

**Vorschulische Sprach- und Leseförderung
von Kindern mit Migrationshintergrund
in Bibliotheken:**

**Konzeption eines Programms für die
Bücherhalle Wilhelmsburg**

Hausarbeit zur Diplomprüfung
an der

HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN HAMBURG

Fakultät Design, Medien und Information

Studiendepartment Information

vorgelegt von

Myra Thürsam

Hamburg, September 2007

Referentin: Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert
Korreferentin: Prof. Gudrun Laubach

Kurzfassung

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

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

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

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

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

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

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung.....	ii
Abbildungsverzeichnis.....	vii
Tabellenverzeichnis.....	viii
Abkürzungsverzeichnis.....	ix
Vorbemerkung.....	1
Einleitung.....	2
Literaturbewertung.....	5
Teil I Grundlagen der Migration und Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland.....	7
1. Migration in Deutschland.....	7
1.1. Ausländer, Migranten und Menschen mit Migrationshintergrund – Annäherung an unterschiedliche Begriffe.....	7
1.2. Migrationsgeschehen und Migrationspolitik seit dem Zweiten Weltkrieg.....	8
1.3. Migration heute.....	11
1.3.1. Die hauptsächlichen Zuwanderungsarten nach Deutschland und ihre rechtlichen Rahmenbedingungen.....	11
1.3.2. Soziale und wirtschaftliche Situation	15
1.3.3. Bildungspolitische Situation.....	17
1.3.4. Integration: Definition und politische Ansätze.....	19
2. Exkurs: Pisa-Studie.....	22
2.1. PISA allgemein.....	22
2.2. Die OECD-PISA-Studie im Kontext Migration.....	23
2.2.1. Ausgewählte Ergebnisse der OECD-PISA-Studie für Deutschland im Kontext Migration.....	24

2.2.2. Gründe für die Ergebnisse der OECD-PISA-Studie im Kontext Migration.....	26
Teil II Grundlagen der Sprach- und Leseförderung.....	30
3. Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund.....	30
3.1. Was bedeutet Sprachförderung?.....	30
3.2. Was bedeutet Leseförderung?.....	31
3.3. Zusammenhang zwischen Sprach- und Leseförderung.....	32
3.4. Vorschulische Sprach- und Leseförderung.....	33
3.5. Aspekte der Mehrsprachigkeit.....	34
3.6. Die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache.....	36
3.7. Notwendigkeit der vorschulischen Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und damit verbundene politische Ansätze.....	37
3.8. Vorschulische Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Öffentlichen Bibliotheken.....	40
3.9. Aspekte der vorschulischen Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund.....	41
4. Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Praxis.....	43
4.1. Anforderungen an die Bibliothekare.....	43
4.2. Grundsätze der Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund.....	44
4.3. Mittel zur Sprach- und Leseförderung.....	47
4.4. Kooperation mit Kindertagesstätten.....	51
4.5. Einbeziehung der Eltern.....	51
Teil III Projekte zur Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund.....	54
5. Auswahl derzeitiger Projekte zur Sprach- und Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken, die Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigen.....	54

5.1. Projekte in Deutschland.....	54
5.1.1. Vorgehensweise bei der Recherche.....	55
5.1.2. Übersicht beispielhafter Angebote zur Sprach- und Leseförderung, die Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigen.....	57
5.1.3. Begründung zur Auswahl der vorgestellten Projekte.....	60
5.2. Die Projekte.....	62
5.2.1. Das Projekt „Kinder werden WortStark“ der Citybibliothek Berlin.....	62
5.2.2. Sprach- und Leseförderung in der Stadtbibliothek Nürnberg.....	66
5.2.3. Die Kinder-Lese-Reisen der Stadtbibliothek Neu-Isenburg.....	69
Teil IV Konzeptentwicklung.....	72
6. Die Bücherhalle Wilhelmsburg.....	72
6.1. Wilhelmsburg – Gebietspezifische Merkmale.....	72
6.1.1. Bildungssituation und politische Ansätze.....	73
6.2. Das Profil der Bücherhalle Wilhelmsburg.....	75
6.2.1. Veranstaltungen in der Bücherhalle Wilhelmsburg.....	77
7. Das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelms- burg.....	79
7.1. Konzeption des Sprach- und Leseförderungsprogramms.....	79
7.2. Die Teile des Programms.....	84
7.3. Der Programmplan.....	85
7.3.1. Thematische Auswahl und Gliederung der Einheiten.....	86
7.3.2. Inhalte der Einheiten.....	87
7.3.3. Ablauf der Einheiten.....	88
7.4. Die Beispieleinheiten.....	89
7.4.1. Vorbemerkung.....	90
7.4.2. Einheit 1: Mein Name.....	90
7.4.3. Einheit 3: Meine Kleider.....	96
7.4.4. Einheit 5: Das bist du.....	101
7.4.5. Einheit 6: Was wir Kinder alles tun.....	107
7.4.6. Einheit 8: Meine Familie.....	111
7.4.7. Einheit 12: Die Farben.....	115

7.5. Elternnachmittag.....	120
8. Bedarfsanalyse für das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg.....	124
8.1. Vorgehensweise.....	125
8.2. Auswertung.....	126
9. Checkliste zur Planung des Sprach- und Leseförderungsprogramms.....	130
10. Schlussbetrachtung.....	135
Literaturverzeichnis.....	137
Gesondertes Literaturverzeichnis.....	163
Anhang A: Versammlung mit Erziehern und Bibliothekaren.....	169
Anhang B: Elterninformationsblatt.....	171
Anhang C: Elterninformationsabend.....	173
Anhang D: Titelvorschläge für eine Bücherkiste zum Thema „Die Farben“..	175
Anhang E: Empfehlenswerte Bilder- / Vorlesebücher zu den Themen des Sprach- und Leseförderungsprogramms in deutscher und türkischer Sprache.....	181
Anhang F: Kinderbilder.....	187
Anhang G: Abschiedslied „Tschüs-bis-morgen“.....	191
Anhang H: Kopiervorlage Anziehpuppe und Kleidungsstücke.....	193
Anhang I: Materialien zur Bedarfsanalyse für das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg	195
Anhang J: Liste empfehlenswerter Literatur zur Sprach- und Leseförderung.....	198
Anhang K: Informationsblatt für die Erzieher.....	202
Anhang L: Tätigkeitsbilder.....	204
Eidesstattliche Versicherung.....	206

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausländische Bevölkerung von 1951 bis 2005

Abbildung 2: Deutsche und ausländischer Erwerbstätige nach ihrer Stellung im Beruf 1991, 2001-2003

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anteil ausländischer und deutscher Schüler in allgemeinbildenden Schulen nach Schulart der Sekundarstufe I 2002/03

Tabelle 2: Angebote Öffentlicher Bibliotheken zur Sprach- und Leseförderung unter Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund

Tabelle 3: Auswertung der Bedarfsanalyse für das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg

Verzeichnis der Abkürzungen

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

Vorbemerkung

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

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

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

Einleitung

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

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

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

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

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

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

Der zweite Teil befasst sich mit den für die Konzeption des Sprach- und Leseförderungsprogramms der Bücherhalle Wilhelmsburg wichtigen theoretischen und praktischen Grundlagen der Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Diese sind für die praktische Umsetzung des Programms und seines Verständnisses von zentraler Bedeutung und werden daher ausführlich dargestellt. Dabei soll deutlich werden, welche Voraussetzungen notwendig sind, damit eine gezielte Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Öffentlichen Bibliotheken gelingen kann.

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

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

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

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

Literaturbewertung

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

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

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

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

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

Teil II und Kapitel 7. stützen sich auf Quellen aus der Pädagogik. Dabei wurden hauptsächlich Ratgeber für Erzieher und Eltern verwendet, die, neben theoretischem Grundwissen, Spiel- und Übungsvorschläge zur Sprach- und Leseförderung enthalten. Die Nähe zur Praxis half theoretische Erkenntnisse innerhalb des Sprach- und Leseförderungsprogramms der Bücherhalle Wilhelmsburg umzusetzen. Zusätz-

lich wurde auf Projekte aus der Praxis zurückgegriffen, da diese hilfreiche Beispiele für Ablauf und Inhalt eines Sprach- und Leseförderungsprogramms boten.

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

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

1. Migration in Deutschland

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

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

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

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

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

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

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

In dieser Arbeit wird nur die internationale Migration berücksichtigt. Als Migranten werden deshalb nur Ausländer verstanden, die ihr Land verlassen haben, um in der Bundesrepublik zu leben. Damit umfasst der Begriff Migration alle Menschen eines Landes mit ausländischer Staatsangehörigkeit und bezieht sich z. B. auch auf Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion, Asylsuchende, Gastarbeiter oder die Einwanderung der französischen Hugenotten u. a. nach Preußen im 17. Jahrhundert (vgl. GEIBLER 1994, S. 19 / vgl. WENNING 1996, S. 13).

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

1.2. Migrationsgeschehen und Migrationspolitik seit dem Zweiten Weltkrieg

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

Im Zuge des Wiederaufbaus begann Westdeutschland, ab 1947/48 Arbeitsmigranten aus dem Ausland anzuwerben. Von 1955 bis 1968 schloss die BRD mit Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien und Jugoslawien zweiseitige Anwerbeabkommen. Nach dem so genannten Rotationsprinzip sollten möglichst junge, männliche Ausländer eine zeitlich begrenzte Beschäftigung auf-

nehmen und danach wieder in ihre Heimatländer zurückkehren (vgl. DICKEL 2002, S. 228-229). Dabei handelte es sich überwiegend um gering qualifizierte Arbeitskräfte. Für die Arbeitgeber stellte der ständige Arbeiterwechsel jedoch eine zusätzliche Belastung dar. Bereits Mitte der 1960er-Jahre wurde dieses Prinzip deshalb in der Praxis nicht mehr umgesetzt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. Migration heute

1.3.1 Die hauptsächlichen Zuwanderungsarten nach Deutschland und ihre rechtlichen Rahmenbedingungen

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

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

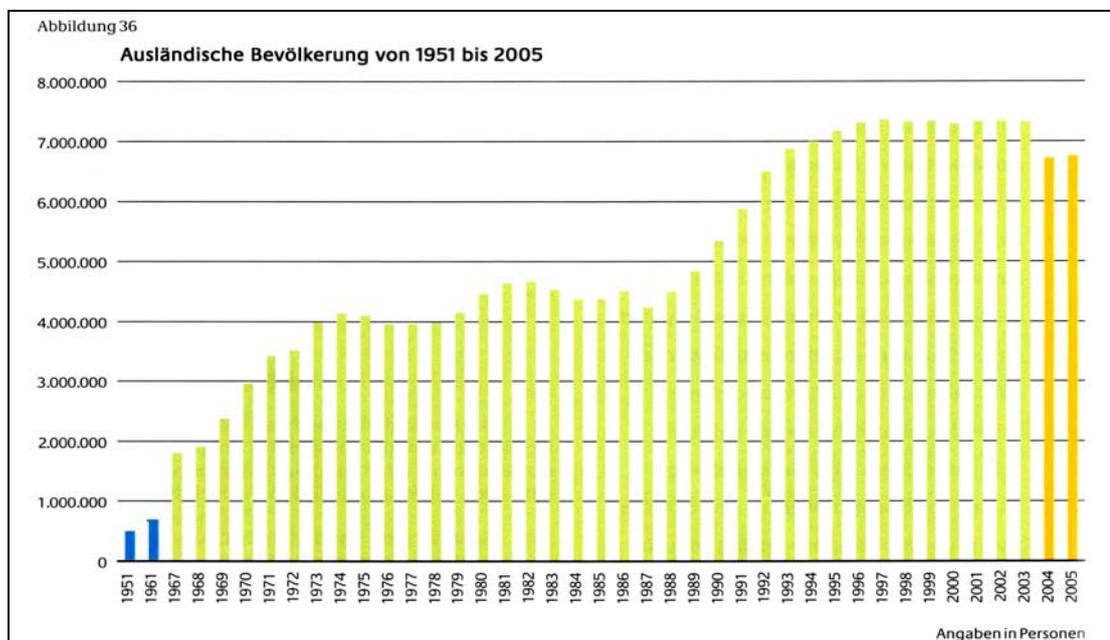


Abbildung 1: Ausländische Bevölkerung von 1951 bis 2005

Quelle: BAMF 2005, S. 78

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

- **EU-Binnenmigration**

EU-Binnenmigration beschreibt die Zu- und Abwanderung von Deutschen und Bürgern der Europäischen Union innerhalb des Gebietes der EU. Unionsbürger genießen weitgehende Personenfreizügigkeit,³ das heißt, sie können z. B. ihren Wohnort und Arbeitsplatz innerhalb der Mitgliedstaaten frei wählen. Personen, die einem „Drittstaat“ (Nicht-EU-Staat) angehören, sind von diesem Recht ausgeschlossen. Sie müssen sich an die aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen ihres jeweiligen Aufnahmelandes halten (vgl. BAMF 2006, S. 28-30).

Jedes Jahr wurden bis zum Beitritt der neuen EU-Staaten in die Europäische Union um die 250.000 Zu- und Fortzüge nach und aus Deutschland registriert. Nach dem Beitritt im Jahr 2004 hat sich die Zahl in der letzten Zeit noch weiter erhöht. Im Jahr 2004 registrierten die Behörden insgesamt 266.355 Zuzüge, von denen fast zwei Drittel Staatsangehörige aus den neuen EU-Ländern betrafen. Bei den Fortzügen ist ein ähnlicher Trend zu beobachten. Mehr als die Hälfte der insgesamt 265.538 registrierten Fortzüge betrafen Bürger aus den neuen EU-Ländern (vgl. BAMF 2006, S. 31-33).

- **Arbeitsmigranten**

Nach dem neuen Zuwanderungsgesetz erhalten Migranten aus Drittstaaten eine Beschäftigungserlaubnis zusammen mit der Aufenthaltserlaubnis, wenn die Sicherung des Lebensunterhaltes durch einen Arbeitsplatz gewährleistet ist (vgl. BAMF 2006, S. 66-67). Eine Arbeitserlaubnis erfolgt allerdings nur unter Berücksichtigung der Erfordernisse und Verhältnisse auf dem deutschen Arbeitsmarkt, das heißt, wenn kein anderer Deutscher oder EU-Bürger für den betreffenden Arbeitsplatz zur Verfügung steht (vgl. BAMF 2007d / vgl. BAMF 2007e). Diese Regelung gilt sowohl

³ Mit den neuen EU-Mitgliedstaaten wurde, mit Ausnahme von Malta und Zypern, bis zum Inkrafttreten der vollständigen Freizügigkeit eine Übergangsregelung vereinbart (vgl. BAMF 2006, S. 30).

für Arbeitsmigranten, wie auch für nachgezogene Familienangehörige, Asylsuchende und Flüchtlinge.

Vor allem hochqualifizierte Zuwanderer profitieren von der neuen Regelung, da für sie der Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtert wurde. Für Migranten ohne oder nur mit geringqualifizierter Ausbildung bestehen weiterhin Einschränkungen (vgl. BAMF 2006, S. 67). Im Jahr 2004 wurden so z. B. um die 380.000 Saisonarbeiter-Verträge geschlossen. Die meisten Arbeitnehmer kamen dabei aus Polen (vgl. BAMF 2006, S. 69).

- **Familiennachzug aus Drittstaaten**

Das deutsche Aufenthaltsgesetz gestattet zum Schutz der Familie den Nachzug ausländischer Ehegatten und Kinder von in der Bundesrepublik lebenden Drittstaatsangehörigen. In Ausnahmefällen können auch entfernte Verwandte von der Nachzugsberechtigung Gebrauch machen. Der Familiennachzug von ausländischen Kindern ist bis zum 18. Lebensjahr möglich, allerdings nur, wenn das nachziehende Familienmitglied eine Niederlassungserlaubnis oder Aufenthaltserlaubnis besitzt, genügend Wohnraum zu Verfügung hat und der Lebensunterhalt der Angehörigen gesichert ist (vgl. BAMF 2006, S. 34-35). Im Jahr 2004 wurden insgesamt 65.935 Visa zum Zweck des Ehegatten- und Familiennachzugs ausgestellt. Das häufigste Herkunftsland nachziehender Familien ist die Türkei, gefolgt von der Russische Föderation, Serbien-Montenegro und Thailand (vgl. BAMF 2006, S. 37-38).

- **Asylsuchende und Flüchtlinge**

Der Artikel 16a des deutschen Grundgesetzes gewährt Ausländern, die in Anlehnung an die Begriffsbestimmung der GFK (Genfer Flüchtlingskonvention) „wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung“ (BAMF 2006, S. 50) staatlich verfolgt werden oder denen eine solche Verfolgung droht, das Recht auf Asyl in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. BAMF 2006, S. 49-50). Asylsuchende sind somit ausländische Staatsangehörige, die bei einer deutschen Ausländerbehörde einen Asylantrag stellen (siehe hierzu auch 1.1). „De-facto-Flüchtlinge“ sind Personen, die keinen Asylantrag gestellt haben oder deren Asylantrag abgelehnt wurde; diese dürfen bzw. können aber aus humanitären oder sonstigen Gründen nicht abgeschoben werden.

Dieses ist z. B. der Fall, wenn ihnen in ihrem Herkunftsland ernst zu nehmende Gefahr für Leib und Seele droht.

Die Bezeichnung „Kontingentflüchtlinge“ beschreibt eine Gruppe von Flüchtlingen, denen durch internationale Hilfsmaßnahmen Asyl gewährt wurde (vgl. BEGER 2000, S. 31).

Asylbewerber und Flüchtlinge, die als asylberechtigt anerkannt wurden, dürfen mit Erhalt der Aufenthaltserlaubnis eine berufliche Tätigkeit aufnehmen (vgl. BAMF 2006, S. 50).

In den letzten fünf Jahren stammten die meisten Asylbewerber aus dem Irak. Im Jahr 2005 stellten fast 29.000 Menschen ein Asylgesuch an die Bundesrepublik Deutschland (vgl. BAMF 2006, S. 54). Es ist jedoch davon auszugehen, dass nicht alle aufgenommen wurden.

- **Spätaussiedler**

Spätaussiedler sind deutsche Volkszugehörige, die in der Regel aus der ehemaligen Sowjetunion stammen und unter Krieg und Vertreibung gelitten haben (vgl. BAMF 2007f).

Spätaussiedler haben insofern einen Vorteil gegenüber anderen Migrationsgruppen, als dass sie mit der Ausstellung einer Bescheinigung über ihre Spätaussiedlereigenschaft auch die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten (vgl. BAMF 2006, S.42-43).

Antragsteller müssen allerdings nachweisen, dass sie deutsche Volkszugehörige sind und die deutsche Kultur in ihrem Heimatland gelebt haben. Dies wird unter anderem durch einen Abstammungsnachweis und einen Deutsch-Sprachtest überprüft (vgl. BAMF 2006, S. 39-40). Familienangehörige von aussiedlungsberechtigten Personen sind ebenfalls zuzugsberechtigt.

Zwischen 1991 und 2004 kamen fast zweieinhalb Millionen Spätaussiedler nach Deutschland. Die meisten stammen aus der ehemaligen Sowjetunion (vgl. BAMF 2005, S. 65-66).

- **Jüdische Migranten**

Zuwanderer aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion sind, sofern sie mindestens von einem jüdischen Elternteil abstammen, berechtigt, dauerhaft in die

Bundesrepublik einzuwandern (vgl. BAMF 2006, S. 47). Seit der Neuregelung des Aufnahmeverfahrens für jüdische Zuwanderer im Juni und November 2005 müssen Antragsteller jedoch bestimmte Aufnahmevoraussetzungen erfüllen (vgl. BAMF 2005, S. 68). Dazu gehört z. B. die eigenständige Sicherung des Lebensunterhalts in absehbarer Zeit und der Nachweis von Grundkenntnissen der deutschen Sprache⁴ (vgl. BAMF 2006, S. 47).

Bis 2003 wanderten jährlich 15.000 bis 20.000 jüdische Emigranten nach Deutschland ein. Seit 2004 sinkt die Zahl der einreisenden Personen, sodass im Jahr 2005 nur noch knapp 6.000 registriert wurden (vgl. BAMF 2006, S. 49).

- **Ausländische Studierende**

Ausländische Studierende erhalten bei der Einreise eine zweijährige Aufenthaltserlaubnis, die bis zu um zwei Jahre verlängert werden kann, wenn der Zweck des Aufenthalts noch nicht erfüllt ist. Darüber hinaus berechtigt die Aufenthaltserlaubnis zur Aufnahme eines Studentenjobs und kann nach Beendigung des Studiums um ein Jahr verlängert werden, damit ein angemessener Arbeitsplatz gesucht werden kann⁵ (vgl. BAMF 2007g).

Im Wintersemester 2004/2005 studierten insgesamt 186.656 Studenten, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erwarben, an deutschen Hochschulen (vgl. BAMF 2006, S. 83-84).

1.3.2. Soziale und wirtschaftliche Situation

In Deutschland gehen jährlich mehr Menschen in den Ruhestand als neue Arbeitskräfte nachfolgen; dennoch ist derzeit kein Rückgang des Arbeitskräfteangebots bzw. Erwerbspersonenpotenzials zu beobachten. Diese positiv zu bewertende Entwicklung ist unter anderem auf die stetige Zuwanderung von Migranten zurückzuführen. Sie sind im Durchschnitt jünger als die deutschen Arbeitskräfte. In Zukunft werden deshalb mehr Migranten auf der Suche nach einer Arbeit oder Lehrstelle

⁴ Jüdische Migranten erhalten uneingeschränkten Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt (vgl. BAMF 2006, S. 48).

⁵ Von dieser Regelung ausgenommen sind Angehörige aus den Ländern der Europäischen Union, Island, Norwegen, der Schweiz, Liechtenstein, Monaco, San Marino, Andorra, Honduras, Australien, Israel, Japan, Kanada, der Republik Korea, Neuseeland und den USA (vgl. BAMF 2006, S. 83).

sein, als ausländische Arbeitnehmer in Rente gehen (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 77-79).

Der Ausländeranteil an der Gesamtbevölkerung Deutschlands beträgt 8,8 Prozent. Damit sind Migranten aktiv am Geschehen auf dem Arbeitsmarkt beteiligt (vgl. BAMF 2007h, S. 44). Im Vergleich zu ihren deutschen Mitbürgern sind sie deutlich häufiger als Arbeiter und weniger als Angestellte beschäftigt. Abbildung 2 zeigt den Anteil deutscher und ausländischer Erwerbstätiger nach ihrer Stellung im Beruf. Außerdem sind sie wesentlich öfter arbeitslos als die Gesamtbevölkerung und erhalten im Vergleich deutlich weniger Lohn (vgl. BAMF 2007h, S. 44 / vgl. BREMER 2000, S. 106). Vor allem sind mehr ausländische Erwerbstätige ohne Berufsausbildung tätig als deutsche (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 83-84).

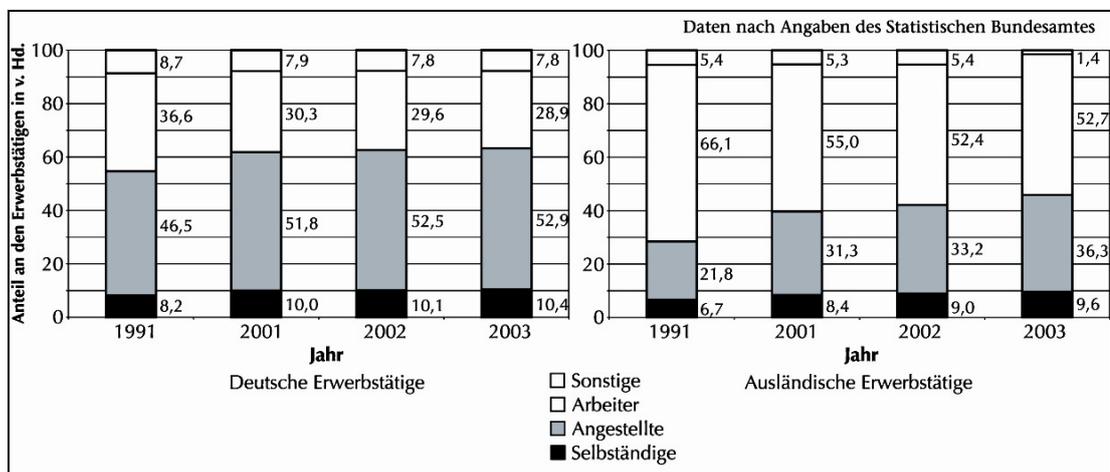


Abbildung 2: Deutsche und ausländische Erwerbstätige nach ihrer Stellung im Beruf 1991, 2001-2003

Quelle: BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 84

Dieser Zustand ist zum Teil auf nicht anerkannte Berufsqualifikationen, mangelnde Sprachkenntnisse und fehlende oder geringe Schul- und Berufsabschlüsse zurückzuführen. Bestimmte Gruppen von Zuwanderern dürfen zudem aus rechtlichen Gründen keine Arbeit aufnehmen (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 102).

Ausländer haben im Durchschnitt wesentlich öfter mit Armut zu kämpfen als die deutsche Bevölkerung. Dieses hängt vor allem mit Faktoren wie Arbeitslosigkeit, Aufenthaltsdauer und Familiengröße zusammen (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 104-105).

Ihre Wohnsituation sieht ähnlich aus. Im Gegensatz zu der Gesamtbevölkerung bewohnen sie überwiegend kleinere und schlechtere Wohnungen (vgl. BREMER 2000, S. 159). Bei der Wohnungssuche stoßen sie verstärkt auf Ablehnung und müssen oft für eine qualitativ minderwertige Wohnung mehr Miete bezahlen (vgl. BREMER 2000, S. 155). Ferner wählen sie ihren Wohnort überwiegend in Städten und dort zumeist in Gebieten, die von Umweltverschmutzung, schlechter Bauweise und Standortnachteilen geprägt sind (vgl. BREMER 2000, S. 160).

Migranten leiden öfter unter psychischen Krankheiten, vor allem, wenn es ihnen an sozialer Unterstützung und gesellschaftlichen Bindungen fehlt. Ihre gesundheitliche Versorgung ist häufig sehr unzureichend. Dieses ist unter anderem auf Sprachbarrieren, ein unterschiedliches Verständnis von Gesundheits- und Krankheitspflege sowie mangelnde Beratung zurückzuführen. Asylanten haben aus rechtlichen Gründen nur einen beschränkten Zugang zu medizinischer Versorgung (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 142).

Die soziale und wirtschaftliche Situation von zugewanderten Menschen weist teilweise starke nationalitätenspezifische Differenzen auf. So haben z. B. Türken besonders häufig mit Arbeitslosigkeit und Armut zu kämpfen (vgl. BREMER 2000, S. 69-70). Im Jahr 2003 waren nur 22,4 Prozent aller in Deutschland lebenden Türken in einem Angestelltenverhältnis beschäftigt (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 85). Unter anderem wird hier der Zusammenhang mit der vor dem Anwerbestopp verstärkten Anwerbung von gering qualifizierten Arbeitern deutlich (siehe hierzu auch 1.2).

1.3.3. Bildungspolitische Situation

Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft haben im Grunde die gleichen Bildungschancen wie ihre deutschen Mitschüler; denn seit 1960 gilt auch für sie die allgemeine Schulpflicht (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 48). Die meisten Kinder und Jugendlichen aus zugewanderten Familien sind bereits in Deutschland geboren worden. Trotzdem haben sie im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund weitaus mehr Schwierigkeiten, im deutschen Bildungssystem zu bestehen. Dieses hängt überwiegend mit der sozialen Herkunft dieser Kinder zusammen (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 37). Deutsche Kinder und Jugendliche aus Unterschichten sowie ausländische Kinder und Jugendliche

sind in Schulen ohne weiterführenden Abschluss überproportional vertreten (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 48.). Dagegen sind sie in weiterführenden Schulen deutlich unterrepräsentiert (vgl. BEGER 2000, S. 70). So besuchten im Schuljahr 2002/2003 fast 44 Prozent aller Kinder und Jugendlichen mit ausländischem Hintergrund⁶ eine Hauptschule und nur 14 Prozent ein Gymnasium (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 51). Tabelle 1 zeigt den Anteil ausländischer und deutscher Schüler in allgemeinbildenden Schulen nach Schulart der Sekundarstufe I für das Schuljahr 2002/03 in Prozent.

	Haupt- schule	Real- schule	Gymna- sium	Gesamt- schule	Sonsti- ges*
Ausländer (n = 462 755)	43,8	18,9	13,9	12,8	10,6
Deutsche (n = 4882478)	18,6	24,5	32,3	8,4	16,2

* Umfasst v.a. Privatschulen, wie Freie Waldorfschulen.

Tabelle 1: Anteil ausländischer und deutscher Schüler in allgemeinbildenden Schulen nach Schulart der Sekundarstufe I 2002/03

Quelle: BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 51 / STATISTISCHES BUNDESAMT 2007b, S. 175

Ende der 1970er-Jahre verließen fast fünfzig Prozent der Jugendlichen aus Migrantenfamilien die Schule ohne einen Abschluss. Mittlerweile hat sich die Situation zwar gebessert. Dennoch verlässt heute noch jeder fünfte ausländische Jugendliche (ca. 17 %) das Schulsystem ohne einen Abschluss; bei den Deutschen ist es nur jeder zwölfte (ca. 8,5 %) (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 53 / BÖHMER 2006, S. 8).

Eine genaue Darstellung des Schulerfolgs von ausländischen Jugendlichen im Schulsystem erfolgt in Kapitel 2., Exkurs – PISA-Studie.

Die gleiche Tendenz findet sich in der beruflichen Bildung von Migranten wieder. Im Gegensatz zu der deutschen Bevölkerung durchlaufen Jugendliche und junge Erwachsene aus Migrantenfamilien wesentlich seltener eine Berufsausbildung (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 57). So absolvieren nur wenige ausländische Jugendliche, gemessen an ihrem Anteil in der entsprechenden Alters-

⁶ Insgesamt besuchten im Schuljahr 2003/2004 12,5 Mio. Schüler allgemeinbildende und berufliche Schulen in Deutschland. 1,16 Mio. waren davon nichtdeutscher Staatsangehörigkeit (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 50).

gruppe, eine berufliche Qualifizierung (vgl. BEGER 2000, S. 71). Im Jahr 2003 befanden sich lediglich 27,1 Prozent in einer Ausbildung (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 58). Rund 40 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbleiben ganz ohne abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. BÖHMER 2006, S. 9).

Ähnlich gering fällt die Beteiligung von Migranten an der Hochschulbildung aus. Zwar lag der Anteil ausländischer Studierender im Wintersemester 2003/2004 bei 12,2 Prozent, doch hatten davon nur 26,7 Prozent ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erhalten.

Insgesamt gesehen verringert sich die Teilnahme ausländischer Studenten und junger Erwachsener am Bildungssystem, je höher die Anforderungen der Bildungsgänge sind (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 67).

1.3.4. Integration: Definition und politische Ansätze

„Integration bedeutet Identifikation, gleichberechtigte Teilhabe und Verantwortung“ (BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2006, S. 5).

Integration kann jedoch nicht als einzelner Entwicklungsgang definiert werden, sondern muss vielmehr als ein vielschichtiges Zusammenspiel mehrerer Prozesse verstanden werden, die oftmals über Generationen andauern (vgl. BEGER 2000, S. 10 / vgl. BREMER 2000, S. 27).

Dazu gehört das Erlernen von Fertigkeiten und Kenntnissen wie z. B. Sprache, Berufsqualifikationen oder das Wissen um gesellschaftliche und rechtliche Zusammenhänge bzw. Verhaltensweisen, der chancengleiche Zugang zu wichtigen Lebensbereichen wie Bildung und Ausbildung und die Sozialisierung des einzelnen Migranten, das heißt seine Interaktion mit Kollegen, Nachbarn, Vereinen sowie seine Identifikation mit den Werten und Normen der Aufnahmegesellschaft (vgl. BEGER 2000, S. 10 / BREMER 2000, S. 27).

Als integriert gilt nach dieser Erklärung also ein Migrant, der die einzelnen gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse erfolgreich durchlaufen hat; das bedeutet, je so mehr Ebenen abgeschlossen wurden, desto mehr kann von Integration gesprochen werden (vgl. BREMER 2000, S. 36).

Deutschland ist ein Einwanderungsland. Die stetige Zuwanderung von Migranten und die kulturelle Vielfalt in der Bundesrepublik bestätigen diesen Zustand deutlich.

Die Bundesbeauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, Maria Böhmer, erklärte auf der 20. Bundeskonferenz in Stuttgart im Mai 2007: „Im Jahr 2010 wird jeder zweite in Deutschland unter 40 Jahren aus einer Zuwandererfamilie stammen“ (REGIERUNG ONLINE 2007a).

In den letzten Jahren ist deshalb die Integration ausländischer Zuwanderer verstärkt in den Vordergrund der Politik gerückt. Es ist Ziel von Bund, Ländern und Kommunen, Migranten eine erfolgreiche Eingliederung in die Gesellschaft zu ermöglichen. Im Vordergrund steht dabei die Sicherstellung von Gleichberechtigung und Chancengleichheit in allen Bereichen der Gesellschaft, auch im Bezug auf die Angleichung von Rechten und Chancen im Bildungs- und Berufssystem (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 180).

Integration ist jedoch nicht nur eine Aufgabe der Politik. Sie hängt ebenso vom Bemühen der Zuwanderer ab, das Leben in der Aufnahmegesellschaft zu akzeptieren; dazu muss die gesellschaftliche Bereitwilligkeit hinzukommen, Migration und die Koexistenz unterschiedlicher Ethnien in einer Gesellschaft anzuerkennen (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005, S. 178 / vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2006, S. 5). Daher muss Integrationsförderung gleichwohl im politischen wie im gesellschaftlichen Bemühen verankert sein und als gemeinsame Aufgabe verstanden werden.

In diesem Rahmen strebt das neue Zuwanderungsgesetz integrationspolitische Maßnahmen an, die neuen Zuwanderern die Eingliederung in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben der Bundesrepublik erleichtern sollen (vgl. BAMF 2007b / BAMF 2007i). So enthält es neben der Neuregelung des Ausländerrechts erstmals einen Anspruch auf einen Integrationskurs für ausländische Zuwanderer aus Drittstaaten (vgl. AUSWÄRTIGES AMT 2007). Der Kurs besteht aus einem Deutschkurs sowie einem Orientierungskurs, in dem die wesentlichen Kenntnisse der deutschen Rechtsordnung, Kultur und Geschichte vermittelt werden (vgl. BAMF 2007i).

Im Juli 2007 wurde, im Einverständnis aller staatlichen Ebenen – Bund, Ländern und Kommunen – und den wichtigsten Vertretern von Bürgerinitiativen und Migranten, der Nationale Integrationsplan veröffentlicht (vgl. REGIERUNG ONLINE 2007b). Zu seinen hauptsächlichen Komponenten gehört die Verbesserung der Integrationskurse, Sprachförderung, Bildungs- und Ausbildungsförderung, Verbesserung der

Lebenssituation von Frauen und Mädchen, Verbesserung des Zusammenlebens von Einheimischen und Zuwanderern sowie die Stärkung der freiwilligen und gleichberechtigten Partizipation von Migranten am Bürgerengagement (vgl. REGIERUNG ONLINE 2007c / REGIERUNG ONLINE 2007d / REGIERUNG ONLINE 2007e).

2. Exkurs: PISA-Studie

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

2.1. PISA allgemein

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

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

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

Die PISA-Studien erfassen neben den Leistungen von Schülern auch Daten über außerschulische Hintergrundfaktoren, z. B. wirtschaftliche, soziale und kulturelle Le-

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

bensverhältnisse. Sie sollen Aufschluss über den Einfluss der sozialen Herkunft auf Leistungen in der Schule geben.

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

Im Vordergrund von PISA 2006 steht die naturwissenschaftliche Grundbildung der Schüler (vgl. OECD 2004, S. 21). Ende 2008 wird das Projekt abgeschlossen (vgl. PISA 2007b). Die nächste Überprüfung im Jahr 2009 wird sich dann wieder auf die Lesekompetenz konzentrieren (vgl. OECD 2004, S. 21).

2.2. Die OECD-PISA-Studie im Kontext Migration

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

Um genaue Resultate zu erhalten, wurden die Schüler in zwei Gruppen unterteilt: Migranten der ersten Generation und Migranten der zweiten Generation. Die erste Gruppe bilden Schüler, die nicht im jeweiligen Teilnahmeland geboren sind und deren Eltern aus dem Ausland stammen. Die zweite setzt sich aus Schülern zusammen, deren Eltern im Ausland geboren sind, die selbst aber seit ihrer Geburt im jeweils untersuchten Land leben. Diese Gruppe nimmt seit der Einschulung am

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

Schulsystem des Erhebungslandes teil. Innerhalb dieser Analyse werden die Leistungen einheimischer Schüler den Leistungen derjenigen Schüler mit Migrationshintergrund gegenübergestellt, die im jeweiligen Untersuchungsland geboren wurden und von denen mindestens ein Elternteil ebenfalls im Untersuchungsland geboren wurde.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In den PISA-Auswertungen wird nach sechs Qualifikationsniveaus unterschieden. Auf der ersten Stufe müssen sehr einfache Aufgaben gelöst werden, Stufe 2 repräsentiert das Grundniveau und auf der sechsten Stufe stehen komplexe Problemsituationen im Mittelpunkt (vgl. OECD 2006, S. 31-32).

Über 30 Prozent aller Migranten der ersten Generation liegen in Mathematik unter der vorletzten Stufe, also 2, in der zweiten Generation sind es sogar 40 Prozent. Im Bereich der Lesekompetenz sieht der Trend ganz ähnlich aus. Über 25 Prozent der ersten Generation erreichen nicht Stufe 2. Bei den Schülern der zweiten Generation liegen mehr als 20 Prozent der Schüler unter der untersten Stufe, und über 40 Prozent verfügen nicht über die erforderlichen Kenntnisse für Stufe 2 (vgl. OECD 2006, S. 42-46). Dieser Zustand weist darauf hin, dass ein Großteil der Schüler mit Migrationshintergrund nicht den alltäglichen Anforderungen der Wissensgesellschaft gewachsen ist. Im späteren Verlauf ihrer Entwicklung ergeben sich daraus mit großer Wahrscheinlichkeit erhebliche Probleme für ihr Privat- und Berufsleben und somit auch Integrationsprobleme.

Im Gegensatz dazu liegen anteilig nur sehr wenige einheimische Schüler unter der Stufe 2 (vgl. OECD 2006, S. 3)

Betrachtet man die Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland auf internationaler Ebene, so wird deutlich, dass sie in den Bereichen Mathematik und Lesekompetenz weit unter dem OECD-Mittelwert für Schüler aus Zuwandererfamilien liegen¹⁰ (vgl. OECD 2006, S. 186-187).

Die Ergebnisse der OECD-Sonderauswertung machen es mehr als deutlich: Junge Migranten sind im deutschen Schulsystem benachteiligt. Ihre prekäre Bildungssituation deutet die Notwendigkeit von schulischen Integrationsmaßnahmen an und zeigt den Bedarf an Innovation und Weiterentwicklung.

2.2.2. Gründe für die Ergebnisse der OECD-PISA-Studie im Kontext Migration

Der niedrige Kompetenzstand von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland hängt mit unterschiedlichen Faktoren zusammen. Die Gründe dafür können zum einen durch die sozioökonomische Lage, also z. B. die Stellung der Eltern im Beruf, das Bildungsniveau der Eltern, kulturelle Besitztümer, z. B. klassische Literatur, Gedichtbände, Kunstgegenstände, die Lernförderung der Kinder durch die Eltern, Sprachkompetenz, die Staatsangehörigkeit sowie das Bemühen des Einzelnen, sich in die Gesellschaft und das deutsche Bildungssystem zu integrieren, be-

¹⁰ Der OECD-Mittelwert liegt in Mathematik für Schüler der zweiten Generation bei 483 Punkten und für Schüler der ersten Generation bei 475. Im Bereich Lesekompetenz liegt er für die zweite Generation bei 475 und für die Erste bei 456 (vgl. OECD 2006, S.186-187).

stimmt sein. Zum anderen kann aber auch neben der individuellen Ebene die Migrationsgeschichte, also die Einwanderungspolitik und Integrationspraxis Deutschlands, Auswirkungen auf die Schulleistungen von Migranten haben (vgl. OECD 2004, S. 197 / OECD 2006, S. 60).

In Deutschland ist der familiäre Hintergrund besonders maßgebend für den Schulerfolg von Jugendlichen. Dieses spiegelt sich stark in den schulischen Leistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wieder. Die Leistungsdifferenzen zwischen Einheimischen und Jugendlichen aus Migrantenfamilien sind deshalb teilweise auf Unterschiede in der sozioökonomischen Lage zurückzuführen (vgl. PISA 2007a, S. 26).

Die Sonderauswertung der PISA-Studie 2003 zeigt, dass Jugendliche aus Migrantenfamilien, die im Alltag überwiegend eine andere Sprache sprechen als Deutsch, deutlich geringere Kompetenzen aufweisen als Jugendliche, die in ihrer Familie hauptsächlich Deutsch sprechen (vgl. STANAT 2006, S. 52-53). Das bedeutet allerdings nicht, dass Mehrsprachigkeit gute Schulleistungen ausschließt. Schüler, die sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der Sprache des Aufnahmelandes ausreichende Kenntnisse besitzen, können durchaus davon profitieren. In vielen Familien kann das ausschließliche Sprechen einer anderen Sprache als der des Einwanderungslandes ein Anzeichen für mangelnde Integration sein. In solchen Fällen haben Schüler ausländischer Herkunft die deutsche Sprache häufig nicht ausreichend erlernen können. Darüber hinaus sind die Eltern auf Grund mangelnder Sprachkenntnisse oft nicht in der Lage, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen. Beide Faktoren können einen negativen Einfluss auf die Schulleistungen der Jugendlichen haben (vgl. OECD 2006, S. 46). So beträgt z. B. die Differenz der durchschnittlichen mathematischen Kompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in ihrer Familie neben der Deutschen noch eine andere Sprache anwenden, zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund 73 Punkte. Bei Schülern, die im Alltag hauptsächlich ihre Muttersprache benutzen, besteht sogar ein Unterschied von 95 Punkten (vgl. PISA 2005, S. 290). In Deutschland sprechen etwa 31 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Alltag neben der deutschen Sprache noch eine andere, und etwa 13 Prozent verwenden ihre Muttersprache häufiger als die deutsche (vgl. PISA 2005, S. 277).

Das Bildungsniveau von Familien mit Migrationshintergrund ist zudem häufig niedriger als das von einheimischen Familien. Eltern der ersten und zweiten Generation haben im Vergleich mit inländischen Eltern fast fünf Jahre weniger an einer Schul-

ausbildung teilgenommen (vgl. OECD 2006, S. 60). Hier zeigt sich, dass die Einwanderungsgeschichte erheblich durch die Gastarbeiterwanderung geprägt ist, bei der es nicht auf eine gute Ausbildung ankam. Die meisten Gastarbeiter waren nur sehr schlecht qualifiziert (siehe hierzu auch Kapitel 1.2.).

Ein niedriger Bildungsabschluss der Eltern hat ebenfalls zur Folge, dass sie ihre Kinder in schulischen Fragen nicht ausreichend unterstützen können. Dieses ist besonders erschwerend, da in Deutschland der familiäre Hintergrund sehr wichtig für den Schulerfolg von Kindern ist.

Schüler aus Migrantenfamilien stammen überwiegend aus Familien mit einem geringeren ökonomischen, sozialen und kulturellen Status als ihre inländischen Mitschüler. Das trifft insbesondere auf Jugendliche zu, deren Eltern beide aus dem Ausland stammen (vgl. PISA 2005, S. 287 / OECD 2006, S. 63). Diese Familien gehören überwiegend zu der unteren Sozialschicht und verfügen über weniger ökonomisches und kulturelles Kapital.

Die aufgeführten Faktoren sind eng miteinander verknüpft: Eltern mit einem höheren Schulabschluss befinden sich in der Regel in einem höher gestellten Berufsverhältnis.

Pisa 2003 belegt, dass etwa 20 Prozent der Disparitäten in Mathematik zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf die genannten Faktoren zurückzuführen sind; das bedeutet, der familiäre Hintergrund eines Schülers hat eine wesentliche Auswirkung auf seine Leistungen (vgl. OECD 2004, S. 197). Der Unterschied in den Mathematikleistungen verringert sich nach Berücksichtigung der aufgeführten Einflüsse zwar deutlich (knapp 40 Punkte), jedoch lässt er sich nicht vollständig dadurch erklären (vgl. OECD 2004, S. 196).

Migrantenkinder sind also vor allem deshalb benachteiligt, weil ihre Eltern oft ein geringeres Einkommen und ein niedrigeres Bildungsniveau haben (vgl. OECD 2004, S. 200).

In Deutschland ist Migration häufig mit einer schlechteren sozioökonomischen Lage verbunden; denn ein großer Teil der Jugendlichen, deren Eltern im Ausland geboren sind, kommen aus der unteren Sozialschicht (vgl. PISA 2007a, S. 26). Dieses ist auch an der Verteilung der einzelnen Jugendlichen auf die Schulformen zu erkennen (siehe hierzu auch Kapitel 1.3.3.).

Die Bedeutung der Hintergrundfaktoren für den schulischen Erfolg von Migrantenkindern zeigt, dass gezielte bildungspolitische Maßnahmen notwendig sind, um ihre Benachteiligung im Schulsystem zu verringern. In den Lehrplänen verankerte

Sprachförderungsprogramme können z. B. zu einer Verbesserung beitragen. In Australien, Kanada und Schweden haben Maßnahmen zur Sprachförderung, die seit langem in den Curricula der Schulen integriert sind, zu einer Minimierung des Leistungsunterschiedes geführt (vgl. STANAT 2006, S. 12-13).

Teil II Grundlagen der Sprach- und Leseförderung

3. Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund

3.1. Was bedeutet Sprachförderung?

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

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

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

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

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

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

3.2. Was bedeutet Leseförderung?

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

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

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

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

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

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

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

3.3. Zusammenhang zwischen Sprach- und Leseförderung

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

Die Fähigkeit des Lesens und Schreibens kann jedoch nur einwandfrei erworben werden, wenn die Sprachentwicklung eines Kindes ohne Probleme verläuft und es richtig sprechen lernt. Für das Erlernen des Lesens ist die Beherrschung der Sprache notwendig. Die Fähigkeit des Lesens wiederum bildet die Grundlage für das Erlernen des Schreibens (vgl. BLUMENSTOCK 2004, S. 29). Aus diesem Grund besteht zwischen Sprach -und Leseförderung ein enger Zusammenhang, durch den sich beide Maßnahmen sinnvoll ergänzen.

Durch Sprache werden Gedanken, Vorstellungen und Ansichten eines Menschen zum Ausdruck gebracht. Die Beschäftigung mit Texten unterschiedlicher sprachlicher Gestaltung unterstützt die Ausdrucksfähigkeit und die Ausbildung des Wortschatzes (vgl. DETTMAR-SANDER 2004, 18-19). So merken sich Kinder, z. B. beim

Vorlesen, neue Wörter und erfragen die Bedeutung, wenn sie etwas nicht verstanden haben (vgl. KREIBICH 2003, S. 26). Andererseits weckt der Umgang mit Sprache das Interesse für Printmedien. Sprachspiele, wie z. B. Reime bilden, sind eine gute Möglichkeit, Kindern ein Gefühl für den Umgang mit Sprache zu vermitteln; das Verständnis von Betonung, Klang und Rhythmus einer Sprache bildet eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen der Lesefähigkeit (vgl. DETTMAR-SANDER 2004, S. 19).

3.4. Vorschulische Sprach- und Leseförderung

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

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

Mittlerweile wurden zahlreiche Maßnahmen, Konzepte und Projekte zur frühen Sprach- und Leseförderung entwickelt, mit denen versucht wird, der steigenden Zahl

von sprachauffälligen Kindern in der Schule entgegenzuwirken und möglichst früh den Grundstein für Sprach- und Lesekompetenz zu legen (vgl. JAMPERT 2005, S. 11). Projekte, wie „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“ zur Unterstützung des Sprach- und Schrifterwerbs von Microsoft Deutschland oder „Buchstart – Kinder lieben Bücher“, bei dem Familien mit Kindern aus Hamburg im ersten Lebensjahr ein Gratisbuchpaket geschenkt bekommen, zielen überwiegend auf Kinder aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien (vgl. JAMPERT 2007, S. 171). Hierbei ist anzumerken, dass die meisten Projekte zur Sprachförderung ebenso Elemente aus der Leseförderung beinhalten, auch wenn nur von Sprachförderung gesprochen wird. Dies gilt natürlich auch umgekehrt für Projekte zur Leseförderung. Wie bereits im vorigen Abschnitt erwähnt, besteht zwischen Sprach- und Leseförderung ein enger Zusammenhang.

Insgesamt gesehen geht der Trend zu einem höheren Engagement im vorschulischen Bildungsbereich. Träger und Fachkräfte müssen jedoch darauf achten, dass die ausgewählten Konzepte und Maßnahmen die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder angemessen berücksichtigen und nicht zu früh bestimmte Verfahren und Maßnahmen festlegen, die den sprachbezogenen Bedürfnissen der Kinder im Zweifel nicht gerecht werden (vgl. JAMPERT 2007, S. 12).

3.5. Aspekte der Mehrsprachigkeit

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gebrauchen in der Regel mehr als eine Sprache – sowohl die Muttersprache als auch die Sprache des Aufnahmelandes.

Mehrsprachigkeit meint die Fähigkeit, mehr als eine Sprache problemlos anwenden zu können. Dies schließt den Begriff Zweisprachigkeit mit ein. Gemeint sind Personen, die in ihrer Kindheit zwei Sprachen gelernt haben und solche, die, z. B. in der Schule, eine weitere Fremdsprache dazu lernen (vgl. IVEN 2006, S. 103). Ein Kind, das mit zwei Sprachen aufwächst, lernt beide Sprachen entweder im Doppelspracherwerb, das heißt, gleichzeitig von Geburt an; dieses ist z. B. der Fall, wenn die Eltern unterschiedlicher Nationalitäten sind. Oder die Kinder erwerben die Sprachen nacheinander im Zweitsprachenerwerb – die Erstsprache ab dem ersten Lebensjahr und die zweite ab dem Kleinkindalter oder später (vgl. ULICH 2001, S. 19). In der Regel bilden zweisprachige Menschen eine starke und eine schwache Sprache aus.

Welche der beiden Sprachen stärker und welche schwächer ausgeprägt ist, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Sprachinput, die Beziehung zu der Sprache, der inhaltliche Sprachgebrauch der jeweiligen Sprache und wann welche Sprache im Vordergrund steht, spielen dabei eine Rolle. Deshalb kann im Laufe des Lebens die schwächere Sprache zur stärkeren werden und umgekehrt (vgl. KUPELIKILINÇ 2004, S. 29).

Mittlerweile lebt mehr als die Hälfte der gesamten Weltbevölkerung in Verhältnissen, in denen mehr als eine Sprache gebraucht wird. Mit der Migration von Menschen ausländischer Herkunft nach Deutschland ist die Mehrsprachigkeit auch hier zu einem bekannten Phänomen geworden.

Eine Sprache beinhaltet neben den Regeln des Sprachsystems historische, kulturelle, moralische und religiöse Werte und Normen der jeweiligen Sprachgesellschaft. Deshalb ist die Integration in zwei Kulturen immer eine besondere Herausforderung. Es spielt keine Rolle, ob dies parallel oder nacheinander geschieht.

Migranten und Menschen mit Migrationshintergrund bleibt gar nichts anderes übrig: Sie müssen sich neben ihrer eigenen Kultur und Sprache zusätzlich mit der ihres Aufnahmelandes auseinandersetzen. Dabei steht im Vordergrund, die neue Sprache so schnell und so gut wie möglich zur Bewältigung von Alltagssituationen zu erlernen. Die Möglichkeit, zwei Sprachen gleich gut zu beherrschen, ist dabei umso größer, desto eher die zweite Sprache hinzukommt.

Kinder lernen eine andere Sprache am besten im Vorschulalter. In dieser Zeit sind sie in der Lage, die neue Sprache gleichwertig mit ihrer Muttersprache zu erlernen (vgl. IVEN 2006, S. 103-104). Kleine Kinder sind noch unvoreingenommen; sie sind nicht mit den Einstellungen und Werten ihrer Kultur behaftet, die den Lernprozess behindern können. Vielmehr sind sie offen gegenüber den Einstellungen und Werten anderer Kulturen (vgl. MAIER 2003, S. 27).

Menschen, die mehrere Sprachen beherrschen, können mit Sprache viel bewusster umgehen, verstehen sprachliche Regeln schneller und haben im Bildungs- und Berufsleben häufig größere Chancen (vgl. IVEN 2006, S. 112). „Mehrsprachigkeit“ und „Zweisprachigkeit“ ist deshalb grundsätzlich als vorteilhaft anzusehen. Es ist ein wertvolles Bildungsgut und ermöglicht in der gegenwärtigen Wissensgesellschaft vielfältige Chancen (vgl. ULICH 2003, S. 20).

Etwa 25 Prozent der in Deutschland geborenen Kinder haben mindestens ein Elternteil mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Dadurch lernen diese Kinder mit großer Wahrscheinlichkeit mehr als eine Sprache. Türkisch ist mit 1,9 Mio. Men-

schen die am weitesten verbreitete Muttersprache bei Kindern mit Migrationshintergrund, dicht gefolgt von Serbokroatisch, Italienisch, Griechisch und Polnisch (vgl. IVEN 2006, S. 105).

3.6. Die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache

Eine besondere Bedeutung für den Zweitspracherwerb hat die Muttersprache, die Erstsprache. Durch den Erwerb der Erstsprache lernt das Kind, die Inhalte seiner Muttersprache durch Gestik, Mimik und Sprechmelodie auszudrücken; dabei erfasst es unbewusst auch die zugehörigen grammatikalischen Regeln (vgl. IVEN 2006, S. 109-110). Beim Zweitspracherwerb geht das Kind davon aus, dass die zweite Sprache mit den gleichen Regeln zu erlernen ist. Ähnliche Strukturen werden dabei leichter übernommen (vgl. KUPELIKILINÇ 2004, S. 44).

Die meisten Kinder folgen während der Zweitsprachentwicklung den Phasen des Erstspracherwerbs. Zuerst eignen sie sich einzelne Wörter an und beginnen dann, diese zu äußern. Danach folgt das Erlernen einfacher grammatikalischer Kombinationen, bis sie schließlich alle sprachlichen Strukturen verwenden können. Während der verschiedenen Entwicklungsphasen erkennen die Kinder, in welchen Bereichen sie neue Regeln dazu lernen müssen. Dabei verwenden sie anfangs die Zweitsprache häufig nach den Regeln ihrer Muttersprache, und es kommt zu Veränderungen der Sprachnorm, z. B. „fahren“ statt „ich fahre“ (vgl. IVEN 2006, S. 111). Die Muttersprache bildet also das notwendige Grundgerüst, um eine zweite Sprache zu erlernen. Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, dass ein Kind die Muttersprache zunächst festigt, bevor es die zweite Sprache hinzulernt (vgl. HEUCHERT 1989, S. 30 / IVEN 2006, S. 109-110). Eltern, die trotz mangelnder Deutschkenntnisse versuchen, ihrem Kind diese Sprache zu vermitteln, lösen genau das Gegenteil von dem aus, was sie beabsichtigen: Sie verhindern die Entwicklung einer tragfähigen Sprachgrundlage.

Viele Eltern der dritten Generation von Migranten beherrschen außerdem ihre Muttersprache nicht mehr richtig. Dadurch lernen ihre Kinder eine Mischung aus Deutsch und der Muttersprache, auf der sie Deutsch als Zweitsprache nur sehr schwer aufbauen können (vgl. IVEN 2006, S. 112-113). Die Zweitsprache kann also nur einwandfrei erworben werden, wenn die Kenntnisse der ersten Sprache stabil

genug sind (vgl. IVEN 2006, S. 110). Deshalb muss die Lese- und Sprachkompetenz der Muttersprache ebenso gefördert werden wie die der Zweitsprache Deutsch (vgl. HEUCHERT 1989, S. 29). Eltern, die keine ausreichenden Kenntnisse der deutschen Sprache haben, sollten mit ihren Kindern am besten in ihrer Muttersprache kommunizieren und nicht versuchen, ihnen die deutsche Sprache zu vermitteln (vgl. IVEN 2006, S. 110). Diese Kinder können Deutsch mit dem Eintritt in den Kindergarten erlernen und z. B. durch zusätzliche Sprach- und Leseförderung unterstützt werden. Deutsch als Zweitsprache sollte jedoch immer von Personen vermittelt werden, die selber Muttersprachler sind oder die Sprache auf diesem Niveau beherrschen. Kinder, die ihre Erst- und Zweitsprache nicht richtig entwickeln können, fühlen sich häufig in keiner der beiden Kulturen zu Hause und sind in ihrem sozialen Umfeld und in der Schule benachteiligt (vgl. IVEN 2006, S. 113).

3.7. Notwendigkeit der vorschulischen Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und damit verbundene politische Ansätze

Um in der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft bestehen zu können, ist es für junge Menschen unabdingbar, die deutsche Sprache zu beherrschen, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, diese auswerten und kritisch bewerten zu können, das heißt: Sprach- und Lesekompetenz zu besitzen. Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist das jedoch zum großen Teil nicht ausreichend möglich.

Durch die anhaltende Einwanderung nach Deutschland ist die Zahl der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund angestiegen. Heute kommt fast jedes dritte Kind unter sechs Jahren aus einer Familie mit Migrationshintergrund, und in den Städten trifft dies sogar auf über 40 Prozent der Kinder und Jugendlichen zu (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2007b).

Von rund 52 Prozent aller in Deutschland lebenden Kinder mit Migrationshintergrund sind beide Elternteile nicht deutscher Herkunft (vgl. IVEN 2006, S. 105). Es ist davon auszugehen, dass diese Kinder eine andere Sprache als Deutsch zur Muttersprache haben. Sie lernen in ihren ersten Lebensjahren zuerst die Sprache ihrer Eltern. Viele Migranteneltern sind aufgrund ihrer eigenen Sprachdefizite oft nicht in der Lage, ihren Kindern die deutsche Sprache angemessen zu vermitteln. Beim Eintritt in

den Kindergarten besitzen solche Kinder deshalb häufig nur sehr geringe Deutschkenntnisse. Untersuchungen haben ergeben, dass ein deutsches Kind mit drei Jahren ca. 1000 Wörter kennt und in einem Jahr rund 550 Wörter dazu lernt; ein Kind mit einer anderen Muttersprache als Deutsch hat im ersten Kindergartenjahr also ein Wortschatzdefizit von rund 1000 Wörtern (vgl. MAIER 2003, S. 21). Dazu kommen grammatikalische Regeln, Struktur und Aussprache der deutschen Sprache, die neu erlernt werden müssen. Ohne eine gezielte Förderung ist es den Kindern kaum möglich, diesen Rückstand aufzuholen. Oft sind Verständigungsschwierigkeiten vorprogrammiert; diese können in der Schulzeit und darüber hinaus zu erheblichen Problemen führen. Viele Kinder werden sogar aufgrund ihrer Sprachdefizite bei der Einschulung zurückgestellt oder an eine Sonderschule verwiesen (vgl. BÖHMER 2006, S. 7). Eine gute Schul- und Berufsausbildung ist jedoch die Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration. Zum einen ermöglicht der Besuch von Bildungs- und Ausbildungsstätten, soziale Bindungen mit deutschen Kindern und Jugendlichen einzugehen (vgl. BEGER 2000, S. 67-68), zum anderen sind Bildung und Ausbildung unabdingbar für das spätere Berufsleben (vgl. BREMER 2000, S. 123). Des Weiteren können mangelnde Sprachkenntnisse den Integrationsprozess erschweren, indem sie den Aufbau sozialer Kontakte zu Einheimischen beeinträchtigen. Der Kontakt zu deutschen Muttersprachlern, z. B. Mitschülern, ist für die Zweitsprachentwicklung jedoch von großer Bedeutung.

Frühe Erfahrungen mit der Lesekultur wirken sich langfristig positiv auf Sprach-, Les- und Schreibkompetenz sowie die Bildungs- und Berufslaufbahn eines Menschen aus (vgl. ULICH 2003, S. 32). Fehlt jedoch eine angemessene Förderung durch die Familie, kann auch dieses seine Leistungen in Bildung und Ausbildung beeinträchtigen.

Wie die PISA-Studien belegen, ist der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen in Deutschland stark vom sozialen Status und der Herkunft der Eltern abhängig. Eltern mit Migrationshintergrund haben oft einen geringeren Bildungsstand und kommen gleichzeitig aus unterprivilegierten sozialen Verhältnissen (siehe hierzu auch Kapitel 2.2.2.) (vgl. BÖHMER 2006, S. 9). Zwar gibt es mit Sicherheit Eltern, die ihre Kinder an die Bücherwelt heranzuführen, jedoch ist im Hinblick auf die Erkenntnisse aus den PISA-Studien zu vermuten, dass die Förderung von Leseverhalten, Lesemotivation und Lesegewohnheiten nicht ausreichend gewährleistet ist.

Untersuchungen in den USA haben gezeigt, dass Kinder aus Mittelschichtfamilien bis zu ihrer Einschulung durchschnittlich 1000 bis 1700 Stunden „Leseerfahrung“ mit

Bilderbüchern haben – Kinder aus Familien mit einem geringeren sozioökonomischen Status dagegen nur 25 Stunden. Die Zahlen unterliegen natürlich immer kulturellen Besonderheiten, dennoch sind sie auch für Deutschland und andere Länder aussagekräftig (vgl. Ulich 2003, S. 32).

Sprach- und Lesekompetenz ist der Schlüssel zur Integration, damit auch zur Chancengleichheit und als Basisqualifikation die Voraussetzung für Erfolg in Schule, Ausbildung, Studium und Beruf. So sind z. B. die Möglichkeiten, im industriellen Sektor Arbeit mit niedrigen Qualifikationsanforderungen zu finden, im Zuge der globalisierten Arbeitsteilung in Deutschland immer geringer geworden; die Bildungsanforderungen sind insgesamt gestiegen. Ferner ist es sehr schwierig, sich über Arbeits-, Ausbildungsangebote oder Unterstützungsmaßnahmen in diesen Bereichen zu informieren, wenn die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrscht wird. Dieses führt unweigerlich zu einer weiteren Verstärkung der Benachteiligung von Migranten und Menschen mit Migrationshintergrund.

Die enge Verzahnung von Sprach- und Lesekompetenz mit Integration macht deutlich, dass Maßnahmen von außen, z. B. durch Kindergarten, Schule oder andere öffentliche Institutionen, dringend notwendig sind und in der Bildungs- und Integrationspolitik ein besonderer Schwerpunkt auf der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund vor der Einschulung liegen muss.

Diese Tatsache hat die Bundesregierung zum Handeln bewegt. Der im Juli 2007 festgelegte Integrationsplan strebt im Bezug auf die vorschulische Sprachförderung an, die Betreuung und Förderung von Eltern zu intensivieren, damit diese ihre Kinder während der Sprachentwicklung angemessen unterstützen können. Die generelle Sprachförderung in Kinderbetreuungseinrichtungen, vor allem im letzten Jahr der Kindergartenzeit, soll als Vorbereitung für die Grundschule ausgeweitet werden. Außerdem wird eine verbesserte Aus- und Fortbildung von Erziehern angestrebt, um eine nachhaltige Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen gewährleisten zu können (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2007b).

3.8. Vorschulische Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Öffentlichen Bibliotheken

Leseförderung gehört als fester Bestandteil zu den Aufgaben einer Öffentlichen Bibliothek. Häufig werden Veranstaltungen und Dienstleistungen wie Bilderbuchkino, Lesenächte oder Bücherkisten angeboten (vgl. NEUMANN 1999, S. 4-5). Durch Leseförderung sollen Kinder zum einen an die Lesekultur herangeführt werden, zum anderen soll aber auch die Sprachentwicklung des Kindes gefördert werden. Der enge Zusammenhang von Sprach-, Lese- und Schreibentwicklung macht deutlich, dass die gleichzeitige Förderung beider Komponenten sinnvoller ist (vgl. DIPF 2007). Nicht zuletzt haben die PISA-Studien auf die Notwendigkeit von Sprach- und Leseförderung vor der Einschulung, besonders im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund, aufmerksam gemacht (siehe hierzu auch Kapitel 2. und Kapitel 3.7.). Deshalb ist mittlerweile neben der Leseförderung auch die vorschulische Sprachförderung in den Blickpunkt von Öffentlichen Bibliotheken gerückt (siehe hierzu auch Kapitel 5.).

Vorschulische Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund ist eine ganzheitliche Aufgabe und deshalb ebenso die von öffentlichen Einrichtungen. Insbesondere Öffentliche Bibliotheken als Institutionen für lebenslanges Lernen und Lernorte außerhalb der Schule sollten ihren Teil dazu beitragen.

Durch das Angebot von Sprach- und Leseförderungsprogrammen erleichtern Bibliotheken die Integration von ausländischen Kindern in die deutsche Gesellschaft (vgl. SAUERMAN 2005b, S. 4). Sie sind Begegnungsstätten, die den Austausch zwischen unterschiedlichen Kulturen fördern und fungieren als neutrale Orte, an denen Migranten (Kinder wie Erwachsene) ihre Berührungspunkte mit der deutschen Gesellschaft und Deutsche ihre Berührungspunkte mit Migranten verringern können (vgl. SAUERMAN 2005a, S. 34).

Die frühe Vermittlung der Kompetenz im Umgang mit Medien, unabhängig von kulturellen oder sozioökonomischen Hintergrundmerkmalen (vgl. SAUERMAN 2005b, S. 4), ermöglicht es Migrantenkindern, den Umgang mit verschiedenen Medien zu erlernen und die Bibliothek als Ort für lebenslanges Lernen wahrzunehmen. Programme zur Sprach- und Leseförderung in Bibliotheken können den Bildungsverlauf von Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund positiv beeinflussen, indem sie ihnen den Zugang zu Sprache und Literatur

ermöglichen und einen Beitrag zur Chancengleichheit solcher Kinder leisten (vgl. WORTSTARK 2006, S. 3).

Ausländer und Menschen mit Migrationshintergrund leben häufig in Städten, und dort konzentriert sich ihr Anteil überwiegend auf bestimmte Stadtteile. Deshalb liegt die Aufgabe der Sprach- und Leseförderung unter Berücksichtigung der Voraussetzungen und Kenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund insbesondere in der Hand von Bibliotheken, die ihren Standort in solchen Ballungsgebieten haben. Natürlich können Bibliotheken auf Grund begrenzter Etats und Personalressourcen nicht alle Defizite, wie sie z. B. in den PISA-Studien deutlich wurden, ausgleichen (vgl. DUCHMANN 2006, S. 38). Dennoch sollte es nicht unversucht bleiben, entsprechende Veranstaltungen im Rahmen der Möglichkeiten anzubieten.

3.9. Aspekte der vorschulischen Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund

Die meisten Kinder aus Migrantenfamilien lernen Deutsch als Zweitsprache durch den Besuch einer Kindertagesstätte, also bevor sie in die Schule kommen. Diese Art von Zweitspracherwerb wird als „ungesteuerter Zweitspracherwerb“ bezeichnet, da der Lernprozess unter alltäglichen Kommunikationssituationen stattfindet (vgl. HEUCHERT 1989, S. 22). Gesteuerte Sprachförderung findet statt, wenn die Sprache durch formalen Unterricht erlernt oder gefördert wird, wie es z. B. im Schulunterricht der Fall ist (vgl. ULICH 2001, S. 19). Eine beispielsweise im Kindergarten oder einer Bibliothek organisierte Sprachförderung wird nicht als formal bezeichnet, denn die Kinder erhalten keinen formal organisierten Sprachunterricht (vgl. HEUCHERT 1989, S. 24). Dieses gilt genauso für die Leseförderung. Die Kinder erhalten keinen Leseunterricht, sondern werden durch spielerischen Umgang mit dem Medium Buch an die literarische Welt herangeführt.

Auch wenn ein Sprach- und Leseförderungsprogramm unter Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund konzipiert wurde, ist es genauso für Kinder aus deutschen Familien geeignet, die eine Förderung in diesem Bereich benötigen. Es ist sogar als Vorteil anzusehen, mit einer gemischten Gruppe zu arbeiten, da Kinder nichtdeutscher Herkunft auf diese Weise mit deutschen Kindern in Kontakt treten. Zum einen müssen die Kinder vermehrt in der deutschen Sprache kommunizieren, zum anderen können sie Freundschaften knüpfen. Beides fördert

den Integrationsprozess der ausländischen Kinder. Es ist für alle beteiligten Kinder, also Deutsche und Nichtdeutsche, eine bereichernde Erfahrung, unterschiedliche Kulturen und Sprachen kennen und akzeptieren zu lernen. Jede Art von „Sondermaßnahmen“, also z. B. Veranstaltungen, die nur für Kinder mit Migrationshintergrund angeboten werden, kann auch zu Ausgrenzung anstatt zu Integration führen (vgl. RÖSCH 2003, S. 57).

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

4.1. Anforderungen an die Bibliothekare

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

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

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

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Bibliotheksmitarbeiter von der Bibliotheksleitung unterstützt werden, damit sie ihre Aufgabe zufriedenstellend bewältigen können. Die Mitarbeiter sollten, wenn möglich, Gelegenheiten zur Fortbildung und

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

Zugang zu Arbeitshilfen und Arbeitsmaterial erhalten (vgl. SAUERMAN 2005a, S. 48). Auf dem Leipziger Bibliothekskongress im März 2007 wurde z. B., eine von der DBV-Expertengruppe organisierte Fortbildung über Projekte, die Kinder- und Jugendliche mit Migrationshintergrund einbeziehen, angeboten (vgl. SCHNEEHORST 2007a, S. 443).

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

4.2. Grundsätze der Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund

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

- Kinder brauchen Zeit, um sich an die neue Umgebung und Lernsituation zu gewöhnen, vor allem, wenn sie unter dem Einfluss von zwei Sprachen und Kulturen stehen. Es ist deshalb wichtig, immer geduldig und langsam vorzugehen (vgl. IVEN 2006, S. 56 / vgl. MÜLLER 1985, S. 19).
- Kinder verstehen die neue Sprache leichter, wenn der durchführende Bibliothekar sich einfach und in kurzen Sätzen ausdrückt (vgl. IVEN 2006, S. 56). Die einzelnen Sätze müssen dabei grammatikalisch immer korrekt gebildet werden, da die Kinder den Bibliothekar nachahmen (vgl. LOOS 2004, S. 21). Die Geschwindigkeit

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

des Sprechens sollte am Anfang langsamer sein und erst nach und nach gesteigert werden. Zusätzlich sollte darauf geachtet werden, Sätze und Wörter besonders deutlich und mit sinngemäßer Betonung auszusprechen (vgl. LOOS 2004, S. 21 / vgl. MAIER 2003, S. 38).

- Umschreibungen helfen den Kindern, Sätze, die sie nicht verstanden haben, sinnentsprechend zu erfassen (vgl. MAIER 2003, S. 37). Allerdings sollten Antworten der Kinder auf Fragen des durchführenden Bibliothekars nicht durch Gesten oder Mimik vorgegeben werden.
- Um die Bedeutung eines Wortes zu verstehen, müssen die Kinder zwischen einer bestimmten Bezeichnung und einem bestimmten Objekt oder Subjekt eine Verbindung herstellen. Diese „Sinnentdeckung“ ist eine große Herausforderung an die Beobachtungsgabe und Verstandeskräfte der Kinder (vgl. MAIER 2003, S. 23). Inhalte sollten deshalb immer in einem klar definierten Zusammenhang vermittelt werden, sodass die Kinder eine Verbindung zwischen dem „Gesagten“ und dem „Gemeinten“ herstellen können (vgl. IVEN 2006, S. 56 / vgl. MAIER 2003, S. 23). Dadurch sind sie in der Lage, die grobe Bedeutung des Gesprochenen zu erfassen, ohne einzelne Wörter verstehen zu müssen. Sprachbezogene Aktivitäten, Mimiken, Bilder und Gesten wirken dabei unterstützend.
- Wiederholungen festigen den Zusammenhang zwischen Sprache und Handlung. In einem Sprach- und Leseförderungsprogramm sollten deshalb immer wiederkehrende Handlungen aus dem Alltag, z. B. Begrüßung und Verabschiedung, integriert sein (vgl. IVEN 2006, S. 120). Zudem erlernen die Kinder neue Begriffe besser, wenn diese innerhalb verschiedener Variationen, wie z. B. eines Reimes oder Liedes, wiederholt werden (vgl. LOOS 2004, S. 29).
- Die Einbeziehung und Wertschätzung der Muttersprache und Kultur hilft den Kindern, Vertrauen zu fassen, und fördert ihre sprachliche Aktivität. So kann z. B. nach Benennungen von Gegenständen, Personen oder bestimmten Handlungen in der jeweiligen Muttersprache des Kindes gefragt werden (vgl. HEUCHERT 1989, S. 77). Die Bereitstellung von Büchern in der Landessprache der Kinder, z. B. innerhalb einer Bücherkiste zur Weiterbeschäftigung im Kindergarten, vermittelt ebenfalls ein

Gefühl der Wertschätzung und trägt außerdem zur Pflege und Förderung der Muttersprache bei¹³.

- Kinder bauen schneller ein nutzbares Vokabular auf, wenn Personen, Dinge und Aktionen eindeutig benannt werden. Deshalb sollten Bezeichnungen für beispielsweise Spielzeug, Kleidung, Kameraden und verschiedene Aktivitäten immer gleich sein (vgl. IVEN 2006, S. 121).
- Um Kinder zum Sprechen der neuen Sprache zu motivieren, ist es besonders wichtig, jegliche Sprechversuche sowie bereits vorhandene und neu erlernte Sprachfertigkeiten- und Kenntnisse zu loben und zu fördern (vgl. RÖSCH 2003, S. 63). Das gleiche gilt, wenn die Kinder Interesse an Büchern zeigen und z. B. spielerisch aus Bilderbüchern „vorlesen“.
- Fehler in der Aussprache und der Grammatik müssen verbessert werden, damit sie sich nicht verfestigen (vgl. MAIER 2003, S. 30). Allerdings sollte dies indirekt geschehen, das heißt, ein fehlerhafter Satz wird richtig wiederholt und wenn möglich erweitert¹⁴ (vgl. ULICH 2001, S. 36).
- Sollte ein Kind Hilfe bei den Übungen benötigen, also z. B. Schwierigkeiten haben, einen Satz zu bilden oder sich an ein Wort zu erinnern, muss der durchführende Bibliothekar unterstützend eingreifen.
- Die Kinder sollten durch Fragen und Aufforderungen angeregt werden, ihre Wünsche, Gedanken und Erlebnisse zu äußern (vgl. MAIER 2003, S. 13). Auch sollten sie immer wieder aufgefordert werden, untereinander Kontakt zu suchen, sich in der deutschen Sprache zu unterhalten sowie Bücher und Bilderbücher anzuschauen.
- Elemente der Sprach- und Leseförderung müssen im Zusammenhang mit alltäglichen Lebenssituationen der Kinder stehen, damit sie sich mit der Sprache identifizieren können und Interesse an ihrem Gebrauch finden (vgl. IVEN 2006, S. 56). Der

¹³ Kinder mit Migrationshintergrund sollten immer die Möglichkeit haben, die Werte und Normen beider Kulturen zu erfahren. Sie können dann selbst entscheiden, welche Verpflichtungen sie übernehmen wollen und welche nicht (vgl. MAIER 2003, S. 27).

¹⁴ Beispiel: Ein Kind möchte ein Bilderbuch anschauen und äußert dies mit dem Satz: „schauen“. Hier sollte der Satz richtig wiederholt und erweitert werden: „Möchtest du dir ein Bilderbuch anschauen?“ (vgl. ULICH 2001, S. 36).

Bezug zum Alltag hilft den Kindern außerdem, sich in ihren gewohnten Lebensbereichen auf Deutsch besser verständigen zu können (vgl. MAIER 2003, S. 20).

- Die Kinder müssen im Umgang mit der deutschen Sprache und mit Elementen der Leseförderung wirklich bewusst handeln und nicht nur „irgendwie“ kommunizieren; z. B. müssen sie beim Vorlesen eines Bilderbuches angehalten werden, genau zuzuhören und aktiv mitzumachen, indem sie wiederholen, was sie gehört haben, Passagen allein sprechen oder mitsprechen oder zu den Bildern erzählen (vgl. RÖSCH 2003, S. 63). Ferner ist es wichtig, dass die Kinder zuhören, wenn ein Kind eine Übung ausführt. Dadurch können sie lernen, ob etwas richtig oder falsch ist. Es sollte außerdem vermieden werden, Fragen zu stellen, die nur mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können (vgl. LOOS 2004, S. 22).

4.3. Mittel zur Sprach- und Leseförderung

Kinder mit Migrationshintergrund sind durch den Erwerb ihrer Erstsprache mit deren Regeln bereits mehr oder weniger vertraut, bevor sie die zweite Sprache dazulernen (vgl. IVEN 2006, S. 123). Eventuell haben sie bereits Lese- und Vorleseerfahrungen gemacht und die Schrift ihrer Landessprache kennengelernt. Nun müssen sie zusätzlich die Regeln der deutschen Sprache erlernen, sie von ihrer Muttersprache unterscheiden und einen neuen Wortschatz aufbauen. Satzbau, Aussprache und Wortbildung sind zumeist ganz anders, als die Kinder es gewöhnt sind (vgl. IVEN 2006, S. 123). Gleichzeitig werden sie in die Welt der deutschsprachigen Bücher eingeführt.

Die Umstellung auf die neue Sprache stellt eine große Herausforderung dar, die einer systematischen Unterstützung bedarf. Dabei ist es wichtig, die natürlichen Spracherwerbsprozesse der Kinder zu beachten. Zwischen dem achten und zehnten Lebensjahr erfassen sie eine Sprache über alle ihre Sinne und nicht nur über das Gehör (vgl. MAIER 2003, S. 21).

Die vier Fertigkeiten der Sprachförderung:

- *sprechen/schreiben (bzw. malen als vorschriftliche Form), um sich mitzuteilen/sich auszudrücken/mit anderen zu kommunizieren*

- *hören/lesen (bzw. Texte vorgelesen bekommen [als Vorform des Lesens]), um sich die Welt zu erschließen/Informationen zu gewinnen/über Fragen des Lebens nachzudenken (RÖSCH 2003, S. 63),*

und Aktivitäten zur Leseförderung¹⁵ sollten deshalb immer so gestaltet sein, dass die Kinder alle ihre Sinne einsetzen müssen. Spiele und Förderungsmaßnahmen, wie Malen, Basteln, Singen, Geschichten erzählen, Vorlesen oder der Umgang mit Bilderbüchern sind für Kinder als Hilfe, sich in einem neuen Sprachsystem zurechtzufinden, am besten geeignet.

Im Folgenden werden einige Mittel zur Sprach- und Leseförderung, ihre Bedeutung und Nutzbarkeit, vorgestellt.

Vorlesen:

Das Vorlesen von Büchern ist eine gute Möglichkeit, Kindern eine Sprache näher zu bringen und gleichzeitig ihr Interesse an dem Medium Buch zu wecken. Zum einem können sie durch das Zuhören ihre eigenen Sprachfähigkeiten erweitern (vgl. CLARK 1995, S. 92), zum anderen erkennen sie, dass Texte eine Bedeutung vermitteln und zwischen Sprache und Schrift ein Zusammenhang besteht (vgl. NÄGER 2005, S. 42). Diese Erfahrungen machen sie neugierig auf den Umgang mit Schriftmedien und bereiten sie auf das Erlernen der Lesefähigkeit vor.

Bilder und Bilderbücher:

Vorlesen aus Bilderbüchern hat für Kinder einen besonderen Reiz. Gleichzeitiges Erleben von Text und Bild lädt zur Identifikation mit Darstellern und Handlungen aus der Geschichte ein. Vorlesen regt die Fantasie der Kinder an, lässt sie Geschichten weiterspinnen, hält sie an, über Erzähltes nachzudenken und sich sprachlich darüber zu äußern.

Durch Bilder wird die sprachliche Aktivität der Kinder gefördert. Beim Betrachten fragen sie nach, erzählen darüber oder kommentieren die Abbildungen (vgl. NÄGER 2005, S. 48). Zumal das Bilderbuch einen weiteren Effekt hat: Es stellt eine Verbindung zwischen Text und Bild her, sodass sogar Kinder, die noch gar nicht lesen können, den Sinn verstehen (vgl. DETTMAR-SANDER 2004, S. 20).

¹⁵ Wie bereits erwähnt, besteht zwischen Sprach- und Leseförderung ein enger Zusammenhang (siehe hierzu auch Kapitel 3.3.). Deshalb sind die vier Fertigkeiten der Sprachförderung auch im Bezug auf die Leseförderung zu sehen.

Selbstverständlich müssen Bilder nicht nur im Zusammenhang mit Büchern eingesetzt, sondern können auch einzeln in Sprachübungen eingebaut werden.

Das Bilderbuch führt Kinder, genau wie das Vorlesen, an den Umgang mit Schriftmedien heran.

Bilderbuchkino:

Eine besondere Art des Vorlesens von Bilderbüchern ist das Bilderbuchkino. Die Kinder betrachten die Bilder nicht in einem Buch, sondern sehen sie über einen Projektor an der Wand¹⁶. Dadurch können sie im Gegensatz zum herkömmlichen Vorlesen eines Bilderbuches gleichzeitig zuhören und die Bilder betrachten. Ein Bilderbuchkino bietet außerdem eine gute Möglichkeit zu erraten, wie die Geschichte weitergeht, da die Bilder von den Kindern beliebig lange betrachtet werden können. Eine Bilderbuchkinovorführung wirkt auf Kinder durch die besondere Präsenz der Bilder anregend. Häufig äußern sie sich während einer Vorführung sehr lebendig (vgl. NEUMANN 2005, S. 82-83). Deshalb wird durch ein Bilderbuchkino nicht nur die Fähigkeit des Zuhörens geschult, sondern besonders auch die sprachliche Aktivität der Kinder gefördert.

Hand- und Theaterpuppen:

Der Einsatz von Hand- oder Theaterpuppen ermutigt Kinder, ihre sprachlichen Fähigkeiten einzusetzen. Die Puppe ist für sie eine lebendige Figur, ein Gesprächspartner, der Fragen stellt und dem man Fragen stellen kann. Vor allem sehr schüchterne Kinder verlieren häufig die Scheu, wenn sie mit der Puppe sprechen oder diese für sich sprechen lassen (vgl. MÜLLER 1985, S. 63-64).

Spiele:

Spiele sind ein nützliches Instrument, um die Sprach- und Lesekompetenz von Kindern zu fördern. Spielen gehört zu den Lieblingsbeschäftigungen von Kindern im Vorschulalter. Beim Spielen wird das Gruppenzugehörigkeitsgefühl einzelner Kinder gestärkt. Innerhalb eines Spieles können außerdem Fertigkeiten trainiert werden, ohne dass es langweilig wird. Kinder machen Erfahrungen im Spiel, verarbeiten diese und sammeln wieder neue. Dabei steht der Prozess des Spielens und nicht das

¹⁶ Bilderbücher können begrenzt in Form von Bilderbuchkinos bei unterschiedlichen Vertrieben, wie z. B. dem Medienvertrieb Matthias-Film - www.matthias-film.de, bestellt werden. Dabei werden die Bilder zumeist als Dias geliefert. Es besteht aber auch die Möglichkeit, die Bilder auf Folie zu kopieren und über einen Overheadprojektor an die Wand zu projizieren.

Ergebnis im Vordergrund. Gehört Sprache zum Spiel, können die Kinder Sprach-elemente innerhalb dieser Tätigkeit erlernen (vgl. MÜLLER 1985, S. 164.).

Lieder, Rätsel und Reime:

Kinderlieder sind ein willkommenes Mittel, um Fremdsprachler mit der Betonung von Wörtern und Sätzen vertraut zu machen. Es muss aber darauf geachtet werden, dass die Lieder nicht von der normal gebräuchlichen Betonung abweichen (vgl. MAIER 2003, S. 47). Lieder eignen sich zudem sehr gut für das Erlernen von Sprache. Die Kinder erhalten Informationen, können mitsingen, nachsingen und nacherzählen (vgl. MÜLLER 1985, S. 120). Zudem regen Lieder Kinder an, ihre Gebärdensprache zu nutzen. Es fällt ihnen leichter, in der deutschen Sprache zu sprechen, wenn sie ihre Gebärdensprache einbeziehen können (vgl. MÜLLER 1985, S. 118).

Rätsel wecken in den Kindern die Lust am Raten und fördern dadurch ihre sprachliche Aktivität.

Reime sind für Kinder ein interessantes Instrument, um ihr sprachliches Können auszuprobieren und das Spiel mit den Wörtern zu entdecken. Durch Reime können Kinder Rhythmus, Klang und Betonung der deutschen Sprache besser wahrnehmen. Der sich reimende Text hilft dem Kind, sich die Zeilen einzuprägen. Deshalb sind Reime besonders gut geeignet, um Kinder mit neuen Wörtern vertraut zu machen (vgl. MAIER 2003, S. 47-48 / NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2004, S. 45-46).

Des Weiteren fördern Lieder, Rätsel und Reime die Konzentration und Aufmerksamkeit von Kindern, da sie zum Mitmachen motivieren.

Malen und Basteln:

Durch Malen und Basteln eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten zur Sprachförderung. Beim Malen kann ein Kind durch gezieltes Fragen über den Inhalt eines Bildes zum Sprechen aufgefordert werden. Beim Basteln kann der Spielleiter sprachliche Anweisungen geben und die Kinder auffordern zu beschreiben, was sie gerade tun (vgl. MAIER 2003, S. 45). Malen und Basteln fördert außerdem die Kreativität der Kinder. Sie können dabei Eindrücke, z. B. aus einer vorgelesenen Geschichte, verarbeiten.

4.4. Kooperation mit Kindertagesstätten

Zur Durchführung eines Sprach- und Leseförderungsprogramms für Kinder im Vorschulalter ist die Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten besonders wichtig. Zum einen kann die Bibliothek ihre Zielgruppe über eine Kindertagesstätte gut erreichen, zum anderen können die Bibliothekare von den Erziehern wichtige Informationen über den Sprachstand der Kinder und ihre Fortschritte im Laufe des Programms erhalten. Andersherum bietet sich den Erziehern die Möglichkeit, die Sprachentwicklung einzelner Kinder zu beobachten, zu dokumentieren, gezielt weiter zu fördern und die Eltern über deren Fortschritte zu informieren.

Im Weiteren ist es für alle Beteiligten von Vorteil, ein Sprach- und Leseförderungsprogramm mit einer Gruppe durchzuführen, die sich bereits kennt. Empfehlenswert ist eine Absprache zwischen Bibliothek und Kindergarten über die Themen, Inhalte und Arbeitsweisen des Programms. So können die Bibliothekare z. B. Situationen, Handlungen, Ereignisse aus dem Kindergarten und Themen, die im Kindergarten behandelt werden, in das Programm übernehmen. Die Erzieher wiederum haben die Möglichkeit, Teile aus dem Programm in den Kindergartenalltag einzubauen und zu erweitern. Die Kinder können dadurch Elemente aus dem Sprach- und Leseförderungsprogramm mit Themen und Sprachsituationen aus dem Kindergarten assoziieren und erlernte Inhalte schneller umsetzen.

Mit einem Sprach- und Leseförderungsprogramm bieten Öffentliche Bibliotheken eine sinnvolle Ergänzung zu der alltäglichen Arbeit im Kindergarten. Das Ziel, den Kindern Sprach- und Lesekompetenz zu vermitteln, wird eher erreicht, wenn Erzieher und Bibliothekare zusammenarbeiten.

4.5. Einbeziehung der Eltern

Eltern mit Migrationshintergrund machen ihre ersten Erfahrungen mit deutschen Bildungs- bzw. Betreuungseinrichtungen meistens mit dem Eintritt ihrer Kinder in den Kindergarten. Dadurch wird die Beherrschung der deutschen Sprache zu einer wichtigen Angelegenheit. Die Eltern müssen sich nun mit dem Thema Mehrsprachigkeit auseinandersetzen und überlegen, wie sie ihre Kinder unterstützen und fördern können (vgl. RINGLER 2004, S. 138). Ein Sprach- und Leseförderungsprogramm in einer Bibliothek kann ihnen dabei helfen.

Der Erfolg eines Sprach- und Leseförderungsprogramms hängt zum großen Teil von der Mitarbeit der Eltern ab. Die Eltern sind Vorbild. Eine positive Einstellung ihrerseits gegenüber der deutschen Sprache und Kultur ist Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen der Kinder (vgl. LOOS 2004, S. 29). Deshalb ist es wichtig, dass Bibliothekare den Eltern im Rahmen eines Sprach- und Leseförderungsprogramms helfend zur Seite stehen, sie einbeziehen, ihnen Tipps geben und sie über den Sprachstand und die Sprachfortschritte ihres Kindes informieren.

Dafür bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten. So können die Bibliothekare zu einem Elternabend einladen, bei dem sie Ziele, Inhalt und Ablauf des Programms erläutern, Vorschläge für eine sinnvolle Sprach- und Leseförderung zu Hause machen und Fragen seitens der Eltern beantworten. Sinnvoll ist das Angebot an die Eltern, sich die Unterrichtseinheiten anzuschauen sowie einen Elternnachmittag, an dem Kinder und Eltern gemeinsam in die Bibliothek kommen, zu gestalten (vgl. BIB 2007, S. 4). Dadurch fühlen sich die Eltern involviert und können die Sprach- und Leseförderung ihrer Kinder aktiv miterleben. Innerhalb des Elternnachmittags wird die Bibliothek außerdem in das Bewusstsein der Eltern gerückt; Eltern und Kinder werden die Bibliothek in Zukunft vielleicht gemeinsam aufsuchen.

Während eines Elternnachmittags oder abends können Eltern auch als Sprachmittler zwischen Bibliothekaren und Eltern mit geringen Deutschkenntnissen auftreten.

In jedem Fall ist es wichtig, die Eltern schriftlich über das Programm zu informieren und regelmäßig Auskunft über Sprachstand und Fortschritte der Kinder zu geben. Da die Erzieher in engerem Kontakt zu den Eltern stehen als die Bibliothekare, sollten sie am besten die Eltern informieren. Dazu könnte von der Bibliothek ein Handout erstellt werden, das z. B. Inhalte und Ziele des Programms beinhaltet und eine Literaturliste mit empfohlenen Vorlesebüchern enthält. Ferner sollte das Handout die Bedeutung der Sprach- und Leseerziehung von Kindern darstellen (vgl. BIB 2007, S. 5).

Wie bereits in Kapitel 3.6. erläutert, besteht die Meinung, dass Eltern, die die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen, mit ihren Kindern in der Muttersprache sprechen sollten. Auf der Elterninformationsveranstaltung sollten die Bibliothekare deshalb unbedingt darauf aufmerksam machen.

Die Verbesserung der Situation innerhalb der Familie im Bezug auf die Bedeutung der Sprach- und Lesekompetenz wird sich letztendlich positiv auf die Bildungschan-

cen der Kinder auswirken. Deshalb muss die Elternarbeit als eine sehr ernstzunehmende Aufgabe angesehen werden.

Teil III Projekte zur Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund

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

5.1. Projekte in Deutschland

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

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

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

5.1.1. Vorgehensweise bei der Recherche

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

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

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

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

Das Projekt „Kinder werden WortStark“ der Citybibliothek Berlin war bereits durch eine Veranstaltung an der HAW Hamburg bekannt. Der Artikel „Bibliothek macht

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

Schule: Innovative Programme zur Sprach- und Leseförderung der Stadtbibliothek Friedrichshain-Kreuzberg“ aus BuB Jhg. 57 (2005), Heft 1 rief jedoch die Inhalte des Projektes in Erinnerung.

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

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

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

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

Nachdem die Recherchen abgeschlossen und die Angebote der infrage kommenden Bibliotheken ausgiebig geprüft waren, wurden drei Projekte ausgewählt, die innerhalb dieser Arbeit näher vorgestellt werden sollten. Zu den ausgewählten Angeboten gehört das Projekt „Kinder werden WortStark“ der Citybibliothek Berlin, das Sprach- und Leseförderungsangebot der Stadtbibliothek Nürnberg und die „Kinder-Lese-Reisen“ der Stadtbibliothek Neu-Isenburg.

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

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

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

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

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

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

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

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

		Sprache	(vgl. KILFITT 2007)
Stadtbücherei Frankfurt am Main	„Lernwerkstatt“ – Schülerhilfe und Projekt „Kinder erzählen aus ‚ihrem‘ Land“	Hausaufgabenhilfe, ausländische Kinder erzählen aus ihrer Heimat	„Lernwerkstatt“: täglich „Kinder erzählen aus ‚ihrem‘ Land“: Einzelveranstaltungen (vgl. Vos 2007)
Stadtbücherei Kamen	Projekt „Lies mir vor jetzt gleich“ – läuft Ende des Jahres an	zweisprachige und muttersprachliche Vorlesestunden	regelmäßig (vgl. STERNAL 2007)
Stadtbibliothek Köln	Projekt „Lese-Welten“	Vorlesestunden zur Förderung der Les- und Sprachkompetenz	1x pro Woche (vgl. STADTBIBLIOTHEK KÖLN 2007a / STADTBIBLIOTHEK KÖLN 2007b)
Stadtbibliothek Lörrach	Veranstaltung „Türkische Geschichten“ in der Stadtbibliothek	deutsch-türkische Vorlesestunden	1x pro Woche (vgl. NANTSCHKEFF 2007)
Stadtbibliothek Neukölln, Bezirk Berlin	„SMS – Stark mit Sprache“ – Programm zur Sprach- und Leseförderung für Kinder im letzten Kindergartenjahr	Übungen zur Sprach- und Leseförderung	vierzehntägig – 3-6 Veranstaltungen (vgl. WOTZKA 2007)

Stadtbibliothek Neu-Isenburg	„Kinder-Lese-Reisen“	zweisprachige Vorlesestunden	1x im Monat (vgl. DUCHMANN 2006)
Stadtbibliothek Nienburg an der Weser	zweisprachige Bilderbuchkino- vorführungen	deutsch-türkisches Bilderbuchkino für Kinder im Vorschul- alter	in Zukunft regel- mäßig (vgl. MÄRK- BÜRMAN 2007)
Stadtbibliothek Nürnberg	zweisprachige Medienpakete	Förderung der deut- schen Sprache und Förderung der Mut- tersprache durch zwei- und einspra- chige Bilderbücher	Die Medienpakete werden auf Be- stellung an Kin- dergärten, Grundschulen und Eltern ausgeliehen (vgl. SCHNEEHORST 2007b)
Stadtbü- cherei Rüssels- heim	Eltern-Kind- Nachmittag in der Bibliothek im Rahmen eines Sprach- und Le- seförderungs- kurses für Kin- der, die bei der Einschulung durchgefallen sind	Vorlesestunde, Bib- liothek kennenlernen	eine Veranstal- tung pro Kurs – ca. 5-6 im Jahr (vgl. LANGE 2007)
BIB Selm	„Kinder werden WortStark“ – Programm zur Sprach- und Le- seförderung –	Übungen zur Sprach- und Lese- förderung	vierzehntägig

	angelehnt an das gleichnamige Projekt der Citybibliothek Berlin		(vgl. BREIDERHOFF 2007)
Stadtbücherei Stuttgart	Projekt „Leseohren aufgeklappt“	Vorlesestunden in deutscher, türkischer und russischer Sprache	regelmäßig (vgl. STADTBÜCHEREI STUTTGART 2007)

Tabelle 2: Angebote Öffentlicher Bibliotheken zur Sprach- und Leseförderung unter Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund

5.1.3. Begründung zur Auswahl der vorgestellten Projekte

Um zu verdeutlichen, dass Angebote zur Sprach- und Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken sehr unterschiedlich sind, wurde bei der Auswahl darauf geachtet, dass die Schwerpunkte der Projekte auf verschiedenen Inhalten liegen. Ein weiteres Kriterium war die Größe der Städte, in denen sie angeboten werden. So sollte auch das Angebot einer Kleinstadtbibliothek vorgestellt werden, um deutlich zu machen, dass Sprach- und Leseförderung unter Berücksichtigung ausländischer Kinder auch in Kleinstädten notwendig ist und dass Kleinstadtbibliotheken dieser Aufgabe gewachsen sind.

Im Folgenden wird die Auswahl der Projekte näher begründet und die inhaltlichen Unterschiede kurz beleuchtet.

Das Projekt „Kinder werden WortStark“ der Citybibliothek Berlin wurde ausgewählt, da es ein sehr breites Veranstaltungsangebot für die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund und von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern bietet. Der Schwerpunkt dieses Projektes liegt auf dem Angebot von einzelnen Programmen, die über einen bestimmten Zeitraum laufen. Dabei werden sowohl Kinder im Vorschul- als auch im Grundschulalter berücksichtigt. Die Veranstaltung „InfoFahnder“ bezieht sich auf ältere Schüler (6. Klasse). Innerhalb aller Angebote wird eng mit den Kitas und Schulen der Umgebung zusammengearbeitet. Die Besonderheit dieses Projektes ist deshalb neben seinem vielfältigen Angebot

auch in der starken Kooperation mit den Bildungs- bzw. Betreuungsstätten des Bezirks Friedrichshain-Kreuzberg und Berlin-Mitte zu sehen.

Darüber hinaus ist das Projekt ein Beispiel für eine Veranstaltungsreihe zur Sprach- und Leseförderung in einer Großstadt. Das Projekt ist auf die Bevölkerungsstruktur der Stadtteile Friedrichshain-Kreuzberg und Berlin-Mitte ausgelegt. In diesen Bezirken leben viele Kinder aus Migrantenfamilien und bildungsfernen Familien. Dieselbe Situation zeigt sich in dem Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg. Das Projekt „Kinder werden WortStark“ lieferte deshalb hilfreiche Informationen für die Konzeption des Sprach- und Leseförderungsprogramms der Bücherhalle Wilhelmsburg.

Das Angebot zur Sprach- und Leseförderung der Stadtbibliothek Nürnberg hingegen hat einen ganz anderen Schwerpunkt. Dort wird vorrangig zwei- und mehrsprachige Literatur für Kinder im Vor- und Grundschulalter sowie Materialien zur Sprach- und Leseförderung für professionelle und ehrenamtliche Multiplikatoren bereitgestellt. Veranstaltungen zur Sprach- und Leseförderung werden nicht angeboten.

Das Angebot der Stadtbibliothek Nürnberg wurde ausgewählt, um zu zeigen, dass Sprach- und Leseförderung nicht nur im Rahmen von Veranstaltungen durchgeführt werden kann, sondern z. B. auch durch die Bereitstellung von mehrsprachigen Büchern usw.

Das Projekt der Stadtbibliothek Neu-Isenburg wurde ausgewählt, um das Engagement einer Kleinstadt im Bereich der Sprach- und Leseförderung unter Berücksichtigung ausländischer Kinder zu zeigen. Der Schwerpunkt der „Kinder-Lese-Reisen“ liegt sowohl auf der Förderung der Muttersprache als auch auf der Förderung der deutschen Sprache. Im Unterschied zu den anderen Projekten geht es nicht nur um Sprach- und Leseförderung. Die Kinder sollen zusätzlich die unterschiedlichen Kulturen von Kindern aus ihrer näheren Umgebung kennenlernen und so mehr Verständnis füreinander zeigen.

Im Gegensatz zu dem Projekt der Citybibliothek Berlin sind die „Kinder-Lese-Reisen“ einzelne Veranstaltungen, die nicht aufeinander aufbauen.

5.2. Die Projekte

5.2.1. Das Projekt „Kinder werden WortStark“ der Citybibliothek Berlin

Im Jahr 2002 begann die Stadtbibliothek Friedrichshain-Kreuzberg in Berlin als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie, ihre bereits bestehenden Angebote, z. B. Bibliotheksführungen, Literaturveranstaltungen für Schulklassen, Bilderbuchkinovorführungen, Bereitstellung von Schullektüre usw., um Kurse zur Sprachförderung zu erweitern und diese neuen Kursangebote anzubieten. Das Ziel war der Aufbau einer nachhaltigen Sprach- und Leseförderung.

Die Kursangebote sind für den Innenstadtbezirk Friedrichshain-Kreuzberg von großer Bedeutung und zielen vor allem auf Kinder aus Migrantenfamilien und bildungsbenachteiligten deutschen Elternhäusern (vgl. WORTSTARK 2006, S. 3). Der Bezirk ist gekennzeichnet von einer hohen Arbeitslosenrate (ca. 24%, Kreuzberg ca. 30%), einem hohen Anteil an Sozialhilfeempfängern (ca. 13%, Kreuzberg ca. 18%) und einem hohen Migrantenanteil (ca. 19%, Kreuzberg ca. 35%) (vgl. FRIEDRICHSHAIN-KREUZBERG 2007). In Berlin-Mitte sind ca. 17 Prozent der Bevölkerung nichtdeutscher Herkunft (vg. BEZIRKSAMT BERLIN-MITTE 2007a).

Mittlerweile hat die Stadtbibliothek Friedrichshain-Kreuzberg ihre Angebote zur Sprach- und Leseförderung ausgebaut und Schulen, Kindertagesstätten und Eltern in ein Netzwerk eingebunden. Gleichzeitig wurden die Bibliothekare im Bereich der Sprach- und Leseförderung fortgebildet. Daraus ist ein innovatives Programm zur Sprach- und Leseförderung für Kinder im Alter zwischen zwei und zwölf Jahren entstanden (vgl. WORTSTARK 2006, S.4). Seit April 2007 bieten die Stadtbibliotheken Friedrichshain-Kreuzberg und Berlin-Mitte unter dem Dachnamen „Citybibliothek“ das Programm „Kinder werden WortStark“ gemeinsam an (vgl. BEZIRKSAMT BERLIN-MITTE 2007b). Dabei wurde es um drei Module erweitert und besteht jetzt aus acht Bausteinen mit unterschiedlichen Schwerpunkten:

- BilderbuchZeit,
- FamilienLeseZeit,
- WortStark,
- WortStark Schule,
- LeseZeit,
- Lesen ist schön,

- StadtFüchse,
 - InfoFahnder
- (vgl. CITYBIBLIOTHEK 2007a).

Im Folgenden werden die einzelnen Bausteine kurz vorgestellt.

BilderbuchZeit

Innerhalb des Bausteins werden zu Themen aus dem Kindergartenalltag Bücher vorgelesen oder als Bilderbuchkino vorgeführt. Im Anschluss folgt die Umsetzung der Geschichten durch Spielen, Malen oder Basteln. Zielgruppe der „BilderbuchZeit“ sind Kita-Gruppen mit Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren. Ziel ist, die Kinder an die Bibliothek heranzuführen und ihnen Freude am Umgang mit Büchern zu vermitteln (vgl. CITYBIBLIOTHEK 2007b).

FamilienLeseZeit

In dem Baustein „FamilienLeseZeit“ lernen Eltern und Kinder gemeinsam Bücher und andere Medien kennen, die in der Bibliothek vorhanden sind. Die Eltern erhalten durch den kreativen Umgang mit Büchern wertvolle Tipps für eine gezielte Leseförderung zu Hause. Ziel ist es, die Bibliothek als Treffpunkt für Familien sichtbar zu machen sowie Freude am gemeinsamen Umgang mit Büchern zu vermitteln. Die Präsentation von Neuerscheinungen und klassischen Kinderbüchern unterstützt Eltern und Kinder bei der Auswahl von Büchern. Zielgruppe sind Eltern mit Kindern im Alter von drei bis vier und fünf bis sechs Jahren. Die Veranstaltung findet einmal in der Woche über einen Zeitraum von fünf Wochen statt (vgl. CITYBIBLIOTHEK 2007c)

WortStark

Der Baustein „WortStark“ ist ein Programm zur Sprachförderung für Kinder im Vorschulalter (vier bis fünf Jahre). Mithilfe von Bilderbüchern werden Grundlagen im Bezug auf sprachliches Verstehen, Begreifen und Wissen vermittelt. Aktivitäten wie Vorlesen, Sprechen, Spielen, Singen und Bewegen bieten einen ganzheitlichen Ansatz der Sprachförderung. Ziel des Programms ist es, die vorschulische Bildung besonders von Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund zu verbessern. Zudem soll die Bibliothek als Teil der Lebenswelt von Kindern sichtbar gemacht und die Kooperation zwischen Kitas und Bibliotheken in-

tensiviert werden. Das Programm läuft über einen Zeitraum von etwa sechs Monaten (ca. 10 Termine) (vgl. CITYBIBLIOTHEK 2007d).

WortStark Schule

Aufgrund der großen Nachfrage aus den Schulen des Innenstadtbezirks Friedrichshain-Kreuzberg wird das Sprachförderungsprogramm „WortStark“ seit 2006 auch für Grundschulen angeboten (vgl. WORTSTARK 2006, S. 4), das heißt, die Zielgruppe sind Schulkinder der ersten und zweiten Klasse. Das Programm vermittelt die gleichen Elemente auf die gleiche Weise wie der Baustein „WortStark“, nur dass die Spiele und Bücher dem Alter der Kinder angepasst sind. Ziel des Programms ist es, die schulische Bildung von aus bildungsbenachteiligten und aus Familien mit Migrationshintergrund stammenden Kindern zu stärken. Der Kontakt zwischen Schulen und Bibliotheken soll verbessert, und die Bibliothek soll von den Kindern als Teil ihres Umfeldes wahrgenommen werden. Die Projektdauer liegt zwischen einem halben und zwei Schuljahren (vgl. WORTSTARK 2006, S. 18).

LeseZeit

Der Baustein „LeseZeit“ zielt auf Schulklassen der Stufe eins bis vier. Die Schüler erfahren die Bibliothek als Lernort außerhalb der Schule. In der Zusammenarbeit mit jeweils nur einer Schulklasse werden unterschiedliche Themen, z. B. Lesen und Schreiben lernen, eingeübt und bearbeitet. Dabei werden Schulunterricht und Bibliotheksbesuche eng miteinander verbunden. Bei jedem Bibliotheksbesuch gibt es außerdem eine Bilderbuchkinovorführung, oder es wird ein Buch zum Thema vorgelesen.

Ziel des Bausteins ist es, die Lese- und Medienkompetenz der Schüler durch eine kontinuierliche Nutzung unterschiedlicher Bibliotheksmedien zu verbessern. Die Bibliothek soll von den Schülern als Lernort außerhalb der Schule wahrgenommen und der Kontakt zwischen Schule und Bibliothek gestärkt werden. Das Projekt läuft über einen Zeitraum von einem Schuljahr (vgl. WORTSTARK 2006, S. 19-20).

Lesen ist schön

Das Programm „Lesen ist schön“ beinhaltet Lese- und Sprachförderung für Grundschulkindern der zweiten Klasse mit Migrationshintergrund. Im Vordergrund der Veranstaltung stehen der spielerische Umgang mit Sprache und Texten, die Freude am Lesen sowie die Förderung von Lesekenntnissen. In kleinen Gruppen lesen, schrei-

ben, bearbeiten die Kinder Texte, und es wird ihnen vorgelesen. Ziel des Programms ist die Vermittlung neuer Lerntechniken außerhalb des Schulunterrichts. Die Bibliothek soll als Lernort außerhalb der Schule in das Bewusstsein von Schülern und Eltern treten. Die Kinder nehmen ein Schuljahr lang einmal wöchentlich an dem Programm teil (vgl. WORTSTARK 2006, S. 22-23)

StadtFüchse

Der Baustein „StadtFüchse“ ist ein Programm zur Sprach- und Leseförderung. Innerhalb der Veranstaltung Stadtfüchse lernen die Kinder neben der Bibliothek auch ihr Stadtviertel kennen. In der Anfangsphase werden literarische Texte an verschiedenen Orten im Stadtviertel wie Schule, Spielplätze, Parks, Hinterhöfen oder Buchhandlungen vorgelesen und kreativ verarbeitet. Im späteren Verlauf wandelt sich die Veranstaltung zu einem eher stillen Lesekreis.

Ziel der Veranstaltung ist es, die Bibliothek und das Medium Kinderbuch in der Lebenswelt der Kinder zu verankern. Gleichzeitig entdecken und erschließen sie ihr eigenes Stadtviertel. Darüber hinaus soll das Bewusstsein der Kinder für phantasievolle Geschichten geöffnet werden, damit sie ihre Handlungs- und Lernfähigkeit weiterentwickeln.

Ein weiterer Schwerpunkt ist das Lernen in der Gruppe. Dabei sollen die Kinder lernen, sich gegenseitig zu akzeptieren und miteinander auszukommen. Die Veranstaltung findet einmal die Woche über mindestens sechs Monate statt und zielt auf Schüler der zweiten bis vierten Klasse (vgl. CITYBIBLIOTHEK 2007e).

InfoFahnder

Der Baustein „InfoFahnder“ bereitet Schüler der sechsten Klasse auf den Besuch der weiterführenden Schulen vor. Es werden Einführungen in die Bibliothekssystematik und in Fachbegriffe, die das Buch betreffen, gegeben. Daneben werden die Kinder in die Benutzung der Nachschlagewerke und des elektronischen Bibliothekskataloges (OPAC) eingeführt. Innerhalb der Veranstaltung werden die erworbenen Arbeitstechniken intensiv eingeübt. Die gemeinsame Vorbereitung des Projekts stärkt die Zusammenarbeit zwischen Bibliothek und Schule. Ferner erleben Schüler und Lehrer die Bibliothek als positiven Lernort außerhalb der Schule. Die Veranstaltung findet an fünf aufeinander folgenden Tagen als Teil des Schulunterrichts statt (vgl. WORTSTARK 2006, S. 25).

Die Sprach- und Leseförderungsveranstaltungen werden in fast allen der fünfzehn Bezirksbibliotheken angeboten. Jährlich nehmen rund 90.000 Kinder und Jugendliche daran teil. Dies zeigt den großen Bedarf an solchen Angeboten in den Stadtbezirken Friedrichshain-Kreuzberg und Berlin-Mitte.

Die Stadtbibliothek wurde im Jahr 2005 für ihr Engagement im vorschulischen Bildungsbereich und ihren Beitrag zu mehr Chancengleichheit im Bildungsbereich durch einen Siegerplatz beim bundesweiten Wettbewerb „Alle Talente fördern“ der Initiative McKinsey ausgezeichnet (vgl. WORTSTARK 2006, 3-4).

Je nach Veranstaltung wird eng mit Kitas und Schulen zusammengearbeitet. Zum Beispiel werden Themen und Inhalte mit Erziehern und Lehrern besprochen sowie Veranstaltungen gemeinsam vor- und nachbereitet. Die Inhalte des Baustein „WortStark“ orientieren sich thematisch am Vorschulrahmenplan (vgl. WORTSTARK 2006, S. 6). Die Inhalte der Bausteine „WortStark Schule“ und „LeseZeit“ beziehen sich auf den Rahmenplan der Schulen (vgl. WORTSTARK 2006, 18-19).

Ein wichtiger Schwerpunkt ist die Elternarbeit. So bezieht der Baustein „FamilienLeseZeit“ Eltern direkt in die Veranstaltungen ein. Innerhalb des Bausteins „WortStark“ erhalten die Eltern beispielsweise eine schriftliche Information über Ziele und Themen der Veranstaltungen. Im Mittelpunkt dieses Bausteins steht ein Elternnachmittag für Kinder und Eltern in der Bibliothek. Dabei werden die Eltern über den Verlauf des Projekts informiert, und die Kinder zeigen ihren Eltern die Bibliothek (vgl. WORTSTARK 2006, S. 11).

5.2.2. Sprach- und Leseförderung in der Stadtbibliothek Nürnberg

Nürnberg ist mit rund 500.000 Einwohnern die zweitgrößte Stadt Bayerns. Der Ausländeranteil beträgt mehr als 18 Prozent und liegt damit weit über dem Landes- und Bundesdurchschnitt (vgl. STADT NÜRNBERG 2007a).

Der Anteil der Nutzer in den Bibliotheken der Stadt Nürnberg, der aus Familien mit Migrationshintergrund stammt, wird auf etwa 33 Prozent geschätzt. In einigen Stadtteilbibliotheken liegt der Anteil von Kindern aus Familien mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sogar noch höher. Um dieser Zielgruppe gerecht zu werden, hat die Stadtbibliothek Nürnberg verschiedene Projekte zur Förderung der Mutter-

sprache von Migrantenkindern und zur Sprach- und Leseförderung in Deutsch entwickelt. Darüber hinaus wurde der Bücherbestand an die Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund angepasst.

Im Folgenden werden der zwei- und mehrsprachige Bestand an Kinderliteratur sowie die Angebote zur Sprach- und Leseförderung der Stadtbibliothek Nürnberg vorgestellt (vgl. SCHNEEHORST 2006).

Der zwei- und mehrsprachige Bestand für Kinderliteratur der Stadtbibliothek Nürnberg

Die Stadtbibliothek bietet teilweise muttersprachliche Kinderliteratur in bis zu 14 Sprachen an. Dazu gehören Türkisch, Russisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Persisch, Arabisch, Vietnamesisch, Tamilisch, Slowenisch, Polnisch, Kurdisch und die Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens – Kroatisch-Bosnisch (vgl. STADT NÜRNBERG 2007f). So wird z. B. der Rattenfänger von Hameln als Bilderbuchfassung in zehn verschiedenen Sprachen angeboten (vgl. STADT NÜRNBERG 2007b).

Die Stadtbibliothek hat die Erfahrung gemacht, dass die meisten Kinder aus Migrantenfamilien in ihrer Muttersprache nicht alphabetisiert werden, das heißt, sie können die Sprache ihrer Familie zwar sprechen und verstehen, aber nicht lesen. Es hat sich gezeigt, dass viele Eltern mit ihren Kindern vorzugsweise in der Familiensprache kommunizieren und vorlesen. Aus diesen Gründen liegt der Schwerpunkt des zwei- und mehrsprachigen Bestandes auf Vorlese- und Bilderbüchern sowie auf audiovisuellen Medien (vgl. SCHNEEHORST 2006). Alle zwei- und mehrsprachigen Materialien sind im Katalog recherchierbar und in Listen erfasst, die auf dem Internetauftritt der Stadtbibliothek im Pdf-Format eingesehen werden können (vgl. STADT NÜRNBERG 2007c)

Da der Buchmarkt in Deutschland wenig geeignetes Material zur mehrsprachigen Kinderliteratur bietet, importiert die Stadtbibliothek Nürnberg etliche Bücher aus England z. B. über „Mantralingua“²⁰. Der Verlag ist auf die Produktion mehrsprachiger Medien spezialisiert und veröffentlicht u. a. Bilderbücher in bis zu 30 unterschiedlichen Fassungen. Das Angebot derartiger „Mehrfachausgaben“ aus England wird weiterhin ausgeweitet (vgl. SCHNEEHORST 2006).

²⁰ siehe <http://www.mantralingua.com>

Unterstützung von Projekten zur Sprach- und Leseförderung in Nürnberg

In der Stadt Nürnberg werden derzeit mehrere Projekte zur Sprach- und Leseförderung von deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund durchgeführt. Dazu zählt z. B. das Projekt SPIKI (Sprachförderung in Kindertagesstätten) und das Programm HIPPY (Home Instruction Program for Parents of Preschool Youngsters), ein Spiel- und Lernprogramm für sozial benachteiligte Vorschulkinder und ihre Mütter. Des Weiteren üben ehrenamtliche Vorleser Sprach- und Leseförderung in Kindergärten und Grundschulen aus. Die Stadtbibliothek hat sich zur Aufgabe gemacht, die professionellen und ehrenamtlichen Aktivisten durch gezielte Angebote zu unterstützen (siehe hierzu auch unter Medienpakete „Bibliothek im Koffer“); z. B. sind ehrenamtliche Vorleser von der Bezahlung der Jahresgebühr ausgenommen und können Kinderbücher kostenlos entleihen. Professionelle wie ehrenamtliche Mitarbeiter haben außerdem die Möglichkeit, extra für sie erstellte Listen empfehlenswerter Vorlesebücher einzusehen. Für diese Zielgruppe sind in sechs Stadtteilbibliotheken und in der Kinder- und Jugendbibliothek Deutsch-Lern-Materialien für Kinder sowie interkulturelle Medien in speziellen Regalen bereitgestellt (vgl. SCHNEEHORST 2006).

Medienpakete

Unter dem Namen „Bibliothek im Koffer“ leiht die Stadtbibliothek Nürnberg Medienkisten mit Materialien zur Sprachförderung und zur interkulturellen Erziehung sowie Bilderbuchsätze in verschiedenen Sprachen an Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Elternhäuser aus (vgl. STADT NÜRNBERG 2007d). Für Grundschulen werden speziell auf den Lehrplan abgestimmte Medienpakete angeboten (vgl. STADT NÜRNBERG 2007e). Die Medienpakete können in den Stadtteilbibliotheken und in der Zentralbibliothek ausgeliehen werden (vgl. STADT NÜRNBERG 2007d). Bereits seit zehn Jahren sind zwei solcher Medienpakete im Angebot, und in diesem Jahr wurde eine weitere Kiste zum Thema „Sprachförderung und Interkulturelle Erziehung im Kindergarten“ zusammengestellt (vgl. SCHNEEHORST 2006). Die Medienpakete richten sich an alle, die mit Kindern arbeiten (vgl. STADT NÜRNBERG 2007e).

Im Rahmen des Modellprojekts „Spielend Lernen in Familie und Stadtteil“, das in Absprache mit dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) entstand, werden zwei weitere Pakete zur Sprach- und Leseförderung in Deutsch und der Muttersprache mit je drei mal zehn deutschen, russisch/deutschen und tür-

kisch/deutschen Bildwörterbüchern für Kindertagesstätten angeboten. Das Projekt zielt auf sozial benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund vom Kleinkindalter bis zum Alter von elf Jahren.

Andere Medienpakete zur Sprach- und Leseförderung in Deutsch und Förderung der Muttersprache bieten Bilderbücher in Deutsch und anderen Sprachen. Eine Kiste beinhaltet z. B. den „Regenbogenfisch“ in deutscher, türkischer, italienischer, griechischer und arabischer Sprache oder das Buch „Mein Papa ist ein Riese“, das in 14 Sprachen vorhanden ist. Das Exemplar wurde aus England importiert. Da die Erstsprache der fremdsprachigen Fassung Englisch ist, hat die Stadtbibliothek die deutschen Texte nachträglich in die Bücher eingeklebt. Dieses Verfahren ist sehr wichtig, denn die muttersprachlich/englische Version reicht Eltern, Kindern und Erziehern nicht aus. Sie wollen die Bücher auch in deutscher Sprache lesen. Eine Kiste ist mit rund 40 zweisprachigen Büchern in verschiedenen Sprachen ausgestattet. Dazu werden kurze Begleitbriefe an die Eltern gelegt, in denen sie aufgefordert werden, ihrem Kind das jeweilige Buch vorzulesen. Zusätzlich liegen Elternbriefe des Bayerischen Staatsinstitutes für Frühpädagogik in München bei, die in mehreren Sprachen auf die Bedeutung von Sprechen und Vorlesen hinweisen. Die Bilderwörterbücher und Bilderbücher aus den Kisten werden über Kindertagesstätten an die Kinder und Eltern ausgeliehen. Durch dieses Angebot erreicht die Stadtbibliothek auch leseferne Familien unabhängig von ihrer Familiensprache (vgl. SCHNEEHORST 2006).

5.2.3. Die Kinder-Kinder-Lese-Reisen der Stadtbibliothek Neu-Isenburg

Neu-Isenburg liegt im Ballungsgebiet Rhein-Main. Die Großstädte Frankfurt und Offenbach sowie der Frankfurter Flughafen sind nur wenige Kilometer entfernt. Etwa 36.000 Menschen leben in der Kleinstadt. Davon beträgt der Ausländeranteil rund 16 Prozent und ist damit im Bundesdurchschnitt als hoch zu bewerten (vgl. NEU-ISENBURG 2007).

Die Stadtbibliothek Neu-Isenburg hat einen Bestand von 70.000 Medien; ca. 14.000 Medien entfallen davon auf die Kinder- und Jugendbibliothek. Pro Jahr kommen

mehr als 120.000 Besucher in die Bibliothek. Im Jahr 2006 wurden über 330.000 Ausleihen erzielt.

Die Bibliothek bietet bereits seit mehreren Jahren ein beständiges Angebot zur Förderung der Sprach- und Lesekompetenz an. Dazu gehören Autorenlesungen für Schulklassen, Lesenächte, Klassenführungen, Monatsrätsel und Vorlesestunden. Darüber hinaus werden Medienboxen, Klassensätze, Lernhilfen und unterrichtsbegleitendes Material zur Verfügung gestellt (vgl. STADTBIBLIOTHEK NEU-ISENBURG 2005, S. 1). Seit 1996 wird außerdem das Leseförderungsprojekt „Aktion Lesezeit“, bei dem Erwachsene Kindern „Lese-Zeit“ in Form von Vorlesezeit spenden, durchgeführt.

Die starke multikulturelle Zusammensetzung von jungen Nutzern der Stadtbibliothek – jedes dritte Kind kommt aus einer Familie mit Migrationshintergrund – führte zu der Idee, Geschichten aus allen Teilen der Welt vorzulesen bzw. vorlesen zu lassen – auch in zwei Sprachen. Seit 2005 wird deshalb das zweisprachige Vorleseprojekt mit dem Namen „Kinder-Lese-Reisen“ zur Förderung der Lese- und Sprachkompetenz von Kindern im Alter zwischen vier und acht Jahren angeboten (vgl. STADTBIBLIOTHEK NEU-ISENBURG 2006a).

Die Vorlesestunden werden in der Regel von engagierten Bibliotheksnutzern mit Migrationshintergrund oder auch von Mitarbeitern der Stadtbibliothek durchgeführt, die sich bereit erklärt haben, in zwei Sprachen vorzulesen oder eine Geschichte aus ihrer Heimat vorzustellen. Bei der Auswahl der Geschichten orientiert sich die Stadtbibliothek an der Herkunft der ausländischen Kinder, die regelmäßig in die Bibliothek kommen (vgl. STADTBIBLIOTHEK NEU-ISENBURG 2005, S. 1).

Bisher ergaben sich Vorlesestunden in Türkisch-Deutsch, Italienisch-Deutsch, Englisch-Deutsch, Schwedisch-Deutsch, Arabisch-Deutsch, Finnisch-Deutsch, Französisch-Deutsch. In diesem Jahr sind weitere Vorlesestunden in Persisch-Deutsch, Philippinisch-Deutsch und Russisch-Deutsch geplant (vgl. STADTBIBLIOTHEK NEU-ISENBURG 2006a). Während des Vorlesens werden Fragen zu landestypischen Merkmalen wie Kleidung, Musik, Instrumente, Alltagsgegenständen usw. behandelt. Häufig werden auch Fotos oder Münzen aus dem jeweiligen Land mitgebracht und gezeigt. Daraus entwickeln sich weitere Gesprächsanlässe. Die inhaltliche Ausschmückung der Vorlesestunde wird zuvor zwischen der Bibliothek und dem Vorleser abgesprochen (vgl. STADTBIBLIOTHEK NEU-ISENBURG 2006b).

Im Anschluss an jede Veranstaltung werden die Geschichten spielerisch und/oder kreativ durch eine Mal-, Spiel- oder Bastelstunde umgesetzt (vgl. STADTBIBLIOTHEK NEU-ISENBURG 2006a). Eine Aktion dauert etwa 60 bis 90 Minuten (vgl. Stadtbibliothek Neu-Isenburg 2006b).

Es gibt eine große Kinder-Weltkarte; auf ihr können die Kinder die einzelnen Länder, aus denen die Geschichten stammen und in denen die jeweilige Sprache gesprochen wird, entdecken und vergleichen (vgl. STADTBIBLIOTHEK NEU-ISENBURG 2006a). Die Bibliothek begleitet die Aktion zusätzlich mit einem bunt gestalteten „Büchertisch“ zum Gastland.

Die Veranstaltungen werden in Kooperation mit Kindergärten aus Neu-Isenburg durchgeführt (vgl. STADTBIBLIOTHEK NEU-ISENBURG 2006b).

Es ist das vorrangige Ziel der Kinder-Lese-Reisen, das Bild der Bibliothek in der Öffentlichkeit als „Tor zur Welt“ zu präsentieren sowie einen Ort zu schaffen, an dem Lesen Spaß macht und die Bildung einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. STADTBIBLIOTHEK NEU-ISENBURG 2006a).

Weitere Ziele sind:

- spielerisches Kennenlernen einer fremden Sprache und Kultur von Kindern aus der direkten Umgebung – dadurch Abbau von Schwellenängsten
- Förderung der Toleranz
- Auseinandersetzung mit fremden Themen und Gebräuchen zur Förderung des Verständnisses füreinander
- Erweiterung des Wortschatzes
- Förderung von Wahrnehmung und Kreativität durch die Betrachtung von Bildern
- Förderung der Sprachfähigkeit durch Sprachspiele
- Verbesserung von Sozialkompetenz und kognitiven Fähigkeiten, insbesondere Zuhören und Konzentrieren
- Erlernen der Bedeutung einzelner Wörter im Sinnzusammenhang einer fremden Sprache

(vgl. STADTBIBLIOTHEK NEU-ISENBURG 2005).

Die Kinder-Lese-Reisen finden monatlich statt und sind kostenlos. Das Projekt wird von allen Beteiligten als sehr positiv empfunden und wird daher weiterhin fortgesetzt (vgl. Stadtbibliothek Neu-Isenburg 2006a).

Teil IV Konzeptentwicklung

6. Die Bücherhalle Wilhelmsburg

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

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

6.1. Wilhelmsburg – Gebietsspezifische Merkmale

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

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

6.1.1. Bildungssituation und politische Ansätze

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

Der Anteil der ausländischen Kinder und Jugendlichen an den Schulen Wilhelmsburgs beträgt fast 48 Prozent (Hamburg insgesamt: ca. 18 %, Stand 2005) (vgl. HAMBURG.DE 2007). An einzelnen Schulen ist der Ausländeranteil sogar noch höher, wie z. B. an der Schule Fährstraße, wo ca. 67 Prozent der Schüler ausländischer Herkunft sind (vgl. HARDINGHAUS 2004a).

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

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

Eine positive Entwicklung zeigt sich jedoch in der Unterstützung der unterschiedlichen ethnischen Gruppen durch die zahlreichen Einrichtungen der Kinder- und Ju-

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

gendarbeit, der Kulturarbeit und der Integrations- und Berufsförderung (vgl. HANSESTADT HAMBURG 2007a).

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

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

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

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

In Wilhelmsburg steht die Bildung im Mittelpunkt der Handlungen. Deshalb soll z. B. das Profil und das Image der Schulen im Stadtteil gestärkt, die Erfolgsquote bei Schulabschlüssen unabhängig von der sozialen und kulturellen Herkunft der Schüler verbessert und die Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen gezielt gefördert werden. Verschiedene Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sollen im Stadtteil stärker zusammenarbeiten, um gemeinsam gezielte Bildungsarbeit leisten zu können (vgl. HANSESTADT HAMBURG 2007d).

Ein weiteres Kernprojekt der Initiative „Lebenswerte Stadt Hamburg“ in Wilhelmsburg ist der Aufbau eines Zentrums für „Bilden-Beraten-Betreuen“. Es ist Ziel dieses

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

Projekts, die Bildungsperspektiven von Kindern und Jugendlichen zu verbessern (vgl. HANSESTADT HAMBURG 2007e). So werden sie dort in Zukunft, z. B. durch Förderungsprogramme, ihre Deutschkenntnisse verbessern können (vgl. HANSESTADT HAMBURG 2007f).

Für ganz Hamburg hat sich die Hamburger Regierung zudem zum Ziel gesetzt, die vorschulische Sprachförderung weiter zu intensivieren; entsprechende Maßnahmen sollen noch stärker als bisher in die pädagogische Arbeit der Kindertageseinrichtungen und Vorschulklassen eingebunden werden (vgl. HANSESTADT HAMBURG 2007g / HANSESTADT HAMBURG 2007b, S. 1).

Im Rahmen des Projektes „Buchstart – Kinder lieben Bücher“ werden in Wilhelmsburg in Kooperation mit bestehenden Einrichtungen außerdem zahlreiche Veranstaltungen zur Sprach- und Leseförderung für Eltern und Kleinkinder angeboten (vgl. HANSESTADT HAMBURG 2007f).

6.2. Das Profil der Bücherhalle Wilhelmsburg

Im Jahr 1903 wurde die „Volksbibliothek zu Wilhelmsburg“ durch den Rektor der Schule Fährstraße gegründet. Der Anfangsbestand der Bibliothek betrug 84 Bände. 1930 wurde sie Zweigstelle der Stadtbücherei Harburg. Seit 1940 gehört die Stadtbücherei Harburg – und damit auch die Bücherhalle Wilhelmsburg – zu den Hamburger Öffentlichen Bücherhallen. In den folgenden Jahren musste die Entwicklung der Bücherhalle mehrere Rückschläge hinnehmen. Doch nach Zerstörung (1944), Flutkatastrophe (1962) und mehreren Umzügen innerhalb Wilhelmsburgs nahm sie 1999 schließlich ihren jetzigen Standort am Vogelhüttendeich 45 ein. Die Stadtentwicklungsbehörde plante und finanzierte das neue Bibliotheksgebäude (vgl. HÖB 2007b).

Heute wird die Bücherhalle Wilhelmsburg von Diplombibliothekarin Frau Schmidt geleitet. Zwei Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste und eine weitere Diplombibliothekarin unterstützen sie in der täglichen Arbeit (vgl. MORAW-DIEKMANN 2007).

Mittlerweile hat die Bücherhalle einen Bestand von rund 17.359 Medieneinheiten (ME), der insbesondere auf Kinder und Jugendliche ausgelegt ist (vgl. SCHWEMER-

MARTIENßEN 2007, S. 45). So gibt es einen Spezialbestand an Materialien für Kindergartenkinder und ein großes Literaturangebot für Schüler (vgl. HÖB 2007a).

Die Bücherhalle betreut einen multikulturellen Nutzerkreis. Der Anteil der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, die das Angebot der Bücherhalle nutzen, ist hoch. Um den Nutzern mit ausländischem Hintergrund gerecht zu werden, gibt es Kinder-, Jugend-, und Erwachsenenliteratur in rund elf Sprachen. Dazu zählen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Russisch, Polnisch, Serbisch, Kroatisch, Türkisch und Kurdisch. Darüber hinaus werden abwechselnd Buchblöcke mit 20-25 Titeln in verschiedenen Sprachen, z. B. Persisch oder Afghani- sch, aus der Zentrale der HÖB bestellt, sodass Literatur für Nutzer der unterschiedlichsten Sprachgruppen bereit steht. Die Buchblöcke werden nach einigen Wochen ausgetauscht (vgl. SCHMIDT 2007).

Viele der Nutzer nichtdeutscher Herkunft sind türkischer Abstammung (vgl. MORAW- DIEKMANN 2007). Aus diesem Grund wurde in der Bücherhalle eine separate Abteilung, die „Türkische Bibliothek“, eingerichtet, in der Bücher, Zeitungen und Zeitschriften, Musik und Filme in türkischer Sprache angeboten werden. Des Weiteren gibt es eine Literatursammlung zu „Geschichten aus dem Morgenland“ und „Migrantenliteratur“ (vgl. HÖB 2007a).

Insgesamt wurden im Jahr 2006 64.574 ME (Medieneinheiten) ausgeliehen. Rund 65.686 Nutzer besuchten die Bücherhalle (vgl. SCHWEMER-MARTIENßEN 2007, S. 45). Derzeit hat die Bücherhalle 971 aktive Entleiher, von denen über 60 Prozent Kinder und Jugendliche sind.

Seitdem die Bücherhalle ihren Standort am Vogelhüttendeich hat, sind die Ausleih- und Besucherzahlen stark angestiegen²³. Der Bücherhalle stand im letzten Jahr ein Beschaffungsetat von 16.000 € zur Verfügung. Darüber hinaus gab es eine Spende von 2000 € (vgl. BÜCHERHALLE WILHELMSBURG 2007b).

²³ Die Ausleihe stieg im Zeitraum von 1998 bis 2002 um 21,2 Prozent von 62.000 ME auf 75.120 ME an. Die Besucherzahlen nahmen in diesem Zeitraum sogar um 76 Prozent von 40.608 auf 71.745 zu (vgl. HÖB 2007b).

6.2.1. Veranstaltungen in der Bücherhalle Wilhelmsburg

In den Jahren von 1983 bis 1988 konzentrierte sich die Bücherhalle auf den Aufbau einer intensiven Kinderarbeit. Zudem gewannen ausländische Mitbürger als Nutzer zunehmend an Bedeutung. So werden z. B. zweisprachige Lesungen mit bekannten türkischen Autoren organisiert, und in der Broschüre „Bir Demet“ werden Arbeiten von Schülern in Deutsch und Türkisch veröffentlicht.

Im Jahr 2000 startete das Projekt „Hausaufgabenhilfe“ (vgl. HÖB 2007b). Das Projekt zielt auf Kinder, die von ihren Familien nicht ausreichend unterstützt werden können. Da in Wilhelmsburg ein hoher Anteil an Migranten lebt, sind häufig Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund betroffen. Die Gründe für eine unzureichende Betreuung in den Familien sind unter anderem in mangelnden Deutschkenntnissen zu sehen. Jede Woche haben die Kinder an drei Nachmittagen die Möglichkeit, durch geschulte Honorarkräfte Hilfe bei den Hausaufgaben zu bekommen. Das Projekt hat einen sehr starken Zulauf. Im letzten Jahr konnten 660 Kinder an 113 Nachmittagen unterstützt werden. Viele der teilnehmenden Kinder stammen aus türkischen Familien. In der Bücherhalle machen sie zusammen mit deutschen und Kindern anderer ausländischer Herkunft ihre Hausaufgaben. Die Finanzierung der Honorarkräfte wird durch eine Spende gesichert.

Der Wilhelmsburger Verein „Vesku – Verein für Sprache und Kultur“ fördert in Wilhelmsburg Sprachkompetenz und kulturelle Bildung. In diesem Rahmen bietet der Verein an fünf Terminen in der Woche in den Räumlichkeiten der Bücherhalle ein Lesetraining für Kinder an. Dieses Lesetraining findet im Einzelunterricht über zwei Monate statt. Dabei bekommt das jeweilige Kind einmal in der Woche eine Trainingseinheit. Das Lesetraining wird von ehrenamtlichen Mitarbeitern aus ganz Hamburg durchgeführt und von einer ausgebildeten Logopädin fachlich betreut. 2006 betreute das Projekt neun Kinder aus Albanien, Deutschland, Ecuador, Ghana, Italien, Polen, Portugal und der Türkei (vgl. BÜCHERHALLE WILHELMSBURG 2007a).

Darüber hinaus bietet die Bücherhalle Medienboxen zu verschiedenen Themen, z. B. Berufe, Familie/Freunde, Kinder der Welt etc., für die Wilhelmsburger Kindertagesstätten an. Dabei kommen einzelne Kindergartengruppen in die Bücherhalle. Innerhalb einer 30-45 minütigen Veranstaltung werden die Kinder in einem ganzheitlichen Ansatz (vorlesen, spielen, singen, Bilderbuchkino etc.) an das Thema der Medienbox herangeführt. Im Anschluss kann die Medienbox bis zu fünf Wochen ausgeliehen werden.

Weitere Angebote sind z. B. Vorlesestunden für Kindergartengruppen, Klassenführungen und Märchenveranstaltungen, bei denen die Kinder ausgewählte Märchen ebenfalls in einer ganzheitlichen Form (vorlesen, Musik hören etc.) erleben. Innerhalb der Klassenführungen wird jedes Mal eine Bilderbuchkinovorführung eingebunden (vgl. MORAW-DIEKMANN 2007).

Die Projekte und Veranstaltungen der Bücherhalle Wilhelmsburg zeigen, dass bereits ein großes Engagement sowohl im Bereich der Migrantearbeit als auch im Bereich der Sprach- und Leseförderung besteht. Das Angebot eines Sprach- und Leseförderungsprogramms für Kinder mit Migrationshintergrund und deutschen Kindern mit erkennbaren Sprachdefiziten würde jedoch genauer auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppe eingehen und das bereits bestehende Angebot der Bücherhalle sinnvoll ergänzen.

In Anbetracht der zuvor beschriebenen Bildungssituation in Wilhelmsburg würde die Bücherhalle mit einem solchen Programm dieser Situation entgegenwirken und genau da ansetzen, wo es notwendig ist, um die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer späteren Schullaufbahn positiv zu beeinflussen, nämlich bei der Verbesserung der Sprach- und Lesekompetenz.

7. Das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg

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

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

7.1. Konzeption des Sprach- und Leseförderungsprogramms

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

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

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

Zielgruppe:

Das Programm richtet sich an Kinder im Vorschulalter zwischen vier und sechs Jahren aus Familien nichtdeutscher Herkunft und aus bildungsbenachteiligten deutschen Familien mit erkennbaren Sprachdefiziten. Das Sprach- und Leseförderungsprogramm soll in Kooperation mit einer Kindertagesstätte im Hamburger Stadtteil

Wilhelmsburg durchgeführt werden, die einen hohen Anteil an Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund betreut. Es handelt sich daher um eine feste Gruppe derselben Kindertagesstätte.

Zielsetzung:

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

Innerhalb des Programms wird die Sprachkompetenz der Kinder gestärkt, das heißt, es werden Sprachdefizite abgebaut, sowie Ausdrucksfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Sprachverständnis der Kinder verbessert (vgl. BIB 2007, S. 4). Dabei wird den Kindern besonders durch die Erweiterung des Wortschatzes und die Vermittlung sprachlicher Strukturen, z. B. Satzbau und der daraus entstehenden richtigen Verwendung grammatikalischer Formen, die Möglichkeit gegeben, sich in alltäglichen Situationen sprachlich genauer und weitgreifender auszudrücken. Darüber hinaus lernen die Kinder die Lautstruktur der deutschen Sprache durch Zuhören kennen, um sie dann selbst zu reproduzieren (vgl. IVEN 2006, S. 124). Durch das Vorlesen von Bilderbüchern werden die Kinder an die literarische Welt herangeführt. Das Vorlesen fördert außerdem die Konzentrationsfähigkeit der Kinder; während des Vorlesens konzentrieren sie sich auf den Vorleser und die Geschichte. Daneben stärkt das Zuhören, andere aussprechen zu lassen, vor der Gruppe zu sprechen und Erfahrungen und Gefühle sprachlich auszudrücken, die soziale Kompetenz der Kinder. Das Vorlesen von Büchern soll vor allem auch als Bestandteil des Familienlebens etabliert werden. Die Kinder sollen sich so für das Vorlesen begeistern, dass sie es in der Familie geradezu einfordern (vgl. BIB 2007, S. 4).

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

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

Insgesamt wird die vorschulische Bildung der Kinder als Vorbereitung auf die Schule gestärkt und der Integrationsprozess durch die Erweiterung ihrer Sprachfähigkeit

unterstützt. Außerdem zielt das Programm auf eine Verbesserung der Zusammenarbeit von Kindergärten und Bibliotheken (vgl. BIB 2007, S. 4).

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

Projektdauer:

Die Veranstaltungen finden vierzehntägig über einen Zeitraum von sechs Monaten statt (zwölf Termine). Die Häufigkeit der Veranstaltungen wurde unter Berücksichtigung personeller und zeitlicher Kapazitäten der Bücherhalle Wilhelmsburg festgelegt. Die vorher genannte zeitliche Planung erfolgte unter Absprache mit Diplombibliothekarinnen Frau Moraw-Diekmann²⁴. Um die Kinder nicht zu überfordern, dauert eine Veranstaltung höchstens 60 Minuten.

Gruppengröße:

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

Einbeziehung der Erzieher:

Die Themen der einzelnen Veranstaltungen werden mit den Erziehern abgesprochen. Dadurch können sie auf Inhalte, die im Kindergarten behandelt werden, abgestimmt werden und diese sinnvoll ergänzen. Wie bereits in Kapitel 4.4. erwähnt, können die Kinder Inhalte aus dem Sprach- und Leseförderungsprogramm besser umsetzen, wenn die Themen im Kindergarten wiederholt werden.

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

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

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

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

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

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

Einbeziehung der Eltern:

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

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

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

übernommen werden. Gegebenenfalls muss auch das Informationsblatt übersetzt werden. Dafür sollten über die Erzieher zuvor die Lesekenntnisse der Eltern erfragt werden.

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

Die Eltern werden von den Erziehern zu dem Informationsabend eingeladen.

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

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

Zusätzliche Angebote der Bibliothek:

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

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

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

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

dem vorlesen können. Gleichzeitig wird dabei die Muttersprache der Kinder gefördert.

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

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

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

7.2. Die Teile des Programms

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

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

Der Programmplan:

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

Die Einheiten:

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

Die Themen, Buch-, Spiel-, und Übungsvorschläge der einzelnen Veranstaltungen können beliebig geändert oder erweitert werden.

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu überschreiten, werden sechs Einheiten als Beispiele vorgestellt.

Bausteine:

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

Erläuterung:

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

Wörterliste:

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

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

Vorbereitungsliste:

Am Ende jeder Einheit findet sich eine Liste mit den wichtigsten Vorbereitungen, die von den Bibliothekaren für die jeweilige Einheit getroffen werden müssen. Die Liste beinhaltet eine Aufzählung der nötigen Vorbereitungen und Materialien, die benötigt werden, z. B. Diaprojektor für ein Bilderbuchkino.

7.3. Der Programmplan

Einheit 1: Mein Name

Einheit 2: Mein Körper

Einheit 3: Meine Kleider

Einheit 4: Was ich gerne esse und trinke

Einheit 5: Das bist du

Einheit 6: Was wir Kinder alles tun

Einheit 7: Befindlichkeiten und Gefühle

Einheit 8: Meine Familie

Einheit 9: Mein Zuhause

Einheit 10: Der Kindergarten

Einheit 11: Die Tiere

Einheit 12: Die Farben

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

7.3.1. Thematische Auswahl und Gliederung der Einheiten

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

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

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

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

7.3.2. Inhalte der Einheiten

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

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

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

Es ist wichtig, die kindlichen Lernansprüche und -voraussetzungen in einem Sprach- und Leseförderungsprogramm zu berücksichtigen. Die Lernansprüche eines Kindes äußern sich in seinem Streben, seine Lebenswelt im Spiel zu entdecken. Kinder lernen Inhalte, wie bereits in Kapitel 4.3. beschrieben, am besten durch spielerische Aktivitäten. Kern der Einheiten ist deshalb, den Kindern Grundlagen der deutschen Sprache und Spaß am Umgang mit Büchern mithilfe von Fördermaßnahmen wie Malen, Basteln, Singen und Vorlesen zu vermitteln. Die Spiele und Übungen sind al-

le für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren geeignet. Aufgrund des häufig schlechteren Sprachstandes von Kindern mit Migrationshintergrund wurden zum großen Teil Übungen mit einer niedrigeren Altersempfehlung verwendet.

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

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

7.3.3. Ablauf der Einheiten

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

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

1. Zur Begrüßung singen alle gemeinsam ein Willkommenslied
2. Danach wird ein Spiel zum Einstieg in das Thema der Veranstaltung gespielt

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

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

7.4. Die Beispieleinheiten

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

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

Weiterhin zeigen die einzelnen Einheiten, wie Elemente aus vorangegangenen Einheiten innerhalb der Übungen wiederholt werden könnten und wie die einzelnen Übungen aufeinander aufbauen.

7.4.1. Vorbemerkung

Bei der praktischen Durchführung des Sprach- und Leseförderungsprogramms sollten neben den in Kapitel 4.2. aufgeführten Punkten einige weitere Aspekte beachtet werden.

Übungen sollten immer von einem Kind begonnen werden, das im Umgang mit der deutschen Sprache bereits etwas sicherer ist. Dies hilft den anderen Kindern die Übungen durchzuführen.

Damit der durchführende Bibliothekar sich die Namen der Kinder leichter merken kann, ist es von Vorteil, mithilfe der Erzieher vor Beginn des Programms Namensschilder zu erstellen.

Beim Vorlesen der Bilderbücher sollte den Kindern immer genug Zeit gegeben werden, die Bilder zu betrachten und zu kommentieren.

Der zeitliche Rahmen jeder Einheit beträgt, wie bereits erwähnt, ca. 60 Min. Die Zeiteinheit wurde zuvor im studentischen Rahmen überprüft; das heißt, die Spiele wurden mithilfe von Kommilitonen erprobt und die vorgeschlagenen Bilderbücher vorgelesen. Sollten die Bibliothekare das eine oder andere Spiel oder Bilderbuch selbst auswählen, sollten sie den zeitlichen Rahmen ebenso überprüfen.

Sollten einzelne Übungen aus verschiedenen Gründen länger dauern, können Teilbereiche weggelassen werden.

Hinter den jeweiligen Übungsvorschlägen ist zur besseren Übersicht die Art der Übung, z. B. Handpuppe, Spiel etc., aufgeführt.

Die vorgeschlagenen Bilderbücher sind jeweils mit einer kleinen Inhaltsangabe versehen, die selbst verfasst wurden. Die Bilderbücher sind in einem gesonderten Teil des Literaturverzeichnisses aufgeführt.

7.4.2. Einheit 1: Mein Name

In der ersten Einheit lernen die Kinder die Bibliothek und den durchführenden Bibliothekar kennen. Die Übungen beinhalten Elemente, die für eine erste Verständigung notwendig sind; sie lernen sich mit ihrem Namen vorzustellen. Hierbei wird den Kindern die Grundstruktur des Spracherwerbs vermittelt. Sie erfahren, dass sie immer in ganzen Sätzen antworten sollen und nicht nur mit ihrem Namen (vgl. LOOS 2004, S. 32).

Besonderheit:

Bevor die erste Einheit beginnt, begrüßt der Bibliothekar die Gruppe und zeigt den Kindern die Bibliothek zu deren Orientierung. Anschließend wird in der Kinderabteilung der Sitzkreis gebildet, und mithilfe der bei der ersten Begegnung anwesenden Erzieher werden die Namensschilder verteilt. Die Namensschilder verbleiben in der Bibliothek und werden vor jeder Einheit neu vergeben.

Begrüßungslied „Alle, alle sind zusammen“

In der ersten Einheit singt der Bibliothekar den Kindern das Begrüßungslied nach der Melodie von „Taler, Taler“ zunächst mehrmals vor und bittet sie dann, gemeinsam mit ihm zu singen (vgl. PICA 2005, S. 27)

*Alle, alle sind zusammen,
wir sind froh heut hier zu sein,
wir wollen lernen, wir wollen spielen,
wir wollen fröhliche Kinder sein.* (PICA 2005, S. 27)
(Melodie: Taler, Taler)

Erläuterung:

Das Lied wird zu Anfang jeder Veranstaltung als Begrüßung gesungen und soll den Kindern den Beginn der jeweiligen Einheit verdeutlichen. Wie bereits unter 7.3.3. erläutert, gibt der immer wiederkehrende Ablauf den Kindern Sicherheit.

Baustein 1**„Die Puppe Lilli stellt sich vor“ (Handpuppe)**

Der Bibliothekar geht mit einer Handpuppe zu jedem Kind und fragt: „*Ich heiße Lilli, und wie heißt du?*“ Das Kind antwortet „*Ich heiße...*“ Danach befragen sich die Kinder mithilfe der Handpuppe untereinander. Während sich zwei Kinder befragen, hören die anderen zu.

Es kann auch einmal „falsch“ gefragt werden: „*Ich heiße Lilli!*“ „*Heißt du Martin/ Claudia?*“. Das jeweilige Kind antwortet „*Nein, ich heiße...?*“ (LOOS 2004, S. 40 / SCHLÖSSER 2001, S. 20). Das Spiel wird zweimal wiederholt.

Erläuterung:

Als Einstieg lernen die Kinder und der Bibliothekar sich innerhalb des Spiels einander kennen. Durch den Einsatz der Handpuppe verlieren sie schneller die Scheu vor dem Sprechen. Insbesondere am ersten Tag sind viele Kinder häufig noch sehr zurückhaltend. Sie müssen sich erst an die neue Situation gewöhnen.

Darüber hinaus lernen die Kinder, den Fragesatz „*Wie heißt du?*“ und den Aussagesatz „*Ich heiße ...*“ zu bilden. Die „falsche“ Frage „*Heißt du ...?*“ bringt Abwechslung in das Spiel und die Kinder lernen, auf unerwartete Fragen zu reagieren.

Zur Bedeutung von Handpuppen für die Sprach- und Leseförderung siehe auch Kapitel 4.3.

Baustein 2

„Ich habe einen Namen“ (Reim)

Der Bibliothekar stellt den Kindern den Reim „Ich habe einen Namen“ zunächst vor und bittet sie, den Text mit seiner Hilfe dreimal zu wiederholen. Um den Kindern den Verlauf des Reimspiels zu verdeutlichen, antwortet er auf den letzten Satz „... *wie heißt du?*“ mit „*Ich heiße ...*“. Anschließend spricht er ein Kind, welches die deutsche Sprache schon etwas besser beherrscht, mit dem Reim an. Das Kind antwortet auf den letzten Satz „... *und wie heißt du?*“ mit der vorgegebenen Aussage „*Ich heiße ...*“ und richtet sich dann mit dem Vers an das nächste Kind. Dabei wird es von dem Bibliothekar unterstützt. Dieser Vorgang wird so lange wiederholt, bis jedes Kind in der Gruppe einmal an der Reihe war. In einem zweiten Durchgang versuchen die Kinder, den Reim allein aufzusagen. Wenn Hilfe benötigt wird, greift der Bibliothekar unterstützend ein.

*Ich habe einen Namen,
sowie die kleinen Raben.*

*Ich heiße Ballabu
und wie heißt du?*

(Loos 2004, S. 40)

Erläuterung:

Der Reim „Ich habe einen Namen“ greift den Aussagesatz „*Ich heiße ...*“ und den Fragesatz „*Wie heißt du?*“ aus dem ersten Spiel auf. Die Wiederholung hilft den Kindern, sich die Lernwörter und -sätze zu merken und sie richtig anzuwenden. Der

Lerneffekt ist aufgrund der besonderen Sprachform des Reims sehr groß. Durch den sich reimenden Text lernen die Kinder die Betonung der einzelnen Wörter und Sätze („*Ich habe einen Namen*“, „*Ich heiße ...*“, „... *wie heißt du?*“) kennen und bekommen ein besseres Verständnis für Rhythmus und Klang der deutschen Sprache. Zudem werden Eigenständigkeit und Gruppenzugehörigkeitsgefühl der Kinder gestärkt, da der Reim sowohl gemeinsam in der Gruppe als auch von jedem Kind allein aufgesagt wird.

Zur Bedeutung des Reimes siehe auch Kapitel 4.3.

Baustein 3

„Das kleine ich bin ich“ (Bilderbuch)

Inhalt: Die Geschichte erzählt von einem kleinen bunten Tier, das auszog, um eine Antwort auf die Frage: „*Wer bin ich?*“ zu finden. Keines der Tiere, die es auf seiner Reise trifft, ähnelt ihm, und so kommt es zu dem Schluss: „*Ich bin ich!*“

Der Bibliothekar liest das Bilderbuch „Das kleine ich bin ich“ vor und zeigt den Kindern dabei die Bilder, sodass sie diese in Ruhe betrachten und kommentieren können. Dabei stellt er, wenn notwendig, an geeigneten Stellen Fragen, wie z. B.: „*Was glaubt ihr, wie die Geschichte weitergeht?*“, um die Sprachaktivität der Kinder anzuregen.

Erläuterung:

Die Geschichte „Das kleine ich bin ich“ lässt sich auf die Situation von Migranten übertragen. Sie haben, genau wie die Figur in der Geschichte, häufig mit einer Außenseiterrolle zu kämpfen. Aus diesem Grund wurde das Bilderbuch für diese Veranstaltung ausgewählt. Die Geschichte stärkt das Selbstvertrauen der Kinder. Sie vermittelt, dass jeder von ihnen ein einzigartiges Individuum ist und dass sie, so wie sie sind, genau „richtig“ sind, das heißt, sie lernen ihre eigene Identität und ihr „Anderssein“ zu akzeptieren (vgl. SAAM 2007). Zudem steht das Thema des Bilderbuches, in dem das Individuum, das „Ich“, den Mittelpunkt bildet, mit dem Thema dieser Einheit in Verbindung.

Die reimende Form des Textes verbessert die Aufmerksamkeit und Aufnahmefähigkeit der Kinder. Sie können sich Elemente dadurch leichter einprägen.

Beispiel:

„Wer du bist, das weiß ich nicht. Zwar sind deine Stampfer-Bein grad so wunderschön wie meine. Aber sonst, du buntes Tier, ist rein gar nichts wie bei mir. Pony-Fransen, Dackel-Ohr, so was kommt bei mir nicht vor.“ (LOBE 1972)

Baustein 4

„Mädchen oder Junge“ (Spiel, Malen)

Im ersten Schritt werden mithilfe von Bilderkärtchen (siehe Anhang F) die Worte „Mädchen“, „Junge“ und „Kinder“ eingebracht, das heißt, der Bibliothekar zeigt nacheinander Karten mit der Abbildung eines Jungen und eines Mädchen. Dabei sagt er: *„Das ist ein Junge/Mädchen.“*. Danach zeigt er auf beide Karten gleichzeitig und sagt: *„Das sind Kinder.“*

Im zweiten Schritt werden die neuen Wörter in einen Dialog eingebaut:

Bibliothekar: *„Bist du ein Junge/Mädchen?“*

Kind: *„Ja, ich bin ein Junge/Mädchen.“*

Bibliothekar: *„Seid ihr Kinder?“*

Kinder: *„Ja, wir sind Kinder.“*

Falls die Kinder danach fragen, benennt sich der Bibliothekar selbst: *„Ich bin ein Mann.“*

Im dritten Schritt folgt ein Kartenspiel mit Kinderbildern (siehe Anhang F). Die Bilder werden von den Kindern vor Spielbeginn bemalt. Für das Spiel legt der Bibliothekar alle Karten verdeckt auf den Boden. Nach der Reihe darf jedes Kind eine Karte umdrehen, bis alle Karten aufgedeckt sind. Jedes Mal, wenn eine Karte aufgedeckt wird, sagen die Kinder *„Das ist ein Junge!/Das ist ein Mädchen!“*

Die aufgedeckten Karten werden schließlich so hingelegt, dass sich die Kinder auf den Bildern an den Händen fassen. Mithilfe der Handpuppe Lilli wird der vorangegangene Dialog wieder aufgegriffen:

Lilli: *„Was bist du? Bist du ein Junge/Mädchen?“*

Kind: *„Ja, ich bin ein Junge/Mädchen.“*

Auch bei diesem Spiel kann der Bibliothekar falsch fragen. Dadurch lernen die Kinder, die Aussage „Nein“ kennen und einzusetzen (vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 20).

Erläuterung:

Das Spiel greift in Anlehnung zu dem Thema dieser Einheit „Das bin ich“ die Bezeichnung der Geschlechter „Junge/Mädchen“ sowie die neutrale Bezeichnung

„Kinder“ auf. Die Kinder lernen, zwischen den Geschlechtern zu unterscheiden; sie identifizieren sich selbst und andere Kinder als Junge bzw. Mädchen. Sie erkennen, dass die neutrale Bezeichnung für „Junge“ und „Mädchen“ „Kind“ bzw. „Kinder“ ist. Die Bildkarten regen die sprachliche Aktivität der Kinder an und helfen ihnen, die Bedeutung der Wörter zu erfassen. Das Ausmalen der Karten bringt Abwechslung in die Veranstaltung. Die Kinder können mit ihren Händen aktiv werden und sich einen Moment von den geistigen Anstrengungen der Sprachübungen erholen. Hierbei wurde zugunsten eines Ruhemoments bewusst darauf verzichtet, die Kinder während des Bemalens der Karten nach ihrer Aktivität zu befragen bzw. sie zu fragen, was sie gerade ausmalen.

Die Kinder lernen, auf Fragesätze, z. B.: *„Bist du ein Junge/Mädchen?“*, mit Aussagesätzen, z. B.: *„Ich bin ein Junge/Mädchen.“*, zu antworten. Gleichzeitig lernen sie das Fragewort „Was?“ kennen.

Da die Kinder überwiegend einzeln auf Fragen antworten, wird zudem ihr Selbstbewusstsein und ihre Eigenständigkeit gefördert.

Abschiedslied „Tschüs-bis-morgen“

Der Bibliothekar singt den Kindern das Lied in der ersten Einheit mehrmals vor. Danach singen alle gemeinsam.

Tschüs, mach's gut bis morgen,

mach dir keine Sorgen!

Dass ich wieder komme,

ist doch sonnenklar!

Und zum guten Ende,

reich mir deine Hände!

Bleib bei guter Laune,

das wäre wunderbar!

(Melodie/Noten siehe Anhang G)

Zeile 1-2: Mitklatschen

Zeile 3-4: Einander zum Abschied zuwinken

Zeile 5-6: Alle reichen sich die Hände zum Kreis

Zeile 7-8: Fröhlich die gebildete Handkette rhythmisch auf und ab bewegen

(JANETZKO 2007)

Erläuterung:

Das Lied wird am Ende jeder Einheit gesungen und hat, genau wie das Begrüßungslied, eine rituelle Funktion. Es verdeutlicht den Kindern, dass die jeweilige Veranstaltung zu Ende ist. Der reimende Text hilft den Kindern, sich das Lied einzuprägen.

Wörterliste:

die Frau, [der Mann] der Herr, Frau/Herr + Vorname/Nachname [(Frau/Herr und Nachname der Bibliothekarin/des Bibliothekars)], der Name, Ich heiße... Mein Name ist..., Ich habe... Wer bist du, Guten Morgen!, Guten Tag!, Auf Wiedersehen!, heißen, haben, ich, du, wer, mein, und, [Junge, Mädchen, Kind, Kinder, Guten Tag, Auf Wiedersehen, Ja, Nein] (LOOS 2004, S. 40)

Vorbereitungen:

1. Lieder lernen: Begrüßungslied, Abschiedslied
2. Reim lernen: „Ich habe einen Namen“
3. Bildkarten mit Kinderbildern (siehe Anhang G) ausschneiden und auf Blanko-Memory-Karten oder Pappe kleben (vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 20).
4. Materialien: Handpuppe, Malstifte für die Kinder, Bilderbuch „Das kleine ich bin ich“, Bildkarten mit Kinderbildern, Blanko-Memory-Karten

7.4.3. Einheit 3: Meine Kleider

In dieser Einheit steht das Erlernen von Substantiven im Vordergrund. Die Kinder lernen, Kleidungsstücke zu benennen, die sie in ihrem Alltag gebrauchen. Daneben erlernen sie Verben, die mit dem Thema „Kleider“ in Verbindung stehen.

Begrüßungslied „Alle, alle sind zusammen“

siehe Einheit 1

Baustein 1**„Lilli“ (Handpuppe)**

Der Bibliothekar holt die Handpuppe „Lilli“ zum Vorschein; die Kinder kennen sie bereits aus den vorherigen Veranstaltungen. Er erklärt den Kindern, dass Lilli ganz

traurig ist (dabei ein trauriges Gesicht machen): Sie hat alle Wörter aus der vorherigen Veranstaltung vergessen. Der Bibliothekar fragt, ob die Kinder Lilli helfen können, sich zu erinnern. Nachdem dies bejaht wurde, befragt er die Kinder nacheinander. Dabei zeigt der Bibliothekar bei sich auf das entsprechende Körperteil.

Beispiel:

Bibliothekar (fast sich an den Kopf): „*Mustafa, was ist das?*“

Kind: „*Das ist der Kopf.*“

Nachdem jedes Kind einmal an der Reihe war, sagt der Bibliothekar, dass Lilli, die Handpuppe, jetzt wieder fröhlich ist (dabei ein fröhliches Gesicht machen) und die Kinder ihr sehr geholfen haben. Anschließend leitet er ein Gespräch mit der Handpuppe ein: Lilli möchte heute die Begriffe für verschiedene Kleidungsstücke lernen. Als Einstieg in das Thema dieser Einheit wird danach das Spiel „Ein Koffer voller Kleider“ begonnen.

„Ein Koffer voller Kleider“ (Spiel)

In der Mitte des Sitzkreises steht ein Koffer, der mit verschiedenen Kleidungsstücken gefüllt ist. Der Bibliothekar nimmt die Gegenstände nacheinander heraus und gibt die Bezeichnungen vor. Danach befragt er die Kinder einzeln.

Beispiel:

Bibliothekar: „*Das ist eine Hose. - Mustafa, was ist das?*“

Kind: „*Das ist eine Hose.*“

Es ist wichtig, dass bei jeder Nennung, Frage und Antwort, auf die Wiederholung der Worte und die korrekte Satzbildung geachtet wird. Wenn der Wortlaut nicht richtig war, kann der sprachliche Inhalt mit ähnlichen Worten umschrieben werden. Bei dieser Übung sollte außerdem beachtet werden, dass die Artikel „der“, „die“ und „das“ von den Kindern richtig angewendet werden (vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 26). Der Bibliothekar fragt die Kinder zusätzlich nach den Bezeichnungen der einzelnen Kleidungsstücke in ihrer Muttersprache.

Erläuterung:

Zuerst werden Elemente (Körperteile) aus der vorangegangenen Einheit „Mein Körper“ wiederholt. Diese Wiederholung hilft den Kindern, das Thema zu festigen. Außerdem kann dadurch überprüft werden, ob sie das vorher Erlernte behalten haben. Die

Handpuppe ist den Kindern bereits aus den vorigen Einheiten bekannt; sie hilft ihnen, sich auf das Spiel einzustellen.

Innerhalb des zweiten Spiels erfahren die Kinder die wichtigsten Begriffe für Kleidungsstücke, die sie in ihrem Alltag verwenden. Die realen Kleidungsstücke helfen den Kindern, die Bedeutung der Gegenstände zu erfassen.

In dieser Übung steht das Lernen durch Nachahmung im Vordergrund. Die Kinder erfahren die Bezeichnung der Kleidungsstücke und das korrekte Bilden von Aussagesätzen, z. B.: „*Das ist eine Hose.*“: Sie hören den Wortlaut und sehen den dazugehörigen Gegenstand. Daraufhin können sie selber den richtigen Aussagesatz bilden.

Ferner lernen die Kinder auf die Frage „*Was ist das?*“ mit dem Aussagesatz „*Das ist ...*“ zu antworten. Parallel lernen sie das Fragewort „*Was?*“ kennen und die Artikel „*der*“, „*die*“ und „*das*“ richtig zu verwenden.

Die Fragen nach den Bezeichnungen der Kleidungsstücke in der Muttersprache der Kinder bedeutet eine Wertschätzung ihrer Kultur und Sprache.

Baustein 2

„Die Anziehpuppe Fatma“ (Spiel)

Der Bibliothekar legt eine große Anziehpuppe aus Pappe und separate Kleidungsstücke aus Pappe (Kopiervorlage siehe Anhang H) in die Mitte des Sitzkreises. Er nimmt ein Kleidungsstück und zieht es der Puppe an, das heißt, er legt es auf das entsprechende Körperteil. Dabei sagt er z. B.: „*Fatma zieht ein Hemd an.*“ Jetzt sind die Kinder nacheinander an der Reihe. Jedes Kind soll der Puppe ein Kleidungsstück anziehen (vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 29). Ist die Puppe angezogen, werden die Kleidungsstücke wieder abgenommen, und das Spiel beginnt von vorne. Dies wird so lange wiederholt, bis jedes Kind zwei- bis dreimal an der Reihe war.

Anschließend wird der Reim „Ich bin jetzt dran“ eingeleitet. Der Bibliothekar spricht den Reim zunächst vor. Im Anschluss bittet er die Kinder, ihm nachzusprechen. Jedes Mal, wenn der Reim von Neuem beginnt, wird mit einem anderen Kleidungsstück gereimt. Dabei hebt der Bibliothekar das entsprechende Kleidungsstück in die Höhe, so dass alle Kinder es sehen können.

„Ich bin jetzt dran“ (Reim)

„Ich bin jetzt dran, ich zieh die Jacke an.

Ich geh jetzt nach Haus,

ich zieh die Jacke aus.“ (LOOS 2004, S. 43)

Variation: die Mütze, die Schuhe, die Hose, der Pulli usw.

Erläuterung:

In dem vorher beschriebenen Spiel haben die Kinder gelernt, bestimmte Kleidungsstücke zu benennen. In dieser Übung wird das Verb „anziehen“ eingebracht. Die Kinder lernen, mit den Lernwörtern und dem Verb Sätze zu bilden. Die Tätigkeit des Anziehens und die Kleidungsstücke aus Pappe helfen die Bedeutung der Substantive und des Verbs zu verstehen. Es ist wichtig, der Puppe einen Namen zu geben. Dadurch bauen die Kinder leichter einen Bezug zu dem Spiel auf. Dieses unterstützt wiederum ihre Fähigkeit, die neuen Elemente aufzunehmen.

Der Reim im Anschluss dient als kleine Abwechslung. Reimen macht den Kindern Spaß. Sie lernen Rhythmus und Klang der Sätze kennen und können sich Begriffe aufgrund dieser sprachlichen Form besser merken (siehe auch Kapitel 4.3.).

Baustein 3

„Zu meiner Welt gehören Kleider“ (Bilderbuch)

Inhalt: Das Bilderbuch veranschaulicht durch echte Fotografien verschiedene Arten von Kleidungsstücken und erläutert dabei deren Nutzen.

Der Bibliothekar liest das Bilderbuch „Zu meiner Welt gehören Kleider“ vor. Dabei zeigt er den Kindern die Bilder in dem Buch und lässt die einzelnen Kleidungsstücke in ganzen Sätzen, z. B.: *„Das ist eine Hose.“*, von ihnen benennen. Zwischendurch fragt er einzelne Kinder, was sie heute tragen. Während die Kinder antworten, stehen sie auf und deuten auf das entsprechende Kleidungsstück. Den Vorgang gibt der Bibliothekar zunächst vor.

Beispiel:

Bibliothekar: *„Ich habe heute eine Hose und ein Hemd an. - Fatma was hast du heute an?“*

Kind: *„Ich habe eine Hose und einen Pullover an.“*

Nach dem Vorlesen beschäftigen sich die Kinder einen Moment lang mit weiteren Bilderbüchern zu dem Thema.

Erläuterung:

Innerhalb des Bilderbuches lernen die Kinder spielerisch unterschiedliche Kleidungsstücke kennen. Sie erfahren außerdem, welche Kleidungsstücke zu welchen Anlässen getragen werden, z. B. Kleider für warme und kalte Tage. Die Abbildungen der Kleidungsstücke eignen sich gut zum Erfragen der Bezeichnungen. Die Kinder lernen, Kleidungsstücke selbstständig zu benennen.

Die bildlichen Darstellungen und das Erfragen der Kleidungsstücke regen die Sprachaktivität der Kinder an. Gleichzeitig werden sie durch die Frage „*Was hast du heute an?*“ persönlich mit in die Aktivität des Vorlesens einbezogen. Dies motiviert sie wiederum zum Mitmachen.

Außerdem lernen die Kinder Aussagesätze bilden: Sie antworten auf die Frage „*Was hast du heute an?*“ Das Fragewort „*Was?*“ kennen sie bereits aus dem ersten Baustein.

Die Beschäftigung mit weiteren Bilderbüchern nach dem Vorlesen führt die Kinder an den eigenständigen Umgang mit Büchern heran.

Zur Bedeutung des Vorlesens aus Bilderbüchern für die Sprach- und Leseförderung siehe auch Kapitel 4.3.

Baustein 4

„Verkleidungsspiel“ (Spiel, Bewegung)

In der Mitte des Sitzkreises liegen Kleidungsstücke, die jeweils zweimal vorhanden sind. Es spielen immer zwei Kinder zugleich. Der Bibliothekar ruft z. B.: „*die Mütze*“, „*die Jacke*“ oder „*die Schuhe*“ usw. Die beiden Kinder suchen die Kleidungsstücke heraus und ziehen sie dann an. Das Spiel endet, wenn alle Kinder einmal an der Reihe waren (vgl. LOOS 2004, S. 42).

Erläuterung:

Innerhalb des Spiels wird das Thema der Einheit durch aktives Handeln noch einmal vertieft. Die Kinder lernen, auf eine vorher abgesprochene Aufforderung zu reagieren und die benannten Kleidungsstücke zu erkennen. Das Anziehen bringt Bewegung in das Spiel. Die Kinder führen eine Aktion aus, die sie aus ihrem Alltag kennen. Dies hilft ihnen, die Begriffe für Kleidungsstücke aufzunehmen.

Abschiedslied „Tschüs-bis-morgen-Lied“

siehe Einheit 1 und Anhang G

Wörterliste:

Schuhe, Sandalen, Hausschuhe, Pantoffeln, Gummistiefel, Turnschuhe, Strümpfe, Socken, Strumpfhose, Hose, Rock, Kleid, Hemd, Bluse, Weste, Pullover, Pulli, T-Shirt, Sweat-Shirt, Jacke, Anorak, Mantel, Mütze, Hut, Schal, Handschuhe, Unterhemd, Unterhose, Schlüpfer, Schlafanzug, Brille, [Koffer, anziehen, packen] (SCHLÖSSER 2001, S. 27)

Vorbereitungen:

1. Lieder lernen: Begrüßungslied, Abschiedslied
2. Reim lernen: „Ich bin jetzt dran“
3. Anziehpuppe und Kleidungsstücke aus Pappe herstellen (siehe hierzu Kopiervorlage in Anhang H)
4. Materialien: Handpuppe, Koffer, Kleidungsstücke, Anziehpuppe und Kleidungsstücke aus Pappe, Bilderbuch „Zu meiner Welt gehören Kleider“

7.4.4. Einheit 5: Das bist du

Im Vordergrund dieser Einheit steht die Welt, in der die Kinder sich bewegen (siehe hierzu auch 7.3.2). Das Thema „Das bist du“ beschäftigt sich mit der Wahrnehmung anderer und der daraus entstehenden Möglichkeit zur Kontaktaufnahme. Die Kinder lernen, andere Kinder aus der Gruppe zu erkennen, nach ihrem Namen zu fragen und sie beim Namen zu nennen.

Willkommenslied „Alle, alle sind zusammen“

siehe Einheit 1

Baustein 1

„Und wer bist du?“ (Spiel, Bewegung)

Die Kinder sitzen im Kreis. Der Bibliothekar beginnt. Er nimmt einen Ball und rollt diesen singend mit den Worten „*Ich heiße ...*“ zu einem Kind. Dabei singt er „... *und*

wer bist du?“. Das Kind singt seinen Namen in einem ganzen Satz und gibt den Ball an ein anderes Kind.

Den zweiten Teil des Spiels beginnt wieder der Bibliothekar. Er rollt den Ball zu einem Kind und singt dabei: *„Du bist ... und wen kennst du?“*. Das Kind antwortet mit dem Satz: *„Ich kenne ...“* und rollt den Ball zu einem anderen Kind.

Während des Spiels sollten Bewegungen im Rhythmus zu den Sprüchen gemacht werden.

Im 1. Teil so:

- Ball an die Brust drücken = *„Ich“*
- Ball auf den Kopf drücken = *„heiße“*
- sich auf den Ball setzen = *„Mustafa“*
- Ball zum Kind rollen = *„und wer bist du?“*

und im 2. Teil:

- Ball in beide Hände nehmen und Arme in Richtung des Kindes ausstrecken = *„Du“*
- Ball auf den Kopf drücken = *„bist“*
- sich auf den Ball setzen = *„Fatma“*
- Ball zum Kind rollen = *„und wen kennst du?“*

(MONSCHEIN 2006, S. 49-50)

Erläuterung:

Das Spiel wiederholt durch eine ähnliche Satzkombination (*„Ich heiße... und wer bist du?“*) als Einstieg Elemente aus der ersten Einheit *„Mein Name“*. Dadurch werden die erlernten Elemente vertieft. Dies ist insofern anspruchsvoll, da die Einheit 1 bereits einige Wochen zurückliegt.

Der Schwerpunkt dieses Spiels liegt aber auf der Wahrnehmung anderer Menschen, also dem *„Du“*. Die Kinder lernen, andere zu erkennen, beim Namen zu nennen und nach deren Namen zu fragen. Im ersten Teil erlernen sie mit dem Fragewort *„Wer?“*, den Fragesatz *„... und wer bist du?“* zu bilden und an ein Kind aus der Gruppe zu richten. Im zweiten Teil müssen sie jeweils ein Kind aus der Gruppe erkennen und es mit seinem Namen ansprechen (*„Du bist ...“*). Weiterhin lernen sie, den Fragesatz *„Wen kennst du?“* zu bilden und darauf zu antworten. Gleichzeitig lernen sie das Fragewort *„Wen?“* kennen. Die Übung im zweiten Teil fördert vor allem das Er-

innerungsvermögen der Kinder. Sie müssen sich an eine Person aus der Gruppe und deren Namen erinnern.

Die Form des Singens gibt dem Spiel eine aufgelockerte Atmosphäre und gewöhnt die Kinder an die deutsche Wortbetonung (vgl. MAIER 2003, S. 47). Die Bewegungen mit dem Ball im Rhythmus zu den Sprüchen unterstützt die Artikulation der Kinder beim Sprechen. Durch die Bewegungen haben sie Zeit, das Wort oder den Satz genau auszusprechen und zu betonen.

Die Übung fördert darüber hinaus die Eigenständigkeit der Kinder, da jedes Kind allein an der Reihe ist.

Baustein 2

„Heißt du ...?“ (Ratespiel)

Ein Kind steht mit verbundenen Augen in der Mitte des Sitzkreises. Ein anderes Kind aus der Gruppe, das von dem Bibliothekar bestimmt wird, sagt mit verstellter Stimme: „*Ich heiße (bin) ...*“. Dabei kann es entweder seinen richtigen Namen nennen oder den von einem anderen Kind aus der Gruppe. Das Kind in der Mitte des Sitzkreises muss raten, ob der richtige Name gesagt wurde oder nicht. Es fragt: „*Heißt (bist) du ...?*“ (vgl. MAIER 2003, S. 98). Rät das Kind falsch, rufen alle Kinder laut „*Nein, das ist nicht ...!*“. Rät es richtig, rufen sie: „*Ja, das ist ...!*“. Dieser Spielvorgang dauert so lange, bis der richtige Name erraten wurde. Das Spiel ist zu Ende, wenn jedes Kind einmal an der Reihe war.

Erläuterung:

Das Spiel wiederholt den Aussagesatz „*Ich heiße (bin) ...*“, den die Kinder bereits aus der ersten Einheit kennen. Als neues Element erlernen sie den Fragesatz „*Heißt (bist) du ...?*“. Die Schwierigkeit dieser Übung liegt darin, dass die Frage mit einem konjugierten Verb (haben, sein) gebildet werden muss. Ferner fördert dieses Spiel das Gedächtnis der Kinder. Während sie raten, müssen sie sich an die Namen der Kinder aus der Gruppe erinnern. Die Form des Ratespiels wurde ausgewählt, weil Kinder häufig eine ausgeprägte Ratelust haben. Raten steigert Sprachlust und Motivation der Kinder.

Baustein 3

„Ich bin ich und wer bist du?“ (Bilderbuch)

Inhalt: Das Bilderbuch ist ein Lernbuch und verdeutlicht den Unterschied zwischen „Ich“ und „Du“.

Der Spielleiter liest das Bilderbuch „Ich bin ich und wer bist du?“ vor. Während des Vorlesens werden den Kindern die Bilder gezeigt. Der Spielleiter kann den Text zusätzlich mit eigenen Worten ergänzen. Das Vorlesen sollte außerdem durch Gesten unterstützt werden.

Beispiel:

Bär: „*Ich bin ich*“ (Bibliothekar zeigt auf sich) brummt der Bär. -

„*Wer bist du?*“ (Bibliothekar zeigt auf ein Kind aus der Gruppe)

Hund: „*Ich?*“ (Bibliothekar zeigt auf sich) fragt der Hund („fragt der Hund“ wird vom Bibliothekar hinzugefügt).

Das Bilderbuch wird zweimal vorgelesen. Der Spielleiter sollte die Kinder animieren, bei Passagen wie „*Wer bist du?*“, „*Ich?*“ oder „*Ich bin ich!*“ mitzusprechen und die Gesten nachzuahmen. Die Kinder können auch angehalten werden, die Begriffe der Abbildungen zu erraten.

Beispiel:

Hund: „*Ich?*“ fragt der ... (Bibliothekar zeigt auf die Abbildung des Hundes und die Kinder erraten das Wort „Hund“)

Falls nach dem Vorlesen noch Zeit ist, kann den Kindern Gelegenheit gegeben werden, weitere Bilderbücher zum Thema anzuschauen.

Erläuterung:

Mit dem Bilderbuch wird das Thema dieser Einheit „Das bist du“ aufgegriffen. Es dient als Vorbereitung für das folgende Lernspiel, in welchem ähnliche Elemente, z. B.: „*Wer bist du?*“, „*Ich bin ...*“ „*Wir!*“, vorkommen. Die Kinder lernen den Unterschied zwischen „Ich“ und „Du“ und erfahren gleichzeitig, dass „Ich“ auch „Du“ sein kann und alle zusammen „Wir“ sind (vgl. SCHLÜTER 2006).

Weiterhin lernen die Kinder durch Zuhören und Nachsprechen Satzstrukturen kennen. Besonders werden der Fragesatz „*Wer bist du?*“ und das Fragewort „*Wer*“ sowie Aussagesätze wie „*Ich bin ich.*“ vermittelt.

Das Nachsprechen hilft den Kindern, die Sätze aufzunehmen, und trainiert Aussprache und Rhythmus. Die Gesten und Bilder unterstützen das Verstehen von Wörtern und Sätzen; sie verdeutlichen den Zusammenhang zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten. Durch das Erraten der Begriffe für die Abbildungen wird die Sprachaktivität der Kinder angeregt, und der Spielleiter kann überprüfen, welche Begriffe die Kinder schon kennen und welche nicht.

Außerdem werden die Kinder durch das Vorlesen und das Stöbern in anderen Bilderbüchern mit deren Umgang vertraut gemacht.

Zur Bedeutung des Vorlesens aus Bilderbüchern für die Sprach- und Leseförderung siehe auch 4.3.

Baustein 4

„Das bist du“ (Spiel)

Die Kinder sitzen im Kreis und geben nacheinander einen Erzählstein weiter.

Der Bibliothekar fragt das Kind, das den Erzählstein hat:

„*Wer bist du?*“

Das Kind antwortet: „*Ich bin Fatma.*“

Im Anschluss gibt es den Erzählstein weiter. Der Bibliothekar fragt jetzt das Kind mit dem Erzählstein in der Hand und zeigt dabei auf Fatma:

„*Wer ist das?*“

Dieses Kind antwortet:

„*Das ist Fatma.*“

Danach wird es selbst befragt:

„*Und wer bist du?*“

Nach der Antwort gibt es den Erzählstein weiter (vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 44). Dieses wird so lange wiederholt, bis alle Kinder an der Reihe waren.

Nachdem das Spiel abgeschlossen ist, stimmt der Bibliothekar das Lied „Wir sind Freunde“ an und animiert die Kinder, mitzusingen (vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 44).

„Wir sind Freunde“ (Lied)

„*Wir sind Freunde, wir sind Freunde,*

Seid ihr's auch? Seid ihr's auch?“

*Wenn wir singen, lachen,
viel zusammen machen,
geht's uns gut, richtig gut!* (SCHLÖSSER 2001, S. 44)
(Melodie: Bruder Jakob)

Erläuterung:

Innerhalb dieser Einheit lernen die Kinder, sich selber zu benennen sowie andere aus der Gruppe zu erkennen und beim Namen zu nennen. Einige der Elemente sind ihnen bereits aus dem vorangegangenen Bilderbuch bekannt. Die Kinder benennen auf die Frage hin: „*Wer bist du?*“ und „*Wer ist das?*“ entweder sich selber oder ein anderes Kind mit den Aussagesätzen „*Ich bin ...*“ oder „*Das ist ...*“. In dieser Übung wird speziell der Zusammenhang zwischen Frage und Antwort trainiert. Der genaue Ablauf von Frage, Antwort und Nachfrage hilft den Kindern, sich die Sätze zu merken, und sollte deshalb auf jeden Fall eingehalten werden (vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 44). Außerdem wird das Erinnerungsvermögen der Kinder geschult. Sie müssen sich an die Namen der Gruppenkinder erinnern, wenn der Bibliothekar danach fragt. Der Erzählstein verdeutlicht den Kindern, dass nur derjenige sprechen darf, der den Stein in den Händen hält und alle anderen zuhören müssen.

Das Lied „Wir sind Freunde“ am Ende der Übung betont und stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe und macht deutlich, dass alle Kinder zusammen „Wir“ sind (vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 44).

Abschiedslied „Tschüs-bis-morgen-Lied“

siehe Einheit 1 und Anhang G

Wörterliste:

Vorname, Nachname, der Name, Ich heiße ..., Ich bin ..., Du heißt ..., Dein Name ist ..., Das ist ..., Wer bist du?, Heißt du ...?, Freund, Freunde, singen, lachen, tun, ich, du, wir, wer

Vorbereitungen:

1. Lieder lernen: Begrüßungslied, Abschiedslied, „Wir sind Freunde“
2. Materialien: Erzählstein, Ball, Bilderbuch „Ich bin ich und wer bist du?“

7.4.5. Einheit 6: Was wir Kinder alles tun

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

Begrüßungslied „Alle, alle sind zusammen“

siehe Einheit 1

Baustein1

„Was Kinder alles tun“ (Spiel)

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

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

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

Erläuterung:

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

Durch die bildliche Darstellung der Tätigkeiten kann die Bedeutung der genannten Wörter leichter erfasst und der entsprechende Begriff beim Nachfragen schneller er-

kannt werden. Zudem lernen die Kinder, Aussagesätze zu bilden, z. B.: „*Das Kind malt.*“

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

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

Baustein 2

„Was tun wir denn so gerne“ (Lied)

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

Beispiel:

„Was tun wir denn so gerne hier im Kreis:

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

(Kinder spielen auf dem Boden)

„Was tun wir denn so gerne hier im Kreis:

*essen, essen, la, la, la, la, la,
essen, essen, la, la, la, la, la!“*

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

(vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 49)

Erläuterung:

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

Vermittelt durch das Lied, erlernen die Kinder verschiedene Verben. Die Form des Liedes hilft den Kindern, sich die Verben einzuprägen. Rhythmik und Klang erleichtern die Aussprache (vgl. MÜLLER 1985, S. 118). Der Schutz der Gruppe erlaubt ih-

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

nen, die Wörter einzuüben, bevor sie diese allein gebrauchen. Das Begleiten der Strophen mit der dazugehörigen Aktion hilft den Kindern außerdem, die Bedeutung der Tätigkeitswörter zu erkennen.

Zur Bedeutung des Liedes für die Sprachförderung siehe auch Kapitel 4.3.

Baustein 3

„Das kann ich“ (Bilderbuch)

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

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

Es können auch einzelne Kinder gefragt werden.

Erläuterung:

In dem Bilderbuch wird das Thema dieser Einheit vertieft. Die Kinder erfahren bestimmte Verben im Zusammenhang kleiner Geschichten. In den einzelnen Situationen des Bilderbuches können sich die Kinder wiedererkennen. Dadurch bieten sich Gesprächsanlässe über Tätigkeiten, die sie z. B. zu Hause ausführen oder gerne tun. Das Nachfragen regt zusätzlich zum Sprechen an.

Im Weiteren behandelt das Bilderbuch die Themen Mut und Selbstvertrauen. Die Kinder werden sich selbst und ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst, z. B. lernen sie sich durchzusetzen, nachzugeben oder auf andere zuzugehen.

Baustein 4

„Was wir Kinder gerne machen“ (Spiel, Malen)

Der Bibliothekar verteilt zum Ausmalen die Bildkarten aus Baustein 1 „Was Kinder alles tun“ an die Gruppe. Während des Ausmalens befragt er jedes Kind zu den dargestellten Tätigkeiten. Nachdem die Karten fertiggestellt sind, werden die Kinder gefragt, was sie selber gerne tun. Zusätzlich erkundigt sich der Bibliothekar noch einmal nach den Tätigkeiten auf den Bildkarten (vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 56).

Beispiel:

Bibliothekar: „*Was machen die Kinder/das Kind auf dem Bild gerade?*“

Kind: „*Das Kind spielt.*“

Bibliothekar: „*Was machst du gerne?*“

Kind: „*Ich male gerne.*“

(vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 56)

Erläuterung:

Das Ausmalen der Bildkarten dient an dieser Stelle zum einen als kreative Abwechslung, zum anderen soll die sprachliche Aktivität der Kinder gefördert werden. Während des Ausmalens stellt der Bibliothekar Fragen zum Inhalt, z. B.: „*Was machen die Kinder/das Kind auf dem Bild gerade?*“.

Die bildliche Darstellung der Tätigkeiten unterstützt die Kinder bei der Wortfindung. Die zusätzliche Frage „*Was machst du gerne?*“ regt die Kinder zur Eigenständigkeit an und fordert ihr Erinnerungsvermögen, da sie die Begriffe für bestimmte Tätigkeiten selber finden müssen. Ferner lernen die Kinder das Fragewort „Was?“ kennen und auf die Fragen „*Was machen die Kinder/das Kind gerade?*“ und „*Was machst du gerne?*“ zu antworten.

Abschiedslied „Tschüs-bis-morgen-Lied“

siehe Anhang 1 und Anhang G

Wörterliste:

lachen, essen, erzählen, schlafen, singen, springen, schwimmen, schreiben, turnen, basteln, malen, feiern, flöten, fernsehen, tanzen, spielen, Rad fahren, rennen, klettern, träumen, [trinken, sich waschen, lachen, weinen, spielen, abdecken, reiten, In-line-Skates laufen, einkaufen] (SCHLÖSSER 2001, S. 56).

Vorbereitungen:

1. Lieder üben: Begrüßungslied, Abschiedslied, „Was tun wir denn so gerne“ (in „Spannenlanger Hansel“ hrsg. von Rolf Krenzer, Kontakte Musikverlag)
2. Bildkarten mit Tätigkeiten vorbereiten (für Beispieldarstellungen siehe Anhang L und siehe z. B. in „Wir verstehen uns gut“ von Elke Schlösser oder „Praxisbuch Spracherwerb 1“ von Roger Loos)

3. Materialien: Malstifte, Bildkarten mit Darstellungen von Tätigkeiten, Bilderbuch „Das kann ich“

7.4.6. Einheit 8: Meine Familie

Die Familie gehört zu dem wichtigsten äußeren Lebensbereich der kindlichen Lebenswelt. Innerhalb dieser Einheit erlernen die Kinder überwiegend Substantive zu diesem Thema, sodass sie sich im Bezug auf ihre Familie sprachlich weitgreifender ausdrücken können.

Begrüßungslied: „Alle, alle sind zusammen“

siehe Einheit 1

Baustein 1

„Die Puppe Lilli stellt ihre Familie vor“ (Handpuppe)

Mithilfe der Handpuppe Lilli fragt der Bibliothekar nach den Namen der Familienmitglieder jedes Kindes: *„Mein Vater (meine Mutter, meine Schwester, mein Bruder, mein Opa, meine Oma, mein Onkel, meine Tante) heißt ... und wie heißt dein Vater (deine Mutter, deine Schwester, dein Bruder, dein Opa, deine Oma, dein Onkel, deine Tante)?“* Das Kind antwortet: *„Mein Vater (meine Mutter ...) heißt ...“* (vgl. Loos 2004, S. 40).

Danach fragt Lilli die Kinder z. B. einzeln: *„Mein Vater (meine Mutter ...) ist groß (klein, jung, alt, dick, dünn) und dein Vater?“* und das Kind antwortet: *„Mein Vater (meine Mutter ...) ist...“*.

Sollte ein Kind z. B. keinen Bruder oder keine Schwester haben, wird nach dem nächsten Familienmitglied gefragt.

Erläuterung:

Die Handpuppe ist den Kindern bereits aus vorherigen Einheiten bekannt. Dies hilft ihnen, sich schneller in die Übung und die gesamte Lernsituation einzufinden. Durch die Fragen nach den Familienmitgliedern der Kinder wird in das Thema dieser Einheit eingeführt, und die Kinder werden mit den neuen Lernwörtern Vater, Mutter, Bruder, Schwester, Oma, Opa, Onkel und Tante vertraut gemacht. Zusätzlich lernen

die Kinder, auf Fragesätze mit dem Fragewort „Wie?“, z. B.: „*Wie heißt dein Vater?*“, zu antworten und Aussagesätze, z. B.: „*Mein Vater heißt ...*“, zu bilden.

Das Beschreiben der Familienmitglieder mit bestimmten Eigenschaften (groß, klein, jung, alt, dick, dünn) wiederholt Elemente aus der vorangegangenen Einheit. Die Kinder können die Begriffe dadurch noch einmal vertiefen.

Zur Bedeutung der Handpuppe für die Sprach- und Leseförderung siehe auch Kapitel 4.3.

Baustein 2

„Die Familie“ (Malen)

Die Kinder malen ihre Familien auf ein Blatt Papier. Dabei geht der Bibliothekar mehrmals zu jedem Kind und stellt Fragen zu den Bildern und den Familien der Kinder. Es wird auch in der unten aufgeführten Variation gefragt.

Beispiel:

Bibliothekar: „*Wen malst du gerade?/Wer ist das auf dem Bild?*“

Kind: „*Ich male meine Mutter.*“

Bibliothekar: „*Wie heißt deine Mutter?*“

Kind: „*Meine Mutter heißt ...*“

Bibliothekar: „*Hast du auch einen Vater?*“

Kind: „*Ja, ich habe einen Vater?*“

Bibliothekar: „*Wie heißt dein Vater?*“

Kind: „*Mein Vater heißt ...*“

Variation: Bruder, Schwester, Oma, Opa, Onkel, Tante etc.

Nachdem die Bilder fertiggestellt sind, werden sie alle in die Mitte des Sitzkreises gelegt. Nach der Reihe stellen die Kinder ihre Bilder vor (vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 70): „*Das ist meine Familie. Zu meiner Familie gehören: Meine Mutter ...*“ (SCHLÖSSER 2001, S. 70)

Erläuterung:

In dieser Übung werden die neuen Lernwörter Vater, Mutter, Bruder, Schwester, Opa, Oma, Onkel und Tante vertieft. Das Malen der Familienmitglieder hilft den Kindern, die Bedeutung der Lernwörter zu erfassen. Während der Bibliothekar fragt,

wen das jeweilige Kind gerade malt, kann es eine direkte Verbindung zwischen dem Gemalten und dem Wort herstellen.

Die Kinder lernen weiterhin, auf die Fragen „*Wen malst du gerade?*“ und „*Hast du auch einen Bruder (eine Schwester, einen Opa, eine Oma, einen Onkel, eine Tante)*“ zu antworten. Gleichzeitig lernen sie das Fragewort „Wer?“ kennen.

Das Vorstellen der Bilder fördert die sprachliche Aktivität der Kinder und ihre Fähigkeit, etwas zu beschreiben.

Für die Kinder ist es immer eine große Herausforderung, allein vor der Gruppe zu sprechen. Aus diesem Grund wird bei dieser Übung ihre Eigenständigkeit besonders gefördert.

Baustein 3

„Familie Troll“ (Bilderbuch)

Inhalt: Das kleine Trollkind erzählt, wie eine Trollfamilie lebt. Trolle leben in einer großen Familie und haben viele Onkel und Tanten. Alle kümmern sich um die Trollkinder. Sie spielen gemeinsam, gehen baden oder pflücken Leberblümchen.

Das Bilderbuch „Familie Troll“ wird innerhalb einer Bilderbuchkinovorführung vorgelesen. Während der Vorführung fragt der Bibliothekar die Kinder an geeigneten Stellen, wie die Geschichte weitergehen könnte.

Erläuterung:

Innerhalb des Bilderbuches erleben die Kinder Begriffe aus dem Thema dieser Einheit wie Großvater, Großmutter, Onkel etc. im Zusammenhang einer Geschichte. Dies regt sie an, sich mit den Figuren der Geschichte zu identifizieren und hilft ihnen, sich die Begriffe einzuprägen

Aufgrund der besonderen Präsentationsart fördert das Bilderbuchkino die sprachliche Aktivität der Kinder. Dies wird durch das Erraten, wie die Geschichte weitergehen könnte, unterstützt.

Die Bilder der Geschichte helfen den Kindern, eine Verbindung zwischen dem Gesagten und Gemeinten herzustellen.

Baustein 4

„Wir feiern ein Fest“ (Spiel)

Das Spiel wird von dem Bibliothekar eingeleitet:

„Heute ist ein großes Fest. Alle Verwandten sind eingeladen. Wer kommt alles zu Besuch? Zu meinem Fest kommt meine Tante...“ (SCHLÖSSER 2001, S. 70)

Die Kinder erzählen nacheinander, wer zu ihrem Fest kommt. Dieser Ablauf wird mehrmals wiederholt, bis verschiedene Familienmitglieder benannt wurden. Sollte ein Kind die Bezeichnung nicht kennen, greift der Bibliothekar unterstützend ein.

Die Sätze können auch um die Vornamen der einzelnen Verwandten erweitert werden: *„Zu meinem Fest kommt Tante Martha.“*

Es können andere Feste, wie z. B. Geburtstag, Ostern und Weihnachten, in das Spiel eingebracht werden. Falls die Bedeutung der Feste nicht bekannt ist, werden sie kurz und unter Berücksichtigung des sprachlichen Könnens der Kinder erläutert (vgl. SCHLÖSSER, S. 70).

Erläuterung:

Innerhalb dieser Übung werden die neuen Lernwörter (Vater, Mutter etc.) noch einmal wiederholt. Die Wiederholung unterstützt die Aufnahme der Wörter (siehe auch Kapitel 4.2.).

Zusätzlich wird das Erinnerungsvermögen der Kinder trainiert. Im Unterschied zu den vorangegangenen Übungen, bei denen der Bibliothekar noch Denkanstöße gegeben hat, müssen sich die Kinder die Bezeichnungen ihrer Familienmitglieder nun selber in Erinnerung rufen. Gleichzeitig wird das Fragewort „Wer?“ wiederholt und die Kinder lernen, auf den Fragesatz *„Wer kommt alles zu Besuch?“* mit einem Aussagesatz, z. B.: *„Zu meinem Fest kommt meine Tante“*, zu antworten.

Durch die Erarbeitung weiterer Feste lernen die Kinder Teile der deutschen Kultur kennen.

„Wir besuchen unsere Verwandten“ (Bewegungsspiel)

Im Anschluss an das Spiel „Wir feiern ein Fest“ legt der Bibliothekar in die Mitte des Sitzkreises vier großformatige Bilder, auf denen jeweils Vater und Mutter, die Kinder (Mädchen und Junge), Opa und Oma, Onkel und Tante abgebildet sind. Die Kinder bewegen sich vor ihren Sitzplätzen zu Musik, die von dem Bibliothekar zuvor angeschaltet wurde. Sobald die Musik verstummt, sagt der Bibliothekar z. B.: *„Wir besu-*

chen Oma und Opa!“ Und die Kinder gehen zu dem entsprechenden Bild (vgl. LOOS 2004, S. 57).

Erläuterung:

Innerhalb des Bewegungsspiels lernen die Kinder die Lernwörter dieser Einheit durch Hören erkennen und auf Anweisungen, welche die Wörter enthalten, zu reagieren. Die Musik schafft zusätzlich eine harmonische Atmosphäre, und die tanzen- den Bewegungen wirken entspannend. Das Spiel soll diese Einheit ausklingen lassen.

Abschiedslied „Tschüs-bis-morgen-Lied“

siehe Einheit 1 und Anhang G

Wörterliste:

Vater, Mutter, Bruder, Schwester, Geschwister, Großvater (Opa), Großmutter (Oma), Onkel, Tante, Cousine, Cousin, Stiefvater, Stiefmutter, Familie, Verwandte, Tagesmutter, Pflegemutter, (Bekannte, Freunde) (SCHLÖSSER 2001, S. 70)

Vorbereitungen:

1. Lieder lernen: Willkommenslied, Abschiedslied
2. Bilderbuchkino vorbereiten
3. Großformatige Bilder mit jeweils Vater und Mutter, Junge und Mädchen, Opa und Oma, Onkel und Tante vorbereiten
4. Materialien: Handpuppe, Papier, Malstifte, Musik-CD oder Kassette mit ruhigen Klängen, Bilderbuchkino „Familie Troll“ vorbereiten, Diaprojektor oder Overheadprojektor

7.4.7. Einheit 12: Die Farben

Innerhalb der letzten Einheit lernen die Kinder die Bezeichnungen für die wichtigsten Farben kennen. Die Kenntnisse über Farbbegriffe erweitern ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und zeigen ihnen die Möglichkeit auf, in Beschreibungen und Mitteilungen differenzierter zu reagieren (vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 172). Farben sind z. B. wichtig, um Gegenstände, Tiere, Pflanzen und Personen genauer beschreiben

zu können. Es ist das Lernziel dieser Einheit, Farben erkennen und benennen zu können. Als Nebeneffekt lernen die Kinder, Gegenstände und Tiere wahrzunehmen und beim Namen zu nennen.

Begrüßungslied „Alle, alle sind zusammen“

siehe Einheit 1

Baustein 1

„Farbenwürfel“ (Spiel)

Zu Beginn der Übung zeigt der Bibliothekar ein Plakat, auf dem sechs Farben (entsprechend der Farben aus dem Spiel „Farbenwürfel“) zu sehen sind. Er benennt jede Farbe und lässt die Kinder die Begriffe wiederholen. Dann zeigt er nur noch auf die einzelnen Farben, und die Kinder benennen sie allein im Chor. Dieser Vorgang wird so lange wiederholt, bis sie die Farben sicher bezeichnen können.

Anschließend wird das Spiel „Farbenwürfel“ eingeleitet. In der Mitte des Sitzkreises liegen sechs verschiedene Farbendeckel (Deckel der Smarties-Verpackung). Auf jedem Deckel liegen Smarties in der gleichen Farbe. Die Kinder würfeln nacheinander mit einem Farbwürfel (sechs Farben) und benennen die gewürfelte Farbe, z. B.: „rot“. Wenn die richtige Farbe genannt wurde, darf ein Smartie gegessen werden (vgl. LOOS 2004, S. 62). Das Spiel endet, wenn jedes Kind zwei bis dreimal an der Reihe war.

Erläuterung:

In dieser Übung lernen die Kinder die Grundfarben mit ihren Bezeichnungen kennen. Es ist wichtig, diese zunächst zu visualisieren. Nur so können die Kinder die jeweilige Farbe mit dem dazugehörigen Begriff in Verbindung bringen. Das wiederholte Benennen der Farben wird in der Gruppe ohne Hilfe des Bibliothekars trainiert und wirkt auf die einzelnen Kinder unterstützend, das heißt, die Kinder können sich durch den Halt der Gruppe schneller an die Farbbegriffe erinnern. Dieser Vorgang führt sie langsam an die nächste Schwierigkeitsstufe heran und überfordert sie nicht unnötig, da erst innerhalb des Spiels mit dem Farbenwürfel die Farben von den Kindern allein bezeichnet werden müssen. Durch das Farbenspiel lernen sie, Farben zu erkennen und diese mit der dazugehörigen Bezeichnung zu verbinden. Die Belohnung in Form von Smarties ist ein Anreiz, der die Konzentration und Aufmerksamkeit der Kinder fördert.

Baustein 2

„Die Farben“ (Spiel)

In der Mitte des Sitzkreises liegen Bilder, auf denen jeweils ein Tier, z. B. Hund, Pferd etc., in verschiedenen Farben abgebildet ist. Der Bibliothekar fragt z. B.: „*Welche Tiere sind alle blau?*“. Die Kinder benennen die Tiere und antworten dabei in ganzen Sätzen, wie z. B.: „*Der Hund ist blau.*“ (vgl. MAIER 2003, S. 118).

„Grün, grün, grün sind alle meine Kleider“ (Lied)

Im Anschluss singen alle zusammen das Lied „Grün, grün, grün sind alle meine Kleider“.

Erläuterung:

In dem Spiel werden Elemente aus der vorangegangenen Einheit „Die Tiere“ vertieft. Die Kinder benennen die Tierbilder und beschreiben ihre farbliche Eigenschaft, z. B.: „*Der Hund ist blau.*“. Darüber hinaus lernen die Kinder das Fragewort „Was?“ kennen und auf die Frage „*Was ist alles ...?*“, mit einem Aussagesatz zu antworten. Das Spiel ist insofern anspruchsvoll, als dass die Kinder die Bezeichnungen der Tiere und gleichzeitig ihre Farbe benennen müssen. Sie lernen, die Tierbilder einer bestimmten Farbengruppe zuzuordnen und diese differenzierter und genauer zu beschreiben. Die Übung fördert die Eigenständigkeit der Kinder. Jedes Kind beschreibt einen Gegenstand allein.

Das Lied soll an dieser Stelle für Abwechslung sorgen und die Kinder für weitere Übungen motivieren. Innerhalb des Liedes werden die neu erlernten Begriffe für Farben noch einmal verarbeitet. Der Rhythmus des Liedes hilft den Kindern, die Begriffe aufzunehmen.

Zur Bedeutung des Liedes für die Sprachförderung siehe auch Kapitel 4.3.

Baustein 3

„Die Königin der Farben“ (Bilderbuch)

Inhalt: Eines Morgens hatten Malwida, die Königin der Farben, und ihre Untertanen, das sanfte Blau, das wilde Rot und das warme, aber manchmal gemeine Gelb, einen großen Streit. So wurde alles grau, und Malwida war keine Königin der Farben mehr. Da fing sie an zu weinen. Je mehr sie weinte, umso mehr verschwand das Grau, und das Blau, das Rot und das Gelb kamen zu ihr zurück. Vor Freude spielten sie zusammen.

Der Bibliothekar liest das Bilderbuch vor, ohne die Bilder zu zeigen. Vorher erhalten die Kinder den Auftrag zu malen, was sie in der Geschichte hören. Dazu bekommt jedes Kind ein Blatt Papier und einen blauen, einen roten und einen gelben Stift (entsprechend der Farben in dem Bilderbuch). Nachdem das Vorlesen und Malen beendet ist, schauen sich alle gemeinsam die Bilder in dem Buch an, und die Kinder vergleichen ihre Bilder mit denen in dem Bilderbuch. Dabei wird die Geschichte nochmals gemeinsam nacherzählt. Zum Schluss können die Kinder ihre Bilder noch weiter bzw. zu Ende malen (vgl. WORTSTARK 2006, S. 9).

Für die Kinder, die mit dem Malen fertig sind, liegen weitere Bücher zu dem Thema bereit (für Beispiele siehe auch Anhang D).

Erläuterung:

Die Geschichte erläutert in einfachen Bildern und Worten das Zusammenspiel der Farben (vgl. BELTZ 2007). Zugleich lernen die Kinder, dass ein Streit gelöst werden kann.

Das Malen von Elementen aus der Geschichte während des Vorlesens schult die Aufmerksamkeit der Kinder. Das Vergleichen der selbst gemalten Bilder mit den Bildern aus dem Buch und das Nacherzählen der Geschichte regen die Kinder zum aktiven Sprechen an. Die Beschäftigung mit weiteren Büchern zu dem Thema fördert außerdem ihren Umgang mit Büchern.

Baustein 4

„Die Farben“ (Basteln, Malen, Spiel)

Die Gruppe stellt gemeinsam ein Farbmemory her. Die Kinder bemalen zu zweit Blanko-Memory-Karten mit jeweils einer Farbe. Die Anzahl der Farben richtet sich nach der Anzahl der Kinder (8-10) in der Gruppe. Vor dem Herstellen der Memory-Karten gibt der Bibliothekar Anweisungen, wie z. B.: *„Jede Gruppe malt eine Farbe auf die Memory-Karten.“* Während die Memory-Karten hergestellt werden, fragt der Bibliothekar jede Gruppe, welche Farbe sie bearbeiten.

Anschließend wird nach den üblichen Memory-Regeln gespielt. Beim Aufdecken der Kärtchen benennen die Kinder die jeweilige Farbe.

Beispiel: *„Das Kärtchen ist grün. Das hier ist rot.“*

(vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 177)

Es ist sinnvoll, die Kinder mit einer anderen Muttersprache an dieser Stelle nach den Bezeichnungen für Farben in ihrer Sprache zu fragen (vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 46).

Erläuterung:

Durch das Memory-Spiel lernen die Kinder, Farben zu erkennen, zu benennen und in einem Aussagesatz, z. B.: „*Das Kärtchen ist grün. Das hier ist rot*“, auszudrücken, was sie sehen. Memory ist ein nützliches Instrument zur Sprach- und Leseförderung. Es löst Begeisterung aus und regt die Sprachlust der Kinder an. Die sprachlichen Anweisungen vor dem Herstellen der Memory-Karten schulen das Sprachverständnis der Kinder. Die Einbeziehung der Muttersprache wertschätzt die Muttersprache und die Kultur der Kinder. Häufig sind sie stolz und werden sprachfreudiger, wenn sie etwas beitragen können.

Abschiedslied: „Tschüs-bis-morgen-Lied“

siehe Einheit 1 und Anhang G

Besonderheit: „Der Abschied“

Am Ende dieser Veranstaltung erhält jedes Kind zur Belohnung eine kleine Süßigkeit. Ferner ist es wichtig, dass der Bibliothekar die Kinder zum Abschied besonders lobt. Beide Gesten vermitteln den Kindern, dass sie ihre Sache gut gemacht haben. Dies motiviert sie ihre neu erworbenen Fähigkeiten anzuwenden.

Wörterliste:

Rot, gelb, blau, grün, orange, braun, rosa, lila, violett, grau, weiß, schwarz, [Auto, Puppe, Tasse, Teller, Karten, Kärtchen, Memory-Karten] (LOOS 2001, S. 177)

Vorbereitungen:

1. Lieder lernen: Begrüßungslied, Abschiedslied und „Grün, grün, grün sind alle meine Kleider“
2. Tierbilder in verschiedenen Farben herstellen
3. Blanko-Memory-Karten vorbereiten, z. B. aus Pappe herstellen
4. Urkunden für die Kinder basteln
5. Materialien: Farbenwürfel, Malstifte, Smarties, Deckel der Smarties-Verpackung, Bilderbuch „Die Königin der Farben“

Bücherkiste zum Thema „Die Farben“

In Anhang D sind empfehlenswerte Titel für eine Bücherkiste zu dem Thema „Die Farben“ aufgeführt.

Wie bereits erwähnt, ist die am häufigsten vertretene Muttersprache in der Bücherhalle Wilhelmsburg Türkisch. Deshalb werden auch einige Titel in türkischer Sprache vorgeschlagen.

Die genannten Titel sind alle in den Hamburger Bücherhallen und zum Teil direkt in der Bücherhalle Wilhelmsburg vorhanden.

Jede der vorgeschlagenen Publikationen enthält, soweit möglich, eine Inhaltsangabe und einer Erläuterung zur Auswahl. Die Titel sind für Kinder zwischen drei und sechs Jahren geeignet.

Zur Bedeutung der Bücherkiste siehe auch unter 7.1.

7.5. Der Elternnachmittag

Der Elternnachmittag ist ein wichtiger Punkt innerhalb der Elternarbeit. Die Eltern werden an diesem Tag durch verschiedene Aktivitäten mit in das Sprach- und Leseförderungsprogramm eingebunden. Dadurch erleben sie Inhalte aktiv mit und haben eine Vorstellung von den einzelnen Einheiten des Programms. Darüber hinaus werden die Eltern an die Bibliothek, den Umgang mit Büchern und die Sprach- und Leseförderung herangeführt. Dies ist insofern von großer Bedeutung, als dass sie ihre Kinder auch über die Laufzeit des Förderprogramms hinaus unterstützen können (siehe auch Kapitel 4.5.). Der Elternnachmittag sollte etwa nach der Hälfte des Programms stattfinden. Dadurch werden die Eltern in das Programm einbezogen, während es läuft. Die Eltern müssen rechtzeitig über die Veranstaltung informiert werden. Am besten geschieht dies über die Erzieher, da sie über die Kindertagesstätte direkten Kontakt zu den Eltern haben.

Der Ablauf des Elternnachmittags wurde in Anlehnung an einen Elternnachmittag innerhalb des Projekts „Kinder werden WortStark“ erstellt.

Ablauf

1. Begrüßung
2. Einstiegsspiel

3. Kinder erzählen, was sie in dem Sprach- und Leseförderungsprogramm erlebt haben
4. Pause
5. Spiel
6. Bilderbuchkino
7. Abschluss

Begrüßung und Einstiegsspiel „Wir Kinder kommen aus vielen Ländern“

Kinder und Eltern sitzen im Stuhlkreis. Nachdem sie, die Eltern hervorgehoben, von dem Bibliothekar begrüßt wurden, wird das Einstiegsspiel eingeleitet.

An der Wand hängt eine Weltkarte. Eltern und Kinder werden aufgefordert, gemeinsam mit Klebepunkten zu markieren, aus welchen Ländern sie stammen. Dann setzen sich alle wieder auf ihre Plätze. Zunächst erläutert der Bibliothekar die markierten Länder und fragt die Kinder, welche Länder sie kennen und was sie über diese wissen, welche sie persönlich oder über Informationen kennen. Anschließend werden die Eltern aufgefordert, kurz etwas über ihr Land zu erzählen. Dabei sollen sie auch den Namen des Landes in ihrer Sprache nennen (vgl. SCHLÖSSER 2001, S. 54).

Erläuterung:

Innerhalb des Einstiegsspiels werden Eltern und Kinder einbezogen. Die gemeinsame Aktivität fördert das Zusammengehörigkeitsgefühl. Die Einbeziehung der Herkunftsländer ist eine Wertschätzung der Kultur und Herkunft der Eltern und Kinder. Die Eltern sollen sich, genau wie ihre Kinder, dadurch willkommen fühlen und bemerken, dass sich für ihre Herkunft interessiert wird. Das Spiel soll die Atmosphäre auflockern.

Erzählrunde

In der Mitte des Stuhlkreises sind die Bilderbücher platziert, die in dem Sprach- und Leseförderungsprogramm behandelt wurden. Ebenfalls im Kreis liegen einige Utensilien, z. B. Handpuppe, Ball, Erzählstein, Malstifte, Koffer, Kleidungsstücke, die für die Spiele und Übungen verwendet wurden. Die Kinder werden aufgefordert, ihren Eltern zu erzählen, was sie in den einzelnen Veranstaltungen des Programms alles erlebt haben (vgl. WORTSTARK 2006, S. 12).

Erläuterung:

Durch das Erzählen der Kinder über ihre Erlebnisse in den einzelnen Veranstaltungen des Förderprogramms werden die Eltern in die Geschehnisse einbezogen. Sie erleben, welche Fortschritte ihr Kind gemacht hat, erfahren, wie wichtig der Umgang mit Büchern und Sprache für die Kinder ist und dass es ihnen Spaß macht, sich mit der Buchkultur zu beschäftigen. Viele Eltern sind stolz auf ihre Kinder, die von den Geschichten, Spielen und Übungen berichten. Die Kinder freuen sich, den Eltern von ihren Aktivitäten zu berichten und ihnen die Bücher zu zeigen, die sie in den Veranstaltungen vorgelesen bekommen haben (vgl. WORTSTARK 2006, S. 11).

Pause

In einer kleinen Pause (ca. 10-15 Minuten) wird Kuchen und Kaffee gereicht. Die Kinder bekommen Saft zu trinken. Innerhalb der Pause können die Eltern das Erlebte noch einmal Revue passieren lassen, untereinander Kontakte knüpfen, dem Bibliothekar Fragen stellen und die Bibliothek auf sich wirken lassen. Zudem soll die Pause mit Kaffee, Saft und Kuchen eine kleine Besonderheit für die Kinder darstellen, da sie heute mit ihren Eltern gemeinsam in der Bibliothek sind.

Wort- und Bilder-Puzzle-Spiel

In der Mitte des Stuhlkreises liegen Puzzleteile und Buchstaben. Die Kinder setzen das Puzzle zusammen, und die Eltern bilden aus den Buchstaben drei Wörter. Die Gruppe, die zuerst fertig ist, hat gewonnen. Die Buchstaben ergeben den Titel des nachfolgenden Bilderbuchkinos „Tom Tapir - Bücherdetektiv“, die Puzzleteile das Titelbild des Buches (vgl. WORTSTARK 2006, S. 12).

Erläuterung:

Das Spiel dient als Vorbereitung auf das Bilderbuchkino. Dabei nehmen Eltern und Kinder gleichermaßen daran teil. Jede Gruppe wird ihren Voraussetzungen entsprechend einbezogen (Eltern: Buchstabenpuzzle, Kinder: Bildpuzzle). Der kleine Wettbewerb steigert zusätzlich die Spiellust. Die Eltern können Elemente aus der Sprach- und Leseförderung aktiv miterleben.

„Tom Tapir - Bücherdetektiv“ (Bilderbuchkino)

Kinder und Eltern erleben gemeinsam das Bilderbuchkino „Tom Tapir - Bücherdetektiv“.

Inhalt: Tom Tapir kommt jeden Tag in die Bibliothek. Am liebsten liest er Detektivgeschichten. Eines Tages fehlt der neue Krimi von Agathe Cricri. Da wird Tom selbst zum Detektiv!

Erläuterung:

Während der Bilderbuchkinovorführung sollen Eltern und Kinder die Geschichte gemeinsam auf sich wirken lassen. Es sollen Fragen gestellt und Unterhaltungen über die Geschichte, insbesondere seitens der Kinder, geführt werden. Die Eltern erleben dabei, welche Bedeutung das Vorlesen für die Verbesserung der Sprach- und Lesekompetenz ihrer Kinder hat. Dies wird durch die aktive Sprachbeteiligung der Kinder deutlich.

Abschluss

Zum Abschluss des Elternnachmittags werden die Eltern über den Verlauf des Programms, Fortschritte der Kinder usw. informiert. Dabei können die Eltern Fragen stellen. Die Kinder schauen sich währenddessen Bilderbücher an, die von dem Bibliothekar bereitgelegt wurden. Anschließend können die Kinder ihren Eltern die Bibliothek zeigen und sich gemeinsam umschaun. Hierbei haben die Kinder außerdem die Gelegenheit, sich mit ihren Eltern in der Bibliothek anzumelden.

Vorbereitungen

1. Stuhlkreis aufstellen
2. Weltkarte aufhängen
3. Utensilien aus den einzelnen Einheiten bereit legen, z. B.
Handpuppe, Ball, Erzählstein, Malstifte, Koffer, Kleidungsstücke
und diese bis zu ihrem Einsatz mit einem Tuch bedecken
4. Kaffee, Saft und Kuchen bereitstellen
5. Bilderbuchkino „Tom Tapir - Bücherdetektiv“ vorbereiten.
6. Buchstaben erstellen
7. Bildpuzzle erstellen lassen
8. Materialien: Stühle, Weltkarte, Utensilien aus den einzelnen
Einheiten, Bilderbuchkino „Tom Tapir - Bücherdetektiv“, Diaprojektor oder
Overheadprojektor

8. Bedarfsanalyse für das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg

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

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

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

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

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

8.1. Vorgehensweise

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

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

wenn nein, warum nicht?

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

wenn nein, warum nicht?

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

einmal pro Woche:

alle vierzehn Tage:

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

wenn ja, an welchen?

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

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

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

Der Fragebogen kann in Anhang I eingesehen werden.

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

Für den Rücklauf der ausgefüllten Fragebögen wurden zweieinhalb Wochen einkalkuliert.

8.2. Auswertung

Insgesamt gab es fünf Rückmeldungen von sieben befragten Kindertagesstätten. Zwei der Kindertagesstätten antworteten, trotz telefonischer Erinnerung, nicht.

Alle im Folgenden angegebenen Auswertungen beziehen sich auf diese fünf Rückmeldungen.

Auswertungstabelle

Antworten	genannt haben
Frage 1	
Bedarf vorhanden	3 Kitas
Bedarf nicht vorhanden Gründe: weil beide Kindertagesstätten ein eigenes Sprachförderprogramm anbieten	2 Kitas
Frage 2	
Teilnahme über einen Zeitraum von sechs Monaten, wenn Bedarf besteht, Antwort: Ja	3 der Kitas, die Bedarf anmelden
Teilnahme über einen Zeitraum von sechs Monaten, wenn Bedarf besteht, Antwort: Nein	Keine der Kitas, die Bedarf anmelden, schließt eine Teilnahme aus.
Frage 3	
einmal pro Woche, wenn Bedarf besteht	2 der Kitas, die Bedarf anmelden
alle vierzehn Tage, wenn Bedarf besteht	1 der Kitas, die Bedarf anmelden
Frage 4	
Teilnahme an Veranstaltungen in der Bücherhalle Wilhelmsburg, Antwort: Ja	5 Kitas
Bilderbuchkino	4 Kitas
Vorlesestunde	2 Kitas
Theater	1 Kita
Märchenstunde	1 Kita
Teilnahme an Veranstaltungen in der Bücherhalle Wilhelmsburg, Antwort: Nein	0 Kitas

Frage 5	
40-50%	1 Kita
60-70%	2 Kitas
80-90%	2 Kitas

Tabelle 3: Auswertung der Bedarfsanalyse für das Sprach- und Leseförderungsprogramm der Bücherhalle Wilhelmsburg

In mehr als der Hälfte der befragten Kitas (3) besteht Bedarf an einem Sprach- und Leseförderungsprogramm und die Bereitschaft, daran teilzunehmen. Zwei der Kindertagesstätten sehen keinen Bedarf an einem Sprach- und Leseförderungsprogramm in der Bücherhalle, da sie selbst mit einem Konzept zur Sprachförderung arbeiten. Alle drei Kindertagesstätten, bei denen Bedarf an einem Sprach- und Leseförderungsprogramm besteht, würden über einen Zeitraum von sechs Monaten daran teilnehmen. Zwei dieser Kindertagesstätten würden einmal pro Woche, also viermal im Monat, mit ihren Kindern in die Bücherhalle kommen. Eine Kindertagesstätte würde alle vierzehn Tage an dem Programm teilnehmen.

Alle der befragten Kindertagesstätten haben mit ihren Kindern bereits an Veranstaltungen in der Bücherhalle Wilhelmsburg teilgenommen. Am häufigsten wird das Bilderbuchkino genutzt.

Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ist in allen Kindertagesstätten sehr hoch. In zwei der Kindertagesstätten liegt er sogar zwischen 80-90 Prozent.

Die Bedarfsanalyse hat gezeigt, dass mehr als die Hälfte der befragten Kindertagesstätten im Gebiet Wilhelmsburg Bedarf an einem Sprach- und Leseförderungsprogramm anmelden. Die Bibliothekare der Bücherhalle Wilhelmsburg könnten mit dem Programmangebot die Kindertagesstätten entscheidend unterstützen und würden vermutlich auf eine gute Resonanz hoffen können.

Da alle Kindertagesstätten, die einen Bedarf sehen, mit ihren Kindern über einen Zeitraum von sechs Monaten daran teilnehmen würden, kann der geplante Zeitraum von sechs Monaten beibehalten werden. Die meisten Kindertagesstätten (2) würden einmal pro Woche mit ihren Kindern in die Bücherhalle kommen. Aus diesem Grund sollte die Bücherhalle Wilhelmsburg darüber nachdenken, das Förderprogramm, wenn möglich, in Zukunft zu erweitern und die einzelnen Veranstaltungen, statt wie geplant vierzehntägig, wöchentlich anzubieten.

Der hohe Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in allen befragten Kindertagesstätten lässt vermuten, dass insgesamt in den Kindertagesstätten im Einzugsgebiet Wilhelmsburg Förderbedarf im Bereich der Sprach- und Lesekompetenz von Kindern im Vorschulalter besteht. Das Angebot eines Sprach- und Leseförderungsprogramms in der Bücherhalle ist deshalb durchaus als sinnvoll anzusehen.

9. Checkliste zur Planung des Sprach- und Leseförderungsprogramms

Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund bedarf einer genauen Vorbereitung durch die Bibliothekare, um erfolgreich zu sein. In der Praxis hat es sich bewährt, eine Checkliste für die Planung einer Veranstaltung oder Veranstaltungsreihe zu erstellen (vgl. DBI 1999, S. 11).

Die im Folgenden aufgeführte Checkliste beinhaltet die wichtigsten Punkte zur Organisation und Planung des Sprach- und Leseförderungsprogramms in der Bücherhalle Wilhelmsburg, die von den Bibliothekaren berücksichtigt werden sollten. Die aufgeführten Punkte wurden zwar im Bezug auf die Bücherhalle Wilhelmsburg definiert, finden aber genauso im Allgemeinen für die Planung eines Sprach- und Leseförderungsprogramms ihre Gültigkeit.

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

Die Mittel:

Sind ausreichend Ressourcen vorhanden?

Bevor das Programm geplant werden kann, muss überprüft werden, ob genügend Ressourcen (Geld, Personal, Raum, Zeit) zur Verfügung stehen (vgl. DBI 1999, S. 11). Von einem Unkostenbeitrag sollte, wenn möglich, abgesehen werden, um potenzielle Teilnehmer nicht abzuschrecken. Viele Kinder kommen mit großer Wahrscheinlichkeit aus ärmeren Verhältnissen. Ein Geldbeitrag könnte ihnen die Teilnahme erschweren.

Kooperationspartner:

Welche Kindertagestätten kommen für das Programm in Frage?

Wie bereits erwähnt, soll das Sprach- und Leseförderungsprogramm in Kooperation mit einer Kindertagestätte aus Wilhelmsburg stattfinden, die einen großen Anteil von Kindern aus Migrantenfamilien mit deutlichen Sprachdefiziten betreut. Um in Erfahrung zu bringen, welche Kindertagestätten der Zielgruppe entsprechen, müssen die Bibliothekare mit den Kindertagesstätten aus Wilhelmsburg in Kontakt treten (siehe

auch unter „Die Werbung“). Dabei könnte eine Bedarfsanalyse, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, behilflich sein.

Nachdem eine geeignete Kindertagesstätte gefunden wurde, sollten die Bibliothekare die zuständigen Erzieher, wie bereits in Kapitel 7.1. erwähnt, zu einem Treffen einladen (für ein Beispiel über Ablauf und Inhalt eines Treffens zwischen Bibliothekaren und Erziehern siehe Anhang A), bei dem die Einzelheiten besprochen werden.

Sprachstand und Gruppenzusammensetzung:

Welche Kriterien beeinflussen die Gruppenzusammensetzung?

Die Kinder einer Gruppe sollten möglichst alle über die gleichen Sprachkenntnisse verfügen und in einem ähnlichen Alter sein. Die Gedächtnis- und Erinnerungsfähigkeit ist in der frühen Kindheit je Alter noch sehr unterschiedlich, das heißt, z. B. ein dreijähriges Kind kann merklich weniger leisten als ein sechsjähriges. Zudem kann eine Über- bzw. Unterforderung der Kinder den Erfolg des Programms erheblich beeinträchtigen. Im Zweifelsfall geht Sprachstand immer vor Alter (vgl. LOOS 2004, S. 25). Deshalb sollten sich die Bibliothekare bei den Erziehern eingehend über den Sprachstand der Kinder informieren und Absprachen über die Gruppenzusammensetzung treffen. Deutsche Kinder mit starken Sprachrückständen werden ebenfalls einbezogen.

Der Termin:

Wann sollen die Veranstaltungen stattfinden?

Die Terminierung sollte in Absprache mit den Erziehern der Kindergartengruppe erfolgen, da sie die Veranstaltung in den Kindergartenalltag einplanen müssen. Der Termin sollte am besten zu einem Zeitpunkt stattfinden, an dem die Bibliothek geschlossen ist, damit die einzelnen Veranstaltungen ohne Störungen durchgeführt werden können.

In der Bücherhalle Wilhelmsburg bietet sich der Mittwoch an. An diesem Tag ist die Bibliothek geschlossen.

Raum:

Wo sollen die Veranstaltungen durchgeführt werden?

Kinder können sich schneller auf eine neue Lernsituation einstellen und arbeiten konzentrierter, wenn die Veranstaltungen immer in demselben Raum durchgeführt werden (vgl. LOOS 2004, S. 24).

In der Bücherhalle Wilhelmsburg bietet sich die Kinderabteilung für die Durchführung der Veranstaltungen an.

Durchführende Person:

Wer soll das Sprach- und Leseförderungsprogramm durchführen?

Die Muttersprache des durchführenden Bibliothekars sollte vorzugsweise Deutsch sein oder sein Sprachniveau so gut sein, dass die Sprache kompetent vermittelt werden kann (vgl. LOOS 2004, S. 25). Darüber hinaus sollte der ausgewählte Bibliothekar Spaß an der Arbeit mit Kindern haben (siehe auch Kapitel 4.1.). Wenn das Programm von mehreren Personen durchgeführt wird, ist es wichtig, dass ein regelmäßiger Informationsaustausch stattfindet.

Zur Weiterbildung und Anregung wurde für die Bibliothekare eine Liste empfohlener Literatur zusammengestellt (siehe Anhang J).

Die Mitarbeiter:

Welche Aufgaben können von den Mitarbeitern der Bibliothek übernommen werden?

Für die Planung und Vorbereitung ist es von Vorteil, die Mitarbeiter in das Projekt einzubeziehen. Sie können z. B. Aufgaben wie Sponsoring und Werbung übernehmen (vgl. NEUMANN 1999, S. 31). Zudem sollte es selbstverständlich sein, die Mitarbeiter eingehend über das Projekt zu informieren.

Vorbereitungen:

Welche Vorbereitungen sind vor jeder Veranstaltung zu treffen?

Bevor eine Veranstaltung stattfinden kann, sollte der durchführende Bibliothekar festlegen, ob alle Elemente aus der jeweiligen Einheit des Sprach- und Leseförderungsprogramms vermittelt werden, ob bestimmte weggelassen oder andere Elemente hinzukommen sollen. Des Weiteren sollte festgelegt werden, ob bestimmte Elemente aus vorangegangenen Einheiten wiederholt werden sollen, z. B. Begriffe, und welche Materialien, z. B. Handpuppen, Bilderbücher, für die Veranstaltung be-

nötigt werden. Es ist von Vorteil, die Planungen in einem Protokoll festzuhalten. Zum einen erleichtert ein Protokoll den Informationstausch zwischen den Bibliothekaren, wenn die Einheiten von verschiedenen Personen durchgeführt werden, zum anderen kann die durchführende Person nachlesen, welche Begriffe, Spiele, Bilderbücher und Übungen bereits zur Anwendung gekommen sind (vgl. LOOS 2004, S. 25).

Nachbereitung:

Welche Nachbereitungen sind nach jeder Veranstaltung zu treffen?

Nach jeder Veranstaltung sollte der Bibliothekar das Geschehene noch einmal reflektieren. Dabei kann z. B. überlegt werden, ob bestimmte Elemente, die die Kinder nicht richtig verstanden haben, wiederholt werden sollten oder ob bestimmte Übungen, die den Kindern nicht gefallen haben, in Zukunft gar nicht mehr eingesetzt werden sollten. Der Austausch mit dem beobachtenden Erzieher kann bei diesen Überlegungen unterstützen. Auch könnte ein weiterer Mitarbeiter den Ablauf der Veranstaltung und das Verhalten des durchführenden Bibliothekars beobachten und im Anschluss ein hilfreiches Feedback geben.

Die Werbung:

Welche Werbemaßnahmen müssen durchgeführt werden?

Um das Sprach- und Leseförderungsprogramm in den Kindertagesstätten von Wilhelmsburg bekannt zu machen, müssen die einzelnen Einrichtungen kontaktiert und ihnen die Idee präsentiert werden. Dazu sollten Handouts (siehe Anhang K) mit einer kurzen Beschreibung des Inhalts und der Zielsetzung erstellt werden. Die Handouts könnten auch während der Durchführung einer Bedarfsanalyse verteilt werden. Ferner ist es sinnvoll, die Presse über das Projekt zu informieren (vgl. BIB 2007, S. 5). Durch die positive Werbung wird die Bücherhalle Wilhelmsburg in den Blickpunkt der Öffentlichkeit gerückt.

Die Technik:

Welche Geräte und Hilfsmittel stehen zur Verfügung, und welche müssen organisiert werden?

Vor jeder Veranstaltung muss überprüft werden, ob alle benötigten Geräte vorhanden sind, z. B. Diaprojektor oder Overheadprojektor für ein Bilderbuchkino. Gegebenenfalls muss auf den Materialpool der HÖB zurückgegriffen werden.

Die rechtlichen Bestimmungen:

Welche rechtlichen Bestimmungen müssen berücksichtigt werden?

Da das Programm mit einer Kindergartengruppe durchgeführt wird, müssen keine rechtlichen Bestimmungen berücksichtigt werden. Die Kinder sind über die jeweilige Kindertagsstätte versichert (vgl. MORAW-DIEKMANN 2007).

Finanzierung und Sponsoring:

Wie soll das Projekt finanziert werden?

Die Bücherhalle Wilhelmsburg hat die Möglichkeit, Gelder für Veranstaltungen, Materialien etc. vom Bezirksamt Harburg zu erhalten. Diese müssen allerdings rechtzeitig beantragt werden. Ob die Veranstaltungen genehmigt werden, ist im Voraus leider nicht absehbar.

Aus diesen Gründen sollte überlegt werden, ob Sponsoren zur Verfügung stehen (vgl. NEUMANN 1999, S. 31). Dazu eignen sich am besten Sponsoren, die mit dem Thema der Aktion in Verbindung stehen, z. B. Buchhandlungen, Verlage (vgl. NEUMANN 1999, S. 40). Außerdem könnten freiwillige Helfer, z. B. ehrenamtliche Mitarbeiter, an dem Projekt mitwirken.

10. Schlussbetrachtung

Angesichts der prekären Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird vorschulische Sprach- und Leseförderung in Zukunft weiter an Bedeutung zunehmen. Etwa 70 Prozent aller ausländischen Kinder verbringen ihre gesamte Schulzeit in deutschen Schulen; trotzdem können noch nicht einmal 50 Prozent einfache Texte verstehen. Diese Situation ist vor allem darauf zurückzuführen, dass der Grundwortschatz der Kinder schon bei Beginn der Schulzeit nicht ausreichte, um dem Unterricht zu folgen (vgl. LOOS 2005, S. 9).

Um auch künftig erfolgreich wirtschaften zu können, müssen sich Öffentliche Bibliotheken besonders in den Städten auf die potenzielle Nutzerschaft von Menschen mit Migrationshintergrund einstellen und ihren gesamtgesellschaftlichen Auftrag wahrnehmen, indem sie ihren Aktionsraum um Bildungs- und Integrationsförderung erweitern (vgl. SAUERMANN 2005a, S. 108). Das Angebot von Maßnahmen zur vorschulischen Sprach- und Leseförderung unter Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund ist ein Schritt in diese Richtung.

Dass vorschulische Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund bereits in das Bewusstsein Öffentlicher Bibliotheken getreten ist und dass sie erfolgreich sein kann, beweisen Projekte wie „WortStark“, das Sprach- und Leseförderungsangebot der Stadtbibliothek Nürnberg und die „Kinder-Lese-Reisen“ der Stadtbibliothek Neu-Isenburg. Es ist jedoch im Hinblick auf das Wachstum der multikulturellen Gesellschaft Deutschlands von großer Bedeutung, dass solche Maßnahmen auch in anderen Öffentlichen Bibliotheken ihre Verbreitung finden.

Die Bücherhalle Wilhelmsburg mit ihrem Standort in einem der Stadtteile Hamburgs mit dem größten Ausländeranteil betreut eine multikulturelle Nutzergruppe (darunter 60 % Kinder). Um der Bevölkerungsstruktur Wilhelmsburgs gerecht zu werden und neue Kunden zu gewinnen, sollte die Bücherhalle ihr bereits bestehendes Angebot für Menschen mit Migrationshintergrund erweitern.

Durch das Angebot eines Sprach- und Leseförderungsprogramms unter Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern aus Migrantenfamilien bietet die Bücherhalle nicht nur Veranstaltungen für diese Zielgruppe, sondern wirkt den problematischen

Bedingungen im Bildungssektor Wilhelmsburg entgegen und leistet einen Beitrag zur Verbesserung von Chancengleichheit, Gleichberechtigung und Integration.

Das Sprach- und Leseförderungsprogramm ist jedoch nicht nur als Beitrag zur Unterstützung von Menschen mit Migrationshintergrund, sondern ebenso als Herausforderung für die Bibliothekare der Bücherhalle Wilhelmsburg zu sehen. Es eröffnet ihnen die Chance, sich für die Zielgruppe „Migranten“ zu sensibilisieren und ihre beruflichen Fähigkeiten zu erweitern. Die Erfahrungen der Mitarbeiter in dieser Bücherhalle bei der Arbeit mit Kindern erleichtern es, Prozesse während der Veranstaltungen zu verstehen und zu beeinflussen. Sollten dennoch Kenntnisse der pädagogischen Arbeit fehlen, werden diese spätestens bei der Realisierung erworben.

Damit die Bibliothek von den teilnehmenden Kindern kontinuierlich genutzt wird, ist das langfristige Ziel nicht nur die Förderung ihrer Sprach- und Lesekompetenz, sondern auch die Bücherhalle Wilhelmsburg im Umfeld der Familien mit Migrationshintergrund zu verankern und sie als einen Ort vielfältiger Bildungs- und Freizeitmöglichkeiten attraktiv zu machen. Gleichzeitig sollen dabei die Eltern als separate Nutzergruppe gewonnen werden.

Nachdem die erste Durchführung beendet ist und die Bibliothekare mit dem Vorgang vertraut sind, ist es denkbar, ein aufbauendes Programm anzubieten oder das bereits bestehende um weitere Einheiten auszubauen. Für die kindlichen Lernbedürfnisse (umso häufiger Sprach- und Leseförderung erfolgt desto größer ist die Wirkung) und in Anbetracht der Ergebnisse aus der Bedarfsanalyse wäre es von Vorteil, die Häufigkeit der Veranstaltungen von vierzehntägig auf wöchentlich, also viermal im Monat, zu erweitern. Realisierbar ist dieses nur, wenn die Kapazitäten der Bücherhalle Wilhelmsburg es in Zukunft zulassen.

Diese Arbeit bietet eine umfangreiche Anleitung zur Durchführung eines Sprach- und Leseförderungsprogramms. Dass die Umsetzung nicht „an einem Tag“ vollzogen werden kann und eine gewisse Bereitschaft zur Beschäftigung mit der Zielgruppe Migranten vorhanden sein muss, haben bereits die Erfahrungen während des Entwicklungsprozesses gezeigt. Mit einer Portion Enthusiasmus und dem Entschluss, das Programm als Herausforderung anzunehmen, wird das Team der Bücherhalle Wilhelmsburg ihrer neuen Aufgabe jedoch mit Sicherheit gewachsen sein.

Literaturverzeichnis

Die geführten Gespräche, Telefonate und E-Mail Korrespondenzen sind unter dem Nachnahmen der jeweiligen Person aufgeführt. Abkürzungen sind auf Seite ix aufgeführt.

- AMMERMÜLLER
2005** AMMERMÜLLER, Andreas: *Poor background or low returns? : Why immigrant students in Germany perform so poorly in PISA*. In: *ZEW Discussion Paper* (2005), Discussion Paper No. 05-18.
<http://www.zew.de/de/publikationen/publikation.php3?action=detail&art=12&nr=2521>
Online-Ressource, Abruf: 2007-05-11
- AUSWÄRTIGES
AMT 2007** AUSWÄRTIGES AMT (Hrsg.): *Förderung der Integration*.
<http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/WillkommeninD/EinreiseUndAufenthalt/Zuwanderungsrecht.html#t6>
Online-Ressource, Abruf: 2007-05-21
- BAMF 2005** BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): *Migration, Asyl und Integration in Zahlen*. 14. Aufl. Nürnberg, 2005
- BAMF 2006** BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung : Migrationsbericht 2005*. Berlin, 2006
http://www.bamf.de/cln_011/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publicationen/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2005.templateId=raw,property=publicationFile.pdf/migrationsbericht-2005.pdf
Online-Ressource, Abruf: 2007-04-03

- BAMF 2007a** BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.):
Rückkehrförderung.
http://www.bamf.de/cln_043/nn_566334/DE/Migration/Rueckkehrfoerderung/rueckkehrfoerderung-inhalt.html_nnn=true
Online-Ressource, Abruf: 2007-04-16
- BAMF 2007b** BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.):
Zuwanderungsgesetz.
http://www.bamf.de/cln_011/nn_442016/SharedDocs/Rechtsgrundlagen/DE/DasBAMF/zuwanderungsgesetz.html?_nnn=tru
Online-Ressource, Abruf: 2007-04-16
- BAMF 2007c** BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): *Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.*
http://www.bamf.de/nn_442834/DE/DasBAMF/dasbamf-node.html?_nnn=true
Online-Ressource, Abruf: 2007-04-20
- BAMF 2007d** BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): § 18
Beschäftigung.
http://bundesrecht.juris.de/aufenthg_2004/_18.html
Online-Ressource, Abruf: 2007-05-12
- BAMF 2007e** BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): § 39
Zustimmung zur Ausländerbeschäftigung.
http://bundesrecht.juris.de/aufenthg_2004/_39.html
Online-Ressource, Abruf: 2007-05-12

- BAMF 2007f** BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.):
Spätaussiedler.
http://www.bamf.de/clin_011/nn_441806/sid_91248C_0B0DE26ED8EC8AE3DAD106A48C/SharedDocs/Glossar/DE/Integration/S/spaetaussiedler-glossar-d-ip.html?nnn=true
 Online-Ressource, Abruf: 2007-05-13
- BAMF 2007g** BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): § 16
Studium, Sprachkurse, Schulbesuch.
http://bundesrecht.juris.de/aufenthg_2004/_16.html
 Online-Ressource, Abruf: 2007-05-13
- BAMF 2007h** BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.):
Minas : Atlas über Migration, Integration und Asyl, 2007
http://www.bamf.de/clin_011/nn_442016/SharedDocs/Anlagen/DE/DasBAMF/Publikationen/migrationsatlas-2007-01.templateId=raw.property=publicationFile.pdf/migrationsatlas-2007-01.pdf
 Online-Ressource, Abruf: 2007-05-18
- BAMF 2007i** BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): § 43
Integrationskurs.
http://www.bmi.bund.de/clin_028/nn_121852/Internet/Content/Common/Anlagen/Gesetze/Zuwanderungsgesetz.templateId=raw.property=publicationFile.pdf/Zuwanderungsgesetz
 Online-Ressource, Abruf: 2007-05-20

**BEAUFTRAGTE DER
BUNDESREGIERUNG
2005**

BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION,
FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hrsg.): *Bericht der
Beauftragten der Bundesregierung für Migration,
Flüchtlinge und Integration über die Lage der
Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*, 2005
http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/ausl_C3_A4nderbericht-6-teil-1.property=publicationFile.pdf

Online-Ressource, Abruf: 2007-05-16

**BEAUFTRAGTE DER
BUNDESREGIERUNG
2006**

BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION,
FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hrsg.): *Gutes
Zusammenleben – klare Regeln*, 2006
<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/gutes-zusammenleben-klare-regeln.property=publicationFile.pdf>

Online-Ressource, Abruf: 2007-05-02

**BEAUFTRAGTE DER
BUNDESREGIERUNG
2007a**

BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR
MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hrsg.):
Lexikon.
http://www.einbuengerung.de/index2_152.htm#iussangu

Online-Ressource, Abruf: 2007-08-20

**BEAUFTRAGTE DER
BUNDESREGIERUNG
2007b**

BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION,
FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hrsg.): *„Sprachvermögen
stellt entscheidende Weichen für unserer Kinder“*.
http://www.bundesregierung.de/nn_56640/Content/DE/Artikel/2007/03/2007-03-23-ib-arbeitsgruppe-2.html

Online-Ressource, Abruf: 2007-06-05

- BEGER 2000** BEGER, Kai-Uwe: *Migration und Integration : Eine Einführung in das Wanderungsgeschehen und die Integration der Zugewanderten in Deutschland.*
Opladen : Leske + Budrich, 2000
ISBN 3-8100-2567-4
- BELTZ 2007** VERLAGSGRUPPE BELTZ (Hrsg.): *Die Königin der Farben : Presse- /Leserstimmen.*
<http://www.beltz.de/katalog/buch.asp?ISBN=3-407-79221-2>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-17
- BEZIRKSAMT
BERLIN-MITTE 2007a** BEZIRKSAMT MITTE VON BERLIN (Hrsg.): *Die Bevölkerung des Bezirks Mitte.*
<http://www.berlin.de/ba-mitte/bezirk/daten/bevoelkerung.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-12
- BEZIRKSAMT
BERLIN-MITTE 2007b** BEZIRKSAMT MITTE VON BERLIN (Hrsg.):
www.citybibliothek.berlin.de - hier liest die City!.
<http://www.kulturamt-mitte.de/pdf/citybibliothek.pdf>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-18
- BIB 2007** BIB IM FOKUS SELM AÖR (Hrsg.): *Kinder werden WortStark : Ein Modellprojekt zur Sprach- und Leseförderung von Kindern als Hilfe zur besseren Integration.*
<http://www.bib-selm.de/downloads/1178965897.pdf>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-04
- BLUMENSTOCK
2004** BLUMENSTOCK, Leonhard: *Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten.* Weinheim : Beltz, 2004
ISBN: 3-40756-263-2

- BÖHMER 2006** BÖHMER, Maria: *Frühkindliche Sprachförderung : Eine gesellschaftliche und bildungspolitische Aufgabe*. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): *Gleiche Chancen für alle : Möglichkeiten und Perspektiven der Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule*, 2006. - Dokumentation einer Fachtagung am 19.10.2006 im Bundespresseamt, Berlin
ISBN: 3-937619-22-4
<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/2007-03-06-gleiche-chancen-fuer-alle.property=publicationFile.pdf>
Online-Ressource, Abruf: 2007-06-03
- BREIDERHOFF 2007** BIB SELM, DIPLOMBIBLIOTHEKARIN FRAU BREIDERHOFF: *Gespräch*. – 07.09.2007
- BREMER 2000** BREMER, Peter: *Ausgrenzungsprozesse und die Spaltung der Städte : zur Lebenssituation von Migranten*. Opladen : Leske und Budrich, 2000
ISBN 3-8100-2838-X
- BÜCHERHALLE
WILHELMSBURG
2007a** BÜCHERHALLE WILHELMSBURG (Hrsg.): *Bücherhalle . Wilhelmsburg*, 2007. – Informationsblatt, unveröffentl.
- BÜCHERHALLE
WILHELMSBURG
2007b** BÜCHERHALLE WILHELMSBURG (Hrsg.): *Jahresbericht der Bücherhalle Wilhelmsburg 2006 : Kennzahlen 2006, 2007*, unveröffentl.

- CITYBIBLIOTHEK**
2007a STADTBIBLIOTHEK MITTE ; STADTBIBLIOTHEK
FRIEDRICHSHAIN-KREUZBERG (Hrsg.): *Kinder werden WortStark : Programme zur Sprach- und Leseförderung.*
<http://www.berlin.de/citybibliothek/sprachfoerderung/wortstark/index.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-18
- CITYBIBLIOTHEK**
2007b STADTBIBLIOTHEK MITTE ; STADTBIBLIOTHEK
FRIEDRICHSHAIN-KREUZBERG (Hrsg.): *BilderBuchZeit.*
<http://www.berlin.de/citybibliothek/sprachfoerderung/wortstark/bilderbuchzeit.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-18
- CITYBIBLIOTHEK**
2007c STADTBIBLIOTHEK MITTE ; STADTBIBLIOTHEK
Friedrichshain-KREUZBERG (Hrsg.): *FamilienLeseZeit.*
<http://www.berlin.de/citybibliothek/sprachfoerderung/wortstark/familienlesezeit.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-18
- CITYBIBLIOTHEK**
2007d STADTBIBLIOTHEK MITTE ; STADTBIBLIOTHEK
FRIEDRICHSHAIN-KREUZBERG (Hrsg.): *WortStark.*
<http://www.berlin.de/citybibliothek/sprachfoerderung/wortstark/wortstark.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-18
- CITYBIBLIOTHEK**
2007e STADTBIBLIOTHEK MITTE ; STADTBIBLIOTHEK
FRIEDRICHSHAIN-KREUZBERG (Hrsg.): *Stadtfüchse.*
<http://www.berlin.de/citybibliothek/sprachfoerderung/wortstark/stadtfuechse.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-18
- CLARK 1995** CLARK, Linda ; IRELAND, Catherine: Sprechen lernen - lernen durch Sprechen. München : Beust, 1995
ISBN 3-89530-005-5

- CURRELE 2004** CURRELE, Edda: *Migration in Europa : Daten und Hintergründe*. Stuttgart : Lucius & Lucius, 2004
ISBN 3-8282-0276-4
- DBI 1999** DEUTSCHES BIBLIOTHEKSINSTITUT (Hrsg.): *Highlights : Feste und Aktionen für Kinder und Jugendliche in der Bibliothek*. Berlin : DBI, 1999
(Mehr mit Medien machen : Aktive Literatur- und Medienvermittlung in Kinder- und Jugendbibliotheken ; Bd. 5)
ISBN 3-87068-592-1
- DETTMAR-SANDER 2004** DETTMAR-SANDER, Christiane: *Durch Lesen die Welt entdecken : Leseförderung für Kinder*. 1. Aufl.
Berlin : Cornelsen, 2004
ISBN 3-589-22034-1
- DICKEL 2002** DICKEL, Doris: *Einwanderungs- und Asylpolitik der Vereinigten Staaten von Amerika, Frankreichs und der Bundesrepublik Deutschland : Eine vergleichende Studie der 1980er und 1990er Jahre*.
Opladen : Leske + Budrich, 2002
ISBN 3-8100-3654-4
- DIPF 2007** DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (Hrsg.): *Frühkindliche Sprach- und Leseförderung*.
<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=materialien&lid=27335>
Online-Ressource, Abruf: 2007-06-02
- DTV 1975** *Dtv-Lexikon : Ein Konversationslexikon in 20 Bänden ; A-Bam*. Band 1. Deutscher Taschenbuch Verl., 1975
ISBN 3-423-03051-8

- DUCHMANN 2006** DUCHMANN, Jutta: *Interkulturelle Bibliotheksarbeit in Neu-Isenburg : Das neue Lernstudio der Internationalen Bibliothek in der Stadtteilbibliothek Gallus der Stadtbücherei Frankfurt am Main*. In: *B.I.T.online : Sonderheft ; BIX. Der Bibliotheksindex* (2006), S. 37-38
- FRIEDRICHSHAIN-KREUZBERG 2007** BEZIRKSAMT FRIEDRICHSHAIN-KREUZBERG (Hrsg.) : *Friedrichshain Kreuzberg*.
<http://www.berlin.de/sen/gesundheit/gsn/bezirke/friedrichshain-kreuzberg/>
 Online-Ressource, Abruf: 2007-07-16
- GEIßLER 1994** GEIßLER, Jens Andreas: *Bibliotheksarbeit mit Migranten am Beispiel der Stadtbücherei Frankfurt am Main unter Berücksichtigung der Perspektiven, Chancen und Probleme einer interkulturellen Gesellschaft und der Arbeit des Amtes für Multikulturelle Angelegenheiten in Frankfurt*. Hamburg : Fachhochschule, Fachbereich Bibliothek und Information. Dipl.-Arb., 1994
- GIPP 2007** GIPP, Jochen: *Afghanischer Tee für 40 Cent*. In: *Hamburger Abendblatt* (2007)
<http://www.abendblatt.de/daten/2007/01/26/676863.html>
 Online-Ressource, Abruf: 2007-08-09
- GÖTTE 1994** GÖTTE, Rose: *Sprache und Spiel im Kindergarten : Sprach- und Spielförderung in Kindergarten und Schule*. Neuausgestattete Sonderausg. Weinheim ; Basel : Beltz, 1994
 ISBN 3-407-21001-9

- HAMBURG.DE
2007** HAMBURG.DE GMBH & CO. KG (Hrsg.): *Stadtteil
Wilhelmsburg.*
http://fhh1.hamburg.de/fhh/behoerden/behoerde_fuer_inneres/statistisches_landesamt/profile/wilhelmsburg.htm
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-23
- HANSESTADT
HAMBURG 2007a** FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (Hrsg.): *Projektgebiet
Wilhelmsburg : Der Stadtteil.*
<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/senat/lebenswerte-stadt/stadtteile/wilhelmsburg/stadtteil/start.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-23
- HANSESTADT
HAMBURG 2007b** FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (Hrsg.): *Sprachförderung
im vorschulischen Bereich.*
<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/bildung-schule/vorschule/anlage-3-sprachfoerderung-vsk.property=source.pdf>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-08
- HANSESTADT
HAMBURG 2007c** FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (Hrsg.): *Lebenswerte
Stadt Hamburg.*
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-08
<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/senat/lebenswerte-stadt/start.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-08
- HANSESTADT
HAMBURG 2007d** FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (Hrsg.): *Projektgebiet
Wilhelmsburg : Ziele.*
<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/senat/lebenswerte-stadt/stadtteile/wilhelmsburg/ziele/start.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-08

- HANSESTADT
HAMBURG 2007e** FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (Hrsg.): „*Chancen schaffen – Bildung stärken*“ : *Projektgebiet Wilhelmsburg*.
<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/senat/lebenswerte-stadt/stadtteile/wilhelmsburg/start.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-08
- HANSESTADT
HAMBURG 2007f** FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (Hrsg.): *Lebenswertes Wilhelmsburg : „Chancen schaffen – Bildung stärken“*, 2007
<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/senat/lebenswerte-stadt/mediathek/download/flyer-wilhelmsburg.property=source.pdf>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-08
- HANSESTADT
HAMBURG 2007g** FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (Hrsg.): *Behörde für Bildung und Sport - Bildung und Schule : Vorschulische Bildung*.
<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/bildung-schule/vorschule/start.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-08
- HARDINGHAUS
2004a** HARDINGHAUS, Barbara ; WOOD, Geneviève: *Hamburg : Sprachtest für alle Vierjährigen*. In: *Hamburger Abendblatt* (2004)
<http://www.abendblatt.de/daten/2004/01/08/249019.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-09
- HARDINGHAUS
2004b** HARDINGHAUS, Barbara ; WOOD, Geneviève: *Hoher Ausländer Anteil – weniger Schulabschlüsse?*. In: *Hamburger Abendblatt* (2004)
<http://www.abendblatt.de/daten/2004/01/08/248985.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-09

- HARENBERG 1996** HARENBERG, Bodo (Hrsg.): *Harenberg Kompaktlexikon : Grad-Osn.* Bd. 2. Harenberg Lexikon Verl., 1996
ISBN 3-611-00542-8
- HAW 2007** HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN
HAMBURG, FAKULTÄT DESIGN, MEDIEN UND INFORMATION,
DEPARTMENT INFORMATION (Hrsg.): *Modulangebot
Informationsmarkt und – dienstleistung.*
[http://allekto.bui.haw-hamburg.de/studieren/
veranstaltung_suchformular.php](http://allekto.bui.haw-hamburg.de/studieren/veranstaltung_suchformular.php)
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-24
- HdM 2007** HOCHSCHULE DER MEDIEN STUTTGART, FAKULTÄT
INFORMATION UND KOMMUNIKATION (Hrsg.):
Zielgruppenorientierte Dienstleistungen.
[http://www.hdm-
stuttgart.de/studienangebot/vorlesungsverzeichnis/
vorlesung_detail?vorlid=2550061](http://www.hdm-stuttgart.de/studienangebot/vorlesungsverzeichnis/vorlesung_detail?vorlid=2550061)
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-24
- HELLRUNG 2002** HELLRUNG, Uta: *Sprachentwicklung und Sprachförderung :
ein Leitfaden für die Praxis.* Freiburg im Breisgau ; Basel ;
Wien : Herder, 2002
ISBN 3-451-27784-0
- HEUCHERT 1989** HEUCHERT, Lucija: *Zweisprachigkeit.* Berlin : VWB – Verl.
für Wiss. u. Bildung, 1989
(Materialien zur interkulturellen Erziehung im
Kindergarten ; Bd. 3)
ISBN 3-927408-17-4

- HÖB 2007a** STIFTUNG HAMBURGER ÖFFENTLICHE BÜCHERHALLEN
(Hrsg.): *Bücherhalle Wilhelmsburg*.
<http://www.buecherhallen.de/aw/home/standortliste/~dw/wilhelmsburg/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-23
- HÖB 2007b** STIFTUNG HAMBURGER ÖFFENTLICHE BÜCHERHALLEN
(Hrsg.): *100 Jahre Bücherhalle Wilhelmsburg*.
http://www.buecherhallen.de/aw/home/standortliste/wilhelmsbg/~bsa/Jahre_Buecherhalle_Wilhelmsburg/
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-05
- IVEN 2006** IVEN, Claudia: *Sprache in der Sozialpädagogik*. 1 Aufl.
Troisdorf : Bildungsverl. EINS, 2006
ISBN 978-3-427-04610-3
- JAMPERT 2005** JAMPERT, Karin: *Schlüsselkompetenz Sprache : Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten ; Konzepte, Projekte und Maßnahmen*. Weimar ; Berlin : Verl. das Netz, 2005
ISBN 3-937785-30-2
- JAMPERT 2007** JAMPERT, Karin: *Schlüsselkompetenz Sprache : Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten ; Konzepte, Projekte und Maßnahmen*. 2., aktual. Aufl. Weimar ; Berlin : Verl. das Netz, 2007
ISBN 978-3-937785-60-8
- JANETZKO 2007** JANETZKO, Stephen: *Tschüs-bis-morgen-Lied*.
http://www.kinderlieder-und-mehr.de/backoffice/shop_lyrics_print.php?id=243
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-03

- KILFITT 2007** STADTBÜCHEREI BOCHUM, DIPLOMBIBLIOTHEKARIN FRAU
KILFITT: *E-Mail Kontakt*. - 13.02.2007
- KREIBICH 2003** KREIBICH, Heinrich ; MÄHLER, Bettina: *Spaß am Lesen : Leseförderung in der Mediengesellschaft*. Freiburg : OZ Verl., 2003
ISBN 3-89858-405-4
- KRENZER 1997** KRENZER, Rolf (Hrsg.): *Spannenlanger Hansel*. 2. Aufl. Lippstadt : Kontakte-Musikverlag, 1997
ISBN 3-89617-045-7
- KROMPHOLZ 1990** KROMPHOLZ, Brigitte ; NEEF, Heike: *Abstauben und mitmachen! : Institutionen und Gruppen, die Anregungen und Hilfen zur Leseförderung geben können*. In: *BUB* Jhg. 42 (1990), Heft 6/7, S. 520-525
- KUPELIKILINÇ 2004** KUPELIKILINÇ, Nicola ; RINGLER, Maria: *Spracherwerb von mehreren Sprachen*. In: Ringler, Maria: *Kompetent Mehrsprachig : Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. 1. Aufl. Brandes & Apsel, 2004, S. 29-50
ISBN 3-86099-783-1
- LANGE 2007** STADTBÜCHEREI RÜSSELSHEIM, DIPLOMBIBLIOTHEKARIN FRAU
LANGE: *Telefonat*. – 30.08.2007
- LOBE 1972** LOBE, Mira: *Das kleine ich bin ich*. Wien ; München : Verl. Jungbrunnen, 1972
ISBN 3-7026-4850-X

- Loos 2004** LOOS, Roger: *Praxisbuch Spracherwerb : Sprachförderung im Kindergarten*. Bd. 1. 1 Aufl. München : Don Bosco, 2004
ISBN 3-7698-1419-3
- Loos 2005** LOOS, Roger: *Praxisbuch Spracherwerb : Lieder und Kopiervorlagen*. Bd. 2. 1 Aufl. München : Don Bosco, 2005
ISBN 3-7698-1445-2
- MÄRK-BÜRMAN** MÄRK-BÜRMAN, Anke: *Deutsch-türkisches Bilderbuchkino für Kindergartenkinder : Der kleine Eisbär und der Regenbogenfisch*. In: *BuB - Forum für Bibliothek und Information* Jhg. 59 (2007) Heft 7/8, S. 552-553
2007
- MAIER 1989** MAIER, Wolfgang: *Neue Wege der Sprachförderung : Materialien und Modelle für Kindergarten und Grundschule*. Teil 1. 1. Aufl. München : Don-Bosco, 1989
ISBN 3-7698-0624-7
- MAIER 2003** MAIER, Wolfgang: *Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule : Grundlagen, Methoden und Spielideen zur Sprachförderung und Integration*. 4. Aufl. München : Don Bosco, 2003
ISBN 3-7698-1139-9
- MEIER-BRAUN 2002** MEIER-BRAUN, Karl-Heinz: *Deutschland, Einwanderungsland*. Erste Aufl. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2002
(Edition Suhrkamp ; 2266 : Standpunkte)
ISBN 3-518-12266-5
- MEYER 2004** MEYER, Ulrich: *Jedes 5. Kind braucht Nachhilfe in Deutsch*. In: *Hamburger Abendblatt* (2004)
<http://www.abendblatt.de/daten/2004/08/25/333030.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-08

- MONSCHEIN 2006** MONSCHEIN, Maria: *Spiele zur Sprachförderung*. Bd. 2. 4. Aufl. Don Bosco, 2006
ISBN: 3-7698-1107-0
- MORAW-DIEKMANN 2007** BÜCHERHALLE WILHELMSBURG, FRAU MORAW-DIEKMANN: *Gespräch / Myra Thürsam*. – 13.08.2007
- MÜLLER 1985** MÜLLER, Annette ; RÖSCH, Heidi: *Deutschlernen mit ausländischen Kindern im Vorschulalter : Ein Schlagwortregister mit Informationen und Beispielen zur Sprachförderung ausländischer und besonders türkischer Kinder im Vorschulalter*. Berlin : Express-Edition, 1985
ISBN 3-88548-506-0
- NÄGER 2005** NÄGER, Sylvia: *Literacy : Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg im Breisgau : Herder, 2005
ISBN 3-451-28691-2
- NANTSCHIEFF 2007** STADTBIBLIOTHEK LÖRRACH, DIPLOMBIBLIOTHEKAR HERR NANTSCHIEFF: *E-Mail-Kontakt*. – 14.08.2007
- NEU-ISENBURG 2007** STADTVERWALTUNG NEU-ISENBURG (Hrsg.): *Neu-Isenburg online*.
<http://www.neu-isenburg.de/index.phtml?start=1>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-30
- NEUMANN 1999** NEUMANN, Stefanie: „*Wer nicht wagt, der nicht gewinnt*“ : *Planungen zu einem Service-Angebot „Leseförderung“ in Kinder und Jugendbibliotheken*. Hamburg, Fachhochschule, Fachbereich Bibliothek und Information, Dipl.-Arb., 1999
- NEUMANN 2005** NEUMANN, Christine: *Bücherspaß in der Kita*. 1. Aufl. Don Bosco : München, 2005
ISBN 3-7698-1514-9

- NIEDER-
SÄCHSISCHES
KULTUS-
MINISTERIUM
2004** NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.):
*Didaktisch- methodische Empfehlungen für die
Sprachförderung vor der Einschulung*, 2004
http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2824599_L20.pdf
Online-Ressource, Abruf: 2007-06-04
- OECD 2004** ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND
ENTWICKLUNG (Hrsg.): *Lernen für die Welt von morgen :
Erste Ergebnisse von PISA 2003*. OECD Publications :
Paris, 2004
ISBN 3-8274-1637-x
- OECD 2006** ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND
DEVELOPMENT (Hrsg.): *Where immigrant students succeed :
A comparative review of performance and engagement in
PISA 2003*, 2006
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>
Online-Ressource, Abruf: 2007-05-29
- PICA 2005** PICA, Rae: *Vom Morgenkreis zum Abschiedslied : Themen-
und Methodenübergänge ohne Chaos*. Mühlheim a. d.
Ruhe : Verl. a. d. Ruhe, 2005
ISBN 3-86072-968-3
- PISA 2004** PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): *Der
Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland :
Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*.
Waxmann : Münster, 2004
ISBN 3-8309-1455-5
- PISA 2005** PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): *PISA 2003 : Der
zweite Vergleich der Länder in Deutschland ; Was wissen
und können Jugendliche?*. Waxmann : Münster, 2005
ISBN 3-8309-1560-8

- PISA 2007a** LEIBNIZ-INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER
NATURWISSENSCHAFTEN (Hrsg.): *PISA 2003 : Ergebnisse
des zweiten internationalen Vergleichs ;
Zusammenfassung.*
http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf
Online-Ressource, Abruf: 2007-05-25
- PISA 2007b** LEIBNIZ-INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER
NATURWISSENSCHAFTEN (Hrsg.): *Zeitplan.*
<http://pisa.ipn.uni-kiel.de/pisa2006/zeitplan.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-05-11
- PISA 2007c** LEIBNIZ-INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER
NATURWISSENSCHAFTEN (Hrsg.): *Problemlösen / CCC.*
<http://pisa.ipn.uni-kiel.de/pisa2003/index.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-21
- REGIERUNG
ONLINE 2007a** ZEMKE, Claus (Hrsg.): *20. Bundeskonferenz der
Integrationsbeauftragten : Schwerpunkt Integration in den
Kommunen.*
[http://www.bundesregierung.de/nn_56546/Content/DE/
Pressemitteilungen/BPA/2007/05/2007-05-04-bundeskonzferenz-integrationsbeauftragten.html](http://www.bundesregierung.de/nn_56546/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2007/05/2007-05-04-bundeskonzferenz-integrationsbeauftragten.html)
Online-Ressource, Abruf: 2007-05-19
- REGIERUNG
ONLINE 2007b** ZEMKE, Claus (Hrsg.): *Nationaler Integrationsplan.*
[http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundes
regierung/BeauftragtefuerIntegration/NationalerIntegrations
plan/nationaler-integrationsplan.html](http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerIntegration/NationalerIntegrationsplan/nationaler-integrationsplan.html)
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-21

- REGIERUNG
ONLINE 2007c** ZEMKE, Claus (Hrsg.): *Themen der Arbeitsgruppen*.
<http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerIntegration/NationalerIntegrationsplan/Themen/themen.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-21
- REGIERUNG
ONLINE 2007d** ZEMKE, Claus (Hrsg.): *Kulturelle Vielfalt stärker für Integration nutzen*.
http://www.bundesregierung.de/nn_56640/Content/DE/Artikel/2007/03/2007-03-23-ib-arbeitsgruppe-6-themenfeld-kultur.html
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-21
- REGIERUNG
ONLINE 2007e** ZEMKE, Claus (Hrsg.): *Bürgerschaftliches Engagement ist Katalysator für Integration*.
http://www.bundesregierung.de/nn_56640/Content/DE/Artikel/2007/03/2007-03-23-ib-arbeitsgruppe-6.html
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-21
- RINGLER 2004** RINGLER, Maria: *Unsere Kinder sollen es einmal besser haben : Was Migrantenfamilien zur Unterstützung ihrer Kinder leisten ; Erfahrungen aus einem Projekt*. In: Ringler, Maria (Hrsg.): *Kompetent mehrsprachig : Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*.
Frankfurt a. M. : Brandes & Apsel, 2004, S. 138-140
ISBN 3-86099-783-1

- RÖSCH 2003** RÖSCH, Heidi: *Mehr Sprache(n) in Kindergarten und Grundschule*. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): *Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich (Fachtagung am 7. März 2003 in Berlin)*. Berlin ; Bonn, 2003. - Dokumentation, S. 57-67
http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/f_C3_B6rderung-migranten-elementarbereich,property=publicationFile.pdf
 Online-Ressource, Abruf: 2007-07-29
- SAAM 2007** SAAM, Antje: *Das kleine ich bin ich*. In: Literatur-Couch Medien GmbH & Co. KG (Hrsg.): *Kinderbuch-Couch.de*.
<http://www.kinderbuch-couch.de/lobe-mira-das-kleine-ich-bin-ich.html>
 Online-Ressource, Abruf: 2007-07-27
- SAHR 2003** SAHR, Michael: *Leseförderung durch Kinderliteratur : Märchen, Bilder- und Kinderbücher im Unterricht der Grundschule*. Baltmannsweiler : Schneider, 2003
 ISBN 3-89676-720-8
- SAUERMANN 2005a** SAUERMANN, Katrin: *Impulse aus dem Ausland für die multikulturelle Bibliotheksarbeit in der BRD : Darstellung und Erprobung ausgewählter Konzepte*. Stuttgart, Fachhochschule, Fakultät Information und Kommunikation, Dipl.-Arb., 2005
http://opus.bsz-bw.de/hdms/volltexte/2005/465/pdf/Diplomarbeit_KSauerermann.pdf
 Online-Ressource, Abruf: 2007-06-11

- SAUERMANN 2005b** SAUERMANN, Katrin: *Bibliotheksarbeit mit Migranten*. Zusammenfassung der Diplomarbeit „*Impulse aus dem Ausland für die multikulturelle Bibliotheksarbeit in der BRD : Darstellung und Erprobung ausgewählter Konzepte*“, 2005 [http://buecherei.netbib.de/coma/FileUpload?COMAWIKI=56e1e67a2ec280705a1d9f362a5aa7b1&downloads=MultikulturelleBibliotheksarbeit_KaSa_Sauermann_Zielgruppe+Migranten.pdf&pagename=Multikulturelle Bibliotheksarbeit](http://buecherei.netbib.de/coma/FileUpload?COMAWIKI=56e1e67a2ec280705a1d9f362a5aa7b1&downloads=MultikulturelleBibliotheksarbeit_KaSa_Sauermann_Zielgruppe+Migranten.pdf&pagename=MultikulturelleBibliotheksarbeit)
Online-Ressource, Abruf: 2007-06-11
- SCHENK 2005** SCHENK, Arnfrid: *Hohe Motivation, schwache Leistungen*. In: *Die Zeit* (05/2005). [http://www.zeit.de/online/2006/20/schule %20migranten kinder](http://www.zeit.de/online/2006/20/schule_%20migranten_kinder)
Online-Ressource, Abruf: 2007-05-25
- SCHLÖSSER 2001** SCHLÖSSER, Elke: *Wir verstehen uns gut : Spielerisch Deutsch lernen ; Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule*. Münster : Ökotopia Verl., 2001
ISBN 3-931902-76-5
- SCHLÜTER 2006** SCHLÜTER, Manfred: *Ich bin ich und wer bist du?*. Stuttgart : Thienemann, 2006
ISBN 10: 3-522-43516-8
- SCHMIDT 2007** BÜCHERHALLE WILHELMSBURG, DIPLOMBIBLIOTHEKARIN FRAU SCHMIDT: *Gespräch*. – 07.09.2007
- SCHNEEHORST 2006** SCHNEEHORST, Susanne: *Interkulturelles Lernen und Sprachförderung : Angebote der Stadtbibliothek Nürnberg*. – Informationsblatt, unveröffentl.

- SCHNEEHORST 2007a** SCHNEEHORST, Susanne: *Aufwind für die Interkulturelle Bibliotheksarbeit : Neues aus der DBV-Expertengruppe / Fachtagung in Berlin*. In: *BuB – Forum Bibliothek und Information*. Jhg. 59 (2007), Heft 06, S. 443
- SCHNEEHORST 2007b** STADTBIBLIOTHEK NÜRNBERG, DIPLOMBIBLIOTHEKARIN FRAU SCHNEEHORST: *E-Mail-Kontakt*. – 14.08.2007
- SCHWEMER-MARTIENßEN 2007** SCHWEMER-MARTIENßEN, Hella: *Jahresbericht 2006*. Bücherhalle Hamburg, 2007
- STADT NÜRNBERG 2007a** STADT NÜRNBERG (Hrsg.): *Stadtportrait*.
<http://www.nuernberg.de/internet/portal/buerger/stadtportrait.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-20
- STADT NÜRNBERG 2007b** STADT NÜRNBERG (Hrsg.): *Bilderbücher in mehreren Sprachen Unser Angebot zum Deutsch- oder Englischlernen und Muttersprache pflegen*.
http://www.stadtbibliothek.nuernberg.de/downloads/zweisprach_bbuecher_in_versch_sprachen.pdf
Online-Ressource, Abruf: 2007-21-07
- STADT NÜRNBERG 2007c** STADT NÜRNBERG (Hrsg.): *Bibliothek von A-Z*.
http://www.stadtbibliothek.nuernberg.de/allgemein/bibliothek_a_z_medienlisten.html
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-21
- STADT NÜRNBERG 2007d** STADT NÜRNBERG (Hrsg.): *Bibliotheken von A-Z: Medienkoffer zur Sprach- und Leseförderung in Kindertagesstätten*.
http://www.stadtbibliothek.nuernberg.de/allgemein/bibliothek_a_z_koffer_kita.html
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-21

- STADT
NÜRNBERG 2007e** STADT NÜRNBERG (Hrsg.): *Schulbibliotheken: Bibliothek im Koffer*.
http://www.stadtbibliothek.nuernberg.de/spezialbibliothek/schulbibliothek_koffer.html
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-21
- STADT NÜRNBERG
2007f** STADT NÜRNBERG (Hrsg.): *Mehrsprachige und interkulturelle Materialien zur Sprachförderung in Elternhaus, Kindergarten und Grundschule*.
http://www.stadtbibliothek.nuernberg.de/downloads/mehrsprachige_medien_fuer_kinder.pdf
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-31
- STADTBIBLIOTHEK
KÖLN 2007a** STADT KÖLN (Hrsg.): *LeseWelten*.
<http://www.stbib-koeln.de/leseclub/lesewelten.htm>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-31
- STADTBIBLIOTHEK
KÖLN 2007b** STADT KÖLN (Hrsg.): *Termine*.
<http://www.stbib-koeln.de/leseclub/vorlesestunden.htm>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-31
- STADTBIBLIOTHEK
NEU-ISENBURG 2005** STADTBIBLIOTHEK NEU-ISENBURG (Hrsg.): *Kinder-Lese-Reisen : Ein Projekt zur Förderung der Lese- und Sprachkompetenz für Kinder von 4-7 Jahren, 2005*. – Informationsblatt, unveröffentl.
- STADTBIBLIOTHEK
NEU-ISENBURG 2006a** STADTBIBLIOTHEK NEU-ISENBURG (Hrsg.): *Kinder-Lese-Reisen : Zweisprachige Vorlesestunden in der Stadtbibliothek Neu-Isenburg, 2006*. – Informationsblatt, unveröffentl.
- STADTBIBLIOTHEK
NEU-ISENBURG
2006b** STADTBIBLIOTHEK NEU-ISENBURG (Hrsg.): *Kinder-Lese-Reisen : Konzeption, 2006*. – Informationsblatt, unveröffentl.

- STADTBÜCHEREI
STUTT GART 2007** STADTBÜCHEREI STUTT GART (Hrsg.): *Sommerlich schöne Tage in der Kinderbücherei.*
<http://www.stuttgart.de/stadtbuecherei/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-24
- STANAT 2006** STANAT, Petra ; CHRISTENSEN, Gayle ; BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich : Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003.*
Bonn ; Berlin, 2006
(Bildungsforschung ; Bd. 19)
- STATISTISCHES
BUNDESAMT 2007a** STATISTISCHES BUNDESAMT WIESBADEN (Hrsg.): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund : Ergebnisse des Mikrozensus 2005.* Fachserie 1, Reihe 2.2, 2007
<https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1020313>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-24
- STATISTISCHES
BUNDESAMT 2007b** STATISTISCHES BUNDESAMT WIESBADEN (Hrsg.): *Bildung und Kultur : Allgemeinbildende Schulen ; Schuljahr 2005 / 06.* Fachserie 11, Reihe 1, 2007
<https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1019279>
Online-Ressource, Abruf: 2007-09-06
- STERNAL 2007** STADTBÜCHEREI KAMEN, DIPLOMBIBLIOTHEKARIN FRAU STERNAL: *Telefonat.* – 20.08.2007

- ULICH 2001** ULICH, Michaela ; OBERHUEMER, Pamela ; SOLTENDIECK, Monika: *Die Welt trifft sich im Kindergarten : Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung*. Neuwied ; Berlin : Luchterhand, 2001
ISBN 3-472-04682-1
- ULICH 2003** ULICH, Michaela: *Lust auf Sprache : Bildungschancen von Kindern aus Migrantenfamilien*. In: Hammes-Di Bernardo, Eva ; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): *Starschance Sprache*. Baltmannsweiler : Schneider, 2003, S. 20-34
(Jahrbuch / Pestalozzi-Fröbel-Verband ; 8)
ISBN 3-89676-4
- Vos 2007** STADTBÜCHEREI FRANKFURT AM MAIN,
DIPLOMBIBLIOTHEKARIN FRAU DE VOS: E-Mail-Kontakt. -
15.08.2007
- WENNING 1996** WENNING, Norbert: *Migration in Deutschland : Ein Überblick*. Münster ; New York : Waxmann, 1996
(Lernen für Europa ; 3)
ISBN 3-89325-406-4
- WORTSTARK 2006** BEZIRKSAMT FRIEDRICHSHAIN-KREUZBERG VON BERLIN,
ABTEILUNG BILDUNG, VERWALTUNG UND ORGANISATION,
BIBLIOTHEKSAMT (Hrsg.): *Kinder werden WortStark*, 2006
<http://www.b.shuttle.de/stb-fhkb/hauptseiten/startsite/sprachlesefoerderung/Kinder-werden-WortStark.pdf>
Online-Ressource, Abruf: 2007-06-14
- WOTZKA 2007** STADTBIBLIOTHEK NEUKÖLLN, DIPLOMBIBLIOTHEKARIN FRAU
WOTZKA: *E-Mail-Kontakt*. – 15.08.2007

ZIZLSPERGER 1995

ZIZLSPERGER, Rolf: *Leseförderung*. In: Corsten, Severin (Hrsg.): *Lexikon des gesamten Buchwesens*. Bd. 4. Zweite, völlig neubearb. Aufl. Stuttgart : Hiersemann, 1995, S. 479

ISBN: 3-7772-9501-9

Gesondertes Literaturverzeichnis

In diesem Teil des Literaturverzeichnisses sind alle innerhalb des Sprach- und Leseförderungsprogramms verwendeten Bilderbücher und die Quellen zur Recherche in Kapitel 4.1. und 5. separat aufgeführt.

Zur besseren Erkennung sind die Bilderbücher nach den Titeln geordnet.

Bilderbücher

- | | |
|---|--|
| DAS KANN ICH! -
VON MUT UND
SELBSTVERTRAUEN
1998 | KREUL, Holde: <i>Das kann ich! : Von Mut und Selbstvertrauen.</i>
1. Aufl. Bindlach : Loewe, 1998
ISBN 3-7855-3195-8 |
| DAS KLEINE ICH
BIN ICH
1972 | LOBE, Mira: <i>Das kleine ich bin ich.</i> Wien ; München : Verl. Jungbrunnen, 1972
ISBN 3-7026-4850-X |
| DIE KÖNIGIN DER
FARBEN 1998 | BAUER, Jutta: <i>Die Königin der Farben.</i> Weinheim : Beltz und Gelberg, 1998
ISBN 3-407-79221-2 |
| FAMILIE TROLL
1995 | LIDBERG, Rolf: <i>Familie Troll.</i> 1. Aufl. Hamburg : Carlsen, 1995
ISBN 3-551-51300-7 |
| ICH BIN ICH UND
WER BIST DU?
2006 | SCHLÜTER, Manfred: <i>Ich bin ich und wer bist du?.</i> Stuttgart : Thienemann, 2006
ISBN 10 3-522-43516-8 |
| TOM TAPIR -
BÜCHERDETEKTIV
1996 | BARONIAN, Jean-Baptiste: <i>Tom Tapir : Bücherdetektiv.</i> München : Ars-Ed., 1996 |

ZU MEINER WELT *Zu meiner Welt gehören Kleider.* Stuttgart : Herold-Verl.,
GEHÖREN KLEIDER 1992
1992 ISBN 3-7767-0521-3

Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten

FACHHOCHSCHULE FACHHOCHSCHULE FÜR ÖFFENTLICHE VERWALTUNG UND
FÜR ÖFFENTLICHE RECHTSPFLEGE IN BAYERN (Hrsg.): *Fachbereich Archiv-*
VERWALTUNG *und Bibliothekswesen.*
UND RECHTSPFLEGE <http://www.bib-bvb.de/fachbereich/index.html>
IN BAYERN 2007 Online-Ressource, Abruf: 2007-09-05

HUMBOLDT HUMBOLDT UNIVERSITÄT ZU BERLIN, INSTITUT FÜR
UNIVERSITÄT BIBLIOTHEKS- UND INFORMATIONSWISSENSCHAFT (IBI)
ZU BERLIN 2007 (Hrsg.): *Institut für Bibliotheks- und Informations-*
wissenschaft (IBI).
<http://www.ibi.hu-berlin.de/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-09-05

HOCHSCHULE HOCHSCHULE DARMSTADT (Hrsg.):
DARMSTADT 2007 *Informationswissenschaft.*
<http://www.iuw.h-da.de/index.phtml>
Online-Ressource, Abruf: 2007-09-05

HOCHSCHULE FÜR HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN
FÜR ANGEWANDTE HAMBURG, FAKULTÄT DESIGN, MEDIEN UND INFORMATION,
WISSENSCHAFTEN DEPARTMENT INFORMATION (Hrsg.): *Fakultät Design*
HAMBURG 2007 *Medien und Information : Department Information.*
<http://www.bui.haw-hamburg.de/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-09-05

**FACHHOCHSCHULE
HANNOVER 2007** FACHHOCHSCHULE HANNOVER (Hrsg.): *Fakultät III : Medien,
Information und Design.*
<http://www.fakultaet3.fh-hannover.de/de/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-09-05

**FACHHOCHSCHULE
KÖLN 2007** FACHHOCHSCHULE KÖLN (Hrsg.): *Institut für
Informationswissenschaft.*
<http://www.fbi.fh-koeln.de/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-09-05

**HOCHSCHULE FÜR
TECHNIK, WIRTSCHAFT
UND KULTUR LEIPZIG
2007** HOCHSCHULE FÜR TECHNIK, WIRTSCHAFT UND KULTUR
LEIPZIG (Hrsg.): *Fachbereich Medien.*
<http://www.fbm.htwk-leipzig.de/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-09-05

**HOCHSCHULE DER
MEDIEN STUTTART
2007** HOCHSCHULE DER MEDIEN STUTTART, FAKULTÄT
INFORMATION UND KOMMUNIKATION (Hrsg.): *Bibliotheks- und
Informationsmanagement.*
<http://www.hdm-stuttgart.de/bi/startseite/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-09-05

**FACHHOCHSCHULE
POTSDAM
2007** FACHHOCHSCHULE POTSDAM, FACHBEREICH INFORMATIONEN-
WISSENSCHAFTEN (Hrsg.): *Fachbereich
Informationswissenschaften.*
<http://informationswissenschaften.fh-potsdam.de/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-09-05

Stadtbibliotheken

**CITYBIBLIOTHEK
BERLIN
2007** STADTBIBLIOTHEK BERLIN MITTE, STADTBIBLIOTHEK
FRIEDRICHSHAIN- KREUZBERG (Hrsg.): *Citybibliothek Berlin.*
<http://www.berlin.de/citybibliothek/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-29

- STADTBÜCHEREI
BOCHUM
2007** STADT BOCHUM (Hrsg.): *Stadtbücherei Bochum*.
<http://www.bochum.de/stadtbuecherei/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-19
- STADTBIBLIOTHEK
FRANKFURT AM MAIN
2007** STADT FRANKFURT AM MAIN (Hrsg.): *Stadtbücherei Frankfurt
am Main*.
[http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2962&
ffmparf_id_inhalt\]=2374561](http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2962&ffmparf_id_inhalt]=2374561)
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-19
- STADTBÜCHEREI
KAMEN
2007** STADT KAMEN (Hrsg.): *Stadtbücherei Kamen*.
<http://www.stadt-kamen.de/Stadtbuecherei.167.0.html>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-14
- STADTBIBLIOTHEK
KÖLN
2007** STADT KÖLN (Hrsg.): *Stadtbibliothek Köln*.
<http://www.stbib-koeln.de/index1.htm>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-20
- STADTBIBLIOTHEK
LÖRRACH
2007** STADTBIBLIOTHEK LÖRRACH (Hrsg.): *Stadtbibliothek Lörrach*.
<http://www2.loerrach.de/bibliothek/?>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-28
- STADTBIBLIOTHEK
NEU-ISENBURG
2007** STADT NEU-ISENBURG (Hrsg.): *Stadtbibliothek Neu-
Isenburg*.
<http://www.neu-isenburg.de/index.phtml?start=1>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-28
- STADTBIBLIOTHEK
NEUKÖLLN
2007** STADTBIBLIOTHEK NEUKÖLLN (Hrsg.): *Stadtbibliothek
Neukölln*.
<http://www.stadtbibliothek-neukoelln.de/impressum.htm>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-19

- STADTBIBLIOTHEK
NIENBURG
2007** STADT NIENBURG / WESER (Hrsg.): *Der Posthof :
Stadtbibliothek Nienburg.*
<http://www.nienburg.de/stadtbibliothek/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-30
- STADTBIBLIOTHEK
NÜRNBERG
2007** STADT NÜRNBERG (Hrsg.): *Stadtbibliothek Nürnberg.*
<http://www.stadtbibliothek.nuernberg.de/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-19
- STADTBÜCHEREI
RÜSSELSHEIM
2007** MAGISTRAT DER STADT RÜSSELSHEIM (Hrsg.): *Stadtbücherei
Rüsselsheim.*
<http://www.stadt-ruesselsheim.de/rd/726.htm>
Online-Ressource, Abruf: 2007-07-19
- STADTBÜCHEREI
STUTT GART
2007** STADTBÜCHEREI STUTT GART (Hrsg.): *Stadtbücherei
Stuttgart.*
<http://www.stuttgart.de/stadtbuecherei/>
Online-Ressource, Abruf: 2007-08-20

Zeitschriften

- B.I.T. ONLINE 2006** *B.I.T. online : Zeitschrift für Bibliothek und Technologie*
Jhg. 9 (2006), Heft 1-4
- BIX 2006** *B.I.T. online Sonderheft 2006 : BIX. Der Bibliotheksindex*
(2006)
- BUB 2000-2007** *BuB : Forum für Bibliothek und Information* Jhg.
52-59 (2000-2007)

Sonstige Quellen

**LESEOHREN E.V.
2007**

LESEOHREN E.V. (Hrsg.): *Leseohren e.V. : Das Stuttgarter Vorleseprojekt.*

<http://www.leseohren-aufgeklappt.de/>

Online-Ressource, Abruf 2007-08-12

**LESEN IN
DEUTSCHLAND
2007**

DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (Hrsg.): *Lesen in Deutschland : Eine Initiative von Bund und Ländern zur außerschulischen Leseförderung.*

<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/index.php>

Online-Ressource, Abruf 2007-08-12

Anhang A
Versammlung mit Erziehern und Bibliothekaren

Versammlung mit Erziehern und Bibliothekaren

Ablauf und Inhalt:

1. Begrüßung

2. Vorschulische Sprach- und Leseförderung

- Bedeutung und Zusammenhang
- Notwendigkeit der vorschulischen Sprach- und Leseförderung

3. Erläuterung des Sprach- und Leseförderungsprogramms

- Zielsetzung (Verbesserung der Sprachkompetenz, Freude am Umgang mit Büchern, Kennenlernen der Bibliothek etc.)
- Inhalt (richtige Bildung von Satzarten, Erlernen von Wortarten, Umgang mit Bilderbüchern etc.)
- Programmablauf (Themen, Gliederung, Elternnachmittag etc.)

4. Pause mit Kaffee und Kuchen

5. Zusammenarbeit zwischen Erziehern und Bibliothekaren

- Thematische Absprache der einzelnen Veranstaltungen
- Rolle der Bibliothekare (Durchführung des Programms etc.)
- Rolle der Erzieher (Vermittler zwischen Eltern und Bibliothekaren, Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder etc.)

6. Fragerunde/Diskussion

7. Verabschiedung

Anhang B

Elterninformationsblatt

Liebe Eltern,

Um in der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft bestehen zu können, ist es für junge Menschen unabdingbar, die deutsche Sprache und Schrift zu beherrschen, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, diese auswerten und kritisch bewerten zu können, das heißt: Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz zu besitzen. Die Fähigkeit des Lesens und Schreibens kann jedoch nur einwandfrei erworben werden, wenn die Sprachentwicklung eines Kindes ohne Probleme verläuft, es richtig sprechen lernt und früh an die literarische Welt herangeführt wird.

Aus diesem Grund haben wir uns entschlossen, ein innovatives Projekt zur vorschulischen Sprach- und Leseförderung in Kooperation mit den Kindertagesstätten der Umgebung zu starten. Die Bücherhalle Wilhelmsburg lädt Sie und ihr Kind herzlich ein, an unserem Sprach- und Leseförderungsprogramm teilzunehmen!

Angebot:

- Innerhalb des Programms werden grundlegende Regeln und Strukturen der deutschen Sprache eingeübt.
- Ein weiterer Schwerpunkt ist die Vermittlung von Haupt-, Tätigkeits- und Eigenschaftswörtern.
- Einzelne Elemente der Sprach- und Leseförderung werden in ganzheitlicher Form (Bilderbücher, Spiele, Reime, Lieder, Bewegung, Malen, Basteln) umgesetzt.

Ziele:

- Stärkung der vorschulischen Bildung
- Verbesserung von Ausdrucksfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Sprachverständnis
- Abbau von Sprachdefiziten
- Erweiterung des Wortschatzes
- Entwicklung von Medienkompetenz und Freude am Umgang mit Büchern
- Die Bibliothek als Ort lebenslangen Lernens und Freizeitvergnügens erfahren

Zielgruppe:

- Kinder im Vorschulalter (4-6 Jahre)

Durchführung:

- 60-minütige Veranstaltung
- Gruppengröße: 8-10 Kinder
- Projektdauer: 6 Monate (12 Termine)
- Bereitstellen von Bilderbuchkisten zur weitergehenden Beschäftigung in der Kindertagesstätte
- Sie erhalten Informationen über die Sprachentwicklung Ihres Kindes durch die Erzieher/innen
- Eltern-Kind-Nachmittag
- Informationsveranstaltung zum Thema vorschulische Sprach- und Leseförderung für die Eltern

Ihre Bücherhalle Wilhelmsburg!

Anhang C

Elterninformationsabend

Elterninformationsabend

Ablauf und Inhalt:

1. Begrüßung

2. Vorschulische Sprach- und Leseförderung

- Bedeutung und Zusammenhang
- Notwendigkeit der vorschulischen Sprach- und Leseförderung

3. Erläuterung des Sprach- und Leseförderungsprogramms

- Zielsetzung (Verbesserung der Sprachkompetenz, Freude am Umgang mit Büchern, Kennenlernen der Bibliothek etc.)
- Inhalt (richtige Bildung von Satzarten, Erlernen von Wortarten, Umgang mit Bilderbüchern etc.)
- Programmablauf (Themen, Gliederung, Elternnachmittag etc.)

4. Pause mit Kaffee und Kuchen

5. Demonstration einer Veranstaltung, z. B. ein Spiel, eine Übung

6. Sprach- und Leseförderung zu Hause

- Bedeutung der Erstsprache für das Erlernen der Zweitsprache
- Vorschläge für zu Hause (Empfehlung von deutschen und fremdsprachigen Vorlesebüchern, Übungen, Spiele etc.)

7. Fragerunde/Gespräch mit den Eltern

8. Verabschiedung

Anhang D
Titelvorschläge für eine Bücherkiste zum
Thema „Die Farben“

Titelvorschläge für eine Bücherkiste zum Thema „Die Farben“ in deutscher, türkischer und deutsch-türkischer Sprache

Titelvorschläge in deutscher Sprache:

Lionni, Leo:

Frederick.

Weinheim ; Basel : Beltz, 2006

ISBN 3-407-73006-3

Inhalt:

Alle Feldmäuse sammeln Vorräte für den Winter. Nur Frederick nicht, der sammelt Sonnenstrahlen, Farben und Wörter für die kalten Wintertage.

Erläuterung:

Das Thema des Bilderbuches bezieht sich unter anderem auf Farben. Die Farben werden im Zusammenhang mit Begriffen für Blumen genannt, sodass die Kinder die Farben mit bestimmten Blumenarten assoziieren können. Die bildliche Darstellung der Farben hilft den Kindern, die Bedeutung der Farbebegriffe zu erfassen. Das Bilderbuch ist sehr gut für eine Bilderbuchkinovorführung geeignet.

Seuss, Dr.:

Jeder Tag hat eine Farbe.

1 Aufl. - München : Bertelsmann, 1997

ISBN 3-570-12237-9

Inhalt:

Jeder Tag hat eine andere Farbe, und jede Farbe hat eine andere Stimmung. Es gibt rote, blaue, gelbe, grüne, orangefarbene, aber auch braune, graue und schwarzfarbene Tage. Eine Reise durch unterschiedliche Stimmungen und Farben.

Erläuterung:

Das Buch veranschaulicht durch schöne Illustrationen die verschiedenen Farben. Dadurch können die Kinder schnell eine Verbindung zwischen den vorgelesenen Begriffen und den dargestellten Farben herstellen. Zusätzlich beschreibt jede Farbe eine Stimmung, sodass die Kinder gleichzeitig Wörter für bestimmte Stimmungen und Gefühle erlernen.

McKee, David:

Elmar und die rosarote Rosa.

Stuttgart ; Wien : Thienemann, 2005

ISBN 3-522-43507-9

Inhalt:

Elmar, der buntscheckige Elefant, und sein Vetter Willi, helfen der kleinen, rosaroten Rosa, ihre Herde wiederzufinden. Als sie Rosas Herde entdecken, erleben sie eine Überraschung: Alle Elefanten in der Herde sind wie Rosa rosarot!

Erläuterung:

Die Geschichte ist mit bunten Illustrationen ausgeschmückt, in denen die Kinder viele Farben entdecken können. Die Bilder eignen sich gut zum Erfragen von Farbbenennungen während des Vorlesens.

Das Bilderbuch kann auch sehr schön als Bilderbuchkino vorgeführt werden.

Tidholm, Anna-Clara:

Klopf an!

München ; Wien : Hanser, 1999

ISBN 3-446-19774-5

Inhalt:

Wir gehen durch ein großes Haus. Jede Tür hat eine andere Farbe. Mal sehen, wer dahinter wohnt! Eine Entdeckungsreise durch die Farbenwelt.

Erläuterung:

Die Türen sind in den verschiedenen Farben jeweils über eine ganze Seite abgebildet, sodass die Kinder die Farbbegriffe beim Vorlesen leicht mit der zugehörigen Farbe assoziieren können. Die Illustrationen laden außerdem zum Erfragen von Farbbenennungen ein.

Lionni, Leo:

Das kleine Blau und das kleine Gelb.

Hamburg : Oetinger, 1962

ISBN 3-7891-5940-9

Inhalt:

Die Geschichte erzählt, wie aus dem kleinen Blau und dem kleinen Gelb das kleine Grün wird.

Erläuterung:

In dem Bilderbuch lernen die Kinder, dass Blau und Grün Gelb ergibt. Gleichzeitig zeigt die Geschichte, dass Freundschaft etwas Wundervolles sein kann und Anderssein gar nicht schlimm ist. Die Illustrationen lassen den Kindern viel Freiraum für Fantasie.

Märting, Carsten ; Molitor, Marion:

Lea ist Malerin

Oldenburg : Lappan, 2004

ISBN 3-8303-1081-1

Inhalt:

Lea malt am liebsten Bilder. Doch eines Tages ist in der kleinen Wohnung kein Platz mehr an der Wand, um die Bilder aufzuhängen, und die Schublade ist auch schon voll. Da entdeckt Lea eine neue Beschäftigung. Sie möchte der Nachbarin eine Freude machen und bemalt ihre Eingangstür. Aber Leas Mutter und die Nachbarin sind davon gar nicht begeistert. Da fast Lea einen Entschluss und verschenkt alle ihre Bilder an die Leute auf der Straße.

Erläuterung:

Das Bilderbuch erzählt eine ansprechende Geschichte über das Malen und über Farben. Nebenbei geht es um Grenzen im Allgemeinen. Das Bilderbuch eignet sich aufgrund seiner schönen Illustrationen sehr gut für eine Bilderbuchkinovorführung.

Brunhoff, Laurent:

Farben lernen mit Barbar.

München : Knesebeck, 2004

ISBN 3-89660-259-4

Inhalt:

Barbar führt Flora, Pom und den kleinen Alexander durch die Welt der Farben. Gemeinsam machen sie sich ans Malen und Mischen. Sie entdecken dabei allerhand Interessantes.

Erläuterung:

In dem Bilderbuch lernen die Kinder die Grundfarben kennen und erfahren, wie man sie mischt, um neue Farben entstehen zu lassen. Beim Vorlesen können Begriffe für Farben sehr gut erfragt werden.

Klitting, Lars:

Kasimir malt.

Hamburg : Oetinger, 1999

ISBN 3-7891-6775-4

Inhalt:

Kasimir und Frippe bemalen gemeinsam Kasimirs Schrank. Er soll ganz bunt werden; deshalb benutzen sie ganz viele verschiedene Farben.

Erläuterung:

Das Bilderbuch erläutert Schritt für Schritt, was zum Malen alles gebraucht und wie dabei vorgegangen wird. Daneben lernen die Kinder verschiedene Farben kennen und wie sie gemischt werden, um neue zu erhalten. Das Bilderbuch eignet sehr gut für eine Bilderbuchkinovorführung.

Cratzius, Barbara:

Blau, rot, gelb : Das bunte Farbenbuch.

Augsburg : Pattlock, 1997

ISBN 3-629-00296-X

Inhalt:

Alles hat seine eigene Farbe, der Eisbär ist weiß, die Banane ist gelb, die Apfelsine ist orange, das Meer ist blau, das Huhn ist bunt ...

Erläuterung:

Das Bilderbuch vermittelt spielerisch mit phantasievollen Illustrationen die unterschiedlichen Farben. Jede Seite hat ihre eigene Farbe, auf der verschiedene Bild Darstellungen (z. B. Pferd, Puppe) abgebildet sind. Dazu sind kleine Verse verfasst, die die dargestellten Bildobjekte einbeziehen. Dadurch können die Kinder schnell eine Verbindung zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten herstellen.

McKee, David:

Elmar.

Stuttgart ; Wien : Hoch, 1989

ISBN 3-7779-0451-1

Inhalt:

Elmar, der buntscheckige Elefant, möchte nicht mehr anders sein als die Elefanten aus seiner Herde, sondern genauso aussehen wie sie, nämlich grau. Eines Morgens macht er sich deshalb auf den Weg durch den Dschungel, bis er endlich findet, was er gesucht hat: einen großen Busch, voll mit elefantenfarbenen Beeren ...

Erläuterung:

Das Bilderbuch eignet sich aufgrund seiner schönen Illustrationen sehr gut für eine Bilderbuchkinovorführung. Es gibt viele Farben zu entdecken; die Bilder regen zum Nachfragen und Erzählen an.

Titelvorschläge in türkischer und deutsch-türkischer Sprache:

McKee, David:

Elmer ve renkler : Elmar und die Farben.

Hückelhoven : Anadolu Verl., 2004

ISBN 3 -8612-1222-6

Inhalt:

Elmar, der buntscheckige Elefant, führt die Kinder mit bunten Beispielen in die Welt der Farben ein.

Erläuterung:

Innerhalb des deutsch-türkischen Bilderbuches lernen die Kinder unterschiedliche Farben kennen. Die schönen Illustrationen regen die Sprachaktivität der Kinder an.

McKee, David:

Elmar und seine Freunde : Elmer'in arkadaslari.

Hückelhoven : Anadolu Verl., 2004

ISBN: 3-86121-221-8

Inhalt:

Mit seinen Freunden erlebt Elmar, der buntscheckige Elefant, viele Abenteuer.

Erläuterung:

In dem bunt illustrierten deutsch-türkischen Bilderbuch können die Kinder viele Farben entdecken. Die bildlichen Darstellungen laden darüber hinaus zum Kommentieren der Geschichte ein.

Çınaroğlu, Ayla:

Veli'nin elma agaci [Velis Apfelbaum].

İstanbul : Ucanbalık , 2005

ISBN 975-587-094-6

Inhalt:

Die Geschichte vermittelt den Kindern die verschiedenen Farben auf spielerische Art.

Erläuterung:

Die bunten Illustrationen des türkischen Bilderbuches regen die Sprachlust der Kinder an.

Anhang E

**Empfehlenswerte Bilder- / Vorlesebücher zu
den Themen des Sprach- und Leseförderungs-
programms in deutscher und türkischer
Sprache**

Liebe Eltern,

eine ideale Möglichkeit, Ihr Kind beim Erlernen einer Sprache zu unterstützen und an den Umgang mit Büchern heranzuführen, ist das Vorlesen aus Bilderbüchern. Vorlesen vermittelt positive Erlebnisse im Zusammenhang mit Büchern, denn Vorlesen bedeutet Begegnungen schaffen und sich Wohlfühlen. Vorlesen fördert die Konzentrationsfähigkeit und Fantasie Ihres Kindes. Beim Zuhören erlernt es neue Wörter.

Das Vorlesen aus Bilderbüchern hat einen besonderen Reiz: Das Betrachten der Bilder regt die sprachliche Aktivität Ihres Kindes an. Zusätzlich können Sie durch gezieltes Nachfragen Gespräche einleiten. Durch Vorlesen schenken Sie Ihrem Kind Aufmerksamkeit und Zuwendung. Sie sind Ihrem Kind Vorbild. Wer Lesevorbild hat, wird selber eher zum „Leser“ werden. Aus diesen Gründen haben wir für Sie eine Liste empfehlenswerter Bilder- / Vorlesebücher zusammengestellt. Lesen Sie Ihrem Kind sowohl in Ihrer Muttersprache als auch in der deutschen Sprache vor, damit es in beiden Sprachen geschult wird!

Bilderbücher in deutscher Sprache:

Thema: Das bin ich

Monnier, Miriam:

Ich bin ich.

Hamburg [u.a.] : Neugebauer, 2001

ISBN 3-85195-621-4

Ein kleines Mädchen fragt sich, ob es schon groß ist oder noch ganz klein, wer es ist und ob es so, wie es ist, richtig ist.

Thema: Mein Körper

Lenain, Thierry:

Kein Kuss für Tante Marotte!

Berlin ; München : Altberliner, 2000

ISBN 3-357-00940-4

„Mein Körper gehört mir“, das hat das Mädchen in der Schule gelernt. Und das gilt auch, wenn die Erbtante kommt und dem Mädchen einen Kuss gibt, der ihm unangenehm ist.

Thema: Meine Kleider

Beskow, Elsa:

Pelles neue Kleider.

Stuttgart : Urachhaus, 2004

ISBN 3-8251-7466-2

Pelle und sein Schaf haben eines gemeinsam: Sie wachsen. Aber während die Wolle seines Schafes immer länger wird, wird seine eigene Jacke immer kürzer. Also schert er sein Schaf und trägt die Wolle zur Großmutter, damit irgendwann eine neue Jacke für ihn daraus werden kann ...

Thema: Was ich gerne esse und trinke

Simmons, Jane:

Leo und die hungrigen Möwen.

Hamburg : Oetinger, 2000

ISBN 3-7891-7113-1

Am Strand soll Hund Leo auf das Picknick aufpassen, aber die frechen Möwen klauen ihm das Essen vor der Nase weg und lachen ihn auch noch aus. Als Linn die leeren Teller sieht, verdächtigt sie Leo ...

Thema: Das bist du

Kindermans, Martine:

Du und ich.

[Giessen] : Brunnen-Verl., 2005

ISBN 3-7655-6789-2

Das größte Glück, hör mir gut zu, das sind wir beide, ich und du. Ich folg dir um die ganze Welt, weil's mir bei dir so gut gefällt.

Thema: Was wir Kinder alles tun

Ritchie, Alison:

Was Bär am liebsten macht!

Leipzig ; Frankfurt am Main : Baumhaus-Verl., 2005

ISBN 3-8339-0489-5

Bär hat viel Spaß damit, lauter Sachen zu tun, die er am liebsten macht. Den Hang runterpurzeln, im Fluss plantschen, den Rücken schubbern und an Ästen herum-schwingen.

Thema: Befindlichkeiten und Gefühle

Curtis, Jamie Lee:

Glücklich, traurig, ärgerlich ... so fühl' ich mich.

Hamburg : Ed. Riesenrad, 2001

ISBN 3-935746-15-6

Ein witziges Bilderbuch mit skurrilen Bildern, das in Versform die Gefühle, die Hochs und Tiefs der Kinder in ihrer Alltagswelt wiedergibt.

Thema: Meine Familie

Harel, Nira:

Schlüssel zum Herzen.

München : Bombus, 2004

ISBN 3-936261-22-9

Jonathan und sein Vater kommen nicht in ihre Wohnung hinein, da Jonathans Papa seinen Schlüsselbund verloren hat. An dem Bund hängt auch ein Bild von Jonathan und die Schlüssel für das Auto, das Büro, die Garage. Die beiden machen sich auf die Suche, die sie kreuz und quer durch die Stadt führt. Am Ende erfährt Jonathan, warum das kleine Foto eigentlich der wichtigste Schlüssel für seinen Vater ist.

Thema: Mein Zuhause

Janisch, Heinz ; Bansch, Helga:

Zu Haus.

Wien ; München : Jungbrunnen, 2002

ISBN 3-7026-5741-X

In der Ich-Perspektive denkt ein rundliches, rotes Huhn darüber nach, wo es sich überall wohlfühlen könnte. Es benennt einen Ort, u. a. das Schneckenhaus, den Turm, den Vogelkäfig, ein Schloss, und vermutet, wie es dort sein könnte.

Thema: Der Kindergarten

Boehme, Julia ; Völker, Kerstin:

Lukas im Kindergarten oder wie man einen Freund findet.

Frankfurt am Main : Baumhaus-Verl., 2005

ISBN 3-8339-0440-2

Lukas ist ganz aufgeregt: Morgen darf er zum ersten Mal in den Kindergarten. Doch ob er da auch Freunde findet? Zum Glück begleitet ihn Kuscheltier Leo Löwe ...

Thema: Die Tiere

Blight, Peter:

Die einsame Giraffe.

Berlin : Bloomsbury Kinderbücher und Jugendbücher, 2005

ISBN 3-8270-5049-9

Die Giraffe ist einsam: Wegen ihrer Größe kann sie sich mit keinem anderen Tier des Dschungels unterhalten! Doch eines Tages tritt während der Regenzeit der Fluss über die Ufer, und die große Giraffe erweist sich als lebensrettend für alle kleineren Tiere, die nicht klettern oder fliegen können ...

Thema: Die Farben

Lionni, Leo:

Seine eigene Farbe.

1. - 21. Tsd.- Köln ; Zürich : Middelhauve, 1990

ISBN 3-7876-9276-2

Papageien sind grün. Goldfische sind rot und Elefanten grau. Jedes Tier hat seine eigene Farbe. Nur nicht das Chamäleon. Mal ist es gelb wie eine Zitrone, mal gestreift wie ein Tiger. Da steigt es eines Tages auf ein grünes Blatt und denkt sich: Wenn ich hier allezeit sitzen bleibe, werde ich auch meine eigene Farbe haben ...

Thema: Bibliothek

De Smet, Marjan ; Meijer, Marja:

Abgeschlossen.

Oldenburg : Lappan, 2001

ISBN 3-8303-1026-9

Der schimmernde Knopf an der Toilettentür in der Bücherei ist schon verlockend für Anna, obwohl ihre Mama sie immer wieder ermahnt hat, nicht abzuschließen. Plötzlich ist es passiert: Anna ist eingeschlossen! Wie gut, dass Anna so viele Bücher dabei hat!

Zweisprachige Bilderbücher türkisch-deutscher und deutsch-türkischer Sprache:

Thema: Meine Familie

De Beer, Hans:

Küçük beyaz ayı beni yalnız bırakma!

= Kleiner Eisbär lass mich nicht alleine.

Gossau u.a. : Nord-Süd-Verlag, 1999

ISBN 3-314-00984-4

Lars, der kleine Eisbär, findet in einer Eisspalte einen Schlittenhund. Doch als Lars ihn zurück zum Iglu begleitet, sind alle Schlittenhunde und Menschen fort, aufgebrochen zur Menschenstadt am Meer! Gemeinsam machen sich Lars und Nanuk auf den Weg.

Thema: Mein Zuhause

Albersdörfer, Heljä:

Rund um mein Haus : mein erstes deutsch-türkisches Kinderbuch

= Evimin etrafında : ilk Almanca-Türkçe çocuk kitabım.

München : Ed. bi-libri, 2005

ISBN 3-938735-09-0

Das Buch erzählt von der Lebenswelt eines Kindes. Wort-Bild-Leisten unterstützen das Benennen einzelner Gegenstände.

Thema: Freunde

Hammer, Sibylle:

Arthur und Anton : = Arthur ve Anton

München : Ed. bi-libri, 2005

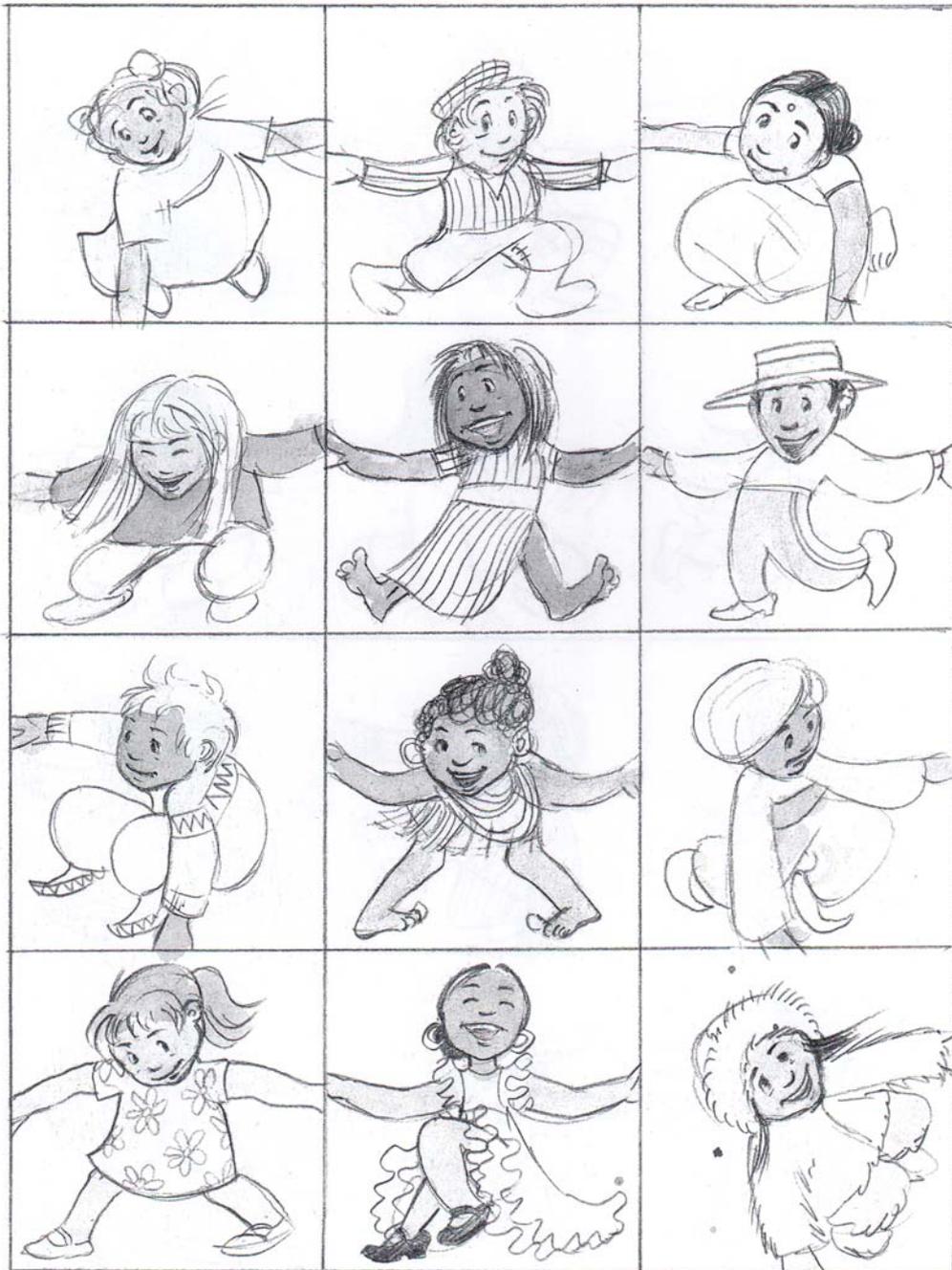
ISBN 3-938735-04-X

Die Geschichte erzählt vom Raben Arthur, der bei einem Rattenpärchen aufwächst und erleben muss, dass er anders als die übrigen Rattenkinder ist.

Anhang F

Kinderbilder







Anhang G
Abschiedslied „Tschüs-bis-morgen“



Tschüs-bis-morgen-Lied

Tempo: ca. 168

Tschüs, machs gut bis mor - gen, mach dir kei - ne Sor - gen!
 Und zum gu - ten En - de, reich mir dei - ne Hän - de!

Dass ich wie - der - kom - me, ist doch son - nen - klar!
 Bleib bei gu - ter Lau - ne, das wär wun - der - bar!

Tschüs, machs gut bis morgen,
 mach dir keine Sorgen!
 Dass ich wiederkomme,
 ist doch sonnenklar!
 Und zum guten Ende,
 reich mir deine Hände!
 Bleib bei guter Laune,
 das wär wunderbar!

Spielanleitung:

Ein ganz einfaches Abschiedslied z.B. für den Kindergarten zum Mitmachen.
 Schon für Spielgruppen und Vorkindergarten einsetzbar.

Zeile 1-2: Mitklatschen

Zeile 3-4: Einander zum Abschied zuwinken

Zeile 5-6: Wir reichen uns die Hände zum Kreis

Zeile 7-8: Fröhlich die gebildete Handkette rhythmisch auf und ab bewegen

Text: Stephen Janetzko

Musik: Stephen Janetzko

Verlag: © Edition SEEBÄR-Musik Stephen Janetzko

Web: www.kinderlieder-und-mehr.de

Anhang H
Kopiervorlage Anziehpuppe und Kleidungs-
stücke



Anhang I

**Materialien zur Bedarfsanalyse für das
Sprach- und Leseförderungsprogramm der
Bücherhalle Wilhelmsburg**

Planungsüberblick des Sprach- und Leseförderungsprogramms der Bücherhalle Wilhelmsburg

Angebot:

- Innerhalb des Programms werden grundlegende Regeln und Strukturen der deutschen Sprache eingeübt.
- Ein weiterer Schwerpunkt ist die Vermittlung von Haupt-, Tätigkeits- und Eigenschaftswörtern.
- Einzelne Elemente der Sprach- und Leseförderung werden in ganzheitlicher Form (Bilderbücher, Spiele, Reime, Lieder, Bewegung, Malen, Basteln) umgesetzt.

Ziele:

- Stärkung der vorschulischen Bildung
- Verbesserung von Ausdrucksfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Sprachverständnis
- Abbau von Sprachdefiziten
- Erweiterung des Wortschatzes
- Entwicklung von Medienkompetenz und Freude am Umgang mit Büchern
- Die Bibliothek als Ort lebenslangen Lernens und Freizeitvergnügens erfahren

Zielgruppe:

- Kinder im Vorschulalter (4-6 Jahre)

Durchführung:

- 60-minütige Veranstaltung
- Gruppengröße: 8-10 Kinder
- Projektdauer: 6 Monate (12 Termine)
- Bereitstellen von Bilderbuchkisten zur weitergehenden Beschäftigung in der Kindertagesstätte
- Eltern-Kind-Nachmittag in der Bibliothek
- Informationsveranstaltung zu dem Thema vorschulische Sprach- und Leseförderung für die Eltern der teilnehmenden Kinder
- Informationen über Sprachstand und Sprachentwicklung der Kinder durch die Erzieher/innen an die Eltern

Fragebogen zur Bedarfsanalyse eines Programms zur vor- schulischen Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Bücherhalle Wilhelmsburg

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

wenn nein warum nicht?

2.) Würden Sie mit einer Gruppe Kinder aus Ihrer Kindertagesstätte über einen Zeitraum von sechs Monaten an dem Programm teilnehmen?

wenn nein warum nicht?

3.) Wie oft würden Sie mit einer Gruppe Kinder aus ihrer Kindertagesstätte während der Durchführung des Programms in die Bücherhalle kommen?

einmal pro Woche:

alle vierzehn Tage:

Bitte setzen Sie hinter die zutreffende Antwort ein X

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

wenn ja an welchen?

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

Anhang J
**Liste empfehlenswerter Literatur zur Sprach-
und Leseförderung**

Literatur zur Sprach- und Leseförderung

Die nachfolgend aufgeführten Publikationen enthalten neben wichtigem Basiswissen Spielideen, Übungen und Anregungen für eine gezielte Sprach- und Leseförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.

Biermann, Ingrid:

Fischers Fritz und Schneiders scharfe Schere :
Spielideen zur Sprachförderung.
7. Aufl. - Freiburg u.a. : Herder, 2002
ISBN 3-4512-7835-9

Delitz, Gunhild:

Bri-Bra-Brillenbär : Sprachspiele für Kinder
in multikulturellen Gruppen.
Donauwörth : Auer Verl., 2004
ISBN 3-4030-3512-3

Dettmar-Sander, Christiane:

Durch Lesen die Welt entdecken :
Leseförderung für Kinder.
1. Aufl. - Berlin : Cornelsen, 2004
ISBN 3-589-22034-1

Götte, Rose:

Sprache und Spiel im Kindergarten :
Sprach- und Spielförderung in Kindergarten und Schule.
Neuausgestattete Sonderausg. - Weinheim ; Basel : Beltz, 1994
ISBN: 3-4072-1001-9

Hellrung, Uta:

Sprachentwicklung und Sprachförderung :
Ein Leitfaden für die Praxis.
Freiburg : Herder, 2003
ISBN 3-4510-0098-9

Loos, Roger:

Praxisbuch Spracherwerb :
Sprachförderung im Kindergarten. Bd1
München : Don Bosco Verl., 2004
ISBN 3-7698-1419-3

Loos, Roger:

Praxisbuch Spracherwerb :
Sprachförderung im Kindergarten. Bd 2
München : Don Bosco Verl., 2005
ISBN 3-7698-1445-2

Mähler, Bettina ; Kreibich, Heinrich:

Bücherwürmer und Leseratten :
Wie Kinder Spaß am Lesen finden.
Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1994
ISBN 3-499-19676-X

Maier, Wolfgang:

Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule :
Grundlagen, Methoden und Spielideen
zur Sprachförderung und Integration.
4. Aufl. - München : Don Bosco Verl., 2003
ISBN 3-7698-1139-9

Monschein, Maria:

Spiele zur Sprachförderung.
4. Aufl. Bd. 1
Don Bosco Verl., 2003
ISBN 3-7698-1107-0

Neumann, Christine:

Bücher Spaß in der Kita :

Bildung fängt im Kindergarten an.

1. Aufl. - München : Don Bosco Verl., 2005

ISBN 3-7698-1514-9

Neumann, Simone:

Ganzheitliche Sprachförderung :

Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schulen und Frühförderung.

Weinheim u.a. : Beltz, 2002

ISBN: 3-4075-5858-9

Schlösser, Elke:

Wir verstehen uns gut :

Spielerisch Deutsch lernen ;

Methoden und Bausteine zur Sprachförderung

für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag

in Kindergarten und Grundschule.

Münster : Ökotoxia Verl., 2001

ISBN 3-931902-76-5

Anhang K
Informationsblatt für die Erzieher

Liebe Erzieher/innen der Kindertagesstätte Musterweg,

In Wilhelmsburg leben viele Kinder mit Migrationshintergrund, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist. Zwar erwerben diese Kinder durch den Kontakt mit ihrer Umwelt Elemente der deutschen Sprache, in ihren ersten Lebensjahren erlernen sie jedoch hauptsächlich die Sprache ihrer Eltern. Beim Eintritt in den Kindergarten besitzen sie deshalb häufig nur sehr geringe Deutschkenntnisse. Fehlt in dieser Phase eine systematische Förderung der Sprach- und Lesekompetenz, kann dies zu erheblichen Problemen auf dem weiteren Bildungsweg der Kinder führen. Die prekäre Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in Wilhelmsburg hat uns zum Handeln bewegt. Ab September 2007 bieten wir ein Programm zur Sprach- und Leseförderung für Kinder im Vorschulalter an. Wir laden Sie herzlich ein, mit den Kindern Ihrer Kindertagesstätte daran teilzunehmen!

Im Folgenden erhalten Sie einen Überblick über die Inhalte des Programms. Für Fragen stehen wir Ihnen jederzeit zur Verfügung.

Angebot:

- Innerhalb des Programms werden grundlegende Regeln und Strukturen der deutschen Sprache eingeübt.
- Ein weiterer Schwerpunkt ist die Vermittlung von Haupt-, Tätigkeits- und Eigenschaftswörtern.
- Einzelne Elemente der Sprach- und Leseförderung werden in ganzheitlicher Form (Bilderbücher, Spiele, Reime, Lieder, Bewegung, Malen, Basteln) umgesetzt.

Ziele:

- Stärkung der vorschulischen Bildung
- Verbesserung von Ausdrucksfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Sprachverständnis
- Abbau von Sprachdefiziten
- Erweiterung des Wortschatzes
- Entwicklung von Medienkompetenz und Freude am Umgang mit Büchern
- Die Bibliothek als Ort lebenslangen Lernens und Freizeitvergnügens erfahren

Zielgruppe:

- Kinder im Vorschulalter (4-6 Jahre)

Durchführung:

- 60-minütige Veranstaltung
- Gruppengröße: 8-10 Kinder
- Projektdauer: 6 Monate (12 Termine)
- Bereitstellen von Bilderbuchkisten zur weitergehenden Beschäftigung in der Kindertagesstätte
- Informationen über die Sprachentwicklung der Kinder durch die Erzieher/innen an die Eltern
- Eltern-Kind-Nachmittag in der Bibliothek
- Informationsveranstaltung zu dem Thema vorschulische Sprach- und Leseförderung für die Eltern der teilnehmenden Kinder

Ihre Bücherhalle Wilhelmsburg!

Anhang L

Tätigkeitsbilder

2.11 Reflexion mit den Kindern zu Baustein 2



© Ökotopia Verlag; Elke Schlösser, Wir verstehen uns gut



© Ökotopia Verlag; Elke Schlösser, Wir verstehen uns gut



Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbstständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt zu haben. Die aus anderen Werken wörtlich entnommenen Stellen oder dem Sinn nach entlehnten Passagen sind durch Quellenangabe kenntlich gemacht.

Hamburg, September 2007

Myra Thürsam