

Kooperation und Vernetzung: eine Dimension "Durchgängiger Sprachbildung"

Gogolin, Ingrid; Michel, Ute

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gogolin, I., & Michel, U. (2010). Kooperation und Vernetzung: eine Dimension "Durchgängiger Sprachbildung". *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 5(4), 373-384. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-354745>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Kooperation und Vernetzung – eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“

Ingrid Gogolin, Ute Michel



Ingrid Gogolin



Ute Michel

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird ein Strukturvorschlag vorgestellt, der für das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ (2004-2009) entwickelt wurde. Er beruht auf dem Prinzip der Netzwerkbildung und bietet einen organisatorischen Rahmen für das inhaltliche Ziel des Modellprogramms, eine durchgängige, kooperative Sprachbildung zu gestalten, die den kumulativen Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten ermöglicht. Mit der Realisierung des Strukturvorschlags war das Ziel des Aufbaus regionaler Sprachbildungsnetzwerke verbunden, durch die es einerseits zur Verstärkung der je einzeln vorhandenen Ressourcen kommen sollte und andererseits dazu, dass Strukturen errichtet werden, die die Verstetigung des einmal Erreichten erleichtern. Im Zentrum des Beitrags stehen Erfahrungen aus den zehn Bundesländern, die am Programm FÖRMIG beteiligt waren. Sie haben verschiedene Wege gefunden, den Strukturvorschlag in Praxis zu übersetzen. Nach den Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms hat sich der Strukturvorschlag im Prinzip bewährt. Zugleich aber zeigen die Prozessbeobachtungen, dass Kooperation und Vernetzung im Bildungsbereich kein triviales Anliegen ist. Im bundesdeutschen Erziehungs- und Bildungssystem sind zahlreiche Hindernisse aufgestellt, deren Überwindung kräftezehrend ist und zuweilen den Handlungsspielraum übersteigt, der den einzelnen Bildungseinrichtungen zur Verfügung steht.

Schlagerworte: Migration, Bildungssprache, Durchgängige Sprachbildung, Regionale Sprachbildungsnetzwerke, Modellprogramm FÖRMIG.

Cooperation and Integration – A Dimension of Language Education

Abstract

Our contribution presents a structural concept which was developed for a model program entitled “Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG [Support for Immigrant Minority Children and Youth]”, carried out from 2004 to 2009 in ten of the 16 German Federal States. The concept is based on the principle of cooperation and networking, aiming at the structural support of the central aims of the program. The program’s intention was the development of continuous and cooperative language education, focusing on academic language proficiency. The structural goal of the program was the establishment of regional language education networks which can contribute to the accumulation of resources on the one hand, and on the other facilitate the sustainability of effective innovative approaches. Our contribution is based on the experience of the participating projects which were observed and evaluated by the Institute for Comparative and Multicultural Education, University of Hamburg (see footnote 1). The observations showed that the participating projects have developed many

creative strategies for implementing the structural concept into action. In principle, the concept proved successful. At the same time, the observations unveiled a number of obstacles to cooperation and networking posed by features of the German education system. Overcoming such obstacles is time and energy consuming, and it occasionally goes beyond the actual room for manoeuvre of educational institutions.

Keywords: Migration, academic language, continuous language education, regional language education networks, model program FÖRMIG.

1 Einleitung

Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ gehörte zu den vielen Maßnahmen, die im Anschluss an die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA ergriffen wurden, um die enge Abhängigkeit der Bildungserfolgchancen von sozialer, sprachlicher und kultureller Herkunft zu lockern. Das Programm wurde 2004 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) gestartet; nach der Föderalismusreform und der damit verbundenen Auflösung der BLK ging die Verantwortung an die Konferenz der Kultusminister der Länder über. Bis zum Ende der Laufzeit im Jahr 2009 waren zehn Bundesländer¹ daran beteiligt.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind die herausragende „Risiko­gruppe“ im deutschen Bildungssystem, was die Chancen auf guten Bildungserfolg angeht – so wird es erneut im jüngsten Nationalen Bildungsbericht dargelegt (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010). Der Einrichtung des Modellprogramms FÖRMIG war eine Analyse des internationalen Forschungsstands vorausgegangen, die sich auf die durch pädagogische Maßnahmen beeinflussbaren Ursachen von Leistungsrückständen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konzentrierte (vgl. *Gogolin/Neumann/Roth* 2003). Darin wurde die bedeutende Rolle der sprachlichen Bildung für Bildungserfolg generell aufgezeigt, und es wurden internationale Erfahrungen vorgestellt, die Möglichkeiten erfolgreicher Förderung bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten aufzeigten.

Auf dieser Grundlage wurde die Konzeption der „durchgängigen Sprachbildung“ für das Modellprogramm FÖRMIG entwickelt. Im Zentrum steht die systematische, kontinuierliche Förderung bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten, für deren Kennzeichnung der Begriff „Bildungssprache“ eingeführt wurde (vgl. *Gogolin* 2006). Hiermit wird darauf verwiesen, dass Bildungserfolg nur zum Teil vom Verfügen über all­gemeinsprachliche Fähigkeiten abhängt. Im vorschulischen Bereich und zu Beginn der Bildungslaufbahn sind diese von großer Bedeutung für das Lehren und Lernen. Im Laufe der Bildungsbiographie aber nehmen sprachliche Anforderungen zu, die im Repertoire der Allgemein- oder Alltagssprache kaum eine Rolle spielen.

Die Unterscheidung zwischen „Bildungssprache“ und „Alltagssprache“ sowie die Differenzierung ihrer jeweiligen Funktionen im Bildungskontext gehen auf sozialwissenschaftliche und linguistische Arbeiten im Anschluss an *Basil Bernstein* (1990) und *Pierre Bourdieu* (1991) zurück. Hier wird der grundlegende Zusammenhang zwischen Sprachgebrauchsweisen und den Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe aufgezeigt. Das Verfügen über eine breite Palette sprachlicher Register, zu denen auch die stark formale, wohl-

geformte, monologische Ausdrucksweise der öffentlichen Rede gehört, erlaubt weitgehende gesellschaftliche Partizipation, während das Eingeschränkt sein auf informelle, wenig durchgeformte, dialogische Redeweisen von der Teilhabe an relevanten Bereichen der öffentlichen Sphäre abhält. Das Bildungssystem ist der Ort für die Einführung in das facettenreiche Repertoire, das weitgehende gesellschaftliche Teilhabe erlaubt. Zugleich ist die im Laufe eines Bildungsgangs zunehmend abstrakte, von fachlichen Anforderungen und durch Schriftlichkeit geprägte Sprache das Transportmedium der Vermittlung des bildungsrelevanten Wissens (vgl. *Portmann-Tselikas* 1998). *Jürgen Habermas* (1977) hat den Begriff der Bildungssprache geprägt, womit er dasjenige sprachliche Register bezeichnete, in dem man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein grundlegendes Orientierungswissen verschaffen kann.

Für das Englische sind Funktionen und Merkmale dieses spezifischen sprachlichen Registers ebenso eingehend untersucht wie die Folgen seiner Nichtbeherrschung für die Bildungskarriere (vgl. *Cummins* 2002; *Schlepppegrell* 2004). Im deutschen Kontext hatten diese Zusammenhänge vor dem Modellprogramm FÖRMIG wenig Beachtung gefunden. Genau auf die Spezifik bildungsrelevanten Sprachgebrauchs jedoch hatten die Analysen aufmerksam gemacht, die der Konzeption für das Modellprogramm vorausgingen. Der *Habermas'sche* Begriff der Bildungssprache wurde von der wissenschaftlichen Begleitung des Programms aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. *Gogolin* 2006; *Gogolin/Lange* 2010), da er das Grundanliegen von FÖRMIG treffend kennzeichnet: Er verweist auf spezifische sprachliche Register, die für die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten in Bildungsinstitutionen grundlegend sind, und er deutet zugleich auf die Verantwortung des Bildungssystems dafür, dass Kinder und Jugendliche Zugang zu den entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten erhalten.

Das Strukturprinzip der Kooperation und Vernetzung geht ebenfalls auf die Analysen im Vorfeld von FÖRMIG zurück. Gezeigt hatte sich dabei, dass der Aufbau hinreichender bildungssprachlicher Fähigkeiten bei Schüler/innen, die in zwei oder mehr Sprachen leben, eine lange Zeit der kontinuierlichen und systematischen Förderung bedarf – entsprechende Studien weisen auf Zeitspannen von fünf bis acht Jahren (vgl. *Cummins* 2002, 2006). Ferner liegen Untersuchungen vor, die zeigen, dass die Fülle der Gelegenheiten zu einer entsprechenden sprachlichen Praxis mitverantwortlich für ihre aktive Aneignung ist. Zusammengenommen führten diese Erkenntnisse zur Formulierung des Konzepts der „Durchgängigen Sprachbildung“ für das Modellprogramm FÖRMIG. Damit ist einerseits gemeint, dass die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten soweit wie möglich kontinuierlich an der Bildungsbiographie entlang erfolgen sollte – und zwar nicht nur im sprachlichen Unterricht im engeren Sinne, sondern auch im Unterricht der anderen Fächer und Gegenstandsfelder. Gemeint ist ferner, dass den Lernenden mehr Zeit und Gelegenheit für den Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten zur Verfügung stehen sollte, als die Bildungsinstitutionen allein bereitzustellen vermögen. Daher ist es wünschenswert, dass weitere Partner an der Sprachbildung beteiligt werden – nicht zuletzt: die Eltern.

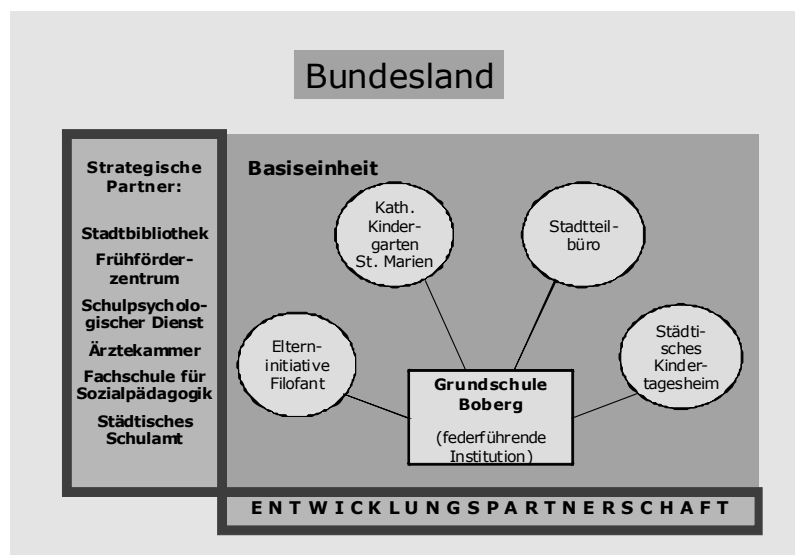
Konkretisiert wurde das Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ im Modellprogramm FÖRMIG in drei Dimensionen:

- einer bildungsbiographischen Dimension; hier geht es um den allmählichen Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten an der Bildungsbiographie entlang, ohne dass es zum Bruch an den Übergängen im Bildungssystem kommt;

- einer thematischen Dimension; hier geht es um den koordinierten systematischen Zugang zu bildungssprachlichem Können und Wissen über die Lernfelder und Themen, später die Gegenstandsbereiche und Fächer des Unterrichts hinweg; und
- einer Mehrsprachigkeitsdimension; hier geht es zum einen um die Berücksichtigung der sprachlichen Bildungsvoraussetzungen, die Mehrsprachigkeit als Lebensbedingung für die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten bedeutet, und zum anderen um die Erschließung von Mehrsprachigkeit als Ressource bei der Aneignung bildungssprachlicher Kompetenz. (vgl. *Programmträger Modellprogramm FÖRMIG 2010*)

2 Strukturmodell Regionale Sprachbildungsnetzwerke

Für die Realisierung des Kernanliegens von FÖRMIG, einen kumulativen Aufbau bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten zu erreichen, fehlten im deutschen Bildungssystem die inhaltlichen ebenso wie die strukturellen Vorkehrungen. Strukturmodelle, die sich in anderen BLK-Modellprogrammen bewährt hatten, waren nicht ausreichend, weil sie die Dimension der Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen und anderen Partnern nicht berücksichtigten (wie die „Schulsets“ des Modellprogramms SINUS, *Stadler/Ostermeier/Prenzel 2009*). Aufgegriffen wurden daher Strukturkonzepte, die auch in anderen Sektoren der sozialen Innovation erprobt werden, in denen es um die bessere Nutzung von Ressourcen geht – etwa im Programm „Lernende Regionen“ (vgl. *Tippelt 2009*). Für das Modellprogramm FÖRMIG wurde das Konzept der „Basiseinheiten“ entwickelt, die die Keimzelle für Regionale Sprachbildungsnetzwerke bilden sollten.



© Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Als „FÖRMIG-Basiseinheit“ gilt der Zusammenschluss von Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen Partnern zu lokalen Verbänden, die sich einem gemeinsamen Konzept der sprachlichen Bildung verschreiben; im abgebildeten Beispiel sind dies eine Schule, Kindergarten und Kindertagesstätte in der Umgebung, eine Elterninitiative und ein

Stadtteilbüro. Diese Vereinigung sollte sukzessive weitere „strategische“ Partner für eine „Entwicklungspartnerschaft“ gewinnen: Personen und Institutionen, die den Basiseinheiten bei Bedarf mit ihrer Expertise und ihren Ressourcen zur Verfügung stehen. Gemeinsam sollten sich diese Verbände zu Regionalen Sprachbildungsnetzwerken zusammenschließen, die ihre Kräfte bündeln und allmählich Strukturen errichten, die dem Transfer des Erreichten und der Verstetigung bewährter Praxis dienlich sind.

3 Erfahrungen im Aufbau von Regionalen Sprachbildungsnetzwerken

Das Strukturmodell der Basiseinheiten war dem Programm in einer allgemeinen Weise vorgegeben. Die Konkretisierung des Modells sollte in den mitwirkenden Einrichtungen selbst entwickelt werden. Dies begründet sich aus der Heterogenität der Handlungsbedingungen, mit denen die Beteiligten es zu tun hatten. So waren unter den zehn FÖRMIG-Bundesländern ebenso Stadtstaaten mit langer Zuwanderungstradition und hohem Migrantenanteil wie dünn besiedelte Flächenstaaten mit einer relativ jungen Zuwanderung und geringen Anteilen an Migrantenkindern. In einigen Bundesländern waren Institutionen für die Teilnahme ausgewählt worden, die auf eine langjährige Praxis der Förderung von Migrantenkindern zurückblicken konnten und bereits über Netzwerkpartner verfügten; in anderen wurden explizit Institutionen ausgewählt, für die das gesamte Anforderungsspektrum des Modellprogramms neu war. Zudem arbeiteten die beteiligten Institutionen mit unterschiedlichen Altersgruppen: Der größte Teil (ca. 85 von ca. 145 Basiseinheiten) war an der bildungsbiographischen Schnittstelle des Übergangs von vorschulischen Einrichtungen in die Grundschule angesiedelt; deutlich geringer war die Zahl der Einrichtungen, die sich dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe widmete (ca. 35 Basiseinheiten); am kleinsten war die Gruppe derjenigen, die die Schwelle von der Schule in den Beruf bearbeiteten (ca. 25 Basiseinheiten).²

Die höchst unterschiedlichen Problemlagen erlaubten keine *one-size-fits-all*-Lösung, weder in inhaltlicher noch in struktureller Hinsicht. Dennoch hat sich das Prinzip der kooperativen Sprachbildung in Basiseinheiten, verbunden mit dem Aufbau von regionalen Sprachbildungsnetzwerken, insgesamt bewährt. Am Ende des Programms waren 155 Basiseinheiten mit rund 1500 mitwirkenden Pädagog/innen beteiligt. Die Anzahl der Kooperationspartner pro Basiseinheit schwankte zwischen fünf und mehr als zwanzig. Im letzten Jahrgang des Projekts waren ca. 2000 Eltern direkt in den Prozess der Sprachbildung einbezogen.³

3.1 Kooperation und Vernetzung an bildungsbiographischen Übergängen

Die kooperative Gestaltung von Sprachbildung an bildungsbiographischen Übergängen war eine grundlegende Aufgabe aller an FÖRMIG beteiligten Einrichtungen. Hiermit wurde auf die Erkenntnis der Bildungsforschung reagiert, dass die Übergänge zwischen den Institutionen im Verlauf der Bildungskarriere für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besondere Risiken bergen. Alle Basiseinheiten waren gehalten, bildungs-

stufenübergreifende kooperative Strukturen zu etablieren, die einen systematischen Anschluss der jeweils ergriffenen Sprachbildungsmaßnahmen an vorher Erreichtes ermöglichen sollten.

Am *Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule* arbeiteten die meisten FÖRMIG-Basiseinheiten. Hier zeigte die Praxis, dass das unterschiedliche berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften und Erzieherinnen, verbunden mit unterschiedlichem Freiraum im pädagogischen Auftrag, die Zusammenarbeit durchaus erschwerten. Akzeptanz der professionellen Verschiedenheit war eine wichtige Voraussetzung für die Sicherung von verbindlicher Zusammenarbeit. Als förderlich erwies sich beispielsweise, wenn zwischen den Beteiligten eine Einigung auf gemeinsam verwendete Instrumente (z.B. der Sprachdiagnostik), auf gemeinsame methodische Ansätze oder ähnlich aufgebautes Fördermaterial gelang. Als gute Organisationsform für die Entwicklung gemeinschaftlicher Konzepte sowie zur Planung und Reflexion der Kooperation haben sich „professionelle Lerngemeinschaften“ gezeigt. Hierbei handelt es sich um Teams von Erzieherinnen und Lehrkräften der Schuleingangsphase, die über einen längeren Zeitraum kontinuierlich zusammenarbeiten, zusammen Qualifizierungen erhalten, wechselseitige Hospitationen durchführen und miteinander unterrichtspraktisch verwertbare Produkte erstellen. Erfahrungen aus anderen Innovationsprojekten bestätigen, dass sich dieser Ansatz besonders für langfristig angelegte Vorhaben eignet (vgl. *Fußangel/Gräsel 2008*).

Die Grenzen einer effektiven Zusammenarbeit wurden jedoch dort erreicht, wo systemische oder bürokratische Hindernisse im Weg standen. So scheiterte der notwendige Austausch von Informationen über die Ergebnisse von Sprachstandsdiagnosen in einigen Fällen an datenschutzrechtlichen Bestimmungen, die die Weitergabe der Daten an andere Einrichtungen nicht erlaubten. Auch die „Trägervielfalt“ bzw. die Unterschiedlichkeit der Träger im Elementarsystem und im Schulsystem führt zu Hindernissen für die Zusammenarbeit. Sie bringt Differenzen in Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen mit sich, die sich hemmend auf die Zusammenarbeit auswirken; ein Beispiel ist die Organisation gemeinsamer Qualifikationsmaßnahmen für Erzieherinnen und Lehrkräfte.

Hohe Hürden für die Zusammenarbeit und Vernetzung stellten sich auch den Basiseinheiten in den Weg, die am *Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich* tätig waren. Der Aufbau von Kooperationsbeziehungen an dieser Schwelle ist aufgrund der Differenziertheit der Sekundarschulsysteme in den Ländern besonders schwierig. Die Grundschulen fungieren insbesondere in städtischen Regionen als *feeder* für eine große Zahl aufnehmender Schulen, die in Konkurrenzverhältnissen stehen – also möglicherweise an der Zusammenarbeit mit den zuliefernden Grundschulen, kaum aber an der Kooperation untereinander interessiert sind. Auch das Fehlen fester Schuleinzugsgebiete an dieser Schwelle wirkt sich ungünstig auf Kooperationsmöglichkeiten aus. Infolge dieser Konstellation gelang es nur wenigen Fällen, FÖRMIG-Basiseinheiten aus Grundschulen mit Sekundarschulen verschiedenen Typs zu bilden.

Eher erfolgreich war die Konstruktion von Basiseinheiten an dieser Schwelle in Regionen, in denen ein großer Teil der Schülerschaft in bestimmte weiterführende Schulen wechselte. Hier waren meist Hauptschulen die Partner der Grundschulen. In den Bundesländern Sachsen und Schleswig-Holstein – beides Länder mit einer relativ geringen Anzahl zugewanderter Kinder und Jugendlicher – haben sich die Basiseinheiten insbesondere um den Übergang von Neuzugewanderten aus einer Vorbereitungsmaßnahme in eine Klasse des Regelsystems gekümmert. Hier hat sich die Zusammenarbeit zwischen abgebenden und aufnehmenden Institutionen insbesondere bei der individuellen Beratung

und Begleitung des Übergangsprozesses bewährt. Auch an dieser Schwelle hat es die Kooperation erleichtert, wenn sie sich um gemeinsame Projekte oder Produkte drehte – beispielsweise arrangiert im Rahmen schulübergreifender „Professioneller Lerngemeinschaften“. Ein Exempel für ein Instrument, das sich als hilfreich für die Kooperation erwies, ist das von den FÖRMIG-Ländern Sachsen und Schleswig-Holstein entwickelte Diagnoseverfahren „Niveaubeschreibungen für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I“ (vgl. *Sächsisches Bildungsinstitut* 2009; *Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen* 2009). Hierbei handelt es sich um eine Grundlage für die systematische, unterrichtsbegleitende Beobachtung der Entwicklung von Sprachfähigkeiten, die sich auf linguistische Qualifikationsbereiche, Erkenntnisse zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache und die geltenden Bildungsstandards für das Deutsche stützt (vgl. *Döll* 2009). Das Instrument erlaubt auch denjenigen Lehrkräften eine Sprachentwicklungsbeobachtung, die nicht auf sprachliches Lehren spezialisiert sind. Im Zusammenhang der Kooperation und Vernetzung diente es als Grundlage für alle Beteiligten, sich über ihre Beobachtungen der Sprachentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler in einer „gemeinsamen Sprache“ zu verständigen und auf dieser Grundlage Maßnahmen der Förderung zu planen.

Ähnlich gelagert sind die Schwierigkeiten, die der Kooperation und Vernetzung am *Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Bildung* entgegenstanden. Auch hier ist das Spektrum der aufnehmenden Einrichtungen groß, räumliche Nähe besteht nur in seltenen Fällen. Da nur wenige Einrichtungen des berufsbildenden bzw. Berufsübergangssystems aktiv an FÖRMIG beteiligt waren, sind auch die Erfahrungen eher mager, über die hier berichtet werden kann. Die meisten Einrichtungen an dieser Schwelle haben die Möglichkeit wahrgenommen, auf bestehende Netzwerke mit außerschulischen Partnern zurückzugreifen und diese für das Anliegen der sprachlichen Bildung aufzuschließen. Als förderliche Grundlage für Kooperation hat sich auch an diesem Übergang die Nutzung gemeinsamer Instrumente erwiesen, beispielsweise der „Berufswahlpass“ oder von den teilnehmenden Projekten selbst entwickelte Portfolios.

Insgesamt zeigen die Erfahrungen der schnittstellenübergreifenden Kooperation und Vernetzung in FÖRMIG, dass das deutsche Bildungswesen in seinem gegenwärtigen Zuschnitt zu wenig begünstigende Konditionen für solche Aktivitäten bereithält. In allen Fällen waren systemische Hürden zu überwinden, und die Ressourcen, die hierfür in den Bildungseinrichtungen gegeben sind, sind eher knapp bemessen. Dass es dennoch im Modellprogramm zu einer großen Zahl an gewinnbringenden Vernetzungen kam, ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass die Beteiligten ein hohes Maß an Motivation aufbrachten und sich über das Erwartbare hinaus engagierten. Begünstigend wirkte sich auch aus, dass durch den Status des Modellprogramms zusätzliche Ressourcen zur Verfügung standen – insbesondere regionale Koordinatoren, die die Vernetzungsprozesse konstruktiv begleiteten. Zu den nützlichen, aber dem Modellprogramm geschuldeten Ressourcen gehört auch das umfangreiche Qualifizierungsangebot, u.a. für Netzwerkarbeit, denn sie gehört nicht zur üblichen professionellen Grundausstattung von Pädagoginnen und Pädagogen, und sie ist keineswegs als quasi automatische Begleiterscheinung von Erziehungs- und Unterrichtskompetenz zu erwarten (vgl. *Howaldt* 2010).

Die Beobachtung der Entwicklungen in den FÖRMIG-Basiseinheiten ergab eine Reihe von Gelingensbedingungen für die Etablierung einer überdauernden, für abgebende und aufnehmende Institutionen gewinnbringenden Zusammenarbeit. Von den teilnehmenden Ländern selbst wurden die Folgenden identifiziert:

Unerlässlich ist die Beteiligung und Unterstützung der Leitungen aller jeweils beteiligten Institutionen. Der Kooperation sollte ein formaler Rahmen gegeben sein (z.B. in der Form einer von allen Beteiligten ratifizierten Zielvereinbarung), in dem Eckwerte wie der Kooperationsbeginn und die voraussichtliche Dauer, regelmäßige Kontakttermine, verbindliche Ansprechpartner und Mitwirkende festgelegt sind. Günstig wirkt es sich aus, wenn die Einigung auf einen gemeinsamen inhaltlichen Ansatzpunkt erfolgt und die inhaltliche Arbeit durch Instrumente unterstützt wird, die den Partnern das Finden einer „gemeinsamen Sprache“ erleichtern. Eine vorausschauende Planung, etwa von spezifischen methodischen Übereinkünften für die Sprachbildung, wird erleichtert, wenn die Partner an der Bildungsbiographie derselben Kinder oder Jugendlichen zusammenarbeiten. Die Beteiligten sollten zudem über einen Grundstock an gemeinsamen Qualifikationen verfügen. Mindestens für die Anschubphase der Zusammenarbeit erwies sich, dass auf eine Unterstützung durch regionale Moderations- oder Begleitinstanzen kaum verzichtet werden kann, die einrichtungsübergreifend in Anspruch genommen werden kann.

Eine alles entscheidende Ressource für die Etablierung und Sicherung einer dauerhaften Zusammenarbeit ist Zeit. Im Fall des Modellprogramms FÖRMIG wurde die Zeitspanne deutlich unterschätzt, die für den Aufbau einer Vertrauensbasis – der Grundlage *sine qua non* für die gedeihliche Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten – erforderlich ist. Die FÖRMIG-Basiseinheiten benötigten zwischen einem und zwei Jahren, bis eine einigermaßen gefestigte Kooperationsstruktur etabliert war. In der heterogenen deutschen Bildungslandschaft ist die Ressource Zeit nur schwer zu beschaffen. Die unterschiedlichen „Lebensrhythmen“ der an der Kooperation und Vernetzung beteiligten Institutionen stellen eine nur schwer überwindbare Hürde dar, und das pädagogische Personal besitzt weder vom Selbstverständnis her noch der Qualifikation oder Entlohnung nach genügend Spielraum für die Beschaffung der Ressource Zeit – es sei denn, dass dies auf freiwilligem und quasi privatem Engagement beruht. Dies aber macht die Festigung und Verstetigung von Erreichtem anfällig für individuelle oder Zufallsereignisse, bietet also keine gute Basis dafür, dass sich ein innovatives Konzept in der Praxis durchsetzt und stabilisiert.

3.2 Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und anderen Partnern

Durch die Vernetzung von Bildungseinrichtungen mit anderen Partnern sollte es den FÖRMIG-Basiseinheiten einerseits ermöglicht werden, zusätzliche Ressourcen für ihre Sprachbildungsaktivitäten zu erschließen. Andererseits sollte hierdurch den Kindern und Jugendlichen mehr Zeit für Sprachkontakt zur Verfügung stehen, der auf die gleichen konzeptionellen Grundlagen zurückgreift wie die Sprachbildung in den Bildungseinrichtungen selbst, damit es zum kumulativen Aufbau von Sprachfähigkeiten kommt.

Die FÖRMIG-Basiseinheiten wurden zunächst ermuntert, potentielle Partner in ihrem Umfeld ausfindig zu machen und deren Mitwirkungsmöglichkeiten zu erkunden. Zu den bedeutenden Partnern gehören die Eltern der geförderten Kinder und Jugendlichen. In den hiesigen Bildungseinrichtungen sind die Traditionen der Etablierung aktiver Bildungspartnerschaften mit Eltern, die es einschließen, dass diese in ihren Kompetenzen anerkannt und am Bildungsprozess beteiligt werden, nur schwach ausgeprägt. Als weitere Partner beim Aufbau regionaler Sprachbildungsnetzwerke sollten die Basiseinheiten – je nach den Gegebenheiten in ihrer Region – öffentliche und private Einrichtungen oder

Personen gewinnen: von Migrationsdiensten und Jugendhilfeeinrichtungen über Bibliotheken, Theater oder Presseorgane; von Elternvereinigungen oder Migrantenvereinen bis zu Firmen oder ehrenamtlichen Privatpersonen. Als Prinzip galt auch hier, dass die Partner explizite Vereinbarungen über ihre Funktion und Rolle abschließen sollten, damit die wechselseitigen Erwartungen an die Zusammenarbeit klar und eindeutig waren. In den FÖRMIG-Basiseinheiten wurden zahlreiche kreative Ansätze für solche Kooperationen entwickelt; als Beispiel wird hier die Kooperation mit Eltern vorgestellt.

Aus Bildungseinrichtungen werden häufig Erfahrungen berichtet, dass besonders die Eltern mit Migrationshintergrund nur schwer zur Mitwirkung zu gewinnen seien. Um die möglicherweise vorhandene Distanz zu überwinden, wurden in FÖRMIG Strategien einer anerkennenden und aktivierenden Elternarbeit entwickelt, verbunden mit niedrighschwelligem Angeboten der Beteiligung. Als attraktiv und für erste Kontakte sehr förderlich hat sich die Einrichtung von Elterncafés oder anderen regelmäßigen Treffpunkten erwiesen, in denen eine freundliche, einladende Atmosphäre herrscht. Positiv aufgenommen wurden solche Angebote besonders dann, wenn Pädagog/innen für zwanglosen Kontakt zur Verfügung standen – also nicht nur für Kontakt in dem Falle, in dem eine Schwierigkeit zu beheben ist.

Als Königsweg für die Etablierung einer vertrauensvollen und beidseits gewinnbringenden Zusammenarbeit erwies sich die Anerkennung der Eltern als Experten. So wurden beispielsweise in vielen Basiseinheiten regelmäßige Lesenachmittage etabliert, zu denen Mütter und Väter auch als Vorleser/innen eingeladen waren. Sie wurden dabei nicht nur, aber durchaus auch zum Vorlesen in ihren Herkunftssprachen ermutigt, wodurch eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit zum Ausdruck gebracht wurde. Im FÖRMIG-Projekt Berlin wurde eine besondere Qualifizierung für Mütter entwickelt: Sie konnten sie mit einem Zertifikat als „Vorleserin in der Herkunftssprache“ abschließen.

Gute Erfahrungen wurden mit verschiedenen Ansätzen einer zunächst aufsuchenden Zusammenarbeit gemacht. In FÖRMIG Nordrhein-Westfalen wurden „Stadtteilmütter“ ausgebildet, die andere Mütter besuchen, ihnen als Ansprechpartnerin zur Verfügung stehen und sie zum Mitwirken in der Bildungseinrichtung ermutigen. In FÖRMIG-Hamburg und Berlin wurden Variationen des Konzepts der „Family Literacy“ (vgl. *Elfert/Rabkin* 2007) eingesetzt. Grundlage dabei ist, dass die Familien besucht werden und gesprächsweise Einführungen in die Bedeutung des Lesens für Bildungserfolg erhalten. Es wird ihnen Lesematerial („Lesekoffer“) leihweise zur Verfügung gestellt – in der Zweitsprache Deutsch und in den Herkunftssprachen; im Kontakt mit Schulen oder Kindergärten können sie den Lesestoff erneuern. Im Hamburger FÖRMIG-Projekt ist es gelungen, dass Mütter und Väter sich selbst als Autoren an der Entwicklung von mehrsprachigem Lesestoff betätigt haben; sie erhielten für ihre Aktivitäten Anerkennung, denn ihre Geschichten wurden formvollendet gedruckt und in das „Family Literacy“-Material aufgenommen.

In FÖRMIG-Brandenburg wurden Eltern-Workshops angeboten, in denen sich die Eltern und Pädagogen wechselseitig als Experten über Erziehungs- und Bildungsfragen zur Verfügung standen. In vielen Basiseinheiten wurden Eltern direkt in Institutionsentwicklungsprozesse eingebunden. Auf diese Weise konnten sie ihre Wünsche an die Sprachbildung einbringen; wechselseitige Ansprüche wurden ausgehandelt, bis ein Konsens gefunden wurde. Dieser wurde in Vereinbarungen festgehalten, die alle Beteiligten unterzeichneten (z.B. „Erziehungsvereinbarungen“ in Berlin; vgl. *Falkenhagen* 2009).

Das Spektrum der Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Partnern in FÖRMIG war breit – von einzelnen wechselseitigen Informationen bis zu regelmäßiger und systematischer Beteiligung am entstehenden Sprachbildungsnetzwerk. Auch hier zeigten die Erfahrungen, dass die Voraussetzungen in den Bildungseinrichtungen für die Anbahnung und Pflege solcher Kooperation vielfach erst noch zu schaffen sind; es gehört nicht zum selbstverständlichen „Handwerkszeug“ der Bildungsinstitutionen, pädagogische Laien in systematischer, kontinuierlicher Weise in ihre Aktivitäten einzubeziehen.

4 Zwischenbilanz

Die FÖRMIG-Basiseinheiten haben beim Aufbau von regionalen Sprachbildungsnetzwerken und von kooperativer Sprachbildungsarbeit Pionierarbeit geleistet.

Gleichzeitig aber haben die Erfahrungen des Modellprogramms viele Schwachstellen aufgezeigt, die im deutschen Bildungs- und Erziehungssystem überwunden werden müssten, bevor ein Innovationsansatz, der auf Kooperation und Vernetzung gerichtet ist, in größerem Umfang greifen kann. Die Grenzen, die im deutschen Bildungssystem traditionell zwischen Bildungsinstitutionen und erst recht zwischen diesen und anderen Partnern bestehen, sind hoch und stark; zugleich ist das *know how*, das Bildungseinrichtungen für die Überwindung dieser Grenzen benötigen würden, kein selbstverständlicher Bestandteil der professionellen Kompetenz. Struktur- und Administrationsprinzipien, wie etwa der Zeithaushalt der Pädagoginnen und Pädagogen – und damit: der Einrichtungen, in denen sie arbeiten – stehen einer Überwindung der Grenzen gründlich im Wege.

Nach den Stimmen der Beteiligten aber, die u.a. in den abschließenden Länderberichten (vgl. *Programmträger Modellprogramm FÖRMIG 2010*; *Gogolin u.a. 2010*) festgehalten wurden, hat es sich für sie gelohnt, die Mühen der Kooperationsanbahnung auf sich zu nehmen. Sie berichten, dass sie den fachlichen Austausch, gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Entwicklung von Material, Reflexionsprozesse und die bei anderen Partnern (nicht zuletzt: Eltern) entdeckten Ressourcen als Gewinn erlebt haben und Nutzen für ihr professionelles Handeln daraus ziehen konnten. Diese Erfahrungen decken sich mit anderen schulübergreifenden Netzwerkprojekten, beispielsweise „Chemie im Kontext“ (vgl. *Fußangel/Gräsel 2008*).

Auch hier wurde den Beteiligten ein Rahmen für ihre Praxis gesteckt, der viel Freiraum für die eigene Gestaltung ließ – bezeichnet als „symbiotische Implementationsstrategie“. Hier haben die Beobachtungen gezeigt, dass eine solche Strategie geeignet ist, pädagogische Innovation auf die Bedürfnisse vor Ort zuzuschneiden (vgl. *Gräsel/Fußangel 2010*). Auch das Programm FÖRMIG gewann seine Kraft nicht aus der Steuerung durch eine strategisch, plan- und absichtsvoll hergestellte Ordnung, sondern dadurch, dass Expertise, Kenntnisse und Fähigkeiten unterschiedlicher Mitwirkender aufgegriffen und in das Gesamtkonzept eingewoben wurden. In organisationsbezogenen Sozialwissenschaften wird der Standpunkt vertreten, dass es genau solche, nämlich emergente Formen der Organisation sind, die mit wechselnden Anforderungen besonders gut zurechtkommen; dass gerade sie die Konzepte hervorbringen, die sich in turbulenten, komplexen Lagen bewähren (vgl. *Fromm 2004*). In emergenten Organisationen entsteht gewiss Ungeplantes; Überlebensfähig sind aber gerade solche Strukturen, die mit der Möglichkeit der Anpassung an veränderliche Umgebungsbedingungen versehen sind.

Somit sollte das Strukturprinzip, das im Modellprogramm FÖRMIG erprobt wurde, ein gutes Fundament für die Weiterentwicklung und den Transfer der „durchgängigen Sprachbildung“ ergeben. Allerdings machen *Gräsel/Fußangel* (2010) auch auf eine Gefahr aufmerksam. Sie beobachteten, dass schulübergreifende Netzwerke in ihrem Projekt nicht den gewünschten Effekt erzielten, auch die innerschulische Kommunikation und Zusammenarbeit von Lehrkräften anzuregen. Dazu stellen sie fest: „Es lässt sich [...] nicht ausschließen, dass die stabilen und gut funktionierenden schulübergreifenden Beziehungen sogar zu einer Schwächung der schulinternen Zusammenarbeit führten. Die an Kooperation interessierten Lehrkräfte sahen für die zeit- und energieaufwendige Herstellung von Kooperationsbeziehungen an ihren Schulen keinen Bedarf, weil sie ja durchaus schon in produktive und befriedigende professionelle Formen der Zusammenarbeit involviert waren“ (S. 125). Zwar liegen aus den an FÖRMIG beteiligten Einrichtungen keine solchen Beobachtungen vor; gleichwohl wird es erforderlich sein, die Frage einer systematischen Prüfung zu unterziehen, ob Kooperation und Vernetzung über Einrichtungsgrenzen hinweg den unerwünschten Nebeneffekt besitzt, die Zusammenarbeit innerhalb der Bildungsinstitutionen zu lähmen. Für Prüfungen dieser Frage wird im Rahmen der FÖRMIG-Transferprojekte Gelegenheit sein, die in einigen Bundesländern ihre Arbeit aufgenommen haben (siehe www.foermig.uni-hamburg.de).

Anmerkung

- 1 Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein.
- 2 Die Zahlen geben nur Tendenzen wieder, da einige Basiseinheiten mehrere bildungsbiographische Übergänge bearbeiteten. Hier wurden die Schwerpunkte aufgenommen.
- 3 Grundlage für die folgenden Ausführungen sind systematische Auswertungen der jährlich vorgelegten Berichte aus den beteiligten Ländern sowie von Dokumentationen, die die beteiligten Projekte regelmäßig anfertigen mussten: Zielvereinbarungen, Zielentwicklungsprotokolle, Netzwerkprotokolle.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2010): „Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel“. – Bielefeld.
- Berlin* (2009): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG. Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Kita, Schule, Eltern und außerschulischen Partnern. Abschlussbericht (01.09.2004-31.08.2009). – Berlin (unveröffentlicht).
- Bernstein, B.* (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control*. Bd. 4. – London.
- Bourdieu, P.* (1991): *Language and Symbolic Power*. – Cambridge.
- Cummins, J.* (2002): BICS and CALP. In: *Byram, M.* (ed.): *Encyclopedia of Language and Teaching*. – London, S. 76-79.
- Cummins, J.* (2006): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. – Clevedon.
- Döll, M.* (2009): Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: *Lengyel, D./Reich, H. H./Roth, H.-J./Döll, M.* (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. (= FÖRMIG, Edition Bd. 5). – Münster, S. 109-114.
- Elfert, M./Rabkin, G.* (Hrsg.) (2007): *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. – Stuttgart.

- Falkenhagen, U.* (2009): Gemeinsam im Interesse der Kinder. Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule. Materialien zur Durchgängigen Sprachbildung. – Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.foermig-berlin.de>; Stand 08.11.2010.
- Fromm, J.* (2004): The Emergence of Complexity. – Kassel.
- Fußangel, K./Gräsel, C.* (2008): Unterrichtsentwicklung in Lerngemeinschaften: das Beispiel „Chemie im Kontext“. In: *Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H.* (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzepte, Befunde, Perspektive. Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 1. – Münster/New York/München/Berlin, S. 285-295.
- Gogolin, I.* (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: *Mecheril, P./Quehl, T.* (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. – Münster/New York/München/Berlin, S. 79-85.
- Gogolin, I.* (2010): Aktuelle Forschungsergebnisse und Gelingensbedingungen für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. In: *Petersen, I.* (Hrsg.): Mit Sprachenvielfalt in die Zukunft. Gelingende Sprachförderung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher. Schriftenreihe des interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr.15. – Oldenburg, S. 19-28.
- Gogolin, I./Dirim, I./Neumann, U./Reich, H./Roth, H.-J./Schwippert, K.* (2010): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. (= FÖRMIG Edition, Bd. 7). – Münster/New York/München/Berlin (im Erscheinen).
- Gogolin, I./Lange, I.* (2010): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: *Fürstenau, S./Gomolla, M.* (Hrsg.) (2010): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden (im Erscheinen).
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J.* (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107). – Bonn.
- Gräsel, C./Fußangel, K.* (2010): Die Rolle von Netzwerken bei der Verbreitung von Innovationen. In: *Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H.* (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 3. – Münster/New York/München/Berlin, S. 117-129.
- Habermas, J.* (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch 1977. – Göttingen, S. 36-51.
- Howaldt, J.* (2010): Innovationen im Netz. In: *Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H.* (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 3. – Münster, New York, München, Berlin, S. 131-147.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen* (Hrsg.) (2009): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Erprobungsfassung 2009. – Kiel.
- Lange, I./Gogolin, I.* (unter Mitarbeit von *Grießbach, D.*) (2010): Durchgängige Sprachbildung in der Praxis – eine Handreichung. (= FÖRMIG Material, Bd. 2). – Münster/New York/München/Berlin.
- Portmann-Tselikas, P. R.* (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. – Zürich.
- Programmräger Modellprogramm FörMig* (2010): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Abschlussbericht 2009. Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. – Hamburg (unveröffentlicht).
- Sächsisches Bildungsinstitut* (Hrsg.) (2009): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Transferfassung 2009. – Radebeul.
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H./Pekince, N./Fuchs, S./Abichat, L./Schönfeld, P.* (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. – Bielefeld.
- Schleppegrell, M. J.* (2004): The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective. – Mahwah, New Jersey.
- Stadler, M./Ostermeier, C./Prenzel, M.* (2009): Programm SINUS-Transfer. Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Abschlussbericht zum Programm SINUS-Transfer. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN). – Kiel. Online verfügbar unter: http://www.sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Schlussbericht_ST.pdf; Stand: 08.11.2010.