

**OECD / CERI Regionalseminare für deutschsprachige Länder
Regionalseminar in Graz, 9. – 11. November, 2009-11-03**

Länderbericht Deutschland

Multilingualismus im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland

**Barbara Höhle
Universität Potsdam**

Multilingualismus im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland

Inhalt

1.	Der Erwerb von Sprache(n) bei Kindern	3
1.1.	Das Kind als aktiver Lerner	3
1.2.	Kindliche Mehrsprachigkeit	4
1.3.	Sprachliche Vielfalt in Deutschland	7
1.4.	Sprache und Bildungserfolg: Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien	8
2.	Schulische und vorschulische Maßnahmen zur Sprachförderung in den Bundesländern	9
2.1.	Länderspezifische Maßnahmen	10
2.2.	Zur Förderstrategie des BMBF	22
2.3.	Länderübergreifende Projekte für die Entwicklung von Förderkonzepten	24
3.	Mehrsprachige Bildungsangebote	26
3.1.	Mehrsprachigkeit im Elementarbereich	26
3.2.	Mehrsprachigkeit in der Schule	28
3.2.1	Bilinguale Züge in Schulen	28
3.2.2.	Bilingualer Unterricht nach dem „Two-way-immersion Modell“	30
4.	Analphabetismus in Deutschland	31
	Referenzen	35

1. Der Erwerb von Sprache(n) bei Kindern

Sprachliche Kompetenzen gehören zu den zentralen Basiskompetenzen, die das Kind während der ersten Lebensjahre erwirbt und die – eng verzahnt mit der kognitiven Entwicklung – eine wesentliche Voraussetzung für weitere Bildungsprozesse darstellen und damit für den gesamten Lebensweg eines Individuums mit entscheidend sind.

Obwohl die Aufgabe des Spracherwerbs ein komplexes Phänomen darstellt, das sich linguistisch betrachtet in eine Vielfalt von Teilaufgaben gliedert, wie dem Erwerb zentraler grammatischer Kompetenzen im Bereich der Phonologie, Syntax und Semantik, dem Lexikonerwerb und dem Erwerb pragmatischer Fähigkeiten für eine situations- und kontextangepasste Sprachverwendung, meistern Kinder diese Aufgabe im allgemeinen ohne explizite Instruktion. Die Fähigkeit, Sprache zu erwerben, gehört zur angeborenen Grundausstattung des Menschen, die sich – sofern keine massiven kognitiven, perzeptuellen oder sozialen Beeinträchtigungen vorliegen - unter einem ausreichenden sprachlichen Angebot quasi von selbst entfaltet. Diese Fähigkeit ist nicht darauf beschränkt, eine einzige Sprache zu erwerben, sondern beinhaltet die Kompetenz, simultan oder sukzessiv mehrere Sprachen zu lernen. Diese individuelle Kompetenz des Menschen ist prinzipiell den wachsenden Anforderungen globalisierter Gesellschaften gewachsen, in denen in immer stärkerem Maß auch in Europa Menschen unterschiedlichster Muttersprachen in einer Region zusammen leben. Zunehmend wird dies als Herausforderung an die Bildungspolitik verstanden, nicht nur im Zusammenhang mit der Integration von sprachlichen Minderheiten sondern auch in Bezug auf eine generelle interkulturelle und mehrsprachige Erziehung, die die Potentiale des Individuums für das Leben in einer globalisierten Gesellschaft fördert und nutzt.

1.1. Das Kind als aktiver Lerner

Die Entwicklung ausgefeilter experimenteller Methoden hat es möglich gemacht, den Spracherwerb des Kindes von Geburt an genau zu untersuchen. Diese Forschung hat gezeigt, dass das Kind mit ausgezeichneten perzeptuellen Mechanismen für Wahrnehmung und Analyse sprachlicher Information ausgestattet ist, die ihm einen schnellen Einstieg in das Erkennen wichtiger linguistischer Merkmale der Umgebungssprache ermöglicht. Das erste Lebensjahr ist dabei geprägt vom Erwerb lautlicher Merkmale, wie dem Erkennen des zielsprachlichen Lautinventars, typischer zielsprachlicher Betonungsmuster und Intonationsverläufe. Interessanterweise sieht man in dieser Zeit mit zunehmender Erfahrung

über die spezifischen Strukturen der Zielsprache eine Veränderung der Sprachwahrnehmung, die geprägt ist durch eine Abnahme der Sensibilität gegenüber Information, die in der Zielsprache nicht linguistisch relevant ist. So sind Kinder gegen Ende des ersten Lebensjahres bereits weniger gut in der Lage, Lautkontraste zu unterscheiden, die in der Zielsprache nicht vorkommen, als Kinder in den ersten Lebensmonaten. Diese Anpassungsmechanismen gewährleisten eine effizientere Verarbeitung der wichtigen sprachlichen Information.

Die jüngere Forschung belegt zudem, dass diese frühen Erwerbsprozesse Steigbügel in den Erwerb sprachlichen Wissens auf anderen Ebenen der Grammatik und des Lexikons darstellen. So nutzt das Kind phonologische Information, um Wörter und größere syntaktische Einheiten wie Phrasen und Sätze zu erkennen. Hier zeigt sich ein wichtiger Mechanismus des Erwerbs, nach dem bereits erworbene Fähigkeiten in einer Art Kaskade von den Erwerbsmechanismen zum Aufbau weiteren Wissen direkt genutzt werden.

Ausgestattet mit diesen Mechanismen, die es dem Kind erlauben, für den Erwerb wichtige Informationen aus seinem Umfeld eigenständig zu nutzen, wobei es sich nicht zwangsläufig nur um sprachliche Information sondern auch um perzeptuelle Information aus anderen Domänen und sozialen Hinweisen handelt, ist das Kind in der Lage, die wesentlichen Grundlagen der zielsprachlichen Grammatik innerhalb der ersten drei bis vier Lebensjahre zu meistern.

Dies bedeutet natürlich nicht, dass der Spracherwerb im Alter von vier Jahren abgeschlossen ist. Dies gilt zum einen für den Lexikonerwerb, die Erweiterung des Wortschatzes findet typischerweise über die gesamte Lebensspanne hinweg statt. Auch die Entwicklung pragmatischer und narrativer Fähigkeiten zieht sich bis in die Pubertät hinein – möglicherweise auch noch darüber hinaus.

1.2. Kindliche Mehrsprachigkeit

Entgegen früherer Annahmen geht die Spracherwerbsforschung heute davon aus, dass der mehrsprachige Spracherwerb verbreiteter ist als zuvor anerkannt. Hielt man bis noch vor einigen Jahrzehnten den einsprachigen Erwerb für den „Normalfall“, ändert sich diese Sichtweise zugunsten der Erkenntnis, dass es vermutlich mehr multilinguale Sprecher auf der Welt gibt als monolinguale und somit der mehrsprachige Spracherwerb sehr verbreitet ist. Wie schon oben gesagt, geht die heutige Forschung auch davon aus, dass die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu erwerben, zu unserer menschlichen Grundausstattung gehört. Die Variabilität, die wir in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen eines multilingualen Individuums in seinen verschiedenen Sprachen sehen, ist daher nicht das Ergebnis

unterschiedlicher Begabungen zum Erwerb mehrerer Sprachen, sondern das Ergebnis der speziellen Konstellation, in der der Erwerb einer oder mehrerer Sprachen erfolgt.

Mehrsprachigkeit kann unter den verschiedensten externen Konstellationen erfolgen. Die Linguistik unterscheidet drei Typen von Mehrsprachigkeit: die territoriale, die institutionelle und die individuelle Mehrsprachigkeit (Riehl, 2006). Unter institutioneller Mehrsprachigkeit versteht man die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen innerhalb von Institutionen. Unter territorialer Mehrsprachigkeit versteht man die Verwendung mehrerer Muttersprachen innerhalb eines Gebietes, wie es beispielsweise in mehrsprachigen Staaten wie der Schweiz oder in Belgien der Fall ist. Hierzu zählen auch Minderheitensprachen wie das Sorbisch in Teilen Brandenburgs und Sachsen sowie das Dänische in Teilen Schleswig-Holsteins. Die territoriale Mehrsprachigkeit geht meist einher mit der individuellen Mehrsprachigkeit. Unter individueller Mehrsprachigkeit versteht man die Fähigkeit eines Individuums, in mehr als einer Sprache zu kommunizieren. Der Begriff der individuellen Mehrsprachigkeit wird heute breiter gefasst. Während zumindest im deutschsprachigen Raum lange Zeit nur dann von Mehrsprachigkeit gesprochen wurde, wenn ein Sprecher über muttersprachliche Kompetenzen in mehr als einer Sprache verfügt und beide Sprachen bereits als Kind erworben hat, wird der Begriff der Mehrsprachigkeit heute für alle Sprecher mehrerer Sprachen verwendet, egal ab welchem Alter und bis zu welchem Kompetenzgrad eine Sprache erworben wurde (Oksaar, 2003).

Individuelle Mehrsprachigkeit entsteht unter ganz unterschiedlichen Konstellationen von Faktoren, die diesen beeinflussen. Eine grundlegende Unterscheidung ist die zwischen ungesteuertem und gesteuertem Zweitspracherwerb. Ungesteuerter Zweitspracherwerb – häufig auch natürlicher Zweitspracherwerb genannt – erfolgt durch den Kontakt mit Sprechern dieser Sprache ohne eine explizite Unterweisung in der Sprache. Im sogenannten simultanen bilingualen Spracherwerb erfolgt der Erwerb zweier Sprachen vom Kindesalter an in paralleler Weise. Vom sukzessiven bilingualen Spracherwerb spricht man dagegen, wenn der Erwerb einer zweiten Sprache beginnt, wenn die wesentlichen Schritte des Spracherwerbs in einer Sprache bereits geleistet wurden, ca. ab dem 3-4. Lebensjahr. Der Lerner ist beim ungesteuerten Zweitspracherwerb im Wesentlichen auf seine eigenen Fähigkeiten und Lernmechanismen angewiesen. Ob beim sukzessiven bilingualen Spracherwerb andere Mechanismen wirksam sind als beim monolingualen oder simultan bilingualen Spracherwerb kann aufgrund der existenten Forschungsergebnisse nicht eindeutig entschieden werden. Gesteuerter Zweitspracherwerb findet unter Unterrichtsbedingungen mit expliziten Instruktionen in Bezug auf Phonologie, Wortschatz und Grammatik der zu erwerbenden

Sprache statt. In vielen Fällen findet sich beim sukzessiven bilingualen Erwerb eine Mischung von gesteuertem und ungesteuertem Erwerb.

Auch die Bedingungen des simultan bilingualen Spracherwerbs sind heterogen. Die wesentlichen Faktoren stellen hierbei die Sprachsituation innerhalb der Familie und die Sprachsituation außerhalb der Familie dar. Hier sind unterschiedlichste Konstellationen möglich: es gibt eine Familiensprache, d.h. alle Familienangehörigen kommunizieren in einer Sprache, die nicht der Verkehrssprache der Umgebung in beispielsweise Kindergarten oder auf der Straße entspricht. Innerhalb der Familie werden mehrere Sprachen gesprochen, von denen eine der Verkehrssprache der Umgebung entspricht. Innerhalb der Familie werden mehrere Sprachen gesprochen, von denen keine der Verkehrssprache der Umgebung entspricht. Diese Faktoren haben über zwei unterschiedliche Größen einen Einfluss auf den Spracherwerb des Kindes: zum einen über das Alter, in dem das Kind mit einer Sprache in Berührung kommt, und zum zweiten über die Häufigkeit, mit der das Kind mit einer Sprache in Kontakt kommt bzw. sie als Kommunikationsmittel einsetzt. Beides bedingt die Profizienz, mit der eine multilinguale Person ihre Sprachen beherrscht, aber auch die Dominanz einer Sprache gegenüber einer der anderen, d.h. die Überlegenheit in der Profizienz in einer Sprache gegenüber der oder den anderen.

Ein klares Modell zur Unterscheidung von simultanem und sukzessivem Spracherwerb unter Einbezug des Erwerbsalters hat Meisel (2009) vorgelegt. Er spricht von simultanem Bilingualismus, wenn die Kinder innerhalb der ersten drei bis vier Lebensjahre regelmäßig parallel Input aus zwei Sprachen erhalten und beide Sprachen nebeneinander lernen. Dies ist eine Situation, die sich typischerweise in Elternhäusern finden lässt, in denen die beiden Eltern Sprecher verschiedener Muttersprachen sind. Von sukzessivem Bilingualismus geht er aus, wenn erst nach dem vierten Lebensjahr Umstände eintreten, die den Erwerb einer weiteren Sprache zulassen. Dies ist häufig der Fall, wenn Kinder aus einem einsprachigen Elternhaus, in dem nicht die Verkehrssprache gesprochen wird, in die institutionellen Bildungseinrichtungen wie Kindergarten oder Vorschule eintreten.

Die Einstellung gegenüber dem Bilingualismus hat sich in den letzten Jahrzehnten in zweierlei Hinsicht gewandelt. Zum einen hat die linguistische und psychologische Forschung deutlich gemacht, dass das Aufwachsen unter bilingualen Bedingungen für ein Kind grundsätzlich keine negativen Folgen für die Entwicklung hat. Die Gefahr der Entwicklung zweier „Halbsprachen“ ist nicht gegeben (Tracy, 2007). So zeigt die jüngere Forschung, dass Kinder, die von Geburt an mit zwei Sprachen konfrontiert werden, in beiden Sprachen dieselben Entwicklungsschritte zeigen, wie dies bei monolingualen Kindern der Fall ist. Dies

spricht dafür, dass Kinder im Normalfall bereits sehr früh erkennen, dass sie zwei verschiedene Sprachen mit spezifischen phonologischen und syntaktischen Systemen lernen. Der Erwerb mehrerer Sprachen hat auch positive Auswirkungen auf generelle kognitive Fähigkeiten. So fand Bialystok (2001), dass Sprecher mehrerer Sprachen eine größere Flexibilität bei der Aufgabenbewältigung zeigen. Zudem entwickeln mehrsprachig aufwachsende Kinder offensichtlich ausgeprägtere metalinguistische Fähigkeiten, d.h. einen höheren Grad an Sprachbewusstsein, vermutlich bedingt durch die Erfahrung, dass dieselbe oder eine sehr ähnliche Bedeutung in den verschiedenen Sprachen durch ganz unterschiedliche Formen ausgedrückt werden kann. Dies kann sich sowohl positiv auf den Schriftspracherwerb als auch auf den Erwerb von Fremdsprachen in der Schule auswirken

Die Ergebnisse der jüngeren Forschung sprechen also dafür, Kindern möglichst früh Möglichkeiten zu eröffnen, mehr als eine Sprache zu lernen. Dies gilt in gleicher Weise für alle Kinder, d.h. sowohl für Kinder, die schon sehr früh in einem multilingualen Kontext aufwachsen, da in der Familie mehrerer Sprachen gesprochen werden oder weil die Familiensprache eine andere ist als die Verkehrssprache und die damit prinzipiell eigentlich die bessere Ausgangslage für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit haben als auch für Kinder, die mit einer homogenen Familiensprache aufwachsen, die der Verkehrssprache entspricht, und die damit prinzipiell eine weniger gute Ausgangslage für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit aufweisen.

1.3. Sprachliche Vielfalt in Deutschland

Bis auf die Existenz einiger kleiner Gruppen sprachlicher Minderheiten wie den Sorben in Brandenburg und Sachsen sowie der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein galt und gilt Deutschland – abgesehen von regionalen Varietäten - als weitgehend einsprachiges Land. In den letzten Jahren hat eine lebhafte Sprachdiskussion in der Bundesrepublik eingesetzt, nicht nur in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sondern auch in Hinsicht auf immer schlechter werdende sprachliche Kompetenzen bei Schulanfängern auch mit Deutsch als Muttersprache. In Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund geht man heute davon aus, dass ca. 100 Sprachen in Deutschland in dieser Bevölkerungsgruppe vertreten sind. Dabei konzentriert sich die Menge der Sprecher jedoch auf eine relativ geringe Anzahl verschiedener Sprachen. So ist davon auszugehen, dass Türkisch, Arabisch sowie Russisch derzeit die Sprachen darstellen, die den größten Anteil an Sprechern verzeichnen.

1.4. Sprache und Bildungserfolg: Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien

In Deutschland haben vor allen Dingen die Ergebnisse der PISA und der IGLU-Studien eine lebhaftige Diskussion um sprachliche Kompetenzen und eine adäquate Förderung dieser Kompetenzen ausgelöst. Eine Grundlage dafür ist die erhebliche Diskrepanz, die sich in den Ergebnissen für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund in diesen Studien für viele Länder zeigte.

So zeigen die Ergebnisse der PISA Studie von 2000 in Deutschland – wie auch in anderen Ländern - deutlich schwächere Leistungen von 15-jährigen Schülern mit Migrationshintergrund im Bereich der Lesekompetenz, aber auch in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung auch bei Kontrolle sozialer Faktoren, obwohl ca. 70% dieser Schüler seit der Grundschule das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben (Baumert et al. 2002). Auch der Anteil von Rückstellungen bei der Einschulung und von Klassenwiederholungen ist bei Schülern mit Migrationshintergrund deutlich höher. Ein ähnliches Bild zeigen sowohl die PISA 2003 und auch die PISA 2006 Erhebungen.

Dass hier mangelnde sprachliche Fähigkeiten der Schüler mit Migrationshintergrund wirksam sind, wird durch eine genauere Analyse der PISA 2000 Daten durch Müller und Stanat (2006) deutlich. Sie verglichen die Ergebnisse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus der Türkei und der ehemaligen Sowjetunion. Zwar waren beide Gruppen im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund in ihren schulischen Leistungen schwächer, aber bei den Jugendlichen aus der ehemaligen SU waren nach Kontrolle des Alters bei Zuwanderung keine Leistungsnachteile mehr nachzuweisen. Der Leistungsrückstand der Jugendlichen türkischer Herkunft blieb jedoch auch nach Kontrolle der Aufenthaltsdauer sowie einer Reihe von Struktur- und Prozessmerkmalen der familiären Herkunft bedeutsam. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Stichproben war in der im häuslichen Umfeld verwendeten Sprache festzustellen. In den Familien aus der ehemaligen SU wird mit zunehmender Aufenthaltsdauer in den Familien verstärkt Deutsch gesprochen, dies ist für die türkischen Familien nicht der Fall. Demnach sind Jugendliche aus türkischen Familien stärker auf außerfamiliäre Lerngelegenheiten in Bezug auf die deutsche Sprache angewiesen.

Die IGLU-Studie 2006 zeigt analoge Ergebnisse bereits bei Viertklässlern. Auch hier ist die Lesekompetenz bei Schülern mit Migrationshintergrund deutlich schwächer als bei Schülern, deren beide Elternteile deutscher Herkunft sind.

Auf Grundlage der Ergebnisse von PISA 2003 legten Stanat und Christensen (2006) eine genaue Analyse des Schulerfolgs von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich vor. Für Deutschland zeigte sich dabei, dass sowohl Schüler der

ersten als auch der zweiten Generation erheblich schwächere Kompetenzen in der Mathematik, den Naturwissenschaften und beim Lesen zeigten als Schüler aus Familien ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus zeigt sich wieder ein deutlicher Effekt der zu hause gesprochenen Sprache: so erreichen Schüler mit Migrationshintergrund, in deren Elternhäuser Deutsch gesprochen wird, höhere Kompetenzniveaus als Schüler, in deren Elternhäuser kein Deutsch gesprochen wird. Dieser Effekt der zu hause gesprochenen Sprache wirkt sich in Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Ländern besonders stark auf die schulischen Leistungen der Schüler aus. Dass dieser Unterschied in anderen Ländern nicht so deutlich hervor tritt und in typischen Einwandererländern wie beispielsweise Kanada oder Australien zu überhaupt keinem Unterschied zu Schülern ohne Migrationshintergrund führt, deutet darauf hin, dass Mehrsprachigkeit und die Tatsache, dass die Verkehrssprache nicht der Familiensprache entspricht, nicht grundsätzlich den schulischen Erfolg der Schüler behindern muss. Vielmehr scheint die Menge der Möglichkeiten des außerhäusigen Kontakts mit der Verkehrssprache eine entscheidende Rolle zu spielen.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse wurde in Deutschland die frühe Förderung sprachlicher Kompetenzen zu einem zentralen Thema der Bildungspolitik und führte in den Bundesländern zu vielfältigen Aktivitäten. Eine grundsätzlich Frage, der sich die Entwicklung von Sprachförderprogrammen stellen muss, ist die nach dem Beginn einer sinnvollen Förderung und der Zielgruppe für eine Förderung. Sollen alle Kinder gefördert werden oder nur Kinder, für die ein Förderbedarf festgestellt ist? Wie wird dieser Förderbedarf ermittelt? Gibt es ein standardisiertes Sprachfeststellungsverfahren in einem gewissen Alter, das verpflichtend zu Sprachfördermaßnahmen führt? Entscheidungen dazu liegen in der Bundesrepublik in der Verantwortung der Länder, entsprechend heterogen sind die Programme die in den einzelnen Ländern etabliert wurden. Trotzdem soll im Folgenden versucht werden, die Haupttendenzen, die in der Bundesrepublik in Hinsicht der Sprachförderung zu beobachten sind, zu beschreiben. Dies kann anhand der zum Teil sehr im Detail liegenden Unterschiede zwischen den Bundesländern nur rasterartig erfolgen.

2. Vorschulische und schulische Maßnahmen zur Sprachförderung in den Bundesländern

Im Jahr 2007 hatte die Mehrzahl der Bundesländer gesetzgeberisch die Sprachförderung im Vorschulbereich geregelt. In lediglich 6 Bundesländern (Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) ist eine verbindliche Überprüfung des Sprachstands

für alle Kinder, also nicht nur Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund vorgeschrieben. Bayern schreibt lediglich eine Sprachstandsfeststellung bei Kindern mit Migrationshintergrund vor. Bei den meisten Ländern geschieht dies im Jahr vor der Einschulung, lediglich Nordrhein-Westfalen schreibt die Sprachstandsfeststellung bereits 2 Jahre vor Erreichen des Einschulungsalters vor. Die für die Sprachstandsfeststellung eingesetzten Instrumentarien variieren dabei erheblich. So verwendet jedes Land mit verbindlicher Sprachstandsfeststellung ein eigenes, dafür gesondert entwickeltes Instrumentarium. Einen aktuellen Überblick über die in den Ländern getroffenen Maßnahmen und die verwendeten Verfahren geben Dietz und Lisker (2008).

2.1. Länderspezifische Maßnahmen

Baden-Württemberg

Eine vorschulische Sprachstandserhebung ist in Baden-Württemberg seit 2008 Teil der Einschulungsuntersuchung, die im vorletzten Kita-Jahr erfolgt. Das Kindergartengesetz verankert die ganzheitliche Sprachförderung während der Elementarphase als zentrales Ziel der vorschulischen Erziehung, die auch eine Dokumentation der Entwicklung der Kinder vorsieht. Sprachförderung im Elementarbereich wird innerhalb verschiedener freiwilliger Projekte durch die Landesstiftung Baden-Württemberg im Rahmen des „Sag’ mal was“-Projekts angeboten. Mittel aus diesem Projekt können von jeder Kindertagesstätte im Land durch die Vorlage eines ausgearbeiteten Förderkonzepts beantragt werden, wenn festgestellter Förderbedarf in einer Einrichtung besteht. Dieser Förderbedarf gilt für Kinder im Jahr vor der Einschulung, wenn ein solcher durch die Sprachstandsdiagnose festgestellt wurde (<http://www.landesstiftung-bw.de>). Wird eine Maßnahme bewilligt, findet die Sprachförderung innerhalb der Kindertagesstätte in kleinen Gruppen durch speziell qualifizierte Erzieherinnen oder Erzieher statt. Für die Inhalte der Förderung stellt die Landesstiftung Handreichungen zur Verfügung. Das Programm wird wissenschaftlich durch eine Evaluierungsstudie und durch die Entwicklung eines spezifischen Instruments zur Sprachstandserhebung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache begleitet (LiSe-DaZ; Schulz, Tracy & Wenzel, 2008).

In Baden-Württemberg soll die Schule – vor allen Dingen die Grund- und Hauptschulen – die bereits im Elementarbereich einsetzenden Sprachfördermaßnahmen weiterführen. Hier finden sich verschiedene Instrumente. Zum einen finden Vorbereitungsklassen für ausländische Jugendliche und Förderklassen für Aussiedler statt, bei mindestens 10 Schülerinnen und Schülern, deren primäres Ziel der Erwerb von Deutschkenntnissen ist. In der Grundschule

umfassen diese Kurse bis zu 18 Wochenstunden, in den Hauptschulen bis zu 25 Wochenstunden. Sie haben in der Regel eine Dauer von einem Jahr, können aber auch auf zwei Jahre ausgedehnt werden. Zum zweiten existieren Förderkurse, die nicht nur auf das Erlernen von Deutsch abzielen, sondern die eingerichtet werden, wenn mindestens 4 Schülerinnen und Schülern Probleme im Bereich der Sachfächer zeigen. Diese Förderkurse umfassen bis zu vier Wochenstunden und sollen neben dem weiteren Erwerb von Deutschkenntnissen auch dazu dienen, fachliche Lücken in den entsprechenden Fächern zu schließen.

Baden-Württemberg unterstützt auch den muttersprachlichen Unterricht für Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache, der von Botschaften und Konsulaten des Herkunftslandes organisiert wird. Für die Vermittlung dieser Angebote sind in den Regierungsbezirken Ansprechpartner benannt.

Bayern

In Bayern soll seit dem Kindergartenjahr 2008/2009 flächendeckend eineinhalb Jahre vor der Einschulung mit allen Kindern eine Sprachstandserhebung durchgeführt werden. Hierzu liegen Beobachtungsbögen zur Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten durch die Erzieherinnen von Kindertageseinrichtungen vor. Es werden zwei Beobachtungsbögen verwendet, von denen einer speziell die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache erfasst (SISMIK, SELDAK; Ulich & Mayr, 2003, 2007). Wird ein Bedarf an sprachlicher Förderung festgestellt, sollen die Kinder an einem in Zusammenarbeit mit der Grundschule angebotenen Sprachförderprogramm (Vorkurs Deutsch) teilnehmen. Diese Förderung richtet sich vornehmlich an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sie wird entweder von Erzieherinnen oder Grundschullehrern durchgeführt. Zur Fortbildung von Erzieherinnen im Bereich Sprache hat Bayern ein Sprachberaterprogramm eingeführt.

Die Volksschulordnung Bayern sieht verschiedene Möglichkeiten für die Förderung von Kindern mit zu geringen Kompetenzen in der deutschen Sprache vor, um sie auf die Teilnahme am regulären Unterricht vorzubereiten. So können für Schülerinnen und Schüler mit gleicher nicht-deutscher Herkunftssprache zweisprachige Klassen eingerichtet werden. Nach Erreichen ausreichender sprachlicher Kompetenzen im Deutschen, können die Schüler regulären, deutschsprachigen Klassen zugeordnet werden. Schüler, für die das Angebot einer solchen zweisprachigen Klasse nicht besteht oder die erst während der Hauptschulphase nach Bayern kommen, werden Übergangsklassen zugewiesen, bis sie ausreichende Kompetenzen

im Deutschen erreicht haben. Als dritte Möglichkeit besteht die Einrichtung von Deutschfördermaßnahmen, deren Umfang sich nach dem Bedarf der Schülerinnen und Schüler richten soll. Auch muttersprachlichen Ergänzungsunterricht auf Antrag der Erziehungsberechtigten sieht die gesetzliche Regelung vor.

Berlin

In Berlin ist seit dem Jahre 2004 eine flächendeckende verpflichtende Sprachstandsfeststellung für alle Kinder im Jahr vor der Einschulung vorgeschrieben. Hierbei wird ein standardisiertes Erhebungsverfahren (Deutsch plus) verwendet. Die Durchführung obliegt Erzieherinnen oder Grundschullehrern. Während der Kindergartenzeit wird anhand eines Sprachlerntagebuchs die Sprachentwicklung der Kinder in regelmäßigen Abständen dokumentiert. Bei Feststellung eines Förderbedarfs ist die Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen verpflichtend, die in der Kindertagesstätte oder in einer wohnortnahen Grundschule stattfinden. Vom Senat werden als Grundlage für die Förderung Materialien zur Verfügung gestellt, z.B. in Form eines sogenannten Sprachförderkoffers.

Als Bundesland mit einem ungefähr 30%igen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Herkunftssprache verfügt das Land Berlin über umfangreiche Regelungen zur Förderung sprachlicher Kompetenzen. Jede Schule muss ein Konzept der Sprachförderung erarbeiten, das regionale Bedingungen berücksichtigt und die Organisationsform der Sprachförderung festlegt. Grundsätzlich wird in Berlin ein Modell der integrativen Sprachförderung verfolgt, das die Berücksichtigung der Förderung sprachlicher Kompetenzen in allen Fächern zum Ziel hat. Die Teilnahme an additiven Sprachfördermaßnahmen ist nach festgestelltem Förderbedarf verbindlich. Zu diesem Zweck sind unterschiedliche Maßnahmen möglich, in Form von zusätzlichem Teilgruppenunterricht, temporären Lerngruppen, einer niedrigeren Klassenfrequenz oder dem zeitweisen Einsatz von zwei Lehrkräften. Ab einem Anteil von 40% von Schülern mit nicht-deutscher Herkunftssprache erhalten die Schulen spezielle Personalzumessungen für diesen Förderunterricht. Für die Jahrgangsstufen 1 bis 6 können Schulen Klassen mit zweisprachiger Alphabetisierung und Erziehung in Deutsch und Türkisch einrichten, in denen jeweils die Hälfte der Schüler muttersprachlich deutsch bzw. türkisch sind. Türkische Schülerinnen und Schüler sollen auch in ihrer Muttersprache unterrichtet werden. Muttersprachliche Angebote können auch von außerschulischen Institutionen wie Konsulaten und Botschaften organisiert werden. Berlin verfügt über zahlreiche Schulen mit durchgängigem bilinguaem Unterrichtsangebot in unterschiedlichen Sprachen (Staatliche Europaschulen). Grundlage für

alle additiven Maßnahmen der Sprachförderung ist der Rahmenlehrplan DaZ, wobei ca. 700 in diesem Bereich speziell geschulte Lehrkräfte zur Verfügung stehen.

Für Seiteneinsteiger mit geringen Deutschkenntnissen ist die Einrichtung von jahrgangs- und schulübergreifenden Lerngruppen möglich, die ausschließlich dem Erwerb deutschsprachiger Kompetenzen dienen, und die eine möglichst rasche Eingliederung der Schüler in Regelklassen – spätestens nach 36 Wochen - ermöglichen soll. Die Maßnahmen der Sprachförderung gelten im Allgemeinen für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 können aber auch in berufsbildenden Schulen eingerichtet werden.

Brandenburg

Brandenburg setzt seit dem Jahre 2007 ein zweistufiges Programm zur Ermittlung von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf ein. Kinder, die eine Kindertagesstätte besuchen, werden von den Erzieherinnen anhand eines Beobachtungsbogens in Bezug auf ihre sprachliche Entwicklung eingeschätzt. Ergibt dieser Beobachtungsbogen Anhaltspunkte für einen sprachlichen Förderbedarf wird ein standardisiertes Diagnoseverfahren (Kiste; Häuser et al., 1994) für eine individuelle Absicherung des Förderbedarfs eingesetzt. Bestätigt dieses den Förderbedarf sollen die Kinder innerhalb der Tageseinrichtung durch besonders geschulte Erzieherinnen anhand von vorhandenen Programmen in Kleingruppen sprachlich gefördert werden.

Im Schulgesetz des Landes Brandenburg ist ebenfalls eine Reihe von Maßnahmen der Sprachförderung verankert. Als Ziel gilt hier wie in Berlin der gemeinsame Unterricht aller Schüler unabhängig von der Herkunftssprache formuliert. Hierbei sind drei Instrumente vorgesehen: Unterricht in Vorbereitungsgruppen, Förderkurse und muttersprachlicher Unterricht, die den Regelunterricht vollständig oder teilweise ersetzen bzw. ergänzen können. Der Unterricht in Vorbereitungsgruppen gilt für neueinzugliedernde Schülerinnen und Schüler, die erst nach der zweiten Klasse in das deutsche Bildungssystem eintreten. Vorbereitungsgruppen werden erst bei der Notwendigkeit für 17 Schüler eingerichtet, Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Herkunftssprachen können zusammen unterrichtet werden. Vorbereitungsgruppen können jahrgangs- und schulübergreifend angeboten werden und umfassen bis zu 12 Monate. Während der Vorbereitungsklassen soll bereits parallel eine Integration innerhalb verschiedener Fächer wie Sport, Musik etc. erfolgen.

Förderkurse werden für Schülerinnen und Schüler nach Bedarf ab der 1. Klasse bis zum Erreichen der gymnasialen Oberstufe angeboten. Auch Förderkurse können sprach- und

schulübergreifend organisiert werden. Bei mindestens fünf Schülerinnen und Schülern beträgt der bis zu zwei Unterrichtsstunden täglich und ersetzt den Regelunterricht in einem Fach.

Ein freiwilliger muttersprachlicher Unterricht von höchstens vier Wochenstunden kann ab mindestens 12 Schülerinnen und Schülern auch jahrgangs- und schulübergreifend eingerichtet werden. Dieser Unterricht kann durch außerschulische Träger erfolgen. Zweisprachige Alphabetisierungsmaßnahmen sind möglich. Besondere Regelungen gibt es für Schulen in Gebieten mit höherem Anteil sorbischer Bevölkerung, die das Recht haben Sorbisch zu erlernen und in einzelnen Unterrichtsfächer in Sorbisch unterrichtet zu werden.

Bremen

In Bremen ist die verpflichtende, flächendeckende Sprachstandserhebung im Jahr vor der Einschulung festgeschrieben. Hierfür wird ein standardisiertes Verfahren verwendet (Sprachschatz), das innerhalb der Kitas von speziell geschulten Erzieherinnen durchgeführt wird. Bei Förderbedarf werden Fördermaßnahmen eingeleitet, die von qualifizierten Erziehern durchgeführt werden. Hierbei steht neben DaZ auch die Förderung von Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb im Vordergrund. Rahmenrichtlinien und Handanweisungen für die Konzeption dieser Fördermaßnahmen liegen vor.

Kinder, die an den vorschulischen Maßnahmen nicht teilgenommen haben oder keine ausreichenden sprachlichen Kompetenzen erreicht haben, sind verpflichtet an einem schulübergreifenden Sprachkurs teilzunehmen. Diese Teilnahme ist so lange verpflichtend, bis die Schülerin oder der Schüler ausreichende Sprachkompetenzen erreicht hat, um am Unterricht einer Regelklasse teilzunehmen. Die Teilnahmepflicht endet mit 6 Monaten. Für Schülerinnen und Schüler, die erst in einer höheren Jahrgangsstufe in das deutsche Schulsystem eintreten, gilt entsprechendes. Dieses Angebot richtet sich an Grundschüler, aber auch an Schüler, die in die Sekundarstufe 1 oder 2 eintreten und wird durch zusätzliche Stundenzuweisungen an den Schulen oder von freien Trägern durchgeführt. Auch ein Angebot an muttersprachlichem Unterricht in verschiedenen Sprachen ist möglich, das entweder durch Lehrkräfte an den Schulen selbst angeboten wird oder durch Konsulate organisiert wird. Zudem können an mehreren Schulen Polnisch, Russisch oder Türkisch als zweite Fremdsprache gewählt werden.

Eine Besonderheit bilden die sogenannten Sommercamps, die seit 2004 in Kooperation mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und der Jakobs-Foundation für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der 3. Jahrgangsstufe angeboten werden. In diesen

während der Sommerferien stattfindenden dreiwöchigen Camps erhalten die Kinder intensiven DaZ-Unterricht in Verbindung mit verschiedenen Freizeitangeboten.

Hamburg

Hamburg sieht eine erste, gesetzliche vorgeschriebene Vorstellung der Kinder in der Grundschule eineinhalb Jahre vor der Einschulung vor. In diesem Zusammenhang soll anhand eines Beobachtungsbogens eine Einschätzung der Kinder in Hinblick auf ihre allgemeine und sprachliche Entwicklung vorgenommen werden. Bei Hinweisen auf sprachlichen Förderbedarf wird anhand eines Sprachfeststellungsverfahrens (HAVAS 5), der bei Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache auch die Fähigkeiten in der Herkunftssprache prüft, der genaue Förderbedarf ermittelt. Wird dieser festgestellt, ist die Teilnahme an einer Sprachförderung durch die Kita oder Grundschule verpflichtend, für die den Einrichtungen zusätzliche Mittel bereitgestellt werden können. Sie wird additiv am Nachmittag neben dem üblichen Kita- oder Vorschulbesuch durchgeführt. Die Maßnahmen sollen auch die Eltern einbeziehen. Die Arbeit in der Sprachfördergruppe wird von den Durchführenden dokumentiert, um bei Einschulung eine kontinuierliche Weiterförderung zu gewährleisten.

Zur schulischen Sprachförderung in der Grundschule und der Sekundarstufe 1 hat Hamburg in den Jahren 2005/2006 ein neues Konzept vorgelegt, in dessen Zentrum Zielvereinbarungen zwischen den Schulen und dem zuständigen Senat stehen. So sind die Schulen verpflichtet Sprachförderkonzepte vorzulegen, bei allen zu fördernden Schülern eine standardisierte Sprachstandsdiagnostik durchzuführen, in Fallkonferenzen individuelle Förderpläne zu erstellen und nach Ablauf des Förderzeitraums Erfolgskontrollen durchzuführen. Dafür werden den Schulen bedarfsgerecht zusätzliche Mittel zugewiesen und ein Beratungsangebot vorgehalten. In allen Schulen werden speziell qualifizierte Sprachlernkoordinatoren eingesetzt, die für die schulische Förderkonzeption verantwortlich sind. Wie in Berlin wird primär eine integrative Sprachförderung verfolgt, in der in jedem Unterrichtsfach auch die Förderung sprachlicher Kompetenzen Unterrichtsziel sein. Sind additive Fördermaßnahmen nötig werden diese zusätzlich am Nachmittag durchgeführt, wobei die Schulen die Art dieser Fördermaßnahmen selbst festlegen. Ein Lehrplan DaZ liegt für die verschiedenen Schulstufen vor. Herkunftssprachliche Unterrichtsangebote inklusive einer Alphabetisierung in der Herkunftssprache können Teil dieser Fördermaßnahmen sein. Um eine Kontinuität zu gewährleisten, werden die Fördermaßnahmen für jedes Kind dokumentiert. Für Seiteneinsteiger, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um in eine Regelklasse eingeschult zu werden, werden Vorbereitungsklassen angeboten.

Hessen

In Hessen ist eine landesweite Sprachstandserhebung mit einem standardisierten Verfahren (KiSS) zwei Jahre vor der Einschulung in den Kitas durch speziell geschulte Erzieherinnen vorgesehen. Die Teilnahme an der Sprachstandserhebung ist freiwillig. Wird ein Förderbedarf festgestellt finden Sprachfördermaßnahmen entweder in der Kita oder einer Grundschule statt. Auch die Teilnahme an diesen Fördermaßnahmen ist freiwillig. Hier können auch bereits dreijährige Kinder einbezogen werden. Eine zweite Überprüfung des Sprachstandes findet in der Untersuchung zur Feststellung der Schulfähigkeit kurz vor der Einschulung statt. Zeigen sich hier große Defizite in den sprachlichen Kompetenzen, können die betroffenen Kinder ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt werden. In diesem Fall finden weitere sprachliche Fördermaßnahmen statt, die durch die zuständigen Grundschulen von fortgebildeten Lehrern angeboten werden. Materialien dafür sind vorhanden. Bei positiver Sprachentwicklung kann auch eine nachträgliche Einschulung in die 1. Klasse erfolgen.

Im Rahmen der Grundschule sind Schülerinnen und Schüler mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen – im wesentlichen Seiteneinsteiger - verpflichtet, an Intensivklassen und Intensivkursen teilzunehmen, die jahrgangs- und schulübergreifend angeboten werden können. Der Unterricht in den Intensivklassen richtet sich an Schüler ohne Deutschkenntnisse und umfasst 20 bis 28 Wochenstunden und soll in der Regel für einen einzelnen Schüler nicht länger als ein Jahr dauern. Die Schülerinnen und Schüler sollen in einzelnen Fächern bereits am Regelunterricht der jeweiligen Schule teilnehmen. Intensivkurse besuchen Schüler, die keiner Intensivklasse zugeordnet werden können im Umfang von mindestens 12 Wochenunterrichtsstunden für maximal zwei Jahre.

Für Schülerinnen und Schüler mit noch bestehendem Förderbedarf werden Deutsch-Förderkurse als zusätzliches Angebot zum Unterricht in der Regelklasse im Umfang von zwei Unterrichtsstunden statt, in weiterführenden Schulen bis zu vier Unterrichtswochenstunden.

Ein Wechsel der Sprachfolge oder die Wahl der Sprache des Herkunftslandes als erste oder zweite Fremdsprache sind möglich.

Mecklenburg-Vorpommern

In Mecklenburg-Vorpommern soll eine generelle integrierte Förderung der Sprache für alle Kinder in Kindertagesstätten stattfinden. Bislang gibt es keine einheitlichen Regelungen zu Sprachstandserhebungen und Sprachförderung, Modellversuche finden jedoch innerhalb des FörMig-Programms (s.2.3.) statt. Lediglich in der Schuleingangsuntersuchung soll die

Sprachentwicklung eingeschätzt werden. Bei Hinweisen auf einen bestehenden Förderbedarf wird den Eltern empfohlen, eine sprachtherapeutische Behandlung einzuleiten.

Mecklenburg-Vorpommern bietet stützenden Förderunterricht für den Erwerb von Deutschkenntnissen für Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Herkunftssprache an. Diese Maßnahmen können standortübergreifend und jahrgangsübergreifend angeboten werden. Hierbei wird zwischen begleitender Förderung und Intensivförderung unterschieden. Die Teilnahme an den Fördermaßnahmen ist verpflichtend. Sie dauern im Regelfall ein Jahr, in einzelnen Fällen auch zwei Jahre. Für den Förderunterricht können zusätzliche Stellen zugewiesen werden. Es können auch außerschulische Angebote genutzt werden. Begleitender Förderunterricht wird zusätzlich zum regulären Angebot besucht. In der Intensivförderung beträgt die Förderung 10 bis 20 Wochenstunden. Die Schüler werden während der Fördermaßnahmen bereits einer Regelklasse zugewiesen und sollen in wenig sprachintensiven Fächern im dortigen Unterricht teilnehmen.

Niedersachsen

Niedersachsen führt flächendeckend eine verbindliche Sprachstandserhebung mit allen Kindern ca. ein Jahr vor der Einschulung an den Kitas oder Grundschulen durch. Dafür steht ein standardisiertes Verfahren (Fit in Deutsch) zur Verfügung. Wird dabei ein Förderbedarf festgestellt, müssen die Kinder an einem Sprachförderprogramm teilnehmen, das an den Kitas oder Grundschulen durch speziell geschulte Lehrer durchgeführt wird. Für die inhaltliche Ausgestaltung dieser Fördermaßnahmen liegen methodische Empfehlungen des Landes vor. Eine Förderung von Kindern in der Kindertagesstätte, bei denen ein Förderbedarf festgestellt wurde, kann aber bereits ab dem 3. Lebensjahr erfolgen. Hierzu können Kindertagesstätten zusätzliche Sprachförderkräfte beschäftigen.

Niedersachsen hat sehr detaillierte Festlegungen zur Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Herkunftssprache. Neben verpflichtenden Fördermaßnahmen im vorschulischen Bereich gibt es Fördermaßnahmen im Primarbereich und Sekundarbereich 1. Zum einen können Sprachlernklassen eingerichtet werden, wenn eine Schule von mindestens zehn Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Herkunftssprache und mangelnden Deutschkenntnissen besucht wird. Dies kann auch jahrgangs- und schulübergreifend sein. Der Unterricht in den Sprachlernklassen soll ein Jahr nicht übersteigen. Förderkurse „Deutsch als Zweitsprache“ werden für Schüler angeboten, die eine Regelklasse besuchen, bei denen aber erheblicher zusätzlicher Förderbedarf besteht. Diese Förderkurse umfassen vier bis sechs Wochenstunden im Primarbereich und fünf bis acht Wochenstunden im Sekundarbereich 1.

Auch diese Kurse können jahrgangs- und schulübergreifend durchgeführt werden. Schüler sollen diese Förderkurse in der Regel für die Dauer eines Jahres besuchen. Eine Rahmenplan DaZ liegt vor. An Schulen mit einem Anteil von über 20% mit Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache können besondere Förderkonzepte wie beispielsweise Alphabetisierungsmaßnahmen, paralleler Unterricht durch verschiedenen sprachige Lehrkräfte eingerichtet werden. Für die Fördermaßnahmen erhalten Schulen zusätzliche Stundenkontingente,

Nordrhein-Westfalen

Nordrhein-Westfalen führt eine flächendeckende Sprachstandserhebung verpflichtend zwei Jahre vor der Einschulung durch. Hierbei wird ein standardisiertes Verfahren (Delfin 4) verwendet. Zusätzlich soll die sprachliche Entwicklung der Kinder in den Kitas anhand der Beobachtungsbögen SELDAK und SISMIK dokumentiert werden. Zeigt sich ein sprachlicher Förderbedarf, werden diese Kinder innerhalb der Kindertagesstätten im Rahmen eines speziellen Projekts im normalen Kindergartenalltag durch die Erzieherinnen gefördert. Kinder, die keine Einrichtung besuchen, sind verpflichtet an einem vorschulischen Sprachförderkurs teilzunehmen. Diese Kurse werden vom Schulamt von speziell ausgebildeten Lehrkräften angeboten. Geeignete Fördermethoden wählen die Einrichtungen selbst, um den individuellen Förderbedürfnissen Rechnung tragen zu können. Bei der Schulanmeldung ein Jahr vor der Einschulung findet eine erneute Überprüfung des Sprachstandes statt.

In der Grundschule sollen für Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, muttersprachliche Angebote vorgehalten werden. Muttersprachliche Angebote können eingerichtet werden, wenn mindestens 10 Schüler einer Sprache dafür angemeldet werden. Die Angebote können auch schul- und jahrgangsübergreifend eingerichtet werden und umfassen bis zu 5 Unterrichtsstunden pro Woche. Der Muttersprachunterricht kann in der Sekundarstufe 1 und im Gymnasium an die Stelle einer Fremdsprache treten. Die Lehrkräfte sind Angestellt des Landes, die meisten haben ein Studium nach dem Schulrecht ihres Herkunftslandes absolviert.

Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz werden bei Kindern, die eine Tagesstätte besuchen, die sprachlichen Fähigkeiten durch die Erzieher anhand eines Beobachtungsbogens im Jahr vor der Einschulung eingeschätzt. Bei Kindern, die keine Einrichtung besuchen, werden bei der

Einschulungsuntersuchung, die sprachlichen Kompetenzen gezielt überprüft. Bei festgestelltem Förderbedarf sind die Kinder verpflichtet, an Sprachfördermaßnahmen in den Kindertagesstätten teilzunehmen, um ihre deutschen Sprachkenntnisse zu erweitern. Mittel für die Durchführung von Fördermaßnahmen können von den Trägern der Kindertagesstätten beim Jugendamt beantragt werden. Diese können von Erzieherinnen, Lehrern oder Studierenden durchgeführt werden. Hierzu werden keine einheitlichen Konzepte oder Materialien vorgegeben.

Sprachförderung in der Schule soll als Unterrichtsprinzip verstanden werden. Schülerinnen und Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen werden im Rahmen einer inneren und äußeren Differenzierung gefördert. Als besondere Fördermaßnahmen sind verschiedene Typen vorgesehen: eine zweistündige Förderung für Schüler, die noch weiterer Förderung bedürfen, eine vierstündige Förderung für Schüler, die noch erhebliche Defizite aufweisen, und Eingliederungslehrlänge mit je nach Schulstufe 10 bis 15 Wochenstunden für Seiteneinsteiger und Schulanfänger mit sehr unzureichenden Deutschkenntnissen. Diese besuchen gleichzeitig die Regelklassen und nehmen in den übrigen Stunden am Regelunterricht teil. Mit zunehmenden Deutschkenntnissen soll eine gleitende Teilnahme an mehr Regelunterricht erfolgen.

Für Schülerinnen und Schüler ohne jegliche Deutschkenntnisse werden Sprachvorkurse mit 15 bzw. 20 Wochenstunden je nach Schulstufe eingerichtet als eine befristete Intensivmaßnahme zur Eingliederung in bestehende Klassen. Fördermaßnahmen können auch für berufsschulpflichtige Jugendliche eingerichtet werden. Für die Fördermaßnahmen können mit Vorlage eines Förderkonzepts zusätzliche Mittel beantragt werden.

Die Anerkennung der Herkunftssprache als Fremdsprache ist möglich. Ein freiwilliges Angebot an muttersprachlichem Unterricht als zusätzlicher Unterricht bis maximal 5 Wochenstunden kann eingerichtet werden. Lehrkräfte dafür sind Angestellte des Landes.

Saarland

Im Saarland soll bei der Anmeldung der Kinder zum Grundschulbesuch, die knapp ein Jahr vor der Einschulung erfolgt, der Sprachstand der Kinder eingeschätzt werden. Dies erfolgt nicht durch ein standardisiertes Testverfahren, sondern wird von einem Grundschullehrer durch den Einsatz von Spielen und durch das Gesprächsverhalten des Kindes eingeschätzt. Bei Sprachförderbedarf wird den Eltern empfohlen, ihr Kind an einem kostenlosen Förderkurs teilnehmen zu lassen. Diese Förderkurse werden von Grundschulen im letzten Halbjahr vor der Einschulung in einem Umfang von 260 Stunden angeboten. Ohne fehlende

Deutschkenntnisse werden Kinder von der regulären Einschulung zurückgestellt und erhalten sie in einer speziellen Vorklasse an der Grundschule verpflichtend Sprachunterricht bis sie in die reguläre 1. Klasse kommen.

Nach dem Schulgesetz Saarland müssen Kinder und Jugendliche, die keine ausreichenden Deutschkenntnisse haben, um dem Unterricht folgen zu können, an Sprachfördermaßnahmen teilnehmen. Dies geschieht durch sogenannte Intensivkurse, die statt des regulären Unterrichts stattfinden und in der Regel ein Jahr umfassen. Diese Vorbereitungsklasse wird nicht auf die Vollzeitschulpflicht angerechnet.

Das Saarland bietet 2009 zum ersten Mal an verschiedenen Standorten dreiwöchige Sommerschulen mit einer Kombination von Sprachförderung im Sinne von DaZ und anderen Freizeitangeboten für Kinder mit Migrationshintergrund und Seiteneinsteiger an.

Sachsen

In Sachsen erfolgt eine Erfassung der sprachlichen Kompetenzen bei vierjährigen Kindern durch den Kinder- und Jugendärztlichen Dienst innerhalb der Kindertagesstätten anhand eines standardisierten Erhebungsverfahrens. Diese Untersuchung geschieht auf freiwilliger Basis. Eine sprachliche Förderung als Ergebnis dieser Untersuchung folgt derzeit nicht. Je nach Grad der Auffälligkeit wird den Eltern eine sprachtherapeutische Behandlung empfohlen. Im Rahmen der regulären Einschulungsuntersuchung im Jahr vor der Einschulung wird der Sprachstand der Kinder erneut – hier verpflichtend - untersucht. In einem Modellprojekt „Sprache fördern“ wird derzeit ein Programm entwickelt, das Erzieherinnen für Fragen der sprachlichen Entwicklung, die Beurteilung des Sprachstandes der Kinder und die Initiierung von sprachlichen Fördermaßnahmen sensibilisiert.

Mit der *Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten* (www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/deutsch_als_zweitsprache_2009.pdf) wurde 2000 ein einheitliches Integrationskonzept in allen Schularten in Verbindung mit dem regulären Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache etabliert.

Darüber hinaus gehören zu den integrations- /sprachfördernden Maßnahmen z. B. die besondere Schullaufbahnberatung durch die Schulaufsicht als Einstieg in eine begleitende professionelle Bildungsberatung, die Einrichtung von Vorbereitungsklassen und die schrittweise, individuelle Integration in die Regelklassen, die bedarfsgerechte Absicherung des Faches DaZ als Basis einer systematischen und schullaufbahnbegleitenden sprachlichen Förderung und der Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten, die Ausbildung und der Einsatz der Betreuungslehrer, die das Fach DaZ unterrichten und den schulischen und

außerschulischen Integrationsprozess betreuen, sowie der herkunftssprachliche Unterricht und die Anerkennung der vorhandenen Zwei- und Mehrsprachigkeit als Bildungsressource.

Im Rahmen von FörMig (s. 2.1) wurde ein Beobachtungsinstrument zur Kompetenzerfassung für Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I entwickelt und implementiert (http://www.sachsen-macht-schule.de/sbi/daten/brosch_niveaubeschreibung.pdf).

Sachsen-Anhalt

In Sachsen-Anhalt sind keine Maßnahmen zur Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung verankert. Eine Erfassung des Sprachstandes findet bei der Einschulungsuntersuchung durch den Kinder- und Jugendgesundheitsdienst statt. Nach dem Kinderförderungsgesetz sollen jedoch in den Kindertagesstätten sprachliche Fähigkeiten im Rahmen der täglichen Betreuung durch die Erzieherinnen gefördert werden.

Schleswig-Holstein

Schleswig-Holstein verfolgt ein Konzept der integrativen Sprachförderung in enger Kooperation zwischen den Kindertagesstätten und der Grundschule (<http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Broschueren/Bildung/IntegrativesSprachfoerderkonzept,templateId=raw,property=publicationFile.pdf>). Dieses Konzept umfasst verschiedene Bausteine. Zur Einschätzung der Sprachkompetenzen der Kinder in Betreuungseinrichtungen werden die Beobachtungsbögen SISMIK und SELDAK benutzt. Bei festgestelltem Förderbedarf werden die Kinder in Gruppen von drei bis acht Kindern von den Erzieherinnen und Erziehern gefördert. Zeigen sich bei der Einschulungsuntersuchung unzureichende Deutschkenntnisse, erfolgt eine Sprachintensivförderung (SPRINT) zwischen Schulanmeldung und Einschulung sowohl für Kinder mit nicht-deutscher als auch mit deutscher Herkunftssprache. Diese Intensivförderung läuft über 20 Wochen mit einem täglichen bis zu zwei Stunden umfassenden Sprachunterricht in Gruppen von 6 bis 10 Kindern. Die Teilnahme an diesen Kursen ist verpflichtend. Daneben soll das Konzept der SPRINT Kurse auch für Mütter mit Migrationshintergrund ohne Kenntnisse im Deutschen angeboten werden. In der Schulzeit erfolgen bei noch bestehendem Förderbedarf verschiedene Maßnahmen im Rahmen von DaZ, die überwiegend an den jeweiligen Schulen angeboten werden sollen. Zudem unterstützt das Land die Bildung von „Deutsch als Zweitsprache-Zentren“. Diese Zentren stellen Verbindungen von Schulen dar, die in einem festgelegten Einzugsbereich schulübergreifende Sprachförderangebote machen.

Thüringen

Thüringen sieht keine landesweiten Sprachstandserhebungen vor. In der Einschulungsuntersuchung sollen aber auch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt werden. In seinem Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre nimmt die Förderung sprachlicher Fähigkeiten einen zentralen Stellenwert ein. Hier werden konkrete Hinweise auf Möglichkeiten der sprachlichen Förderung gegeben.

In den Schulen sollen sprachliche Fördermaßnahmen für Seiteneinsteiger eine schnelle Integration in die Regelklassen ermöglichen. Der Unterricht im Rahmen dieser Fördermaßnahmen ist verpflichtend. Die Schulen, die von Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache besucht werden, ein schulbezogenes Förderkonzept und für jeden Schüler einen individuellen Förderplan, der regelmäßig fortgeschrieben wird.

Der Förderunterricht Deutsch findet auf Grundlage des Lehrplans DaZ statt. Die Lerngruppen in den Förderkursen sollen höchstens 12 Schüler umfassen. Es können jahrgangs- und schulübergreifende Kurse angeboten werden. Zusätzlich zum Förderunterricht können Intensivkurse eingerichtet werden in einem Umfang von mindestens 10 Wochenstunden, die auch eine Heranführung an die Fachsprache weiterer Unterrichtsfächer erreichen soll. In weiteren sogenannten Aufbaukursen soll der Schwerpunkt auf die Einführung in die Fachsprache der einzelnen Unterrichtsfächer erfolgen.

Auf Antrag kann die Herkunftssprache eine der vorgesehenen Fremdsprachen ersetzen (abweichende Sprachenfolge). Unterricht in der Herkunftssprache kann als ergänzendes Angebot erteilt werden, soweit eine Kursstärke von 15 Schülern erreicht wird.

2.2. Zur Förderstrategie des BMBF

Sowohl im auf dem Integrationsgipfel 2006 von Bund, Ländern und Kommunen beschlossenen Nationalen Integrationsplan als auch innerhalb der auf dem Bildungsgipfel 2008 von Bund und Ländern vereinbarten Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung stellt die Förderung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern ohne und mit Migrationshintergrund vom frühen Kindes- bis ins Jugendalter eine zentrale Komponente dar. Zur Verbesserung der Integrations- und Bildungschancen für Kinder im Vorschulbereich bildet neben der Erweiterung der Betreuungsangebote und der Weiterqualifizierung pädagogischer Kräfte speziell die Entwicklung übergreifender Maßnahmen zur Sprachförderung und –diagnostik mit der Unterstützung durch den Bund ein wichtiges Element der sprachlichen Förderung und Integration.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat seit 2003 flankierend zu den FÖRMIG-Aktivitäten (s.u) und als Beitrag zur Weiterentwicklung der bereits eingesetzten Testverfahren die Beschreibung von sprachwissenschaftlich und fachdidaktisch begründeten Anforderungen an Testverfahren in Auftrag gegeben, die potentiell die Grundlage für individuelle Diagnostik und Förderung bilden können. Veröffentlicht wurden die Ergebnisse 2005 in Bd. 11 der BMBF-Schriftenreihe Bildungsforschung „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“.

Darauf aufbauend wurde ein Referenzrahmen für altersspezifische Sprachaneignung entwickelt (Ehlich, Bredel & Reich, 2008), der auch zentrale Forschungsbedarfe formuliert. Die zentrale Fragestellung dafür lautete: Was wissen wir sowohl über den Verlauf einer „normalen“ als auch einer verzögerten Sprachaneignung einsprachig, zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder sowie über Kinder in einer Zuwanderungssituation? Die Ergebnisse erschienen 2008 in den Bänden 29/I Und 29/II der BMBF-Reihe Bildungsforschung „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“.

Im Kontext des „Rahmenprogramms zu Förderung der empirischen Bildungsforschung“ wurde an diese Vorarbeiten anknüpfend ein Komplex aus mehreren Förderinitiativen realisiert bzw. befindet sich in Planung:

Die Förderbekanntmachung „Sprachdiagnostik/Sprachförderung“ für „normale“ Sprachentwicklung hatte die Bewilligung von 6 Verbund und 8 Einzelprojekten und einem Fördervolumen von 5,5 Mio. € (für drei Jahre) zur Folge. Sie beinhaltet

- Grundlagenforschung, die für Testentwicklung von zentraler Bedeutung ist
- Testentwicklung (in enger Abstimmung mit dem DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzdiagnostik“)
- Interventionsstudien zur Überprüfung unterschiedlicher individueller Förderkonzepte
- Interventionsstudien zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Erzieherinnen und Erziehern.

Die Förderbekanntmachung „Ursachenbezogene individuelle Diagnostik und Intervention bei umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fähigkeiten“ wurde am 25.2.2009 veröffentlicht und zielt insbesondere auf die Diagnose und individuelle Förderung von Sprachentwicklung im Zusammenhang mit Dyslexie und Dyskalkulie. Das Begutachtungs- und Bewilligungsverfahren der eingereichten Projekte läuft derzeit.

Eine weitere, diesen Komplex arrondierende Förderbekanntmachung zum Thema Mehrsprachigkeit befindet sich in Vorbereitung.

Alle Förderbekanntmachungen des Rahmenprogramms haben wissenschaftlich geleitete *Koordinierungsgruppen*, die die Arbeit der Projekte in den Förderbekanntmachungen vernetzen. Die Koordinierungsgruppe der Förderinitiative Sprachdiagnostik/Sprachförderung hat bewusst zwei Leiterinnen: die Linguistin Prof. Redder von der Universität Hamburg und die Psychologin Prof. Weinert von der Universität Bamberg. Aufgaben der Koordinierungsgruppe sind u.a.,

- die intensive Vernetzung der Projekte innerhalb der Förderinitiative sicherzustellen
- die Vernetzung der Förderinitiative mit dem nationalen und internationalen wissenschaftlichen Umfeld – auch interdisziplinär – zu befördern.
- Förderkonzepte für wissenschaftlichen Nachwuchs in diesem Feld zu entwickeln und durchzuführen
- Orte für Archivierung von produzierten Sprachdaten zu schaffen
- den Erfahrungsaustausch unter den bisherigen Testentwicklern zu organisieren und Entwicklungsbedarfe zu eruieren
- den Transfer der Ergebnisse der Förderinitiative in die Praxis zu organisieren und die Weiterentwicklung der Testentwicklung zu befördern.

Informationen zu den Förderinitiativen im Kontext des BMBF-Rahmenprogramms enthält das Portal www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de.

2.3. Länderübergreifende Projekte zur Entwicklung von Förderkonzepten

Als gemeinsame Maßnahme der Bundesländer zum Ausgleich der herkunftsbedingten Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurde das Modellprogramm *FörMig Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* initiiert. Das Programm mit einer fünfjährigen Laufzeit (2004 bis 2009) wurde zunächst von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) getragen; nach der Förderalismusreform und der Auflösung der BLK wurde es von der Konferenz der Kultusminister der Länder weitergeführt. Beteiligt waren die zehn Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein. Für das Programm wurde vom Programmträger, dem Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, eine Sprachbildungskonzeption entwickelt, die auf folgenden, den international erreichten Forschungsstand berücksichtigenden Grundsätzen beruht:

Die Sprachbildungsmaßnahmen richten sich auf die durchgängige Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. Mit „Bildungssprache“ ist – im Anschluss an Habermas (Habermas, 1977) – dasjenige sprachliche Register bezeichnet, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der *Schulbildung* ein Orientierungswissen verschaffen kann. Bildungssprachliche Redemittel sind das Medium der Aneignung des schulisch relevanten Wissens und Könnens, und sie sind zugleich das Medium, in dem der Nachweis einer erfolgreichen Aneignung erbracht wird (Gogolin, 2006). Nach den vorliegenden Forschungsergebnissen erfordert die für Bildungserfolg hinreichende Aneignung dieses spezifischen Registers seine mehrjährige, kontinuierliche und systematische Förderung.

Im Programm FörMig wurden diese Grundsätze in den unterschiedlichsten, auf die jeweiligen regionalen Erfordernisse zugeschnittenen Maßnahmen umgesetzt (vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de). Gemeinsam war diesen

- die Konzentration auf bildungsbiographische Schnittstellen, also die Übergängen zwischen den Stufen und Formen des deutschen Bildungssystems. FörMig-Projekte waren angesiedelt an den Übergängen von der Elementarstufe in die Grundschule, von der Grundschule in die Sekundarstufe und von der Schule in die Berufsbildung.
- der Anschluss der Sprachbildung an sprachdiagnostische Maßnahmen. Hierfür wurden im Programm selbst verschiedene Instrumente entwickelt, die insbesondere für die prozessbegleitende Diagnose der Sprachentwicklung geeignet sind.
- die Entwicklung kooperativer Konzepte der Sprachbildung und von „Regionalen Sprachbildungsnetzwerken“. Hierbei ging es zum einen um die Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen innerhalb der Bildungseinrichtungen – also z.B. die Einbeziehung aller Lehrkräfte einer Jahrgangsstufe, ungeachtet ihrer Fächer, in die Maßnahmen. Zum anderen ging es darum, die Ressourcen möglichst vieler der an der Sprachbildung interessierten und beteiligten Instanzen zusammenzuführen und zu bündeln. Die Maßnahmen hier galten nicht zuletzt der Zusammenarbeit mit Eltern.
- die Anerkennung und, wo irgend möglich, Pflege und Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit.

In vielen der zunächst beteiligten und einigen weiteren Bundesländern werden ab 2010 Transferprogramme zu FörMig durchgeführt. Zur Erleichterung und Unterstützung dieses Transfers wird ab Januar an der Universität Hamburg ein „FörMig Kompetenzzentrum“ (www.foermig.uni-hamburg.de) bereitstehen (zunächst für drei Jahre gefördert von der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg). Hauptaufgabe des Zentrums wird es sein, wissenschaftliche Erkenntnisse im Bereich der Sprachbildung in mehrsprachigen

Konstellationen für die Praxis aufzubereiten und adressatengerecht zur Verfügung zu stellen. Damit werden notwendige Grundlagen für die Weiterentwicklung von Ansätzen und Modellen zur individuellen Sprachförderung in sprachlich heterogenen Lerngruppen bereitgestellt. Darüber hinaus gehört es zu den Leistungen des Zentrums, spezifische Qualifikationen für die Gestaltung einer erfolgreichen Sprachbildung anzubieten. Durch die Gestaltung als Blended-learning- bzw. online-Angebote werden diese Qualifikationsansätze auch dezentral wahrnehmbar sein.

Die Mercator-Stiftung unterstützt zusätzlich seit 2000 das Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Das Projekt zielt auf die außerschulische – vor allen Dingen – sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern ab der Sekundarstufe 1. Der Förderunterricht wird von Studierender entsprechender Studiengänge angeboten. Derzeit gibt es 35 Projektstandorte in den verschiedenen Bundesländern.

In dem von 2005 bis 2009 laufenden Verbundvorhaben Transkigs (www.transkigs.de) werden in 5 Bundesländern Projekte durchgeführt, deren Ziel eine Verbesserung der Übergänge zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen durch neue Formen der Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und deren Kooperation darstellt, z.B. in der Erprobung und Weiterentwicklung von Dokumentationsinstrumenten in Form von Sprachlern- und Bildungstagebüchern sowie einer Erprobung einer integrativen Förderung von Vorläufer-Fähigkeiten zum Schriftspracherwerb durch Kindergarten und Grundschule.

3. Mehrsprachige Bildungsangebote

In jüngerer Zeit rückt die Relevanz der Entwicklung von Mehrsprachigkeit als Teil einer interkulturellen Bildung stärker in den Fokus der Bildungspolitik. Mehrsprachige Bildungsangebote gibt es in Deutschland mittlerweile durchgängig von der vorschulischen Kinderbetreuungsangeboten an bis zur gymnasialen Oberstufe.

3.1. Mehrsprachigkeit im Elementarbereich

Nach den Ergebnissen der jüngeren Forschung zur Mehrsprachigkeit kommt die Förderung multilingualer Kompetenzen gerade im Elementarbereich in besonderer Weise den kindlichen Spracherwerbsfähigkeiten entgegen. Wie die Forschung zeigt, scheinen Kinder vor allen Dingen bis zum einem Alter von 4 Jahren besonders gut befähigt zu sein, Sprachen in einem natürlichen Umfeld ohne explizite Unterweisung lernen zu können. Auch im

Elementarbereich ist deutlich, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit in Deutschland von zwei verschiedenen Zielsetzungen gekennzeichnet ist, zum einen soll sie der Förderung von Sprachkenntnissen im Deutschen bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund dienen, wobei hier im Vordergrund steht, den Kindern ausreichende deutschsprachige Kompetenzen für einen erfolgreichen Schulbesuch zu vermitteln. Für eine Arbeit nach reinen Immersionsmodellen, bei denen die Kinder innerhalb alltäglicher Handlungskontexte mit einer zweiten Sprache konfrontiert werden und ihnen damit eine nahezu natürliche Erwerbssituation eingeräumt wird, ist allerdings erschwerend, dass es gerade in Ballungsräumen Kindertageseinrichtungen gibt, die bis zu 95% von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden. Auf der anderen Seite findet sich auch im Bereich der mehrsprachigen Erziehung im Elementarbereich die Intention, durch einen frühen Kontakt zu einer Fremdsprache, also nicht Deutsch, die individuellen Potentiale der Kinder in Hinblick auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität früh zu stützen.

Nach Angaben des Vereins für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V. gibt es in Deutschland ca. 600 Kindertageseinrichtungen mit mehrsprachigem Angebot. Bei den hier genannten Kindertageseinrichtungen handelt es sich zum Großteil um Einrichtungen mit bilinguaalem Englisch- oder Französisch-Angebot, in Grenzregionen kommen auch andere Sprachen zur Verwendung. Aufgrund der unterschiedlichen Trägerschaften gerade in Einrichtungen des Elementarbereichs ist das Auffinden gemeinsamer Konzepte noch wesentlich schwieriger als im Schulbereich.

Soweit dies beurteilbar ist, ist das wesentliche Konzept der Fremdsprachvermittlung im Elementarbereich, das der Immersion. Optimale Voraussetzungen dafür sind gegeben, wenn eine bilinguale Gruppe von zwei Fachkräften betreut wird, von denen jede eine der Sprachen als eigene Muttersprache spricht bzw. muttersprachähnliche Kompetenzen in dieser Sprache aufweist. Hier wird dann vielfach nach dem one-person-one-language Prinzip gehandelt, so dass jeder Sprecher ausschließlich seine Muttersprache gegenüber den Kindern verwendet.

Übergreifende Konzepte für die bilinguale Erziehung im Elementarbereiche gibt es im Saarland und Rheinland-Pfalz, Bundesländer, die durch die Nähe zu Frankreich bereits seit langem bilinguale Deutsch-Französisch Angebote im Elementarbereich eingerichtet haben.

3.2. Mehrsprachigkeit in der Schule

3.2.1 Bilinguale Züge in Schulen

Zur Förderung der Bildungszweisprachigkeit finden sich mittlerweile in jedem Bundesland Schulen mit bilingualen Zügen. Generell gilt, dass in den bilingualen Zügen einzelne Unterrichtsfächer in einer Fremdsprache angeboten werden. Ziel dieses Konzepts ist in erster Linie die Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen bei Schülern mit Deutsch als Muttersprache, indem den Schülern durch den Unterricht mehr Kontakt und mehr Sprechimpulse in der Fremdsprache angeboten werden. Damit soll der Gebrauch der Fremdsprache innerhalb eines Handlungskontexts angeregt werden, und damit die sprachlichen Kompetenzen handlungsbezogen aktiviert und zu einer nachhaltigen Profizienz geführt werden. Dies soll durch einen integrierten Sachfach- und Fremdsprachunterricht erreicht werden, wobei sich die Inhalte des Sachfachunterrichts nach dem gegebenen Lehrplan ausrichten, aber auch die besonderen Perspektiven des Landes der Fremdsprache einbringen kann, vor allen Dingen in Fächern wie Geografie, Geschichte und Gemeinschafts- bzw. Sozialkunde. Dieses bilinguale Angebot soll nicht nur die sprachliche sondern auch die interkulturelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler stärken. Dabei finden sich unterschiedliche Formen der Umsetzung. Am weitesten verbreitet ist der institutionell verankerte bilinguale Zug oder auch Zweig, der in einem oder mehreren Sachfächern ein kontinuierliches Angebot mit bilinguaalem Abschluss in mindestens einem Fach bietet. Daneben gibt es Modelle der „Fremdsprache als Arbeitssprache“, in denen anders als im Zugmodell, nicht nur einzelnen Zweigen innerhalb einer Schule ein bilinguales Angebot erfolgt, sondern in der gesamten Schule. Hier finden sich zwei Subtypen: zum einen das Modell, das in einem Fach der gymnasialen Oberstufe fremdsprachlichen Unterricht mit einer mündlichen oder schriftlichen Abschlussprüfung in diesem Fach vorsieht, zum anderen das Modell, in dem während mindestens eines Schuljahres der Unterricht durchgängig in einer Fremdsprache erfolgt.

Bilingualer Unterricht dieser Art wird mittlerweile in allen Ländern der Bundesrepublik angeboten. Die Mehrzahl der Angebote wird von Gymnasien gemacht, in zunehmendem Maße finden sich jedoch auch Angebote in Realschulen und berufsbildenden Schulen. In einigen Bundesländern gibt es bilingualen Unterricht auch in den Grundschulen. Am weitesten verbreitet sind bilinguale Züge in Englisch und Französisch, wobei in Bezug auf das Französische durch bilaterale Abkommen zwischen der Bundesrepublik und Frankreich, die Möglichkeit des gleichzeitigen Erwerbs der deutschen allgemeinen Hochschulreife und des französischen Baccalauréat besteht. Neben diesen klassischen Fremdsprachen bestehen in

einzelnen Bundesländern auch Angebote in Niederländisch, Spanisch, Italienisch und Russisch. Das Angebot ist dabei auch geprägt von regionalen Besonderheiten, so gibt es beispielsweise in Schleswig-Holstein Angebote in Dänisch, in Sachsen und Brandenburg Angebote in Polnisch, Tschechisch sowie Sorbisch und in Berlin und Hamburg auch Angebote in Türkisch, Italienisch und Portugiesisch.

Als bilinguale Unterrichtsfächer werden in allen Ländern die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, insbesondere Geografie und Geschichte angeboten, seltener Politik und Sozialwissenschaften. Das Angebot in naturwissenschaftlichen Fächern ist demgegenüber geringer, hier dominiert die Biologie. Das Angebot in diesen Fächern verstärkt sich jedoch, auch um eine stärkere Förderung von wissenschaftssprachlichen Kompetenzen zu erreichen. Auch Sport und Religion kann in einigen Bundesländern in der Fremdsprache unterrichtet werden. In vielen Bundesländern wird zur Vorbereitung des Fachunterrichts in der Fremdsprache in der Jahrgangsstufe 5 und 6 zusätzlicher Fremdsprachunterricht in der betreffenden Sprache erteilt. In der Regel wird die Stundenzahl des Sachfachs, das in der Fremdsprache unterrichtet wird, um eine bis zwei Wochenstunden erhöht.

Generell gelten für den bilingualen Unterricht die Lehrpläne der Bundesländer für die jeweilige Fremdsprache und die Sachfächer, die häufig durch spezielle Handreichungen, Empfehlungen und Materialsammlungen ergänzt werden.

Begleitend zum bilingualen Unterricht finden sich fast überall Schulpartnerschaften mit Schulen des Landes der Fremdsprache, die durch Schüleraustausche und sonstige Aktivitäten die interkulturellen und sprachlichen Kompetenzen der Schüler weiter ausbauen sollen.

Die in bilingualen Bildungsgängen erworbenen Abschlüsse entsprechen den Regelabschlüssen der Länder. Die Absolventen erhalten einen Vermerk im Zeugnis oder ein zusätzliches Zertifikat über ihre erfolgreiche Teilnahme am bilingualen Unterricht. Besondere Berechtigungen verbinden sich derzeit mit diesen Zertifikaten nicht, mit Ausnahme des schon erwähnten Vertrags zum gleichzeitigen Erwerb der deutschen und französischen Hochschulzugangsberechtigung. Es zeigt sich jedoch ein zunehmendes Interesse am Erwerb ausländischer Sprachzertifikate, wie beispielsweise dem Cambridge Certificate für Englisch, oder dem Spanischen Diploma Basico de Espanol como idioma extranjero.

Die Qualifizierung des Lehrpersonals für bilingualen Unterricht wurde anfänglich primär über Fortbildungen des vorhandenen Lehrpersonals gesichert, wobei in der Regel nur Lehrkräfte, die in der Fächerkombination Fremdsprache und entsprechendes Sachfach ausgebildet wurden für den bilingualen Unterricht eingesetzt wurden. Mittlerweile haben jedoch Universitäten verschiedener Bundesländer die Ausbildung von Lehrkräften für bilingualen Unterricht in die

Studiengänge integriert oder bieten diese im Rahmen von Zusatzstudiengängen an. Zudem werden in der zweiten Phase der Lehrausbildung an einigen Studienseminaren Zusatzqualifikationen für bilingualen Unterricht durchgeführt. Die beteiligten Lehramtsanwärter sind dabei nach Möglichkeit einer bilingualen Schule zugewiesen und erwerben in zusätzlichen Veranstaltungen besondere didaktische und methodische Kompetenzen um in ihrem Sachfach bilingual zu unterrichten. Hier finden sich auch vereinzelt Möglichkeiten, in einem Auslandsaufenthalt an Schulen mit bilingualem Unterricht Erfahrungen zu sammeln und mit Lehramtsanwärtern des Partnerlandes gemeinsame Ausbildungsanteile zu absolvieren.

Im Jahre 2004 haben sich Schulen mit bilingualen Angeboten in Deutschland zu einem Bundes-Netzwerk Europaschulen e.V. zusammengeschlossen, dessen Ziel es unter anderem ist, einheitliche Standards für die bilinguale und interkulturelle Schulbildung im gesamten Bundesgebiet anzuregen und zu erarbeiten.

3.2. Bilingualer Unterricht nach dem „Two-way-immersion Modell“

Innerhalb dieser Modelle gilt es nicht nur, Schülern in einzelnen Sachfächern Möglichkeiten zur Intensivierung ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen einzuräumen, sondern diese Schulmodelle haben eine integrierte Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen und die Erhaltung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen von Muttersprachlern derselben Sprache zum Ziel, indem das Erlernen zweier gleichberechtigter Unterrichtssprachen von Beginn an angestrebt wird. Hiermit wird das Konzept einer interkulturellen Erziehung derzeit am konsequentesten umgesetzt.

Die Staatlichen Europaschulen in Berlin arbeiten nach diesem Modell. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie bilingualen Unterricht ab der ersten Klasse bis zum Schulabschluss nach der 10. oder 13. Klasse anbieten. Derzeit existieren in Berlin 18 Grundschul- und 12 Oberschulstandorte, die normalerweise einer Regelschule angegliedert sind. Jede Schule vertritt neben Deutsch eine andere sogenannte Partnersprache. Derzeit sind neben Deutsch 9 verschiedene Partnersprachen Unterrichtssprachen an Europa-Schulen in Berlin: Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch.

Wesentliches Merkmal dieser Schulen ist die Tatsache, dass jede Klasse zur Hälfte aus Kindern mit Deutsch als Muttersprache und zur Hälfte aus Kindern mit der Partnersprache als Muttersprache besteht. Beide Sprachen werden in gleichem Ausmaß im Unterricht verwendet. Kennzeichnend ist auch, dass jeder Lehrer ausschließlich in seiner Muttersprache unterrichtet,

wobei für den Unterricht in der Partnersprache unter Umständen auch zusätzliche Lehrkräfte eingestellt werden. Bis zur 8. Klasse findet in den Lernbereichen Mutter- und Partnersprache der Unterricht nach Sprachgruppen getrennt statt. In allen übrigen Fächern ist der Unterricht integriert. Der Beginn der Alphabetisierung beginnt in der ersten Klasse zunächst ausschließlich in der Muttersprache. Ab der 2. Klasse wird auch in der Partnersprache alphabetisiert. In den Klassen 1-4 wird der Lernbereich Sachkunde für alle Schülerinnen und Schüler in der Partnersprache der jeweiligen Schule durchgeführt, in Mathematik ausschließlich auf Deutsch. Über die Unterrichtssprache in den musisch-künstlerischen Fächern entscheidet jede Schule eigenständig. Ab der 5. Klasse beginnt für alle Schulen Englischunterricht, in Schulen mit Englisch als Partnersprache stellt Französisch die dritte Sprache dar. Bei der weiteren Differenzierung der Unterrichtsfächer ab der 5. Klasse werden Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde, Biologie und eines der Fächer Musik oder Kunst in der Partnersprache unterrichtet, Mathematik, Physik, Chemie und ggf. Arbeitslehre werden in Deutsch unterrichtet. Schüler, die aufs Gymnasium übergehen, erhalten dann Unterricht in einer weiteren Fremdsprache, Realschüler im Allgemeinen nicht.

Als staatliche Schule erhebt die Schule kein Schulgeld und ist offen für alle Schülerinnen und Schüler. Binationale Abschlüsse sind angestrebt und in manchen Sprachen bereits realisiert (Frankreich, Griechenland).

4. Analphabetismus in Deutschland

Der Erwerb von schriftsprachlichen Kompetenzen ist stark an die institutionelle Bildung gebunden, da dieser anders als der Erwerb einer gesprochenen Sprache im Allgemeinen nicht automatisch auf ungesteuerte Weise erfolgt. Mit dem Erwerb der Schriftsprache geht die Aneignung eines anderen, eher formalen sprachlichen Registers einher. So ist die Schriftsprache kein Spiegelbild gesprochener Sprache, sondern hat ihre eigenen Charakteristika. Gesprochene Sprache ist als Kommunikationsmittel in eine spezifische Situation, die Sprecher und Hörer im Allgemeinen teilen, eingebunden. Dies bewirkt, dass auch unvollständige Äußerungen wie Ellipsen etc. verständlich sind. Geschriebene Sprache ist demgegenüber vom situativen Kontext gelöst, sie muss Sachverhalte viel expliziter darstellen als gesprochene Sprache, da beispielsweise Nachfragen durch den Leser meist nicht möglich sind. Auch die formalen Mittel sind unterschiedlich. In der gesprochenen Sprache sind Sätze im Allgemeinen kürzer und syntaktisch weniger komplex. Die Schriftsprache hat typische

Verknüpfungsmuster, die in der gesprochenen Sprache ebenfalls kaum oder nie eingesetzt werden.

Die Anforderungen an schriftsprachliche Kompetenzen des Individuums sind in den modernen Industrienationen in den letzten Jahrzehnten erheblich gewachsen. Ohne eine ausreichende Beherrschung der Schriftsprache ist eine erfolgreiche Teilhabe am Bildungssystem, am Erwerbsleben und sogar am Alltagsleben kaum mehr zu bewerkstelligen. Diese höheren Anforderungen an die schriftsprachlichen Kompetenzen haben in den Industrieländern zu einer wachsenden Anzahl von funktionalen Analphabeten geführt, deren schriftsprachliche Kompetenzen den Anforderungen dieser Gesellschaften nicht entsprechen. Dieser sogenannte funktionale Analphabetismus entsteht – im Gegensatz zum primären Analphabetismus – unter Bedingungen, die prinzipiell eine Alphabetisierung gewährleisten sollten, d.h. der Betroffene hat einen regulären Schulbesuch hinter sich gebracht. Trotzdem wurden keine ausreichenden schriftsprachlichen Kompetenzen erworben. Dies erschwert nicht nur die Teilhabe am Alltagsleben und in der Arbeitswelt, sondern ist bei Kindern und Jugendlichen auch eine Ursache für das Scheitern im Bildungsprozess. Als Sonderform des funktionalen Analphabetismus wird in der Literatur auch häufig der sekundäre Analphabetismus genannt, der dadurch gekennzeichnet ist, dass nach Schulabschluss ausreichende schriftsprachliche Kompetenzen durch eine Nicht-Nutzung der Fähigkeiten wieder verloren gehen bzw. schlechter werden.

Im Gegensatz zu anderen Industriestaaten wie den USA, Großbritannien oder Frankreich liegen in Deutschland derzeit keine statistischen Zahlen vor, die eine exakte Erfassung der Größenordnung von funktionalem Analphabetismus zulassen. Allerdings ist bereits seit der ersten Teilnahme Deutschlands an International Adult Literacy Survey (IASL) im Jahre 1994 bekannt, dass in Deutschland ca. 15% der Erwachsenen über 15 Jahren nur das niedrigste Niveau der Lesekompetenz erreichten (OECD, 1995). Diese Zahlen werden durch die PISA Studien untermauert, die gezeigt haben, dass in Deutschland 10% aller 15-jährigen im Lesen nur das unterste Kompetenzniveau erreicht haben, weitere 13% nur das Kompetenzniveau 1. Diese Zahlen machen deutlich, dass in Deutschland fast ein Viertel der Schulabgänger nur auf sehr niedrigem Niveau Texte lesen und schreiben kann. Nach Angaben des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. beherrschen in Deutschland ca. 4 Millionen Menschen die Schriftsprache nicht in ausreichender Weise, um sie zur Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen einzusetzen. Genauere Zahlen liegen aus dem Bundesland Sachsen vor. Hier ergab eine 2006 abgeschlossene Studie, dass in diesem Bundesland ca. 5,5% der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund über 16 Jahre als funktionale

Analphabeten betrachtet werden müssen. Dabei zeigte sich auch, dass in spezifischen Bevölkerungsgruppen ein besonders hoher Anteil an funktionalen Analphabeten zu finden ist, so wurden 42% der Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen als funktionale Analphabeten eingeordnet. Nach Schulabschlüssen getrennt sind die Betroffenen häufig Personen ohne Schulabschluss.

In der Mitte der 90er Jahre zeigte sich in Deutschland ein deutliches Anwachsen der Menge der Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung in den Bildungsträgern – sicherlich zum Teil auch ausgelöst durch die Zahlen der OECD-Studie, der Angebotsumfang nahm jedoch gegen Ende der 90er Jahre kontinuierlich wieder ab (Tröster, 2005). Erst nach dem PISA Schock und der Erkenntnis, dass fast ein Viertel der 15-jährigen Jugendlichen lediglich über elementare Lesekompetenzen verfügen (Stanat et al., 2002), gewann das Problem des funktionalen Analphabetismus in der Bundesrepublik öffentlich und auch politisch wieder einen größeren Stellenwert.

Ähnlich wie im Bereich der Schulbildung gibt es in der Bundesrepublik keine bundesweit einheitlichen Regelungen für ein flächendeckendes Angebot im Bereich der Alphabetisierung und keine einheitlichen Standards für Unterrichtskonzepte und die Ausbildung der jeweiligen Kursleiter. Die Alphabetisierung wird als Teil der Grundbildung Erwachsener zum Großteil von den Volkshochschulen geleistet. Nach Angaben von Tröster (2005) bieten die Volkshochschulen ca. 80-90% aller Angebote im Bereich der Alphabetisierung/Grundbildung an. In den Jahren 2003/2004 betrug das Angebot hier im gesamten Bundesgebiet ca. 3200 Kurse mit einem Unterrichtsangebot von ca. 160.000 Unterrichtsstunden. In Bezug auf die Kursdichte fanden sich deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Bezogen auf das gesamte Bundesgebiet zeigt sich eine unterdurchschnittliche Angebotsmenge in den Bundesländern Baden-Württemberg, Saarland, Brandenburg, Sachsen und Thüringen und eine überdurchschnittliche in den Bundesländern Schleswig-Holstein, Hamburg, Niedersachsen, Bremen, Hessen, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt. Allerdings werden keine Angaben zu Unterschieden im Versorgungsbedarf der verschiedenen Ländern gemacht, so dass keine Einschätzung dazu möglich ist, ob der Grundbildung und Alphabetisierung in den Ländern ein unterschiedlicher Stellenwert zugemessen wird oder ob diese Zahlen lediglich Bedarfsunterschiede zwischen den Ländern widerspiegeln. Der Deutsche Volkshochschulverband e.V. entwickelte gemeinsam mit dem BMBF ein Internetportal, das seit 2004 kostenfrei online-Übungen im Bereich Alphabetisierung auf verschiedenen Kompetenzstufen anbietet (<http://www.ich-will-lernen.de>).

Im Rahmen der UN-Dekade der Alphabetisierung (2003-2012) haben in Deutschland der Bundesverband Alphabetisierung e.V. und die Deutsche UNESCO-Kommission ein Aktionsbündnis für Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland organisiert, deren Mitglieder über die Initiatoren hinaus unter anderen das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, der Deutsche Volkshochschulverband e.V. und die Stiftung Lesen sind.

Als Teil dieses Aktionsbündnis hat das BMBF im Jahr 2008 unter dem Titel *Zweite Chance: Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene* einen Förderschwerpunkt zur Erforschung und wissenschaftlichen Begleitung von Entwicklungsaufgaben im Bereich Alphabetisierung von Erwachsenen eingerichtet. Insgesamt werden in diesem Schwerpunkt 27 Verbundprojekte mit über 100 Einzelprojekten unterstützt. Der Projektverbund arbeitet in vier verschiedenen Themenbereichen. Zum einen soll die Datenlage zum funktionalen Analphabetismus in Deutschland verbessert werden, um aussagekräftige Informationen in Hinblick auf Betroffene sowie Anbieter, Angebote und Teilnehmer an Alphabetisierungsmaßnahmen in Deutschland zu erhalten. Zudem soll der Forschungsstand der Erwachsenenalphabetisierung auch in Hinblick auf die Übertragbarkeit der Erfahrungen anderer Länder auf die Bundesrepublik aufgearbeitet werden. Neben diesem eher grundlagenorientierten Forschungsstrang bilden Projekte zur Entwicklung und Evaluierung von Konzepten zur Vermittlung von Grundbildung bei unterschiedlichen Gruppen einen weiteren Schwerpunkt. Einen weiteren Themenkomplex stellt die Aus- und Weiterbildung für Lehrende in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen dar. Auch hier sollen neue Fortbildungsansätze konzipiert, erprobt und evaluiert werden.

Als Ergebnis des vom Sächsischen Staatsministeriums für Kultus geförderten Projekts *PASS-alpha – Pro Alphabetisierung. Wege in Sachsen* wurde eine umfangreiche Handreichung für Fachkräfte in Bildungs-, Betreuungs- und Beratungseinrichtungen entwickelt, die auf Beratungsangebote in Bereich der Alphabetisierung hinweist (http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/handreichung_webansicht.pdf). Brandenburg hat gemeinsam mit dem LISUM Module für ein Grundbildungsangebot an Weiterbildungseinrichtungen im Land Brandenburg entwickelt, das auch einen Leitfaden für ein Modul Lesen und Schreiben enthält.

Referenzen

- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J., & M. (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: University Press.
- Dietz, S. & Lisker, A. (2008) *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten*. Deutsches Jugendinstitut.
(http://www.dji.de/bibs/Sprachstandsfeststellung_Dietz_Lisker.pdf)
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (2008) (Hrsg.) Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. BMBF Schriftenreihe zur Bildungsforschung Band 29, I und II
- Gogolin, I. (2006). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. . In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. (S. 7985). Münster u.a.: Waxmann.
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Jahrbuch 1977* (S. 3651). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Häuser, D., Kasielke, E. & Scheidereiter, U. (1994) *KISTE. Kindersprachtest für das Vorschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Meisel, J. (2009) Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28, 5-34.
- Müller, A. G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oksaar, E. (2003) *Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riedel, C.M. (2006) Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In D. Heintz, J.E. Müller & L. Reiberg (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit macht Schule. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* 4. Köln: Gilles & Francke.
- Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008) Entwicklung eines Instruments zur Sprachstandsdiagnose von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hrsg.) *Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Stanat, P. & Christensen G. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Stanat, P. et al. (2002) Pisa 2000: Die Studie im Überblick. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf

Tracy, R. (2007) *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: Francke.

Tröster, M. (2005) Alphabetisierung/Grundbildung – Kursentwicklung an den Volkshochschulen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (http://www.die-bonn.de/dokumente/doc-2005/troester05_05.pdf)

Ulich, M. & Mayr, T. (2003) *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.

Ulich, M. & Mayr, T. (2007) *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg: Herder.