

Avci-Werning, Meltem; Dirim, Inci; Lütje-Klose, Birgit; Willenberg, Monika

## **TESSLA - ein Fortbildungsprogramm**

*Bartnitzky, Horst [Hrsg.]; Speck-Hamdan, Angelika [Hrsg.]: Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2005, S. 279-289. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 120)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Avci-Werning, Meltem; Dirim, Inci; Lütje-Klose, Birgit; Willenberg, Monika: TESSLA - ein Fortbildungsprogramm - In: Bartnitzky, Horst [Hrsg.]; Speck-Hamdan, Angelika [Hrsg.]: Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2005, S. 279-289 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176335  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-176335>

in Kooperation mit / in cooperation with:



[www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## *TESSLA – ein Fortbildungsprogramm*

»TESSLA – Teacher education for the support of second language acquisition« ist ein Comenius-Projekt, das von der Europäischen Kommission gefördert wird. Universitäten aus den sechs Partnerländern Schweden, Schottland, Frankreich, Estland, Türkei und Deutschland sind an dem Projekt beteiligt; an allen Partneruniversitäten werden in den jeweiligen Arbeitskontexten Erzieher/innen und Lehrkräfte für die Unterstützung mehrsprachiger Kinder beim Zweitspracherwerb ausgebildet.

Die Partner entwickeln Fortbildungsprogramme, die an den jeweiligen nationalen Kontext angepasst sind, wobei in einem regen Austausch eine gemeinsame theoretische Ausgangsbasis entwickelt wird. In dem vorliegenden Beitrag wird das Fortbildungsprogramm des deutschen Teams vorgestellt. In Deutschland sind die Institutionen Kindergarten und Grundschule für die vorschulische Sprachförderung gemeinsam verantwortlich. Unser Fortbildungsangebot richtet sich daher sowohl an Erzieherinnen als auch an Lehrer/innen, die in diesem Arbeitsfeld tätig sind.

Wir vertreten einen integrativen Sprachförderansatz, der Kinder als »Akteure ihrer eigenen Entwicklung« versteht und gemäß einem aktiven, konstruktiven und kooperativen Entwicklungsverständnis davon ausgeht, dass die Kinder in ihren Spracherwerbsprozessen durch individuell angemessene Angebote im Rahmen bedeutungsvoller gemeinsamer Handlungssituationen unterstützt werden können. Das gilt für einsprachige und mehrsprachige Kinder in gleicher Weise, allerdings sind bei der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder einige Besonderheiten nicht nur in den Sprachstrukturen, sondern auch in den didaktischen Arrangements und den pädagogischen Haltungen der fördernden Personen zu berücksichtigen.

Versteht man den mehrsprachigen Spracherwerb als einen komplexen Prozess, in den Kinder all ihr bisher erworbenes sprachliches Wissen in beiden (bzw. allen) Sprachen einbringen und weiterentwickeln, so benötigen mehrsprachige Schüler/innen ein Klima der Akzeptanz ihrer Herkunft, Sprache und Kultur sowie vielfältige sprachliche Angebote nicht nur im Deutschen, sondern auch in ihrer Herkunftssprache.

Die Vielfalt, die sich mit den unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Vorerfahrungen verbindet, als Herausforderung und Chance und nicht nur als Belastung wahrzunehmen, erfordert eine veränderte Sichtweise der fördernden Personen: Einen Blick, der sich auch auf die besonderen Kompetenzen und Ressourcen und nicht in erster Linie auf die Defizite der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler richtet (vgl. SCHADER 2000; KRACHT 2002).

Um Kindern günstige Bedingungen für die Weiterentwicklung ihrer sprachlich-kommunikativen Kompetenzen anzubieten, sind unseres Erachtens mehrere Ebenen zu berücksichtigen:

- die bereits erworbenen Kompetenzen der Kinder in ihren erlernten Sprachen,
- ihre Entwicklung in den grundlegenden Dimensionen Wahrnehmung, Bewegung, Emotion und Sozialverhalten,
- ihre biographische Entwicklung und ihre Lebensbedingungen im familiären und schulischen Umfeld,
- die subjektive Bedeutung der einzelnen Sprachen für das Kind und sein Umfeld.

Diese Bedingungen sind in einem förderdiagnostischen Prozess individuell zu beschreiben, um daran anknüpfend individuell angemessene Förderstrategien zu planen. Im Sinne des ökosystemischen Ansatzes arbeiten wir mit einer Variante des Individuellen Entwicklungsplans nach EGGERT (1997).

Für die Aus- und Fortbildung der Erzieher/innen und Lehrkräfte haben wir zur Umsetzung dieser Leitgedanken fünf Module konzipiert, die derzeit erprobt und für die unterschiedlichen Kontexte der Erstausbildung und der Fortbildung variiert werden:

Modul 1: Interkulturelle Kompetenz

Modul 2: Spracherwerb unter der Bedingung der Mehrsprachigkeit

Modul 3: Diagnostik und Förderplanung

Modul 4: Förderansätze

Modul 5: Eltern und kindliches Umfeld

Im Folgenden geben wir einen knappen Überblick über die Fortbildungsmodule; nach Abschluss des Projekts werden die fertigen Module auf einer CD-Rom veröffentlicht werden.

## Modul 1: Interkulturelle Kompetenz

Mit dem Konzept des *ABC der interkulturellen Arbeit* (ausführlich siehe AVCI-WERNING 1999) wird ein Arbeitsrahmen vorgelegt, der es ermöglicht, verschiedene psychologische Aspekte der interkulturellen Beziehungen für die Arbeit in der Schule zu berücksichtigen. Wir sehen in den drei Säulen wichtige Grundlagen für die Sprachförderung angesprochen.

### A Integration statt Assimilation

- Erhaltung von Identität – positive Identität schaffen
- Gemeinsames betonen, ohne Unterschiede zu leugnen
- Individualität schaffen und erhalten
- Neue Kategorien ermöglichen
- Akzeptanz und Statusgleichheit

### B Kooperation statt Konkurrenz

- positiver Kontakt
- gemeinsame Ziele
- Gruppenzugehörigkeit positiv definieren

### C Interkulturelle Kompetenz

- Informationsvermittlung
- Sprache positiv bewerten (Muttersprache)/Deutsch fördern
- Perspektivenwechsel ermöglichen
- bei Konflikten keinen Rassismus
- Normalität und Akzeptanz des Alltäglichen

### A. *Integration statt Assimilation*

Nicht selten wird von Migrant\*innenkindern in der Schule erwartet, dass sie sich sprachlich integrieren. Vielfach ist es den Kindern nicht möglich, dieses aus eigenen Kräften zu leisten. *Integration* kann bedeuten, diesen Kindern und Jugendlichen die Entwicklung ihrer eigenen Identität zu ermöglichen, diese zu thematisieren und dabei positive Anteile zu betonen. Es gilt Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Gruppen aufzuzeigen und somit Nähe zu schaffen, gleichzeitig Unterschiede nicht zu verschweigen, sondern sie zu besprechen, ohne Wertigkeiten zwischen den Kulturen herzustellen.

### B. *Kooperation statt Konkurrenz*

Personen ziehen einen Teil ihrer Selbsteinschätzung aus der Zugehörigkeit zu Gruppen und bewerten diese aus dem sozialen Vergleich zu relevanten anderen Gruppen (TAJFEL 1982). Menschen verhalten sich also in einer Gruppensituation anders als in einem individuellen Kontakt. Durch Kontakt können Gruppengrenzen aufgehoben und Vorurteile gegenüber anderen Gruppen reduziert werden (vgl. ALLPORT 1954). *Kooperative Lernmethoden* können eine Lernform sein, die sich auf soziale Kontakte förderlich auswirken. Die kooperativen Lerngruppen werden ethnisch und geschlechtsspezifisch, aber auch nach Sprach-

kompetenzen der Kinder heterogen zusammengesetzt. Innerhalb der Gruppen ist es von besonderer Wichtigkeit eine Leistungsverteilung zu gewährleisten, die ein gegenseitiges Profitieren von Kompetenzen ermöglicht (siehe auch AVCI-WERNING 2004). Speziell in der Sprachförderung kann diese Zusammenstellung zu einer Situation führen, die die Kinder befähigt, miteinander in einem geschützteren Raum zu kommunizieren und somit positive Spracherfahrungen zu machen.

### *C. Interkulturelle Kompetenzen*

Kulturelle Vielfalt wird von Lehrkräften unterschiedlich wahrgenommen. Manche beschreiben die Kinder unterschiedlicher Herkunft als Bereicherung ihres Schulalltags, andere stellen Probleme und Belastungsfaktoren in den Vordergrund. Kulturelle Vielfalt bringt eben eine Vielfalt von Perspektiven mit sich. Zur Entwicklung von *interkultureller Kompetenz* gehört die Vermittlung von Information über Besonderheiten von Kulturen, Perspektivenwechsel soll ermöglicht werden. Dazu gehört als wesentlicher Aspekt die positive Bewertung der Muttersprache jedes Kindes.

In unserem Pilotprojekt wurde der Schwerpunkt der interkulturellen Arbeit als roter Faden gesehen, hatte somit einen verbindenden Charakter. Alle Module beziehen sich, nach einer speziellen Einführung ins Thema, auf die oben genannten Aspekte der interkulturellen Arbeit: Integration statt Assimilation, Kooperation statt Konkurrenz und interkulturelle Kompetenz. Da der Lehrkraft in der Sprachförderung die Aufgabe zukommt, als Modell zu fungieren, werden im ersten Modul spezielle Übungen zu den drei Säulen der interkulturellen Arbeit durchgeführt.

## *Modul 2: Spracherwerb unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit*

Sprache verstehen wir als Teilsystem kommunikativer Handlungsfähigkeit und als ein komplexes, bedeutungsvolles System (vgl. BRUNER 2002). D.h., dass Form, Inhalt und Gebrauch von Sprache nicht isoliert, sondern gleichzeitig und in ihren Wechselwirkungen erworben werden. Kinder erwerben das sprachliche Regelsystem konstruktiv durch seinen Gebrauch in bedeutungsvollen Situationen, indem sie ihre aktuellen Hypothesen über das System überprüfen und verändern. In diesem Prozess werden sie von den Erwachsenen unterstützt, z.B. durch die Abstimmung des sprachlichen Angebots auf ihre aktuellen Fähigkeiten. Auch Kinder als Interaktionspartner helfen dabei, die sprachlichen Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Die verschiedenen Kommunikationsschemata werden in den unterschiedlichen sozialen Handlungszusammenhängen, z.B. im Elternhaus oder in der Kindertagesstätte, durch Variationen allmählich erweitert.

**Ein Beispiel zur didaktisch-methodischen Vorgehensweise im Rahmen der Fortbildung mit einer Übung aus dem Modul 2:**

**Übung zur Analyse des gemischten Gebrauchs von Sprachen**

Überlegen Sie bitte, weshalb das Kind in dem unten abgedruckten Transkriptausschnitt die Sprache wechselt und beantworten Sie dafür bitte die Fragen.

Galip und Firat, beide türkisch- und deutschsprachig und im Grund- bzw. Vorschulalter, sind auf einem Spielplatz und versuchen einen Ball aus den Ästen eines Baumes zu befreien. Galip trägt ein Aufnahmegerät bei sich, die Situation wird von Beobachterinnen protokolliert, die wissenschaftliche Mitarbeiterinnen der Univ. Hamburg sind. Sie sitzen auf einer Bank in der Nähe des Baums. Eine der Beobachterinnen ist auch türkisch- und deutschsprachig.

Galip will mit einem Kescher in den Baum werfen; Firat merkt, dass der Kescher die Beobachterinnen treffen könnte und spricht Galip aufgeregt an:

Firat: *Nicht so werfen! Aber nicht auf, teyzelere doğru atma! Haydi, mach!*

(Quelle: DIRIM 1997, S. 231)

**Fragen:**

**1. An welcher Stelle seiner Äußerung wechselt Firat ins Deutsche?**

(Erwartete Antwort in etwa: Dann, wenn er die beiden Beobachterinnen benennen muss.)

**2. Was sagt er auf Türkisch?**

(Erwartete Antwort in etwa: Er benennt die Erzieherinnen mit dem Ausdruck »teyze« (Tante). Es handelt sich dabei um eine Anredeform für Familienangehörige, die im Türkischen aber auch anderen erwachsenen Frauen gegenüber benutzt werden kann. Mit diesem Ausdruck können sich Kinder Erwachsenen gegenüber höflich äußern, ohne mit einem unpassenden Ausdruck ins Fettnäppchen zu treten.)

**3. Warum sagt er es nicht auf Deutsch?**

(Erwartete Antwort in etwa: Im Deutschen fehlt eine vergleichbare Möglichkeit. Die Ausdrücke »Frauen«, »die beiden«, »Tanten« etc. sind nicht in demselben Maße geeignet wie das türkische Wort »teyze«)

Die Besonderheit des mehrsprachigen Spracherwerbs besteht darin, dass die Kinder lernen, einer größeren Variationsbreite der Kommunikationsschemata gerecht zu werden. Dies betrifft alle Bereiche der Sprache; so lernen die Kinder zum Beispiel im Bereich der nonverbalen Kommunikation die unterschiedlichen Bedeutungen der Gesten oder auf grammatischer Ebene die Regeln verschiedener Sprachsysteme, die sich teils decken und teils voneinander unterscheiden. Die Ergebnisse dieses Prozesses sind ausbaufähige, aber je nach Qualität und Quantität des Inputs und der gebotenen sprachlichen Interaktionsmöglichkeiten unterschiedlich weit entwickelte Fähigkeiten, die sich wie folgt zusammenfassen lassen (vgl. DIRIM 2001):

1. *Die Kenntnis und der Gebrauch verschiedener Sprachen und Sprachregister*, wobei keine »perfekten«, sondern unterschiedliche Kompetenzen in verschiedenen Sprachbereichen gemeint sind.
2. *Die Sprachentrennung* wird von den Kindern in den verschiedenen (monolingualen) Handlungssituationen geübt.
3. *Die Sprachenmischung*: Hierbei handelt es sich um verschiedene Möglichkeiten der strategischen Kombination der sprachlichen Mittel, z. B. um das Code-Switching, bei dem zwischen den Sprachen gewechselt wird, um Veränderungen in der Kommunikationssituation zu bewirken.
4. *Die Mittlung zwischen den Sprachen* ist ebenfalls eine Fähigkeit, die Kinder sich von klein an aneignen, wenn sie Kindern und Erwachsenen verschiedener Sprachen helfen, sich zu verständigen.

Die inhaltlichen Schwerpunkte des Moduls sind die Modalitäten des mehrsprachigen Spracherwerbs, mit denen die Kinder aufwachsen, und die unterschiedlichen Bedingungen, die den Ausbau der einzelnen Sprachen bestimmen. Auch Schulmodelle der sprachlichen Bildung werden thematisiert (vgl. REICH / ROTH 2002, S. 17 f).

Ein besonderes Gewicht liegt auf der Beschreibung der unterschiedlichen Perspektiven, die bei der Betrachtung des mehrsprachigen Spracherwerbs eingenommen werden müssen. Dabei wird auf die Besonderheiten des Deutschen als Muttersprache, als Zweitsprache und als Fremdsprache eingegangen und komplementär dazu auf die Besonderheiten des Erwerbs einer Herkunftssprache als Erst- und / oder Zweit- oder Fremdsprache in Deutschland.

### *Modul 3: Diagnostik und Förderplanung*

Im TESSLA-Projekt wird eine förderdiagnostische Orientierung vertreten, dabei wird eine ressourcenorientierte systemische Diagnostik zugrunde gelegt. Ressourcenorientierung meint nicht die Abwendung von einer problemorientierten Sichtweise, sondern sie stellt eine andere Art der Wahrnehmungs- und Denkweise und eine andere Form einer diagnostischen Haltung und Grundeinstellung dar. Es geht darum mit den gesunden Anteilen der Kinder ein Bündnis einzugehen und die Kompetenzen des Kindes und die entwicklungsfördernden Umfeldbedingungen zu nutzen (vgl. WILLENBRING 2004, S. 10). Der Diagnostiker richtet den Blick somit nicht auf die Defizite des Kindes, sondern auf die Fähigkeiten und Kompetenzen. Er baut damit auf etwas Vorhandenes auf und eröffnet eine Zielperspektive. Das Interesse der ressourcenorientierten Diagnostik ist es also, Prozesse abzubilden und nicht nur Zustände zu beschreiben.

Zum ressourcenorientierten förderdiagnostischen Handeln gehören eine sensible Beobachtung und die Reflexion der Beobachtungen sowie ein Austausch mit allen Beteiligten (dialogische Diagnostik), um die verschiedenen Perspektiven zu erfassen und eine umfassende Hypothesenbildung über Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungsbedingungen zu erstellen. Daraus ergeben sich dann Ansatzpunkte für die pädagogische Förderung und Lernbegleitung.

Der Förderplan wird von Lehrkraft bzw. Erzieher/in in Kooperation mit dem Kind selbst, seinen Eltern und ggf. anderen beteiligten Lehrkräften (z. B. der muttersprachlichen Lehrerin) oder Therapeuten (z. B. Sprachtherapeutin) entwickelt. Es erfolgt zunächst eine Beschreibung der derzeitigen Situation und eine Bestimmung der Förderziele. Dabei ist es von großer Bedeutung, neben den langfristigen Grobzielen auch zeitnah vorzugehen und kurzfristig erreichbare, operationalisierbare Ziele zu benennen. Daran anknüpfend werden die beabsichtigten Maßnahmen aufgeführt. Schließlich wird ein Zeitrahmen verabredet, nach dessen Ablauf die Zielerreichung überprüft wird und die Maßnahmen ggf. angepasst werden können (vgl. SANDER 2000, S. 20).

Einen Vorschlag zur Förderplanung, der die genannten Aspekte berücksichtigt, stellt der im Rahmen der niedersächsischen Pilotphase zur vorschulischen Sprachförderung entwickelte Individuelle Förderplan dar (LÜTJE-KLOSE 2003 nach EGGERT 1997).

Die inhaltlichen Schwerpunkte des dritten Moduls liegen daher in folgenden Bereichen:

- a. Allgemeine Einführung in die pädagogische Beobachtung, insbesondere sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten
- b. Einführung des Individuellen Entwicklungsplans (IEP) nach EGGERT als Strukturmodell der diagnostischen Informationssammlung
- c. Überblick und kritische Reflexion diagnostischer Verfahren zur Erfassung von Mehrsprachigkeit
- d. Diagnostik der Schriftsprache und Beobachtung des Sprachverhaltens
- e. Hypothesenbildung für die Förderplanung

Ziele des Moduls liegen in der Vermittlung von diagnostischen Grundkenntnissen und in der Beobachtungs- und Wahrnehmungsschulung der Teilnehmer/innen. Sie sollen verschiedene diagnostische Verfahren kennen lernen und kritisch vergleichend diskutieren (unter Bezugnahme auf EHLICH u. a. 2005). Das wichtigste Ziel ist, die TeilnehmerInnen zur eigenen Anwendung eines IEP anhand eines Fallbeispiels zu befähigen.



## *Modul 4: Ansätze zur (vor-)schulischen Sprachförderung*

Im vierten Modul geht es darum, die begonnenen Förderpläne für die Fallkinder der Teilnehmer/innen im Hinblick auf die Förderung zu konkretisieren. Anknüpfend an die auf diagnostischer Basis formulierten Hypothesen zum Entwicklungsstand des beobachteten Kindes sollen sie Ziele für die Förderung formulieren und konkrete Maßnahmen planen.

Als Grundlage dafür sollen die Teilnehmer/innen in diesem Modul einen Überblick über Ansätze und Programme zur Sprachförderung mehrsprachiger Kinder gewinnen und sie kritisch einschätzen (vgl. JAMPERT u. a. 2005). Dabei soll der Fokus darauf liegen, dass die Ressourcen der mehrsprachigen Kinder und Erzieher/innen bestmöglich genutzt werden.

Als didaktischer Rahmen zur Einordnung dient uns der Whole Language Approach (NORRIS/HOFFMAN 1998, BINDEL 2003). Für mehrsprachige Kinder bedeutet dies, dass all ihre Spracherfahrungen in den Sprachen ihrer Lebenswelt sich auf diesen aktiven Konstruktionsprozess auswirken. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, im Rahmen der Förderung nicht nur die Mehrheitsprache zu berücksichtigen, sondern auch die anderen Sprachen der Kinder. Weiterhin ist eine Sprachförderung aus dieser Sicht kein isolierter Prozess, sondern muss auch die anderen Entwicklungsdimensionen (Kognition, Bewegung, Wahrnehmung, Emotionen, soziale Situation) berücksichtigen und die biographischen Erfahrungen der Kinder sowie ihre aktuellen Lebensbedingungen mit im Blick haben. Wir vertreten daher einen integrativen Sprachförderansatz, der Kinder als »Akteure ihrer Entwicklung« versteht.

*Prinzipien der Gestaltung von Sprachfördersituationen sind aus dieser Perspektive*

- > Schaffung einer vertrauensvollen, entspannten Kommunikationssituation;
- > Nutzung natürlicher, alltagsnaher Situationen;
- > Eröffnen von Sprachlerngelegenheiten anstelle isolierter Übung einzelner sprachlicher Strukturen;
- > Thematische Einbindung der Förderangebote;
- > Prinzip der Redundanz, das die Möglichkeit bietet, in unterschiedlichen, aber ähnlichen Kontexten immer wieder über dieselben Informationen zu sprechen und dasselbe Sprachmaterial anzuwenden;
- > Nutzung von Formaten (strukturierten gemeinsamen Handlungssituationen im Sinne BRUNERS 1987) als Strukturierungshilfe für sprachliche Handlungszusammenhänge (Begrüßung, Spiellieder, ritualisierte Spiel- und Übungsformen, Feiern von Festen, Verabschiedung ...) sowie um sprachliche Strukturen einzuführen und den Aufbau aktiver Sprachverwendung der Kinder zu unterstützen;

- Gelegenheit zur Rollenübernahme in Spielsituationen;
- Anregung zur Reflexion über Sprache durch Thematisieren kommunikationsrelevanter Sachverhalte (z.B. Sprachvergleiche: das Wort Pasta auf deutsch, italienisch, griechisch);
- Unterstützung des eigenaktiven Entdeckens sprachlicher Regeln (z.B. der, die das; Verbzweitstellung; Begründungen mit »weil« ...);
- Gezielter Einsatz der eigenen verbalen und nonverbalen Kommunikation der Lehrkraft.

### *Modul 5: Kooperation mit Eltern und Netzwerkarbeit*

Die pädagogische Arbeit kann ohne eine intensive Kooperation mit den Eltern nicht erfolgreich sein. Besonders für die Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern ist es wichtig, die Entwicklung der Kinder in Bezug auf ihre Lebenswelt und ihre Familie zu berücksichtigen. Eltern und Lehrer/innen oder Erzieher/innen sollten Partner/innen in der Sprachförderung der Kinder sein. Gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung sind grundlegende Voraussetzungen für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit.

Der Übergang vom Kindergarten zur Schule ist für alle Kinder eine wichtige Entwicklungsaufgabe, die oft mit krisenhaften Situationen verbunden ist. Gerade mehrsprachige Kinder geraten hier oft in schwierige Entwicklungssituationen, die sich z.B. in Rückzugsverhalten oder in einer Regression in der Sprachentwicklung äußern können. Um den Kindern den Übergang vom Kindergarten zur Schule zu erleichtern, gilt es hier Absprachen zu treffen und die Lebenswelten der Kinder besser aufeinander abzustimmen. Dafür ist eine intensive Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten notwendig.

Die *inhaltlichen Schwerpunkte* des fünften Moduls liegen in folgenden Bereichen:

- Besonderheiten der Zusammenarbeit mit Eltern verschiedener sozialer und ethnischer Kulturen; Besonderheiten der Kommunikationsstrukturen; Erziehungsvorstellungen und -verantwortung der Eltern; das Familiensystem und die soziale Identität von Familien in der BRD und im Herkunftsland.
- Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Familie, Schule, Kindergarten und anderen Unterstützungssystemen für die Sprachförderung der Kinder mit Migrationshintergrund.

Als theoretischer Rahmen dient hier der ökosystemische Ansatz. Um die individuelle Sprachentwicklung des Kindes optimal fördern zu können, bedarf es der Berücksichtigung der Umweltbedingungen (in Kita,

Schule, Familie, Freizeit usw.) sowie der Beziehungen zwischen allen am Sprachentwicklungsprozess des Kindes Beteiligten.

Die *Ziele des Moduls* liegen in der Vermittlung der elementaren Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Lehrer/in bzw. Erzieher/in und Eltern und zwischen Schule und Kindergarten. Die Teilnehmer/innen sollen internationale Konzeptionen zur Zusammenarbeit mit Eltern kennen lernen und ihre Verwendbarkeit im eigenen Kontext reflektieren. Zudem sollen insbesondere die Ressourcen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten erarbeitet und hinsichtlich ihrer Nützlichkeit reflektiert werden.

Das didaktische Vorgehen in allen Modulen umfasst ein breites Spektrum an Impulsreferaten, Selbstreflexionseinheiten, Übungen zum Perspektivwechsel, Übungen zur Erarbeitung von Ressourcen sowie Gruppendiskussionen, Analyse von empirischen Daten, die Arbeit an Fallbeispielen und mit verschiedenen Instrumenten der Sprachstandsbeobachtung ebenso wie mit Materialien zur Sprachförderung.

## *Evaluation des Fortbildungsprogramms*

Das TESSLA-Fortbildungsprogramm wurde 2005 in Hannover von den Teilnehmerinnen schriftlich evaluiert. Insgesamt zeigte sich, dass die behandelten Inhalte den Bedürfnissen entsprachen und die didaktisch-methodische Vorgehensweise geeignet war. Die Rückmeldungen zeigten auch, dass das Modul »Interkulturelle Bewusstheit« über die einzelnen Abschnitte verteilt und eng an die inhaltlichen Themen gebunden durchgeführt werden sollte. Dem Modul 3 »Diagnostik und Förderplanung« sollte der größte Raum eingeräumt werden, weil es die zentralen Inhalte behandelt.

Derzeit wird das Programm an der Universität Hannover im Rahmen der grundständigen Lehrerbildung erprobt; es wird im Frühjahr 2006 evaluiert werden.

## *Literatur*

- ALLPORT, G. W.: The nature of prejudice. Cambridge, MA (Addison-Wesley) 1954
- AVCI-WERNING, M.: Klischees verändern. In: Lernchancen, H. 10/1999, S. 4–11
- AVCI-WERNING, M.: Prävention ethnischer Konflikte in der Schule. Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen. Münster (Waxmann) 2004
- BINDEL, R.: Förderung der Sprachentwicklung durch das dialogische Bilderbuchlesen. In: MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT SAARLAND (Hrsg.): Frühes Lernen – Bildung im Kindergarten. Saarbrücken 2003, S. 87–97

- BRUNER, J. S.: Wie das Kind sprechen lernt. Stuttgart, Toronto (Budrich) 1987
- BRUNER, J.S.: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Weinheim (Beltz) 1999
- DIRIM, I.: Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder. In: GOGOLIN, I./ NEUMANN, U. (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster (Waxmann) 1997
- DIRIM, I.: Erfassung der »besonderen sprachlichen Fähigkeiten« bilingualer Kinder. Bestandsaufnahme und Ausblick. In: DJI-PROJEKT »KULTURENVIelfALT« (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Projektheft 5/2001, S. 83–89
- EGGERT, D.: Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik. Dortmund (Borgmann) 1997
- EHLICH, K. u. a.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin (Bundesministerium für Bildung und Forschung) 2005
- JAMPERT, K./ BEST, P./ GUADATIELLO, A./ HOLLER, D./ ZEHNBauer, A.: Schlüsselkompetenz Sprache. Konzepte – Projekte – Maßnahmen. Weimar/ Berlin (verlag das netz) 2005
- KRACHT, A.: Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Münster (Waxmann) 2002
- LÜTJE-KLOSE, B.: Sprachstandserhebungen und Sprachförderung im Vorschulalter. In: FLEISCHER, TH./ GREWE, N./ JÖTTEN, B./ SEIFRIED, K./ SIELAND, B. (Hrsg.): Psychologie für die Schule. Kohlhammer (in Vorbereitung) 2005
- NORRIS, J./ HOFFMAN: Whole Language Intervention for School Age Children. San Diego 1998
- REICH, H./ ROTH, H. u. a.: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport) 2002
- SCHADER, B.: Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich (orell-füsseli) 2000
- TAJFEL, H.: Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotype. Bern (Huber) 1982
- WILLENBRING, M.: Ressourcen- und kompetenzorientierte Diagnostik aus systemischer Sicht. In: Lernende Schule, 7. Jg., H. 26/2004, S. 10–15 u. 46–47
- SOCRATES Programme Comenius 2.1 Action – Training of School Education Staff Projekt 119030-CP-1-2004-1-DE-COMENIUS-C21; Laufzeit: 1. 10. 2004–30.9.2006; Informationen unter [www.tessla.org](http://www.tessla.org)
- Mitglieder des deutschen Teams:
- Dr. Meltem Avci-Werning (Landesschulbehörde Niedersachsen)
  - Prof. Dr. İnci Dirim (Universität Hannover)
  - Dr. Birgit Lütje-Klose (Universität Hannover)
  - Prof. Dr. Monika Willenbring (Katholische Hochschule für Sozialwesen, Berlin)