

STADT **LIPP**STADT



LICHT · WASSER · LEBEN

Sprachförderkonzept 2011 der Stadt Lippstadt

Erstellt in Zusammenarbeit mit

İbis Institut für interdisziplinäre Beratung und inter-
kulturelle Seminare

Impressum

Stadt Lippstadt
Der Bürgermeister
Ostwall 1
59555 Lippstadt

Telefon: (+49) 02941-980-0
Telefax: (+49) 02941-78111
Internet: <http://www.lippstadt.de>

Veröffentlicht im April 2011

Erstellung und Layout: **İbİs** Institut für interdisziplinäre Beratung und interkulturelle
Seminare
Internet: <http://www.ibis-institut.de>

gefördert durch



Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung	7
II. Bedingungen nachhaltiger Sprachförderung	11
1. Zielgruppen nachhaltiger Sprachförderung	11
2. Allgemeine Ebene	11
2.1 Erreichung sämtlicher Zielgruppen	11
2.2 Einbeziehung staatlicher Vorgaben in die Planung und Durchführung von Sprachförderung	12
2.3 Kontinuierliche Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen	12
2.4 Durchgehende Sprachförderung	12
2.5 Durchgehende, bildungsbegleitende Diagnose des Sprachstands	13
2.6 Horizontale und vertikale Vernetzung	13
2.7 Sicherung der Qualität der Sprachförderung	14
2.8 Einrichtung längerfristiger Maßnahmen	15
2.9 Adäquate finanzielle Ausstattung der Einrichtungen	15
2.10 Berücksichtigung und Einbeziehung des kulturellen Hintergrunds	15
2.11 Aktivierung der Sprachkenntnisse im Alltag	16
2.12 Einbindung der Migrantenselbstorganisationen (MSOs)	16
3. Zielgruppenspezifische Ebene	17
3.1 Berücksichtigung und Einbeziehung der Mehrsprachigkeit in KiTa und Schule	17
3.2 Schaffung von Ganztagsangeboten in Schulen	18
3.3 Einbeziehung und Aktivierung des Umfelds	18
3.4 Aufbau eines Systems der berufsbezogenen Sprachförderung	19
3.5 Lebensweltorientierte Sprachförderung für Erwachsene	19
3.6 Zeitnahe Sprachförderung für Neuzuwanderer	20
III. IST-Analyse zur Situation der Sprachförderung in Lippstadt	21
1. Situation in den Einrichtungen	21
1.1 Situation in den Kindertageseinrichtungen	21

Sprachförderkonzept der Stadt Lippstadt	4
1.2 <i>Situation in den Schulen</i>	25
1.3 <i>Situation in den weiteren Einrichtungen</i>	39
2. Vernetzung der Institutionen	41
3. Einbindung der Eltern in die Sprachförderung	43
4. Bedarfe der Sprachförderung	44
4.1 <i>Zielgruppen der Sprachförderung</i>	44
4.2 <i>Künftige Handlungsfelder</i>	48
4.3 <i>Handlungsfelder, in denen Institutionen in Zukunft tätig werden</i>	52
4.4 <i>Schaffung von Transparenz</i>	54
4.5 <i>Verbesserung des Informationsflusses</i>	55
4.6 <i>Künftige Koordination der Akteure</i>	57
4.7 <i>Hindernisse in den Einrichtungen</i>	58
5. Fazit	59
IV. Handlungsempfehlungen der Arbeitsgruppen/ Maßnahmen	63
1. Handlungsfeld: Glättung der Übergänge	63
1.1 <i>Realisierung von institutionalisierten Austauschmöglichkeiten zwischen KiTa und Grundschule</i>	63
1.2 <i>Entwicklung eines eigenen Dokuments außerhalb der Bildungsdokumentation</i>	64
1.3 <i>Flankierende Maßnahmen</i>	64
2. Handlungsfeld: Fördermöglichkeiten in den Schulen ausbauen	65
2.1 <i>Stärkung der Sprachförderung am Nachmittag im Rahmen der Offenen Ganztagschulen (OGS)</i>	65
2.2 <i>Kontinuierliche Deutschkurse im Rahmen des Förderbands</i>	66
2.3 <i>Flankierende Maßnahmen</i>	67
3. Handlungsfeld: Quereinsteiger stärken	67
3.1 <i>Jugendmigrationsdienst der AWO als zentraler Ansprechpartner</i>	67
4. Handlungsfeld Diagnoseinstrumente zur Sprachstandserhebung	68
4.1 <i>Abstimmung kultursensibel gestalteter Aufnahmebögen</i>	68
5. Handlungsfeld: Sprachkurse zur Stärkung der Lese- und Schreibkompetenz	69

5.1	<i>Installierung von Vorkursen am Hanse Kolleg</i>	69
5.2	<i>Stärkung der bestehenden vorkursähnlichen Strukturen am Lippe Berufskolleg</i>	69
5.3	<i>Installierung von Lesekursen</i>	70
5.4	<i>Lesungen von SchriftstellerInnen von Jugendliteratur</i>	71
5.5	<i>Flankierende Maßnahmen</i>	72
6.	Handlungsfeld: Mutter-Kind Kurse	72
6.1	<i>Einrichtung von Mutter-Kind Kursen</i>	72
7.	Handlungsfeld: Elternmitarbeit im Rahmen der Sprachförderung	73
7.1	<i>Erstellung eines ehrenamtlichen Dolmetscherpools</i>	73
7.2	<i>Weiterbildungsangebote für Eltern</i>	74
7.3	<i>Einbindung der Migrantenselbstorganisationen (MSOs)</i>	75
7.4	<i>Flankierende Maßnahmen</i>	76
8.	Handlungsfeld: Niederschwellige Frauenkurse	76
8.1	<i>Einrichtung von speziellen Kursen für Mütter</i>	76
9.	Handlungsfeld: Vernetzung	77
9.1	<i>Vernetzung über die Förderphase von KOMM-IN hinaus</i>	77
9.2	<i>Schaffung einer zentralen Koordinationsstelle</i>	78
9.3	<i>Flankierende Maßnahmen</i>	79
10.	Handlungsfeld Erweiterung der fachlichen und interkulturellen Kompetenz	80
10.1	<i>Veranstaltung für PädagogInnen und ErzieherInnen zum Thema Sprachförderung</i>	80
10.2	<i>Fortbildung interkulturelle Kompetenz</i>	80
11.	Handlungsfeld: Verbesserung der Ressourcen	81
11.1	<i>Erstellen einer Fördertopfliste</i>	81
12.	Handlungsfeld: Schaffung von Transparenz	82
12.1	<i>Internetbasierte Sprachförderdatenbank</i>	82
12.2	<i>Flyer zur Sprachförderung</i>	83
V.	Stiftungen	84

1. Überregionale Fördertöpfe	84
2. Regionale Stiftungen	85

I. Einleitung

Die Stadt Lippstadt hat mit Unterstützung von KOMM-IN NRW 2010/ 2011 ein Sprachförderkonzept für Lippstadt erstellt, um die Sprachkompetenz von Menschen mit Migrationshintergrund zu stärken. Ziel dieses Konzepts ist es, einen strukturellen Rahmen für die einzelnen AkteurInnen und Institutionen im spezifischen Bereich der Sprachförderung zu schaffen, um

1. Aktionen zu koordinieren zu vernetzen und aufeinander abzustimmen
2. gemeinsame Absprachen zu treffen und Maßnahmen zur Optimierung der Gesamtsituation zu entwickeln

Die Maßnahmen, die im Teil IV des Sprachförderkonzepts vorgestellt werden, richten sich an alle AkteurInnen der Sprachförderung in Lippstadt und sind als Strategiepapier für die zukünftige Arbeit gedacht. Zum Teil können Maßnahmen in Zusammenarbeit mit städtischen Institutionen umgesetzt werden, z.T. ist dies aber auch eigenständig für die in den Maßnahmen erwähnten PartnerInnen möglich.

Um das vorliegende Konzept zu erstellen, wurde mehrstufig vorgegangen:

- es wurden Bedingungen nachhaltiger Sprachförderung erarbeitet.
- es wurden eine qualitative und eine quantitative Umfrage unter den AkteurInnen der Sprachförderung in Lippstadt durchgeführt.
- auf Grundlage der Ergebnisse der Umfragen wurde eine IST-Analyse erstellt.
- es wurde eine Auftaktveranstaltung durchgeführt, auf der den AkteurInnen der Sprachförderung insbesondere die Ergebnisse der IST-Analyse vorgestellt wurden.
- in Arbeitsgruppen wurden in Anschluss daran gemeinsam mit den AkteurInnen Maßnahmen erarbeitet, die den in der IST-Analyse festgestellten Bedarfen und Herausforderungen begegnen.

Hierfür bedarf es einer Grundlage, auf deren Basis das Konzept mit Hilfe der Akteure und Institutionen erstellt werden kann. Ganz konkret gilt es deswegen zu fragen, welche elementaren Bedingungen es für erfolgreiche und nachhaltige Sprachförderung gibt?

Grundlage des gesamten Prozesses war die Erarbeitung der Bedingungen nachhaltiger Sprachförderung. Hierfür wurden im Sinne des Best-Practice vorhandene Sprachförderkonzepte anderer Kommunen ebenso wie grundlegende Publikationen zur Sprachförderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund aus dem praktischen und wissenschaftlichen Bereich einbezogen:

- Materialien des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW für die Erstellung von Sprachförderkonzepten
- Materialien der Regionalen Arbeitsstelle für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien (RAA)
- Materialien des BLK-Projekts Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG)
- Beispiele kommunaler Sprachförderkonzepte aus NRW

Ziel war es, zu erfassen, welchen grundlegenden Bedingungen Sprachfördermaßnahmen genügen sollten, um sowohl zielgruppenspezifisch wie auch zielgruppenübergreifend nachhaltig wirksam zu sein. Die unter Punkt II vorgestellten Bedingungen waren deswegen sowohl eine wichtige Grundlage für die Fragestellungen in den Umfragen wie auch für die Erarbeitung der IST-Analyse und die daran anschließende Arbeitsgruppenphase.

Mit der IST-Analyse, die unter Punkt III vorgestellt wird, wurde die momentane Situation der Sprachförderung in Lippstadt erfasst. Hierbei lag das Augenmerk auf den vorhandenen Strukturen und Angeboten. Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Umfrage wurden aber auch insbesondere hinsichtlich vorhandener Probleme und Herausforderungen ausgewertet. Die IST-Analyse beruht auf drei Quellen:

- Indikatoren und deren Kennzahlen aus den Bereichen „Demographische Daten“, „Sprache und Bildung“, „Arbeit und Wirtschaft“ sowie „Vernetzung“ (Juni, Juli 2010)
- Experteninterviews mit elf ExpertInnen aus den Bereichen frühkindliche Sprachförderung, Sprachförderung bei Heranwachsenden und in der Erwachsenenbildung (Juli 2010)

- eine quantitative Umfrage bei Institutionen aus dem Bereich der Sprachförderung (Juli, August 2010)

Insgesamt haben 97 Institutionen an der quantitativen Umfrage teilgenommen. Diese können grob vier Bereichen zugeordnet werden:

- Kindertageseinrichtungen
- schulische Einrichtungen (Primarbereich, Sekundarstufe 1, Berufsschulen und Weiterbildungskollegs)
- Migrantenselbstorganisationen (MSOs; nur ausgewählte Teile des Fragebogens)
- sonstige Einrichtungen

Unter die sonstigen Einrichtungen wurden zum einen die freien Träger wie AWO, SKM, SKF, Paritätischer, Diakonie etc. sowie deren Einrichtungen, die nicht zu einem anderen Bereich (wie z.B. den Kindertageseinrichtungen) gehören, gefasst.

Zum anderen wurden hier sämtliche Weiterbildungsanbieter aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, insbesondere auch der beruflichen Erwachsenenbildung, subsumiert wie z.B. die VHS oder das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Westfalen.

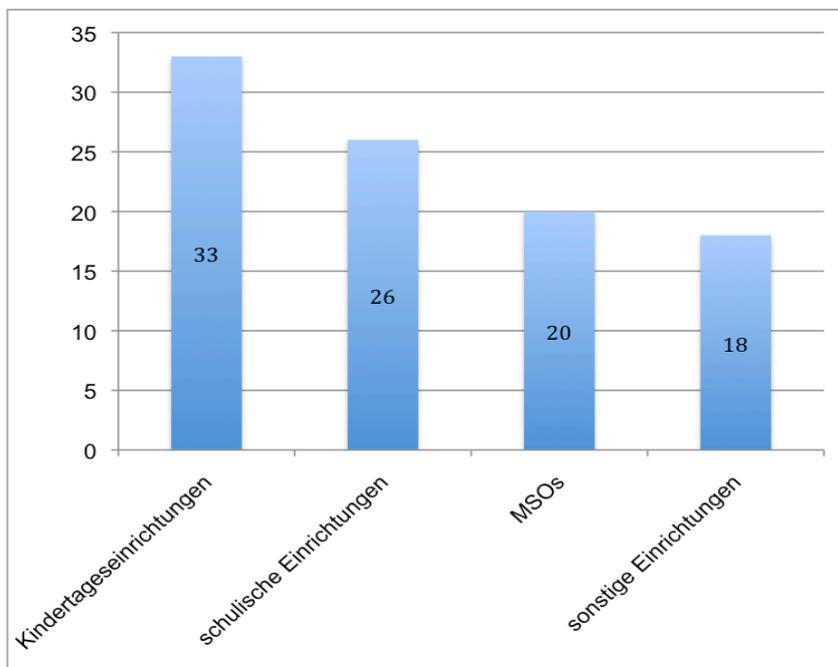


Abbildung 1 Teilnehmende Institutionen der quantitativen Umfrage

Im Anschluss an die Auftaktkonferenz, die im September 2010 stattfand und auf der über sechzig AkteurInnen im Bereich der Sprachförderung in Lippstadt die Ergebnisse der IST-Analyse und die Bedingungen nachhaltiger Sprachförderung vorgestellt wurden, bildeten sich drei Arbeitsgruppen:

- AG 1 Elementar- und Primarbereich
- AG 2 Primar- und Sekundarbereich
- AG 3 Übergang Schule-Beruf und Erwachsenenbildung

Ziel der Arbeitsgruppen, die sich bis Ende Januar insgesamt jeweils dreimal trafen, war gemeinsame Maßnahmen zu erarbeiten, die den z.T. in der quantitativen und qualitativen Umfrage, z.T. in den Arbeitsgruppen selbst kommunizierten Bedarfen und Herausforderungen im Feld der Sprachförderung in Lippstadt begegnen.

An den Arbeitsgruppentreffen nahmen Akteure und Akteurinnen aus dem Elementar, dem Primar-, dem Sekundarbereich, den Berufsschulen und anderer Weiterbildungs-einrichtungen am Übergang von Schule und Beruf sowie Einrichtungen der Erwachsenenbildung, der Arbeit Hellwig Aktiv (AHA), der Handwerkskammer und der Bundesagentur für Arbeit teil. Aus den benannten Einrichtungen waren sowohl MitarbeiterInnen wie auch LeiterInnen anwesend.

Jedes Treffen wurde durch MitarbeiterInnen aus verschiedenen Fachdiensten der Stadtverwaltung begleitet sowie durch externe ModeratorInnen moderiert.

Auf Basis der Ergebnisse der Arbeitsgruppen wurden die Maßnahme- und Projektideen erstellt, die unter Punkt IV vorgestellt werden.

Abschließend werden unter Punkt V die wichtigsten Förderstrukturen vorgestellt.

II. Bedingungen nachhaltiger Sprachförderung

1. Zielgruppen nachhaltiger Sprachförderung

Die im Folgenden vorgestellten Bedingungen nachhaltiger Sprachförderung zielen insbesondere auf die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund¹. Hierbei sind folgende Zielgruppen (die sich z.T. überschneiden) zu berücksichtigen:

- Kinder unter drei Jahren
- Kinder im Kindergartenalter (Elementarbereich)
- Kinder im Grundschulalter (Primarbereich)
- Kinder und Jugendliche auf weiterführenden Schulen (Sekundarbereich, insbesondere Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Förderschule)
- Jugendliche im Bereich Berufsschule, berufsvorbereitende Förderung/ Maßnahmen
- Erwachsene im Bereich beruflicher Förderung
- erwachsene Analphabeten
- Erwachsene generell
- Frauen
- Mütter
- Männer
- SeniorInnen

2. Allgemeine Ebene

2.1 Erreichung sämtlicher Zielgruppen

In allen geprüften Zusammenhängen wurde deutlich, dass es vorteilhaft ist, soweit wie möglich sämtliche genannten Zielgruppen anzusprechen. Zwar ist es möglich und angebracht, Schwerpunkte in der Sprachförderung zu legen. Indem jedoch mög-

¹ Menschen, die selbst ursprünglich aus einem anderen Land kommen, bzw. deren Eltern nach Deutschland emigriert sind und über eine Aufenthaltserlaubnis bzw. einen deutschen Pass verfügen (Quelle: Integrationskonzept Stadt Lippstadt)

lichst alle Zielgruppen erreicht werden, schafft man Synergieeffekte (z.B. in Mutter-Kind-Kursen) und stärkt das generelle Interesse am Erlernen der deutschen Sprache.

2.2 Einbeziehung staatlicher Vorgaben in die Planung und Durchführung von Sprachförderung

In der Vergangenheit hat sich gezeigt, dass staatliche Vorgaben wie z.B. das Diagnoseinstrument Delfin4² von den PraktikerInnen vor Ort oft kritisiert wird. Trotz aller vielleicht berechtigten Kritik ist es jedoch relevant, diese staatlichen Vorgaben nutzbar zu machen und in die Strukturierung und Umsetzung der Sprachförderung einzu beziehen, insbesondere, da es keine verbindlichen Standards für die an Delfin4 anschließende Sprachförderung gibt.

2.3 Kontinuierliche Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen

Die kontinuierliche Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen ist wichtig für den Erfolg der TeilnehmerInnen. Es ist deutlich, dass die bloße Verpflichtung im Rahmen rechtlicher Möglichkeiten nicht ausreichend ist, um dies zu gewährleisten. Wichtig ist, dass die Betroffenen bzw. deren Umfeld die Relevanz von Sprachförderung und kontinuierlicher Teilnahme an Maßnahmen erkennen. Hier spielt Information eine entscheidende Rolle (siehe Punkt 2.12) Zudem müssen konkrete Anreize geschaffen werden, die die Teilnahme erleichtern (z.B. Kinderbetreuung bei Deutschkursen für Frauen, Abendkurse, die von Berufstätigen besucht werden können, Einbeziehung interkultureller Elemente in den Sprachförderunterricht in KiTas und Schulen, siehe Punkt 2.10).

2.4 Durchgehende Sprachförderung

Sprachförderung beginnt optimalerweise so früh wie möglich (eventuell bereits bei den U3) und ist durchgehend bildungsbegleitend von der KiTa bis ins Berufsleben. Ein besonderer Fokus liegt hierbei mittlerweile nicht mehr auf dem Training der All-

² Delfin 4 (Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz In Nordrhein-Westfalen bei 4-Jährigen) wurde als für alle Kinder verbindlich durchzuführender Sprachtest im März 2007 im ganzen Land Nordrhein-Westfalen eingeführt

tagssprache, sondern vielmehr auf der Vermittlung schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten (Bildungssprache), denn „je weiter eine Bildungsbiographie fortschreitet, desto mehr unterscheiden sich die schulsprachlichen Anforderungen vom Repertoire der Alltagsprache“ (FÖRMIG, 2006). Ziel ist, eine optimale Schulbildung und die Einbindung in den ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Sinnvolle Ausnahmen hierzu kann es ggf. in der Erwachsenenbildung geben – in niederschweligen Frauenkursen oder aber in speziellen Kursen für SeniorInnen, die eher darauf zielen, dass die TeilnehmerInnen sich problemloser in alltäglichen Situationen zu Recht finden.

In der durchgehenden Sprachförderung schafft ein Übergangsmanagement fließende Übergänge in der Bildungsbiographie (siehe Punkt 2.6). „Durchgängige Sprachförderung in diesem Sinne soll dafür sorgen, dass die aufnehmenden Institutionen die sprachpädagogische Arbeit der abgebenden Institutionen kennen, so dass sie Kontinuität in der Sprachförderung gewährleisten können. Sie soll auch dafür sorgen, dass die spezifischen sprachlichen Fähigkeiten 'zu ihrer Zeit', nämlich dann, wenn sie im Bildungsprozess gefordert sind, Gegenstand der Förderung werden.“ (FÖRMIG, 2006).

2.5 Durchgehende, bildungsbegleitende Diagnose des Sprachstands

Es ist nicht ausreichend, einmal im Verlauf der Bildungsbiographie eine Diagnose des Sprachstands durchzuführen. Diagnosen dürfen zur dauerhaften Prüfung und Bewertung der Fortschritte nicht nur punktuell erfolgen, sondern sollten - soweit dies in der jeweiligen Situation möglich ist - ein andauernder, bildungsbegleitender Prozess sein, um Fördermaßnahmen anzupassen und zu optimieren. Erfolgte Diagnosen und Bildungsdokumentationen müssen genutzt werden.

2.6 Horizontale und vertikale Vernetzung

Die horizontale und vertikale Vernetzung von Akteuren und Institutionen im Bereich der Sprachförderung ist eine der, wenn nicht die relevanteste Bedingung nachhaltiger Sprachförderung.

Die horizontale Vernetzung umfasst zwei Ebenen. Zum einen die Vernetzung innerhalb der Institution (z.B. language across the curriculum im Sinne einer fachlich päd-

agogischen Kooperation zwischen Deutschunterricht, Deutschförderunterricht, Muttersprachenunterricht und weiteren Fächern). Zum anderen die Vernetzung zwischen den Institutionen, die auf einer Ebene arbeiten (z.B. Abgleichung der Sprachförderkonzepte zwischen allen KiTas; Vernetzung der Bildungseinrichtungen, Jugendhilfeeinrichtungen und freie Träger).

Die vertikale Vernetzung zielt insbesondere auf den bereits angesprochenen Bereich des Übergangsmanagements im Sinne der Glättung der bildungsbiographischen Übergänge (z.B. zwischen Elementar- und Primarbereich, Primar- und Sekundarbereich), indem Förderkonzepte aufeinander abgestimmt werden und nötige Informationen fließen (siehe Punkt 2.4).

2.7 Sicherung der Qualität der Sprachförderung

Eine weitere Bedingung nachhaltiger Sprachförderung ist die Sicherung ihrer Qualität. Hierbei spielen verschiedene Ebenen eine Rolle. Zum einen ist hier die bereits unter Punkt 2.6 deutlich gewordene Arbeit im Netzwerk von hoher Relevanz.

Aber auch institutionsintern gibt es Punkte, die zu berücksichtigen sind. Äußerst wichtig ist hierbei, dass der Sprachförderung in der jeweiligen Institution ein Konzept zu Grunde liegt und Sprachförderung nicht „einfach so“ passiert. Ein Sprachförderkonzept sollte optimalerweise unter Einbeziehung vorhandener Entwürfe vergleichbarer Institutionen (im Sinne der Best-Practice) und in Abstimmung mit dem kommunalen Integrationskonzept und den Plänen anderer Institutionen, mit denen zusammengearbeitet wird, erstellt werden. Das Konzept sollte evaluierbar sein und auch evaluiert werden, um die Sprachförderung zu optimieren. Parallel gilt es zudem, Qualitätsstandards der Sprachförderung zu entwickeln und anhand derer regelmäßig die Qualität der Leistung zu prüfen.

Sowohl hinsichtlich des Konzepts wie auch der Qualitätsstandards sollten die eigenen Ressourcen gut eingeschätzt werden – es ist wenig sinnvoll, etwas zu entwickeln, das auf Grund zeitlicher und finanzieller Ressourcen nicht umgesetzt werden kann.

Ein weiterer Punkt, die Qualität der Sprachförderung in der eigenen Institution zu sichern, ist, dass sich MitarbeiterInnen und Leitungsebene sowohl methodisch/ didak-

tisch als auch im Bereich interkulturellen Wissens und interkultureller Kompetenzen (siehe Punkt 2.10) regelmäßig fortbilden.

Abschließend kann es sinnvoll sein, auf kommunaler oder auf Kreisebene eine Stelle zu schaffen, die sowohl die Vernetzung koordiniert, wie auch Informationen umverteilt und konkrete, fachliche Hilfestellungen geben kann. Auch hier gilt es, die vorhandenen finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen bei der Einrichtung einer derartigen Stelle zu berücksichtigen.

2.8 Einrichtung längerfristiger Maßnahmen

Eine weitere wichtige Bedingung für nachhaltige Sprachförderung ist die Durchführung längerfristiger Maßnahmen. Es zeigt sich, dass sich gerade im sozialen Bereich vermehrt die kurzfristige Projektarbeit etabliert. Dies weist zahlreiche Vorteile auf, z.B. eine deutliche Flexibilität bei der Auftragsvergabe oder aber die Vielseitigkeit der möglichen Angebote. Deutlicher Nachteil dieser Projekte, insbesondere auch an einem so sensiblen Punkt wie der Sprachförderung, ist, dass die professionelle und nachhaltige Arbeit leidet. Unter Berücksichtigung der finanziellen Situation sollte deswegen der Schwerpunkt auf längerfristigen Maßnahmen liegen.

2.9 Adäquate finanzielle Ausstattung der Einrichtungen

Parallel zur Bedingung der Einrichtung längerfristigen Maßnahmen ist die adäquate finanzielle Ausstattung der Institutionen und Akteure im Sprachförderbereich anzusprechen. Genügend geschultes Personal für die Durchführung der Maßnahmen, zeitliche Ressourcen zur Begleitung, Vor- und Nachbereitung der Maßnahmen und materielle Ausstattung (Räumlichkeiten, Lehrmaterialien, Raumausstattung) sind Voraussetzungen einer optimalen Arbeit.

2.10 Berücksichtigung und Einbeziehung des kulturellen Hintergrunds

Bei der Sprachförderung für Menschen mit Migrationshintergrund kann die Einbeziehung des kulturellen Hintergrunds auf verschiedenen Ebenen einen entscheidenden Unterschied ausmachen.

Eine interkulturell gestaltete Sprachförderung, insbesondere in KiTa und Schule, schafft eine Vertrauensbasis und ein Gefühl, angenommen zu sein. Damit wird der Anreiz, die deutsche Sprache zu lernen, erhöht (siehe Punkt 2.3).

Zudem wirkt sich eine interkulturelle Öffnung der jeweiligen Institution auch über die Sprachförderung hinaus positiv auf das Klima, das Zusammenleben und -wirken der Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in der Institution und deren Umfeld aus. Viele MitarbeiterInnen haben auf Grund ihres langjährigen Umgangs mit Menschen aus anderen Kulturen bereits profunde Kenntnisse über diese gesammelt. Trotzdem kann es durchaus hilfreich sein, MitarbeiterInnen und Führungsebene in diesem Bereich gleichermaßen zu schulen, um hier vorhandenes Wissen zu vertiefen und mit methodisch-didaktischen Fähigkeiten zu verbinden (siehe Punkt 2.7).

2.11 Aktivierung der Sprachkenntnisse im Alltag

Die Praxis hat gezeigt, dass es nie ausreichend ist, Sprachkenntnisse allein innerhalb der Maßnahme und der Institution, die Sprache vermittelt, anzuwenden. Sprache muss im Alltag praktiziert werden, um sie voll und ganz zu erlernen. Hierfür ist es hilfreich, wenn z.B. Bildungs- und Freizeiteinrichtungen miteinander kooperieren, um Rahmenbedingungen zu schaffen (siehe auch horizontale Vernetzung, Punkt 2.6).

2.12 Einbindung der Migrantenselbstorganisationen (MSOs)

Ein ebenfalls zentraler Punkt, dem jedoch nur wenige Sprachförderkonzepte, ob institutionell oder auf kommunaler Ebene, Rechnung tragen, ist die Einbindung der Migrantenselbstorganisationen (MSOs). Um möglichst weite Kreise der MigrantInnen zu erreichen, ist es jedoch nötig, dass neben deutschen Institutionen auch MSOs bei ihren Zielgruppen für die aktive Teilnahme und Unterstützung von Sprachfördermaßnahmen werben. Die konkrete Einbindung kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen wie beispielsweise

- durch Informationsveranstaltungen
- zur Verfügung stellen von Informationsmaterialien, z.B. in verschiedenen Sprachen
- Einbeziehung in die Vernetzungsstrukturen (Punkt 2.6)

3. Zielgruppenspezifische Ebene

3.1 Berücksichtigung und Einbeziehung der Mehrsprachigkeit in KiTa und Schule

Viele Menschen mit Migrationshintergrund verfügen in einem mehr oder minder umfassenden Maße über Kenntnisse zumindest einer weiteren Sprache („Muttersprache“) neben der (zu erlernenden) deutschen Sprache. Die so vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit sollte auch bei der Sprachförderung einbezogen werden, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen von der KiTa bis zum Schulabschluss. Eine Mehrheit der Sprach- und Erziehungswissenschaftler steht der sogenannten zwei- oder mehrsprachigen Erziehung³ positiv gegenüber. Bei der Berücksichtigung verschiedener interner und externer Faktoren erleichtert sie das Erlernen der deutschen Sprache und kann sogar beim späteren Fremdspracherwerb hilfreich sein. Zudem hilft es die „Muttersprache“ als Ressource zu nutzen und anzuerkennen, das Umfeld einzubeziehen (siehe Punkt 3.3) und Anreize zu schaffen (Punkt 2.3).

Im Rahmen der zwei- oder mehrsprachigen Erziehung sind mehrere Resultate denkbar: Optimal wäre es, wenn das Kind beide Sprachen auf einem Niveau beherrscht, das andere Kinder beim Erlernen nur einer Sprache, ihrer Muttersprache, erreichen. Zumeist sind jedoch eine starke und eine schwache Sprache ausgeprägt, d.h. eine der beiden Sprachen wird deutlich umfassender beherrscht. Die Kenntnisse in der schwächeren Sprache sind jedoch immer noch stärker ausgeprägt als bei einer Fremdsprache. Wie groß das Gefälle zwischen starker und schwacher Sprache ist, ist individuell unterschiedlich. Den problematischsten Fall stellt die sogenannte „doppelte Halbsprachigkeit“ dar. In diesem Fall sind beide Sprachen nur schwach vorhanden und das Kind bzw. der Jugendliche oder Erwachsene kann sich in keiner Sprache voll und ganz ausdrücken. Hiermit geht oft einher, dass der Sprecher bzw. die Sprecherin im Redefluss bei einzelnen Wörtern oder Satzsequenzen zwischen den Sprachen wechseln muss.

Beispiele für die Einbeziehungen und Stärkung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit von der KiTa bis in die weiterführende Schule sind Projekte wie KOALA⁴ oder das Ange-

³ Erziehung, die auch über den engeren Kontext des Spracherwerbs, die Fähigkeiten, sich bewusst und kohärent in mehr als einer Sprache zu verständigen, gezielt einbezieht und stärkt. Diese Erziehung kann – auch parallel – in verschiedenen Institutionen erfolgen (z.B. Familie, KiTa, Schule).

⁴ Projekt der RAA, um zweisprachige Kindern zweisprachig zu alphabetisieren, ihre sprachlichen Kompetenzen zu nutzen und systematisch zu fördern.

bot des herkunftssprachlichen Unterrichts ergänzend zum Engagement der Eltern an den Schulen NRW⁵.

3.2 Schaffung von Ganztagsangeboten in Schulen

Die Schaffung von Ganztagsangeboten in Schulen ermöglicht eine intensive Sprachförderung der Kinder, wenn diese Förderung im Ganztagsangebot verankert und für betroffene Kinder verpflichtend ist. Als Modelle können sowohl die Ganztagschulen wie auch die Offenen Ganztagschulen (OGS) angesprochen werden. Wichtig ist hierbei wiederum das Vorhandensein von systematischen Konzepten, um eine nachhaltige Sprachförderung zu gewährleisten.

3.3 Einbeziehung und Aktivierung des Umfelds

Die Erfahrung der Mehrzahl der Akteure und Institutionen im Feld der Sprachförderung, gerade bei Kindern und Jugendlichen im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich, zeigt die große Relevanz der Einbeziehung des sozialen Umfelds, insbesondere durch Elternarbeit. Unter Elternarbeit ist sowohl Aufklärungsarbeit der Eltern hinsichtlich der Sprachförderung zu verstehen wie auch Einbeziehung der Bildungserfahrung der Eltern und schlussendlich Aktivierung der Eltern im Prozess. Diese Aktivierung kann auf den unterschiedlichsten Ebenen stattfinden wie z.B.,

- dass Eltern für eine regelmäßige Teilnahme ihrer Kinder an Sprachförderangeboten sorgen
- dass Elternteile an Mutter-Kind oder Eltern-Kind-Sprachkursen teilnehmen (z.B. in Form von Rucksack-Projekten)⁶

⁵ Herkunftssprachlicher Unterricht (bisher: Muttersprachlicher Unterricht) wird für Schüler, die zweisprachig (in Deutsch und in einer anderen Sprache) aufwachsen, angeboten. In Nordrhein-Westfalen (NRW) wird der herkunftssprachliche Unterricht durch die Landesregierung gewährleistet und die Qualität sichergestellt, da er nach inhaltlichen Vorgaben erteilt und unter der Schulaufsicht steht. Der herkunftssprachliche Unterricht wird von muttersprachlichen Lehrkräften erteilt und kann bis zu fünf Stunden pro Woche in den Regelklassen und Vorbereitungsklassen der Primarstufe und Sekundarstufe I unterrichtet werden.

⁶ Rucksack – Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich der RAA: Das Programm „Rucksack“ [...] berücksichtigt die Entwicklung der Kinder in Bezug auf ihre Lebenswelt und ihre Familie. Es hat ebenso das Bildungssystem „Kindertagesstätte“ und die in ihm Agierenden im Blick. Mütter, Erzieherinnen und Erzieher werden Partner für die Sprachförderung der Kinder. Rucksack zielt auf die Förderung der Muttersprachenkompetenz, auf die Förderung des Deutschen und auf

- dass Eltern sich über den Kontext der Sprachförderung ehrenamtlich in der Institution betätigen

3.4 Aufbau eines Systems der berufsbezogenen Sprachförderung

Bereits unter Punkt 2.4 wurde deutlich, dass die Entwicklung schul- und bildungsrelevanter Sprachfähigkeiten stark auf den Arbeitsmarkt zielt. Neben der schul- und bildungsrelevanten Sprachförderung sollte auch eine dezidiert berufsbezogene Sprachförderung sichergestellt werden, da die Integration in den Arbeitsmarkt oft durch mangelnde Sprachkenntnisse erschwert oder sogar verhindert wird.

Für eine erfolgreiche berufsbezogene Sprachförderung sind neben den weiterführenden Schulen insbesondere die Berufsschule anzusprechen, aber auch – z.T. bereits erfolgende – Angebote durch ARGE und BA, die IHK, HWK und Kursträger in der Erwachsenenbildung. Letztere können z.B. bundesweit Kurse zur berufsbezogenen Sprachförderung finanziert durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) durchführen.

3.5 Lebensweltorientierte Sprachförderung für Erwachsene

Sprachförderung für Erwachsene sollte – je nach konkreter Zielgruppe - nicht nur auf die Integration in den Arbeitsmarkt zielen, sondern darüber hinaus zielgruppenunabhängig stark lebensweltorientiert sein. Hier können zeitliche wie kulturelle oder inhaltliche Punkte eine Rolle spielen.

Beispiele für lebensweltorientierte Sprachfördermaßnahmen sind z.B.:

- Angebote für Frauen
- Angebote für ArbeitnehmerInnen in den Abendstunden

die Förderung der allgemeinen kindlichen Entwicklung ab. [...] Fortschritte, Interessen und Stärken sollten zwischen Erzieherin und Eltern ausgetauscht werden. Beide sind für die Entwicklung der Kinder verantwortlich. [...] Bildungsferne Eltern können im Laufe von neun Monaten lernen, wie sie ihre Erzieherkompetenzen zum Wohle ihrer Kinder verfeinern können. Die Anbindung an die Kindertagesstätte ist sehr wichtig und für die RAA eine Bedingung für die Weitergabe des Programms [...]. (Auszug aus den Publikationen zum Rucksack-Konzept der RAA)

- Angebote für Eltern mit Kinderbetreuung
- Angebote aus der Arbeitslosigkeit, z.B. in Verbund mit Praktika (siehe Punkt 3.4, Kurse zur berufsbezogenen Sprachförderung)

3.6 Zeitnahe Sprachförderung für Neuzuwanderer

Die Praxis zeigt, dass, je zeitnahe die Einbindung von Neuzuwanderern in eine sprachliche Förderung geschieht, desto größer die Vorteile für die Zuwanderer, aber auch die Institutionen und die Gesellschaft sind. Wichtig für eine zeitnahe Vermittlung in die Sprachförderung ist die Zusammenarbeit zwischen dem Fachdienst Einwohner und Ausländerwesen der Stadtverwaltung, dem Fachdienst Sonstige soziale Leistungen der Stadtverwaltung, den lokalen Integrationsfachdiensten und den örtlichen Sprachkurs- bzw. Integrationskursanbietern.

III. IST-Analyse zur Situation der Sprachförderung in Lippstadt

1. Situation in den Einrichtungen

1.1 Situation in den Kindertageseinrichtungen

Insgesamt haben 33 Kindertageseinrichtungen aus Lippstadt an der Umfrage teilgenommen:

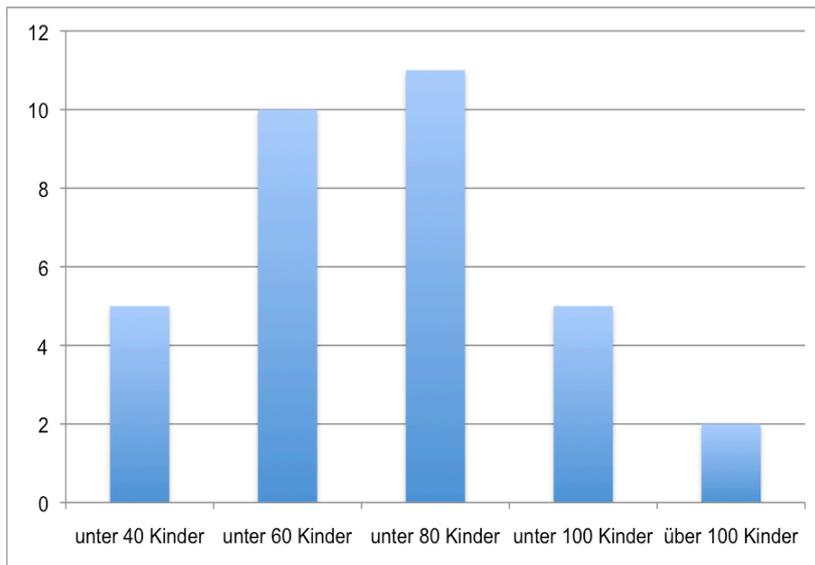


Abbildung 2 Größe der KiTas

- Fünf Kindertageseinrichtungen mit weniger als 40 Kindern
- Zehn Kindertageseinrichtungen mit weniger als 60 Kindern
- Elf Kindertageseinrichtungen mit weniger als 80 Kindern
- Sieben Kindertageseinrichtungen mit weniger als 100 Kindern
- Zwei Kindertageseinrichtungen mit mehr als 100 Kindern

1.1.1 Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen in Lippstadt liegt insgesamt bei 36%. Damit wird der Landesdurchschnitt von Nordrhein-Westfalen (33,8%, 2009 Quelle: Landesstatistik NRW) leicht überschritten.

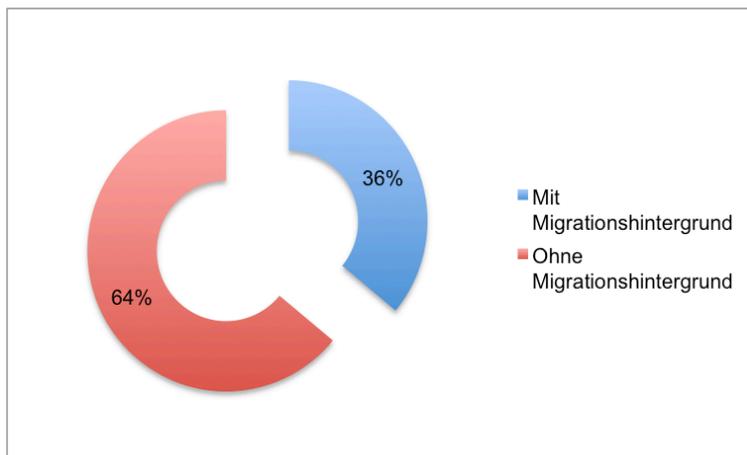


Abbildung 3 Anteil der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund an den KiTas (in%)

Bezüglich der Herkunftskulturen der Kinder wird deutlich, dass der größte Teil der Kinder mit Migrationshintergrund an den KiTas einen Aussiedlerhintergrund hat: 334 der insgesamt 667 Kinder (50%). Bei über zwei Dritteln aller KiTas stellen sie die größte Gruppe dar.

Die zweitgrößte Gruppe ist – mit deutlichen Abstand – die der türkisch- bzw. arabischstämmigen Kinder: 83 Kinder wurden bei der quantitativen Umfrage von den Kindertageseinrichtungen benannt (12%). Nur bei drei KiTas stellen sie die größte Gruppe.

Die drittgrößte Gruppe sind Kinder mit einem italienischen Hintergrund (7%), gefolgt von griechisch- (4%) und spanischstämmigen Kindern (3%).

Über 20% der Kinder mit Migrationshintergrund lassen sich keiner dieser fünf Gruppen zuordnen.

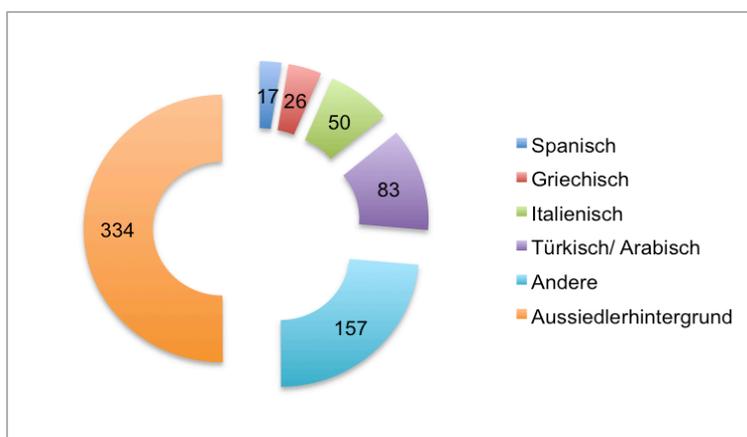


Abbildung 4 Herkunftskulturen der Kinder mit Migrationshintergrund in den KiTas

Interessant ist die Frage, ob sich ein Trend in Lippstadt ausmachen lässt, dass Kinder mit Migrationshintergrund eher an Kindertageseinrichtungen einer bestimmten Größenordnung zu finden sind, z.B. inwieweit gerade die größeren KiTas von besonders vielen Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden und die kleineren Kindertageseinrichtungen von eher weniger.

Auf der Grundlage der Informationen aus der quantitativen Umfrage lässt sich hier jedoch keine wirkliche Tendenz ablesen. Insgesamt verteilen sich die Kinder mit Migrationshintergrund proportional auf die Einrichtungen.

Alleine bei den größten und kleinsten KiTas gibt es laut Angaben in der quantitativen Umfrage eine leichte Ungleichverteilung.

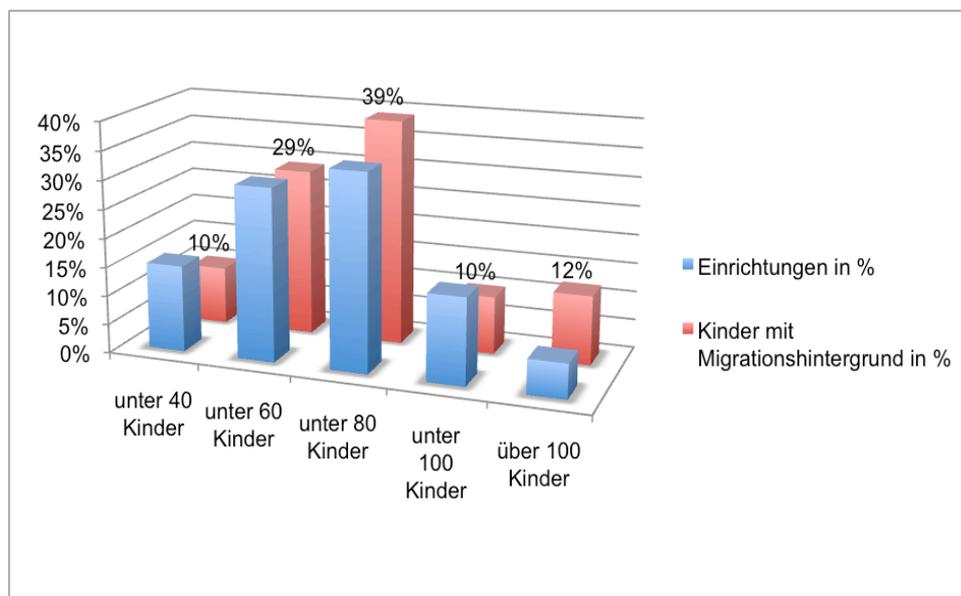


Abbildung 5 Prozentzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Bezug zur Größe der KiTa und der Anzahl der Einrichtungen in dieser Größenordnung (in %)

1.1.2 Sprachfördermaßnahmen in den Kindertageseinrichtungen

Insgesamt sind laut Aussagen der Kindertageseinrichtungen zur Zeit 341 Kinder in der Delfin4-Sprachförderung.

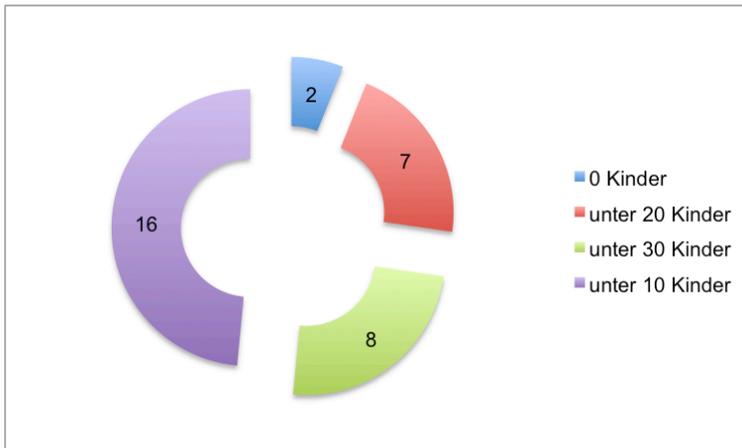


Abbildung 6 KiTas in denen Kinder Delfin4-Sprachförderung bekommen (skaliert nach Anzahl der Kinder)

Nur in zwei der Kindertageseinrichtungen erfolgt keinerlei Delfin4 –Förderung. In sieben Einrichtungen werden weniger als 20 Kinder gefördert, in acht weniger als 30 Kinder. Bei fast der Hälfte der Einrichtungen sind unter zehn Kindern in der Sprachförderung nach Delfin4.

Insgesamt haben laut Informationen der Stadtverwaltung ca. 55% der Kinder in der Delfin4-Sprachförderung einen Migrationshintergrund.

Neben der Delfin4-Sprachförderung bieten zahlreiche Kindertageseinrichtungen weitere Sprachförderangebote an: nur ein Drittel der KiTas gab an, keine weiteren Angebote zu machen, eine Kindertageseinrichtung beantwortete die Frage nicht.

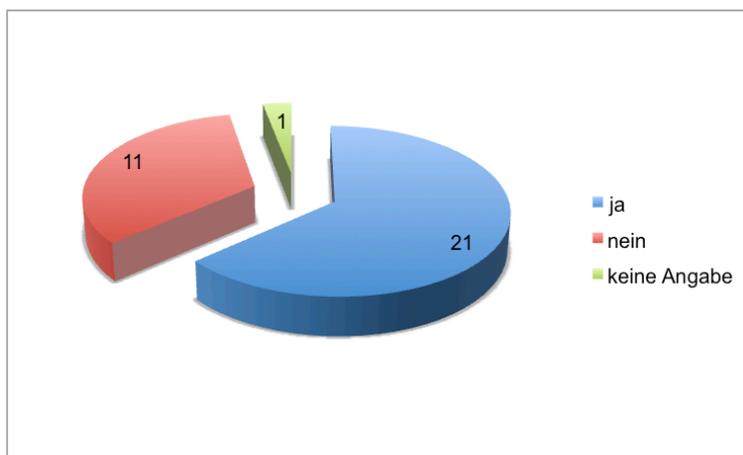


Abbildung 7 KiTas mit weiteren Sprachförderangeboten

Hinsichtlich der Arten der weiteren Sprachförderangebote gaben 10 Institutionen an, mit dem Programm „Hören, Lauschen, Lernen“ (HLL) zu arbeiten. Außerdem ist das

an der Universität Bielefeld entwickelte normierte Testverfahren „Bielefelder Screening“ (BISC) zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten bei sechs Institutionen in Anwendung (die z.T. angaben, darauf aufbauend mit HLL zu arbeiten). Zwei Institutionen bieten Sprachtherapie an.

37% der insgesamt 182 Kinder, die in dieser zusätzlichen Sprachförderung sind, haben eine Migrationshintergrund.

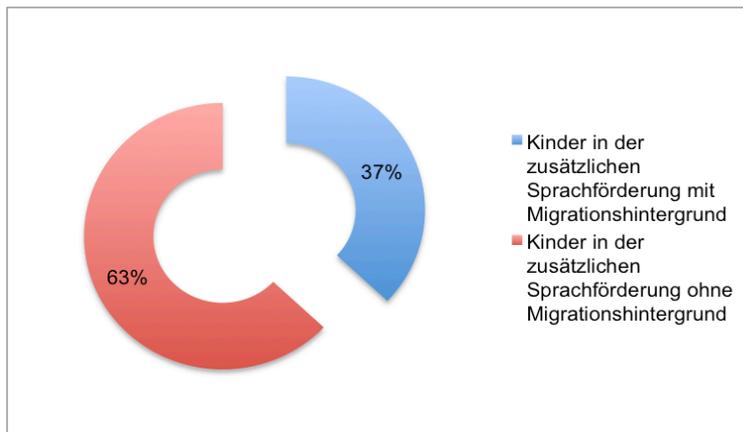


Abbildung 8 Anzahl der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in der weiteren Sprachförderung (in %)

1.2 Situation in den Schulen

Insgesamt haben 26 schulische Einrichtungen an der quantitativen Umfrage teilgenommen.

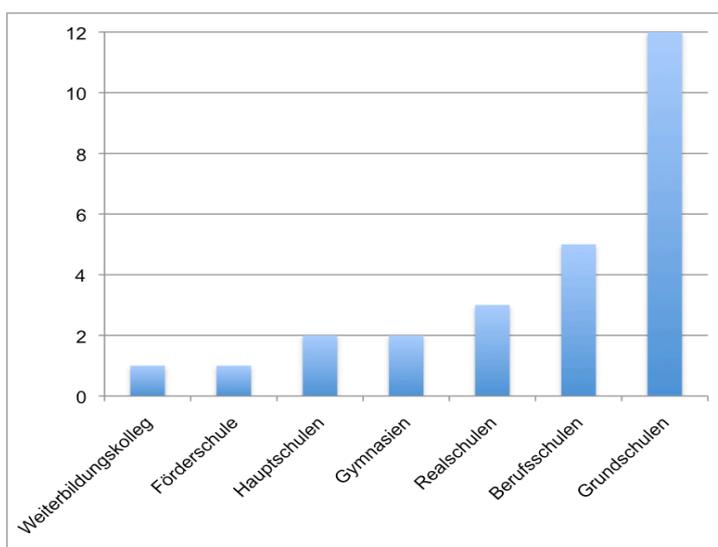


Abbildung 9 Teilnehmende Schulen

1.2.1 SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Schulen

Insgesamt besuchen 2.585 Kinder zur Zeit in Lippstadt die Grundschule; 34% dieser Kinder haben einen Migrationshintergrund (879 Kinder).

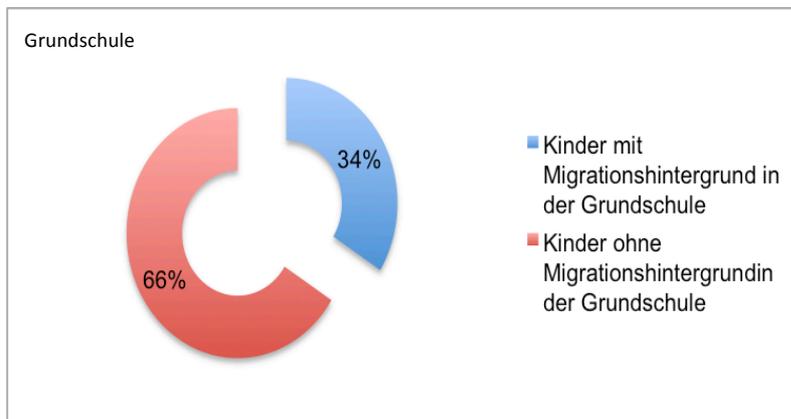


Abbildung 10 Anteil der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in der Grundschule (in %)

Erneut ist die mit Abstand größte Gruppe die der Kinder mit Aussiedlerhintergrund: 521 der 876 Kinder gehören dieser Gruppe an (60%). An fünf der insgesamt 12 befragten Grundschulen stellen sie die größte Gruppe dar.

Die zweitgrößte Gruppe stellen laut Angaben der Grundschulen die türkisch- bzw. arabischstämmigen Kinder. Ca. 8% aller Kinder mit Migrationshintergrund (59 Kinder) haben diesen kulturellen Hintergrund; sie sind an zwei Grundschulen die größte Migrantengruppe.

In weiterem Abstand folgen die griechisch- und italienischstämmigen Kinder mit jeweils ca. 5%, wobei die italienische Gruppe an drei und die griechische Gruppe an einer Grundschule die größte Migrantengruppe stellt.

Im Gegensatz zu den Kindergärten ist in der Grundschule die Gruppe der griechischstämmigen Kinder insgesamt etwas stärker, die Gruppe der italienischstämmigen Kinder etwas schwächer.

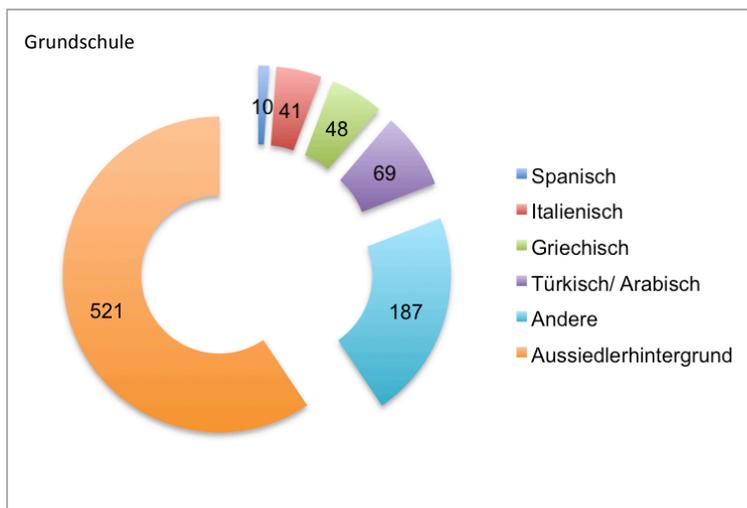


Abbildung 11 Herkunftskulturen der Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule

Deutlich geringer ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an den weiterführenden Schulen (ein Gymnasium machte keine Angaben zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund): 20% aller Kinder an den weiterführenden Schulen haben nach eigenen Angaben der Schulen einen Migrationshintergrund.

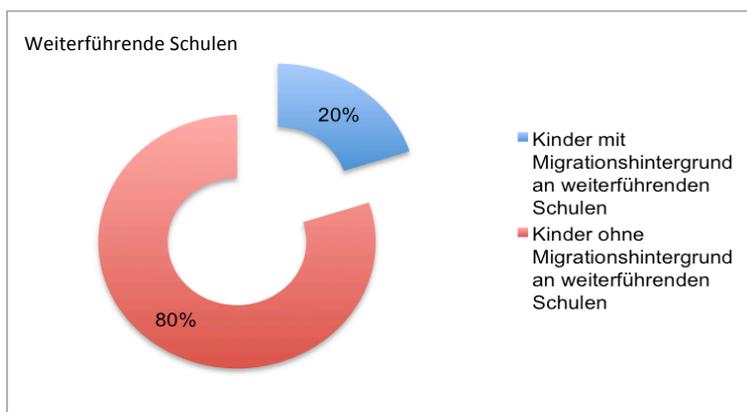


Abbildung 12 Anteil der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund an den weiterführenden Schulen (in %)

Wenig überraschend sind Kinder mit Migrationshintergrund laut Umfrage besonders stark an der Hauptschule und der Realschule vertreten. Nach Angaben der Schulen besuchen 47% der Kinder mit Migrationshintergrund zur Zeit die Realschule, 46% die Hauptschule. Nur 7% hingegen sind auf dem Gymnasium.

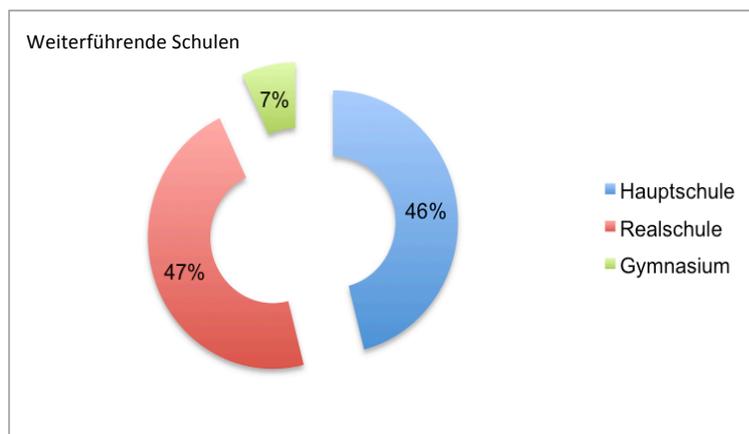


Abbildung 13 Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund an den weiterführenden Schulen (in %)

Dieses Bild lässt sich dank der ermittelten Kennzahlen noch etwas weiter differenzieren. Unter den Punkten 10-12 der erfassten Kennzahlen (siehe Anhang) werden Angaben über die Anzahl der SchülerInnen mit und ohne deutschen Pass sowie mit Aussiedlerhintergrund in der Jahrgangsstufe 8 in der Hauptschule, der Realschule und den Gymnasien gemacht (womit diese Erfassung nicht den Migrationshintergrund, sondern nur den Passstatus und das Merkmal Aussiedlerhintergrund erfasst).

In der Jahrgangsstufe 8 haben an der Hauptschule knapp 30% der SchülerInnen keinen deutschen Pass bzw. einen Aussiedlerhintergrund. Dagegen haben nur 20% aller SchülerInnen in der Jahrgangsstufe 8 der Realschulen keinen deutschen Pass bzw. einen Aussiedlerhintergrund. Auf dem Gymnasium haben 4% der SchülerInnen in der Jahrgangsstufe 8 keinen deutschen Pass.

Die Divergenzen zu den oben angeführten Zahlen können auf verschiedenen Faktoren beruhen – zum einen ist anzuführen, dass „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ eine größere Gruppe umfasst als „SchülerInnen ohne deutschen Pass bzw. mit Aussiedlerhintergrund“. Zum anderen kann die Zahl der SchülerInnen zwischen den einzelnen Jahrgängen schwanken.

Wenn man die Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Haupt- und Realschulen (für alle Jahrgänge insgesamt) weiter aufschlüsselt, so fällt auf, dass die Gruppe der SchülerInnen mit Aussiedlerhintergrund wiederum die größte Gruppe ist (50% bzw. 49%). Deutlich stärker als an den Grundschulen sind dagegen die Grup-

pen der Kinder mit einem griechischen bzw. italienischen Hintergrund vertreten, während die Gruppe der türkisch- bzw. arabischstämmigen Kinder kleiner ist.

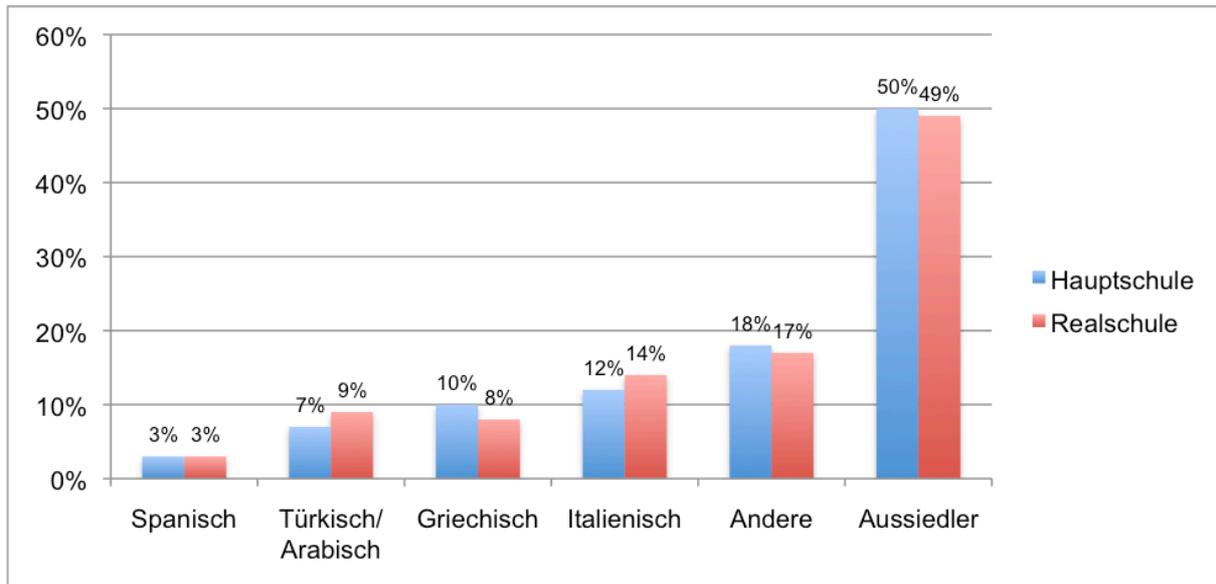


Abbildung 14 Herkunftskulturen der Kinder mit Migrationshintergrund an Haupt- und Realschulen (in %)

Neben den Grundschulen und den weiterführenden Schulen soll an dieser Stelle auch die Situation an der Förderschule, die an der Umfrage teilgenommen hat, beleuchtet werden.

30% der SchülerInnen auf der Förderschule haben einen Migrationshintergrund.

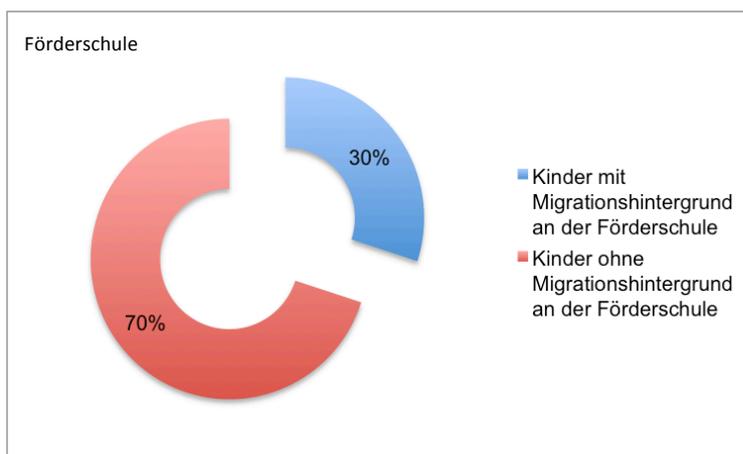


Abbildung 15 Anteil der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund auf der Förderschule (in %)

Hierzu lassen sich zur Ergänzung ebenfalls bedingt die Ergebnisse der Kennzahlen-erfassung hinzuziehen. In der Jahrgangsstufe 8 haben 22% der SchülerInnen keinen deutschen Pass.

Auch hier muss wieder betont werden, dass verschiedene Faktoren eine absolute Vergleichbarkeit unmöglich machen – sowohl der Unterschied in der Erfassung bei „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ vs. „SchülerInnen ohne deutschen Pass bzw. mit Aussiedlerhintergrund“ wie unterschiedlich starke Geburtsjahrgänge. Wenn man die Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund jahrgangsübergreifend aufschlüsselt, so präsentiert sich hier ein ganz anderes Bild als an den Grundschulen und weiterführenden Schulen. Stärkste Gruppe ist nicht die Gruppe der Aussiedler (sie stellen mit den türkisch- und arabischstämmigen Kindern die kleinste Gruppe), sondern Kopf an Kopf die Gruppe der griechischstämmigen SchülerInnen und der SchülerInnen mit einem italienischen Hintergrund (jeweils 24%).

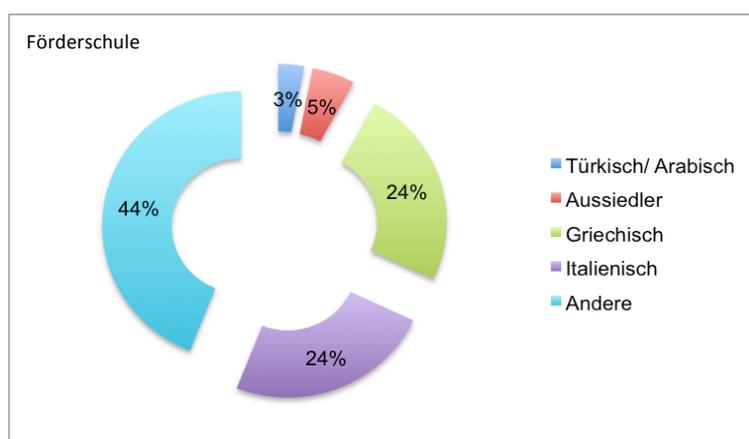


Abbildung 16 Herkunftskulturen der Kinder mit Migrationshintergrund in der Fördererschule (in %)

Leider lassen sich auf Grund der bisherigen Erkenntnisse keine Aussagen darüber treffen, was Ursache dieser Verteilung ist, noch, inwieweit hier sprachliche Defizite ein Faktor sind.

Bevor auf die Situation an den Berufsschulen und dem Weiterbildungskolleg eingegangen wird, soll noch ergänzt werden, dass 2008/2009 22% aller SchülerInnen, die in Lippstadt eine weiterführende Schule ohne Schulabschluss verließen, AusländerInnen war. Leider werden keine Daten erfasst, wieviele SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Schule ohne Schulabschluss verließen.

Abschließend soll die Situation der an die weiterführenden Schulen anschließenden Berufsschulen und des Weiterbildungskollegs (WBK) angerissen werden. Insgesamt haben sechs Institutionen aus diesem Bereich an der Umfrage teilgenommen. Hiervon haben jedoch nur drei Einrichtungen Aussagen zu den SchülerInnen mit Migrationshintergrund getroffen. Dementsprechend sind die folgenden Zahlen nur eingeschränkt gültig.

In den drei Schulen, die sich zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund äußern, haben 19% aller SchülerInnen einen Migrationshintergrund.

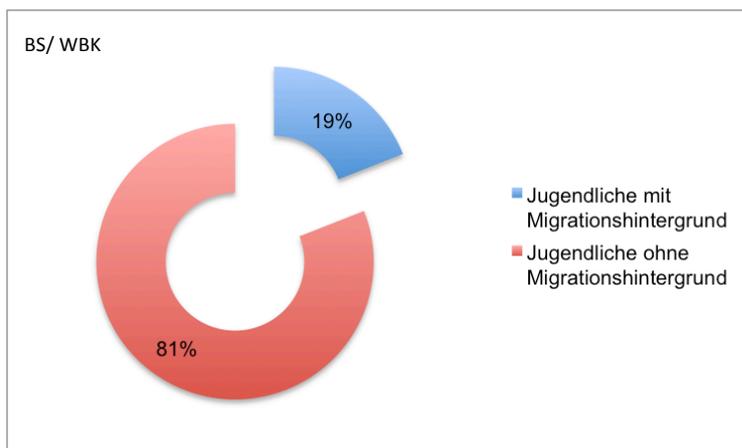


Abbildung 17 Anteil der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in den BS/ dem WBK

Aufgeschlüsselt nach Herkunftskulturen ergibt sich hier ähnlich wie bei den Grundschulen und weiterführenden Schulen, dass die Jugendlichen mit Aussiedlerhintergrund die weitaus größte Gruppe ausmachen (62%), eine ähnlich hohe Zahl wie an den Grundschulen.

Deutlich stärker vertreten als an den weiterführenden Schulen sind arabisch- und türkischstämmige SchülerInnen mit 14%. Sie stellen eine besonders starke Gruppe am Weiterbildungskolleg.

Sehr viel geringer ist die Anzahl der SchülerInnen mit griechischen, italienischen und spanischen Hintergrund (insgesamt 8%).

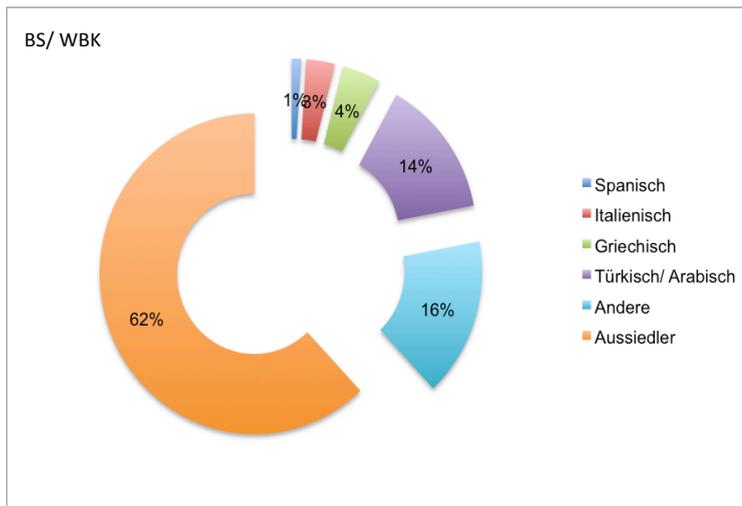


Abbildung 18 Herkunftskulturen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Berufsschulen/ dem WBK (in %)

1.2.2 Übergänge vom Elementar- zum Primarbereich und vom Primar- zum Sekundarbereich

Ein besonders interessanter Punkt hinsichtlich der Sprachförderung ist die Frage, inwiefern die Übergänge vom Elementar- zum Primarbereich und vom Primar- zum Sekundarbereich geregelt sind und ob diese Übergänge reibungslos erfolgen.

Beim Übergang vom Elementar- in den Primarbereich ist insbesondere die Übergabe der Bildungsdokumentationen von entscheidender Bedeutung. Die Bildungsdokumentation in der KiTa darf nur über die Eltern an die Grundschulen weitergegeben werden.

Laut den getroffenen Aussagen der befragten Grundschulen scheint diese Übergabe unterschiedlich gut zu funktionieren, da nicht alle Eltern die Bildungsdokumentation weitergeben.

Angaben der Grundschulen

- wechselnd, aber über 50%
- sporadisch
- am Beginn zögernd, mittlerweile besser

Angaben der Grundschulen	
	<ul style="list-style-type: none"> • werden auf Nachfrage von Eltern mitgebracht/ in Eltern- gesprächen besprochen • Infos durch die ErzieherInnen • je nach KiTa unterschiedlich • freiwillige Abgabe der Eltern an den Klassenlehrer

Tabelle 1 Angaben der Grundschulen zum Übergangsmanagement, insbesondere Bildungsdokumentationen

Dies deckt sich mit den Aussagen aus den Experteninterviews. Dort wurde beschrieben, dass in den KiTas Elternabende und Einzelgespräche mit den Eltern geführt werden, um diese zur Weitergabe zu motivieren, aber dies nicht immer erfolgreich ist. Teilweise wurden sowohl in der Umfrage wie auch in den Experteninterviews angegeben, welche weiteren Wege die Kindertagesstätten und Grundschulen einschlagen, um Informationen weiterzugeben, soweit dies im legalen Rahmen zulässig ist:

- Grundsätzlich gibt es einen Austausch über den Sprachförderbedarf der Kinder über die Delfin4 Tests, die von GrundschullehrerInnen in den KiTas durchgeführt werden.
- Die Eltern haben in einigen Kindertageseinrichtungen die ErzieherInnen der KiTa ermächtigt, sich mit den GrundschullehrerInnen zusätzlich bilateral auszutauschen (wobei diese Ermächtigung mit der Einschulung erlischt).
- ErzieherInnen treffen sich mit den KlassenlehrerInnen der Kinder zwei bis drei Monate nach der Einschulung.
- Ein Familienzentrum hat eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem Familienzentrum und einer Grundschule mit dem Ziel „der Verbesserung der vorschulischen Erziehung, der frühkindlichen Bildung, der Optimierung eines harmonischen Übergangs zwischen Kindertageseinrichtung und Schule sowie der Zusammenarbeit mit den Eltern“ geschlossen.

Ein großer Bedarf im Bereich des Übergangsmanagements wurde in den Experteninterviews dagegen insbesondere im Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen gesehen. Hier sei eine größere Abstimmung erforderlich, um reibungslose Übergänge zu garantieren (siehe Punkt 4.6).

1.2.3 Diagnoseinstrumente der Schulen zur Klärung von Sprachförderbedarf

Im Folgenden soll eine Übersicht über die Diagnoseinstrumente, die verschiedene Schulformen verwenden, um zum einen Sprachförderbedarf festzustellen, bzw. um den Grad des Sprachförderbedarfs zu klären, gegeben werden. Zwei der zwölf Grundschulen und drei der weiterführenden Schulen (Gymnasium und Hauptschule) haben keine Angaben zu ihren Diagnoseinstrumenten gemacht bzw. im Falle der weiterführenden Schulen darauf verwiesen, keine Diagnoseinstrumente zu verwenden. Bei den weiterführenden Schulen sind gerade die Realschulen in der Diagnostik von Sprachförderbedarfen gut aufgestellt.

Schulart	Verwendete Diagnoseinstrumente
Grundschulen	<ul style="list-style-type: none"> • Delfin4 • Schuleingangsdiagnose/ Schuleingangsuntersuchung • Sprachstandsprüfung für Ausländer/ Aussiedlerkinder (SFD) • Diagnosebögen für Sprache und Mathematik • Fit in Deutsch • Diagnosebox Deutsch vom Schroedel Verlag • Hamburger Schreibprobe und Hamburger Leseprobe • Marburger Sprach-Screening für 4-6 jährige • DaZ Box • Programm "Bärenstark"
Weiterführende Schulen	<ul style="list-style-type: none"> • Elterngespräche • Schülergespräche • Konferenzen • Klassenarbeitsauswertungen • Spracheingangstest Deutsch und Englisch in Klasse 5 • Münsteraner Rechtschreibanalyse
Förderschule	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsimmanente Beobachtung
Berufsschule und WBK	<ul style="list-style-type: none"> • Eingangsdiagnostik mit Testverfahren und Aufnahmegesprächen • Nutzung der Schülerstammbblätter

Tabelle 2 Diagnoseinstrumente der Schulen

1.2.4 Angebote der Schulen im Sprachförderbereich

Bei den Angeboten, die die Schulen im Bereich der Sprachförderung machen, wurde erfragt, in welchen Maßnahmebereichen die Schulen konkret arbeiten:

- Förderklassen
- Förderunterricht in Deutsch
- muttersprachlicher Unterricht
- Hausaufgabenhilfe mit Deutschförderung
- Förderangebote im Rahmen der Offenen Ganztagschule (OGS)
- Silentien
- Eltern-Schüler Angebote

Parallel konnten die Schulen Angaben machen, ob sie im jeweiligen Maßnahmenbereich mit anderen Institutionen kooperieren.

Bei den Grundschulen liegen die meisten Angebote im Bereich des Förderunterrichts (neun Angebote), gefolgt von Silentien (acht Angebote). Im Bereich der Silentien wurden auch die meisten Kooperationen angegeben (drei Kooperationen), gefolgt von der Hausaufgabenhilfe (zwei Kooperationen bei zwei Angeboten).

Kooperationen erfolgen hierbei sowohl mit Institutionen wie auch mit einzelnen ExpertInnen.

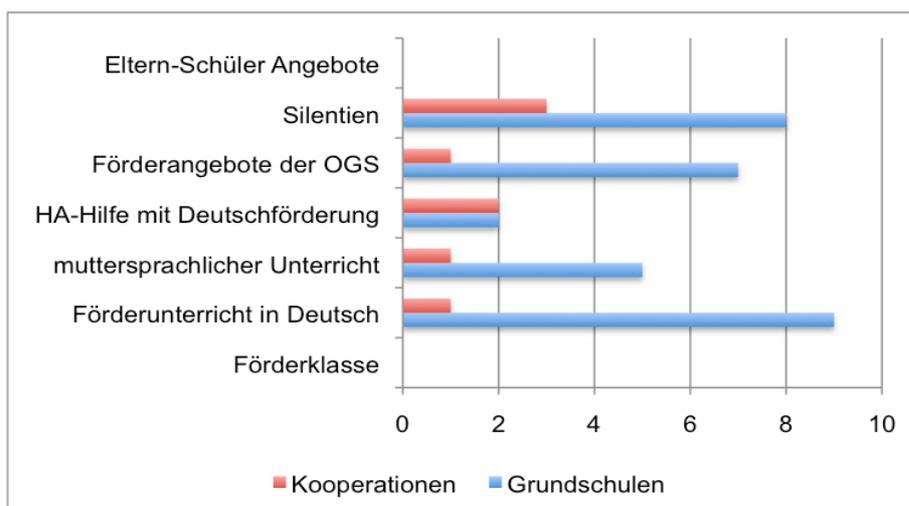


Abbildung 19 Maßnahmen der Grundschulen und Kooperationen im Rahmen der Maßnahmen

Bei den weiterführenden Schulen werden die meisten aufgeführten Angebote ebenfalls im Bereich des Förderunterrichts gemacht (vier Angebote), gefolgt von zwei Angeboten im Bereich der Hausaufgabenhilfe mit Deutschförderung. Bereits von den Grundschulen wurden nur insgesamt acht Kooperationen angeführt; bei den weiterführenden Schulen ist die Anzahl der Kooperationen noch geringer (insgesamt vier Kooperationen).

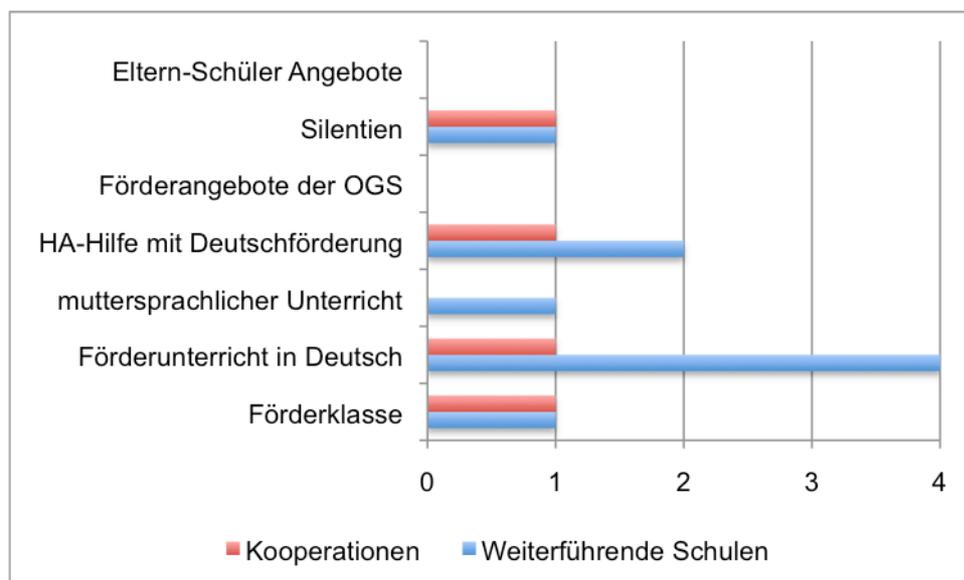


Abbildung 20 Angebote der weiterführenden Schulen und Kooperationen im Rahmen der Angebote

Zusätzlich zu den in der Tabelle aufgeführten Angeboten gaben einige weiterführende Schulen an, weitere Angebote im Bereich der Sprachförderung zu machen:

- individuelles Übungsmaterial zur Selbsterarbeitung
- Schüler helfen Schülern (z.B. Malfis am Gymnasium Marienschule)

Bei der teilnehmenden Förderschule gibt es Angebote im Bereich des zusätzlichen Förderunterrichts in Deutsch und muttersprachlichen Unterricht. Kooperationen mit anderen Institutionen in diesen Bereichen wurden nicht angegeben.

Bei den Berufsschulen und dem Weiterbildungskolleg (WBK) liegt wie bei Grundschulen und weiterführenden Schulen der Schwerpunkt im Bereich der Sprachförderung. Kooperationen bei Angeboten zu den in der Umfrage vorgegebenen Maßnahmenbereichen wurden nicht erwähnt.

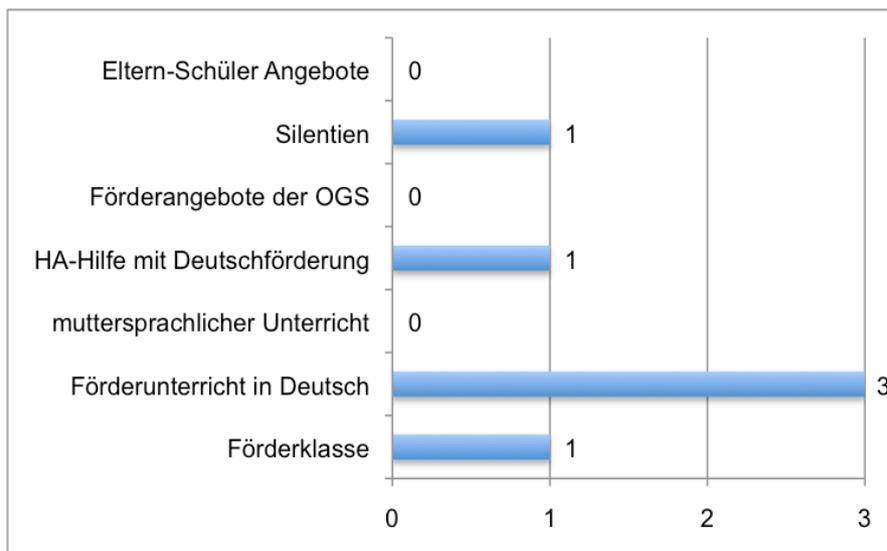


Abbildung 21 Angebote der Berufsschulen/ WBK

Weitere Angebote werden z.T. schon gemacht bzw. sind in Planung. Hier wurden aufgeführt:

- die Förderung der Basiskompetenz Deutsch
- eine Projektarbeit "Fit für die Oberstufe" mit Förderschwerpunkt Deutsch und Mathematik (in Kooperation mit dem evangelischen Erwachsenenbildungswerk)
- die Maßnahme „Studierende helfen Studierenden“

Insgesamt ist deutlich, dass die meisten Angebote für Sprachförderung an Grundschulen gemacht werden (31 Angebote insgesamt), gefolgt in deutlichem Abstand von den weiterführenden Schulen (9 Angebote insgesamt).

Die meisten Institutionen betätigen sich im Maßnahmenbereich „Förderunterricht in Deutsch“ (17 Institutionen), gefolgt vom Maßnahmenbereich „Silentien“ (zehn Institutionen).

Auffällig ist, dass keine Institution Eltern-Schüler Angebote macht, besonders vor dem Hintergrund der geäußerten Bedarfe hinsichtlich der Einbeziehung von Eltern in die Sprachförderung (siehe Punkt 4.2).

Maßnahme	Grundschule	Weiterführende Schule	Förderschule	Berufsschule/ WBK	Gesamtzahl der im Bereich tätigen Institutionen
Förderklasse	0	1	0	1	2
Förderunterricht in Deutsch	9	4	1	3	17
muttersprachlicher Unterricht	5	1	1	0	7
HA-Hilfe mit Deutschförderung	2	2	0	1	5
Förderangebote der OGS	7	0	0	0	7
Silentien	8	1	0	1	10
Eltern-Schüler Angebote	0	0	0	0	0
Gesamtzahl aller Angebote in der Institutionsform	31	9	2	6	

Tabelle 3 Gesamtübersicht über Sprachförderangebote nach Schulformen

1.2.5 Muttersprachlicher Unterricht in Schulen

Neben den Angeboten zur Förderung der deutschen Sprache wurde im Rahmen der Umfrage auch abgefragt, inwieweit die Schulen muttersprachlichen Unterricht anbieten. Hierbei muss der Begriff der „Muttersprache“ selbstverständlich weit gefasst werden, da viele der Kinder und Jugendliche im „muttersprachlichen Unterricht“ die jeweilige Sprache nur noch eingeschränkt auf dem Niveau einer Muttersprache sprechen.

	Anzahl der anbietenden Institutionen	Organisationsstruktur	Sprachen
Grundschulen	5	separat am Nachmittag (4) andere Struktur (1)	italienisch (3), türkisch, griechisch, spanisch

	Anzahl der anbietenden Institutionen	Organisationsstruktur	Sprachen
Weiterführende Schulen	2	separat am Nachmittag	italienisch (2), griechisch (2), türkisch, spanisch
Förderschulen	1	parallel zum Unterricht	italienisch
Berufsschulen / WBK	0	0	0

Tabelle 4 Übersicht zum muttersprachlichen Unterricht

Die meisten Institutionen bieten Italienisch an (sechs Institutionen), gefolgt von Griechisch (drei Institutionen). Türkischer und spanischer Mutterspracheunterricht wird in zwei Institutionen durchgeführt. In den meisten Fällen erfolgen die Angebote separat am Nachmittag und nur an der Förderschule parallel zum Unterricht. Die Berufsschulen und das Weiterbildungskolleg (WBK) haben keine Angebote in diesem Bereich.

1.3 Situation in den weiteren Einrichtungen

1.3.1 Angebote weiterer Einrichtungen

Auch bei den sonstigen Institutionen und den Migrantenselbstorganisationen wurde abgefragt, inwieweit sie Angebote in folgenden Maßnahmebereichen machen:

- Integrationskurse
- Alphabetisierungskurse
- niederschwellige Frauenkurse
- Jugendintegrationskurse
- allgemeine Sprachkurse für Erwachsene
- Hausaufgabenhilfe mit Sprachförderung
- muttersprachlicher Unterricht

Ähnlich wie bei den Schulen liegt das größte Engagement im Maßnahmenbereich „Hausaufgabenhilfe mit Sprachförderung“ (Bewohnerzentrum am Rüsing, AWO, Mikado, SKM, TaP; einige Institutionen gaben an, keinen Schwerpunkt auf der Sprachförderung zu haben). Ein weiterer Schwerpunkt liegt im Bereich „Niederschwellige

Frauenkurse“, was sich sehr gut mit den weiter unten aufgeführten zukünftigen Handlungsfeldern ergänzt (Bewohnerzentrum am Rüsing, Katholische Bildungsstätte, SKM, TaP). Es engagieren sich jeweils drei Institutionen im Bereich der Alphabetisierungskurse (AWO, VHS, Bewohnerzentrum am Rüsing) und der allgemeinen Sprachkurse für Erwachsene (VHS, evangelischer Kirchenkreis Soest). Ausbildungsbegleitend bietet auch die INITEC Sprachkurse an. Im Bereich der Integrationskurse machen zwei Institutionen Angebote (VHS, evangelische Kirchenkreis Soest). Kooperationen bei der Realisierung dieser Angebote erfolgen bei sieben Institutionen.

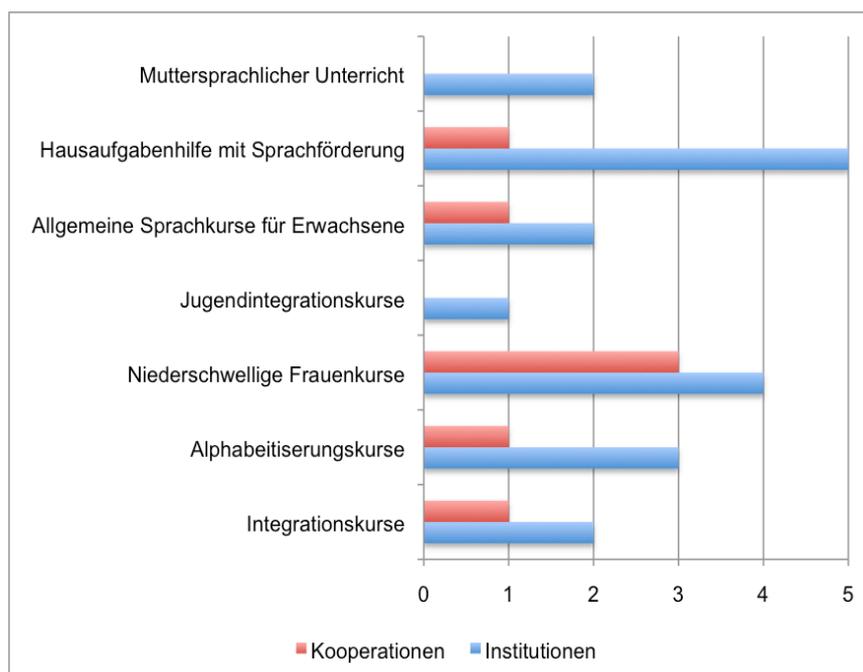


Abbildung 22 Angebote Sonstiger Institutionen und Kooperationen im Rahmen der Angebote

Neben den in Abbildung 25 aufgeführten Angeboten gibt es jedoch eine große Anzahl weiterer Felder, die den Bereich der Sprachförderung berühren und von verschiedenen Einrichtungen angeboten werden:

Institution	Angebot
AWO	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Sprachförderung • Sprachförderangebote • Sprachförderung am PC • Kommunikationskurse • Gesprächskreis

Institution	Angebot
Bewohnerzentrum am Rüsing	<ul style="list-style-type: none"> • Leseförderung • Kinderbücherei
Berufsbildungszentrum Hellweg-Lippe	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Integration für MigrantInnen (Mia)
IHK	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung sprachlicher Kompetenz im Bereich Berufssprache
Evangelische Erwachsenenbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachkurse für Mütter in KiTas/ Familienzentren

Tabelle 5 Zusätzliche Angebote der freien Träger und Weiterbildungseinrichtungen

Neben den Angeboten der freien Träger und deren Einrichtungen sowie der Weiterbildungsanbieter aus dem Bereich der Erwachsenenbildung sollen an dieser Stelle auch das Engagement der Migrantenselbstorganisationen (MSOs) beleuchtet werden.

Hier bietet ausschließlich der türkische Elternverband Lippstadt e.V. unter Einbeziehung ehrenamtlicher Kräfte als niederschwellige Sprachförderer im engeren Sinne Sprachförderung für türkischstämmige Kinder an. Im weiteren Sinne können außerdem die Leseabende für Kinder und andere Maßnahmen zur Leseförderung, die die Griechische Gemeinde Lippstadt und Umgebung veranstaltet, um griechischstämmige Kinder zu unterstützen, benannt werden.

Zahlreiche der teilnehmenden MSOs gaben an, dass sie entweder andere Schwerpunkte haben bzw. nicht über die Ressourcen und Kompetenzen verfügen, um Sprachförderung zu leisten.

2. Vernetzung der Institutionen

Eine wichtige Fragestellung in der quantitativen Umfrage und den qualitativen Interviews war die Situation der Vernetzung der verschiedenen Institutionen im Bereich

der Sprachförderung. Bei der Auswertung der Ergebnisse wurde deutlich, dass die Migrantenselbstorganisationen (MSOs), die an der Umfrage teilgenommen haben, im Bereich der Sprachförderung nicht vernetzt sind. Dies passt insofern in das Bild, da sich MSOs im Bereich der Sprachförderung auch kaum engagieren, da sie hier keinen Schwerpunkt haben bzw. kaum über Ressourcen verfügen.

Am besten vernetzt sind die sonstigen Institutionen – die freien Träger, ihre Einrichtungen und die Weiterbildungseinrichtungen im Bereich der Erwachsenenbildung. 56% der Institutionen gaben an, hinsichtlich der Sprachförderung vernetzt zu sein, deutlich schwächer vernetzt scheinen Schulen und Kindertageseinrichtungen. Nur 27% der Schulen und 33% der Kindertageseinrichtungen gaben an, in vernetzende Strukturen im Bereich der Sprachförderung eingebunden zu sein. Die Auswertung ergab, dass die Institutionen, die vernetzt sind, themenbezogene Strukturen aufbauen, die mit unmittelbaren Bedarfen bzw. Anforderungen zu tun haben.

Insgesamt kann nicht gesagt werden, dass die Vernetzungsstruktur optimal ist. Dies wurde auch z.T. in den Experteninterviews moniert. Im Rahmen der quantitativen Umfrage wurde ebenfalls deutlich, dass 30% aller teilnehmenden Institutionen die Initiierung einer vernetzenden Plattform im Bereich der Sprachförderung wünschen (Siehe Punkt 4.6).

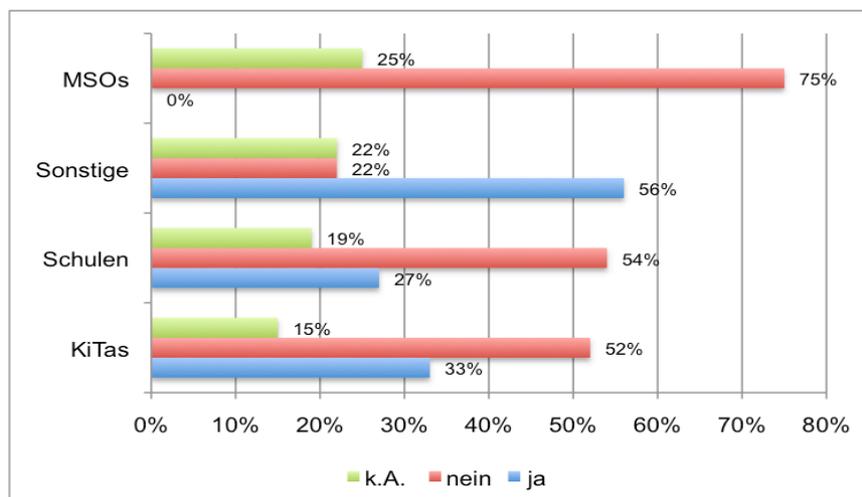


Abbildung 23 Bestehende Vernetzungen im Bereich Sprachförderung (in %)

3. Einbindung der Eltern in die Sprachförderung

Ein weiterer Punkt, der bei den an der Umfrage teilnehmenden KiTas, Schulen und sonstigen Einrichtungen abgefragt wurde, war, inwieweit Eltern Teil der Sprachförderung sind. Deutlich wurde, dass keine der drei befragten Gruppen Eltern im besonderen Maße in die Maßnahmen der Sprachförderung einbindet.

Nur sieben Kindertageseinrichtungen, eine Grundschule und eine sonstige Institution (AWO) gaben an, dass Eltern in einer Form Teil der Sprachförderungen seien.

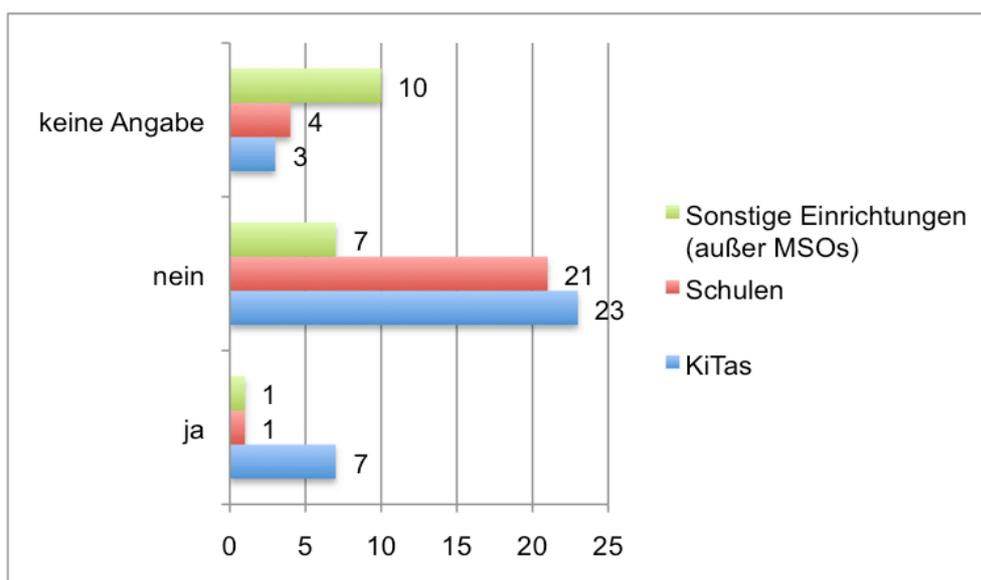


Abbildung 24 Einbindung der Eltern in die Sprachförderung

Die konkrete Einbindung der Eltern erfolgt dabei in den neun Einrichtungen unterschiedlich:

Institution	Art der Einbindung der Eltern
KiTa	<ul style="list-style-type: none"> • Rucksackprojekt (1 Institution) • Eltern erhalten Übungsmaterial und Förderanregungen für zu Hause (3 Institutionen) • Eltern werden bei Gesprächen und Elternabende über Fördermöglichkeiten informiert (3 Institutionen)
Grundschule	<ul style="list-style-type: none"> • Betreuung der Bücherei • Förderung mit Celeco Leseprogramm

Institution	Art der Einbindung der Eltern
Sonstige	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinschaftliche Förderung • Elterngespräche als „vertrauensbildende Maßnahmen“

Tabelle 6 Einbindung der Eltern

Dass die Einbeziehung der Eltern bislang eher schwach ist, ergänzt sich mit der Forderung der ExpertInnen in den Experteninterviews, die Einbeziehung und Arbeit mit den Eltern im Bereich der Sprachförderung zu stärken (siehe Punkt 4.2).

Hierbei muss jedoch selbstverständlich deutlich gemacht werden, dass Hilfestellungen von Eltern mit Migrationshintergrund, die eventuell selbst sprachliche Defizite haben, begrenzt ist und sich, wie bei einigen Kindertagesstätten bereits praktiziert, auf flankierende Hilfestellungen beschränkt. Eltern können nicht die Arbeit der Fachleute übernehmen, sondern diese nur unterstützen.

4. Bedarfe der Sprachförderung

4.1 Zielgruppen der Sprachförderung

Hinsichtlich der nach Altersgruppen unterschiedenen Zielgruppen zukünftiger Sprachförderung in Lippstadt ist ein auffallendes Ergebnis der Umfrage, dass die verschiedenen Gruppen (KiTas, Schulen, sonstige Einrichtungen – freie Träger, deren Einrichtungen und Weiterbildungseinrichtungen, Migrantenselbstorganisationen – MSOs) unterschiedliche Schwerpunkte sehen.

Die wichtigste Gruppe für die Kindertagesstätten sind die Kinder im Vorschulbereich. Die wichtigste Gruppe nach Ansicht der Schulen sind die Kinder bis 14 Jahre. Für die sonstigen Institutionen stehen Frauen und Mütter im Mittelpunkt ebenso für die MSOs.

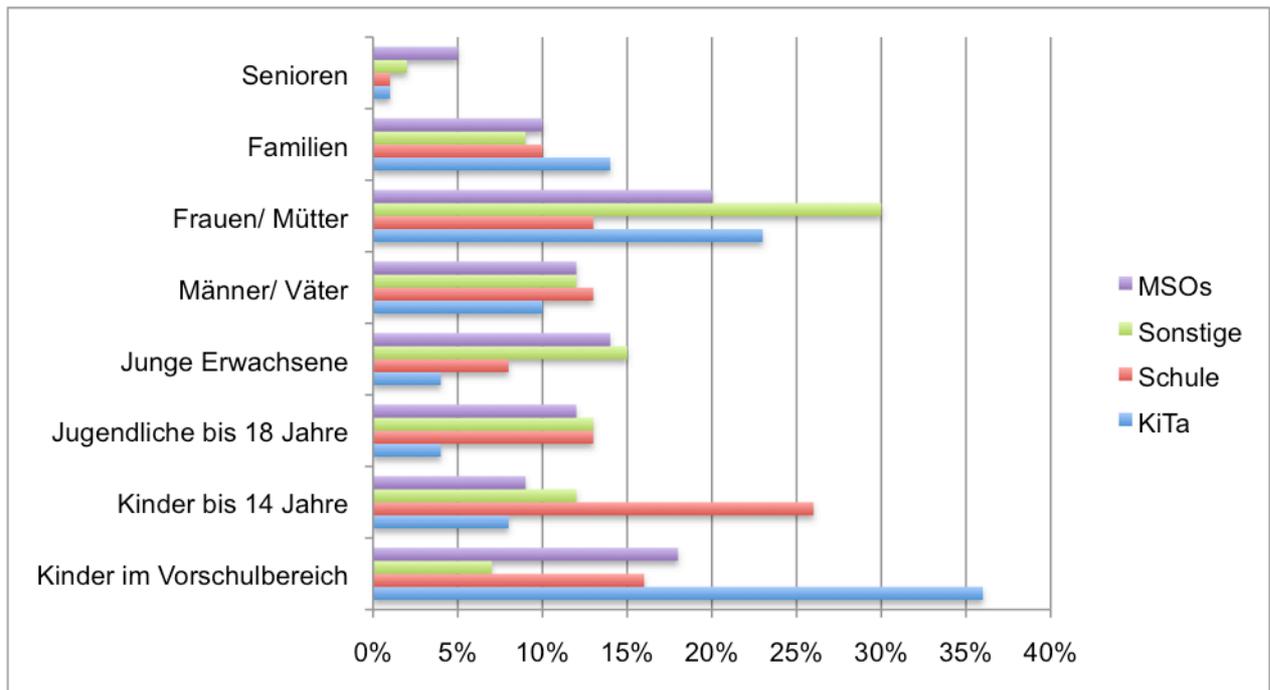


Abbildung 25 Zielgruppen nach Altersgruppen und Institutionen

Auf Basis der Prozentangaben wurden die Mittelwerte errechnet, so dass eine Gesamtübersicht über die Relevanz der Zielgruppen möglich ist, die die unterschiedliche Größe der jeweiligen Gruppe außen vorlässt.

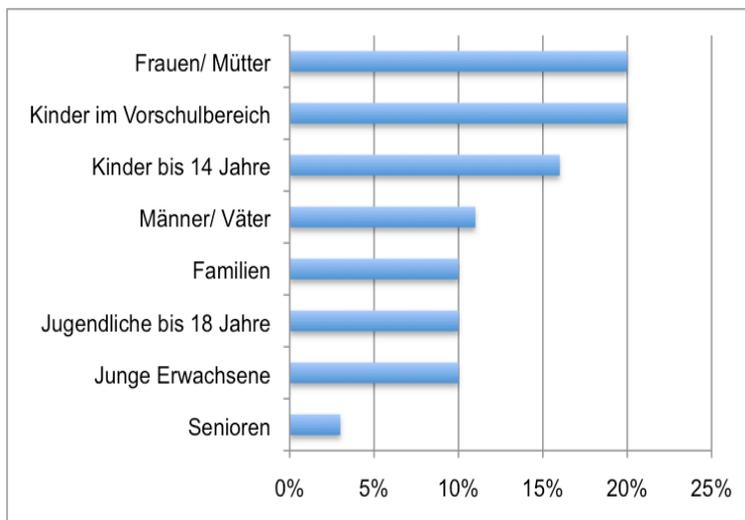


Abbildung 26 Zielgruppen nach Altersgruppen insgesamt (in%)

Hier ist deutlich, dass im Durchschnitt die wichtigsten Zielgruppen zum einen die Frauen und Mütter sind, zum anderen die Kinder im Vorschulbereich, dicht gefolgt von den Kindern bis 14 Jahren.

Leicht anders stellt sich das Bild aus den Experteninterviews dar. Die Frauen und Mütter sind hier ebenfalls die wichtigste Zielgruppe, dann wurden, als zweite wichtige Gruppe, die Jugendlichen angegeben, die in der Umfrage nur von 10% der Befragten als wichtigste Zielgruppe gesehen wurden. Hinsichtlich der Kinder im Vorschulbereich wurde dagegen angegeben, dass diese in den staatlichen Fördermaßnahmen wie z.B. in Anschluss an Delfin4 bereits sehr gut betreut seien.

Eine weitere Zielgruppe, die in der Umfrage auch teilweise angesprochen, jedoch besonders von den ExpertInnen im Rahmen der Experteninterviews benannt wurden und die benannte Zielgruppe „Kinder bis 14 Jahre“ noch einmal differenziert, sind die Kinder von Neuzuwanderern als Quereinsteiger an den weiterführenden Schulen. In jüngerer Zeit kämen vermehrt Neuzuwanderer, vor allem aus Griechenland. Die Kinder würden direkt an der weiterführenden Schule aufgenommen, obwohl sie kein Deutsch sprächen und bedürften besonderer Förderung.

Zusätzlich nach der Einteilung der Zielgruppen in Altersstufen wurde in der quantitativen Umfrage auch abgefragt, ob bestimmte Zielgruppen nach Herkunftsländern einen besonderen Förderbedarf haben.

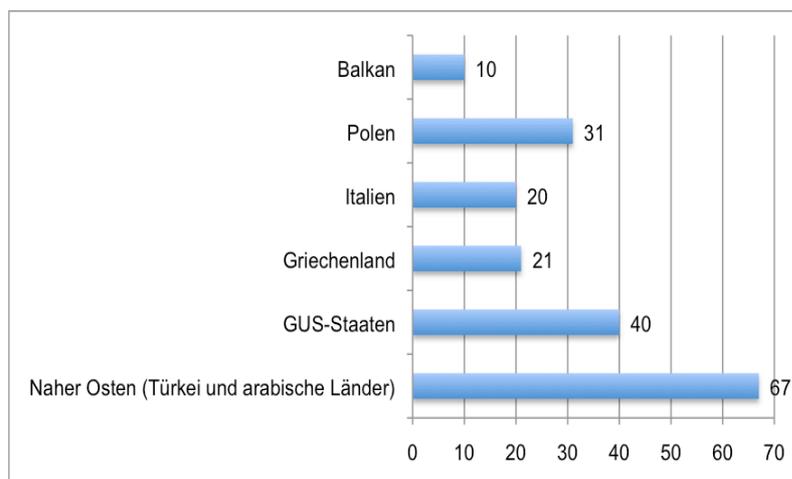


Abbildung 27 Zielgruppen nach Herkunftsländern

Hier wurde mit großer Mehrheit die Gruppe der türkisch- bzw. arabischstämmigen MigrantInnen angesprochen (67 Institutionen), gefolgt von AussiedlerInnen/ MigrantInnen aus den GUS-Staaten (40 Institutionen) und Polen (31 Institutionen). Ähnlich ist das Ergebnis der Experteninterviews, in denen ebenfalls die Türkisch- und Ara-

bischstämmigen und die AussiedlerInnen als besondere Zielgruppen angesprochen wurden.

Auf Basis der Umfragedaten ist es darüber hinaus möglich, die wichtigsten Zielgruppen nach Herkunftsland und Altersstufe aufzuschlüsseln. Das Bild deckt sich in weiten Teilen mit den oben dargestellten Ergebnissen. Sowohl bei den Menschen mit türkischen- bzw. arabischen Hintergrund (Nahe Osten) wie auch bei denjenigen aus den GUS-Staaten/ AussiedlerInnen ist die Gruppe der Frauen und Mütter die relevanteste Zielgruppe. Dies stimmt mit den Ergebnissen der Experteninterviews überein. Dann folgen Kinder im Vorschulbereich. Bei der Gruppe aus dem Nahen Osten sind jedoch auch die Männer und Väter als sehr wichtig angegeben, während bei den GUS-Staaten nicht nur die Männer und Väter, sondern auch die jungen Erwachsenen als wichtig angesehen werden. In den Experteninterviews wurde dagegen stark auf die Gruppe der Jugendlichen mit Aussiedlerhintergrund verwiesen.

Ähnlich differenziert zeigt sich das Bild bei der drittgrößten Gruppe, den Griechischstämmigen. Hier sind die drei Gruppen Frauen und Mütter, Männer und Väter sowie Kinder bis vierzehn Jahre alle gleich stark benannt.

	Naher Osten	GUS-Staaten	Griechenland	Italien	Polen	Balkan
Kinder im Vorschulbereich	11	6	3	3	2	2
Kinder bis 14 Jahre	7	5	4	3	1	1
Jugendliche bis 18 Jahre	7	5	1	1	2	1
Junge Erwachsene	7	6	1	2	2	2
Männer/ Väter	11	6	4	3	3	1
Frauen/ Mütter	16	8	4	4	3	2
Familien	6	3	3	2	0	1
Senioren	2	1	1	2	0	0

Tabelle 7 Zahl der Institutionen, die die jeweiligen Altersstufen und Herkunftsländern als wichtig benannten

4.2 Künftige Handlungsfelder

Ähnlich wie bei den Zielgruppen haben auch bezüglich der Handlungsfelder die vier befragten Gruppen in der Umfrage unterschiedliche Schwerpunkte gelegt. Während bei den Kindertageseinrichtungen eindeutig der Sprach- und Förderunterricht für Mütter und Kinder im Vordergrund steht, stellen die Schulen das Handlungsfeld „Fördermöglichkeiten in Schulen“ in den Mittelpunkt. Die sonstigen Institutionen sehen die größte Priorität bei Integrationskursen und die Migrantenselbstorganisationen (MSOs) bei der Hausaufgabenhilfe mit Sprachförderung.

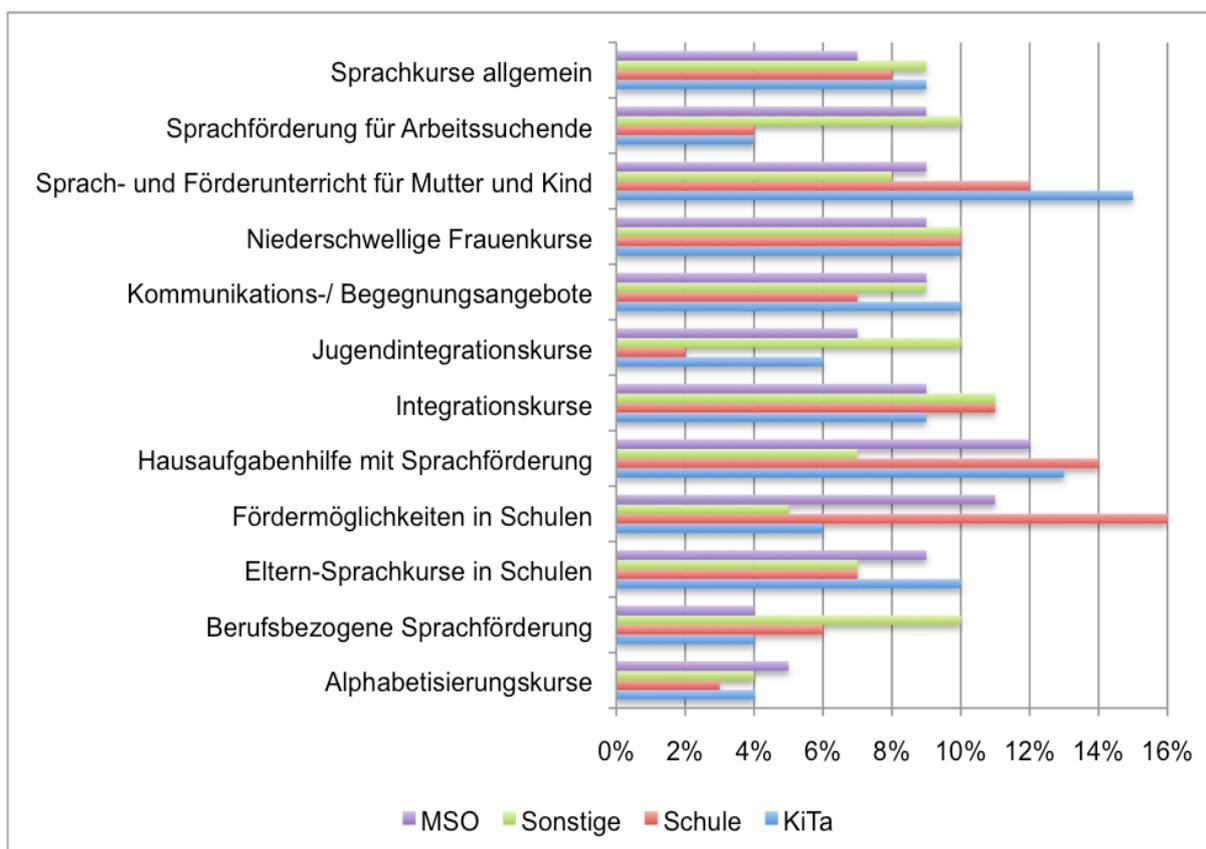


Abbildung 28 Relevanz von Handlungsfeldern nach Institutionen (in%)

Auf Basis der Angaben in der Umfrage wurden erneut Durchschnittswerte errechnet, um ein Gesamtbild hinsichtlich der Handlungsfelder zu erzeugen.

Insgesamt ist das wichtigste Handlungsfeld der Bereich „Hausaufgabenhilfe mit Sprachförderung“, dicht gefolgt von „Sprach- und Förderunterricht für Mütter und Kinder“. Dann folgen mit größerem Abstand die „Integrationskurse“ und die „Niederschweligen Frauenkurse“. Die benannten Handlungsfelder „Hausaufgabenhilfe mit

Sprachförderung“, „Sprach- und Förderunterricht für Mütter und Kinder“ und „Niederschwelligen Frauenkurse“ decken sich dabei mit den Angaben zu den Zielgruppen.

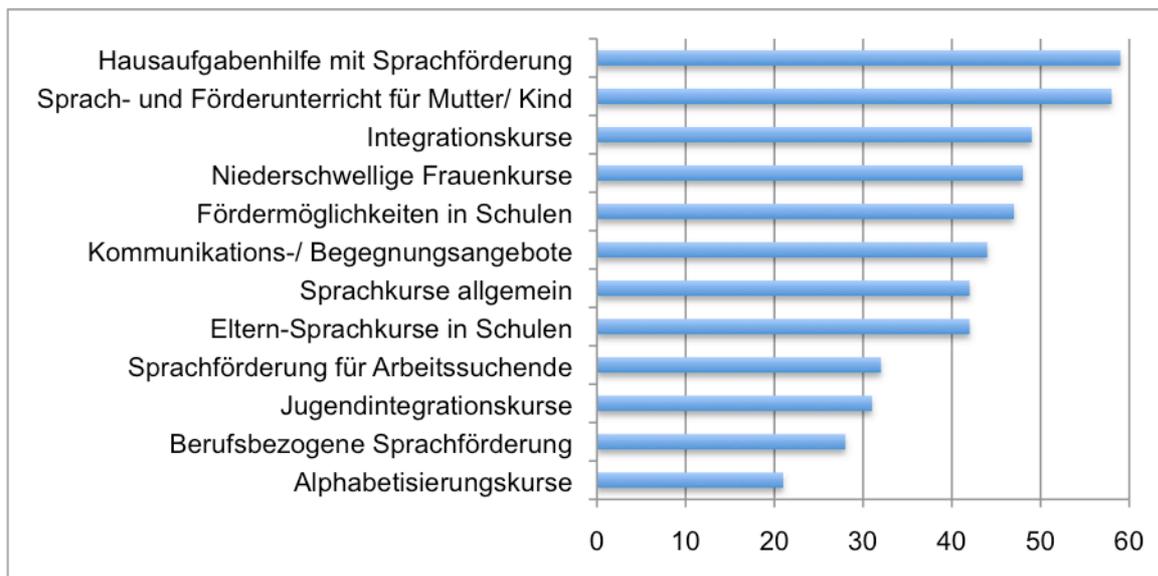


Abbildung 29 Relevanz von Handlungsfeldern insgesamt

Dass die „Niederschwelligen Frauenkurse“ und der „Sprach- und Förderunterricht für Mütter und Kinder“ so stark im Vordergrund steht, stimmt auch mit den Aussagen der Experteninterviews überein. Hier wurde zusätzlich unterstrichen, dass bei Angeboten für Frauen die Kinderbetreuung gewährleistet sein sollte. Zusätzlich seien insbesondere wohnortnahe Angebote für die Zielgruppe attraktiv.

Ein weiterer Punkt, der in der Umfrage nicht direkt abgefragt wurde, aber an verschiedenen Stellen im Rahmen von Kommentaren und Anmerkungen deutlich wurde und in den Experteninterviews eine wichtige Rolle spielte, war das Handlungsfeld „Elternarbeit“, gerade in den Kindertageseinrichtungen und den Schulen. Sowohl um fehlende Informationen als auch die Bedeutung der Sprache zu vermitteln, sollte die Elternarbeit verstärkt werden. Konkret wurde hierbei benannt, dass den Eltern Orientierungshilfen gegeben werden müssten – von grundsätzlichen Informationen bis hin zu Möglichkeiten, ihre Kinder zu fördern. Sinnvoll sei ein stadtweites Projekt zwischen KiTas und Schulen zur Sprachförderung mit einem starken Fokus auf die Vernetzung und die Elternarbeit jenseits der guten Zusammenarbeit im Rahmen von Delfin4.

Ein weiteres Handlungsfeld, das in den Experteninterviews benannt wurde und z.T. in der Umfrage ebenfalls problematisiert wurde, war die Frage der Sprachstandsdi-

gnose an den weiterführenden Schulen. In den Experteninterviews wurde insbesondere angesprochen, dass Diagnoseverfahren für SchülerInnen der Klassen 5 bis 6 benötigt würden. Gerade die SchülerInnen in der Hauptschule wiesen nicht selten einen Sprachförderbedarf auf. Hier könne insbesondere in den Klassen 5 und 6 noch Abhilfe geschaffen werden. Es würden derzeit jedoch noch keine Diagnoseverfahren in dieser Stufe angewendet.

Interessant ist, dass der Bereich der „Jugendintegrationskurse“ in den Experteninterviews als ein wichtiger Punkt benannt wurde, in der Umfrage dagegen keine entscheidende Rolle spielt. Ein ähnliches Bild zeigt das Handlungsfeld „Berufsbezogene Sprachförderung“. Während es in der Umfrage deutlich nachgeordnet ist, wurde in mehreren Interviews deutlich, dass eine Stärkung der berufsbezogenen Sprachförderung notwendig sei.

Im Rahmen der Umfrage wurde zusätzlich abgefragt, ob Angebote in den benannten Handlungsfelder stadtweit und/ oder in bestimmten Sozialräumen erfolgen sollten. Bei jedem der Handlungsfelder überwogen hier deutlich die Angaben, dass Angebote stadtweit gemacht werden sollten. Es gab jedoch zusätzlich zahlreiche Angaben zur Realisierung von Angeboten in den Sozialräumen.

	Stadt-kern	Kern-stadt Nord-west	Kern-stadt Nordost	Kern-stadt Südost	Kern-stadt Südwest	Nörd-liche Stadt-teile	Östliche Stadt-teile	Westli-che Stadt-teile
Integrationskurse	3	1	2	2	6			
Niederschwellige Frauenkurse	5	5	1	2	6	2		
Hausaufgaben-hilfe mit Sprach-förderung	5	7	2	2	5	1	2	
Alphabetisie-rungskurse	1			1	2			
Sprachkurse allgemein	2	1			3	1	2	
Berufsbezogene Sprachförderung	1	1			1			

	Stadt- kern	Kern- stadt Nord- west	Kern- stadt Nordost	Kern- stadt Südost	Kern- stadt Südwest	Nörd- liche Stadt- teile	Östliche Stadt- teile	Westli- che Stadt- teile
Sprachförder- maßnahmen für Arbeitssuchende	1		1		1	1		
gemeinsamer Sprach- und För- derunterricht für Mutter und Kind	6	6	3	1	5		3	
Fördermöglich- keiten an Schu- len		1		1	1	1	1	
Eltern Sprach- kurse	2	2	2		1	1	1	
Jugendintegra- tionskurse	2	3	1	1	3			
Kommunikations- und Begeg- nungsangebote	3	5	1	1	5	1	1	

Tabelle 8 Handlungsfelder und ihre Relevanz im Sozialraum

Werden die Handlungsfelder zu den Sozialräumen in Bezug gesetzt, wird deutlich, dass als wichtigstes Handlungsfeld „Hausaufgabenhilfe mit Sprachförderung“ in der Kernstadt Nordwest benannt wurde (7 Angaben). Danach folgen „Niederschwellige Frauenkurse“ in der Kernstadt Südwest (6 Angaben) und „Integrationskurse“ in der Kernstadt Südwest (6 Angaben), sowie „Sprach- und Förderunterricht für Mütter und Kinder“ im Stadtkern (6 Angaben) und in der Kernstadt Nordwest (6 Angaben). Damit decken sich die Handlungsfelder im Sozialraumbezug mit den generell benannten Handlungsfeldern.

Untersucht man auf Basis der Ergebnisse der Umfrage, welche Sozialräume generell die meiste Relevanz haben, so wird deutlich, dass die wichtigsten Sozialräume, in denen künftige Angebote realisiert werden sollen, die Kernstadt Südwest, die Kernstadt Nordwest und der Stadtkern sind. Dies deckt sich damit, dass über 80% aller AusländerInnen in der Kernstadt leben.

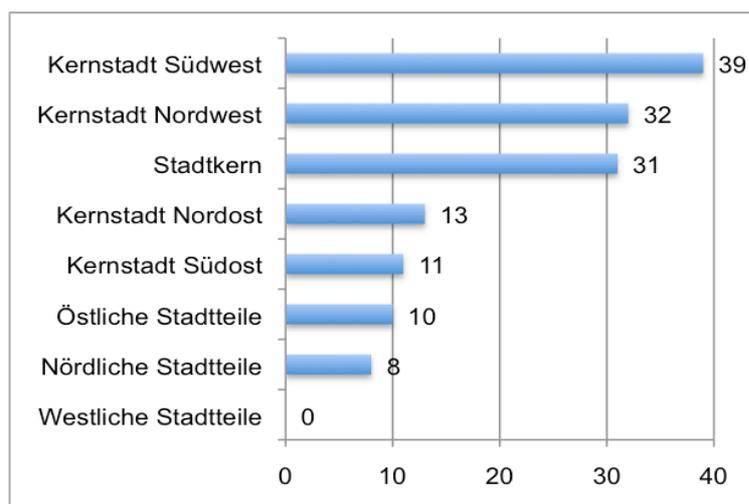


Abbildung 30 Handlungsbedarf in den Sozialräumen

4.3 Handlungsfelder, in denen Institutionen in Zukunft tätig werden

In der Umfrage wurde im Bereich der Handlungsfelder ebenfalls abgefragt, in welchen Bereichen die Institutionen in Zukunft Angebote machen wollen. Entsprechend der Relevanz, die dem „Sprach- und Förderunterricht für Mütter und Kinder“ sowie der „Hausaufgabenhilfe mit Sprachförderung“ zugeordnet wurden, werden hier Institutionen in Zukunft tätig.

Art des Angebots	Anzahl der Angebote	Sozialraumbezug
Gemeinsamer Sprach- und Förderunterricht für Mütter und Kinder	9	2 stadtweit 1 Stadtkern 3 Kernstadt Nordwest 2 Stadtkern Südwest 1 Östliche Stadtteile
Hausaufgabenhilfe mit Sprachförderung	4	2 stadtweit 1 Stadtkern 1 Kernstadt Nordwest
Fördermöglichkeiten in Schulen	3	3 stadtweit
Kommunikations- und Begegnungsangebote	3	3 stadtweit
Berufsbezogene Sprachförderung	2	2 stadtweit

Art des Angebots	Anzahl der Angebote	Sozialraumbezug
Allgemeine Sprachkurse	2	2 stadtweit
niederschwellige Frauenkurse	1	1 stadtweit
Elternsprachkurse in Schulen	1	1 Nördliche Stadtteile
Integrationskurse	1	1 stadtweit
Sprachfördermaßnahmen für Arbeitssuchende	1	1 stadtweit
Frauenintegrationskurse mit Kinderbetreuung	1	1 stadtweit
Lehrerfortbildungen zur Relevanz von Sprachförderung	1	1 stadtweit
Muttersprachlicher Unterricht in Russisch	1	k.A.

Tabelle 9 Künftige Tätigkeitsfelder in den Sozialräumen

Es bleibt jedoch zu diskutieren, ob mit den Angeboten bereits sämtliche formulierten Bedarfe, insbesondere hinsichtlich des Sozialraumbezugs, abgedeckt sind. So wird es z.B. nur ein zusätzliches Angebot im Bereich „Hausaufgabenhilfe mit Sprachförderung“ in der Kernstadt Nordwest geben. „Niederschwellige Frauenkurse“ in der Kernstadt Südwest werden überhaupt nicht angeboten. Auch Integrationskurse werden laut Aussagen des Fragebogens stadtweit angeboten und nicht speziell für den Sozialraum Kernstadt Südwest.

Nur zwei der Angebote liegen in der Kernstadt Südwest, obwohl sie als der wichtigste Sozialraum benannt wurde. Immerhin vier Angebote werden im zweitwichtigsten Sozialraum, in der Kernstadt Nordwest, gemacht werden.

4.4 Schaffung von Transparenz

Deutlich wurde im Fragebogen, dass mehr Transparenz hinsichtlich der Sprachförderangebote gefordert wurde. Über die Hälfte aller teilnehmenden Institutionen sprach sich hierfür aus (insgesamt 54).

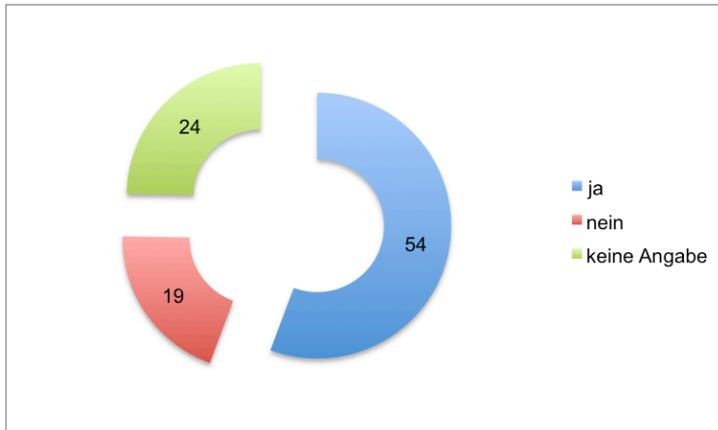


Abbildung 31 Wunsch nach mehr Transparenz

Dabei gab es auch die Möglichkeit für die TeilnehmerInnen der Umfrage, Ideen zu äußern, wie mehr Transparenz hinsichtlich der Sprachfördermaßnahmen geschaffen werden könne. Insgesamt 14 Einrichtungen regten an, Informationsmaterialien an wichtige Institutionen wie z.B. Kindertageseinrichtungen, Schulen, freie Träger, das Ausländeramt und die Migrantenselbstorganisationen weiterzugeben und dort auszulegen. Ein Teil dieser Einrichtungen äußerten, dass es einen generellen Flyer über Sprache und die Wichtigkeit der Sprache sowie AnsprechpartnerInnen geben sollte.

13 Einrichtungen regten an, es sollte eine Übersicht über alle Sprachfördermaßnahmen geschaffen werden, z.B. in Form einer Liste oder Datenbank. Vier Institutionen sprachen an, dass die Zielgruppe selber stärker informiert werden sollte, gerade in persönlichen Gesprächen.

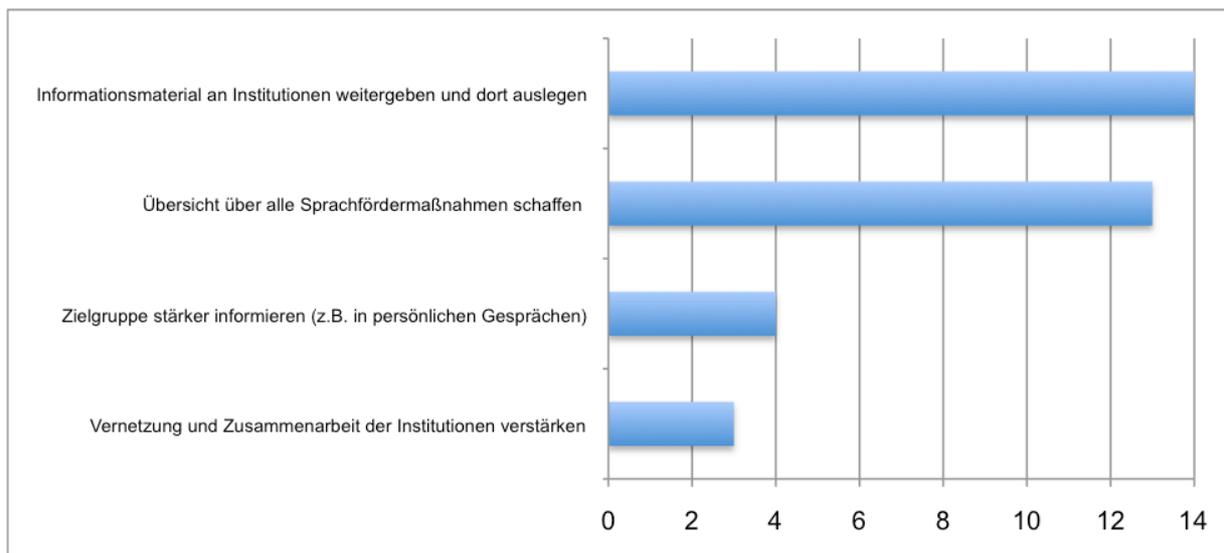


Abbildung 32 Ideen zur Schaffung von Transparenz

Ergänzend hierzu kann das Ergebnis der Experteninterviews angeführt werden, in dem ein Teil der Befragten einen grundsätzlichen Bedarf bei der Vermittlung von Informationen über Sprachfördermaßnahmen, insbesondere Integrationskurse, sah, während andere darauf hinwiesen, dass die Schaffung von Transparenz alleine nicht der Schlüssel sei – das Problem liege eher in der Wertigkeit, die der deutschen Sprache in vielen Migrantenfamilien beigemessen wird. Hier müsse ein entsprechendes Bewusstsein geschaffen werden.

4.5 Verbesserung des Informationsflusses

Flankierend zu der Frage der Transparenz wurde in der quantitativen Umfrage die Frage gestellt, ob der Informationsfluss zwischen und die Vernetzung unter den Institutionen gestärkt werden sollte.

Unter Punkt drei wurde bereits deutlich, dass ein Großteil der Informationen eher schwach vernetzt ist (mit Ausnahme der sonstigen Einrichtungen). Nur 27% der Schulen und 33% der Kindertageseinrichtungen sind im Bereich der Sprachförderung vernetzt. Keine der Migrantenselbstorganisationen gab eine Vernetzung im Sprachförderbereich an.

Dementsprechend wenig überraschend ist, dass fast 50% der befragten Institutionen angab, dass eine Vertiefung des Informationsflusses und eine Verbesserung der Vernetzung gewünscht ist.

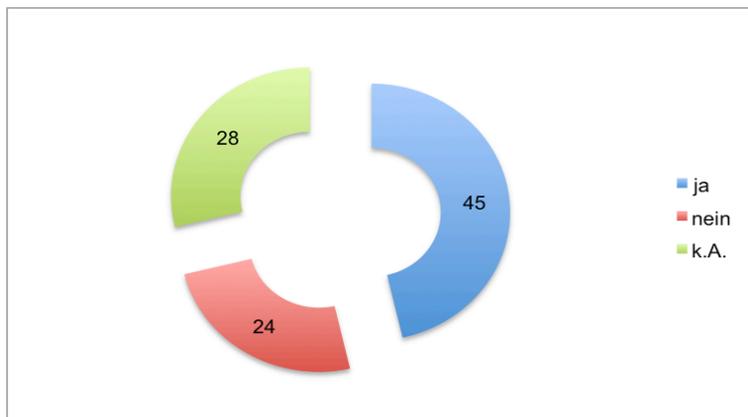


Abbildung 33 Bedarf bei der Verbesserung des Informationsflusses

Bei der Frage nach Ideen zur Verbesserung gab es zahlreiche Überschneidungen zur Frage nach der Transparenz – so z.B. die Idee, Angebote bei den Migranten-selbstorganisationen vorzustellen, Informationen direkt beim Ausländeramt auszulegen oder aber der Aussage, es solle generell mehr Transparenz und Information über die Angebote im Bereich der Sprachförderung geben. Insgesamt 14 Institutionen machten im Rahmen der offenen Frage noch einmal ausdrücklich deutlich, dass es mehr Vernetzung und regelmäßigen Austausch geben solle.

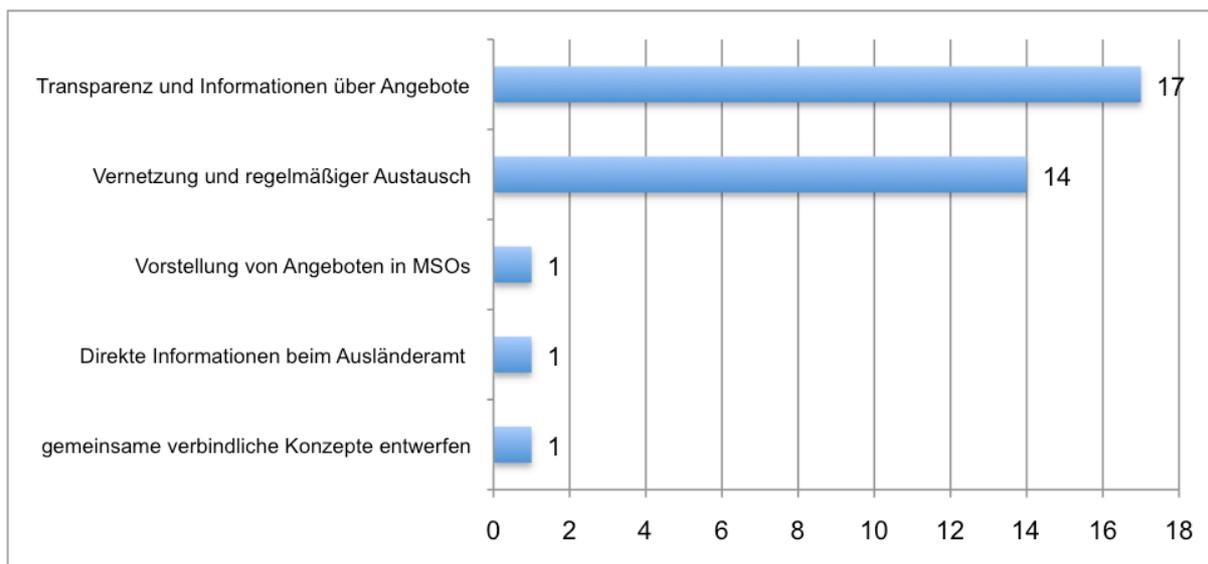


Abbildung 34 Ideen zur Verbesserung des Informationsflusses und der Transparenz

4.6 Künftige Koordination der Akteure

50% der Kindertagesstätten, Schulen und sonstigen Institutionen gab an, dass es in Zukunft eine größere Koordination im Bereich der Sprachförderung geben sollte.

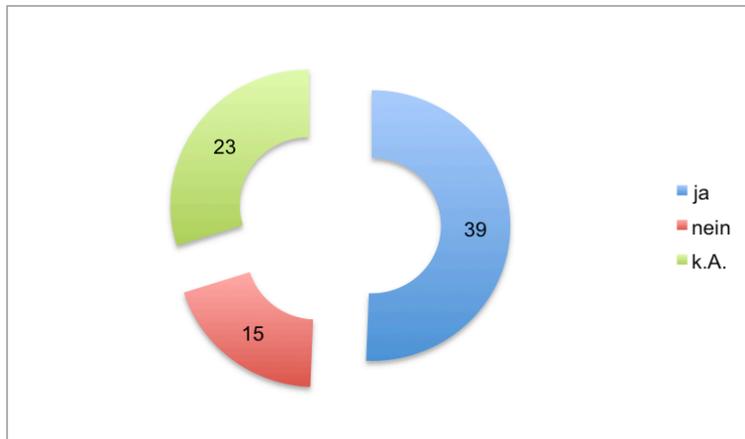


Abbildung 35 Wunsch nach zukünftiger Koordination der Akteure (MSOs wurden zu diesem Punkt nicht befragt)

Als besonders relevant wurde hierbei geäußert, dass feste AnsprechpartnerInnen in den Institutionen zum Thema Sprachförderung benannt werden sollten (31 Einrichtungen). 28 Einrichtungen betonten an dieser Stelle, dass eine Plattform zur Vernetzung im Bereich der Sprachförderung installiert werden sollte.

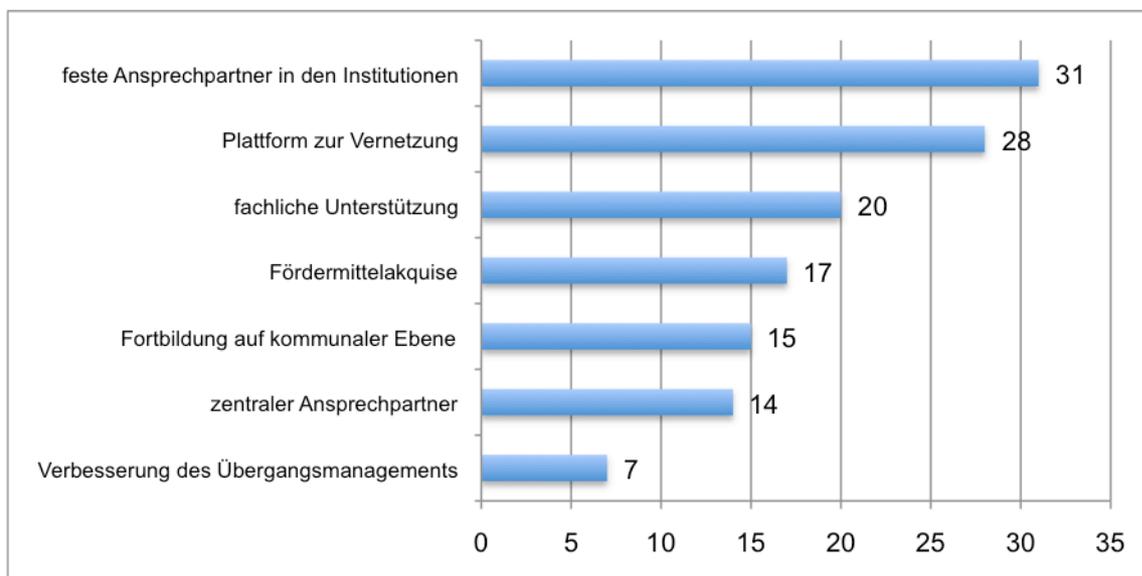


Abbildung 36 Möglichkeiten zur Koordinierung

20 Institutionen äußerten einen Bedarf an fachlicher Unterstützung, während 17 Einrichtungen angaben, dass es sehr gut sei, wenn es in Zukunft gemeinsame Absprachen bei der Fördermittelakquise gäbe.

Deutlich wurde, dass eine Verbesserung des Übergangsmanagements zwischen Kindertageseinrichtung und Schule, trotz aller geäußerten Problematiken (siehe Punkt 1.2.2), kein wirkliches Thema ist. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der Experteninterviews. Auch hier wurde betont, dass der Austausch zwischen den KiTas und Grundschulen auch durch Delfin4 bereits sehr gut funktioniere. Stattdessen verweisen die Interviews an einer anderen Stelle auf Bedarfe – bei der Vernetzung zwischen Grundschule und Sekundarstufe. Da in der Grundschule keine den Bildungsdokumentationen vergleichbare Dokumente über die Lernstandsentwicklung der SchülerInnen angefertigt werden, sei der persönliche Austausch zwischen den LehrerInnen der Grundschule und den weiterführenden Schulen von wesentlicher Bedeutung, so die ExpertInnen. Sie wiesen darauf hin, dass es noch weiteren Abstimmungsbedarf von beiden Seiten (Grundschule und weiterführende Schule) gebe. So sollte beispielsweise eine höhere Transparenz darüber hergestellt werden, warum Kinder an bestimmte Schulen empfohlen werden.

Im Gegensatz zur quantitativen Umfrage wurde zudem bei den Experteninterviews stärker der Einsatz eines Sprachförderkoordinators/ einer Sprachförderkoordinatorin gefordert, um einen Ansprechpartner/ eine Ansprechpartnerin in Fragen der Sprachförderung vor Ort zu haben. Als weitere Aufgabengebiete eines Koordinators/ einer Koordinatorin wurde die Netzwerkkoordination angesprochen und inhaltliche Hilfestellungen in diesem Feld.

4.7 Hindernisse in den Einrichtungen

Abschließend wurden die Kindertageseinrichtungen, Schulen und sonstige Einrichtungen befragt, in welchen Bereichen sie Hindernisse in ihrer Sprachförderarbeit gegenüberstehen.

Besonders deutlich wurden hierbei Schwierigkeiten mit Eltern angesprochen. Zahlreiche Institutionen monierten, dass die Eltern sich nur bedingt engagierten und z.T. die Relevanz von Sprachförderung in der eigenen Lebensgestaltung und der ihrer

Kinder unterschätzten. Dies ergänzt sich mit den Experteninterviews, die die Wichtigkeit der Elternarbeit unterstreichen.

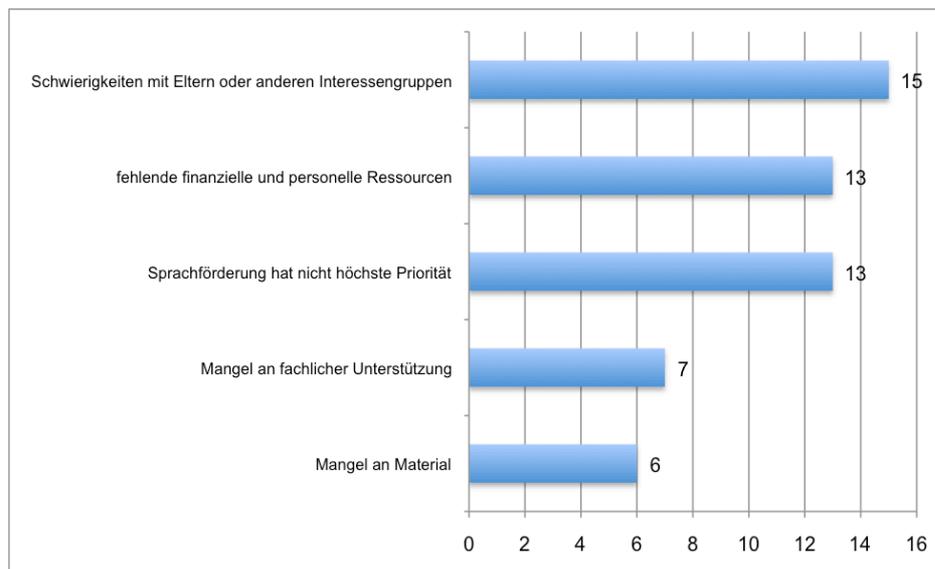


Abbildung 37 Hindernisse in den Einrichtungen

Weitere benannte Punkte waren die fehlenden finanziellen und personellen Ressourcen der Institutionen. Zahlreiche Einrichtungen gaben in diesem Zusammenhang auch an, dass sie finanzielle und personelle Unterstützung brauchen, bzw. zumindest Hilfestellungen im Bereich der Fördermittelakquise.

Eine andere Ebene, die ebenfalls von einigen Institutionen in der Umfrage angesprochen wurde, war, dass Sprachförderung z.T. auch nicht höchste Priorität in der Einrichtung hat.

5. Fazit

Die wichtigsten Zielgruppen, für die in Zukunft in Lippstadt Angebote gemacht werden sollen, sind insbesondere Frauen und Mütter (besonders aus dem türkischen und arabischen Umfeld bzw. mit Aussiedlerhintergrund) sowie Kinder bis 14 Jahre inklusive der Quereinsteiger (generell). Umstritten war, inwiefern die Kinder im Vorschulbereich eine Zielgruppe sind, für die Angebote ausgebaut werden müssen, da gerade in den Experteninterviews darauf hingewiesen wurde, dass durch Delfin4 hier bereits viele Angebote erfolgen. Die ExpertInnen benannten dagegen verstärkt auch

die Jugendlichen mit Aussiedlerhintergrund. Deutlich wurde in der quantitativen Umfrage zudem, dass, Männer und Väter aus dem türkischen und arabischen Umfeld bzw. mit Aussiedlerhintergrund ebenfalls eine Zielgruppe sind. Ein wichtiger Punkt bei den Zielgruppen ist die Ansprache (siehe Elternarbeit und Transparenz).

Eines der wichtigsten Handlungsfelder ist der Bereich der „Hausaufgabehilfe mit Sprachförderung“, gefolgt vom „Sprach- und Förderunterricht für Mütter und Kinder“. Ebenfalls relevant erschienen in der Umfrage die Bereiche „Integrationskurse“ und „Niederschwellige Frauenkurse“. Diese Angaben decken sich weitestgehend mit den benannten Zielgruppen. Zusätzlich wurde das Handlungsfeld der Elternarbeit sowohl in der Umfrage wie auch in den Experteninterviews eingeführt. Hintergrund ist hierfür, dass die Eltern, auch über den Bereich der Sprachförderung hinaus, bislang noch nicht ausreichend in die Strukturen der Institutionen eingebunden sind. Einerseits zielt zukünftige Elternarbeit auf die Ansprache, das Erreichen sowie die Sensibilisierung der Eltern, andererseits auf die Einbindung in die Sprachförderung (soweit dies möglich ist). Ein weiterer benannter Punkt, der nicht direkt einer Zielgruppe zugeordnet, sondern auf einer Metaebene angesiedelt ist, ist der Bedarf der weiterführenden Schulen an Diagnoseverfahren zur Erhebung des Sprachstandes und zum Monitoring der Sprachentwicklung. Abschließend sollen die Hinweise der ExpertInnen auf die Bereiche „Jugendintegrationskurse“ und „Berufsbezogene Sprachförderung“, die allerdings in der quantitativen Umfrage nachgeordnet waren, aufgeführt werden.

Bezüglich der Einbeziehung der Sozialräume in die Frage nach in Zukunft auszuweidenden Handlungsfeldern muss deutlich gemacht werden, dass diese in der Umfrage nur eine nachgeordnete Rolle spielten. Die meisten Institutionen gaben an, dass stadtweite Angebote sinnvoll seien. Z.T. ergibt sich zusätzlich eine Sozialraumorientierung bereits durch die Institution, die Angebote macht (z.B. bestimmte Einzugsbereiche von Schulen oder Kindertagesstätten). Vor dem Hintergrund einer Sozialraumorientierung wurde benannt, dass es verstärkt „Niederschwellige Frauenkurse“ und „Integrationskurse“ in der Kernstadt Südwest, „Hausaufgabehilfe mit Sprachförderung“ und „Sprach- und Förderunterricht für Mütter und Kinder“ in der Kernstadt Nordwest sowie „Sprach- und Förderunterricht für Mütter und Kinder“ im Stadtkern geben solle. Hier werden einige Institutionen in Zukunft auch weiterhin bzw. verstärkt tätig werden. Parallel ist bei der Ausarbeitung des Sprachförderkonzepts zu fragen,

inwieweit ein Sozialraumbezug bei den Angeboten auch für die Institutionen realisierbar ist.

Ein wichtiger Punkt in der quantitativen Umfrage war die Schaffung von Transparenz bezüglich der Angebote. Hier wurden insbesondere zwei Ideen geäußert. Zum einen die Entwicklung von neuem bzw. Nutzung von vorhandenen Informationsmaterials zu Sprachförderangeboten. Es wurde angeregt, Informationsmaterial z.B. in Form von Flyern an alle wichtigen Institutionen, Kindertagesstätten, Schulen, Weiterbildungsanbietern, freien Träger, Migrantenselbstorganisationen und die Stadtverwaltung weiterzugeben und dort auszulegen bzw. Interessenten persönlich zu geben. Zum anderen wurde die Schaffung einer Übersicht über alle Sprachförderangebote, beispielsweise in Form einer Sprachförderdatenbank oder einer gedruckten Liste angeregt.

Im Bereich der Koordination der Akteure im Sprachförderbereich war der wichtigste Punkt die Schaffung einer Plattform zur Vernetzung der AnbieterInnen. Eine zunehmende Vernetzung könnte auch eine Zunahme der (sinnvollen) Kooperationen im Angebotsbereich zur Folge haben. Parallel wurde auch benannt, dass sämtliche Institutionen einen festen Ansprechpartner/ eine feste AnsprechpartnerIn zum Arbeitsbereich „Sprachförderung“ benennen sollten. Zudem wurde angemerkt, dass mehr fachliche Unterstützung benötigt wird, ein Punkt, der beispielsweise auch beim Handlungsfeld „Diagnoseinstrumente“ deutlich wurde. Ein weiterer wichtiger Bereich war die Unterstützung bei der Fördermittelakquise, was mit dem zunehmenden Bedarf an finanziellen und personellen Ressourcen korreliert. Abschließend ist für diesen Bereich noch anzumerken, dass gerade in den Experteninterviews eine stärkere Vernetzung und Koordinierung zwischen den Grundschulen und den weiterführenden Schulen angesprochen wurde.

Abschließend soll noch die Rolle der Migrantenselbstorganisationen (MSOs) im Bereich der Sprachförderung beleuchtet werden. Auf Basis der Ergebnisse der quantitativen Umfrage und der Experteninterviews ist deutlich, dass die MSOs bislang im Sprachförderbereich kaum vernetzt sind. Eine bessere Vernetzung erscheint sinnvoll, jedoch sollten die Migrantenselbstorganisationen hierbei nicht überfordert werden. In ihren eigenen Aussagen wurde deutlich, dass Sprachförderung kein Hauptanliegen dieser Institutionen ist und auf Grund der vorhandenen Ressourcen und des Fachwissens auch nicht sein kann. Sinnvoll ist auf Basis der vorhandenen Daten, wenn

die MSOs eine Multiplikatorenfunktion übernehmen könnten, indem sie die Relevanz der Sprachförderung vermittelt bekommen und dann Informationen an ihre Mitglieder weitergeben und diese für die Wichtigkeit von Sprache und Spracherwerb sensibilisieren.

IV. Handlungsempfehlungen der Arbeitsgruppen/ Maßnahmen

1. Handlungsfeld: Glättung der Übergänge

Ebene Elementar- und Primarbereich

1.1 Realisierung von institutionalisierten Austauschmöglichkeiten zwischen KiTa und Grundschule

In der AG 1, die sich mit dem Elementar- und Primarbereich auseinandersetzte, wurde angeregt, zwischen den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen weitergehende Formen der Zusammenarbeit und des Austausches zu realisieren. Zurzeit gibt es längst nicht zwischen allen Schulen und Kindertageseinrichtungen ein tragfähiges Konzept der Zusammenarbeit. Insbesondere unterschiedliche Erwartungen an einen Austausch über den Bildungs- und Sprachentwicklungsstand der Lernanfänger sowie abweichende Anwendungen der Vorgaben der Landesregierung hemmen hier die Kooperation. Dies wurde ebenfalls im Rahmen der quantitativen und qualitativen Umfrage thematisiert.

Die direkten Austauschmöglichkeiten könnten im Rahmen einer flächendeckenden Umsetzung beispielsweise von sogenannten „Einschulungskonferenzen“ institutionalisiert werden. Hierbei war den TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe jedoch wichtig, dass kein einheitliches Verfahren erzwungen werden soll. Trotzdem soll ein Konzept für Lippstadt erarbeitet werden, das die verschiedenen Möglichkeiten der Kooperation einschließt und den Schulen und Kindertageseinrichtungen als hilfreiches Muster dienen kann. Gemeinsam mit der Stadtverwaltung wird eine Gruppe von KiTa-Leitungen und SchulleiterInnen dieses Konzept entwickeln. Hierfür wird ein einmaliges Treffen der PartnerInnen unter Koordination der Stadtverwaltung anberaumt. Ziel ist die Entwicklung des o.g. Konzeptes. Dieses Konzept wird anschließend auf der KiTa-Leitungsrunde und in der Schulleiterkonferenz diskutiert und ggf. ergänzt.

Mögliche PartnerInnen im Prozess sind:

- die Stadtverwaltung
- die KiTa-Leitungen
- die GrundschulleiterInnen
- die KiTa-Leitungsrunde

- die Schulleiterkonferenz

1.2 Entwicklung eines eigenen Dokuments außerhalb der Bildungsdokumentation

Die Weitergabe der Bildungsdokumentationen gestaltet sich als problematisch wie auch in der IST-Analyse deutlich wurde. Dementsprechend wurde in der AG 1, die sich mit dem Elementar- und Primarbereich auseinandersetzte, angeregt, ein eigenes kurzes Dokument zu entwickeln, das von den Kindertagesstätten an die Grundschulen weitergereicht werden kann. Ziel ist, mit Hilfe des Dokuments ein kurzes und knappes Bild des Kindes zu entwerfen, um insbesondere den Grundschulen eine Hilfestellung zu geben.

Die Möglichkeit, ein solches Dokument inhaltlich und formal (auch gemäß der Richtlinien zum Datenschutz) zu erstellen, wird von der Stadtverwaltung gemeinsam mit der unter 1.1 genannten Gruppe von KiTa-Leitungen und SchulleiterInnen geprüft. Die Ergebnisse werden an die KiTas und Grundschulen sowie an die Kita-Leitungsrunde und die Schulleiterkonferenz weitergegeben, die dann über ein weiteres Vorgehen entscheiden können.

Angedachte PartnerInnen im Prozess sind:

- die Stadtverwaltung
- die KiTa-Leitungen
- die GrundschulleiterInnen
- die KiTa-Leitungsrunde
- die Schulleiterkonferenz

1.3 Flankierende Maßnahmen

In der AG 1 wurde ebenfalls angesprochen, inwiefern es sinnvoll ist, Dreiergespräche mit Eltern, MitarbeiterInnen der KiTa, die ihr Kind besucht hat und LehrerInnen bzw. Leitung der Grundschule, die es besuchen wird zu institutionalisieren. Dies sei besonders sinnvoll, um die Eltern für die Wichtigkeit der Weitergabe der Bildungsdokumentation zu sensibilisieren, gleichzeitig aber auch deren weitere Mitarbeit insbeson-

dere bei der Sprachförderung zu thematisieren. Es wurde angeregt, dass die Einrichtungen intern prüfen, inwieweit dies auf Basis der vorhandenen zeitlichen und personellen Ressourcen möglich ist.

2. Handlungsfeld: Fördermöglichkeiten in den Schulen ausbauen

Ebene Primar- und Sekundarbereich

2.1 Stärkung der Sprachförderung am Nachmittag im Rahmen der Offenen Ganztagschulen (OGS)

Sprachförderung in den Schulen auszubauen war ein wichtiger Punkt in der quantitativen und qualitativen Erhebung. Dieses Ergebnis wurde von AG 1, die sich mit dem Elementar- und Primarbereich auseinandersetzte und AG 2, die den Primar- und Sekundarbereich abdeckte, aufgegriffen. Beide AGs diskutierten, inwieweit im sprachlichen Bereich schwache Kinder durch die Ausweitung des Sprachförderangebots am Nachmittag im Rahmen der Offenen Ganztagschulen unterstützt werden könnten.

Hierbei sei besonders zu beachten, wie man Kinder gewinnen könnte, an Stelle von anderen Angeboten gerade ein Sprachförderangebot wahrzunehmen. Als erster Schritt wurde angedacht, dass interessierte Grundschulen und offene Ganztagschulen mit der Grundschule am Weinberg Kontakt aufnehmen, die nach Aussagen der TeilnehmerInnen aus AG 1 bereits ein entsprechendes Angebot initiiert hat. Zudem gelte es zu prüfen, welche Fördermöglichkeiten es für Sprachförderangebote im Rahmen der Offenen Ganztagschule gibt.

Mögliche PartnerInnen im Prozess sind:

- die Grundschulleitungen
- die Leitungen der Offenen Ganztagschulen
- ggf. die Schulleiterkonferenz

Eine Möglichkeit für externe Unterstützung bietet der Fördertopf „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Mercator Stiftung. Die Bürgerstiftung Hellweg unterstützt Projekte im Bereich Erziehung und Bildung. Wenn durch

das Projekt insbesondere Kinder aus benachteiligten Familien gefördert werden, kommt ggf. auch eine Förderung durch die HIT-Stiftung in Frage. Auch die Optimus Foundation Deutschland des Kreditinstituts UBS unterstützt die Förderung von Erziehung und Bildung bei benachteiligten Kindern.

2.2 Kontinuierliche Deutschkurse im Rahmen des Förderbands

In der AG 2, die sich aus MitarbeiterInnen und LeiterInnen aus dem Primar- und Sekundarbereich zusammensetzte, wurde das Ergebnis der IST-Analyse, die Sprachförderung gezielt zu stärken auch in Bezug auf eine zweite Maßnahme angesprochen. Gemeinsam wurde erarbeitet, wie ein Projekt gestaltet werden kann, das insbesondere Kinder und Jugendliche der Klassen 5 bis 8 im regulären Unterricht der Sekundarstufe im sprachlichen Bereich durch den Einsatz erfahrener DozentInnen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) kontinuierlich unterstützt. Das Projekt könnte zunächst als Pilotprojekt an einer Schule wie z.B. der Drost-Rose Realschule starten.

Zuerst wird hierfür ein Dozentenpool in Zusammenarbeit mit den Bildungsträgern wie z.B. VHS, AWO oder das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Westfalen erstellt, der die kontinuierlichen Deutschkurse durchführen soll. Die Schulleitung der Realschule wird nach Finanzierungsmöglichkeiten, insbesondere bei lokalen Stiftungen, suchen. Dann wird zwischen der Schule und den Bildungsträgern geklärt, wann die Förderung stattfinden soll und in welchem Umfang.

Mögliche PartnerInnen im Projekt sind:

- Schulen wie z.B. die Drost-Rose Realschule
- Bildungsträger wie die VHS, die AWO oder das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Westfalen

Für eine Kofinanzierung kommt die Bürgerstiftung Hellweg, die Projekte im Bereich Erziehung und Bildung unterstützt, in Frage. Weitere Möglichkeiten können die Dr.-Arnold-Hueck-Stiftung, die Sparkassenstiftung für Lippstadt, die Stiftung Pro Lippia und die Karl-Bröcker-Stiftung bieten. Zudem wurde im Rahmen der Arbeitsgruppe von Seiten der Stadtverwaltung angesprochen, ebenfalls etwas zu dieser Maßnahme beitragen zu können.

2.3 Flankierende Maßnahmen

In der ersten AG, die aus AkteurInnen des Elementar- und Primarbereichs bestand, wurde andiskutiert, inwieweit DaZ (Deutsch als Zweitsprache) Unterricht, der insbesondere SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft fördert, an Schulen eingerichtet werden könne. In der AG wurde darüber informiert, dass das Schulamt des Kreises Soest hierfür einen Stellenzuschlag gewährt. Voraussetzung hierfür sei die Vorlage eines Förderkonzepts.

Ebenfalls in AG 1 wurde angeregt, eine Liste der Materialien, mit denen die Grundschule am Weinberg, die Grundschule an der Pappelallee und die Nikolaischule arbeiten, zusammenzustellen. Diese Liste kann in einem nächsten Schritt allen Schulen zur Verfügung gestellt werden. Dies würde die Arbeit im Bereich der Sprachförderung erheblich erleichtern, so die TeilnehmerInnen.

3. Handlungsfeld: Quereinsteiger stärken

Ebene Primar- und Sekundarbereich

3.1 Jugendmigrationsdienst der AWO als zentraler Ansprechpartner

In AG 3, Übergang Schule-Beruf und Erwachsenenbildung, wurde besprochen, dass der Jugendmigrationsdienst der AWO als zentraler Ansprechpartner für alle Schulen hinsichtlich der Fragestellungen zu Quereinsteigern installiert werden soll. Unter Quereinsteiger sind hierbei Kinder und Jugendliche zu verstehen, die erst nach ihrem sechsten Lebensjahr nach Deutschland kommen und über wenige bzw. gar keine Deutschkenntnisse verfügen. Als erster Schritt wurde formuliert, dass der Jugendmigrationsdienst nach geeigneten Wegen sucht, seine Kompetenzen und Angebote in diesem Bereich bei den weiterführenden Schulen noch bekannter zu machen. Damit wurde in der AG ein Anliegen aus den qualitativen Interviews und Bitten der weiterführenden Schulen aus der Arbeitsgruppe selbst aufgegriffen.

Ausführend in diesem Maßnahmenbereich ist der Jugendmigrationsdienst der AWO in Lippstadt.

4. Handlungsfeld Diagnoseinstrumente zur Sprachstandserhebung

Ebene Sekundarbereich

4.1 Abstimmung kultursensibel gestalteter Aufnahmebögen

Insbesondere in den qualitativen Interviews wurde angesprochen, dass in der Sekundarstufe oft die Diagnoseinstrumente zur Sprachstandserhebung fehlten. In der AG 2, die den Primar- und Sekundarbereich abdeckte, wurde deswegen thematisiert, dass die Aufnahmebögen der weiterführenden Schulen einheitlich kulturelle und sprachliche Merkmale der SchülerInnen erfassen sollen. Ziel ist, wichtige Informationen wie z.B. die Hauptsprache im Elternhaus und der Freizeit abzufragen und die so kultursensibel gestalteten Aufnahmebögen in die Schülerakten einzulegen, damit diese den LehrerInnen an den weiterführenden Schulen bei Fragen zur Verfügung stehen.

Hierfür wird die Stadtverwaltung Muster aller Aufnahmebögen der weiterführenden Schulen anfordern. Eine der weiterführenden Schulen wird einen Zuständigen bzw. eine Zuständige benennen oder eine Arbeitsgruppe einsetzen, die die von der Verwaltung gesammelten Bögen sichtet. Ziel der Arbeit ist im nächsten Schritt relevante Merkmale eines kultursensiblen Aufnahmebogens festzulegen und diesen dann zu gestalten. Anschließend wird die Vorlage für einen kultursensiblen Aufnahmebogen auf der Schulleiterkonferenz vorgestellt und entsprechend der Anregungen auf der Konferenz angepasst. Der endgültige Aufnahmebogen wird an alle weiterführenden Schulen gegeben, so dass sie damit arbeiten können und ihn ggf. weiter an ihre speziellen Bedarfe anpassen können.

Mögliche PartnerInnen im Prozess sind:

- die Stadtverwaltung
- die weiterführenden Schulen
- die Schulleiterkonferenz

5. Handlungsfeld: Sprachkurse zur Stärkung der Lese- und Schreibkompetenz

Ebene Sekundarbereich und Erwachsenenbildung

5.1 Installierung von Vorkursen am Hanse Kolleg

Im Rahmen der dritten AG, die sich mit den Bereichen Übergang Schule-Beruf und Erwachsenenbildung auseinandersetzte, wurde von Seiten der Leitung und MitarbeiterInnen des Hanse Kollegs der Wunsch geäußert, Vorkurse für schulisch schwache Jugendliche und junge Erwachsene zu installieren, die auf Grund ihrer Defizite nicht in einen regulären Kurs aufgenommen werden können. Ziel der Vorkurse soll insbesondere eine Stärkung der Lese- und Schreibkompetenz sein, da hier besondere Probleme gesehen werden.

In einem ersten Schritt wird das Hanse Kolleg konkrete Partnerinstitutionen suchen, die diese Kurse durchführen können wie z.B. die VHS oder die AWO. Parallel muss die Suche nach entsprechenden Finanzierungsmöglichkeiten beginnen. Zusätzlich wird das Hanse Kolleg sich ggf. auch externe Unterstützung suchen, wenn eine umfangreichere Antragsstellung für Förderprogramme nötig ist.

PartnerInnen im Rahmen dieser Maßnahme sind:

- das Hanse Kolleg
- Einrichtungen, die über DaZ (Deutsch als Zweitsprache) oder DaF (Deutsch als Fremdsprache) Kompetenz verfügen wie z.B. VHS, AWO oder das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Westfalen

Die Bürgerstiftung Hellweg unterstützt Projekte im Bereich Erziehung und Bildung. Die Dr.-Arnold-Hueck-Stiftung, die Sparkassenstiftung für Lippstadt, die Stiftung Pro Lippia und die Karl-Bröcker-Stiftung können auch Anknüpfungspunkte bieten.

Eine weitere Möglichkeit wäre die Einrichtung einer sogenannten DaZ Stelle (siehe Punkt 2.3).

5.2 Stärkung der bestehenden vorkursähnlichen Strukturen am Lippe Berufskolleg

Ebenfalls im Rahmen der AG 3, Übergang Schule-Beruf und Erwachsenenbildung, kommunizierte das Lippe Berufskolleg, dass es in Zukunft eine Stärkung der beste-

henden vorkursähnlichen Strukturen im Berufskolleg geben solle. Ziel ist, auch hier Jugendliche mit besonderen Bedarfen im sprachlichen Bereich zu fördern. Bestehender Partner ist bereits die AWO, die hier unterstützt.

Um die Angebote in Zukunft gezielt ausweiten zu können, gilt es eine entsprechende Förderung zu finden. Des Weiteren benötigt das Berufskolleg bei der Stellung eines Förderantrags Unterstützung. Hier muss ein Partner gefunden werden.

PartnerInnen in diesem Bereich sind:

- das Lippe Berufskolleg
- die AWO

Auch hier könnte die Bürgerstiftung Hellweg, die Projekte im Bereich Erziehung und Bildung unterstützt, ein möglicher Ansprechpartner für die Finanzierung sein. Die Dr.-Arnold-Hueck-Stiftung, die Sparkassenstiftung für Lippstadt, die Stiftung Pro Lippia und die Karl-Bröcker-Stiftung können auch Anknüpfungspunkte bieten.

Eine weitere Möglichkeit wäre die Einrichtung einer sogenannten DaZ Stelle (siehe Punkt 2.3)

5.3 Installierung von Lesekursen

In der AG 3, in der AkteurInnen aus den Bereichen Übergang Schule-Beruf und Erwachsenenbildung diskutierten, wurde insbesondere von dem Lippe Berufskolleg und dem Hanse Kolleg die Idee geäußert, Lesekurse an diesen Schulen zu installieren, um hier Kompetenzen bei den SchülerInnen zu stärken. Das INI Berufskolleg ist in diesem Bereich bereits aktiv und möchte seine Angebote weiter ausbauen.

Innerhalb dieser Kurse könnten mit Methoden wie z.B. stilles Lesen oder zu gewinnenden LesepatInnen gearbeitet werden. Erster Schritt wäre, dass sich die beiden Schulen verständigen, welche Ressourcen hierfür zur Verfügung stehen und was genaue Methoden und Inhalte sowie Zielgruppen der Lesekurse sind. Dies kann ggf. auch im Rahmen der weiteren geplanten Vernetzung dieser AG erfolgen (siehe Punkt 9.1).

Mögliche PartnerInnen sind:

- das Hanse Kolleg
- das Lippe Berufskolleg
- INI Berufskolleg
- weitere weiterführende Schulen
- ggf. die Thomas-Valentin-Stadtbücherei, die bereits im Bereich der Leseförderung für Kinder tätig ist

Die Bürgerstiftung Hellweg, die Projekte im Bereich Erziehung und Bildung unterstützt, könnte für eine Förderung in Frage kommen. Auch die Dr.-Arnold-Hueck-Stiftung, die Sparkassenstiftung für Lippstadt, die Stiftung Pro Lippia und die Karl-Bröcker-Stiftung fördern im Bereich Bildung.

5.4 Lesungen von SchriftstellerInnen von Jugendliteratur

Ebenfalls in der AG 3, in der MitarbeiterInnen aus den Bereichen Übergang Schule-Beruf und Erwachsenenbildung zusammenkamen, wurde die Idee geäußert, dass die weiterbildenden Schulen und berufsbildende Schulen gemeinsam Lesungen von SchriftstellerInnen von Jugendliteratur veranstalten können, um Jugendliche und junge Erwachsene an das Lesen heranzuführen. Als besonders wichtig wurde hierbei gesehen, auch SchriftstellerInnen mit Migrationshintergrund zu gewinnen.

Als ersten Schritt gilt es zu klären, welche Schulen an solchen Aktionen teilnehmen möchten und welche weiteren Institutionen wie z.B. die Thomas-Valentin-Stadtbücherei oder die VHS in das Projekt einzubinden sind. Dies kann ggf. auch im Rahmen der weiteren geplanten Vernetzung dieser AG erfolgen (siehe Punkt 9.1).

Mögliche PartnerInnen sind:

- weiterführende Schulen
- die Thomas-Valentin-Stadtbücherei

Fördermöglichkeiten könnte die Sparkassenstiftung für Lippstadt bieten.

5.5 Flankierende Maßnahmen

Im Rahmen der AG 3, Übergang Schule-Beruf und Erwachsenenbildung wurden zwei flankierende Maßnahmen angedacht. Zum einen wurde die Institutionalisierung von Bücherkisten an den weiterbildenden Schulen thematisiert. Diese könnten von der Stadtbibliothek angefragt werden und eine Mischung aus deutschen und fremdsprachigen Büchern sowie Magazinen enthalten, um auf möglichst niederschwelligem Weg die SchülerInnen für das Lesen zu gewinnen.

Zudem wurde von Seiten einer Mitarbeiterin der Arbeit Hellwig Aktiv (AHA) angeregt, inwieweit Absprachen mit dem ESTA Bildungswerk möglich sind, das zurzeit das Modellprojekt FIBA (Förderung in Berufsbildung und Ausbildung) für türkische Jugendliche durchführt. Hier könnte angefragt werden, inwiefern dieses Modellprojekt auch in Lippstadt flankierend installiert werden kann. Weitere Informationen zum Projekt gibt es unter: <http://www.esta-bw.de/index.php?id=982>.

6. Handlungsfeld: Mutter-Kind Kurse

Ebene Erwachsenenbildung und Elementarbereich

6.1 Einrichtung von Mutter-Kind Kursen

In AG 1, die sich mit dem Elementar- und Primarbereich befasste, wurde eine Einrichtung von Mutter-Kind Kursen angedacht, die auch bereits bei den Aussagen der AkteurInnen bei der quantitativen und qualitativen Befragung eine Rolle spielten. Ziel dieser Kurse ist, Mütter und Kinder gemeinsam in einer gemischten Gruppe niederschwellig an die deutsche Sprache heranzuführen.

Derartige Angebote sind in anderen Kommunen zumeist an Familienzentren und Kindertagesstätten angegliedert. Hierbei können verschiedene laufende Projekte als Vorbilder genommen werden, z.B. die Rucksackprojekte der RAA (Regionale Arbeitsstelle für Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien).

Mögliche PartnerInnen für Mutter-Kind Kurse sind

- Kindertagesstätten

- Familienzentren
- Anbieter der Erwachsenenbildung wie z.B. VHS oder Evangelische Erwachsenenbildungswerk Westfalen
- Freie Träger wie z.B. die AWO, das Haus der Kulturen, der SKF

7. Handlungsfeld: Elternmitarbeit im Rahmen der Sprachförderung

Ebene Erwachsenenbildung, Primar- und Sekundarbereich

7.1 Erstellung eines ehrenamtlichen Dolmetscherpools

In der ersten AG, die sich mit dem Elementar- und Primarbereich auseinandersetzte, wurde angeregt, einen Pool ehrenamtlicher Dolmetscher zu erstellen, auf den die Institutionen wie Kindertagesstätten und Schulen zurückgreifen können. Mit Hilfe dieser Dolmetscher sollen die Sprachschwierigkeiten von Eltern, insbesondere bei Elterngesprächen, begegnet werden. Unterstrichen wurde, dass diese ehrenamtlichen Dolmetscher selbstverständlich keine Profis seien, aber erste wichtige Hilfestellungen geben könnten.

Von Seiten der freien Träger wurde im Arbeitskreis kommuniziert, dass es hier schon Netzwerke gibt, auf die aufgebaut werden kann.

Dementsprechend ist ein erster Schritt, die freien Träger auf ihre Netzwerke anzusprechen. Anschließend müssten die freien Träger ihre ehrenamtlichen Dolmetscher anfragen, ob sie Teil des Dolmetscherpools für die Schulen und Kindertagesstätten werden möchten. Der Dolmetscherpool wird dann veröffentlicht und den Institutionen zur Verfügung gestellt. Ansprechpartner für ehrenamtliche Dolmetscher könnten parallel auch in der internetbasierten Sprachförderdatenbank erwähnt werden.

Mögliche PartnerInnen in diesen Maßnahmebereich sind:

- KiTas
- Schulen
- freie Träger wie z.B. die AWO, das Haus der Kulturen, der SKF

7.2 Weiterbildungsangebote für Eltern

Die Einbindung von Eltern in die Sprachförderung ist bislang, so Ergebnis der IST-Analyse, noch nicht optimal. Insbesondere in den qualitativen Interviews wurde gefordert, dass Eltern hier besser eingebunden werden sollten, um den Spracherwerbsprozess von Kindern und Jugendlichen zu stärken. In der AG 1, Elementar- und Primarbereich, wurde deswegen thematisiert, inwiefern Eltern mit und ohne Migrationshintergrund über Gutscheine für Weiterbildungsangebote gewonnen werden können, auf die Themen Sprachförderung und Relevanz von Sprache zielen.

Angedacht wurde, diese Gutscheine gemeinsam mit den Elternbriefen der Stadt zu versenden. Diskutiert wurde auch, ob solche niederschweligen Angebote eventuell bereits im pränatalen Bereich für Eltern platziert werden können.

Zuerst muss die Stadtverwaltung intern abklären, ob es eine Möglichkeit gibt, solche Gutscheine den Elternbriefen beizulegen. Dann muss entschieden werden, welche Inhalte Schulungen haben und wer diese durchführt. Parallel muss eine Finanzierung dieser Angebote gesucht werden. Außerdem sind Wege zu suchen, wie man die Schulungen weiter publik machen kann z.B. über die Migrantenselbstorganisationen wie den Integrationsrat, Familienzentren und Kindertagesstätten.

Mögliche PartnerInnen in diesem Projekt sind:

- die Stadtverwaltung
- Weiterbildungsanbieter wie die VHS oder das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Westfalen
- freie Träger wie z.B. die AWO, das Haus der Kulturen, der SKF
- Kindertagesstätten und Familienzentren

Eine Kofinanzierung für dieses Projekt ist über den Europäischen Integrationsfonds (EIF) möglich, wenn die Fortbildungsangebote insgesamt einen integrativen Charakter haben.

7.3 Einbindung der Migrantenselbstorganisationen (MSOs)

Als besonders wichtig wurde in AG 1, Elementar- und Primarbereich, die Einbindung der MSOs im Handlungsfeld der Elternmitarbeit im Rahmen der Sprachförderung angesehen. Es wurde erkannt, dass die MSOs frühzeitig und nachhaltig bei der interkulturellen Sensibilisierung der Eltern mit Migrationshintergrund für den Komplex Spracherwerb und Sprachförderung unterstützen können. Gleichzeitig seien die MSOs Multiplikatoren, die auch für die Weitergabe der Bildungsdokumentationen werben könnten.

Ein konkretes Beispiel, wie die MSOs eingesetzt werden könnten, ergab sich in der AG 2, die die Bereiche Primar- und Sekundarbereich vertraten. Hier wurde von Seiten der Pestalozzischule angesprochen, dass mehr Eltern mit Migrationshintergrund für das Elterncafé gewonnen werden könnten. In der anschließenden Diskussion wurde deutlich, dass MSOs hier wichtige Partner sein könnten.

Ein erster Schritt wäre, sämtliche MSOs anzusprechen. Ein Verzeichnis der MSOs kann über die Stadtverwaltung oder den Integrationsrat erfragt werden. Dann kann gemeinsam mit denjenigen MSOs, die Interesse zeigen, ein Workshop durchgeführt werden, auf dem zum einen die Relevanz von Sprachförderung verdeutlicht wird, zum anderen, was die MSOs tun können, um bei ihren Zielgruppen zu werben. Außerdem könnte ein solcher Workshop genutzt werden, damit mehrere Institutionen den MSOs konkrete Beispiele ihrer Sprachförderarbeit vorstellen. Durch den Workshop werden die MSOs sensibilisiert, sich als MultiplikatorInnen einzubringen. Darüber hinaus können weiter anschließende Treffen vereinbart werden, um auf bestimmte Themenfelder vertiefend einzugehen und die Zusammenarbeit langfristig zu stärken.

Mögliche PartnerInnen in einem solchen Projekt sind:

- Kindertagesstätten und Familienzentren
- Schulen
- der Integrationsrat
- örtliche Migrantenselbstorganisationen

Für eine Kofinanzierung können die Bürgerstiftung Hellweg, die Dr.-Arnold-Hueck-Stiftung, die Sparkassenstiftung für Lippstadt, die Stiftung Pro Lippia und die Karl-Bröcker-Stiftung Möglichkeiten bieten.

7.4 Flankierende Maßnahmen

In der ersten AG, die aus AkteurInnen des Elementar- und Primarbereich zusammengesetzt war, wurde angesprochen, dass die internetbasierte Sprachförderdatenbank, die zurzeit von der Stadtverwaltung erstellt wird, auch für die Beratung der Eltern eingesetzt werden kann. MitarbeiterInnen der KiTas und LehrerInnen können Eltern und deren Familien anhand der Sprachförderdatenbank informieren, welche Sprachförderangebote es für sie in Lippstadt gibt. Weitere Informationen zur Sprachförderdatenbank siehe Punkt 12.1.

Ebenfalls in der ersten AG wurde angedacht, ob einzelne Institutionen, insbesondere KiTas und Familienzentren prüfen können, ob sie Patenschaften zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund initiieren können.

In AG1 wurde angeregt, dass die Stadtverwaltung die Elternbriefe in andere Sprachen übersetzen lassen könnte, um deren Attraktivität für Eltern mit Migrationshintergrund zu steigern.

Abschließend wurde in AG 1 noch angesprochen, dass Institutionen die Idee eines sogenannten Elternführerscheins prüfen könnten.

8. Handlungsfeld: Niederschwellige Frauenkurse

Ebene Erwachsenenbildung

8.1 Einrichtung von speziellen Kursen für Mütter

Die Ansprache von Frauen und Müttern wurde im Rahmen der quantitativen und qualitativen Umfrage als besonders dringlich angesprochen. In AG 2, Primar- und Sekundarbereich, wurde deswegen diskutiert, spezielle Kurse für Mütter im Umfeld der KiTas und Familienzentren einzurichten. Hier seien die Müttern noch besonders

gut erreichbar und könnten gezielt beim Spracherwerb unterstützt werden. Vorbild können der niederschwellige Frauenkurs sein, den die AWO zurzeit initiiert.

Um ein ähnliches Projekt zu starten, könnten interessierte Familienzentren und KiTas sich mit der AWO in Verbindung setzen, um hier Informationen zum Prozedere und zu möglichen Methoden und Inhalten zu erhalten.

Mögliche PartnerInnen in diesem Bereich sind

- die AWO
- KiTas
- Familienzentren
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)
- Weiterbildungsanbieter wie die VHS oder das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Westfalen, das spezielle Integrationskurse für Frauen (Teilzeitkurse mit Kinderbetreuung) anbietet, über den Bereich der niederschwelligen Frauenkurse hinaus

Eine Förderung ist bei anerkannten Kursträgern, beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) möglich.

9. Handlungsfeld: Vernetzung

Ebene der Institutionen

9.1 Vernetzung über die Förderphase von KOMM-IN hinaus

Sowohl in AG 1, die den Primar- und Sekundarbereich abdeckte, wie auch in AG 3, Übergang Schule-Beruf und Erwachsenenbildung, wurde diskutiert, wie eine nachhaltige Vernetzung über die Förderphase hinaus gewährleistet werden kann. Dieses Themenfeld wurde auch im Rahmen der IST-Analyse als wichtig hervorgehoben.

In AG 2 einigten sich die TeilnehmerInnen darauf, sich zum anlassbezogenen Erfahrungs- und Informationsaustausch zu treffen. Hierbei stellte sich die Stadtverwaltung als koordinierende Instanz zur Verfügung.

Mögliche PartnerInnen für diese Vernetzung sind:

- die Stadtverwaltung
- die AWO
- die Grundschulen
- die weiterführenden Schulen

Die AG 3 möchte die weiterführende Vernetzung etwas anders lagern. Neben dem Erfahrungs- und Informationsaustausch wurden hier auch gemeinsame Projekte angesprochen. Zudem sollen Treffen regelmäßig und nicht nur anlassbezogen stattfinden.

Mögliche PartnerInnen hierbei sind:

- die weiterführenden Schulen
- das Hanse Kolleg
- das Lippe Berufskolleg
- die Bundesagentur für Arbeit
- Arbeit Hellwig Aktiv (AHA)
- die AWO

9.2 Schaffung einer zentralen Koordinationsstelle

In der dritten AG, die sich mit dem Übergang Schule-Beruf und Erwachsenenbildung beschäftigte, wurde auf die Wichtigkeit einer zentralen Koordinationsstelle für den weiteren Prozess im Sprachförderbereich verwiesen. Die Einrichtung einer solchen Stelle wurde z.T. bereits im Rahmen der quantitativen und qualitativen Umfrage gefordert. In der AG 3 wurde sowohl die Möglichkeit einen zentralen Ansprechpartner bzw. eine zentrale Ansprechpartnerin einzusetzen diskutiert, wie auch die Idee ein Koordinationsteam aus verschiedenen Einrichtungen zu schaffen. Ziel der Stelle müsse sein, alle Einrichtungen im Sprachförderbereich zu unterstützen. Die genaue inhaltliche Ausrichtung der Stelle müsse noch festgelegt werden.

Angeregt wurde, dass in einem ersten Schritt die Stadtverwaltung prüft, ob es Möglichkeiten zur Einrichtung einer solchen Stelle gibt und wo sie organisatorisch am Besten innerhalb oder auch außerhalb der Stadtverwaltung angeschlossen werden kann. Parallel werden mögliche Finanzierungen untersucht. Das Ergebnis dieser Prüfung wird dann allen Beteiligten im bisherigen Prozess mitgeteilt.

Mögliche PartnerInnen sind:

- die Stadtverwaltung
- KiTa-Leitungsrunde
- Schulleiterkonferenz
- Weiterbildungsanbieter wie die VHS oder das Evangelische Erwachsenenbildungswerk

Möglicherweise ist in Zukunft eine Kofinanzierung über den Europäischen Integrationsfonds (EIF) oder KOMM-IN NRW möglich. Hierfür muss die Bekanntgabe der aktuellen Förderbedingungen abgewartet werden.

9.3 Flankierende Maßnahmen

In sämtlichen AGs wurde angesprochen, dass der offen zur Verfügung stehende E-Mail Verteiler der jeweiligen Arbeitsgruppe weiter zur Vernetzung und zum Transport wichtiger Informationen genutzt werden kann. Zusätzlich wurde in AG 3, Übergang Schule-Beruf und Erwachsenenbildung, auch die Einrichtung einer Yahoo! Gruppe im Internet andiskutiert, in der alle Mitglieder der Arbeitsgruppe aktuelle Informationen und Projektideen kommunizieren können.

Begrüßt wurde in allen AGs auch die internetbasierte Sprachförderdatenbank, die zur Vernetzung genutzt werden kann (siehe Punkt 12.1).

10. Handlungsfeld Erweiterung der fachlichen und interkulturellen Kompetenz

Ebene der Institutionen

10.1 Veranstaltung für PädagogInnen und ErzieherInnen zum Thema Sprachförderung

In der IST-Analyse gaben zahlreiche Institutionen an, dass für sie die fachliche Fortbildung ein besonderes Anliegen ist. In AG 2, die sich dem Primar- und Sekundarbereich widmete, wurde berichtet, dass es bei der Diakonie die Idee gibt, eine Veranstaltung für PädagogInnen und ErzieherInnen zum Thema Sprachförderung (ggf. im Stadttheater) in Lippstadt zu veranstalten, die diesem Bedarf begegnet. Ziel dieser Veranstaltung soll die Sensibilisierung und Weiterbildung von PädagogInnen und ErzieherInnen für dieses Thema sein.

Die Stadtverwaltung wird die Diakonie ansprechen, in welchem Stadium die aktuelle Planung ist. Hier sollen auch die genauen Inhalte der Veranstaltung abgefragt werden. Darüber hinaus wird die Stadtverwaltung nach Finanzierungsmöglichkeiten über den Kreis bzw. den Etat, der einzelnen Abteilungen der Stadtverwaltung zur Verfügung steht, suchen. Anschließend gilt es, den Raum und den Termin für die Veranstaltung festzulegen und geeignete ExpertInnen der Sprachförderung für Vorträge oder ggf. Panels zu gewinnen. Dann muss die Veranstaltung breit beworben werden, um möglichst viele ErzieherInnen und PädagogInnen zu erreichen.

PartnerInnen im Prozess sind:

- die Stadtverwaltung
- Diakonie

Die Stadtverwaltung sucht nach Fördermöglichkeiten über Abteilungen der Stadtverwaltung bzw. den Kreis Soest.

10.2 Fortbildung interkulturelle Kompetenz

Die AG 3, die sich mit den Themenfeldern Übergang Schule-Beruf und Erwachsenenbildung auseinandersetzt, möchte ebenfalls eine Fortbildung für ErzieherInnen und PädagogInnen anstoßen. Hier ist die Zielsetzung jedoch über den bloßen Bereich der Sprachförderung hinaus gesteckt. Thema soll interkulturelle Kompetenz

sein, mit dem Ziel der generellen interkulturellen Öffnung, die von sprachspezifischen Themen begleitet werden kann.

Die genauere methodische und inhaltliche Festlegung der Fortbildung erfolgt beim nächsten Treffen der AG 3. Bis dahin werden die TeilnehmerInnen der AG 3 klären, inwiefern im eigenen Hause an einer solchen Fortbildung Interesse besteht. Parallel sollen die Institutionen auch prüfen, welche Finanzen für eine solche Fortbildung intern zur Verfügung stehen oder ob weitere Finanzquellen gesucht werden müssen. Dann möchten die Mitglieder der AG 3 die angedachte Fortbildung zur interkulturellen Kompetenz durch einen oder mehrere der PartnerInnen wie z.B. der AWO für sich selbst durchführen lassen. Nach dieser Pilotphase soll die Fortbildung ggf. auch als Fortbildungsreihe in den einzelnen Institutionen, die an der AG 3 teilgenommen haben, fortgeführt werden. Hierbei sollen die Fortbildungen auch an die Bedarfe und Interessen der Institutionen angepasst werden.

Zudem wurde angedacht, die Fortbildung in einem nächsten Schritt so auszuweiten, dass auch Eltern mit Migrationshintergrund an ihr teilnehmen können. Um die Eltern zu gewinnen, können zum einen geeignete MultiplikatorInnen eingesetzt werden, zum anderen niederschwellige Medien.

Mögliche PartnerInnen sind:

- die Mitglieder der AG 3
- Einrichtungen, die interkulturelle Fortbildungen durchführen wie z.B. das Evangelische Erwachsenenbildung im Kirchenkreis Soest, die AWO oder die VHS

Eine Finanzierung ist über den Etat für Fortbildungen in den Schulen möglich.

11. Handlungsfeld: Verbesserung der Ressourcen

Ebene der Institutionen

11.1 Erstellen einer Fördertopfliste

Die Verbesserung der eigenen finanziellen Ressourcen wurde in der quantitativen Umfrage von zahlreichen AkteurInnen angesprochen. In AG 1, Elementar- und Pri-

marbereich, wurde die Idee entwickelt, dass Mitglieder der AG eine Liste aller Fördertöpfe erstellen, die allen Mitgliedern der AGs zur Verfügung gestellt werde. Hierfür sollen alle relevanten Fördertöpfe erfasst werden und über den E-Mail Verteiler an die anderen AkteurInnen versendet werden. Die so entstehende Liste kann von jedem Akteur bzw. jeder Akteurin ergänzt und den anderen AkteurInnen zugesendet werden. Damit würde sich ein Austausch über Fördermöglichkeiten etablieren, der ggf. sogar eine Basis für Zusammenarbeit bei Antragsstellungen und Umsetzungen sein kann.

PartnerInnen sind die TeilnehmerInnen aller AGs.

12. Handlungsfeld: Schaffung von Transparenz

Ebene der Stadtverwaltung

12.1 Internetbasierte Sprachförderdatenbank

Die Stadtverwaltung Lippstadt wird eine internetbasierte Sprachförderdatenbank erstellen, in der sämtliche Angebote im Sprachförderbereich erfasst werden. Dabei werden ebenso Angebote aus dem Elementar- wie aus dem schulischen Bereich, am Übergang Schule-Beruf angesiedelte Fördermöglichkeiten und Sprachkurse für Erwachsene erfasst. Ziel ist die Schaffung von Transparenz für alle AkteurInnen der Sprachförderung, aber auch für interessierte BürgerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. Damit bietet die Sprachförderdatenbank eine wichtige Grundlage für die Beratung verschiedener Zielgruppen in Lippstädter Einrichtungen wie sie im Rahmen der quantitativen und qualitativen Umfrage eingefordert wurde.

In einem ersten Schritt hat die die Stadtverwaltung bei allen bekannten Institutionen die Angebote im Sprachförderbereich abgefragt. Diese werden zeitnah in die internetbasierte Sprachförderdatenbank eingepflegt. Wenn die Sprachförderdatenbank eingestellt ist, werden noch einmal alle Institutionen auf sie aufmerksam gemacht. In einem kontinuierlichen Rhythmus wird die Stadtverwaltung die Institutionen anschreiben, um die Datenbank aktuell zu halten. Außerdem besteht immer die Möglichkeit für Institutionen sich an die Stadtverwaltung zu wenden, um weitere Angebote in die Datenbank einpflegen zu lassen.

12.2 Flyer zur Sprachförderung

Parallel zu der Erstellung der Sprachförderdatenbank entwirft die Stadtverwaltung einen Flyer, der sich primär an MigrantInnen und Migrantenselbstorganisationen (MSOs) wendet. In diesem Flyer wird niederschwellig auf die Wichtigkeit Deutsch zu lernen hingewiesen und zudem erste Anlaufstellen für die Beratung, insbesondere bei den Migrationserstberatungsstellen und dem Jugendmigrationsdienst, benannt.

V. Stiftungen

1. Überregionale Fördertöpfe

1.1 Europäischer Integrationsfonds (EIF)

Der Europäische Integrationsfonds fördert Maßnahmen, die die Integration von MigrantInnen aus sogenannten Drittstaaten (Nicht-EU) unterstützen. Hierzu zählen z.T. auch Maßnahmen aus dem Sprachförderbereich.

Der Fonds wird regelmäßig durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ausgeschrieben. Weitere Informationen unter: www.bamf.de

1.2 Europäischer Flüchtlingsfonds (EFF)

Der Europäische Flüchtlingsfonds fördert Maßnahmen, die Flüchtlinge in Deutschland unterstützen. Hierzu zählen z.T. auch Maßnahmen aus dem Sprachförderbereich.

Der Fonds wird regelmäßig durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ausgeschrieben. Weitere Informationen unter: www.bamf.de

1.3 Fördermittel des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge schreibt eigenständig Fördermittel zur Unterstützung integrativer Projekte, die auch in den Sprachförderbereich fallen können, aus. Weitere Informationen unter: www.bamf.de

1.4 Kulturelle Förderprogramme der Landesregierung in Nordrhein-Westfalen

Das Land Nordrhein-Westfalen fördert Künstler, Kulturorganisationen und -institutionen sowie kulturelle Projekte. Weitere Informationen unter: <http://www.mfkjks.nrw.de/kultur/foerderprogramme/> und http://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/r/regionale_kulturpolitik/index.php

2. Regionale Stiftungen

2.1 Dr.-Arnold-Hueck-Stiftung

www.hella.de

Stiftungsart: gemeinnützig

Stiftungszwecke: Unterstützung von Wissenschaft und Forschung; Bildung, Erziehung, Ausbildung; Stipendien, Hochschule, Erwachsenenbildung

2.2 Sparkassenstiftung für Lippstadt

www.sparkasse-lippstadt.de

Stiftungsart: gemeinnützig

Stiftungszwecke: Kinder-/Jugendhilfe, Waisen; Sonstige Soziale Zwecke; Mildtätige Zwecke; Bildung, Erziehung, Ausbildung – allgemein; Kunst und Kultur – allgemein; Denkmalpflege; Naturschutz, Umweltschutz; Sport; Brauchtum und Heimatgedanke/-geschichte

2.3 Stiftung Pro Lippia

Stiftungsart: gemeinnützig

Stiftungszwecke: Altenhilfe; Kinder-/Jugendhilfe, Waisen; öffentliches Gesundheitswesen / Krankenhäuser; Mildtätige Zwecke; Bildung, Erziehung, Ausbildung – allgemein; Kunst und Kultur – allgemein; Sport; Brauchtum und Heimatgedanke/-geschichte; Religion, kirchliche Zwecke

2.4 Karl-Bröcker-Stiftung

www.karl-broecker-stiftung.de

Stiftungsart: gemeinnützig

Stiftungszwecke: Kinder-/Jugendhilfe, Waisen; öffentliches Gesundheitswesen /Krankenhäuser; Mildtätige Zwecke