

Multikulturelle Bibliotheksarbeit

Vorschulische Sprach- und
Leseförderung von Kindern mit
Migrationshintergrund



Konzeption eines Programms für
die Bücherhalle Wilhelmsburg

Myra Thürsam

B.I.T.online – Innovativ

DINGES & FRICK

Band 18

B.I.T.online – Innovativ

Herausgegeben

von

Rolf Fuhlrott

Ute Krauß-Leichert

Christoph-Hubert Schütte

Band 18

Multikulturelle Bibliotheksarbeit

**Vorschulische Sprach- und Leseförderung
von Kindern mit Migrationshintergrund**

2008

Verlag: Dinges & Frick GmbH, Wiesbaden

Multikulturelle Bibliotheksarbeit
Vorschulische Sprach- und Leseförderung
von Kindern mit Migrationshintergrund

von

MYRA THÜRSAM

2008

Verlag: Dinges & Frick GmbH, Wiesbaden

B.I.T.online – Innovativ

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-934997-21-9

Titelfotos: Aufnahmen aus dem Projekt „Interkulturelle Bibliotheksarbeit“

der Stadtbibliothek Neu-Isenburg. Siehe auch Beitrag im Bix-Magazin 2006, Seite 37.

Kleines Foto: Alfred J. Arndt

ISBN 978-3-934997-21-9

ISSN 1615-1577

© Dinges & Frick GmbH, 2008 Wiesbaden

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere die des Nachdrucks und der Übersetzung.

Ohne Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, dieses Werk oder Texte in einem photomechanischen oder sonstigen Reproduktionsverfahren oder unter Verwendung elektronischer Systeme zu verarbeiten, zu vervielfältigen und zu verbreiten.

Satz und Druck: Dinges & Frick GmbH, Wiesbaden

Printed in Germany

Multikulturelle Bibliotheksarbeit

Vorschulische Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund

Konzeption eines Programms für die Bücherhalle Wilhelmsburg

Hausarbeit zur Diplomprüfung
an der

HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN HAMBURG

Fakultät Design, Medien und Information

Studiendepartment Information

vorgelegt von

MYRA THÜRSAM

Hamburg, September 2007

Referentin: Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert

Korreferentin: Prof. Gudrun Laubach

Kurzfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der vorschulischen Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und stellt das Konzept eines Sprach- und Leseförderungsprogramms für Kinder ausländischer Herkunft für die Bücherhalle Wilhelmsburg vor.

Nach einem Überblick über die Zuwanderungspolitik Deutschlands und die gegenwärtige rechtliche, wirtschaftliche und bildungspolitische Situation von Migranten beleuchtet Teil I die Bildungssituation von Schülern ausländischer Herkunft anhand der Ergebnisse der PISA-Studie 2003 und verdeutlicht damit den Handlungsbedarf im Bereich der Sprach- und Leseförderung.

Teil II erläutert wichtige Grundlagen zur Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und gibt praktische Hinweise für eine Förderung in der Praxis.

Innerhalb Teil III wird eine Auswahl erfolgreicher Projekte zur Sprach- und Leseförderung unter Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund vorgestellt. Die vielversprechenden Initiativen zeigen, dass die Nutzergruppe „Migranten“ immer stärker in das Bewusstsein Öffentlicher Bibliotheken tritt.

Teil IV stellt das Konzept des Sprach- und Leseförderungsprogramms der Bücherhalle Wilhelmsburg für Kinder mit Migrationshintergrund und für deutsche Kinder mit erkennbaren Sprachdefiziten im Vorschulalter vor. Dabei werden praktische Beispiele zur Gestaltung einzelner Veranstaltungseinheiten gegeben und innerhalb einer Checkliste wichtige Punkte aufgeführt, die bei der Planung und Durchführung des Programms berücksichtigt werden müssen. Eine Bedarfsanalyse für das Sprach- und Leseförderungsprogramm in den Wilhelmsburger Kindertagesstätten gibt zudem Aufschluss über den Bedarf und das Interesse an einem solchen Programm.

Schlagwörter:

Multikulturelle Bibliotheksarbeit, Migranten, Ausländer, Integration, Sprachförderung, Leseförderung, Leseerziehung, Zweitspracherwerb, Deutsch als Fremdsprache

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	6
Abbildungsverzeichnis	10
Tabellenverzeichnis	10
Verzeichnis der Abkürzungen	10
Vorbemerkung	11
Einleitung	12
Literaturbewertung	14
Teil I Grundlagen der Migration und Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland	15
1 Migration in Deutschland	15
1.1 Ausländer, Migranten und Menschen mit Migrationshintergrund – Annäherung an unterschiedliche Begriffe	15
1.2 Migrationsgeschehen und Migrationspolitik seit dem Zweiten Weltkrieg	16
1.3 Migration heute	18
1.3.1 Die hauptsächlichen Zuwanderungsarten nach Deutschland und ihre rechtlichen Rahmenbedingungen	18
1.3.2 Soziale und wirtschaftliche Situation	21
1.3.3 Bildungspolitische Situation	23
1.3.4 Integration: Definition und politische Ansätze	24
2 Exkurs: PISA-Studie	26
2.1 PISA allgemein	26
2.2 Die OECD-PISA-Studie im Kontext Migration	27
2.2.1 Ausgewählte Ergebnisse der OECD-PISA-Studie für Deutschland im Kontext Migration	28
2.2.2 Gründe für die Ergebnisse der OECD-PISA-Studie im Kontext Migration	29
Teil II Grundlagen der Sprach- und Leseförderung	32
3 Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund	32
3.1 Was bedeutet Sprachförderung?	32
3.2 Was bedeutet Leseförderung?	32
3.3 Zusammenhang zwischen Sprach- und Leseförderung	33
3.4 Vorschulische Sprach- und Leseförderung	34
3.5 Aspekte der Mehrsprachigkeit	35
3.6 Die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache	36
3.7 Notwendigkeit der vorschulischen Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und damit verbundene politische Ansätze	37
3.8 Vorschulische Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Öffentlichen Bibliotheken	39
3.9 Aspekte der vorschulischen Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund	40

4 Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Praxis	41
4.1 Anforderungen an die Bibliothekare	41
4.2 Grundsätze der Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund	42
4.3 Mittel zur Sprach- und Leseförderung	44
4.4 Kooperation mit Kindertagestätten	47
4.5 Einbeziehung der Eltern	47
Teil III Projekte zur Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund	49
5 Auswahl derzeitiger Projekte zur Sprach- und Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken, die Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigen	49
5.1 Projekte in Deutschland	49
5.1.1 Vorgehensweise bei der Recherche	49
5.1.2 Übersicht beispielhafter Angebote zur Sprach- und Leseförderung, die Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigen	51
5.1.3 Begründung zur Auswahl der vorgestellten Projekte	53
5.2 Die Projekte	55
5.2.1 Das Projekt „Kinder werden WortStark“ der Citybibliothek Berlin	55
5.2.2 Sprach- und Leseförderung in der Stadtbibliothek Nürnberg	58
5.2.3 Die Kinder-Lese-Reisen der Stadtbibliothek Neu-Isenburg	60
Teil IV Konzeptentwicklung	63
6 Die Bücherhalle Wilhelmsburg	63
6.1 Wilhelmsburg – Gebietsspezifische Merkmale	63
6.1.1 Bildungssituation und politische Ansätze	63
6.2 Das Profil der Bücherhalle Wilhelmsburg	65
6.2.1 Veranstaltungen in der Bücherhalle Wilhelmsburg	66
7 Das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg	68
7.1 Konzeption des Sprach- und Leseförderungsprogramms	68
7.2 Die Teile des Programms	72
7.3 Der Programmplan	73
7.3.1 Thematische Auswahl und Gliederung der Einheiten	73
7.3.2 Inhalte der Einheiten	74
7.3.3 Ablauf der Einheiten	75
7.4 Die Beispieleinheiten	75
7.4.1 Vorbemerkung	76
7.4.2 Einheit 1: Mein Name	76
7.4.3 Einheit 3: Meine Kleider	81
7.4.4 Einheit 5: Das bist du	85
7.4.5 Einheit 6: Was wir Kinder alles tun	90
7.4.6 Einheit 8: Meine Familie	93
7.4.7 Einheit 12: Die Farben	97
7.5 Der Elternnachmittag	100

8 Bedarfsanalyse für das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg	104
8.1 Vorgehensweise	104
8.2 Auswertung	106
9 Checkliste zur Planung des Sprach- und Leseförderungsprogramms	108
10 Schlussbetrachtung	112
Literaturverzeichnis	114
Gesondertes Literaturverzeichnis	125
Anhang A Versammlung mit Erziehern und Bibliothekaren	129
Anhang B Elterninformationsblatt	129
Anhang C Elterninformationsabend	131
Anhang D Titelvorschläge für eine Bücherkiste zum Thema „Die Farben“ in deutscher, türkischer und deutsch-türkischer Sprache	131
Anhang E Empfehlenswerte Bilder- / Vorlesebücher zu den Themen des Sprach- und Leseförderungsprogramms in deutscher und türkischer Sprache	135
Anhang F Kinderbilder	139
Anhang G Abschiedslied „Tschüs-bis-morgen“	142
Anhang H Kopiervorlage Anziehpuppe und Kleidungsstücke	143
Anhang I Materialien zur Bedarfsanalyse für das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg	144
Anhang J Liste empfehlenswerter Literatur zur Sprach- und Leseförderung	146
Anhang K Informationsblatt für die Erzieher	147
Anhang L Tätigkeitsbilder	148

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausländische Bevölkerung von 1951 bis 2005	18
Abbildung 2: Deutsche und ausländische Erwerbstätige nach ihrer Stellung im Beruf 1991, 2001-2003	22

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anteil ausländischer und deutscher Schüler in allgemeinbildenden Schulen nach Schulart der Sekundarstufe I 2002/03	23
Tabelle 2: Angebote Öffentlicher Bibliotheken zur Sprach- und Leseförderung unter Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund	53

Verzeichnis der Abkürzungen

BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BIB	Bibliothek – Information – Begegnung
B.I.T.	Bibliothek Information Technologie
B.I.X.	Bibliotheksindex
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BuB	Forum für Bibliothek und Information
DBI	Deutsches Bibliotheksinstitut
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DTV	Deutscher Taschenbuch Verlag
EU	Europäische Union
GFK	Genfer Flüchtlingskonvention
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
HdM	Hochschule der Medien Stuttgart
HIPPY	Home Instruction Program for Preschool Youngsters
HÖB	Hamburger Öffentliche Bücherhallen
INETBIB	Internet in Bibliotheken
Kita	Kindertagesstätte
ME	Medieneinheiten
ÖB	Öffentliche Bibliothek
OECD	Organisation for Economic, Cooperation and Development
OPAC	Online Public Access Catalog
PC	Personal Computer
PISA	Programme for International Student Assessment
RABE	Recherche und Auskunft in bibliothekarischen Einrichtungen
SPIKI	Sprachförderung in Kindertagesstätten
USA	United States of America

Vorbemerkung

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Teile: eine fachlich-thematische Einführung, die Darstellung der Grundlagen zur vorschulischen Sprach- und Leseförderung, eine Auswahl von Projekten zur Sprach- und Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken, die Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigen und die Konzeptentwicklung des Sprach- und Leseförderungsprogramms der Bücherhalle Wilhelmsburg. Die einzelnen Kapitel und Abschnitte wurden durch eine übergeordnete Gliederung in römischer Zählung kenntlich gemacht.

Aufgrund der leichteren Lesbarkeit und des damit verbundenen Leseflusses wurde innerhalb des Textes ausschließlich die männliche Form verwendet. Natürlich ist dabei jedes Mal auch die weibliche Form gemeint.

Im Anhang befinden sich verschiedene Hilfestellungen zur Durchführung des Sprach- und Leseförderungsprogramms (siehe Anhang A bis Anhang L), auf die innerhalb des Textes verwiesen wird. Die Hilfestellungen wurden, sofern nicht anders kenntlich gemacht, von mir selbst entworfen.

Einleitung

In Deutschland leben viele Kinder mit Migrationshintergrund, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist; fast jedes dritte Kind unter sechs Jahren kommt aus einer Familie mit Migrationshintergrund (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2007b). Durch den Kontakt mit der deutschen Aufnahmegesellschaft erwerben diese Kinder zwar Elemente der deutschen Sprache – in ihren ersten Lebensjahren lernen sie jedoch hauptsächlich die Sprache ihrer Eltern (vgl. LOOS 2004, S. 8). Beim Eintritt in den Kindergarten besitzen sie deshalb häufig nur sehr geringe Deutschkenntnisse. Fehlt in dieser Phase eine systematische Förderung der Sprach- und Lesekompetenz, kann dies zu erheblichen Schwierigkeiten in der Bildung und Ausbildung solcher Kinder führen.

So weit sind sich in der Bildungspolitik alle einig: Der effektivste Weg zur Integration ist das Erlernen der Landessprache. Mangelnde Deutschkenntnisse setzen der Integration und Chancengleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund schnell Grenzen. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist für sie nach wie vor die entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungskarriere (vgl. Loos 2005, S. 9).

Der Anteil an ausländischen Kindern ist insbesondere in den Städten sehr hoch. Die Schulen können die Zahl von sprachauffälligen Kindern kaum bewältigen, und in der Praxis hat sich gezeigt, dass der Zweitspracherwerb ohne Unterstützung von außen in den Schulen kaum umgesetzt werden kann (vgl. Loos 2005, S. 9). Vorschulische Sprach- und Leseförderung durch andere öffentliche Institutionen wird daher immer notwendiger.

Als Lernorte außerhalb der Schule stehen Bibliotheken in der Verantwortung, benachteiligten Minderheiten wie Kindern mit Migrationshintergrund den Zugang zur literarischen Welt zu öffnen. Bibliotheken bieten die Möglichkeit, die Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen.

Diese Arbeit thematisiert die vorschulische Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Öffentlichen Bibliotheken und zeigt durch die theoretische Konzeption eines Programms zur Sprach- und Leseförderung – speziell für die Bücherhalle Wilhelmsburg – praktische Möglichkeiten auf diesem Gebiet.

Da vorschulische Sprach- und Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken in engem Zusammenhang mit dem staatlichen und gesellschaftlichen Umgang von Zuwanderung steht, wird im ersten Teil die vergangene und gegenwärtige Zuwanderungspolitik Deutschlands sowie die soziale, wirtschaftliche und bildungspolitische Lage von Migranten dargestellt. Darüber hinaus erfolgt eine kurze Skizzierung integrationspolitischer Ansätze. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der PISA-Studie 2003 für Deutschland im Kontext Migration beleuchtet, um die Bildungssituation von Schülern mit ausländischem Hintergrund darzustellen.

Der zweite Teil befasst sich mit den für die Konzeption des Sprach- und Leseförderungsprogramms der Bücherhalle Wilhelmsburg wichtigen theoretischen und praktischen Grundlagen der Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Diese

sind für die praktische Umsetzung des Programms und seines Verständnisses von zentraler Bedeutung und werden daher ausführlich dargestellt. Dabei soll deutlich werden, welche Voraussetzungen notwendig sind, damit eine gezielte Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Öffentlichen Bibliotheken gelingen kann.

Durch die Vorstellung erfolgreicher Projekte zur Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien in Öffentlichen Bibliotheken bietet der dritte Teil dieser Arbeit einen Einblick in den aktuellen Stand der Bibliotheksarbeit auf diesem Gebiet.

Innerhalb des vierten Teils erfolgt zunächst die Beschreibung des Stadtteils Wilhelmsburg und der Bücherhalle Wilhelmsburg. Danach wird das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg mit Beispielen zur praktischen Umsetzung dargestellt. Im Anschluss wird die Durchführung einer Bedarfsanalyse für das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle beschrieben und eine Checkliste, die das Basiswissen zur Planung und Durchführung des Programms enthält, vorgestellt.

Damit dokumentiert diese Arbeit die Anleitung eines Programms zur vorschulischen Sprach- und Leseförderung in der Bücherhalle Wilhelmsburg.

Es ist ein Versuch, die Möglichkeiten der Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Öffentlichen Bibliotheken zu verdeutlichen und auf die Notwendigkeit der Unterstützung dieser Kinder aufmerksam zu machen.

Literaturbewertung

Für die Erstellung dieser Arbeit wurden Fachliteratur, Internetquellen, Graue Literatur und Aussagen von Fachkundigen verwendet. Ein großer Teil der Informationen stammt aus Gründen der Aktualität aus Internetquellen.

Das erste Kapitel „Migration in Deutschland“ stützt sich auf sozialwissenschaftliche Fachliteratur, Literatur aus der Soziologie sowie Internetquellen der Bundesregierung wie z. B. die Internetseite des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF).

Insgesamt sind die Quellen als informativ und sehr umfangreich zu bewerten. Da darauf geachtet wurde, möglichst präzise Informationen zusammenzutragen, fiel es aufgrund der Weitläufigkeit des Themenbereiches und der Fülle an Material zum Teil schwer, brauchbare Informationen herauszufiltern.

Die Quellen der Bundesregierung wurden ausgewählt, da sie aktuelle und ausführliche Informationen zu diesem Themenbereich bieten. Aus der Soziologie wurden vor allem Publikationen verwendet, die die Migrationsgeschichte Deutschlands und die soziale Situation von Migranten in der Gegenwart beschreiben, da die Internetquellen diesen Bereich nicht ausreichend abdeckten. Es wurden Publikationen von Experten der Migrationsforschung wie Kai-Uwe Beger, Norbert Wenning und Edda Currlle verwendet.

Innerhalb des Exkurses „PISA-Studie“ wurden aus Gründen der Verlässlichkeit überwiegend Originalquellen benutzt. Dazu zählen Publikationen des PISA-Konsortiums Deutschland und der OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). Die Quellen geben einen guten Einblick in die Befunde der PISA-Studien. Vor allem die Sonderauswertung der PISA-Studie 2003 im Kontext Migration bietet hilfreiche Informationen zur aktuellen Bildungssituation in Deutschland lebender Jugendlicher mit Migrationshintergrund.

Teil II und Kapitel 7. stützen sich auf Quellen aus der Pädagogik. Dabei wurden hauptsächlich Ratgeber für Erzieher und Eltern verwendet, die, neben theoretischem Grundwissen, Spiel- und Übungsvorschläge zur Sprach- und Leseförderung enthalten. Die Nähe zur Praxis half theoretische Erkenntnisse innerhalb des Sprach- und Leseförderungsprogramms der Bücherhalle Wilhelmsburg umzusetzen. Zusätzlich wurde auf Projekte aus der Praxis zurückgegriffen, da diese hilfreiche Beispiele für Ablauf und Inhalt eines Sprach- und Leseförderungsprogramms boten.

Die Informationen über Projekte zur Sprach- und Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken und die Bücherhalle Wilhelmsburg stützen sich überwiegend auf Internetquellen und Graue Literatur, die von der jeweiligen Bibliothek erhalten wurde. Da die Informationen auf den Webseiten der Bibliotheken und der Grauen Literatur teilweise nicht ausreichte, war der direkte Kontakt zu den einzelnen Bibliotheken sehr wichtig. E-Mail Anfragen, Telefonate und Gespräche konnten ungeklärte Fragen lösen.

Teil I

Grundlagen der Migration und Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland

1 Migration in Deutschland

1.1 Ausländer, Migranten und Menschen mit Migrationshintergrund – Annäherung an unterschiedliche Begriffe

Im alltäglichen Sprachgebrauch bedienen wir uns unterschiedlicher Bezeichnungen und Begriffe für Menschen nichtdeutscher Herkunft, deren Bedeutungsspektrum vom Allgemeinen bis hin zum Spezifischen reicht und die wir dennoch zum Teil gleichbedeutend verwenden. Im Folgenden soll deshalb zunächst eine kurze Erläuterung der wichtigsten Begriffe gegeben werden.

Nach der deutschen Rechtsordnung werden Personen, die keine deutsche Staatsangehörigkeit haben, als „Ausländer“ bezeichnet. Dieser Begriff wird jedoch im Bezug auf Personen fremdländischer Herkunft häufig mit einer herabwürdigenden Bedeutung verwendet. Deshalb hat sich in Deutschland weitgehend die Bezeichnung „Migrant“ durchgesetzt. Der Zusatz „Menschen mit Migrationshintergrund“ meint Familienangehörige von Migranten, die selber keine Migrationserfahrung haben (vgl. SAUERMAN 2005a, S. 17).

Der Begriff „Migration“ stammt aus dem lateinischen und bedeutet „Wanderung“ (migrare=wandern bzw. migratio=Wanderung) (vgl. HARENBERG 1996, S. 1988). Nach Wenning ist *„jede längerfristige, räumliche Verlagerung des Lebensschwerpunktes über eine größere Distanz, die ein Verlassen des sozialen Aktionsraumes zur Folge hat“* (WENNING 1996, S. 13), als Migration zu verstehen. Ein Migrant ist demnach jemand, der von einem Gebiet zum anderen gewandert ist und dabei seinen bisherigen Wohnsitz gewechselt hat.

Der Begriff „Asyl“ kommt aus dem Griechischen und bedeutet soviel wie Freistatt, Heim, Unterkunft. Eine Art des Asyls ist der Schutz, den ein anderer Staat in seinem eigenen Land, z. B. aus politischen oder religiösen Gründen, verfolgten Menschen gewährt (vgl. DTV 1975, S. 233). Ein „Asylsuchender“ ist also eine Person, die in einem anderen Staatsgebilde um Schutz bittet.

„Gastarbeiter“ oder „Arbeitsmigranten“ sind aus dem Ausland angeworbene Arbeitnehmer, die temporäre Engpässe auf dem Beschäftigungsmarkt überbrücken sollen (vgl. BEGER 2000, S. 27).

„Spätaussiedler“ kommen seit 1950 aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion sowie anderen, meist osteuropäischen Staaten in die Bundesrepublik (vgl. BEGER 2000, S. 23.). Sie sind deutsche Volkszugehörige, die insbesondere infolge des Zweiten Weltkriegs unter Verdrängung und Verfolgung zu leiden hatten (vgl. BAMF 2006, S. 39 / vgl. CURRILE 2004, S. 27).

In dieser Arbeit wird nur die internationale Migration berücksichtigt. Als Migranten werden deshalb nur Ausländer verstanden, die ihr Land verlassen haben, um in der Bundesrepublik zu leben. Damit umfasst der Begriff Migration alle Menschen eines Landes mit ausländischer Staatsangehörigkeit und bezieht sich z. B. auch auf Spätaussiedler aus der ehemali-

gen Sowjetunion, Asylsuchende, Gastarbeiter oder die Einwanderung der französischen Hugenotten u. a. nach Preußen im 17. Jahrhundert (vgl. GEIBLER 1994, S. 19 / vgl. WENNING 1996, S. 13).

Um die vergangene und gegenwärtige Lebenssituation von Migranten in Deutschland darzustellen, wird im Folgenden zunächst auf das Migrationsgeschehen und die Migrationspolitik Deutschlands seit dem Zweiten Weltkrieg eingegangen. Nach einer Erläuterung der derzeit hauptsächlichen Zuwanderungsarten und ihren rechtlichen Rahmenbedingungen erfolgt eine Beschreibung ihrer wirtschaftlichen und sozialen sowie ihrer bildungs- und integrationspolitischen Situation.

1.2 Migrationsgeschehen und Migrationspolitik seit dem Zweiten Weltkrieg

Viele Migranten kamen nach dem Zweiten Weltkrieg in die deutschen Gebiete. Insgesamt wanderten mehr als zwölf Millionen Menschen in die westlichen und sowjetischen Besatzungszonen ein. Darunter waren hauptsächlich Flüchtlinge und Vertriebene mit deutscher Staatsangehörigkeit (vgl. CURRLE 2004, S. 18).

Im Zuge des Wiederaufbaus begann Westdeutschland, ab 1947/48 Arbeitsmigranten aus dem Ausland anzuwerben. Von 1955 bis 1968 schloss die BRD mit Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien und Jugoslawien zweiseitige Anwerbeabkommen. Nach dem so genannten Rotationsprinzip sollten möglichst junge, männliche Ausländer eine zeitlich begrenzte Beschäftigung aufnehmen und danach wieder in ihre Heimatländer zurückkehren (vgl. DICKEL 2002, S. 228-229). Dabei handelte es sich überwiegend um gering qualifizierte Arbeitskräfte. Für die Arbeitgeber stellte der ständige Arbeiterwechsel jedoch eine zusätzliche Belastung dar. Bereits Mitte der 1960er-Jahre wurde dieses Prinzip deshalb in der Praxis nicht mehr umgesetzt.

1973 löste die Ölkrise einen deutlichen Konjunkturrückgang aus (vgl. DICKEL 2002, S. 231). Dieses Ereignis sowie die zusätzliche Diskussion über Kosten und Nutzen der Arbeitsmigranten führten schließlich im gleichen Jahr zum „Anwerbestopp“ für Arbeitskräfte aus Nicht-EG-Ländern (vgl. MEIER-BRAUN 2002, S. 42 / vgl. DICKEL 2002, S. 231).

Durch den bis heute andauernden Anwerbestopp konnte die Zuwanderung von Arbeitsmigranten zwar deutlich gemindert werden; doch gleichzeitig begannen die bereits in Deutschland Lebenden damit, sich dauerhafte Existenzen aufzubauen und ließen ihre Angehörigen verstärkt nachziehen (vgl. BEGER 2000, S. 26-28).

Die „Gastarbeiter“ entwickelten sich trotz Anregung zur Rückkehr in ihre Heimatländer und weiterer Zuzugsbeschränkungen zu einer stetigen Bevölkerungsgruppe (vgl. DICKEL 2002, S. 232 / vgl. MEIER-BRAUN 2002, S. 46). Deshalb standen ab 1979 Integrationskonzepte im Vordergrund der Ausländerpolitik. So forderte Heinz Kühn, ehemaliger Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen und erster „Beauftragter der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen“, die Anerkennung Deutschlands als ein Einwanderungsland. Er wies deutlich darauf hin, dass die Mehrzahl der ausländischen Arbeitnehmer keine „Gastarbeiter“ mehr sind, sondern sich zu Einwanderern entwickelt haben (vgl. MEIER-BRAUN 2002, S. 46-47). Allerdings wurde Integration in dieser Zeit überwiegend als Aufgabe des Zuwanderers definiert und nicht als gesamtgesellschaftliche Leistung gesehen (vgl. BREMER 2000, S. 26).

Bereits 1981 wandelten sich die integrationspolitischen Ansätze jedoch in eine verstärkte Begrenzungs politik (vgl. MEIER-BRAUN 2002, S. 49). Neben der Einschränkung weiterer Zuwanderung von Ausländern sollte gleichzeitig die freiwillige Rückkehr in ihre Heimatländer gefördert werden¹. Zu diesem Zweck wurde sogar eine entgeltliche Rückkehrhilfe eingeführt, gerichtet an Arbeitnehmer aus Ländern, mit denen ein Anwerbeabkommen vereinbart worden war (vgl. DICKEL 2002, S. 235-236).

In den 1990er-Jahren verlagerte sich die Ausländerpolitik von den Arbeitsmigranten auf die Asylbewerber und Flüchtlinge (vgl. MEIER-BRAUN 2002, S. 71). Die Diskussion um eine Änderung des Asylrechts führte 1993 schließlich zur Änderung des Grundgesetzes. Diese Änderung hatte eine erhebliche Einschränkung des Grundrechts auf Asyl zur Folge. So werden seither z. B. Asylbewerber, die aus sicheren Drittstaaten einreisen, nicht mehr aufgenommen. Das bedeutet, Asylbewerber können nur mit dem Schiff oder Flugzeug einreisen, da Deutschland von sicheren Drittstaaten umgeben ist (vgl. MEIER-BRAUN 2002, S. 75).

Als eine weitere Einwanderungsgruppe kamen die Spätaussiedler hinzu (vgl. MEIER-BRAUN 2002, S. 71). Sie sollten möglichst schnell integriert werden und erhielten deshalb zunächst ohne viel Aufwand mit dem Aufnahmebescheid die deutsche Staatsangehörigkeit. Erst seit 1996 müssen sie zusätzlich in ihrem Heimatland einen Sprachtest absolvieren.

Der Regierungswechsel im Jahr 1998 schlug sich auch in der Migrationspolitik nieder. Zum ersten Mal wurde eine in der Vergangenheit erfolgte Zuwanderung von einer Regierungskoalition anerkannt. Das neue Staatsangehörigkeitsrecht vom 1. Januar 2000 enthält erstmals Elemente des *ius soli*² für in Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern (vgl. CURRLE 2004, S. 21). Damit war ein großer Schritt in Richtung Integration getan.

Am 1. Januar 2005 ist das neue Zuwanderungsgesetz vollständig inkraft getreten. Das bisherige Ausländergesetz wurde durch das Aufenthaltsgesetz, in dem Ein- und Ausreise sowie Aufenthaltsbestimmungen für Ausländer aus Drittstaaten geregelt sind, ersetzt (vgl. BAMF 2007b).

Zu dem Aufgabenbereich des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge gehört seit dem Inkrafttreten des neuen Zuwanderungsgesetzes neben der Durchführung von Asylverfahren auch Integrationsförderung und Flüchtlingsschutz (vgl. BAMF 2007c).

¹ Bis heute bestehen für Ausländer, die freiwillig in ihre Heimat zurückkehren, vielfältige Angebote zur Rückkehrförderung, z. B. Bezahlung von Reisekosten, Starthilfen etc. (vgl. BAMF 2005, S. 75 / BAMF 2007a)

² *Ius soli* bezeichnet das Prinzip, nach dem ein Staat seine Staatsbürgerschaft an alle Kinder verleiht, die auf seinem Staatsgebiet geboren werden. Vor dem 1. Januar 2000 bestand das Prinzip des *ius sanguinis*, nach dem ein Staat seine Staatsbürgerschaft an Kinder verleiht, deren Eltern oder mindestens ein Elternteil selbst Staatsbürger dieses Staates sind (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2007a).

1.3 Migration heute

1.3.1 Die hauptsächlichen Zuwanderungsarten nach Deutschland und ihre rechtlichen Rahmenbedingungen

Hinter dem Sammelbegriff „Migranten“ steht eine Vielfalt von Gruppen, die hinsichtlich ihres Zugangs nach Deutschland und ihres Aufenthaltsrechts in unterschiedliche Migrationsformen differenziert werden müssen. Die zuwanderungs- und aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen sind maßgebend für die Lebenssituation der Zuwanderer. Es besteht ein rechtlicher Unterschied, ob jemand z. B. als Asyltragsteller, Werkvertragsarbeitnehmer oder Spätaussiedler in die Bundesrepublik einwandert. Dieser Unterschied ist auch im Bezug auf die Aufenthaltsdauer und die Arbeitserlaubnis des einzelnen Migranten von Bedeutung (vgl. BAMF 2006, S. 28).

Zurzeit leben mehr als 15 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik, ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung beträgt damit rund 20 Prozent (vgl. BÖHMER 2006, S. 8). Davon sind 7,3 Mio. oder 8,9 Prozent Ausländer (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2007, S. 7). Abbildung 1 zeigt die ausländische Bevölkerung von 1951 bis 2005. Die Angaben sind in Personen.

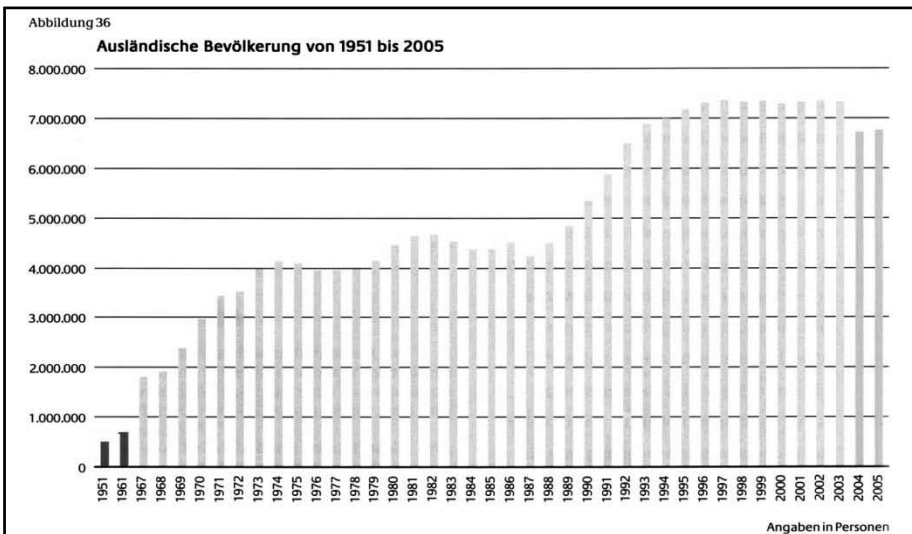


Abbildung 1: Ausländische Bevölkerung von 1951 bis 2005

Quelle: BAMF 2005, S. 78

Bei den unter 25-Jährigen beträgt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund sogar mehr als ein Viertel (27 %) (vgl. BÖHMER 2006, S. 8). Im Folgenden werden daher die hauptsächlichen Zuwanderungsarten nach Deutschland und ihre rechtlichen Rahmenbedingungen vorgestellt.

2 Exkurs: PISA-Studie

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des „*Programme for International Student Assessment*“ (PISA) 2003 der OECD für Deutschland mit einem Schwerpunkt auf Migranten vorgestellt. Dieser Exkurs verdeutlicht die enge Verknüpfung von soziokultureller Herkunft, Sprachkompetenz und Erfolg im Bildungsbereich und macht auf die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Sprach- und Leseförderung von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft aufmerksam.

2.1 PISA allgemein

PISA untersucht die Schulleistungen von fünfzehnjährigen Jugendlichen im letzten Jahr ihrer Pflichtschulzeit. Ziel ist es, herauszufinden, ob sie den Bildungsanforderungen der heutigen, globalisierten Gesellschaft gewachsen sind. Die Kompetenz der Schüler, erlernte Fähigkeiten auf alltagsbezogene Herausforderungen anwenden zu können, bildet dabei den Maßstab (vgl. PISA 2005, S. 13-14). Die Tests prüfen weniger das Faktenwissen der Schüler, sondern konzentrieren sich vorrangig auf deren Befähigung, es anzuwenden. Das Programm findet auf internationaler Ebene statt und wiederholt sich alle drei Jahre. Dabei werden die Fähigkeiten von Schülern in den Bereichen Lesekompetenz, Naturwissenschaften und Mathematik untersucht. In jedem Projektzyklus steht ein anderes Thema im Vordergrund. 2000 wurde die erste Erhebung mit dem Schwerpunkt Lesekompetenz durchgeführt.

An der zweiten Erhebung im Jahr 2003 nahmen insgesamt 41 Länder teil. Bei dieser Untersuchung lag der Fokus auf der Überprüfung der mathematischen Grundkompetenz.

Darüber hinaus wurden die Kenntnisse der Schüler in den Gebieten Naturwissenschaften, Lesekompetenz und ihre Fähigkeiten im Bereich des allgemeinen Problemlösens⁷ getestet.

Die PISA-Studien erfassen neben den Leistungen von Schülern auch Daten über außerschulische Hintergrundfaktoren, z. B. wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse. Sie sollen Aufschluss über den Einfluss der sozialen Herkunft auf Leistungen in der Schule geben.

PISA ist das umfangreichste internationale Programm dieser Art (vgl. OECD 2004, S. 20-21). Die Befunde der Studien sind ein wichtiger Indikator, um die Funktion eines Bildungssystems zu überprüfen, seine Leistungsfähigkeit auf internationaler Ebene zu vergleichen sowie Erkenntnisse über seine Stärken und Schwächen zu erhalten. Durch die dauerhafte Überprüfung in einem Abstand von drei Jahren kann PISA die teilnehmenden Staaten über die Wirkung von systemverbessernden Maßnahmen informieren und gegebenenfalls Vorschläge zur Weiterentwicklung der einzelnen Bildungssysteme machen (vgl. PISA 2005, S. 14).

Im Vordergrund von PISA 2006 steht die naturwissenschaftliche Grundbildung der Schüler (vgl. OECD 2004, S. 21). Ende 2008 wird das Projekt abgeschlossen (vgl. PISA 2007b). Die

⁷ Bei der Kompetenz „Problemlösen“ geht es um die Erfassung fächerübergreifender Kompetenzen. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Fähigkeit einer Person, reale, fächerübergreifende Probleme zu lösen (vgl. PISA 2007c).

nächste Überprüfung im Jahr 2009 wird sich dann wieder auf die Lesekompetenz konzentrieren (vgl. OECD 2004, S. 21).

2.2 Die OECD-PISA-Studie im Kontext Migration

Im Mai 2006 erschien in Deutschland die OECD-Sonderauswertung der PISA-Studie 2003 *„Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003“*. Der Bericht untersucht die Ergebnisse aus PISA 2003 unter Berücksichtigung von Migrationsaspekten, das heißt, die Leistungen von Schülern aus Zuwandererfamilien in den wichtigsten Unterrichtsfächern. Die Studie bezieht sich auf insgesamt 17 Länder, die einen hohen Migrantenanteil in der Schülerpopulation aufweisen⁸ (vgl. OECD 2006, S.1 / STANAT 2006, S. 7).

Um genaue Resultate zu erhalten, wurden die Schüler in zwei Gruppen unterteilt: Migranten der ersten Generation und Migranten der zweiten Generation. Die erste Gruppe bilden Schüler, die nicht im jeweiligen Teilnahmeland geboren sind und deren Eltern aus dem Ausland stammen. Die zweite setzt sich aus Schülern zusammen, deren Eltern im Ausland geboren sind, die selbst aber seit ihrer Geburt im jeweils untersuchten Land leben. Diese Gruppe nimmt seit der Einschulung am Schulsystem des Erhebungslandes teil. Innerhalb dieser Analyse werden die Leistungen einheimischer Schüler den Leistungen derjenigen Schüler mit Migrationshintergrund gegenübergestellt, die im jeweiligen Untersuchungsland geboren wurden und von denen mindestens ein Elternteil ebenfalls im Untersuchungsland geboren wurde.

Die Sonderauswertung bezieht sich hauptsächlich auf den Erfolg der Schüler in Mathematik und Lesekompetenz. Zusätzlich wurden ihre naturwissenschaftlichen Kompetenzen und ihre Fähigkeit, Wissen auf alltägliche Probleme anzuwenden, untersucht. Neben dem Vergleich mit einheimischen Schülern wurden die Ergebnisse ausgewählter Teilnahmestaaten gegenübergestellt.

Außerdem soll in der Sonderauswertung herausgefunden werden, welche Gründe die Leistungsunterschiede von Schülern mit Migrationshintergrund und einheimischen Schülern haben. Dadurch können den einzelnen Staaten Anhaltspunkte für eine bessere Förderung von Kindern aus Migrantenfamilien gegeben werden.

Die Auswertung kann jedoch nicht die genaue Auswirkung dieser Gründe auf die Schulleistungen der Schüler bestimmen (vgl. OECD 2006, S. 1). Trotzdem ist sie ein hilfreiches Instrument, um die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem zu verbessern.

⁸ Dazu gehören Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Kanada, Luxemburg, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Schweden, Schweiz, Vereinigte Staaten, Hongkong (China), Macau (China), und Russische Föderation (vgl. STANAT 2006, S. 7).

2.2.1 Ausgewählte Ergebnisse der OECD-PISA-Studie für Deutschland im Kontext Migration

Nach den Befunden der PISA-Studie 2003 hat sich Deutschland in den vier Testbereichen Mathematik, Lesekompetenz, Naturwissenschaften und der fächerübergreifenden Kompetenz „Problemlösen“ im Vergleich zu PISA 2000 verbessert (vgl. PISA 2004, S. 89 und 108). Das Bildungsniveau deutscher Schüler im internationalen Vergleich liegt jetzt im mittleren Bereich und nicht, wie bei der ersten Erhebung, unter dem Mittelwert⁹ (vgl. AMMERMÜLLER 2005, S. 1). Dennoch kann das Ergebnis nicht als zufriedenstellend bezeichnet werden. Es zeigt vielmehr, dass der Unterricht an deutschen Schulen weiterentwickelt werden muss (vgl. PISA 2004, S. 367), um jungen Menschen einen erfolgreichen Start in das Bildungs- und Berufssystem der Bundesrepublik zu ermöglichen.

Jugendliche mit Migrationshintergrund schneiden in der PISA-Auswertung besonders schlecht ab. Im Vergleich zu einheimischen Mitschülern weisen ihre Schulleistungen trotz einer allgemein relativ hohen Lernbereitschaft wesentliche Defizite auf. Auf internationaler Ebene gehört Deutschland neben Belgien und Dänemark sogar zu den Staaten, in denen der Unterschied am stärksten ausgeprägt ist (vgl. OECD 2006, S. 2). So beträgt nach dem PISA-Auswertungssystem der Rückstand von Einwandererkindern der ersten Generation in Mathematik 71 Punkte und in der zweiten Generation sogar 93 (vgl. OECD 2006, S. 183). 40 PISA-Testpunkte entsprechen in etwa dem Lernfortschritt, den ein Jugendlicher in einem Schuljahr macht; das bedeutet, Schüler mit Migrationshintergrund haben in Mathematik ein Defizit von ca. zwei Schuljahren (vgl. SCHENK 2005).

Ähnlich sieht es im Bereich der Lesekompetenz aus. Hier besteht zwischen Schülern der zweiten Generation und Einheimischen eine Abweichung von 96 Punkten und bei Schülern der ersten Generation von 86 (vgl. OECD 2006, S. 183). In den Naturwissenschaften und der fächerübergreifenden Kompetenz Problemlösen existieren ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen inländischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund. Im naturwissenschaftlichen Bereich beträgt das Defizit zwischen Einheimischen und Schülern der zweiten Einwanderergeneration sogar 117 Punkte. Im Vergleich zu den übrigen Teilnahmestaaten ist dies der höchste Wert (vgl. OECD 2006, 184). Beide Gruppen, die der ersten und der zweiten Generation, weisen in allen Kompetenzen, also in Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften und Problemlösen, ein erhebliches Defizit gegenüber ihren inländischen Mitschülern auf.

Auffällig ist allerdings, dass in allen Bereichen die Differenz zwischen Einheimischen und Schülern mit Migrationshintergrund der zweiten Generation größer ist als zwischen Einheimischen und Schülern der ersten Generation. Das Ergebnis ist besonders bedenklich, da diese Schülergruppe ihre gesamte Schulzeit in Deutschland verbracht hat und eigentlich davon auszugehen ist, dass sie einen höheren Wissensstand haben. Schüler der ersten Generation bringen dagegen ganz unterschiedliche Voraussetzungen mit und haben überwiegend nur einen Teil ihrer Schulzeit in Deutschland absolviert.

In den PISA-Auswertungen wird nach sechs Qualifikationsniveaus unterschieden. Auf der ersten Stufe müssen sehr einfache Aufgaben gelöst werden, Stufe 2 repräsentiert das

⁹ Die Ergebnisse der PISA-Studien wurden standardisiert, sodass der durchschnittliche Punktestand für alle Länder immer 500 ist (vgl. PISA 2005, S. 36).

Teil II

Grundlagen der Sprach- und Leseförderung

3 Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund

3.1 Was bedeutet Sprachförderung?

Sprache ist das wichtigste Kommunikationsmittel des Menschen. Durch sie können wir Kontakt zu anderen Menschen aufnehmen und ihnen unsere Gedanken und Wünsche mitteilen (vgl. HELLRUNG 2002, S. 7).

Sprache dient aber nicht nur der Verständigung. Sie verkörpert auch die Kultur und Wertvorstellungen einer Sprachgemeinschaft, aus denen letztendlich alle gesellschaftlichen Beziehungen und Strukturen entstehen (vgl. MAIER 1989, S. 9).

Der schulische und berufliche Erfolg hängt zum großen Teil von der sprachlichen Kompetenz eines Menschen ab. Wer Sprache nicht versteht und sich nicht gut ausdrücken kann, hat in der heutigen Gesellschaft geringere Chancen. Mangelnde Sprachkompetenz kann einem Menschen die Teilhabe an vielen wichtigen Lebensbereichen (Bildung, soziales Umfeld etc.) erschweren. In solchen Fällen ist die Förderung der Sprache unerlässlich.

Sprachförderung sollte, soweit notwendig, bereits in der frühen Kindheit beginnen. Ziel einer solchen Sprachförderung ist es, Kindern im Rahmen ihrer normalen Entwicklung die bestmöglichen Sprachlernbedingungen zur Verfügung zu stellen sowie ihre sprachliche und kommunikative Handlungsfähigkeit zu erweitern (vgl. IVEN 2006, S. 6). Frühe Sprachförderung soll im positiven Sinne Einfluss auf die Kommunikationsfähigkeit, das Selbstbewusstsein und die Lern- und Leistungsmotivation von den Kindern nehmen, die aufgrund ihrer verminderten Sprachfähigkeiten, einer Sprachbehinderung oder den Voraussetzungen in ihrem Elternhaus ihre Ausdrucksfähigkeit nicht angemessen entwickeln können (vgl. GÖTTE 1994, S. 19-20 / IVEN 2006, S. 6).

Damit deckt der Begriff einen weiten Bereich ab. Zum einen ist die frühe Sprachförderung kleiner Kinder gemeint; zum anderen bezieht sich der Begriff auf die Unterstützung von sprachentwicklungsgestörten Kindern. Letztere benötigen meistens die Hilfe von Fachkräften, wie Sprachtherapeuten (vgl. IVEN 2006, S. 6).

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich ausschließlich mit der frühen Sprachförderung von Kindern im Vorschulalter. Die Förderung von sprachentwicklungsgestörten Kindern wird nicht berücksichtigt.

3.2 Was bedeutet Leseförderung?

Lesen als Fertigkeit gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen, um am alltäglichen Leben in der heutigen Gesellschaft teilnehmen zu können. Sie bedeutet Zugang zu Wissen und Information und bildet die Grundqualifikation für alle weiteren Bildungsbereiche. Jeden Tag werden wir mit Situationen konfrontiert, die das Lesen erfordern, sei es die Telefonrechnung, ein Straßenschild oder die Anzeige an der Bushaltestelle.

Lesen meint jedoch nicht nur, aneinander gereihte Buchstaben zu einem Wort formen zu können, sondern auch das Verständnis, mit jeglicher Art von Printmedien umzugehen und Texte sinngemäß zu erfassen. Viele Experten sind mittlerweile der Meinung, dass gut geübte Leser andere in der Wissensgesellschaft relevante Medien intensiver nutzen können; die Nutzung so genannter neuer Medien – wie einen PC oder das Internet – setzt die Fähigkeit des Lesens und Schreibens voraus. Deshalb muss es Ziel sein, Kinder bereits im frühen Alter mit dem Medium Buch vertraut zu machen.

Leseförderung war früher eine Angelegenheit, die leseschwache Kinder in den ersten Jahren ihrer Schulzeit unterstützen sollte. Heute umfasst der Begriff alle Altersgruppen von Schülern und meint nicht nur solche, die Probleme mit dem Lesen haben (vgl. SAHR 2003, S. 1).

Nach Rolf Zizlperger beinhaltet Leseförderung sämtliche Maßnahmen mit einem pädagogischen und didaktischen Hintergrund, die zum Ziel haben, die Bereitwilligkeit von Kindern und Jugendlichen zur Beschäftigung mit Schriftmedien zu steigern. Das heißt, Leseförderung versucht, positiven Einfluss auf das Leseverhalten, die Lesemotivation und die Lesegewohnheiten von Personen zu nehmen. Dabei wird der Begriff klar von der reinen Förderung der Lesefähigkeit abgegrenzt (vgl. ZIZLSPERGER 1995, S. 479). Aktivitäten zur Leseförderung, wie z. B. in Bibliotheken, zielen überwiegend auf Kinder und deren Eltern (vgl. KROMPHOLZ 1990, S. 520).

In diesem Sinne wird Leseförderung auch in der vorliegenden Diplomarbeit verstanden.

Leseförderung liegt jedoch nicht nur in der Hand von öffentlichen Einrichtungen; sie beginnt nicht erst mit dem Eintritt in den Kindergarten oder die Schule. Bereits das Elternhaus spielt eine entscheidende Rolle. Die Eltern sind Vorbild. Vermitteln sie ihrem Kind Freude am Umgang mit Büchern, wird es wahrscheinlich eher ein „Leser“ werden als Kinder, deren Eltern gar nicht oder nur sehr wenig lesen. Schon das allabendliche Vorlesen, der Besuch in einer Bibliothek oder Opas Bücherregal können in einem jungen Menschen das Interesse an der literarischen Welt wecken.

Eine gezielte Zusammenarbeit zwischen Eltern, Erziehern und Lehrern macht es möglich, Kindern frühzeitig den Weg Richtung „*Leseland*“ (SAHR 2003, S. 2) zu zeigen.

3.3 Zusammenhang zwischen Sprach- und Leseförderung

In früheren Jahren wurden Sprechen und Hören, Lesen und Schreiben als Fähigkeiten angesehen, die von Kindern getrennt erlernt werden. Dementsprechend wurde das Sprechen und Hören im Vorschulalter gefördert. Das Erlernen von Lesen und Schreiben fand ausschließlich in der Schule statt. Mittlerweile ist bekannt, dass Kinder bereits sehr früh Grundlagenfähigkeiten für das Lesen und Schreiben entwickeln (vgl. BLUMENSTOCK 2004, S. 22-23). Dazu gehören die Entwicklung des Interesses an Schriftmedien, die Vorbildfunktion von Bezugspersonen, die selber lesen, vorlesen, schreiben usw., das Bewusstsein, Laute in einer Sprache wahrzunehmen und die Fähigkeit, Buchstaben zu erkennen und von anderen Zeichen unterscheiden zu können.

Die Fähigkeit des Lesens und Schreibens kann jedoch nur einwandfrei erworben werden, wenn die Sprachentwicklung eines Kindes ohne Probleme verläuft und es richtig sprechen lernt. Für das Erlernen des Lesens ist die Beherrschung der Sprache notwendig. Die Fähigkeit des Lesens wiederum bildet die Grundlage für das Erlernen des Schreibens (vgl.

BLUMENSTOCK 2004, S. 29). Aus diesem Grund besteht zwischen Sprach- und Leseförderung ein enger Zusammenhang, durch den sich beide Maßnahmen sinnvoll ergänzen.

Durch Sprache werden Gedanken, Vorstellungen und Ansichten eines Menschen zum Ausdruck gebracht. Die Beschäftigung mit Texten unterschiedlicher sprachlicher Gestaltung unterstützt die Ausdrucksfähigkeit und die Ausbildung des Wortschatzes (vgl. DETTMAR-SANDER 2004, 18-19). So merken sich Kinder, z. B. beim Vorlesen, neue Wörter und erfragen die Bedeutung, wenn sie etwas nicht verstanden haben (vgl. KREIBICH 2003, S. 26). Andererseits weckt der Umgang mit Sprache das Interesse für Printmedien. Sprachspiele, wie z. B. Reime bilden, sind eine gute Möglichkeit, Kindern ein Gefühl für den Umgang mit Sprache zu vermitteln; das Verständnis von Betonung, Klang und Rhythmus einer Sprache bildet eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen der Lesefähigkeit (vgl. DETTMAR-SANDER 2004, S. 19).

3.4 Vorschulische Sprach- und Leseförderung

Vorschulische Sprach- und Leseförderung ist durch die PISA-Studien zu einem viel diskutierten Thema geworden. Wie PISA zeigt, haben besonders Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund Sprachprobleme. Doch auch deutsche Kinder mit unzureichend sprachlichen Fähigkeiten benötigen Fördermaßnahmen. Dabei sind sich alle Akteure einig, dass eine Förderung bereits vor der Schule beginnen muss. Die bildungspolitischen Ansätze der Länder richten sich deshalb vor allem auf eine sprachliche Bildung und Förderung in den Kindertagesstätten (vgl. JAMPERT 2005, S. 11), zumal ein großer Teil der Kinder mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache im Kindergarten lernt; 84 Prozent aller Migrantenkinder besuchen einen Kindergarten (vgl. BÖHMER 2006, S. 9). Der Entwicklungspsychologe Fthenakis empfiehlt sogar einen gesetzlichen Anspruch für Migrantenkinder auf einen Kindergartenplatz. In den ersten sechs Lebensjahren ist die Aufnahme- und Lernfähigkeit eines Menschen besonders hoch. In dieser Zeit sollte deshalb nicht die Betreuung, sondern die vorschulische Bildung im Vordergrund stehen.

Im internationalen Vergleich setzt das Bildungsangebot in Deutschland relativ spät ein. Die Kindertageseinrichtungen sehen sich zum großen Teil immer noch als bildungsfreien Ort, an dem hauptsächlich gespielt wird. Aus diesem Grund zielt die Bildungspolitik auf die Weiterentwicklung dieses Betreuungssystems zu einem Bildungssystem. Dazu bedarf es jedoch der Anerkennung des Elementarbereichs als öffentliche Aufgabe und Teil des Bildungssystems. Kindertagesstätten wären dann nicht nur reine Betreuungseinrichtungen, sondern auch Bildungseinrichtungen (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 39).

Mittlerweile wurden zahlreiche Maßnahmen, Konzepte und Projekte zur frühen Sprach- und Leseförderung entwickelt, mit denen versucht wird, der steigenden Zahl von sprachauffälligen Kindern in der Schule entgegenzuwirken und möglichst früh den Grundstein für Sprach- und Lesekompetenz zu legen (vgl. JAMPERT 2005, S. 11). Projekte, wie „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“ zur Unterstützung des Sprach- und Schriftenerwerbs von Microsoft Deutschland oder „Buchstart – Kinder lieben Bücher“, bei dem Familien mit Kindern aus Hamburg im ersten Lebensjahr ein Gratisbuchpaket geschenkt bekommen, zielen überwiegend auf Kinder aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien (vgl. JAMPERT 2007, S. 171). Hierbei ist anzumerken, dass die meisten Projekte zur Sprachförderung ebenso Elemente aus der Leseförderung beinhalten, auch wenn nur von Sprachförderung gesprochen wird. Dies gilt natürlich auch umgekehrt für Projekte zur Leseförderung. Wie be-

4 Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Praxis

4.1 Anforderungen an die Bibliothekare

Die Durchführung eines Programms zur Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Bibliothek stellt an die Bibliothekare zusätzliche Anforderungen. Das gilt sowohl für den organisatorischen Bereich, also für die Planung und Durchführung, als auch für den Umgang mit den Kindern und die Zusammenarbeit mit Kindergärten und Eltern. Neben bibliothekarischem Wissen sind pädagogische und didaktische Fähigkeiten gefragt. Die Arbeit mit Kindern erfordert viel Geduld und einfühlsames Handeln. Besonders Kinder mit Migrationshintergrund müssen intensiv betreut werden. Häufig fühlen sie sich unsicher, bedingt durch Sprachdefizite und die Berührung mit einer fremden Kultur. Deshalb sollten sich die Bibliothekare ihnen gegenüber immer feinfühlig und aufgeschlossen zeigen.

Bei der Arbeit mit Kindern ist die eigene Freude natürlich besonders wichtig. Ein in diesem Sinne unmotivierter Bibliothekar kann bei den Kindern kaum Interesse an Sprache und Büchern wecken.

Eine Aus- oder Fortbildung im Bereich der Pädagogik und Migrantenarbeit wäre für die Durchführung eines Sprach- und Leseförderungsprogramms für Kinder mit Migrationshintergrund von Vorteil. Zwar gibt es innerhalb der bibliothekarischen Ausbildung mittlerweile Veranstaltungen, die pädagogisch-didaktische Elemente enthalten, wie z. B. an der HAW (Hochschule für Angewandte Wissenschaften) Hamburg in dem Wahlpflichtfach-Modul „Informationsmarkt- und dienstleistung“, und an der HdM (Hochschule der Medien) Stuttgart wird im zweiten Semester auf „Interkulturelle Bibliotheksarbeit“ eingegangen (vgl. HAW 2007 / HdM 2007). Jedoch ist in den meisten Curricula der Hochschulen keine Ausbildung in die Pflichtfächer integriert, die Unterrichtsplanung, pädagogische Elemente und die Arbeit mit Migranten berücksichtigt¹¹.

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Bibliotheksmitarbeiter von der Bibliotheksleitung unterstützt werden, damit sie ihre Aufgabe zufriedenstellend bewältigen können. Die Mitarbeiter sollten, wenn möglich, Gelegenheiten zur Fortbildung und Zugang zu Arbeitshilfen und Arbeitsmaterial erhalten (vgl. SAUERMAN 2005a, S. 48). Auf dem Leipziger Bibliothekskongress im März 2007 wurde z. B. eine von der DBV-Expertengruppe organisierte Fortbildung über Projekte, die Kinder- und Jugendliche mit Migrationshintergrund einbeziehen, angeboten (vgl. SCHNEEHORST 2007a, S. 443).

Darüber hinaus muss den Bibliothekaren bewusst sein, dass Kinder mit Sprachstörungen, wie z. B. Stammeln oder Stottern, fachliche Hilfe benötigen (vgl. MAIER 2003, S. 15). Das Sprach- und Leseförderungsprogramm einer Bibliothek kann die Behandlung solcher Störungen nicht leisten. Deshalb müssen Auffälligkeiten dieser Art umgehend Eltern sowie Erziehern mitgeteilt und gegebenenfalls Kontakte zu Sprachtherapeuten vermittelt werden.

¹¹ Für die Recherche wurden die Veranstaltungsverzeichnisse der jeweiligen Hochschulen im Rahmen der bibliothekarischen Ausbildung im Internet eingesehen. Die besuchten Webseiten sind in dem gesonderten Teil des Literaturverzeichnisses aufgeführt.

4.2 Grundsätze der Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund

Kinder erlernen eine neue Sprache am besten, wenn sie diese als natürliches Kommunikationsmittel erleben, mit dem sie bestimmte Ziele erreichen können. Dabei helfen alltägliche Verständigungssituationen, Inhalte der fremden Sprache zu verstehen (vgl. IVEN 2006, S. 56). Kinder finden leichter Zugang zu Literatur, wenn ihnen das Medium Buch und die Bibliothek als Teil ihrer Lebenswelt präsentiert werden. Dabei sollten einige Grundsätze¹² beachtet werden:

- Kinder brauchen Zeit, um sich an die neue Umgebung und Lernsituation zu gewöhnen, vor allem, wenn sie unter dem Einfluss von zwei Sprachen und Kulturen stehen. Es ist deshalb wichtig, immer geduldig und langsam vorzugehen (vgl. IVEN 2006, S. 56 / vgl. MÜLLER 1985, S. 19).
- Kinder verstehen die neue Sprache leichter, wenn der durchführende Bibliothekar sich einfach und in kurzen Sätzen ausdrückt (vgl. IVEN 2006, S. 56). Die einzelnen Sätze müssen dabei grammatikalisch immer korrekt gebildet werden, da die Kinder den Bibliothekar nachahmen (vgl. LOOS 2004, S. 21). Die Geschwindigkeit des Sprechens sollte am Anfang langsamer sein und erst nach und nach gesteigert werden. Zusätzlich sollte darauf geachtet werden, Sätze und Wörter besonders deutlich und mit sinngemäßer Betonung auszusprechen (vgl. LOOS 2004, S. 21 / vgl. MAIER 2003, S. 38).
- Umschreibungen helfen den Kindern, Sätze, die sie nicht verstanden haben, sinnentsprechend zu erfassen (vgl. MAIER 2003, S. 37). Allerdings sollten Antworten der Kinder auf Fragen des durchführenden Bibliothekars nicht durch Gesten oder Mimik vorgegeben werden.
- Um die Bedeutung eines Wortes zu verstehen, müssen die Kinder zwischen einer bestimmten Bezeichnung und einem bestimmten Objekt oder Subjekt eine Verbindung herstellen. Diese „Sinnentdeckung“ ist eine große Herausforderung an die Beobachtungsgabe und Verstandeskräfte der Kinder (vgl. MAIER 2003, S. 23). Inhalte sollten deshalb immer in einem klar definierten Zusammenhang vermittelt werden, sodass die Kinder eine Verbindung zwischen dem „Gesagten“ und dem „Gemeinten“ herstellen können (vgl. IVEN 2006, S. 56 / vgl. MAIER 2003, S. 23). Dadurch sind sie in der Lage, die grobe Bedeutung des Gesprochenen zu erfassen, ohne einzelne Wörter verstehen zu müssen. Sprachbezogene Aktivitäten, Mimiken, Bilder und Gesten wirken dabei unterstützend.
- Wiederholungen festigen den Zusammenhang zwischen Sprache und Handlung. In einem Sprach- und Leseförderungsprogramm sollten deshalb immer wiederkehrende Handlungen aus dem Alltag, z. B. Begrüßung und Verabschiedung, integriert sein (vgl. IVEN 2006, S. 120). Zudem erlernen die Kinder neue Begriffe besser, wenn diese innerhalb verschiedener Variationen, wie z. B. eines Reimes oder Liedes, wiederholt werden (vgl. LOOS 2004, S. 29).

¹² Auch wenn die Grundsätze in dieser Arbeit im Zusammenhang mit der Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Öffentlichen Bibliotheken behandelt werden, sind sie genauso im Allgemeinen gültig. Zudem beziehen sich die Grundsätze sowohl auf Kinder im Vorschulalter als auch auf ältere Kinder.

Teil III

Projekte zur Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund

5 Auswahl derzeitiger Projekte zur Sprach- und Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken, die Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigen

5.1 Projekte in Deutschland

Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien nimmt in den Öffentlichen Bibliotheken Deutschlands einen immer größer werdenden Stellenwert ein. Das Wachstum der multikulturellen Gesellschaft in Deutschland und damit verbunden die steigende Zahl von Nutzern ausländischer Herkunft, aber auch die Ergebnisse der PISA-Studien, haben zu einer Intensivierung der Bemühungen in diesem Bereich geführt. Der Bedarf an Maßnahmen zur Sprach- und Leseförderung ist im Hinblick auf die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von großer Dringlichkeit (siehe auch Kapitel 2.). Dabei finden sich die Brennpunkte vor allem in den Städten.

Einen umfassenden Überblick über Angebote von Öffentlichen Bibliotheken in diesem Bereich gibt es leider nicht. Nach intensiven Recherchen konnten jedoch verschiedene Projekte ausfindig gemacht werden.

Insgesamt ist die Entwicklung als positiv zu bewerten. Immer mehr Bibliotheken richten sich auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen mit Migrationshintergrund ein. Die weitere Verbreitung solcher Maßnahmen in Öffentlichen Bibliotheken wäre jedoch aufgrund der schwierigen Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wünschenswert.

Im Folgenden wird die Vorgehensweise bei der Recherche nach Angeboten zur Sprach- und Leseförderung unter der Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund in Öffentlichen Bibliotheken dargestellt.

5.1.1 Vorgehensweise bei der Recherche

Um einen Überblick über das derzeitige Angebot von Projekten zur Sprach- und Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken Deutschlands unter Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund zu erhalten, wurde jeweils eine E-Mail-Anfrage an die Mailinglisten für Bibliothekare „INETBIB – Internet in Bibliotheken“ und „RABE – Recherche und Auskunft in bibliothekarischen Einrichtungen“ sowie das deutschsprachige Forum für multikulturelle Bibliotheksarbeit in Öffentlichen Bibliotheken „ÖB_multikulturell“ versandt. Innerhalb der E-Mail-Anfragen wurde explizit nach Projekten zur schulischen Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund gefragt.

Die Antworten auf die E-Mails ergaben einen Überblick über Veranstaltungen zur Sprach- und Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken, die sowohl Kinder ausländischer Herkunft als auch deutsche Kinder einbeziehen. Da jedoch ausschließlich Projekte von Interesse waren, die Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigen, wurden diese Antworten gefiltert.

Im Anschluss wurden, so weit möglich, die Internetseiten der Bibliotheken besucht und die Veranstaltungsangebote genauer betrachtet¹⁷. Zudem wurden einige der in den Antworten empfohlenen Bibliotheken (Stadtbibliothek Nürnberg, Stadtbücherei Frankfurt am Main, Stadtbücherei Bochum, Stadtbibliothek Neu-Kölln, Stadtbücherei Kamen, Stadtbibliothek Köln, Stadtbibliothek Lörrach, Stadtbücherei Rüsselsheim, BIB Selm) separat angeschrieben oder telefonisch kontaktiert, um in Erfahrung zu bringen, ob ihre Projekte zur Sprach- und Leseförderung tatsächlich Kinder aus Familien nichtdeutscher Herkunft berücksichtigen.

Weiterhin wurde in den Zeitschriften „Bub – Forum Bibliothek und Information“ und „B.I.T. online“ recherchiert. In Bub wurden die Jahrgänge 2000-2007 berücksichtigt und in B.I.T. online der Jahrgang 2006. In Bub wurde in dem jeweiligen Jahresregister unter den Schlagwörtern Sprachförderung, Leseförderung, Teaching Library und Kinder- und Jugendbibliothek gesucht.

Das Projekt „Kinder werden WortStark“ der Citybibliothek Berlin war bereits durch eine Veranstaltung an der HAW Hamburg bekannt. Der Artikel „Bibliothek macht Schule: Innovative Programme zur Sprach- und Leseförderung der Stadtbibliothek Friedrichshain-Kreuzberg“ aus BuB Jhg. 57 (2005), Heft 1 rief jedoch die Inhalte des Projektes in Erinnerung.

Der Artikel „Deutsch-türkisches Bilderbuchkino für Kindergartenkinder“ aus BuB Jhg. 59 (2007), Heft 7/8 machte auf das Projekt der Stadtbibliothek Nienburg an der Weser aufmerksam.

Das Projekt der Stadtbibliothek Neu-Isenburg wurde durch den Artikel „Interkulturelle Bibliotheksarbeit in Neu-Isenburg – Das neue Lernstudio der Internationalen Bibliothek in der Stadtteilbibliothek Gallus der Stadtbücherei Frankfurt am Main“ in dem Sonderheft „BIX – Der Bibliotheksindex“ (2006) von B.I.T. bekannt.

Im Anschluss wurden die Webseiten der beiden Bibliotheken besucht, um ergänzende Informationen zu denen innerhalb der vorher erwähnten Artikel zu erhalten.

Auch wurde über die Suchmaschine „Google“ nach Projekten zur Sprach- und Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken recherchiert. Dabei wurde z. B. über das Portal „Lesen in Deutschland“ auf die Stadtbücherei Kamen aufmerksam gemacht. Die Webseite der Stuttgarter „Leseohren e. V.“ machte das Projekt der Stadtbücherei Stuttgart bekannt¹⁸.

Nachdem die Recherchen abgeschlossen und die Angebote der infrage kommenden Bibliotheken ausgiebig geprüft waren, wurden drei Projekte ausgewählt, die innerhalb dieser Arbeit näher vorgestellt werden sollten. Zu den ausgewählten Angeboten gehört das Projekt

¹⁷ Die bei der Recherche besuchten Webseiten sind in dem gesonderten Teil der Literaturliste aufgeführt.

¹⁸ Die bei der Recherche besuchten Webseiten sind in dem gesonderten Teil des Literaturverzeichnis aufgeführt.

„Kinder werden WortStark“ der Citybibliothek Berlin, das Sprach- und Leseförderungsangebot der Stadtbibliothek Nürnberg und die „Kinder-Lese-Reisen“ der Stadtbibliothek Neulenburg.

Im Weiteren wurde eine Übersichtstabelle von bei den Nachforschungen gefundenen beispielhaften Angeboten zur Sprach- und Leseförderung, die Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigen, erstellt. Die Angebote gehen sämtlich auf die Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund ein. Die meisten berücksichtigen aber auch deutsche Kinder. Es wurden nur Veranstaltungen aufgenommen, die derzeit durchgeführt werden oder in absehbarer Zeit anlaufen. Auf die Darstellung vergangener Projekte wurde aus Gründen der Aktualität verzichtet.

Es kann jedoch aufgrund des ständigen Wandels der Angebotslage in diesem Bereich sowie der eingeschränkten Bekanntheit einiger Projekte und, damit verbunden, den erschwerten Bedingungen der Recherche kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden.

Die Informationen aus den Projekten dienen als Unterstützung für die Konzeption des Sprach- und Leseförderungsprogramms der Bücherhalle Wilhelmsburg.

Nachfolgend wird zunächst die Übersichtstabelle¹⁹ dargestellt. Anschließend folgt eine umfassende Begründung und Beschreibung der drei ausgewählten Projekte.

5.1.2 Übersicht beispielhafter Angebote zur Sprach- und Leseförderung, die Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigen

Bibliothek	Angebot	Inhalt	Dauer
Citybibliothek Berlin (Friedrichshain-Kreuzberg und Berlin-Mitte)	„Kinder werden WortStark“ – Programm zur Sprach- und Leseförderung	acht Module mit unterschiedlichen Schwerpunkten für Kinder im Alter zwischen 2 und 12 Jahren	einzelne Veranstaltungen und Programme mit einer Dauer bis zu zwei Jahren (vgl. Citybibliothek 2007a)
Stadtbücherei Bochum	verschiedene Leseförderungsangebote für Kinder und Eltern	zweisprachige Vorlesestunden, Vorlesewettbewerbe in verschiedenen Muttersprachen, Elternabend „Warum ist Lesen wichtig?“ in türkischer Sprache	Vorlesestunden: 1x im Monat Vorlesewettbewerbe: 2x im Monat (vgl. Kilfitt 2007)

¹⁹ Die Quellenangaben in der jeweils letzten Spalte der Übersichtstabelle beziehen sich auf alle Angaben zu der jeweiligen Bibliothek. Die Informationen beruhen auf Internetquellen sowie E-Mail Korrespondenz und Telefongesprächen mit den leitenden Diplombibliothekaren. Für nähere Angaben siehe im Literaturverzeichnis unter den angegebenen Verweisen in der Übersichtstabelle.

Bibliothek	Angebot	Inhalt	Dauer
Stadtbücherei Frankfurt am Main	„Lernwerkstatt“ – Schülerhilfe und Projekt „Kinder erzählen aus ‚ihrem‘ Land“	Hausaufgabenhilfe, ausländische Kinder erzählen aus ihrer Heimat	„Lernwerkstatt“: täglich „Kinder erzählen aus ‚ihrem‘ Land“: Einzelveranstaltungen (vgl. Vos 2007)
Stadtbücherei Kamen	Projekt „Lies mir vor jetzt gleich“ – läuft Ende des Jahres an	zweisprachige und muttersprachliche Vorlesestunden	regelmäßig (vgl. Sternal 2007)
Stadtbibliothek Köln	Projekt „LeseWelten“	Vorlesestunden zur Förderung der Lese- und Sprachkompetenz	1x pro Woche (vgl. Stadtbibliothek Köln 2007a / Stadtbibliothek Köln 2007b)
Stadtbibliothek Lörrach	Veranstaltung „Türkische Geschichten“ in der Stadtbibliothek	deutsch-türkische Vorlesestunden	1x pro Woche (vgl. Nantscheff 2007)
Stadtbibliothek Neukölln, Bezirk Berlin	„SMS – Stark mit Sprache“ – Programm zur Sprach- und Leseförderung für Kinder im letzten Kindergartenjahr	Übungen zur Sprach- und Leseförderung	vierzehntägig – 3-6 Veranstaltungen (vgl. Wotzka 2007)
Stadtbibliothek Neu-Isenburg	„Kinder-Lese-Reisen“	zweisprachige Vorlesestunden	1x im Monat (vgl. Duchmann 2006)
Stadtbibliothek Nienburg an der Weser	zweisprachige Bilderbuchkinovorführungen	deutsch-türkisches Bilderbuchkino für Kinder im Vorschulalter	in Zukunft regelmäßig (vgl. Märk-Bürmann 2007)

Teil IV

Konzeptentwicklung

6 Die Bücherhalle Wilhelmsburg

Die Bücherhalle Wilhelmsburg wurde für die Konzeption des Sprach- und Leseförderungsprogramms ausgewählt, weil sie in einem Hamburger Stadtteil mit einem hohen Ausländeranteil liegt. Innerhalb der nachfolgenden Darstellung werden die Gründe für die Auswahl verdeutlicht und gezeigt, dass in Wilhelmsburg Projekte zur Sprach- und Leseförderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund und Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien benötigt werden.

Dabei wird zunächst auf den Stadtteil Wilhelmsburg und dann auf die Bücherhalle eingegangen.

6.1 Wilhelmsburg – Gebietspezifische Merkmale

Der Stadtteil Wilhelmsburg liegt im Süden Hamburgs, im Bezirk Harburg. Mit 35 Quadratkilometern ist er der größte der Stadt. Insgesamt leben etwa 48.000 Menschen in Wilhelmsburg (Hamburg: ca. 1,7 Mio., Stand 2007) (vgl. HANSESTADT HAMBURG 2007a / HAMBURG.DE 2007).

In Wilhelmsburg leben überdurchschnittlich viele junge Menschen, der Anteil der unter 18-Jährigen beträgt fast 23 Prozent (Stand 2005) (vgl. HAMBURG.DE 2007). Weiterhin zählt Wilhelmsburg zu den Stadtteilen Hamburgs mit dem höchsten Ausländeranteil. Mehr als ein Drittel der Bevölkerung ist ausländischer Herkunft (Wilhelmsburg: ca. 34 %, Hamburg insgesamt: ca. 15 %, Stand 2005) (vgl. HANSESTADT HAMBURG 2007a / HAMBURG.DE 2007). Der Anteil der Arbeitslosen und Leistungsempfänger ist überdurchschnittlich hoch (Wilhelmsburg: ca. 11 % bzw. ca. 14 %, Hamburg insgesamt jeweils: ca. 7 %, Stand 2005). Fast 7 Prozent der Arbeitslosen sind unter 25 Jahren (Hamburg insgesamt: ca. 4 %, Stand 2005) (vgl. HAMBURG.DE 2007).

6.1.1 Bildungssituation und politische Ansätze

Gegenwärtig ist die soziale Situation des Stadtteils angespannt. Die Probleme zeigen sich besonders an einer schwierigen Bildungssituation. Rund 20 Prozent (Stand 2004) der Schulabgänger haben keinen Schulabschluss. Es gibt sehr wenige Abiturienten. Der Anteil der Hauptschüler ist im Gegensatz dazu sehr hoch. Nur etwa 10 Prozent der Schulabgänger der Klassen 9 und 10 erhalten einen Ausbildungsplatz (Stand 2004). Darüber hinaus ist die Qualität der Schulabschlüsse ungenügend. Signifikante Schwächen sind unzureichende Sprach- und Rechtschreibkenntnisse, fehlende Konzentrationsfähigkeit und mangelhaftes Sozialverhalten (vgl. HANSESTADT HAMBURG 2007a). Speziell Sprachdefizite beeinflussen die Leistungen der Schüler in allen Unterrichtsfächern (vgl. GIPP 2007).

Der Anteil der ausländischen Kinder und Jugendlichen an den Schulen Wilhelmsburgs beträgt fast 48 Prozent (Hamburg insgesamt: ca. 18 %, Stand 2005) (vgl. HAMBURG.DE 2007). An einzelnen Schulen ist der Ausländeranteil sogar noch höher, wie z. B. an der Schule

Fährstraße, wo ca. 67 Prozent der Schüler ausländischer Herkunft sind (vgl. HARDINGHAUS 2004a).

Das Hamburgische Schulgesetz sieht im Rahmen des Einschulungsverfahrens vor, dass alle Kinder eineinhalb Jahre vor ihrer Einschulung, etwa im Alter von viereinhalb Jahren, in die zuständige Bezirksgrundschule eingeladen werden, um ihren geistigen, seelischen, körperlichen und sprachlichen Entwicklungsstand zu überprüfen (vgl. HANSESTADT HAMBURG 2007b, S. 3). Im Jahr 2004 hat die Hamburger Bildungsbehörde erstmals dieses Verfahren durchgeführt. Die Untersuchung ergab, dass jedes fünfte Kind dieser Altersgruppe im Kindergarten oder der Vorschule zusätzlich gefördert werden müsste, damit es zum Zeitpunkt der Einschulung ausreichend Deutschkenntnisse mitbringt. Der Anteil der förderbedürftigen Kinder ist in Wilhelmsburg mit 40 Prozent am höchsten²¹. Doch auch in anderen Stadtteilen, wie z. B. Billstedt (30 %), sind die Sprachdefizite gravierend (vgl. MEYER 2004).

Für viele Familien, deutscher wie ausländischer Herkunft, kommt Wilhelmsburg aufgrund der prekären Bildungssituation trotz guter Wohnanlagen und günstiger Miet- und Grundstückspreise als Wohnort nicht in Frage.

Eine positive Entwicklung zeigt sich jedoch in der Unterstützung der unterschiedlichen ethnischen Gruppen durch die zahlreichen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, der Kulturarbeit und der Integrations- und Berufsförderung (vgl. HANSESTADT HAMBURG 2007a).

Die vorangegangene Darstellung der gegenwärtigen Situation im Bildungssektor Wilhelmsburgs verdeutlicht, dass speziell in der Sprachförderung bzw. Sprach- und Leseförderung Handlungsbedarf besteht; dieses bezieht sich sowohl auf eine Förderung vor Schulbeginn als auch während der Schulzeit.

Die hohe Quote der Schulabgänger und der Anteil ausländischer Schüler an den Wilhelmsburger Schulen lassen vermuten, dass zwischen Sprachkompetenz und der Wahrscheinlichkeit, einen Schulabschluss zu erlangen, ein Zusammenhang besteht. Es ist anzunehmen, dass die meisten der Kinder und Jugendlichen mit ausländischem Hintergrund nicht Deutsch zur Muttersprache haben. Defizite in der Sprach- und Rechtschreibkompetenz können deshalb auf diesen Umstand zurückgeführt werden.

Neben Sprachdefiziten sind Gründe für die problematische Situation an den Schulen aber auch im sozialen Umfeld der Kinder und in persönlichen Schicksalen zu sehen (vgl. HARDINGHAUS 2004b). Wie bereits erwähnt, ist der Anteil der Arbeitslosen und Leistungsempfänger hoch.

Die Bildungssituation in Wilhelmsburg hat die Hamburger Regierung zu umfassenden Maßnahmen bewegt. So ist Wilhelmsburg neben fünf weiteren Stadtteilen²² Zentrum der Senatsinitiative „Lebenswerte Stadt Hamburg“. Ziel der Initiative ist es, die Bildungsvoraussetzungen und Alltagssituationen von Familien in ganz Hamburg zu verbessern (vgl. HANSESTADT HAMBURG 2007c).

²¹ In Wilhelmsburg haben allerdings 62 Prozent aller Kinder eine andere Sprache als Deutsch zur Muttersprache (vgl. MEYER 2004).

²² Dazu zählen Altona-Altstadt, Barmbek-Süd, Billstedt, Lohbrügge-Ost und Steilshoop (vgl. HANSESTADT HAMBURG 2007c).

7 Das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg

Innerhalb dieses Kapitels wird das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg dargestellt. Dabei wird zunächst auf die Konzeption des Programms eingegangen.

Danach werden eingehend der Programmplan, die Inhalte des Programms, die verschiedenen Programmteile und der Ablauf der einzelnen Veranstaltungen erläutert. Im Anschluss erfolgt exemplarisch die Darstellung einzelner Veranstaltungen und die Beschreibung eines Elternnachmittags. Nachfolgend wird die Durchführung einer Bedarfsanalyse für das Sprach- und Leseförderungsprogramm in den Wilhelmsburger Kindertagesstätten vorgestellt. Die am Ende des Kapitels aufgeführte Checkliste beinhaltet wichtige Punkte zur Planung des Programms.

7.1 Konzeption des Sprach- und Leseförderungsprogramms

Bevor die konkreten Inhalte des Sprach- und Leseförderungsprogramms der Bücherhalle Wilhelmsburg festgelegt werden konnten, wurden zunächst die Rahmenbedingungen des Programms definiert. Im Folgenden werden die einzelnen Punkte aufgeführt.

Die Planung entstand in Anlehnung an den Band Nr. 5 „Highlights: Feste und Aktionen für Kinder und Jugendliche in der Bibliothek“ der Reihe „Mehr mit Medien machen“ und das „Praxisbuch Spracherwerb“ für das erste Sprachjahr von Roger Loos (siehe auch im Literaturverzeichnis unter DBI 1999 und LOOS 2004).

Soweit es möglich war, wurden die in Teil II beschriebenen Grundlagenkenntnisse zur Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund innerhalb des Programms verarbeitet.

Zielgruppe:

Das Programm richtet sich an Kinder im Vorschulalter zwischen vier und sechs Jahren aus Familien nichtdeutscher Herkunft und aus bildungsbenachteiligten deutschen Familien mit erkennbaren Sprachdefiziten. Das Sprach- und Leseförderungsprogramm soll in Kooperation mit einer Kindertagesstätte im Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg durchgeführt werden, die einen hohen Anteil an Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund betreut. Es handelt sich daher um eine feste Gruppe derselben Kindertagesstätte.

Zielsetzung:

Ziel dieses Sprach- und Leseförderungsprogramms ist es, das natürliche Deutschlernen der Kinder zu unterstützen, zu erweitern und zu korrigieren. Sie lernen, ihren bereits vorhandenen Wortschatz zu erweitern und richtig anzuwenden (vgl. LOOS 2004, S. 18).

Innerhalb des Programms wird die Sprachkompetenz der Kinder gestärkt, das heißt, es werden Sprachdefizite abgebaut, sowie Ausdrucksfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Sprachverständnis der Kinder verbessert (vgl. BIB 2007, S. 4). Dabei wird den Kindern besonders durch die Erweiterung des Wortschatzes und die Vermittlung sprachlicher Strukturen, z. B. Satzbau und der daraus entstehenden richtigen Verwendung grammatikalischer

Formen, die Möglichkeit gegeben, sich in alltäglichen Situationen sprachlich genauer und weitgreifender auszudrücken. Darüber hinaus lernen die Kinder die Lautstruktur der deutschen Sprache durch Zuhören kennen, um sie dann selbst zu reproduzieren (vgl. IVEN 2006, S. 124). Durch das Vorlesen von Bilderbüchern werden die Kinder an die literarische Welt herangeführt. Das Vorlesen fördert außerdem die Konzentrationsfähigkeit der Kinder; während des Vorlesens konzentrieren sie sich auf den Vorleser und die Geschichte. Daneben stärkt das Zuhören, andere aussprechen zu lassen, vor der Gruppe zu sprechen und Erfahrungen und Gefühle sprachlich auszudrücken, die soziale Kompetenz der Kinder. Das Vorlesen von Büchern soll vor allem auch als Bestandteil des Familienlebens etabliert werden. Die Kinder sollen sich so für das Vorlesen begeistern, dass sie es in der Familie geradezu einfordern (vgl. BIB 2007, S. 4).

Bei allen Übungen zur Sprach- und Leseförderung steht im Mittelpunkt, den Kindern Lust und Freude am Sprechen und am Umgang mit Büchern zu vermitteln.

Ferner soll die Bibliothek als öffentliche Institution für Freizeitvergnügen und lebenslanges Lernen erlebt und als Teil der kindlichen Lebenswelt sichtbar gemacht werden. Dabei fördern Erfahrungen mit Büchern und der Einrichtung Bibliothek die Lesekompetenz der Kinder.

Insgesamt wird die vorschulische Bildung der Kinder als Vorbereitung auf die Schule gestärkt und der Integrationsprozess durch die Erweiterung ihrer Sprachfähigkeit unterstützt. Außerdem zielt das Programm auf eine Verbesserung der Zusammenarbeit von Kindergärten und Bibliotheken (vgl. BIB 2007, S. 4).

Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen werden eingehend unter 7.3.2. erläutert.

Projektdauer:

Die Veranstaltungen finden vierzehntägig über einen Zeitraum von sechs Monaten statt (zwölf Termine). Die Häufigkeit der Veranstaltungen wurde unter Berücksichtigung personeller und zeitlicher Kapazitäten der Bücherhalle Wilhelmsburg festgelegt. Die vorher genannte zeitliche Planung erfolgte unter Absprache mit Diplombibliothekarin Frau Moraw-Diekman²⁴. Um die Kinder nicht zu überfordern, dauert eine Veranstaltung höchstens 60 Minuten.

Gruppengröße:

Die Zahl der teilnehmenden Kinder sollte zwischen acht und zehn liegen, damit jedes Kind genügend Zeit hat, sprachlich aktiv zu werden. Zudem hat der durchführende Bibliothekar so die Möglichkeit, ausreichend auf die einzelnen Kinder einzugehen.

Einbeziehung der Erzieher:

Die Themen der einzelnen Veranstaltungen werden mit den Erziehern abgesprochen. Dadurch können sie auf Inhalte, die im Kindergarten behandelt werden, abgestimmt werden und diese sinnvoll ergänzen. Wie bereits in Kapitel 4.4. erwähnt, können die Kinder Inhalte

²⁴ Gespräch vom 13. August 2007 mit Diplombibliothekarin Frau Moraw-Diekman (siehe auch im Literaturverzeichnis unter MORAW-DIEKMANN 2007).

aus dem Sprach- und Leseförderungsprogramm besser umsetzen, wenn die Themen im Kindergarten wiederholt werden.

Die Erzieher beobachten die Sprachentwicklung der Kinder während der Durchführung der einzelnen Veranstaltungen des Programms und im Kindergarten. Zusätzlich dokumentieren sie ihre Beobachtungen und besprechen diese nach jeder Veranstaltung mit dem durchführenden Bibliothekar. Diese Beobachtungen können bei weiteren Planungen helfen; beispielsweise dabei, ob bestimmte Themen wiederholt oder andere aufgenommen werden sollten. Aufgrund der Beobachtungen können die Erzieher ergänzende Übungen zur Sprach- und Leseförderung in den Kindergartenalltag einbeziehen.

Darüber hinaus vermitteln die Erzieher Informationen an die Bibliothekare und Eltern. Die Bibliothekare erhalten von den Erziehern Auskunft über den Sprachstand der Kinder, die Deutschkenntnisse der Eltern und, soweit möglich, über deren Bemühen, ihre Kinder im Bezug auf die Sprach- und Leseförderung zu unterstützen. Zudem informieren die Erzieher die Bibliothekare über eventuelle Fragen und Anliegen der Eltern. Die Eltern wiederum werden von den Erziehern regelmäßig über die Fortschritte ihrer Kinder und Angelegenheiten, die das Sprach- und Leseförderungsprogramm betreffen, unterrichtet.

Die Erzieher haben die Aufgabe, den Eltern das Programm so vorzustellen, dass die Eltern in der Teilnahme ihrer Kinder eine Hilfe für deren weitere Entwicklung erkennen.

Es ist sinnvoll, vor Beginn des Sprach- und Leseförderungsprogramms ein Treffen der beteiligten Bibliothekare und Erzieher zu organisieren, bei dem den Erziehern der genaue Ablauf und Inhalt des Sprach- und Leseförderungsprogramms erläutert wird und die beiden Parteien ihre Zusammenarbeit besprechen.

In Anhang A ist der mögliche Ablauf und Inhalt eines Treffens von Bibliothekaren und Erziehern dargestellt²⁵.

Einbeziehung der Eltern:

Einige Wochen vor Beginn des Sprach- und Leseförderungsprogramms werden die Eltern schriftlich durch die Erzieher darüber informiert. So können sie in Ruhe entscheiden, ob ihr Kind daran teilnehmen soll oder nicht. In Anhang B befindet sich das Beispiel eines schriftlichen Informationsblattes, das von den Erziehern an die Eltern gereicht werden soll.

Um die Eltern eingehend über das Programm der Bücherhalle Wilhelmsburg und die vorschulische Sprach- und Leseförderung zu informieren, wird ein Elterninformationsabend veranstaltet. Der Elterninformationsabend findet vor Beginn des Sprach- und Leseförderungsprogramms statt; die Eltern sollen rechtzeitig vorbereitet werden, um ihre Kinder entsprechend unterstützen zu können. Es sollte sichergestellt werden, dass alle Eltern die Inhalte auf dem Informationsabend verstehen. Sollte eine Übersetzung notwendig sein, muss zunächst geklärt werden, welche Sprachgruppen zu berücksichtigen sind. Die Übersetzungen können dann entweder von Eltern aus der jeweiligen Sprachgruppe oder von einem außenstehenden Übersetzer übernommen werden. Gegebenenfalls muss auch das Informationsblatt übersetzt werden. Dafür sollten über die Erzieher zuvor die Lesekenntnisse der Eltern erfragt werden.

²⁵ Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu überschreiten, wurde auf die genaue Beschreibung eines Treffens zwischen Bibliothekaren und Erziehern verzichtet. Die Informationen zu Inhalt und Ablauf sind in Stichpunkten aufgeführt.

Innerhalb des Informationsabends wird ein Teil aus einer Veranstaltung des Programms demonstriert. Dadurch verstehen die Eltern, wie ihren Kindern die Inhalte vermittelt werden. Zusätzlich können eventuell vorhandene Verunsicherungen abgebaut werden (vgl. Loos 2005, S. 35).

Die Eltern werden von den Erziehern zu dem Informationsabend eingeladen.

In Anhang C ist ein Beispiel über Ablauf und Inhalt eines Elterninformationsabends aufgeführt²⁶.

Nach Ablauf der Hälfte des Programms wird ein Elternnachmittag durchgeführt, zu dem Eltern und Kinder gemeinsam in die Bibliothek eingeladen werden. Ein Beispiel zur Gestaltung eines Elternnachmittags befindet sich unter 7.5.

Zusätzliche Angebote der Bibliothek:

Ergänzend zu dem Sprach- und Leseförderungsprogramm werden Bücherkisten zur Weiterbeschäftigung an die teilnehmende Kindertagesstätte verliehen, deren Themen mit den Inhalten des Programms übereinstimmen (in Anhang D ist ein Beispiel für den Inhalt einer Bücherkiste zum Thema „Die Farben“ aufgeführt). Soweit möglich, sollten Bücher in den Muttersprachen der Kinder vorhanden sein. Es können auch Titel zu anderen Themen verwendet werden, wenn keine mit den Inhalten des Programms übereinstimmende in der jeweiligen Landessprache vorhanden sind. Die Bilderbücher aus der Bücherkiste werden über die Erzieher an die Kinder bzw. Eltern ausgeliehen.

Durch die Weiterbeschäftigung mit Bilderbüchern zu dem jeweiligen Thema einer Veranstaltung können die Kinder die Inhalte noch einmal vertiefen und erweitern. Die Bereitstellung von Bilderbüchern in den Landessprachen der Kinder ist eine Wertschätzung ihrer Kultur und fördert die Beschäftigung mit ihrer Muttersprache.

Über die Erzieher werden die Eltern aufgefordert, Bilderbücher aus der Bücherkiste auszuliehen und ihren Kindern zu Hause vorzulesen. Diese Aktion hat zum Ziel, Vorlesen als festes Ritual in der Familie zu etablieren. Das Angebot von Büchern in der Muttersprache der Familien ist insofern wichtig, als dass auch Eltern, die die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen, Bücher ausleihen und ihren Kindern vorlesen können. Gleichzeitig wird dabei die Muttersprache der Kinder gefördert.

Während des Programms wird eine Liste empfohlener Vorlesebücher durch die Erzieher an die Eltern verteilt. Die Eltern sollen dadurch ebenfalls ermuntert werden, ihren Kindern vorzulesen (vgl. BIB 2007, S. 4).

In Anhang E sind empfehlenswerte Vorlesebücher zu den einzelnen Themen des Sprach- und Leseförderungsprogramms aufgeführt.

Die meisten Nutzer der Bücherhalle Wilhelmsburg mit Migrationshintergrund sind türkischer Abstammung (vgl. MORAW-DIEKMANN 2007). Deshalb beinhaltet die Liste auch einige Publikationen in türkischer Sprache.

²⁶ Bei der Beschreibung des Elterninformationsabends wurde, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu überschreiten, ebenfalls auf eine ausführliche Darstellung verzichtet.

7.2 Die Teile des Programms

Das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg besteht aus mehreren Einzelteilen. Diese werden im Folgenden ausführlich dargestellt

Die Struktur des Sprach- und Leseförderungsprogramms wurde in Anlehnung an das Praxisbuch „Sprache und Spiel im Kindergarten“ von Rose Götte erstellt (siehe auch im Literaturverzeichnis unter GÖTTE 1994).

Der Programmplan:

Das Sprach- und Leseförderungsprogramm besteht aus zwölf didaktischen Einheiten, die sich auf einen Zeitraum von sechs Monaten beziehen. Der Programmplan stellt die Einheiten in ihrer vorgeschlagenen Reihenfolge dar.

Die Einheiten:

Jede Einheit besteht aus vier Bausteinen, die Übungsvorschläge zur Sprach- und Leseförderung mit einer dazugehörigen Erläuterung beinhalten. Dazu gibt es kurze inhaltliche Einführungen in das jeweilige Thema, eine Wörterliste und ein Verzeichnis der notwendigen Vorbereitungen. Die Buchvorschläge beinhalten zudem kleine Inhaltsangaben.

Die Themen, Buch-, Spiel-, und Übungsvorschläge der einzelnen Veranstaltungen können beliebig geändert oder erweitert werden. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu überschreiten, werden sechs Einheiten als Beispiele vorgestellt.

Bausteine:

Als Bausteine werden die einzelnen Teilbereiche der jeweiligen Einheit bezeichnet. Ein Baustein kann einen oder mehrere Übungsvorschläge beinhalten, deren Ablauf und Regeln genau erläutert werden.

Erläuterung:

Jede Einheit ist mit einer kurzen Einführung in das Thema und jeweils einer didaktischen Erläuterung zu den einzelnen Angeboten innerhalb der Bausteine versehen. Dabei wird erklärt, was mit den Buch-, Spiel- und Übungsvorschlägen bewirkt werden soll.

Wörterliste:

Die Wörterliste grenzt den Themenbereich der jeweiligen Veranstaltung ein und dient als Orientierungshilfe für die Bibliothekare. Die Wörter innerhalb der Wörterliste werden in den vorgeschlagenen Übungen verarbeitet.

Die Wörterliste dient nicht zum Abfragen oder Auswendiglernen (vgl. GÖTTE 1994, S. 24).

Vorbereitungsliste:

Am Ende jeder Einheit findet sich eine Liste mit den wichtigsten Vorbereitungen, die von den Bibliothekaren für die jeweilige Einheit getroffen werden müssen. Die Liste beinhaltet

eine Aufzählung der nötigen Vorbereitungen und Materialien, die benötigt werden, z. B. Diaprojektor für ein Bilderbuchkino.

7.3 Der Programmplan

- Einheit 1: Mein Name**
- Einheit 2: Mein Körper**
- Einheit 3: Meine Kleider**
- Einheit 4: Was ich gerne esse und trinke**
- Einheit 5: Das bist du**
- Einheit 6: Was wir Kinder alles tun**
- Einheit 7: Befindlichkeiten und Gefühle**
- Einheit 8: Meine Familie**
- Einheit 9: Mein Zuhause**
- Einheit 10: Der Kindergarten**
- Einheit 11: Die Tiere**
- Einheit 12: Die Farben**

Nach der sechsten Einheit wird der Elternnachmittag (siehe unter 7.5.) durchgeführt.

7.3.1 Thematische Auswahl und Gliederung der Einheiten

Die Themen der einzelnen Einheiten wurden im Bezug auf die alltägliche Lebenswelt, das Alter und die Interessen der Kinder ausgewählt. Der strukturelle Aufbau der Einheiten verläuft unter Berücksichtigung der kindlichen Zweitsprachentwicklung nach der Bedeutung der Wörter für die steigende Verständigung der Kinder in ihrem Alltag (vgl. LOOS 2005, S. 14 / SCHLÖSSER 2001, S. 14) und nach der Bedeutung der Themen für die Kinder selber. Die Gliederung entstand außerdem in Anlehnung an das Sprachprogramm „Wir verstehen uns gut“ von Elke Schlösser und das „Praxisbuch Spracherwerb“ für das erste Sprachjahr von Roger Loos (siehe auch im Literaturverzeichnis unter SCHLÖSSER 2001 und LOOS 2004).

Die Themen der ersten vier Einheiten beziehen sich verstärkt auf die Lebenswelt des Kindes als Individuum. Es lernt sich selbst, seinen Körper, seine Kleider und seine Nahrungsmittel zu benennen. Zur Identifikation mit der neuen Sprache ist es wichtig, dass die Kinder zuerst Elemente erlernen, die sie direkt betreffen und mit denen sie sich jeden Tag auseinandersetzen.

Ab der fünften Einheit „Das bist du“ beziehen sich die Themen zunehmend auf die Welt, in der sich die Kinder bewegen. Dies erfolgt in einer langsamen Steigerung. In der fünften Einheit steht zunächst das „Du“, also das direkte Gegenüber, im Vordergrund. Danach lernen die Kinder Wörter und Satzstrukturen, die wichtige Bereiche ihrer äußeren Lebenswelt (Familie, Zuhause, Kindergarten, Tiere) betreffen, kennen.

Während in den Einheiten 1-5 und 8-11 hauptsächlich Substantive vermittelt werden, umfassen die Einheiten sechs und sieben Verben und Adjektive. Die Kinder lernen, sich selber und andere Menschen zu beschreiben. In der letzten Einheit lernen sie die wichtigsten Begriffe für Farben kennen. Das Thema wurde an letzter Stelle gewählt, weil die Kinder für die Übungen bereits grundlegende Sprachkenntnisse besitzen müssen.

7.3.2 Inhalte der Einheiten

Innerhalb der einzelnen Einheiten werden die Kinder mit den grundlegenden Strukturen der deutschen Sprache vertraut gemacht. Sie erwerben die Fähigkeit, unterschiedliche Satzarten richtig zu bilden. Im Mittelpunkt steht dabei das Erlernen von Aussagesätzen („Das ist die Nase.“), Fragesätzen („Wie heißt du?“), Tätigkeitssätzen („Das Kind spielt.“) und Sätzen mit Objektergänzungen („Fatma malt ein Haus.“).

Darüber hinaus wird die richtige Verwendung grammatikalischer Formen wie Personalpronomen, z. B. ich, du, wir, bestimmte und unbestimmte Artikel, Fälle und Zeiten vermittelt (vgl. Loos 2004, S. 28).

Ein weiterer Schwerpunkt ist das Erlernen von Wörtern. Die Kinder lernen Substantive, Verben und Adjektive innerhalb verschiedener Themenbereiche kennen. Ihre Kommunikationsfähigkeit wird durch gezielte Übungen und Spiele gefördert.

Es ist wichtig, die kindlichen Lernansprüche und -voraussetzungen in einem Sprach- und Leseförderungsprogramm zu berücksichtigen. Die Lernansprüche eines Kindes äußern sich in seinem Streben, seine Lebenswelt im Spiel zu entdecken. Kinder lernen Inhalte, wie bereits in Kapitel 4.3. beschrieben, am besten durch spielerische Aktivitäten. Kern der Einheiten ist deshalb, den Kindern Grundlagen der deutschen Sprache und Spaß am Umgang mit Büchern mithilfe von Fördermaßnahmen wie Malen, Basteln, Singen und Vorlesen zu vermitteln. Die Spiele und Übungen sind alle für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren geeignet. Aufgrund des häufig schlechteren Sprachstandes von Kindern mit Migrationshintergrund wurden zum großen Teil Übungen mit einer niedrigeren Altersempfehlung verwendet.

Neue Begriffe werden ca. dreimal innerhalb jeder Einheit in verschiedenen Variationen, z. B. Spiel, Vers, Bilderbuch, verwendet. So herrscht ein ausgewogenes Verhältnis, und die Kinder werden durch die verschiedenen Übungen immer wieder neu motiviert. Begriffe aus vorangegangenen Veranstaltungen werden in den Übungen ebenfalls wiederholt.

Aufgrund der Zeitbegrenzung des Sprach- und Leseförderungsprogramms können in den Einheiten nur grundlegende Elemente im Bezug auf Sprachregeln, Struktur und Wortschatz vermittelt werden. Ein zweites Programm könnte das jetzige erweitern. Darin könnte z. B. das Thema „Mein Zuhause“ vertieft werden, indem auf die einzelnen Wohnbereiche, Küche, Bad, Wohnzimmer etc., eingegangen wird. Ferner wären weitere, für Kinder wichtige Themenbereiche wie „Ich bin krank“ oder „Auf der Straße“, denkbar. Ebenso könnten z. B. weitere Satzarten (Ausrufesätze, Zustandssätze etc.), Fälle, Fürwörter und Zeiten im Mittelpunkt des Programms stehen.

7.3.3 Ablauf der Einheiten

Jede Einheit folgt dem gleichen Ablauf und besteht aus sechs Teilbereichen. Dieser Standard gibt den Kindern Sicherheit und hilft ihnen, Elemente wiederzuerkennen und aufzunehmen. Der immer wiederkehrende Ablauf stellt zudem sicher, dass sich die Kinder auf den Inhalt konzentrieren und sich nicht bei jeder Veranstaltung an einen neuen Ablauf gewöhnen müssen. Die Veranstaltungen werden immer im gleichen Raum durchgeführt (Kinderabteilung der Bücherhalle). Die Kinder sitzen währenddessen entweder auf dem Boden oder auf Kissen (vgl. BIB 2007, S. 3).

Der Ablaufplan entstand in Anlehnung an das Programm „WortStark“ der BIB (Bibliothek – Information – Begegnung) Selm²⁷.

1. Zur Begrüßung singen alle gemeinsam ein Willkommenslied
2. Danach wird ein Spiel zum Einstieg in das Thema der Veranstaltung gespielt
3. Im Anschluss folgt eine weitere Aktivität (Spiel, Vers, Malen, Basteln etc.)
4. Im Hauptteil wird ein ausgewähltes Bilderbuch vorgelesen, das mit dem Thema der Einheit in Verbindung steht
5. Im Anschluss an den Hauptteil wird das Veranstaltungsthema noch einmal durch Malen, Basteln, Spielen etc. umgesetzt und vertieft
6. Zum Schluss singen alle ein Abschiedslied

7.4 Die Beispieleinheiten

In diesem Abschnitt werden die Einheiten „Mein Name“, „Meine Kleider“, „Das bist du“, „Was wir Kinder alles tun“, „Meine Familie“ und „Die Farben“ exemplarisch dargestellt.

Die genannten Einheiten wurden als Beispiele ausgewählt, da jede einen anderen Schwerpunkt enthält. Innerhalb der ersten Einheit „Mein Name“ wird gezeigt, wie die erste Veranstaltung eines Sprach- und Leseförderungsprogramms gestaltet sein könnte. Die dritte Einheit „Meine Kleider“ verdeutlicht den möglichen Verlauf einer Sitzung, in der die Vermittlung von Substantiven im Vordergrund steht. Innerhalb der fünften Einheit „Das bist du“ wird dargestellt, wie der Inhalt einer Veranstaltung aussehen könnte, in der die Kinder sich mit ihrer äußeren Lebenswelt beschäftigen, das heißt, konkret mit ihrem direkten Gegenüber – dem „Du“. Die sechste Einheit „Was wir Kinder alles tun“ zeigt den denkbaren Ablauf einer Sitzung, in der Verben erlernt werden sollen. Die achte Einheit „Meine Familie“ gibt ebenfalls an, wie eine Sitzung gestaltet sein könnte, deren Thema die äußere Lebenswelt der Kinder betrifft. In der zwölften Einheit wird die mögliche Gestaltung einer Veranstaltung gezeigt, in der das Erlernen von Farbbezeichnungen und Adjektiven im Mittelpunkt steht. Auch wird in dieser Einheit deutlich, wie die letzte Sitzung aussehen könnte. Für die letzte Einheit wurde zudem eine Bücherkiste „zusammengestellt“.

²⁷ Das Projekt der BIB Selm ist an das gleichnamige Projekt der Citybibliothek Berlin angelehnt - <http://www.bib-selm.de/index.php>.

7.4.5 Einheit 6: Was wir Kinder alles tun

Das Ziel dieser Einheit ist das Erlernen grundlegender Verben. Die Verben wurden dabei im Bezug auf die wichtigsten Alltagssituationen der Kinder ausgewählt, sodass sie die neuen Wörter in ihrer Lebenswelt wirklich gebrauchen können.

Begrüßungslied „Alle, alle sind zusammen“

siehe Einheit 1

Baustein 1

„Was Kinder alles tun“ (Spiel)

Im ersten Schritt zeigt der Bibliothekar Bildkarten, auf denen bestimmte Tätigkeiten, z. B. „ein malendes Kind“, dargestellt sind (für Beispieldarstellungen siehe Anhang L). Dabei benennt er die jeweilige Tätigkeit, z. B.: „malen“, und fordert die Kinder auf, das Verb zu wiederholen. Darauf folgend zeigt er die Bildkarten noch einmal nacheinander. Dieses Mal benennt die Gruppe die Tätigkeiten allein; dieses wird so lange wiederholt, bis die Kinder die Tätigkeiten sicher nennen können.

Im zweiten Schritt bilden die Kinder zu jeder Bildkarte einen Satz. Verfahren wird wie im ersten Teil. Der Bibliothekar gibt den Satz zunächst vor, z. B.: „Das Kind malt.“ Danach bilden die Kinder die Sätze allein.

Im dritten Schritt beschreiben die Kinder einzeln die auf den Bildkarten dargestellten Tätigkeiten. Sie antworten entweder mit einem einzelnen Verb oder in einem ganzen Satz, z. B.: „malen“ oder „Das Kind malt“ (vgl. MAIER 2003, S. 116). Dabei kann der Bibliothekar die Kinder auffordern, die Sätze auch in ihrer Muttersprache zu bilden. Das Spiel endet, nachdem jedes Kind einmal an der Reihe war.

Erläuterung:

In dieser Übung lernen die Kinder, bestimmte Tätigkeiten zunächst mit dem entsprechenden Verb und später in einem ganzen Satz zu beschreiben. Das Benennen der Tätigkeiten in der Gruppe bietet ihnen zu Beginn der Übung Halt. Erst im späteren Verlauf, wenn die Tätigkeiten bereits sicher benannt werden können, ist jedes Kind einzeln an der Reihe. Die langsame Steigerung stellt sicher, dass die Kinder nicht überfordert werden.

Durch die bildliche Darstellung der Tätigkeiten kann die Bedeutung der genannten Wörter leichter erfasst und der entsprechende Begriff beim Nachfragen schneller erkannt werden. Zudem lernen die Kinder, Aussagesätze zu bilden, z. B.: „Das Kind malt.“

In das Spiel fließen Elemente aus der vorherigen Einheit ein. Die Kinder lernen, andere Menschen (Kinderdarstellungen auf den Bildkarten) wahrzunehmen und zu beschreiben, was diese tun.

Die Beschreibung der Tätigkeiten in der jeweiligen Landessprache der Kinder zeigt ihnen, dass ihre Muttersprache anerkannt und wertgeschätzt wird.

Baustein 2

„Was tun wir denn so gerne“ (Lied)

Der Spielleiter übt mit den Kindern das Lied „Was tun wir denn so gerne“ ein und variiert die Strophen mit verschiedenen Tätigkeitsbegriffen. Eine Auswahl ist in der Wörterliste aufgeführt. Die Kinder begleiten das Lied mit den entsprechenden Aktionen.

Beispiel:

„Was tun wir denn so gerne hier im Kreis:

spielen, spielen, plom, plom, plom, plom, plom,

spielen, spielen, plom, plom, plom, plom, plom!“

(Kinder spielen auf dem Boden)

„Was tun wir denn so gerne hier im Kreis:

essen, essen, la, la, la, la, la,

essen, essen, la, la, la, la, la!“

(Kinder machen Bewegungen wie beim Essen o. ä.)²⁸

(vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 49)

Erläuterung:

Singen macht Kindern Spaß, motiviert und fördert ihre sprachliche Aktivität. Singen in der Gruppe fördert zudem das Gefühl der Gruppenzusammengehörigkeit.

Vermittelt durch das Lied, erlernen die Kinder verschiedene Verben. Die Form des Liedes hilft den Kindern, sich die Verben einzuprägen. Rhythmik und Klang erleichtern die Aussprache (vgl. MÜLLER 1985, S. 118). Der Schutz der Gruppe erlaubt ihnen, die Wörter einzuüben, bevor sie diese allein gebrauchen. Das Begleiten der Strophen mit der dazugehörigen Aktion hilft den Kindern außerdem, die Bedeutung der Tätigkeitswörter zu erkennen. Zur Bedeutung des Liedes für die Sprachförderung siehe auch Kapitel 4.3.

Baustein 3

„Das kann ich“ (Bilderbuch)

Inhalt: Vier Kinder zeigen, was sie alles können und was sie sich trauen – sei es Tischdecken, vom Einmeterbrett springen, alleine einkaufen gehen oder Memory spielen.

Der Bibliothekar liest den Kindern das Bilderbuch vor und zeigt ihnen dabei die Bilder. Bei der Beschreibung bestimmter Tätigkeiten fragt der Bibliothekar z. B.: „Deckt ihr auch den Tisch zu Hause?“ oder „Was könnt ihr denn schon alles?“.

²⁸ Melodie in „Spannenlanger Hansel“ von Rolf Krenzer (Hrsg.), Kontakte Musikverlag (siehe auch im Literaturverzeichnis unter KRENZER 1997).

8 Bedarfsanalyse für das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg

Bevor das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg angeboten wird, ist es von Vorteil, zunächst den Bedarf des Programms in den Kindertagesstätten im Einzugsgebiet Hamburg Wilhelmsburg zu ermitteln. Dadurch kann festgestellt werden, ob überhaupt Bedarf seitens der Kindertagesstätten an einem Sprach- und Leseförderungsprogramm besteht und wie groß das Interesse insgesamt ist. Besteht kein Bedarf, ist es wenig sinnvoll, das Sprach- und Leseförderungsprogramm vorzubereiten.

Im Bearbeitungszeitraum dieser Arbeit wurde eine Bedarfsanalyse für das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg in sieben Kindertagesstätten im Einzugsgebiet Hamburg Wilhelmsburg durchgeführt. Insgesamt gibt es acht Kindertagesstätten im Einzugsgebiet Wilhelmsburg. Da die Umfrage jedoch in die Urlaubszeit fiel, war einer der zuständigen Leiter nicht anwesend; die betreffende Kindertagesstätte schied deshalb von vorneherein aus, das heißt, es wurden sieben Kindertagesstätten befragt.

Sechs der befragten Kindertagesstätten haben ihren Standort im Stadtteil Wilhelmsburg und eine im Stadtteil Veddel. Dazu gehören folgende: Kita Auf der Höhe, Kita Eckermannstraße, Kita Kiddie's Oase, Kita Kirchdorfer Straße, Kita Otto-Brenner-Straße, Kita Rotenhäuser Damm und Kita Uffelnsweg.

Die Bedarfsanalyse soll einerseits den Bedarf an einem Sprach- und Leseförderungsprogramm in der Bücherhalle Wilhelmsburg ermitteln, andererseits soll gezeigt werden, dass eine solche Befragung der Bücherhalle als Arbeitsinstrument zur Feststellung des Bedarfs dienen kann. Es ist der Bücherhalle anzuraten, vor der Planung des Sprach- und Leseförderungsprogramms eine Bedarfsanalyse durchzuführen.

Nachfolgend wird zunächst die Vorgehensweise bei der Bedarfsanalyse erläutert. Anschließend erfolgt die Auswertung.

8.1 Vorgehensweise

Nachdem die Idee für eine Bedarfsanalyse gefestigt war, wurde recherchiert, wie viele Kindertagesstätten in Wilhelmsburg ihren Standort haben. Dabei wurde entschieden, auch die Kita Uffelnsweg im Stadtteil Veddel einzubeziehen. Insgesamt ergab die Recherche, wie bereits erwähnt, acht Kindertagesstätten. Zunächst wurden alle Kindertagesstätten telefonisch kontaktiert, um die Bereitschaft zur Teilnahme an der Bedarfsanalyse zu erfragen und über das Projekt zu informieren. Einige waren sofort zur Teilnahme bereit, andere wollten sich erst den Fragebogen anschauen. Im Anschluss wurden fünf Fragen formuliert:

1. Besteht Bedarf und Interesse an einem Sprach- und Leseförderungsprogramm in der Bücherhalle Wilhelmsburg?

wenn nein, warum nicht?

2. Wenn Bedarf besteht – würden Sie mit einer Gruppe Kinder aus Ihrer Kindertagesstätte über einen Zeitraum von sechs Monaten an dem Programm teilnehmen?

wenn nein, warum nicht?

3. Wenn Bedarf besteht – wie oft würden Sie mit einer Gruppe Kinder aus ihrer Kindertagesstätte während der Durchführung des Programms in die Bücherhalle kommen?

einmal pro Woche:

alle vierzehn Tage:

4. Haben Sie mit einer Gruppe Kinder aus ihrer Kindertagesstätte bereits an Veranstaltungen in der Bücherhalle Wilhelmsburg teilgenommen?

wenn ja, an welchen?

5. Wie hoch ist der geschätzte Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in Ihrer Kindertagesstätte?

Die erste Frage sollte den Bedarf und das Interesse an einem Sprach- und Leseförderungsprogramm in der Bücherhalle Wilhelmsburg ermitteln. Durch die zweite und dritte Frage sollte festgestellt werden, ob die festgelegte Projektdauer von sechs Monaten und die geplante Häufigkeit der Veranstaltungen, alle vierzehn Tage, von den Kindertagesstätten angenommen wird. Die vierte Frage sollte klären, ob Angebote der Bücherhalle bereits von den Kindertagesstätten genutzt werden bzw., ob die Bücherhalle, als Institution des außerschulischen Lernens, im Bewusstsein der Erzieher vorhanden ist. Die letzte Frage diente der Hintergrundinformation: Es sollte ungefähr in Erfahrung gebracht werden, wie hoch der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in den Kindertagesstätten im Einzugsgebiet Wilhelmsburg ist.

Die Antworten auf die Frage sollten zusätzlich Aufschluss über den möglichen Bedarf bzw. die Notwendigkeit einer Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Wilhelmsburg geben; wie bereits mehrmals in dieser Arbeit erwähnt, ist davon auszugehen, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine andere Sprache als Deutsch zur Muttersprache haben. Der Bedarf einer Förderung liegt bei solchen Kindern also nahe.

Der Fragebogen kann in Anhang I eingesehen werden.

Zusätzlich zu den Fragen wurde ein Informationsblatt über die Planungen des Sprach- und Leseförderungsprogramms erstellt (siehe Anhang I) und ein Anschreiben formuliert. Anschließend wurden die Fragebögen per E-Mail bzw. einer, auf Wunsch, per Post versendet.

Für den Rücklauf der ausgefüllten Fragebögen wurden zweieinhalb Wochen einkalkuliert.

Verlag Dinges & Frick GmbH, Wiesbaden

ISBN 978-3-934997-21-9

ISSN 1615-1577

€ 24,50