

Additive Sprachförderung mit künstlerischen und ästhetischen Mitteln

Konzept zur Arbeit des KIKUs
(Kinderkulturhaus Lohbrügge) im Bereich der
Sprachförderung mit sieben Lohbrügger Schulen

Kulturzentrum LOLA, Dezember 2010

Ortrud Schwirz, Thomas Ricken

Mitarbeit: Dr. Bettina Ullmann



INHALT:

1.	Ausgangslage und Methodik	4
1.1	Auftrag	4
1.2	Basis für die Konzepterstellung	4
1.3	Erfahrungshintergrund des soziokulturellen Zentrums LOLA e.V.	6
1.4	Vorgehen zur Konzepterstellung	7
2.	Wissenschaftliche und praktische Grundlagen	9
2.1	Multilingualität und Multikulturalität im Elementarbereich und im Schulalltag	9
2.2	Deutsch als Zweitsprache	11
2.3	Stand der aktuellen Forschung: Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich	11
2.4	Sprachförderung durch Spiel und Bewegung	13
2.5	Sprachförderung durch künstlerisch/ästhetische Medien	14
2.6	Kurzer Überblick über ausgewählte Sprachfördermaßnahmen mit künstlerischen Medien in Deutschland	15
2.6.1	Jacobs Sommersprachcamp Bremen	15
2.6.2	Hamburger TheaterSprachCamp	16
2.6.3	Das Rucksack-Projekt (NRW)	17
2.6.4	Die KIKUS-Methode	18
2.6.5	Family Literacy – Fly	19
2.6.6	Andere Initiativen zur Förderung des Deutschen als Zweitsprache	20
2.7	Perspektiven der Sprachförderung in Hamburg	22
3.	Bestandsaufnahme bei den beteiligten Schulen	24
3.1	Praktische Ausgangslage	24
3.2	Beteiligte Schulen	27
3.3	Konkrete schulbezogene Ergebnisse der Gespräche	27
3.3.1	Schule Max-Eichholz-Ring (MER)	27
3.3.2	Schule Leuschnerstraße (SLS)	30
3.3.3	Schule Ernst-Henning-Straße (EHS) und Schule Sander Straße (SSS)	32
3.3.4	Schule Heidhorst (SHH)	34
3.3.5	Schule Mendelstraße (SM)	35
3.3.6	Sprachheilschule Reinbeker Redder (SHRR)	36
3.4	Auswertung der Schulgespräche	39
3.4.1	Bisherige Praxis der additiven Sprachförderung in den Schulen	39
3.4.2	Rückmeldungen zum Hamburger TheaterSprachCamp (TSC)	40
3.4.3	Analyse der Befragungen im Hinblick auf Inhalte der additiven Sprachförderung des KIKUs	40

3.4.4	Zielgruppe DaZ (Deutsch als Zweitsprache)	41
3.5	Systematisierung der Zusammenarbeit mit den Schulen. Vorschlag für die organisatorische Grobstruktur der additiven Sprachförderung des KIKUs	43
3.5.1	Organisatorische Gelingensbedingungen	43
3.5.2	Zielbestimmung der additiven Sprachförderung des KIKUs für die eigene und die Partnerinstitutionen	46
3.5.3	Fortbildung des Fachpersonals in Grundsätzen der DaZ-Pädagogik	47
4.	Pädagogisch-didaktische Prinzipien der Sprachförderarbeit im KIKU	48
4.1	Der Projektbegriff	48
4.2	Spielraum und Ernstfall	49
4.3	Einbettung der Sprachförderung	49
4.4	Kontinuität und langfristige Wirksamkeit	51
4.5	Selbstwirksamkeit – Lernen durch Produktion	52
4.6	Lebensweltbezug / Sachbezug	53
4.7	Eigendynamik der Künste	53
4.8	Ressourcenorientierung	54
4.9	Prozess- und Produktorientierung	54
4.10	Kommunikationsorientierung	55
4.11	Sprache und Bewegung	56
4.12	Interdisziplinarität	57
4.13	Interkulturalität und Wertschätzung der Muttersprachen	58
4.14	Intergenerativität	58
4.15	Elternarbeit	59
4.16	Gesundheit, Arbeitsklima und Ernährung	61
5.	Geplante Projekte und zeitlicher Umfang	63
5.1	Beteiligung einzelner Schulen	63
5.2	Tabellarische Übersicht	63
6.	Evaluation und Monitoring	65
6.1	Das KIKU als lernende Organisation	65
6.2	Fortbildung der Mitarbeiter	66
6.3	Evaluation der Schüler und Schülerinnen durch das LIQ	67
6.4	Evaluation der Sprachfördermaßnahmen	67
6.5	Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Begleitgruppen, FörMig	68
7.	Schlussbemerkung	69

1. Ausgangslage und Methodik

1.1 Auftrag

Das hier vorgelegte Konzept der „Additiven Sprachförderung im Medium der Künste“ ist zentraler Bestandteil des zwischen der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und dem Kulturzentrum LOLA geschlossenen Werkvertrages. Zugleich ist der Auftrag Teil des RISE¹-Projekts KIKU für das Entwicklungsgebiet Lohbrügge-Ost.²

Im engeren Sinne lautet der Auftrag der BSB:

- Entwicklung eines Konzeptes zur Umsetzung additiver Sprachförderung mit künstlerischen, theaterpädagogischen und gestalterischen Mitteln für Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf. Dabei sind die Arbeitsformen, die Erfahrungen und Evaluationsergebnisse aus der Arbeit der Theatersprachcamps zu berücksichtigen.
- Umsetzung des durch die Auftraggeberin bewilligten Konzeptes zu den Inhalten und geplanten Maßnahmen der additiven Sprachförderung bei außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten.³

1.2 Basis für die Konzepterstellung

Das vorgelegte Konzept und seine sich bei Genehmigung durch die BSB anschließende praktische Umsetzung orientiert sich inhaltlich und formal am Hamburger Sprachförderkonzept. Ausgehend von den Befunden internationaler, nationaler und Hamburger Schulleistungsuntersuchungen bündelt das Hamburger Sprachförderkonzept Maßnahmen, „um die Sprachförderung insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten und solchen mit Migrationshintergrund weiterzuentwickeln und auszubauen“⁴. Ziel des Sprachförderkonzepts ist die Verbesserung der Lese-, Schreib- und Sprachkompetenz aller Kinder und Jugendlichen als eine der Basiskompetenzen für den Schulerfolg und den

¹ RISE = Rahmenprogramm Integrierte Stadtteilentwicklung. Der Stadtteil Lohbrügge Ost ist in dieses Programm aufgenommen.

² Siehe Bezirk Bergedorf (Hrsg.): Integriertes Entwicklungskonzept Lohbrügge-Ost, (2010), Antragskonzept (S. 23. ff) und Zeit-Maßnahme-Kosten-Plan (S. 103 f) für das Projekt KIKU.

³ Werkvertrag, § 2 Vertragsgegenstand

⁴ siehe Website des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), „Das Hamburger Sprachförderkonzept“

Übertritt in die Ausbildung. Das Hamburger Sprachförderkonzept wird von verschiedenen Institutionen gestützt.

Seit dem Schuljahr 2005/2006 gibt es an allen Hamburger Schulen Sprachlernkoordinatoren⁵. Sie haben die Aufgabe, die sprachliche Förderung der Schule zu vernetzen und sich um die Umsetzung des Sprachförderkonzeptes zu kümmern. Alle Schülerinnen und Schüler werden durch das Monitoring des LI Hamburg⁶ erfasst und nach dem allgemeinen Sprachentwicklungsstand, den Vorläuferfertigkeiten für den Schriffterwerb, im Lesen und in der Rechtschreibung untersucht. Auf der Grundlage der Auswertung dieser Diagnosebögen werden für die einzelnen Schüler und Schülerinnen individuelle Förderpläne erstellt.

Schülerinnen und Schüler mit einem ausgeprägten Förderbedarf bekommen zusätzlich zum allgemeinen Unterricht, in dem integrative Förderung stattfindet, additive Sprachförderstunden. Diese Förderstunden sind für die Kinder verpflichtend, finden aber im Allgemeinen in den Randzeiten vor oder nach dem Unterricht statt.

Für Lerngruppen aus der additiven Sprachförderung entwickelt LOLA mit seinem Kinderkulturhaus KIKU in diesem Konzept ein Programm, das die Sprachförderung in kulturellen Projekten vorsieht. Dabei greifen die Autoren auf die Erfahrungen mit dem Hamburger TheaterSprachCamp zurück.⁷

Eine von den Partnerschulen besonders hervorgehobene Zielgruppe für das KIKU sind Kinder, die von Haus aus eine andere Herkunftssprache als Deutsch erlernt haben. Auch im Bericht des Monitorings für Sprachförderung des LI Hamburg 2008/9 werden aussagekräftige Daten genannt, die belegen, dass hier nach wie vor Handlungsbedarf besteht. Mit 60,9% liegt der Anteil der additiv zu fördernden Schülerinnen und Schüler, bei denen noch eine andere gesprochene Sprache als Deutsch vermerkt ist, erheblich über dem Anteil der Gesamtschülerschaft. Damit zeigt sich gegenüber dem Vorjahr (53%) ein Anstieg.⁸ Dem Bereich DaZ (Deutsch als Zweitsprache) wird in diesem Konzept daher besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

⁵ Wenn hier und im Folgenden lediglich die männliche Form einer Bezeichnung gewählt ist, geschieht dies, um eine bessere Lesbarkeit zu gewähren. Die jeweils weiblichen Formen sollen hierin eingeschlossen sein.

⁶ Hier: die Abteilung Qualitätsentwicklung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI)

⁷ Siehe dazu ausführlich Punkt 2.6.1

⁸ vgl. Hamburger Sprachförderkonzept, Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2008/09, S.9f

1.3 Erfahrungshintergrund des soziokulturellen Zentrums LOLA e.V.

In den letzten Jahren hat das Kulturzentrum LOLA einen neuen Arbeitsschwerpunkt im Bereich der kulturellen Jugendbildung entwickelt. In den Jahren 2007 und 2008 führte der Hamburger Senat das Programm „Lebenswerte Stadt Hamburg“ (LSH) durch. LOLA bewarb sich erfolgreich für eine Projektträgerschaft. Bereits damals wurden die kulturelle Jugendbildung und die Kooperation mit Schulen in den Mittelpunkt gestellt. Aus dieser Konzeption erwuchs die „East Side Story“, die mit zahlreichen Projekten, Workshops, Ausstellungen und Aufführungen das fruchtbare Zusammenwirken von Kultur und Schule demonstrierte.⁹ Zentrale Zielgruppen waren Kinder und Jugendliche aus strukturschwachen Familien, mit Migrationshintergrund und aus Schulen, die wenig eigene Möglichkeit für Kulturprojekte hatten. Das Thema Integration schwang als Subtext in der Projektarbeit immer mit – manchmal direkt thematisiert, manchmal auf der Metaebene. Für die gelungene Umsetzung und die Erfolge der „East Side Story“ erhielt LOLA den Hamburger Stadtteilkulturpreis 2009.

Als eine Verstetigungsidee für kulturelle Projektarbeit wurde zum Abschluss des LSH-Programms die Gründung eines Kinder- und Jugendkulturhauses unter Trägerschaft von LOLA vorgeschlagen, das analog zur Projektkonzeption der East Side Story vor allem Kulturprojekte in Kooperation mit Schulen und Kitas durchführen sollte.¹⁰ Mit Beschluss des Senats vom 30. Juni 2010 wurde das Integrierte Entwicklungskonzept Lohbrügge-Ost in Kraft gesetzt und somit auch die grundsätzliche Zustimmung zur Einrichtung des KIKU gegeben. Dem folgte am 8. September 2010 die Mittelzusage durch den Leitungsausschuss Programmsteuerung. Bereits kurz zuvor schlossen BSB und LOLA den Vertrag über die additive Sprachförderung.

Dieser vergleichsweise schnelle Entscheidungsgang ist auch auf das Vertrauen der handelnden Behörden und Gremien auf die inhaltliche Kompetenz und Umsetzungsstärke des Kulturzentrums LOLA zurückzuführen. LOLA hat seit Gründung im Jahr 1992 eine Hauptaufgabe in der Entwicklung effektiver Netzwerkarbeit gesehen. Die Kontakte zu Trägern der Jugendhilfe, Kitas und Schulen sind sowohl auf institutioneller wie persönlicher Ebene fruchtbar und gut. Kulturelle Bildung und die Arbeit an der

⁹ Vgl: Kulturzentrum LOLA (Hrsg.) (2008): „East Side Story – Kultur schafft Perspektive; Die Kulturprojekte von LOLA 2007/2008 im LSH-Programm: Entwicklungsstrategien für Kinder- und Jugendkultur in Lohbrügge“

¹⁰ Integriertes Entwicklungskonzept Lohbrügge-Ost, vgl. Anmerkung 2; S. 6 ff

Entwicklung von regionalen Bildungsnetzwerken sind in den letzten Jahren zentrale Arbeitsbereiche des Kulturzentrums geworden. LOLA war engagierter Teilnehmer und Standort der „Steuerungsgruppe Bildung“ des BBB-Prozesses¹¹. LOLA-Geschäftsführerin Ortrud Schwirz hatte zudem die Gelegenheit, ihre Kenntnisse in der inzwischen abgeschlossenen nebenberuflichen Tätigkeit für die BSB als lokale Bildungsmanagerin in Lohbrügge zu vertiefen.

Mittlerweile ist der Bezirk Bergedorf im bundesweiten Programm „Lernen vor Ort“¹² mit dem Schwerpunkt „Kultur“ aufgenommen und als „Transfergeber“ klassifiziert. Im Fokus steht vor allem die Verzahnung von Bildungsträgern.

Der Bezirk Bergedorf könnte u.a. mit dem KIKU als Modellprojekt im Bereich der Kultur beispielgebend für die Umsetzung vergleichbarer Projekte in anderen Bezirken sein. Durch die Integration von additiver Sprachförderung in ein Projekt in freier Trägerschaft werden neue Wege beschritten, die insbesondere in der Konzeption des KIKUs als Bindeglied zwischen Schule und freier Kulturarbeit liegen.

1.4 Vorgehen zur Konzepterarbeitung

Um ein tragfähiges, substanzielles Konzept zu erarbeiten, wurden folgende Schritte unternommen:

- Recherchearbeiten zu durchgeführten oder laufenden sprachförderlich intendierten Kulturprojekten mit Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum unter Einbeziehung grundlegender Kenntnisse der neurolinguistischen Forschung (siehe Kapitel 2)
- Überprüfung und Auswertung von methodisch-didaktisch-pädagogischen Konzepten aus dem Bereich kultureller Bildung für

¹¹ Im Senatsprogramm „Lebenswerte Stadt Hamburg“ entstanden seit 2007 Modellregionen, in denen unter dem Titel „Bilden – Beraten – Betreuen“ (BBB) gezielt an der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften gearbeitet wurde. Die Entwicklungsvorhaben der ursprünglichen BBB-Projekte lagen in drei (Wilhelmsburg, Billstedt und Lohbrügge-Ost) von sechs Entwicklungsgebieten. In Lohbrügge stand von Anfang an die Netzwerkbildung im Vordergrund.

¹² „Lernen vor Ort“ ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen. Ziel ist es, für Kreise und kreisfreie Städte, bzw. für Bezirke der Stadtstaaten, Anreize zu schaffen, ein kohärentes Bildungsmanagement vor Ort zu entwickeln und zu verstetigen. „Lernen vor Ort“ ist ein zentraler Bestandteil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung, die unter dem Motto „Aufstieg durch Bildung“ einen Schritt für mehr und bessere Bildung und Weiterbildung in allen Lebensbereichen unternehmen möchte.

den Einsatz zur Sprachförderung.

Insbesondere im Kapitel 4 dieses Konzeptes finden die Ergebnisse ihren Niederschlag.

- Adaption der Ziele des Hamburger Sprachförderkonzepts in die geplante Sprachförderarbeit mit kulturellen und künstlerischen Methoden.
- Intensive Aufarbeitung von Methoden und Ergebnissen des Hamburger Theatersprachcamps mit dem Besuch einer entsprechenden Lehrerfortbildung.
- Überprüfung zeitlich zurückliegender Kulturprojekte von LOLA auf sprachförderlich wirksame Elemente.

Die Ergebnisse dieser Rückschau flossen vor allem in die praktische Konzeptionsarbeit mit den Schulen und in die Auswahl der mit der praktischen Arbeit zu beauftragenden KulturpädagogInnen und KünstlerInnen ein.

- Besuch von relevanten Tagungen, Literaturstudien.
- Bedarfserhebung und Betrachtung der aktuellen Praxis in den Partnerschulen im Bereich der additiven Sprachförderung

Die Auswertung dieser Untersuchungen sind vor allem in die konkrete Planung der Angebote eingeflossen und haben die Vorschläge zur Verzahnung, zum Monitoring und zur Evaluierung beeinflusst.

Bei den Besuchen der Partnerschulen wurden jeweils die vorhandenen Zwischenergebnisse der Konzeptionsarbeit besprochen und mit der Praxis abgeglichen, so dass den Ansprüchen einer modernen Sprachförderung einerseits, den praktischen Bedürfnissen der Schulen andererseits Rechnung getragen werden kann.

2. Wissenschaftliche und praktische Grundlagen

2.1 Multilingualität und Multikulturalität im Elementarbereich und im Schulalltag

Deutschland ist ein Einwanderungsland: 2008 hatten 19 Prozent der hier lebenden Menschen laut statistischem Bundesamt einen Migrationshintergrund. Die Statistik weist auch aus, dass rund 14 Prozent der Migranten keinen allgemeinen Schulabschluss haben, im Vergleich dazu beträgt dieser Wert für deutschstämmige Bundesbürger nicht einmal zwei Prozent. Überdies haben rund 44 Prozent der Menschen mit ausländischer Herkunft keinen Berufsabschluss, bei denen ohne Migrationshintergrund ist es dagegen nur jeder Fünfte. Internationale, nationale und regionale Schulleistungsstudien belegen übereinstimmend den in Deutschland sehr engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg. Dieser Zusammenhang ist in Stadtstaaten und Großstädten besonders eng. Dies gilt auch und in besonderem Maße für Kinder mit Migrationshintergrund.

Da Einwandererfamilien früher und mehr Nachwuchs bekommen als deutsche Familien, treffen besonders in Kindergärten und Schulen Kinder vieler Nationalitäten zusammen. Manche Schulen und Kindergärten in deutschen Großstädten besitzen einen Migrantenanteil von 80 Prozent und mehr. Besonders in diesen Einrichtungen mit einem besonders hohen Anteil zugewanderter Kinder wird unzureichend Deutsch gesprochen, so dass Kinder hier nur alltagsrelevante Kommunikation erlernen können.

Auch in Lohbrügge lässt sich eine für den Spracherwerb tendenziell ungünstige Situation feststellen. Von den rund 39.000 Bewohnern haben 31,9 % einen Migrationshintergrund. Bei den unter 18-Jährigen sind es aber bereits 44,3 %. Diese Zahl liegt deutlich höher als im Durchschnitt des Bezirks Bergedorf (37 %) und übertrifft auch den Hamburger Gesamtdurchschnitt (42,2 %). Die Sozialstruktur ist in Lohbrügge ebenfalls belasteter als im Hamburger Durchschnitt. In der Gruppe der 15- bis unter 65-Jährigen sind 6,9 % (Hamburg: 6,1 %) arbeitslos, und 12,2 % (Hamburg: 11,6 %) der Bevölkerung ist auf Leistungen nach SGB II (Hartz IV) angewiesen. 25,2 % der unter 15-Jährigen befindet sich „in Mindestsicherung“, kommt also aus Hartz-IV-Familien. Das durchschnittliche Jah-

reseinkommen liegt mit 25.088 Euro deutlich unter dem Hamburger Durchschnitt (32.505 Euro) liegt.¹³

Obwohl der problematische Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischem wie beruflichem Erfolg schon lange bekannt ist, haben deutsche Institutionen lange nicht auf diesen Umstand mit frühzeitigen Fördermaßnahmen zur Integration reagiert. Erst seit durch die Pisa-Studie 2000 die Chancenungleichheit ausländischer Kinder im deutschen Bildungssystem international offengelegt wurde, bemüht man sich auch hierzulande, mit der Förderung dieser Kinder bereits im Elementarbereich zu beginnen. Eine gute Beherrschung der deutschen Sprache ist die Schlüsselkompetenz für den Erwerb von Bildung. Daher ist es wichtig, dass möglichst schon im Kindergartenalter Sprachkompetenzen geprüft und gegebenenfalls durch Fördermaßnahmen verbessert werden. Dieser Weg wird nun in vielen Bundesländern beschritten. In Hamburg ist hier das Hamburger Sprachförderkonzept richtungsweisend.

Die jüngst veröffentlichten Ergebnisse der Pisa-Studie 2010 konnten zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Lesekompetenz in den letzten zehn Jahren schon deutlich verbessern konnten. Petra Stanat und Eckehart Klieme führen dies auf die verstärkten Anstrengungen durch lokale, regionale, landesweite und bundesweite Projekte zur Verbesserung der Sprach- und Lesekompetenz und zur Förderung bildungsbenachteiligter Kinder durch Ministerien, Stiftungen und private Initiativen zurück. Allerdings bemängeln sie die nach wie vor erheblichen Leistungsrückstände vor allem bei türkischstämmigen Schülern. Weitere Verbesserungen seien möglich und nötig.¹⁴ Optimistisch für den dauerhaften Erfolg der Sprachlernprogramme stimmt eine Studie des Jenaer Bildungsforschers Carsten Rohlf, nach dem die Lernfreude von Einwandererkindern oft höher ist als die anderer Jugendlicher. Motivation ist einer der wichtigsten Faktoren für das Erbringen von Lernleistung.

¹³ Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (Hrsg): Hamburger Stadtteil-Profile 2010, S. 176

¹⁴ Klieme, Eckehard, Stanat, Petra: Wirksame Konzepte zur Sprach- und Leseförderung gesucht. In: FAZ. 9. 12. 2010. S. 8. Eckehard Klieme lehrt Empirische Bildungsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt, Petra Stanat leitet das Institut zur Qualitätsentwicklung an der Humboldt-Universität zu Berlin und ist Mitglied im Pisa-Konsortium. Rösch, Heidi (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Hannover 2003.

2.2 Deutsch als Zweitsprache¹⁵

Während sich Deutsch als Fremdsprache (DaF) mit dem Erwerb und der Vermittlung der deutschen Sprache im Ausland beschäftigt, bezieht sich der Begriff Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auf den Erwerb und die Vermittlung der deutschen Sprache in Deutschland für hier lebende Menschen. Unter „Zweitsprache“ versteht man Sprachen, die nach der Muttersprache additiv erworben werden. In der Spracherwerbsforschung wird die Muttersprache als „Erstsprache“ bezeichnet, wobei der temporäre Aspekt besonders hervorgehoben wird, d. h. Zweitsprachen sind die Sprachen, die nach dem Erwerb der Muttersprache gelernt werden.

Für den Erfolg des Erlernens einer „Zweitsprache“ gibt es zwei variable Faktoren:

- 1) Externe Faktoren des Individuums wie linguistischer Input, dem der Lerner ausgesetzt ist, das soziale Umfeld und die Kultur, in der die Sprache erworben wird und
- 2) interne Faktoren wie anatomische Voraussetzungen der menschlichen Konstitution, Alter, Motivation, Persönlichkeit, Lernstrategien, Prädisposition zur Sprachfähigkeit u. a.

Einige dieser Faktoren lassen sich zur Förderung des Erwerbs der Zweitsprache positiv beeinflussen, z. B. der linguistische Input, die Motivation und die Lernstrategien.

Kindertagesstätten und Schulen sind für Migrantenkinder die Orte, in denen sie ihre Zweitsprache „Deutsch“ erlernen, wenn in ihren Familien ausschließlich ihre Herkunftssprache gesprochen wird. Inzwischen weiß man, dass für das Erlernen einer Zweitsprache eine gute Beherrschung der Muttersprache von großem Vorteil ist, und so sollte die Erstsprache als Ausgangssprache der Kinder und als Kultur- und Sozialisationsfaktor bei der Vermittlung der Zweitsprache achtend berücksichtigt werden.

2.3 Stand der aktuellen Forschung: Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich

Bekannt ist, dass Kinder wesentlich leichter Sprachen erlernen als Erwachsene. Die Gründe hierfür werden von der Forschung immer noch eingehend untersucht: Was besitzen Kinder, was Erwachsene nicht mehr

¹⁵ Eine gute Hilfe für Pädagogen im Elementar- und Primarbereich online unter: [www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/bidaz/] (11. 12. 2010)].

haben oder was haben Erwachsene, was ihnen das Sprachenlernen erschwert? Der Mensch verfügt über eine genetisch bedingte Sprachfähigkeit, die es ihm insbesondere in jungen Jahren ermöglicht, Sprachen schnell und instinktiv fehler- und akzentfrei zu erlernen. Warum das Kindern so leicht fällt, ist noch nicht ausreichend geklärt.¹⁶ Fest steht, dass es ab dem 14. Lebensjahr nur noch ganz wenigen Menschen gelingt, in einer neu gelernten Fremdsprache akzentfrei zu sprechen. Daher sollten Kinder besonders im Elementar- und Primarbereich sprachlich gefördert werden. Dabei ist es, wie schon erwähnt, von Vorteil, wenn die Erstsprache – die Muttersprache – gut und sicher beherrscht wird, denn von der Struktur der Erstsprache wird auf die neu zu erlernende Sprache geschlossen.¹⁷

Also sollte bei der Sprachförderung von DaZ-Kindern auch darauf geachtet werden, ob sie in ihren Herkunftsfamilien ihre Muttersprache sicher beherrschen lernen. Ein Kind, das bereits seine Muttersprache spricht und in eine fremde Sprachumgebung versetzt wird, greift ganz selbstverständlich auf die Verfahren und Mechanismen zurück, die es vom Erstspracherwerb her kennt.

Zwei wichtige und zentrale Grundsätze lassen sich aus den Vorgängen beim geglückten Erstspracherwerb ableiten:

- Sprache wird in und über Beziehungen erworben. Sprechen wird von Menschen gelernt, nicht über Material.
- Sprachliche Fähigkeiten werden zunächst ausschließlich über das Sprechen in vorgegebenen Handlungssituationen erworben. Die sprachliche Äußerung steht immer in einem engen Kontext mit der Handlung, in die sie eingebettet ist und steht insofern in enger Beziehung zur körperlichen Bewegung.

Obwohl es Kindern in frühen Jahren besonders leicht fällt, eine weitere Sprache sicher zu lernen, sollte dennoch die weitere Förderung auch von älteren Jugendlichen nach den o. g. Prinzipien nicht aus den Augen verloren werden. Der Blick auf andere Einwanderungsländer zeigt, dass auch die Förderung von Schülern im Sekundarbereich noch große Erfolge für die spätere Integration und für den Bildungserfolg zeitigen kann. Daher sollten die Erkenntnisse, dass jüngere Menschen besondere Erfolge beim Zweitspracherwerb haben, nicht zu dem kurzsichtigen Rückschluss führen, dass sich spätere Sprachförderung nicht mehr lohne.

¹⁶ Becker, Nicole.: Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn 2006.

¹⁷ Inzwischen gibt es Forschungsansätze, die sich mit dem so genannten Migrantendeutsch beschäftigen.

2.4 Sprachförderung durch Spiel und Bewegung

Sprache wird also vor allen Dingen über die Kommunikation mit anderen Menschen, etwa Eltern und Erziehern oder beim Spiel mit anderen Kindern erworben. Ein wesentlicher Aspekt dabei ist die körperliche Selbsterfahrung durch Bewegung. Kinder lernen über Wahrnehmung und Bewegung sich, ihre Umwelt und ihren Einfluss auf sie kennen. Körpererfahrung und die Kommunikation darüber verschmelzen zu einer Einheit. Um Kinder zu motivieren, in eine neue Sprachwelt einzutauchen, ist es daher von großem Vorteil sie dort abzuholen, wo sie entwicklungspsychologisch stehen: Bei ihrem Bewegungs- und Spieldrang, der sie die Welt entdecken lässt. Wahrnehmung und Bewegung bilden aus lernpsychologischer und neurophysiologischer Sicht die Grundlage kindlichen Lernens. Allerdings darf bei dieser wissenschaftlichen Betrachtungsweise eine altbekannte Weisheit nicht übersehen werden: Lernen muss Spaß machen und die Sinne ansprechen.

1) Löst ein Kind aus eigenem Antrieb beispielsweise ein schwieriges Rätsel, führt das bei ihm zu einem Glücksempfinden, das mit einer verstärkten Ausschüttung des Neurotransmitters Dopamin einhergeht. Außerdem können Kinder Lern- und Wissensinhalte besser speichern und später wieder aus ihrem Gedächtnis abrufen, wenn sie positive Gefühle damit verbinden.

2) Gelernt wird oft nebenbei. Laufen, Sprechen, Lachen – all diese Fertigkeiten erwerben Kinder spielerisch und unsystematisch, also ohne zielgerichtete Instruktion. Reizarme Umwelten behindern das Lernen. Sinnlich anregende Umwelten wirken dagegen stimulierend. Kinder können jene Informationen leichter behalten, die ihnen über mehrere Sinneskanäle angeboten werden.

Spiel, Spaß und Bewegung sind es also, die Kinder auch eine neue Sprache „spielerisch“ erlernen lassen. Bewegung ist eine der elementarsten Ausdrucksweisen der Kinder und zeigt ihre Lebenslust und -freude. Die daraus entstehende Körpererfahrung hat großen Einfluss auf die Selbstfindung in allen Bereichen. Bewegungsorientierte Sprachförderung für Kinder sollte darin bestehen, eine anregungsreiche, zur Aktivität und zum Handeln auffordernde Umgebung zu schaffen, in der das Kind seinen Körper und Bewegungsdrang, seine Sprache und Stimme gleichermaßen einsetzen darf.¹⁸

¹⁸ Zimmer, Renate: Handbuch Bewegungserziehung. Didaktisch - methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis. Freiburg 2008.

2.5 Sprachförderung durch künstlerische oder ästhetische Medien

Besonders geeignet zum Herstellen so einer Umgebung und gleichsam eine Aufforderung zu Bewegung, Spiel und Sprachlernen ist zum Beispiel das Einüben von Theaterstücken. In Rollenspielen versuchen Kinder und Jugendliche die Sprechweise ihrer angenommenen Rolle auszufüllen und erweitern so ihr Sprachrepertoire. Sprechen sie – etwa beim Einüben eines Theaterstücks – mit Anleitern und Mitspielern über ihre Rolle, schulen sie sich zusätzlich in einer „Metasprache“. Rollenspiele sind deshalb ein hervorragendes Mittel spontaner Sprachaneignung, da sich hier Kinder gegenseitig zur Sprachverwendung anregen. Sprechäußerungen beim Theater bleiben mit dem Bewegungsmuster der angenommenen Rolle eng verbunden.

Für kleinere Kinder eignen sich das Spielen und Sprechen mit und über Puppen zur Sprachanregung. Auch gemeinsam gesungene Lieder, die von darstellenden Körperbewegungen begleitet werden, sind eine hervorragende Methode, um Kindern eine neue Sprache näher zu bringen, verbindet sich doch Melodie und Text im Gedächtnis zu einer Einheit, die leichter gemerkt werden kann. Singen bedarf – im Gegensatz zum „Theaterspielen“ – keiner großen Vorbereitung, sondern kann in den Kindergarten- oder Schulalltag bequem integriert werden.

Durch Musik, Theater, aber auch durch Erzählen, Betrachten und Besprechen von Bilderbüchern verbinden die Kinder den Spracherwerb mit verschiedenen sinnlichen Ebenen: Die auditive, visuelle und kinästhetische Wahrnehmung wird zusammen mit der Sprache angesprochen. Im Gedächtnis des Kindes bilden Sinneswahrnehmungen mit den Sprachhandlungen eine Einheit und sind so leichter erlern- und später besser abrufbar. Spracherwerb ist nicht, wie oftmals im Unterrichtsgeschehen, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Kinder, sondern im Vordergrund steht der Spaß an den ästhetischen/künstlerischen Medien. Sprachkompetenzen werden quasi nebenbei und mühelos erworben.

Sowohl das Rollenspiel als auch gestisch begleitete Lieder und das Betrachten von Bilderbüchern im Wechsel mit dem Lesetext nutzen einerseits die unmittelbare sprachliche und körperliche Interaktion, präsentieren aber andererseits gleichzeitig in sich geschlossene sprachlich konstruierte Strukturen, wie sie in Texten vorkommen. Dadurch wird die Grundlage zur „Literalität“ gelegt und eine wichtige Voraussetzung für das Lesen und Schreiben geschaffen, - Fähigkeiten, die eng mit dem Schulerfolg des

Kindes gekoppelt sind. Gleichzeitig wird dem Kind vermittelt, wofür es sich besonders lohnt, Sprache und Schrift zu erlernen: nämlich um sich neuen Bildungs- und Bildwelten in Form von Medien zum eigenen Vergnügen annähern zu können.

2.6 Kurzer Überblick über ausgewählte Sprachfördermaßnahmen mit künstlerischen Medien in Deutschland

Ideen und Projekte zur Sprachförderung wurden in den letzten Jahren als Reaktion auf die alarmierenden Ergebnisse internationaler Studien (Pisa, Iglu u. a.) in vielen Bereichen umgesetzt:¹⁹ Dabei sollte Sprachförderung nicht allein in den Bereich der Kindergärten und Schulen fallen, sondern auch in die Freizeit der Kinder Eingang finden. Daher wurden und werden Sprachfördermaßnahmen außerhalb der Familie für die Freizeit der Kinder inzwischen in vielen Städten erprobt: Als besonders erfolgreich haben sich dabei Freizeitcamps erwiesen, in denen Kinder ihre Ferienzeit verbringen und damit außerhalb des schulischen Umfelds ein völlig neues „Sprachlernen“ unter Gleichaltrigen als Freizeitpaß erleben können. Diese Idee, die für Deutschland noch relativ neu ist, wurde aus den USA adaptiert, das erste „Sprachcamp“ hierzulande fand 2004 in Bremen statt.

2.6.1 Jacobs Sommersprachcamp Bremen

Im Sommer 2004 nahmen rund 150 Kinder, die gerade die dritte Klasse abgeschlossen hatten, in ihren Ferien drei Wochen lang am Jacobs-Sommerscamp im Bremer Umland teil. Sie stammten aus zugewanderten Familien und sollten durch Theaterspiel und Deutschunterricht ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern. In den ersten zwei Wochen fuhren die Kinder täglich morgens zu dem Schullandheim, in dem die Maßnahme stattfand, in der dritten Woche übernachteten sie auch dort. Das Projekt wurde vom Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) in Zusammenarbeit mit dem Senator für Bildung und Wissenschaft in Bremen durchgeführt und von der Jacobs-Stiftung finanziert.

Eine Gruppe der Kinder spielte „nur“ Theater, eine andere Gruppe nahm sowohl am Theaterspiel als auch an dem angebotenen Deutschunterricht teil. Eine Auswertung der erhobenen Daten zum Spracherwerb kam zu dem Ergebnis, dass die Kinder von der Kombination aus Theaterspiel und

¹⁹ Bergmann, Danja, Shure, Dominique: Sprache als Schlüssel zur Integration. Deutsch als Zweitsprache in Theorie und Praxis. In: Analysen und Argumente 2009. Online unter [www.kas.de/wf/doc/kas_18486-544-1-30.pdf?100205112300] (10. 12. 2010)]. Hier findet sich ein guter Überblick über verschiedene Sprachförderprojekte.

Unterricht in „Deutsch als Zweitsprache“ am meisten von dem Angebot profitiert hatten. Allerdings blieb der Einfluss des Theaterspielens auf andere Sozialkompetenzen unberücksichtigt. Am Ende des Camps konnten die Kinder ihren Eltern ihre Leistung mit der Aufführung ihres Theaterstücks präsentieren: Kinder und Eltern waren gleichermaßen von dem Angebot begeistert.²⁰

2.6.2 Hamburger TheaterSprachCamp

Die Erfolge des Bremer Sommersprachcamp luden auch andere Städte dazu ein, diese neue Projektform für Kinder einzusetzen, deren bisher erworbene Sprachkompetenz den Schulanforderungen nachweislich nicht entspricht. Im Sommer 2007 wurde in Kooperation des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, der Behörde für Bildung und Sport (BBS) und des Jugenderholungswerks (JEW) mit großem Erfolg das 1. Hamburger TheaterSprachCamp durchgeführt. Im Sommer 2010 fand das 4. Hamburger TheaterSprachCamp statt und auch 2011 wird es wieder ein Camp geben. Insgesamt nahmen 2010 270 Kinder, die vor dem Übergang ins vierte Schuljahr standen, an den zehn Camps an verschiedenen Standorten teil.

Während einer dreiwöchigen Ferienfreizeit können Schülerinnen und Schüler mit einem nachgewiesenen Sprachförderbedarf – die meisten haben einen Migrationshintergrund – in einem eigens auf sie zugeschnittenen Werkstattprogramm ihre deutschen Sprachkenntnisse verbessern. Die ausgewählten Kinder sollten in der Schule im Rahmen der additiven Sprachförderung bereits gefördert werden. Ihr besonderer Sprachförderbedarf sollte diagnostisch nachgewiesen sein. Die Auswahl und Anmeldung der Kinder erfolgt über die Grundschulen. Das Sprachcamp beinhaltet Deutschförderung und Theaterspiel im Umfang von rund fünf Stunden täglich sowie freizeitpädagogische Aktivitäten.

Diese Camps, die in den Hamburger Sommerferien stattfinden, verbinden Ferienspaß mit Lerneffekt. Sprachförder-, Theater- und Freizeitpädagogen verfolgen das gemeinsame Ziel, die Kinder nicht nur mit der deutschen

²⁰Die evaluierten Ergebnisse des Camps sind zusammengefasst in: Stanat, Petra u. a.: Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Erste Ergebnisse des Jacobs-Sommerncamp Projekts. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme. [Online unter: www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/eub/projekte/Projektbeschreibung.pdf (8. 12. 2010)].

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

Sprache vertraut zu machen, sondern ihnen darüber hinaus noch ein schönes Ferienerlebnis außerhalb ihrer Familie zu ermöglichen und so ihre Lernbereitschaft zu stärken. Die Kinder sollen Deutsch auf einem muttersprachlichen Niveau erlernen, dabei setzen die Pädagogen ihren Schwerpunkt in den Bereichen „Grammatik des Verbs und Lesen“. Auf einem Abschlussfest – 2010 im Bürgerhaus Wilhelmsburg – zeigen die Drittklässler mit Bühnenperformances, was sie gelernt haben: Neben besseren Sprachkenntnissen im Deutschen haben sie meist ein höheres Selbstvertrauen erworben und gelernt, sich in Gruppen sozialverträglich zu verhalten.²¹

2.6.3 Das Rucksack-Projekt

Fördern die Sprachcamps das Lernen der deutschen Sprache außerhalb der Familie in Lerngruppen unter Kindern, so liegt den so genannten Rucksackprojekten eine ganz andere Herangehensweise zugrunde. Ihnen geht es darum, dass Kinder in ihren Herkunftsfamilien von ihren Müttern in ihrer Muttersprache gefördert werden und ihnen dadurch der Zugang zu ihrer Zweitsprache Deutsch erleichtert wird. Ausgehend von der neurolinguistischen Erkenntnis, dass Kinder in bestimmten Entwicklungsphasen besonders gut Sprachen erlernen können und dass für den Erfolg in einer Zweitsprache der Kompetenz in der Muttersprache eine große Bedeutung zukommt, setzt das Rucksack-Projekt bei der muttersprachlichen Kompetenz von Kindergartenkindern (4 – 6 Jahre) an. Verfügen diese über gut ausgebildete Sprachstrukturen in ihrer Muttersprache, werden sie auch eine Zweitsprache erfolgreicher lernen. Verpasste Momente für den Spracherwerb lassen sich später nur schwer nachholen (s. o.).

Der Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich) der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in NRW hat das aus den Niederlanden stammende Programm für den Einsatz in Deutschland überarbeitet und setzt es seit 1999 erfolgreich ein: Gefördert werden soll die muttersprachliche Kompetenz, das Erlernen des Deutschen und ganz allgemein die kindliche Entwicklung durch die Mütter aus Migrationsfamilien. Sie selbst sind es, die ihren Kindern ihre eigene Muttersprache bewusster näher bringen sollen.

²¹ Vertiefende Lektüre: Neumann, Ursula u. a.: Konzept zur sprach-, theater- und freizeitpädagogischen Arbeit im TheaterSprachCamp 2008. Hamburg 2008. [Online unter: [www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/neumann/TheaterSprachCamp_Konzept_4-08\[1\].pdf](http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/neumann/TheaterSprachCamp_Konzept_4-08[1].pdf) (8. 12. 2010)].

Die Vorgehensweise des Projektes ist folgendermaßen: Sieben bis zehn Mütter treffen sich für neun Monate einmal die Woche für zwei Stunden: Themen sind zum Beispiel Jahreszeiten, Essen oder Religion, Geschichten für Kinder und wie man mit ihnen malt, bastelt oder kleine Übungen macht. Angesprochen sind insbesondere Mütter aus bildungsfernen Schichten. Angeleitet werden sie von so genannten Stadtteilmüttern bzw. Elternbegleiterinnen, ebenfalls meist mit Migrationshintergrund, die sowohl Deutsch als auch ihre Herkunftssprache gut beherrschen. Diese werden zuvor ihrerseits auf ihre neue Aufgabe durch kleine Schulungen vorbereitet.

In der Regel erfolgt die Anleitung in der Muttersprache der Teilnehmerinnen; nur in heterogenen Gruppen kann die Anleitung auf Deutsch erfolgen. Alle Mütter beurteilen das Projekt als äußerst fruchtbar. Sie beschreiben eine positive Entwicklung ihres Kindes und der Familie allgemein. Auch ihr Verhältnis zum Kindergarten sei vertrauensvoller und besser geworden. Die Erzieherinnen berichten von einer höheren Sprachkompetenz sowohl der Kinder als auch der Mütter nach der Teilnahme an dem Projekt und last but not least nehmen auch die Grundschulen eine Verbesserung in der (Sprach)entwicklung der am Programm beteiligten Kinder wahr. Inzwischen gibt es in NRW bereits über 300 Rucksack KiTa-Gruppen, bundesweit sind es ca. 500.

2.6.4 Die KIKUS-Methode²²

KIKUS ist die Abkürzung für Kinder in Kulturen und Sprachen und wendet sich an Kinder ab drei Jahren. In kleinen Gruppen lernen die Kinder spielerisch in den Kindertagesstätten mit ihrer Zweitsprache Deutsch umzugehen. In das Konzept einbezogen ist – ebenso wie bei dem Rucksack-Projekt – ein sichererer Umgang der Kinder mit ihrer Muttersprache.

In den jeweiligen Kindergärten werden von KIKUS-Kursleitern oder fortgebildeten Erzieherinnen oder Erziehern Fördereinheiten in der deutschen Sprache auf spielerische Art und Weise systematisch vermittelt. Dabei bilden linguistische Ergebnisse aus dem Bereich des Spracherwerbs und der fremdsprachlichen Lehr- und Lernforschung die Grundlage. Themen der kindlichen Erfahrungswelt (z. B. Familie, Kleidung, Essen, Feste, Tiere, Wohnen etc.) werden zu Gegenständen des spielerischen Lernens. Wortschatz, Grammatik und sprachlich-soziale Handlungsmuster werden

²² Weiterführende Literatur: Edgardis Garlin: Kikus – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache für Kinder von 3 bis 10 Jahren / Die Kikus-Methode. Ein Leitfaden. Ismaning 2010. Edgardis Garlin ist Begründerin der Kikus-Methode und im Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e. V. in München tätig.

mit Hilfe von realen Objekten, Spielen, Liedern, Reimen und Bildkarten kindgerecht vermittelt und eingeübt. Die Übungen sollen in Eltern-Kind-Arbeit in den Familien in ihrer jeweiligen Muttersprache fortgesetzt werden. So werden Mehrsprachigkeit und Kulturen der Herkunftsfamilien positiv miteinbezogen und die Erstsprachen der Kinder gefördert.

KIKUS Deutsch wird seit 1998 von Dr. Edgardis Garlin entwickelt, um Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache bereits im Vorschulalter sprachlich zu fördern. Seit mehreren Jahren wird das Programm im Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. erprobt und ist so erfolgreich, dass es mehrfach ausgezeichnet wurde: von der Initiative „McKinsey bildet.“ mit dem 1. Preis 2005 und vom Bündnis für Demokratie und Toleranz beim Wettbewerb „Aktiv für Demokratie und Toleranz 2005“.

Von Bedeutung bei allen hier vorgestellten Projekten ist die Einbeziehung der Familien zur Förderung des kindlichen Sprachlernprozesses. Wenn das familiäre Umfeld die Bemühungen der Institutionen für den Spracherwerb der Kinder unterstützt, können Lehrer, Pädagogen und Kinder erfolgreicher und harmonischer zusammenarbeiten. Sprachliche Bildung beginnt in den Familien und kann in Kindertageseinrichtungen, Schulen und anderen Institutionen „nur“ ergänzt und fortgeführt werden.²³ Dabei haben sich die Kombination von Sprachlehrprogrammen und kreativer Sprachförderung, zum Beispiel in Form von Theaterprojekten, als besonders erfolgreich bewährt.

2.6.5 Family Literacy – FLY

Family Literacy (FLY) ist ebenfalls ein generationsübergreifender Ansatz zur Stärkung der Sprach- und Schriftkompetenz von Erwachsenen und Kindern mit Migrationshintergrund. Seit 2005 wird an Hamburger Kitas und Schulen das FLY-Projekt vor allem im Übergang von Kita und Schule durchgeführt. Das Projekt wird zurzeit an acht Standorten in Hamburg umgesetzt.²⁴

²³ Einen guten Überblick über die momentane Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und den Bemühungen staatlicherseits gibt das Gutachten von: Gogolin, Ingrid u. a.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 107. Online unter: [www.pedocs.de/volltexte/2008/335/pdf/heft107.pdf (9. 12. 2010)].

²⁴ FLY ist Teilprojekt der Freien und Hansestadt Hamburg im BLK Programm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) und Kooperationsprojekt der Hamburger Schulbehörde mit dem UNESCO-Institut für PädagogikQuelle: Website des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, (LI), Website FLY, Website QualiFLY Quality in Family Literacy; Literatur: Elfert, M. und Rabkin, G.: Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung, Klett, Stuttgart, 2007.

Auch in diesem Projekt werden – wie bei der KIKUS- und der Rucksack-Methode – die Eltern in den Sprach- und Schriftlernprozess der Kinder mit einbezogen. Das Ziel der FLY-Arbeit ist es, dass Eltern zu bestimmten Zeiten mit den Kindern gemeinsam im Unterricht Lernaktivitäten entfalten. Sie beteiligen sich aktiv an den Aufgaben: beispielsweise lesen sie den Kindern etwas vor, spielen mit ihnen Spiele oder basteln mit ihnen.

Zudem trifft sich die Elterngruppe allein, ohne die Kinder, um Material vorzubereiten, das später mit den Kindern in der Schule oder zu Hause weiter bearbeitet werden kann. Außerdem unternehmen Eltern und Kinder gemeinsame außerschulische Aktivitäten wie Museums- oder Bücherhallenbesuche, eine „Buchstabenjagd“ im Stadtteil oder veranstalten Feste, die in der Schule organisiert werden.

2.6.6 Andere Initiativen zur Förderung des Deutschen als Zweitsprache

Sprachcamps, Rucksackprojekt und die KIKUS-Methode zeigen, wie positiv sich kreative Aktivitäten in und außerhalb von Institutionen für Kinder und Familien mit Migrationshintergrund auf das Erlernen der deutschen Sprache auswirken können. Da das Thema „Zweitspracherwerb“ für die gelingende Integration von zentraler Bedeutung ist, werden an Universitäten und in der Praxis gegenwärtig zahlreiche innovative Ansätze entwickelt und erforscht. Zielführende Fragestellung ist, ob sie Kindern, aber auch ihren Eltern helfen können, Deutsch besser und effektiver zu lernen, um damit am Bildungs- und Integrationsprozess erfolgreicher teilnehmen zu können. Hier können nur einige kurz vorgestellt werden:

- Stiftung Mercator, „Förderunterricht“: Ein bundesweites Programm für „Deutsch als Zweitsprache“ ist der Förderunterricht der Stiftung Mercator. Dieses Programm wird seit dem Jahr 2000 von der Stiftung Mercator in Kooperation mit deutschen Hochschulen durchgeführt. Im Rahmen dieser Kooperation bieten Lehramtstudierende der verschiedenen Universitäten Förderunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund an. Der außerschulische Unterricht richtet sich an Schüler der Sekundarschule und wird kostenlos erteilt. Künftige Lehrer(innen) können sich für den Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund qualifizieren und schon während ihres Studiums unterrichten.²⁵

²⁵Barzel, Doreen / Salek, Agnieszka: Bessere Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Das Projekt „Förderunterricht“ der Stiftung Mercator. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für

- FörMig: Diese Abkürzung steht für Förderungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig ist als länderübergreifendes Sprachförderprogramm derzeit eines der anspruchsvollsten, weil umfassendsten Programme zur Förderung von Einwandererkindern in Deutschland. Im FörMig-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg, das im Juni 2010 feierlich eröffnet wurde, werden Projekte zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen vorschulischen Einrichtungen und Schulen beim Übergang der Kinder, die Einbeziehung von Eltern in die Sprachbildung und die Begleitung von Lehrkräften bei der Entwicklung von fächerübergreifendem, sprachbildendem Fachunterricht gefördert und koordiniert. Das FörMig-Kompetenzzentrum bietet den beteiligten Projekten nicht nur Informationen und Unterstützung, sondern leistet auch Beiträge zur grundlegenden Qualifizierung der teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen. Das Programm der Stiftung Mercator kooperiert mit der FörMig-Initiative in Form des Mercator-FörMig-Treffs der Universität Hamburg. Die beiden Organisationen mit ähnlichen Zielen und Methoden arbeiten eng zusammen, um die Förderunterrichtsprogramme zu optimieren und methodische Alternativen zu entwickeln.²⁶
- Universität Bielefeld „Projekt Förderunterricht“: In einem kleineren Rahmen organisiert seit 2001 auch die Universität Bielefeld ein Förderprogramm für „Deutsch als Zweitsprache“, das „Projekt Förderunterricht“. Dieses Programm greift viele Punkte der größeren Programme auf. Zielgruppe des Programms sind wiederum Kinder mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe, wobei die Teilnahme am Projekt kostenlos und freiwillig ist. Wie im Programm von Mercator wird der Förderunterricht an der Universität Bielefeld hauptsächlich von Lehramtsstudenten durchgeführt. Der Unterricht findet im außerschulischen Bereich – an der Universität statt.²⁷

die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Breisgau 2007. S. 7-294.

²⁶ Weitere Informationen online unter: [www.blk-foermig.uni-hamburg.de (10. 12. 2010)]. Mercator-FörMig-Treff – Evaluation und Erfolge, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Online unter: [www2.erzwiss.uni-hamburg.de/spendensie/Evaluation/Erfolge.html (10. 12. 2010)].

²⁷ Projekt Förderunterricht der Universität Bielefeld: Förderung der Schülerinnen und Schüler: Online unter: [www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/foerderunterricht/foerderung.html. (10. 12. 2010)].

2.7 Perspektiven der Sprachförderung in Hamburg

Hamburg hat mit seinem seit 2005 praktizierten Sprachförderungskonzept ein effektives Mittel entwickelt, um Kinder schon ab dem Kindergartenalter bis zur Sekundarstufe I auf ihre Sprachkompetenz hin zu prüfen und für sie ein individuelles Förderprogramm möglichst frühzeitig festzulegen. Vernetzt werden diese Aktivitäten von Sprachlernkoordinatoren (SLK), die für diese Aufgabe eine Fortbildung am Landesinstitut absolvieren. Der Lernverlauf der Kinder wird in regelmäßigen Abständen in Gesprächen zwischen Sprachkoordinator, Klassenlehrer und Förderlehrkraft abgeglichen und die Förderlehrpläne gegebenenfalls verändert.

Der Förderfortschritt der Kinder wird regelmäßig evaluiert: Positiv vermerkt konnte jetzt schon werden, dass sich der Anteil an Kindern mit ausgeprägten Sprachschwierigkeiten in der Grundschule nahezu halbiert hat. Bei älteren Schülern konnte bei 32,2 Prozent, die bei der Erstdiagnose als additiv förderbedürftig eingestuft worden waren, ein so großer Lernfortschritt festgestellt werden, dass sie aus der Förderung entlassen wurden. Trotz dieser erfreulich hohen Zahl von Schülern, die innerhalb eines Jahres die additive Förderung verlassen können, sollte dennoch bewusst bleiben, dass unter den Schülern der so genannten „Aufsteiger“-Gruppe 62,9 Prozent (2007/08: 95,3 Prozent) noch einen „unsicheren Lernstand“ aufweisen, also weiterhin integrativ zu fördern sind.

Bei Schulen, in denen die Förderung besonders erfolgreich durchgeführt wurde, lässt sich feststellen, dass sie auf Regelmäßigkeit, Kontinuität und die soziale Komponente feststehender Gruppen achteten und die Sprachförderung nicht nur in den Unterricht integrierten, sondern auch ergänzende Maßnahmen zur Motivationsförderung der Kinder anstrebten. Die Kinder blühten etwa durch Projekte wie TUSCH (Theater und Schule) auf. Das zeigt, wie positiv sich eine Verbindung von Schule und künstlerischen/ästhetischen Projekten auswirken kann. Betont wird von involvierten Pädagogen immer wieder, wie wichtig die Motivation der Kinder zum Spracherwerb ist. Gerade Kinder, die nur schwer erreichbar sind, können mit kulturellen Projekten angesprochen werden.

Leider musste allerdings konstatiert werden, dass die Lernvorteile der Kinder, die am TheaterSprachCamp teilgenommen hatten, nicht immer nachhaltig waren. Der Grund hierfür wird in der mangelnden Kontinuität gesehen: Zurück im alten Umfeld konnte das neu Erlernte zu wenig geübt werden. Um Lernerfolge nachhaltig zu sichern, wäre es sinnvoll, solche Projekte in einer engen Zusammenarbeit zwischen außerschulischen und

schulischen Institutionen auch in der Schulzeit der Kinder weiterzuführen.²⁸

Und genau hier will das pädagogisch-didaktische Konzept des KIKU in Hamburg Lohbrügge ansetzen: Kinder sollen auch während des Schuljahres kontinuierlich durch künstlerisch/ästhetische Herangehensweisen in ihrem Sprachlernen motiviert werden. So können in den Ferien erworbene Kompetenzen erhalten und ausgebaut werden und für Kinder, die sich im innerschulischen Rahmen nur schwer motivieren lassen, eine außerschulische Möglichkeit der Selbstdarstellung und -findung geboten werden. Projekte wie die Camps zeigen, dass gerade Schüler und Schülerinnen, die auf unterschiedlichen Ebenen Schwierigkeiten in und mit der Schule haben, außerschulisch eher eine Chance finden, sich auszudrücken und damit besser lernen zu können.

²⁸ Daten aus: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung: May, Peter u. a.: Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2008/9. Online unter [http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Sprfoe_Bericht0809_101029.pdf] (14. 12. 20109).

3. Bestandsaufnahme bei den beteiligten Schulen

3.1 Praktische Ausgangslage

Acht Schulen haben sich zum Sommer 2010 bereiterklärt, an den sprachförderlichen Maßnahmen des KIKU-Projekts zu partizipieren. Sie haben jeweils eine Anzahl zwischen 3,5 und 5 WAZ (Wochenarbeitszeitstunden von Lehrern) freigegeben, die dem KIKU von der BSB zur Konzeptentwicklung ab Sept. 2010 und nach Genehmigung des Konzeptes zur Umsetzung ab Februar 2011 zur Verfügung gestellt werden.

Bevor wir eine Kurzbeschreibung der jeweiligen schulischen Ausgangslage folgen lassen, möchten wir auf eine kleine Unstimmigkeit bezüglich der geplanten Kontingente hinweisen: Ursprünglich waren im Rahmen der geplanten Schulreform unter den acht angemeldeten Schulen drei Fusionen im Primarschulbereich vorgesehen. Von diesen Fusionsschulen lag jeweils mindestens ein Standort in Lohbrügge.

Es handelte sich um die ursprünglich geplanten Fusionen Max-Eichholz-Ring / Leuschnerstraße, Heidhorst / Mittlerer Landweg und Ernst-Henning-Straße / Sanderstraße.

Die Schulen Ernst-Henning Straße und Mittlerer Landweg fallen nach der nun angesagten Entfusionierung – auch bei weiträumiger Auslegung – aus dem RISE-Zielgebiet, haben aber bereits Mittel für die additive Sprachförderung des KIKUs sperren lassen.

Das KIKU schlägt vor, nach dem Wunsch der Schulen zu verfahren und die Ernst-Henning-Schule mit ins Programm aufzunehmen. Die Schule Mittlerer Landweg überträgt ihre Kontingente auf die Schule Heidhorst.

Ein weiterer erwähnenswerter Punkt betrifft das Alter der Zielgruppen. Ursprünglich war die Sprachförderung des KIKUs für die Primarschule bis Klassenstufe 6 vorgesehen. Da wir jetzt den „alten“ Grundschultypus bis Klassenstufe 4 zugrunde legen müssen, bearbeiten wir in der Umsetzung die Spanne der Vorschulklassen bis Klassenstufe 4. Die weiterführenden Schulen haben wir im Sinne einer klaren Profilbildung in Einvernehmen mit der BSB und Schulaufsicht nicht weiter berücksichtigt. Da die Forschung davon ausgeht, dass Sprachförderung umso erfolgreicher verläuft, je früher man mit ihr startet, halten wir insbesondere auch das zukünftig noch stärker zu berücksichtigende Einbeziehen der Kitas und Vorschulklassen in unsere Arbeit für wünschenswert.

Um eine faire Ausgangslage bezüglich der Zusammenarbeit zu schaffen, sind wir davon ausgegangen, dass die jeweils von der einzelnen Schule freigegebenen WAZ in vom KIKU geleisteten Sprachförderstunden an die betreffende Schule zurückgelangen sollte.

Da die Schulen die direkten Auftraggeber sein werden, war es uns wichtig, den Kontakt direkt aufzunehmen und die konkreten Bedarfe zu eruieren.

Eine Vorteil des KIKUs ist die Möglichkeit der „Kundenorientierung“. Wir können in einem Rahmen, der mit der BSB formal und inhaltlich abgestimmt wird, flexibel auf die Wünsche der einzelnen Schulen eingehen. Das betrifft z.B. Inhalte und Themen der Arbeit, die Wahl der künstlerischen Sparten und Mittel (Theater, Musik, künstlerische Gestaltung) sowie Organisation, Umfang und Dauer (epochal, regelmäßig, intensiv, nachsorgend).

Um die jeweilige schulische Umsetzung der aktuell geleisteten additiven Sprachförderung kennen zu lernen und Einschätzungen, Wünsche und Empfehlungen bezüglich unseres Auftrags entgegen zu nehmen, haben wir uns daher im September und Oktober 2010 jeweils zu mindestens zweistündigen Gesprächen mit den jeweiligen Schulleitern und Sprachlernkoordinatorinnen der einzelnen Schulen getroffen. Die Gespräche fanden alle in einer sehr freundlichen und vertrauensvollen Atmosphäre statt. Alle Gesprächsteilnehmer kennen LOLA, fast alle Schulleiter und Schulleiterinnen haben bereits im kulturpädagogischen Bereich mit uns zusammen gearbeitet – manche bereits intensiv und mehrfach. Viele kennen uns persönlich, auch aus der gemeinsamen Arbeit am „Bildungsnetzwerk Lohbrügge“. Man mag sich und schätzt sich. (Das sei hier erwähnt, weil die gute persönliche Ebene eine wichtige und oft unterschätzte Voraussetzung für Kooperation ist.)

Der Ablauf der geführten Gespräche verlief in allen Gesprächen nach ähnlichem Muster:

- Einführend haben wir den Stand der geplanten Arbeit erläutert und die vertraglichen Rahmenvereinbarungen mit der BSB erklärt.
- In der Folge befragten wir die Gesprächsteilnehmer intensiv nach der jeweiligen Praxis der aktuellen additiven Sprachförderung und ließen uns Erfahrungen und Ergebnisse der Arbeit in Einschätzungen und Testergebnissen schildern.

- Im zweiten Schritt haben wir die Dialogpartner ihre jeweiligen schulischen Erfahrungen auswerten lassen. Was läuft gut? Werden auch Mängel deutlich? Wo werden Veränderungen oder Ergänzungen erwünscht?

Welche Wünsche und Bedarfe können sie für uns daraus ableiten? Was sagen uns diese Wünsche für unser Angebotsprofil im sprachförderlichen Bereich?

- Drittes Thema war in allen Gesprächen die Verzahnung unserer sprachförderlichen Arbeit mit der jeweiligen Schule. Das betrifft sowohl die inhaltliche Arbeit als auch den organisatorischen Rahmen (Lehrplanorientierung, Erfahrungsaustausch, thematische Verknüpfung, Fallkonferenzen, individuelle auf das jeweilige Kind zugeschnittene Förderpläne etc). Auch hierzu haben wir Meinungen und Wünsche eingeholt.

Wiedergegeben werden im Folgenden individualisiert vor allem die harten Daten, die für die jeweilige Schule Rückschlüsse auf den Umfang der vom KIKU zu erbringenden Leistungen zulassen. Aufgenommen sind auch die speziellen Wünsche an das KIKU bezüglich der Programm- und Angebotsgestaltung.

Nicht individualisiert wurden Aussagen kritischer Art zu den Themen „Verzahnung“ und „Umfang schulischer Umsetzung der additiven Sprachförderung“. Die Äußerungen sind in generalisierter Form im Anschluss an die Schulbefragungen zusammengefasst. Sie lassen Rückschlüsse zu auf die Praktikabilität des angedachten Verfahrens und geben Hinweise auf mögliche Verbesserungen. Zudem enthalten sie Anregungen, in wieweit wir auch zu einer Entlastung der Schulen beitragen können und damit dem Anspruch effektiver Sprachförderung gemeinsam noch besser gerecht werden können.

3.2 Beteiligte Schulen

- Grundschule Max-Eichholz-Ring
- Grundschule Leuschnerstraße
- Grundschulbereich der Schule Ernst-Henning-Straße
- Grundschule Sander Straße
- Grundschule Heidhorst
- Grundschule Mendelstraße
- Sprachheilschule Reinbeker Redder

3.3 Konkrete schulbezogene Ergebnisse der Gespräche

3.3.1 Schule Max-Eichholz-Ring (MER)

Umzusetzende WAZ: vermutlich 2,5

Am Gespräch nahmen teil:

Schulleiter Thomas Hawellek

Sprachlernkoordinatorin und stellvertretende Schulleiterin Sabine Will

KIKU: Thomas Ricken, Ortrud Schwirz

Ursprünglich hatte Schulleiter Thomas Hawellek für die Fusionsschule MER/SLS fünf WAZ im Rahmen der additiven Sprachförderung sperren lassen. Da die Schulen Max-Eichholz-Ring und Leuschnerstraße unterschiedlich mit Sprachförderstunden ausgestattet sind und auch einen unterschiedlichen KESS-Faktor haben, ist die Aufteilung der ursprünglich gemeinsam gesperrten WAZ-Stunden noch nicht ganz klar. Nach übereinstimmender Information aus beiden Schulen wurden die gesperrten Kontingente bisher lediglich der Schule Max-Eichholz-Ring abgezogen. Beide Schulleiter pflegen das freundliche und kooperative Verhältnis der Schulen zueinander auch im Entfusionierungsprozess. Wir gehen daher davon aus, dass sich die Schulen die WAZ-Stunden hinsichtlich der Übernahme von Sprachförderstunden durch das KIKU teilen und damit beide Schulen jeweils auf Angebote im Umfang von 2,5 Stunden WAZ Anspruch haben (Anspruch im oben genannten Sinne der Leistungserbringung des KIKUs im Umfang gesperrter WAZ-Stunden).

Die Schule Max-Eichholz-Ring ist ein eingespielter Partner unserer kulturpädagogischen Projekte. Fast das ganze Personal kennt Stil und Ansatz unserer Arbeit. Da Frau Will zudem Sprachlernkoordinatorin und stellvertretende Schulleiterin ist, hat sie ziemlich genaue Vorstellungen, wie sie

unsere sprachförderliche Kulturarbeit in die additive Sprachförderung ihrer Schule eingliedern möchte.

Die Schule arbeitet in der Sprachförderung verstärkt mit Förderbändern und Rechtschreibleiter.

Wünsche der Schule:

Frau Will ist bestens mit der Pädagogik und den Ergebnissen des Hamburger TheaterSprachCamps vertraut. Sie findet den Ansatz grundsätzlich gut, konfrontiert uns aber mit den Testergebnissen der TSC-Kinder, die nach längerem Abstand zum TSC wieder deutlich schlechtere Testergebnisse erzielen. Frau Will befürwortet zwar eine Aufnahme bestimmter methodischer und inhaltlicher Bestandteile des TSC, legt aber großen Wert auf eine nachhaltige, langfristige und regelmäßige Förderung während der Schulzeit.

Sie wünscht sich zwischen ihrer Schule und dem KIKU eine arbeitsteilige und klar profilierte Ausrichtung der additiven Sprachförderung. Die schulische Sprachförderung solle sich nach wie vor stärker an Rechtschreibung und Grammatik orientieren, das KIKU hätte seinen Schwerpunkt in der künstlerisch-kulturpädagogisch ausgerichteten Sprachförderung.

Ein weiterer Schwerpunkt entsteht auch dadurch, dass die MER Standort für JEKI²⁹ ist. Auch hier wünscht sich die Schule sowohl für die sprachförderliche Arbeit (mit Schnittstelle Musik) als auch für die integrative kulturpädagogische Arbeit Förderaktivitäten.

Ein weiterer Wunsch betrifft das Thema Gewaltprävention und Integration. Die Schule arbeitet wie viele andere Schulen auch mit dem Programm „Faustlos“³⁰ und wünscht sich eine Verstärkung dieser Inhalte. Die für die

²⁹ Mit dem Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) unterstützt die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) die „Freude am eigenen Musizieren, die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und musische Schwerpunkte der Schulen“. Das Projekt läuft seit Beginn des Schuljahrs 2009/10 in 61 Hamburger Grundschulen mit 163 Klassen. Besonders Kinder in sozial benachteiligten Stadtteilen sollen zum Musizieren angeregt werden. Seit September 2009 findet mit den beteiligten Klassen und Kindern ein Kennenlernen der Instrumente statt. Im Frühjahr 2010 haben die Kinder gewählt, welche Instrumente sie in Klasse 3/4 erlernen wollen. Im Schuljahr 2010/11 beginnt für die Drittklässler der Instrumentalunterricht in Gruppen mit durchschnittlich 7 Kindern. Gleichzeitig beginnen die neuen Zweitklässler mit dem Kennenlernen der Instrumente; Informationen der BSB auf dem Portal „Hamburg.de“

³⁰ FAUSTLOS ist ein für die Arbeit im Kindergarten und in der Grundschule entwickeltes Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern. Es basiert auf entwicklungspsychologischen Befunden zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern. Quelle: vgl. Cierpka, M. (Hrsg.), FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prä-

Schul- und Klassengemeinschaft integrierende Wirkung der von LOLA und MER in Kooperation umgesetzten Kulturprojekte haben in der Schule bereits eine sehr positive gemeinschaftsfördernde Wirkung entfaltet. Daher möchte die MER die Themen Integration und Toleranz als festen Bestandteil eines KIKU-Curriculums sehen. Auch das Durchspielen von lebensnahen Konflikten und ihren Lösungsmöglichkeiten lässt sich sprachförderlich im Medium der Künste bearbeiten.

Ein weiteres Thema ist die Elternarbeit. Die MER ist Standort von FLY (Family Literacy).³¹ Da wir das Thema Elternarbeit auch bearbeiten, regen wir an, bei den FLY-Gruppen hospitieren zu dürfen. Herr Hawellek und Frau Will berichten über Elternaktivitäten in der Schule: Die Schule habe sehr engagierte Eltern, die auch über ihre Rolle als Elternvertreter oder Elternrat wichtige Funktionen im Schulalltag einnehmen. Beispielsweise gibt es Mütter, die Organisation und Verwaltung des Lesebetriebs der schuleigenen Bibliothek übernehmen. Sie arbeiten zuverlässig und kompetent. Gerade aber die Eltern, zu denen der Kontakt besonders notwendig wäre, hielten sich dem Schulalltag fern. FLY sei ein Versuch, gerade auch diese Eltern an die Schule zu binden. Dies sei aber keine leichte Aufgabe.

Da die Bibliothek so gut organisiert ist, überlegen wir, ob wir sie als Standort in unsere sprachförderliche Arbeit einbeziehen - z.B. auch in Zusammenhang mit frühförderlichen Maßnahmen nach der Viereinhalbjährigenuntersuchung. Es böte sich an, mit der benachbarten KITA auf dem Gelände diesbezüglich Kontakt aufzunehmen. Herr Hawellek und Frau Will würden das begrüßen.

vention von aggressivem und gewaltbareitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Hogrefe, Göttingen 2001.

³¹ Vgl. hier, S.20f.

3.3.2 Schule Leuschnerstraße (SLS)

Umzusetzende WAZ: vermutlich 2,5

Am Gespräch nahmen teil:

Schulleiter Wolfgang Schütz

Sprachlernkoordinatorin Heike Benjamin

KIKU: Thomas Ricken, Ortrud Schwirz

Besonderheit:

Die SLS musste sich in den letzten Jahren aufgrund der angekündigten Schulentwicklung mehrfach neu auf- und umstellen. Sie hat ihren HR-Bereich aufgeben müssen, ihr bisheriger Schulleiter konnte nicht an der Schule verbleiben. Aktuell steht sie aufgrund ihrer geringen Schülerzahl im Grundschulbereich unter großem Druck. Um auf Dauer zu bestehen, muss sie bei der Einschulung im nächsten Jahr (2011) zumindest die Zweizügigkeit erreichen.

Für das KIKU kann diese Schule als direkter Nachbar (Entfernung. 50 Meter) eine besondere Stellung einnehmen. Auch hier gibt es eine langjährige Kooperationsgeschichte zwischen LOLA und SLS. Die SLS hat Interesse, sich in den nächsten Jahren ein explizites Kulturprofil zu erarbeiten. Die Profilbildung Kultur ist für erste Klassen im Sommer 2011 angedacht.

Heike Benjamin berichtet ausführlich über die aktuelle Praxis der additiven Sprachförderung in der Schule Leuschnerstraße. Die Umsetzung erfolgt eng an den im Hamburger Sprachförderkonzept aufgestellten Richtlinien. Die additive Sprachförderung der Schule arbeitet in den drei ausgewiesenen Bereichen Rechtschreibung, Leseförderung und DaZ.

Zeiten der Sprachförderung: vor 8.00 Uhr und nach 13.00 Uhr

Durchführung meist durch das Lehrpersonal der Schule.

Gruppengröße: max. 10 Kinder (8-10)

Die Schule legt Wert auf die Entwicklung und Förderung der Bildungssprache der Kinder, sieht aber auch hier die größten Schwierigkeiten, zu überprüfbaren Ergebnissen zu kommen.

Wünsche und Bedarfe:

Die Schule decke den „papiernen“ Teil ab mit Übungssätzen zu Rechtschreibung und Grammatik. Das KIKU solle den vitalen Teil liefern, z. B. Theater, Sprachspiele oder auch Würfel- und andere Spiele. Frau Benja-

min erhofft sich durch die KIKU-Projekte u. a. eine Förderung der Selbstständigkeit, des Selbstbewusstseins und der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Kinder. Durch ritualisierte Spiele und Abläufe könne eine Regelmäßigkeit und Beständigkeit der Sprachförderung erreicht werden.

Sie greift in ihren Wünschen auch das Thema „Bildungssprache“ wieder auf. Sie wünscht sich vom KIKU eine additive Sprachförderung, die das Thema Gossensprache / Bildungssprache besonders berücksichtigt.

Sie empfiehlt dem KIKU insbesondere, den DaZ-Bereich (Deutsch als Zweitsprache) zu bearbeiten. Konkret sei in der Schule zurzeit der Jahrgang 3 besonders betroffen.

Mögliche Zeiten der additiven Sprachförderung in der SLS:

Montag, Mittwoch, Donnerstag und Freitag ab 13.15 Uhr. Der Dienstag ist wegen der zeitgleich stattfindenden Französisch-AG ungünstig.

Projekte und regelmäßige Förderung können, solange es das KIKU als eigenen Ort noch nicht gibt, zunächst problemlos in der Schule durchgeführt werden.

Ein besonderer Wunsch der SLS ist, die Kinder zu Beginn der additiven Sprachförderung jeweils ein Essen zu ermöglichen. Häufig seien gerade diese Kinder schlecht versorgt.

Durch die enge Kooperation der SLS mit der Kita „Ratz und Rübe“ ist auch eine Anbindung der Sprachförderarbeit an den Elementarbereich leicht herzustellen.

Als wünschenswert sieht die SLS auch die Intensivierung der Elternarbeit. Die Erfahrungen zeigen aber, dass dies bei dem gegebenen Einzugsgebiet der Schule oft nicht so einfach zu organisieren und durchzuführen ist. Gute Erfahrungen machen sie in diesem Zusammenhang mit der „Ich und Wir-Gruppe“, die der Träger „Integration durch Bildung“ an der Schule organisiert.

Zur Verzahnung: Die SLS empfiehlt, sich nicht zu sehr mit detaillierten Testverfahren zu belasten. Den Part der Diagnostik solle die Schule weiter leisten. Das Testverfahren zur Lernstandserhebung der KIKU-Kinder müsse auf die komplexe Förderung der sprachförderlichen Kulturprojekte ausgerichtet und solle nicht zu grammatikfixiert sein.

3.3.3 Schule Ernst-Henning-Straße (EHS) und Schule Sander Straße (SSS)

Umzusetzende WAZ: 5 WAZ-Stunden (Für beide Schulen zusammen)

Am Gespräch nahmen teil:

Ernst-Henning-Schule (EHS): Schulleiterin Dorit Ehler, Sprachlernkoordinatorin Birte Priebe

Schule Sander Straße (SSS): Schulleiterin Kathrin Sander, Sprachlernkoordinatorin Inge Kaßnitz-Scherer

KIKU: Ortrud Schwirz, Thomas Ricken

Auch bei diesen Schulen gibt es noch Unklarheiten über die Aufteilung der umzusetzenden WAZ-Kontingente. Die Zusage für die geplanten Kontingente war von Frau Ehler in der Gewissheit der zukünftigen Fusion erteilt worden. Nun stellt sich die Frage, welche Schule wie viele Kontingente vom KIKU erhält. Frau Ehler hat deshalb den Wunsch geäußert, den Termin mit der Schule Sander Straße gemeinsam wahrzunehmen. Das Gespräch findet in der Schule Sander Straße statt.

Besonderheit Schule Ernst-Henning-Straße:

Die EHS ist die einzige Ganztagschule, mit der wir im Rahmen der additiven Sprachförderung zusammenarbeiten. Ab der dritten Klasse findet der Ganztagsbetrieb statt. Dies ermöglicht einen besonders flexiblen Einsatz der Stunden der additiven Sprachförderung, indem z. B. Kurse im Ganztagsbetrieb als sprachförderlich ausgewiesen werden. Sprachförderung war z.B. auch ausgewiesener Bestandteil in dem von der EHS initiierten und umgesetzten, preisgekröntem Umweltmusical – dies könnte man so auch analog in anderen größeren Projekten handhaben.

Organisatorisch erwähnenswert ist, dass nachmittags im Wahlpflichtbereich auch Doppelstunden anberaumt werden können. Dies ist von Vorteil, weil intensiver mit den Kindern gearbeitet werden kann. Zudem ist die Bereitschaft zur Arbeit in schulischen Zusammenhängen bei gut qualifizierten Honorarkräften größer, wenn sie zumindest für zwei Stunden in Folge gebucht werden können. Auch für die Kinder wäre es u.E. ideal, wenn sie nach einem Mittagessen mit entsprechender Pause eine Doppelstunde additive Sprachförderung erhielten.

Die aktuelle Umsetzung der additiven Sprachförderung der EHS erfolgt eng an den im Hamburger Sprachförderkonzept enthaltenen Richtlinien. Es gibt die ausgewiesenen Gruppen Rechtschreibung, Grammatik, Leseförderung, DaZ.

Wünsche Schule Ernst-Henning-Straße:

Gewünschte Fördertage: Montag und Mittwoch

Mittwoch insbesondere für die zweiten Klassen

Zurzeit gibt es drei Sprachfördergruppen der zweiten Klassen an drei unterschiedlichen Tagen in der Woche.

Gewünscht ist ein langfristiges Projekt mit langer Laufzeit: Frau Ehler denkt hier an ein Zirkusprojekt (Einradfahren, Jonglieren etc). Am liebsten wäre ihr ein intensiver Start als Kompaktprojekt und dann regelmäßige Stunden im Wochenkanon. Die Leseförderung könne ein weiterer Schwerpunkt sein; als wünschenswert wird auch ein Theaterprojekt im Rahmen der additiven Sprachförderung genannt.

Auch Frau Priebe empfiehlt insbesondere den DaZ-Bereich zur Bearbeitung durch das KIKU.

Die Gruppengröße im Bereich der additiven Sprachförderung liegt aktuell bei ca. acht Schülerinnen und Schülern pro Gruppe. Im Vorschulbereich gibt es FLY (Family Literacy, siehe Seite 20f.); die Hospitation von Mitarbeitern des KIKUs ist unsererseits erwünscht.

Die EHS braucht alle Inhalte und organisatorischen Details der umzusetzenden additiven Sprachförderarbeit bis zum 15.1.2011:

Wer, was, wann, für wen.

Wünsche Grundschule Sander Straße:

Gewünschter Fördertag u. -ort:

Mittwoch (Konferenztag), 2. und 3. Klassen, nach 13.00 Uhr

Ort: in der Schule

Gruppengröße: 5-10 Schülerinnen und Schüler

Gewünschter Förderschwerpunkt:

Kultur soll im Vordergrund stehen. Dies erklärt Frau Sander u.a. aus der von ihr so benannten „Stigmatisierung“, unter der die Kinder in der Sprachförderung stünden. Kulturelle Angebote würden dagegen von Mitschülern und Eltern positiv bewertet werden.

Die Sprachförderung im Rahmen des KIKU „soll Spaß machen“; die Schule wünscht sich Aufführungen. Schulleiterin und Sprachlernkoordinatorin sehen die KIKU-Projekte als „goldenes Programm“ oder „Praline“, die sich vom Schulalltag deutlich abheben soll. Ein besonderer Schwerpunkt, der schon an der Schule umgesetzt wurde, könne das Zaubern sein. Mit bei-

den Schulen vereinbaren wir die Präsentation unserer Arbeit in Schulkonferenzen im Januar.

3.3.4 Schule Heidhorst (SHH)

Umzusetzende WAZ: 5 (ursprünglich von Schulleiterin U. Jürgensen gemeinsam mit der Schule Mittlerer Landweg veranschlagt)

Am Gespräch nahmen teil:

SHH: Schulleiterin Ursula Jürgensen, Sprachlernkoordinatorin Birgit Fuchs

KIKU: Ortrud Schwirz, Thomas Ricken

Die Schule Mittlerer Landweg entfällt für die additive Sprachförderung im Medium der Künste aufgrund der bevorstehenden Entfusionierung. Zudem hat die Schule Mittlerer Landweg selbst sehr wenig Sprachförderstunden.

Auch in der SHH ist der bisherige Schwerpunkt Rechtschreibung und Grammatik. Für das Jahr 2011 ist die Umsetzung eines Schwerpunkts „lebensweltliches Lernen“ angestrebt, in dem handlungs- und projektorientiertes Lernen umgesetzt werden soll. Grundsätzlich sehen die Verantwortlichen der Schule die Verbindung von Sprachförderung und Kulturpädagogik als eine gute Möglichkeit, die Kinder anzusprechen.

Schulleiterin und Sprachlernkoordinatorin sind sehr engagiert, freuen sich auf die Zusammenarbeit und haben bereits in der Vergangenheit von sich aus Kontakt zum KIKU gesucht. Der neue Schwerpunkt der ZLV auf ein handlungs- und projektorientiertes Lernen in der Sprachförderung passe sehr gut zu der Ausrichtung der additiven Sprachförderung im Medium der Künste.

Aktuelle Umsetzung der additiven Sprachförderung:

Die Gruppen bestehen aus fünf bis sechs Kindern. Bisher gibt es drei DaZ-Gruppen und fünf Schreibgruppen. Neu eingeführt wird gerade FLY (siehe S. 19f.) an der SHH. Die ersten Erfahrungen sind in Bezug auf die Elternresonanz noch optimierbar. Auch hier bitten wir, uns die Arbeit anschauen zu dürfen, um Eindrücke für unsere geplante Elternarbeit zu gewinnen.

Wünsche SHH:

Gewünscht werden Angebote mit DaZ-Kindern; als eventueller inhaltlicher Rahmen wird auch hier das Stichwort „Zaubern“ genannt. Außerdem kann sich die Schule für die DaZ-Gruppe vorstellen, ein Zeitungsprojekt zu starten, mit der Ausgangsfrage „Was erleben wir in unserem Stadtteil?“

Der Schwerpunkt solle dabei durchaus auf der Kulturarbeit liegen. Empfehlung: Die kulturpädagogischen und künstlerischen MitarbeiterInnen des KIKUs sollten Fragen wie Diagnostik und Messbarkeit der Fortschritte eher weniger berücksichtigen und sich vor Überforderung und Überfrachtung schützen.

Wie bei der Schule Leuschnerstraße besteht der Wunsch, zu Beginn jeder Fördereinheit im Anschluss an den normalen Schulalltag die Kinder mit Essen zu versorgen.

Als Fördertage kommen Montag, Dienstag und Donnerstag jeweils in Anschluss an den Regelunterricht in Betracht.

Die Umsetzung des KIKU-Angebots soll vorerst ausschließlich in der Schule Heidhorst stattfinden. Später kann eventuell die Lokalität KIKU mit einbezogen werden (Busverbindung Linie 12).

3.3.5 Schule Mendelstraße (SM)

Umzusetzende WAZ: 3,5

Am Gespräch nahmen teil:

Stellvertretende Schulleiterin Kathrin Roch (die Schulleiterin Nina Neumeister befindet sich im Mutterschutz)

Sprachlernkoordinatorin Bettina Köhler

KIKU: Thomas Ricken, Ortrud Schwirz

Die stellvertretende Schulleiterin Frau Roch drängt als einzige Gesprächsteilnehmerin offen auf die Umsetzung bereits gesperrter WAZ-Stunden. Um Transparenz herzustellen, erklären wir ihr die Vereinbarungen zwischen LOLA und der BSB.

Aktuelle Umsetzung der additiven Sprachförderung:

In der Schule Mendelstraße wird entsprechend der individuellen Testergebnisse mit den Schwerpunkten Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung gearbeitet. Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache werden in eigens dafür eingerichteten Förderstunden unterrichtet. Die additive Sprachförderung findet jeweils von 13.00 bis 14.00 Uhr für alle vier Klassenstufen statt. Diese Gruppen sind klassenübergreifend zusammengesetzt und haben jeweils ca. sieben Teilnehmer.

Als weitere Förderinstrumente gibt es noch die Klassenlehrerstunde und die so genannten Lernbüros. Hier gibt es im Fachunterricht Deutsch eine Doppelbesetzung, wobei sich die zweite Kraft schwerpunktmäßig um die Förderung besonders sprachförderbedürftiger Kinder kümmert.

Die Fallkonferenzen werden von der Sprachlernkoordinatorin vorstrukturiert. Dabei werden die Ergebnisse der Diagnosebögen zu Grunde gelegt.

Wünsche MS:

Die Nachmittagszeiten sind in der Schule Mendelstraße teils durch AGs oder Schwimmunterricht belegt. Schulleitung und Sprachlernkoordinatorin schlagen vor, mit unterschiedlichen Gruppen jeweils von 13 bis 14 Uhr schuljahrsbegleitend zu arbeiten. In Frage kommen dafür Mittwoch und Freitag, eventuell auch der Montag.

Auch die Schule Mendelstraße wünscht sich ein Angebot insbesondere im Bereich DaZ. Analog zum TheaterSprachCamp soll das Angebot kreativ und intensiv sein, aber durch die schuljahrsbegleitende Organisation kontinuierlich und nachhaltig. „Eintagsfliegen“ sind ausdrücklich unerwünscht.

Als sprachförderlichen Schwerpunkt erhofft sich die SM insbesondere die Erweiterung und Ausdifferenzierung des Wortschatzes.
(Beispiel: Katzen „fauchen“, Grillen „zirpen“.)

Die Konkretisierung der KIKU-Angebote im Rahmen der additiven Sprachförderung muss zeitnah erfolgen. Die Stundenpläne für das nächste Halbjahr ab 1.2. 2011 werden bereits Ende Dezember geschrieben.

3.3.6 Sprachheilschule Reinbeker Redder (SHRR)

Umzusetzende WAZ: 5

Am Gespräch nahmen teil:

Sprachheilschule: Schulleiterin Gudrun Probst-Eschke

Sprachlernkoordinatorin Frau Ackermann war verhindert

KIKU: Ortrud Schwirz, Thomas Ricken

Besonderheit des Schulprofils:

Da die Sprachheilschule als Förderschule für Kinder mit Spracherwerbsstörung eine Besonderheit innerhalb unserer Kooperationspartner darstellt, lassen wir uns zunächst ausführlich das Profil der Schule und die Unterrichtspraxis beschreiben. Die Schulleiterin Frau Probst-Eschke ist

sehr hilfreich und nimmt sich dankenswerterweise viel Zeit, um die Spezifika der Sprachheilschule zu erläutern.

Für den Besuch der Sprachheilschule gilt zurzeit das Elternwahlrecht: Die Erziehungsberechtigten entscheiden darüber, ob ihre Kinder integrativ in der Regelschule betreut werden oder die Sonderschule besuchen.

Die Schule hat ca. 150 Schülerinnen und Schüler im Grundschulbereich mit den Klassenstufen 1 bis 4. Im Unterricht wird der allgemeine Grundschullehrplan zu Grunde gelegt. Da die Durchlässigkeit zu den Regelschulen ein Ziel der SHRR ist, gibt es eine enge Kooperation mit den Regelschulen der Umgebung. In der Sprachheilschule gilt der Richtwert von 13 Schülerinnen und Schülern pro Klasse. Jedes Kind bekommt 25 Grundstunden plus sechs Förder- oder Therapiestunden. Hinzu kommt die DaZ-Förderung.

Das Einzugsgebiet der Sprachheilschule reicht von Billstedt / Mümmelmannsberg über Bergedorf bis zu den Vier- und Marschlanden. 50 bis 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund.

Alle Kinder der Sprachheilschule haben grundsätzlich eine differenzierte ärztliche und fachpädagogische Diagnose. Ohne eingehende Diagnostik gibt es keine Aufnahme in die Sprachheilschule. Die Lehrkräfte, die Sprachheilpädagogen und die Logopäden, die an der Schule arbeiten, sind untereinander sehr gut vernetzt. Alle Kinder der Sprachheilschule sind damit sozusagen kontinuierlich in „Fallkonferenzen“ eingebunden.

Die Kinder der SHRR haben häufig eine Wahrnehmungsproblematik, nicht selten auch eine auditive Problematik.

Die Sprachheilschule hat als KESS-1-Schule einen besonders hohen Anteil an additiven Sprachförderstunden.

Da uns die Differenzierung zwischen sprachheilpädagogischer Arbeit und Sprachförderung als Laien nicht trennscharf klar ist, lassen wir uns die Unterscheidung zwischen sprachtherapeutischer Arbeit und Sprachförderung von Frau Probst-Eschke an Beispielen erläutern.

Frau Probst-Eschke empfiehlt ebenfalls die DaZ-Gruppen für unsere Arbeit und erklärt die DaZ-Arbeit an ihrer Schule.

Die Kinder, die in den ersten Klassen nach Diagnostik und Gutachten als „Kandidaten“ für die additive Sprachförderung in Frage kommen, haben zu rund 90 Prozent einen Migrationshintergrund.

Umsetzung der additiven Sprachförderung im Bereich DaZ an der SHRR:

Die Sprachheilschule verfolgt in ihrer DaZ-Förderung ein Modulsystem:

1. Wortschatz der Schule (Bsp. Bleistift, Filzstift..)
2. Rechtschreibung, phonologische Bewusstheit, Laute hören, trainieren, Silbenphonologie
3. Grammatik – nach Bedarfen gestuft
4. Texte schreiben, Texte verstehen

Ein Ziel ist die stärkere Verankerung der herkunftssprachlichen Diagnostik; es werden auch Sprachheilpädagogen mit Migrationshintergrund gesucht. Aber leider finden sich solche Fachkräfte nicht in ausreichendem Maße.

Wünsche der SHRR:

Besonders gewünscht ist das Lernen an und in authentischen Kommunikationssituationen, in denen die Übertragung in Alltagssituationen möglich sein sollte. Hier werden insbesondere szenische Sequenzen und das Rollenspiel als motivierende und Spaß machende Trainingssituationen empfohlen. Die Schulleiterin sieht in theaterpädagogischer Arbeit eine besonders gute Methode, den Spracherwerb und das korrekte Sprechen zu fördern. Die Kinder sollten möglichst viel sprechen („hoher Sprachumsatz“). Eine besondere Hürde stellt für ihre Schülerinnen und Schüler häufig der korrekte Schriftspracherwerb dar.

Als Zielgruppen für die Arbeit des KIKUs würden aus Sicht der Schule besonders die Klassenstufen 2 und 3 geeignet sein. Im Vorschulbereich gibt es ebenfalls sehr viele hoch förderbedürftige Kinder. Es schließt sich eine zweijährige Beobachtungsphase von stark förderbedürftigen Kindern an; hierbei wird der Unterrichtsstoff der 1. Klasse in zwei Jahren erarbeitet.

In der Arbeit des KIKUs sei ein Durchmischen der Jahrgänge 0 bis 2 sowie 3 und 4 möglich. Dies ist bereits teilweise in der additiven Sprachförderpraxis der Schule üblich. Zudem wird ausnahmsweise auch additive Sprachförderung in Förderbändern während des allgemeinen Schulunterrichts durchgeführt.

In den vierten Klassen gibt es bereits den Schwerpunkt Darstellendes Spiel; deshalb wäre eher die Förderung im Bereich bis Klassenstufe 3 sinnvoll.

Mit der Schulleiterin Gudrun Probst-Eschke hat sich das KIKU in der Folge des Gesprächs bereits auf drei konkrete Veranstaltungen im Schulhalbjahr Februar bis August 2010 geeinigt:

Es werden zwei Kompaktwochen für Sprachfördergruppen der 2. Klassen im Theater-/Puppentheaterbereich durchgeführt. Zudem wird das KIKU jeweils eine Zeitstunde pro Woche in der Vorschule mit dem inhaltlichen Schwerpunkt Tanz, Rhythmik und Bewegung durchführen.

3.4 Auswertung der Schulgespräche

3.4.1 Bisherige Praxis der additiven Sprachförderung in den Schulen

Die Schulen setzen die additive Sprachförderung recht unterschiedlich um. Dabei wird die Notwendigkeit einer speziellen Förderung der Sprachkompetenz bei ausgewiesenen sprachförderbedürftigen Kindern nicht in Frage gestellt. Die Frage der Umsetzung wird jedoch von Schule zu Schule unterschiedlich bewertet und gehandhabt. Einzelne Schulen räumten ein, die Anforderungen der Hamburger Sprachförderung nicht dem Wortlaut nach erfüllen zu können. Es gab hier den Hinweis, dass auch integrative Sprachförderung (mit allen Kindern im Rahmen des Fachunterrichts bzw. in einem Förderband) gute Ergebnisse erzielt werden können.

Gründe für die Schwierigkeiten:

Die additive Förderung müsse entweder vor oder nach dem Schulunterricht umgesetzt werden. In beiden Fällen gäbe es Probleme, den Auftrag personaltechnisch und organisatorisch in dem vorgesehenen Rahmen zu bewältigen. Der Aufwand der vorgeschriebenen Formalien im Rahmen von ZLV, Testung, Fallkonferenzen, der Anspruch, geschultes Personal einzusetzen, etc. sei zu groß und im Schulalltag schwer zu bewältigen oder zu bewerkstelligen.

Da dies schon für die Schule schwer leistbar sei, wird auch die Sorge geäußert, dass wir als KIKU uns damit übernehmen könnten.

Methodik:

Bis auf die Schule Heidhorst, die prospektiv in ihrer ZLV ein handlungs- und lebensweltorientiertes Konzept zur Umsetzung vorsieht, arbeiten die Schulen eng an Rechtschreibung und Grammatik („Lückentext“). Diese Arbeit ist zur Behebung sprachlicher Defizite, zur Erläuterung sprachlicher Grundstrukturen in übertragbare abstrakte Muster und zur Vertiefung der individuellen Kenntnisse sicher wichtig, erreicht aber leider gerade Schülerinnen und Schüler mit besonderem sprachlichen Förderbedarf nicht ausreichend. Zur Begründung werden psychische Sperrungen und eine fehlende schulische Lernmotivation aufgeführt. Dieses Phänomen wurde von allen Gesprächspartnern von sich aus, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung thematisiert.

3.4.2 Rückmeldungen zum Hamburger TheaterSprachCamp (TSC)

Durchgehend wurde die Methodik des TSC als sehr positiv bewertet. Allerdings nehmen nur wenige Kinder aus Lohbrügge teil. Hier wurde teilweise bemerkt, dass die Werbung nicht hinreichend funktioniert. Der Aufwand der SLK für nur einzelne Kinder sei aber recht hoch (Innenstadttermine etc). Als weitere Erfahrung wurde bemerkt, dass viele Eltern ihre Kinder nicht so gern über mehrere Wochen in den Ferien abgeben würden. Oft nutzen Eltern mit Migrationshintergrund die Sommerferien für lange Heimataufenthalte. Kritisch bemerkt wurde auch die „verinselte“ Förderung in den Sommerferien und dagegen mehr Nachhaltigkeit und Kontinuität erwünscht: Lieber sollten die Fördermaßnahmen regelmäßig und schwerpunktmäßig während der Schulzeit stattfinden.

3.4.3 Analyse der Befragung im Hinblick auf Inhalte der additiven Sprachförderung des KIKUs

Ausnahmslos alle GesprächspartnerInnen sind enthusiastisch auf die Idee einer additiven Sprachförderung im Medium der Künste eingegangen. Die Kinder, die den Praktikern aus ihrer Sprachförderung ganz konkret als jeweilige Individuen vor Augen stehen, sollen über einen stärker lebensweltlich und künstlerisch-spielerischen Zugang effektiver „abgeholt“ und gefördert werden.

Herauskristallisieren kann man also aus allen Interviews den großen Wunsch nach kulturpädagogischer Kompetenz als Ergänzung zum schulischen Curriculum. Dahinter steht die Hoffnung, Kinder in den Sprachfördergruppen zu vitalisieren, zu motivieren und damit positive Effekte auf ihr Lernverhalten zu erzielen. Mit mehr Spaß und Lust am Lernen verbindet

sich die Erwartung einer leistungsfördernden Wirkung. Zudem erwarten die Schulen, dass die Kulturprojekte integrierend auf die Gemeinschaft wirken.

Als Umsetzungswünsche wurden genannt: Darstellendes Spiel, Sprache und Bewegung, Zirkus und Zaubern, Rollenspiel, Wortspiel, Musik, Tanz in Verbindung mit Sprache und Sprechen. Immer wieder wurden Wünsche nach einer handlungsorientierten Förderung, einer lebensweltlichen Orientierung und einem hohen Spachumsatz formuliert.³² Auch das Thema Integration, ethnische Konflikte, Rollenspiel am Konfliktmodell wurde genannt.³³

Die „strenge“ Arbeit an Rechtschreibung und Grammatik sollte in der Schule verbleiben.³⁴

Durchweg von allen Schulen wird dem KIKU empfohlen, die Arbeit auf den DaZ-Bereich als zu wählenden Schwerpunkt zu konzentrieren.

3.4.4 Zielgruppe DaZ (Deutsch als Zweitsprache)

Alle Schulen haben die Daz-Gruppen der additiven Sprachförderung des KIKUs besonders anempfohlen. Eine Schwerpunktbildung in diesem Bereich bietet sich aus vielen Gründen an.

- Bildungsgerechtigkeit: alle Sprachlernkoordinatorinnen berichten, dass die Potenziale der Kinder aufgrund ihrer mangelnden Sprachkompetenz häufig nicht in ausreichendem Maße erkannt werden. Da der Übergang und die entsprechende Empfehlung zur weiterführenden Schule recht früh erfolgt, haben die Kinder bis dahin häufig ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichend entwickelt, um mit

³² Diese Wünsche entsprechen den pädagogisch-didaktischen Vorstellungen des KIKU weitenteils, vgl. insbesondere die Punkte 4.5 ff.

³³ Erwähnung fanden die vielen Sonderprogramme, die die Schulen in Bezug auf die Themen Integration, Ressourcenstärkung oder Gewaltprävention durchführen, nur dort, wo eine explizite Verknüpfung mit unserer zukünftigen Arbeit erwünscht wird. Z.B. arbeiten viele Schulen mit dem Programm „Faustlos“ – nur die Schule Max-Eichholz-Ring hat aber eine Verschränkung der Inhalte von „Faustlos“ mit Inhalten der kulturpädagogischen Sprachförderung explizit in Erwägung gezogen.

³⁴ Die Gründe liegen möglicherweise auch in der Tatsache, dass man die kulturpädagogische Arbeit von LOLA als Träger des KIKU schon kennt und schätzt. Demgegenüber könnte die implizite Frage stehen, ob man der neuen Institution auch sprachförderliche Arbeit im engeren Sinne zutrauen soll. In diesem Bereich liegen den Schulen ja noch keine Erfahrungen vor.

den Kindern mithalten zu können, die Deutsch als Muttersprache gelernt haben. Als Richtwert werden in der Fachliteratur fünf Jahre genannt, die ein Kind, das Deutsch als Zweitsprache lernt, braucht, um diesen „Rückstand“ aufzuholen. Um in diesem Bereich eine größere Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, brauchen Kinder, die Deutsch als Zweit- oder Drittsprache lernen, eine spezifische Förderung. Da sich diese Schwierigkeiten in allen Fächern Bahn brechen (häufig genanntes Beispiel sind die mathematischen „Textaufgaben“), gilt es, die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu fördern, ihr Selbstbewusstsein zu stärken und das Lehrpersonal insgesamt für diesen Bereich noch stärker zu sensibilisieren.

- Der DaZ-Bereich bietet sich für die kulturpädagogische Projektarbeit auf mehreren Ebenen besonders an: Es gibt vielfältige Möglichkeiten, das Thema der Herkunft in die sprachförderliche Arbeit des KIKU einzubeziehen, zu thematisieren und zu würdigen. Das geschieht sprachlich z.B. durch Rückbezüge und Beispiele aus der Herkunftssprache, interkulturell z.B. durch Einbindung von Musik, Tanz oder Literaturbeispielen aus dem Herkunftsland, szenisch z.B., indem Erfahrungen von Migration mit ihren Chancen und Risiken kind- und altersgerecht „spielbar“ und für die Kinder selbst, aber auch für die schulische Gemeinschaft erfahrbar gemacht wird.³⁵ Die Arbeit sollte über ihren sprachförderlichen Charakter hinaus für Unterschiede von Kulturen und Individuen, ihre Eigenheiten und jeweiligen Möglichkeiten sensibilisieren. Die Thematisierung von Integration, kultureller, bedarfsweise auch religiöser Tradition wird auf diese Weise unaufgesetzt bearbeitet und begleitet die Kinder. Auch emotionale Brüche und Hürden können auf diese Weise feinfühlig behandelt und zum Ausdruck gebracht werden. Kulturelle Bildung erlaubt eine besonders vielschichtige und vorsichtige Behandlung der Chancen und Probleme, die diese Ausgangssituation jeweils individuell mit sich bringt. Hierdurch wird es

³⁵ Das Kulturzentrum LOLA hat mit der „East Side Story“ in diesem Feld bereits Erfahrungen gesammelt. Als Beispiel sei hier das multimediale Erzähltheaterprojekt „13 Wege nach Lohbrügge“ erwähnt: 13 Schülerinnen und Schüler, 13 Herkunftsfamilien, 13 verschiedene Biografien – das war die Ausgangslage. Die Jugendlichen sprachen mit ihren Eltern oder Großeltern. Wann und wie waren sie nach Lohbrügge gekommen? Welche Erfahrungen machten sie damals als Gastarbeiter, als Flüchtlinge, als Umsiedler? Entstanden sind auf diese Weise 13 internationale Geschichten über das Weggehen und Ankommen – 13 Wege, die mit Missverständnissen und Hindernissen gepflastert waren, häufig mit tragikomischen Elementen behaftet. Die Aufführungen, von vielen Kindern und Jugendlichen Lohbrügger Schulen besucht, hat sicher zum Verständnis von Migration beigetragen. Das Projekt erhielt einen Sonderpreis im Rahmen des Geschichtswettbewerbs „Weggegangen und Angekommen“.

möglich, individuelle Fördermöglichkeiten zu erschließen und für den schulischen Alltag fruchtbar zu machen.

- Einstimmung, Lernen der Institution und Schulung ist mit dem DaZ-Schwerpunkt in der Systematik leichter möglich. DaZ-Pädagogik, Schulungen und entsprechende Profilbildung erlauben eine systematische Fortentwicklung der sprachförderlichen Arbeit des KIKUs. Hier gilt, was auch für die Förderung der Kinder gilt. Mit systematischen Förderzielen gelingt die kontinuierliche Verbesserung einer Institution organischer und leichter. Auch die Lehrinhalte und jeweilige Methodik werden auf diese Weise für die kooperierenden Schulen und Lehrkräfte leichter fassbar und sind damit in den Schulalltag müheloser zu integrieren.

3.5 Systematisierung der Zusammenarbeit mit den Schulen. Vorschlag für die organisatorische Grobstruktur der additiven Sprachförderung des KIKUs

3.5.1 Organisatorische Gelingensbedingungen

Die optimale Förderung des einzelnen Kindes ist nur durch den systematisierten Kontakt zwischen KIKU und Schulen und die Verzahnung von Lehrplaninhalten und Inhalten mit den KIKU-Projekten zu gewährleisten. Damit das Prinzip der Ergänzung gut funktioniert, bedarf es der Absprache und koordinierten Verzahnung sowohl auf Leitungsebene des KIKUs und Schulleitung als auch auf der Ebene der Honorarkräfte des KIKUs mit den von der Schulleitung benannten verantwortlichen Lehrkräften der jeweiligen Schüler.

Oft begegnete uns die Sorge, wir würden uns übernehmen, weil unsere anspruchsvollen Vorstellungen einer geglückten Verzahnung der KIKU-Programmatik mit der Arbeit der jeweiligen Schulen dem Alltag der Schullerwirklichkeit womöglich nicht standhalten könnte. Wir könnten „enttäuscht“ werden, Klassenlehrer und Fachlehrer seien derart gefordert, dass zusätzliche Arbeit schwer leistbar sei. Gut organisierte Verzahnung würde aber ja zwangsläufig mehr Arbeit machen. In diesem Zusammenhang wurde immer auf die Sprachlernkoordinatorin als zukünftige Schnittstelle verwiesen.

Um der Sorge der Schulen vor Überlastung gerecht zu werden, muss das Verfahren einigermaßen schlank sein – es darf keine Überfrachtung des

Lehrpersonals darstellen. Die richtige Balance zu finden, wird für die KIKU-Leitung eine wichtige Herausforderung sein. Wird die Organisation zu kompliziert und formalistisch, läuft man Gefahr, die Schulen als Partner zu verlieren oder Formalien zu oberflächlich abzuhandeln. Lässt man diese Ebene außer Acht, verliert man das einzelne Kind schnell aus den Augen und kann nicht in wünschenswertem Maße individuell bedarfsgerecht und ressourcenorientiert fördern.

Schnittstelle Sprachlerkoordinatoren

Eine entscheidende Schnittstellenfunktion kommt in diesem Geflecht den Sprachlernkoordinatoren zu. Sie werden sowohl auf der Leitungsebene mit einbezogen, als auch auf der Ebene der konkreten Umsetzung.

Schnittstelle Fallkonferenzen

Eine weitere Schnittstelle könnten nach Gesprächen mit den Sprachlernkoordinatoren die Fallkonferenzen sein, in denen der Lernstand der im jeweiligen Halbjahr zu betreuenden Sprachförderkinder besprochen wird. Hier ergibt sich für die durchführenden Kulturpädagogen und Künstler die Möglichkeit, die Lernausgangslage der betroffenen Kinder genau kennen zu lernen und Förderschwerpunkte individuell zu bestimmen. Da die Fallkonferenzen nur halbjährlich stattfinden, scheint uns die Forderung für das schulische Lehrpersonal und die kulturpädagogischen Fachkräfte des KIKUs überschaubar zu sein. Den Mitarbeitern des KIKUs könnte man diese Termine als Bestandteil ihrer Arbeit in ihre Arbeits- bzw. Honorarverträge verbindlich vorschreiben. Um anfängliche Unsicherheiten des Zusammenspiels zu glätten, könnte auch fallweise eine der Leitungskräfte des KIKUs hinzu gezogen werden.

Gute Kenntnis der Arbeit und Arbeitsweisen des KIKUs

Wichtig wäre in diesem Zusammenhang eine für alle Lehrkräfte transparente Vorinformation über das KIKU als Kooperationspartner einschließlich der jeweils verabredeten Arbeitsweise. Die könnte z.B. auf Schulkonferenzen erfolgen und sollte mit den Schulleitungen rechtzeitig abgesprochen werden. Erste Termine für Dezember und Januar stehen bereits.

Kontakt zu den Klassen- oder Fachlehrern

Der Kontakt zu den jeweils verantwortlichen schulischen Lehrkräften der Projektgruppen sollte systematisch erfolgen. Wichtig sind klare Ansprechpartner, die die Kinder aus der schulischen Arbeit kennen. Eine anfängliche Übergabe durch Klassen- oder Fachlehrer ist sicher sinnvoll. Bedarfsweise wird dann auch der Austausch mit den schulisch verantwortlichen Lehrkräften gehalten. Sinnvoll wäre u.E. ein gemeinsamer Ersttermin

und ein gemeinsamer Abschluss, damit Klassen- oder Fachlehrer sich einen Eindruck unserer Arbeit verschaffen können und die Kinder die Verbindung der schulischen mit der KIKU-Sprachförderung transparent miterleben.

Portfolio

Nach Rücksprache mit den Koordinatoren des TheaterSprachCamps erscheint den Verfassern auch das Portfolio der Sprachförderschüler als gute Möglichkeit, den individuellen Lernstandsfortschritt und die jeweiligen Inhalte der Sprachförderprojekte zu transportieren. Das Portfolio ist eine Sammlung von Dokumenten, die unter aktiver Beteiligung der betreffenden Schülerinnen und Schüler erstellt wird und Aussagen über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse enthält. Wesentlicher Bestandteil des Portfolios sind eigene Arbeiten der Schüler, die von ihnen selbst reflektiert werden. Für die Erstellung des Portfolio werden gemeinsame Kriterien erstellt. Das Portfolio ermöglicht dem Kind eine eigenständige Gestaltung, Selbstreflexion und die stolze Präsentation des Geleisteten. Gleichzeitig dient es den Pädagogen als diagnostisches Instrument und zeigt individuelle Lernentwicklungen auf. Auf diese Weise kann die Information über Arbeitsinhalte und individuelle Lernschritten unter Beteiligung des Kindes für die Schule und auch für die Eltern sicher gestellt werden.³⁶

Handeln im Konfliktfall

Im Problemfall kann eine Lösung zunächst über die SLK oder nach Absprache auch mit dem Klassenlehrer oder der von der Schule genannten Ansprechperson erfolgen. Außerdem kann die Beratungskompetenz der KIKU-Leitung in Anspruch genommen werden. Zudem ist auch eine enge Anbindung an die Schulleitung wünschenswert.

Diagnose und Evaluation

Als Meinungstendenz war aus den Gesprächen in den Schulen abzulesen, dass das Diagnoseverfahren und die Testung in der Schule verbleiben sollte.

Die Art der Evaluation unserer Arbeit durch das LIQ ist noch klärungsbedürftig. Zu klärende Fragen wären z.B.: Welche Fähigkeiten der Kinder werden wie vor und nach der additiven Sprachförderung des KIKUs getestet?

³⁶ Ausführliche Information zur Methode des Portfolios finden sich im Konzept des Hamburger TheaterSprachCamp: Theorie und Praxis im TheaterSprachCamp Hamburg, Konzept 2010, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Hamburg April 2010, S.7ff.

3.5.2 Zielbestimmung der additiven Sprachförderung des KIKUs für die eigene und die Partnerinstitutionen

Ziel muss es sein, das einzelne Kind bedarfsgerecht zu fördern, neue Entwicklungsmöglichkeiten zu erschließen und vorhandene Ressourcen zu stärken.

Die Zielgruppe des KIKUs in der additiven Sprachförderung wäre nach dem oben Ausgeführten schwerpunktmäßig Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Für die Arbeit erfasst würden sie von der Diagnose nach der Viereinhalbjährigen-Untersuchung bis zum Übergang zu weiterführenden Schulformen ab Klasse 5.

In Bezug auf die Sprachkompetenz sollte für das einzelne Kind mindestens dreierlei erreicht werden:

1. mehr Mut zu sprechen, größeres Selbstvertrauen zu den eigenen sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten entwickeln
2. bessere sprachliche Möglichkeiten für sich zu erschließen, sprachliche Strukturen zu vertiefen, flüssiger abrufen zu können
3. Wortschatzerweiterung – sowohl auf der Verständnisebene als auch auf der Ausdrucksebene – zu erreichen
4. Projektweise sollten grammatische Schwerpunkte festgelegt werden. Das kann je nach Zielgruppe und jeweiligem Lernstand beispielsweise einmal die Lesefähigkeit betreffen, ein anderes Mal die Präteritumbildung oder die richtige Verwendung der Artikel.

Zum letzten Punkt waren die Empfehlungen der Sprachlerkordinatorinnen und Schulleiter eher widersprüchlich. Die einen waren der Meinung, grammatische Schwerpunkte würden die kulturpädagogische Arbeit formal und inhaltlich überfrachten. Die anderen hätten gern ein oder zwei ausgewiesene Schwerpunkte für die gesamte Arbeit des KIKUs – analog des TSC. Da die additive Sprachförderung des KIKUs aber nicht nur eine Altersgruppe umfasst (anders als beim TSC, die ausschließlich mit Drittklässlern arbeiten), sind die Verfasser der Ansicht, dass es effektiver ist, die Schwerpunkte des jeweiligen Projekts flexibel anhand der Diagnosebögen und der jeweiligen Absprache mit den verantwortlichen Lehrkräften der Schule zu bestimmen. Auf die konkrete Benennung der jeweiligen sprachförderlichen Zielbestimmung ganz zu verzichten, birgt die Gefahr,

die Arbeit zu beliebig zu halten. Zwar wird die Arbeit im Sinne des „Sprachbads“ immer sprachförderlich gehalten – die Erfahrungen (z.B. Rucksackprojekt und TSC) belegen aber, dass die konkrete Zieldefinition für die Kinder bessere Ergebnisse erbringt. Eine sprachensible Grundhaltung der kulturpädagogischen Fachkräfte ist unerlässliche Voraussetzung für die sprachförderliche Arbeit des KIKUs. Erlangt wird sie zum einen durch die fachgerechte Auswahl der Mitarbeiter – dies ist Aufgabe der Leitung des KIKUs. Zum anderen sollte – z.B. zunächst halbjährlich – eine Schulung des kulturpädagogischen Personals erfolgen, die für die sprachförderliche Arbeit des KIKUs qualifiziert.

3.5.3 Fortbildung des Fachpersonals in Grundsätzen der DaZ-Pädagogik

Um diese Zielsetzung umzusetzen, brauchen die Fachkräfte des KIKUs eine praxisbezogene Fortbildung, die ihnen die sprachförderlichen Aspekte der Arbeit bewusst und bearbeitbar machen. Dabei wäre eine Schulung direkt in Bergedorf möglich; gewünscht wird eine Anbindung an das LI z.B. über die für den Schulbezirk Bergedorf zuständige Sprachlernbeauftragte Birte Priebe. Eine entsprechende Kontaktaufnahme mit Dr. Heinrichs vom LI ist erfolgt. Die Rückmeldung von Frau Müller-Krätzschar war sehr positiv. Ein Schwerpunkt wäre die DaZ-Pädagogik.

4. Pädagogisch-didaktische Prinzipien der Sprachförderarbeit im KIKU

4.1 Der Projektbegriff

Bei der additiven Sprachförderung im Medium der Künste steht für die Schülerinnen und Schüler zunächst die Sache im Vordergrund, nämlich die jeweilige kulturelle/künstlerische Praxis. Dies kann z. B. sein:

- Theaterspiel (mit Singen und Tanzen)
- Puppenbau und Puppentheaterspiel
- Märchen hören und Märchen erfinden (mit Spielhandlungen)
- Tanz und Rhythmus
- Gedichte hören, Gedichte erfinden
- Schreibwerkstatt
- Instrumentalpraxis und Rhythmus – Sprechgesang
- Akrobatik und Zirkuskünste
- Hokusfokus – Zauberei
- Medienwerkstatt: Radio und Hörspiel

Die Aufzählung ließe sich noch weit fortsetzen. Die Bearbeitung solcher Themen nennen wir Projekte. Mit dem Begriff des Projektes ist aber mehr gemeint als das Einüben oder Kennenlernen von kulturellen und künstlerischen Bildungsgegenständen. Ein Projekt ist eine befristete, mit einem Ziel ausgestattete Einheit, in der die aktive, zielgerichtete Aneignung von Fähigkeiten aus der kulturellen und künstlerischen Sphäre stattfindet. Ein Projekt kann ein Thema oder Gegenstand herausgreifen, ohne ihn in ein systematisch aufbauendes Curriculum einzubetten.³⁷ Das Projekt eignet sich als solches besonders im Bereich der Künste. Man muss nicht Literaturgeschichte studiert haben, um sich am Reim und am Gedicht zu erfreuen, man braucht keine große Vorbildung, um ein Theaterstück zu entwerfen oder darin mitzuspielen.

Zur regelmäßigen, wöchentlichen Arbeit im Rahmen der additiven Sprachförderung kann zusätzlich noch eine zwei- oder dreitägige Phase der Intensivierung am Ende des Projektzeitraumes eingeschaltet werden, um z.B. einer Aufführung den letzten Schliff zu geben.

³⁷ Didaktisch wird der Projektgedanke bereits vom Reformpädagogen Martin Wagenschein vertreten.

Die zeitliche Dimension eines Projektes kann ganz unterschiedlich veranschlagt sein: epochal verdichtet oder kontinuierlich in das Schulhalbjahr oder Schuljahr eingebunden. Diese Flexibilität erlaubt die thematische Intensivierung von Schulinhalten ebenso wie eine ergänzende Erarbeitung neuer Inhalte oder künstlerischer Formen. Das Projekt kann also bedarfsweise einmalig und begrenzt stattfinden, aber auch nachhaltig begleitend in den schulischen Alltag der Kinder eingepflegt sein.

4.2 Spielraum und Ernstfall

Projekte können als kreative Spielräume beschrieben werden, die Neues hervorbringen, indem dazugelernt, das den Kinder Bekannte gefestigt und in neue Bezüge gestellt wird. Ein Metaziel ist es hierbei, dass die Kinder wirklich etwas auf dem jeweiligen künstlerischen oder kulturellen Gebiet lernen, dass sie ihre Fähigkeiten entwickeln und sich ausprobieren. Möglichst steht am Ende jedes Kulturprojektes eine öffentliche Darstellung oder Aufführung.

Und damit sind dem offenen, kreativen Freiraum und der damit verbundenen inhaltlichen Unverbindlichkeit Grenzen gesetzt: Der Spielraum des kulturellen Projektes ist von vornherein als Ernstfall gedacht. Es wird nicht nur für die Schule oder für den Lehrer bzw. Anleiter gearbeitet, sondern für eine öffentlich sichtbare, über Schule hinausweisende Sache.

4.3 Einbettung der Sprachförderung

Durch die Kommunikation während der Projekte wird bereits im Sinne eines „Sprachbads“ Sprachkompetenz vermittelt. Hinzu kommen immanent erforderliche Sprachnutzungs- und Übungsszenarien: Für ein Puppentheaterstück muss eine Handlung notiert und gelesen werden, für ein musikalisches Projekt werden lange Rap-Texte auswendig gelernt – solche Anforderungen gehen von der Sache aus. Sie werden von den Kindern nicht als Sprachförderung verortet, können aber in erheblichem Maße sprachfördernd wirken.

Daraus ergibt sich die Anforderung an das kulturpädagogische und künstlerische Personal, selbst flüssig und möglichst fehlerfrei Deutsch sprechen zu können.

Daneben wird aber der Auftrag der Sprachförderung auch durch zielgerichtete Aktionen während der Kulturprojekte realisiert: Durch das jeweils gewählte Setting kann z. B. der Wortschatz ausgeweitet werden, bestimmte grammatikalische Formen geübt oder bestimmte Kommunikationsstrukturen und -Konventionen vorgestellt und eingeübt werden. Die Zielsetzung der jeweiligen sprachförderlichen Arbeit sollte vorher mit der Schule vereinbart sein.

Von den MitarbeiterInnen im künstlerischen Bereich wird eine große Sensibilität und Bewusstheit bei der Einbettung von explizit sprachfördernden Elementen in ihre Projektarbeit gefordert. Eine einfache Möglichkeit bietet sich in bestimmten (sprachlichen oder schriftlichen) Ritualisierungen. Die Notwendigkeit, gewisse Arbeitsschritte, Aufträge, Ideen, Konzeptionen etc. zu verschriftlichen, ist eine weitere Möglichkeit, die gleichsam als Standardrepertoire der Sprachförderung gezielt eingesetzt werden. Wo es sich anbietet, kann die Anlage eines Projektes auch so gewählt werden, dass solche Anteile in erhöhtem Maße erforderlich sind, sich also von selbst ergeben (siehe hierzu die Ausführungen zum Portfolio auf S.45, Fußnote 36.)

Von den Honorarkräften aus dem kulturpädagogischen und künstlerischen Bereich wird nicht erwartet, dass sie schulisch geprägte Lehrprozesse perfekt kopieren oder ausschließlich mit Möglichkeiten herkömmlicher Schuldidaktik arbeiten. Da es sich bei ihnen in aller Regel nicht um pädagogische Profis handelt, wäre eine solche Erwartungshaltung verfehlt.

Daraus ergibt sich die Anforderung an das kulturpädagogische oder künstlerische Personal, in der Anlage der kulturpädagogischen Projekte bestimmte sprachfördernde Elemente zu integrieren, ohne die grundsätzliche kulturell-künstlerische Orientierung eines Projektes in Frage zu stellen. Vgl. auch 6.2, Fortbildung der Mitarbeiter.

Bei der Vielfalt der jetzt geplanten und sich zukünftig noch ausweitenden Fördermaßnahmen mit künstlerischen Medien lässt sich kein durchformatiertes, für jede einzelne Maßnahme geltendes Schema aufstellen. Was beim Tanz angemessen ist, kann vielleicht bei dem Thema „Gedichte machen“ verfehlt sein. Was dort wiederum angemessen ist, lässt sich nicht unbedingt mit Theater oder musikalischen Aktivitäten in Einklang bringen. Und letztlich: Was der eine kulturpädagogische Mitarbeiter „spielend“ in sein Handeln im Projekt integrieren kann, liegt einem anderen weniger, der dafür wiederum für andere Formen eine größere Aufgeschlossenheit besitzt. Das KIKU arbeitet in erster Linie mit Künstlern und Kulturpädago-

gen zusammen. Eine große Vielfalt der Arbeitsformen und Arbeitsmethoden ist dabei nicht nur eine gebilligte Folge, sondern ein erwünschter und begrüßter Bestandteil des Gesamtkonzeptes.

Gleichwohl lassen sich bei aller Verschiedenheit sowohl der bearbeiteten Themen als auch der eingesetzten Künstler und Kulturpädagogen eine Reihe von Gemeinsamkeiten in den geplanten sprachförderlichen Projekten des KIKUs aufzeigen, die zugleich auch bestimmte Projektanlagen und gemeinsame Arbeitsprinzipien bedingen.

4.4 Kontinuität und langfristige Wirksamkeit

Im Unterschied zu den grundsätzlich als Projekten gedachten kulturellen Aktivitäten ist die darin eingebettete Sprachförderung als kontinuierliches, langfristig wirksames Element geplant. Durch die Vernetzung mit der schulischen Sprachförderung und durch die Abfolge von verschiedenen sprachfördernden Kulturprojekten hintereinander ist es möglich, die sprachlichen Fähigkeiten von betroffenen Schülerinnen und Schülern über einen Zeitraum von mehreren Jahren zu fördern. Hierbei kommt es natürlich auf einen intensiven Informationsfluss zwischen Schule und KIKU an, damit auf Förderbedarfe einzelner Schüler auch individuell eingegangen werden kann.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass eine intensive Förderung, wie sie das Hamburger TheaterSprachCamp durchführt, zunächst sehr gute Ergebnisse bei den beteiligten Schülerinnen und Schülern erbringt. Es zeigt sich aber auch, dass diese Fortschritte nicht immer von Dauer sind. Zu vermuten ist, dass der Transfer der im TheaterSprachCamp gelernten sprachlichen Fähigkeiten in die Alltagswelt von Schule und Elternhaus in den genannten Fällen nicht immer gelingt und dass die nachlassende Intensität der Förderung u. U. zu einem Nachlassen der sprachlichen Fähigkeiten führt. Das KIKU intendiert durch schuljahrsbegleitende Kontinuität und einen möglichst intensiven lebensweltlichen Bezug in der Sprachförderung, stärker nachhaltig zu wirken, als es punktuelle Maßnahmen vermögen.

Der Projektcharakter des Mediums, in dem diese Sprachförderung durchgeführt wird, ist von der Anlage der Kontinuität nicht berührt. Es liegt maßgeblich in der Verantwortung der beteiligten Schulen, die Kontinuität der Sprachförderung sicherzustellen. Das gelingt zum einen durch die Einbettung des Projektes in den schulischen Fachunterricht und die schulische Sprachförderung, zum anderen durch die Kontinuität der Zusammenarbeit

mit dem KIKU. Es ist für jede der Partnerschulen möglich, von vornherein eine Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum mit dem KIKU zu vereinbaren, die eine kontinuierliche bedarfsgerechte Förderung des einzelnen Kindes gewährleistet. Die Parameter dieser Förderung der von der Schule „entsandten“ Kleingruppe könnte in Ziel- und Leistungsvereinbarungen schriftlich niedergelegt sein. Von Seiten des KIKUs würde eine solche Verstetigung im Sinne einer kontinuierlichen Sprachförderung lebhaft begrüßt.

4.5 Selbstwirksamkeit – Lernen durch Produktion

Jedes einzelne Kind spielt in den Projekten teils im wörtlichen, mindestens aber im übertragenen Sinn eine „große Rolle“. Es wird dazu ermuntert, Verantwortung zu übernehmen. Es kann sich ausprobieren und angstfrei agieren. Und es kann sich damit auch als selbstwirksam erfahren: Es kann den Fortgang des Projektes, die Themenstellung und die Inhalte mit beeinflussen. Es kann weitgehend selbst entscheiden, in welcher Form es sich einbringt. Und es kann auch Erfolge auf sich beziehen, und damit ein größeres Selbstbewusstsein erreichen.

Diese Selbstwirksamkeit bleibt nicht ohne Folgen. Wer an sich selbst glaubt, zeigt eine größere Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben, eine niedrigere Anfälligkeit für Angststörungen und Depressionen und erzielt mehr Erfolge.³⁸

Daher wird neben der Rezeption von Lern- und Erfahrungsinhalten ein starker Schwerpunkt in den Projekten auf die Produktion gelegt. Selbstverständlich ist zumal eine künstlerische oder ästhetische Produktion nicht voraussetzungslos. Im Produktionsprozess wird auf schon Gelerntes zurückgegriffen und es neu kombiniert, kreativ umgesetzt und erweitert. Die eigene Produktion löst einen starken motivierenden Effekt aus, der den einzelnen Schüler für die Aufnahme von Neuem öffnet. Als anschauliches Beispiel sei hier ein Förderschüler genannt, der erstmals im Rahmen eines Theaterprojektes anfang, seine Schreibverweigerung aufzugeben, als es darum ging, Ideen für die Spielhandlung zu notieren.

³⁸ vgl. Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 28-53.

4.6 Lebensweltbezug / Sachbezug

Wie bereits oben erwähnt, steht bei den Projekten der „additiven Sprachförderung im Medium der Künste“ ein Sach- und Lebensweltbezug im Vordergrund. Viele Künstler sind Profis, die Spaß daran haben, Kindern einen Einblick in ihre Profession zu verschaffen. Hier ergibt sich von selbst eine stark sachorientierte Anbindung. Über die Beteiligung der Eltern bei Aufführungen und, wo es sich anbietet, auch im Sinne von FLY (siehe S. 19, Fußnote 24) während des laufenden Projektes, wird die Lebenswelt der Kinder in das Geschehen während des Projektes integriert. Eine Aufführung, Ausstellung, ein gedrucktes, im Radio gesendetes oder sonst wie öffentlich vorgeführtes Ergebnis stellt eine Verbindung zwischen Schule und gesellschaftlicher Öffentlichkeit dar. Die mit der Gesamtkonzeption des KIKUs verbundene Öffnung von Schule für einen außerschulisch agierenden Projektpartner ist mithin keine Einbahnstraße: Schule verbindet sich über dieses Projekt auch mit dem öffentlichen kulturellen Leben. Mit dazu beitragen wird ein eigener Ort für Aufführungen etc.: Sie finden entweder im KIKU oder im Kulturzentrum LOLA statt.

4.7 Eigendynamik der Künste

In Verbindung mit dem Sachbezug des jeweiligen Projektes steht die Eigendynamik, die ein ästhetischer oder künstlerischer Prozess entfalten kann. Die beim KIKU tätigen Künstler und Kulturpädagogen sind gehalten, diesen Tendenzen, wenn irgend möglich, Raum zu geben. Sie erlauben den Kindern, eigene Interessen gezielter zu entwickeln, Stärken zu erleben und Fähigkeiten zu fördern. Unter Umständen kann dieser Prozess dann nicht mehr von einer einzelnen Person kompetent begleitet werden. Beispiel: Während eines Projektes, das eine Zaubershow vorbereitet, entsteht der Wunsch, eine musikalische Darbietung in das Bühnenprogramm mit einzubauen. In einem solchen Fall kann ein entsprechend ausgebildeter Musiker hinzugezogen werden, der mit den Kindern den musikalischen Part erarbeitet. Die polyästhetische Komponente ist eine latente Grundbedingung der KIKU-Projekte, die so weit wie möglich in die Projektarbeit integriert wird.

4.8 Ressourcenorientierung

Im Mittelpunkt der Arbeit des KIKUs stehen grundsätzlich die Kinder und Jugendlichen mit ihren Stärken und Potenzialen. Dies gilt sowohl für die rein kulturellen als auch für die sprachförderlichen Projekte. Als Basisinformationen über den erreichten Sprachstand liefern die von den Schulen erstellten Diagnosen eine gute Grundlage.

Das KIKU wird in seinen Projekten in der Regel nicht mit systematisch für alle Kinder geltenden vordefinierten Lernzielen arbeiten – weder was die künstlerisch-ästhetisch-kulturelle Seite seiner Tätigkeit, noch was die sprachförderlichen Aspekte angeht. Vielmehr werden prozessuale und individuelle Ziele festgelegt. Ein Ziel des gesamten Arbeitsprozesses könnte beispielsweise eine Aufführung am Ende eines Halbjahres sein. Die individuellen Ziele für ein Kind könnten beispielsweise sein, dass bestimmte künstlerische Techniken in einem gewissen Rahmen und bestimmte sprachliche Kompetenzen erreicht werden. Dies wären beispielsweise die Verbesserung der grammatikalischen Fähigkeiten, die Ausweitung des Wortschatzes, freies Sprechen, korrekte Anwendung der Zeitformen etc.

Ausgehend von den Ressourcen, die jedes Kind mitbringt, werden die Ziele für jedes Kind einzeln festgelegt. Sie unterliegen einer ständigen Überprüfung im Prozess und können, je nach Fortgang und Entwicklung des Projektes, auch neu definiert oder modifiziert werden. Zu verhindern ist, dass einzelne Kinder überfordert werden und sich deshalb aus dem Projekt mental abkoppeln. Die ressourcenorientierte, jedes Kind einzeln berücksichtigende Arbeitsweise verhindert die Abkoppelung vom Gruppenprozess

Wo es das Alter und das Verständnis der Kinder zulässt, ist auch die Mitsprache der Kinder bei dieser Zielfestlegung (Selbstwirksamkeit) erwünscht.

4.9 Prozess- und Produktorientierung

Reine Prozessorientierung führt in Gruppen oft zu Lähmung oder Beliebigkeit. Deshalb ist der offizielle Abschluss, die Präsentation eines Projektes mit einem prinzipiell öffentlichen Ereignis ein gutes Korrektiv, um bei jedem einzelnen Teilnehmer ein Bewusstsein dafür zu verankern, weshalb er sich dem manchmal anstrengenden und schwierigen Prozess des Erar-

beitens stellt. Gleichwohl ist die Betonung des Prozessualen ein wichtiges und wirksames Mittel, Leistungen in einem dynamischen Sinn zu erfahren und einzuordnen. Erfolge im Zuge des Erarbeitungsprozesses sollen von den KIKU-Mitarbeitern deshalb wahrgenommen und gewertschätzt werden.

Daneben steht immer auch die Orientierung am Produkt, nämlich beispielsweise einer Ausstellung, einer Aufführung oder ähnlicher öffentlicher Präsentationen am Ende einer Sequenz.

4.10 Kommunikationsorientierung

Eine Anlehnung an das Prinzip der Kommunikationsorientierung³⁹ ermöglicht eine ideale Verbindung der sprachförderlichen und der ästhetischen Inhalte des einzelnen Projektes. Austausch und Kommunikation ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, ästhetische Prozesse steuernd zu begleiten. Dies bezieht sich nicht nur auf die Person des Anleiters, sondern auf alle Projektbeteiligten gleichermaßen. Immer wieder eingefügte Phasen der Reflexion, der positiven, nicht herabsetzenden Kritik („was hat mir gut gefallen, was könnte/sollte noch besser oder anders werden?“) und des Austauschs der Schüler und Schülerinnen untereinander ermöglicht einerseits eine Widerspiegelung des erreichten Standes im ästhetischen Projekt, andererseits die Übung und Anwendung von sprachlichen Fähigkeiten.

Unter Umständen könnte das KIKU fallweise einen projektbezogenen Blog im Internet zur Verfügung stellen, in denen sich die Teilnehmer und ihr Anleiter austauschen können. Bedingung dafür ist, dass die beteiligten Kinder Zugang zum Internet haben, was für die Altersgruppe ab acht Jahren in zunehmenden Maß über die Elternhäuser, die Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe der Fall ist. Ferner muss dafür gesorgt sein, dass der Blog moderiert und gepflegt wird. Dies würde ein Teil der Aufgabe der Anleiter sein. Zu verhindern ist, dass durch die Möglichkeit der Internetnutzung von nur einem Teil der Projektteilnehmer eine „Zwei-Klassen-Pädagogik“ entsteht.

³⁹ Zum Konzept der Kommunikationsorientierung vgl.:

Becker-Mrotzek, Michael (2009): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung, in: Ulrich, Winfried (Hrsg) (2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik, Esslingen

Auffällig ist, dass die Kommunikationsorientierung häufig in Zusammenhang mit Behinderung oder Heterogenität als didaktisches Prinzip eingesetzt wird, z. B.:

Krug, Franz-Karl (2001): Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern, S. 322 ff

In vielen der vom KIKU geplanten Projekte steht die Sprache per se im Mittelpunkt. Dies gilt beispielsweise für Theater-, Literatur- und viele Medienprojekte (Radio, Hörspiel). Auch die „aufführenden“ Künste wie Zirkus und Zauberei mit ihren die Vorstellung begleitenden Moderationen haben von sich aus einen hohen sprachlichen Anteil. Das Prinzip der Kommunikationsorientierung erlaubt es, auch in Projekte, die eher im Bereich der Bildenden Kunst, der Musik und des Tanzes ihren Schwerpunkt haben, sprachbetonte Sequenzen einzufügen.

4.11 Sprache und Bewegung

Hirnorganisch und entwicklungspsychologisch gibt es enge Zusammenhänge zwischen Sprachentwicklung und Bewegung, wie überhaupt grundlegende Formen des Lernens und „Begreifens“ mit Bewegung zu tun haben.⁴⁰ Deshalb sind Bewegungsübungen, wie sie zum Standardrepertoire der Theaterpädagogik gehören, ein wichtiges Element in vielen KIKU-Projekten. Ein empfehlenswertes Beispiel für eine solche Sequenz ist die von Irinell Ruf gelehrte A-O-U-E-I-M-Übung.⁴¹ Übungen dieser Art zielen auf eine bessere Koordination von Denken und Bewegen ab und fördern die Konzentration. Zudem bieten sie Kindern mit einem hohen Bewe-

⁴⁰ „Bei Kindern im Vorschulalter gibt es einen Zusammenhang zwischen motorischer und intellektueller Entwicklung. Wer beweglicher ist, ist also auch intellektuell leistungsfähiger. Der Zusammenhang ist im unteren Leistungsbereich deutlicher, d.h. bei jüngeren, leistungsschwächeren oder behinderten Kindern.

Bei Kindern im Vorschulalter gibt es weiter einen Zusammenhang zwischen motorischer Entwicklung einerseits und Selbständigkeit, Unabhängigkeit und Mut andererseits.

Motorische Förderung kann zu mehr Erfolg in der Schule führen.“

So wird beispielsweise in:

Fachhochschule Nordwestschweiz (Hrsg) (2005): Begreifen braucht Bewegung, S. 8; die Forschungsarbeit von Renate Zimmer mit einer großen Zahl von Studien auf kürzeste Weise zusammengefasst.

Das Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) in Ulm hat sich ebenfalls intensiv mit dem Zusammenhang von Sprache und Bewegung beschäftigt und zusammen mit Schulen das Konzept des „Szenischen Lernens“ evaluiert. Prof. Manfred Spitzer beschreibt den Effekt in einer Radiosendung (Logo, NDR info vom 17. 12. 2010): Das szenische Lernen funktioniert so gut, weil „wesentlich mehr neuronale Netzwerke engagiert sind als beim Stillsitzen. Und es ist schon ein Effekt der Anzahl der Nervenzellen, die beteiligt sind: Denn wir wissen: (...) wenige Nervenzellen lernen langsam und nicht so viel, sehr viele lernen deutlich mehr.“

Vgl. auch Hille u. a. (2010) Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 3-2010, S. 337 ff

⁴¹ Die Verfasser haben diese Übung im Rahmen einer Fortbildung am LI Hamburg zum Hamburger TheaterSprachCamp am 15.5.2010 sowie beim „1. Hamburger Fachtag bewegt und spricht“ (Sprach- und Bewegungszentrum Elbinseln, IBA Hamburg) kennengelernt.

gungsdrang ein Ventil. Als Ritual zu Beginn jeder Einheit durchgeführt, können solche standardisierten Bewegungsübungen dazu führen, dass sich die Kinder auf sich und die jeweilige Gruppe zentrieren. Mit einer Abschluss-Übung kann jeder Einheit ein festgesetzter Rahmen gegeben werden. Dieser Rahmen verdeutlicht den Teilnehmern, dass sie an einem gemeinsamen Projekt arbeiten, dass sie also für den Projekterfolg als Gruppe zuständig und verantwortlich sind. Zudem kommt die Stimme als Verbindungselement zwischen körperlichen und sprachlichen Aktivitäten zum Zug.

In möglichst vielen Projekten der Sprachförderung des KIKUs sollten solche Bewegungsübungen eingebaut werden. Da nicht jeder Mitarbeiter des KIKUs aus dem kulturpädagogischen oder künstlerischen Bereich solche Übungen kennt, sind auch hier vorbereitende und begleitende Fortbildungsaktivitäten erforderlich.

4.12 Interdisziplinarität

Die Arbeit des KIKUs ist grundsätzlich nicht an klassische Grenzen einzelner künstlerischer Sparten gebunden. Wenn Theater gespielt wird, kann beispielsweise auch getanzt und gesungen werden und es lassen sich akrobatische Einlagen integrieren. Die Auflösung der Spartengrenzen, analog dem Grundgedanken der Polyästhetischen Erziehung⁴², spiegelt den Lebensweltbezug und die Offenheit der Prozesse in der kulturpädagogisch akzentuierten Sprachförderung wider. Praktisch lässt sich eine solche offene Struktur nur teilweise vorherplanen. Das KIKU verfügt über die Möglichkeiten und Kontakte, zusätzliche Mitarbeiter in bereits laufende Projekte zu schicken, um dort spezielle Kenntnisse zu vermitteln oder dort einzusteigen. Auch können sich in der Schlussphase mehrere Projekte vereinen, um eine groß angelegte Aufführung o. ä. zu verwirklichen.

Auf die Sprachförderung hat dieser Ansatz insofern Rückwirkungen, dass bei den Kindern eine Vielfalt der Sinne angesprochen wird. Jeder dieser Sinne ist auch ein Kanal zum Transport von Sprache. Mit der grundsätzlich interdisziplinären Herangehensweise an die durch die Projekte selbst vermittelten Aufgaben kommt lebenspraktische Vielfalt

⁴² Roscher, Wolfgang (Hrsg.) (1976): Polyästhetische Erziehung, S. 23 ff

4.13 Interkulturalität und Wertschätzung der Muttersprachen

Bedingt durch die verschiedenen Herkunftsländer und -kulturen der Kinder ist der Rückbezug auf die verschiedenen Kulturen zumindest nahe liegend, wenn nicht sogar unabdingbar sowohl für die rein kulturpädagogisch geprägte als auch für die dezidiert sprachförderliche Arbeit. Die Wertschätzung der Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler vermittelt eine Haltung, die auf Anerkennung und Gleichwertigkeit beruht. In Projekten aus den Bereichen Theater, Musik oder Tanz ist es leicht, Traditionen von Herkunftsländern aufzunehmen und in Beziehung zu setzen. In Projekten, die von sich aus stärker sprachbezogen geprägt sind, liegt der Vergleich mit Herkunftssprachen nahe. Wenn beispielsweise Gedichte im Fokus einer Einheit liegen, wäre neben der Rezeption und Produktion deutscher Gedichte auch beispielsweise die Einführung herkunftssprachlicher Gedichte und ihrer Übersetzungen sinnvoll.

Voraussetzung ist natürlich, dass die jeweiligen Projektleiter diesen Transfer zumindest in geringem Umfang leisten können.

Auch können punktuell Herkunftssprachler hinzugezogen werden, die den Horizont für die Weite und Vielfalt der Sprachen öffnen.

4.14 Intergenerativität

Viele Kinder, vor allem aus dem Bereich DaZ, kennen aus ihren eigenen Familien einen engen Bezug und Zusammenhalt von Generationen untereinander. Großeltern und ältere Menschen allgemein genießen hier häufig einen hohen Respekt. Deshalb wäre es nahe liegend und sinnvoll, auch ältere Menschen in die Projektarbeit mit einzubeziehen.

Das KIKU bzw. sein Träger LOLA e. V. arbeitet schon seit vielen Jahren vertrauensvoll mit dem BegegnungsCentrum für Menschen ab 50 „Haus im Park“ der Körber-Stiftung zusammen. Auch in Hinblick auf die geplante Arbeit des KIKUs wurden bereits vorbereitende Gespräche geführt. Perspektivisch ist geplant, fallbezogen Senioren in die Arbeit einzubeziehen. Hierzu soll auch ein Ehrenamtlichenmanagement beim KIKU installiert werden. Ebenfalls ist an Schulungen und Fortbildungen von ehrenamtlich tätigen Mitarbeitern gedacht.

Um diese Arbeit mit Laien zu installieren, ist ein hoher Aufwand an Vorbereitung und Begleitung erforderlich. Für das Halbjahr Februar bis August

2011 ist dieser Aufwand noch nicht leistbar. Perspektivisch soll aber die intergenerative Komponente in der Arbeit des KIKUs einen deutlichen Stellenwert einnehmen. Termine mit dem Leiter des Hauses im Park, Dieter Wagner, sowie der für Bildung zuständigen Referentin der Körber-Stiftung Anja Paehlke haben bereits stattgefunden; hierbei wurden gemeinsame Zielsetzungen (Stadtteilbezug etc.) festgemacht und Folgetermine für konkrete Projekt- und Finanzplanung anberaunt. Zudem haben auch weitere Stiftungen ihr Interesse an Beteiligung an KIKU-Projekten signalisiert: So begleitet die Buhck-Stiftung bereits ein Mentorenprojekt (Jobpaten) und ist interessiert, mit dem KIKU zu kooperieren. Interesse hat weiterhin neben der Körber-Stiftung auch die Bergedorf-Bille-Stiftung angemeldet.

Ein weiterer Strang intergenerativer Arbeit ist die Einbeziehung von Eltern und Großeltern der Schülerinnen und Schüler. Dazu siehe den folgenden Punkt „Elternarbeit“.

4.15 Elternarbeit

Eltern sind die Hauptverantwortlichen für die Erziehung ihrer Kinder. Eltern bzw. Großeltern in die additive Sprachförderung einzubeziehen, bedeutet, diese verantwortlich zu stützen und explizit auf den Bereich der Sprachförderung auszudehnen. Ein guter Kontakt zu Eltern kann mit dazu beitragen, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und allen Beteiligten zu verdeutlichen, welche Bedeutung das Erlernen der deutschen Sprache für eine gleichberechtigte Teilhabe, für Chancengerechtigkeit und für die Bildungsbiografien im Besonderen haben.

Dazu sollen die Angebote des KIKUs im Bereich der additiven Sprachförderung grundsätzlich mehrere Möglichkeiten der Beteiligung und der Einbeziehung von Eltern bieten:

Kontakt herstellen und begleiten. In der Anfangsphase jedes KIKU-Projekts soll ein Elternabend stattfinden, in dem sich die Eltern gegenseitig kennenlernen und der persönliche Kontakt zwischen den Eltern der Kinder und der jeweiligen Kursleitung hergestellt wird. Diese Elternabende müssen nicht unbedingt eine fest gefügte Tagesordnung haben, eher ist an ein lockeres Zusammentreffen gedacht, das auch außerhalb der Schule, z. B. im KIKU-Gebäude, stattfinden kann. Bei Tee und Gebäck lässt sich eher eine vertrauensvolle Atmosphäre herstellen als durch einen strikt durchorganisierten Elternabend. Inhaltlich steht die Information über das

Geplante im Mittelpunkt; hierbei können Filme von vergleichbaren Projekten gezeigt werden oder mit projizierten Bildern die Planung illustriert werden. Wichtig ist hierbei, dass die Eltern Vertrauen gewinnen zu dem ganzen Vorhaben und es wenn möglich aktiv unterstützen.

Da manche Eltern nicht gut Deutsch sprechen und verstehen, ist auf eine illustrative, plakative Darstellung der Inhalte zu achten. Die KIKU-Leitung wird diese Elternabende soweit möglich begleiten und so auch ganz direkt einen Eindruck von der Elternschaft bekommen. Zugleich signalisiert sie, dass sie ansprechbar, offen und den Fragen und Problemen der Familien interessiert und teilnehmend gegenübersteht.

Ein wichtiger organisatorischer Part beim Elternabend ist die Unterzeichnung einer Film- und Fotogenehmigung durch die Eltern für ihre Kinder. Die zwangsläufig etwas „offiziell“ formulierte Erklärung (siehe Anlage) schreckt manchmal Eltern ab, vor allem, wenn sie die Aussagen nicht richtig verstehen und dahinter etwas Unliebsames vermuten. Für die Dokumentation und Evaluation sind aber Film- und Fotoaufnahmen nötig; auch für die Öffentlichkeitsarbeit des KIKUs werden sie gebraucht. Einzelne Kinder z. B. in Filmen auszusparen, macht viel Mühe und ist letztlich kostenintensiv.

Außerdem ist eine Telefonliste ein wichtiger Punkt, um die Kommunikation mit den Eltern aufrecht zu erhalten. Im Allgemeinen wird die Schule eine solche Liste vorlegen können; wenn nicht, können Elternabende dazu genutzt werden, sie zu erstellen bzw. sie zu aktualisieren.

Am Ende des Projektes wird grundsätzlich eine öffentliche Aufführung, eine Werkschau, ein Fest oder eine Ausstellung stehen. Auch dazu werden die Eltern eingeladen und es gibt Gelegenheit zum Austausch und Information. Wenn sich herausstellt, dass Elternteile nur äußerst rudimentäre deutsche Sprachkenntnisse haben, können sie auf entsprechende Angebote verwiesen werden. Im Kulturzentrum LOLA werden beispielsweise Kurse für Frauen schwerpunktmäßig aus dem arabischen und afghanischen Raum seit Jahren erfolgreich durchgeführt.

Ferner werden die Eltern ermuntert, ihren Kindern aktiv auch heimat-sprachliche Kenntnisse zu vermitteln. Die Wertschätzung der Muttersprache ist ein wichtiger Punkt, der auch den Eltern gegenüber verdeutlicht werden soll. Die Tatsache, dass ein Kind zweisprachig aufwächst, ist als

ein innerer Reichtum zu sehen und als denkbare Möglichkeit aufzufassen, weitere Fremdsprachen einfacher zu erlernen.⁴³

Dem Konzept von Family Literacy steht das KIKU grundsätzlich sehr interessiert und positiv gegenüber. Fallweise könnte man Elemente von FLY in die Projektarbeit integrieren – auch wenn sich nicht alle Projektformen dafür eignen: Die relative Offenheit und Vorurteilslosigkeit von Kindern ermöglicht eine Intensität und Qualität von Arbeit mit und in künstlerischen Medien, die so mit Elternbeteiligung nicht immer aufzubringen ist. Projekte für Eltern und Kinder erfordern daher eine eigene Konzeption. Auch hier könnte sehr gut auf die Konzeption von FLY zurückgegriffen werden. Dieses Arbeitsfeld gilt es zu konkretisieren und entsprechende Kontakte herzustellen oder zu intensivieren.

4.16 Gesundheit, Arbeitsklima und Ernährung

Das KIKU Kinderkulturhaus Lohbrügge bezeichnet sich selbst analog zum eingeführten Begriff der „gesunden Schule“ als eine „gesunde Institution“. Ein allgemeines Ziel des KIKUs ist es, die Arbeitskraft und Arbeitsfähigkeit aller haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiter zu erhalten und gesundheitliche Beeinträchtigungen und arbeitsbedingte Gesundheitsgefahren so weit als möglich von ihnen fern zu halten. Das bedeutet Stress zu reduzieren, ein gesundes, arbeitsfreundliches Klima zu schaffen, und die Arbeitsorganisation so weit wie möglich auf die Arbeitsinhalte abzustellen. Durch die Installation eines internen betrieblichen Gesundheitsmanagements können diese Ziele systematisch verfolgt werden.⁴⁴ Zugleich wird auch Wert darauf gelegt, den „Kunden“ des KIKUs, nämlich den Kindern und Jugendlichen, ein gesundes Umfeld und ein gutes Beispiel für die eigene Gesunderhaltung zu bieten.

Bei den relativ beschränkten Zeiträumen, in denen Kinder die Institution KIKU z.B. im Rahmen der Sprachförderung nutzen, wird der Einfluss generell beschränkt bleiben. Gleichwohl sehen die handelnden Personen

⁴³ Die bilingualen Zweige von Gymnasien machen inzwischen tw. die Erfahrung, dass vermehrt Kinder aus migrationsgeprägten Elternhäusern angemeldet werden – insbesondere, wenn auch die Grundschule/n der Umgebung z.B. durch Immersivklassen das Thema Mehrsprachigkeit vorbereitend bearbeiten.

⁴⁴ Der Mitverfasser dieses Konzepts und einer der zukünftigen Verantwortlichen im KIKU, T. Ricken, ist ausgebildeter Berater für betriebliches Gesundheitsmanagement (Fachhochschule DGUV). Ein erfolgreiches betriebliches Gesundheitsmanagement erhöht die Motivation der Mitarbeiter, stärkt die Gesundheit der Beteiligten und führt zu einer höheren Effizienz der gesamten Institution. Vgl. Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2006): Gesundheitsförderung in der Schule – Förderprogramm „Gesunde Schule“ – Ergebnisse und Empfehlungen

und Verantwortlichen im KIKU die Verpflichtung, auf gesundheitsrelevante Zusammenhänge zu achten.

An einem Punkt bietet sich dies besonders an. Die additive Sprachförderung der Schulen wird häufig zeitlich direkt im Anschluss an den regulären Unterricht durchgeführt. Das bedeutet für die Kinder, nach einem Schultag von 8 bis 13 Uhr noch weitere 45 Minuten bis anderthalb Stunden im Zusammenhang mit der Schule gefordert und beschäftigt zu sein. Dies wäre sicher nicht mit gesundheitlichen Einschränkungen verbunden, wenn die Kinder von ihren Eltern mit entsprechender Verpflegung ausgestattet werden würden. In den Gesprächen mit den Schulen wurde aber häufig darauf verwiesen, dass dies leider gerade in dieser Zielgruppe zu selten der Fall ist. Neben dem gesundheitlichen Aspekt regelmäßiger ausgewogener Ernährung spielt auch die Frage nach der Aufnahme- und Lernfähigkeit der Schüler eine Rolle. Das KIKU ist keine Suppenküche und soll auch keine werden. Aber die Verantwortung für die Gesundheit der Kinder einerseits und für den Projekterfolg andererseits macht das Angebot mindestens eines kleinen Snacks, bestehend z. B. aus Obst, Möhren und einem Dip, sinnvoll. Finanziell ist dies leistbar und wird vom KIKU so organisiert, dass die betreuenden Künstler und Kulturpädagogen damit möglichst wenig belastet werden. Geplant ist, hier verschiedene Sponsoren einzubeziehen. Möglicherweise kann das Angebot auch in Kooperation mit der LOLA Café Bar umgesetzt werden.

Last but not least ist der gemeinsame Akt des Essens ein gemeinschaftsbildender Faktor, der das gesamte Geschehen positiv beeinflussen könnte – und der auch sprachförderlich begleitet werden könnte. Ideal wäre es, nach einer solchen Mittagspause mit einer Doppelsequenz additiver Sprachförderung einzusteigen (90 Minuten). Dies entspräche der Aufnahmefähigkeit der Kinder⁴⁵ und würde sowohl inhaltlich wie organisatorisch der dargelegten Projektstruktur entgegenkommen.

⁴⁵ vgl. Hamburger Sprachförderkonzept, Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2008/09. Hier wird dargelegt, dass Kinder in der additiven Förderung am besten nach dem Schulunterricht und nach einer Mittagspause lernen.

5. Geplante Projekte und zeitlicher Umfang

5.1 Beteiligung einzelner Schulen

Die Schulen, die sich an der additiven Sprachförderung durch das KIKU engagieren, sind in unterschiedlichem Maß an den stattfindenden Projekten beteiligt. Ungefähr analog zu den abgegebenen WAZ-Stunden teilen sich die Schulen, die bei der Projektplanung noch als Fusionsschulen vorgesehen waren, ihr Sprachförderkontingent durch das KIKU. Das betrifft die Schulen Max-Eichholz-Ring/Leuschnerstraße und die Schulen Ernst-Henning-Straße/Sander Straße. Die Schule Heidhorst übernimmt das Kontingent der Schule Mittlerer Landweg, so dass hier diese Problemstellung nicht auftritt.

5.2 Tabellarische Übersicht

Die tabellarische Übersicht auf der folgenden Seite bezieht sich auf das zweite Schulhalbjahr im Kalenderjahr 2011. Es beginnt am 1. Februar und endet am 29. Juni 2011. In dieser Zeit finden rechnerisch 19 Schulwochen statt. Hinzu kommt pro Projekt ein Elternabend, die laufende Einbeziehung von Eltern und/oder Verwandten und im Allgemeinen eine Aufführung bzw. ein öffentliches Abschlussereignis des jeweiligen Projekts.

Die geplanten Projekte sind der Tabelle zu entnehmen. Dies ist als Stand der Planung zum 22. 12. 2010 aufzufassen; es können sich hier noch Details ändern. Das liegt z.B. in der Tatsache begründet, dass mit den beteiligten Künstlern und Kulturpädagogen vor der endgültigen Zusage der BSB keine Verträge geschlossen werden können und somit das Risiko besteht, dass das KIKU noch kurzfristig andere Projektleiter beauftragen muss. Hinzu kommen Probleme mit der Ansprechbarkeit von Schulen durch Krankheit von Schulleitern (z.B. Schule Sander Straße).

	Schule Ernst-Henning-Str.	Schule Heidhorst	Schule Leuschnerstr.	Schule Max-Eichholz-Ring	Schule Mendelstr.	Schule Sanderstr.	SHS Reinbeker Redder
Mon.		13.00 - 14.30					
		Zeitung selbst machen - Recherchieren, Fotografieren, Schreiben. Veröffentlichung in der BZ - Rabea Decker					
Dien.		13.00 - 14.30					
		Zeitung selbst machen - Recherchieren, Fotografieren, Schreiben. Veröffentlichung in der BZ - Rabea Decker					
Mitt.	14.00 - 15.30			13.00 - 14.30	13.00 - 14.30	13.00 - 14.30	
	Zirkus! Akrobatische Übungen, Moderationen und eine Aufführung entwickeln. Zirkusschule "Rotznasen"			Puppenbau und Puppenspiel - ein eigenes Stück erfinden. Barbara Seithe	Figuren- und Bewegungstheater Nicole Zimmermann	Theater - ein Stück erfinden und auf die Bühne bringen n.n.	
Donn.			13.00 - 14.30				12.00 - 13.00
			Märchen erzählen, Märchen erfinden Barbara Seithe				Tanz, Rhythmik und Singen im Vorschulbereich, n.n.
Projekt-woche 24 - 28.1. u. 1.2.			Produktion eines Hörspiels und einer Radiosendung, Koop. "Ohrlotsen"				
Projekt-woche 2. 5. - 6. 5.							Theater, Bewegung und Puppen: Ein eigenes Stück entwickeln, B. Seithe
Projekt-woche 9. 5. - 13.5.							Theater und Bewegung : Ein eigenes Stück entwickeln, n.n.

*Diese Projektwoche ist zusammen mit der Ausstrahlung der Sendung auf UKW 96,0 in Hamburg fest vereinbart. Ihre sprachfördernde Wirkung dürfte unstrittig sein. Inwieweit sie dem offiziellen Sprachförderprogramm zugerechnet werden soll, ist eine Frage der Absprache.

6. Evaluation und Monitoring

6.1 Das KIKU als lernende Organisation

An das KIKU werden von außen, aber auch durch die Initiatoren und Verantwortlichen hohe Qualitätsansprüche gestellt. Diese lassen sich nur dauerhaft erreichen, wenn ein Kreislauf aus Datenerhebung, Interpretation, Evaluation und nachfolgend Veränderung als alltagsbegleitender Prozess installiert wird. Ein wesentlicher Punkt ist hierbei die Veränderungsbereitschaft der handelnden Personen.

Deshalb soll das KIKU als lernende Organisation gestaltet werden. Dafür ist die Verankerung einer Kultur des Lernens eine wichtige Bedingung. Jeder Mitarbeiter, jede Mitarbeiterin soll veränderungsbereit und veränderungswillig sein. Diese Haltung soll intern kommuniziert und von der KIKU-Leitung vorgelebt werden.

Darüber hinaus werden organisatorische und praktische Maßnahmen getroffen, um einerseits die Offenheit für Veränderungsprozesse und konstruktive Kritik zu dokumentieren, und andererseits systematisch den Kenntnisstand aller Beteiligten, auch der kooperierenden Schulen, zu erhöhen.

- Interne Kommunikation der Ziele der gesamten Institution und der Ansprüche an die einzelnen sprachförderlichen und kulturpädagogischen Einheiten.
In Einzelgesprächen mit den Honorarkräften werden die Ziele des Angebots erläutert und mit den Metazielen der ganzen Institution in Beziehung gesetzt.
- Leitbildentwicklung
Es ist geplant, innerhalb des ersten Betriebsjahres des KIKUs ein Leitbild zu erarbeiten, das Perspektiven und Ziele der Entwicklung des KIKUs nach innen und außen verdeutlicht.
- Transparenz über die jeweils aktuelle Situation herstellen, so dass jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter weiß, wo er oder sie bzw. das KIKU als ganzes steht.
Dazu wird es regelmäßige Informationsangebote (Gruppengespräche, Treffen) für die Mitarbeiter geben; außerdem wird ein interner Bereich auf der KIKU-Website geschaffen, der dem Austausch und der Informationsweitergabe dient.

- Vergewisserung über die Außenwahrnehmung des KIKU.
Hierzu werden durch einen Bewertungsbogen Rückmeldungen von den beteiligten Schulen organisiert. Außerdem ist geplant, im KIKU einen Beirat von gesellschaftlich verankerten Persönlichkeiten einzurichten. Dieser Beirat wird die KIKU-Aktivitäten begleiten, die Geschäftsführung beraten und auch die Erscheinung der gesamten Institution reflektierend vermitteln.
- Eltern als Partner in der Sprachvermittlung
Von vornherein sollen die Eltern als Partner bei der Vermittlung einer Atmosphäre, die dem Spracherwerb förderlich ist, ernst genommen werden. Deshalb bezieht das KIKU, wo immer es geht, die Eltern in die Arbeit ein, kommuniziert Projektergebnisse und ist offen für Anregungen und Kritik aus der Elternschaft.
- Rückbindung an die Schulen
Ein enger Kontakt mit den Kooperationsschulen, die Rückspiegelung der Erfahrungen der Projektmitarbeiter und die Weitergabe von Eindrücken und Vorstellung der Verantwortlichen in den Schulen ist ein wichtiger Punkt, um Transparenz im Sinne einer stetigen Verbesserung der Angebote herzustellen.

Weil die Arbeit vielschichtig ist und das KIKU allein im Bereich der Sprachförderung mit sieben teils sehr unterschiedlichen Schulen zusammenarbeitet, ist zu erwarten, dass nicht alle Projekte des KIKUs den gleichen Verlauf nehmen. Es gilt, schwierige Situationen möglichst frühzeitig zu erkennen. Nur so kann die KIKU-Leitung gegensteuern und eventuell mit neuen Regelungen und Absprachen problematischen Situation zuvorkommen oder diese zumindest in Zukunft zu verhindern. Deshalb sind ein regelmäßiges Feedback der Honorarkräfte an die Leitung des KIKU und ein allgemeines Monitoring der Maßnahmen vorgesehen. Darüber hinaus gibt es zu Anfang und Ende jeder Sequenz ein ausführliches Gespräch, in dem das Projekt reflektiert und Verbesserungsmöglichkeiten ausgeleuchtet werden. In dieses Gespräch werden möglichst auch die Schulleitungen und Sprachlernkoordinatorinnen einbezogen.⁴⁶

6.2 Fortbildung der Mitarbeiter

Ein wichtiger Punkt ist die Fortbildung der kulturpädagogischen und künstlerischen Honorarkräfte mit Inhalten der Sprachförderung. Zwar sind die vorgesehenen Kräfte, die in der Sprachförderung eingesetzt werden, mit entsprechender Vorbildung oder Vorerfahrung ausgestattet. Die Betonung

⁴⁶ vgl. 6.4 Evaluation der Sprachfördermaßnahmen

des Sprachlichen allgemein ist in den von ihnen durchgeführten Projekten von Anfang an gesichert. Wir halten es aber für wichtig, dass sich alle, die im KIKU sprachförderlich arbeiten, intensiver mit dem Schwerpunkt DaZ vertraut machen. Deshalb haben wir mit dem LI Hamburg die Fortbildung unserer Sprachförder-Honorarkräfte vereinbart. Die Teilnahme an der Fortbildung ist für alle Sprachförder-Kräfte verpflichtend. Bislang zeigte es sich, dass das Interesse an diesen Fortbildungen hoch ist und auch Kulturpädagogen, die (noch) keine speziell sprachförderlichen Projekte betreuen, diese Veranstaltung wahrnehmen wollen.

Die genaue Ausgestaltung dieser Fortbildungssequenzen erfolgt gemeinsam mit dem LI im Januar 2011.

6.3 Evaluation der Schüler und Schülerinnen durch das LIQ

Gemäß dem Hamburger Sprachförderkonzept werden alle Schülerinnen und Schüler regelmäßig auf ihre Sprachkompetenz getestet. Die Tests werden von der Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ) des LI mit dem „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes und der Sprachentwicklung“ ausgewertet und die Ergebnisse regelmäßig veröffentlicht.

Die Intensität und Systematik dieser Evaluationsmaßnahmen kann das KIKU mit eigenen Mitteln nicht aufbringen. Gleichwohl wird das KIKU mit dem LIQ Kontakt aufnehmen, um auf die Besonderheiten der Sprachförderung mit kulturellen Projekten zu kommunizieren. Um die Qualität der sprachförderlichen Einflussnahme durch die KIKU-Aktivitäten sinnvoll zu erfassen, könnte beispielsweise eine Modifikation der Tests mit einer zusätzlichen Testung in Frage kommen. Diese Fragen werden wir im Jahr 2011 mit den Verantwortlichen im LIQ gemeinsam angehen.

6.4 Evaluation der Sprachfördermaßnahmen⁴⁷

Zudem wird eine Binnen-Evaluation der einzelnen Sprachfördermaßnahmen durchgeführt. Dazu sind die damit betrauten Kräfte gehalten, in Erhebungsbögen ihre Erfahrungen und Einschätzungen zu notieren. Regelmäßige, leitfadengestützte Evaluationsgespräche zwischen KIKU-Leitung und Sprachförderern – teilweise gemeinsam mit den Verantwortlichen aus den Schulen – vermitteln einen belastbaren Eindruck vom Verlauf und dem

⁴⁷ Vgl. auch 6.1

Fortgang jedes einzelnen Projektes. Über jede Maßnahme wird halbjährlich ein Bericht verfasst, in dem eine begründete Einschätzung der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler vorgenommen wird. Vertragsgemäß wird dieser Bericht den jeweiligen Schulen (SLK) zur Verfügung gestellt.

6.5 Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Begleitgruppen, FörMig

Neben der Kooperation mit dem LIQ und den Schulen plant das KIKU, mit weiteren Institutionen und Projekten, die das Thema Sprachförderung wissenschaftlich oder praktisch verfolgen, zusammen zu arbeiten. Aus Praktikabilitätsgründen kommt hier vor allem die Universität Hamburg mit ihrem „Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft“ (Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Ursula Neumann) in Frage. Dieses Institut ist auch Projektträger des Programms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“. Seit Anfang 2010 gibt es in Hamburg auch das FörMig-Kompetenzzentrum. Hier wurde bereits ein Kontakt hergestellt. Das Institut wäre nach unserer Einschätzung dazu geeignet, die Arbeit des KIKU zu begleiten und neue Forschungsergebnisse in der praktischen Umsetzung des KIKUs zu erproben.

7. Schlussbemerkung

Dieses Konzept wurde der BSB im Dezember 2010 vorgelegt. Die Verfasser haben sich seit September 2010 intensiv mit der Materie der Hamburger Sprachförderung befasst. Es galt, sich in kurzer Zeit in das schulische Verfahren und die Praxis der additiven Sprachförderarbeit einzuarbeiten. Zu dieser Einarbeitung gehörten auch Kenntnisse über die einschlägigen Test- und Diagnoseverfahren sowie die Evaluation der Sprachfördermaßnahmen durch das LI Hamburg.

Parallel wurden notwendige wissenschaftliche Rechercharbeiten betrieben und nationale wie internationale praktische Erfahrungen im Bereich der Sprachförderung auf den umzusetzenden Auftrag hin ausgewertet.

Ein weiterer zeitaufwändiger Schritt lag in der eingehenden Befragung der Partnerschulen und der jeweiligen schulisch angepassten Konfektionierung zu erstellender Angebote.

„In der Eile sind Fehler“, sagt der zwölfjährige Chinese „Großer Tiger“ in einem Klassiker der deutschen Jugendbuchliteratur⁴⁸ immer wieder. „So könnte es gehen“, sagen die Verfasser daher auch entsprechend bescheiden. Die in diesem Konzept enthaltenen Vorschläge zum Verfahren der additiven Sprachförderung mit kulturellen und künstlerischen Mitteln sind in der Umsetzung kontinuierlich anhand der praktischen Erfahrungen zu überprüfen und ständig zu aktualisieren und zu modifizieren. Auch die Recherche, der Blick über den Tellerrand, muss kontinuierlich fortgeführt werden.

Als sehr fruchtbar haben die Verfasser die parallele Vorgehensweise von Recherche und praktischer Auswertung erlebt. Dies entspricht der Haltung als „lernende Institution“, die im Kapitel 6 deutlich zum Ausdruck gebracht wird.

Es erscheint uns für den Erfolg der anstehenden Projektarbeit eine zwingende Voraussetzung zu sein, offen, neugierig, vorurteilsfrei und selbstkritisch die getätigten Erfahrungen zu reflektieren, um die erzielten Ergebnisse in die zukünftige Praxis einfließen zu lassen.

⁴⁸ Fritz Mühlenweg, In geheimer Mission durch die Wüste Gobi, Libelle Verlag, 5. Auflage 2003, Originalausgabe 1950. Das Buch ist trotz seiner Bejahrtheit ein lebenskluges und „hochmodernes“ Werk zum Thema Interkultur und Toleranz.

Letztlich bemisst sich der Erfolg an einem wesentlichen Kriterium: die sprachförderliche Kulturarbeit muss dem einzelnen Kind nachweislich neue sprachliche Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten bieten.

Den Verfassern hat die bisher geleistete Arbeit viel Freude bereitet und sie sehen optimistisch in die sprachförderliche Zukunft des KIKU.

Ortrud Schwirz und Thomas Ricken, Dezember 2010

Danksagungen:

Wir danken den Sprachlernkoordinatorinnen und Schulleitungen der sieben Partnerschulen für ihre offene und vertrauensvolle Zusammenarbeit.

Namentlich danken wir Birte Priebe vom LI Hamburg für ihre geduldige, kompetente Unterweisung zum besseren Verständnis der Hamburger Sprachförderarbeit und für erhellende und lebendige Einblicke in das Hamburger TheaterSprachCamp.

Dr. Bettina Ullmann und Dr. Hauke Janssen danken wir für wertvolle Informationen, Recherche und Zuarbeit zum Kapitel 2 dieses Konzeptes.

Die Verfasser:

Ortrud Schwirz

Studium der Literatur- und Sprachwissenschaften und der Hispanistik, MA.
Geschäftsführerin des Kulturzentrums LOLA im Bereich Projektentwicklung und Projektmanagement

2009/10: nebenberuflich tätig im Auftrag der BSB als Bildungsmanagerin in Lohbrügge

Seit Februar 2009: zweieinhalbjährige nebenberufliche Ausbildung am HISW (Hamburger Institut für systemische Weiterbildung) in systemischer Beratung und Organisationsentwicklung.

Thomas Ricken

Zeitungsvolontariat, Arbeit als Redakteur und

Öffentlichkeitsverantwortlicher

Studium von

- LA Grund- und Hauptschulen (1. Staatsexamen 1984)
- Dipl. Kulturpädagogik (Musik / Literatur / Theater, Abschluss 1987)
- „Berater für betriebliches Gesundheitsmanagement“, (Zertifikatsstudiengang DGUV, Abschluss 2009)