



Konzept für die Durchgängige Sprachbildung in der Stadt Freiburg

Grundlagen für Struktur, Zielsetzung und
Qualifizierungsmaßnahmen der kommunalen
Aktivitäten der Stadt Freiburg

02.11.2015

Prof. Dr. Petra Gretsch

(Institut für deutsche Sprache und Literatur, PH Freiburg)

Inhalt

0. Zielsetzung des Konzepts.....	2
1. Grundlagen durchgängiger Sprachbildung	3
1.1 Was heißt Durchgängigkeit?.....	3
1.2 Was ist Sprachbildung und Sprachförderung?	4
1.3 Welche Faktoren spielen im Erwerb von Sprache(n) eine Rolle?.....	4
1.4 Welche weiteren Faktoren spielen für die sprachliche BILDUNG eine Rolle?	5
1.5 Welche Handlungsmaximen prägen durchgängige Sprachbildungskonzepte?	6
1.6 Wie lässt sich durchgängige Sprachbildung kommunal verankern?	7
1.7 Wodurch zeichnen sich professionelle Lerngemeinschaften und Arbeitsverbände aus?	8
1.8 Welche Aspekte der Qualitätssicherung sind zu berücksichtigen?	9
1.9 Wie lässt sich die Durchgängige Sprachbildung nachhaltig verankern?	10
2. Besonderes Bedingungsgefüge in Freiburg	11
2.1 Was wurde schon für den Bildungsraum Freiburg erforscht und analysiert?.....	11
2.2 Was ist schon umgesetzt worden? Welche Arbeitsplattform haben wir?	11
2.3 Wo und wie beginnen?.....	12
3. Darstellung der Zielesystematik	14
3.1 Warum wurde der Übergang KiTa – GS als erster Übergang ausgewählt?	14
3.2 Wozu dient Sprachdiagnostik? Warum brauchen wir das?.....	17
3.3 Was wird bisher von kommunaler Seite erfasst?	19
3.4 Was wird in den Freiburger KiTas bisher im Bereich Sprache erfasst?	19
3.5 Was wird in den Freiburger Grundschulen bisher im Bereich Sprache erfasst?	23
3.6 Welche Ressourcen kostet eine zielführende Sprachstandserfassung?	24
3.7 Welches Diagnoseziel ist aus Sicht der durchgängigen Sprachbildung anzustreben?	24
3.8 Welche Anforderungen muss eine taugliche Diagnostik erfüllen?	26
3.9 Welche diagnostischen Instrumente kommen in Frage?	26
3.10 Welche Form der Sprachförderung ist zielförderlich?	29
3.11 Wer soll diagnostizieren?	30
3.12 Wie lässt sich ein teamweites Commitment für durchgängige Sprachbildung anbahnen?	31
3.13 Wie kann die Qualität des Netzwerkaufbaus systematisch und partizipativ gesichert werden?.....	32
Literatur und weitere Quellenangaben	34

0. Zielsetzung des Konzepts

Das vorliegende Konzept führt die Zielsetzung der Durchgängigen Sprachbildung der Stadt Freiburg näher aus und konkretisiert den Umsetzungsprozess. Struktur und Formulierung dieser Zielsetzung wurde in einem längeren Erarbeitungsprozess im Austausch verschiedener Gremien und beratender Gruppierungen erstellt, wobei die Steuergruppe unter der Leitung von Frau Bürgermeisterin G. Stuchlik ein klares Anforderungsprofil und auch eine finanzielle Rahmensetzung vorgab. Zu den Diskutanten zählen die Mitglieder der Steuergruppe, der Konzeptgruppe und der Expertengruppe, aber auch Teilnehmende der Fachtagungen und Ziele-Workshops, besonders der Netzwerktreffen ‚Bildung und Migration‘, den großen Bildungskonferenzen im Historischen Kaufhaus und dem Austauschformat der Praxisforen zur Thematik. Besonders danken möchte ich Fr. Brendler, Fr. Prof. Dr. Kniffka, Fr. Mizziani, Fr. Schöler und Fr. Steger, die Vorversionen dieses Papiers kritisch kommentiert haben.

In diesem Sinne verbindet dieses Papier relevante wissenschaftliche Grundlagen der sprachlichen Bildung und praxiserprobte Umsetzungsmodellierungen mit dem kommunalen Bedingungsgefüge zu einer konkreten Diskussionsgrundlage, die im fortwährenden, partizipativen Austausch mit den politischen Akteuren und zentralen Bildungsakteuren zu einem maßgeschneiderten Handlungskonzept führt.

Eine Handlungsvorgabe ist durch die Drucksache ASW-13/002 und die Vorlage G-14/205 gegeben, die explizite Beschlüsse zur Unterstützung der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Freiburg gestützt haben. Des Weiteren knüpft das vorliegende Konzept an die vorhergehenden Aktivitäten von LEIF (Lernen Erleben in Freiburg) als eine der Keimzellen der Diversity-Verankerung sowie an die Aktivitäten der „AG §78“ nach SGB8 § 78 Kindertageseinrichtungen an. Die vorhandene Steuerungsexpertise und Sprachexpertise, die in den Ämtern und auf der Leitungs- wie Mittlerenebene der wichtigsten Institutionen vorhanden ist, wurde in diesen Prozess der Schärfung und Vernetzung einbezogen, Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten wurden eingehend eruiert und Umsetzungsmöglichkeiten auf Modellverbund-Ebene, Träger- Ebene und Institutionen-Ebene diskutiert. Eine partizipative Vorgehensweise wurde über den Input aus den verschiedenen Gruppierungen verfolgt und verwirklicht.

1. Grundlagen durchgängiger Sprachbildung

1.1 Was heißt Durchgängigkeit?

Das Ziel der Durchgängigen Sprachbildung in Freiburg fokussiert neben der intra-institutionellen Sprachbildung vorrangig den inter-institutionellen Aspekt, um der Durchgängigkeit gerecht zu werden. Durchgängige Sprachbildung erfordert nach Gogolin (Gogolin et al. 2011), dass Bildungsprozesse über Schnittstellen hinweg zwischen den beteiligten Bildungsstufen, Lernbereichen und Institutionen zu gestalten sind.

Die nachfolgende Grafik aus der FörMig-Konzeption (Wege zur durchgängigen Sprachbildung, FörMig Berlin) visualisiert die Durchgängigkeit des Sprachförderprozesses aus der Sicht der abgebenden und aufnehmenden Institutionen:

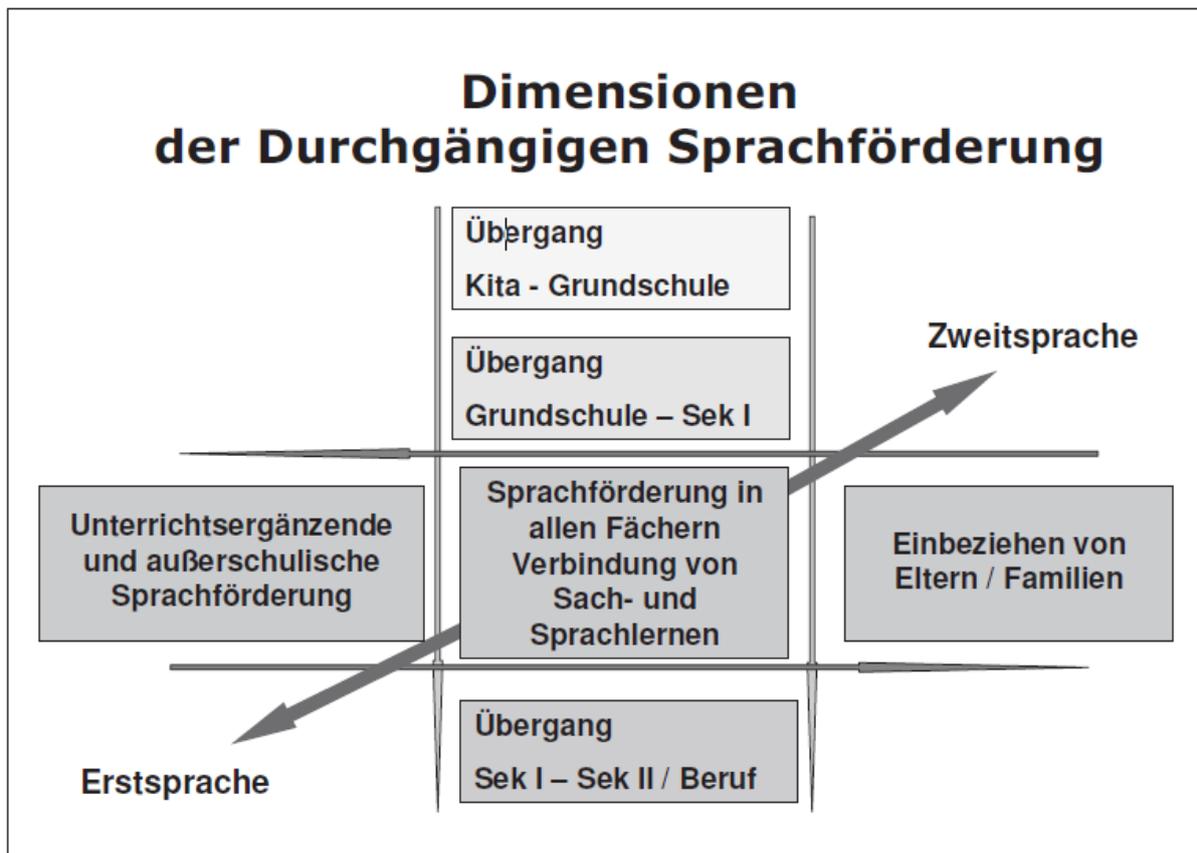


Abb. 1 aus Wege zur durchgängigen Sprachbildung, FörMig, S.10

Die horizontale Vernetzung betrifft dabei zum einen die Vernetzung innerhalb einer Institution (über KiTa-Gruppen, Klassen, Altersstufen), zum anderen die Vernetzung inter-institutionell zwischen KiTas oder zwischen Schulen in einer **institutionell gebundenen Dimension**. Die horizontale Achse betrifft aber auch die verschiedenen Schulfächer und ihre spezifischen Lernfelder, die über die **thematische Dimension** erfasst werden. Die vertikale Achse bezieht sich auf die lerner-relevanten Übergänge zwischen abgebender und aufnehmender Institution, also die **bildungsbiographische Dimension**. Sprachliche Bildung und spezifische Förderung ist dabei Aufgabe aller Institutionen und Beteiligten. In der dritten Dimension, die in der obigen Grafik durch die Diagonale dargestellt wird, liegt die **Mehrsprachigkeitsdimension**: Die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit sowie die Anerkennung als Ressource werden in dieser Dimension erfasst.

1.2 Was ist Sprachbildung und Sprachförderung?

Sprachförderung und Sprachbildung sind zwei unscharf verwendete Begrifflichkeiten, nicht zuletzt deswegen, weil sie „in aller Munde“ sind. **Sprachbildung** bezeichnet zunächst den Prozess der Sprachentwicklung mit dem Ziel, Mitglied in einer Sprachgemeinschaft zu werden und an Bildungsprozessen teilzunehmen. Das Ziel der Sprachbildung besteht darin, über verschiedene Situationen und Adressaten hinweg angemessen kommunizieren zu können und schließt daher einen kompetenten Gebrauch der Bildungssprache mit ein. Sprachliche Bildung betrifft also alle Personen und alle Lebensphasen, vor allem aber die professionellen Bildungsakteure in ihren elementarpädagogischen Einrichtungen und „Bildungsbetrieben“: Kindertagespflege — Krippe — KiTa — Schule — Ausbildung — Beruf. Mangelnde Sprachkenntnisse und vor allem bildungssprachliche Kenntnisse sind als wesentlicher Faktor für misslingende Bildungserfolge von Migranten und Migrantinnen identifiziert worden (Salem 2013:13). Aus diesem Grunde sind der Anstoß und die nachhaltige Unterstützung von Netzwerken für die sprachliche Bildung aus Sicht der Bildungspolitik zwingend notwendig.

Sprachförderung ist ein heterogener Terminus, der in seinem Kern eine spezifische sprachpädagogische Hilfestellung bei sprachlichen Auffälligkeiten bezeichnet, die auf einen individuellen Sprachlernenden oder eine Gruppe von Sprachlernenden zugeschnitten ist. Sprachförderung ist nach diesem Verständnis zielgerichtete Entwicklungshilfe und konzentriert sich meist auf bestimmte sprachliche Bereiche, die unterstützt werden (Einführung fachsprachlicher Begriffe, aber auch Pluralbildung etc.). Während sprachliche Bildung lebenslang voranschreitet, ist sprachliche Förderung zeitlich und institutionell umgrenzt konzipiert. Nur punktuelle Förderung ist dabei wenig effektiv. Sprachförderung ist abzugrenzen von Sprachtherapie, die dem medizinischen/logopädischen Fachpersonal vorbehalten ist und besondere individuelle Problemlagen angeht, die über die Schwierigkeiten des normalen Sprachenlernens hinaus weisen wie z.B. spezifische Sprachentwicklungsstörungen oder Artikulationsstörungen.

1.3 Welche Faktoren spielen im Erwerb von Sprache(n) eine Rolle?

Und welche Bereiche können beim Sprachenlernen überhaupt explizit unterstützt werden? Neben einer gesunden biologischen Grundausstattung ist für den gelingenden Spracherwerb die Verfügbarkeit und Qualität des **sprachlichen Inputs** für das Kind entscheidend. Es darf hier vorweggeschickt werden, dass der (klein-)kindliche Spracherwerb sich über weite Strecken unbewusst und „automatisch“ vollzieht. Gegen den Erwerb einer ersten Sprache (bzw. im simultan mehrsprachigen Fall erster Sprachen) kann man sich nicht wehren – gegen den Vermittlungsprozess beim Erlernen weiterer Sprachen in der Schule oder beim Schriftspracherwerb kann man sich wehren. Drei Aspekte werden hier sichtbar: Das **Alter** und die damit zusammenhängende kognitive Reife des Kindes spielt eine Rolle. Die mit dem Spracherwerb einhergehende Verwurzelung in einer **sprachlich-kulturellen Identität** ist zu nennen. Und die verschiedenen Möglichkeiten der Präsentation des Inputs für den Sprachlernenden: einerseits via authentische, tägliche Kommunikation im Fall des **ungesteuerten Erwerbs** oder andererseits via unterrichtliche, phasengebundene Erwerbs- und Lernprozesse im Fall des **gesteuerten Erwerbs**. Unabhängig von der Frage nach der Inputsituation ist der Faktor des inneren Antriebs, letztlich also die **Motivation** entscheidend.

Gezielt steuerbar sind folglich die Bedingungen der Authentizität, der Quantität und der sprachlichen Qualität des Inputs neben unterstützenden Rahmenseetzungen für eine sprachlernförderliche Motivationsentwicklung.

Aus dem oben Gesagten ergeben sich drei relevante Aktionsbereiche für kommunale Einrichtungen, die auch in der Drucksache ASW-13/002 schon benannt wurden:

1. Vorbehaltlose **Unterstützung der Erstsprache**: Eine gute Beherrschung des breiten Stroms der Erstsprache erleichtert das Erlernen einer Zweitsprache. Dabei steht als erster Schritt die Anerkennung der Erstsprache als Ressource im Vordergrund.
2. Vorbehaltlose **Unterstützung der Eltern**: um den breiten Strom der Erstsprache mit dem Kind zu teilen bzw. über Vorleseaktivitäten, eigene Alphabetisierung etc. auch in den Familien gute Voraussetzungen für sprachliche Bildungsprozesse zu schaffen.
3. Vorbehaltlose **Unterstützung aller Mehrsprachigkeitsbemühungen** von (Früh-)Pädagogen und Bildungspartnern des Kindes, denen es obliegt, das Kind ggfs. mit einer Zweitsprache bekannt zu machen und im obigen Sinne breiten und reichhaltigen Input für den Zweitspracherwerbsprozess zu bieten.

Dieser letzte Punkt beinhaltet wiederum

- a) einen reflektierten Umgang mit eigenen Sprachformen und –verwendungsmustern,
- b) eine angemessene, offene Kommunikationshaltung dem anderen gegenüber
- c) eine Kompetenz in der Begleitung von Zweitspracherwerbsprozessen
- d) Diagnose- und Förderkompetenzen sowie
- e) die Erarbeitung einer transkulturellen Perspektive, die Andersartigkeit und Fremdheit gegenüber mit Wertschätzung begegnet, im Wissen um die eigene kulturelle Prägung.

Da dies alle Interaktanden des Kindes unmittelbar betrifft (Punkt d) eventuell ausgenommen), ist eine alltagsintegrierte und das ganze Team bzw. Kollegium umfassende Thematisierung und Qualifizierung im Bereich sprachliche Bildung zwingend erforderlich.

Diese drei Bereiche werden schon erfolgreich durch Initiativen auf institutioneller (bspw. Rucksackprogramm in Kitas, Programm Frühe Chancen) und kommunaler Ebene (bspw. mehrsprachige Bibliotheken, Dolmetscherpool) unterstützt. Das vorliegende Konzept soll hierzu einen weiteren Beitrag leisten, indem es die vorhandenen Expertisen vernetzt, einige Grundkonzepte sprachbildnerischen Denkens und Handelns vorstellt und auf verschiedenen Ebenen einschlägige Informationen bündelt und auswertet, um die Forderung nach Bildung und gesellschaftliche Teilhabe für alle schrittweise umzusetzen.

1.4 Welche weiteren Faktoren spielen für die sprachliche BILDUNG eine Rolle?

Verschiedene Studien vor allem aus dem anglo-amerikanischen Raum haben nachgewiesen, dass Sprachförderprogramme ohne Elterneinbezug weniger wirksam sind, als solche mit **Elterneinbezug** (ORIM-Programm, Kanada, *family education centers*, gemeinsame Alphabetisierung). Die Losung aus kommunaler Sicht dazu heißt „ermutigen statt vorschreiben“. Bildungsbemühungen, die auch auf die unmittelbare Umgebung des Kindes abzielen, sind folglich förderlich zu bevorzugen.

Bildungsprozesse setzen in unserer stark schriftgeprägten Bildungskultur **Literacy-Fertigkeiten** voraus: Dazu gehören „natürlich“ Lesen und Schreiben, aber auch Tabellen interpretieren (Bushaltestelle), Kartenlesen (Stadtplan oder Landkarte mit Legende), multimodale Texte der digitalen Welt verstehen (diverse Kombinationen von Texten und Bildern) und sich durch komplexe Menüs am Fahrkarten-Automaten hangeln. Ab der Grundschule, die in die Schreib- und Lesekompetenz im engeren Sinne einführt, basieren alle weiteren aufbauenden Bildungsinstitutionen auf Schrift – je gebildeter ein Mensch, desto mehr Literacy-Kenntnisse weist er/sie auf. Ein paralleler Ausbau von mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten ist daher generell sinnvoll. Dem KiTa-Bereich obliegt dabei die Anbahnung von Schrift, also Hinführung zur Literacy-Praxis. Im schulischen Bereich sind die Literacy-Aufgaben weiter ausdifferenziert und für Bildungsprozesse offenzulegen.

In der Schule kann durchgängige Sprachbildung nur gelingen, wenn das Bewusstsein für die Rolle der Sprache und die Kenntnis gezielter Unterstützungsmöglichkeiten in allen Unterrichtsfächern und über alle Klassenstufen fest verankert ist. Man betrachte dazu bspw. die Formulierungen der Kompetenzbeschreibungen in den naturwissenschaftlichen Fächern, die erfordern, dass die Schülerinnen und Schüler Phänomene *beschreiben, interpretieren, begründen, formulieren, erläutern* – und diese zunächst rezeptiv verarbeiten und im Nachgang auch produktiv für Leistungsfeststellungsverfahren selbständig bewältigen müssen.

In der KiTa gilt nämlich für alle Kontaktpersonen des Kindes. Im Gegensatz zur Diagnostikfrage ist sprachliche Bildung **Aufgabe des gesamten (früh-)pädagogischen Personals**, wie die Ausführungen zur Rolle des sprachlichen Inputs in Spracherwerbsprozessen nahelegen.

1.5 Welche Handlungsmaximen prägen durchgängige Sprachbildungskonzepte?

Nach Gogolin et al., 2011 können sechs Merkmale ausgemacht werden, die mit entsprechenden Konkretisierungen handlungsleitende Maximen für eine durchgängige Sprachbildung darstellen. Ursprünglich konzipiert für die Kooperation unter Schulen, findet sich hier eine Darstellung mit sprachlicher Anpassung an unsere Zielgruppe:

1. Die (früh-)pädagogischen Fachkräfte planen und gestalten Situationen / Angebote / Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
2. Die (früh-)pädagogischen Fachkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
3. Die (früh-)pädagogischen Fachkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
4. Die Kinder und Jugendlichen erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
5. Die (früh-)pädagogischen Fachkräfte unterstützen die Sprachlernenden in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
6. Die (früh-)pädagogischen Fachkräfte und die Sprachlernenden überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Die in Freiburg erarbeitete Zielesystematik setzt u.a. auf diesen Handlungsmaximen auf und differenziert die sich daraus ergebenden Kompetenzbeschreibungen über das (früh-)pädago-

gische Fachpersonal (Multiplikator_innen) und deren Leitungen (Mittler_innen). Es muss hervorgehoben werden, dass mit den angesprochenen Sprachbildungsprozessen zunächst keine rein additive Sprachförderung gemeint ist. Additive Fördermaßnahmen haben durchaus ihren Platz und ihre Berechtigung in der Förderlandschaft zum Entwicklungsbereich Sprache, es hat sich jedoch in verschiedenen Sprachförderprogrammen und ihren Evaluationen gezeigt, dass der additive Ansatz nicht ausreichend und daher eine allumfassende Herangehensweise notwendig ist. Allumfassend im Sinne von „alle Beteiligten und alle pädagogischen Situationen / Fächer betreffend“ (Gogolin et al., 2011).

Der Qualitätsrahmen Durchgängige Sprachbildung sowie die im Rahmen der Qualifizierungen durchzuführenden Fortbildungen orientieren sich an obigen Maximen. Die einzelnen Punkte der Zielesystematik werden im weiteren Verlauf noch eingehend beleuchtet.

1.6 Wie lässt sich durchgängige Sprachbildung kommunal verankern?

Der wichtigste Aspekt hierbei ist, dass die Arbeitsverbände überschaubar und „menschlich“ bleiben. **Commitment** lässt sich nicht über Papier erzwingen, sondern erwächst aus der Interaktion von Mensch zu Mensch zu einer persönlichen Überzeugung und idealerweise zu einer Begeisterung für die Sache. Im Zentrum stehen professionelle Lerngemeinschaften, die miteinander kooperieren und auf der „Graswurzel-Ebene“ Ideen und ihre Umsetzungsmöglichkeiten erarbeiten, ausprobieren und weiterverbreiten. Gestützt werden diese Arbeitsverbände über gezielten Kompetenzaufbau und verlässliche Absprachen sowie über kommunale Strukturen und die Bereitstellung von Ressourcen.

Wachstum braucht Zeit, auch das Engagement im Bereich durchgängige Sprachbildung und ihre professionelle Begleitung braucht Zeit: Zeit, ein Bewusstsein für ein gemeinsames Ziel zu schaffen, Zeit für eine Erarbeitung und verbindliche Zielfestlegung, Zeit für den systematischen Aufbau der Maßnahmen, Zeit für Qualifizierungen und Netzwerkaufbau/-ausbau, Zeit für Kommunikationsprozesse in diverse kommunale und öffentlichkeitswirksame Richtungen, Zeit für Reflexionsphasen, Zeit für Evaluationen und qualitätssichernde Maßnahmen. Und der wichtigste Zeitfaktor liegt dabei in einer originär partizipativen Vorgehensweise. Nachdem es auch um einen Prozess der gesellschaftlichen Bewusstwerdung und **Haltungsveränderung in puncto Mehrsprachigkeit** geht, sprechen wir letztlich auch über den Anstoß zu einem generationenübergreifenden Prozess mit entsprechender Dauer.

Durchgängige Sprachbildung benötigt **finanzielle Ressourcen**. Die Umsetzung von entsprechenden Maßnahmen liegt in der Hand und Trägerschaft von vielen Einzelinstitutionen; alle Beteiligten sind bereit, dafür auch zu investieren. Ein gewisses Finanzvolumen ist unabdingbar, um die Voraussetzungen für das Gelingen des Prozesses zu schaffen. Der zeitliche Aspekt deutet an, dass auch Deputats- und Freistellungszeiten anzusprechen sind, die hierfür eingesetzt werden. Die Ressource der individuellen Energie und Neugier Einzelner ist anzusprechen, aber auch der Wille und die Wegbeschreibung zur eigenen Professionalisierung und Weiterqualifizierung ist zu fördern bzw. zu ebnen.

Das alles klingt „teuer“, ist aber in jedem Fall preiswerter als fehlende sprachliche Bildung. Dies gilt unabhängig von der Frage, ob wir den einsprachigen oder mehrsprachigen Fall betrachten. Menschen sind soziale Wesen – Kommunikation ist uns in die Gene und in die Wiege gelegt. Ein soziales Gemeinwesen ohne Kommunikation ist nicht vorstellbar. Wenn unsere Vision eines mehrsprachigen Zusammenlebens Gestalt annehmen soll, dann müssen

sich alle bewegen (s. auch die europäischen Richtlinien zu Mehrsprachigkeit und Sprachbeherrschung). Die Bewegungsrichtung ist ebenfalls vorgegeben: aufeinander zu und damit hin zum gegenseitigen Verstehen und Verständnis. Das ist eine Bereicherung für alle, beschenkt uns in gelingenden Kommunikationssituationen und bringt als kommunaler Prozess letztlich mehr Energie und Ressourcen zurück, als er verbraucht.

Voraussetzung für das Gelingen ist, dass alle Beteiligten das Netzwerk Sprachbildung mittragen: „Neben den Netzwerkpartnern auf der operativen Ebene sind auch die Netzwerkkoordination auf der strategischen und der Netzwerkträger auf der normativen Ebene für die erfolgreiche Arbeit des Netzwerks verantwortlich.“ (Dobutowitsch et al., 2013).

1.7 Wodurch zeichnen sich professionelle Lerngemeinschaften und Arbeitsverbände aus?

Institutionell vorgegebene Lerngemeinschaften werden über Kita-Gruppen oder Klassenverbände auf Lerner-Ebene gebildet. Auf Multiplikatoren-Ebene sind vorstrukturierte Kita-Teams und Schulkollegien zu nennen. Aufgrund ihrer Größe und ihrer personellen Ausrichtung sind diese Arbeitsverbände für die durchgängige Sprachbildung nicht automatisch ideal.

Professionelle Lerngemeinschaften bilden kleine **Teams auf horizontaler und vertikaler Ebene** (s.o.), die sich in weiteren Strukturen vernetzen und ausweiten. Die Keimzelle der gemeinsamen Arbeit liegt dazu in den Kitas und Schulen eines Modellverbundes, die mit den weiteren Bildungsbeteiligten an einem Strang ziehen. Nach Kempfert/Rolff (2005) lassen sich fünf Bestimmungskriterien für professionelle Lerngemeinschaften ausmachen (hier adaptiert auf unsere Bedürfnisse):

1. Gemeinsam geteilte Normen und Werte also auch ein gemeinsames Ziel
2. Fokus auf den (Sprach-)Lernenden statt auf Lehrmethodik
3. Deprivatisierung des pädagogischen Handelns/des Unterrichts u.a. durch peer-Supervision
4. Zusammenarbeit und Kooperation
5. Reflektierender Dialog zur pädagogischen Praxis

Ein gezieltes Zusammenwachsen innerhalb der professionellen Teams und zwischen einzelnen Teams ist strukturell und systematisch zu unterstützen. Im Bereich Sprachförderung und Internationalen Vorbereitungsklassen (IVKs) sind einige Arbeitsverbände schon etabliert, andere finden sich gerade zusammen. Über die Koordinierungsstelle der Stadt (Fr. Bischler) sind der Austausch und der Kommunikationsfluss im Bereich frühe Bildung und angrenzende Bereiche gut unterstützt. Dies nicht zuletzt auch durch den von ihr begleiteten Internetauftritt der „Sprachenwelten“, der Informationen in gut aufbereiteter Form verfügbar macht und Materialienhinweise geben kann. Die Schullandschaft verfügt über eigene Kooperationslehrpersonen, Sprachförder-Spezialisten und eigene Kommunikationsplattformen, die aber durchaus noch ausbaufähig sind. Die Pädagogische Hochschule Freiburg ist gerade dabei, ein Sprachzentrum aufzubauen (Ltg. Frau Prof. Dr. G. Kniffka), welches zunächst PH-intern sprachliche Kompetenzen gezielt diagnostiziert und ausbaut, darüber hinaus aber auch Vernetzungsmöglichkeiten und professionelle Beratung im Rahmen der Beratungsprojekte der DaZ/DaF-Studiengänge anbietet.

Innerhalb der Modellverbünde und über diese hinweg gilt es auszuloten, welche Teams schon in unserem Sinne als professionelle Lerngemeinschaften für die durchgängige Sprachbildung arbeiten und inwieweit die vorhandenen Teams in ihrer Zusammensetzung noch erweitert sowie neue aufgebaut werden sollten. Um qualitätssichernd und nachhaltig zu arbeiten, ist eine professionelle Begleitung sicherzustellen. Betrachten wir im folgenden zentrale Aspekte die sich aus der angesprochenen Perspektive der Qualitätssicherung ergeben.

1.8 Welche Aspekte der Qualitätssicherung sind zu berücksichtigen?

An dieser Stelle müssen die aus der FÖRMIG-Konzeption vorgeschlagenen neun **Qualitätsmerkmale** vorgestellt werden, die gute Orientierungspunkte darstellen (Dobutowitsch et al., 2013):

- Q1. Die Netzwerkpartner teilen das Anliegen der durchgängigen Sprachbildung.
- Q2. Die Netzwerkpartner arbeiten an gemeinsamen Zielen, überprüfen diese regelmäßig und steuern evaluationsgestützt nach.
- Q3. Das Netzwerk hat eine klare Struktur.
- Q4. Das Netzwerk verfügt über eine eigene Infrastruktur.
- Q5. Die Netzwerkpartner gestalten das Sprachbildungsnetzwerk gemeinsam. Sie bringen unterschiedliche Kompetenzen ein, die gleichermaßen wertgeschätzt werden.
- Q6. Die Netzwerkpartner qualifizieren sich kontinuierlich weiter.
- Q7. Das Sprachbildungsnetzwerk zeichnet sich durch Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern aus.
- Q8. Die Netzwerkpartner verankern die Inhalte der durchgängigen Sprachbildung in ihrer Einrichtung.
- Q9. Das Sprachbildungsnetzwerk stellt sich der Öffentlichkeit vor.

In diesem Bündel an Qualitätsmerkmalen finden sich viele Faktoren wieder, die weiter oben schon angesprochen wurden. Das sich daraus ergebende Anforderungsprofil stellt uns den Umfang und das Arbeitsvolumen des Vorhabens der Durchgängigen Sprachbildung gut vor Augen. Eine Professionalisierung des Netzwerks kann über eine stabile, mehrjährige Zusammenarbeit sukzessive erreicht werden. Für die Umsetzung der an Modellverbänden orientierten Durchgängigen Sprachbildung in Freiburg heißt das auch, dass zunächst die **Keimzellen der Modellverbünde** und der einzelne Modellverbund selbst zusammenwachsen müssen. Es wird sich zeigen, inwieweit es leistbar ist, in halbjährlichen Schritten einen neuen Modellverbund innerhalb eines Sozialraums aufzubauen und nachhaltig im Sinne der obigen Qualitätsmerkmale zu begleiten.

Das Stichwort der Nachhaltigkeit führt uns dabei zur letzten Frage bei der Abhandlung der Grundlagen.

1.9 Wie lässt sich die Durchgängige Sprachbildung nachhaltig verankern?

Die im Nachhaltigkeitsmanagement der Stadt Freiburg festgelegten ‚Städtischen Nachhaltigkeitsziele‘ umfassen 12 Politikfelder, von denen vier unseren Thematik unmittelbar tangieren: Zunächst ist das Politikfeld *Bildung* zentral mit der Leitlinie: „Wir verpflichten uns zur Förderung der Bildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen und allen Lebenslagen.“ (Portal www.freiburg.de) Unter diese Verpflichtung fällt offensichtlich auch die Institution Kindertagespflege, KiTa oder Krippe, wenn Sprach-Bildung in allen Lebenslagen ermöglicht werden soll. In diesem Politikfeld findet sich auch ganz explizit ein Unterpunkt zur Sprachförderung:

„Frühe Förderung der Sprachkompetenz, auch die Sprachfähigkeit der deutschen Kinder - jedes Kind soll bei Schulbeginn die deutsche Sprache und bei Kindern mit Migrationshintergrund die Muttersprache seinem Alter gemäß sprechen können.“ (Ziele im Politikfeld 10. *Bildung*, dritter Unterpunkt)

Damit unmittelbar verbunden ist das Politikfeld der *sozialen Gerechtigkeit* (Politikfeld 9.), welches in einem Unterpunkt die Verpflichtung niederschreibt „Chancengleichheit und freien Zugang zu Bildung und bei der Nutzung von Einrichtungen“ zu gewährleisten und „Kinder mit ihren Fähigkeiten und Ressourcen altersgerecht fördern und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und sozialen Kompetenz ermöglichen“ möchte. Dazu gehört ebenfalls die „Teilhabe aller am gesellschaftlichen Dialog“, „bürgerschaftliches Engagement“, „interkulturelles, generationenübergreifendes und alle Gruppen einbeziehendes Zusammenleben“ und die Notwendigkeit „Begegnungsmöglichkeiten [zu] fördern“, was einen weiteren, eigenen Unterpunkt im Feld der sozialen Gerechtigkeit darstellt. Gerade letzter Aspekt ist unter der Idee der Netzwerkbildung innerhalb einzelner Modellverbünde wichtig, da Dialoge nicht nur „digital“ in der virtuellen Welt, sondern effektiver und menschengerechter an realen und quartiersbezogenen zentralen Orten stattfindet, die Begegnung, Information, Beratung und Wertschätzung aller hier lebenden und arbeitenden Menschen auch durch eine entsprechende (und ansprechende) Räumlichkeit ermöglicht.

Ein weiterer, damit verwobener Nachhaltigkeitsbereich ist das Politikfeld 12. *Kultur*, welcher sich auf ein paralleles Ziel verpflichtet, indem dort u.a. eine „Stärkung von Angeboten zur Förderung eines friedlichen, sozial integrativen Zusammenlebens“ angeführt wird, welche „die kulturelle Vielfalt der Einwohner im kulturellen Angebot der Stadt widerspiegeln“.

Als letztes soll hier noch der Aspekt des *lokalen Managements für Zukunftsbeständigkeit* angeführt werden (Politikfeld 2.), das hier in seinem Sinngehalt erhalten, aber auf Modellverbund-Ebene adaptiert wird: Nachhaltigkeit innerhalb der Kommune entsteht über Nachhaltigkeit in den Strukturen, die die Kommune letztlich ausmachen: Quartiere, Nachbarschaften, lokale Gruppierungen, Institutionen, Vereine, Haushalte und Lebensgemeinschaften bis hin zum einzelnen Bürger / zur einzelnen Bürgerin. Der Zugriff für Maßnahmen zur Durchgängigen Sprachbildung ist nicht zufällig auf Modellverbund-Ebene gewählt worden. Diese Korngröße unterhalb der Kommune, aber oberhalb einzelner (Bildungs-)Institutionen ermöglicht den Zusammenschluss von Akteuren, die nur dann „an einem Strang ziehen können“, wenn man „den Strang“ kennt, wenn man seine Mitstreiter_innen kennt und wenn die Zahl der Beteiligten so überschaubar bleibt, dass der Strang für diese Hände einen Platz bietet und die Koordinierung des „Ziehens“ somit über einen kommunikativen Austausch erfolgen kann. Nur dann ergibt sich auch ein dauerhaftes Commitment über ein tragfähiges Netzwerk, welches über Durststrecken tragen kann und echte Durchgängigkeit erzeugt.

2. Besonderes Bedingungsgefüge in Freiburg

2.1 Was wurde schon für den Bildungsraum Freiburg erforscht und analysiert?

Die Bildungssituation Freiburgs wird im Bildungsbericht erfasst, der alle drei Jahre erstellt wird und jeweils eigene Schwerpunktsetzungen aufweist. Zahlen zur Frage der Mehrsprachigkeit lassen sich aus der Studie von Decker & Schnitzer (2010 www.freidaz.de) zu Mehrsprachigkeit an Freiburger Schulen ablesen. Mit dem Werkstattbericht Bildung und Migration in Freiburg 2012 sowie Einzeldarstellungen liegen ebenfalls aussagekräftige Zahlen und Beschreibungen des status quo vor. Konzeptuelle Grundlagen und Handlungsempfehlungen sind darüber hinaus dem Papier zur Evaluation der Maßnahmen zur Sprachförderung der Stadt Freiburg (Gretsch & Fröhlich-Gildhoff, 2012) und dem Papier „Sprachräume – Forschungsräume“ (Ingelore Oomen-Welke, 2011) zu entnehmen.

Ein Ergebnis der Evaluation der Freiburger Sprachfördermaßnahmen bestand in dem Desiderat einer verständlichen und gut umsetzbaren Sprachdiagnostik für die Institution KiTa. In den Diskussionen im Nachgang zur Veröffentlichung der Evaluation wurde aber auch deutlich, dass der Orientierungsplan sehr viele Entwicklungsbereiche einfordert und Sprache nur einen Entwicklungsbereich unter mehreren darstellt, dessen zusätzlicher Aufwand im Sinne der Diagnose und der Dokumentation überschaubar bleiben muss. Das Für und Wider einer einheitlichen Diagnostik- und Kompetenzerfassung im Bereich sprachliche Bildung wurde eingehend erörtert. Alle Beteiligten waren sich einig, dass eine ad-hoc Lösung dieser komplexen und weitreichenden Thematik nicht gerecht wird. Die Möglichkeiten, die sich für den Bereich Diagnostik und Förderung ergeben, werden im weiteren Verlauf noch zu präzisieren und zu differenzieren sein. Es wurde aber auch deutlich, dass die Mittler_innen und Multiplikator_innen ein wachsendes Bewusstsein für eine weitere Professionalisierung in den Bereichen zielgenaue Sprachförderung und Diagnostik haben, eine Professionalisierung, der in den vergangenen Jahren verstärkt Rechnung getragen wurde. Dennoch bleibt gerade das Feld der Diagnostik ein heikles und vorurteilsbesetztes – ganz abgesehen von den Kosten, die dadurch verursacht werden.

Ein weiteres Resultat ergab sich aus der klar gesehen Notwendigkeit zur Kommunikation und Kooperation angesichts der gemeinsamen Herkulesaufgabe. In diesem Zusammenhang wurde eine städtische Koordinationsstelle vorgeschlagen, die die Sprachbildungsaktivitäten bündelt.

2.2 Was ist schon umgesetzt worden? Welche Arbeitsplattform haben wir?

Diese **Koordinationsstelle** ist mittlerweile geschaffen worden und mit Frau Bischler auch kompetent besetzt. Diese Stelle fokussiert primär die Situation der Sprachförderung und dessen Umfeld in den Kitas, trägt aber auch für die Anbindung anderer relevanter Akteure und Netzwerke (Tagesmütter, Übergang zur Grundschule etc.) Sorge. Dem Wunsch nach höherer Professionalität sowie Transparenz und Vernetzung von Kita-Aktivitäten im Bereich „Sprache“ wurde durch das Freiburger **Online-Fachportal**: "Frühkindliche Sprachbildung und Sprachförderung" Rechnung getragen. (www.freiburg.de/pb/,Lde/228188.html)

Den kommunalpolitischen Gremien ist ein zunehmendes Bewusstsein für die Notwendigkeit sprachlicher Bildung zu attestieren. Es hat sich eine breit getragene Bereitschaft entwickelt, kommunale Ressourcen für sprachfördergebundene, zukunftsgerichtete Maßnahmen einzu-

setzen. Für die Konzeption und Umsetzung der Sprachförder-Vorhaben in den einzelnen Modellverbänden wurde die neu eingerichtete **Stabsstelle des Freiburger Bildungsmanagements** (Frau Steger und Herr Allgaier) herangezogen, die die durchgängige Sprachbildung als Querschnittsthematik in kommunalen Substrukturen verankern. Das vorliegende Konzept entstand in intensiver Zusammenarbeit mit der Stabsstelle und den daran angeschlossenen Gruppierungen (Konzeptgruppe, Expertengruppe). In gleicher diskursiver Manier wurden die Zielesystematik, die Auswahl und lokale Umgrenzung der ersten Modellverbände, das konkrete Vorgehen, die Einbindung weiterer Personen etc. erarbeitet.

2.3 Wo und wie beginnen?

Im Verlauf der Umsetzungsphase ergab sich eine synergetische Verbindung mit den Freiburger Forschungsräumen, deren Steuergruppe ebenfalls den Sprachaspekt vermehrt in ihrer Konzeption verankert sehen wollte. Im Jahr 2015 verfolgt die durchgängige Sprachbildung der Stadt Freiburg damit drei Stoßrichtungen:

- Verankerung gezielter Unterstützung von Sprachentwicklungsprozesse im U3-Bereich durch die Fortbildungsoffensive nach dem DJI-Konzept
- Verankerung sprachlicher Bildungsprozesse in sozialräumlich umgrenzten Modellverbänden (Beginn mit Landwasser in einer Auftaktveranstaltung am 21.04.15; sukzessiv folgender Modellverbund Zähringen mit Auftaktveranstaltung am 22.10.15; weitere sind in Vorbereitung)
- Verstärkte Verankerung sprachlicher Bildungsprozesse innerhalb der Freiburger Forschungsräume

Vor allem den beiden letzteren Initiativen ist zu eigen, dass sie Brücken zwischen Menschen und Institutionen bilden und diese in ihren je spezifischen Herausforderungen für das Sprachlernen produktiv machen. Neugier und Kreativität finden hier ebenso ihren Platz wie qualitätssichernde Maßnahmen, Dokumentation des Erreichten und Anerkennung des gemeinsamen Ziels.

Vorteile der drei Disseminationsbereiche sind:

1. Netzwerkbildung im kleinen Maßstab als Keimzelle für Haltungs- und Kompetenzveränderung innerhalb der Kommune
2. Klare Zielbestimmung möglich bzw. schon vorhanden
3. Persönliche Vernetzung und Kleingruppenarbeit in echter Partizipation
4. Qualifizierungsmaßnahmen mit handhabbarer Dimension
5. Formative Evaluationsbasis und damit Möglichkeit zu Optimierungszyklen

In Zusammenarbeit mit der Steuergruppe Durchgängige Sprachbildung in Freiburg, mit LEIF und einer angeschlossenen Konzeptgruppe wurde im Jahr 2014 ein Zielsystem erarbeitet, welches Leitziele und Zielgruppen sowie ihre Handlungsfelder erfasst. Diese klare Marschrichtung wurde von den damit befassten Gremien bestätigt und in weiteren Schritten zu einem Qualitätsrahmen zur Durchgängigen Sprachbildung auf der Ebene (i) des Sprachlernenden, (ii) des Multiplikatoren/der Multiplikatorin und (iii) des Mittlers/der Mittlerin in Leitungsfunktion ausgebaut und in einer präzisen Struktur indikatorbasiert definiert.

Die einzelnen Konzeptbausteine folgen in ihrer Gliederung der Zielesystematik mit Stand vom 30.09.2014 und führen die einzelnen Zielsetzungen näher aus bzw. schlagen konkre-

tisierte Prozesse und Instrumente vor, um die jeweiligen Ziele zu erreichen. Die hier vorgestellten Vorschläge dienen als Diskussionsbasis für die Vernetzungs- und Qualifizierungsarbeit in den Modellverbänden und werden auf die Bedürfnisse der Modellverbände adaptiert. Ein übergeordneter Fokus liegt dabei auf der Erstellung einer Blaupause für kommunale Modellverbände, mit einem erprobten und positiv evaluierten fixierten Kernbereich und einer lokal anpassbaren Peripherie. Dadurch würde sich von Modellverbund zu Modellverbund der Implementationsaufwand verringern, so dass wir im Idealfall nach drei intensiven Zyklen über einen kommunal gesteuerten, partizipativ etablierten und gut vernetzten Sprachbildungsbaukasten verfügen. Mit der Evaluation des Gesamtvorhabens wurde Schmidt-Evaluation betraut, der auch bei anderen Projekten schon erfolgreich städtische Vorhaben begleitet hat.

3. Darstellung der Zielesystematik

Betrachten wir nun die einzelnen Zielsetzungen mit ihren Voraussetzungen und Implikationen etwas näher. Für die Erarbeitung der Netzwerkgrundlagen ist es dabei ausreichend, die Mittlerziele der vorliegenden Zielesystematik zu fokussieren. Für die Entwicklung der Qualifizierungsmaßnahmen in den Modellverbänden wird die Multiplikatorenebene in den Mittelpunkt rücken. Alle Ziele sind vor dem zentralen Netzwerkziel „Wie können Sprachlernende beim Aufbau ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen durchgängig unterstützt werden?“ konzipiert worden.

Mittlerziel MI 1

MI 1. Die Steuerungsgruppe und MittlerInnen setzen für den Aufbau der Durchgängigen Sprachbildung temporär Schwerpunkte auf bestimmte Bildungsphasen und deren Übergänge.

In Absprache mit den beteiligten partizipativen Gremien (Steuergruppe, Konzeptgruppe, Expertengruppe und der neugeschaffenen Fachberatung Sprachliche Bildung und Sprachförderung, Frau Bischler) wurde ein breiter Konsens erzielt, die frühe Bildungsphase im KiTa-Alter (0-6 Jahre) zu stärken und als ersten Übergang den zwischen KiTa und Grundschule zu fokussieren.

3.1 Warum wurde der Übergang KiTa – GS als erster Übergang ausgewählt?

Die Fokussierung auf diejenigen Institutionen und Fachkräfte, die die frühen Lebensphasen von Kindern begleiten, ist aus zwei Gründen zu rechtfertigen: Zum einen liegt im Altersfenster zwischen 0 bis 8 Jahren das wirkmächtigste Zeitfenster für jegliche Sprachentwicklung – hier kann man mit verhältnismäßig überschaubarem Aufwand viel Wirkung erzielen; zum anderen ist die Vernetzung zwischen den Institutionen an diesem Übergang schon recht weit fortgeschritten. Nachdem die aktive Gestaltung von Übergängen von der Stadt Freiburg, aber auch vom Schulwesen her gezielt unterstützt wird, kann am Übergang KiTa-GS gut auf Vorhandenes aufgebaut werden. Stellvertretend für verschiedene Arbeitsgruppen sei hier die AK Kita-Grundschule genannt. Die Ausrichtung der Fachtagung „Übergänge mit dem Panoramablick“ im Bürgerhaus Zähringen im Mai 2014 zeigt, dass diesem Anliegen durch einen breiten Austausch und vertiefende Workshops Rechnung getragen wurde. Darüber hinaus existieren positive Erfahrungen mit der gemeinsamen Qualifizierung von Frühpädagog_innen und Lehrer_innen im Rahmen der Freiburger Forschungsräume, an die ebenfalls angeknüpft werden kann.

Ein wichtiger Faktor lag auch darin begründet, dass der U6-Bereich (unter Sechsjährige) in den städtischen Planungen besonders im Fokus stand und steht. Nachdem für U3-Fachkräfte eine eigene großangelegte Qualifizierungsinitiative nach dem DJI-Konzept angelaufen ist, bot es sich an, den Bogen weiter zu spannen und diesen Baustein mit zu nutzen. Parallel zur U3-Qualifizierung werden gemeinsame Weiterqualifizierungen von Kita-Fachkräften und

Grundschul-Fachkräften innerhalb der Modellverbünde angeboten, die das Altersfenster von drei bis acht Jahren abdecken. Die Parallelität ist dabei nicht nur im Fortbildungszeitraum zu sehen, sondern auch in der Anschlussfähigkeit der Konzepte, die sich an den Eckpfeilern der WIFF-Initiative (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) und der DJI-Konzeption orientieren. Die Kernpunkte decken sich dabei auch mit den Konzeptionen, die aus dem Sag' mal was-Programm der Baden-Württemberg Stiftung hervorgegangen sind.

Diese erste Schwerpunktsetzung innerhalb des Mittlerziels MI 1 auf den Übergang Kita-GS eröffnet somit drei große Schwerpunktbereiche, die für eine gelingende Konzeption durchgängiger Sprachbildung anzugehen sind:

- a) Welche Konzepte verfolgen KiTas und ihre Trägerinstitutionen zur Verwirklichung des Ziels sprachliche Bildung für alle?
- b) Welche Konzepte verfolgen Grundschulen (und hier sind zunächst die staatlichen, regulären Schulen eingebunden) zur Verwirklichung des Ziels sprachliche Bildung für alle?
- c) Wie gewinnen die unter a) und b) genannten Konzepte an Anschlussfähigkeit und welche Strategien können entwickelt werden, um die Durchgängigkeit von Sprachbildungsmaßnahmen zu gewährleisten?

Die Fragestellung unter a) steht schon seit Einführung des Orientierungsplans und verstärkt seit der überarbeiteten Fassung vom 15.03.11 auf der Agenda der KiTas und aller KiTa-verwaltenden Strukturen. Neben den Aktivitäten der AG §78 und diverser sprachaffiner KiTa-Gruppierungen ist in den Einrichtungen ein Bemühen um Sprachförderung und sprachliche Bildung (fast) selbstverständlich geworden. Dabei ließ sich die Lage des KiTa-Personals auf die Frage zuspitzen: „Wir tun doch schon so viel, wir haben diverse Fortbildungen gemacht, können wir diese Kompetenzen jetzt nicht in Ruhe umsetzen?“. Hierzu ist zu konstatieren, dass sich die Kita-Landschaft im Gegensatz zur trägeren Institution Schule in wenigen Jahren schon weit bewegt hat. Die Herausforderungen – nicht nur mit Blick auf die jüngsten, tagesaktuellen Geschehnisse – zeigen jedoch, dass der Weg noch lang ist und wir alle einen langen Atem benötigen. Um in Zusammenarbeit mit vielen anderen die Professionalisierung ALLER Fachkräfte mit Blick auf die Unterstützung von Kindern in der sensibelsten Phase ihres Sprachlernens weiter voranzutreiben, ist die o.a. Qualifizierungsoffensive beschlossen worden, die mit dem DJI-Projekt „Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei“ flächendeckend einen erprobten, alltagsintegrierten Ansatz verfolgt. Die gemeinsame Verständigung darauf, die sensibelste Phase des Sprachenlernens offensiv zu unterstützen und sich mit dem DJI-Konzept auseinanderzusetzen, ist aus Spracherwerbs-Sicht wie aus Praxis-Sicht zu begrüßen (s.d.Fthenakis et al. 2007, Auf den Anfang kommt es an; s.a. die *starting strong*-Initiative). Vorteile dieses Konzepts sind seine Zielgruppenspezifität, seine Anschlussfähigkeit an die aktuelle Sprachförderpraxis von Kitakindern von 3-6, sein alltagsintegriertes Vorgehen und seine theoretische Fundiertheit wie seine Bewährung in der Praxis.

Was den Punkt b) betrifft, ist festzustellen, dass sprachliche Bildung zwar als Schlagwort im Bildungsplan keine Rolle spielt, mündliche Kompetenzen jedoch mehr und mehr an Gewicht gewonnen haben gegenüber der Schriftlichkeit. Der Kompetenzbereich „Sprechen“ im Fach Deutsch steht gleichberechtigt neben den Bereichen „Lesen/Umgang mit Texten und Medien“, „Schreiben“ und „Sprachbewusstsein entwickeln“ (BP S.48ff.). Im Fach Mathematik wird in den didaktischen Hinweisen und Prinzipien für den Unterricht explizit darauf Bezug genommen, dass auch der Mathematikunterricht zugleich sprachliche Ziele verfolgt und

sprachliche Bildung unterstützt: „Mathematisch relevante Lernsituationen fordern und fördern korrektes Beschreiben und Formulieren. Sprachkompetenz wird aber auch durch das Kommunizieren der Schülerinnen und Schüler über Ideen und Lösungswege aufgebaut.“ (a.a.O. S.56) Der Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur setzt die Messlatte der auszubauenden Mündlichkeit noch etwas höher an, indem u.a. spezifische bühnenreife (Darstellendes Spiel) sowie pragmatische Fähigkeiten eingefordert werden: „Das Philosophieren mit Schülerinnen und Schülern ist Bestandteil des Fächerverbunds und fördert das gegenseitige Zuhören sowie die Dialog- und Urteilsfähigkeit.“ (S. 97).

Der Bildungsplan setzt die sprachlichen Fähigkeiten eines/r durchschnittlichen, monolingualen Sechsjährigen somit voraus. Diese Basis ist in der Realität allerdings keineswegs als gegeben vorauszusetzen. Je nach sozio-ökonomischem Hintergrund kann der erreichte Erwerbsstand erheblich variieren. Dies wird implizit aus einem Passus im Fach Deutsch klar, wo es heißt: „Das Fach Deutsch versteht sich auch als Fach, das Deutsch als Zweitsprache vermittelt.“ Zwischen den realen sprachlichen Anforderungen in der (Grund-) Schule und den Möglichkeiten von DaZ-Kindern am Anfang ihrer Sprachlernkarriere des Deutschen liegen daher Welten. Auf diese besonderen Herausforderungen sind Lehrkräfte aus Baden-Württemberg nicht ausreichend vorbereitet. Mit Ausnahme von IVK-Lehrkräften (IVK=Internationale Vorbereitungsklassen) und Schulsituationen mit besonders hoher Mehrsprachigkeitsrate wie bspw. an der Adolf-Reichwein-Schule in Weingarten oder der Tullaschule in Zähringen, ist ein genereller Nachholbedarf an DaZ- und Mehrsprachigkeits-spezifischer Didaktik zu konstatieren. Dieses Problem wurde inzwischen auch auf politischer Ebene erkannt und auf verschiedene Weise angegangen. Zum einen werden die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge der Lehrämter in ihren Kompetenzbeschreibungen an die oben beschriebene Herausforderung angepasst – DaZ ist als Querschnittskompetenz über alle Fächer konzipiert, verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit werden aktiv unterstützt und angehende Lehrkräfte in einer engen Theorie-Praxis-Verzahnung entsprechend vorbereitet. Zum anderen hat die Fortbildungs- und Qualifizierungslandschaft zumindest punktuell auf diesen Umstand reagiert und bietet entsprechende Aktivitäten an. Aus der Perspektive einer Außenstehenden ist bei der Institution Grundschule jedoch festzustellen, dass das Problembewusstsein und auch die individuellen Fortbildungsaktivitäten sich träger weiterentwickeln, als im KiTa-Bereich, was nicht den pädagogischen Fachkräften anzulasten ist, sondern den insgesamt trägeren Strukturen. Zu diesen gehören beispielsweise auch die noch optimierungsfähigen Formen der Leistungsbeurteilung und der Übergangsgestaltung mit Blick auf die Sekundarstufe.

Die Frage unter c) spricht indirekt zwei heikle Punkte an: a) Wieviel Homogenisierung im Bereich sprachliche Bildung verträgt die Bildungslandschaft von KiTas und Grundschulen? Und b) welche Form von Übergangsstrukturierung und Informationsaustausch ist für den Sprachlernenden am Übergang von der KiTa in die GS am förderlichsten? Damit sind auch folgende Aspekte in die Diskussion mit einzubeziehen:

- a) Rolle der Diagnostik und der gegenseitigen „Lesbarkeit“ diagnostischer Resultate
- b) Rolle der spezifischen Sprachförderaktivitäten und ihre Ausdehnung auf die Übergangsphase
- c) Rolle der Weitergabe von kind-spezifischen Informationen und Daten von der abgebenden an die aufnehmende Institution
- d) Rolle der Anerkennung der Notwendigkeit der eigenen Professionalisierung

- e) Rolle der gegenseitigen Anerkennung von frühpädagogischen Fachkräften und schulischen Lehrkräften

Ohne die letzten beiden Unterpunkte ernst zu nehmen, wird auch den anderen Aspekten kein Gelingen beschieden sein. Der Unterpunkt c) der Informationsweitergabe erfordert einen breit angelegten Diskurs über das Thema in den beteiligten Institutionen und ihren Trägerstrukturen, der hier nur angestoßen werden kann. Besonders datenschutzrechtliche Bedenken sind in diesem Zusammenhang ernst zu nehmen und bei allen Vorschlägen vorrangig zu beachten.

Der erste Unterpunkt a) der Diagnostik führt uns direkt zum zweiten Mittlerziel, welches näher zu beleuchten ist:

Mittlerziel MI 2

MI 2. Die Steuerungsgruppe und MittlerInnen schaffen den Rahmen für eine fachlich fundierte Sprachstandsdiagnostik.

3.2 Wozu dient Sprachdiagnostik? Warum brauchen wir das?

Mit der Diagnostik von Sprachständen ist es wie mit der medizinischen Diagnostik beim Arzt: Es wäre wünschenswert, dass ein singuläres Untersuchungsinstrument für alle Lebenslagen passt und allgemeingültig sowie „narrensicher“ angewandt werden kann. Krankheiten somit mit einem Blick erkannt werden, eine passende Medizin verabreicht wird und sofortige Genesung eintritt. Nun sind Augenkrankheiten anders zu untersuchen als Herzkrankheiten und bedürfen jeweils anderer Diagnostik und damit differenzierter medizinischer Kompetenzen. Dies geht soweit, dass bestimmte Körperbereiche ein eigenes Studium (Zahnmedizin) oder zumindest eine weitere Fachausbildung benötigen. Im Bereich Sprachdiagnostik ist die Sachlage leider ähnlich komplex: Bestimmte Problemlagen wie die Abklärung von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) sind logopädischen, entwicklungsmedizinischen u.a. Fachkräften vorbehalten. Allgemeinere Sprachstandsfeststellungsverfahren bzw. Sprachstandsdiagnosen können von eigens fortgebildeten (früh-)pädagogischen Fachkräften vorgenommen werden (HAVAS, LiSe-DaZ). Andere Diagnose-Instrumente sind nach einer intensiven selbständigen Auseinandersetzung mit deren Handhabung mehr oder weniger sofort einsetzbar (CITO, TROG-D). Die nutzbringende Anwendung von Sprachdiagnostik setzt also in jedem Fall umfassende Kompetenzen in den damit zusammenhängenden Bereichen Sprachentwicklung, Umsetzung von Testsituationen und deren Auswertung voraus.

Der Orientierungsplan Baden-Württemberg in der Fassung vom 15.03.2011 gibt hierzu folgende, recht offen gehaltene Empfehlung für alle KiTas:

Für die Strukturierung, Dokumentation und Auswertung der Beobachtungen können Beobachtungsverfahren hilfreich sein, die gleichzeitig Hinweise auf mögliche Besonderheiten in der kindlichen Entwicklung geben. Die Auswahl und der Einsatz von Beobachtungsverfahren und -Instrumenten ist stets in Abstimmung mit der pädagogischen Konzeption der Einrichtung und im

Hinblick auf die pädagogische Arbeit vorzunehmen. [...]. Die Auswertung und Interpretation der Beobachtungen sollte auch auf dem Hintergrund der Lebenslage und Bildungsbiographie (z.B. Erst-, Zweit- und Familiensprache) des einzelnen Kindes erfolgen.

Im Bildungsplan von 2004, S.3 stellt sich hingegen die Frage des Sprachstands nur am Rande in Verbindung mit der zentralen Aufgabe des Schriftspracherwerbs, die hier und nur hier von überhaupt von „Diagnose“ spricht:

Die Diagnose und die darauf aufbauende Beratung und Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben gehört zu den Aufgaben der Schule.

Im Bereich der Grundschule verengt sich die Betrachtung des Kindes auf „Lernstandserhebungen“, die nur den schriftsprachlichen Bereich (Lesen, Schreiben, Rechtschreiben) betreffen. Der kommende Bildungsplan, der ab dem Schuljahr 2016/17 zur Verfügung stehen soll, nimmt sich den veränderten Realitäten in unserer Gesellschaft endlich auch in der Institution Schule an und formuliert im ersten Abschnitt zu den Leitgedanken und dem Bildungswert des Faches Deutsch deutlich schärfer (Anhörungsfassung Okt. 2015; www.bildungsplaene-bw.de):

Sprachkompetenz und Ausdrucksvermögen sind Schlüsselfähigkeiten für den Bildungserfolg aller Kinder und eine wesentliche Voraussetzung für ihre Chancen im Miteinander unserer Gesellschaft. Der konsequenten Erweiterung des rezeptiven und produktiven Wortschatzes kommt dabei eine zentrale Funktion zu. Darum müssen Kinder, die die deutsche Sprache noch nicht zureichend beherrschen, weil sie zum Beispiel erst geringe Vorerfahrungen haben oder eine andere Erstsprache sprechen, in ihrem Spracherwerb und in ihrer Sprachentwicklung besonders gestärkt und unterstützt werden. Daher versteht sich das Fach Deutsch – wie alle anderen Fächer – als Fach, das Deutsch auch als Zweitsprache vermittelt.

Integrative Sprachförderung ist Bestandteil des Deutschunterrichts, aber auch eine übergeordnete Aufgabe des Unterrichts aller Fächer. Sie erfordert deshalb die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte und pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich grundsätzlich als sprachliche Vorbilder verstehen. Ein durchgängiges Sprachbildungskonzept integriert alle Maßnahmen und Aktivitäten von Schule und ihren Partnern, die auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen abzielen. Neben den unterrichtlichen Angeboten gehören auch Absprachen an den Übergängen in der Bildungsbiografie dazu.

Nachdem dieser Bildungsplan noch nicht in Kraft ist und seine inhaltlichen und organisationstechnischen Vorgaben folglich noch Zukunftsmusik sind, ist die Bildungslandschaft der Schulen zwar gut aufgestellt zum Thema Lese-Rechtschreib-Schwäche/Legasthenie mit Ansprechpartner_innen vor Ort etc., für den dem Schriftspracherwerb vorlaufenden Spracherwerb fehlen aber vergleichbare Strukturen. Der Begriff Diagnostik fällt auch hier nur im Zusammenhang mit dem Schreiben. Soviel vorweg, damit einschätzbar wird, welchen Weg wir für eine selbstverständliche Sprachstandserfassung noch zurücklegen müssen und was dieses Minenfeld an Problematiken den jeweiligen Beteiligten abverlangt.

3.3 Was wird bisher von kommunaler Seite erfasst?

ESU mit Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV) und ggfs. SETK 3-5

Ein wichtiger Schritt hin zu einer verlässlichen Erfassung des Sprachstands und damit des potentiellen Sprachförderbedarfs von Kindern, stellt die **Einschulungsuntersuchung (ESU)** dar, die von Vertreter_innen des Gesundheitsamtes durchgeführt wird (s.d. Kinder- und Jugendärztlicher Dienst des Landkreises Breisgau-Hochschwarzwald, der auch für die Stadt Freiburg zuständig ist). Ziel der ESU ist es, verschiedene schulrelevante Teilbereiche zu untersuchen wie Sehen & Hören, Körpergröße und –gewicht, Sprache & Motorik, Schreibentwicklung & Mengenerfassung und Verhalten. Es versteht sich von selbst, dass dieses ambitionierte Gesamtprogramm zur Erfassung des kindlichen Entwicklungsniveaus für die Untersuchung des Sprachbereichs auf ein schnelles Verfahren zurückgreift. Das gewählte Screeningverfahren ist das Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV), welches innerhalb von 10min durchführbar ist. Werden Kinder im SSV auffällig, wird der aufwändigere Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5) eingesetzt, dessen Testbatterie mehr Unterbereiche der Sprachkompetenz erfasst. Beide Tests erfassen produktive wie rezeptive Sprachleistungen und messen diese valide und reliabel. Sie sind allerdings konzipiert, standardisiert und normiert für einsprachig deutsche Kinder – die Einsatzmöglichkeiten für DaZ-Kinder bzw. mehrsprachige Kinder sind begrenzt. Das Ergebnis des SETK 3-5 zeigt zwar an, ob ein Sprachförderbedarf vorliegt oder nicht, der Test ist für eine darauf aufbauende, individualisierte Sprachförderkonzeption jedoch trotz aller Umfänglichkeit zu unspezifisch. Dafür ist er auch nicht gedacht. Darüber hinaus werden keine weiteren Sprachstände von kommunaler Seite erhoben.

3.4 Was wird in den Freiburger KiTas bisher im Bereich Sprache erfasst?

Beobachtungsbögen im KiTa-Bereich

KiTa-Einrichtungen geben für die ESU Beobachtungsbögen aus den sog. **Grenzsteinen** ab, die ein validiertes System zur Ermittlung von Entwicklungsproblemen darstellen (s. Laewen, 2008). Die nachfolgenden Sprachitems sind diesem umfangreichen Entwicklungsüberprüfungsverfahren entnommen, die ein „Frühwarnsystem für Risikolagen“ darstellen, so der Untertitel des Verfahrens. Im Bereich *Sprache* beschränken sich diese Items zusätzlich auf die Abfrage von Sprachfördermaßnahmen durch ein Kästchen zum Ankreuzen.

Sprachentwicklung			
1.	Kind verwendet „Ich“ zur Selbstbezeichnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ja	nein
2.	Ereignisse/Geschichten werden in etwa in richtiger zeitl. u. logischer Reihenfolge wiedergegeben, meist noch mit ...und dann ... und dann-Verknüpfungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ja	nein

Abb. 2: Ausschnitt aus dem Beobachtungsbogen für Schritt 1 zum 4. Geburtstag
<http://www.breisgau-hochschwarzwald.de/pb/site/Breisgau-Hochschwarzwald/get/403928/Beobachtungsbogen%20f%C3%BCr%20Schritt%201.pdf>

Im zeitlich gesehen weiteren Verlauf werden im Alter von fünf Jahren und sechs Jahren (s. die beiden nachfolgenden Tabellen) nochmal ein bzw. zwei Items abgefragt, die ebenfalls für die gesamte Sprachentwicklung erhalten müssen:

Sprachentwicklung			
1.	Ereignisse/Geschichten werden in richtiger zeitlicher und logischer Reihenfolge wiedergegeben, mit korrekter, jedoch noch einfach strukturierter Syntax.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ja	nein

Abb. 3: Ausschnitt aus dem Beobachtungsbogen für Schritt 1 zum 5. Geburtstag; a.a.O.

Sprachentwicklung			
1.	Sechs- bis Achtwort - Sätze, die wichtigsten grammatikalischen Strukturen werden weitgehend beherrscht, nur selten Fehler im Satzbau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ja	nein
2.	Kleine Erlebnisse oder Berichte können in weitgehend richtiger zeitlicher und logischer Reihenfolge erzählt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ja	nein

Abb. 4: Ausschnitt aus dem Beobachtungsbogen für Schritt 2 zum 6. Geburtstag; a.a.O.

Die obigen, altersgestaffelten Items differenzieren nur schlecht bis gar nicht zwischen (a) kognitiven und sprachlichen Entwicklungsniveaus, (b) zwischen einzelnen Unterbereichen der Sprachentwicklung und (c) zwischen einzelnen Entwicklungsstufen selbst – hier im Bereich der Erzählkompetenz ausgedrückt durch das „in etwa“ in Tab. 1. Inwieweit die obigen Items auch angemessen sind für mehrsprachige Kinder muss nicht eigens ausgeführt werden. Dies ist offensichtlich nicht der Fall. Zusätzlich ist zu bemerken, dass Erzählfähigkeiten in erster Linie darauf aufbauen, dass das Kind auch viele Gelegenheiten hatte, Erzählungen und Geschichten zu hören und auch selbständig zu versprachlichen. Diese Möglichkeiten hängen u.a. mit der Bildungsaffinität des Elternhauses und der Vorlesepraxis zusammen, womit vor allem Literacy-Praxis letztlich erfasst wird.

Darüber hinaus ist es auch schon für den „einfachen“, monolingualen Fall nicht selbstverständlich, die „wichtigsten grammatikalischen Strukturen“ benennen und auch beobachten zu können. Auf diese Fragestellung sind (früh-) pädagogische Fachkräfte selten ausreichend praxisnah vorbereitet. Die Grenzsteine bilden primär Normvorstellungen ab, deren Verletzung erste Hinweise auf Entwicklungsauffälligkeiten geben können. Diese Normvorstellungen sind jedoch gerade im Bereich Sprache hochproblematisch. Macht ein dialektsprechendes Kind „Fehler im Satzbau“? Kennen wir die Norm für gesprochensprachlichen Satzbau? Der strukturelle Aufbau gesprochener Sprache ist ja kein Schulfach und wird in der Erzieher_innen-Ausbildung nur punktuell, auf der Grundlage der geschriebenen Norm vermittelt. Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache unterliegen allerdings nicht den gleichen syntaktischen Standards. Auch wenn viele Fachkräfte spezielle Weiterbildungen absolviert (z.B. zur Facherzieherin für Sprachbildung und Sprachförderung) oder auch einschlägige Fortbildungen schon besucht haben, so ist entsprechendes Fachwissen nicht selbstverständlich vorauszusetzen und manche Fachkräfte verlassen sich eher auf ein vages Bauchgefühl. Es muss hier allerdings auch hinzugefügt werden, dass das Problembewusstsein für eine Professionalisierung in diesem Bereich stetig wächst und auch vermehrt Projekte angeschoben wurden, die KiTas zu Leuchttürmen der Sprachbildung weiterentwickelt haben. Hierzu zählen u.a. die *Schwerpunkt-KiTas Sprache und Integration* aus der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten Initiative „Frühe

Chancen“. Diese Einrichtungen verfügen über herausragende fachliche Qualifikationen und Ressourcen, deren Expertise wir angesichts der Sprachproblematik jedoch nicht nur vereinzelt, sondern flächendeckend benötigen.

Neben den Grenzsteinen kommen weitere Beobachtungsinstrumente hinzu, die jedoch immer nur trägerweite Verbindlichkeit aufweisen, da nicht im Rahmen der ESU vorgeschrieben. (Die Vielfalt unserer KiTa-Landschaft ist in diesem Zusammenhang grundsätzlich begrüßenswert, erschwert jedoch durch die diversen Träger auch die Durchsetzung von standardisierten Diagnostika und Förderstrukturen.) Aus Platzgründen seien hier nur zwei besonders verbreitete Instrumente genannt:

Das ***infans-Konzept*** ist eine Kombination von Beobachtungs- und Dokumentationsstruktur auf der Basis von Engagiertheit-Skalen innerhalb einer breit gefächerten, fröhpädagogischen Gesamtkonzeption. Jede Fachkraft bekommt ihre eigenen „Portfolio-Kinder“ zugeordnet, für die sie zuständig ist. Aus den zusammengeführten Ergebnissen ergeben sich individuelle Curricula, die das Kind in seiner Entwicklung gezielt anregen und unterstützen. Sprache bildet naturgemäß einen Bildungsbereich unter vielen. Die Gesamtheit aller Bildungsbereiche wird in einem komplex aufgebauten, dreiseitigen Bogen abgebildet und umfasst neben der Sprache noch die Bildungsbereiche Logik und Mathematik, Bewegung, Musik, Soziale Bezüge, Mechanik und Konstruktion sowie Wissenschaft.

Der nachfolgende Ausschnitt zeigt den sprachrelevanten Teil, dem in der rechten Spalte bestimmte Werte zugeordnet werden. Diese Werte werden über jeden beobachteten Teilbereich separat erfasst und führen zu einem Profilwert des jeweiligen Bereichs. Die zyklische Anwendung des Instruments vermag dann Entwicklungskontinuitäten oder –diskontinuitäten aufzuzeigen und ermöglicht auf diese Weise, Entwicklungsbereiche eines Kindes zu identifizieren, zu messen und damit „Stärken und Schwächen“ eines Kindes sichtbar zu machen.

Bildungsbereich Sprache (bitte ankreuzen, was zutrifft)	
1. Zeigt das Kind beim Geschichtenerzählen Phantasie und Originalität?	
2. Spricht es häufig und in fast in jeder Situation?	
3. Spricht es über längere Dauer in einigen Situationen?	
4. Erzählt es gern Geschichten über eigene Abenteuer oder selbst erfundene Gestalten?	
5. Hört das Kind gern zu, wenn Geschichten erzählt oder vorgelesen werden?	
6. Benutzt es manchmal überraschende Sprachbilder (z. B. könnte es eingeschlafene Füße mit Sprudelwasser vergleichen)?	
7. Ist die Sprache des Kindes ausdrucksvoll? Hat sie einen angenehmen Rhythmus?	
8. Versucht das Kind, seine Absichten und Wünsche vorzugsweise sprachlich darzustellen? Argumentiert es dabei und versucht es, andere von der Richtigkeit seiner Aktionen zu überzeugen?	
9. Zeigt das Kind ein gutes Gedächtnis für Eindrücke, Erfahrungen und Stimmungen?	
10. Versteht das Kind Sprachäußerungen von Erwachsenen leicht?	
11. Fällt es dem Kind leicht, eine Liste seiner Besitztümer aufzuzählen oder eine Wegbeschreibung wiederzugeben?	
Anzahl der angekreuzten Fragen (Rohwert)	
Profilwert nach Umrechnungstabelle	

Was fällt Ihnen im sprachlichen Bereich noch positiv auf?
12.
13.

Abb. 5: Ausschnitt aus dem Infans-Bogen, Version 28-09-04 („Bildungsbereiche/ Zugangsformen für Kinder ab drei Jahre“)

Die **Bildungs- und Lerngeschichten** konzentrieren sich auf zentrale Themen und Interessen des Kindes, die dokumentiert und weiterverfolgt werden. Angelehnt an das neuseeländische Konzept der „Learning Stories“ stehen soziale Zusammenhänge im Vordergrund, während das infans-Konzept eher eine individualisierte Perspektive einnimmt.

Beiden Konzeptionen ist zu eigen, dass der uns interessierende Aspekt der sprachlichen Bildung im Sinne einer individuellen Sprachkompetenz nur ein geringes oder sogar gar kein eigenständiges Beobachtungsfeld darstellt. Das infans-Konzept betrachtet im Bildungsbereich ‚Sprache‘ Aspekte der Kreativität (Frage 1. und 6.), der Quantität der Kommunikation (Frage 2. und 3.), der Affinität zum Erzählen (Frage 4. und Frage 5., bei letzterer rezeptiv), des Stils und Rhythmus‘ (Frage 7.), der Kommunikations- und Diskussionsfreude (Frage 8.), der Gedächtniskapazität (Frage 9. und 11.) und des Verstehens (Frage 10.). Diese Aspekte hängen zweifelsohne mit unserer Kommunikationskompetenz und damit auch mit unserem Sprachvermögen im engeren Sinne zusammen, bilden aber nicht das Herzstück der Sprache. Warum ist das so? Weil die zentralen Bereiche der Sprache und damit der Erfassung von Sprachständen dem nicht linguistisch vorgebildeten Laien nur schwer zugänglich sind. Also bemüht man sich über verschlungene Seitenwege an das Kernproblem heranzukommen, was damit aber zwangsweise nur ungenügend erfasst wird.

Es wird dadurch auch offensichtlich, dass weder der SETK 3-5, noch das infans-Konzept, noch die Bildungs- und Lerngeschichten uns Aufschluss darüber geben, auf welchem Sprachniveau ein Sprachlerner sich befindet, welchen Weg er/sie schon zurückgelegt hat und was in der Zone der nächsten Entwicklung liegt und daher sich zur Förderung anbietet. Dies schmälert nicht den Gewinn, den die jeweiligen Instrumente für sich genommen bedeuten. Es zeigt nur auf, dass sie für andere Zwecke konzipiert wurden und dass das individuelle Sprachniveau – wenn überhaupt – auf eine Profiziffer oder ein angekreuztes Kästchen reduziert wird. Dies liegt auch daran, dass sowohl der infans-Bogen als auch die Bildungs- und Lerngeschichtenerfassung Beobachtungsinstrumente darstellen, die Themen und Entwicklungsstärken identifizieren, aber keine Diagnostik im engeren Sinne darstellen.

3.5 Was wird in den Freiburger Grundschulen bisher im Bereich Sprache erfasst?

Im Gegensatz zu den elementarpädagogischen Einrichtungen gibt es keinen Standard zur Sprachstandserfassung an den Schulen. Im Abschnitt zur Diagnostik wurde hierzu schon ersichtlich, dass die explizite Aufgabe der Sprachförderung und eines DaZ-förderlichen Unterrichts erst im kommenden Bildungsplan konkreter thematisiert wird. Nichtsdestotrotz sind an vielen Schulen – insbesondere in Brennpunkt-Schulen Konzepte entstanden, die auch eine sprachliche Diagnostik berücksichtigen. Alle Grundschulen mit Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK) oder Grundschul-Förderklassen (GFK) müssen hierfür Lösungen finden, die jedoch größtenteils personenabhängig und adhoc entschieden werden. Fortbildungen gibt es in diesem Bereich praktisch keine – im Ländervergleich ist Baden-Württemberg im Gegensatz zu NRW und anderen Ländern in diesen Fragen spät dran und hat erheblichen Nachholbedarf.

In diesem Zusammenhang ist auf die Expertise der Kooperationslehrer und –Lehrerinnen hinzuweisen, die durch die Zusammenarbeit mit den KiTas über die sprachlichen Kompetenzen der einzuschulenden Kinder informiert sind und daher – als singuläre Erscheinung an ihren Schulen – mit Sprachstandsfeststellungsverfahren zumindest rezeptiv vertraut sind. Sie sind auch angehalten, begonnene Sprachfördermaßnahmen ggfs. weiterzuführen bzw. dafür Sorge zu tragen, dass besonders die Schulanfänger in den Bereichen Sprachförderung und sprachliche Bildung optimal unterstützt werden. In Abhängigkeit vom Einzugsgebiet einer Grundschule und den personellen Strukturen sind diese Kooperationen unterschiedlich intensiv. Die Erfahrung lehrt, dass abgebende und aufnehmende Institution noch nicht

flächendeckend ausreichend unterstützt werden, um einen reibungslosen Übergang ganz selbstverständlich gewährleisten zu können. Letztlich kann auch diese gewaltige Aufgabe nicht auf den Schultern einer einzelnen Kooperationslehrerin / einem einzelnen Kooperationslehrer ruhen, sondern sollte sinnigerweise ebenso auf die Klassenlehrer und -lehrerinnen übertragen werden, die dann in der Schule die Erstklässler und Erstklässlerinnen tatsächlich begleiten. Auch dies ist jedoch eine Ressourcenfrage.

3.6 Welche Ressourcen kostet eine zielführende Sprachstandserfassung?

Damit wird ein generelles Problem aller Diagnostik sichtbar, was an den Vergleich mit der Medizin zu Beginn des Abschnitts anknüpft: Man bekommt nur so viel an Informationen heraus, wie man auch bereit ist, an Expertise und Zeit vorher zu investieren. Aufwand und Nutzen sollen aber in einem vernünftigen Verhältnis stehen. Eine „Instant-Diagnose“ kann es im Bildungsbereich Sprache nicht geben, dafür ist das Kerngebiet sowie das damit in Zusammenhang stehende personal-kognitive Umfeld zu komplex. Selbst der umfangreiche SETK 3-5 vermag zwar wichtige Aspekte der Sprachentwicklung im Altersfenster von 3;0 bis 5;11 Jahren zu erfassen, bietet aber keine förderspezifische Diagnostik, obwohl er ca. 30 min. dauert. Wieviel Diagnostik darf und soll es für unsere Zwecke also sein?

Daran schließt sich direkt die Frage nach der Durchführung bzw. dem Testleiter an: Wieviel Zeit und Ressourcen sind wir bereit zu investieren, damit sich eine pädagogische Fachkraft bzw. eine Lehrkraft die Expertise zur Sprachstandserfassung aneignet? Eine dreitägige Fortbildung vom Allgemeinmediziner zum Augenarzt können wir uns schlecht vorstellen, von pädagogischen Fachkräften wird aber vergleichbares verlangt. Wie viele Fachkräfte brauchen wir mit dieser Expertise? Nach welchen Kriterien sollen sie ausgewählt werden? Sprachstandserhebungsinstrumente wie HAVAS oder LiSe-DaZ werden dadurch doppelt kostspielig, die Anschaffung des Testkoffers ist dabei das geringste Problem. Auch der SETK 3-5 muss von geschultem, kompetentem Fachpersonal durchgeführt werden, die Anweisungen in den Manuals müssen verstanden und exakt befolgt werden, um eine Reliabilität der Ergebnisse zu gewährleisten – daher die Angliederung an die Einschulungsuntersuchung (ESU), die ohnehin medizinisch geschultes Personal voraussetzt. Nachdem es mit einem Instrument für alle sprachlichen Lebenslagen nicht getan ist, müssen pädagogische Fachkräfte auch in die Lage versetzt werden, aus einem (übersichtlichen) Test-Pool das richtige Instrument für das vorliegende Ziel und die Gegebenheiten des Kindes auszuwählen. Nicht jeder und jede muss diese Expertise besitzen, aber jede Institution braucht hierfür einen kompetenten Spezialisten oder eine Spezialistin, die dieses leisten kann und in teambildenden Maßnahmen ihre Expertise ressourcenorientiert weiter gibt. Jede Diagnostik kann dabei immer nur einen kleinen Ausschnitt eines Sprachstandes oder eines anderen Krankheitsbildes erfassen. Umso wichtiger ist es, diesen Ausschnitt sachkundig auszuwählen und ein klares Diagnoseziel vor Augen zu haben.

3.7 Welches Diagnoseziel ist aus Sicht der durchgängigen Sprachbildung anzustreben?

Das Ziel aller Bemühungen um Sprachbildung ist es, den Menschen zur Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben zu befähigen und ihn daher in Bildungsprozesse einzubinden. Das Ziel kommunal unterstützter durchgängiger Sprachbildung ist es, in den

Institutionen und Gruppierungen einer Kommune darauf hinzuwirken, dass sprachliche Bildung ins Bewusstsein aller am Bildungsprozess Beteiligten gerückt wird und alle relevanten Akteure befähigt werden, den Bildungsprozess – und eben auch den Sprachbildungsprozess – gezielt und professionsorientiert zu unterstützen.

Diese Form der gezielten Unterstützung setzt voraus, dass Sprachbildner wissen, wie der Spracherwerb funktioniert, an welcher Stelle der Sprachlernende steht, wie über die verschiedenen Phasen des Erwerbs sprachförderlicher Input gestaltet werden kann und welche Förderkonzepte und Materialien diese Inputgestaltung unterstützen. Für die Diskussion der Zielsetzung von Sprachdiagnostiken steht für unsere Zwecke folglich der zweite Punkt im Zentrum: Zeigt mir das diagnostische Instrument, wo der Sprachlernende in seiner Entwicklung steht und welche unmittelbaren Lernfelder sich daraus ableiten? Diagnostiken können also fundierte Entscheidungshilfen für professionelles Handeln bieten.

Folgende diagnostische Typen sind für uns im Bereich Sprachbildung relevant:

<p>A. Selektionsdiagnostik</p> <p><i>Wer von den Sprachlernenden braucht eine spezielle Sprachförderung?</i></p> <p>Ausgehen vom Status-quo</p>	<p>B. Modifikationsdiagnostik</p> <p><i>Was muss am Input oder am Verhalten des Kommunikationspartners zur Erreichung des Ziels verändert werden?</i></p> <p>Veränderung von Personen oder Input-Bedingungen möglich</p>
<p>C. Statusdiagnostik</p> <p><i>Wo steht der Lernende jetzt im Vergleich zur Norm bzw. im Vergleich zur untersuchten Gruppe?</i></p> <p>Profil-Erstellung</p>	<p>D. Prozessdiagnostik</p> <p><i>Wo stand der Lernende vor einem Jahr, vor einem halben Jahr, wo steht er jetzt und was lässt sich aus diesen Veränderungen ablesen?</i></p> <p>Lernkontrolle / Verlaufsprofil / Qualitätssicherung</p>

Tabelle 1: Relevante diagnostische Typen

Die Diagnostiktypen unter A. und C. finden sich vor allem im institutionellen Bereich, wohingegen die Typen B. und D. den Bereich der individuellen Diagnostik prägen. Mit dem Instrument der Diagnostik allein verbessert sich kein Sprachstand: „Die Wurst wird nicht dadurch länger, dass man sie misst...“. Aber die Diagnostik ermöglicht gezieltes Urteilen und Handeln der beteiligten Fachkräfte im Anschluss an die Diagnose – parallel zum Arztbeispiel oben. Diagnostiken können und sollten aus Sicht der Fachpädagogik ganz selbstverständlich zur Qualitätssicherung des eigenen Professionshandelns dienen und damit formativ zur Handlungsoptimierung beitragen. Die passende „Therapie“ im Anschluss an eine Diagnose heißt in unserem Fall passgenaue Sprachförderung in Synergie mit der alltagsintegrierten und in diesem Sinne tatsächlich alltäglichen Sprachbildung. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, Diagnostik und Sprachförderangebot zusammen zu denken und Instrumente auszuwählen, die entweder den Sprachförderaspekt gleich mitanbieten oder zumindest anbahnen. Die Diskussion der Sprachdiagnostik betrifft einsprachige Sprachlerner mit Deutsch als Erstsprache wie für simultan oder sukzessiv mehrsprachige Kinder/Jugendliche gleichermaßen. Für die institutionsgebundene Selektions- oder Statusdiagnostik ist es daher relevant, sich zu fragen, mit welcher zu untersuchenden Gruppe wir es in Freiburg zu tun haben: Haben wir nur einsprachige Kinder vor uns – dann reichen einsprachige Verfahren. Haben wir auch mehrsprachige

Kinder zu diagnostizieren – dann benötigen wir DaZ-kompatible Verfahren. Die Antwort liegt für Freiburg auf der Hand.

3.8 Welche Anforderungen muss eine taugliche Diagnostik erfüllen?

Welche Anforderungen müssen diagnostische Instrumente erfüllen, damit sie als zielführend für die durchgängige Sprachbildung in Freiburg eingestuft werden können? Setzen wir uns das Ziel als Richtschnur, dann ist Diagnostik kein Selbstzweck, sondern steht im Dienst der Professionalisierung des pädagogischen Handelns auf einer fachwissenschaftlichen Grundlage. Dient die Diagnostik anderen Zwecken, die davon stark abweichen, ist diese Zielfähigkeit in Frage zu stellen. Die folgende Übersicht trägt die relevanten Aspekte bei der Auswahl einer tauglichen Diagnostik zusammen:

1. Diagnostische Zielsetzung: Angemessene Sprachstandserfassung zur Optimierung von gezielten und nachhaltigen Sprachförderprozessen
2. Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit / DaZ
3. Anerkanntes Verfahren / Gütekriterien erfüllt (valide und reliabel)
4. Ermöglichung prozessdiagnostischen Vorgehens
5. Gute Handhabbarkeit und Lesbarkeit
6. Hohe Akzeptabilitätsrate unter potentiellen Nutzern und Fachkräften

Nur wenige Instrumente erfüllen die obigen Anforderungen. Die Anforderungen müssten idealerweise priorisiert und austariert werden, um für die jeweilige Aufgabe ideal zugeschnitten zu sein. So weit ist die diagnostische Forschung und Entwicklung gerade unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit allerdings noch nicht fortgeschritten. Es geht also letztlich um akzeptable Kompromisse, um die Balance zwischen ressourcenintensiver Optimierung und pragmatischem Vorgehen.

3.9 Welche diagnostischen Instrumente kommen in Frage?

Zwei Überlegungen stehen dazu im Raum: Was ist wünschenswert und erfüllt damit die obigen Anforderungen? Und was wird schon gemacht bzw. ist mit viel Schulungsaufwand eingeführt worden und sollte daher, wenn vertretbar, Berücksichtigung finden? Dieses Abwägen gilt es zunächst auf Korngröße der Modellverbände vorzunehmen. Die dadurch entstehende Blaupause sollte aber sukzessiv auf weitere Verbände adaptierbar sein und damit auch eine Mobilität des Fachpersonals über Modellverbände hinweg ermöglichen. Schließlich ist das übergeordnete Ziel unserer Bemühungen ja über alle Modellverbände gleich und erlaubt damit grundsätzlich die Verwendung gleicher Instrumente.

Die Erfahrung aus der Evaluation der Freiburger Sprachfördermaßnahmen aus den Jahren 2010/2011 lehrte, dass beim Thema „zusätzlicher Aufwand und Papierkram“ die KiTas schnell an Grenzen stoßen: Es wird ja auch in allen Einrichtungen konform zum Orientierungsplan umfassend beobachtet, analysiert, dokumentiert und evaluiert. Im Rahmen dieser Evaluation wurden in einer flächendeckenden Erhebung alle Einrichtungen gebeten, die relativ einfach zu handhabenden Beobachtungsinstrumente SSMIK (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) bzw. SELDAK (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern) einzusetzen, um relevante Hintergrunddaten zu den Kindern zu erhalten, die über die in der Evaluation extern durchgeführten Tests nicht erhoben werden konnten. Dies stieß auf diverse Schwie-

rigkeiten, obwohl SISMIK und SELDAK in den meisten Einrichtungen in Freiburg bekannt sein müssten, da Zuschüsse der Stadt zu Sprachfördermaßnahmen an entsprechende Resultate aus Sprachstandsfeststellungsverfahren gekoppelt waren und bevorzugt auf SISMIK und SELDAK als geeignete Instrumente verwiesen wurde.

Mittlerweile hat sich die skeptische Haltung gegenüber diagnostischen Verfahren aufgeweicht und es werden zunehmend die positiven Effekte gesehen: Aus den durchgeführten Sprachstandserhebungsverfahren ergeben sich Reflexionen auf der Ebene der Einrichtung, des Teams, der einzelnen Kollegen_innen und der Kinder. Es werden entsprechende Förderziele abgeleitet, Fallbesprechungen durchgeführt und Entwicklungs- bzw. Förderpläne für die Umsetzung im pädagogischen Alltag formuliert. Es stellt sich für das frühpädagogische Fachpersonal folglich die legitime Frage, ob in puncto durchgängige Sprachbildung hier nochmals draufgesattelt werden muss.

Für die Grundschullehrkräfte und die weiteren pädagogischen Fachkräfte an Ganztagschulen ist die Situation eine andere, da qualitätssichernde Maßnahmen zum Umgang mit Sprache wie sie an den KiTas üblich sind, hier noch nicht einmal in der Implementierungsphase sind. In diesem Bereich müssen über das allgemeine Stärken der Bildungssäule „Sprechen“ im Deutschunterricht hinaus Strukturen geschaffen werden, die die Sprachstandserfassung zumindest von mehrsprachigen Kindern unterstützen und entsprechende Fördermaßnahmen in deren Folge auch anbieten.

Die Frage, der sich letztlich alle Einrichtungen und Schulen stellen müssen ist ja: Wird das Ziel der adressatengerechten und gezielten Sprachförderung sowie der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung durchgängig erreicht? Hier sind institutionsübergreifend noch viele Verbesserungen möglich. Das belegen auch die Selbstauskünfte der Kitas zu Diagnostik und spezifischer sowie alltagsintegrierter Sprachförderung bei der o.a. Evaluation der Freiburger Sprachfördermaßnahmen. Bei der Frage nach dem verwendeten Sprachförderkonzept konnten im Jahr 2010 knapp 50% der Kitas keine auswertbaren Angaben machen (27,0% ohne Angabe; 21,6% nannten „Selbstentwickeltes“ an dieser Stelle). Allerdings hat sich in den vergangenen vier bis fünf Jahren gerade durch die Initiativen von der Stadt Freiburg zur Sprachförderung einiges getan. Davon konnten aber leider nicht die Schulen profitieren.

Nachdem die Modellverbünde nach besonderen Bedürfnislagen ausgewählt wurden, kann man hoffen, dass die Sensibilität und Sprachförderbereitschaft dort generell hoch ausgeprägt ist und dass verschiedene Instrumente schon im Einsatz sind. Nachdem in den Schulen kein Spracherfassungsstandard gegeben ist, beschränkt sich die Diskussion der diagnostischen Instrumente auf solche, die in den Freiburger KiTas schon Verwendung finden und eine gewisse Verbreitung aufweisen.

Welche Instrumente sind das und was bieten diese? Die nachfolgende Tabelle stellt fünf solcher Instrumente vor

	Diagnostisches Ziel?	DaZ-tauglich?	Gütekriterien?	Prozessdiagn.?	Handhabbar?	Akzeptanz?	Schon in KITAS eingesetzt?	Bemerkung
HAVAS	erfüllt	teils	--	--	Teils -teils	?	nein	Analysebogen
LiSe-DaZ	erfüllt	ja	ja	ja	Teils-teils	gemischt	ja	
SELDAK	Nur in Teilen erf.	Ja	--	--	gut	?	ja	Beobachtungsbogen
SISMIK	Nur in Teilen erf.	Ja	--	--	gut	?	ja	Beobachtungsbogen
TROG-D	erfüllt	teils	ja	ja	gut	?	nein	Nur rezeptiv

Tabelle 2: Übersicht sprachbezogener Instrumente zur Beobachtung und Diagnostik

Nach Maßgabe der obigen Tabelle zeigt sich eine vorsichtige Präferenz für das Instrument LiSe-DaZ. Im Prozess der partizipativen Entscheidungsfindung ist zu klären, inwieweit dieses oder doch ein anderes Instrument möglicherweise *zusätzlich* in Modellverbund-Institutionen tragfähig ist und welcher Konsens innerhalb eines Modellverbunds erzielt werden kann. Dieser ambitionierte, additive Schritt in der Sprachdiagnostik kann jedoch nur dann gelingen, wenn die relevanten Grundlagen zur Sprache des Kindes und seinen Interessen ebenfalls erfasst werden: Da LiSe-DaZ die Sprachentwicklung nur auf der morpho-syntaktischen Ebene analysiert, sind komplementäre Beobachtungen und Erfassungsinstrumente vonnöten, die den Sprach(en)gebrauch, das Artikulationsvermögen, das kommunikative Verhalten anderen gegenüber und den Entwicklungsstand im Bereich Schriftkultur und Buchkultur untersuchen, um nur die wichtigsten Sprachbildungs-Aspekte zu nennen. Für die ersten drei Aspekte eignen sich die Beobachtungsinstrumente SISMIK und SELDAK recht gut; für letzteren Aspekt verwenden einige Einrichtungen schon den LiSeb (Literacy und Sprachentwicklung beobachten) Beobachtungsbogen für den Elementarbereich. Parallel zum Beispiel der medizinischen Versorgung müssen verschiedene Spezialisten und Spezialistinnen zusammenarbeiten, um ein umfassendes Bild von der kindlichen Persönlichkeit und seines Sprachvermögens zu entwerfen.

Im Nachgang ist in den einzelnen Institutionen für eine entsprechende Akzeptanz zu werben und eine entsprechende Spezialisierung der Diagnostik zu ermöglichen. Die Ergebnisse dieser Diagnostik sind teamumfassend und alltagintegriert zu berücksichtigen, um professionelle Interventionsmomente zu schaffen. Hier hilft nur die Graswurzel-Vorgehensweise: Der schönste Testkoffer nutzt nichts, wenn alle sich um seine Verwendung drücken bzw. aus den Testergebnissen keine Konsequenzen gezogen werden. Es braucht immer eine kritische Masse an begeisterten Köpfen und Personen, die den Nutzen im Mehraufwand sehen, um derartige Entwicklungen in Institutionen anzustoßen und nachhaltig zu etablieren.

Aus diesen Gründen ist es sinnvoll, eine zusätzliche Fachkraft-Stelle in allen Einrichtungen zu schaffen, die diese Arbeit an der Basis vorantreibt und eine entsprechende Expertise sowie team(fort-)bildende Kompetenz mitbringt. Zielsichere Sprachdiagnostik und daran anknüpfende, adressatengerechte Sprachförderung könnten mit diesem Konzept in nachhaltiger Weise in den Einrichtungen verwirklicht werden.

Dies führt uns unmittelbar zur Frage nach der Sprachförderung selbst, dem Mittlerziel MI 3.

3.10 Welche Form der Sprachförderung ist zielförderlich?

Mittlerziel MI 3

MI 3. MittlerInnen richten in ihren Einrichtungen bzw. Institutionen und an den Übergängen wirkungsvolle und bedarfsgerechte Sprachförderangebote ein.

Fragen wir daher zunächst, was der Sprachlernende, unabhängig davon ob monolingual oder bilingual, denn benötigt, um sprachkompetent zu werden: Es sein an die Wichtigkeit des Inputs erinnert (s. S. 4). D.h., dass Sprachlernende viele Kommunikationsgelegenheiten mit Menschen benötigen, die authentisch und zielsprachlich mit dem Lernenden sprechen. Und der innere Antrieb darf nicht beeinträchtigt sein. Als Baby und Kleinkind erübrigt sich der letzte Punkt: Uns unserer Umwelt und unseren Bezugspersonen ähnlich zu machen, ist uns in den Genen festgeschrieben. Deshalb stellt auch der Fall der simultanen Bilingualität, also der mehr oder weniger balancierten Zweisprachigkeit ab dem Säuglingsalter, kein Problem dar. Anders sieht es aus, wenn wir diesen Prozess in der Zeit strecken und uns schon in einem sprachlichen und kulturellen Umfeld heimisch gemacht haben. Dann ist es eine Frage der eigenen und der familiären bzw. soziokulturell gebundenen Einstellung, wie viel Motivation zum Zweitsprachlernen ein Kind mitbringt. Auch aus diesem Grund gilt in diesem Bereich: je jünger, desto unproblematischer. Deshalb ist es gerade für Zweitsprachlernende aus Spracherwerbssicht wichtig, früh mit dem Deutschen in Kontakt zu kommen, also früh in eine Betreuungseinrichtung zu dürfen oder viel mit deutsch-sprechenden Spielpartnern zusammenzukommen.

Welche Stellschrauben ergeben sich nach diesem Szenario aus kommunaler Sicht, um durchgängige Sprachbildung zu unterstützen und damit auch das obige Mittlerziel nach wirkungsvoller und bedarfsgerechter Sprachförderung einzulösen? Was heißt es, Kommunikation zu unterstützen, Sprache zu bilden oder spezifisch zu fördern?

Dazu ist es notwendig, sich von einem zu engen Begriff der Sprachförderung zu lösen und die Breite professionellen sprachbildnerischen Handelns zu betrachten. Greifen wir drei zentrale Punkte heraus: Dialog-Schulung, alltagsintegrierte Sprachförderung und gezielte individualisierte Sprachförderung. Es ist sinnvoll, die angestrebte Modellverbund-Entwicklung auf drei parallelen Gleisen aufzusetzen, um ein zielförderliches Sprachenlernen aller Kinder und Jugendlicher zu gewährleisten, um das es hier geht:

1. Sprachlernende brauchen authentische Kommunikationssituationen – nicht nur eine, sondern tausende.
→ Alle am Bildungsprozess Beteiligten bemühen sich aktiv um gelingende Kommunikation, interagieren in sprachlich angemessener Form mit Sprachlernenden und bringen ihrem Gegenüber Wertschätzung entgegen.

Dialoge professionell gestalten -- Diversity leben

2. Sprachlernende benötigen Sprachformen, die sie sukzessive in Bildungsprozesse einbinden. Schulische Bildungsprozesse zielen auf bildungssprachliche Sprachformen ab, die von umgangssprachlichen Formen abweichen und besondere Strukturen (Passiv, komplexe Nominalgruppen etc.) sowie besondere fachsprachliche Wörter aufweisen.
 → Alle am Bildungsprozess Beteiligten wissen um diese Herausforderung und kennen Formen der Kommunikationsunterstützung, um Brücken zwischen den umgangssprachlichen Formen hin zur Bildungssprache zu schlagen.
Sprachbildung als Selbstverständlichkeit -- Alltagsintegrierte Sprachförderung, Scaffolding im Unterricht, SIOP-Ansatz

3. Manche Sprachlernende, vor allem DaZ-Kinder, benötigen gezielte Unterstützung im Rahmen von gesteuerten Sprachlernprozessen. Dieser Bedarf zeigt sich zum einen durch geeignete Diagnoseverfahren; dieser Bedarf ergibt sich aber zum anderen auch durch bestimmte besonders komplexe Sprachlernbereiche des Deutschen, wie u.a. die Evaluation der Freiburger Sprachfördermaßnahmen gezeigt hat (Gretsch & Fröhlich-Gildhoff, 2012).
 → Eine Auswahl an Bildungsakteuren ist mit der Durchführung von diagnostischen Instrumenten sowie mit verschiedenen, anerkannten Förderinstrumenten vertraut und entsprechend kompetent in einer auf den Sprachlernenden zugeschnittenen Sprachförderung.
Diagnostik und gezielte Sprachförderung als erstrebenswerte, zertifizierbare Zusatzkompetenz

Wenn alle drei Gleise funktionsfähig sind, wird Spracherwerb auch unter schwierigeren Bedingungen zum „Kinder-Spiel“, indem situatives und eigen-aktives Lernen und Aneignen im Vordergrund steht und über zusätzliche, gesteuerte Prozesse positiv angeregt wird. Für jeden dieser obigen drei Punkte ist Fortbildungsbedarf zu konstatieren. Die anvisierten Fortbildungen unterliegen dabei einem auf die Bedürfnisse der Kommune zugeschnittenen Zielsystem der Qualifizierungsmaßnahmen -- im Idealfall ist dieses Zielsystem wiederum an den einzelnen Modellverbund in einem partizipativen Vorgehen angepasst worden.

Die wichtigste Ressource ist dabei der Kopf der Fortzubildenden: Will er/sie sich mit den Neuerungen befassen? Wird der Sprachbildungsbereich nur als Ballast und die dazugehörigen Dokumentationen als beamtentechische Gängelei wahrgenommen?

3.11 Wer soll diagnostizieren?

Wie weiter oben schon angerissen, ist es zwar wünschenswert, aber nicht notwendig, dass alle (früh-)pädagogischen Fachkräfte Alles können – nicht jede/r muss diagnostizieren und entsprechend passgenau fördern können. Aber wer professions-orientiert kompetente Sprachfördermaßnahmen umsetzen können möchte, muss auch diagnostische Resultate lesen und ihre Implikationen verstehen können. Es ist offensichtlich, dass diagnostische Kompetenz und spezifische Förderkompetenz Hand in Hand gehen. Daher empfiehlt es sich, einen Kernbestand von Personen pro Institution für diese anspruchsvollen Aufgaben zusätzlich (weiter) zu qualifizieren und innerhalb des Sprachbildungsnetzwerks besonders zu unterstützen. Eine speziell dafür (teil-)freigestellte und spezialisierte Fachkraft pro Institution

ist sinnvoll, um eine entsprechende Expertise innerhalb des eigenen Hauses zu haben und einsprechende Netzwerkarbeit voranzutreiben.

3.12 Wie lässt sich ein teamweites Commitment für durchgängige Sprachbildung anbahnen?

Damit wären wir beim vierten Mittlerziel angelangt:

Mittlerziel MI 4

MI 4. MittlerInnen der aufnehmenden und abgebenden Einrichtungen bzw. Institutionen fördern in ihren Teams/Kollegien das Commitment für die DS

Aus normativer Perspektive ergibt sich zunächst ein klarer Auftrag über den Orientierungsplan / Bildungsplan und über diverse weitere kommunale bis europaweite Rahmenseetzungen im Bildungswesen, sprachliche Bildung anzuregen und zu professionsorientiert zu unterstützen. Aus einem Auftrag ergibt sich jedoch noch nicht zwingend ein Commitment – ein nur ungenügend übersetzbarer Anglizismus, der eine Bedeutungsmischung aus (Selbst-)Verpflichtung, Engagement und echtem Einsatz bezeichnet. Grundlage dafür ist zunächst eine funktionierende Kooperation in einer wertschätzenden Atmosphäre innerhalb einer Institution. Als Netzwerk innerhalb eines übergreifenden Netzwerks unterliegen auch Institutionen den o.a. Qualitätsmerkmalen für Sprachbildung. Der Kooperations- und Wertschätzungsaspekt ist dabei zentral.

Als personale Faktoren sind Begeisterungsfähigkeit und Spaß an der Sache sehr hilfreich, garantieren aber noch kein nachhaltiges Gelingen. Aus der Schulforschung ist bekannt, dass die institutionelle Kommunikationskultur einen zentralen Schlüssel darstellt:

„Die kooperative Kompetenz von Lehrkräften basiert auf den grundlegenden Kompetenzen des kommunikativen Handelns. Diese sind mit Bezug auf Habermas als Dezentrierung der Weltperspektiven und Verschränkung der Sprecher- und Sozialperspektiven zu fassen [...]. Wenn diese kommunikativen Kompetenzen beeinträchtigt sind, fehlen basale Voraussetzungen für entfaltete Formen der professionellen Kooperation.“ (Helsper, 2006:26)

Es ist nicht überraschend, dass wir schon wieder auf die Rolle der Sprachfertigkeiten und Kommunikationskompetenzen stoßen, wenn es um die Spiegelung der Wahrnehmung und Wertschätzung des Gegenübers geht. Kooperatives Handeln wird erst durch kooperatives Sprechen ermöglicht. Perspektivwechsel und Kommunikation auf Augenhöhe unabhängig von Statusgegebenheiten ist gefordert. Darüber hinaus benötigt man nach Helsper (a.a.O.) „Feldkompetenz“ – dem Wissen, worum es geht.

Adaptiert nach Salem et al. (2013:24) sind folgende fünf Gelingensbedingungen für innerinstitutionelle Kooperation auszumachen:

1. Kooperationswillige Individuen (Personenebene)
2. Klar umrissener Kooperationsgegenstand (Gegenstandsebene)
3. Wertschätzende und ressourcenunterstützte Kooperationsformen (Formebene)
4. Kooperationsförderliche institutionelle Strukturen (Strukturebene)
5. Unterstützung seitens der administrativen Ebene (Verwaltungsebene)

Hier schließt sich folglich ein wiederkehrender Kreis an Faktoren, den es im Blick zu halten gilt, um Commitment anzubahnen und über die Keimblattphase hinaus wachsen zu lassen. Um zu verhindern, dass aus dem Feuer der Begeisterung ein schnell verpuffendes Strohfeder wird, müssen alle Beteiligten einen langen Atem beweisen. D.h., dass die vier idealtypischen Phasen beim Aufbau von Netzwerken (aus der FÖRMIG-Konzeption) auch in der Keimzelle schon zu berücksichtigen und miteinzuplanen sind:

- a) Orientierungsphase,
- b) Planungs- und Aufbauphase,
- c) Realisierungsphase und
- d) Verstetigungsphase.

Es ist also Commitment auf lange Sicht gefragt und im Netzwerk gezielt zu implementieren.

3.13 Wie kann die Qualität des Netzwerkaufbaus systematisch und partizipativ gesichert werden?

Das Stichwort Kommunikation und Kooperation führt zum letzten Mittlerziel, das uns beschäftigen wird:

Mittlerziel MI 5

MI 5. Die Steuerungsgruppe und MittlerInnen sichern die Qualität der Arbeit in den Modellverbänden systematisch und partizipativ.

Die partizipative Vorgehensweise schlug sich in der Orientierungsphase in der breit angelegten Erarbeitung der Zielesystematik und aller damit zusammenhängenden Strukturen nieder. Die Zusammensetzung der Steuerungsgruppe stellte und stellt sicher, dass ein Großteil aller unmittelbar erreichbaren, relevanten Mittler_innen an einem Tisch sitzt und auf kommunaler Ebene eine Einigung auf ein konkretisiertes, gemeinsames Ziel erreicht werden konnte. Auf der Ebene der Konzeptbildung konnte in verschiedenen Gruppierungen eine kommunikative Qualität und Transparenz erreicht werden, indem neben der Seite der Stadtverwaltung auch zentrale Mittlerpersonen und Sprachbildungsexperten den Netzwerkgegenstand „Durchgängige Sprachbildung“ durchleuchteten und für unsere Umsetzungsmaßnahmen strukturierten.

Auf der Ebene der Modellverbände gilt nämlich, indem alle relevanten Bildungsakteure an einen Tisch kommen und miteinander einen Abgleich von Ist-Situation und Ziel-Situation vornehmen sowie Keimzellen von Lerngemeinschaften bilden. Auch im Bereich der geplanten Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen sind die zentralen Koordinatoren darauf

bedacht, nicht nur Konzeptionen für die Institutionen, sondern mit den Institutionen zu entwerfen, um eine adressatengerechte Anschlussfähigkeit der Fortbildungen zu gewährleisten und damit eine großflächige Unterstützung für die durchgängige Sprachbildung anzubahnen und kommunal zu etablieren. Mit der eigentlichen Evaluationsarbeit wurde Schmidt-Evaluation beauftragt (schmidt-evaluation.de). Über diese externe Evaluationsarbeit werden auch die Ziele-Workshops begleitet und die Entwicklungen und Fortbildungen in den Modellverbänden indikatorgestützt erfasst.

Zum Schluss bleibt herauszustreichen, dass Mehrsprachigkeit ein **Mehr an Sprache** bedeutet. Im besten Fall heißt das auch ein Mehr an zielführender Kommunikation und gezielter Kooperation zwischen denjenigen, die unter dem Dach des gemeinsamen Netzwerks bzw. einer Kommune leben und arbeiten.

Für die vielen Kinder und Jugendlichen, die oft mehr virtuelle als reale Kommunikation erleben, ist jeder einzelne gelingende Dialog hierbei doppelt wichtig: als kooperative Begegnung von Mensch zu Mensch und als sprachliche Lerngelegenheit. Nachdem durchgängige Sprachbildung bzw. der menschliche Spracherwerb generell nicht am Ende einer schulischen oder beruflichen Ausbildung abgeschlossen sind, ließe sich aus den oben angesprochenen Dialogen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit bisweilen auch eine doppelte Lerngelegenheit für alle Beteiligten ableiten, schließlich ist Sprachenlernen nicht zwangsweise eine Einbahnstraße. Und jeder, der einen weiten Weg zu gehen hat, wird es zu schätzen wissen, wenn ihm der andere einen kleinen Schritt entgegenkommt.

Literatur und weitere Quellenangaben

- Dobutowitsch, Friederike, Ursula Neumann, Ute Michel & Tanja Salem (2013): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 2. Qualitätsmerkmale für Sprachbildungsnetzwerke. FÖRMIG-Material Bd. 6. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Imke Lange (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Methild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 107-127.
- Gogolin, Ingrid, Inci Dirim, Thorsten Klinger, Imke Lange, Drorit Lengyel, Ute Michel, Ursula Neumann, Hans Reich, Hans-Joachim Roth & Knut Schwippert (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG. Bildanz und Perspektiven eines Modellprogramms (= FÖRMIG-Edition Bd. 7). Münster u.a.: Waxmann.
- Gretsch, Petra und Christoph Mischo (2009): Sprachentwicklung. In: K. Fröhlich-Gildhoff, C. Mischo, A. Castello: Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik Bd. 2. Carl Link Verlag. 129-149.
- Gretsch, Petra und Klaus Fröhlich-Gildhoff (2012): Evaluation der Sprachfördermaßnahmen für 3-5jährige Kinder in der Stadt Freiburg. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann, Hartmut Wedekind (Hgg.) Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen. (Materialien zur Frühpädagogik Bd. 10. Freiburg: FEL-Verlag.
- Helsper, Werner (2006): Kompetenzen von Lehrkräften – eine Fundierung von Lehrerarbeit? In: Hinz, Renate & Tanja Pütz: Professionelles Handeln in der Grundschule. Baltmannsweiler: Hohengehren. 15-31.
- Kempfert, Guy & Hans-Günther Rolff (2005): Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim/Basel: Beltz.
- Laewen, Hans-Joachim (2008): Das infans -Konzept der Frühpädagogik. Teil 1. Zur Kompatibilität des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg. In: KiTa aktuell BW 11. 220-224.
- Laewen, Hans-Joachim (2008): Das infans -Konzept der Frühpädagogik. Teil 2. Zur Kompatibilität des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg. In: KiTa aktuell BW 12. 244-247.
- Laewen, Hans-Joachim (2008): Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen. In: Diskowski, D./Pesch, L. (Hrsg.): Familien stützen – Kinder schützen. Was Kitas beitragen können. Weimar und Berlin: verlag das netz pfv. 190-198.
- Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Band 29. Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.) (2013): Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita. Köln.
- RAA Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Hrsg.) (2008): Von der Sprachstandsdiagnose zur Förderplanung Instrumente zur Beobachtung und Förderung der individuellen Sprachentwicklung für die Primarstufe und die Sekundarstufe. Essen.

Reich, Hans (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel, Hans H. Reich (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FöRMig Edition, 9. Waxmann, Münster u.a. 55-70.

Rolff, Hans-Günter (2008): Unterrichtsentwicklung etablieren und leben. In: Berkemeyer, N./ Bos, W./ Manitiuss, V./ Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster/ New York: Waxmann.

Salem, Tanja, Ursula Neumann, Ute Michel & Friederike Dobutowitsch (2013): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele. FÖRMIG-Material Bd. 5. Münster u.a.: Waxmann.

Webseiten des Modellprogramms FöRMig:

<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de> (FöRMig-Programmträger)

<http://www.foermig-berlin.de> (FöRMig Berlin)

Diagnostische Instrumente

TROG-D Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses, 2009/4, A.V. Fox, Schulz-Kirchner Verlag.

SSV Sprachscreening für das Vorschulalter, 2003, H. Grimm, Hogrefe Verlag.

SISMIK Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, 2003, M. Ulich & T. Mayr, Herder Verlag.

SELDAK Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern, 2006, M. Ulich & T. Mayr, Herder Verlag.