Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Berlin (Hrsg.)

Zweitsprachförderung im sozialen Kontext

Dossier zur Tagung der GEW Berlin: „Tag der Sprachförderung - Zweitsprachförderung im sozialen Kontext“

Vorträge, Power Point Präsentationen, Tagungsberichte, GEW-Papiere, blz-Artikel, Zeitungsberichte, Senats-papiere, Kleine Anfragen zum Thema DaZ/ Zweitsprachförderung

Impressum:

Herausgeber:	**Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Berlin Ahornstr. 5, 10787 Berlin**
Verantwortlich:	**Monika Rebitzki und Dr. Gerhard Weil für den Landesausschuss für Multi-kulturelle Angelegenheiten (LAMA)**
Auflage:	**50 Exemplare, pdf-Datei im Netz unter www.gew-berlin.de**
Fotos:	**Poletz/Transit, Nové, Rebitzki, Weil sowie den Homepages von Mutlu, Rösch und Stanat**
Rechte:	**Die Rechte der Vorträge, Präsentationen und Berichte liegen bei den AutorInnen**

Dossier zur Tagung der GEW Berlin: „Tag der Sprachförderung – Zweitsprachförderung im sozialen Kontext"

1. Vorwort der Herausgeber

Die zweite Fachtagung der GEW Berlin zum Thema Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – oder wie es jetzt beim Senat - heißt: „Sprachförderung" soll nach dem Willen des Veranstalters, dem Landesausschuss für Multikulturelle Angelegenheiten(LAMA) der GEW die Form eines Dossiers erhalten. Das bedeutet konkret, nicht nur die auf der Fachtagung vom 29.10.2010 gehaltenen Vorträge und Workshopbeiträge sowie Diskussionen, soweit übermittelt, zu dokumentieren. Vielmehr sollen auch weitere Materialien, die bei der Tagung verteilt wurden, zeitnah in den (Berliner)Zeitungen zum Thema auffindbare Veröffentlichungen und relevante Parlamentsanfragen den interessierten LeserInnen zur Kenntnis gegeben werden. Ja, wir wollen sogar soweit gehen und auszugsweise den Senatsbericht „Evaluation und Weiterentwicklung der Sprachförderung" dokumentieren.
Als Gegengewicht führen wir noch einige DaZ-bezogene Beiträge aus unserer Berliner Gewerkschaftszeitung „blz" auf und berichten mit der GEW-Lehrerin Maria Greckl von der leider wieder unzumutbaren Situation der Seiteneinsteiger, die auch in einem Workshop und bei der abschließenden Podiumsdiskussion mit u.a. Senator Zöllner eine wichtige Rolle spielte.
Wir danken als Herausgeber dieses Dossiers allen ReferentInnen und AutorInnen für die Bereitstellung ihrer Texte und hoffen, Ihnen, liebe LeserInnen, wichtige Orientierungen und Denkanstöße zur Verbesserung der Situation der Berliner Migrantenkinder in Kita und Schule geben zu können.

Monika Rebitzki Dr. Gerhard Weil

Vorstand des LAMA der GEW Berlin bis Februar 2011

2. Programm der Fachtagung und Workshopfragen

Programm

9.00 Begrüßung durch die Vorsitzende der GEW Berlin, Rose-Marie Seggelke

9.30 Einführungsreferat: 10 Jahre nach PISA – Brauchen wir ein Recht auf Sprachförderung?
Dr. Gerhard Weil

10.00 Zweitsprachenförderung als Forschungsfeld:
Ergebnisse und offene Fragen
Prof. Dr. Heidi Rösch

10.45 Input 1: Aktueller Stand des Projekts BeFo: Bedeutung und Form - Fachbezogene und sprachsystematische Förderung in der Zweitsprache
Dr. Anja Felbrich

11.15 Input 2: 5 Jahre Berliner Bildungsprogramm! Wie hat es sich auf die Sprachförderung ausgewirkt? Dr. Christa Preissing

11.45 Mittagspause – Imbiss

12.30 Fünf Workshops (siehe rechte Spalte)

14.00 Kaffeepause

14.15 FlaneurInnen berichten von den Workshops:

Magda von Garrel, Gudrun Nägeler, Prof. Dr. Hajo Funke

14.45 10 Jahre Reformpolitik nach PISA – Wo bleiben die Erfolge für die Schwächeren?
Diskussion mit BildungspolitikerInnen
Senator Jürgen Zöllner, Steffen Zillich (Die Linke), NN (Bündnis 90/Die Grünene), Sascha Steuer (CDU), Mieke Senftleben (FDP) und den ModeratorInnen der Workshops
Moderation : Christian Füller

Folgende Workshops finden parallel statt:

Workshop 1: PISA, VERA, Schulinspektion -und dann? Was kann Schulaufsicht und Schulinspektion für die Sprachförderung leisten?
Experte: Margit Boekhoff (Workshops 1 und 2 wurden zusammengelegt)

Workshop 2: Zauberwort „Autonomie" – Gut für die Sprachförderung?
ExpertInnen: Ulrike Grassau, Frau Hogan, Herr Nachmann (Workshops 1 und 2 wurden zusammengelegt)

Workshop 3: Frühe Sprachförderung – Problem gelöst? Chancen und Grenzen von Sprachförderprogrammen im Kitabereich
ExpertInnen: Regine Leue, NN (zwei KitaleiterInnen, zwei ErzieherInnen u. eine Lehrkraft)

Workshop 4: Sprachförderung überall – Ist das realistisch? Elemente guter Unterrichtspraxis in allen Fächern
ExpertInnen: Prof. Dr. Heidi Rösch und Michael Nové

Workshop 5: Kompetente Sprachförderung – Was fehlt? Was brauchen PädagogInnen an Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Sprachförderung?
ExpertInnen:
Barbara Krischer, Birgit Thon, Brigitte Schulte, Lutz Glesczinsky, Erz.-Ausbildung: NN, Annette Hautumm

Problemstellungen:

5 Jahre nach den 1. Fachtagen der GEW Berlin zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ), 10 Jahre nach PISA und 13 Jahre nach der Berliner Innenstadtkonferenz bleibt der Eindruck bei den PädagogInnen, trotz aller Bemühungen in der Zweitsprachförderung wenig erreicht zu haben. Im Kitabereich wurde Einiges auf den Weg gebracht: Sprachstandsfeststellung, Sprachlerntagebuch, Konzepte zur Sprachförderung, jetzt auch eine verbesserte Personalausstattung, doch ist dieser Weg erfolgreich? Im Schulbereich wurde unter dem Stichwort Autonomie auf jegliche verbindliche Regelung zur Sprachförderung verzichtet. Mit der Ablösung von DaZ (für Migrantenkinder) durch den Begriff der "Sprachförderung" --auch für förderbedürftige deutsche SchülerInnen - wurde der Kreis der zu Fördernden erweitert, der Personalaufwand dafür aber dadurch erkennbar eingeschränkt. Wir wollen nun zu diesem Thema den neuesten Stand der Forschung erkunden, unsere Erfahrungen zwischen Schule und Kita austauschen und neue Ansätze mit Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Praxis diskutieren. Bringen Vorschläge zur Verbesserung der Sprachförderung nur mehr Arbeit und ein schlechtes Gewissen, die gestellten Aufgaben im Zeitbudget nicht bewältigen zu können? Sind wir tatsächlich weiter als nach den 1. Fachtagen der GEW zu DaZ im Jahre 2005?

1. Inhaltsverzeichnis Seite

1. Vorwort der Herausgeber 1

2. Programm der Fachtagung und Workshopfragen 1

3. Inhaltsverzeichnis 4

4. Grußwort der GEW-Landesvorsitzenden Rose-Marie Seggelke 7

5. Einführungsreferat: „10 Jahre nach PISA – Brauchen wir ein Recht auf Sprachförderung?" von Dr. Gerhard Weil, GEW 9

6. Überblick über Forschungsergebnisse zur Zweitsprachenförderung von Prof. Dr. Heidi Rösch, Päd. Hochschule Karlsruhe 19

7. Input 1: „Aktueller Stand des Projekts BeFo: Bedeutung und Form. Fachbezogene und sprachsystematische Förderung in der Zweitsprache" von Dr. Anja Felbrich, FU Berlin 27

8. Input 2: 5 Jahre Berliner Bildungsprogramm! Sind die darin enthaltenen Erwartungen an die Sprachförderung erfüllt? Von Dr. Christa Preissing, INA der FU Berlin 33

9. Berichte aus den Workshops: 50

Workshop 1 Workshop 1 und 2 wurden zusammengelegt**:**

PISA, VERA, Schulinspektion und dann? Was kann(Schul-)Aufsicht und (Schul-)Inspektion als Steuerungselement für Sprachförderung leisten?

Margit Boeckhoff, Uta Feige Klische: Powerpoint Dokumentation zu WS1 50

Workshop 3: Frühe Sprachförderung – Probleme gelöst? Chancen und Grenzen von Sprachförderprogrammen im Kitabereich 59

Regine Leue: Kurzbericht zu WS 3 59

Christiane Weißhoff: Dokumentation Workshop 3 60

Workshop 4: Sprachförderung überall – Ist das realistisch? Elemente guter Unterrichtspraxis in allen Fächern 61

Michaela Ghazi: Kurzbericht zu WS 4 61

Workshop 5: Kompetente Sprachförderung - Was brauchen PädagogInnen an Aus-, Fort- und Weiterbildung für Zweitsprachförderung? 62

Marlies Schumann: Kurzbericht WS 5 62

Annette Hautumm – SFBB: Kurzbericht WS 5 63

Barbara Krischer, Birgit Thon, FU-Berlin: DaZ-Module 64

Anhang:

10. Kurzbericht der Flaneurin Magda von Garrel von der Fachtagung und insbesondere der Podiumsdiskussion der bildungspolitischen Parlamentssprecher und Bildungssenator Prof. Dr. Zöllner 67

11. Entwicklung der Lehrerstellen von Sabine Dübbers, GEW-Berlin
Ergänzung zu Punkt 5 69

12. „Verbundvorhaben: Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings zur phonologischen Bewusstheit bei Kindergartenkindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache" Leitung : Prof. Dr. Petra Stanat, Freie Universität Berlin
Ergänzung zu Punkt 7 *72*

13. „Aktuelle Situation der Seiteneinsteiger" von Maria Greckl, GEW 74

14. „Perspektiven durch Sprachförderrung" von Michael Nové, GEW 77

15. „Integration hängt von Bildungschancen ab" von Monika Rebitzki, GEW 82

16. **Berichte in der „blz" zu DaZ:** 83
- „Alles ist möglich bei DaZ - Dilemma zwischen Autonomie und Kontrolle" von Michael Nové, Gerhard Weil in blz Nr. 05 / 2006 83
- „Die Guten ins Töpfchen" von Gerhard Weil in blz Nr. 06 / 2010 86
- „Gebt der Zweitsprachförderung eine Perspektive - Bericht vom »Tag der Sprachförderung« der GEW Ende Oktober 2010" von Gerhard Weil in blz Nr. 02 / 2011 88

17. **Ausgewählte Zeitungsberichte:**
90
- taz 16.12.2009: „Ungerechtigkeit als Prinzip von Bildung"
von Christoph Ehmann 90
- Der Tagesspiegel vom 21.10.2010: „Kitas auf dem Prüfstand" von P. Hecht, S. Vieth-Entus 94
- taz 26.06.2010: "Aufstieg durch Bildung ist ein großes Märchen"
von Marcel Helbig 96
-.Berl. MoPo.24.10.10 „Sprachförderung – In Berlin sollen Dreijährige zum Sprachtest von Eichelmann und Köhler 98
- Berl. MoPo.26.10.10 „Kritik am Sprachtest für Dreijährige"
von Florentine Anders
100
- Berliner Zeitung 28.11.09 „In der Kita lernen Kinder besser Deutsch"

von Martin Klesmann 101
Die Zeit 21.10.10 „Zu kurz, zu spät zu abstrakt" von Bernd Thissen 102
- Der Tagesspiegel 25.10.10 „Hier herrscht die doppelte Halbsprachigkeit"
Interview mit Frau Giffey, Stadträtin in Neukölln 106

18. „Evaluation und Weiterentwicklung der Sprachförderung" Auszüge aus dem Senatsbericht 108

19. Fünf Kleine Anfragen des Abgeordneten Özcan Mutlu (Bündnis 90/Die Grünen) zur Schulinspektion, DaZ in Berlin, den Dispositionspool, Sprachförderung in der Kita und zur Sprachstandserhebung. 117

4. Grußwort der GEW-Landesvorsitzenden Rose-Marie Seggelke

Liebe Leser dieses GEW-Dossiers

ich möchte Ihnen herzlich dafür danken, dass Sie sich mit dem Thema unserer Fachtagung „Tag der Sprachförderung – Zweitsprachförderung im sozialen Kontext" befassen wollen.
Bei einer Auseinandersetzung mit dem Thema Zweitsprachförderung, einer Schlüsselstelle für gelungene schulische Integration und für Aufstieg durch Bildung gilt es nüchtern Defizite zu erkennen und zu benennen. So erfreulich die Steigerung der Abiturientenquote bei Migranten von 10 auf 20% auch ist, sie bleibt halb so hoch wie in der gesamten Schülerschaft! Hier bleiben Bildungspotenziale unausgeschöpft, die unsere Gesellschaft dringender denn je benötigt. Aber auf der anderen Seite sind 46,2% der Schulabsolventen mit ndH ohne MSA oder Abitur, wie Gerhard Weil in seinem Einführungsreferat berichtet, viel zu viel, wenn es darum geht, eine Berufsausbildung mit einer Perspektive anzustreben!
Vor fünf Jahren 2005 hatte die GEW-Berlin, damals noch gemeinsam mit

der Senatsbildungsverwaltung, eine Fachtagung „Perspektiven für DaZ" organisiert. Die Tagungsbroschüre kann man über die Homepage der GEW-Berlin noch bestellen und man wird sehen, wie erschreckend aktuell die enthaltenen Analysen und Forderungen leider noch sind. Richtig vorangekommen sind wir in Berlin jedenfalls nicht. Das beweisen die Ländervergleiche der MSA-Ergebnisse. Wir hatten schon vor Einführung dieses Abschlusses gewarnt, dass er als Konsequenz aus PISA Migranten in der Schule nicht gerade fördern wird. Aber wie auch immer, andere Bundesländer sind besser! Die Stadt Frankfurt hat höhere Migrantenanteile in den Schulen als Berlin. Vielleicht ist in Deutschland sonst auch niemand auf die Idee gekommen, die für DaZ-Sprachförderung angesichts wachsender Schüleranteile ndH begrenzten Personalmittel plötzlich allgemein zur Sprachförderung auch der „bedürftigen" SchülerInnen mit deutscher Herkunftssprache einzusetzen. Darin können wir bislang keinen Geniestreich erkennen.
Gerade am Kita-Bereich wird deutlich, dass prinzipiell gute und richtige Initiativen nur ein schlechtes Gewissen bei den zuständigen KitamitarbeiterInnen erzeugen, wenn die personellen Bedingungen an der Basis pädagogische Maßnahmen zeitlich ausschließen. Lernen kann man daraus, wie abhängig gute Organisationsregelungen von Zeitfaktoren beim Personal sind.
Aber immerhin, wir hatten die Gelegenheit, und dafür bin ich der Bildungsverwaltung ausdrücklich dankbar, mit einer ganzen Reihe von verantwortlichen Mitarbeitern in den Workshops in den Dialog zu treten .Mein Dank gilt aber auch den Vertretern der Wissenschaft, die sich im Feld der Sprachförderung in Forschung und Lehre bemüht haben. Es ist ja häufig bei Tagungen zu beobachten, dass gegen Tagungsende die Teilnehmerzahlen erkennbar „abbröckeln". Deshalb haben wir ein echtes Highlight ans Ende dieser Tagung gelegt. Die Diskussion mit BildungspolitikerInnen aus dem Berliner Parlament und mit Senat Zöllner unter Moderation des TAZ-Journalisten Christian Füller. Das Thema „10 Jahre Reformpolitik nach PISA – Wo bleiben die Erfolge für die Schwächeren?" gab allen die Gelegenheit, Kritik und Vorschläge aus den Workshops mit der Politik auf der Ebene der Exekutive und der Legislative zu debattieren. Eine reizvolle Möglichkeit vor dem Hintergrund eines langsam aufziehenden Wahlkampfes.
In diesem Sinne wünsche ich allen LeserInnen dieses Dossiers einen möglichst großen Erkenntnisgewinn danke allen für das Interesse am Bildungserfolg unserer Einwandererkinder!

Rose-Marie Seggelke, Landesvorsitzender der GEW-Berlin

5. **Einführungsreferat: „10 Jahre nach PISA – Brauchen wir ein Recht auf Sprachförderung?" von Dr. Gerhard Weil,** Sprecher des Landesausschusses für Multikulturelle Angelegenheiten – LAMA – der GEW Berlin

Liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Damen und Herren!

Oscar Wilde soll einmal gesagt haben: „Wer die Wahrheit sagt, kann sicher sein, früher oder später erwischt zu werden!" Als mein Gewerkschaftskollege Michael Nové und ich 1998 nach dem Studium der Senatsstatistiken über ausländische Schulabgänger im damaligen „Schilfblatt Nr. 10" des Berliner Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung BIL von der zweiten deutschen Bildungskatastrophe sprachen, meinten wir die besonders geringen Chancen von ausländischen Jungen im deutschen und speziell im Berliner Schulwesen. Die Chancen der Mädchen waren erkennbar besser, jedoch im Vergleich zu den Quoten ihrer deutschen Klassenkameradinnen ebenfalls miserabel. Wir endeten mit dem Satz: „Dass jedoch die neue deutsche Bildungskatastrophe vor dem Hintergrund des Auseinanderklaffens von privatem Reichtum und öffentlicher Armut mittelfristig den sozialen Frieden gefährdet und die gesellschaftliche

Desorganisation befördert, dürfte evident sein."[1] Das war vor den Sparmaßnahmen des Finanzsenators Sarazzin! Mittlerweile haben wir bereits **„mittelfristig"**. Niemand diskutiert zur Zeit öffentlich über die Effizienz der eingesetzten DaZ- Stellen –wir haben jetzt ja Sprachförderung für alle mit deutlich reduziertem Stellenumfang für Migrantenkinder - und die öffentliche Diskussion hat sich bereits auf die Effizienz der Arbeit von Jugendrichtern in Zusammenarbeit mit Polizei und Jugendhilfe fokussiert. Fokussiert genau auf die von uns angezielten Kinder, die 1998 noch gar nicht in der Schule waren. **Erwischt** also!

PISA 2000

Aber beginnen wir mal mit PISA 2000:

Was vorher unter Fachleuten bekannt war, wurde nun einer breiten Öffentlichkeit vor Augen geführt, nämlich u.a. das Versagen eines großen Teils der von PISA unabhängig von der Staatsbürgerschaft definierten Migranten unter den 15jährigen vor allem bei der Lesekompetenz, die sich als Schlüsselkompetenz auch für den Erfolg im mathematischen und im naturwissenschaftlichen Bereich erwies. Daraus konnte der Schluss gezogen werden, dass Sprachförderung wichtiger als jeglicher andere Unterricht zur Erreichung von Bildungsabschlüssen anzusehen ist und auf jeden Fall nicht an den Schulen ausfallen sollte. Dass Deutschland mit seinem dreigliedrigen Schulsystem besonders eng die Schichtzugehörigkeit der Eltern mit dem Schulerfolg verknüpfte, war eine weitere Erkenntnis, die von der KMK einhellig ignoriert wurde. Keinesfalls sollte PISA ein Anlass sein, die Diskussion über das Bildungssystem und die Dreigliedrigkeit erneut anzufachen. Es waren die Abweichungen des Bildungssystems besonders in den neuen Bundesländern in Richtung Zweigliedrigkeit, die diese politische Diskussion dann doch in Gang setzten.

Mit Unterstützung der rot-grünen Bundesregierung wurde dagegen die Einführung weiterer Ganztagsschulen auf den Weg gebracht und das Füllhorn von zentralen Tests, Prüfungen wie den MSA und Vera, Standards, Zentralabitur und eine kompetenzorientierte Rahmenlehrplanrevision in den Ländern geöffnet. Neben vielen neuen Instituten für Qualitätsentwicklung verfügen wir seitdem im Hinblick auf die Migranten über noch besser gesicherte Erkenntnisse über ihr Schulversagen und ihre Defizite. Aber wie heißt die alte Bauernregel? „Die Sau wird nicht vom Wiegen fett!" Wurden Konsequenzen im Hinblick auf verbesserte Sprachförderung dieser in der Schülerschaft wachsenden Gruppe gezogen, die auf eine personelle und finanzielle Verbesserung an den Schulen hindeuteten?

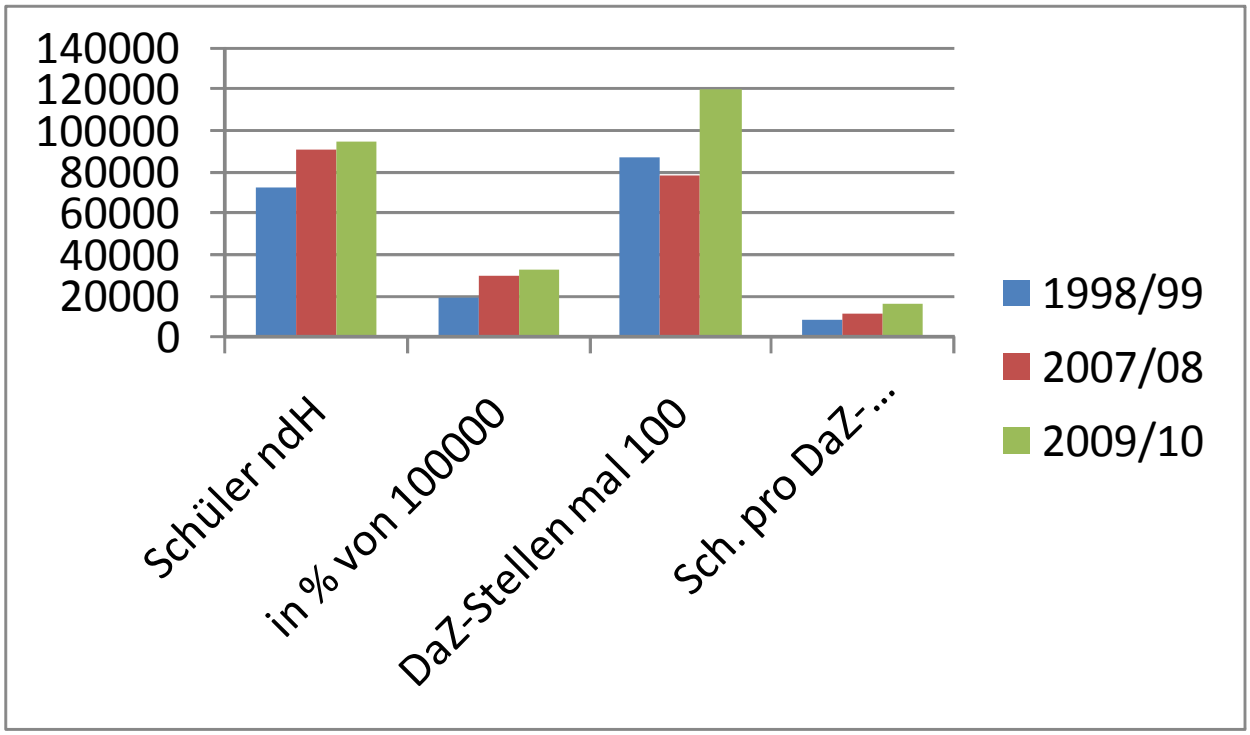
Für das Land Berlin liegen für die letzten gut 10 Jahre nach Senatsstatistiken und den GEW-Unterlagen, für die ich unserer Referentin Sabine Dübbers herzlich danken möchte, folgende Zahlen vor:

Nach der Halbierung der DaZ Personalmittel unter Senatorin Stahmer von ca. 1500 auf 760 Stellen, standen im Jahr 2000 und auch im Jahr davor

[1] Nové, Michael; Weil, Gerhard: „Die zweite deutsche Bildungskatastrophe" in: BIL: SchiLfblatt – Nachrichten für Lehrkräfte von Migranten, Berlin 1998, Seite 10

noch 870 Lehrerstellen, 734 für DaZ und 136 aus Strukturmitteln, zur Verfügung.

Entwicklung der Schülerzahlen ndH, ihrer Prozentanteile, der DaZ/Sprachförderungstellen mal 100 und Schüler pro DaZ-Lehrkraft mal 100



Die Schülerzahlen ndH stiegen in Berlin bei den dargestellten Schuljahren von 72.309 über 90.641 auf 95.211, die Prozentanteile an der Gesamtschülerschaft an öffentlichen allgemein bildenden Schulen entsprechend von 19,4% über 29,7% auf 32,4%. Die Stellen für DaZ und Strukturmittel veränderten sich von 870 über787 (nach der Stundenerhöhung für Lehrkräfte)und schließlich auf 1196. Allerdings war ein **Paradigmenwechsel ab 2008/09** zu verzeichnen, so dass 2009/10 diese Stellen für **Sprachförderbedarf für alle Schüler**, also auch deutsche Muttersprachler vorgesehen waren. Rechnet man demzufolge den möglichen Bedarf verdoppelt, kommt man auf 190.000 SchülerInnen. Daraus ergibt sich für die DaZ/Sprachförderstellen in den Schuljahren eine Zuordnung von 83,11 Schülern pro Förderlehrer 1998/99, dann 115,17 und nach der neuen Berechnung für alle potenziell Bedürftigen (grober Schätzwert) von 158,86. Daraus lässt sich schon rechnerisch ohne

Betrachtung dessen, was bei den Schulen ankommt, für die SchülerInnen ndH eine kontinuierliche Verschlechterung ihrer Sprachförderchancen ablesen.

DaZ-Stellen kommen nicht an!

Schon vor der fast unbemerkten Kürzung durch Frau Stahmer war das größte Problem damals eines, was die sibirischen Bergarbeiter aus der Sowjetunion kannten: Moskau schickt die Löhne raus, in den Kohlegruben kommen sie selten an. Auf wundersame Weise verflüchtigten sich die DaZ Stellen. Gescheitert war damit meines Erachtens die jahrzehntelange Haltung der Schulaufsicht, Förderstunden für DaZ ohne weitere Kontrolle und nur mit kleinen bürokratischen Auflagen an die Schulen zu geben. Nur ein Bruchteil des Unterrichts kam bei den Migrantenkindern an, und das nach undurchschaubaren, willkürlichen Grundsätzen; die Schulen nutzten das Stellenpotenzial in vielen Fällen als willkommene Vertretungsreserve, für andere schulinterne Schwerpunkte und zur Betreuung von Nicht-Religionskindern, ein Posten, der bei der Stundenzumessung mit 0 veranschlagt wurde und wird.

Gescheitert war anscheinend auch der Versuch, Transparenz und Effizienz in die Verwendung der DaZ-Mittel durch das Rundschreiben II Nr.35 „Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Schule" von 1998 zu bringen. Mit der Forderung „Jeder Unterricht ist DaZ-Unterricht", einem System der bezirklichen Fachkonferenzen und der Berichtspflicht über die Verwendung der DaZ-Stunden im jeweiligen Schuljahr sollte sichergestellt werden, dass Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache Sprachförderung in dem Umfang und von der Qualität zukommt, die Ihnen zusteht. Nachdem den Schulleitungen klar wurde, dass auch ehrliche Angaben über Unterrichtsausfälle bei DaZ bis zu 50 Prozent wie gehabt zu keinen ernsthaften Konsequenzen vonseiten der regionalen oder zentralen Schulaufsicht führten, änderte sich in der Schulrealität zu wenig. Auch wurde die Forderung des Rundschreibens, der DaZ-Unterricht dürfe proportional nicht mehr als jeder sonstige Fachunterricht ausfallen, als nettes und zahnloses Postulat entlarvt.

Statt genau darauf zu achten, dass der DaZ-Unterricht gemäß der Zuteilung an die Schulen auch den Weg in den Stundenplan findet und vom Papier auch in der täglichen Unterrichtspraxis zumindest – sagen wir zu 80 bis 85 Prozent – zu den betroffenen SchülerInnen gelangt, ging man „moderne", altbekannte Wege: Als Erstes verdonnerte man die DaZ-Lehrkräfte vielerorts, die Hauptlast der diversen Überprüfungen und Tests zu übernehmen, selbstverständlich zulasten des noch erteilten DaZ-Unterrichts, allerdings ohne dass der ermittelte Förderbedarf in der Regel zu Konsequenzen mit mehr erteiltem Förderunterricht führte. Aber Tests und Leistungseinschätzungen sind und waren ja schließlich angesagt!

Schulautonomie = letzte Kontrolle verloren!

Entsprechend dem damals neuen Schulgesetz hatte man zweitens die Eigenständigkeit der Schulen vor allem für den DaZ-Unterricht schon Anfang 2005 mit der neuen Grundschul- und der Sekundarstufe I-Verordnung gesichert. Fast wortgleich hieß es da in § 17(3) der

Grundschulverordnung und in § 15(4) der Sek I-Verordnung: „In Regelklassen erfolgt die Förderung im Rahmen der organisatorischen und personellen Möglichkeiten der Schule nach einem schuleigenen Förderkonzept. Die Förderung kann unterschiedlich organisiert werden, insbesondere durch zusätzlichen Teilgruppenunterricht, temporäre Lerngruppen mit definierten Zielen, niedrigere Frequenzen oder den zeitnahen Einsatz von zwei Lehrkräften in einer Klasse. Die Formen der Förderung können auch kombiniert werden." In der aktuellen Version der Grundschulverordnung ist nun auch diese organisatorische Präzisierung der Art der Förderung entfallen. Nach einer Sprachstandsfeststellung dürfen diejenigen, die dem Regelunterricht nicht folgen können, in besonderen Lerngruppen unterrichtet werden. Für alle anderen gilt normale Förderung. Ich zitiere " In der Schulanfangsphase wird grundsätzlich in Regelklassen gefördert." [2]. Na bitte, anything goes! Für Schulen mit einem wirklich klaren Förderkonzept wunderbar. Es wird an diesen Schulen sicher gut ausgebildete Lehrkräfte geben, die sich der Anpassung und Umsetzung des entsprechenden Rahmenplans DaZ an das schuleigene Konzept widmen können. DaZ als Unterrichtsprinzip auch im Fachunterricht, schulinterne DaZ-Fortbildungen für die LehrerInnen und systematische, sprachstandsbezogene Sprachfördersequenzen für die SchülerInnen sind hier selbstverständliche Alltagspraxis und zentraler Bestandteil des Schulprogramms.
Solche Schulen aber, die am Schulerfolg der Migranten nicht sonderlich interessiert sind, können bei Unterversorgung mit Lehrkräften, Dauerfehlenden etc. auf die nicht vorhandenen „personellen Möglichkeiten" verweisen. Mitunter nur mit Klassenauflösungen zu vermeidende Unterfrequenzen erhalten mit diesen Verordnungen auch noch das Feigenblatt der gezielten Migrantenförderung. Und die zweite Lehrkraft im Unterricht kann als prima Vertretungsfeuerwehr umgedeutet werden! Eine Schule also, die nicht eine Stunde DaZ ausweist und mit den zugeteilten Stunden allein Unterfrequenzen finanziert, kann dies sogar als schuleigenes Förderkonzept ausweisen (weil die Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache ja so viel besser in kleineren Klassen Deutsch lernen)!
Die Verantwortung für weitere Integrationsmisserfolge ist erfolgreich an die Schulen delegiert, die schließlich ein DaZ/Sprach-Förderkonzept entwickeln sollen.
Welche Schulaufsicht aber kann bei so weichen Vorgaben gegen DaZ-Ausfälle von 50 Prozent oder gar mehr vor diesem rechtlichen Hintergrund die Stirn runzeln, etwa die in die Schulen ausschwärmenden Schulinspektoren? Bislang jedenfalls wurde von der Schulinspektion nur nach dem Vorhandensein des Sprachförderkonzepts (auf dem Papier) gefragt, eine echte Evaluation unterblieb hier. Das ändert sich hoffentlich künftig und soll auch im Workshop 1 erörtert werden.

Was kommt beim Kind an?

Auf der DaZ-Tagung der GEW-Berlin und der Senatsbildungsverwaltung

[2] http://www.berlin.de/sen/bildung/rechtsvorschriften/index.html

von 2005 habe ich mal in einer Arbeitsgruppe mit einer Modellrechnung auszurechnen versucht und in der Tagungsbroschüre dokumentiert, wie viel Sprachförderunterricht DaZ bei dem damals wohl üblichen Ausfall von 50% der DaZ-Stunden bei den Schülern im Unterricht wirklich ankommt.[3] Bei drei DaZ-Stunden pro Woche, 50% Ausfall und 40 Schulwochen muss man noch die „time on task" berücksichtigen, das heißt diejenige Zeit, die abseits von Organisations- und Disziplinproblemen direkt zur Beschäftigung mit den Lerninhalten übrig bleibt. Das kann in der Literatur mit 60% der Lernzeit veranschlagt werden. Von der 45-Minutenstunde bleiben so 13,5 Minuten übrig, das sind pro Schuljahr 36 Unterrichtstunden oder 27 Zeitstunden. Ob heute noch pro Lerngruppe drei Wochenstunden bei einer einzigen Lehrkraft angesetzt sind und der Ausfall „nur" 50% beträgt, muss angesichts der schon völlig unzureichenden Grundversorgung vieler Schulen unter 100% und möglicher Förderkonzepte allein durch Frequenzsenkung ernsthaft bezweifelt werden. Letztlich sind dann die Kinder und Jugendlichen selbst schuld, die „trotz jahrelanger Förderung einen derart schlechten Sprachstand behalten haben".

DaZ-Sprachförderlehrkraft = Vertretungsspezialist

Aber sehen wir uns einmal die speziell für DaZ/Sprachförderung fortgebildeten Berliner Lehrkräfte an. Schließlich wurden erfreulicherweise seit vielen Jahren pro Schuljahr mindestens 25 KollegInnen in DaZ-Jahreskursen an einem Tag pro Woche zunächst an der TU Berlin, später durch die Senatsbildungsverwaltung direkt im Bereich DaZ und sogar in Interkultureller Erziehung geschult. Da muss doch eigentlich jede Schule ein oder zwei Spezialkräfte vor Ort haben, die sich der Sprachförderung und der Entwicklung von Förderkonzepten widmen können. Die Sache hat leider einen kleinen Haken: Diejenigen Lehrkräfte, die bereit sind, einen größeren Teil ihres Deputats mit Sprachförderunterricht DaZ belegen zu lassen, sehen sich angesichts der Verhältnisse vor Ort leider zu einem großen Teil als **die Vertretungslehrkraft der Schule** wieder. Das schadet der Kontinuität des Sprachlehrgangs einerseits, dem Wohlbefinden der Lehrkraft, die sich fragt, warum sie sich für einen Unterricht vorbereiten soll, der mit 50%tiger Wahrscheinlichkeit ausfällt, andererseits. Meine Frau hat dies ein Jahr lang an einer Neuköllner Grundschule erlebt, sie war beliebt an der ganzen Schule, weil sie alle Kinder in allen Klassen aus Vertretungsstunden kannten. Aber im nächsten Schuljahr besann sie sich auf ihre Fähigkeiten als Englischlehrerin und entkam so den Dauervertretungen. Was ich damit sagen will ist einfach: Schule darf Spezialisten für Sprachförderung nicht in dieser Weise verheizen. Wer meldet sich schon freiwillig für einen Lehrgang, wenn solch ein fragwürdiger Unterrichtseinsatz droht?

An dieser Stelle kann schon die Leitfrage aus der Überschrift beantwortet

[3] Weil, Gerhard: „DaZ im Oberschulbereich sichern – nicht nur auf dem Papier" in GEW-Berlin: „Perspektiven für DaZ. Dokumentation der 2. Berliner Fachtage zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ)", Berlin 2006, Seite35 f.

werden: **Brauchen wir ein Recht auf Sprachförderung? Antwort: „Ja!"**

Hilft die Wissenschaft?

In den letzten zehn Jahren hat sich die Wissenschaft in der Tat verstärkt um die Sprachförderung gekümmert. Genauer gesagt um die Ergebnisse dieser Förderung. Bewiesen wird diese Behauptung durch das Sprießen der bereits benannten diversen Institute zur Qualität auf Länder- und auf KMK-Ebene. Fragt man jedoch nach verbesserten Sprachförderkonzepten, nach einer theoretischen Unterfütterung der Überlegungen zum Zweitspracherwerb, stößt man immer noch häufig auf die black box: Man gibt Deutsch bzw. DaZ hinein und es kommt besseres Deutsch heraus, bei dem einen mehr, bei vielen weniger. Genauere Analysen sind rar, didaktische Hilfen kommen weniger von der Wissenschaft als höchstens aus der Lehr-/Lernmittelverlagswelt und sind vielfach von Praktikern initiiert. Diese etwas polemische Wissenschaftsschelte wird hoffentlich deutlich von Frau Prof. Dr. Heidi Rösch im nachfolgenden Vortrag korrigiert werden. Aber wenn selbst die jetzige Bundesregierung, die glühend katholische Wissenschaftsministerin Schavan – sicher viel zu spät – Islam-Studiengänge an drei Hochschulen mit 14 Mio € fördert, dann sollte sie in dem von mir benannten Theorie-Praxisfeld ebenfalls Hilfestellung leisten. Das wäre ganz im Sinne der propagierten „Bildungsrepublik Deutschland".

Sprachförderung für alle

Wie sagt es der ehemalige Berliner GEW-Vorsitzende Erhard Laube, heute Abteilungsleiter bei Sen BWF, auf der Homepage der „Regionalen Fortbildung"?

„Gesamtstädtische Schwerpunkte

Die Schulstrukturreform ist für die Schulen eine große Herausforderung. Im Schuljahr 2010/2011 wird es weiterhin eine Konzentration der Fortbildungs- und Schulberatungsangebote auf die zentralen Entwicklungsthemen geben, um die Schulen und das pädagogische Personal bei der Umsetzung der neuen Vorhaben gezielt zu unterstützen.

(1.)Strukturreform Integrierte Sekundarschule:…

(2.) Flexible Schulanfangsphase:…

(3.) Durchgängige Sprachförderung in allen Fächern und Jahrgangsstufen: Verstehender bewusster Umgang mit der Sprache in Wort und Schrift ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für Bildungserfolg. Die durchgängige Sprachförderung richtet sich an alle Schulformen und umfasst die gesamten Fächer. Didaktisierte Lesetexte und damit verbundene veränderte Aufgabenformate für Schülerinnen und Schüler werden ebenso wie veränderte sprachintensive Kommunikationsformen in Unterricht und Schule Gegenstand dieses Fortbildungsschwerpunkts sein. Die Einrichtung und Begleitung „Professioneller Lerngemeinschaften" unterstützt die Schulen bei der Entwicklung entsprechender schulinterner Curricula."[4]

[4] http://www.fortbildung-regional.de/suchen/vorwort.php?year=08.2-&whichText=vorwort&pageID=i

Wie man hören und lesen kann, ist vom Sprachförderung der Schüler ndH mit keinem Wort die Rede. Seit etwa zwei Jahren sind DaZ –Mittel für Schüler ndH in Sprachfördermittel für alle Schüler umgewandelt worden. Dies ist ein deutlicher Paradigmenwechsel! Der Kreis der „Bedürftigen" ist damit undurchschaubar erweitert, vielleicht sogar verdoppelt worden. Die Personalmittel - siehe oben – wurden in Bezug auf die Migrantenschüler reduziert und die Kontrollmöglichkeiten verbesserten sich bislang auch nicht.

Fehlende Schulaufsicht durch Eltern

Wenn es z.B. um die Belange des Gymnasiums geht, kann man sich – vor allem in bürgerlichen Regionen – auf die Kontrolle der Eltern als „effektive Schulaufsicht" innerhalb und außerhalb der gesetzlichen Gremien verlassen. Als Extrembeispiel sei hier nur Hamburg genannt. Die Interessen der SchülerInnen ndH werden dagegen nur erkennbar schlecht von ihren Eltern selbst vertreten, trotz Türkischem Elternverein. Dies hat u.a. soziologische Hintergründe, Sprachbarrieren und auch Staatsgläubigkeit zur Ursache. Staatliche Autoritäten, spätestens beginnend bei der Schulleitung, wissen das natürlich und setzen möglicherweise „hemmungsloser" für diesen Schülerkreis unvorteilhafte Maßnahmen ohne große Angst vor Beschwerden um. Ein weiterer Grund für den Rechtsanspruch auf Sprachförderung!

Und die Lehrerfortbildung?

Es gibt sie noch, die Regionalkonferenzen Deutsch/DaZ/Sprachförderung! Aktuell findet sich eine elektronische Spur in 10 von 12 Regionen. Wie viele davon ausfallen oder sich nur mit Deutsch für Nichtmigranten befassen, wissen nur die Eingeweihten. Angebote für „SchiLf-Schulinterner Lehrerfortbildung" sind unter diesem Titel elektronisch gar nicht zu finden, aber wenn man „Sprachförderung" aufruft und alle Angebote mit Terminen nach Vereinbarung durchsieht, stößt man aktuell auf 15 Offerten.[5] Auch hier bleibt die Nachfrage im Dunkeln, kann aber im Workshop 5 sicher ausgeleuchtet werden. Fest steht, dass vor dem Hintergrund der Schulprogrammentwicklung und der schulischen Alleinverantwortung für Sprachförderung SchiLf der richtige Weg ist, ein praxisnahes, schulbezogenes ganzheitliches Förderkonzept mit dem ganzen Kollegium zu erstellen. Ohne Unterstützung von außen, notfalls durch deutliche Hinweise der Schulinspektion inspiriert, fallen erfolgsorientierte Sprachförderkonzepte nicht vom Himmel. Daran können ein oder zwei irgendwann geschulte DaZ-Spezialisten in den seltensten Fällen etwas ändern. Es bestehen also noch große Aufgaben, denn

Was meldet die aktuelle Schulstatistik?

Die gute Meldung zuerst: Seit einigen Jahren veröffentlicht die Senatsbildungsverwaltung endlich die Abschlüsse der Schulabgänger nichtdeutscher Herkunftssprache und nicht mehr die der ausländischen Schüler. Die schlechte Nachricht: Man kann die Zahlen von vor 10 Jahren

[5] http://www.fortbildung-regional.de/suchen/suche_veranstaltung.php?selected_row=1&neue_abfrage=c&pageID=ca

mit den aktuellen nur sehr bedingt vergleichen. Aber dennoch –im Jahre 1998/99 schafften 32% der ausländischen Schüler keinen Abschluss, im Jahre 2008/9 waren es noch 14,9% der Schüler ndH. Bei der Allgemeinen Hochschulreife waren es damals genau 10% der Ausländer, heute hat sich bei den Schülern ndH die Zahl auf 20,2% verdoppelt. Bei allen Schülern Berlins sind es allerdings 40%[6] Das sind zweifellos Erfolge, wenn auch auf zu relativierendem Niveau, denn 1998/99 lag bei allen Schülern incl. den ausländischen die Versagensquote bei 14%,bei den deutschen allein waren es 11%, heute liegt sie bei 9,5%. Berücksichtigen muss man aber auch die Tatsache, dass damals aufgrund der politischen Lage eine größere Zahl von Zusteigern in die Grund- und Oberschulen gelangten, die sich negativ auf die Abgängerstatistik auswirkten. Heute sind diese Zahlen aufgrund der restriktiven Asylpolitik und des Abebbens der Zahl der Aussiedler weit geringer. Leider ist das auch nicht ganz problemlos, wie das Papier von Maria Greckl in den Tagungsunterlagen aufweist, das ich Sie unbedingt zu lesen bitte.
Dennoch kann es keinen Grund zur Entwarnung geben: 1998/99 waren es insgesamt 64% der ausländischen Schulabgänger, die mit, ohne oder erweiterten Hauptschulab-schluss eine Berufsausbildung anstreben sollten und dabei wenig Chancen hatten. Heute sind es bei den Schülern ndH mit 46,2% noch knapp die Hälfte, deren Chancen für einen Lehrberuf mehr als fragwürdig einzuschätzen sind. Nach Auffassung vieler KollegInnen hat gerade die Einführung des MSA neue Hürden für Migranten aufgebaut, wobei hierbei die sprachlichen Hürden im Bereich Mathematik besondere Erwähnung finden sollten. Eine tolle Konsequenz aus PISA! Eine statistische Unterscheidung der Schulkarrieren von migrantischen Absolventen nach Geschlecht liegt leider nicht mehr vor, dürfte aber die alten Befunde von der überproportionalen Perspektivlosigkeit der Jungen erhärten.

Berlin im Ländervergleich

Nur ganz kurz ein Blick auf das an der Humboldt-Universität angesiedelte „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen", das 2008/09 Befunde des ersten Ländervergleichs beim MSA herausgegeben hatte.[7] Wie bekannt, konnte Berlin in den meisten Disziplinen allein das Land Bremen schlagen. Und bei den Migranten, die in allen Bereichen erwartungsgemäß insgesamt schlechter abschnitten? Vergleicht man diese Unterschiede zwischen dem Leistungsabstand für den Kompetenzbereich Lesen zwischen allen Jugendlichen und denen mit Migrationshintergrund, so finden sich „unter Berücksichtigung der jeweiligen Leistungsstreuungen die größten Leistungsunterschiede in den Ländern Hamburg, Berlin und Bayern, wobei insbesondere in Berlin der Abstand zwischen den Leistungsmittelwerten beider Schülergruppen mit

[6] Nové, Michael; Weil, Gerhard: a.a.O., Seite 12f und Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bildung für Berlin, Schuljahr 2009/2010, Berlin 2010, Seite 70

[7] Köller, Olaf,Knigge, Michael, Tesch, Bernd (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich, Zusammenfassung, herausgegeben vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Berlin 2008/2009,

80 Punkten deutlich größer ist als im Bundesdurchschnitt."[8] Auch im Kompetenzbereich Zuhören hat Berlin die größten Leistungsunterschiede aller Länder, die insgesamt im Kompetenzbereich Orthografie aber nicht so groß sind. Aber auch hier verweisen die Berliner Migranten nur die Bremer auf den letzten Platz.
Bei allem bereits auch geäußerten Vorbehalten gegen solche Leistungsmessungen und den MSA insgesamt: Diese in allen Bundesländern durchgeführten Leistungsvergleiche bei Neuntklässlern relativieren den Erfolg bei den Berliner Bildungsabschlüssen der letzten 10 Jahre doch mächtig, relativieren vor allem auch die Erfolge von DaZ-Sprachförderung und zeigen wohl deutlich, dass es fast alle anderen Bundesländer mit Migranten besser machen, vielleicht nur dahingehend, dass sie Sprachförderung in der Praxis auch durchführen!

Was tun?

Mit dieser wahrhaft klassischen Frage nach den Konsequenzen meines trotz einiger Lichtblicke dennoch verhältnismäßig trüben Befundes will ich schließen. Was getan werden muss, da hat nicht nur unsere Gewerkschaft viele richtige Beschlüsse gefasst, nein Beschlüsse traf auch – Sie werden es kaum glauben – im Mai des letzten Jahres der Parteitag unserer größeren Regierungspartei, der SPD! Eine klare, schonungslose Analyse der gesellschaftlichen Fehlentwicklung bei der Migrationspolitik, speziell im Schulbereich. Dann ein verhältnismäßig radikaler Forderungskatalog zur qualifizierten Sprachförderung: In der Schulanfangsphase höchstens 20 Kinder, Sprachförderung als Unterrichtsprinzip und zusätzlicher systematischer Sprachförderunterricht, begleitende schulinterne Lehrerfortbildung und Sprachförderzentren wie die LLW-DaZ oder das WIB, DaZ-Stunden dürfen nicht für Vertretungszwecke verwendet werden, besondere Ausstattung der Schulen in sozialen Brennpunkten, Zusatzpersonal, Vernetzung, besondere Anreize für Lehrkräfte in Brennpunktschulen, Evaluation der Maßnahmen, kurz: das Paradies![9]
Sie haben davon noch nie gehört? Ich als Nichtfan der SPD Berlin verweise auf die Homepage dieser Partei, wo Sie unter Parteibeschlüssen beim Parteitag vom 17.Mai 2009 mit einiger Mühe dieses Eldorado finden werden. Komisch, Senator Zöllner scheint das auch nicht angeklickt zu haben. Aber halt: In der Berliner Zeitung vom 12. Oktober 2010 wurde von einer Kommission „Qualitätspaket" – schon wieder dieses Q-Wort - berichtet. Konkreter Anlass war das schlechte Abschneiden der Berliner Neuntklässler – Sie erinnern sich."Zudem soll geprüft werden, ob bereits die Sprachkompetenz von Dreijährigen untersucht werden kann und bei Defiziten der Kita-Besuch „zwei Jahre vor Beginn der Schulpflicht rechtlich verbindlich angeordnet werden kann". Weiter sollen die Schulen künftig der Schulaufsicht ein genaues Sprachförderkonzept vorlegen, „welches Auskunft über die Fördermethode, die Anzahl der zu fördernden

[8] a.a.O.: Seite 26 f.

[9] http://www.spd-berlin.de/w/files/spd-parteitage/lpt2009-05-17_beschlussprotokoll.pdf

Kinder" und den Mitteleinsatz gibt. Die Schulen müssen dann später Rechenschaft über die Wirksamkeit ihres Konzeptes ablegen." [10]

Und sie bewegt sich doch? Vielleicht sogar mit einem Recht auf Sprachförderung!

Überblick über Forschungsergebnisse zur

Zweitsprachenförderung von Prof. Dr. Heidi Rösch, Päd.

Hochschule Karlsruhe

[10] Berliner Zeitung vom 12.10. 2010, Seite 17

Heidi Rösch (PH Karlsruhe)

Zweitsprachenförderung als Forschungsfeld: Ergebnisse und offene Fragen

Zweitspracherwerbsforschung (ZSE)

- untersucht DaZ-Erwerbsprozesse
- evaluiert Erwerbstheorien
- untersucht die Rolle der Erstsprache (L1) für den ZSE
- untersucht Effekte von Sprachfördermaßnahmen
- entwickelt und evaluiert Sprachförderansätze

ZSEF untersucht Erwerbsprozesse

Phasen des Genus-/Kasuserwerbs (Kaltenbacher/Klages 2006)

1. keine Trägerelemente
2. undifferenzierter Gebrauch von *der/die* (oder nur einer Form)
   (beim späten ZSE häufig Beschränkung auf *die* und zwar für einen langen Zeitraum)
3. a) 2-gliedriges Genus- / kein Kasussystem (für Subjekte und Objekte *der* und *die*)
   b) 2-gliedriges Kasus- / kein Genussystem (für Subjekt *der* oder *die*, für Objekte *den*)
4. 2-gliedriges Genus- / 2-gliedriges Kasussystem (für Subj. *der* und *die*, für Obj. *den*)
5. 2-gliedriges Genus- und Kasussystem (für Subjekt *der* und *die*, für Obj. *den* und *die*)
6. 3-gliedr. Genus- / 2-gliedr. Kasussystem (für Subj. *der, die, das*, für Obj. *den* und *die*)

Genuserwerb (Montanari 2010):

- Kinder verwenden innerhalb eines Texts unterschiedliche Genera zum gleichen Nomen (*meine Mutter ..; sie ….. Mein Mutter … Der Mutter ….*)
- Kinder erkennen, dass das Genus zum Nomen gehört und bleiben innerhalb eines Textes beim selben Genus, auch wenn dieses nicht korrekt ist.
- Kinder verwenden das Genus normgerecht.

Steuern des ZSE bezogen auf Alters, L1, Erwerbskontext, Sprachstand
Lernen in der Zweitsprache / in frühen Phasen des ZSE?

ZSEF evaluiert Erwerbstheorien

Interlanguagehypothese (Selinker 1972)

- feste Erwerbsstufen, Lernersprachen, Endzustand variiert (Fossilisierung)
- Transfers aus L1 erfolgt indirekt (als Sprachwissen)
- Externe Faktoren (Antrieb, Zugang) bestimmen das Tempo
- Interne Faktoren (Sprachvermögen) bestimmen Art und Struktur des Verlaufs

Inputhypothese (Krashen 1982); modifizierter Input, d.h. an den Lernenden angepasst, z.B. am erreichten Sprachstand orientiert (Gass/Mackey 2007).

Interaktionshypothese (Long 1985); bei Problemen wird der Fokus auf die Fehler gelegt und eine erneute Interaktion initiiert (Gass 1997).

Outputhypothese (Swain 1985, 1993, 2005): Immersion-Unterricht führt zu hoher rezeptiver, aber geringer produktiver Kompetenz; (Rezeption konzentriert sich auf Semantik, Produktion auf Grammatik), **Funktion des Outputs:** Lernende müssen zielsprachlich produzieren, Hypothesen testen, Feedback einholen, Automatisierung erreichen.

Noticinghypothese (Schmidt 1990, 2001): Lernende müssen Formen im Input bemerken und die eigene ‚Lücke' bemerken, um zu erkennen und zu verstehen, wie Form und Funktion zusammenhängen und welche Regelmäßigkeiten es gibt.

Inputmodellierung? Outputsteuerung? Interaktion mit/ohne Noticing?

ZSEF entwickelt Diagnoseverfahren

Profilanalyse zum Erwerb der Wortstellungsregeln (Grießhaber 2009)

6. Insertion eines [Erweiterten Partizipialattributs]:	Sie hat das [EPA] Buch gelesen.
5. Insertion eines [Nebensatzes]:	Sie hat das Buch [NS] gelesen.
4. Nebensätze mit finitem Verb^{F} in Endstellung	…, dass er so schwarz ist^{F}.
3. Subjekt* nach finitem Verb^{F} nach vorangestellten Adverbialen:	Dann brennt^{F} die*.
2. Separierung finiter^{F} & infinitver^{IF} Verbteile:	Und ich habe^{F} dann geweint^{IF}.
1. Finites Verb^{F} in einfachen Äußerungen:	Ich versteh^{F}.
0. Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb:	anziehn Ge/

➔ **früher ZSE** (Kaltenbacher/Klages 2006):
Satzstruktur und Reihenfolge der Konstituenten wird relativ schnell und problemlos erworben (in 1-2 Kontaktjahren); ABER: Funktionswörter werden oft fehlerhaft gebraucht

➔ **Beobachtungen im Sek I-Unterricht** (Michalak 2009): Auch SuS auf Niveaustufe 4 zeigen erhebliche Mängel im Bereich Lexik, Morphologie, Textkohärenz etc.

testunabhängige Diagnoseverfahren ⇒ linguistisch & bildungssprachlich fundiert und gleichzeitig handhabbar für Lehrkräfte (?)

Niveaubeschreibungen DaZ für die Sek I
(vgl. Döll 2010, Sachsen)

- Wie im GER steht das bereits Erreichte im Vordergrund.
- **Rahmen für sprachliche Leistungen in einer Skala von I bis IV**;
  IV. Stufe entspricht den Zielvorgaben der Bildungsstandards im Fach Deutsch, Stufen I – III markieren wichtige Etappen auf dem Weg dorthin.
- **Weiter Sprachbegriff**, d.h. erfasst werden folgende Teilbereiche:
  „Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben, Grammatik – mündlich und schriftlich
  sowie Persönlichkeitsmerkmale des Schülers“;
  z.B. ist bezogen auf Vorlesen zu entscheiden, ob Schüler Texte
  „stark stockend (I), leicht stockend und monoton (II),
  zusammenhängend und mit angemessener Satzintonation (III) oder sinngestaltend und ausdrucksstark (IV)“ vorlesen.

- Bereiche werden eher allgemein gefasst, subjektive Komponente ist nicht ausgeschlossen.

+ Anhaltspunkte über die Entwicklung von Schülern, die auch Fachlehrkräften ohne linguistische Ausbildung erfassen und für eine Förderung heranziehen können.

Niveaustufen mit DaZ-spezifischer, fach(sprach)licher Ausrichtung als Progressionsmodell für Förderung in versch. Fächern

ZSEF untersucht Rolle der L1 für den ZSE

- **CALP-Fähigkeiten können in beide Richtungen (L1⇔ L2) transferiert werden**
  Aber: Konzepte und Bedeutungen, die die Kinder aus der Erstsprache kennen, werden nicht ohne Weiteres in den L2-Sprachschatz übertragen (Cummins 2000)
- DaZ-Kinder greifen beim Einsatz **semantischer, kommunikativer und metasprachlicher Strategien** auf ihre Erstsprache zurück (Jeuk 2006, S. 190)
- Mehrsprachigkeit unterstützt den Erwerb schulischer Fremdsprachen (vgl. DESI 2006)

Rolle der L1 für das Lernen in L2
Zweisprachige Bildung u.b.B. von Sprachprestige, Status

ZSEF untersucht Effekte von Sprachfördermaßnahmen

JSC-Studie zur Rolle expliziter /impliziter Sprachförderung mit 250 Kindern (3.Kl.)
➔ nach JSC: Alle 150 JSC-Kinder zeigen Sprachzuwachs.
90 DaZ-Reise-Kinder zeigen signifikant bessere Grammatik- u. Leseleistungen
➔ nach 3 Monaten: Vorsprünge in der Grammatik vorhanden, aber nicht mehr signifikant,
Vorsprünge beim Lesen bleiben sie signifikant.

➔ **Explizit-formbezogene DaZ-Förderung (Lütke 2010)**
➔ **BeFo:** Bedeutungs- oder formbezogene Sprachförderung in der Grundschule

Deutsch & PC: Kleingruppenunterricht (2 Std. tägl.) in Deutsch und Mathematik, nach geltendem RP, mit sprachlicher Akzentuierung und PC als Lern- und Arbeitsmedium.
➔ Leistungssteigerung in Spitzen-, Mittel- und Schlussgruppe
➔ Höherer Anteil von DaZ-SuS auf weiterführende Schulen (außerhalb der Hauptschule)

Vergleichbarkeit der Studien? Interpretation / Übertragbarkeit der Ergebnisse?
Implementation gelungener Ansätze in den Regelunterricht?
Bedingen sich Organisationsform und Förderkonzept?
Qualifikation von Lehrkräften?
Forschendes Lernen als Prinzip der Lehrerbildung

EVAS-Studie (La-Stiftung BW) zur spez. /nicht-spez. Sprachförderung im KiGA (Penner, Tracy, Kaltenbacher /Klages)
➔ unmittelbare Effekte der spez. Sprachfördermaßnahme bleiben aus
➔ Aber: Kinder mit Förderbedarf steigern ihre Sprachleistungen in höherem Maße als die ohne (unabhängig von spez. / unspez. Förderung); doch der Abstand bleibt groß.
➔ Aber: Kinder mit spez. Sprachförderung weisen im Durchschnitt einen höheren Leistungsanstieg bezogen auf „Plural-Singular-Bildung“ auf als die nicht-spez. Geförderten, nicht aber im Bereich „grammatische Strukturen“ und „Wortschatz“.

Timm Albers (2010): Jungen entwickeln sich während der Kindergartenzeit sprachlich besser als Mädchen, weil nur Jungen an einer Sprachförderung teilgenommen haben.

Qualität und Angemessenheit der Messinstrumente?
Qualität der untersuchten Förderansätze u. die Qualität ihrer Umsetzung?

ZSEF konzipiert Sprachförderansätze

- Fachbegriffe im Vergleich zu Alltagsbegriffen
- Komplexe Nominalphrasen etc.
- Sprachliche Formen korrespondieren mit fachlichen Erkenntnissen

- Sprache als Grundvoraussetzung im Fachunterricht
- Fachliches Verständnis offenbart sich durch Sprache
- Sprachliches Lernen im Fachunterricht unterstützt Fachwissen

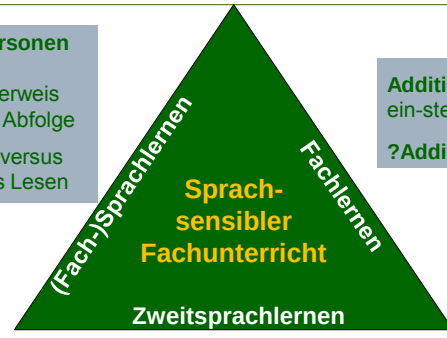
(Vgl. Dreieck der Sprachförderung von Josef Leisen 2010: 11)

- So wenig Sprachhilfen wie möglich, so viele wie individuell nötig (Leisen)
- Zweitsprachdidaktische Implikationen: intern oder extern, offensiv oder defensiv
- Sprachlernberatung, ggf. in Verbindung mit Eltern- / außerschulischer Bildungsarbeit
- Kooperation zwischen DaZ- und Fachlehrkraft

Mathematik-Aufgabe: Im Bus sitzen 14 Fahrgäste. An der nächsten Haltestelle steigen 5 Fahrgäste ein. Wie viele Personen sitzen jetzt im Bus? (vgl. VL Paetscch-Darsow)

Fahrgäste = Personen + Fahrer (?)
„jetzt", hier als Verweis auf eine zeitliche Abfolge

Mathematisches versus alltagsbezogenes Lesen



Addition, die durch die Vorsilbe ein-steigen signalisiert wird.

?Addition versus Subtraktion?

trennbare Verben: ein-/aus-/umsteigen;
Synonoyme, Wortschatzerweiterung (statt 2 Mal ‚sitzen'), Zeitformen, Satzformen

Generative Aufgaben mit wechselnden Vorsilben/Verben, Personengruppen, Kontexten, Zeitangaben

- Komplexe Nominalphrasen, unpersönliche Formen etc.
- „Teekesselchen“
- Form- und Bedeutungs-korrespondenz

- Kontextuelle Einbindung
- Weltwissen abrufen und entfalten

- Synchronisation von natürlichem und gesteuertem ZSE
- Input, ggf. zweitsprachlich modelliert, ggf. Output fordern
- Interaktion zweitsprachdidaktisch gestalten
- Sprachliche Phänomene in unterschiedlichen Kontexten thematisieren

Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr 2010, S. 219-237

Knapp, Werner / Rösch, Heidi (Hg.) (2010): Sprachliche Lernumgebungen gestalten. Freiburg: Fillibach)

Prediger, Susanne / Özdil, Erkan (Hg.) (in Vorbereitung): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven zu Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster: Waxmann.

Özcan Mutlu, Abgeordneter
Bündnis 90/Die Grünen

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

Input 1: „Aktueller Stand des Projekts BeFo: Bedeutung und Form.

Aktueller Stand des Projekts BeFo: Bedeutung und Form - Fachbezogene und sprachsystematische Förderung in der Zweitsprache

Anja Felbrich & Petra Stanat, Freie Universität Berlin/IQB

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FISS) geförderte Projekt wird von *Prof. Dr. Petra Stanat* (IQB Berlin/Freie Universität Berlin) und *Prof. Dr. Heidi Rösch* (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) geleitet. Die BeFo-Sprachförderung wird derzeit in

Zusammenarbeit mit der *Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, sowie dem *Institut für Schulqualität* (ISQ) an 15 Berliner Grundschulen durchgeführt.

Theoretischer Hintergrund der Studie

Nach Ergebnissen der Schulleistungsstudien wie PISA oder IGLU sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland deutlich weniger erfolgreich als in vielen anderen Staaten. Die Befunde weisen zudem darauf hin, dass die Beherrschung der deutschen Sprache eine entscheidende Hürde für Kinder aus zugewanderten Familien beim Kompetenzerwerb darstellt und dass es in Deutschland weniger gut gelingt als in anderen Staaten, Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte in der Verkehrssprache zu fördern. Zwar kommen in deutschen Schulen bereits vielfältige Maßnahmen der Förderung von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien zur Anwendung, diese basieren jedoch nur selten auf systematischen Förderkonzepten und ihre Effektivität ist weitgehend ungeprüft (z. B. Hopf, 2005; Limbird & Stanat, 2006).

An dieser Stelle setzt das BeFo-Projekt an. Ziel der Studie ist es, Anhaltspunkte über die Wirksamkeit von verschiedenen Ansätzen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache zu gewinnen. Anknüpfend an Vorarbeiten aus dem Jacobs-Sommercamp-Projekt zur Förderung von Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten Familien (Stanat, Baumert & Müller, 2005) wurden im BeFo-Projekt zwei Ansätze der Zweitsprachförderung weiterentwickelt und werden derzeit ihm Rahmen eines feldexperimentellen Designs auf ihre Wirksamkeit überprüft.

Die Grundlage für die Entwicklung der untersuchten Förderansätze bilden theoretische Unterscheidungen, die in der Literatur zum Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen diskutiert werden (z. B. DeKeyser, 1995; Ellis, 2003; Krashen, 1985). Im Zentrum steht die Unterscheidung zwischen impliziten und expliziten Ansätzen sowie zwischen Ansätzen mit „focus on meaning" und „focus on form". Förderkonzepte, die durch „focus on meaning" gekennzeichnet sind, stellen bei der Rezeption und

Produktion von Sprache die inhaltliche Bedeutung in den Vordergrund. Die sprachliche Förderung erfolgt überwiegend implizit, d.h. ohne die Aufmerksamkeit der Lernenden gesteuert auf sprachliche Regeln zu lenken. Förderkonzepte mit „focus on form" hingegen beinhalten explizite Komponenten, bei denen Sprachstrukturen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Der internationale Forschungsstand wie auch die Ergebnisse des Jacobs-Sommercamp-Projekts weisen darauf hin, dass mit Ansätzen, die explizite Komponenten enthalten, bessere Lernergebnisse erzielt werden als mit überwiegend impliziten Ansätzen (z. B. Norris & Ortega, 2000). Da jedoch die meisten der vorliegenden Studien zum Fremdsprachenunterricht mit älteren Lernenden durchgeführt worden sind, ist unklar, ob sich die Ergebnisse auf Kinder im Grundschulalter übertragen lassen. Dies wird im BeFo-Projekt untersucht. Zudem wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die untersuchten Ansätze der Sprachförderung nicht nur auf die sprachlichen Kompetenzen der geförderten Grundschülerinnen und -schüler, sondern auch auf deren fachbezogene Leistungen auswirken.

Sprachförderansätze

Die folgenden Ansätze der Sprachförderung werden im BeFo-Projekt umgesetzt und auf ihre Wirksamkeit untersucht:

(1) **Explizite Sprachförderung mit „focus on form"** durch sprachsystematischen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache nach dem Ansatz von Rösch (2003, 2004), der sich bereits im Jacobs-Sommercamp-Projekt bewährt hat. Bei diesem Ansatz steht explizites Sprachlernen im Vordergrund. Im BeFo-Projekt werden DaZ-spezifische, als resistent ermittelte Problembereiche aufgegriffen und den Kindern zur aktiven Verarbeitung angeboten. Eingesetzt werden selbst entwickelte bzw. adaptierte Materialien, wobei pragmatische und literarische sowie von den Kindern geschriebene Texte eine zentrale Rolle spielen. Der Akzent der Förderung liegt weniger auf dem Sprachverstehen als vielmehr auf der Sprachproduktion und der Entfaltung von Sprach(lern)bewusstheit, die durch eine reflexive Auseinandersetzung mit

Form-Funktion-Beziehungen in der Sprache unterstützt wird. Dazu gehört auch die Entwicklung einer grammatischen Terminologie, damit die Kinder über die Sprache sprechen und ihre Gedanken zur Sprache ausdrücken können. Das Ziel ist eine differenziertere, formal-sprachlich korrektere Sprachverwendung.

(2) **Implizite Sprachförderung mit „focus on meaning"** durch fachbezogenen Unterricht in Mathematik und Sachunterricht (z. B. Echevarria & Graves, 2003; Krashen, 1985). Bei diesem Ansatz steht das implizite Sprachlernen im Vordergrund. Vielerorts wird bspw. durch Theaterarbeit der implizite Spracherwerb gefördert und auch die *Lernszenarien* (Finken) verfolgen einen impliziten Ansatz. Der Ansatz im BeFo-Projekt ist hingegen fachbezogen. Es werden Themen aus den Fächern Mathematik und Sachunterricht behandelt. Neben dem Einsatz von Fachtexten spielen gemeinsam mit den Kindern durchgeführte Versuche (z. B. zum Thema Schwimmen und Sinken) eine zentrale Rolle. Ziel ist es, dass die Schülerinnnen und Schüler die Inhalte verstehen und angemessen über sie kommunizieren können. Der Zweitspracherwerb wird dadurch gefördert, dass der Wortschatz und die dahinter stehenden Konzepte sowie Sprach- und Redemittel zum Beschreiben, Erklären und Argumentieren vermittelt werden. Darüber hinaus wird angenommen, dass vielfältige Kommunikationssituationen implizite Lernprozesse im Bereich Grammatik auslösen.

Beide Ansätze zielen auf die Ausbildung und Erweiterung der bildungssprachlichen Kompetenzen der Kinder, die eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Schulbesuch darstellen.

Design der Studie

Derzeit nehmen insgesamt 377 Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache der dritten Jahrgangsstufe mit Förderbedarf in Deutsch an der BeFo-Studie teil. Der Sprachförderbedarf wurde im Rahmen einer Voruntersuchung am Ende des 2. Schuljahres im Juni 2010 ermittelt. Derzeit werden 131 Kinder mit dem sprachsystematischen und 134 Kinder mit dem fachbezogenen Ansatz an 15 Berliner Grundschulen

gefördert. Darüber hinaus werden 112 Schülerinnen und Schüler die Förderung mit einem optimierten Konzept in der 4. Jahrgangsstufe erhalten. Diese Gruppe (sog. Wartekontrollgruppe) dient als Vergleichsgruppe, um die Effekte der beiden anderen Förderansätze einschätzen zu können. Die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu den Fördergruppen bzw. zur Wartekontrollgruppe erfolgte per Zufall.

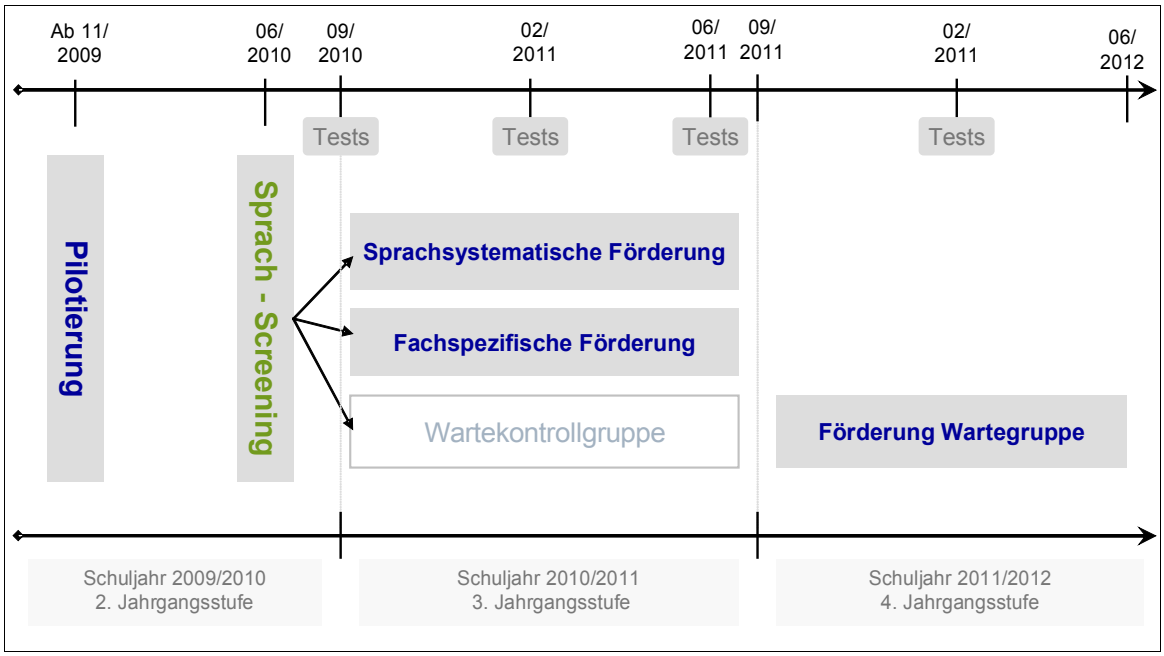


Abbildung1: Zeitplan und Design der BeFo-Studie.

Die Förderung wird von Lehramtsstudierenden in ihrem letzten universitären Ausbildungsjahr durchgeführt. Diese wurden von den Projektmitarbeiterinnen bereits im Sommersemester 2010 im Hinblick auf die beiden Sprachförderansätze geschult und werden während des gesamten Förderzeitraums intensiv betreut und begleitet. Das Projekt wird somit auch einen wichtigen Beitrag zur Lehrerbildung leisten. Die angehenden Lehrkräfte werden angeleitet, Theorie in Praxis umzusetzen und erhalten so die Gelegenheit, schon vor dem Referendariat wertvolle Praxiserfahrungen zu sammeln. Die Förderung von wöchentlich 90 Minuten findet nachmittags an den teilnehmenden Schulen über den Zeitraum des gesamten Schuljahres 2010/2011 und zusätzlich zum regulären Unterricht statt. Die Schülerinnen und Schüler werden in Kleingruppen von 6 bis maximal 10 Kindern pro Gruppe gefördert.

Die Wirksamkeit der Sprachförderansätze sowie die Nachhaltigkeit der Effekte wird anhand von Leistungserhebungen zu insgesamt vier Messzeitpunkten geprüft: vor Beginn der Förderung, nach einem halben Jahr, am Ende der Förderung sowie ein halbes Jahr nach Abschluss der Förderung (siehe Abbildung 1). Um die sprachlichen und schulbezogenen Leistungen zu erfassen, werden Leistungstest in den Bereichen Lesekompetenz, Grammatik, Mathematik und Sachunterricht durchgeführt. Weiterhin werden mündliche Sprachproben, schriftliche Texte der Kinder sowie die Beurteilungen der Klassenlehrerinnen und -lehrer zur Evaluation des Lernfortschritts der Kinder herangezogen.

Erwartete Ergebnisse

Das interdisziplinär angelegte Projekt, welches Perspektiven der Deutschdidaktik und der Linguistik einerseits sowie der pädagogischen Psychologie und der empirischen Bildungsforschung andererseits integriert, wird wichtige Hinweise darauf geben, mit welchen Ansätzen der Zweitsprachförderung die schulische Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund besser unterstützt werden kann. Für die Intervention wurden zwei theoretisch fundierte Förderkonzepte gewählt, die sich in Schulen umsetzen lassen bzw. teilweise bereits eingesetzt werden. Die Studie wird damit zwei praktisch erprobte und auf ihre Wirksamkeit überprüfte Förderkonzepte bereitstellen. Angesichts des äußerst unbefriedigenden Forschungsstands zu Fragen der Effektivität von verschiedenen Ansätzen der Zweitsprachförderung, dürften die Befunde des Projekts nicht nur aus wissenschaftlicher, sondern auch aus bildungspolitischer und praktisch-pädagogischer Sicht von Interesse sein.

Literatur:

DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules. An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition, 17*, 379-410.

Echevarria, J., & Graves, A.W. (2003). *Sheltered content instruction: Teaching English-language learners with diverse abilities* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Ellis, R. (Hrsg.) (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik, 51*, 236-251.

Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

Limbird, C. & Stanat, P. (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden, 257-307.

Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning, 50*, 417-528.

Rösch, H. (2003): Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen für die Sprachförderung. Hannover.

Rösch, H. (2004). *Konzept der Unterrichtskomponente „Deutsch als Zweitsprache" für das Jacobs-Sommercamp*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A.G. (2005): Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Evaluationskonzept für das Jacobs-Sommercamp Projekt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 856-875.

Kontakt:

Dr. Anja Felbrich Freie Universität Berlin Fachbereiche

Erziehungswissenschaft und Psychologie AB Empirische

Bildungsforschung, Habelschwerdter Allee 45 14195 Berlin

anja.felbrich@fu-berlin.de

6. Input 2: 5 Jahre Berliner Bildungsprogramm! Sind die darin enthaltenen Erwartungen an die Sprachförderung erfüllt? Von Dr. Christa Preissing, INA der FU Berlin

INTERNATIONALE AKADEMIE
an der Freien Universität Berlin

Dr. Christa Preissing

Sprachenerwerb und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Berliner Bildungsprogramms für Kinder in Tageseinrichtungen

Aufbau des Vortrags

1. „Die Grenzen meiner Sprache(n) sind die Grenzen meiner Welt“ (L. Wittgenstein): Zur Bedeutung von Sprachen für die Bildungswege der Kinder
2. Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt
3. Frühe Mehrsprachigkeit im Berliner Bildungs-programm für Kinder in Tageseinrichtungen
4. Ein Plädoyer für Neugier und Verständigungswillen
5. Pädagoginnen und Pädagogen als Sprachvorbilder

Die Grenzen meiner Sprachen sind die Grenzen meiner Welt

- Bildung geschieht nur in Interaktion, ist angewiesen auf Dialog und auf das Teilen von Erfahrungen, Überlegungen **und** Emotionen.
- Die Entwicklung von Sprachkompetenzen – als die Fähigkeit zu Sprechen und zu Verstehen – ist deshalb immer ein wechselseitiger Prozess.

Die Grenzen meiner Sprachen sind die Grenzen meiner Welt

- Eltern, Pädagogen und andere Erwachsene können Sprachkompetenzen nicht einseitig „vermitteln“. Sie müssen sich in einen Dialog, in einen Verstehensprozess mit dem jeweiligen Kind begeben.
- Und sie müssen immer selbst eine neue „Sprache“ erlernen, um das Kind zu erreichen, mit dem sie in Verbindung treten wollen.

Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt

- Sinn macht die andere Sprache dann, wenn sie Begegnung ermöglicht – Begegnung mit realen Personen und mit realen Ereignissen in einer Welt, in der die andere Sprache gesprochen wird.
- Das Sprechen muss für die Kinder von Bedeutung sein. Im frühen Kindesalter ist Bedeutung immer gebunden an die konkrete Erfahrung – im Alltagshandeln der Kinder und in ihren Spielen.

Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt

Vor allem in ihren „Als-ob-Spielen“ benötigen Kinder Sprache, um sich mit ihren Spielpartnern zu verständigen. Wenn eine Sache für etwas anderes steht, dann genügt es nicht mehr, den passenden Begriff für diese Sache zu haben, sondern sie müssen auch den Begriff für das haben, wofür diese Sache im Spielkontext steht.

INTERNATIONALE AKADEMIE
an der Freien Universität Berlin

Dr. Christa Preissing

Sprachenerwerb und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Berliner Bildungsprogramms für Kinder in Tageseinrichtungen

Aufbau des Vortrags

1. „Die Grenzen meiner Sprache(n) sind die Grenzen meiner Welt“ (L. Wittgenstein): Zur Bedeutung von Sprachen für die Bildungswege der Kinder
2. Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt
3. Frühe Mehrsprachigkeit im Berliner Bildungs-programm für Kinder in Tageseinrichtungen
4. Ein Plädoyer für Neugier und Verständigungswillen
5. Pädagoginnen und Pädagogen als Sprachvorbilder

Die Grenzen meiner Sprachen sind die Grenzen meiner Welt

- Bildung geschieht nur in Interaktion, ist angewiesen auf Dialog und auf das Teilen von Erfahrungen, Überlegungen **und** Emotionen.
- Die Entwicklung von Sprachkompetenzen – als die Fähigkeit zu Sprechen und zu Verstehen – ist deshalb immer ein wechselseitiger Prozess.

Die Grenzen meiner Sprachen sind die Grenzen meiner Welt

- Eltern, Pädagogen und andere Erwachsene können Sprachkompetenzen nicht einseitig „vermitteln“. Sie müssen sich in einen Dialog, in einen Verstehensprozess mit dem jeweiligen Kind begeben.
- Und sie müssen immer selbst eine neue „Sprache“ erlernen, um das Kind zu erreichen, mit dem sie in Verbindung treten wollen.

Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt

- Sinn macht die andere Sprache dann, wenn sie Begegnung ermöglicht – Begegnung mit realen Personen und mit realen Ereignissen in einer Welt, in der die andere Sprache gesprochen wird.
- Das Sprechen muss für die Kinder von Bedeutung sein. Im frühen Kindesalter ist Bedeutung immer gebunden an die konkrete Erfahrung – im Alltagshandeln der Kinder und in ihren Spielen.

Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt

Vor allem in ihren „Als-ob-Spielen“ benötigen Kinder Sprache, um sich mit ihren Spielpartnern zu verständigen. Wenn eine Sache für etwas anderes steht, dann genügt es nicht mehr, den passenden Begriff für diese Sache zu haben, sondern sie müssen auch den Begriff für das haben, wofür diese Sache im Spielkontext steht.

Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt

- Wir plädieren deshalb im Berliner Bildungsprogramm für eine Sprachförderung, die in die Handlungskontexte der Kinder unmittelbar eingebunden ist.
- Dies gilt für die Förderung der deutschen Sprache ebenso wie für die Förderung einer Zweit- oder Drittsprache.

Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt

- Wir plädieren deshalb im Berliner Bildungsprogramm für eine Sprachförderung, die in die Handlungskontexte der Kinder unmittelbar eingebunden ist.
- Dies gilt für die Förderung der deutschen Sprache ebenso wie für die Förderung einer Zweit- oder Drittsprache.

INTERNATIONALE AKADEMIE
an der Freien Universität Berlin

Dr. Christa Preissing

Sprachenerwerb und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Berliner Bildungsprogramms für Kinder in Tageseinrichtungen

Aufbau des Vortrags

1. „Die Grenzen meiner Sprache(n) sind die Grenzen meiner Welt“ (L. Wittgenstein): Zur Bedeutung von Sprachen für die Bildungswege der Kinder
2. Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt
3. Frühe Mehrsprachigkeit im Berliner Bildungs-programm für Kinder in Tageseinrichtungen
4. Ein Plädoyer für Neugier und Verständigungswillen
5. Pädagoginnen und Pädagogen als Sprachvorbilder

Die Grenzen meiner Sprachen sind die Grenzen meiner Welt

- Bildung geschieht nur in Interaktion, ist angewiesen auf Dialog und auf das Teilen von Erfahrungen, Überlegungen **und** Emotionen.
- Die Entwicklung von Sprachkompetenzen – als die Fähigkeit zu Sprechen und zu Verstehen – ist deshalb immer ein wechselseitiger Prozess.

Die Grenzen meiner Sprachen sind die Grenzen meiner Welt

- Eltern, Pädagogen und andere Erwachsene können Sprachkompetenzen nicht einseitig „vermitteln“. Sie müssen sich in einen Dialog, in einen Verstehensprozess mit dem jeweiligen Kind begeben.
- Und sie müssen immer selbst eine neue „Sprache“ erlernen, um das Kind zu erreichen, mit dem sie in Verbindung treten wollen.

Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt

- Sinn macht die andere Sprache dann, wenn sie Begegnung ermöglicht – Begegnung mit realen Personen und mit realen Ereignissen in einer Welt, in der die andere Sprache gesprochen wird.
- Das Sprechen muss für die Kinder von Bedeutung sein. Im frühen Kindesalter ist Bedeutung immer gebunden an die konkrete Erfahrung – im Alltagshandeln der Kinder und in ihren Spielen.

Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt

Vor allem in ihren „Als-ob-Spielen“ benötigen Kinder Sprache, um sich mit ihren Spielpartnern zu verständigen. Wenn eine Sache für etwas anderes steht, dann genügt es nicht mehr, den passenden Begriff für diese Sache zu haben, sondern sie müssen auch den Begriff für das haben, wofür diese Sache im Spielkontext steht.

INTERNATIONALE AKADEMIE
an der Freien Universität Berlin

Dr. Christa Preissing

Sprachenerwerb und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Berliner Bildungsprogramms für Kinder in Tageseinrichtungen

Aufbau des Vortrags

1. „Die Grenzen meiner Sprache(n) sind die Grenzen meiner Welt“ (L. Wittgenstein): Zur Bedeutung von Sprachen für die Bildungswege der Kinder
2. Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt
3. Frühe Mehrsprachigkeit im Berliner Bildungs-programm für Kinder in Tageseinrichtungen
4. Ein Plädoyer für Neugier und Verständigungswillen
5. Pädagoginnen und Pädagogen als Sprachvorbilder

Die Grenzen meiner Sprachen sind die Grenzen meiner Welt

- Bildung geschieht nur in Interaktion, ist angewiesen auf Dialog und auf das Teilen von Erfahrungen, Überlegungen **und** Emotionen.
- Die Entwicklung von Sprachkompetenzen – als die Fähigkeit zu Sprechen und zu Verstehen – ist deshalb immer ein wechselseitiger Prozess.

Die Grenzen meiner Sprachen sind die Grenzen meiner Welt

- Eltern, Pädagogen und andere Erwachsene können Sprachkompetenzen nicht einseitig „vermitteln“. Sie müssen sich in einen Dialog, in einen Verstehensprozess mit dem jeweiligen Kind begeben.
- Und sie müssen immer selbst eine neue „Sprache“ erlernen, um das Kind zu erreichen, mit dem sie in Verbindung treten wollen.

Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt

- Sinn macht die andere Sprache dann, wenn sie Begegnung ermöglicht – Begegnung mit realen Personen und mit realen Ereignissen in einer Welt, in der die andere Sprache gesprochen wird.
- Das Sprechen muss für die Kinder von Bedeutung sein. Im frühen Kindesalter ist Bedeutung immer gebunden an die konkrete Erfahrung – im Alltagshandeln der Kinder und in ihren Spielen.

Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt

Vor allem in ihren „Als-ob-Spielen“ benötigen Kinder Sprache, um sich mit ihren Spielpartnern zu verständigen. Wenn eine Sache für etwas anderes steht, dann genügt es nicht mehr, den passenden Begriff für diese Sache zu haben, sondern sie müssen auch den Begriff für das haben, wofür diese Sache im Spielkontext steht.

Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt

- Wir plädieren deshalb im Berliner Bildungsprogramm für eine Sprachförderung, die in die Handlungskontexte der Kinder unmittelbar eingebunden ist.
- Dies gilt für die Förderung der deutschen Sprache ebenso wie für die Förderung einer Zweit- oder Drittsprache.

Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt

- Wir plädieren deshalb im Berliner Bildungsprogramm für eine Sprachförderung, die in die Handlungskontexte der Kinder unmittelbar eingebunden ist.
- Dies gilt für die Förderung der deutschen Sprache ebenso wie für die Förderung einer Zweit- oder Drittsprache.

Frühe Mehrsprachigkeit im Bildungsprogramm

- Pädagoginnen und Pädagogen haben dabei eine herausragende Rolle und spezifische Aufgaben.
- Denn auch in Alltagshandlungen und im Spiel erwerben Kinder Sprache nicht aus sich heraus, sondern nur durch die Interaktion mit den Erwachsenen
- und in Dialogen mit anderen Kindern, die durch die Erwachsenen unterstützt werden.

Fünf zentrale Aufgaben der Pädagoginnen für die Arbeit mit den Kindern

- Alltag mit den Kindern gestalten
- Spiele anregen und Spielimpulse setzen
- Relevante Themen in Projekten bearbeiten
- Räume gestalten und Materialen so auswählen und präsentieren, dass sie die Eigeninitiative der Kinder herausfordern
- Die kindlichen Bildungsprozesse beobachten und mit den Kindern auswerten und dokumentieren

Sieben Bildungsbereiche

- Körper, Bewegung und Gesundheit
- Soziale und kulturelle Umwelt
- Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien
- Bildnerisches Gestalten
- Musik
- Mathematische Grunderfahrungen
- Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen

Sprache(n) als Bildungsbereich

- Sprache(n) und Schrift(en) ist ein eigener Bildungsbereich. Es liegt auf der Hand, dass Sprachen und Schriften daneben eine zentrale Bedeutung für die Bearbeitung aller anderen Bildungsbereiche haben. Alle Bildungsbereiche durchdringen sich gegenseitig und können deshalb nicht isoliert voneinander bearbeitet werden.

Lernen in Sinnzusammenhängen

- Es geht uns immer um Lernen in Sinnzusammenhängen. Und: Dieses Lernen betrifft nicht nur die Kinder, sondern in gleicher Weise auch die Pädagoginnen und Pädagogen.
- Sie sind nicht die Allwissenden, sondern erkunden gemeinsam mit Kindern und im besten Fall auch mit Eltern und anderen Erwachsenen aus dem Gemeinwesen die Welt mit den Kindern.

Lernen in Sinnzusammenhängen

- Sie treten dabei in intensive Dialoge mit den Kindern, in denen sie ihre Erfahrungen und Erkenntnisse mit den Kindern teilen.

Ein Plädoyer für Neugier und Verständigungswillen

- Sprache ist Identität – die Herkunftssprache erlaubt zuallererst, Gefühle auszudrücken und darüber nachzudenken, was bewegt.
- Die Anerkennung der Familiensprachen der Kinder ist deshalb zentral für die Anerkennung der Kinder in ihrer Individualität und in ihrer kulturellen Zugehörigkeit.

Ein Plädoyer für Neugier und Verständigungswillen

- Es wäre ja auch merkwürdig, wenn die Förderung der französischen oder englischen Sprache in deutschen Kindergärten als insgesamt sprachfördernd gesehen würde und die Förderung anderer Sprachen, z.B. der türkischen, arabischen oder russischen Sprachen als hinderlich betrachtet würde.
- Pädagoginnen sollten deshalb auch Neugier auf und zumindest einige Grundkenntnisse in den Sprachen der Kinder erwerben.

Pädagoginnen und Pädagogen als Sprachvorbilder

- Die Aufmerksamkeit der Pädagoginnen und Pädagogen dafür, was das Kind sagen will, ist die erste Voraussetzung. Damit ist zunächst eine Absage erteilt für den umgekehrten Weg: Die Pädagoginnen und Pädagogen wollen den Kindern Sprache „vermitteln“.
- Sobald die Erwachsenen die Verbindung mit dem Kind hergestellt haben, ist jedoch auch der umgekehrte Weg geöffnet. Das Kind will etwas von dem Erwachsenen. Es will nicht die andere Sprache, sondern die Verständigung mit der Person. Hier greift dann die Vorbildfunktion.

7. Berichte aus den Workshops:

Workshop 1 Workshop 1 und 2 wurden zusammengelegt**:**

PISA, VERA, Schulinspektion und dann? Was kann(Schul-)Aufsicht und (Schul-)Inspektion als Steuerungselement für Sprachförderung leisten?

Workshop 1

Was kann Schulinspektion für die Sprachförderung leisten?

Margit Boekhoff, Uta Feige-Klische

Gesetzliche Grundlage: Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin 6 Qualitätsbereiche und 25 Qualitätsmerkmale guter Schule

1 Ergebnisse der Schule	2 Lehr- und Lernprozesse	3 Schulkultur	4 Schulmanagement	5 Lehrer-professionalität und Personalentwicklung	6 Ziele und Strategien der Qualitäts-entwicklung
1.1 Personale und soziale Kompetenzen	2.1 Schulinternes Curriculum	3.1 Soziales Klima in der Schule und in der Klasse	4.1 Schulleitungshandeln und Schul-gemeinschaft	5.1 Zielgerichtete Personalentwicklung	6.1 Schulprogramm
1.2 Fachkompetenzen	2.2 Unterrichtsgestaltung/ Lehrerhandeln im Unterricht	3.2 Gestaltung der Schule als Lebensraum	4.2 Schulleitungshandeln und Qualitäts-management	5.2 Arbeits- und Kommunikations-kultur im Kollegium	6.2 Schulinterne Evaluation
1.3 Methoden-Kompetenzen	2.3 Leistungsanforderun-gen und Leistungs-bewertung	3.3 Beteiligungen der Schülerinnen und Schülerund der Eltern	4.3 Verwaltungs- und Ressourcen-management	5.3 Personaleinsatz der Beschäftigten	6.3 Maßnahmen zum schulübergreifenden Vergleich
1.4 Schullaufbahn	2.4 Schülerunterstützung und -förderung im Lernprozess	3.4 Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern	4.4 Unterrichts-Organisation		6.4 Dokumentation und Umsetzungsplanung
1.5 Schulzufriedenheit und Schulimage	2.5 Schülerberatung und -betreuung				

Aussagen der Schulinspektion zur Sprachförderung bis 02/2009

In den Schuljahren 2006/2007 bis 2008/2009 wurden insgesamt **422 Schulen** inspiziert. **330 Schulen verfügten über zusätzliche Personalmittel** für Deutsch als Zweitsprache bzw. flankierende Maßnahmen zur Sprachförderung.

- **60 % der 330 Schulen** arbeiten nach einem **Sprachförderkonzept oder** verfügen zumindest über klar **abgestimmte Maßnahmen** zur Sprachförderung. Die Förderkonzepte waren an diesen Schulen zu **56 % schulspezifisch angemessen und stimmig**.

- Eine **Diagnose** des Sprachförderbedarfs wurde **an 223** von 330 Schulen (68 %) durchgeführt.

- Eine **gezielte unterrichtliche Sprachförderung** für Schüler/innen mit Sprachproblemen wurde lediglich **34,5 % der insgesamt 422 Schulen** beobachtet.

- An **226 Schulen** waren **Lehrkräfte mit besonderer Qualifikation** für die Sprachfördermaßnahmen zuständig.

Schulinspektion

Bildung für Berlin

6 Qualitätsbereiche und 19 Qualitätsmerkmale guter Schule

auf der Grundlage des Handlungsrahmens Schulqualität in Berlin

Überarbeitung der Instrumente – neues Handbuch der Berliner Schulinspektion ab 02/2009

1 Ergebnisse der Schule	2 Unterricht, Lehr- und Lernprozesse	3 Schulkultur	4 Schulmanagement	5 Professionalisierung und Personal-management	6 Ziele und Strategien der Qualitäts-entwicklung
1.1 Schulleistungsdaten und Schullaufbahn	2.1 Schulinternes Curriculum und Abstimmung des Lehr- und Lernangebots	3.1 Soziales Klima und soziales Lernen in der Schule	4.1 Schulleitungshandeln und Schulgemeinschaft	5.1 Zielgerichtete Personalentwicklung und Personaleinsatz	6.1 Schulprogramm
1.2 Methoden- und Medienkompetenz	2.2 Unterrichtsgestaltung/ Lehrerhandeln im Unter-richt: *Unterrichtsprofil*	3.2 Gestaltung der Schule als Lebensraum	4.2 Schulleitungshandeln und Qualitätsmanage-ment	5.2 Arbeits- und Kommuni-kationskultur im Kolle-gium	6.2 Interne Evaluation
1.3 Schulzufriedenheit und Schulimage	2.3 Schülerunterstützung und -förderung	3.3 Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern	4.3 Verwaltungs- und Res-sourcenmanagement		
	2.4 Schülerberatung und -betreuung	3.4 Kooperation mit gesell-schaftlichen Partnern	4.4 Unterrichtsorganisation		

75

6 Qualitätsbereiche und 19 Qualitätsmerkmale guter Schule Indikatoren zur Sprachförderung:

QB 1.2 Methoden- und Medienkompetenzen

1.2.1.3

QB 2.2 Unterrichtsgestaltung/Lehrerhandeln im Unterricht

2.2.10.1 bis 2.2.10.6

QB 2.3 Schülerunterstützung und –förderung

2.3.5.1 bis 2.3.5.3

QB 4.4 Unterrichtsorganisation

4.4.1.2

(Erläuterungen siehe Handzettel)

Aussagen der Schulinspektion zur Sprachförderung von 2/2009 bis 07/2010 (145 Schulen)

QB 2.3 Schülerunterstützung und –förderung

Indikator 2.3.5.1

80 von 144 Schulen fördern systematisch die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache bzw. mit Sprachproblemen. (Gilt auch für Europaschulen)

77

Indikator 2.3.5.2

In **104 von 145 Schulen** erfolgt die Sprachförderung auf **diagnostischer Grundlage** (z. B. Sprachstandserhebung, Tests, systematische Beobachtung).

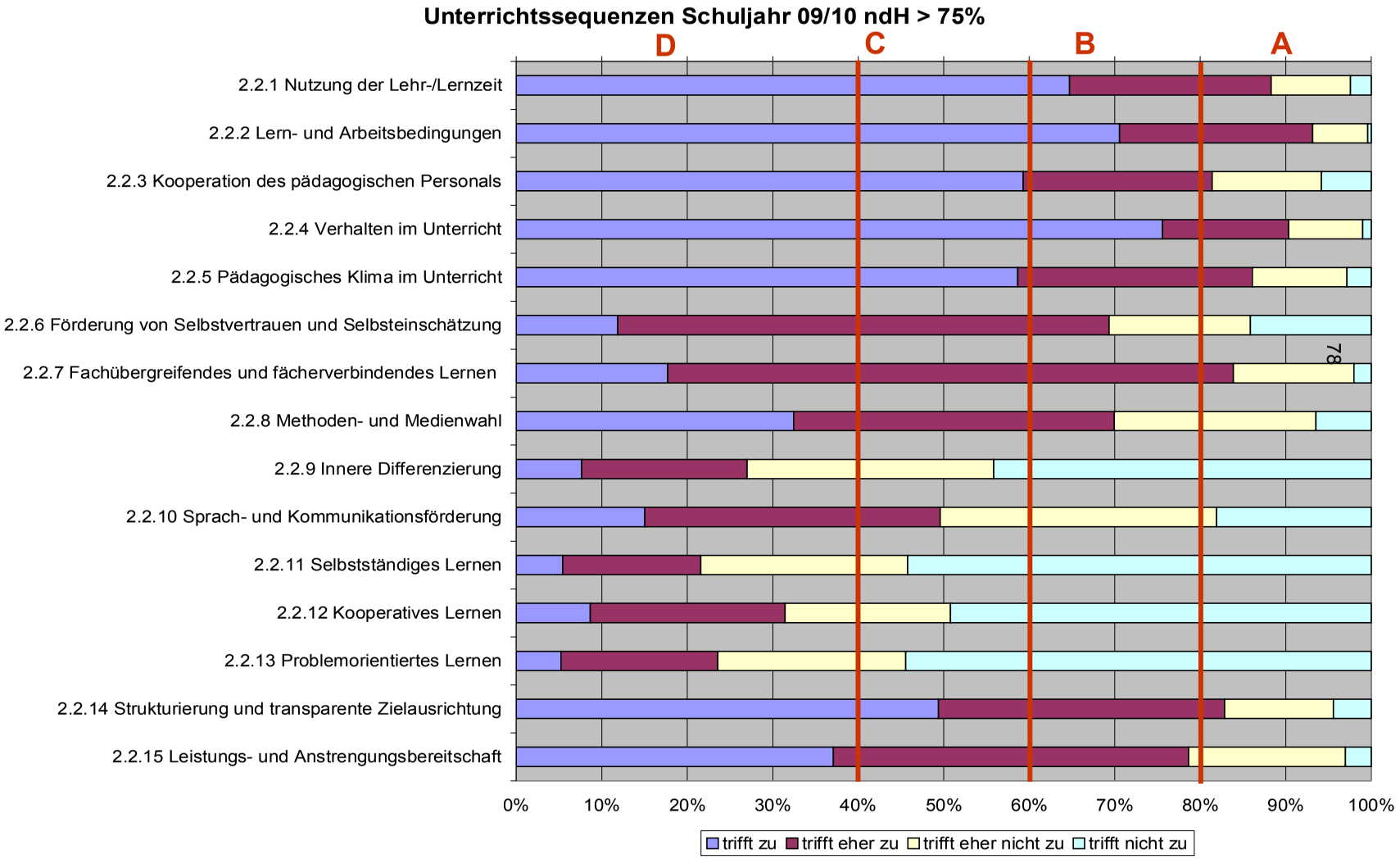
Indikator 2.3.5.3

In **99 von 145 Schulen** werden die **Förderangebote von Lehrkräften mit entsprechender Qualifizierung** durchgeführt.

Schulinspektion

Bildung für Berlin

Aussagen zur Unterrichtsqualität besuchter Schulen 2009/2010



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Workshop 3: Frühe Sprachförderung – Probleme gelöst? Chancen und Grenzen von Sprachförderprogrammen im Kitabereich

Regine Leue: Kurzbericht zu WS 3

„Jahrescurriculum Sprachförderung in Kindertagesstätten"

Das „Jahrescurriculum Sprachförderung in Kindertagesstätten" (JC) wurde als Planungsvorschlag für die Sprachförderung während des gesamten Kita-Jahres besonders in Einrichtungen in sozialen Brennpunkten mit einem sehr hohen Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache entwickelt.
Den Mittelpunkt des JC bilden neun an der Lebenswelt der Kinder orientierte Themenbereiche und der ihnen jeweils zugeordnete Wortschatz, der in drei aufeinander aufbauende Lernstufen unterteilt ist. Neben diesem Grundwortschatz enthält das JC auch eine altersspezifisch differenzierte Darstellung der von den Kindern zu erwerbenden Kompetenzen für die Bereiche Sprache, Sprachverwendung und Literacy. Das JC ist als Spiralcurriculum angelegt, bei dem die einzelnen Kompetenzbereiche und Themenfelder auf jeder Jahrgangsstufe systematisch weiterentwickelt werden.
Beginnend im Sommer 2004 wurde das „Jahrescurriculum Sprachförderung" in einem Modellprojekt des „Instituts für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation" in Kooperation mit dem Bezirksamt Mitte von Berlin entwickelt. An der Entwicklung waren neben Wissenschaftler/innen des Instituts, Mitarbeiter/innen des Bezirksamts, der Lehr-und Lernwerkstatt DaZ (Deutsch als Zweitsprache) sowie Erzieher/innen aus drei Kindertagesstätten beteiligt.
Ziel der Sprachförderung in Kindertagesstätten sollte es sein, alle Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung so zu fördern, dass sie bis zur Einschulung die Unterrichtssprache Deutsch gut genug beherrschen, dass sie dem Unterricht inhaltlich folgen und sich sprachlich aktiv – und weitgehend grammatisch richtig – am Unterricht beteiligen können.

Das „Jahrescurriculum Sprachförderung" ist als Unterstützung für diese Aufgabe konzipiert.

Christiane Weißhoff: Dokumentation Workshop 3:

Frühe Sprachförderung- Problem gelöst? Chancen und Grenzen von Sprachförderprogrammen im Kitabereich

In diesem Workshop wurden Methoden dargestellt, welche die Sprachförderung in den Kitas unterstützen können. Die TeilnehmerInnen tauschten ihre Erfahrungen aus und formulierten ihre Bedingungen für eine erfolgreiche Sprachförderung.
Zunächst wurde das „Jahrescurriculum Sprachförderung in Kitas" von Regine Leue (Sven- Walter- Institut) und Dana Silva Cousino (Erzieherin Kita Schwedenstr.) vorgestellt:
Das „Jahrescurriculum Sprachförderung in Kindertagesstätten" (JC) wurde als Planungsvorschlag für die Sprachförderung während des gesamten Kita-Jahres besonders in Einrichtungen in sozialen Brennpunkten mit einem sehr hohen Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache entwickelt.
Den Mittelpunkt des JC bilden neun an der Lebenswelt der Kinder orientierte Themenbereiche und der ihnen jeweils zugeordnete Wortschatz, der in drei aufeinander aufbauende Lernstufen unterteilt ist.

Neben diesem Grundwortschatz enthält das JC auch eine altersspezifisch differenzierte Darstellung der von den Kindern zu erwerbenden Kompetenzen für die Bereiche Sprache, Sprachverwendung und Literacy. Das JC ist als Spiralcurriculum angelegt, bei dem die einzelnen Kompetenzbereiche und Themenfelder auf jeder Jahrgangsstufe systematisch weiterentwickelt werden.
Beginnend im Sommer 2004 wurde das „Jahrescurriculum Sprachförderung" in einem Modellprojekt des „Instituts für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation" in Kooperation mit dem Bezirksamt Mitte von Berlin entwickelt. An der Entwicklung waren neben Wissenschaftler/innen des Instituts, Mitarbeiter/innen des Bezirksamts, der Lehr- und Lernwerkstatt DaZ (Deutsch als Zweitsprache) sowie Erzieher/innen aus drei Kindertagesstätten beteiligt.

Ziel der Sprachförderung in Kindertagesstätten sollte es sein, alle Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung so zu fördern, dass sie bis zur Einschulung die Unterrichtssprache Deutsch gut genug beherrschen, dass sie dem Unterricht inhaltlich folgen und sich sprachlich aktiv – und weitgehend grammatisch richtig – am Unterricht beteiligen können.
Das „Jahrescurriculum Sprachförderung" ist als Unterstützung für diese Aufgabe konzipiert.
Die Kollegin aus der Kita Schwedenstr. berichtete von ihren Erfahrungen bei der Entwicklung und dem kontinuierlichen Einsatz des JC.
Danach gaben Christa Zühlke und Katarzyna Koralewska einen Überblick über das in ihrer Kita integrierte Sprachförderprogramm „Kon-Lab" von Zvi Penner:
Dieses Programm wurde ursprünglich für die frühe Sprachförderung von Migrantenkindern entwickelt und dann zu einem integrativen Programm erweitert. Das Grundkonzept des Programms ist eine bereichsspezifische Förderung. In der Stufe 1 werden Sprachrhythmik, Wortbildung und Wortbedeutung gefördert. Die Stufe 2 umfasst die Anwendung von grammatikalischen Regeln z.B. den Satzbau. In der Stufe 3 werden Grammatik und Sprachverstehen miteinander verbunden.

Workshop 4: Sprachförderung überall – Ist das realistisch?

Elemente guter Unterrichtspraxis in allen Fächern

Michaela Ghazi: Kurzbericht zu WS 4

Damit das realistisch wird, sind im Workshop folgende Forderungen formuliert worden:
- Sprachförderung bedarf der kontinuierlichen und längerfristigen Förderung, daher muss a) ein leichterer Zugang zur ergänzenden Betreuung im Kitabereich ermöglicht werden, speziell auch für die

Familien, die keinen Anspruch auf einen Kitaplatz haben;
b) Ganztagsschulen flächendeckend mit entsprechender personeller und materieller Ausstattung eingerichtet werden.
- DAZ ist als gleichberechtigtes, ernstzunehmendes Fach zu etablieren. Dazu gehört: Fortbildungsverpflichtungen –Jede Schule muss eine der Schülerzahl angemessene Zahl von Lehrern haben, die wenigstens DAZ Fort-/Weiterbildungen absolviert haben, vergleichbar den Ethikweiterbildungen;
- Sprachförderung in allen Bereichen als eigenständigen Bereich wahrnehmen. Dazu gegebenenfalls einen Fachbereich „Sprachförderung" einrichten, wobei darauf zu achten ist, dass die „Sprachexperten" in allen Fach – und Schulbereichen vertreten sind.
- Sprachlernberatung von Externen anstoßen, viele Experten sitzen „noch?" außerhalb von Schule.
- Schulorganisatorisch sind wünschenswert und notwendig:
a) Stärkung von Teamteaching als fester Bestandteil des Stundenplans, wobei Kombinationen von „Fach- und Sprachexperten" ebenso denkbar sind wie andere Kombinationen.
b) Personell vollständige Ausstattung, womit sicher nicht 100% gemeint ist.
Qualifizierungsoffensive in der Ausbildung:
a) Sprachförderungsqualifizierung muss fester Bestandteil der ErzieherInnenausbildung sein;
b) Ebenso muss sie ein fester Bestandteil der LehrerInnenausbildung sein und hier gehört ein früherer Praxisbezug dazu, der bei den jetzigen Studiengängen in Berlin nicht gegeben ist. Also raus an die Schulen!
- Verzahnung von Schule und Forschung:
Forschungsergebnisse müssen zeitnah und flächendeckend den Schulen zur Verfügung gestellt werden. Es müssen Stellen geschaffen werden, die den Schulen helfen, diese in die Praxis umzusetzen.
- Zusammenarbeit von Kita und Schule muss intensiviert werden. Das braucht Zeit in Form von Stundenermäßigung und Personal.
Außerhalb von Schule ist es weiterhin notwendig, bewährte Projekte, die interkulturelle Kompetenzen fördern und bei Sprachschwierigkeiten unterstützend einwirken, finanziell zu unterstützen. (Bsp. Stadteilmütter, IntegrationslotsInnen….).

Workshop 5: Kompetente Sprachförderung - Was brauchen PädagogInnen an Aus-, Fort- und Weiterbildung für

Zweitsprachförderung?

Marlies Schumann: Kurzbericht WS 5

Hier von mir kurz ein Bericht von dem Workshop „Aus-, Fort- und Weiterbildung":
Aus der Lehrerausbildung wurde aufgezeigt, was sich dort tut; Sprache ist als durchgängiges Prinzip durch alle Fachstudiengänge – allerdings im Bachelor und Master mit einer als zu geringen Stundenzahl. Es wurde an einem Beispiel „Biologie" die Sprachförderung vorgezeigt. In der Fortbildung gibt es neue Konzepte, die vorgestellt wurden. Dabei war wichtig, dass die Fortbildungen auch als „Inhouse-Seminare" gebucht werden können.
In der „Praxisphase" der Ausbildung stellte sich heraus, dass die SeminarleiterInnen teilweise weniger Ahnung über Sprachförderung haben als die Referendare und Fortbildungen für SeminarleiterInnen als wichtiges Element gesehen werden.
Bei der Aus- und Fortbildung der Erzieherinnen soll zwar Sprachförderung ein Thema sein, wird aber noch nicht durchgängig praktiziert, da die LehrerInnen in der Ausbildung selber wenig in dem Thema stecken.
Für alle TN war klar, dass es keine „Fachkräfte für Sprachförderung" geben soll, sondern Sprache als durchgängiges Thema behandelt werden muss.
Des Weiteren forderten die TN einen „runden Tisch" für die Aus- und Weiterbildung, damit alle voneinander wissen und aufeinander aufbauen können. Eine mangelnde Information wurde konstatiert; besonders im Bereich der Fortbildungen kommen Informationen selten oder nie an.
Im Bereich der Fortbildungen wurde angemerkt und kritisiert, dass aufgrund der schlechten Personalausstattung in Schule und Kita die Teilnahme an Fortbildungen schwer möglich ist bzw. auch untersagt wird.

Annette Hautumm – SFBB: Kurzbericht WS 5

Koordinatorin Fachbereich Kindertagesbetreuung im SFBB: Bedarfserhebung, Konzeption, Durchführung und Evaluation von Qualifizierungen für pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung in Berlin und Brandenburg, Implementierung fachpolitischer Leitlinien

Was brauchen Pädagog/innen an Fort- und Weiterbildung?

- praxiswirksame Qualifizierungen (passende Formate)
- Kenntnisse und Bewertungsmaßstäbe über Konzepte qualifizierten

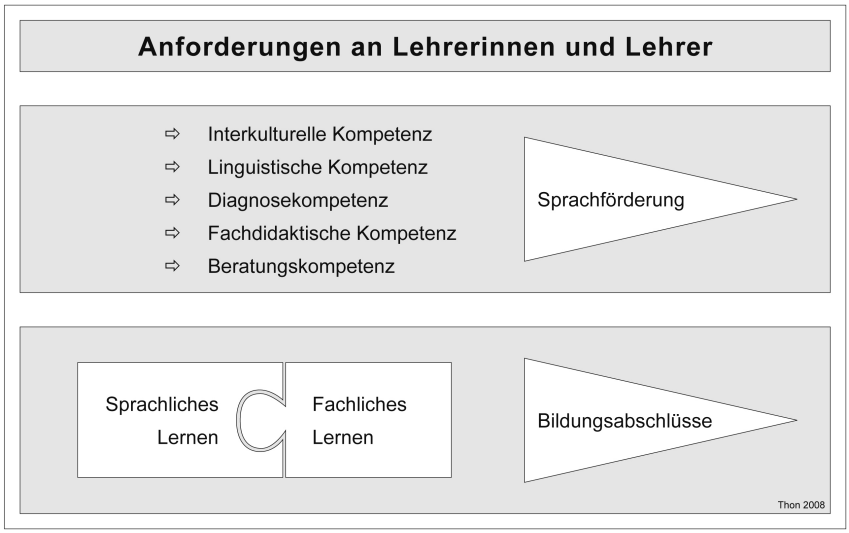
Austausch über Konzepte und Erfahrungen in der Anwendung
- Coaching und Beratung (Beispiel video-gestützte Interaktionsanalyse)

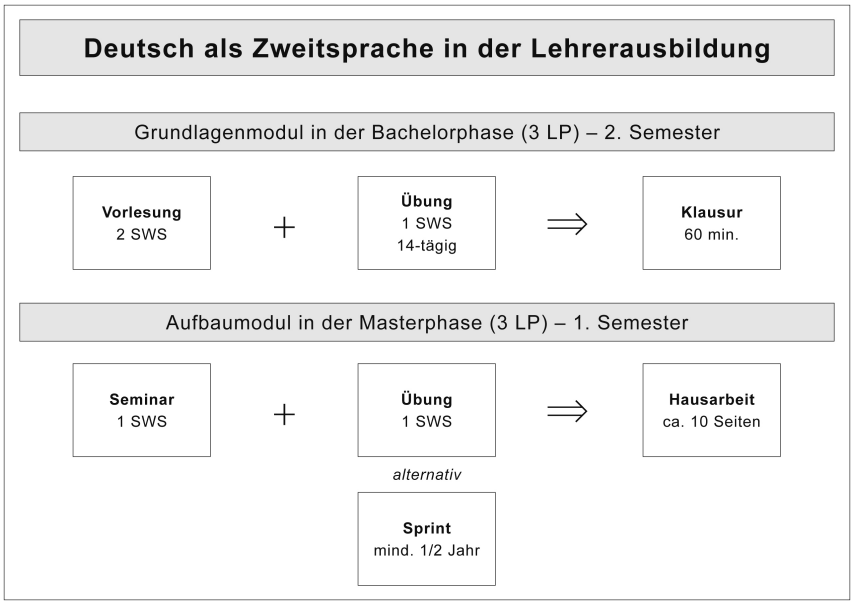
- Übergreifendes Verständnis von Sprachförderung

Das SFBB hat 2008 mit anderen Trägern von Qualifizierungen ein Rahmencurriculum für eine langfristige Qualifizierung zur Sprachförderung, Zweitspracherwerb und interkultureller Kompetenz erarbeitet, das mit Qualitätskriterien unterlegt und von der Senatsverwaltung anerkannt ist.
Diese Qualifizierung kann bei der Alice-Salomon-Hochschule pauschal als Studienleistung eingebracht und anerkannt werden (Durchlässigkeit).
Angebote des SFBB zur Thematik ‚Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache' sind nachgefragt.
Eine ‚Facherzieherin für Sprachförderung' ist m.E. nicht sinnvoll. Sprachförderung ist eine zentrale Aufgabe aller pädagogischen Fachkräfte.
Kooperationen zwischen Lehrer/innen und Erzieher/innen beim Übergang oder der Sprachförderung von Nicht-Kita-Kindern werden praktiziert und durch das SFBB mit Qualifizierung unterstützt.

Barbara Krischer, Birgit Thon, FU-Berlin: DaZ-Module

Deutsch als Zweitsprache – Module der FU Berlin





Dozentinnen

Barbara Krischer ist Studienrätin für die Fächer Deutsch und Englisch. Sie hat in verschiedenen Projekten zur Sprachförderung und in der Weiterbildung Deutsch als Zweitsprache von Lehrkräften in Berlin mitgearbeitet. Ihre Arbeit in diesen Bereichen, ihre jahrelangen Erfahrungen in Lehre und Organisation auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache mit Lernern unterschiedlichster Herkunftssprachen sowie im Bereich der Organisation und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften aus dem In- und Ausland belegen einschlägige Publikationen. Seit Oktober 2008 ist sie Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache am ZfL der FU.

krischer@zedat.fu-berlin.de, ☎ 030/838-54754

Birgit Thon ist Lehrerin mit Zusatzqualifikationen in Ausländerpädagogik, DaZ und Schulentwicklung. Diesbezüglich verfügt sie über langjährige Erfahrungen aus dem Unterricht, der Schulorganisation, der regionalen u. landesweiten Lehrerfortbildung in Hessen sowie als Lehrbeauftragte der Universität Kassel. Im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums hat sie 2007 DaZ-Handreichungen für den Unterricht in Intensivkursen und Intensivklassen erstellt. Seit August 2009 ist sie Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache am ZfL der FU.

bthon@zedat.fu-berlin.de, ☎ 030/838-51230

Inhalte der DaZ-Module – FU Berlin

Bachelor-Modul

Qualifikationsziele und Inhalte:

- Kenntnisse über Zweitsprachtheorien zum Erwerb des Deutschen und ihre Relevanz für die Umsetzung in der Erziehungs- und Bildungsarbeit
- Fähigkeit zur Unterscheidung von DaZ als didaktischem Prinzip in allen Unterrichtsfächern und von DaZ in der Lehrgangsvariante in allen Schulstufen
- Entwicklung diagnostischer Fähigkeiten zur Feststellung lernerspezifischer Entwicklungen sowie Kenntnisse über geeignete Umsetzungsinstrumente in verschiedenen Schulstufen und Feedbackverfahren zur Korrektur von Fehlern
- Kenntnisse über Prinzipien der Sprachaneignung (u. a. Hypothesenbildung, Monitoring, Transfer von sprachlichem Wissen) und des Sprachgebrauchs (Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Fachsprachen verschiedener Unterrichtsfächer)
- Kenntnisse über grammatische Besonderheiten der deutschen Sprache (z. B. Artikel, Präpositionen, Verbstellung, Deklination) und ausgewählter Minderheitensprachen
- Reflexion von Unterrichtskommunikation und Kenntnisse im Umgang mit Heterogenität und Binnendifferenzierung im Unterricht, um die schriftlichen wie mündlichen Leistungen zu optimieren, z. B. durch Textentlastung, Lesestrategien
- Kritische Auseinandersetzung mit DaZ- und Fachunterrichtsmaterialien hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten

Es werden Grundlagen und Formen des entdeckenden Lernens, der Regelaneignung, der Schüler- und Handlungsorientierung in Unterrichtsinhalte und -abläufe umgesetzt. Unterrichtsprogramme zur Übung und Aneignung mündlicher und schriftlicher Kompetenzen sowie zu speziellen grammatischen Besonderheiten werden erarbeitet. Unterrichtsbeobachtung unter Anwendung ausgewählter Kriterien wird vorbereitet und gegebenenfalls durchgeführt. Zu einschlägigen Materialien ist die Erarbeitung von Kurzgutachten vorgesehen.

Amtsblatt der FU Berlin, 46/2009 vom 02.09.09, S. 832

Master-Modul

Qualifikationsziele und Inhalte:

- Fähigkeit zur Beurteilung und Entfaltung von Unterrichtsqualität unter besonderer Berücksichtigung von DaZ als didaktischem Prinzip in allen Unterrichtsfächern und von DaZ in der Lehrgangsvariante in allen Schulstufen
- Fähigkeit zur Anwendung und Beurteilung von Diagnoseverfahren zur Feststellung der Sprachentwicklung in ausgewählten Sprachaneignungsphasen
- Fähigkeit, Unterschiede in der Erwerbweise von Deutsch zu erkennen, Zusammenhänge zwischen ungesteuertem und gesteuertem Erwerb von DaZ zu analysieren und den mündlichen und schriftsprachlichen Zweitsprachenerwerb unterrichtlich zu erweitern und auszubauen
- Fähigkeit zur Nutzung von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer
- Fähigkeit zur Vernetzung von DaZ mit dem Fachunterricht und zur Arbeit mit authentischen, unterrichtsrelevanten Materialien des Fachunterrichts
- Fähigkeit zur Planung, Umsetzung und Evaluation von exemplarischen Lehr- und Lernprozessen für sprachlich heterogene Lernergruppen unter besonderer Berücksichtigung von Binnendifferenzierung, Sprachlernprogression und der Entfaltung von Sprachbewusstheit durch angeleitete Sprachbeobachtung
- Kenntnisse über die Bedeutung der familiären/außerschulischen Kommunikationspraxis und die Fähigkeit, vor allem Eltern als Bildungspartner zu gewinnen.

Aufbau des Moduls:
Das Modul besteht aus einem Seminar zur Didaktik von Deutsch als Zweitsprache und einer Übung zu Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht.

Amtsblatt der FU Berlin, 46/2009 vom 02.09.09, S. 850

Anhang:

8. **Kurzbericht der Flaneurin Magda von Garrel von der Fachtagung und insbesondere der Podiumsdiskussion der bildungspolitischen Parlamentssprecher und Bildungssenator Prof. Dr. Zöllner**

Eindrücke und Ergebnisse

Der von den Flaneurinnen Gudrun Nägeler und mir beobachtete „Tag der Sprachförderung" ist als Fortsetzung einer früheren Veranstaltung zu verstehen. Bereits im Jahr 2005 hat sich die GEW mit der Problematik der Sprachförderung auseinandergesetzt (1. Fachtagung der GEW zum Thema DaZ).
Wegen der zwischenzeitlich erfolgten Entwicklungen konnte und musste das aktuelle Themenspektrum erweitert werden. Eine entsprechende Einstimmung erfolgte bereits am Vormittag In dieser Zeit wurden mehrere Referate gehalten, die sich mit ganz unterschiedlichen Aspekten (Recht auf Sprachförderung, Auswirkungen des Berliner Bildungsprogramms auf die Sprachförderung, Zweitsprachenförderung als Forschungsfeld) befassten. Zusätzlich wurde der aktuelle Stand des – ebenfalls aus dem universitären Bereich stammenden - Projekts BeFo (Bedeutung und Form) vorgestellt.
Der Nachmittag begann mit der parallelen Durchführung mehrerer Workshops, deren inhaltliche Vielfältigkeit hier stichpunktartig angedeutet werden soll Unterstützungsmöglichkeiten aus dem Bereich der Leistungsmessung, Vor- und Nachteile der schulischen Autonomie, frühe Sprachförderung in den Kitas, Sprachförderung als Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer sowie Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten des für Sprachförderung zuständigen Personals.
Die Aufgabe der Flaneurinnen bestand in einem „schlendernden Beobachten" der Workshops. Diese an sich reizvolle Methode hatte den Nachteil, dass kein W o r k s h o p durchgängig beobachtet werden konnte. Trotzdem hat sich bei mir der Eindruck einer mehr oder weniger durchgehenden Diskrepanz herausgebildet: Die externen Vertreter/innen der Sprachförderung verwiesen viel häufiger auf Erfolge als die mit dieser Aufgabe vor Ort befassten Erzieher/innen und Lehrer/innen, wobei vor allem bei den Lehrer/innen die Skepsis überwog. Viel Zustimmung fanden Bemerkungen wie:

- Erfolg hängt auch von den Qualitäten der eingesetzten Person ab.
- Schüler (mit entsprechendem Förderbedarf) sollten auch dann in die ergänzende Betreuung gegeben werden, wenn die Eltern nicht berufstätig sind.
- Lehrer, die die schwierige Aufgabe der Sprachförderung übernehmen wollen/sollen, müssen auf jeden Fall anderweitig entlastet werden.
- Die in der Ausbildung befindlichen Pädagogen brauchen Konzepte und eine langfristige Ausbildung.
- Spracherziehung kann nicht (z.B. in Form eines Facharbeiterprinzips) delegiert werden.

Die Tagung endete mit einem kleinen highlight, d.h. mit einer von Christian Füller moderierten Politikerrunde, die auch den (noch zahlreich anwesenden) Teilnehmer/innen die Möglichkeit bot, sich nach dem fishbowl-Prinzip einzumischen. Für diejenigen, die Interesse an den gegenwärtigen Bildungspositionen der anwesenden Politiker haben, folgt eine kleine Auswahl sinngemäßer Zusammenfassungen:

Sascha Steuer (CDU)

- Für jedes Reformvorhaben gilt: Ausbildung und Rahmenbedingungen müssen gesichert sein, bevor eine Umsetzung erfolgen kann.
- Die CDU will eine Sprachförderklasse, in der nur die (deutsche) Sprache unterrichtet wird.(Auf Nachfrage: In das 1. Schuljahr kommt das Kind erst danach, aber die Sprachförderung soll in der Schule stattfinden.)
- Eine Beibehaltung von Qualitätskontrollen ist nur dann sinnvoll, wenn danach eine Unterstützung erfolgt.

Steffen Zillich (Die Linke)

- Eckpunkte der frühkindlichen Sprachförderung sind: Erhöhung des Anteils der Kita-Kinder und Nutzung der dort gegebenen Sprachgelegenheiten.
- Als Problemlösung reichen Kita-Pflicht und Sprachlernbuch nicht aus. Erforderlicher 2. Schritt: Kitas sollten sich stärker untereinander austauschen.
- Ein grundsätzliches Einverständnis mit der Entscheidungsfreiheit von Schulen ist gegeben, wenn sich diese anschließend austauschen und gemeinsam nach Problemlösungen suchen.

Mieke Senftleben (FDP)

- Mittelzuweisungen sollen auch Schulen mit einem unter liegenden Migrationsanteil erhalten (Umstellung auf individuelle Zuweisung).
- Schlechte Deutschleistungen im Sekundarbereich weisen auf eine unzureichende Förderung im Grundschulbereich hin. Konsequenz: Mehr Lehrer in die Grundschulen!
- Evaluationen sind gut, sollten aber wie in Holland gehandhabt werden (1jährige „Betreuung" zur Behebung erkannter Schwachstellen).

Senator Zöllner
- Wegen der großen Bedeutung des Elternrechts wird eine Kita-Pflicht (eigentlich) nicht angestrebt (Ausnahme: vorliegende Sprachdefizite).
- Die Schnittstelle zwischen Kita und Schule muss (auch vom besser organisiert werden.
- Die für Mittelzuweisungen geltende 40%-Regelung ist unter dem Strich gerecht.
- Das beabsichtigte Qualitätspaket muss verschiedene Elemente (auch Lob) enthalten. (Unter Hinweis auf das noch unfertige Produkt wurden anderweitige Äußerungen strikt abgelehnt.)
- Die Lehrerausbildung muss in Berlin grundsätzlich neu überdacht werden.
- Offentliches Engagement ist vor allem dann gut, wenn es mit der Öffnung von Schule einhergeht bzw. wenn diese unumgänglich ist (Beispiel: duale Ausbildung). Gefahr: Entstehung eines 2-Klassen-Schulsystems!

Zusammenfassung und Ausblick
Der von der GEW gut vorbereitete „Tag der Sprachförderung" hat einen intensiven Dialog zwischen Kitas und Schulen ermöglicht. Er hat aber auch gezeigt, dass die zwischenzeitlich eingetretenen Fortschritte (vor allem hinsichtlich des Forschungsstandes und der Sprachförderprogramme) nur in Verbindung mit ebenfalls verbesserten Rahmenbedingungen (insbesondere zeitliche und personelle Ausstattung) erfolgreich genutzt werden können.
Ein wenig zu kurz gekommen ist der im Titel angekündigte „soziale Kontext". Ohne über die hierfür verantwortlichen Gründe spekulieren zu wollen, plädiere ich für die Durchführung eines 3. Sprachfördertages der GEW, an dem genau dieses Thema im Mittelpunkt steht.

9. Entwicklung der Lehrerstellen von Sabine Dübbers, GEW-Berlin *Ergänzung zu Punkt 5 vom* 25.10.2010

Entwicklung der Lehrerstellen für DaZ/Sprachförderung und Strukturzuschlag

Quelle: Organisationsrichtlinien der Bildungsverwaltung

	Frequenzreduzierung für Klassen mit hohen ndH-Anteil	**Zusatzzumessung/LStellen**	**Lehrerstellen gesamt**
2000/2001	Förderklassen für SchülerInnen ndH	734 DaZ 136 „Strukturmittel"[11]	870[12]

[11] Zusatzzumessung für Schüler aus Gebieten mit besonderem Förderbedarf

[12] Wie viele Lehrerstellen z.B. für Förder- bzw. Kleinklassen eingesetzt wurden, kann auf der Ebene der Organisationsrichtlinien nicht quantifizieren werden. Sie sind in dieser Summe nicht enthalten.

2001/2002	Zusätzlich 30 Lstellen für Frequenzsenkung in 1. und 7. Klassen mit einem hohen Anteil von SchülerInnen ndH	734 DaZ 136 „Strukturmittel"	900[1]
	Förderklassen für SchülerInnen ndH		
2002/2003	Zusätzlich 30 Lstellen für Frequenzsenkung in 2. und 8. Klassen mit einem hohen Anteil von SchülerInnen ndH	734 DaZ 136 „Strukturmittel"	930[1]
	Förderklassen für SchülerInnen ndH		
2003/2004	Zusätzlich 30 Lstellen für Frequenzsenkung in 3. und 9. Klassen mit einem hohen Anteil von SchülerInnen ndH	713 DaZ 133 „Strukturmittel" (Absenkung durch Pflichtstundenerhöhung)	936[1] (durch Pflichtstunden-erhöhung verringert)
	Förderklassen für SchülerInnen ndH		
2004/2005	Zusätzlich 30 Lstellen für Frequenzsenkung in 4. und 10. Klassen mit einem hohen Anteil von SchülerInnen ndH	713 DaZ 133 „Strukturmittel"	966[1]
	Förderklassen für SchülerInnen ndH		
2005/2006	Zusätzlich ca. 15 Lstellen für Frequenzsenkung in 5. Klassen mit einem hohen Anteil von SchülerInnen ndH	713 DaZ 133 „Strukturmittel"	981[1] + Frequenz-senkung[13]

[13] Die Anzahl der Lehrerstunden, die für die Frequenzsenkungen eingesetzt werden, ist den Organisationsrichtlinien nicht zu entnehmen.

	Frequenzsenkung in 1. Klassen > 40 % ndH auf 20 SchülerInnen und 3,7 Förderstunden		
	Kleinklassen für SchülerInnen ndH		
2006/2007	Zusätzlich ca. 15 Lstellen für Frequenzsenkung in 6. Klassen > 40% ndH	713 DaZ 133 „Strukturmittel"	996[1] + Frequenz-senkung[14]
	Frequenzsenkung in 2. Klassen > 40 % ndH auf 20 SchülerInnen und 3,7 Förderstunden		
	Kleinklassen für SchülerInnen ndH		
2007/2008	Förderstunden in Klassen 1 und 2 (> 40% ndH) werden auf 2 gesenkt	602 Sprachförderung/DaZ 131,8 „Strukturmittel"	786,8[15] + Frequenz-senkung[3]
	Frequenzsenkung in 3. Klassen > 40 % ndH auf 20 SchülerInnen		
	Frequenzsenkung in 4. bis 6. Klassen > 40 % ndH auf 22 SchülerInnen (in der Regel stellt das jedoch keine Verbesserung dar, da gleichzeitig die besonderen Frequenzabsenkungen (s.o.) gestrichen werden.		
	Insgesamt 53 Lstellen für		

[14] Wie viele Lehrerstellen z.B. für Förder- bzw. Kleinklassen eingesetzt wurden, kann auf der Ebene der Organisationsrichtlinien nicht quantifizieren werden. Sie sind in dieser Summe nicht enthalten.

[15] Wie viele Lehrerstellen in anderweitigen Maßnahmen (z.B. Kleinklassen) stecken, kann ich auf der Ebene der Organisationsrichtlinien nicht quantifizieren.

	Frequenzsenkung in Klassen der Sek I mit einem hohen Anteil von SchülerInnen ndH		
	Kleinklassen für SchülerInnen ndH		
2008/09	**Paradigmenwechsel!**		
	Keine generelle Frequenzabsenkung mehr für Klassen > 40% ndH, alle Mittel für ndH- und SchülerInnen mit Lernmittelbefreiung werden zusammengefasst. Die Mittel werden um 100 Stellen aufgestockt.	Keine pauschale „Zusatzzumessung" mehr sondern Umstellung auf ein „Faktorenmodell" für ndH- und lernmittelbefreite SchülerInnen, wenn Gesamtanteil in der Schule jeweils < 40% ist. „Sozialindikatorenmodell" 0,15 Lehrerstunden pro SchülerIn (Grundschulen) 0,10 Lehrerstunden pro SchülerIn (Oberschulen)	1196
2009/2010	Entspricht 2008/2009	Entspricht 2009/2010	1196
2010/2011	Entspricht 2009/2010	Für Sekundarschulen wird der Faktor auf 0,22 erhöht	1208,5

10. **„Verbundvorhaben: Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings zur phonologischen Bewusstheit bei Kindergartenkindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache" Leitung *:* Prof. Dr. Petra Stanat, Freie Universität Berlin**
    Ergänzung zu Punkt 7

Teilprojekt Berlin

Im Verbund mit Prof. Dr. Cordula Artelt (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) und Prof. Dr. Wolfgang Schneider (Julius-Maximilians-Universität Würzburg)‘
Laufzeit: 1.7.2009 - 30.6.2012
Mehrsprachig aufwachsende Kinder scheinen aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse wesentlich ungünstigere Bildungschancen aufzuweisen als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund. Allerdings fehlen sichere Belege für die langfristige Effektivität vorschulischer Trainingsmaßnahmen im sprachlichen Bereich bei Migrantenkindern. Daher sollen im geplanten Forschungsprojekt die kurz- und langfristigen Effekte eines vorschulischen Programms zur Förderung phonologischer Bewusstheit ("Würzburger Programm") sowohl bei Muttersprachlern als auch bei Kindern mit Migrationshintergrund untersucht werden. Zudem soll die Notwendigkeit einer spezifischen Ausbildung der Erzieherinnen und die optimale Beschaffenheit des Anfangsunterrichts in der Grundschule für die Nachhaltigkeit der Fördereffekte überprüft werden. Die Zielgruppe setzt sich aus Kindern im letzten Kindergartenjahr mit und ohne Migrationshintergrund zusammen. Die Förderung mit dem Würzburger Trainingsprogramm soll im Zeitraum 12/2009-05/2010 erfolgen. Für die Hälfte der Kindergärten ist eine systematische Schulung der Erzieherinnen vorgesehen. Kinder in der Kontrollgruppe werden das übliche Programm absolvieren. Zur Evaluation der kurzfristigen Fördereffekte sind ein Prätest undein Posttest geplant. Die langfristige Wirksamkeit soll durch drei Testungen in den ersten beiden Grundschuljahren überprüft werden. Von insgesamt 40 Kindergärten sollen 10 im Raum Berlin rekrutiert und in die Studie einbezogen werden.

KontaktProf . Dr. Petra Stanat, Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin,Tel.: 030 - 838 - 559 99 Fax: 030 - 838 - 559 86 Email: petra.stanat[at]fu-berlin.de
wissenschaftliche Mitarbeit Doreen Schöppe, Freie Universität Berlin ,Fachbereich Erziehungswissenschaft und PsychologieArbeitsbereich Empirische Bildungsforschung Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin Tel.: 030 - 838 - 559 73 Fax: 030 - 838 - 559 86 Email: doreen.schoeppe[at]fu-berlin.de

11. „Aktuelle Situation der Seiteneinsteiger" von Maria Greckl, GEW

Aktuelle Situation der schulischen Versorgung von Seiteneinsteigern in Berlin (September 2010)

Derzeit gibt es deutlich zu wenige Unterrichtsangebote für Seiteneinsteiger in Berliner Grund- und Oberschulen.
Die fachliche wie pädagogische Unterstützung der Lehrkräfte in den Klassen für Seiteneinsteiger ist unzureichend, insbesondere bezüglich der Beschulung von Schülern mit besonderem Bedarf, wie z.B. Analphabeten.
Folgende Entwicklungen haben zu einer erheblichen quantitativen und qualitativen schulischen Unterversorgung von neu nach Berlin zugezogenen Kindern und Jugendlichen geführt:
Die Neustrukturierung der Ressourcenverteilung für neu zugereiste Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse seit dem Schuljahr 2008/08:
„Mit dem Schuljahr 2007/08 (….) liefen die „Kleinklassen für Seiteneinsteiger" aus. Im Rahmen der Eigenverantwortung der Schulen gibt es hierzu (d.h. Beschulung der Neuzugänge) **keine konkreten Vorgaben** an die Schulen. Es obliegt der Schule im Rahmen ihres Sprachförderkonzeptes geeignete Maßnahmen festzulegen und Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse entsprechend zu beschulen. Ziel ist der **schnellstmögliche Erwerb der deutschen Sprache**, um einen Übergang in eine Regelklasse zu ermöglichen." (Frau Grassau, SenBWF vom 16.7.2010)
Durch die Fusion von Schulen im Rahmen der Sekundarschulentwicklung wurden bislang bestehende Klassen für Seiteneinsteiger geschlossen (z.B. in Pankow – Verringerung der Klassen von 5 auf 2).

1. Die Aufnahme von Flüchtlingen aus dem Irak und minderjährigen, unbegleiteten Flüchtlingen aus aller Welt, die zunehmende Zuwanderung v.a. aus osteuropäischen EU-Ländern, die ansteigende Zuwanderung in die Bezirke Pankow und Steglitz-Zehlendorf finden deutlich zu wenig Niederschlag in der Ausstattung von Schulen mit Klassen zum Erwerb der deutschen Sprache.

Um den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen beim Erwerb der deutschen Sprache und einer damit verbundenen gelingenden Integration in das deutsche Schulsystem eine adäquate Unterstützung zu gewähren, sollten

- Kleinklassen (besser „Vorbereitungsklassen") wieder fest in der Berliner Schulstruktur etabliert werden
- Verbindliche Klassenfrequenzen (12 + 3 Schüler pro Klasse) festgelegt werden
- Eine Wochenstundenzahl entsprechend der jeweiligen Schulstufe angeboten werden
- Klassen für Grundschulkinder und Jugendliche auf verschiedenen Niveaustufen angeboten werden
- Klassen für Analphabeten angeboten werden
- Qualitätsstandards für den Übergang in Regelklassen erarbeitet werden
- Die Klassen mit sächlichen Mitteln ausgestattet werden
- In mindestens einer Schwerpunktschule pro Bezirk mindestens zwei Sprachlernklassen eingerichtet werden (verbunden mit einer Bündelung fachlicher Kompetenz vor Ort, die die Beratung von Eltern sowie Kollegen gewährleisten kann)
- Die Qualifizierung für Lehrkräfte für den strukturierten Erwerb der deutschen Sprache im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung abgesichert werden. (In den kommenden Jahren werden eine hohe Zahl von erfahrenen Kollegen pensioniert werden.)
- Regelmäßiger fachlicher Austausch unter den Kollegen organisiert werden
- Für die Kleinklassen sozialpädagogische und – bei Bedarf – sonderpädagogische Unterstützung bereitgestellt werden.

A. **Daten zur Beschulung der Seiteneinsteiger an Berliner Schulen (ab Klasse 3) – (nach Auskunft der Kolleg/innen in den Regionen) am Anfang des Schuljahres 2010_11**

1. Versorgung von Seiteneinsteigern im Grundschulalter

Klassen für Grundschüler gibt es in 3 Bezirken:

- In Tempelhof-Schöneberg gibt es eine Klasse für Schüler der Jahrgänge 1-3 (Barbarossa-GS) und eine Klasse für Schüler der Jahrgänge 4-6 (Scharmützelsee-GS)

- In Neukölln gibt es 3 Klassen für Seiteneinsteiger.
- In Mitte und Treptow-Köpenick werden bei Bedarf Grundschüler aus den 5. und 6. Klassen an den Oberschulen mitbeschult.

Von Angeboten für Grundschulkinder in den übrigen Bezirken ist derzeit wenig bekannt. Wenn es Angebote für sie gibt, dann im Rahmen von vereinzelten Sprachförderstunden.

2. **Versorgung von jugendlichen Seiteneinsteigern mit Schulplätzen – fehlende Plätze**

- Tempelhof-Schöneberg : ISS in der Ringstr. Standort Berlinickeplatz (ehem. WSO), 3 Klassen gefüllt, 10 Schüler abgewiesen, Warteliste, Lehrkräfte für weitere Klasse/n fehlen
- Mitte: Hedwig-Dohm-Schule, 2 Klassen gefüllt, Warteliste mit 10 Schülern im Bezirk Mitte: Oberschule am Brunnenplatz: 2 Klassen gefüllt, Lehrkräfte fehlen
- Neukölln: ISS Zuckmayer (ehem. Thomas-Morus-OS): 3 Klassen gefüllt, weitere 21 Schüler sollen aufgenommen werden, Lehrkräfte fehlen
- Neukölln: Kepler-Schule: 2 Klassen gefüllt, großer Fortbildungsbedarf unter Kollegen, v.a. für Beschulung von Roma-Kindern
- Treptow-Köpenick: Sophie-Brahe-Schule: 2 Klassen fast gefüllt, Anfragen aus Kreuzberg und Neukölln dürfen laut Schulamt nicht bedient werden

Maria Greckl, DaZ-Lehrkraft für Seiteneinsteiger, Johann-Thienemann-Schule, Steglitz, in Zusammenarbeit mit Kolleg/innen verschiedener Schulen

12. „Perspektiven durch Sprachförderung" von Michael Nové, GEW

Perspektiven durch Sprachförderung

Vorbemerkung 1:

Integration umfasst selbstverständlich mehr Themen als „nur" Sprachförderung. Ohne gute Deutschkenntnisse erreichen besonders Migrantenkinder jedoch keine brauchbaren Schulabschlüsse und haben überaus schlechte Berufs- und Beschäftigungsperspektiven. Deshalb sind die Ausführungen auf das Thema Sprachförderung DaZ fokussiert.

Schlaglichter zur Ausgangangslage deutschlandweit:

Von ca. 1 Millionen Schulabgängern:

- 82.200 – 90.000 o.HSA
- 220.000 PISA Kompetenzstufe 1 oder niedriger (ohne Ausbildungsreife)
- 252.800 Sitzenbleiber
- 246.000 Berufsschulabgänger ohne Abschluss
- Migrantenkinder sind mindestens doppelt so häufig in allen Gruppen vertreten.

Deutschland gibt so über **7 Milliarden €** für schulischen Misserfolg und nachschulische Reparatur jährlich aus. *Aus: IW-Trends, Köln 2004*

In einer Publikation der Bertelsmann Stiftung von 2007 werden die Kosten unzureichender Integration (hier: Steuern, Sozialversicherungsbeiträge, Renten) je nach Berechnungsmodell mit 11,8 Mrd. bis 15,6 Mrd. Euro pro Jahr beziffert.

Schlaglichter zur Ausgangangslage in Berlin:

Die Segregation nach sozioökonomischen und ethnischen Bedingungen an den Kitas (Die Segregation nach Herkunft ist an den Berliner Kitas stärker als in allen anderen Bundesländern!) und Schulen und in den Bezirken nimmt weiter zu, die Kinderarmut steigt dramatisch, die Arbeitslosigkeit der Elterngeneration steigt, die gesundheitliche Lage verschlechtert sich, die Gewaltkriminalität steigt auf einen neuen Höhepunkt, ….. **Je größer die Bildungsproblematik im Milieu, umso mehr verdichten sich die Probleme!**

Gute Bildungsabschlüsse, für die allerdings gute Deutschkenntnisse nötig wären, wären die wirksamste Lösung, diese Probleme nachhaltig zu lösen, aber:

1. Probleme von Berliner Migrantenkindern im Bildungskontext:

- *Der Anteil der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache an der Gesamtschülerzahl ist seit 1996/1997 kontinuierlich von 16 % auf 29,7 % gestiegen und lag im letzten Jahr bei 90.641 Schüler. Im Innenstadtbezirk Mitte sind 67,8 % der Grundschüler, 77,3 % der Gesamtschüler SchndH.*

- *Bereits im Einschulungsalter sind die Unterschiede in der Sprachkompetenz in Deutsch gewaltig: Vergleicht man die Ergebnisse in Mitte, die im „Bärenstark" Test 2004 und 2007 bekannt wurden, so steigt die Zahl der Kinder mit Förderbedarf von 68,5 % (2004) auf 69,5 % (2007), wobei besonders beunruhigend ist, dass dabei der Anteil der Kinder mit intensivem Förderbedarf von 34,4 % (2004) auf 39,8 % (2007) angestiegen ist.*

- *Auch 2006/07 verlassen 20% der SchNDH die öffentlichen Schulen ohne Abschluss. (Ausländer nicht angeg.)*

- *Der Mittlere Schulabschluss war für die sozial belasteten Bezirke mit vielen Haupt- und Gesamtschulen in der Innenstadt kein Erfolg; z.B. in Mitte erreichten 2007 nur 68 % der zur MSA-Prüfung zugelassenen Schülern diesen. Würde man die am MSA nicht zugelassenen Schüler mit berücksichtigen, käme man im Wedding nicht einmal auf 50% Bestehensquote.*

- *Ausbildung: Nur 4,2 Prozent der jungen Migranten in Berlin machen derzeit eine Lehre – 1992 waren es noch 12,6 %* (Berliner Zeitung vom 1.7.07)

- *Die Lehrerstellen für die Integration von Migranten sind - nachdem zum Schuljahr 1996/97 die ganz große Kürzungskeule geschwungen worden war - rückläufig.*

- *die Lehrerstellen für die Sprachförderung von Migranten werden seit 2008/09 auch für deutsche Schüler mit Förderbedarf genutzt, was eine weitere Mittelkürzung für die Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache bedeutet.*

Angesichts dieser Entwicklungen ist es unverständlich,

- **dass die Sprachförderung nicht gezielt bei den Kindern in Kita und Schule ankommt, die DaZ-Förderbedarf haben.**
- **dass an den Schulen und Kitas immer noch keine wirksame Sprachförderung mit geeigneten Materialien stattfindet.**
- **dass die Erzieherinnen und Erzieher nicht im Rahmen von speziellen Sprachförderprogrammen qualifiziert werden.**
- **dass die Lehrer nach wie vor nicht genügend für Sprachförderung DaZ fort- bzw. ausgebildet sind.**

2. Warum es nicht besser wird:

- Die Förderalismusreform schwächt Politik für Arme in den armen Bundesländer.
- Anders als zum Beispiel Straßenbau ist Bildung kein Bereich für öffentliche Investition.
- Generell ist im Bildungsbereich zu beobachten:

„Reaktive Bildungspolitik" + Sparmaßnahmen = Flickwerk (immer den tagesaktuellen Themen hinterher)

In Berlin gab und gibt es etliche Reformvorhaben, die allerdings oft mit Sparmaßnahmen gekoppelt, mit problematischem Timing versehen und ohne die entsprechend notwendige Vorbereitung und Begleitung der Betroffenen begonnen wurden. Die zeitgleich eigenverantwortlich gewordenen Schulen können so anspruchsvolle Vorhaben wie Erziehung und Bildung in problembeladenen Sozialräumen ohne Unterstützung nicht leisten:

Monitoring, Sozialstrukturatlas, Quartiersmanagement, Reformvorhaben Kita, Lehrerbildungsgesetz, neues Schulgesetz, Integrationskonzept, BQN, FÖRMIG, Studien (BELESEN, ELEMENT, etc..), dezentrale Lehrerfortbildung, usw…. **- Die Berliner Reformen haben seit der 1. Innenstadtkonferenz vor 10 Jahren noch nicht die Erwartungen erfüllt.**

Zwar gibt es bereits seit langem so genannte „Leuchttürme" der Eltern-, Jugend-, Erziehungs- und Bildungsarbeit in Form einzelner Schulen und Projekte in der Stadt, ….

….es gelang jedoch in der Fläche nicht oder nur unzureichend:

- *bildungsferne Eltern zu erreichen*
- *den Schülern systematische Sprachförderung zu erteilen*
- *die Erzieher und Lehrkräfte entsprechend fortzubilden*
- *Sprachförderung DaZ als zentrale und durchgängige Aufgabe von Bildungseinrichtungen zu etablieren*
- *die negativen Einflüsse von Milieu und Clique zu kompensieren*
- *die soziale Entmischung aufzuhalten*
- *die Abwärtsspiralen problembeladener Kieze und Schulen zu stoppen*
- *zukünftige Lehrkräfte an diese neuen Aufgabenstellungen heranzuführen und sie auf diese vorzubereiten*
- *die Schulen leuchtturmähnlich auszustatten und zu unterstützen*
- *Schülerbiographien systematisch positiv zu beeinflussen*
- *Lernen an den Stärken der Schüler anzudocken*
- *Kinder individuell zu fördern*

Der Zusammenhang von Armut und Bildung ist ungebrochen.
Armuts- und Arbeitslosigkeitsdynastien wachsen in die 3.und 4. Generation hinein.
Innovative Lösungen scheitern meist am Ressortdenken der Verwaltungen.
Die nun eigenverantwortlichen Schulen (Schulgesetz 2004) schaffen es - mit den Problemen alleine gelassen –von sich aus nicht, die oben beschriebenen Probleme zu lösen. (Schulen sind abgeschottet wie Manufakturen, Weitergabe von Know-How und Einarbeitung Neuer erfolgt durch den jeweiligen Gesellen (Lehrkraft); in der Folge: Verstetigung der Arbeitsweisen und Reformbarrieren)

3 Was gibt es zu tun?

1. Priorität für Sprachförderung mit nachhaltigen Programmen und verbindlichen und realistischen Ablaufplänen für die Umsetzung der Reformen einschl. Verantwortlichkeiten

2. Wirksame Steuerungsinstrumente zur Umsetzung unserer politischen Beschlüsse schaffen:

- **Netzwerke in der Stadt und in den Sozialräumen so gestalten, dass eine langfristige und effiziente Zusammenarbeit gewährleistet ist. Netzwerkkoordinatoren bei den Bürgermeistern bzw. der Senatskanzlei (ressortübergeordnete Verantwortlichkeit)**
- **Ein universitätsübergreifendes Aus-Fort- und Weiterbildungszentrum für Lehrer und Erzieher mit Steuerungsfunktion, das mit dem Schwerpunkt durchgängige Sprachförderung zentrale Aufgaben wahrnimmt. (zusätzliche Assessment-Center Funktion: für Schulen; für Berufseignung)**

3. Einen Masterplan für Sprachförderung / Daz schaffen, der auf die langfristig wirksame Umsetzung von Sprachförderung abzielt und an den schulischen Gegebenheiten ausgerichtet ist (Programme; Kopplung Schulung und Materialentwicklung- bzw. einsatz; direkte Einsetzbarkeit)

4. Anspruch der Kinder auf Sprachförderung auch durchsetzen:

- **Recht auf Förderung in guter Qualität umsetzen**
- **Sprachförderpaten, nicht nur Lesepaten an die Schulen bringen**
- **Stärkung der bildungsfernen Eltern in der Unterstützung ihrer Kinder**
- **durchgängiges Bildungsmonitoring von der Krippe bis zum Berufsabschluss**
- **Kinderrechte und Elternpflichten - staatliche Interventionsmöglichkeiten stärken**

5. DaZ-Stunden für systematische und zusätzliche Sprachförderung aufstocken, eigener Förderansatz für deutsche Sprachförderschüler

6. Sprachförderkonzepte, Fortbildungskonzepte und Unterrichtsmaterialien zur Unterstützung der Sprachförderarbeit in allen Bildungseinrichtungen entwickeln und verbreiten

7. Besserausstattung der Kitas und Schulen in sozio-ökonomisch und ethnisch bedingtem schwierigem Lernumfeld > überbezirklicher Wertausgleich, Sonderprogramme für Brennpunktgebiete, für die bezirkliche Ressourcen nicht ausreichen

8. Flächendeckend die Gemeinschaftsschule einführen, um soziale Schranken abzubauen und unseren „Bildungsverlierern" durch neue Lernkulturen wieder Perspektiven zu eröffnen.

9. Schulen auch als sozio-kulturellen Dreh- und Angelpunkt im Kiez denken (>Campus), Schulentwicklungspläne ressortübergreifend umsetzen

10. Die derzeitige Lehrerausbildungsreform sofort abbrechen und nach NRW-Modell gestalten; Inhalte steuert ein Lehrerbildungszentrum (s.o.).

15. „Integration hängt von Bildungschancen ab" von Monika Rebitzki, GEW, eine der SprecherInnen des LAMA

Wie es damit in Deutschland steht - und Berlin fällt da leider nicht positiv aus dem Rahmen – beweisen uns alle Untersuchungen seit PISA. Das Erlernen der deutschen Sprache ist unbestritten **die** notwendige Voraussetzung für Schulerfolg. Wie es mit der Sprachförderung in Kita und Schule steht, wollten wir mit dem Tag der Sprachförderung am 29.9. herausarbeiten und nach Wegen aus dem Dilemma mit PraktikerInnen aus Kita und Schule, mit Wissenschaftlerinnen, MitarbeiterInnen aus der Bildungsverwaltung und mit BildungspolitikerInnen suchen. Wie ernst der Senatsverwaltung das Thema ist, konnten wir daran ermessen, dass alle fünf Referenten, mit denen wir den Termin vorher abgestimmt hatten, bevor wir sie offiziell eingeladen haben, sich im Laufe der weiteren Vorbereitung durch Mitarbeiter ihres Bereichs vertreten ließen.
Wenn ein ehrenamtlicher Ausschuss wie der LAMA eine Tagung vorbereitet, dauert das schon seine Zeit. Die derzeitige Brisanz des Integrationsthemas hat uns sowohl bei der Tagung zur sogenannten Deutschenfeindlichkeit als auch bei dieser Tagung überrollt. So wurde

aus einer Veranstaltung, die mehr zu internen Klärung mit KollegInnen aus Brennpunktschulen diesen sollte, ein Politikum. Soviel Medienaufmerksamkeit wurde der GEW lange nicht zuteil. Aber das hatte auch seinen Preis, weil wir wegen des umstrittenen Begriffs und der von Sarrazin provozierten Integrationsdebatte nicht im geschützten Raum beraten konnten. Wir sind zwar an einigen Punkten den Hintergründen von Mobbing in solchen extrem belasteten Schulen und unter derart benachteiligten SchülerInnen nähergekommen. Die Lage in den Brennpunktschule ist dadurch viel zu kurz gekommen.
Auf den Deutschfördertag hat die GEW dann lieber nicht die Medien nicht mit der Nase gestoßen. Wir könnte ungestört tagen. Auch die BildungspolitikerInnen einschließlich Senator Zöllner hatten keine Presse im Schlepptau. Wir hatten endlich mal wieder Gelegenheit zum fachlichen Austausch unter ErzieherInnen und LehrerInnen und zum gemeinsamen Lernen. Eine Bilanz der Tagung können wir noch nicht vorlegen. Wir wissen aber, dass wir ein Recht auf Sprachförderung durchsetzen müssen. Ähnlich wie bei den unhaltbaren Vorwürfen der unzureichenden Inanspruchnahme von Integrationskursen durch Zuwanderer, kann die Schuld der unzureichenden Sprachentwicklung nicht den Kindern und ihren Familien in die Schuhe geschoben werden, solange der Sprachförderunterricht quantitativ und qualitativ unzureichend ist.
Wenn wir die Ergebnisse zusammengetragen und ausgewertet haben, melden wir uns wieder und hoffen auf Eure Unterstützung, wenn es darum geht, die Sprachförderung auf ein solides Fundament zu stellen.

16. Berichte in der „blz" zu DaZ:

Alles ist möglich bei DaZ in blz Nr. 05 / 2006

Dilemma zwischen Autonomie und Kontrolle.

von Michael Nové und Gerhard Weil, Landesausschuss für multikulturelle Angelegenheiten

Im Schuljahr 2003/2004 verließen 23,9 Prozent der ausländischen AbgängerInnen die allgemeinbildende Schule ohne Schulabschluss. Ihr Anteil lag damit dreimal so hoch wie bei den deutschen AbsolventInnen (8,9 Prozent)." „Als Ursache für die geringen Bildungserfolge spielt die Sprachkompetenz eine zentrale Rolle", sagt nicht die GEW Berlin, sondern der Berliner Senat im Kapitel „Integration durch Bildung" des Senatsbeschlusses „Vielfalt fördern – Zusammenarbeit stärken. Integrationspolitik für Berlin", veröffentlicht im September 2005.
Wer wollte dieser Analyse eines grandiosen schulischen Scheiterns

ernsthaft widersprechen? Gescheitert ist damit unseres Erachtens auch die jahrzehntelange Haltung der Schulaufsicht, Förderstunden für DaZ ohne weitere Kontrolle und nur mit kleinen bürokratischen Auflagen an die Schulen zu geben. Nur ein Bruchteil des Unterrichts kam bei den Migrantenkindern an, und das nach undurchschaubaren, willkürlichen Grundsätzen; die Schulen nutzten das Stellenpotenzial in vielen Fällen als willkommene Vertretungsreserve, manche wenigstens zur Betreuung von Nicht-Religionskindern.
Gescheitert ist anscheinend auch der Versuch, Transparenz und Effizienz in die Verwendung der DaZ-Mittel durch das Rundschreiben II Nr.35 „Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Schule" vom 25. November 1998 zu bringen. Mit der Forderung „Jeder Unterricht ist DaZ-Unterricht", einem System der bezirklichen Fachkonferenzen und der Berichtspflicht über die Verwendung der DaZ-Stunden im jeweiligen Schuljahr sollte sichergestellt werden, dass Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache Sprachförderung in dem Umfang und von der Qualität zukommt, die Ihnen zusteht. Nachdem den Schulleitungen klar wurde, dass auch ehrliche Angaben über Unterrichtsausfälle bei DaZ bis zu 50 Prozent wie gehabt zu keinen ernsthaften Konsequenzen vonseiten der regionalen oder zentralen Schulaufsicht führen und die Forderung des Rundschreibens, der DaZ-Unterricht dürfe proportional nicht mehr als jeder sonstige Fachunterricht ausfallen, als nettes und zahnloses Postulat entlarvt wurde, änderte sich in der Schulrealität wenig.
Leider ändern sich auch die hohen Quoten der migrantischen Abgänger ohne Schulabschluss nicht. Hier stellt sich zudem die Frage, ob die tatsächlichen Zahlen nicht deutlich höher als das oben zitierte Viertel sein müssen, das sich nur auf die ausländischen Schüler bezieht. Bis heute verweigert die Schulverwaltung nämlich hartnäckig eine Schulabgängerzahl der sonst in der Statistik überall auftauchenden Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache zu veröffentlichen, gewiss nicht wegen der Tatsache, dass sich Schulerfolg und verbesserte Deutschkenntnisse mit dem Prozess der Einbürgerung quasi automatisch einstellte.
Obwohl man aus PISA für Migrantenkinder ableiten kann, dass eigentlich jeder Fachunterricht ausfallen könnte, bloß nicht DaZ, weil der Spracherwerb als Schlüssel zum Schulerfolg angesehen werden muss, sind die Konsequenzen erstaunlich: Statt genau darauf zu achten, dass der DaZ-Unterricht gemäß der Zuteilung an die Schulen auch den Weg in den Stundenplan findet (s.o. – nicht überall eine Selbstverständlichkeit!) und vom Papier auch in der täglichen Unterrichtspraxis zumindest – sagen wir zu 80 bis 85 Prozent – zu den betroffenen SchülerInnen gelangt, geht man „moderne", altbekannte Wege: Als Erstes verdonnert man die DaZ-Lehrkräfte vielerorts, die Hauptlast der diversen Überprüfungen und Tests zu übernehmen, selbstverständlich zulasten des noch erteilten DaZ-Unterrichts, allerdings ohne dass der ermittelte Förderbedarf in der Regel zu Konsequenzen mit mehr erteiltem Förderunterricht führt. Aber Tests und Leistungseinschätzungen sind ja schließlich angesagt!

Entsprechend dem neuen Schulgesetz hat man zweitens die Eigenständigkeit der Schulen vor allem für den DaZ-Unterricht schon Anfang 2005 mit der neuen Grundschul- und der Sekundarstufe I-Verordnung gesichert. Fast wortgleich heißt es da in § 17(3) der Grundschulverordnung und in § 15(4) der Sek I-Verordnung: „In Regelklassen erfolgt die Förderung im Rahmen der organisatorischen und personellen Möglichkeiten der Schule nach einem schuleigenen Förderkonzept. Die Förderung kann unterschiedlich organisiert werden, insbesondere durch zusätzlichen Teilgruppenunterricht, temporäre Lerngruppen mit definierten Zielen, niedrigere Frequenzen oder den zeitnahen Einsatz von zwei Lehrkräften in einer Klasse. Die Formen der Förderung können auch kombiniert werden." Na bitte, anything goes! Für Schulen mit einem wirklich klaren Förderkonzept wunderbar. Es wird an diesen Schulen sicher gut ausgebildete Lehrkräfte geben, die sich der Anpassung und Umsetzung des entsprechenden Rahmenplans DaZ an das schuleigene Konzept widmen können. DaZ als Unterrichtsprinzip auch im Fachunterricht, schulinterne DaZ-Fortbildungen für die LehrerInnen und systematische, sprachstandsbezogene Sprachfördersequenzen für die SchülerInnen sind hier selbstverständliche Alltagspraxis.
Solche Schulen aber, die am Schulerfolg der Migranten nicht sonderlich interessiert sind, können bei Unterversorgung mit Lehrkräften, Dauerfehlenden etc. auf die nicht vorhandenen „personellen Möglichkeiten" verweisen. Mitunter nur mit Klassenauflösungen zu vermeidende Unterfrequenzen erhalten mit diesen Verordnungen auch noch das Feigenblatt der gezielten Migrantenförderung. Und die zweite Lehrkraft im Unterricht kann als prima Vertretungsfeuerwehr umgedeutet werden! Eine Schule also, die nicht eine Stunde DaZ ausweist und mit den zugeteilten Stunden allein Unterfrequenzen finanziert, kann dies sogar als schuleigenes Förderkonzept ausweisen (weil die Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache ja so viel besser in kleineren Klassen Deutsch lernen)!
Welche Schulaufsicht kann gegen DaZ-Ausfälle von 50 Prozent oder gar mehr vor diesem rechtlichen Hintergrund die Stirn runzeln, gar die bald in die Schulen ausschwärmenden Schulinspektoren?
Die Verantwortung für weitere Integrationsmisserfolge ist erfolgreich an die Schulen delegiert, die schließlich ein DaZ-Förderkonzept entwickeln sollen, da kann man sogar die weitere DAZ-Weiterbildung am LISUM einstellen, wie es sich abzuzeichnen scheint. Die Folgen sind ja erst nach der 10. Klasse festzustellen, oder erwartet jemand ernsthaft, dass mit den aufs Schriftliche fixierten Prüfungen des Mittleren Schulabschlusses die Schüler mit Migrationshintergrund nun erfolgreicher abschneiden werden?
Wer sich intensiver mit Fragen zu DaZ vom Kindergarten bis zur Lehrerbildung beschäftigen möchte: Die von der GEW BERLIN erstellte Dokumentation der 2. Berliner Fachtage „Perspektiven zu DAZ" kann unter http://www.gewberlin.de/5710.htm herunterladen werden

- „Die Guten ins Töpfchen" von Gerhard Weil *Vorsitzender Landesausschuss multikulturelle Angelegenheiten* **in blz Nr. 06 / 2010**

Entmischung durch Deutsch-Garantie-Klassen

Deutsch-Garantie-Klassen« – seit dem Herbst 2009 wird die Initiative der ehemals »grenznahen« Gustav-Falke-Grundschule in Wedding/Mitte in den Medien heftig zwischen Befürwortern und Gegnern diskutiert. Im Internet findet man gar eine Seite der NPD-Neukölln, die sich für diese schulorganisatorische Überlegung ausspricht und auf Anträge ihrer BVV-Fraktion hinweist, die immer abgelehnt worden seien.

Was sind eigentlich »Deutsch-Garantie-Klassen«?

Zum Zwecke der Attraktivitätssteigerung von Schulen in sozialen Brennpunkten und hohem Migrantenanteil sollen Klassen mit maximal 24 Erstklässlern gebildet werden, die nachweislich gut Deutsch können. Außerdem erhält die Weddinger Klasse eine Englisch-AG und zusätzlichen naturwissenschaftlichen Unterricht. Mittlerweile haben sich bei 39 Anmeldungen an der Gustav-Falke-Grundschule laut »Berliner Zeitung« neben 11 SchülerInnen mit deutscher Herkunft 13 Migrantenkinder mit sehr guten Deutschkenntnissen qualifiziert, die den »Bärenstark-Sprachtest« erfolgreich bestanden haben. Der erhoffte »Run« aus »Alt-Mitte« ist offensichtlich weitgehend unterblieben. Aber bevor diese »Deutsch-Garantie-Klasse« überhaupt angelaufen ist, hat der Bezirk Mitte durch BVV-Beschluss dieses »Modell« (für die westlichen Ortsteile) auf alle Grundschuleinzugsbereiche aus je zwei oder drei Grundschulen ausgeweitet und auch der Bezirk Tempelhof-Schöneberg will sich mit der Einrichtung derartiger Klassen beschäftigen.

Eine Einschätzung aus gewerkschaftlicher Sicht

Zunächst sind »Deutsch-Garantie-Klassen« nur die letzten Glieder einer Kette von Versuchen, an Schulen in sozialen Brennpunkten den Trend der Entmischung zu stoppen, der durch die verfehlte Stadtentwicklungspolitik entstanden ist. Seitdem die US-Idee des »busing« in Deutschland aufgegeben wurde, versuchte beispielsweise Otto Höhne an der Kreuzberger Lenau-Grundschule jahrelang »erfolgreich« mit »Offenem Unterricht« und der Aufnahme von ganzen (deutschen) Kinderladengruppen aus anderen Bezirken den Migrantenanteil unter 50 Prozent zu halten. Dementsprechend stieg der Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache an den Nachbarschulen im Kiez. Auch Erhard Laube nutzte für die Spreewald-Grundschule in Schöneberg das Darstellende Spiel als Attraktion für deutsche Eltern. Es gibt eine Reihe weiterer Beispiele.

Immer sollten deutschstämmige Familien aus der weiteren Nachbarschaft angelockt werden, egal welche Probleme diese Kinder mitbrachten. Insofern ist die erste »Deutsch-Garantie-Klasse« ein Fortschritt, denn die Migrantenkinder haben über den Deutschtest eine Teilnahmechance, die sie genutzt haben. In der Folge fehlen die guten SchülerInnen in den Schulen ihrer ursprünglichen Einzugsgebiete, was die Situation dort

verschärft. »Was den einen möglicherweise beim Lernen nutzt, sortiert aber gleichzeitig die aus, deren vor der Schule erworbener Sprachstand mangelhaft ist«, schreibt dazu Inge Hirschmann als Vorsitzende der Berliner Landesgruppe des Grundschulverbandes in ihrem Brief an Senator Zöllner im April 2010.
Außerdem wird gerade mit dem Zulassungstest ein schulischer Offenbarungseid geleistet: Nur das häusliche Umfeld und die Bemühungen um Sprachförderung der Kindertagesstätten sollen ausreichen, Migrantenkinder für diese neuen Klassen sprachlich zu qualifizieren. Deutsch als Zweitsprache oder Sprachförderung in der Schule wird offensichtlich als wirkungslos und irrelevant angesehen. Das bedeutet in der Konsequenz die Privatisierung des Sprach-erwerbs Deutsch vor allem auch für Migrantenkinder. Irgendwie folgerichtig, wenn man sieht, wie die organisatorischen Bedingungen und Vorgaben zur Erteilung von Sprachförderunterricht in das Belieben der Einzelschule nach dem Motto »anything goes« ohne Erfolgskontrolle gestellt werden.
Nach Auffassung des Landesausschusses für multikulturelle Angelegenheiten der GEW BERLIN (LAMA) sollten die Erfahrungen der Gustav-Falke-Grundschule abgewartet werden, eine sofortige Ausweitung dieses Versuchs ist voreilig und nur ein Beweis der Ratlosigkeit der Bildungspolitik gegenüber der demografischen Entwicklung in Ballungsgebieten und der Konzentration von ungünstigen Bildungsvoraussetzungen in bestimmten Quartieren. Die »Deutsch-Garantie-Klassen« sind kein zukunftsweisendes Modell für Berlin, weil Selektion und Flucht eine große Rolle spielen.

Gibt es Alternativen?

Fraglos müssen Schulen in sozialen Brennpunkten durch zusätzliche Personal- und Finanzaufwendungen im erheblichen Umfang attraktiver gemacht werden. Nur so lässt sich der gezielte Wegzug oder die Ummeldung von Kindern aus bildungsorientierten Elternhäusern mit deutschem oder migrantischem Hintergrund verhindern. Also erkennbare Frequenzsenkungen, zusätzliche Förderung und Finanzmittel, attraktive Schulprogramme, Zusatzangebote und kiezbezogene, vernetzte Elternarbeit wie an der Kreuzberger Fichtelgebirge-Grundschule.
Außerdem ist es an der Zeit, das desaströse faktische DaZ-Sprachförderkonzept der tausend Blumen, die niemand sieht, auf seine Wirksamkeit hin zu evaluieren – falls es denn zu finden ist. Eine Erfolgsgeschichte ist es sicherlich nicht, solange es vor allem zum Lückenstopfen aller Art dient.
Solange der Senat keine überzeugende Konzeption zur Stadtentwicklung im Sinne einer verhinderten »Entmischung« in sozial problematischen Wohngebieten vorlegt, ist die Bildungspolitik aufgerufen, diesen Fehlentwicklungen entgegenzusteuern. Mehr Geld und Personal an Brennpunktschulen sind mit Sicherheit ein tendenziell erfolgsversprechenderer Weg, um aus diesen Schulen »Magnetschulen« zu machen. »Deutsch-Garantie-Klassen« bleiben dabei hoffentlich nur eine Marginalie, die nicht allzu viel Schaden anrichtet und ein vernünftiges Konzept ganz sicher nicht ersetzt.

- „Gebt der Zweitsprachförderung eine Perspektive - Bericht vom »Tag der Sprachförderung« der GEW Ende Oktober 2010" von Gerhard Weil *, Sprecher des Landesausschusses für multikulturelle Angelegenheiten* **in blz Nr. 02 / 2011**

Vor fünf Jahren hatte die GEW-Berlin, damals noch gemeinsam mit der Senatsbildungsverwaltung, eine Fachtagung »Perspektiven für Deutsch als Zweitsprache (DaZ)« organisiert. Die Tagungsbroschüre kann man über die Homepage der GEW BERLIN noch bestellen und man wird sehen, wie erschreckend aktuell die damaligen Analysen und Forderungen leider noch sind.
Aus diesem Grunde hatte der Landesausschuss für multikulturelle Angelegenheiten (LAMA) der GEW BERLIN zusammen mit den Bereichen Kita und Schule erneut einen »Tag der Sprachförderung – Zweitsprachförderung im sozialen Kontext« im Haus der GEW organisiert. 10 Jahre nach PISA und 13 Jahre nach der Berliner Innenstadtkonferenz bleibt der Eindruck bei den PädagogInnen, trotz aller Bemühungen in der Zweitsprachförderung wenig erreicht zu haben.
Im Kitabereich wurde einiges auf den Weg gebracht: Sprachstandsfeststellung, Sprachlerntagebuch, Konzepte zur Sprachförderung, jetzt auch eine verbesserte Personalausstattung. Doch ist dieser Weg erfolgreich? Im Schulbereich wurde unter dem Stichwort Autonomie auf jegliche verbindliche Regelung zur Sprachförderung verzichtet.
Mit der Ablösung von DaZ für MigrantInnenkinder durch den Begriff der »Sprachförderung« auch für förderbedürftige deutsche SchülerInnen wurde der Kreis der zu fördernden erweitert, der Personalaufwand dafür aber dadurch erkennbar eingeschränkt. Allerdings erreicht so oder so nur ein Bruchteil der Sprachförderstunden in der Schulrealität die SchülerInnen.

Eine Bilanz

Wir wollten nun zu diesem Thema den neuesten Stand der Forschung erkunden, unsere Erfahrungen zwischen Schule und Kita austauschen und neue Ansätze mit Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Praxis diskutieren. Bringen Vorschläge zur Verbesserung der Sprachförderung nur mehr Arbeit und ein schlechtes Gewissen, die gestellten Aufgaben im Zeitbudget nicht bewältigen zu können?
Als Fazit kann schon jetzt festgestellt werden: Richtig vorangekommen sind wir in Berlin jedenfalls nicht. Das beweisen die Ländervergleiche der MSA-Ergebnisse. Wir hatten schon vor Einführung dieses Abschlusses gewarnt, dass er als Konsequenz aus PISA MigrantInnen in der Schule

nicht gerade fördern wird. Aber wie auch immer, andere Bundesländer sind besser!
Die Stadt Frankfurt hat höhere MigrantInnenanteile in den Schulen als Berlin. Vielleicht ist in Deutschland sonst auch niemand auf die Idee gekommen, die für DaZ-Sprachförderung vorgesehenen Personalmittel plötzlich allgemein zur Sprachförderung auch der bedürftigen SchülerInnen mit deutscher Herkunftssprache einzusetzen. Darin können wir bislang keinen Geniestreich erkennen.
Bleibt man nämlich bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Zweitsprachförderung, einer Schlüsselstelle für gelungene schulische Integration und für Aufstieg durch Bildung, so gilt es nüchtern Defizite zu erkennen und zu benennen. So erfreulich die Steigerung der AbiturientInnenquote bei MigrantInnen von 10 auf 20 Prozent auch ist, sie ist nur halb so hoch wie in der gesamten SchülerInnenschaft!
Hier sind Bildungspotenziale unausgeschöpft, die unsere Gesellschaft dringender denn je benötigt. Aber auf der anderen Seite sind 46,2 Prozent der SchulabsolventInnen mit nichtdeutscher Herkunftssprache ohne Mittleren Schulabschluss oder Abitur: Viel zu viel, wenn es darum geht, eine Berufsausbildung mit einer Perspektive anzustreben!
Nach guten Einführungen durch Heidi Rösch zum Forschungsfeld Zweitsprachenförderung, einem Input von Anja Felbrich zu einem wissenschaftlich geleiteten Praxisförderprojekt und einem weiteren Input von Christa Preissing zu fünf Jahren Sprachförderung mit dem Berliner Bildungsprogramm in den Kitas erörterten die zahlreichen TeilnehmerInnen in insgesamt vier Workshops Teilaspekte mit VertreterInnen der Praxis, der Wissenschaft und der Bildungsverwaltung. Leider sagten von letzterer alle Eingeladenen ab und schickten VertreterInnen, was manchmal die Qualität nicht erhöhte. Die Ergebnisse dieser Workshops und der Tagung werden in einem »Dossier zum Tag der Sprachförderung« mit weiteren Materialien demnächst von der GEW BERLIN veröffentlicht.
Die abschließende Podiumsdiskussion mit fast allen bildungspolitischen FraktionssprecherInnen des Abgeordnetenhauses und Senator Zöllner ließ zwar alle TeilnehmerInnen bis zum Tagungsschluss gespannt ausharren, erbrachte aber für die Zweitsprachförderung wenig Neues. Angesprochen wurde aber die besonders unbefriedigende neue Situation der sogenannten Kleinklassen mit zumeist älteren ZusteigerInnen in den Bezirken. Hier wurden organisatorische Verbesserungen von engagierten KollegInnen angemahnt.

Schöne Forderungen

Welche Forderungen können von dieser Fachtagung ausgehen? Hier sei besonders auf das Einführungsreferat »Brauchen wir ein Recht auf

Sprachförderung?« verwiesen, dessen Postulate durch die Veranstaltung Bestätigung fanden.
Bezüglich der Sprachförderung hat nicht nur unsere Gewerkschaft viele richtige Beschlüsse gefasst, nein, Beschlüsse fasste auch – man kann es kaum glauben – im Mai 2009 der Parteitag unserer größeren Regierungspartei, der SPD! Eine klare, schonungslose Analyse der gesellschaftlichen Fehlentwicklung bei der Migrationspolitik, speziell im Schulbereich. Dann ein verhältnismäßig radikaler Forderungskatalog zur qualifizierten Sprachförderung: In der Schulanfangsphase höchstens 20 Kinder, Sprachförderung als Unterrichtsprinzip und zusätzlicher systematischer Sprachförderunterricht, begleitende schulinterne LehrerInnenfortbildung und Sprachförderzentren wie die DaZ-Lernwerkstatt, DaZ-Stunden dürfen nicht für Vertretungszwecke verwendet werden, besondere Ausstattung der Schulen in sozialen Brennpunkten, Zusatzpersonal, Vernetzung, besondere Anreize für Lehrkräfte in Brennpunktschulen, Evaluation der Maßnahmen, kurz: das Paradies!
Sie haben davon noch nie gehört? Wir verweisen auf die Homepage der SPD Berlin, wo Sie unter Parteibeschlüssen beim Parteitag vom 17. Mai 2009 mit einiger Mühe dieses Eldorado finden werden. Komisch, Senator Zöllner scheint das noch nie angeklickt zu haben.
Aber halt: In der *Berliner Zeitung* vom 12. Oktober 2010 wurde von einer Kommission »Qualitätspaket« berichtet. Konkreter Anlass war das schlechte Abschneiden der Berliner NeuntklässlerInnen. »Zudem soll geprüft werden, ob bereits die Sprachkompetenz von Dreijährigen untersucht und bei Defiziten der Kita-Besuch zwei Jahre vor Beginn der Schulpflicht rechtlich verbindlich angeordnet werden kann«.
Weiter sollen die Schulen künftig der Schulaufsicht ein genaues Sprachförderkonzept vorlegen, »welches Auskunft über die Fördermethode, die Anzahl der zu fördernden Kinder« und den Mitteleinsatz gibt. Die Schulen müssen dann später Rechenschaft über die Wirksamkeit ihres Konzeptes ablegen.«
Vielleicht wird es noch mal was mit einem Recht auf Sprachförderung!

17. Ausgewählte Zeitungsberichte:

- taz 16.12.2009

Ungerechtigkeit als Prinzip von Bildung

CHANCENUNGLEICHHEIT Das Bildungssystem will ungerecht sein. Die in den Parteien grassierende "Chancengerechtigkeit" ist nur Rhetorik

VON CHRISTOPH EHMANN

"Ein renommierter Gerechtigkeitsgrundsatz lautet, dass die Interessen der am wenigsten Begünstigten vorrangig zu berücksichtigen sind." So hat der katholische Sozialethiker Friedhelm Hengsbach jüngst auf die Frage geantwortet, was gerecht sei. Nimmt man Hengsbach zum Maßstab, dann ist das deutsche Bildungssystem aus Prinzip ungerecht. Denn es berücksichtigt die am wenigsten Begünstigten nicht, es verstärkt deren Benachteiligung sogar.
An den programmatischen Aussagen der Parteien lässt sich das kaum mehr ablesen. Alle Parteien werfen mit Begriffen wie Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit um sich. Früher waren sie ein Mittel der politischen Distinktion, Kampfbegriffe. Inzwischen gehören sie zum Vokabular aller politischen Farben. Allerdings: Chancengerechtigkeit bleibt oft Lippenbekenntnis. Die praktische Politik sieht anders aus. Das zeigt exemplarisch die Studienförderung.
Die Bundesrepublik hat zu Zeiten der großen Koalition 1969 mit dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (Bafög) eine Beispiel gebende Studentenförderung geschaffen. Mitte der 70er Jahre erhielten über 40 Prozent der Studierenden Bafög. Helmut Kohl hat die Studienförderung dann beinahe leerlaufen lassen. Zum Ende seiner Amtszeit 1998 lag der Anteil der Bafög-geförderten Studierenden noch bei 13 Prozent. Inzwischen bekommt wieder ein Drittel der Studienanfänger Bafög.

Förderung für Reiche

Doch was als sozialer Fortschritt erscheint, ist nichts anderes als ein Nachholmanöver. Denn bisher profitierten vor allem einkommensstarke Familien von staatlicher Förderung. Wie das?
Bezieht man nicht nur die direkten Zuwendungen an Studenten ein, sondern alle Formen der öffentlichen Zuwendungen wie Kindergeld, kostenlose Mitversicherung in der Krankenkasse oder Steuernachlässe, so ergibt sich ein interessantes Bild. Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern zeichnet sich die deutsche Studienförderung dadurch aus, dass sie nahezu unabhängig von dem finanziellen Hintergrund der Studierenden erfolgt. Bei Studenten aus armen Elternhäusern macht die staatliche Förderung 57 Prozent des verfügbaren Einkommens aus - bei Studenten aus reichen Elternhäusern 55 Prozent. Das bedeutet: Es gibt gar keine besondere staatliche Bildungsförderung für Studierende aus sozial schwächeren Schichten: Der deutsche Staat fördert alle gleich.
Wie kommt es zu dem eklatanten Widerspruch zwischen der gut gemeinten Programmatik der Parteien und der schlechten Realität?
Verschwörungstheorien helfen hier nicht weiter. Es ist davon auszugehen, dass das, was in Programmen geschrieben steht, auch gewollt ist. Das gilt für die Finanzierung der Bildung genau wie für die Ideologie, die hinter ihr steht.

Schule für Ausgegrenzte

Das deutsche Bildungswesen ist chronisch unterfinanziert. Es fehlen, gemessen am OECD-Durchschnitt, rund 30 Milliarden Euro jährlich für Kitas, Schulen und Hochschulen. Es hat aber immer Bereiche gegeben, die stetige Zuwächse

erfuhren. Es lohnt sich, diese Bereiche genauer zu betrachten. Zu ihnen gehören etwa die schulischen Ersatzmaßnahmen. Sie sollten jene Schulabgänger aufnehmen - und weiter beschulen, wie es im Pädagogenjargon heißt -, die noch nicht "berufsreif" oder "ausbildungsfähig" waren.

Allein 13.000 der zusätzlichen 20.000 Lehrerstellen sind in den Bereich der sogenannten Förderschulen gegangen. Das war ein Zuwachs auf 70.000 Stellen oder 20 Prozent. Diese Stellen wiederum kamen fast ausschließlich den Förderschulen für sogenannte Lernbehinderte zugute, einer Schule für Ausgegrenzte.
Der Anteil der Förderschüler an der Gesamtschülerzahl wuchs bis 2000 stetig und geht seitdem nur langsam zurück. In Berlin etwa gehen nahezu genauso viele SchülerInnen auf eine Förderschule wie auf eine Hauptschule. Der Unterschied ist nur, dass die Kosten pro Kind in der Förderschule doppelt so hoch sind wie in der Hauptschule. Das liegt an den höheren Gehältern der Lehrkräfte und den kleineren Klassenfrequenzen. Dennoch sind die Chancen der Förderschüler auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz nicht doppelt so hoch wie die eines Hauptschulabsolventen, nicht einmal gleich hoch.
Das ist auch gar nicht beabsichtigt. Denn jeder in Politik und Bildungsverwaltung weiß, dass Förderschüler nachhaltig stigmatisiert sind. Das gilt ganz besonders, wenn sie ein Abgangs- oder Abschlusszeugnis erhalten, das sie als ehemalige Förderschüler ausweist. Sie sind keine ernsthaften Konkurrenten mehr. Wer also den Anteil der Förderschüler am Altersjahrgang nicht reduziert, sondern anwachsen lässt, der folgt einem Plan. Er will diese stigmatisierten Jugendlichen. Und das lässt man sich auch etwas kosten. Die Finanzierung solcher fälschlicherweise Umwege genannten Maßnahmen, die richtiger Sackgassen heißen müssten, darf viel Geld kosten - wenn sie nur zur nachhaltigen Ausgrenzung dieser Personengruppe, zu ihrem gesicherten Verbleib in der sozialen Unterschicht, im Prekariat führen.
Wir nähern uns jenem Anteil von 15 bis 20 Prozent der Bevölkerung, der in dieser Situation ist: Perspektivlos. Ich halte es nicht für überzogen, wenn ich sage: Die mit Hilfe des Bildungssystems betriebene Ausgrenzung von 20 Prozent der Bevölkerung ist gewollt. Zumindest wird sie von allen Parteien billigend in Kauf genommen.
Diese Ausgrenzungsideologie ist kein Zufall, sondern Kennzeichen des Bildungswesens.

Ein Glaubenssatz der deutschen Schule ist der, dass sich in leistungshomogenen Klassen am besten lernen ließe. Das gesamte Schulsystem und seine Instrumente zielen darauf, Leistungshomogenität herzustellen. Bevor Sechsjährige in die Schule dürfen, wurden lange jene zurückgestellt, die als noch nicht schulreif galten. Dafür werden jene vorzeitig eingeschult, die erwarten lassen, die Norm zu erfüllen.
Stellt sich trotz dieser Vorselektion die Einheitlichkeit im Lernfortschritt doch nicht ein, müssen eben einige Kinder schon in der Grundschule eine Klasse wiederholen. Wenn auch diese beiden Instrumente nicht zu lernhomogenen Klassen führen, steht die erwähnte "Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen" zur Verfügung. Manche bezeichnen sie als "viertes Glied" des mehrgliedrigen Schulsystems. Etwa sechs bis sieben Prozent eines

Altersjahrgangs werden in Sonderschulen abgeschoben, in manchen Bundesländern und Altersstufen kommt man auch auf acht Prozent. Zwei Drittel von ihnen sind nicht körperlich behindert, sondern werden behindert gemacht - durch das Schulsystem.
Es musste ein Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen kommen, um uns Deutschen zu erklären, dass die Existenz von Sonderschulen keine Bagatelle, sondern ein eklatanter Verstoß gegen das Menschenrecht auf Bildung ist. Noch heute versuchen nicht wenige Kultusminister, sich mit billigen Tricks vor der schrittweisen Auflösung der Sonderschulen zu drücken.
Das ist kein Wunder, denn das gegliederte Schulwesen selbst folgt der Idee der ungleichen Beschulung gleicher junger Bürger. Die angeblich den Begabungen folgende Aufteilung auf zwei beziehungsweise drei weiterführende Schulen ist Ausdruck eines Ausleseprinzips. Die Lehrer haben dort das "pädagogische" Instrument des Sitzenlassens - eine Erfahrung, die ein Viertel der Schüler bis zur 10. Klasse machen muss. Eine extrem teure und extrem unwirksame Maßnahme.
Alle diese Homogenisierungsmaßnahmen sollen, glaubt man ihrer zynischen Programmatik, der guten Förderung junger Menschen dienen. Tatsächlich sind sie mit Versagens- und Abwertungserfahrungen verbunden. Sie stigmatisieren junge Menschen und schleudern sie aus den sozialen Beziehungen ihrer bisherigen Gruppe.

Die Expansion des Bildungswesens in Deutschland in der Mitte des 19. Jahrhunderts, also zur Zeit der Industrialisierung, ist von Beginn an mit Sprüchen wie "Aufstieg durch Bildung" und "Freie Bahn dem Tüchtigen!" vorangetrieben worden. Negativ formuliert bedeutet das, den "Untüchtigen" weniger "freie Bahn" zu lassen und die "Bildung" für Aufsteiger zu reservieren. Erst im Anschluss an Ralf Dahrendorf wurde diese Terminologie Mitte der 1960er Jahre schrittweise fallen gelassen, weil seit seiner gleichnamigen Streitschrift "Bildung als Bürgerrecht" galt. Also ein Gut, das allen Menschen zugänglich sein müsse. Die jüngste Kampagne der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Annette Schavan, fällt allerdings wiederum zurück auf das verschmockte Motto des "Aufstiegs durch Bildung".
Wenn Bildung dem Aufstieg dienen soll, dann werden Bildungsprozesse vor allem zu einem Mittel der Selektion, zu einem Ausleseverfahren, das den Anschein der Rationalität und Gerechtigkeit zu erwecken versucht. Wer Bildung unter das Motto "Aufstieg" stellt, macht die Ausgrenzung zur zwangsläufigen Konsequenz.

Faschistisches Muster

Vielleicht ist das der eigentliche ideologische Kern eines durch und durch selektiven Bildungssystems. Die Bereitschaft zur Ausgrenzung und zur Herstellung von Homogenität ist nämlich etwas völlig anderes, als besondere Begabungen und Fähigkeiten zu fördern. Die Idee des Förderns verlangt die Akzeptanz von Heterogenität und Individualität. Die Idee der Auslese aber entspringt einer Sehnsucht nach Homogenität - und damit derselben Ideologie, die das Heil in der Einheitlichkeit von Volk und Sprache, von Rasse und Religion sieht.
Das führt zwangsläufig zu "ethnischen Säuberungen" oder zur Unvereinbarkeit von christlich-jüdischem Abendland und Islam. Vor 100 Jahren galt diese

Ausgrenzung, die heute die Muslime trifft, auch noch für Juden. Das hat sich erfreulicherweise geändert. Dennoch zeigt es: Die deutsche Schulpolitik ist noch heute von einer Homogenitätsideologie grundiert. Das ist verbunden mit dem politischen Willen zum Aussortieren und hat - etwas Faschistisches.

Bildung als Menschenrecht

Es gibt keine demokratisch stabile und wirtschaftlich erfolgreiche Nation in Europa, die in vergleichbar würdeloser Art junge Gesellschaftsmitglieder aussondert und an den Rand drängt. Außerhalb Deutschlands ist Bildung nicht vornehmlich ein Ausleseinstrument. In den meisten europäischen Ländern ist Bildung ein Menschenrecht, das für alle gilt: die "Tüchtigen" wie die "Untüchtigen", die "Begabten" wie die "Behinderten". Aufgabe des Staates ist es nicht, Ungleichheiten zu verstärken, sondern das Menschenrecht auf Bildung so nachhaltig wie möglich zu verwirklichen. Das heißt, dem Einzelnen aktiv Zugänge zu Bildung zu öffnen - und ihn gezielt zu fördern. Oder, um Hengsbach zu zitieren, "die Interessen der am wenigsten Begünstigten vorrangig zu berücksichtigen".

Es lohnt sich, auf jene Maßnahmen zu blicken, die beim heutigen Bildungsgipfel beschlossen werden. Sie sind Ausdruck eines neuen Faibles für Ungleichheit - bei gleichzeitiger offensiver Nutzung des Gedankens der Chancengerechtigkeit.

Der Bildungsgipfel wird viel Geld aufwenden - um das individuell wenig bildungswirksame Kindergeld zu erhöhen und ein Betreuungsgeld zu bezahlen, das die Abstinenz von frühkindlicher Förderung prämiert. Der Bund ermöglicht es den Ländern, sich von einer fest vereinbarten Investitionsoffensive gegen Bildungsarmut durch Luftbuchungen freizukaufen. Anstatt den doppelten Abi-Jahrgängen Studienplätze bereitzustellen, finanziert man steuerlich vergünstigte Schlafplätze in Hotels.

"Gerechtigkeit ist kein göttlicher Plan", sagt Hengsbach. "Jede Gesellschaft muss sich darüber verständigen, wie sie gemäß ihren normativen Überzeugungen auf eine bestimmte Situation reagiert."

Ausgrenzung ist kein Zufall, sondern Kennzeichen des deutschen Bildungswesens

Schule fußt noch heute auf Homogenität und dem Willen zum Aussortieren. Das hat etwas Faschistisches

Christoph Ehmann (SPD) ist Generalsekretär von Campus Europae, einem Verbund europäischer Unis. Er war Asta-Vorsitzender und Bildungsstaatssekretär. Er schrieb unter anderem "Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit", Bertelsmann 2001 Foto: privat

- Der Tagesspiegel vom 21.10.2010: „Kitas auf dem Prüfstand" von P. Hecht, S. Vieth-Entus

Kitas auf dem Prüfstand

Spielend lernen. Was Kindertagesstätten leisten, damit die Kinder gut vorbereitet in die Schule kommen, soll künftig regelmäßig überprüft werden. Foto: Kitty Kleist-Heinrich

Nach den Schulen rückt nun wieder die Qualität der Kitas in den Fokus: Alle 2000 Berliner Kindertagesstätten müssen sich künftig einem Kita-Check unterziehen.

Nach den Schulen rückt nun wieder die Qualität der Kitas in den Fokus: Alle 2000 Berliner Kindertagesstätten müssen sich künftig einem Kita-Check unterziehen. Analog zu den Schulinspektionen besuchen externe Prüfer alle fünf Jahre für rund sechs Wochen die jeweilige Kita. Erste Kitas werden bereits geprüft, bis nächste Woche sollen alle angegeben haben, wann sie sich in den ersten fünf Jahren testen lassen wollen, teilte die Bildungsverwaltung am Donnerstag auf Anfrage mit. Außerdem lässt Bildungssenator Jürgen Zöllner (SPD) nach Informationen des Tagesspiegel prüfen, ob Kinder bereits zwei Jahre vor Schulbeginn zum Kitabesuch verpflichtet werden können, wenn sie eine vorgezogene Sprachstandsfeststellung nicht bestehen. Dieses Vorhaben ist Teil des Qualitätspakets, das Zöllner demnächst vorstellen will.
Bei den Kita-Checks ist vorgesehen, dass die Arbeit der Leiter und Erzieher beobachtet wird, Gespräche mit Personal und Eltern geführt und Dokumente der Kita ausgewertet werden. „Berlin hat sich als erstes Bundesland dazu verpflichtet und nimmt eine Vorreiterrolle ein", sagt Marcus Luttmer vom Paritätischen Wohlfahrtsverband. „Die Ergebnisse werden eine sehr wertvolle Rückmeldung sein."

Acht verschiedene Anbieter stehen für den Kita-Check zur Verfügung. Getestet werden etwa die Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung durch die Erzieher, anregungsreiche Räume, die Planung und Gestaltung von Projekten, der Bereich Spiel, die Zusammenarbeit mit den Eltern und der Übergang in die Schule. Ursprünglich sollten die Kita-Checks bereits vor drei Jahren beginnen, was aber wegen der angespannten Personallage zurückgestellt wurde. Bisher ist es eher dem Zufall oder kritischen Eltern überlassen, ob Defizite in Kitas publik werden. Weitere Fortschritte erhofft sich der Senat von dem neuen Kooperationsgebot zwischen Schule und Kita. Es soll dazu führen, dass Kitas direkt von den umliegenden Grundschulen erfahren, was sie von den Kita-Kindern erwarten und wie die Kinder besser gefördert werden könnten.
Dies ist aber nicht alles. Immer wieder fragen sich die Fachleute, was noch geschehen muss, um insbesondere die Förderung der Migrantenkinder in den Kitas zu verbessern. Zunehmend wird bezweifelt, dass die bundesweit üblichen vorschulischen Deutsch-Pflichtkurse der Kitas weiterhelfen: Sowohl die Erfahrungen der Grundschulen als auch jüngste wissenschaftliche Untersuchungen sprechen eher dagegen. Selbst ein mehrjähriger Kita-Besuch führt nicht immer zum Erfolg, wie die Einschulungstests zeigen. Aus diesem Grund lässt Zöllner jetzt – ebenfalls im Rahmen des Qualitätspakets – die Möglichkeit prüfen, Sprachstandserhebun-gen bereits für Dreijährige zu entwickeln. So ließe

sich zwei Jahre später anhand der Einschulungstests feststellen, welche Fortschritte in der Kita erzielt wurden. „Es dauert womöglich eine ganze Generation, bis Erzieherinnen einen anderen Umgang mit der Sprache verinnerlicht haben," gibt Jürgen Schwochow, Kitareferent des Diakonischen Werkes, zu bedenken. Sie müssten ihre Sprachgewohnheiten umstellen, um ihre wichtige Rolle als Sprachvorbilder ausfüllen zu können.

„Die ganze Testerei bringt nichts, wenn sie nicht gekoppelt wird mit Fortbildungen", warnt deshalb Christa Preissing vom Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung, das auch die Kita-Checks leitet. Vor allem aber sei es wichtig, die Kinder so früh wie möglich in die Kitas zu holen, denn die entscheidende Phase für den Spracherwerb sei mit drei Jahren eigentlich schon abgeschlossen.

- taz 26.06.2010: "Aufstieg durch Bildung ist ein großes Märchen" von Marcel Helbig

PÄDAGOGIK Allein die Schulen können den sozialen Status nicht ausreichend verbessern, sagt Bildungsforscher Marcel Helbig. Zum Ausgleich fordert er eine verpflichtende frühkindliche Betreuung.

INTERVIEW: EBRU TASDEMIR

taz: Herr Helbig, warum schneidet Berlin beim bundesweiten Bildungsvergleichstest wieder so schlecht ab?
Marcel Helbig: Weil Berlin viele Schüler mit Migrationshintergrund und viele aus Familien mit arbeitslosen Eltern oder Sozialhilfebezug hat. Das gilt auch für die beiden anderen Stadtstaaten Hamburg und Bremen, und die liegen mit Berlin auf den letzten Plätzen.
Warum ist es in unserem Bildungssystem ein Problem, einen Migrationshintergrund zu haben?
Migration ist in Deutschland meist an einen niedrigen sozioökonomischen Status gekoppelt. Es ist unklar, ob die Migration an sich schon zu einer Benachteiligung führt oder es über den sozialen Status vermittelt ist, dass Migranten häufiger unter Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern zu finden sind und deshalb so schlecht abschneiden.
Und warum ist der niedrige sozioökonomische Status ein Problem?
Weil er meist mit geringer Bildung einhergeht. In den Familien können den Kindern wenig Wissen und Kompetenzen vermittelt werden. Das wird zu einem Problem vor allem beim Übergang auf die weiterführenden Schulen, wo die höheren Schichten mit allen Mitteln versuchen, sich durchzusetzen, da sie wissen, dass sozialer Status über das Bildungssystem vererbt wird. Eltern aus niedrigen sozialen Schichten sind sich dessen oft weniger bewusst und können das schlechter abschätzen.
Aber Berlin ist auch ein Bundesland mit hoher sozialer

Durchlässigkeit im Bildungssystem. Das ist doch ein Widerspruch.
Berlin ist eines der Länder, die besonders viele Kinder aufs Gymnasium lassen - zehn Prozent mehr etwa als in Bayern. So hat man eine etwas stärkere soziale Mischung auf dem Gymnasium. In Bayern, wo nur wenige aufs Gymnasium kommen, werden sich immer die Statushohen durchsetzen. Es kommen kaum Kinder aus der Unterschicht oder der unteren Mittelschicht aufs Gymnasium. Wenn wir davon ausgehen, dass Berliner und bayerische Schüler gleich intelligent sind, in Bayern aber nur die besten 30 Prozent, in Berlin 40 bis 45 Prozent aufs Gymnasium kommen, dann wirkt sich das auf den Mittelwert aus. Das hat nichts mit der Leistung der bayerischen Gymnasien zu tun, sondern liegt an der stärkeren Selektion.
Ist also "Aufstieg durch Bildung" für Migranten ein Märchen?
Ein ganz großes Märchen, und zwar nicht nur für Migranten, sondern für alle Kinder, die nicht aus der Mittel- oder Oberschicht kommen. Und das hat sich in den letzten Jahren kaum geändert.
Warum können die Schulen das nicht ausgleichen?
Die Lehrer haben zu wenig Zeit mit den Kindern, um von zu Hause mitgebrachte Unterschiede auszugleichen: Wir brauchten mehr Ganztagsschulen mit längeren Betreuungszeiten.
Bildungsbürgertum produziert wieder Bildungsbürgertum.
Genau. Wenn man nicht sehr früh damit anfängt, sich um diese sozialen Unterschiede zu kümmern, dann geht die Schere sogar noch ein Stück weiter auf.
Was kann man dagegen tun?
Berlin ist, was frühkindliche Betreuung angeht, schon sehr gut aufgestellt. Es verwundert, dass das nicht zu besseren Ergebnissen führt. Allerdings gibt es nach wie vor keine verpflichtende frühkindliche Betreuung. Und wir wissen, dass Migranten und Familien aus der Unterschicht seltener Kinderbetreuung und frühkindliche Förderung in Anspruch nehmen. So fördern wir in unserem Kinderbetreuungssystem diejenigen, denen es vom Elternhaus aus schon gegeben ist, und die anderen sind trotzdem nicht drin. Wenn wir Kinderbetreuung nicht verpflichtend machen, und da rede ich nicht von einem Jahr vor Schulbeginn, sondern meinetwegen ab dem dritten Lebensjahr, dann werden wird das niemals ausgleichen können.
Glauben Sie, dass die gegenwärtige Bildungspolitik, also die Schulreform, die richtigen Akzente dagegen setzen wird?
Die Berliner wie die Hamburger Schulreform zielen darauf ab, soziale Ungleichheit zu nivellieren. Wenn man diese Ungleichheit etwas in den Griff kriegen will, sind diese Reformen ein Schritt in die richtige Richtung.
"Wir fördern diejenigen, denen es vom Elternhaus aus schon gegeben ist"

Marcel Helbig, 29, ist Soziologe. Am Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) erforscht er den Wandel geschlechtstypischen Bildungserfolgs und den Einfluss des deutschen Bildungsföderalismus auf soziale Ungleichheiten.

- **Berl. MoPo.24.10.10 „Sprachförderung – In Berlin sollen Dreijährige zum Sprachtest von Eichelmann und Köhler**

Immer mehr Grundschüler in Berlin verfügen über unzureichende Deutschkenntnisse. Bildungssenator Jürgen Zöllner will deshalb eine verpflichtende Überprüfung in Kitas schon für Dreijährige einführen.
Eine Erzieherin in einer Kita in Berlin-Schöneberg testet die Sprachkenntnisse der künftigen Grundschüler.
Grundschullehrer beklagen immer wieder, dass viele Schulanfänger mit unzureichenden Sprachkenntnissen in die Schule kommen. Auch die jüngsten Ergebnisse der Deutsch-Vergleichsarbeiten (Vera) haben gezeigt, dass viele Drittklässler große Schwierigkeiten beim Verstehen der deutschen Sprache haben. Besonderes Augenmerk wird deshalb auf die Frühförderung der Kinder gelegt. Die findet in Berlin vor allem in den Kitas statt, da 90 Prozent der Vorschulkinder eine solche Einrichtung besuchen.
Im Rahmen einer Qualitätsoffensive wird in der Senatsbildungsverwaltung nun überlegt, ob die für Vierjährige verpflichtenden Sprachstandserhebungen ein Jahr vorgezogen werden könnten. Senator Jürgen Zöllner (SPD) will bereits die Dreijährigen testen, um bei den Einschulungstests zwei Jahre später sehen zu können, wie erfolgreich die Sprachförderung in der Kita war. Außerdem lässt der Senator prüfen, ob Kinder zwei Jahre vor Schulbeginn zum Kita-Besuch verpflichtet werden können, wenn sie bei den Sprachtests schlecht abschneiden. Noch würden die Details des Qualitätspakets aber diskutiert, sagte die Jugendreferentin in der Senatsbildungsverwaltung, Kirstin Fussan, gestern.
Die 2008 beschlossenen Sprachtests werden bei Kita-Kindern in ihrer Einrichtung durchgeführt. Alle anderen werden hierzu in bestimmte Kitas eingeladen. Neuköllns Bildungsstadträtin Franziska Giffey (SPD) weist allerdings darauf hin, dass die Resonanz auch von den Eltern abhängt. „Wir haben keine Handhabe wie etwa bei Schulverweigerung, etwas zu tun, wenn Eltern auch der dritten Einladung nicht folgen", sagte sie. Zwar könnten die Jugendämter bei Verweigerung ein Ordnungsgeld

verhängen, so Jugendreferentin Fussan. Das werde aber nicht überall praktiziert. „Friedrichshain-Kreuzberg zum Beispiel lehnt Zwang in diesem Zusammenhang ab und setzt bewusst auf Freiwilligkeit", sagte Fussan. Dabei hat sich ein Erfolg der landesweiten Tests bereits gezeigt: 90 Prozent aller Kinder, bei denen im Frühjahr 2010 ein sprachlicher Förderbedarf festgestellt worden war, wurden daraufhin in einer Kita angemeldet. Insgesamt waren 32 Prozent aller 2000 getesteten Jungen und Mädchen des Jahrgangs, die bis dahin keine Tagesstätte besuchten, Nachholbedarf in Deutsch bescheinigt worden.

Die Kitas allerdings schaffen es offenbar nicht, alle erfolgreich zu fördern. Giffey macht dafür Personalschwierigkeiten verantwortlich. Wie gut die Bildungsarbeit in den Kitas funktioniert, wird nun landesweit untersucht: In den kommenden fünf Jahren müssen sich die knapp 2000 Berliner Kitas – staatliche Einrichtungen wie solche in freier Trägerschaft – einer Qualitätskontrolle unterziehen.

FRÜHE BILDUNG ZAHLT SICH AUS

Nach Auskunft von Roland Kern, Sprecher des Dachverbandes der Berliner Kinder- und Schülerläden, werden bis zum Sommer 2011 zunächst etwa 300 Einrichtungen geprüft. Dabei gehe es sowohl um die Umsetzung des Kita-Bildungsprogramms und damit um die Sprachförderung als auch um die tägliche Arbeit der Erzieherinnen sowie die Personal- und Raumsituation. Auch Eltern würden befragt. Verantwortlich für die Kita-Checks ist das Berliner Institut für Kita-Qualität, das acht entsprechend qualifizierte Anbieter für die Prüfungen ausgewählt hat. Wie mit den Ergebnissen umgegangen wird, stehe aber noch nicht fest, so Kern. Er warnt davor, die Auswertung auf ein einfaches Ranking hinauslaufen zu lassen. „Die Kitas brauchen Rückmeldung darüber, wo es Probleme gibt und wie diese zu beseitigen sind", fordert Kern.

Es sei „dringend notwendig, die Wirksamkeit von Sprachförderkonzepten im vorschulischen wie im schulischen Bereich zu untersuchen", sagte Schulforscherin Felicitas Thiel von der Freien Universität. Auch Elfi Jantzen, familienpolitische Sprecherin der Grünen, begrüßt die Qualitätsoffensive der Bildungsverwaltung. Sie forderte jedoch, vor allem Migranteneltern intensiver über den Nutzen des Kita-Besuchs zu informieren. Ein Vergleich der Einschulungsuntersuchungen der letzten Jahre hat laut Senatsbildungsverwaltung gezeigt, dass Kinder, die länger

in der Kita gefördert wurden, bei den sprachlichen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten besser abschneiden.

- Berl. MoPo.26.10.10 „Kritik am Sprachtest für Dreijährige" von Florentine Anders

Der geplante Sprachtest für Dreijährige stößt bei Experten auf große Vorbehalte. "Mir ist kein Instrument bekannt, das für Dreijährige anwendbar wäre", sagt die jugendpolitische Sprecherin der Grünen, Elfi Jantzen. Der bisher angewandte Test "Deutsch plus" jedenfalls könne dafür nicht herhalten.
"Deutsch plus" ist ein Test, der für Vorschulkinder im Alter von viereinhalb Jahren konzipiert ist. Kinder, die den Test nicht bestehen, werden verpflichtet, einen Kurs an der Kita zu besuchen oder einen Halbtagsplatz in der Kita in Anspruch zu nehmen. Bildungssenator Jürgen Zöllner (SPD) lässt derzeit prüfen, ob ein Sprachtest schon bei Kindern mit dreieinhalb Jahren durchgeführt werden kann. Der Test soll Bestandteil der Qualitätsoffensive für Schulen sein, die in der kommenden Woche von der Bildungsverwaltung vorgestellt werden soll. Grundsätzlich sei es positiv, wenn die Kinder mit Sprachförderbedarf länger als nur ein Jahr in der Kita sind, sagt Elfi Jantzen. Das würden auch alle bisherigen Spracherhebungen belegen. Die Jugendexpertin der Grünen plädiert dafür, stärker mit den Kinderärzten zu kooperieren, statt neue Tests zu entwickeln. Die Eltern sind verpflichtet, an den Vorsorgeuntersuchungen teilzunehmen. Die Ärzte könnten gemeinsam mit den Jugendämtern gezielt auf Eltern einwirken, wenn eine Förderung in einer Kita zu empfehlen ist. Dazu sollte der Senat Infomaterial in verschiedenen Sprachen in den Kinderarztpraxen auslegen.
"Es gibt keine seriösen Tests für Dreijährige", sagt auch Klaus Schroeder von der Gewerkschaft GEW. Bereits der "Deutsch plus"-Test sei umstritten. Wichtiger sei es, die Rahmenbedingungen für die Sprachförderung in den Kitas zu verbessern, so Schroeder. So sei zwar die Sprachförderung im Bildungsprogramm vor sechs Jahren verbindlich eingeführt worden, doch das nötige Personal für die Umsetzung werde erst jetzt eingestellt. Erst das Kita-Volksbegehren hatte dafür gesorgt, dass knapp 2000 Erzieher zusätzlich in die Kitas kommen. Die erste Hälfte wurde im April eingestellt, die zweite Stufe soll im Januar folgen. Martina Castello, Geschäftsführerin der Kita-Eigenbetriebe Süd-West, sieht einen Sprachtest für Dreijährige ebenfalls kritisch. "Wir haben schon bei den Vierjährigen das Problem, dass viele bei einer fremden Person einfach nicht den Mund aufmachen wollen", sagt Castello. Bei noch

kleineren Kindern sei dieses Problem sicher noch ausgeprägter. Die Geschäftsführerin der bezirklichen Kitas im Südwesten setzt eher auf gezielte Fort- und Weiterbildung der Erzieher. Wissenschaftliche Studien hätten gezeigt, dass es effektiver als Zusatzkurse sei, wenn die Pädagogen mit den Kindern in Haupt- und Nebensätzen sprechen und einen großen Wortschatz anwenden, so Castello.
Sprachförderkurse für Vorschulkinder stehen bundesweit auf dem Prüfstand. Bisher ist nicht nachgewiesen, dass durch die spezielle Förderung in Sprachkursen Fortschritte erzielt werden können.

- Berliner Zeitung 28.11.09 „In der Kita lernen Kinder besser Deutsch" von Martin Klesmann

Viele Mädchen und Jungen werden erst nach einem negativen Sprachtest in einer Kindertagesstätte angemeldet
Die verpflichtenden Sprachtests für Vierjährige erzielen offenbar den gewünschten Effekt: Viele Eltern schicken ihre Kinder erst dann in eine Kita, wenn bei ihren Kleinen Sprachdefizite festgestellt werden. Das belegen die Ergebnisse für die sogenannten Sprachstandsfeststellungsverfahren für 2008 und 2009, die der Berliner Zeitung vorliegen. Im Jahr 2008 stellten Erzieherinnen bei 186 von 695 Nicht-Kita-Kindern Sprachförderbedarf fest. 147 dieser Kinder besuchten in der Folge schließlich das letzte, beitragsfreie Kita-Jahr. "Gut ist, dass Eltern von der besonderen vorschulischen Förderung ihrer Kinder in den Kitas überzeugt werden konnten", sagt Martin Hoyer vom Paritätischen Wohlfahrtsverband auch mit Blick auf die aktuelle Debatte um das Betreuungsgeld für Eltern. Vor knapp zwei Jahren wurde das "Gesetz zur vorschulischen Sprachförderung" eingeführt. Danach müssen sich alle Kinder, die nicht in die Kita gehen, einem Sprachtest unterziehen. Die Eltern werden vom jeweils zuständigen Amt angeschrieben. Ihnen wird eine Kita zugewiesen, an der der Sprachtest erfolgt. Dabei müssen die Kleinen meist Bilder verbal beschreiben. Geachtet wird darauf, welche Begriffe Kinder überhaupt kennen. Wird Sprachförderbedarf festgestellt, werden die Eltern intensiv beraten. "Oft bekommen sie noch in der Kita ein Anmeldeformular überreicht", sagt Hoyer. Immerhin 12 Kinder erhielten im Jahr 2008 eine umfassende Sprachförderung, drei Stunden pro Tag in der Kita. Das kommt einer Verpflichtung zum Kita-Besuch schon nahe.
Mit dem Gesetz ist bürokratischer Aufwand verbunden. Denn insgesamt wurden allein im vergangenen Jahr 2 511 Eltern angeschrieben. Doch in

1 130 Fällen stellte sich heraus, dass das Kind dann doch bereits in einer Kita war oder zumindest angemeldet. "Der Datenabgleich funktioniert nur begrenzt", sagt Hoyer. Bemerkenswert auch: In 193 Fällen gab es keine Rückmeldung oder es konnte nicht mehr geklärt werden, ob das Kind überhaupt noch in Berlin ist.
In diesem Jahr wurde bisher bei 197 Kindern ein Sprachförderbedarf festgestellt. Für 66 von ihnen wurde ein Kita-Vertrag abgeschlossen.

- **Die Zeit, 21.10.2010**

  Zu kurz, zu spät, zu abstrakt

Deutschunterricht für Migrantenkinder in der Kita gilt als Erfolgsmodell. Doch die derzeitigen Kurse sind nahezu wirkungslos.

- **Von Bernd Thissen/ dpa**

Als Roland Koch Ende August noch einmal die Stationen seines politischen Lebensweges aufsuchte, führte ihn die Abschiedstour auch in die Friedrich-von-Schiller-Schule in Wiesbaden. Da saß der scheidende Ministerpräsident im Stuhlkreis mit einem Dutzend Fünfjähriger zusammen, die vor der Einschulung Deutsch lernten. Kochverteilte Schlüsselanhänger, lächelte in die Kameras und pries die hessische Bildungspolitik. Seine Regierung habe dafür gesorgt, dass niemand in die erste Grundschulklasse komme, der seine Lehrerin nicht verstehe. Hessen sei der »Trendsetter« der Republik.
In sogenannten Vorkursen lernen hessische Kita-Kinder aus Einwandererfamilien seit 2002 spielerisch die deutsche Grammatik und erweitern ihren Wortschatz. Anfangs stießen die Kurse auf Kritik, von »Zwangsgermanisierung« war die Rede. Mittlerweile sind fast alle Kultusminister dem Beispiel aus Hessen gefolgt. Dort haben mittlerweile 50.000 Kinder ein Sprachtraining absolviert, 98 Prozent der Eltern schicken ihr Kind freiwillig in die Kurse, wenn ein Test dies empfiehlt. Von Integrationsverweigerung keine Spur. Und die Zahl der Sitzenbleiber unter den Migrantenkindern in der Grundschule ist auch gesunken.Die Vorkurse könnten als voller Erfolg gelten – wäre da nicht diese Studie, die im hessischen Schulministerium in der Schublade liegt. Das Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm sollte herausfinden, auf welche Art die Kinder besser lernen: Wenn sie einem vorgegebenen Sprachprogramm folgen oder wenn es dem einzelnen Lehrer überlassen bleibt, wie er ihnen korrektes Deutsch beibringt?
Überraschendes Ergebnis: Egal, nach welcher Methode die Kinder lernen, ihre Fortschritte sind in allen Kursen gleich – beziehungsweise gleich

marginal. Exakt beziffern lassen sich die Lernzuwächse zwar nicht, da der Studie eine Vergleichsgruppe *ohne* spezielles Training fehlte. Fest steht jedoch, dass die Migrantenkinder auch nach den neun Fördermonaten sprachlich weit hinter ihren deutschstämmigen Altersgenossen hinterherhinkten – und das, obwohl sie fast alle bereits lange eine Kita besucht hatten. »Wir waren erstaunt, dass die Effekte so klein sind«, sagt Studienleiterin Steffi Sachse. Schon fragt man sich: Wären die Vorschüler vielleicht ohne Kurs ebenso weit vorangekommen? Schließlich lernt jedes Kind mit zunehmendem Alter automatisch dazu.
Genau diesen Schluss muss man aus einer anderen, ebenso unveröffentlichten Analyse der Freien Universität Berlin ziehen. Diese hatte ein Sprachprogramm in Brandenburg untersucht, in dem Vorschüler von speziell geschulten Erzieherinnen ein Deutschtraining erhielten. Auch hier unterschieden sich die Fähigkeiten der Kinder kaum von jenen der Altersgenossen ohne besondere Förderung. »Die Vorstellung, mit Extrastunden Deutsch vor der Einschulung könnten Vier- oder Fünfjährige ihre Sprachdefizite aufholen, ist eine Illusion«, kommentiert Detlef Diskowski, im Brandenburger Ministerium für die Kitas zuständig und einer der erfahrensten Experten auf dem Feld.Diese Erkenntnis dürfte die Pläne der Kultusminister empfindlich stören. Denn sie wollen pünktlich zur nächsten Pisa-Runde im Dezember eigentlich eine positive Bilanz ihrer Arbeit, neun Jahre nach dem ersten internationalen Leistungsvergleich, präsentieren. Deutschland belegte damals nur einen beschämenden Platz im unteren Mittelfeld. Danach sollte gerade die Sprachförderung in der Kita als Vorzeigebeispiel zupackender Bildungspolitik dienen. Sieben Felder hatte die Kultusministerkonferenz (KMK) im Dezember 2001 definiert, auf denen sie vieles anders zu machen versprach. Gleich im ersten Punkt verspricht die KMK, die »Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich« zu verbessern. Seitdem darf in keinem Integrationsplan und keiner Politikerrede zur Migrantenmisere der Hinweis auf Deutschkurse für Kinder aus Einwandererfamilien fehlen. Als der derzeitige KMK-Präsident, der Bayerische Kultusminister Ludwig Spaenle, vergangene Woche gefragt wurde, wie man der Diskriminierung deutscher Jugendlicher an Brennpunktschulen begegnen könnte, antwortete er zuerst: mit Deutschförderung bereits vor Schulbeginn. An Anstrengungen haben es die obersten Kultusstrategen wahrlich nicht mangeln lassen. Sie beförderten die Kita vom Spielzimmer zur Bildungsstätte, erklärten die Sprachförderung zu deren wichtigstem Bildungsauftrag und investierten viele Millionen Euro. »Die Politik hat erkannt, dass eine der entscheidenden Voraussetzungen für den Schulerfolg die Sprache ist«, lobt Petra Stanat, Direktorin am Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen.
Gleichzeitig jedoch legt die Sprachförderung viele Untugenden der

hiesigen Bildungspolitik offen: den Aktionismus des Handelns nach Jahrzehnten des Nichtstuns, den föderalen Wirrwarr, den fehlenden Mut der Kultusminister, ihre vermeintlichen Erfolge wissenschaftlich sauber zu belegen.
Denn obwohl alle Bundesländer das gleiche Ziel hatten, wählte jedes Ministerium seinen eigenen Weg. In Hessen lernen die Kinder in der Schule, in den meisten anderen Ländern bleiben sie in der Kita. Während der Kurs in Schleswig-Holstein nur ein halbes Jahr dauert, erhalten bayerische Migrantenvorschüler 18 Monate Unterstützung. Mal nehmen Lehrer die in fast allen Bundesländern obligaten Deutschtests ab, mal prüfen Erzieher die Kinder.
Fünfzig sogenannte Sprachstandsfeststellungsverfahren zählte eine Studie des Bundesbildungsministeriums, mit so klingenden Kürzeln wie HASE (Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik, Baden-Württemberg) oder DELFIN 4 (Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz 4-Jähriger in NRW). Bislang freilich weiß man nicht, welcher Test die Deutschdefizite am zuverlässigsten diagnostiziert oder welches Lernprogramm ihnen am erfolgreichsten begegnet. Als »äußerst unbefriedigend« bezeichnet ein neuer Bericht des Deutschen Jugendinstituts (DJI) den Kenntnisstand. Die Sprachförderung sei größtenteils eine »Blackbox«, sagt DJI-Forscherin Andrea G. Eckhardt. Zugespitzt formuliert: Die Kultusminister prüfen die Migrantenkinder, aber nicht die Effizienz ihrer eigenen Politik. Eine bemerkenswerte Ausnahme macht die Landesstiftung Baden-Württemberg, welche über drei Jahre lang 200 in einem Sprachkurs unterrichtete Kinder beobachten ließ – und die Ergebnisse auch veröffentlichte. Vier- bis fünfmal pro Woche erhalten Vorschüler im letzten Kita-Jahr hier eine halbe Stunde Deutschunterricht in spielerischer Form. »Wir wollten es anfangs kaum glauben«, sagt Hermann Schöler von der PH Heidelberg. Hin und her gerechnet habe man, am Ende aber stand das Ergebnis fest: Anscheinend war es egal, ob ein Kind an den Kursen teilnimmt oder nicht. Auch die Noten am Ende der Klassen eins und zwei unterschieden sich nicht: Sie waren bei geförderten wie bei nicht geförderten Migrantenkindern gleich schlecht. Sind die Deutschprogramme also schlichtweg sinnlos? Deren Autoren wehren sich. Die Sprachtrainer seien zu unerfahren gewesen, viel Unterricht sei ausgefallen, ein Jahr Training nicht genug, argumentiert Rosemarie Tracy, Linguistin an der Universität Mannheim. Zudem habe die Evaluation methodische Mängel. Ähnlich versucht man im Hessischen Kultusministerium die enttäuschenden Resultate der Auswertung, die man selbst in Auftrag gegeben hat, zu erklären. Dass die Förderung in einem wesentlich jüngeren Alter ansetzen muss, darüber sind sich mittlerweile alle Experten einig. Denn mit fünf Jahren ist die Sprachentwicklung eines Kindes in ihren Grundzügen abgeschlossen.

»Eigentlich müsste man spätestens mit drei Jahren beginnen«, sagt die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin. Wie hilfreich es ist, wenn Einwandererkinder früh mit der deutschen Sprache umgehen lernen, zeigen die Vietnamesen. Die Vorzeigemigranten sind nicht nur äußerst ehrgeizig. Sie schicken ihren Nachwuchs oft schon mit einem Jahr in die Krippe, weil sie selbst von früh bis spät im Imbiss oder Gemüseladen stehen. Am Ende können die Kinder besser Deutsch als Vietnamesisch. Aufgrund solcher Erfahrungen weitet zum Beispiel Hessen seine Vorkurse jetzt auch auf Vierjährige aus. Dennoch wachsen aufgrund der Evaluationen die Zweifel, ob formale Sprachlernprogramme überhaupt das richtige Instrument sind, um Kita-Kindern Deutsch nahezubringen. Denn eine Sprache lernt man nun einmal beim Sprechen. In einigen der organisierten Lerngruppen kommen die Vorschüler jedoch weniger zu Wort als im normalen Kindergartenalltag. Das zeigen auch die Videostudien der baden-württembergischen Kurse, welche die Evaluation ergänzten. In einem Fall tauscht sich die Erzieherin anfangs zwar munter mit den Kindern aus über das, was diese am Vortag erlebt haben. Dann aber klopft sie auf den Tisch, das Training beginnt, und die Kinder verstummen.
Das Sprachtraining vor Schuleintritt könne nicht mehr sein als eine »Notfallmaßnahme«, meint der Bildungsforscher Schöler. Viel effektiver sei die Deutschförderung im Kita-Alltag. Beim Experimentieren und Basteln von Weihnachtssternen, im Sandkasten oder in der Verkleidungsecke ergeben sich über den Tag Dutzende Sprachanlässe. Die jedoch muss die Erzieherin auch nutzen. Sie muss ihre Handlungen mit Worten begleiten, das Kind korrigieren, ohne es zu belehren, und offene Fragen stellen, die man nicht mit Ja oder Nein beantworten kann. In vielen Kitas kommt es jedoch kaum zu längeren Gesprächen zwischen Kindern und Erzieher. Mal sind die Gruppen zu groß, mal fehlt Erzieherinnen die Zeit oder das Interesse. Nur selten bringen sie zudem ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein mit. Statt anspruchsvoller Sätze gebrauchen sie einfache und kurze Wendungen (»Wo sind deine Schuhe?, »Decke den Tisch«), im Glauben, die Kinder würden sie dann besser verstehen. »Das ist falsch«, sagt Rosemarie Tracy. Nur wer einen Nebensatz hört, kann ihn später auch selbst formen.

- Erzieherinnen müssen quasi ihr eigenes Förderprogramm im Kopf ständig mitlaufen lassen. Um das zu lernen, reichen ein paar Vorträge über Sprache oder eine zweitägige Schulung nicht aus. Besser ist es, Erzieher im Alltag zu coachen und sie auf sprachmüdes Verhalten hinzuweisen. Auch kann sich das Personal einer Kita gegenseitig mit der Kamera aufzeichnen, um das Sprachverhalten zu überprüfen. Ein anderes in Hessen evaluiertes Programm versuchte genau dies. Es unterrichtet nicht die Kinder, sondern schult mit Rollenspielen und Videostudien die Erzieher,

damit sie sich sprachbewusst verhalten und jede Gelegenheit zum Reden nutzen. Der indirekte Erfolg war messbar: Die Sätze der Kinder wurden komplexer, der Wortschatz breiter. Integrierte Sprachförderung nennt sich der Ansatz. Man könnte es auch die Didaktik des »begleitenden Wortes« nennen. Den Begriff prägte Friedrich Fröbel. Er hatte den Kindergarten erfunden, vor mehr als 150 Jahren.

-. - Der Tagesspiegel 25.10.10 „Hier herrscht die doppelte Halbsprachigkeit" Interview
Bildungsstadträtin Giffey: „Hier herrscht die doppelte Halbsprachigkeit"
Franziska Giffey ist neue Bildungsstadträtin in Neukölln.

Optimistisch. Franziska Giffey hat über Neukölln promoviert. Franziska Giffey tritt in große Fußstapfen. Seit sechs Wochen ist sie die Nachfolgerin des Neuköllner Bildungsstadtrats Wolfgang Schimmang, der aus Altersgründen in Pension ging. Die 32-Jährige wurde in Frankfurt (Oder) geboren, ist SPD-Mitglied, Diplom-Verwaltungswirtin und hat über die Frage promoviert, wie „Europas Weg zum Bürger am Beispiel von Neukölln" gestaltet werden kann. Sie war acht Jahre lang Neuköllns Europabeauftragte. Mit ihr sprach Patricia Hecht.
Frau Giffey, Neukölln ist ein hartes Pflaster für eine Bildungsstadträtin. Wie haben Sie sich auf die Aufgabe vorbereitet?
Während der Arbeit als Europabeauftragte des Bezirksbürgermeisters habe ich einen sehr guten Zugang zu Neukölln bekommen. Gerade in so einem schwierigen Bezirk gibt es, was die Bildung angeht, große Herausforderungen – aber auch Gestaltungsspielräume für innovative Ideen.
Was heißt das für die konkrete Arbeit?
Viele Projekte, mit denen mein Vorgänger jahrelang die Bildungspolitik geprägt hat, sind für mich von großer Bedeutung: die Entwicklung des Campus Rütli, der Wachschutz an Schulen, der Aufbau von Schulstationen und Elterncafés, die Öffnung der Schulen in den Kiez hinein und die verstärkte Zusammenarbeit mit externen Akteuren. Schule muss auch als Integrationsinstanz funktionieren. In dieser Hinsicht ist der Ganztagsbetrieb eine große Chance: Man muss es schaffen, Jugendliche stärker zu unterstützen, die aus bildungsfernen Elternhäusern kommen, und auch ihnen bestmögliche Entwicklungsperspektiven bieten.
Wie arbeiten Sie mit Herrn Buschkowsky zusammen?
Sehr gut, ich schätze ihn sehr. Er ist für mich ein politisches Vorbild.

Er steht etwa dafür, mit harter Hand gegen Schwänzer vorzugehen. Und Sie?

Bei 28 000 Schülern im Bezirk gibt es im Jahr etwa 700 Verfahren, weil Schüler mehr als zehn Tage am Stück nicht in der Schule waren. Wir agieren hier sehr konsequent mit Bußgeldern und der Androhung von Erzwingungshaft bei Eltern, die das nicht zahlen. Das größere Problem ist, dass es viele Schüler gibt, die unregelmäßig kommen – und die werden mit diesem Verfahren nicht erfasst. In Absprache mit dem Jugendamt und der Schulaufsicht wollen wir deshalb nun mit einem Schnellmeldeverfahren zur Kindeswohlgefährdung arbeiten. Auch das Schwänzen soll schneller gemeldet werden – letztlich ist es ja ein Indikator dafür, dass in einer Familie etwas nicht stimmt.

Aktuell wird über eine Deutschpflicht auf Schulhöfen debattiert. Sind Sie dafür?

Dass auf Schulhöfen Deutsch gesprochen wird, ist doch gar nicht die Frage – es geht darum, was für ein Deutsch. In Neukölln herrscht die „doppelte Halbsprachigkeit": Viele Jugendliche können keine ihrer Sprachen richtig. Wir müssen daran arbeiten, dass beide Sprachen gut beherrscht werden. Dafür bringen die Kinder aber bei Weitem nicht die erforderlichen Voraussetzungen mit, wenn sie in die Schule kommen.

Frühere Förderung statt Deutschpflicht?

Genau. Wir brauchen eine Kindergartenpflicht ab dem dritten Lebensjahr und wenn möglich auch davor. Wir müssen es schaffen, das 100 Prozent der Kinder mit guten Voraussetzungen in der Schule ankommen. Denn was in der frühkindlichen Förderung versäumt wird, kann nicht mehr aufgeholt werden und setzt sich in Frustration und verfehlten Schulkarrieren fort. Wenn man diese Förderung ernsthaft betreiben will, muss man auch personell investieren.

Sie haben einen einjährigen Sohn und tragen sich selbst mit dem Gedanken, von Friedrichshain nach Neukölln umzuziehen.

Ich kann mir vorstellen, dass mein Sohn später hier zur Schule geht. Aber natürlich möchte ich auch, dass er eine sehr gute Schule besucht. Ich werde meine Politik immer auch aus Sicht der Mutter sehen: Was würde ich für mein Kind wollen. Unsere Aufgabe ist es, die Schulen so zu stärken, dass diese Erwartungen erfüllt werden. Da ist zum Teil noch viel zu tun.

Sie werden bis zur BVV-Wahl vorerst ein Jahr im Amt bleiben. Ist diese Zeit nicht zu kurz, um tatsächlich zu gestalten?

Momentan geht es darum, den Partnern Kontinuität zuzusichern. Wenn die nächsten Wahlen gut ausgehen, was ich mir natürlich wünsche, dann kann man gewisse Dinge neu ausrichten und neue Akzente setzen. Mir ist bewusst, dass ich in große Fußstapfen trete, aber meine Füße können

auch eigene Wege gehen.

Welche Schritte legen Sie denn vor?

Mir ist etwa Kommunikation ganz wichtig. Unsere Internetpräsenz wird, was den Schulbereich betrifft, ausgebaut. Ich habe begonnen, einen monatlichen Newsletter herauszugeben, den Neuköllner Bildungsbrief, um alle Partner auf dem Laufenden zu halten. Wir arbeiten außerdem an einer neuen Konzeption der Schulbroschüre, die noch vor Weihnachten fertig sein soll. Es gibt Probleme in Neukölln – aber wir müssen auch die Potenziale, die wir haben, stärken und besser kommunizieren.

18. „Evaluation und Weiterentwicklung der Sprachförderung" Auszüge des Senatsberichtes an das Abgeordnetenhaus DS 16/2424 vom18.5. 2009

1 Vorbemerkung

Anmerkung: *Die im Senatsbericht enthaltenen beiden Tabellen konnten aus technischen Gründen nicht sachgerecht übertragen werden und sind auf der Homepage des Abgeordnetenhauses nachzulesen*!

Sprachförderung ist das zentrale Element im Rahmen des bildungspolitischen Programms „Integration durch Bildung" der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. In Kapitel 3.3 des Integrationskonzeptes für Berlin 2007 „Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken" (Drs. 16/0715 vom 03.07.2007) sind die Ziele und Leitprojekte dargestellt und erläutert.

Sprachförderung ist in § 55 Abs. 2 des Schulgesetzes, in § 6 der Verordnung über den
Bildungsgang der Grundschule und in der Rahmenvereinbarung zur Durchführung der vorschulischen Sprachförderung für Kinder, die keine Einrichtung der Jugendhilfe besuchen, geregelt.
Darüber hinaus sind spezifische Regelungen für die Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache in § 15 des Schulgesetzes, in § 17 der Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule und in § 15 der Verordnung für die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I zu finden.
Konzeption, Umsetzung und Weiterentwicklung des Berliner Sprachförderkonzeptes ist eine kontinuierliche Aufgabe der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
Die Weiterentwicklung der schulischen Sprachförderung erfolgt

- im Rahmen der Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule mit Einführung des
neuen Schulgesetzes für Berlin im Januar 2004,
- auf der Grundlage von KMK-Beschlüssen,
- unter Einbeziehung von deutschen und internationalen Bildungsstudien und Modellprogrammen,
- unter dem Gesichtspunkt der Vernetzung mit und Einbindung in die stadträumliche Umgebung von Kitas, Schulen und Volkshochschulen als ein Baustein zur Förderung des interkulturellen Profils von Bildungsinstitutionen und deren Weiterentwicklung zu Lernorten für alle im Kiez (Rahmenstrategie Soziale Stadtentwicklung).

In vorliegendem Bericht werden die Entwicklung, der Sachstand und die Evaluation aller schulischen Sprachfördermaßnahmen dargestellt.
Damit werden die in der Mitteilung zur Kenntnisnahme Drs. 15/3718 vom 24.10.2006 ge-machten Aussagen fortgeschrieben und – vor allem im Punkt Evaluation – teilweise modifiziert (siehe Punkt 2.1.4 und 2.2.4). Diese

Modifikationen sind wegen der neuen gesetzlichen Regelungen (siehe Punkt 2.1) und auf der Grundlage von Erkenntnissen über die spezifischen Besonderheiten und Probleme einmal bei der Bewertung von Sprachentwicklungsprozessen und zum anderen bei der konkreten Realisierung von Sprachförderung erforderlich geworden.
Es muss konstatiert werden, dass Evaluationskonzepte zur Sprachförderung über alle Länder hinweg immer noch wenig entwickelt sind: Kein Land war deshalb in der Lage, eine systematische und von übergeordneten Referenzkriterien geleitete Beurteilung der Effektivität der bisher eingeleiteten Maßnahmen vorzunehmen. Auch die im Integrationskonzept für Berlin 2007 entwickelten Indikatoren sind dazu keine hinreichende Grundlage, u.a. weil sie zu allgemein sind.
Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich unter ethischen Gesichtspunkten hinsichtlich der erforderlichen Zusammenstellung von Kontrollgruppen zur Messung der Effekte von Sprachfördermaßnahmen. Man kann nicht einer Kontrollgruppe keine Förderung zukommen lassen, um die Effekte der Förderung der anderen Gruppe(n) zu messen.
Beim Thema Sprachförderung kommt hinzu, dass sich an Verfahren der Sprachaneignung bestimmte Anforderungen aus linguistischer, sprachdidaktischer und testtheoretischer Sicht und natürlich auch aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung ergeben.
Im Referenzrahmen zur alterspezifischen Sprachaneignung (BMBF 2008) konstatieren Ehlich, Bredel und Reich: „Weder gibt es derzeit bereits jene verlässlichen diagnostischen Verfahren, noch gar sind didaktische Verfahren einfach vorhanden, die eine passende individuelle Förderung ermöglichen würden." (S. 11)
Um perspektivisch zu einer qualitativen Wirkungsevaluation der realisierten Sprachfördermaßnahmen zu kommen, die – entsprechend des Auftrages des Abgeordnetenhauses – auch länderübergreifende Abstimmungen und gemeinsame Untersuchungen einschließen soll, sind in Berlin folgende Schritte vorgesehen:
- Eine systematische Beschreibung der bisherigen Sprachförderprogramme wird mit der Erfassung des IST-Standes und der faktischen Implementierung von Sprachfördermaßnahmen in den Schulen verbunden.
- In einem Forschungsprojekt wird eine modellhafte Erprobung und Überprüfung von theoretisch und empirisch begründeten Förderkonzepten sowie von impliziter Sprach-förderung in der Schulpraxis über einen längeren Zeitraum durchgeführt. Damit kann man eine Baseline für die Abschätzung und Evaluation entsprechender Realisierungsformen von Sprachförderung erhalten. Mit diesem Vorhaben wird außerdem die Rolle der Zweitsprachförderung für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund untersucht (s. Punkt 2.2.4).
- Parallel dazu wird auf Länderebene ein wissenschaftlicher Bezugsrahmen für gemeinsame und auch unterschiedliche Sprachfördermaßnahmen entwickelt.

2 Weiterentwicklung, aktueller Sachstand und Evaluation

Jede der folgenden Sprachfördermaßnahmen wird in ihrer Entwicklung der letzten Jahre, mit ihrem aktuellen Stand und hinsichtlich ihrer Evaluation dargestellt. Es handelt sich dabei nur um einen Ausschnitt, der das letzte Jahr der Kita und die öffentlichen Schulen umfasst. Die Maßnahmen werden ergänzt durch weitere Angebote in der Kita und in der Weiterbildung, die nicht Thema dieses Berichts sind.

2.1 Vorschulische Sprachförderung für Kinder, die keine Einrichtung der Jugendhilfe besuchen

2.1.1 Entwicklung der Maßnahme in den letzten Jahren

Vorschulische Sprachförderung fand bis zum 31.07.2008 für die Schulanfänger des darauffolgenden Schuljahres durch Lehrkräfte und Erzieher/-innen im 2. Schulhalbjahr vor Schuleintritt in den Schulen statt. Bei Anmeldung der Schulanfänger durch die Erziehungsberechtigten in den Grundschulen wurde geprüft, ob die Kinder bereits eine Kita besuchten und die erforderliche Sprachstandsfeststellung ggf. dort vorgenommen wurde. Für alle Nicht-Kita-Kinder fand die Sprachstandsfeststellung durch Pädagogen der Schulen in den auf die Anmeldung folgenden Wochen statt. Ab Herbst 2004 wurde hierzu das

Instrument „Deutsch Plus", in den Jahren vorher „Bärenstark", verwendet. Für die Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf wurden mit Beginn des 2. Schulhalbjahres Deutschkurse in den Regionen gebildet. Die Kinder wurden ab Schuljahr 2006/2007 an je 3 Zeitstunden täglich (2 Lehrerstunden, 1 Erzieherstunde) für den Zeitraum eines halben Jahres vom Beginn des Monats Februar bis zu den Sommerferien in den Schulen gefördert. In den vorangegangenen Schuljahren fand die Förderung an je 2 Stunden täglich durch Lehrkräfte statt. In den Vorkursen wurden 60 Lehrer- und 15 Erzieherstellen berlinweit eingesetzt.

2.1.2 Aktueller Sachstand

Das Gesetz zur vorschulischen Sprachförderung vom 19. März 2008 verpflichtet Kinder, die keine Einrichtung der Jugendhilfe besuchen, bis zum 31. Mai eines jeden Kalenderjahres an einem Sprachstandsfeststellungsverfahren in einer Kita mit dem Instrument Deutsch +4 teilzunehmen. Bei festgestelltem Sprachförderbedarf werden diese Kinder verpflichtet, in dem Jahr vor Eintritt in die Schule an der Sprachförderung in einer Kita teilzunehmen. Die Förderung findet für die Dauer eines Jahres an 5 Tagen der Woche für jeweils 3 Stunden statt. Die Kinder werden integrativ im Rahmen des Kita-Programms und des Sprachförderkonzeptes der Einzelkita gefördert.

Zum Zwecke der Umsetzung des Gesetzes sind zwischen den Trägern und der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Rahmenvereinbarungen Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung geschlossen worden. Das Verfahren zum Umgang mit behinderten Kindern wird im Frühjahr 2009 erlassen.

Grundsätzlich werden Eltern von Kindern, die keine Einrichtung der Jugendhilfe besuchen, dahingehend beraten, dass die Kinder die Möglichkeit der Teilnahme am beitragsfreien Kita- Jahr im Rahmen eines Halbtagsplatzes in Anspruch nehmen. Damit soll die integrative Förderung ausgeweitet werden, um eine Kompetenzentwicklung über den Spracherwerb hinausgehend zu ermöglichen.

2.1.3 Ressourcenumfang und Verfahren der Zumessung Für das Schuljahr 2008/09 sind für die Umsetzung des Gesetzes zur vorschulischen Sprachförderung 24 Vollzeiteinheiten (VZE) für Koordinatoren zur Sicherstellung der Kooperation zwischen den Bereichen Schule und Jugend, Elternberatung u.a.m. eingeplant. In diesem Schuljahr wurden aufgrund des späten Parlamentsbeschlusses und der fortgeschrittenen Planung des neuen Schuljahres noch nicht in allen Bezirken die vorgesehenen Ressourcen vollständig zweckgebunden eingesetzt.

Die Zumessung erfolgt durch die zuständige Schulaufsicht in den Außenstellen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung auf der Grundlage des ihnen zur Verfügung stehenden Dispositionspools.

Die Kita-Träger erhalten gemäß der Rahmenvereinbarungen Vergütungen in Höhe von 33 € pro Sprachstandsfeststellung und je nach Tarifgebiet 4.350 € (Tarifgebiet Ost) oder 4.500 € (Tarifgebiet West) pro Kind in der Sprachförderung.

2.1.4 Evaluation

Das Verfahren zur Umsetzung der Sprachförderung für Kinder, die keine Einrichtung der Jugendhilfe besuchen, wird seit Oktober 2008 gemeinsam mit den bezirklichen Schulämtern und den freien Trägern der Jugendhilfe evaluiert. Träger und Vertreter von SenBildWiss tragen ihre Erfahrungen zum Verfahren zusammen und beraten über Schlussfolgerungen für das kommende Jahr.

Die Evaluation der Sprachförderung ist auf der Basis der individuellen Förderpläne als Bestandteil der internen Evaluation der Kitas vorgesehen. Die bezirklichen Koordinatorinnen und Koordinatoren für die vorschulische Sprachförderung tragen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung bei, weil sie Aussagen zum qualitativen Niveau der Sprachförderung treffen. Eine standardisierte Evaluierung der Sprachförderung ist in der Rahmenvereinbarung Sprachförderung allerdings nicht vorgesehen.

2.2 Sprachförderung / Deutsch als Zweitsprache in der allgemein bildenden Schule

2.2.1 Entwicklung der Maßnahme in den letzten Jahren

Bis einschließlich 2006/07 wurde der Umfang der zusätzlichen Personalmittel für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in den jährlichen Richtlinien für die

Lehrerstundenzumessung und die Organisation der öffentlichen Berliner Schulen geregelt, ab Schuljahr 2007/08 in den Verwaltungsvorschriften für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen.
In den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 wurden für Deutsch als Zweitsprache jährlich rd. 1.200 Vollzeiteinheiten eingesetzt. Nicht alle Stellen waren unmittelbar auf DaZ fokussiert, sondern wurden auch für Maßnahmen verwendet, die die Sprachförderung indirekt unterstützen, wie z.B. die Frequenzsenkung oder die Zusatzzumessung für Gebiete mit besonderem Förderbedarf.
Zum Schuljahr 2008/09 wurde das Konzept der Maßnahme und das Verfahren der Zu-messung von Personalmitteln aufgrund von Anregungen einer zu diesem Thema ein-gesetzten Projektgruppe, die u.a. mit Vertretern der regionalen Schulaufsicht und Schul-leitern besetzt war, verändert. Ziel der Veränderungen ist vor allem Transparenz, Vergleichbarkeit und Fokussierung auf Sprachförderung.
Im Einzelnen wurden folgende Veränderungen vorgenommen:

- Ab dem Schuljahr 2008/09 wird Sprachförderung sowohl für Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache als auch für Schüler/-innen, die einsprachig Deutsch aufwachsen und Förderbedarf aufweisen, angeboten. Der überwiegende Förderbedarf besteht weiterhin bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.
- Die Ressourcen für Sprachförderung wurden den Schulen in Form einer Lehrkräfteausstattung (sogen. Strukturmittel) zugemessen.
- Die Stundenzumessung erfolgt direkt an die Einzelschule. Darüber hinaus kann die regionale Schulaufsicht in den Außenstellen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung aus dem ihr zur Verfügung stehenden Dispositionspool den Schulen weitere Stunden zuweisen.
- Die Kopplung von Klassenfrequenzen an den Anteil der Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache entfällt. Der organisatorische Einsatz der Lehrerstunden für Sprachförderung liegt in der Verantwortung der Einzelschule.
- Lerngruppen für Neuzugänge (Seiteneinsteiger) werden aus den an der Schule zur Verfügung stehenden Lehrerstunden organisiert. Diese Lerngruppen erhalten demnach zukünftig keinen gesonderten Bedarf im Rahmen der jährlichen Lehrerbedarfsfeststellung mit Stichtag 01. November. Unter der Bezeichnung „Gruppen für Schüler/-innen ohne Deutschkenntnisse aus dem Ausland" in Absatz VI.2.1 der Zumessungsrichtlinien wird weiterhin eine Entlastungsstunde je Lerngruppe zur Verfügung gestellt.

2.2.2 Aktueller Sachstand

Sprachförderung/DaZ wendet sich an alle Kinder und Jugendlichen, die aufgrund einer schulinternen Feststellung die Bildungssprache Deutsch nicht ausreichend beherrschen, um dem Unterricht zu folgen und damit sowohl an Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache als auch an einsprachig Deutsch aufgewachsene Schüler/-innen. Sprachförderung/DaZ findet sowohl integrativ, als Aufgabe aller Fächer und Pädagogen, als auch additiv für Schüler/-innen mit hohem Förderbedarf statt. Für Neuzugänge (Seiteneinsteiger) werden ggf. separate Lerngruppen eingerichtet.

Für Sprachförderung/DaZ erhalten die Schulen eine Zumessung von Personalmitteln und entscheiden in eigener Verantwortung auf der Grundlage ihrer Rahmenbedingungen, wie die Stunden eingesetzt werden und wie ihre Wirksamkeit intern evaluiert wird, festgehalten in einem schuleigenen Förderkonzept. Die Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen ist für Schüler/-innen mit festgestelltem Bedarf verbindlich.
Grundlage für Sprachförderung/DaZ sind die Handreichung Deutsch als Zweitsprache
(2001), der Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache (2002) und die Rahmenlehrpläne der
Fächer. Unterstützung erhalten die Schulen durch die regionalen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Sprachförderung und die regionale Lehrerfortbildung. Darüber hinaus werden die Schulen in Konferenzen (Schulleiterkonferenzen, regionale Fachkonferenzen) und Fachbriefen über aktuelle Entwicklungen informiert.

2.2.3 Ressourcenumfang und Verfahren der Zumessung

Für das Schuljahr 2008/09 werden als Strukturzuweisung rd. 1.200 Vollzeiteinheiten für die Sprachförderung eingesetzt (II.3 Leistung für Sprachförderung/DaZ in Verwaltungsvorschriften für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen, Schuljahr 2008/09 vom 28.07.2008). Vorangegangen war eine systemische Evaluation der in den Vorjahren geltenden Regelungen zur Zumessung von Ressourcen im Bereich DaZ. Als Ergebnis wurde das Zumessungsmodell verändert mit dem Ziel, dass:

- die Stunden möglichst gerecht und sachangemessen verteilt werden,
- die Strukturmittel tatsächlich die betroffenen Schulen erreichen und zur Förde- rung genutzt werden,
- ein hohes Maß an Transparenz erreicht wird,
- die Schulaufsicht in den Außenstellen Dispositionsmöglichkeiten für eine flexible und sachangemessene Bereitstellung der Strukturmittel erhält.

Die Zweckbindung der Ressourcen wurde geschärft durch eine eindeutige Fokussierung auf Sprachförderung. Zum Beispiel wurde die nur indirekt der Sprachförderung zugute kommende Zusatzzumessung für Gebiete mit besonderem Förderbedarf ausschließlich der Sprachförderung zugeordnet.

Die Zumessung erfolgte

- an allgemein bildende Schulen (inkl. SESB) mit einem Anteil von >= 40% Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache und/oder einem Anteil von >= 40% Schüler/-innen mit Lernmittelbefreiung. Eine dieser Bedingungen muss erfüllt sein. Für jede/n so definierte/n Schüler/-in erhält die Grundschule 0,15 Stunden, die Sek-I der weiterführenden Schulen 0,10 Stunden. Unterfrequente Klassen an Grundschulen werden über eine Klassenteiler-finanzierung fortgeführt.
- an beruflichen Schulen (s. Punkt 2.5),
- an die regionale Schulaufsicht in den Außenstellen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung als Dispositionspool,
- für flankierende Maßnahmen, z.B. Mütterkurse und Modellprogramme (s. Punkt 2.4) Von der Förderung nach Schülerfaktor sind im Schuljahr 2008/09 371 Schulen mit 69.843 Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache bzw. 70.569 Schülerinnen und Schülern mit Lernmittelbefreiung (jeweils einzeln gezählt) betroffen. Durch die Kopplung eines Stundenfaktors an den einzelnen betroffenen Schüler wird eine maximale Transparenz in der Zumessung erreicht. Das Zumessungsmodell bewirkt, dass die Strukturmittel tatsächlich die 371 betroffenen Schulen erreichen und jederzeit transparent in verschiedenen Aggregatstufen ausgewertet werden können.

Gleichzeitig erlaubt der neu eingeführte Dispositionspool eine regionale Steuerung der Ressourcen unter Nutzung der Detailkenntnisse der örtlichen Schulaufsicht. Damit können auch Schulen Berücksichtigung finden, die über das Faktorenmodell nicht angesprochen sind.

2.2.4 Evaluation

Die Umsetzung des Sprachförderprogramms in der allgemein bildenden Schule wurde mit folgenden Monitoring-Maßnahmen begleitet und ggf. nachgesteuert:

Schulabgänger

Ein Indikator, der für die Beurteilung einer erfolgreichen Integration herangezogen werden kann, ist der Schulabschluss. Er spiegelt nicht nur, aber auch die Leistungen der Sprachförderung wider. Die folgende Tabelle macht die Entwicklung der letzten drei Jahre deutlich:

Der Anteil der Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache, die ohne Hauptschul-abschluss die Schule verlassen, sank von 18,7% (2005/06) auf 16,5% (2007/08), während der Anteil der Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache mit Abitur von 17,9% (2005/06) auf 21,8% (2007/08) stieg.

Einsatz der zugewiesenen Ressourcen

Die Verwendung der zugewiesenen Personalressourcen wurde in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 erhoben mit folgenden Ergebnissen:

1. Alle Vorgaben zur Verteilung nach Schulstufen wurden in beiden Schuljahren korrekt umgesetzt: rd. 70% in die Grundschulen, rd. 30% in die weiterführenden Schulen.
2. Die Ressourcen wurden zweckentsprechend eingesetzt:

2006/07 wurden 2% und 2007/08 wurden 1% der Ressourcen nicht für

Sprachförderung verwendet. Als Begründung wurde der vertretungsweise Einsatz von Sprachförderstunden für andere Fächer angegeben.
3. Mit den Personalmitteln wurden 2007/08 62.500 Schüler/-innen gefördert, rd. 2.000 mehr als 2006/07. Das waren rd. 69% aller Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunfts-sprache und damit 2 % weniger als 2006/07, als 71% aller Schüler/-innen ndH gefördert wurden.
Diese Erhebung wird nicht fortgeführt, da die Daten für qualitative Aussagen nicht taugen, sondern lediglich den Ressourceneinsatz darstellen. Weder die Anzahl der geförderten Schüler/-innen noch die Verteilung der Stunden nach Schularten sagt etwas über die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen aus. Ein Teil der Daten liegt weiterhin durch die jährliche Bedarfsauswertung vor. Dies gilt für alle Zumessungen und Zuteilungen.
Die Entscheidung, diese Erhebung nicht fortzuführen, war u.a. Grundlage für einen Auftrag an das Institut für Schulqualität Berlin, ein Evaluationsdesign für Sprachförderung zu entwickeln (vgl. Planung, S. 10).

Sprachförderkonzept

Grundlage für Sprachfördermaßnahmen an der Einzelschule ist ein Sprachförderkonzept, das entsprechend den schulischen Rahmenbedingungen Fördermaßnahmen begründet und deren Umsetzung inhaltlich und organisatorisch darstellt.
Im Rahmen der Abfrage über die Verwendung der zugewiesenen Personalressourcen für Sprachförderung wurde im Schuljahr 2007/08 (Stichtag 1.12.07) erstmalig das Vorhandensein von Sprachförderkonzepten erhoben. Von 457 Schulen, die im Schuljahr 2007/08 Personalressourcen für Sprachförderung er-halten haben, hatten 79% ein Sprachförderkonzept, 21% hatten kein Konzept. Die Relation lag bei den Grundschulen mit 86%:14% günstiger als bei den weiterführenden Schulen mit 69%:31%. Für das Schuljahr 2008/09 wurde die Frage nach Sprachförderkonzepten im Rahmen der jährlichen Bedarfsauswertung durchgeführt. Von den 436 Schulen, die im Schuljahr 2008/09 Personalressourcen für Sprachförderung

erhalten haben, haben 52% ein Sprachförderkonzept, 12% haben kein Konzept. Die Relation lag wiederum bei den Grundschulen mit 59%:6% günstiger als bei den weiterführenden Schulen mit 45%:20%.
Im zweiten Vergleichsjahr hat sich die Anzahl von Schulen mit Sprachförderkonzept erheblich verringert, während gleichzeitig die Anzahl der Schulen, die keine Angaben gemacht haben, von Null auf 36% stieg. Hier wird deutlich, dass sowohl die statistische Umstellung der Erfassung der Sprachförderkonzepte als auch die Veränderung des Verfahrens der Zumessung in den Schuljahren 2007/08 und 2008/09 einen Vergleich und damit auch eine Bewertung der vorliegenden Daten nicht möglich macht.
Der Indikator „Sprachförderkonzept ja/nein" wird beibehalten werden. In den kommenden Jahren sollte sich die Anzahl der Schulen ohne Angaben bzw. ohne Sprachförderkonzept verringern und die Anzahl der Schulen mit Sprachförderkonzept erhöhen. Darüber hinaus werden auch die Schulen ohne zusätzliche Sprachförderressourcen einbezogen werden, denn das Konzept der integrierten Sprachförderung baut nicht zwingend auf zusätzlichen Personalressourcen auf, verlangt aber ein Sprachförderkonzept.
Da die Zahl der vorliegenden Sprachförderkonzepte allein kein Qualitätsmerkmal ist, wurden als Stichproben jeweils zwei Sprachförderkonzepte aus Grundschulen und weiterführenden Schulen aus allen Regionen gezogen. Die 48 Sprachförderkonzepte wurden hinsichtlich ihrer Qualität, d.h. Vollständigkeit und Kohärenz, geprüft und das Ergebnis an die Schulaufsicht in den Regionen zurückgemeldet, um so mittelfristig einen gesamtstädtischen Standard zu erreichen. Auch diese Form der Evaluation soll beibehalten werden.

Schulinspektion

Der Aspekt der Sprachförderung wurde 2006/07 erstmalig in die Schulinspektion einbezogen. Die Schulinspektion prüft, ob

- Schulen über Sprachförderkonzepte verfügen,
- diese stimmig sind,
- Sprachförderangebote auf einer diagnostischen Grundlage erfolgen,
- Förderangebote von Lehrkräften mit entsprechender Qualifizierung

durchgeführt werden und Sprachförderangebote einen angemessenen Teil am

Unterricht aller Fächer haben.
Zusammenfassend für das Schuljahr 2007/2008, in dem 152 Schulen (2006/07: 150 Schulen) inspiziert wurden, kann festgehalten werden:

- 71 (64%) von 111 Schulen (2006/07: 73 von 125 Schulen, 58%), die zusätzliche Personalmittel für Deutsch als Zweitsprache erhielten, arbeiteten nach einem schulspezi

fischen Förderkonzept.

- Die Förderkonzepte waren an 66 Schulen (2006/07: 73 Schulen) schulspezifisch angemessen und stimmig.
- Eine Diagnose des Sprachförderbedarfs wurde an 84 von 111 Schulen (2006/07: 82 von 125 Schulen) durchgeführt.
- An 84 Schulen (2006/07: 84 Schulen) waren Lehrkräfte mit besonderer Qualifikation für die Sprachfördermaßnahmen zuständig.
- Eine gezielte unterrichtliche Sprachförderung für Schüler/innen mit Sprachproblemen wurde an lediglich 29,6 % der 152 Schulen (2006/07: 39,3% von 150 Schulen) beobachtet.

Eine Auswertung für das laufende Schuljahr 2008/2009 liegt noch nicht vor. Aus den vorliegenden Daten lässt sich kein signifikanter Trend ablesen. Auffallend ist der niedrige Wert zum Item „gezielte unterrichtliche Sprachförderung". Es wird deutlich, dass die Erstellung eines Sprachförderkonzeptes nicht notwendigerweise zu sprachförderlichem Unterricht führt. Um so wichtiger ist die systematische Qualifizierung des pädagogischen Personals als zentraler Baustein der Qualitätsentwicklung, die unter Punkt 3 Bewertung und Ausblick erläutert wird.
Der Aspekt Sprachförderung wird im Rahmen der Schulinspektion kontinuierlich weiterentwickelt.

Planung

Eine systematische Bestandsaufnahme und Evaluation schulischer Sprachförderung beginnt im Jahr 2009. Mit dessen Planung wurde das Institut für Schulqualität Berlin (ISQ) 2008 beauftragt. Die Planung sieht zwei Komponenten vor: In einer Implementationsstudie als Kooperationsvorhaben des ISQ und der FU soll zunächst die Praxis schulischer Sprachförderung in Berlin dokumentiert werden. In einer Wirkungsstudie werden die Effekte sprachsystematischer und fachbezogener Sprachförderung untersucht. Bei der Wirkungsstudie handelt es sich um ein beim BMBF beantragtes Forschungsprojekt der Freien Universität Berlin. In dem Projekt wird modellhaft mit zwei theoretisch und empirisch begründeten Förderkonzepten eine zusätzliche sprachsystematische und fachbezogene Förderung von zwei Lerngruppen erfolgen. Eine Kontrollgruppe wird diese Förderung zu einem späteren Zeitpunkt erhalten. Damit können Hinweise darauf gewonnen werden, welche Effekte die beiden Ansätze der Förderung auf die sprachliche Entwicklung und auf den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben. Das Projekt wird zwei gut beschriebene und systematisch erprobte Modelle für Sprachförderung zur Verfügung stellen, die dazu beitragen können, schulische Praxis in diesem Bereich zu optimieren.

2.3 Qualifizierung des pädagogischen Personals

2.3.1 Entwicklung der Maßnahme in den letzten Jahren

a. Bis 2005/06 wurde die Fortbildung der Lehrkräfte zentral durch das Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) organisiert. Seit 2006/07 erfolgt die Lehrerfortbildung dezentral in den 12 Regionen sowie in den beruflichen und zentralverwalteten Schulen. Mit diesem veränderten Fortbildungssystem wird eine bedarfsorientierte, flexible Unterstützung der Schulen angestrebt.

b. Berufsbegleitende Weiterbildungskurse für Lehrkräfte in Sprachförderung/DaZ finden seit 2001/2002 statt: zwei Jahreskurse für je 25 Berliner Lehrkräfte aus Grundschulen und weiterführenden Schulen, seit 2007/08 ein Kurs für 25 Lehrkräfte beider Schulstufen. Vorteil der gemeinsamen Qualifizierung von Lehrkräften an Grundschulen und Lehrkräften der Sek I ist eine stärkere Fokussierung auf eine durchgängige, aufeinander aufbauende Sprachförderung am Übergang Grundschule - weiterführende Schule.

2.3.2 Aktueller Sachstand

a. Die Fortbildung für das pädagogische Personal der Schulen und für die Schulberatung wird dezentral in den Regionen geplant und organisiert. Im

Bereich der Sprachförderung stehen den Lehrkräften und den Erzieherinnen und Erziehern in jeder Region Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Sprachförderung zur Verfügung, die im Schuljahr durchschnittlich je sechs Regionalkonferenzen für Grundschulen und weiterführende Schulen durchführen. Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sorgen in den Regionalkonferenzen Sprachförderung für fachlichen Austausch und führen je nach regionalem Bedarf Studientage, pädagogische Konferenzen und Fachtage durch. Die Multiplikatoren werden vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg qualifiziert. Es ist angestrebt, alle Fachmultiplikatoren (nicht nur die Multiplikatoren für Sprachförderung) zum Thema Sprachförderung zu qualifizieren.

b. - Die berufsbegleitenden Weiterbildungskurse für Lehrkräfte in Sprachförderung/DaZ werden fortgesetzt. Zur Weiterentwicklung dieser Jahreskurse und nachhaltigen Umsetzung der erworbenen Qualifikation im Schulalltag werden ab 2008/2009 für Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildung halbjährlich stattfindende Experten-Tagungen eingerichtet, die dem Austausch von Erfahrungen und konkreten Unterrichtsprojekten der durchgängigen Sprachförderung dienen sollen.

- Seit 2008 findet in Kooperation mit der Freien Universität Berlin eine Qualifizierung von Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern im Tandem mit bereits weitergebildeten DaZ-Lehrkräften zu Lehrbeauftragten für Sprachförderung statt. Sie wird im Frühjahr 2009 durch ein Aufbaumodul ergänzt. Diese Weiterentwicklung dient der Implementierung einer durchgängigen Sprachförderung in allen Fächern und stärkt zugleich die fachliche Verknüpfung zwischen der berufsbegleitenden Weiterbildung DaZ-Jahreskurs und der Qualifizierung zu Lehrbeauftragten für Sprachförderung.

2.3.3 Ressourcenumfang und Verfahren der Zumessung

a. Im Schuljahr 2008/09 sind zur Unterstützung der Sprachförderung in der Grundschule in 10 Regionen 12 Multiplikatoren mit insgesamt 31 Wochenstunden (= 1,1 VZE) abgeordnet, in der Sekundarstufe I acht Multiplikatoren in acht Regionen mit 26 Wochenstunden (= 1 VZE).

b. In den berufsbegleitenden Weiterbildungskursen für Lehrkräfte (Jahreskurse) und das Fachseminarpersonal im Bereich Sprachförderung werden 7,4 VZE zur Abordnung von Lehrkräften sowie jährlich rd. 9.900,- € Honorarmittel, rd. 400,- € Raummieten und rd. 500,- € Sachmittel eingesetzt.

2.3.4 Evaluation

a. Jede Veranstaltung der regionalen Fortbildung wird über einen Teilnehmerfragebogen evaluiert. Ein umfassendes Evaluationskonzept für die regionale Fortbildung wird für das Schuljahr 2009/10 entwickelt, um das Verhältnis zwischen Bedarf der Schulen und Angebot zu prüfen. Bei allen Angeboten des LISUM BE-BB - also auch bei den Veranstaltungen für die Multiplikatoren für Sprachförderung - werden Rückmeldebogen eingesetzt und lisumintern ausgewertet.

b. Die berufsbegleitenden Weiterbildungskurse (Jahreskurse) werden von den Lehr-kräften als anspruchsvoll, fachlich fundiert, praxisrelevant und persönlich motivierend be-schrieben. Auf der Grundlage der in diesen Kursen erworbenen Kenntnisse entwickeln die Lehrkräfte ihren Unterricht im Hinblick auf eine durchgängige, individuelle Sprachförderung weiter. Aus der Evaluation der berufsbegleitenden Weiterbildungen DaZ/Sprachförderung sind die o. g. Experten-Tagungen entstanden. Diese sollen sowohl die Nachhaltigkeit der erworbenen Qualifizierung unterstützen als auch die Fragen beleuchten, wie die weiterqualifizierten Lehrkräfte nach Abschluss des Jahreskurses an ihrer Schule eingesetzt werden und inwiefern sie an der Qualitätsentwicklung des DaZ-Unterrichtes an ihrer Schule mitwirken. Im Zentrum der Evaluation steht jedoch die Entwicklung der Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler. Rückmeldungen der Lehrkräfte sollen Aufschluss darüber geben, wie ihre sprachfördernde Unterrichtsentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern ankommt, welche Resultate in den Bereichen Kompetenzentwicklung, Sozialverhalten und Leistung bei den Schülerinnen und Schülern festgestellt werden können.

Die Freie Universität Berlin evaluiert die Weiterbildung zu DaZ-Lehrbeauftragten durch schriftliche Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Alle Evaluationsergebnisse werden gemeinsam von der Freien Universität Berlin und

der zuständigen Senatsverwaltung ausgewertet. Weiterentwicklungen wie der gemeinsame Studientag zur Sprachförderung im Herbst 2009 und eine Überprüfung der fachlichen Akzentuierung innerhalb der Weiterbildungen sind Ergebnisse dieses Evaluationsprozesses.

2.4 Modellprogramm FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

2.4.1 Entwicklung der Maßnahme in den letzten Jahren

Im bundesweiten Modellprogramm FörMig - Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - wird das Konzept Durchgängige Sprachförderung für die Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entwickelt und erprobt. Im Modellprogramm arbeiten 10 Länder zusammen. Die Laufzeit beträgt fünf Jahre, das Modellprogramm läuft am 31. August 2009 aus. FörMig Berlin beteiligt sich an der Entwicklung des Konzeptes Durchgängige Sprachförderung im Bereich der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung mit zwei Schwerpunkten:

- Übergang Kita – Grundschule und Schulanfangsphase,
- Sekundarstufe I.

Inhalt des Modellprogramms ist die Entwicklung von Konzepten, u.a. Kooperation mit Eltern, Sommerschule, Lerndokumentation Sprache, deren Erprobung und Bewertung, die Prüfung der Modelle hinsichtlich Transfertauglichkeit und die Entwicklung von Empfehlungen, Fortbildungsmodulen und Praxisbausteinen zu transfertauglichen Konzepten. Die Berliner Vorhaben haben sich über die Programmlaufzeit hinweg sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der zunehmenden Anzahl der beteiligten Schulen (von 3 auf 16) erheblich entwickelt. Ausgehend von relativ programmfernen Hilfestellungen bei allgemeinen Fragen der Schulentwicklung fokussierten sich die Vorhaben zunehmend auf Einzelmaßnahmen der durchgängigen Sprachförderung. Die Ergebnisse des Modellprogramms werden in Jahresberichten und in einem jährlichen Bericht des Programmträgers, der Universität Hamburg, dargestellt.
FörMig Berlin wird im August 2009 seine Erkenntnisse in Empfehlungen, Praxisbausteinen und Fortbildungsmodulen vorlegen.

2.4.2 Aktueller Sachstand

Beteiligt sind derzeit neun Grundschulen, zwei Hauptschulen, eine Realschule, eine Ge-samtschule, drei Gymnasien, Eltern, außerschulische Kooperationspartner, u.a. Jugendhilfe, Museen, die Freie Universität Berlin und die Stiftung Mercator.
Ein vierjähriges Anschlussprojekt (ab Schuljahr 2009/10) unter dem Namen FörMig-Transfer ist in Planung.

Ziele von FörMig-Transfer:

- Schulen mit dem Entwicklungsvorhaben Durchgängige Sprachförderung in der Fortschreibung des Schulprogramms erhalten Unterstützung für die Entwicklung und Umsetzung des Konzeptes.
- Strukturen des Regelsystems werden für eine flächendeckende Verankerung von durchgängiger Sprachförderung angepasst.

Diese Ziele werden im Rahmen von drei Vorhaben verfolgt:
1. Verankerung des Konzepts Durchgängige Sprachförderung an Berliner Schulen durch Bildung professioneller Lerngemeinschaften, durch die Einrichtung von Sprachlernkoordinator/innen-Teams an der jeweiligen Schule und durch die Weiterentwicklung des Konzepts Durchgängige Sprachförderung mit dem Schwerpunkt auf die beiden Übergänge Grundschule - Sek I und Sek I - Sek II.
2. Qualifizierungsmaßnahmen zum Konzept Durchgängige Sprachförderung für Sprachlernkoordinator/innen, für regionale Multiplikator/innen für Sprachförderung, für Schulleitungen, Schulaufsicht, Fachseminarleitungen und Schulinspektion.
3. Weiterentwicklung und Verbreitung regionaler Bildungsnetzwerke, vorzugsweise in Bezirken mit hohem Migrantenanteil, entsprechend den Senatsbeschlüssen „Rahmenprogramm Soziale Stadt" und dem „Demographiekonzept für Berlin". Bisher existiert dies nur inFriedrichshain-Kreuzberg.

2.4.3 Ressourcenumfang und Verfahren der Zumessung

Die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung finanziert 4 Vollzeiteinheiten für Abordnungen von Lehrkräften als Gegenfinanzierung für die Leistungen des Bundes (€ 1.070.629,-- für 5 Jahre, Sep 2004 bis Aug 2009). Darüber hinaus ist die Stiftung Mercator finanziell beteiligt.
Für das Transfervorhaben wurden Mittel beantragt.

2.4.4 Evaluation

Die Programmevaluation erfolgt durch den Programmträger, die Universität Hamburg. Die Prozessevaluation von FörMig Berlin erfolgt berlinintern und ist in den Jahresberichten 2004/05, 2005/06, 2006/07 und 07/08 dargelegt.

19. Fünf Kleine Anfragen des Abgeordneten Özcan Mutlu (Bündnis 90/Die Grünen) zur Schulinspektion, DaZ in Berlin, den Dispositionspool, Sprachförderung in der Kita und zur Sprachstandserhebung.

Abgeordnetenhaus BERLIN

Drucksache 16 / 14 050
Kleine Anfrage

16. Wahlperiode

Kleine Anfrage

des Abgeordneten Özcan Mutlu (Bündnis 90/Die Grünen)

vom 26. Januar 2010 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 28. Januar 2010) und **Antwort**

Stand und Perspektiven der Schulinspektionen

Im Namen des Senats von Berlin beantworte ich Ihre Kleine Anfrage wie folgt:

1. Wann haben die Schulinspektoren ihren ersten Durchlauf durch alle Schulen beendet und wann ist mit einem Gesamtbericht zu rechnen?

Zu 1.: Der erste Durchlauf externer Evaluation an Berliner Schulen wird zum Ende des kommenden Schuljahres (2010/2011) abgeschlossen sein. Ein zusammenfassender Bericht zu diesem ersten Durchlauf ist dementsprechend für Anfang 2012 vorgesehen.

2. Welche Ergebnisse und Erfolge haben die bisherigen Schulinspektionen für die untersuchte Einzelschule und für die Bildung in Berlin insgesamt gebracht?

3. Welche Konsequenzen wurden aus den bisherigen Schulinspektionsberichten seitens der untersuchten Einzelschule selbst und seitens der Senatsschulverwaltung für die Berliner Schulen insgesamt gezogen?

Zu 2. und 3.: Bisher wurden über 550 Berliner Schulen aller Schularten inspiziert. Ergebnisse und Erfolge der beobachteten schulischen Qualitätsentwicklung sind in den Einzelberichten für die jeweilige Schule festgehalten. Diese Berichte enthalten sehr schulspezifische Hinweise auf beobachtete Stärken und Entwicklungsbedarf, dementsprechend schulspezifisch ist auch der Umgang der jeweiligen Schule mit diesen Inspektionsergebnissen. Wie damit umgegangen wird, welche Konsequenzen für Qualitätsentwicklungsprozesse gezogen werden, obliegt in erster Linie der einzelnen Schule in Zusammenarbeit mit der jeweils zuständigen Schulaufsicht. Hier werden Zielvereinbarungen zur Steuerung von Qualitätsentwicklungsprozessen getroffen. Welche langfristigen und nachhaltigen Veränderungen dadurch erzielt werden, kann frühestens bei der Folgeinspektion im zweiten Durchlauf für die einzelne Schule festgestellt werden. Im Hinblick auf die schulischen Ergebnisse in ganz Berlin kann festgestellt werden, dass insgesamt ein konstruktives und lernförderliches Schulklima vorherrscht, dass Instrumente zur Personal- und Qualitätsentwicklung wie z. B. die Schulprogrammarbeit zunehmend an Bedeutung gewinnen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass beim Ausbau von Unterstützungsangeboten der Fokus stark auf die Qualifizierung von Schulleitungen und auf Unterrichtsentwicklung im Sinne individueller, selbstständiger und problemorientierter Lernstrategien gelegt werden muss.

4. Welche Qualifizierungsmaßnahmen wurden von den untersuchten Schulen nach den jüngsten Schulinspektionen und den Schulinspektionsberichten angefordert und nachgefragt?

10. Mit welcher konkreten Unterstützung können die von den Schulinspektoren untersuchten Schulen rechnen?

Zu 4. und 10.: Für Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf ist ein verkürzter Inspektionszyklus von zwei Jahren festgelegt. Um diese Schulen gezielt in ihrem Schulentwicklungsprozess zu unterstützen, gibt es in der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung ein besonderes Angebot in Form einer prozessbegleitenden Schulberatung ProSchul. Auf der Grundlage des Inspektionsberichtes, des Schulprogramms und einer umfassenden Stärken-Schwächen-Analyse dieser Schulen bietet ProSchul eine systematische, einjährige Beratung und Prozessbegleitung für diese Schulen an. Neben Coaching für die Schulleitungen gehört dazu eine Qualifizierung des Kollegiums u. a. in Team- und Organisationsentwicklung, Zeit- und Konfliktmanagement sowie Fortbildungs- und Projektplanung.

Darüber hinaus haben alle Berliner Schulen die Möglichkeit, gezielte Beratung und Fortbildung für die eigene Schul- und Unterrichtsentwicklung anzufordern. Hierbei werden sie im Rahmen der regionalen Fortbildung durch qualifizierte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützt.

5. Welche finanzielle Mittel wurden hierfür bereitgestellt und den Schulen zur Verfügung gestellt?

Die Drucksachen des Abgeordnetenhauses sind bei der Kulturbuch-Verlag GmbH zu beziehen.
Hausanschrift: Sprosserweg 3, 12351 Berlin-Buckow · Postanschrift: Postfach 47 04 49, 12313 Berlin, Telefon: 6 61 84 84; Telefax: 6 61 78 28.

Abgeordnetenhaus BERLIN

Drucksache 16 / 14 092
Kleine Anfrage

16. Wahlperiode

Kleine Anfrage

des Abgeordneten Özcan Mutlu (Bündnis 90/Die Grünen)

vom 25. Januar 2010 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 08. Februar 2010) und **Antwort**

Wie hat sich der Dispositionspool bisher bewährt?

Im Namen des Senats von Berlin beantworte ich Ihre Kleine Anfrage wie folgt:

1. Wie hat sich der Dispositionspool für die Lehrerbemessung Sprachförderung und soziale Benachteiligung bisher an den allgemeinbildenden Schulen vor Ort entwickelt?

Zu 1.: Der Dispositionspool wurde vor zwei Jahren eingeführt. Er dient ausschließlich der Sprachförderung an Schulen sowohl für Schüler/innen mit Migrationshintergrund als auch für Schüler/innen, die einsprachig Deutsch aufgewachsen sind und Sprachförderbedarf haben. Ziel der Einführung eines Dispositionspools und der Einführung der direkten Zumessung aufgrund von zwei Faktoren war die Schaffung von Transparenz über die Verteilungskriterien und die Aufnahme einer sozialen Komponente. Mit letzterem wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Benachteiligungen nicht nur auf einen nichtdeutschen Migrationshintergrund, sondern auch auf die sozialökonomische Lage der Familie zurückgeführt werden können.

Der Dispositionspool steht der regionalen Schulaufsicht zur Verfügung, um Rahmenbedingungen zu steuern, die sich nicht gänzlich durch die beiden Zumessungsfaktoren „Anzahl Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache“ und „Anzahl lernmittelbefreiter Schüler/innen“ definieren lassen. Die regionale Schulaufsicht kann somit den Schulen, über die zentral zugemessenen Personalressourcen hinaus, weitere Personalmittel für Sprachförderung zur Verfügung stellen. Dies ist insbesondere für die Organisation der Beschulung von neu hinzukommenden Schülerinnen und Schülern ohne Deutschkenntnisse von Bedeutung. Diese werden in der Mehrheit der Fälle in separaten Lerngruppen an wenigen Standorten im Bezirk zusammengefasst. Die Personalausstattung für diese Standorte erfolgt mit Mitteln aus dem Dispositionspool und kann so je nach Bedarf von der regionalen Schulaufsicht gesteuert werden. Deshalb ist der Dispositionspool eine notwendige und sachgerechte Ergänzung der direkten Zumessung von Personal an die Schulen.

2. Wie sind die allgemeinbildenden Schulen in Berlin im Vergleich zu den letzten drei Schuljahren mit Sprachfördermittel ausgestattet (Darstellung nach Schulen, Schultyp und Bezirk)?

Zu 2.: Im Schuljahr 2007/08 wurden 1.196 Vollzeiteinheiten (VZE) für Sprachförderung eingesetzt, siehe Anlage 1. Dies entspricht ca. 60 Mio. €.

Ab dem Schuljahr 2008/09 erfolgte eine Umstellung der Zumessung der Personalmittel für Sprachförderung. Zwei Faktoren wurden Grundlage der Berechnung der direkten Zumessung an die Schulen: „Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache“ und „Lernmittelbefreiung“. Darüber hinaus wurde der Dispositionspool eingeführt, der der regionalen Schulaufsicht zur Verfügung steht. Anlage 2 zeigt die Verteilung der Personalmittel für Sprachförderung im Schuljahr 2008/09 als direkte Zumessung an die Schulen aufgrund der Faktorenberechnung, insgesamt rd. 662 VZE. Darüber hinaus zeigt sie die Verteilung des Dispositionspools an die Schulen durch die regionale Schulaufsicht, insgesamt 226 VZE.

303 VZE wurden für Frequenzabsenkungen, flankierende Maßnahmen und berufliche Schulen eingesetzt.

Anlage 3 zeigt die entsprechende Verteilung der Personalmittel für Sprachförderung im Schuljahr 2009/10.

Die gewünschte Darstellung nach Schulen ist im Rahmen der für eine Beantwortung einer Kleinen Anfrage zur Verfügung stehenden Zeit nicht zu leisten.

3. Ist eine Reduzierung der Dispositionspoolstunden zu Gunsten der Regelzuweisung für Brennpunktschulen im Bereich der Sprachförderung und der sozialen Benachteiligung sinnvoll?

Zu 3.: Wie in der Antwort zu Frage 1 erläutert, dient der Dispositionspool zur Steuerung von Personal im Bezirk durch die regionale Schulaufsicht. Sie weist Personal aufgrund ihrer Kenntnis der Rahmenbedingungen der Standorte und des sich daraus ergebenen Bedarfs zu.

Die Drucksachen des Abgeordnetenhauses sind bei der Kulturbuch-Verlag GmbH zu beziehen.
Hausanschrift: Sprosserweg 3, 12351 Berlin-Buckow · Postanschrift: Postfach 47 04 49, 12313 Berlin, Telefon: 6 61 84 84; Telefax: 6 61 78 28.

Dabei werden die besonderen Bedürfnisse von Schulen in sogenannten sozialen Brennpunkten berücksichtigt.

4. Welche Wirkungen hat der Dispositionspool für die Lehrerzuweisung im Bereich des integrativen Unterrichts entfaltet?

Zu 4.: Der Dispositionspool für den integrativen Unterricht ermöglicht der regionalen Schulaufsicht, flexibel und zeitnah auch auf kurzfristig bekannt werdenden Bedarf für Integrationsmaßnahmen zu reagieren. Priorität muss jedoch die Verlässlichkeit der Stundenzuweisung für die Schulen haben. Da der überwiegende Anteil des Bedarfs an Integrationsmaßnahmen rechtzeitig bekannt ist, kommt dem Dispositionspool hier nur nachrangige Bedeutung zu.

5. Wie viele SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf werden im Vergleich zu den letzten drei Schuljahren an den Berliner Schulen beschult, wie viele sind auf Förderschulen, und wie viele werden integrativ in den allgemeinbildenden Schulen gefördert? (Sortiert nach Bezirk und Schultyp)

Zu 5.: Aus den Anlagen 4 - 7 ist zu ersehen, dass der Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schuljahren 2006/07 bis 2009/10 kontinuierlich von 18.923 auf 19.624 um insgesamt 701 Schüler/innen gestiegen ist. Zeitgleich erhöhte sich die Anzahl der Schüler/innen in der Integration von 6.553 im Schuljahr 2006/07 auf 8.332 im Schuljahr 2009/10 um insgesamt 1779. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt betrug im Schuljahr 2006/07 12.370, sie sank bis zum Schuljahr 2009/10 kontinuierlich um 1078 auf insgesamt 11.292.

Diese Entwicklung ist in allen Bezirken, wenn auch mit unterschiedlichen Ausprägungen, zu beobachten.

6. Wie viele Stunden für die sonderpädagogische Förderung wurden den Berliner Schulen im Vergleich zu den letzten drei Schuljahren zur integrativen Beschulung und den unterschiedlichen Förderfällen zugewiesen? (Darstellung nach Förderungsart, Schulen und Bezirke)

Zu 6.: Die Zusatzzumessung für die sonderpädagogische Integration wird in der Anlage 2 der „Verwaltungsvorschriften für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen“ geregelt. In den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 wurde sie den Schulen als Kontingent, bei rechnerischer Berücksichtigung der Behinderungsarten individuell bzw. gruppenbezogen, vergeben. Dabei bewegte sich die Zusatzzumessung je nach Schweregrad der Behinderung und Zusammensetzung der Klassen zwischen 2,5 und 10 Lehrerstunden. Die konkrete Zuweisung erfolgte durch die Schulaufsicht.

Im Schuljahr 2008/09 erfolgte die Zuweisung der Stunden auf der Basis der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der Integration nach zwei, gemäß Schweregrad der Behinderungen gewichteten Stufen direkt an die Schulen. In der Primarstufe erhielten die Schulen 2,5 bzw. 5,0 Std., in der Sek. I und II 3,0 bzw. 6,0 Std.

Um die besonderen Förderbedürfnisse von Schüler/innen mit geistiger Behinderung, Autismus und Schwerstmehrfachbehinderung zu berücksichtigen, wurde für diese im Schuljahr 2009/10 eine 3. Behinderungsgruppe definiert, die Schulen erhalten im laufenden Schuljahr für diese Schülerinnen und Schüler 8,0 Std.

In den Anlagen 8 - 11 ist die Verteilung der Stunden für die integrative Beschulung nach Bezirken und Schuljahren seit dem Schuljahr 2006/07 dargestellt.

Ab Schuljahr 2008/09 wird zusätzlich zur Verteilung der Stunden nach Schülerfaktor und der Zuweisung für die Schulanfangsphase ein regionaler Dispositionspool ausgewiesen.

7. Welche Ziele verfolgt das Projekt INKA (Bezirk Marzahn-Hellersdorf) im einzelnen?

Zu 7.: Das Projekt INKA (Projekt zur inklusiven Beschulung von Schüler(n)/innen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt) erprobt ab Schuljahr 2009/10 als Schulversuch die Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung in den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ an 6 Grundschulen mit der Zielsetzung, diese Schulen als inklusive Grundschulen zu entwickeln.

In den INKA-Grundschulen ist die individuelle Förderung weder an ein Statusfeststellungsverfahren noch an eine starre Zuweisung von externen sonderpädagogischen Ressourcen gebunden. Vielmehr wird ein schulinternes Konzept der Binnendifferenzierung angestrebt, das flexibel und bedarfsgerecht individuelle Förderung auf unterschiedlichem Anforderungsniveau sicherstellt.

In jeder Grundschule wird eine INKA-Werkstatt eingerichtet. Diese wirkt systemisch und zielt auf die Entwicklung der Förderfähigkeit und Binnendifferenzierung in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften/Technik/Sachkunde. Die INKA-Werkstatt bündelt alle Ressourcen zur Diagnostik und Förderung; sonderpädagogische Kompetenz verstärkt die Anstrengungen zum Ausbau der Individualisierung und inklusiven Bildung. Angestrebt wird darüber hinaus, in Kooperation mit Jugend, in jeder der beteiligten Grundschulen eine Schulstation als weiteres in der Berliner Schullandschaft bewährtes inklusives Instrument zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen zu verorten. Die Grundschulen erhalten ab Jahrgangsstufe 3 aufwachsend sukzessive personelle Ressourcen, die durch die Auflösung der Strittmatter-Schule (10S06), einem Förderzentrum „Lernen“, verfügbar werden.

Das Projekt INKA verfolgt im einzelnen folgende Ziele:

- Steigerung der Förderfähigkeit der Allgemeinen Schulen zum Nutzen aller Kinder.

- von der Feststellungsdiagnostik zur Lernerfolgsdiagnostik für alle Kinder.

- Flexibilisierung und Regionalisierung sonderpädagogischer Leistungen, Verzicht auf Überweisung in Förderzentren.

Darüber hinaus sind folgende weitere Ziele intendiert:

- Personalentwicklung: Systematische Entwicklung pädagogischer Kompetenzen zur Stärkung der Individualisierung (Entwicklung diagnostischer Kompetenz, Stärkung von Prävention und schulinterner individualisierter Leistungsförderung).

- Verankerung eines systemischen Ansatzes in Grundschulen durch Flexibilisierung der sonderpädagogischen Ressourcen (INKA-Werkstatt).

- Entkoppelung der Förderbedarfsfeststellung von der Ressourcenverteilung und -nutzung.

8. Welche Finanzierungsmodelle zur Finanzierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sind dem Senat bekannt, und wann gedenkt der Senat das Berliner Finanzierungsmodell des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu evaluieren?

Zu 8.: In Zusammenhang mit den Überlegungen zur Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung vor dem Hintergrund der UN- Behindertenrechtskonvention wird zurzeit eine Bestandsaufnahme der Situation der sonderpädagogischen Förderung in Berlin erstellt. Es wird sowohl die Entwicklung der letzten Jahre in den unterschiedlichen sonderpädagogischen Fachrichtungen als auch in den verschiedenen Berliner Bezirken betrachtet. Dabei wird auch untersucht, ob und ggf. in welchem Umfang in Anbetracht der gemäß Schulgesetz geforderten vorrangigen Beschulung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Integration, die derzeit getrennte Berechnung und Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung in den Förderzentren und in der Integration verändert werden muss.

Berlin, den 10. März 2010

In Vertretung

Claudia Zinke
Senatsverwaltung für Bildung,
Wissenschaft und Forschung

(Eingang beim Abgeordnetenhaus am 15. März 2010)

Verteilung der Sprachförderung zum 01.11.2007* nach Region und Schulart in Vollzeiteinheiten (VZE)
hier: zusätzlicher Förderunterricht/Deutschkurse für ndH-Schüler/Schülerinnen sowie Frequenzabsenkung bei >=40% ndH-Anteil
zzgl. Mehrbedarf ndH-Kleinklassen, flankierende Maßnahmen und der Zusatzzumessung für Gebiete mit besonderem Förderbedarf

		Schulart							
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	berufliche Schulen	**Summe**
01	Mitte	121,3	19,9	14,6	2,4	21,5	10,9	-	**190,8**
02	Friedrichshain-Kreuzberg	78,5	21,0	2,2	4,8	15,4	2,6	-	**124,5**
03	Pankow	2,7	0,3	0,3	-	0,2	-	-	**3,5**
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	16,0	3,4	2,6	1,4	2,0	0,3	-	**25,7**
05	Spandau	18,4	1,9	2,9	0,2	4,3	3,1	-	**30,6**
06	Steglitz-Zehlendorf	5,1	0,9	-	0,1	0,7	0,8	-	**7,6**
07	Tempelhof-Schöneberg	39,3	10,2	11,8	1,6	0,5	0,6	-	**64,1**
08	Neukölln	108,9	23,3	15,4	14,0	21,8	6,8	-	**190,1**
09	Treptow-Köpenick	2,6	0,3	0,6	-	-	-	-	**3,5**
10	Marzahn-Hellersdorf	6,7	0,6	-	-	2,5	0,3	-	**10,0**
11	Lichtenberg	9,0	1,0	0,9	0,5	2,5	-	-	**13,9**
12	Reinickendorf	24,0	3,8	3,1	1,1	1,9	0,5	-	**34,5**
13	Berufliche Schulen	-	-	-	-	-	-	27,0	**27,0**
14	Frequenzabsenkung >=40%	322,0	-	-	-	-	-	-	**322,0**
15	Mehr ndH-Kleinklassen Sek I	-	-	-	-	-	-	-	**31,0**
16	flankierende Maßnahmen	-	-	-	-	-	-	-	**8,0**
17	Zusatzzumessung besondere Gebiete	-	-	-	-	-	-	-	**109,0**
	Summe	**754,5**	**86,3**	**54,5**	**26,2**	**73,4**	**25,9**	**27,0**	**1196**

* Stichtagsabrechnung

Verteilung der Sprachförderung zum 1.11.2008* in Vollzeiteinheiten (VZE)

nach Faktorenberechnung		Schulart								
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe
01	Mitte	98,2	5,1	9,4	4,8	12,1	16,6	-	2,6	148,9
02	Friedrichshain-Kreuzberg	67,6	5,9	2,9	3,3	14,6	5,9	-	-	100,2
03	Pankow	3,0	1,7	-	2,5	-	-	-	-	7,2
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	29,2	4,0	3,6	2,9	2,6	-	-	1,6	43,9
05	Spandau	34,6	3,1	2,0	0,8	2,3	1,6	-	-	44,3
06	Steglitz-Zehlendorf	8,1	0,9	-	1,2	-	-	-	-	10,3
07	Tempelhof-Schöneberg	42,3	4,7	7,4	1,7	2,3	2,0	1,2	-	61,7
08	Neukölln	82,8	6,8	6,0	5,9	11,7	8,0	2,4	-	123,5
09	Treptow-Köpenick	5,4	0,6	-	2,2	-	-	-	1,8	10,0
10	Marzahn-Hellersdorf	27,4	1,5	0,7	4,3	4,0	-	-	1,8	39,7
11	Lichtenberg	19,3	1,9	0,8	4,1	2,7	-	-	-	28,8
12	Reinickendorf	34,9	4,1	3,0	1,9	-	-	-	-	43,9
	Summe	**452,8**	**40,3**	**35,8**	**35,7**	**52,1**	**34,2**	**3,6**	**7,8**	**662,4**
Dispositionspool (einschl. vorschulische Sprachförderug)		Schulart								
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe
01	Mitte	27,0	16,4	9,8	4,4	7,4	3,3	-	-	68,2
02	Friedrichshain-Kreuzberg	20,6	3,9	0,1	2,7	4,0	0,6	-	-	31,9
03	Pankow	1,4	-	-	-	-	-	-	-	1,4
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	1,5	2,1	0,7	2,5	0,5	0,6	-	-	8,0
05	Spandau	2,6	-	0,1	-	-	-	-	-	2,8
06	Steglitz-Zehlendorf	1,0	0,3	0,1	-	0,1	0,2	-	-	1,8
07	Tempelhof-Schöneberg	12,4	6,1	2,0	3,3	0,4	-	-	-	24,2
08	Neukölln	30,2	18,4	8,1	10,0	8,8	1,8	-	-	77,3
09	Treptow-Köpenick	-	-	-	0,5	-	-	-	-	0,5
10	Marzahn-Hellersdorf	1,0	-	-	1,0	0,5	-	-	-	2,5
11	Lichtenberg	-	0,4	-	1,3	-	-	-	-	1,7
12	Reinickendorf	2,0	1,0	0,8	1,8	-	-	-	-	5,6
	Summe	**99,7**	**48,7**	**21,7**	**27,5**	**21,7**	**6,5**	**0,0**	**0,0**	**226**
	Berufliche Schulen									27,1
	flankierende Maßnahmen									22,8
	Frequenzabsenkung Ndh>40%									253,0
	Summe Berlin insgesamt									**1191,0**

* Stichtagsabrechnung

Verteilung der Sprachförderung Stand zum 1.11.2009* in Vollzeiteinheiten (VZE)

nach Faktorenberechnung		Schulart								
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe
01	Mitte	102,8	5,1	7,3	4,9	11,5	18,1	3,5	-	153,3
02	Friedrichshain-Kreuzberg	65,9	5,8	3,6	2,8	16,1	6,6	-	-	100,7
03	Pankow	2,5	1,7	1,6	1,7	-	-	0,5	-	8,0
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	29,1	2,7	2,7	3,5	7,1	-	1,3	1,7	48,1
05	Spandau	34,5	3,1	1,8	0,8	3,5	1,6	-	-	45,3
06	Steglitz-Zehlendorf	7,8	1,5	1,3	1,1	-	1,4	-	-	13,0
07	Tempelhof-Schöneberg	42,9	3,7	8,5	1,2	-	3,9	2,9	-	63,1
08	Neukölln	82,9	6,5	7,0	5,6	12,9	11,6	2,4	-	128,9
09	Treptow-Köpenick	8,8	1,3	-	1,5	-	-	-	1,7	13,3
10	Marzahn-Hellersdorf	28,7	1,5	0,8	3,4	4,1	-	-	1,7	40,2
11	Lichtenberg	22,9	2,0	1,6	3,7	3,5	-	-	-	33,7
12	Reinickendorf	35,2	4,1	3,2	2,0	-	-	-	-	44,5
	Summe	**464,0**	**38,9**	**39,5**	**32,0**	**58,7**	**43,2**	**10,6**	**5,2**	**692,1**

Dispositionspool		Schulart								
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe
01	Mitte	25,6	10,1	3,1	3,1	4,5	6,0	4,8	-	57,2
02	Friedrichshain-Kreuzberg	11,7	5,2	-	0,7	4,1	0,5	-	-	22,2
03	Pankow	1,4	-	-	-	-	0,2	-	-	1,6
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	1,9	0,9	0,4	-	2,1	-	0,7	-	6,0
05	Spandau	2,5	-	0,4	-	-	-	-	-	2,9
06	Steglitz-Zehlendorf	1,8	2,7	0,1	-	0,5	0,2	-	-	5,3
07	Tempelhof-Schöneberg	10,3	1,8	1,6	1,3	-	-	0,4	-	15,4
08	Neukölln	23,8	13,5	5,0	5,9	7,0	1,8	1,5	-	58,4
09	Treptow-Köpenick	0,7	-	0,7	0,2	-	1,5	-	-	3,0
10	Marzahn-Hellersdorf	1,4	-	0,6	-	1,0	-	-	-	3,0
11	Lichtenberg	-	1,0	-	-	1,6	-	-	-	2,6
12	Reinickendorf	2,5	0,9	0,8	-	-	-	-	-	4,2
	Summe	**83,8**	**36,1**	**12,7**	**11,1**	**20,7**	**10,1**	**7,4**	**0,0**	**181,9**
	Berufliche Schulen									27,1
	flankierende Maßnahmen									16,2
	vorschulische Sprachförderung									24,0
	Frequenzabsenkung Ndh>40%									253,0
	Summe Berlin insgesamt									**1194,3**

* Stichtagsabrechnung

Anlage 4

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädogogischem Förderbedarf an öffentlichen Schulen

Schuljahr 2006/07

Bezirk	Schülerinnen und Schüler							
	in Integration						an Schulen mit SPF [3]	Insgesamt
	Grundschule	Hauptschule [1]	Realschule [2]	Gymnasium	Gesamtschule	Zusammen		
Mitte	608	93	33	13	93	840	994	1.834
Friedrichshain-Kreuzberg	564	63	4	3	129	763	1.017	1.780
Pankow	407	113	18	2	35	575	1.104	1.679
Charlottenburg-Wilmersdorf	271	39	22	3	36	371	1.055	1.426
Spandau	346	149	3	3	67	568	353	921
Steglitz-Zehlendorf	357	65	20	29	39	510	573	1.083
Tempelhof-Schöneberg	449	116	1	4	43	613	449	1.062
Neukölln	506	76	0	0	46	628	1.511	2.139
Treptow-Köpenick	209	35	10	0	2	256	763	1.019
Marzahn-Hellersdorf	396	124	19	2	42	583	2.009	2.592
Lichtenberg	209	45	8	20	1	283	1.761	2.044
Reinickendorf	330	167	7	3	56	563	781	1.344
Insgesamt	4.652	1.085	145	82	589	6.553	12.370	18.923

1) einschließlich Hauptschulklassen an verbundenen Haupt- und Realschulen

2) einschließlich Realschulklassen an verbundenen Haupt- und Realschulen

3) SPF = sonderpädagogischem Förderschwerpunkt

Anlage 5

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädogogischem Förderbedarf an öffentlichen Schulen

Schuljahr 2007/08

Bezirk	Schülerinnen und Schüler							
	in Integration						an Schulen mit SPF [3]	Insgesamt
	Grundschule	Hauptschule [1]	Realschule [2]	Gymnasium	Gesamtschule	Zusammen		
Mitte	660	110	34	11	102	917	1.003	1.920
Friedrichshain-Kreuzberg	657	65	2	2	134	860	993	1.853
Pankow	428	132	16	6	33	615	1.100	1.715
Charlottenburg-Wilmersdorf	302	41	15	6	32	396	1.053	1.449
Spandau	417	147	4	2	76	646	387	1.033
Steglitz-Zehlendorf	363	58	18	25	42	506	572	1.078
Tempelhof-Schöneberg	477	125	0	3	45	650	453	1.103
Neukölln	463	78	0	0	62	603	1.440	2.043
Treptow-Köpenick	237	50	8	2	4	301	752	1.053
Marzahn-Hellersdorf	407	129	24	6	45	611	1.827	2.438
Lichtenberg	214	50	3	22	18	307	1.689	1.996
Reinickendorf	386	166	7	10	50	619	790	1.409
Insgesamt	5.011	1.151	131	95	643	7.031	12.059	19.090

1) einschließlich Hauptschulklassen an verbundenen Haupt- und Realschulen

2) einschließlich Realschulklassen an verbundenen Haupt- und Realschulen

3) SPF = sonderpädagogischem Förderschwerpunkt

Anlage 6

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädogogischem Förderbedarf an öffentlichen Schulen

Schuljahr 2008/09

Bezirk	Schülerinnen und Schüler							
	in Integration						an Schulen mit SPF [3]	Insgesamt
	Grundschule	Hauptschule [1]	Realschule [2]	Gymnasium	Gesamtschule	Zusammen		
Mitte	702	115	39	6	106	968	976	1.944
Friedrichshain-Kreuzberg	686	73	8	5	151	923	927	1.850
Pankow	521	133	24	9	39	726	1.087	1.813
Charlottenburg-Wilmersdorf	339	54	19	5	40	457	1.056	1.513
Spandau	510	152	14	4	96	776	367	1.143
Steglitz-Zehlendorf	374	61	19	26	51	531	565	1.096
Tempelhof-Schöneberg	532	125	0	1	35	693	417	1.110
Neukölln	402	78	1	1	58	540	1.379	1.919
Treptow-Köpenick	265	57	23	2	6	353	749	1.102
Marzahn-Hellersdorf	368	162	28	5	54	617	1.717	2.334
Lichtenberg	285	59	6	29	11	390	1.607	1.997
Reinickendorf	459	167	12	5	55	698	783	1.481
Insgesamt	5.443	1.236	193	98	702	7.672	11.630	19.302

1) einschließlich Hauptschulklassen an verbundenen Haupt- und Realschulen

2) einschließlich Realschulklassen an verbundenen Haupt- und Realschulen

3) SPF = sonderpädagogischem Förderschwerpunkt

Anlage 7

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädogogischem Förderbedarf an öffentlichen Schulen

Schuljahr 2009/10

Bezirk	Schülerinnen und Schüler							
	in Integration						an Schulen mit SPF [3]	Insgesamt
	Grundschule	Hauptschule [1]	Realschule [2]	Gymnasium	Gesamtschule	Zusammen		
Mitte	738	92	49	11	120	1.010	925	1.935
Friedrichshain-Kreuzberg	758	83	6	8	174	1.029	864	1.893
Pankow	525	136	40	7	54	762	1.036	1.798
Charlottenburg-Wilmersdorf	331	76	21	5	65	498	1.064	1.562
Spandau	579	183	25	6	100	893	352	1.245
Steglitz-Zehlendorf	355	49	24	30	89	547	551	1.098
Tempelhof-Schöneberg	565	122	8	3	39	737	450	1.187
Neukölln	473	88	5	5	71	642	1.399	2.041
Treptow-Köpenick	289	43	16	5	11	364	742	1.106
Marzahn-Hellersdorf	374	134	43	5	62	618	1.554	2.172
Lichtenberg	292	60	35	15	10	412	1.532	1.944
Reinickendorf	561	180	18	5	56	820	823	1.643
Insgesamt	5.840	1.246	290	105	851	8.332	11.292	19.624

1) einschließlich Hauptschulklassen an verbundenen Haupt- und Realschulen

2) einschließlich Realschulklassen an verbundenen Haupt- und Realschulen

3) SPF = sonderpädagogischem Förderschwerpunkt

Verteilung der sonderpädagogischen Integration zum 1.11.2006* in Vollzeiteinheiten (VZE)

Unterrichtsstunden

		Schulart									Stundenpool	Summe
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe	SAPh	gesamt
01	Mitte	78,2	19,0	0,4	-	21,5	2,7	9,0	-	130,8	17,7	148,6
02	Friedrichshain-Kreuzberg	75,6	12,9	0,7	0,9	31,2	0,6	0,0	-	121,9	14,0	135,9
03	Pankow	45,5	19,5	2,6	-	9,7	1,4	3,1	-	81,8	17,4	99,1
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	24,9	5,0	1,4	14,9	8,0	-	7,8	0,6	62,5	15,1	77,7
05	Spandau	54,9	34,4	0,1	-	16,0	0,5	-	-	105,9	9,9	115,8
06	Steglitz-Zehlendorf	51,4	11,6	6,8	2,7	13,3	5,9	-	-	91,8	17,7	109,5
07	Tempelhof-Schöneberg	69,2	32,4	-	3,3	14,8	-	0,4	-	120,2	17,5	137,7
08	Neukölln	54,2	15,7	-	1,1	15,1	-	-	-	86,2	22,6	108,8
09	Treptow-Köpenick	26,6	7,2	1,3	-	0,7	-	-	-	35,7	11,5	47,2
10	Marzahn-Hellersdorf	43,1	17,8	2,4	0,6	9,7	0,6	-	-	74,2	12,7	86,9
11	Lichtenberg	21,6	8,9	1,6	2,8	1,3	1,7	-	-	37,9	9,7	47,7
12	Reinickendorf	45,8	31,3	0,8	-	10,4	0,1	1,8	-	90,2	14,7	104,9
13	Berufliche Schulen	-	-	-	-	-	0,2	-	-	0,2	0,0	0,2
	Summe	**591,1**	**215,7**	**18,2**	**26,3**	**151,6**	**13,6**	**22,1**	**0,6**	**1039,3**	**181**	**1220**

* Stichtagsabrechnung

Verteilung der sonderpädagogischen Integration zum 1.11.2007 * in Vollzeiteinheiten (VZE)

Unterrichtsstunden

		Schulart									Stundenpool	Summe
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe	SAPh	gesamt
01	Mitte	76,4	16,9	0,2	0,0	20,4	1,8	9,4	0,0	125,0	27,9	152,9
02	Friedrichshain-Kreuzberg	72,1	14,3	0,3	1,6	29,0	0,3	0,0	0,0	117,7	23,5	141,3
03	Pankow	43,0	20,4	1,9	0,0	7,4	1,0	3,1	0,0	76,8	29,4	106,2
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	26,7	5,8	0,0	11,2	8,3	0,3	7,3	0,4	59,9	22,1	82,1
05	Spandau	53,9	30,9	0,7	0,0	15,9	0,3	0,0	0,0	101,7	20,7	122,3
06	Steglitz-Zehlendorf	47,7	12,2	7,4	4,8	13,9	7,9	0,0	0,0	93,8	25,5	119,3
07	Tempelhof-Schöneberg	66,6	30,4	0,0	2,9	13,5	0,0	1,8	0,0	115,3	29,1	144,4
08	Neukölln	40,9	15,2	0,0	11,6	11,9	0,0	1,7	0,0	81,3	30,5	111,8
09	Treptow-Köpenick	24,9	5,6	1,9	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	33,4	19,6	53,0
10	Marzahn-Hellersdorf	37,4	16,6	3,3	3,7	8,1	0,6	0,0	0,0	69,7	20,1	89,8
11	Lichtenberg	18,7	7,4	2,1	0,0	2,0	3,9	0,0	0,0	34,1	19,0	53,1
12	Reinickendorf	44,0	30,3	0,5	0,4	9,8	0,3	0,6	0,0	85,9	24,0	109,9
13	Berufliche Schulen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,2	0,0	0,2
	Summe	**552,2**	**206,0**	**18,3**	**36,2**	**141,1**	**16,7**	**23,9**	**0,4**	**994,9**	**291**	**1286**

* Stichtagsabrechnung

Verteilung der sonderpädagogischen Integration zum 1.11.2008* in Vollzeiteinheiten (VZE)

nach Faktorenberechnung		Schulart								
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe
01	Mitte	95,7	11,6	0,6	1,4	13,0	1,2	4,9	-	128,4
02	Friedrichshain-Kreuzberg	88,4	8,9	0,9	3,4	18,8	0,7	-	-	121,1
03	Pankow	77,9	13,4	1,5	-	4,6	0,9	2,6	-	100,9
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	37,8	2,2	0,4	14,3	3,9	0,6	5,6	-	64,8
05	Spandau	69,9	18,3	2,0	1,6	11,0	0,5	-	-	103,3
06	Steglitz-Zehlendorf	52,5	7,0	3,2	3,7	5,8	3,5	-	-	75,6
07	Tempelhof-Schöneberg	54,1	13,8	0,0	25,8	5,0	0,1	1,2	-	99,9
08	Neukölln	63,3	7,8	0,1	-	7,6	0,1	0,9	-	79,7
09	Treptow-Köpenick	38,6	6,3	2,6	2,3	0,7	0,2	-	-	50,6
10	Marzahn-Hellersdorf	43,7	18,2	3,1	12,6	6,1	0,7	-	-	84,4
11	Lichtenberg	26,3	6,6	0,7	19,3	1,2	3,1	-	-	57,1
12	Reinickendorf	64,8	18,8	1,4	3,6	6,6	0,7	-	-	95,9
13	Berufliche Schulen	-	-	-	-	-	-	-	-	5,7
	Summe	**713,0**	**132,9**	**16,6**	**87,9**	**84,2**	**12,2**	**15,1**	**0,0**	**1068**

Dispositionspool		Schulart								
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe
01	Mitte	5,1	1,6	-	-	4,4	0,4	0,8	-	12,2
02	Friedrichshain-Kreuzberg	7,4	4,6	-	-	11,6	-	-	-	23,6
03	Pankow	4,0	6,7	-	-	1,5	-	-	-	12,2
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	2,4	2,3	0,4	4,1	2,9	-	2,0	1,2	15,4
05	Spandau	-	7,0	0,4	-	2,3	-	-	-	9,8
06	Steglitz-Zehlendorf	19,9	3,9	3,5	2,5	7,1	3,5	-	-	40,4
07	Tempelhof-Schöneberg	16,8	13,7	-	3,1	6,0	0,1	0,9	-	40,6
08	Neukölln	6,3	6,9	-	2,0	5,2	-	0,7	-	21,1
09	Treptow-Köpenick	1,7	-	0,5	0,7	-	-	-	-	3,0
10	Marzahn-Hellersdorf	0,1	0,8	-	-	-	-	-	-	1,0
11	Lichtenberg	-	-	-	1,0	-	-	-	-	1,0
12	Reinickendorf	0,8	6,6	0,9	-	1,2	0,1	-	-	9,6
13	flankierende Maßnahmen	-	-	-	-	-	-	-	-	19,4
	Summe	**64,5**	**54,2**	**5,8**	**13,5**	**42,1**	**4,1**	**4,4**	**1,2**	**209**

* Stichtagsabrechnung

Verteilung der sonderpädagogischen Integration zum 1.11.2009* in Vollzeiteinheiten (VZE)

nach Faktorenberechnung		Schulart								
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe
01	Mitte	105,8	9,6	1,3	-	15,8	1,5	5,0	-	138,9
02	Friedrichshain-Kreuzberg	98,5	10,1	0,7	4,7	23,1	1,3	-	-	138,4
03	Pankow	82,0	13,7	4,2	-	6,5	1,0	2,6	-	109,9
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	37,9	3,8	0,9	17,1	7,0	0,8	6,3	-	73,8
05	Spandau	79,0	22,3	3,0	2,3	11,7	0,7	-	-	119,1
06	Steglitz-Zehlendorf	51,6	5,2	4,3	4,6	5,4	4,0	-	-	75,1
07	Tempelhof-Schöneberg	61,1	14,1	1,0	23,9	6,7	0,3	1,3	-	108,4
08	Neukölln	68,1	8,3	0,6	2,4	8,8	0,6	1,7	-	90,3
09	Treptow-Köpenick	42,3	4,8	1,9	-	0,9	0,5	-	-	50,4
10	Marzahn-Hellersdorf	49,4	15,3	4,8	10,3	6,3	0,6	-	-	86,7
11	Lichtenberg	24,8	6,7	3,9	21,0	1,5	1,6	-	-	59,4
12	Reinickendorf	77,6	20,3	2,2	1,3	6,8	0,8	-	-	109,0
13	Berufliche Schulen	-	-	-	-	-	-	-	-	5,7
	Summe	**778,1**	**134,2**	**28,7**	**87,6**	**100,5**	**13,6**	**16,9**	**0,0**	**1165,2**

Dispositionspool		Schulart									**Summe**
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe	**gesamt**
01	Mitte	7,9	0,1	-	-	0,5	0,2	-	-	8,7	147,6
02	Friedrichshain-Kreuzberg	6,7	1,2	0,1	0,1	1,8	0,1	-	-	10,0	148,4
03	Pankow	1,9	3,4	0,0	-	0,0	0,3	-	-	5,6	115,5
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	0,5	-	-	0,8	-	-	-	0,8	2,1	75,9
05	Spandau	0,0	3,0	0,2	0,0	1,1	-	-	-	4,3	123,4
06	Steglitz-Zehlendorf	10,3	3,0	2,6	1,8	5,7	3,3	-	-	26,7	101,8
07	Tempelhof-Schöneberg	9,4	6,7	0,2	2,0	3,5	0,1	0,5	-	22,4	130,8
08	Neukölln	4,9	-	-	-	1,9	-	-	-	6,9	97,2
09	Treptow-Köpenick	1,1	-	-	1,9	-	-	-	-	3,0	53,4
10	Marzahn-Hellersdorf	0,8	1,9	0,4	-	-	-	-	-	3,0	89,7
11	Lichtenberg	-	-	-	1,0	-	-	-	-	1,0	60,4
12	Reinickendorf	0,8	1,5	-	-	0,8	-	-	-	3,1	112,1
13	flankierende Maßnahmen	-	-	-	-	-	-	-	-	17,2	22,9
	Summe	**44,3**	**20,6**	**3,4**	**7,7**	**15,3**	**4,0**	**0,5**	**0,8**	**114**	**1279**

* Stichtagsabrechnung

6. Welchen Zeitumfang haben die hierfür vorgesehenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen? (Sortiert nach Maßnahmen für Schulleitungen und für Lehrkräfte)

Zu 5. und 6.: Im Rahmen der regionalen Fortbildung werden den Schulen durch qualifizierte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Schul- und Unterrichtsentwicklung Schulberatungs- und Fortbildungsangebote zur Verfügung gestellt. Über eigene finanzielle Mittel verfügen die Schulen nicht.

In welchem zeitlichen Umfang sich die Beratungs- und Fortbildungsaufträge der Schulen auf eine vorangegangene Inspektion beziehen, wird in den Regionen nicht erhoben.

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg ist für die Führungskräftequalifizierung zuständig und bietet für Berliner Schulleiter/-innen (neu ernannte und bereits erfahrene) 91,5 Fortbildungstage jährlich an.

7. Welche Qualifizierungsmaßnahmen sind nach den jüngsten Schulinspektionen von der Schulaufsicht geplant? (Sortiert nach Maßnahmen für Schulleitungen und für Lehrkräfte)

8. Welche konkreten Schwerpunkte in der Lehrerfort- und Weiterbildung sieht der Senat nach den Ergebnissen der Schulinspektionen?

9. Gibt es eine Fortbildungsstrategie für die von den Schulinspektionen untersuchten Schulen und wie viele und welche Schulen haben bisher als Folge der Schulinspektionen einen Fortbildungsplan für ihr Kollegium erstellt?

Zu 7., 8. und 9.: Der Berliner Senat folgt dem Grundsatz, dass Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung eng miteinander verzahnt werden müssen, um die Qualität der Schulen systematisch zu verbessern.

Im Rahmen der schulischen Entwicklungsprozesse werden die Schulen von den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Schulentwicklungsberatung darin unterstützt, eine Fortbildungsplanung zu erstellen. Dies liegt in der Eigenverantwortung der Schule, die im Rahmen externer und interner Evaluation Ergebnisverantwortung für guten Unterricht trägt. Daher liegt keine Übersicht darüber vor, wie viele und welche Schulen einen Fortbildungsplan erstellt haben.

Orientiert am Bedarf der Schulen und als Ergebnis der jährlichen Inspektionsberichte werden im Bereich der Schulentwicklungsberatung und der Fortbildung der Lehrkräfte die Angebote zur Einführung und Umsetzung des individuellen Lernens in heterogenen Gruppen regional seit zwei Jahren ausgebaut und systematisch gesamtstädtisch verstärkt. Die Unterstützungsangebote beziehen sich auf alle Schulformen.

Die durchgängige Sprachbildung ist ein weiterer gesamtstädtischer Schwerpunkt, der sich auf gezielte Inhalte individueller Förderung bezieht. Auch dieser leitet sich aus den Inspektionsberichten ab.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Qualifizierung der schulischen Führungskräfte, insbesondere der Schulleiterinnen und Schulleiter. Das Qualifizierungskonzept besteht aus 3 Phasen, die aufeinander aufbauen:

a) Qualifizierung zur Vorbereitung auf die Managementanforderungen der Schulleiterfunktion,
b) Qualifizierung zur Professionalisierung für neu ernannte Schulleiter/innen und deren Stellvertreter/innen, damit sie Handlungssicherheit bekommen und einen bestmöglichen Start in das neue Amt finden,
c) Prozessbegleitung und Coaching länger im Amt befindlicher Schulleiter/innen zur weiteren Professionalisierung der schulischen Führungskräfte.

11. Was spricht dagegen, die Schulinspektionsberichte aus Gründen der Transparenz im Internet in die Schulporträtseiten einzustellen?

Zu 11.: Es spricht nichts dagegen, dass Schulen Inspektionsberichte veröffentlichen, sei es auf ihrer Homepage, auf den Schulporträtseiten oder in anderer Form. Viele Schulen verfahren inzwischen auch so. Dennoch gilt für diesen ersten Inspektionsdurchlauf die mit Einführung der Schulinspektion getroffene Zusage, dass die Inspektionsberichte in erster Linie eine Rückmeldung an die Einzelschule darstellen und dass somit nur die Schule bzw. deren Leitung über Veröffentlichungen entscheiden kann.

Berlin, den 18. Februar 2010

In Vertretung

Claudia Zinke
Senatsverwaltung für Bildung,
Wissenschaft und Forschung

(Eingang beim Abgeordnetenhaus am 25. Februar 2010)

Abgeordnetenhaus BERLIN

Drucksache 16 / 14 080
Kleine Anfrage

16. Wahlperiode

Kleine Anfrage

des Abgeordneten Özcan Mutlu (Bündnis 90/Die Grünen)

vom 25. Januar 2010 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 04. Februar 2010) und **Antwort**

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Berlin - Umfang und Einsatz von DaZ-Stunden

Im Namen des Senats von Berlin beantworte ich Ihre Kleine Anfrage wie folgt:

1. Wie viele Lehrerstunden bzw. Lehrerstellen für Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ) haben die Schulen im Schuljahr 2008/09 direkt und wie viele im Rahmen des Dispositionspools erhalten? (Sortiert nach Bezirk, Schultypen, Schule und Klassenstufe)

Zu 1.: Zum Schuljahr 2008/09 wurde das Verfahren der Zumessung von Personalmitteln für Sprachförderung verändert. Zwei Faktoren wurden Grundlage der Berechnung der direkten Zumessung an die Schulen: „Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache“ und „Lernmittelbefreiung“. Darüber hinaus wurde der Dispositionspool eingeführt, der der regionalen Schulaufsicht zur Verfügung steht. Anlage 1 zeigt die Verteilung der Personalmittel für Sprachförderung im Schuljahr 2008/09 als direkte Zumessung an die Schulen aufgrund der Faktorenberechnung, insgesamt rd. 662 Stellen. Darüber hinaus zeigt sie die Verteilung des Dispositionspools an die Schulen durch die regionale Schulaufsicht, insgesamt 226 Stellen. Für weitere Maßnahmen wurden rd. 303 Stellen eingesetzt.

Die gewünschte Darstellung nach Schulen ist im Rahmen der zur Bearbeitung einer Kleinen Anfrage zur Verfügung stehenden Zeit nicht möglich.

2. Wie viele DaZ-Stunden erhalten die Schulen im laufenden Schuljahr, und wie verteilen sich diese Stunden auf die einzelnen Schulen? (Sortiert nach Schulen, Klassenstufe und Bezirken)

Zu 2.: Anlage 2 zeigt die Verteilung der Personalmittel für Sprachförderung im Schuljahr 2009/10 aufgrund der Faktorenberechnung, insgesamt rd. 692 Stellen. Darüber hinaus zeigt sie die Verteilung des Dispositionspools durch die regionale Schulaufsicht, insgesamt rd. 182 Stellen. Für weitere Maßnahmen werden rd. 320 Stellen eingesetzt.

3. Wie wird sichergestellt, dass die DaZ-Stunden tatsächlich bei den bedürftigen Schüler/-innen ankommen und in der gezielten Sprachförderung münden und nicht anderweitig, wie z.B. für Vertretung, Teilungsstunden o.ä. eingesetzt werden?

Zu 3.: Die Verwendung der zugemessenen und zugewiesenen Personalmittel ist zweckgebunden. Die Art und Weise des Einsatzes der Stunden, ob integrativ, additiv oder für temporäre Lerngruppen wird vor Ort in der Einzelschule auf der Grundlage der standortbezogenen Rahmenbedingungen entschieden. Der Senat geht davon aus, dass alle Stunden optimal für die Sprachförderung eingesetzt werden.

4. Wie hoch war der Unterrichtsausfall bei den DaZ-Stunden in den vergangenen drei Schuljahren
a) die ausgefallen sind,
b) die für Vertretungen genutzt werden,
c) die von den Schulen mangels entsprechend ausgebildeten Lehrkräften nicht eingesetzt werden konnten

und wie bewertet der Senat diese Entwicklung?

5. Welche konkreten Maßnahmen hat der Senat im laufenden Schuljahr ergriffen, um den Unterrichtsausfall von DaZ-Stunden zu reduzieren, und wie werden die Schulen unterstützt?

Zu 4. und 5.: Die Angaben zum Unterrichtsausfall werden bei der statistischen Erhebung nicht differenziert nach Unterrichtsfächern und Jahrgangsstufen erhoben. Eine derartig feine Differenzierung würde die Schulen in hohem Maße zusätzlich belasten. Im Rahmen der Mitbestimmung des Hauptpersonalrates zu der statistischen Erhebung des Unterrichtsausfalls und des Vertretungsunterrichts wurde eine Einigung im Hinblick auf den Verzicht der Erfassung des Unterrichtsausfalls nach Unterrichtsfächern und Jahrgangsstufen erzielt.

Der organisatorische Einsatz der den Schulen zugewiesenen Lehrerstunden für Sprachförderung liegt in der Verantwortung der Einzelschule. Die Verwendung der

Die Drucksachen des Abgeordnetenhauses sind bei der Kulturbuch-Verlag GmbH zu beziehen.
Hausanschrift: Sprosserweg 3, 12351 Berlin-Buckow · Postanschrift: Postfach 47 04 49, 12313 Berlin, Telefon: 6 61 84 84; Telefax: 6 61 78 28.

Sprachförderstunden geht aus dem von den Schulen entwickelten schuleigenen, standortbezogenen Sprachförderkonzept hervor

6. Wie hat sich die Zahl der Fort- und Weiterbildung für DaZ in den letzten drei Schuljahren entwickelt, und wie viele Lehrer/-innen haben in den letzten drei Schuljahren an DaZ Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen?

Zu 6.: Fortbildungsveranstaltungen fanden wie folgt statt:
Im Schuljahr 2006/07 43 Veranstaltungen mit 995 Teilnehmer(n)/innen,
im Schuljahr 2007/08 87 Veranstaltungen und
im Schuljahr 2008/09 76 Veranstaltungen.
Eine detaillierte statistische Übersicht zu den DaZ-Fortbildungen der Schuljahre 2007/08 und 2008/09 hinsichtlich der Teilnehmerzahlen ist nicht möglich, da diese Fortbildungen ab 2007/08 unter die Angebote für Deutsch und Fremdsprachen subsummiert wurden. Eine Einzelauswertung ist nicht leistbar.

In den Regionen stehen sowohl für den Grundschulbereich als auch den Sekundarstufenbereich jeweils ein/e Multiplikator/in für Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache zur Beratung der Schulen zur Verfügung. Sie werden zentral durch das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) in sechs Veranstaltungen jährlich qualifiziert. Die Multiplikatoren/Multiplikatorinnen bilden in den Regionalkonferenzen für Lehrkräfte der Grundschulen und weiterführenden Schulen Vertreterinnen und Vertreter der Einzelschulen, die für DaZ zuständig sind, in jeweils vier bis sechs Veranstaltungen pro Jahr fort. Darüber hinaus bieten die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in ihrer Region zentrale und schulinterne Fortbildungen an.

Berufsbegleitende Weiterbildungskurse für Lehrkräfte in Sprachförderung/DaZ finden seit 2001/2002 statt: zwei Jahreskurse für je 25 Berliner Lehrkräfte aus Grundschulen und weiterführenden Schulen, seit 2007/08 ein Kurs für 25 Lehrkräfte beider Schulstufen. Vorteil der gemeinsamen Qualifizierung von Lehrkräften an Grundschulen und Lehrkräften der Sekundarstufe I (Sek I) ist eine stärkere Fokussierung auf eine durchgängige, aufeinander aufbauende Sprachförderung am Übergang Grundschule - weiterführende Schule.

7. Wie und von wem wird der Lernfortschritt von Schüler/-innen, die DaZ-Förderung erhalten haben, überprüft oder untersucht?

Zu 7.: Die im schuleigenen Sprachförderkonzept dargelegten Ziele, Inhalte sowie verbindliche Zeiten, Verantwortlichkeiten und Maßnahmen sind die Grundlage für die schulinterne Evaluation und ggf. für eine Veränderung des Sprachförderkonzeptes. Die Schulen entscheiden in eigener Verantwortung über diagnostische Instrumente und Fördermaßnahmen.

8. Wann und durch welche Institution wurde der Erfolg des DaZ-Unterrichts zuletzt mit welchem Ergebnis evaluiert?

9. Gibt es einen Bericht dazu und zu welchen Ergebnissen führte die Evaluation bzw. welche konkreten Konsequenzen hat der Senat, insbesondere für die Fort- und Weiterbildung sowie die Ausgestaltung des DaZ-Unterrichts, aus diesen Berichten gezogen?

Zu 8. und 9.: Die externe Evaluation durch die Schulinspektion bewertet den Erfolg des DaZ-Unterrichtes nicht unmittelbar. Bewertet werden hier vorrangig die Gestaltung/Qualität von Organisation, Klima und Prozessen des gesamten Unterrichtes einer Schule. Erfasst durch die Schulinspektion wird jedoch, ob Schulen über stimmige Sprachförderkonzepte verfügen und ob an der Schule eine gezielte unterrichtliche Sprachförderung stattfindet. Hinsichtlich dieser Kriterien lassen sich folgende Aussagen machen:

In den Schuljahren 2006/2007 bis 2008/2009 wurden insgesamt 422 Schulen inspiziert. 330 Schulen verfügten über zusätzliche Personalmittel für Deutsch als Zweitsprache bzw. flankierende Maßnahmen zur Sprachförderung:

- 60 % dieser Schulen arbeiteten nach einem Sprachförderkonzept oder verfügten zumindest über klar abgestimmte Maßnahmen zur Sprachförderung.
- Die Förderkonzepte waren an 56 % der 330 Schulen schulspezifisch angemessen und stimmig.
- Eine Diagnose des Sprachförderbedarfs wurde an 68 % der 330 Schulen durchgeführt.
- An 68,5 % der Schulen waren Lehrkräfte mit besonderer Qualifikation für die Sprachfördermaßnahmen zuständig.
- Eine gezielte unterrichtliche Sprachförderung für Schüler/innen mit Sprachproblemen wurde an lediglich 34,5 % der insgesamt 422 Schulen beobachtet.

Eine Auswertung für das laufende Schuljahr 2009/2010 liegt noch nicht vor.

Eine erste Konsequenz aus den Resultaten der externen Schulinspektion war die Wahl des Themas „Sprachbildung“ als gesamtstädtischer Fortbildungsschwerpunkt im Schuljahr 2009/10. Für das Schuljahr 2010/11 ist die Fortsetzung dieses Schwerpunkts geplant. Insbesondere soll das schuleigene Sprachförderkonzept in den Blick genommen werden, um es zu einem wirksamen Instrument der gesamtschulischen Sprachförderung zu machen.

Eine weitere Konsequenz ist das Projekt FörMig-Transfer (2009/10 - 2012/13), das die Erkenntnisse des fünfjährigen Modellprogramms FörMig - Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2004 - 2009) in vier Bezirken operativ umsetzen soll.

Darüber hinaus haben im Jahr 2009 die Vorbereitungen für eine systematische Evaluation der schulischen Sprachförderung in der Grundschule begonnen. Das Institut für Schulqualität (ISQ) wird in Kooperation mit der Freien Universität Berlin und der Pädagogischen Hoch-

schule Karlsruhe das Projekt BeFo (Bedeutung und Form) durchführen.

Die Evaluation erfolgt in zwei Schritten: Die Praxis schulischer Sprachförderung soll zunächst in einer Implementationsstudie dokumentiert werden. In einer anschließenden Wirkungsstudie werden die Effekte sprachsystematischer und fachbezogener Sprachförderung untersucht. Die Studie soll Aufschluss darüber geben, wie die deutsche Sprachkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund am besten gefördert werden kann. Dafür werden zwei Ansätze der Sprachförderung untersucht - der implizite, fachbezogene Ansatz („Bedeutung“) und der explizite, sprachsystematische Ansatz („Form“). Am Ende der Studie werden wissenschaftlich fundierte Fördermaßnahmen zur Verfügung stehen, deren Effektivität bekannt ist und die die Schulen für ihre Arbeit nutzen können.

Berlin, den 23. Februar 2010

In Vertretung

Claudia Zinke
Senatsverwaltung für Bildung,
Wissenschaft und Forschung

(Eingang beim Abgeordnetenhaus am 12. März 2010)

Abgeordnetenhaus BERLIN

Drucksache 16 / 14 081
Kleine Anfrage

16. Wahlperiode

Kleine Anfrage

des Abgeordneten Özcan Mutlu (Bündnis 90/Die Grünen)

vom 25. Januar 2010 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 04. Februar 2010) und **Antwort**

Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache in vorschulischen Einrichtungen

Im Namen des Senats von Berlin beantworte ich Ihre Kleine Anfrage wie folgt:

1. Wie viele Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache im Alter von 3-6 Jahren leben derzeit in Berlin (aufgeschlüsselt nach Bezirk, Alter und Herkunftssprache der Kinder)?

Zu 1.: Die nachfolgende Tabelle weist keine Herkunftssprachen aus, da das Amt für Statistik Berlin-Brandenburg die melderechtlich registrierten Einwohner/innen in Berlin nach Staatsangehörigkeit erfasst. Bei den Bevölkerungszahlen dieser Altersgruppe handelt es sich um den Stand 31.12.2008.

Die Drucksachen des Abgeordnetenhauses sind bei der Kulturbuch-Verlag GmbH zu beziehen.
Hausanschrift: Sprosserweg 3, 12351 Berlin-Buckow · Postanschrift: Postfach 47 04 49, 12313 Berlin, Telefon: 6 61 84 84; Telefax: 6 61 78 28.

Melderechtlich registrierte Einwohner/innen am Ort der Hauptwohnung in Berlin
Stichtag 31.12.2008

Bezirk	3 bis 6 Jahre	Insgesamt [1)]	Deutsche [1)]	Ausländer [2)]
Mitte	3 bis 6 Jahre	9.034	7.702	**1.332**
Friedrichshain-Kreuzberg	3 bis 6 Jahre	7.009	6.394	**615**
Pankow	3 bis 6 Jahre	9.888	9.645	**243**
Charlottenburg-Wilmersdorf	3 bis 6 Jahre	6.479	5.889	**590**
Spandau	3 bis 6 Jahre	5.275	5.061	**214**
Steglitz-Zehlendorf	3 bis 6 Jahre	7.069	6.768	**301**
Tempelhof-Schöneberg	3 bis 6 Jahre	7.793	7.342	**451**
Neukölln	3 bis 6 Jahre	8.263	7.192	**1.071**
Treptow-Köpenick	3 bis 6 Jahre	5.437	5.317	**120**
Marzahn-Hellersdorf	3 bis 6 Jahre	5.891	5.749	**142**
Lichtenberg	3 bis 6 Jahre	5.945	5.587	**358**
Reinickendorf	3 bis 6 Jahre	5.780	5.472	**308**
Berlin 3 bis 6 Jahre		**83.863**	**78.118**	**5.745**
Berlin 0 bis 6 Jahre		**173.832**	**162.349**	**11.483**

[1)] = Statistischer Bericht AI5-hj 2/08 Melderechtlich registrierte Einwohner im Land Berlin (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg)
[2)] = Statistischer Bericht AI6-hj 2/08 Melderechtlich registrierte Ausländer im Land Berlin (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg)

2. Wie viele dieser Kinder besuchen aktuell eine vorschulische Einrichtung (aufgeschlüsselt nach Bezirk, Art der vorschulischen Einrichtung, Alter und Herkunft der Kinder)?

Zu 2.: Als Anlage ist eine tagesbezogene Datenauswertung aus dem ISBJ-Verfahren (Integrierte Software Berliner Jugendhilfe) vom 31. Dezember 2008 für die Altersgruppe der 3 - 6-Jährigen beigefügt. Im Bereich der vorschulischen Einrichtungen wird das Merkmal „wird in der Familie überwiegend deutsch gesprochen“ erfasst. Dagegen unterscheidet die Bevölkerungsstatistik (melderechtlich registrierte Einwohner/innen in Berlin) lediglich nach deutschen und ausländischen Kindern.

3. In welcher Form werden Eltern nicht-deutscher Herkunftssprache über die Bedeutung der vorschulischen Einrichtungen für die Sprachkompetenz und die spätere Bildungslaufbahn konkret informiert und in welcher Art und Weise sowie mit welchen konkreten Maßnahmen wirbt der Senat dafür?

Zu 3.: Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache werden im Rahmen vielfältiger Initiativen und Maßnahmen des Senats und auch durch die Träger von Kindertageseinrichtungen, durch Jugendämter, von Kinder- und Jugendgesundheitsdiensten und in den Kindertagesstätten selbst in umfassenden Beratungen informiert.

Die Kurzinformationen zum Berliner Bildungsprogramm stehen den Eltern auch in den Sprachen Türkisch,

Arabisch, Russisch, Englisch und Vietnamesisch zur Verfügung.

Der Senat hat die aktuelle Information „Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen Berlins“ für alle Eltern veröffentlicht, in der u.a. die Bedeutung der Sprachförderung hervorgehoben ist. Diese kann in den Sprachen Russisch, Englisch, Türkisch, Arabisch und Vietnamesisch auf der Internetseite der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung heruntergeladen und ausgedruckt werden.

Die Elterninformationen im Berliner Sprachlerntagebuch erhalten die Eltern in englischer, türkischer, arabischer, französischer, russischer und vietnamesischer Sprache. Die Informationen zu den jährlichen Sprachstandsfeststellungen in Kindertagesstätten und in der Kindertagespflege - verbunden mit der Werbung für den frühzeitigen und regelmäßigen Besuch in einer vorschulischen Einrichtung als Basis für den Erwerb der deutschen Sprache und für den weiteren Bildungsverlauf - erhalten die Eltern in den Sprachen Polnisch, Türkisch, Arabisch, Russisch, Vietnamesisch, Englisch und Französisch. Die Übersetzungen beider Elterninformationen stehen ebenfalls im Internetauftritt der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung.

Der Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. (ANE) hat inzwischen 46 Elternbriefe für verschiedene Altersgruppen und spezifische Themen entwickelt, die Berliner Eltern kostenlos erhalten können. Innerhalb der Extrabriefe zur Sprachentwicklung von Kindern im Alter von 0 - 3 Jahren und von 3 - 6 Jahren wird auch auf die Bedeutung des frühzeitigen Kitabesuchs eingegangen. Diese sind ebenfalls kostenlos und werden auf Anfrage verschickt. Bestellformulare stehen im Internet unter www.ane.de bereit. Sie stehen zum Download unter www.a4k.de in den Sprachen Russisch, Türkisch, Arabisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Serbisch, Englisch, Französisch und Deutsch zur Verfügung.

Werbekampagnen für den frühzeitigen Kita-Besuch sind unter dem Motto „Integration von Anfang an - Berlin wirbt bei Eltern von Migrantenkindern für den Kita-Besuch“ u.a. in den Medien, auf Plakatwerbungen und in Flyern veröffentlicht, in arabischer Sprache unter dem Motto „In die Kitas - damit Ihr Kind nicht im Abseits steht!“ und in türkischer Sprache „In die Kitas - damit keiner k.o. geht“.

Leiter/innen und Erzieher/innen der Kitas beraten bei der Anmeldung der Kinder, an Tagen der Offenen Tür und auf Elternabenden über die entsprechenden Sprachförderkonzepte ihrer Einrichtungen. Darüber hinaus erhalten die Eltern Informationen im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Quartiersmanagementbüros in Zusammenarbeit mit anderen Trägern, deren Schwerpunkte und Maßnahmen auf der Frühförderung und der intensiveren Elternarbeit als unabdingbarer Bestandteil einer erfolgreichen Sprachförderung bei Kindern liegen.

4. Wie viele Erzieher/-innen nicht deutscher Herkunft sind nach Kenntnis des Senats aktuell in den staatlichen und nichtstaatlichen vorschulischen Einrichtungen beschäftigt (sortiert nach Bezirk, Träger und Herkunftssprache)?

Zu 4.: Der Senat erhebt darüber keine Daten. Die Beantwortung der Frage kann nur durch die Träger der Kindertageseinrichtungen erfolgen, da personalbezogene Daten in ihrer Zuständigkeit liegen und nur dort vorliegen. Eine Abfrage bei allen Trägern ist im Rahmen einer Kleinen Anfrage nicht leistbar.

5. Wie hat sich die Einführung des kostenlosen Kitajahres vor Schuleintritt im einzelnen ausgewirkt und konnten damit auch mehr Kinder für die vorschulische Bildung in der Kita gewonnen werden (sortiert nach Bezirk und Herkunft der Kinder)?

Zu 5.: Eine ähnliche Frage wurde bereits 2009 im Rahmen der Kleinen Anfrage Nr. 16/13101 beantwortet. Die Anzahl der Kinder, die im letzten Jahr vor Schuleintritt eine Kindertageseinrichtung besuchen, hat sich in den letzten Jahren laufend erhöht.

Die allermeisten Eltern der Kinder, die zum Zeitpunkt der Sprachfeststellung 2009 keine Kita besuchten und für die sich Sprachförderbedarf ergab, haben die Anmeldung ihres Kindes in einer Kita der dreistündigen verpflichtenden Sprachförderung vorgezogen. Der Senat ist der Einschätzung, dass das beitragsfreie letzte Kitajahr wesentlich zu dieser Entscheidung der Eltern beigetragen hat.

Berlin, den 09. März 2010

In Vertretung

Claudia Zinke
Senatsverwaltung für Bildung,
Wissenschaft und Forschung

(Eingang beim Abgeordnetenhaus am 12. März 2010)

Anlage 1

Finanzierte Plätze - Stand 31.12.2008 - Altersgruppe 3 bis 6 Jahre

Bezirke	Eigenbetriebe			Freie Träger			Gesamt Deutsche Kinder	Gesamt Kinder nicht-deutscher Herkunfts-sprache	Summe
	Deutsche Kinder	Kinder nicht-deutscher Herkunfts-sprache	Summe	Deutsche Kinder	Kinder nicht-deutscher Herkunfts-sprache	Summe			
Mitte	762	1.950	2.712	2.286	3.109	5.395	3.048	5.059	8.107
Friedrichshain-Kreuzberg	583	1.029	1.612	2.993	1.959	4.952	3.576	2.988	6.564
Pankow	2.342	150	2.492	6.432	509	6.941	8.774	659	9.433
Charlottenburg-Wilmersdorf	944	701	1.645	2.757	1.248	4.005	3.701	1.949	5.650
Spandau	1.003	595	1.598	2.133	995	3.128	3.136	1.590	4.726
Steglitz-Zehlendorf	1.105	439	1.544	4.096	725	4.821	5.201	1.164	6.365
Tempelhof-Schöneberg	738	673	1.411	3.613	1.971	5.584	4.351	2.644	6.995
Neukölln	666	1.258	1.924	2.498	2.961	5.459	3.164	4.219	7.383
Treptow-Köpenick	1.286	108	1.394	3.675	158	3.833	4.961	266	5.227
Marzahn-Hellersdorf	1.477	166	1.643	3.339	518	3.857	4.816	684	5.500
Lichtenberg	1.309	210	1.519	3.463	588	4.051	4.772	798	5.570
Reinickendorf	970	520	1.490	2.673	1.117	3.790	3.643	1.637	5.280
Berlin	**13.185**	**7.799**	**20.984**	**39.958**	**15.858**	**55.816**	**53.143**	**23.657**	**76.800**

Verteilung der Sprachförderung zum 1.11.2008 in Vollzeiteinheiten (VZE)

nach Faktorberechnung		Schulart								
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe
01	Mitte	98,2	5,1	9,4	4,8	12,1	16,6	-	2,6	148,9
02	Friedrichshain-Kreuzberg	67,6	5,9	2,9	3,3	14,6	5,9	-	-	100,2
03	Pankow	3,0	1,7	-	2,5	-	-	-	-	7,2
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	29,2	4,0	3,6	2,9	2,6	-	-	1,6	43,9
05	Spandau	34,6	3,1	2,0	0,8	2,3	1,6	-	-	44,3
06	Steglitz-Zehlendorf	8,1	0,9	-	1,2	-	-	-	-	10,3
07	Tempelhof-Schöneberg	42,3	4,7	7,4	1,7	2,3	2,0	1,2	-	61,7
08	Neukölln	82,8	6,8	6,0	5,9	11,7	8,0	2,4	-	123,5
09	Treptow-Köpenick	5,4	0,6	-	2,2	-	-	-	1,8	10,0
10	Marzahn-Hellersdorf	27,4	1,5	0,7	4,3	4,0	-	-	1,8	39,7
11	Lichtenberg	19,3	1,9	0,8	4,1	2,7	-	-	-	28,8
12	Reinickendorf	34,9	4,1	3,0	1,9	-	-	-	-	43,9
	Summe	**452,8**	**40,3**	**35,8**	**35,7**	**52,1**	**34,2**	**3,6**	**7,8**	**662,4**

Dispositionspool (einschl. vorschulische Sprachförderug)		Schulart								
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe
01	Mitte	27,0	16,4	9,8	4,4	7,4	3,3	-	-	68,2
02	Friedrichshain-Kreuzberg	20,6	3,9	0,1	2,7	4,0	0,6	-	-	31,9
03	Pankow	1,4	-	-	-	-	-	-	-	1,4
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	1,5	2,1	0,7	2,5	0,5	0,6	-	-	8,0
05	Spandau	2,6	-	0,1	-	-	-	-	-	2,8
06	Steglitz-Zehlendorf	1,0	0,3	0,1	-	0,1	0,2	-	-	1,8
07	Tempelhof-Schöneberg	12,4	6,1	2,0	3,3	0,4	-	-	-	24,2
08	Neukölln	30,2	18,4	8,1	10,0	8,8	1,8	-	-	77,3
09	Treptow-Köpenick	-	-	-	0,5	-	-	-	-	0,5
10	Marzahn-Hellersdorf	1,0	-	-	1,0	0,5	-	-	-	2,5
11	Lichtenberg	-	0,4	-	1,3	-	-	-	-	1,7
12	Reinickendorf	2,0	1,0	0,8	1,8	-	-	-	-	5,6
	Summe	**99,7**	**48,7**	**21,7**	**27,5**	**21,7**	**6,5**	**0,0**	**0,0**	**226**
	Berufliche Schulen									27,1
	flankierende Maßnahmen									22,8
	Frequenzabsenkung Ndh>40%									253,0
	Summe Berlin insgesamt									**1191,0**

Verteilung der Sprachförderung Stand zum 1.11.2009 in Vollzeiteinheiten (VZE)

nach Faktorberechnung		Schulart								
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe
01	Mitte	102,8	5,1	7,3	4,9	11,5	18,1	3,5	-	153,3
02	Friedrichshain-Kreuzberg	65,9	5,8	3,6	2,8	16,1	6,6	-	-	100,7
03	Pankow	2,5	1,7	1,6	1,7	-	-	0,5	-	8,0
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	29,1	2,7	2,7	3,5	7,1	-	1,3	1,7	48,1
05	Spandau	34,5	3,1	1,8	0,8	3,5	1,6	-	-	45,3
06	Steglitz-Zehlendorf	7,8	1,5	1,3	1,1	-	1,4	-	-	13,0
07	Tempelhof-Schöneberg	42,9	3,7	8,5	1,2	-	3,9	2,9	-	63,1
08	Neukölln	82,9	6,5	7,0	5,6	12,9	11,6	2,4	-	128,9
09	Treptow-Köpenick	8,8	1,3	-	1,5	-	-	-	1,7	13,3
10	Marzahn-Hellersdorf	28,7	1,5	0,8	3,4	4,1	-	-	1,7	40,2
11	Lichtenberg	22,9	2,0	1,6	3,7	3,5	-	-	-	33,7
12	Reinickendorf	35,2	4,1	3,2	2,0	-	-	-	-	44,5
	Summe	**464,0**	**38,9**	**39,5**	**32,0**	**58,7**	**43,2**	**10,6**	**5,2**	**692,1**
Dispositionspool		Schulart								
Bezirk:		Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	sonderpäd. Förder-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	verbundene Haupt-/ Realsch.	zweiter Bildungs-weg	Summe
01	Mitte	25,6	10,1	3,1	3,1	4,5	6,0	4,8	-	57,2
02	Friedrichshain-Kreuzberg	11,7	5,2	-	0,7	4,1	0,5	-	-	22,2
03	Pankow	1,4	-	-	-	-	0,2	-	-	1,6
04	Charlottenburg-Wilmersdorf	1,9	0,9	0,4	-	2,1	-	0,7	-	6,0
05	Spandau	2,5	-	0,4	-	-	-	-	-	2,9
06	Steglitz-Zehlendorf	1,8	2,7	0,1	-	0,5	0,2	-	-	5,3
07	Tempelhof-Schöneberg	10,3	1,8	1,6	1,3	-	-	0,4	-	15,4
08	Neukölln	23,8	13,5	5,0	5,9	7,0	1,8	1,5	-	58,4
09	Treptow-Köpenick	0,7	-	0,7	0,2	-	1,5	-	-	3,0
10	Marzahn-Hellersdorf	1,4	-	0,6	-	1,0	-	-	-	3,0
11	Lichtenberg	-	1,0	-	-	1,6	-	-	-	2,6
12	Reinickendorf	2,5	0,9	0,8	-	-	-	-	-	4,2
	Summe	**83,8**	**36,1**	**12,7**	**11,1**	**20,7**	**10,1**	**7,4**	**0,0**	**181,9**
	Berufliche Schulen									27,1
	flankierende Maßnahmen									16,2
	vorschulische Sprachförderung									24,0
	Frequenzabsenkung Ndh>40%									253,0
	Summe Berlin insgesamt									**1194,3**

Abgeordnetenhaus BERLIN 164

Drucksache 16 / 14 033
Kleine Anfrage

16. Wahlperiode

Kleine Anfrage

des Abgeordneten Özcan Mutlu (Bündnis 90/Die Grünen)

vom 25. Januar 2010 (Eingang beim Abgeordnetenhaus am 26. Januar 2010) und **Antwort**

Sprachstandserhebung

Im Namen des Senats von Berlin beantworte ich Ihre Kleine Anfrage wie folgt:

1. Welche Ergebnisse hat die jüngste Sprachstandserhebung geliefert? (sortiert nach Bezirk, Herkunft der Kinder und Dauer des Kita-Besuchs)

Zu 1.: Das Ergebnis der Sprachstandsfeststellung 2009 in den Kindertagesstätten und in der Kindertagespflege ist in der Anlage 1 dargestellt.

Die Ergebnisse des Jahrgangs 2004 liegen für Kinder, die im Jahr vor Eintritt in die Schule in keiner Einrichtung der Jugendhilfe sind, voraussichtlich erst Ende Februar 2010 abschließend vor. Die Ergebnisse des Jahrgangs 2003 sind in der Anlage 3 dargestellt.

2. Welche neuen Erkenntnisse hat die jüngste Erhebung gebracht und welche Konsequenzen zieht der Senat daraus, insbesondere für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte und ErzieherInnen?

Zu 2.: Aus der Anlage 2 ist ersichtlich, dass sich die Ergebnisse der Kita-Kinder bei den Sprachstandsfeststellungen kontinuierlich verbessert haben. Problematisch bleiben weiterhin die Resultate in Kitas mit einem sehr hohen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache vieler unterschiedlicher Nationalitäten. Außerordentlich schwierig ist die Sprachförderung in Kitas, die von wenigen Kindern deutscher Herkunftssprache besucht werden, da den Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache die Kommunikation mit deutschsprachigen Kindern und damit die natürliche Sprachumgebung fehlt.

Zu den kontinuierlich erreichten besseren Ergebnissen haben sowohl die Umsetzung des Berliner Bildungsprogramms mit dem übergreifenden Bildungsbereich „Kommunikation; Sprachen, Schriftkultur und Medien“, die kontinuierliche Arbeit mit dem Sprachlerntagebuch als auch die Schwerpunktsetzungen zur Sprachentwicklung/ Sprachförderung innerhalb der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Erzieher/innen beigetragen.

Das Programm des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB) enthält neben den Angeboten zur Sprachförderung kontinuierlich Seminare zum Umgang mit dem Sprachlerntagebuch. Zielgruppe sind dabei insbesondere diejenigen Erzieher und Erzieherinnen, die während ihrer Ausbildung noch keine Erfahrungen mit dieser Methode machen konnten.

Im unterrichtsleitenden Rahmenplan für die Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik sind seit Juli 2009 im Themenfeld Zwei „Sprache als Grundlage menschlicher Entwicklung verstehen und fördern“ 100 Unterrichtstunden verbindlich vorgegeben. Weitere 100 Stunden sind als Profilunterricht zu den Inhalten „Förderung von Spracherwerb“, „Sprachentwicklung“ und zur Vertiefung der Kenntnisse der deutschen Sprache vorgegeben.

Berufsbegleitend können sich Erzieherinnen und Erzieher mit den Angeboten des SFBB weiter qualifizieren. Im Programm des Jahres 2010 sind 16 Veranstaltungen direkt zum Thema Sprachförderung eingestellt, weitere Veranstaltungen z.B. zum Berliner Bildungsprogramm nehmen mittelbar darauf Bezug.

Seit dem Jahr 2008 wird zusätzlich eine 120 Stunden umfassende zertifizierte Weiterbildung zur Sprachförderung für Erzieherinnen und Erzieher mit einem von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung gemeinsam mit Trägern erarbeiteten Curriculum angeboten.

Angesichts der besonderen Bedeutung, die der Beherrschung der deutschen Sprache - als der überwiegenden Unterrichtssprache - für Chancengerechtigkeit und gesellschaftliche Teilhabe zukommt, wurde im April 2008 das Gesetz zur vorschulischen Sprachförderung verabschiedet. Auf der Basis dieses Gesetzes wird bei allen Kindern mehr als ein Jahr vor Schuleintritt der Sprachstand festgestellt und bei festgestelltem Sprachförderbedarf eine gezielte Sprachförderung in der Kita durchgeführt.

Die Drucksachen des Abgeordnetenhauses sind bei der Kulturbuch-Verlag GmbH zu beziehen.
Hausanschrift: Sprosserweg 3, 12351 Berlin-Buckow · Postanschrift: Postfach 47 04 49, 12313 Berlin, Telefon: 6 61 84 84; Telefax: 6 61 78 28.

In der Konsequenz der Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung für Kinder, die im Jahr vor Eintritt in die Schule noch keine Einrichtung der Jugendhilfe besuchen (s. Anlage 3), wurde das Konzept des Einsatzes von Lehrkräften im Umfang von 24 Vollzeiteinheiten (VZE) im Bereich der Sprachdiagnostik und der Sprachförderung ausgeweitet. Die Lehrkräfte sind nun beauftragt, allen Kitas, welche erst im Jahr vor Eintritt in die Schule Kinder mit sprachlichem Förderbedarf aufnehmen, Beratung und Unterstützung zur sprachlichen Förderung auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms anzubieten. Bei der Verteilung der personellen Ressourcen finden sozialräumlich benachteiligte Regionen besondere Beachtung.

Siehe auch Antwort zu 4. und 7..

3. In wie fern unterscheiden sich die Ergebnisse der jüngsten Sprachstandserhebung von denen der vergangenen drei Jahre?

Zu 3.: Ergebnisse der Sprachstandserhebungen der Kita - Kinder in den vergangenen Jahren - Anteil der Kinder mit Sprachförderbedarf:

2005: 24,4%
2006: 23,1%
2007: 22,3%
2008: 15,4%
2009: 16,5%

Seit 2008 wird der Sprachstand in den Kindertagesstätten und in der Kindertagespflege mit der "Qualifizierten Statuserhebung Sprachentwicklung vierjähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege“ (QuaSta) festgestellt. Diese erstmalige Durchführung wurde evaluiert mit dem Ergebnis der Änderungen der Punktbewertung im Teil A - Basale Fähigkeiten. Damit erschwerten sich die Anforderungen an die Kinder bei der zweiten Durchführung im Jahr 2009, was im Ergebnis des Vergleichs der Sprachstandsfeststellungen der vergangenen Jahre ersichtlich ist (s. Anlage 2).

4. Welche Konsequenzen zieht der Senat aus den Ergebnissen der Sprachstandserhebung für den Umfang der DaZ-Fördermittel und anderer Fördermaßnahmen?

5. Ist in Anbetracht der anhaltenden Sprachdefizite eine Verstärkung oder Erhöhung der Sprachfördermittel in Kitas und Schulen geplant und wenn ja, in welchem Umfang soll das geschehen?

6. Welche Konzepte hat der Senat bisher entwickelt, um die Personalsituation in den Kindertagesstätten, in denen viele Kindern mit Sprachproblemen in Bezug auf die deutsche Sprache betreut werden, zu verbessern?

Zu 4., 5. und 6.: Zum Schuljahr 2008/09 wurde die Sprachförderung auf alle Kinder und Jugendliche ausgeweitet, die Sprachförderbedarf aufweisen, also auch auf Schülerinnen und Schüler, die einsprachig Deutsch aufgewachsen sind. Wegen der größeren Zielgruppe wurden Personalressourcen umverteilt und ausschließlich auf Sprachförderung fokussiert, so dass 1.196 Vollzeiteinheiten den Schulen zur Verfügung standen. (2007/08: 711 VZE für Sprachförderung). Gleichzeitig wurde eine soziale Komponente in die Zumessung für Lehrkräfte eingeführt durch die Aufnahme des Indikators „Lernmittelbefreiung“ als Ergänzung zum Indikator „Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache“.

Ab Schuljahr 2010/11 wird der Umfang der Personalressourcen in den nächsten vier Schuljahren um jeweils 12,5 VZE erhöht.

Sprachbildung wurde für das Schuljahr 2009/10 zu einem von drei gesamtstädtischen Schwerpunkten der Lehrerfortbildung gewählt, der auch im Schuljahr 2010/11 fortgesetzt werden soll. Insbesondere in Zusammenarbeit mit dem Schwerpunkt „Schulanfangsphase“ sind die Fortbildungsangebote auf die Sprachbildung zu Beginn der Schulzeit ausgerichtet.

Die Erkenntnisse des fünfjährigen Modellprogramms FörMig - Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - werden in Berlin in einem vierjährigen Transfervorhaben (FörMig-Transfer) umgesetzt. Damit wird das FörMig-Konzept der durchgängigen Sprachbildung auf operativer Ebene eingesetzt und weiterentwickelt.

Um die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen zu evaluieren, führt das ISQ (Institut für Schulqualität) in Kooperation mit der Freien Universität das Projekt Befo - Bedeutung und Form - durch. Ziel ist, wirksame Fördermaßnahmen zu identifizieren.

Mit dem Inkrafttreten der neuen gesetzlichen Regelungen des Kindertagesförderungsgesetzes (KitaFöG) wird der Personalschlüssel für die Regelpersonalausstattung in allen Kitas ab 01.04.2010 in zwei Schritten (0,5 Kinder in 2010 und 0,5 Kinder in 2011) ins gesamt um ein Kind je Vollzeitstelle in allen Altersgruppen verbessert (§ 11 Abs. 2 i. V. m. § 28 Abs. 11 KitaFöG). Die Personalzuschläge gem. § 11 Abs. 3 KitaFöG gelten weiter. Damit verbessert sich insgesamt die Personalsituation in Kitas für die Förderung der Kinder mit Sprachförderbedarf.

Der Leitungsschlüssel wird ebenfalls in zwei Stufen verbessert. Die entsprechenden Regelungen finden sich in § 11 Abs. 2 Nr. 4 i. V. m. § 28 Abs. 12 KitaFöG sowie in § 19 Abs. 2 Kindertagesförderungsverordnung (VOKita FöG) i. V. m. § 21 a VOKitaFöG.

Ab 01.01.2011 wird der Leitungszuschlag auf 0,0072 Stellenanteile je Kind für die Wahrnehmung der Leitungstätigkeit angehoben, d.h., eine vollständige Freistellung der Leitung erfolgt in Einrichtungen mit 140 Kindern. Ab 01.01.2013 wird der Leitungszuschlag auf 0,0084 Stellenanteile angehoben, d.h., eine vollständige Freistellung der Leitung erfolgt in Einrichtungen mit 120 Kindern.

Im Ergebnis der Verhandlungen zur Anpassung der „Rahmenvereinbarung über die Finanzierung und Leistungssicherstellung der Tageseinrichtungen (Rahmenvereinbarung - RV Tag) sind ab dem 01.01.2010 die Personal- und Sachkosten auf der Basis vom 31.12.2009 um 2 v.H. gesteigert worden. Ab dem 01.01.2010 sind zudem

Sachkosten um 10 Euro pro Kind und Jahr für die Durchführung der verbindlich vorgesehenen Evaluationen gesteigert worden.

Das Konzept zum Einsatz der regionalen Sprachberaterinnen und Sprachberater für die vorschulische Sprachförderung wurde entwickelt, um insbesondere den Kindern, die erst im Jahr vor Eintritt in die Schule in die Kita kommen und Sprachförderbedarf haben, die Möglichkeit zu eröffnen, die Verkehrssprache Deutsch noch vor dem Eintritt in die Schule zu erwerben. Die regionalen Sprachberaterinnen und Sprachberater für vorschulische Sprachförderung sind Sprachheilpädagogen und Lehrkräfte mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) - Kompetenz, welche Kitas zu konkreten Fragen der sprachlichen Förderung von Kindern beraten. Um Bildungsbrüche zu vermeiden, begleiten diese Lehrkräfte darüber hinaus den Übergang von Kindern mit Sprachförderbedarf in die Grundschule.

7. Was hat der Senat bisher unternommen, um die Qualifikation von ErzieherInnen zur Sprachförderung zu verbessern und welche Maßnamen diesbezüglich sind für die Zukunft geplant?

Zu 7.: Wie auch zu 2. ausgeführt, intensiviert der Senat weiterhin die Qualifizierung der Erzieher/innen in den Kindertageseinrichtungen zu den Themen Sprachentwicklung/Sprachförderung. Darüber hinaus fand z.B. im Mai 2009 eine weitere Fachtagung zum Thema „Unsere Kinder, unsere Sprachen - Mehrsprachigkeit in der Kita vor der Schule“ für 400 Teilnehmer/innen statt.

Das Land Berlin beteiligt sich an bundesweiten Projekten, die der Senat anteilig finanziert, z.B. das Projekt des Deutschen Jugendinstituts München „Sprachliche Förderung in der Kita“ verbunden mit den Bildungsbereichen Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien. Die Ergebnisse wurden 2009 unter Beteiligung der Berliner Projektkita ausgewertet. Es ist vorgesehen, das veröffentlichte Projektergebnis „Kinder-Sprache stärken“ Kita-Trägern vorzustellen, um eine Verbreitung und Umsetzung berlinweit zu ermöglichen.

In weiteren Projekten (z.B. Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule und Gestaltung des Übergangs - TransKiGs) sind die Themen Sprachentwicklung/Sprachförderung besonders auch im Rahmen der Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule schwerpunktmäßige Inhalte. Zu diesen Themen und Projekten stellt der Senat Kitas und der Kindertagespflege entsprechende Materialien zur Verfügung; jede Berliner Kindertageseinrichtung erhält aktuell die Nachauflage der „Materialien zum Sprachlernen in Kitas und Grundschulen“.

Die Werkstatt Integration durch Bildung, das Projekt FörMig und das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) führen seit 2009 die Veranstaltungsreihe „Keine Diagnose ohne Förderung - keine Förderung ohne Diagnose“ mit Wissenschaftler(n)/innen verschiedener Universitäten und Institutionen zur Fortbildung für Erzieher/innen und Lehrer/innen durch. Darüber hinaus werden themenbezogene Fortbildungen für den Kita- und Schulbereich angeboten.

Für die weitere Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals haben Träger auch eigene Fachberatungen eingerichtet, die Fortbildung, fachliche Beratung und Begleitung ihrer Kitas sichern.

Der Senat plant die Einrichtung eines Praxisunterstützungssystems in ausgewählten Kindertagesstätten, das Erzieher/innen den fachlichen Austausch und das Kennen lernen von best-practice Beispielen ermöglicht.

Die regionalen Sprachberaterinnen und Sprachberater für vorschulische Sprachförderung stehen den Kitas seit 2008 zur Verfügung und unterbreiten den Kitas im Umfang von 24 VZE theorie- und praxisbezogene Beratungsangebote zur sprachlichen Förderung von Kindern im Jahr vor Eintritt in die Schule.

8. Welche konkreten Bemühungen unternimmt der Senat, um sicherzustellen, dass Kinder in den Kindertagesstätten optimal im Erwerb einer altersgemäßen Sprachkompetenz im Deutschen unterstützt werden?

Zu 8.: Erwiesen ist, dass Kinder mit mehrjährigem regelmäßigen Besuch einer Kindertageseinrichtung intensiv in ihrer Sprachentwicklung gefördert werden können. Daher wird weiterhin für den möglichst frühzeitigen Kitabesuch geworben. Mit den neuen gesetzlichen Regelungen zur Beitragsfreiheit von zwei bzw. drei Jahren vor Schuleintritt wird davon ausgegangen, dass noch mehr Eltern frühzeitiger diesen Anspruch geltend machen. Für alle Kinder im letzten Jahr vor Beginn der regelmäßigen Schulpflicht wird auf Antrag ohne weitere Bedarfsprüfung eine Teilzeitförderung gewährt. Für Kinder, die das zweite Lebensjahr vollendet haben und für deren sprachliche Integration eine Förderung erforderlich ist, wird ab 2011 der bisherige (mindestens) Halbtags- auf einen (mindestens) Teilzeitanspruch ausgeweitet.

Inhaltlich hat das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita-Konzeption erarbeitet und veröffentlicht. Darin sind ausdrücklich Aspekte aus dem Bildungsbereich Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien des Berliner Programms zum Inhalt eines Sprachförderkonzepts bzw. zur Sprachförderung/Erwerb der Sprachkompetenzen enthalten. Im benannten Bildungsbereich wird besonders die in den Kitas vorhandene Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource für sprachliche und andere Bildungsprozesse hervorgehoben.

Im Rahmen des Gesetzes zur vorschulischen Sprachförderung (§ 55) werden Kinder, welche im Jahr vor Eintritt in die Schule noch keine Einrichtung der Jugendhilfe besuchen und Sprachförderbedarf haben, zu wöchentlich 15 Stunden Sprachförderung in einer Einrichtung der Jugendhilfe verpflichtet. Für jedes Kind wird die „Dokumentation der Sprachentwicklung für Kinder, die 15 Wochenstunden Sprachförderung erhalten“ verpflichtend

geführt und somit werden die Lernfortschritte des Kindes dokumentiert und die weitere konkrete Förderung abgeleitet.

9. Wie bewertet der Senat den Einsatz mehrsprachiger ErzieherInnen in Kindertagesstätten und wie kann der Anteil dieser in den Kindertagesstätten erhöht werden?

Zu 9.: Der Senat misst dem Einsatz mehrsprachiger Erzieher/innen in Kindertagesstätten bedeutenden Stellenwert zu. Die Zuständigkeit für die Beschäftigung des pädagogischen Personals liegt bei den Trägern der Kindertagesstätten. In § 11 Kindertagesförderungsverordnung (VOKitaFöG) wurden nunmehr die Voraussetzungen erweitert und präzisiert, unter denen mit Bezug zur Konzeption der Einrichtung, insbesondere auch einer bilingualen Ausrichtung, auch andere Fachkräfte mit entsprechendem besonderen Profil unter entsprechender Anrechnung auf den Personalschlüssel beschäftigt werden können, wenn die durchgehende Anwesenheit von anerkanntem Fachpersonal gewährleistet ist.

10. In welcher Art und Weise werden bei der Sprachstandserhebung die komplexen sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern bzw. mehrsprachig aufwachsenden Kindern berücksichtigt?

Zu 10.: Bei den Sprachstandsfeststellungen in den Kitas wird davon ausgegangen, dass mehrsprachige Kinder in ihrer Muttersprache schon wesentliche Entwicklungsschritte gemeistert haben und ihr kognitiver Entwicklungsstand ihren Fähigkeiten in der deutschen Sprache überlegen ist. Aufgabe der Sprachförderung ist es, die sprachlichen Anforderungen sorgsam an die Fähigkeiten mehrsprachig aufwachsender Kinder anzupassen und ihnen adäquate Handlungsmöglichkeiten unabhängig von ihren Deutschkenntnissen zur Verfügung zu stellen. Im Sprachlerntagebuch für Kitas und Kindertagespflege sind diese Aspekte besonders berücksichtigt. Die Sprachentwicklung jedes Kindes wird beobachtet und dokumentiert. Damit werden von Beginn an die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder berücksichtigt. Zu jeder Zeit, und damit nicht nur nach Sprachstandsfeststellungen, können Fördermaßnahmen eingeleitet und umgesetzt werden. Diese werden mit den Eltern in Entwicklungsgesprächen über ihre Kinder beraten. Da die Sprachstandsfeststellung für Kinder in Kitas und Kindertagespflege auf der Basis der Lerndokumentation im Sprachlerntagebuch entwickelt wurde, spiegeln sich darin auch die komplexen sprachlichen Fähigkeiten und Entwicklungen mehrsprachig aufwachsender Kinder wider. Die Elterninformationen zur Sprachstandsfeststellung und zum Sprachlerntagebuch liegen in 6 bzw. 7 Übersetzungen vor.

Berlin, den 19. Februar 2010

In Vertretung

Claudia Zinke
Senatsverwaltung für Bildung,
Wissenschaft und Forschung

(Eingang beim Abgeordnetenhaus am 02. März 2010)

Auswertung der Sprachstandsfeststellung
in Kitas und Kindertagespflege
2009

Anlage 1

		DAVON:				Ohne Sprachförderbedarf				Mit Sprachförderbedarf						Dauer des Kitabesuchs der Kinder mit Sprachförderung			
Bezirk	Zahl der Kita-Kinder (Geburtsjahr 2004) GESAMT	Kinder deutscher Herkunft	**in %**	Kinder nicht-deutscher Herkunft	**in %**	**GESAMT**	**in %**	Kinder deutscher Herkunft	Kinder nicht-deutscher Herkunft	**GESAMT**	**in %**	Kinder deutscher Herkunft	Kinder nicht-deutscher Herkunft	Kinder mit Behinderung	Kinder und/oder in Logopädie	**1-12 Monate**	**12-24 Monate**	**24-36 Monate**	**mehr als 36 Monate**
Mitte	**3.156**	1.320	41,8%	1.836	58,2%	**2.415**	**76,5%**	1.237	1.178	**741**	**23,5%**	83	658	89	173	186	259	220	76
Friedrichshain-Kreuzberg	**2.241**	1.192	53,2%	1.049	46,8%	**1.820**	**81,2%**	1.128	692	**421**	**18,8%**	64	357	67	120	97	136	140	48
Pankow	**3.164**	2.879	91,0%	285	9,0%	**2.929**	**92,6%**	2.719	210	**235**	**7,4%**	160	75	59	114	38	44	71	82
Charlottenburg-Wilmersdorf	**1.938**	1.260	65,0%	678	35,0%	**1.715**	**88,5%**	1.202	513	**223**	**11,5%**	58	165	32	57	60	91	59	13
Spandau	**1.664**	1.114	66,9%	550	33,1%	**1.354**	**81,4%**	979	375	**310**	**18,6%**	135	175	67	89	83	115	81	31
Steglitz-Zehlendorf	**2.155**	1.789	83,0%	366	17,0%	**1.968**	**91,3%**	1.696	272	**187**	**8,7%**	93	94	50	75	58	78	39	12
Tempelhof-Schöneberg	**2.569**	1.628	63,4%	941	36,6%	**2.148**	**83,6%**	1.510	638	**421**	**16,4%**	118	303	98	136	83	132	157	49
Neukölln	**2.429**	995	41,0%	1.434	59,0%	**1.729**	**71,2%**	880	849	**700**	**28,8%**	115	585	119	148	163	261	200	76
Treptow-Köpenick	**1.778**	1.657	93,2%	121	6,8%	**1.585**	**89,2%**	1.505	80	**193**	**10,8%**	152	41	73	70	22	48	61	62
Marzahn-Hellersdorf	**1.841**	1.586	86,2%	255	13,8%	**1.495**	**81,2%**	1.349	146	**346**	**18,8%**	237	109	73	78	60	114	110	62
Lichtenberg	**1.845**	1.491	80,8%	354	19,2%	**1.558**	**84,4%**	1.350	208	**287**	**15,6%**	141	146	63	116	43	94	90	60
Reinickendorf	**1.860**	1.276	68,6%	584	31,4%	**1.528**	**82,2%**	1.137	391	**332**	**17,8%**	139	193	47	125	76	106	113	37
Gesamt	**26.640**	**18.187**	**68,3%**	**8.453**	**31,7%**	**22.244**	**83,5%**	**16.692**	**5.552**	**4.396**	**16,5%**	**1.495**	**2.901**	**837**	**1.301**	**969**	**1.478**	**1.341**	**608**

Ergebnisse der Sprachstandsfeststellungen - Verhältnis deutscher Kinder mit Sprachförderbedarf und Verhältnis des Anteils Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache mit Sprachförderbedarf

2005		**Kinder in Kitas**		**Kinder ohne Kita-Besuch**	
	Gesamt	**24.340**		**1.138**	
	davon:	davon:		davon:	
	Kinder **deutscher** Herkunftssprache	17.269		649	
	Anzahl der Kinder **mit** Sprachförderbedarf	2.042	11,8%	180	27,7%
	Kinder **nichtdeutscher** Herkunftssprache	7.071		489	
	Anzahl der Kinder **mit** Sprachförderbedarf	3.888	55,0%	386	78,9%

2006		**Kinder in Kitas**		**Kinder ohne Kita-Besuch**	
	Gesamt	**24.170**		**973**	
	davon:	davon:		davon:	
	Kinder **deutscher** Herkunftssprache	17.067		503	
	Anzahl der Kinder **mit** Sprachförderbedarf	1.807	10,6%	144	28,6%
	Kinder **nichtdeutscher** Herkunftssprache	7.103		470	
	Anzahl der Kinder **mit** Sprachförderbedarf	3.779	53,2%	338	71,9%

2007		**Kinder in Kitas**		**Kinder ohne Kita-Besuch**	
	Gesamt	**24.376**		**760**	
	davon:	davon:		davon:	
	Kinder **deutscher** Herkunftssprache	16.926		440	
	Anzahl der Kinder **mit** Sprachförderbedarf	1.671	9,9%	133	30,2%
	Kinder **nichtdeutscher** Herkunftssprache	7.450		320	
	Anzahl der Kinder **mit** Sprachförderbedarf	3.766	50,6%	232	72,5%

2008		**Kinder in Kitas**		**Kinder ohne Kita-Besuch**
	Gesamt	**25.456**		**670**
	davon:	davon:		141 Kinder **mit** Sprachförderbedarf = 21%
	Kinder **deutscher** Herkunftssprache	17.247		
	Anzahl der Kinder **mit** Sprachförderbedarf	1.347	7,8%	
	Kinder **nichtdeutscher** Herkunftssprache	8.209		
	Anzahl der Kinder **mit** Sprachförderbedarf	2.576	31,4%	

2009		**Kinder in Kitas**		**Kinder ohne Kita-Besuch**	
	Gesamt	**26.640**			
	davon:	davon:			
	Kinder **deutscher** Herkunftssprache	18.187			
	Anzahl der Kinder **mit** Sprachförderbedarf	1.495	8,2%		
	Kinder **nichtdeutscher** Herkunftssprache	8.453			
	Anzahl der Kinder **mit** Sprachförderbedarf	2.901	34,3%		

Seit 2008 wird der Sprachstand in Kitas und in der Kindertagespflege mit der "Qualifizierten Statuserhebung Sprachentwicklung vierjähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege" **(QuaSta)** festgestellt.
Diese erstmalige Durchführung wurde evaluiert mit dem Ergebnis der Änderungen der Punktbewertung im Teil A - Basale Fähigkeiten. Damit erschwerten sich die Anforderungen an die Kinder bei der 2. Durchführung im Jahr 2009, was im Ergebnis auch ersichtlich ist.

Kinder, die keine Einrichtung der Jugendhilfe besuchen, werden mit "DEUTSCH PLUS 4" getestet.

Ergebnis der Sprachstandsfestellungsverfahren für Kinder, die im Jahr vor Eintritt in die Schule noch keine Einrichtung der Jugendhilfe besuchen Jahrgang 2003

Anlage 3

Stand: 11.03.2009

Durchgeführte Sprachstandsfeststellungen einschl. Nachtestungen durch die Koordinatoren	695
Davon Kinder mit festgestelltem Förderbedarf	186
Verbleib der Kinder mit festgest. Sprachförderbedarf: Kinder mit Kita-Vertrag im Rahmen des beitragsfreien Kita-Jahres	147
Verbleib der Kinder mit festgest. Sprachförderbedarf: Kinder nehmen an einer Sprachförderung gem. Rahmenvereinbarung teil	12
Kein Test erforderlich, Kind besucht bei Anmeldung zum Test nachweislich eine Kita o. Tagespflege	1130
Anzahl der Elternrückmeldungen: Lebensmittelpunkt nicht in Berlin	345
Anschreiben postalisch nicht zustellbar	179
Eltern haben sich noch nicht gemeldet - offene Fälle	193