

Schulen in «transnationalen Lebenswelten». Ansätze im Modellprogramm FÖRMIG – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Ursula Neumann

Das FÖRMIG-Programm, an dem 10 deutsche Bundesländer mit etwa 130 «Basis-einheiten» (Zusammenschlüsse von Schulen, anderen Bildungseinrichtungen und Migrantenorganisationen etc.) und 5000 Kinder mit Migrationshintergrund beteiligt sind, besteht seit zwei Jahren. Kernanliegen ist die sprachliche Förderung, verstanden als kumulativer Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten, die eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg darstellen. Wachsende Kinder mit mehr als einer Sprache auf, werden ihre sprachlichen Fähigkeiten als Ressource aufgefasst. Zweitsprachliche und herkunftssprachliche Kompetenz werden prinzipiell in die Sprachdiagnostik und -förderung einbezogen. Der Beitrag stellt das Programm in seinen Prinzipien vor und ordnet es in die aktuelle Forschungslandschaft ein. Diese Prinzipien sind:

- *Kooperative Sprachförderung (Schule, Elternhaus, andere Bildungsträger)*
 - *Sprachförderung an biographischen Schnittstellen*
 - *Auf Diagnoseergebnissen aufbauende Förderung*
- Erste Ergebnisse der Evaluation und Möglichkeiten des Transfers werden dargestellt.*

Die Bedeutung von transnationalen Lebenswelten für die Schule

Seitdem Ludger Pries (1997) im deutschsprachigen Raum darauf aufmerksam gemacht hat, dass die Migrationsprozesse unserer Zeit aus einer verengten Perspektive heraus betrachtet werden, wenn sie als Ein- und Auswanderungsprozesse beschrieben werden, hat sich auch die Betrachtung der Schule und ihrer Funktion im Migrationsprozess gewandelt. Sie wird nicht mehr in erster Linie als ein Ort der Eingliederung von Kindern aus dem Ausland betrachtet, sondern als Ort des Umgangs mit Heterogenität. Der Begriff Transmigration steht für die Betonung des Ambivalenten und nicht Abgeschlossenen von Prozessen räumlicher Bewegung und Orientierung über nationale Grenzen hinweg. Die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund lässt

sich damit besser beschreiben, denn heute ist grenzüberschreitende Migration seltener ein einmaliger Akt der – je nach Perspektive – Aus- oder Einwanderung als dies in früheren Jahrhunderten der Fall war. Der Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten in unterschiedlichen Ländern, seine Einbettung in kollektive Prozesse der Migration, an denen größere Gruppen, die meist aus Familienmitgliedern oder Angehörigen von Herkunftsnachbarschaften bestehen, und die Teilhabe an institutionellen Migrationssystemen kennzeichnen den Normalzustand in der Transmigration. Pries spricht von «Transnationalen Räumen», die nicht deckungsgleich mit der Ankunfts- und Herkunftsregion sind, sondern sich über den Raum der sozialen Beziehungen in einem Migrationsnetzwerk definieren. Ingrid Gogolin (2006b) beschreibt am Fall eines jungen Mädchens mit portugiesischem Hintergrund, das in Hamburg aufgewachsen ist, das mit dieser transmigrantischen Orientierung einhergehende «sprachliche Grenzgängerturn», einer «Praxis, in der das Portugiesische und das Deutsche einander begegnen, ergänzen, durchdringen und zuweilen überlagern» (ebd. S. 210). Der für Transmigrationssituationen kennzeichnende Sprachgebrauch wird von ihr als eine der hybriden Ausdrucksformen der Gemeinschaft der Gewanderten bezeichnet, die aufgrund von Mehrfachzugehörigkeit und nationalen, ethnischen und kulturellen Konstruktionen in transnationalen Lebenswelten entstehen.¹

Kinder und Jugendliche, die in einer transnationalen Lebenswelt eine Schule besuchen, welche dem vorherrschenden gesellschaftlichen Selbstbild entsprechend einen monolingualen Habitus pflegt, begegnen dort in der Regel Machtverhältnissen, die weder ihrem Sprachvermögen noch ihrer transnationalen Lebensorientierung entsprechen. Gesellschaft und Schule besitzen eine monolinguale Orientierung und verlangen den Erwerb der «legitimen Sprache» (Bourdieu, 1990) trotz faktischer Mehrsprachigkeit der Gesellschaft und obwohl die Schule ein Ort sprachlicher Vielfalt ist. Ausgehend von der Erkenntnis, dass die monolingual ausgerichtete Schule gleichzeitig eine «sprachunbewusste» Schule (Mecheril & Quehl, 2005, S. 10) ist, ist in jüngerer Zeit ein Umsteuern der Bildungspolitik zu beobachten. Sprachförderung wird in einem komplexen Verständnis als Aufgabe der Schule angesehen. Dabei soll die Bildungskompetenz der Institution in der Weise gestärkt werden, dass es ihr gelingt, die Schulleistungserfolge der Kinder zu steigern, ihre kognitiven und sprachlichen Kompetenzen zu entwickeln und die Heterogenität der Lebenslagen als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung zu begreifen.

Reaktionen auf die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsuntersuchungen, insb. PISA

In Deutschland wurden die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien, beginnend mit der ersten Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000, mit Schrecken zur Kenntnis genommen. Auch wenn schon zuvor die gebräuchlichen

Bildungsstatistiken, in denen die Schülerinnen und Schüler im Bezug auf ihre Staatsangehörigkeit differenziert wurden, deutliche Hinweise darauf gegeben hatten, dass die Leistungen der deutschen Schule im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund relativ niedrig waren und das deutsche Schulsystem hoch selektiv im Bezug auf soziale Herkunft wirkte, wurde erst durch den internationalen Vergleich deutlich sichtbar, dass andere Länder mit ähnlichen Herausforderungen aufgrund von Migration erfolgreicher waren und zu wesentlich besseren Ergebnissen kamen. In einem Gutachten, das der Frage nach den Ursachen für diese Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nachging und mögliche Ansatzpunkte für eine Umorientierung und wirksame bildungspolitische Maßnahmen formulierte (Gogolin, Neumann & Roth, 2003), wurde von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)² ein Programm zur «Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG» initiiert. Es beteiligen sich zehn Bundesländer;³ Laufzeit des Programms ist 01.09.2004 – 31.08.2009; Träger ist das Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.⁴

Ausgangspunkt für das Modellprogramm waren die in den Bundesländern in Reaktion auf die PISA-Ergebnisse getroffenen Maßnahmen und Umsteuerungen. In den meisten Bundesländern konzentrierten sich die Anstrengungen auf den Beginn der Schullaufbahn bzw. auf die Voraussetzungen, die Kinder aus der Elementarerziehung in die Schule mitbringen sollten: Der Erwerb des Deutschen wurde als Schlüssel für die erfolgreiche Beteiligung am Lernprozess gesehen und seine Förderung in den Mittelpunkt gestellt.⁵ Es herrschte Konsens darüber, dass sowohl über die sprachliche Ausgangssituation der Schulanfänger, als auch über die Gelingensbedingungen schulischer Förderung zu wenig gesichertes empirisches Wissen vorlag. So gab es für die Bundesrepublik nur punktuelle und lokale Studien über sprachliche Förderprogramme, sowohl im Hinblick auf den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache als auch im Hinblick auf die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler, nicht aber longitudinal und breit angelegte Untersuchungen, die die Wirksamkeit und Eignung der Maßnahmen unter je spezifischen Kontextbedingungen erfasst und analysiert hätten.

Eine weitere Reaktion auf PISA war in Deutschland das Aufkommen der bildungspolitischen Frage nach der Struktur des Schulsystems, dessen vertikale Gliederung und frühe Selektionsentscheidung (nach dem vierten Schuljahr) seit den 1970er Jahren stark umstritten ist. Die Kultusminister der Länder einigten sich jedoch darauf, diese als politisch aussichtslosen Streit bewertete Auseinandersetzung nicht zu führen, sondern auf die inhaltliche Verbesserung des Unterrichts zu setzen, wobei als Instrumente die Formulierung von Bildungsstandards, die Umorganisation der Lehrerbildung, Bildungsmonitoring und -berichterstattung sowie die Überprüfung der Eingangsbedingungen (Sprachstandsdiagnosen und Screening) gewählt wurden.

Struktur und Prinzipien des Modellprogramms FÖRMIG

Für eine Verbesserung des Umgangs mit Heterogenität im Bildungswesen und eine Steigerung des Schulerfolgs von Migrantenkindern können viele Einflussgrößen benannt und wirksamer gestaltet werden: Das FÖRMIG -Programm konzentriert sich auf die sprachliche Förderung. Ohne zu verkennen, dass sozioökonomische, rechtliche, kulturelle und politische Faktoren die Bildungsprozesse von Migrantenkindern, das Verhältnis von Mehrheits- und Minderheitenangehörigen zueinander und die Lernprozesse aller Kinder und Jugendlichen bestimmen, stehen «Sprache» und die «Sprache der Schule» im Zentrum des Programms.

Für die Teilnahme am FÖRMIG-Programm konnten sich die Bundesländer mit Projekten bewerben, die bestimmten Prinzipien folgen und darauf zielen, innovative Ansätze zur sprachlichen Bildung und Förderung aufzubauen, weiter zu entwickeln und zu evaluieren. Der Transfer der erzielten Erfahrungen und Erfolg versprechenden Ansätze wird bereits während der Programmlaufzeit eingeleitet. Um dies zu erreichen, ist die Programmstruktur auf wechselseitigen Informationsaustausch und Institutionen übergreifende Kooperation angelegt. Es werden frühzeitig und gezielt strategische Partner gewonnen und Entwicklungspartnerschaften aufgebaut, die auch nach dem Auslaufen der Modellphase innovative Entwicklungsprozesse sichern und fortführen. Struktur und Prinzipien des Modellprogramms werden im Folgenden dargestellt.⁶

Inhaltliche Schwerpunkte

Auf Grund des engen Zusammenhangs, der nach den internationalen Schulleistungsuntersuchungen zwischen den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler im naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereich zur Lesefähigkeit im Deutschen bestehen, ist es unstrittig, dass sprachliche Kompetenz eine entscheidende Grundbedingung für schulischen Erfolg darstellt, denn die besseren Ergebnisse erzielten in allen gemessenen Kompetenzbereichen die einsprachig deutschen Kinder ohne Migrationshintergrund vor solchen Kindern mit Migrationshintergrund, die zuhause vorwiegend Deutsch sprachen.⁷ Üblicherweise wird unter Sprachkompetenz die Leistungsfähigkeit in der Schul- und Unterrichtssprache Deutsch – gemessen als Lesekompetenz – verstanden. Die lebensweltlich zweisprachigen Schülerinnen und Schüler verfügen aber über mehr und andere sprachliche Fähigkeiten als die erfassten. In Bezug auf die Lesekompetenz im Deutschen schnitten solche Jugendlichen, die außerhalb der Schule überwiegend ihre Herkunftssprachen verwenden, am schlechtesten ab. Doch erklärt diese Tatsache noch nicht die schlechteren Ergebnisse des großen Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die allein oder vorwiegend deutschsprachig sind, wie eine Erweiterungsstudie im Bundesländervergleich zu PISA 2003 nachwies (vgl. u.a. Ramm, 2005, S. 277). Nicht der Ge-

brauch von anderen Sprachen als Deutsch außerhalb der Schule ist offenbar entscheidend, sondern die Qualität des Deutschgebrauchs innerhalb der Schule.

Ein weiteres Ergebnis des internationalen Vergleichs legt nahe, dass der Unterricht in der deutschen Sprache selbst dafür verantwortlich ist, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund die dort erforderlichen Kompetenzen nicht in dem Maß entwickeln, wie es ihren Möglichkeiten entspräche, denn nur in Deutschland erreichen Jugendliche mit Migrationshintergrund, die ihre gesamte Bildungsbiografie in der deutschen Schule erlebt haben, schlechtere Ergebnisse als solche, die selbst zugewandert sind. Auch wenn die deutsche Forschung in der Frage, was die spezifischen sprachlichen Fähigkeiten ausmacht, die wir als «Bildungssprache» bezeichnen, noch nicht sehr weit entwickelt ist, konzentriert sich das FÖRMIG-Programm in Anlehnung an britische, australische und kanadische Forschungsergebnisse auf den kumulativen Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten.⁸ Besonderes Merkmal der Bildungssprache ist ihre konzeptionelle Schriftlichkeit (Halliday, 1989), die sich durch eine aufwändigere Syntax, eine höhere Informationsdichte und Abstraktheit im Vergleich zur alltäglich gesprochenen Sprache auszeichnet. Ob sie im Medium des Schriftlichen (z.B. als Schulbuchtext) oder im Medium des Mündlichen (z.B. als Lehrersprache, als mündliche Beschreibung eines Experiments durch Mitschüler) vorliegt, ist nicht entscheidend – sie weist die Merkmale des Schriftlichen auch im Mündlichen aus. Bildungssprache ist weniger stark an den Kontext gebunden, auch wenn sie in mündlicher Form z.B. im Fachunterricht durch die Lehrkraft gebraucht wird.⁹ Auch begegnen ihr Kinder bereits vor ihrer Einschulung, wenn sie die Schrift noch nicht erworben haben, und selbstverständlich ist sie nicht an eine Sprache – etwa das Deutsche – gebunden.

Als eine Bedingung für den Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten ist es zu betrachten, dass die Förderung an den vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten und Ressourcen der Kinder ansetzt. Bei Migrantenkindern gehören dazu insbesondere die Kenntnisse in den nicht deutschen Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler – entsprechend ihrer sprachlichen Lebenssituation außerhalb der Schule. An die sprachlichen Voraussetzungen anzuknüpfen, ist wichtig beim Eintritt in die Schule und beim Beginn des Schriftspracherwerbs, weil mehrsprachige Kinder über andere Erfahrungen und Wissensbestände verfügen als einsprachige. Doch die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten stellt einen langwierigen Prozess dar, der im Bezug auf die Zweitsprache mindestens einen Zeitraum von sechs Jahren umfasst (Reich & Roth, 2001). Sprachförderung muss deshalb auch noch in den höheren Stufen des Bildungssystems, wenn auch die fachspezifischen sprachlichen Anforderungen höher und differenzierter werden, erfolgen – sie muss «durchgängig» gestaltet werden. Im Verständnis des FÖRMIG-Programms ist «durchgängige Sprachbildung» ein Prinzip, mit dem außerdem betont wird, dass sprachliche Förderung die Aufgabe aller am Bildungsprozess Beteiligter ist. Die außerschulischen Bildungsinstitutionen müssen dies ebenso beachten wie die Schule, Lehrkräfte des Deutschen ebenso wie die

anderer Sprachen und Fächer, und auch die übrigen Lernangebote der Schule sollen ihren Beitrag leisten.

Soll an den Fähigkeiten und Ressourcen von Kindern angesetzt werden, so ist deren Diagnose Voraussetzung für die Förderung. Neben der durchgängigen Sprachförderung liegt daher der zweite Schwerpunkt des Programms in der Beurteilung und Weiterentwicklung von Instrumenten zur Sprachstandsfeststellung von Kindern, die sich notwendigerweise auf die beiden wichtigsten Sprachen ihrer Lebenssituation, das Deutsche und (gegebenenfalls) eine Herkunftssprache, richtet. In allen Projekten des Programms werden Diagnoseinstrumente eingesetzt, um eine adäquate Förderung auf deren Ergebnissen aufzubauen.

Kooperative Sprachförderung

Kennzeichnend für die FÖRMIG-Projekte ist die systematische Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und außerschulischen Einrichtungen. Hier werden regionalspezifische Bedingungen und lokale Ressourcen gezielt genutzt. Organisatorisch drückt sich dieses Prinzip in der Bildung von «Basiseinheiten» aus, in denen mehrere Bildungseinrichtungen (Schulen, Kindergarten, etc.) sich formal zusammenschließen und gemeinsame Ziele formulieren. Im Idealfall nehmen sie eine gemeinsame Bestandsaufnahme der lokalen bzw. regionalen Gegebenheiten auf und versuchen, ein Netz der Sprachförderung zu knüpfen, indem sie «Entwicklungspartnerschaften» mit weiteren, auch rein strategischen Partnern (z.B. mit Arbeitsagenturen, Universitätsinstituten, Firmen) bilden. Die Zielvereinbarungen werden regelmäßig korrigiert oder fortgeschrieben, hierzu sollen interne Evaluationen helfen. Auch die Entwicklung des entstehenden Netzwerkes wird protokolliert, um so den Transferprozess frühzeitig zu sichern.

Hierzu ein Beispiel: In Bad Kreuznach haben sich drei Kindergärten und eine Hauptschule mit einer Grundschule zusammengeschlossen; diese bildet das Zentrum («federführende Einheit») und koordiniert die Arbeiten. Weitere Bildungsinstitutionen sind zwei kirchliche und eine staatliche Institution der Erwachsenenbildung.

Die Basiseinheit hat Ziele vereinbart, die sowohl langfristige Entwicklungsziele darstellen als auch realistische Teilziele für das erste Jahr. Durch die Teilnahme am Programm möchten die Beteiligten die Kontinuität der Sprachförderung vom Elementarbereich der Bildung (Kindergarten, kurz: «Kita») bis zur Sekundarstufe 1 sichern und als Instrument dafür einen «Sprachstandspass» entwickeln. Doch zunächst soll ein Sprachprogramm entstehen, das in allen drei Kitas laufen soll und in Zusammenarbeit von Grundschullehrerinnen und -lehrern, Erzieherinnen und Erziehern und den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die Herkunftssprachen erarbeitet wird.

Zielvereinbarung

Dauer: 11 Monate in Kita, gesamte Schulzeit

Fördergruppe: 190 Kinder

Schwerpunktebereiche: lexikalisch-semantic (Wortschatz aus den für Kinder „nahen“ Bereichen, kein Auswendig-Lernen, sondern Sinn-Verstehen), morphosyntaktisch (einfache, grammatikalisch korrekte Satzkonstruktionen), phonisch (korrektes Hörverstehen, Aussprache, Hörunterscheidung), dialogisch-diskursiv (persönliche Kommunikationsfähigkeit stärken, über Befindlichkeiten und Gefühle reden, von Erlebnissen berichten)

Methoden: Sprachstands-erhebung, Sprachcamps

Bereiche: Deutsch, Russisch

Grundschule Hofgartenstraße



Strategische Partner: Schulrat Dreher, Bürgermeisterin Hassel

© Programträger - Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Mai 2007

Abb. 1 Beispiel Basiseinheit Bad Kreuznach mit Zielvereinbarung

Das Förderkonzept, das sich in einem bestimmten Material – Spiele, Bildkarten und Arbeitsblätter – und methodischen Anleitungen konkretisiert, umfasst inhaltlich acht Themen, für die ein relevanter Wortschatz und ein Qualifikationsprofil ausgewählt und bestimmt wurde. Die angestrebten sprachlichen Qualifikationen liegen im phonetischen, semantischen, morphosyntaktischen und diskursiven Bereich kindlicher Sprache. Der «durchgängige Sprachpass» dient dazu, den Fortschritt des einzelnen Kindes nach jedem Thema zu dokumentieren und nach einem längeren Zeitraum noch einmal zu prüfen, ob die erreichten Kompetenzen noch vorliegen.

Die zur Basiseinheit gehörenden Weiterbildungseinrichtungen sorgen für die Fortbildung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sind an der Zusammenarbeit mit den Eltern beteiligt und bauen ein Netzwerk auf, mit dem das Projekt in die Gemeinde Bad Kreuznach eingebunden und eine kooperative Sprachförderung gewährleistet werden soll.

Bildungsbiografische Schnittstellen

Ein Strukturmerkmal der Schule in Deutschland ist es, dass Bildungsentscheidungen relativ früh getroffen werden müssen und eine langfristige Wirkung entfalten. Des Weiteren arbeiten die Bildungsinstitutionen stark getrennt voneinander.

ander, dies gilt sowohl im vertikalen System, in dem die Kindergärten selten mit den Grundschulen und die Grundschulen selten mit den Schulen der Sekundarstufen zusammenarbeiten, als auch in der horizontalen Ebene, auf der außerschulische Einrichtungen institutionell und von ihrem Selbstverständnis her von schulischen Institutionen mehr oder weniger streng getrennt sind. Solche strukturellen Grenzen zu überwinden und die Bildungsprozesse besser aufeinander zu beziehen, ist ein innovativer Ansatz des FÖRMIG-Programms. Auch dies drückt sich in der Organisation des Modellprogramms aus. Die Einzelprojekte haben sich gezielt die Arbeit an «Schnittstellen» vorgenommen, z.B. das oben genannte Projekt Bad Kreuznach, in dem es gegenwärtig um den Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule geht. Die Sprachfördermaterialien, die dabei für den Gebrauch in den beteiligten Kindergärten entwickelt werden, sollen für die Grundschule im nächsten Jahr systematisch ausdifferenziert werden. An der Förderung vor Eintritt ins erste Schuljahr sind bereits die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer in den Kindergärten beteiligt, so dass die vereinbarten Prinzipien, Rituale und Inhalte nicht nur bekannt sind, sondern fortgesetzt und weiter entwickelt werden können. Gleiches gilt für ein Projekt, das an der Schnittstelle des Übergangs von der Schule in die berufliche Ausbildung arbeitet. Hier werden Jugendliche auf eine Ausbildung in Pflegeberufen vorbereitet und ihre Kompetenzen und Ressourcen mit individuellen Förderplänen und Maßnahmen zur Berufsorientierung in Einklang gebracht.

Zur Überwindung der institutionellen Grenzen dient im Programm des Weiteren die Durchführung gemeinsamer Tagungen und der Zusammenschluss in vier Arbeitsgemeinschaften zu den Themenbereichen «Diagnostik», «durchgängige Sprachförderung», «Übergang Schule-Beruf» und «Weiterqualifizierung».

Auf Diagnose basierte Förderung

Eine ressourcenorientierte Förderung setzt die Diagnose des erreichten Sprachleistungsstands voraus. Im Kontext des FÖRMIG-Programms wird die Vorstellung verfolgt, dass Sprachstandsanalysen und Förderangebote möglichst vom selben Pädagogenteam gemacht werden sollen. Screenings dienen nur einer allerersten Überprüfung im Hinblick auf das Aufmerksamwerden auf solche Kinder, die möglicherweise besonders förderbedürftig sind. Soll jedoch eine diagnosebasierte Förderung entwickelt werden, so bedarf es kompetenzorientierter Verfahren, mit denen beschrieben werden kann, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Kind bereits verfügt, um ermitteln zu können, wo die Zone der nächsten sprachlichen Entwicklung bei ihm liegt. Es werden daher in allen Projekten Diagnoseinstrumente eingesetzt, die den Mitwirkenden tauglich erscheinen und zugänglich sind. Dafür werden zum Teil die neu entwickelten Verfahren zur Erhebung des Sprachstands genutzt, die vom Programmträger für die Evaluation eingesetzt werden (Schwippert, 2007). Einige Projekte arbeiten auch daran, vorliegende Beobachtungsverfahren und Verfahren zur Dokumentation weiter zu entwickeln, damit sie zu den spezifischen Bedürfnissen in der jeweiligen Institution passen.

Evaluation

Seit den 1970er Jahren wurde eine Fülle von Modellversuchen und Maßnahmen initiiert, die zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dienen.¹⁰ Die getroffenen bildungspolitischen Entscheidungen und Einrichtungen wurden jedoch im Hinblick auf ihre Wirksamkeit nicht untersucht. Es liegt damit einerseits viel methodisches und didaktisches Wissen über Fördermaßnahmen vor, andererseits ist seine Bewertung schwierig. Eine weitere Schwierigkeit bei der Beantwortung der Frage, welche Maßnahmen sich förderlich auswirken bzw. ausgewirkt haben, liegt im Fehlen der Grunddaten über Merkmale der Schülerschaft. So bezog die deutsche Bildungsberichterstattung erst 2006 erstmalig das soziale Merkmal «Migrationshintergrund» in die Darstellung der Situation in Deutschland ein. Welche Sprachen die Kinder und Jugendlichen aber sprechen, ob sie auch über schriftliche Kenntnisse verfügen etc., ist nicht erfasst. Es ist daher auch im Rückblick nicht möglich, die getroffenen bildungspolitischen Entscheidungen in ihrer Wirkung auf die heterogene Schülerschaft zu beurteilen. Im FÖRMIG-Programm ist es deshalb ein wichtiges Anliegen, innerhalb der Vielfalt der dort erprobten Förderansätze solche zu identifizieren, die unter je spezifischen Konstellationen gute Förderergebnisse erbringen. Aus diesem Grund kommt der Evaluation ein hoher Stellenwert zu.

Das Evaluationskonzept ist so angelegt, dass es sowohl projekt- und bundesländerbezogene «interne» Evaluationen gibt als auch eine Evaluation des Gesamtprogramms, die von Seiten des Programmträgers verantwortet wird. Der angestrebte Vergleich der verschiedenen Förderangebote muss die vielfältigen lokalen und regionalen Gegebenheiten berücksichtigen, die für die Basiseinheiten im Programm bestehen. Gleichzeitig soll nicht allein summativ, am Ende des Programms, eine Bilanz gezogen, vielmehr soll die Evaluation mit formativen Strategien verbunden werden, bei denen «die Evaluation in einen Entwicklungsprozess einmündet und Innovationen im Förderprozess auslöst (...), [so] dass diese neue Praxis wiederum Gegenstand einer nachfolgenden Evaluation sein wird» (Schwippert, 2007, S. 34).

Da sich die Projekte auf die Förderung der sprachlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen konzentrieren, ist der Hauptgegenstand der Evaluation die Analyse der Sprachstände der beteiligten Kinder und Jugendlichen. Das zweite, oben beschriebene Prinzip der Förderung an wichtigen Schnittstellen im Bildungssystem ließ es als sinnvoll erscheinen, erstens die Übergänge von der Elementar- zur Primarstufe, als zweite Schnittstelle den Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe 1 und schließlich den Übergang von der Sekundarstufe 1 in die Berufsbildung als dritte Schnittstelle genauer zu betrachten. Entsprechend der Relevanz der sprachlichen Fähigkeiten im Prozess der Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten an diesen Schnittstellen wird am Übergang zur Primarstufe die mündliche Darstellungsfähigkeit der Kinder im Deutschen – und aus statistischen Gründen nur in den Herkunftssprachen Türkisch und Rus-

sisch¹¹ – mit dem Instrument HAVAS 5 (Reich & Roth, 2003) erhoben. Beim Übergang in die Sekundarstufe 1 werden die Erfahrungen aus der IGLU-Untersuchung¹² herangezogen und neben der Lesefähigkeit wird ergänzend die schriftliche Darstellungsfähigkeit untersucht. Hierfür wurden die IGLU-Instrumente für die Herkunftssprachen Russisch und Türkisch ergänzt und ein neues Verfahren, «FÖRMIG-Tulpenbeet», entwickelt. An der dritten Schnittstelle geht es ebenfalls um die Leseleistungen sowie um die schriftliche Darstellungsfähigkeit mit Blick auf die sprachlichen Anforderungen der Arbeitswelt. Hier wurden Instrumente der PISA-Studie um ein eigenes Verfahren ergänzt, «FÖRMIG-Bumerang».¹³ Alle Sprachstandserhebungen werden von der Erhebung der kognitiven Fähigkeiten und weiteren Kontextvariablen zur Gewinnung von Daten über den familialen Sprachgebrauch, den Migrationshintergrund, das kulturelle Kapital und den Bildungshintergrund sowie den sozioökonomischen Status der Familien begleitet.

Um den Optimierungsprozess der in den Basiseinheiten erprobten Fördermaßnahmen begleiten und abschätzen zu können, werden zwei Kohorten von Schülerinnen und Schülern untersucht. Bei jeder Schülergruppe wird der Sprachstand zunächst in einer Eingangserhebung zu Beginn der Maßnahme und in einer Ausgangserhebung nach ca. einem halben bis einem Jahr Teilnahme daran erfasst. Die Untersuchung einer zweiten Kohorte von Kindern und Jugendlichen gegen Ende der Programmlaufzeit soll Auskunft darüber geben, wie der relative Fortschritt jeder Basiseinheit zu bewerten ist. Konnte das Förderangebot während der Programmlaufzeit verbessert werden; welches waren dafür die ausschlaggebenden Faktoren? Um diesen Optimierungsprozess zu unterstützen, erhalten die Basiseinheiten Rückmeldungen über die Ergebnisse der Erhebungen der ersten Kohorte. Es handelt sich um Gruppenergebnisse, die den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Einzelprojekten eine Orientierung darüber erlauben, wie ihre Fördergruppen im Vergleich zu anderen zusammengesetzt sind, ob sie Fortschritte erzielen, die über oder unter den statistisch zu erwartenden liegen und wo sie gegebenenfalls Potenziale in Zukunft besser ausnutzen könnten. Auskunft über die Fortschritte einzelner Schülerinnen und Schüler geben die Daten nicht, da hierfür die Instrumente und Auswertungsprozeduren nicht geeignet sind. Da die Basiseinheiten in der Regel jedoch daran interessiert sind, die sprachlichen und sonstigen Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen in ihren Fördermaßnahmen genauer zu verfolgen, werden im Rahmen interner Evaluationen eine Reihe von Methoden hierfür erprobt (Sprachenportfolios, Lernbiographien, Tagebücher), aber auch standardisierte Verfahren eingesetzt und interne Auswertungen von HAVAS 5 vorgenommen.

Die ersten Ergebnisse zu den Erhebungen bei Beginn der Maßnahmen weisen aus, dass zwischen den Basiseinheiten eines Länderprojektes ebenso wie zwischen Basiseinheiten unterschiedlicher Bundesländer erhebliche Differenzen bestehen.¹⁴ Die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder unterscheiden sich an den drei erfassten biographischen Schnittstellen auch dann stark, wenn sie von

den Kindergärten und Schulen einheitlich als «förderbedürftig» eingeschätzt wurden. Dies deutet auf die große Bedeutung des Aspekts der Fairness beim Vergleich hin. Nur durch die Berücksichtigung der je spezifischen Kontextbedingungen des Sprachgebrauchs, des sozialen Hintergrunds und der Förderbedingungen ist ein fairer Vergleich möglich, der einen Beitrag zur Optimierung der Förderanstrengungen leisten kann. Derzeit arbeitet der Programmträger an Rückmeldeformaten für die beteiligten Basiseinheiten, die den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern dort auch ohne statistische Vorerfahrung und Ausbildung eine Einschätzung der Voraussetzungen ihrer Fördergruppen und ihren Leistungen unter diesen Voraussetzungen erleichtert.

Auch für das Programm selbst ist dieser faire Vergleich wichtig, denn FÖRMIG hat sich das ehrgeizige Ziel gesteckt, das Gelingen von institutioneller Förderung am sprachlichen Kompetenzzugewinn der Kinder und Jugendlichen zu messen. Da dieser aber unter bestimmten Bedingungen erzielt wird, deren Verbesserung durch Kooperationsabsprachen und die Verständigung über erreichbare Ziele angestrebt wird, sollen auch diese Kontextbedingungen evaluiert werden. Instrumente hierfür sind die Zielvereinbarungen, die von den Beteiligten in den Basiseinheiten regelmäßig weiterentwickelt und in «Zielentwicklungsbögen» notiert werden. Des Weiteren wird über die Entwicklung der Kooperationsnetze Protokoll geführt. Eine Auswertung dieser in halbjährlichen Abständen vorzulegenden Dokumente steht noch aus.

Weiterentwicklung und Einordnung des Programms

In der Debatte um die Folgen von Migration für das Bildungssystem und den Umgang der pädagogischen Institutionen mit Heterogenität ist vielfach die verbreitete Defizitorientierung kritisiert und ein ressourcenorientierter Ansatz gefordert worden. Im FÖRMIG-Programm wird diese Perspektive auf die Potenziale der Migrationskinder in mehrfacher Hinsicht zu verfolgen versucht.

Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen und die sprachlichen Anforderungen, denen sie in der Einwanderungsgesellschaft gerecht werden müssen, stehen im Mittelpunkt von Diagnostik und Förderung. Dabei werden die transnationalen Lebenszusammenhänge der Familien beachtet. Sprache stellt darin eine Ressource dar, die es als ein Ganzes zu betrachten und zur Bewältigung der mehrsprachigen Lebenssituationen gut zu entwickeln gilt. So folgt HAVAS 5 als Instrument zur Erfassung des Sprachstandes eines Kindes dem Grundgedanken, eine Momentaufnahme im Aneignungsprozess sprachlicher Fähigkeiten zu machen. Die Autoren argumentieren: «Diese Fähigkeit ist eine allgemein menschliche Fähigkeit. Sie kann sich im Gebrauch von einem, zwei oder mehr Sprachen manifestieren, die sich die Kinder im Kontakt mit ihrer sozialen Umwelt aneignen und die sie weiterentwickeln und nutzen» (Reich & Roth, 2007, S. 72).

Als Ressource werden weiterhin die Netzwerke betrachtet, in denen das Kind lebt und seine sprachlichen Erfahrungen macht. Projekte, in denen familiale mit institutioneller Sprachförderung verbunden werden («family literacy»), betonen diesen Aspekt ebenso wie Projekte, die Migrantenorganisationen einbinden, z.B. um berufliche Orientierung zu erleichtern oder die Entwicklung berufssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen. Gesamtziel des Programms ist die Verankerung von Förderstrukturen, die Kindern und Jugendlichen den kumulativen Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten ermöglichen. Solche Strukturen kommen auch Kindern ohne Migrationshintergrund zugute. Auch für Schülerinnen und Schüler, die einsprachig in der deutschen Sprache aufwachsen, stellt die Mehrsprachigkeit der Gesellschaft eine Herausforderung dar, für die sie in der Schule qualifiziert werden sollten. Der für Deutschland wegweisende «Nationale Integrationsplan», der im Juli 2007 verabschiedet wurde, hat diesen Gedanken aufgegriffen. Die Länder haben in ihre Selbstverpflichtungen unter anderem aufgenommen, dass geeignete Maßnahmen zu identifizieren seien, die das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Schulalltag angemessen verankern. Die Länder würden nach Abschluss der laufenden Evaluierung des Modellprogramms FÖRMIG-prüfen, inwieweit erfolgreiche Handlungsansätze und Instrumente in das Regelsystem überführt werden können (NIP, 2007, S. 66).

Strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaufgaben für den Umgang mit Heterogenität in der Schule weisen also weit über die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinaus. Es sind Fragen der allgemeinen Struktur des Schulsystems, in Deutschland diskutiert anhand der Selektion und frühen Aufgliederung der Schülerschaft («Dreigliedrigkeit des Schulsystems»), der Einbettung in das politische Selbstverständnis als Einwanderungsgesellschaft (in Deutschland erst seit dem «Zuwanderungsgesetz» von 2005) und der gesellschaftlichen Akzeptanz von Multikulturalität und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit.¹⁵ Eine innovative Forschung der Zukunft müsste diese Faktoren ins Verhältnis zur Schulqualität setzen und dabei normativ die Zielvorstellung von Bildungsgerechtigkeit nicht aufgeben.

Für die Lehrerbildung und die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich und in der beruflichen Bildung sind aus der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche heute in transnationalen Lebenswelten aufwachsen, folgende Konsequenzen zu ziehen. In Deutschland gibt es eine Reihe von Empfehlungen, u.a. die der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) von 1996, nach der die Bundesländer nach Möglichkeit «Angebote interkultureller Bildung an Hochschulen als integralen Bestandteil der Lehrerbildung» einrichten und «interkulturelle Aspekte» in die zweite Phase («Referendariat»/«Vorbereitungsdienst») einbinden sollen (KMK, 1996, S. 14). Auch auf europäischer Ebene werden die Bildungseinrichtungen bis zur Hochschule aufgefordert, sprachliche und kulturelle Pluralität als Faktum und Ressource anzuerkennen und die von ihnen vermittelten Qualifikationsmaßnahmen danach auszurichten.¹⁶

Die an FÖRMIG beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler¹⁷ halten in Bezug auf die sprachliche Bildung konkret folgende Qualifikationen für erforderlichlich:

1. eine Grundqualifikation «Durchgängige sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit» als unverzichtbares Element in der Aus- und Fortbildung aller pädagogischen Berufe;
2. spezifische Qualifikationen in den drei Bereichen «Deutsch als Zweitsprache» als Unterrichtsfach, «Sprachdiagnostik» und «Sprachförderung unter Einbezug der Herkunftssprachen der Kinder»;
3. innerhalb der Lehrerausbildung ein Studienangebot in den Sprachen, die von größeren Bevölkerungsgruppen gesprochen werden, aber in der Schule bislang nicht als Fächer vorgesehen sind (u.a. Türkisch, Dari/Farsi, Serbisch/Kroatisch, Polnisch, Romanes).

Anmerkungen

- 1 Zu theoretischen und empirischen Studien zu «natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsverhältnissen», Mecheril (2003).
- 2 Die BLK bestand bis zum 31.12.2006 als eine Organisation des Bundes und der Länder in Bildungsfragen. Seit der Förderalismusreform, die den Bundesländern die alleinige Zuständigkeit in Bildungsfragen übertrug, liegt die Zuständigkeit für das Programm allein bei den beteiligten Ländern.
- 3 Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein.
- 4 Beteiligt sind Inci Dirim, Ingrid Gogolin, Ursula Neumann, Hans-Joachim Roth (Köln) und Hans H. Reich (Landau). Es liegen diverse Berichte des Programmträgers (2005, 2006 a) vor. Vgl. auch Neumann (2006a.).
- 5 Zur Situation im Elementarbereich vgl. Neumann (2005).
- 6 Vgl. hierzu auch die Homepage des FÖRMIG-Programms unter <http://blk-foermig.uni-hamburg.de> sowie die Internetseiten der einzelnen Länderprojekte.
- 7 Eine Ausnahme von diesem Befund stellt jedoch ein Ergebnis der DESI-Studie (Studie zur Erfassung der sprachlichen Leistungen in Deutsch und Englisch von Schülerinnen und Schülern an Schulen in Deutschland) dar, nach dem die Englischkompetenzen 15-jähriger Zweisprachiger bei gleichem sozio-ökonomischem Hintergrund höher lagen als bei Deutsch-Einsprachigen (DESI-Konsortium, 2006).
- 8 Vgl. hierzu Gogolin (2006) sowie den Überblick, den Cummins (2000, S. 57-85) in der Diskussion der von ihm 1979 vorgeschlagenen Unterscheidung zwischen BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) gibt.
- 9 Vergleiche z. B. die Ergebnisse einer Studie von Gogolin, Kaiser und Roth (2004), bei der die mathematische Bildungssprache untersucht wurde.
- 10 Vgl. für den Zeitraum von 1989 bis 1999 zusammenfassend Gogolin, Neumann und Reuter (2001).
- 11 Es standen Auswertungsbögen in bis zu zehn Sprachen zur Verfügung, aber nur in diesen beiden Sprachen waren die Fallzahlen des Rücklaufs ausreichend groß.
- 12 Hierbei handelt es sich um die im deutschen Kontext mit IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) bezeichnete internationale Vergleichsstudie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) über die Leistungen im Lesen, in Mathematik und

- im Sachunterricht von Kindern der vierten Jahrgangsstufe der Grundschule (vgl. <http://www.iglu.ifs-dortmund.de>; Stand 12.01.2008).
- 13 Die neu entwickelten Instrumente «Tulpenbeet» und «Bumerang» sind noch nicht veröffentlicht; eine Quelle kann deshalb nicht angegeben werden.
 - 14 Die Veröffentlichung der ersten Evaluationsergebnisse erfolgt 2008 in der von Gogolin, Neumann, Reich, Roth und Schwippert herausgegeben Reihe «FÖRMIG EDITION» im Waxmann-Verlag, Münster.
 - 15 Vgl. zum Zusammenhang von Integrationspolitik und Bildungspolitik genauer Neumann (2006b).
 - 16 Zuletzt am 3. August 2007, vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007).
 - 17 Die Qualifikationen stammen aus einem noch internen Arbeitspapier des Wissenschaftlichen Beirats vom August, 2007; zu den Umsetzungsmöglichkeiten sind dort weitere Ausführungen gemacht.

Literatur

- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller (zuerst Paris 1982).
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire* (p. 57-85). Clevedon: Multilingual Matters.
- DESI-Konsortium (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. [http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf] (Stand 12.01.2008).
- Gogolin, I. (2006a). Bilingualität und Bildungssprache der Schule. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprache. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 79-85). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2006b). Über die Entfaltung von Ressourcen in der Ortslosigkeit: Jugendliche in transnationalen sozialen Räumen. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (S. 207-219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., Kaiser, G. & Roth, H.-J. (2004). *Mathematik im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. Abschlussbericht an die DFG*. Hamburg: Universität, [www.ingrid-gogolin.eu >forschungsprojekte].
- Gogolin, I., Kaiser, G. & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2005). *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (FÖRMIG Edition I). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Reuter, L. (Hrsg.). (2001). *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Neumann U. & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (Heft 107). Bonn: BLK-Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: University Press.
- KMK (1996). *Interkulturelle Bildung in der Schule* (S. 14). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Bonn: KMK, 671.1.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007). *Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament: «Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung»* [SEC(2007) 931; SEK(2007) 933]. Brüssel, 3. August 2007 KOM(2007) 392 endgültig. <http://ec.europa.eu/education/com392.de>.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über «Natio-Ethno-Kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (Hrsg.). (2006). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 10). Münster: Waxmann.

- Neumann, U. (2005). Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund. In Sachverständigenkommission, Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. (S. 175-226). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Neumann, U. (2006a). Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Das BLK-Programm «FÖRMIG». *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 457-462.
- Neumann, U. (2006b). Integrationspolitik als Rahmen für den bildungspolitischen Umgang mit Heterogenität – Das Beispiel Hamburg. In V. King & H.-C Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (S. 241-260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NIP (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen* (S. 66). Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.
- Pries, L. (Hrsg.). (1997). Transnationale Migration. *Soziale Welt, Sonderband 12*.
- Programmträger BLK FÖRMIG (2005). *BLK-Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (Jahresbericht 2005). Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (unveröffentlichtes Manuskript).
- Programmträger BLK FÖRMIG (2006a): *BLK-Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (Jahresbericht 2006). Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (unveröffentlichtes Manuskript).
- Programmträger BLK FÖRMIG (2006b). *Was ist durchgängige Sprachförderung?* Handreichung. Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Download [<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/hand/index.html>] (Stand: 6.5.2007). Ramm, G. (2005). Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Ländervergleich der Länder in Deutschland – was wissen und können Jugendliche?* (S. 269-298). Münster: Waxmann.
- Reich, H. & Roth, H.-J. (2001). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reich, H. & Roth, H.-J. (2003). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-Jährigen (HAVAS)*. Landau und Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Reich, H. & Roth, H.-J. (2007). Das Hamburger Verfahren zur Analyse Sprachstands bei 5-Jährigen (HAVAS 5). In H. Reich, H.-J Roth & U. Neumann (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit* (S. 71-94). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K. (2007). Sprachstandsdiagnose und Evaluation: Gemeinsamkeiten und Differenzen der Anliegen, Möglichkeiten und Ziele. In H. Reich, H.-J. Roth & U. Neumann (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit* (S. 30-42). Münster: Waxmann.

Schlagworte: Kinder mit Migrationshintergrund, diagnosebasierte Sprachförderung, Herkunftssprachen, Sprachstandsdiagnose, Mehrsprachigkeit, Modellprogramm, Schulsprache, Evaluation

Écoles en «contextes de vie transnationaux». L'approche du programme pilote FörMig – Encouragements pour les enfants et les jeunes issus de l'immigration.

Résumé

Le programme FörMig est implanté depuis deux ans dans 10 Länder allemands. Il concerne 130 «unités de base» (association d'écoles, autres établissements scolaires et organisation de migrants, etc.) et 5000 enfants issus de l'immigration. Son objectif central est d'entraîner leurs capacités linguistiques, celles-ci étant appréhendées comme une construction cumulative de capacités langagières dont le développement représente une condition essentielle de la réussite scolaire. Les compétences linguistiques des enfants qui grandissent avec plus d'une langue sont considérées comme une ressource. Les compétences en langue seconde et dans leur langue d'origine seront par principe incluses dans le diagnostic et l'encouragement linguistique. La présente contribution situe le programme dans le paysage de la recherche actuelle et décrit les principes de l'entraînement linguistique, à savoir :

- Un entraînement coopératif (école, parents, autres intervenants de la formation)
- Une Intervention à des périodes charnières de la biographie
- Un entraînement fondé sur des résultats diagnostiques.

Les premiers résultats de l'évaluation et des possibilités de transfert sont présentés.

Mots clés: enfants migrants, entraînement linguistique, diagnostic des capacités langagières, langue maternelle, bilinguisme, multilinguisme, conception d'un programme d'entraînement linguistique

Scuole in contesti di vita transnazionali. Approccio del programma FörMig – Sostegno ai bambini e ai giovani di origine migratoria

Riassunto

Il programma FÖRMIG a cui partecipano 10 Länder tedeschi con 130 "unità di base" (composte di scuole e altre organizzazioni di carattere formativo o dedite alla migrazione, ecc.) e 5000 bambini provenienti da contesti di migrazione esiste da due anni e ha quale obiettivo principale il sostegno dello sviluppo linguistico inteso come crescita degli aspetti attinenti alla lingua e alla cultura che sono essenziali per il successo scolastico. Quando i bambini crescono in ambienti plurilingui, le loro capacità linguistiche vengono considerate alla stregua di risorse e le relative competenze entrano a far parte delle procedure diagnostiche e delle

misure di sostegno. Il contributo presenta il programma e lo inquadra nel contesto della ricerca attuale, evidenziando i seguenti principi:

- sostegno linguistico basato sulla cooperazione (famiglia, scuola, altre istanze formative),
- sostegno linguistico nei momenti di transizione biografica,
- sostegno linguistico supportato da dati diagnostici.

Vengono pure illustrati i risultati della valutazione del progetto e le possibilità di transfer.

Parole chiave: bambini con background migratorio, lingue d'origine, diagnosi linguistica, plurilinguismo, lingua della scuola, valutazione

Schools in transnational communities. The “Förmig-Program” to the promotion of children and youngsters with a migration background

Summary

This contribution presents the “Förmig-Program”, a program to the promotion of linguistic skills, implemented 2 years ago in 10 German Bundesländer. It incorporates 130 so-called basic-units (e.g., cooperations of schools, other educational institutions, and social organizations), and 5000 children with a migration background. Since school achievement depends much on language skills, the model focuses on the training of these skills. To grow up with more than one language is considered a resource to the development of linguistic competence. The actual skills of the children are diagnosed in both first and second language in order to make decisions for enhancing their proficiency. The following principles are characteristics of the Förmig program: (1) Cooperative promotion of linguistic skills (among schools, parents, and other educational influences); (2) linguistic training in significant biographical phases; and (3) diagnosis-based individual promotion. Results of the evaluation of the program and approaches to its implementation are discussed.

Mots clés: children with a migration background, diagnosis-based promotion of linguistic skills, first and second language; assessment of linguistic skills, multi-linguistic skills, proficiency, model program, language of the school, educational language, evaluation

