

Projekt „Sprachförderung mehrsprachiger Kinder in der 2. Klassenstufe“ an der Grund- und Hauptschule Ostheim

zur Einleitung

Folgende Tabelle, dem Familienbericht 2004: Migration und Migrantenfamilien in Baden-Württemberg¹ entnommen, beeindruckt durch ihre klare Aussage!

Tabelle 4-2: Verteilung der Schüler auf die Schularten des Sekundarbereichs innerhalb der einzelnen Staatsangehörigkeiten in Baden-Württemberg am 09. Oktober 2002 (bei ausländischen Schülern ohne private Hauptschulen)

| (Öffentliche) Hauptschulen ¹⁾ | Realschulen | Gymnasien | Realschulen + Gymnasien | Sonstige ²⁾ |
|--|-----------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------|
| in % | | | | |
| Jugoslawen 75,1 | Jugoslawen 15,8 | Jugoslawen 8,5 | Jugoslawen 24,3 | Jugoslawen 0,6 |
| Portugiesen 69,6 | Türken 20,3 | Türken 9,2 | Türken 29,5 | Portugiesen 0,8 |
| Türken 69,5 | Portugiesen 20,1 | Italiener 9,3 | Portugiesen 30,2 | Italiener 0,8 |
| Italiener 68,5 | Italiener 21,4 | Portugiesen 10,1 | Italiener 30,7 | Kroaten 0,9 |
| Griechen 49,4 | Griechen 27,5 | Griechen 22,1 | Griechen 49,6 | Slowenen 0,9 |
| Spanier 42,2 | Spanier 28,8 | Spanier 27,3 | Spanier 56,1 | Türken 1,0 |
| Kroaten 40,1 | Kroaten 31,2 | Kroaten 27,8 | Kroaten 59,0 | Griechen 1,0 |
| Slowenen 38,7 | Slowenen 31,3 | Slowenen 29,1 | Slowenen 60,4 | Spanier 1,7 |
| Ausländer 62,2 | Ausländer 20,7 | Ausländer 15,4 | Ausländer 36,1 | Ausländer 1,7 |
| Deutsche 23,1 | Deutsche 31,9 | Deutsche 41,6 | Deutsche 73,5 | Deutsche 3,4 |

1) Bei den ausländischen Schülern nur Schüler an öffentlichen Hauptschulen (bei den Deutschen auch an privaten).

2) Freie Waldorfschulen und integrierte Orientierungsstufen (einschließlich Schulen besonderer Art mit gymnasialer Oberstufe)

Quelle: Bildungsstatistik

Familienwissenschaftliche Forschungsstelle im Statistischen Landesamt Baden-Württemberg

Statistisch belegt wird hier, was allgemein bekannt ist: Kinder mit Migrationshintergrund haben schlechtere Chancen in unserem Bildungssystem als deutschstämmige Kinder. An der GHS Ostheim im Stuttgarter Osten wird dieser Tatsache durch eine Fülle an zusätzlichen Angeboten begegnet.

Eines dieser Angebote ist die *Sprachförderung mehrsprachiger Kinder der Klassenstufe 2* in Kooperation mit dem Euro-Medizinal-Kolleg Stuttgart², einer Ausbildungsstelle für Logopädinnen und Logopäden.

Im siebten Jahr der Durchführung „rechnet“ die Schulgemeinde mit diesem Angebot für ihre Schülerinnen und Schüler, das mittlerweile zum Kanon der Angebote an der GHS Ostheim gehört. Die Lehrerinnen kommen auf die Lehrlogopädinnen als externe Kooperationspartner zu um den Durchgang für ihre Klassenstufe zu planen. Das Angebot wird als Ergänzung zum regulären Schulunterricht gesehen. Themen des Lehrplans im Bereich Deutsch werden in der Sprachförderung vertiefend, manchmal mit anderen Methoden und in intensiverer Betreuung behandelt. Für die mehrsprachig aufwachsenden Kinder eine Chance, die sich auftuende Schere von Anforderungen in der Schule und Lernen der zweiten Sprache mehr oder weniger wieder zu schließen.

¹ Jäger A., Leschhorn H., Stutzer E. 2004: Migration und Migrantenfamilien in Baden-Württemberg – Familienbericht 2004. erarbeitet von der Familienwissenschaftlichen Forschungsstelle im Statistischen Landesamt Baden-Württemberg. herausgegeben vom Sozialministerium Baden-Württemberg. S.117

² <http://www.stuttgart.eso-berufsfachschulen.de/public/bfs/home.jsp>

Inhalt und Organisation des Projekts verfeinern sich von Jahr zu Jahr, werden immer genauer den Bedürfnissen der Kinder angepasst.

Aber ebenso zuverlässig hält sich das Problem der Finanzierung. Wobei das Dilemma sichtbar wird, dass politisch die Notwendigkeit der qualifizierten Sprachförderung gesehen wird, die Verwirklichung jedoch möglichst kostenneutral geleistet werden soll.

zur Geschichte des Projekts

Entstanden ist dieses Projekt so, wie nicht selten Ideen geboren werden: bei einem losen Gedankenaustausch vor 7 Jahren zwischen der damaligen Rektorin, Margarete Aurich, und der Lehrlogopädin und Schülermutter Melanie Berg.

An der GHS Ostheim liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund und damit der Kinder, die mit mindestens zwei Sprachen umgehen, zurzeit bei etwas über 50 Prozent.

Einige dieser Kinder sind durch die Integration der Eltern selbst in der Lage mit Erfolg am deutschsprachigen Unterricht teilzunehmen. Einige Eltern haben selbst schon die deutsche Schule besucht, sind mit unserem Schulsystem vertraut und wissen, dass für ihre Kinder der erfolgreiche Abschluss einer Schule für die Berufsfindung wichtig ist.

Einem anderen Teil der Kinder gelingt es trotz Kindergartenbesuchs und dem „Bad in der deutschen Sprache“ jedoch nicht, die deutsche Sprache so zu erwerben, dass sie gut dem Unterricht folgen können, bzw. dass sie dem Unterricht so folgen können, wie es ihren intellektuellen Fähigkeiten entspräche. Ihre Sprachverwendung entspricht nicht dem *kognitiv-akademischen*³ Niveau der Bildungseinrichtung Schule.

In der Forschung zum mehrsprachigen Aufwachsen wird in letzter Zeit genauer darin unterschieden, wie Kinder die jeweiligen Sprachen verwenden.

Unterschieden wird in *Alltagssprache* und die *kognitiv-akademische Sprache* oder *Bildungssprache*³. Die *Alltagssprache* ist kontextabhängig, charakterisiert durch kurze Äußerungen, und veranschaulichende Gestik und Mimik.

Über *Bildungssprache* zu verfügen, meint die Fähigkeit mit unterschiedlichen Texten (mündlich wie schriftlich) kompetent umgehen zu können. *Bildungssprache* enthält viele symbolische Aspekte, zeichnet sich durch kohärente Mittel aus und benutzt schriftsprachliche Ausdrucksmittel.

Weshalb Kinder nicht zu differenzierter Sprachverwendung, also zur kognitiv-akademischen Sprache, gelangen, kann aus unterschiedlichen Gründen geschehen. Drei Hauptgruppen kristallisierten sich für mich im Laufe der Arbeit mit den Kindern an der Ostheimer Schule heraus.

- Die Familie lebt weiterhin im eigenen Kulturkreis. Meist kann nur der Vater etwas Deutsch, die Mutter spricht in ihrer Muttersprache. Für die Kinder ist der Erwerb der deutschen Sprache in vielen Fällen mit großen Ängsten besetzt. Erst durch die Anforderungen in der Schule werden die Kinder nach ihren Fähigkeiten in der deutschen Sprache beurteilt. Es kann sich oft keine emotional positive Beziehung zu dieser Sprache aufbauen. Der Kontakt der Klassenlehrerin reicht nicht aus, die Sprachdefizite zu beheben, denn die Lehrerin muss sich gleichermaßen um alle Kinder kümmern und ist die Person, die Noten verteilt, d.h. Chan-

³ Begriff geprägt durch das Institut für Interkulturelle Pädagogik der Universität HH s.a. Gogolin Ingrid. 2007: Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituation für mehrsprachige Kinder. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München

cen für das zukünftige Leben vergibt. So kann es vorkommen, dass sich diese Kinder immer mehr zurückziehen und die Leistungen immer schwächer werden – trotz ausreichender Begabung.

- Manchmal erkennen wir neben anderen Schwierigkeiten auch die sprachlichen Schwierigkeiten der dritten Generation⁴: Die Eltern leben mit längerfristiger Perspektive in Deutschland, sind hier in die Schule gegangen (zumindest ein Elternteil) und trotzdem sprechen die Kinder schlechter Deutsch als ihre Eltern. Mit „schlechterem Sprechen“ ist ein undifferenzierter Sprachgebrauch mit Sprachverständnisschwierigkeiten, Textformulierungsproblemen, eingeschränktem Wortschatz und grammatikalischen Auffälligkeiten gemeint. Diese Kinder konnten weder die eine noch die andere Sprache so differenziert erwerben, dass sie ohne Intervention gut die Schule bewältigen können.
- Dann gibt es die Kinder, die als sprachbegabt auffallen, sich mit scheinbarer Leichtigkeit in den verschiedenen Sprachen bewegen, interessiert am Gebrauch und der Funktion der Sprachen sind, die jedoch manche sprachliche Regelmäßigkeit beim Erwerb überhört haben.

Regelmäßig pro Jahrgang fallen zudem 1 oder 2 Kinder auf, bei denen die Logopäden den Verdacht einer Sprachentwicklungsstörung aussprechen. Das sind Kinder, die mit dem Erwerb von Sprache (egal welcher) Schwierigkeiten haben und in einem sprachtherapeutischen / logopädischen Setting auf ihrem individuellen und besonderen Weg des Spracherwerbs unterstützt werden müssten.

Die ehemalige Rektorin der Schule, Frau Margarete Aurich ging damals von folgenden Überlegungen für eine Sprachförderung aus:

- Die Inhalte des Sprachangebotes müssen attraktiv sein und den Interessen des Kindes entsprechen.
- Sprachförderung benötigt Alltagssituationen
- Sprache kann nur im Sozialkontakt mit anderen Menschen gelernt werden. Sprache ist auf die Beziehung des Kindes zu seiner Umgebung und Umwelt angelegt.
- Die Interaktion mit den Bezugspersonen ohne gleichzeitige Benotung der Leistungen ist ein wichtiger Faktor in der Identitätsentwicklung.
- Dialoge in normalen Alltagssituationen helfen dem Kind, das Interesse an der deutschen Sprache zu fördern und seinen Wortschatz zu erweitern.

Diese Forderungen könne die Schule alleine nicht erfüllen. Wichtig sei allerdings, das Angebot schulnah anbieten zu können. Hier sähe die Schule die große Chance, die Eltern zu überzeugen, das Angebot anzunehmen. Sie wüssten ihre Kinder in einer vertrauten Umgebung.

zum Inhalt

Auswahl der Kinder

Generell sollte Sprachförderung zum frühest möglichen Zeitpunkt einsetzen.

So wäre es richtig, Erstklässler an dieser Maßnahme zu beteiligen. Ein einmaliger Versuch (Schuljahr 2003/04), die Sprachförderung bereits in der ersten Klasse durchzuführen, scheiterte an den Eltern. Das Motto „je früher, desto besser“ über-

⁴ s. z.B. <http://www.islaminstitut.de/uploads/media/sonderdruck04.pdf>

zeugte die Eltern offensichtlich nicht. Vermutlich sind erste schlechte Leistungsergebnisse ein notwendiges Argument, um die Kinder zusätzlich fördern zu lassen.

Deshalb werden mehrsprachige Kinder der zweiten Klassenstufe gefördert. Die Kinder sind in diesem Alter bereits mit der Schule vertraut, haben bereits organisatorische Fähigkeiten erworben (Gruppenregeln, Umgang mit Arbeitsblättern und Arbeitsmaterialien etc.), wissen mit Zusatzangeboten wie AGs, Förderstunden, ICE-Kursen etc. umzugehen und sind sich zunehmend bewusst, dass außer ihrer Klassenlehrerin auch noch andere Personen für ihre Bildung zuständig sein können. Die Lehrerinnen und Eltern verfügen zu diesem Zeitpunkt bereits über erste Leistungseinschätzungen, bzw. Hinweise auf Förderbedarf.

In einer Stufenkonferenz am Ende des ersten Schuljahres wird den Lehrerinnen und Lehrern das Förderprogramm vorgestellt und Kriterien für die Auswahl ihrer Schülerinnen und Schüler genannt. Pro Klasse können 5 bis 6 Kinder teilnehmen. Um relativ sicher zu sein, dass tatsächlich nur Kinder mit Schwierigkeiten mit „Deutsch als Fremdsprache“ ausgewählt werden, sollten keine Kinder an der Förderung teilnehmen, die sich wegen einer Sprachentwicklungsstörung in logopädischer Behandlung befinden. Kinder mit starken Verhaltensauffälligkeiten zeigen so große Schwierigkeiten sich in eine neue Gruppe zu integrieren, dass der Nutzen der Sprachförderung nicht zu erkennen ist – dies zeigte sich in einem Durchgang.

Eine Veränderung, die sich im Laufe der Zeit als sinnvoll erwies, ist die leistungsmäßige Zusammenstellung der Kindergruppen. So werden Kinder in die Förderung aufgenommen, die für weiterführende Schulen in Frage kommen, als auch solche, die Unterstützung benötigen, um das reguläre Lernpensum zu absolvieren. (s.o. Gruppen der Kinder mit Schwierigkeiten in Deutsch als Fremdsprache)

Erziehungspartnerschaft der Projektgruppe mit dem Elternhaus

Bevor die Arbeit mit den Kindern beginnt, werden die Eltern der ausgewählten Kinder in einem Elternabend über den Ablauf, die Zusammenarbeit mit der Schule und die Inhalte der Sprachförderung aufgeklärt. Damit uns alle Eltern verstehen können, organisieren die Lehrerinnen Dolmetscher, bzw. gruppieren die Eltern nach Sprachgruppen, damit eine Mutter oder ein Vater, die gut übersetzen können, das Vorgetragene dolmetschen. Bereits in dieser Organisation zeigt sich der konstruktive Umgang mit dem Thema *Mehrsprachigkeit*.

Um zu verdeutlichen, dass die Sprachförderung in Kooperation mit der Schule durchgeführt wird, begrüßt die Rektorin die anwesenden Eltern. Ein deutliches Zeichen wird durch die Anwesenheit der Klassenlehrerinnen gesetzt, die die Eltern eingeladen hatten und dann auch begrüßen. Für die Eltern scheinen die Lehrerinnen Garant für die Qualität der Zusatzförderung zu sein.

An diesem Abend füllen die anwesenden Eltern Anamnesebögen zur mehrsprachigen Erziehung aus. Es wird z.B. abgefragt, wie die unterschiedlichen Sprachen zu Hause verwendet werden, welche Erwartungen die Eltern an die Bildung ihrer Kinder haben, welche Erziehungsprinzipien ihnen wichtig sind etc. So können bereits wertvolle Informationen über die Kinder gewonnen werden.

Durch diesen ersten Kontakt zu den Eltern, entsteht das Gefühl der Kooperation. Ebenso merkbar wird für das Sprachförderteam im Verlauf der Sprachförderung, dass zu den Kindern, zu denen es keinen Elternkontakt gab, wichtige Informationen fehlen und daher das Vorgehen weniger zielgerichtet ist als bei den Kindern mit Elternkontakt.

Kooperation mit den Lehrerinnen und Lehrern

Als diejenigen, die die Sprachförderung durchführen, verstehen wir uns als Zuarbeitende. Ziel der Förderung ist die Verbesserung der Kenntnisse im Deutschen als Zweitsprache. Die sich auftuende Schere durch Weiterschreiten im Lehrplan einerseits und Hinterherhinken der Kinder mit schlechten Deutschkenntnissen andererseits soll geschlossen werden. Zur besseren Absprache stellt eine Kooperationslehrperson von schulischer Seite das Bindeglied zwischen dem Sprachförderprojekt und der Schule dar. Dies ergänzt und vernetzt den direkten Kontakt der Logopädiestudenten, den Lehrlogopäden und den Klassen- bzw. Deutschlehrpersonen.

Testung

Um Veränderungen während der Förderphase feststellen zu können, wird der Sprachstatus der Kinder in der deutschen Sprache zu Beginn und am Ende der Förderung mit Teilen aus der Patholinguistischen Diagnostik⁵ erhoben.

Dieser Test wurde 2002 veröffentlicht und ist mittlerweile für monolingual aufwachsende Kinder bis zum Alter von 6;11 Jahren normiert. Die verwendeten Testteile Lexikon/Semantik und Grammatik testen jeweils rezeptive und expressive Fähigkeiten ab, was wir für eine entscheidende Verbesserung zu den sonst üblichen Tests halten.

Da der Test nur bis zum Alter von 6;11 Jahren normiert ist, liegen in der Erstuntersuchung die meisten Kinder noch in der Normgruppe, fallen jedoch in der zweiten Testung altersmäßig heraus. Dieses Problem spiegelt das Testangebot im deutschsprachigen Raum wieder. Es existieren mittlerweile zwar einige Tests für Schulkinder und Jugendliche. Normiert sind diese Tests jedoch nicht.

Uns ist bewusst, dass die Verwendung eines Tests, der nur den Sprachstand der deutschen Sprache erfasst und der für monolingual Deutsch aufwachsende Kinder normiert ist, nicht die Leistungen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder erfasst. Die Kompetenz in ihrer jeweiligen Muttersprache wird nicht dokumentiert.

Auch wird in der Literatur⁶ diskutiert, dass Verstöße gegen das Regelsystem in der zweiten Sprache (hier also des Deutschen) durchaus akzeptiert werden können. D.h. mehrsprachig aufwachsende Kinder müssen die deutsche Sprache nicht „fehlerfrei“ beherrschen.

Dieser Ansicht stimme ich nicht zu, da in der Schule von mehrsprachigen Kindern die gleichen Leistungen wie von monolingualen Kindern erwartet werden. Im Diktat, Aufsatz oder bei der Lösung von Textaufgaben können die Lehrerinnen in der Benotung nicht berücksichtigen, dass ein Kind mehrere Sprachen spricht.

Förderbereiche, Verlauf der Förderung und Ergebnisse

Grundlegende Hypothese der sprachlichen Förderung ist, dass sprachlichen Schwierigkeiten nur mit sprachlichen Angeboten begegnet werden können. D.h. zum Beispiel für Textverständnisschwierigkeiten, dass diese über einen systematischen Aufbau von Textübungen angegangen werden müssen und nicht über sprachlich unspezifische Handlungssequenzen.

Die Fördereinheiten selbst werden deswegen stark durchgeplant – auch wenn sie im besten Falle spielerisch und leicht aussehen mögen.

⁵ Kauschke, Siegmüller. 2002¹: Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. Urban & Fischer

⁶ s. Kraacht Anette. 2001: Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. LOGOS interdisziplinär. Jg. 9. 252-263

Sprachliche Bereiche, die nach jeder Testung förderungswürdig erscheinen, sind das Einüben und Bewusstmachen der Prosodie des Deutschen, die Ausdifferenzierung des deutschen Wortschatzes, das Sprachverständnis für Texte, die Formulierung von Texten, die Verbesserung des Artikelsystems. In jedem Förderdurchlauf und in jeder Gruppe unterscheidet sich allerdings die Schwerpunktsetzung etwas. Methodisch nimmt die Metasprache einen hohen Stellenwert ein um die Kinder für ihre Schwierigkeiten und die Lösung derselben kompetent zu machen.

Im Stundenverlauf werden bewusst soziale Fähigkeiten der Kinder gefordert und gefördert, v.a. derjenigen, die auch aufgrund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten eher zu den AußenseiterInnen gehören.

Prosodie des Deutschen: In der Entwicklung der Grammatik rätselte man lange, wie die Kinder den qualitativ großen Sprung von Einwortäußerungen zu Mehrwortäußerungen schaffen. Mittlerweile deuten Untersuchungen im deutschsprachigen Raum darauf hin, dass Kinder aus Betonungsmustern Satzstellungsregeln ableiten.

Ebenso leiten sie ziemlich sicher morphologische Regeln (z.B. Pluralregeln) von Betonungsmustern ab.

Bei vielen mehrsprachigen Kindern, die in unsere Sprachförderung kamen, war ein Akzent zu hören, wenn sie Deutsch sprachen. (Mit Hilfe technischer Geräte lassen sich übrigens auch bei scheinbar akzentfreien mehrsprachigen Menschen Akzente nachweisen. Daraus wird geschlossen, dass eine Sprache immer vorrangig ist).

Für die Sprachförderung schlossen wir daraus, dass in jeder Stunde ein Element zur Verdeutlichung prosodischer Elemente angeboten werden sollte. Reime und Gedichte sind Sprachformen, in denen die Prosodie eine tragende Rolle spielt. Allerdings muss in der Materialauswahl darauf geachtet werden, dass nicht nur der Prosodie selbst gespielt wird und Akzente verschoben werden. In dem Beispiel „Ein alter Posthalter ...“ ergibt sich ein „falsches“ Betonungsmuster für das Kompositum Posthalter.

Im Deutschen wird stets das erste Wort einer Wortzusammensetzung betont. Mehrsprachige Kinder können sich z.B. diese Regel zunutze machen, um zusammengesetzte Wörter in ihre einzelnen Bestandteile aufzugliedern und sich daraus u.U. die Bedeutung abzuleiten.

Ein herrliches Beispiel, wie die fehlende Nutzung des Betonungsmusters zu einer falschen semantischen Entschlüsselung führte: Das Wort Quartier war unbekannt. Die Kinder näherten sich der Bedeutung, indem sie annahmen, es handelte sich um ein Kompositum aus den Wörtern *Quar* und *Tier* – irgendein seltsames Tier. Wäre ihnen aufgefallen, dass dieses Wort nicht wie ein Kompositum betont wird, wäre ihnen dieses Wort wahrscheinlich so merkwürdig vorgekommen, dass sie eine Erwachsene nach der Bedeutung gefragt hätten.

Durchführungsbeispiele zur Bewusstmachung der Prosodie: In der Begrüßungsrunde die Betonungsmuster der einzelnen Namen erkennen, um überhaupt auf dieses prosodische Element aufmerksam zu machen. In Stampfverse können Betonungen ganzkörperlich umgesetzt werden (diese Elemente wurden gleichzeitig zur Tonusaktivierung nach 5 Stunden Unterricht eingesetzt). „Rückengeschichten“ in Versform gewähren den Kindern zudem eine Regenerationseinheit. Dabei wird den Kindern passend zu einer Geschichte in Reimform der Rücken bearbeitet. (In der Geisterburg

herrscht Ruh` / und alle Kisten sind fest zu. / Nur der Wind heult durch die Ritzen, / des Mondes Licht tut auch durchblitzen ... ⁷⁾

Semantik / Lexikon: Alle Kinder sind sowohl im rezeptiven als auch expressiven Bereich der Lexikonüberprüfung mehr oder weniger auffällig. Teilweise fehlen ihnen die Vokabeln im Deutschen, teilweise – das zeigte sich beim Bilden von semantischen Kategorien – fehlt ihnen die semantische Ausdifferenzierung. Bei den meisten Kindern sind Teilbereiche der semantischen Kategorienbildung unauffällig, so dass geschlossen werden kann, dass die Fähigkeit zur semantischen Differenzierung erworben ist. Wenn in bestimmten Kategorien gehäuft Fehler auftreten, fehlt wahrscheinlich das entsprechende Weltwissen (z.B. Sind *Leiter, Zollstock, Anspitzer, Zange, Brett* Werkzeuge?). So sortierte ein Junge bei der Aufgabenstellung: „Gib mir alle Bilder, auf denen du Obst siehst“, die Zitrone aus und begründete es damit, dass man eine Zitrone nicht gleich essen könne, Obst hingegen schon! Alles was noch bearbeitet werden müsse, sei Gemüse. Eine wunderbare Kategorisierung!

Ein Mädchen dagegen überraschte durch das fehlfreie Herausfinden auch ungewöhnlicher Werkzeuge und ließ sich nicht durch Begriffe wie *Leiter, Holzbrett, Anspitzer...* ablenken. Hier war sie wesentlich besser als im Bereich Spielzeug oder Obst. Auf Nachfrage erzählte sie, dass sie mit ihrem Vater handwerken würde!

Kinder in der zweiten Klasse verlassen zunehmend das naive Lernen und reflektieren ihre Leistungen. D.h. mehrsprachige Kinder werden sich dann u. a. ihrer fehlenden Vokabeln bewusst. Sie entwickeln Strategien um die Lücken zu verdecken. Füllwörter wie „Dings“ oder „Teil“ tauchen gehäuft auf. Vermeidensverhalten zeigt sich. Bemühen sie sich um präzise Aussagen, treffen sie oft den Kern nicht (Bsp. Bildbeschreibung: Er photographiert, der fährt Galopp und er springt. Bild: Der Vater fotografiert das Mädchen, während es vom Pferd fällt.).

Einen systematischen Aufbau eines, wie immer gearteten Lexikons haben wir nicht im Sinn. Vielmehr geht es uns um den Abbau ungünstiger Strategien. Statt Mängel zu verdecken, sollen die Kinder zunächst für Wörter oder Begriffe, die ihnen unbekannt sind, sensibilisiert werden. Im nächsten Schritt sollen sie dann auf unterschiedlichen Wegen die Bedeutung der gefundenen Wörter herausfinden.

So füllte jede Gruppe im Laufe des Jahres ihre „Wortschatzkiste“. In dieser Kiste wurden unbekannte Wörter oder Begriffe gesammelt, die in Geschichten auftauchten. Zu beobachten ist, dass unbekannte Nomina schneller gefunden werden als andere Wortarten. Sehr wenig werden z.B. unbekannte grammatikalische Morpheme (z.B. Konjunktionen) beachtet. Da reimen sich die Kinder mit großer Leichtigkeit einen sinnvollen Inhalt der Äußerung zusammen.

Belohnt wird das Erkennen nicht gewusster Begriffe. Die Bedeutung dieser Begriffe wird mit den Betreuern oder in der Gruppe besprochen, auf ein Karteikärtchen notiert und in die Wortschatzkiste verstaut. Im Laufe des Jahres werden die Begriffe immer wieder herausgeholt und wiederholt. Teilweise lassen sich anhand der Begriffe morphologische oder semantische Regeln klären. Z.B. kann eine sinnvolle Strategie bei unbekanntem Komposita das Zerlegen derselben in die einzelnen Wörter sein. Manchmal hilft das Suchen nach verwandten Begriffen z.B. *Gefährt*. Welches Wort, das das Kind kennt, steckt darin? Ja, *fahren*! Manchmal sehen sich verwandte Wörter überhaupt nicht ähnlich (*gehen – ging –gegangen; laufen – lief*). Mit Vor- und

⁷ *Gespensterstunde* aus Schaffner Karin. 2005³: Auf deinem Rücken tut sich was...- Rückenwahrnehmungsspiele für Kinder im Alter von zwei bis acht Jahren. Pohl-Verlag, Celle

Nachsilben lassen sich unendlich viele Wörter kreieren (ver-, um-, ab-, anbauen etc. *Mut* wird zu *mutig*). Und dann gibt es Wörter, die gleich klingen und aussehen und dennoch Unterschiedliches bedeuten (*anfahren*, *Strauß* etc.)

Nahezu alle Kinder verbessern sich in der abschließenden Testung im Bereich Lexikon/ Semantik.

Morphologie : Jede Sprache wartet mit spezifischen Schwierigkeiten auf. Im Deutschen sind das u. a. die Verwendung der Artikel und die Präpositionen mit ihren Abhängigkeiten und Besonderheiten. Nicht umsonst tauchen diese Elemente überhaupt relativ spät in der Sprachentwicklung auf und werden zudem lange "falsch" verwendet. Dass die mehrsprachigen Kinder gerade damit ihre Schwierigkeiten haben, ist also nicht verwunderlich. Wenn man zudem berücksichtigt, dass die inkorrekte Anwendung dieser Partikel nur in gelegentlichen Fällen zu Missverständnissen führt, wird die Notwendigkeit, sich mit den Regeln dieser Partikeln auseinanderzusetzen im kommunikativen Alltag der Kinder nicht sehr offensichtlich (Mit Äußerungen wie „Ich geh bei Schwimmbad“ oder gar „Ich geh Schwimmbad“ können Kinder durchaus unmissverständlich ihre Intention mitteilen.) Das wiederum hat zur Folge, dass die Kinder auditiv auch nicht aufmerksam auf diese Partikel sind. Das wäre jedoch notwendig, um sich Information für die Ableitung eines Regelsystems zu holen.

In der ersten Testung zeigen fast alle Kinder, dass sie das deutsche Kasussystem entdeckt haben. Es kommen Markierungen für Nominativ, Dativ und Akkusativ vor. Der Genitiv wird nicht überprüft. Meistens markieren die Kinder den Kasus an der maskulinen Form. Verständlich, da bei *dem* und *den* eine eindeutige Markierung von Genus und Kasus möglich ist (im Gegensatz z.B. zu Dativ: der Frau). Für die Förderung bedeutete das, dass den Kindern nicht das Kasussystem nahe gebracht werden muss, sondern die verschiedenen Artikelformen „geordnet“ werden müssen.

Um das Kasussystem richtig anwenden zu können, muss das Genus stimmen. Unser Ziel ist es nicht, den Kindern für sämtliche Substantive des Deutschen das richtige Genus beizubringen. Vielmehr sollten sie darauf aufmerksam gemacht werden, dass es im Deutschen drei Genera gibt, die durch die Artikel markiert werden.

In den Übungen zur Genusabsicherung greifen wir stark auf das bereits vorhandene Wissen der meisten Kinder zurück und nutzen deren „Sprachgefühl“. Sie sollen entscheiden, mit welchem Begleiter es „gut“ klingt. „Heißt es der Pfirsich, die Pfirsich oder das Pfirsich?“ Auch die Kinder, die in der Eingangstestung viele Genusfehler zeigen, verbessern sich deutlich. D.h. sie werden durch diese Art der Übung aufmerksam auf die unterschiedlichen Genera und schaffen es, die richtige Form anzuwenden.

Die Arbeit an der korrekten Produktion der Artikel kann begleitet werden von Übungen zur akustischen Analyse der Artikel aus vorgelesenen Texten. Das hört sich einfach an. Ist es jedoch nicht. Das Ziel jeder Kommunikation ist das gegenseitige Verstehen der Intentionen der Kommunikationsteilnehmerinnen und deshalb wird mehr auf die Inhaltswörter einer Äußerung geachtet. Die so genannten Funktionswörter, zu denen Artikel zählen, fallen akustisch nicht so ins Gewicht. Um jedoch herauszubekommen, wann welche Artikelform angewandt werden muss, müssen die Kinder ein Ohr für diese „unbedeutenden“ Partikel entwickeln, um möglichst viele Informationen über das Artikelsystem zu erhalten.

Das Kasussystem wird dann mit Übungen eingeübt, die die Kinder zu eigenen Hypothesenbildungen anregt.

Im Abschlusstest zeigen sich erfreulicherweise genau in den Bereichen Verbesserungen, die auch geübt worden waren! So arbeitete eine Gruppe nach der Genusarbeit am Akkusativ. Der Dativ wurde nicht mehr eingeführt. Bei den Kindern kam es in der zweiten Testung zu einer Übergeneralisierung des Akkusativs. Diese scheinbare Verschlechterung deuteten wir als ein natürliches Spracherwerbsphänomen: die neu erworbene Regel wird überall da angewandt, wo die alte nicht mehr stimmt – so lange, bis eine weitere Differenzierung entdeckt wird. Die Gruppen, die nach dem Akkusativ auch den Dativ bearbeitet hatten, zeigten auch hier Verbesserungen.

Bei den überprüften Präpositionen sind im Eingangstest grundlegende Präpositionen wie *in*, *auf*, *unter* vorhanden. Schwierig sind Präpositionen wie *neben* und *zwischen*. Hier verwenden die Kinder häufig die korrekte Präpositionalphrase *in der Mitte von*. Die Bedeutung der Präpositionen wird in den Gruppen oft lebhaft diskutiert. Wie kann man den Unterschied zwischen *auf* und *über* definieren? Bei *über* gibt es keinen Kontakt zum Bezugspunkt.

Auch hier zeigten sich Verbesserungen im Abschlusstest.

Bei den Pluralmarkierungen fallen die Kinder in der ersten Testung ebenfalls auf. Um zu überprüfen, ob sie einzelnen Formen auswendig können oder ob sie das Regelsystem erkannt hatten, sollen in dieser Testeinheit Unsinnwörter in den Plural gesetzt werden (z.B. ein Newo, viele ...). Hier kommen unterschiedlichste Lösungskombinationen vor. Einige Kinder scheitern an der Übertragung von Pluralformen auf Unsinnwörter, d.h. sie haben einige Formen auswendig gelernt, nicht jedoch die Regeln erworben. Andere Kinder bilden korrekte Pluralformen bei den Unsinnwörtern, sind jedoch bei manchen sinnvollen Wörtern unsicher. Erste Gruppe muss etwas über das Prinzip oder Signale für bestimmte Pluralformen lernen, die andere Gruppe muss entweder falsche Markierungen durch korrekte ersetzen oder überhaupt das entsprechende Vokabular erwerben.

Für uns überraschend und doch gleichzeitig theoriebestätigend ist dann häufig das Abschlussergebnis. Alle Kinder verbessern sich bei der Verwendung der Pluralmorpheme, obwohl nicht daran gearbeitet wird!! Sie sind in der Lage, die Unsinnwörter regelgerecht in den Plural zu setzen, obwohl das nicht geübt wird. Wir vermuten, dass sich da ein Phänomen zeigt, das wir sowohl von der Sprachentwicklung, als auch aus Therapiefortschritten kennen: gelangt ein Kind in einem sprachlichen Bereich in eine komplexere Stufe der Sprachverarbeitung und –verwendung, löst das Synergieeffekte aus und das Kind wendet diese Fähigkeit auch auf nicht geübte Bereiche an. Für unsere Gruppen könnte das heißen, dass die intensive Arbeit an der Genus- und Kasusmarkierung die Kinder für die Analyse morphologisch komplizierter Formen kompetent gemacht hat, was sie dann ebenfalls auf die Pluralmarkierungen angewandt haben.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass kompetente Sprachverwendung sich in **allen** Bereichen des Schulalltags zeigt. Für den mathematischen Bereich liegt eine Untersuchung von Schulleistungen Jugendlicher vor, die Schwierigkeiten beim Verstehen und der Versprachlichung mathematischer Themen auf ungenügende gram-

matikalische Kenntnisse zurückführt.⁸ Sollte dieser Befund sich erhärten, würde eine Sprachförderung im Bereich der Syntax und Morphologie sich langfristig positiv auf die mathematischen Fähigkeiten der Kinder auswirken. Betrachtet man Textaufgabe höherer Klassen, ist das auch leicht vorstellbar.

Textverständnis: Großer Wert wird auf Textarbeit gelegt. Das Verstehen von Texten kann nur mit Texten geübt werden, ebenso wie das Erzählen. Auch hier gilt der allgemeine Grundsatz: Ehe expressive Leistungen gefordert werden können, muss das Kind Sprache rezipieren können, um Sprache analysieren und damit neue sprachliche Fertigkeiten aufbauen zu können.

Die Bedeutung der Narrativität eines Medienangebots wird sowohl von der Unterhaltungsforschung als auch in der Sprachdidaktik erkannt. Narrative Immersion gilt mittlerweile als der Königsweg für die Entwicklung sprachlichen Verstehens, das wiederum die wesentliche Voraussetzung für sprachliche Produktion darstellt [...]. Es ist anzunehmen, dass narrative Strukturen nicht nur für die muttersprachliche Sprach- und Leseförderung, sondern auch in der Zweitspracherziehung Gewinn bringend eingesetzt werden können.⁹

„Verstehen“ ist nicht messbar! Deshalb lassen sich auch keine normierten Tabellen erstellen. Ob Geschichten oder Textaufgaben verstanden worden sind, können wir aus adäquaten Reaktionen auf eine Geschichte oder an korrekten Rechenschritten ableiten. Falls Fehler vorliegen, können die Ursachen vielfältig sein. Die Kinder der Fördergruppen verstehen manchmal Geschichten nicht, weil sie nicht über Weltwissen verfügten, das in diesen Geschichten voraussetzt war. Manchmal werden Abläufe nicht verstanden, da Konjunktionen, die die zeitliche Abfolge angeben (wie *nachdem*), nicht verstanden werden. Die unbekannte Bedeutung übertragener Begriffe führt manchmal „in die Irre“. So wird in einer Geschichte erzählt, dass sich ein bedrückter Königsdiener „von seiner Last“ befreien will. Die Kinder, gefragt, wie sie diesen Ausdruck verstünden, beschreiben einen Mann mit einem schweren Sack auf dem Rücken. Dieses Missverständnis zeigt weitreichende Folgen für das Verstehen der gesamten Geschichte. Denn die Kinder suchen natürlich nach einer sinnvollen Erklärung, d.h. einer Episode in der Geschichte, die erklärte, warum die Person auf einmal einen Sack trägt, der vorher nie erwähnt worden war. Manchmal führen auch falsche grammatikalische Entschlüsselungen zu unzureichendem Verstehen. *Den Esel schubst der Mann*. Kinder, die das Artikelsystem nicht zur Entschlüsselung des Kasus (und damit der Satzstruktur) nutzen, werden diesen Satz nach der Reihenfol-

8

Um Antworten auf diese Frage näherzukommen waren zunächst weitere Klärungen dazu geboten, was unter schulbildungsrelevanten sprachlichen Fähigkeiten genau zu verstehen ist und auf welche Weise sie erreicht werden. Die Ergebnisse unserer Sprachstandsanalysen sind hier deutlich weiterführend. Wie in Kap. IV dargestellt, scheint der Zusammenhang zwischen allgemeinsprachlichen Fähigkeiten und der schulischen Leistungsfähigkeit bzw. den Möglichkeiten einer Schülerin oder eines Schülers, sich sachgerecht und zielführend mit einer mathematischen Aufgabe zu befassen, eher gering ausgeprägt zu sein. Von Bedeutung hingegen ist nach unseren Resultaten, ob die Schülerinnen und Schüler über spezifische taskbasierte sprachliche Strategien und Redemittel verfügen. In Bezug auf spezifisch mathematikorientierte sprachliche Fähigkeiten ist nach unseren Analysen evident, dass eine hinreichende Anzahl präzise gebrauchter *grammatischer* Einheiten als Steuerungselemente notwendig sind, um sachdienlich und zielgerichtet vorzugehen. Weniger bedeutend scheint hingegen das Verfügen über lexikalische Einheiten, eingeschlossen den sog. fachlichen Wortschatz.

Gogolin et al. 2004 :Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität – Abschlussbericht DFG Go 614/6

⁹ Lit.: Ritterfeld. 2006: Plädoyer für eine medienvermittelte Erweiterung der phonologischen Zweitsprachkompetenz. In: LOGOS - interdisziplinär Jg.14. Ausg.1. 31-37

ge der Satzglieder entschlüsseln und dann verstehen *Der Esel schubst den Mann*. (Die erste Phrase gibt den Agens, die dritte Phrase den Patiens an). Inhaltlich Stolperfallen sind Texte, in denen die Motivation für die Handlung in Gefühlen oder Gedanken der agierenden Personen liegen. Sie sind schwerer zu verstehen als Erzählungen reiner Handlungsabläufe.

Die besondere Herausforderung in der Textarbeit liegt einerseits in der Komplexität des Sprachangebots und andererseits in den Verstehensstrategien der Kinder, die meistens nicht optimal sind! (s. o. Umgang mit übertragenen Bedeutungen; falschem Entschlüsseln morphologischer Informationen etc.). Das Textangebot muss so ausgewählt sein, dass die Kinder immer wieder an Verstehensgrenzen kommen, um mit ihnen gemeinsam herauszufinden, was zum Missverständnis geführt hat, sie damit für diese Art der Missverständnisse zu sensibilisieren und dann im nächsten Schritt Strategien zur Aufklärung derselben zu üben.

Des Weiteren müssen diejenigen, die die Kinder fördern, den Verstehensprozess der Kinder mit ständigen Hypothesenbildungen begleiten, um sofort einhaken zu können, wenn sie den Eindruck gewinnen, dass das Textverständnis von der ursprünglichen Textintention abweicht (die Kinder eine andere Geschichte als die erzählte verstehen).

Ebenso wie sich das Verstehen einer Geschichte nicht messen lässt, lassen sich auch Verbesserungen nicht messen.

Das, was sich durch die Sprachförderung möglicherweise verändert hat, beschrieb eine Klassenlehrerin folgendermaßen: „I. kann sich jetzt eine Geschichte ganz anhören und reagiert adäquat auf den Inhalt der Geschichte.“

Das, was die Lehrerin zu Beginn der Sprachförderung beschrieben hatte, fiel auch bei uns auf. Der Junge reagierte zu Beginn der Sprachförderung inadäquat auf erzählte Geschichten. Seine Kommentare zur erzählten Geschichten ergaben keinen sinnvollen Zusammenhang mit dem Inhalt der Geschichte. Es schien, als ob er lediglich einen Teil der Geschichte mitbekommen und sich dann den Rest selbst zusammengereimt hatte, da er vielleicht mit dem Hören der gesamten Geschichte überfordert gewesen war. Am Ende der Fördereinheit, hörte der Junge aufmerksamer zu, reagierte adäquat, schien die jeweils vorgelesene oder erzählte Geschichte vollständig mitbekommen zu haben.

Produktion von Texten: Die Texte, die die Kinder in der ersten Testung produzieren, lassen teilweise die Diskrepanz zwischen differenziertem Mitteilungswunsch und Formulierungsnot erkennen. Beispiele aus dem Testteil Bildbeschreibungen:

„Ich sehe Vogel, der hat in Schnauze.. ein Wurm gefunden .. und bringt sie ihre Kinder.“ (Bild: Der Vogel hat einen Wurm im Schnabel und fliegt damit zum Nest.) oder

„Ein Junge bringt bei einer Frau ihre Regenschirm“ (Das Kind gibt der Oma einen Schirm, weil es regnet.) oder

„Dort warf ein Reiter .. der Pferd ist wild geworden .. der ist runtergefallen .. der andere fotografiert“ (Der Vater fotografiert das Mädchen, während es vom Pferd fällt.)

Aus den Äußerungen der Kinder lassen sich alle Details der Darstellungen erkennen. Es werden sogar Begründungen geliefert (Das Pferd ist wild geworden und warf

deswegen seinen Reiter ab). Allerdings fehlen sprachliche Mittel, um die inhaltsreichen Äußerungen eindeutig zu formulieren.

Eine Geschichte zu erzählen ist wirklich kompliziert. Neben der Wortwahl, den Satzkonstruktionen geht es v. a. um den Handlungsablauf. Personen und Orte müssen eingeführt werden. Das Wissen der Zuhörer muss zunächst so erweitert werden, dass sie dann dem beschriebenen Ereignis folgen können. Und dann muss das, was passiert, in eine sinnvolle Abfolge gebracht werden.

In der Sprachförderung legen wir das Hauptaugenmerk auf Abläufe von Geschichten, auf die Verkettungen der einzelnen Handlungsstränge. Gehörte Geschichten sollen dann anhand der herausgearbeiteten Strukturen nacherzählt werden. D.h., das was als Handlungsablauf sichtbar gemacht worden ist, wird sprachlich umgesetzt. Um genau zu sein, um stilistisch ansprechend zu formulieren, um unterhaltsam zu erzählen, müssen ganz automatisch der Wortschatz größer, die syntaktischen Strukturen komplizierter und abwechslungsreicher und der Textaufbau geordneter sein.

Deutlich wurde uns, dass die Kinder die Geschichten umso besser erzählen konnten, je mehr sie beim Verstehen im Ablauf steckten. D.h. vorgelesene Geschichten waren schwerer nachzuerzählen, als selbst mitgespielte. Mitgespielte Geschichten, in denen der Ablauf der Geschichte räumlich zu erfahren war, konnten besser erzählt werden, als Geschichten, die an nicht klar definierten Handlungsorten spielten. Wichtig war auch die metasprachliche Aufarbeitung der gespielten Handlung (wie kann ich die inneren Zusammenhänge der gehörten/gespielten Geschichte darstellen und wie kann ich diesen dann wieder zur Nacherzählung nutzen?).

Gleichzeitig ist das Schreiben von Geschichten im Bildungsplan für die zweite Klasse vorgesehen. Interessant wäre ein Vergleich mit den Veränderungen der Klassenaufsätze. Zeigen sich die Veränderungen, die wir im Mündlich bemerkt haben auch im Schriftlichen?

Ergebnisse dieses Förderaspekts lassen sich auch nicht statistisch fassen. Hier wird deskriptiv, d.h. beschreibend verfahren. Anhand einiger Beispiele sollen die Veränderungen erläutert werden. Die Beispiele sind relativ zahlreich, zeigen sich doch in den Texten auch alle anderen geförderten Bereiche. Verbessert hatte sich die Ausdruckweise, die Formulierungsfähigkeit - nicht unbedingt das Erfassen dessen, was auf den Bildern dargestellt worden war.

Im Folgenden werden einige Erzählungen der ersten Testung kontrastiert mit Erzählungen derselben Kinder in der zweiten Testung.

Die Formulierungsnot ist bei manchen Versionen im ersten Durchgang deutlich zu bemerken – v. a. bei den Kindern, die besonders genau formulieren möchten. Dies zeigt sich an häufigen Satzabbrüchen, unzutreffenden Vokabeln (der fährt Galopp; runter gekippt - runter getan), Hilfen tlw. durch Komposita, die es im Deutschen nicht gibt (Mama-Vogel/ Baby-Vogel), häufig kurze Sätze im gleichen Satzmuster, eine Tempusform, Artikelunsicherheiten etc.

Die zweiten Durchgänge wirken insgesamt flüssiger, obwohl nach wie vor grammatikalische Unsicherheiten und zu geringes Vokabular zu bemerken ist. Die Kinder können jedoch im zweiten Durchgang auf mehr Ausdrucksmöglichkeiten zurückgreifen. Sie benutzen ritualisierte Geschichtenanfänge (Es war einmal eine Katze), wörtliche Rede, stellen Vermutungen an, die wiederum häufiger mit Nebensatzkonstruktionen verbunden sind, beschreiben mögliche Gedanken der Akteure. Die Verbesserungen

zeigen sich teilweise in Konstruktionen, die nicht richtig „aufgehen“ (Die Mutter hat sich falsch verdacht → reflexives Verb mit Präfix *ver* als Markierung für „Irrtümer“, wie in *sich verfahren*, *sich verirren*, *sich verlaufen* etc.). D.h. das Kind hat hier eine morphologische Regel gelernt und konstruktiv richtig angewandt. Sie jedoch übergeneralisiert. Diese Konstruktion existiert im Deutschen nicht.

Im Test soll eine Bildergeschichte erzählt werden. Auf vier Bildern wird gezeigt, wie ein Katze eine Schüssel / Schale von einer Kommode wirft. Im zweiten Bild versteckt sie sich hinter der Tür, ein Junge kommt ins Zimmer (hochgezogene Augenbrauen) Auf dem dritten Bild zeigt die Mutter mit streng gerunzelten Augenbrauen auf die Schüssel, der Junge zuckt die Achseln, die Katze sitzt immer noch unentdeckt hinter der Tür. Auf dem vierten Bild stehen beide mit Kehrtensilien da und sehen lächelnd der Katze nach, die mit erhobenem Schwanz den Raum verlässt.

| 1. Testung (Oktober 2005) | 2. Testung (Juli 2006) |
|--|---|
| <p>Eine Katze hat ne Schüssel runter gekipelt runter getan und die is kaputt gegangen und danach kommt Peter und hat das gesehen und danach kommt sein Mama und schimpft und hat die Katze weggeschickt und die Mama freut sich dann (Th: über was freut sich denn die Mama?) Dass Peter das sauber macht und die Katze wegschickt</p> | <p>Es war einmal eine Katze und die hat den Schüssel runtergeworfen dann hat es „krach“ gemacht und dann ist der Junge gekommen und dann kam die Mama und hat „Wow“ geschrieen und dann haben die einen Besen genommen und dann haben die das weggemacht und dann haben die die Katze gesehen und dann haben sie gelacht, weil die denken die Katze ist noch jung</p> |

| 1. Testung (Oktober 2005) | 2. Testung (Juli 2006) |
|--|--|
| <p>Die Maus die kippt das Glas runter und dann ist es schon runtergefallen und dann geht die Tür auf. Die Katze versteckt sich und dann ist er ganz leiser reingekommen. Und dann kommt die Mutter und schimpft den Jungen und der sagt ich hab´s nicht gemacht und die Katze ist hinter der Tür noch. Und danach haben sie die Katze gesehen und gewusst dass die des gemacht</p> | <p>Die Katze kippt den Teller um. Dann versteckt es sich. Peter geht rein ins Zimmer und entdeckt diese Sauerei. Die Katze bleibt immer noch versteckt. Die Mutter kommt dann ins Wohnzimmer. Die Mutter sagt, dass der Peter das getan hat. Aber der Peter hat das nicht getan, sondern die Katze. Dann rennt die Katze weg. Die Mutter und Peter sehen die Katze. Mutter und Peter haben sich gedacht, dass es die Katze getan hat. Die Mutter hat sich falsch verdacht.</p> |

| Oktober 2005 | Juli 2006 |
|---|--|
| <p>Die Katze die Katze macht das Teller kaputt dieser Teller fällt runter und die Katze versteckt sich hinter der Tür und der Mann und der Junge sieht es und dann und dann die Katze wars aber aber aber und der junge sieht es die katze und die Mutter die Mutter schimpft mit dem Junge</p> | <p>Eine Katze macht die Schüssel kaputt und dann kommt ein Junge und dann und dann kommt war die Schüssel kaputt und dann kommt die Mutter. Die Mutter schimpft mit den Jungen. Dann versteckt sich die Katze und dann geht die Katze raus und dann wissen die wer das ge-</p> |

| | |
|---|-----------------------|
| und der Junge und dann und dann hat er rausgefunden dass es die Katze war und dann war dann war dann glücklich und die Katze geht dann raus | macht hat: die Katze. |
|---|-----------------------|

| <i>Oktober 2005</i> | <i>Juli 2006</i> |
|---|---|
| Die Katze tut das Ding schmeißen, da kommt der Junge, die Katze versteckt sich hinter der Tür und die Katze macht nur so als hat sie nicht gemacht. Da kommt die Mutter. Die Katze versteckt sich immer noch hinter die Türe und die Mutter schimpft den Jungen. Da ist die Katze rausgegangen und der Junge und die Mutter haben dann die Katze gesehen und jetzt wissen dieser war's die Katze. | Die Katze schmeißt die Tasse auf den Boden. Dann kommt ein Junge und die Katze steht hinter der Tür. Dann kommt sein Mutter und sagt: Wer hat das gemacht? Der Junge sagt: Weiß ich nicht. Dann geht die Katze vor die Tür und der Junge und die Mutter lachen, weil sie denken, dass die Katze gemacht hat |

zum Abschluss

Wie sinnvoll die Angebote der Grund- und Hauptschule Ostheim einschließlich der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder sind, kann in wissenschaftlichen Publikationen nachgelesen werden.

Frau S. Ameziane weist in ihrer Diplomarbeit weist den Erfolg dieser Sprachfördermaßnahme entsprechend der Übergangszahlen in weiterführende Schulen nach.

Die Forschung zur notwendigen Dauer von Fördermaßnahmen [für mehrsprachige Kinder / M.B.] zeigen an, dass Sprachbildung im Elementarbereich für die schulische Sprachbildung anschlussfähig sein muss und in der Schule fortgesetzt wird.¹⁰

In der GHS Ostheim wird dies durchgeführt. Allerdings werden für die geforderte Qualität kaum Mittel zur Verfügung gestellt.

Welche gesellschaftliche Relevanz diesem Thema beigemessen wird, zeigt folgendes Zitat:

Zur Vorbereitung des Nationalen Integrationsplans wurde im September 2006 unter Leitung des Bundesministers für Arbeit und Soziales die Arbeitsgruppe „Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen“ (AG 3) eingerichtet, die den Auftrag erhielt, **konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Bedingungen für Integration auf den Handlungsfeldern Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt auszuarbeiten. Damit behandelte die Arbeitsgruppe einen der Schlüsselbereiche für das Gelingen sozialer Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und ihrer Familien.**[Hervorhebung M.B.]¹¹

¹⁰ Gogolin Ingrid. 2007: Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituation für mehrsprachige Kinder. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München

¹¹ Hrsg. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. 2007: Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3. nachzulesen unter [Prof. Dr. Ingrid Gogolin - News](#)

Lehren und Lernen

Die Ergebnisse dieses Papiers lesen sich wie der Wunschzettel einer Schule wie der GHS Ostheim. Ein kurzer Einblick sei empfohlen.

Melanie Berg, Lehrlogopädin