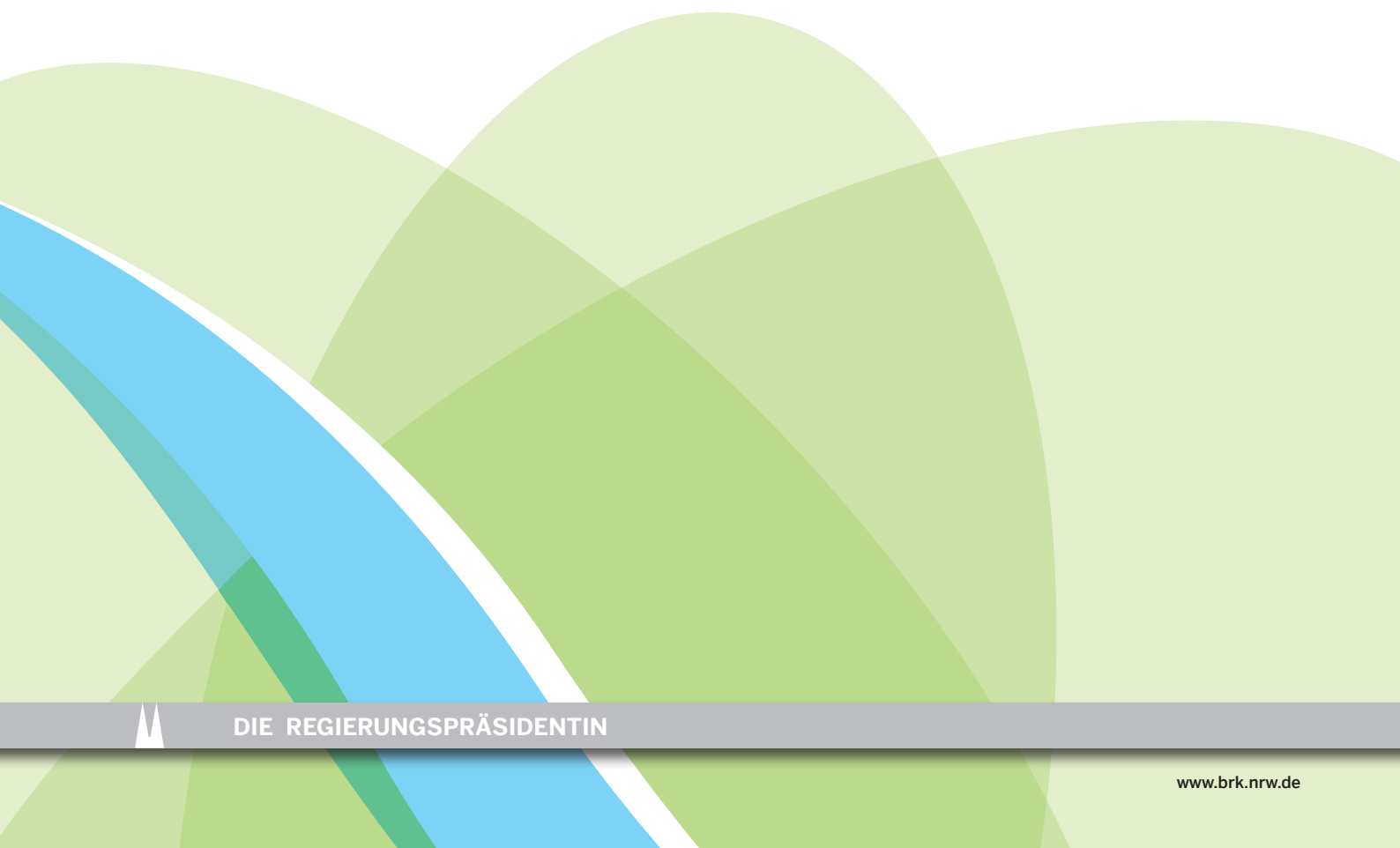


SPRACHSTARK –

Interkulturalität und Mehrsprachigkeit

Grundlagen und Handlungsfelder



Erarbeitet und Herausgegeben durch

Dr. Petra Heinrichs
Bezirksregierung Köln
Abteilung 4 – Schule
Dezernat 41 – Arbeitsstelle Migration

Herausgeber

Bezirksregierung Köln
Zeughausstraße 2-10
50667 Köln
Telefon 0221/147-0
Fax 0221/147-3185
poststelle@brk.nrw.de
www.brk.nrw.de

1. Auflage: August 2019
ISBN: 978-3-9817647-3-4

Druck

Druckerei der Bezirksregierung Köln

Fotonachweis:

Titelfoto + S. 3: © Pixabay.com
S. 5: © Manfred Höhne
S. 8, 10, 70-72: © Bezirksregierung Köln
S. 14: © Janine Fißmer
S. 15: © Vincenzo Santangelo
S. 33: © Peter Liffers, agentur für unternehmenskommunikation
S. 56: © ProLog Verlag
S. 76-79: © Metin Çetin
S. 90: © Katharina Ernst
S. 109, 111: © Gustav-Heinemann-Gesamtschule Alsdorf
S. 110, 112: © Bernd Sadler
S. 121-122: © Archiv ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration.
Abdruck mit freundlicher Genehmigung des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration
S. 123-125: © Christiane Wengmann
S. 137: © Maja Scheerer
S. 142: © Sean Löffprich
S. 143: © Gülcan Uğurlu; © Schule ohne Rassismus/Gesamtschule Gummersbach

Urheberrecht

Der Inhalt dieser Publikation ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die der Übersetzung, des Nachdrucks und der Vervielfältigung des Gesamtwerks oder Teilen daraus, sind vorbehalten. Ohne schriftliche Genehmigung seitens der Bezirksregierung Köln, Öffentlichkeitsarbeit darf der Inhalt in keiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Das Speichern und Vervielfältigen von Bildmaterial oder Grafiken aus dieser Veröffentlichung ist grundsätzlich nicht gestattet, soweit entsprechendes Bildmaterial nicht ausdrücklich dafür vorgesehen und entsprechend gekennzeichnet ist. Ein Verstoß gegen das Urheberrecht kann strafrechtliche und zivilrechtliche Konsequenzen nachsichziehen.



Interkulturalität und Mehrsprachigkeit

Grundlagen und Handlungsfelder

Band 3

herausgegeben von Dr. Petra Heinrichs

Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration
der Bezirksregierung Köln:

SPRACHSTARK –

Qualität in sprachheterogenen Schulen (**QuisS**)

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Leserinnen und Leser,

interkulturelle und mehrsprachige Unterrichts- und Schulentwicklung sind zentrale Begriffe der Migrationsgesellschaft und zugleich entscheidende Handlungsfelder des QuisS-Programms. Die Auseinandersetzung mit Interkulturalität und Mehrsprachigkeit ist unerlässlich, wenn es um bildungspolitische Vorgaben und gesellschaftliche Forderungen nach Inklusion und Integration geht. Es bedarf der erfolgreichen Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache, um die gesellschaftliche Teilhabe aller unserer Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.



Daher steht ein sprachbildender Deutsch- und Fachunterricht im Zentrum des QuisS-Verbundes: Lehrkräfte an 111 QuisS-Schulen sind mittlerweile im Rahmen von DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen fortgebildet. Die seit Jahren gewonnenen Erfahrungen für neue Formen des Deutschlernens werden durch in der Praxis erprobte Materialien den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung gestellt. Eine fachliche Begleitung findet kontinuierlich statt.

Wer darüber hinaus Qualität in sprachheterogenen Schulen verankern und weiterentwickeln möchte, muss einen Schritt weiter gehen. Einzelne Themen, Projekte und Programme interkultureller und mehrsprachiger Unterrichts- und Schulentwicklung müssen an einer Schule für alle Beteiligten gemeinsam geklärt und sichtbar gemacht sowie unter einem gemeinsamen Dach, wie QuisS es bietet, vereint werden.

Aus diesem Grund widmet sich die vorliegende dritte Publikation in der Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln explizit den Themen **Interkulturalität und Mehrsprachigkeit**.

Es gilt, die natürliche Mehrsprachigkeit vieler Schülerinnen und Schüler in ein Unterrichts- und Schulkonzept einzubinden, das Vorstellungen und konkrete Inhalte einer interkulturellen Bildung entwickelt und in fachlicher Verantwortung didaktisch umsetzt.

Vielfalt als Chance zu verstehen verlangt, jede Schülerin und jeden Schüler als Person zu stärken. Dazu gehört auch die Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität.

Wie immer dürfen Sie auch mit dieser Publikation fundierte Grundlagen und viele gute Beispiele aus der QuisS-Praxis erwarten!

Ich wünsche Ihnen eine ebenso inspirierende wie unterstützende Lektüre und ein weiterhin gutes Gelingen bei der Qualitätsentwicklung in sprachheterogenen Schulen.

Ihr

A handwritten signature in blue ink that reads "Manfred Höhne".

Manfred Höhne

LRSD, Bezirksregierung Köln

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

GRUNDLAGEN

- | | | |
|----|---|----|
| 1. | Einführung:
Interkulturelle und mehrsprachige Unterrichts- und Schulentwicklung
an QuisS-Schulen | 11 |
| 2. | Lisa Rosen & Fenna tom Dieck (Universität zu Köln):
Interkulturalität als Leitbegriff von Erziehung und Bildung in der
Migrationsgesellschaft?! | 14 |
| 3. | Ingrid Gogolin:
Mehrsprachigkeit als Chance | 20 |
| 4. | Kommentierte Link- und Literatursammlung
für die interkulturelle und mehrsprachige Unterrichts- und Schulentwicklung | 32 |

HANDLUNGSFELD 1: UNTERRICHTSENTWICKLUNG

- | | | |
|-----|---|----|
| 5. | Rosella Benati und María José Sánchez Oroquieta:
Herkunftssprachlicher Unterricht in der Primarstufe: Bilinguales
Lernen, KOALA – Koordiniertes Lernen und Gelebte Mehrsprachigkeit | 35 |
| 6. | Rosella Benati und Maja Scheerer: Bilinguales Lernen in der Primarstufe | 40 |
| 7. | <i>Interview</i>
Susanna De Faveri, Maria Antonietta Gallo, Giuliana Scagliusi:
Das bilinguale Konzept aus Sicht der herkunftssprachlichen Lehrkräfte
an der KGS Zugweg, Köln | 44 |
| 8. | Rosella Benati:
Evaluationen im Rahmen des bilingualen Lernens in der Primarstufe | 47 |
| 9. | <i>Interview</i>
Bilingualer Unterricht aus Elternsicht in der KGS Zugweg in Köln | 49 |
| 10. | Karin Leusner:
Bilingualer Unterricht aus Sicht der Schulleitung,
KGS Vincenz-Statz in Köln | 51 |
| 11. | María José Sánchez Oroquieta:
KOALA – Koordiniertes Lernen | 53 |
| 12. | María José Sánchez Oroquieta:
Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen
und -schüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht von Prof. Dr. Hans H. Reich | 62 |
| 13. | <i>Interview</i>
Ursula Reichling: Das Konzept KOALA – Koordiniertes Lernen
an der GGS Erlenweg, Köln | 65 |

14. Ina Maria Maahs und María José Sánchez Oroquieta: Beteiligung der KOALA-Schulen im bundesweiten Programm Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)	70
15. Rosella Benati, Mara Drink und Nadine Steckenborn: Gelebte Mehrsprachigkeit – Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als fächerübergreifendes Erziehungsprinzip der Primarstufe	72
16. <i>Interview</i> Metin Çetin: Meine Erfahrungen als KOALA-Lehrer	77
17. Gülcan Uğurlu: Unterricht in Fremdsprachen und Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) in der Sekundarstufe I und II	82
18. Petra Heinrichs: Der Wörterhimmel des Fräulein Dill – Für eine Poetik der Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht	85
19. Christiane Wengmann: Mehrsprachigkeit im Regelunterricht aller Fächer – Überlegungen zum Präsenzseminar 6 des DemeK-Qualifikationskurses für Deutschlehrkräfte	97
20. Linkliste zu mehrsprachigen Büchern	100

HANDLUNGSFELD 2: SCHULENTWICKLUNG

21. Petra Heinrichs: Interkulturalität und Mehrsprachigkeit als Schulentwicklungsaufgabe an QuisS-Schulen	103
22. Julia Brügge und Ralf Bauckhage: Gustavs Visionen – interkulturelle und sprachensible Schulentwicklung in Eins gedacht	110
23. <i>Interview</i> Şule Ekemen: Schulentwicklung im Rahmen von QuisS an der Willy-Brandt-Gesamtschule in Köln aus Sicht der Schulleitung	118

HANDLUNGSFELD 3: VERNETZUNG

24. Rosella Benati und Michalina Trompeta: Herkunftssprachlicher Unterricht an außerschulischen Lernorten in Köln	121
25. Christiane Wengmann: Kölner Lesekonzerte	125
26. ABC der mehrsprachigen Elterninformationen im schulischen Kontext	129

HANDLUNGSFELD 4: WEITERE ANGEBOTE

27. Maja Scheerer: Internationale Begegnungen im Klassenverband in der Grundschule	139
28. Judith Schiffer: Austausch mit Grundschulen in Europa an der KGS Vincenz-Statz, Köln	142

29. Gülcan Uğurlu:	144
Das interkulturelle Schulleben an der Gesamtschule Gummersbach	
30. Julia Brügge und Svenja Maas-Gerhards:	147
Synergien von IKUS und QuisS – Gelingensbedingungen für eine sprachsensible und interkulturelle Schulentwicklung	
Autorinnen und Autoren	153
Verzeichnis der Abbildungen	156

QuisS

Qualität in sprachheterogenen Schulen

Handlungsfeld 4: Ergänzende Angebote

(Inter)kulturelle und ästhetische Erziehung

Interkulturelles Lernfeld Schule (IKUS/JIVE)

Integrative Konzepte

zum sozialen Lernen in sprachheterogenen Gruppen

Handlungsfeld 1: Unterrichtsentwicklung

DemeK
Primarstufe
Deutsch-UR
Sach-UR
Ausweitung auf andere Fächer

DemeK
Sek. I
Deutsch-UR
Mathe-UR

**Leseförderung
im Regelunterricht**
Konzeptionelle Einbindung schuli-
scher und kommunaler Ressourcen

Mehrsprachigkeit
HSU statt 2. Fremdsprache
KOALA-Unterricht
Bilinguales Lernen

**Prävention bei erschwerten
Bedingungen schulischen Lernens**

Sprachfördergruppen

Handlungsfeld 2: Schulentwicklung

Sprachbeauftragte
Schulische Steuergruppen

Language/Cultural Awareness:
Mehrsprachigkeit als Ressource

Handlungsfeld 3: Vernetzung in der Kommune

**QuisS-Koordinatorinnen und
-Koordinatoren**

Kommunale Institutionen
Kommunales Integrationszentrum
Migrant/inn/enverbände
Stadtteilbibliotheken

Lesekonzerte / Sprachfeste

Eltern(mit)arbeit

Ferienschule

**Kooperation mit dem ZMI und der
Universität zu Köln**

**BISS –
Bildung durch Sprache und Schrift**

QuisS – Die Unterstützung durch die Bezirksregierung Köln

Fortbildung: DemeK-Fortbildung, Fortbildungen und Arbeitsgruppen zum bilingualen Lernen / KOALA

Material: DemeK-Textsammlungen, DemeK-Themenhefte, DemeK-Grammatik, weitere Materialien

Tagungen: QuisS-Fachtagung, Treffen der Sprachbeauftragten, Thementage und Fortbildungen für ausgebildete DemeK-Lehrkräfte

Personalausstattung: Integrationsstellen

GRUNDLAGEN

1. Einführung: Interkulturelle und mehrsprachige Unterrichts- und Schulentwicklung an QuisS-Schulen

QuisS-Schulen, so heißt es im Ausschreibungstext der Bezirksregierung Köln für das Unterstützungsprogramm *QuisS¹⁰⁰ – Qualität in sprachheterogenen Schulen*, zeichnen sich durch sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit aus. Diese Merkmale sind die vielleicht größte Gemeinsamkeit, vor deren Hintergrund sich 111 Schulen im erweiterten QuisS¹⁰⁰-Verbund seit 2014 verpflichtet haben, sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Bereich der Unterrichts- und Schulentwicklung sukzessive zu verwirklichen.¹

Das tun sie im Einzelnen allerdings recht unterschiedlich. Denn was genau ist unter den genannten Begriffen zu verstehen? Und wie sieht ihre schulische Praxis aus? In den ersten Jahren ging es an vielen QuisS-Schulen zunächst darum, sprachliche Bildung in der Verkehrs- und Unterrichtssprache Deutsch im Regelunterricht einzuführen und zu verankern. Von zentraler Bedeutung ist dabei sowohl an Grundschulen als auch an Schulen der Sekundarstufe das Programm DemeK – **Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen**, das stetig weiterentwickelt wird. Ihm widmet sich der vorausgehende zweite Band der Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln.² Im Rahmen von DemeK verlangt eine sprachbildende Unterrichtsentwicklung erklärtermaßen die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. DemeK ist mittlerweile an allen 111 QuisS-Schulen eingeführt und auch die schulische QuisS-Steuergruppenarbeit ist an nahezu allen QuisS-Schulen gut auf den Weg gebracht worden, sodass nun weitere QuisS-Bausteine stetig gestärkt werden können. Viele davon sind nicht neu, finden aber oftmals weniger Beachtung als die Notwendigkeit sprachlicher Bildung im Regelunterricht.

Seit dem Schuljahr 2017/18 rückt die interkulturelle und mehrsprachige Unterrichts- und Schulentwicklung deshalb verstärkt in den Fokus. Hintergrund dafür sind nicht nur bundesweite und nordrheinwestfälische Vorgaben der Bildungspolitik für die unterrichtliche und schulische Arbeit (Kap. 4), sondern eben auch jene Marginalität, die viele Herkunftssprachen und Kulturen (nicht nur) zugewanderter Kinder und Jugendlicher bzw. deren Familien im schulischen Alltag erfahren, wenn diese eher als unliebsames Anhängsel denn als essentieller Bestandteil einer Persönlichkeit und deren Entwicklung angesehen werden.

Die vorliegende Publikation möchte exemplarisch aufzeigen, wie die Verzahnung einzelner interkultureller und mehrsprachiger QuisS-Bausteine in allen vier Handlungsfeldern diesbezüglich gelingen kann. Sie versteht sich zum einen als wissenschaftlich fundierte

¹ QuisS¹⁰⁰. Qualität in sprachheterogenen Schulen. Erarbeitet durch Bezirksregierung Köln, Dez. 41, Arbeitsstelle Migration, Manfred Höhne, Rosella Benati, Dr. Petra Heinrichs. Köln 2013/2015, S. 6; 8.

² Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Hg. v. Petra Heinrichs. Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Bd. 2. Köln 2017.

Sammlung guter Beispiele aus der und für die QuisS-Praxis. Zum anderen sammelt sie gute Beispiele für eine gelingende interkulturell und mehrsprachig ausgerichtete Unterrichts- und Schulentwicklung an QuisS-Schulen.

Zunächst werden **GRUNDLAGEN** präsentiert. Dankenswerterweise konnten Frau Prof. Ingrid Gogolin und Frau Prof. Lisa Rosen dafür gewonnen werden, zwei zentrale Begriffe des QuisS-Programms unter die Lupe zu nehmen. **Ingrid Gogolin** widmet sich an der Universität Hamburg seit vielen Jahren dem Thema Mehrsprachigkeit. Sie plädiert in ihrem Beitrag dafür, **Mehrsprachigkeit** als Chance zu begreifen. **Lisa Rosen** und Fenna tom Dieck, die am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität zu Köln u. a. zu sozialen Ungleichheiten, Bildung, Diversität und Schulentwicklung in Migrationsgesellschaften forschen und lehren, diskutieren kritisch den vielfältig verwendeten Begriff der **Interkulturalität**.

Die Beiträge aus der **UNTERRICHTSPRAXIS** sind entlang der vier QuisS-Handlungsfelder organisiert.

Die meisten Unterstützungsangebote seitens der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln finden sich nicht zuletzt qua schulbehördlichem Auftrag im **QuisS-Handlungsfeld 1**. Hier werden neben Demek im Regelunterricht sowie in den sog. Sprachfördergruppen Angebote zum mehrsprachigen Unterricht und zum Unterricht in einigen Herkunftssprachen gemacht. Es ist kein Zufall, dass die Primarstufe so umfangreich vertreten ist. Nicht zuletzt sind es der Verbund Kölner Europäischer Grundschulen, aber auch einige Grundschulen in anderen Schulamts-bezirken, die seit Jahren die koordinierte Alphabetisierung und das koordinierte Lernen (KOALA) sowie Bilinguales Lernen konsolidieren. Im Sekundarstufenbereich geht es sowohl um das Unterrichten von Herkunftssprachen

als zweiter oder fortlaufender Fremdsprache (von der Mittelstufe bis zum Abitur), als auch um die schulformübergreifende Frage, wie Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in den nichtherkunftssprachlichen Regelunterricht inkludiert werden können. Umgekehrt stellt sich in allen Jahrgangstufen die Frage, wie der Herkunftssprachenunterricht (HSU) an Schulen gestärkt und mit dem Unterricht anderer Fächer vernetzt werden kann. Dass fachliches und sprachliches Lernen eng mit dem **QuisS-Handlungsfeld 2**, d. h. der Schulentwicklung insgesamt, verwoben sein muss, ist eine zentrale Bedingung des QuisS-Programms. Es geht vor allem darum, angesichts sprachlicher und kultureller Heterogenität alle mitgebrachten und noch zu entwickelnden Ressourcen zu stärken und fortzuentwickeln – und zwar die der ganzen Schule als offenes und beständig lernendes System. Eine wichtige Basis dafür ist die schulische (QuisS-)Steuergruppenarbeit. Zentrale Personen im Prozess bei der interkulturellen Schulentwicklung sind an erster Stelle die Schulleitung, die Mitglieder der QuisS-Steuergruppe sowie (kommunale) Kooperationspartnerinnen und -partner. In den meisten Schulamtsbezirken ist beim Auf- und Ausbau schulischer QuisS-Gruppen neben den



QuisS-Koordinatorinnen der Schulpsychologische Dienst ein wichtiger Ansprechpartner und Begleiter geworden. Zu den Kooperationen im **QuisS-Handlungsfeld 3** gehören darüber hinaus beispielsweise Hochschulen und Stiftungen, die drei BiSS-Verbünde (Bildung durch Sprache und Schrift) sowie die individuellen lokalen Netzwerke jeder einzelnen Schule (z. B. mit Bibliotheken, Migrationsverbänden, Vereinen, Museen, Gotteshäusern pp.). Aus dieser Fülle an Möglichkeiten, die je nach Schule und Region unterschiedlich ausgeprägt sind, werden innerhalb des vorliegenden Heftes einige Vernetzungsprojekte in der Stadt Köln vorgestellt. Das **QuisS-Handlungsfeld 4** schließlich trägt die Überschrift der zusätzlichen Angebote im Bereich der interkulturellen und ästhetischen Erziehung. Dieses ist ebenso wenig wie die anderen Handlungsfelder als abgeschlossene Einheit zu betrachten. Von zentraler Bedeutung ist vielmehr die Prozesshaftigkeit von Unterrichts- und Schulentwicklung. Im ursprünglichen QuisS-Haus aus dem Jahr 2014 war etwa der Bereich des Unterrichts mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen noch im Handlungsfeld 4 angesiedelt. An vielen QuisS-Schulen ist er zwischenzeitlich Teil des Regelunterrichts geworden und ins Handlungsfeld 1 gerückt. Umgekehrt tauchte damals der Bereich des Schülerinnen- und Schüleraustauschs, wie er hier exemplarisch vorgestellt wird, zunächst nur im Rahmen der IKUS-Arbeit auf. Später wurde er dann in vielen einzelnen QuisS-Häusern schulintern ergänzt. Diese Entwicklung ist erwünscht und soll durch die vorliegende Publikation weiter angeregt werden. Denn es geht um die grundsätzliche Frage, wie im Rahmen von QuisS alle Projekte und Programme einer Schule, die eine sprachbildende, Mehrsprachigkeit fördernde sowie insgesamt interkulturell orientierte Ausrichtung haben, bestmöglich kanalisiert werden können. Dazu wurde bei den Treffen der QuisS-Sprachbeauftragten seit dem letzten Schuljahr ein gezielter Austausch über die schulischen Aktivitäten im Bereich der Vernetzung und der sonstigen Angebote angeregt.

Beim Lesen und Diskutieren, beim Ausprobieren und Weiterentwickeln wünschen wir ebenso viel Freude wie neue Erkenntnisse und insgesamt ein gutes Gelingen bei der interkulturellen und mehrsprachigen Unterrichts- und Schulentwicklung an Ihrer QuisS-Schule!

Köln, im August 2019

Petra Heinrichs

2. Lisa Rosen & Fenna tom Dieck (Universität zu Köln): Interkulturalität als Leitbegriff von Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft?!

Interkulturalität und Kulturalisierung

Der Begriff ‚Interkulturalität‘ zielt auf gesellschaftliche Strukturmerkmale und Differenzkategorien ab, die mit sozialen Ungleichheitsdimensionen wie Staatsangehörigkeit, Migrationserfahrungen, Sprachkenntnissen und -praxen, Religionszugehörigkeiten etc. in Zusammenhang stehen. Diese werden in der pädagogischen Praxis häufig als Herausforderung erlebt (vgl. Fürstenau 2017: 41) und dort auch an verschiedener Stelle relevant, insbesondere im Hinblick auf die nach wie vor bestehende Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit sogenanntem Migrationshintergrund (Rosen 2018). Diesem Verständnis von ‚Interkulturalität‘, das im Kontext der Forschung zu sozialen Ungleichheiten zentral ist, steht ein Verständnis gegenüber, das im Alltag und so auch im Alltag von pädagogischen Einrichtungen wie der Schule verwendet wird und sich dadurch auszeichnet, dass beispielsweise Bildungsmisserfolge *kulturalisiert* werden. *Kulturalisierung* bezeichnet dabei das Phänomen der Interpretation verschiedenster Merkmale von Individuen, aber auch von beobachteten Problemlagen oder Differenzen als primär durch ‚Kultur‘ beeinflusst. Dies kann zunächst einmal dazu führen, dass der Blick auf tatsächliche Ursachen wie „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2009) verklärt und als Erklärungsfaktor einzig die vermutete ‚kulturelle Zugehörigkeit‘ herangezogen wird. Des Weiteren wird durch Kulturalisierung in vielen Fällen Differenz erzeugt. Dies kann geschehen, indem diejenigen, denen eine vermeintlich ‚andere kulturelle Zugehörigkeit‘ zugeschrieben wird, als defizitär betrachtet werden (vgl. hierzu einführend Allemann-Ghionda 2002: 486). Es geschieht jedoch häufig ebenso, wenn vermeintlich ‚kulturell bedingte‘ Merkmale als ‚Bereicherung‘ dargestellt werden. Die hierbei angestrebte wertschätzende Perspektive ändert nichts daran, dass die jeweils Betroffenen als ‚anders‘ konstruiert werden (vgl. Geisen 2010: 34).

Egal ob defizit- oder ressourcenorientiert, die Tendenz zur Kulturalisierung wurde seit Beginn der Institutionalisierung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin Interkulturelle Pädagogik von Migrationsforscher*innen – durchaus auch aus den eigenen Reihen – kritisiert. Sie warnten vor der Gefahr, dass ausgehend von einem „sogenannten Kulturkonflikt“ (Auernheimer 1988) ein „Mythos von dem Leben und Zerschneiden zwischen zwei Kulturen“ (Bukow & Heimel 2003: 16) inszeniert und eine Defizitperspektive auf Migrant*innen etabliert werde. Und tatsächlich wurde in der Forschung der Fokus überwiegend daraufgelegt, „was zum Beispiel alles eine türkische Identität bedeutet, welche Unterschiede zwischen dieser Identität und einer bundesdeutschen Identität bestehen und was es heißt, wenn jemand hier in der Bundesrepublik unter diesen Voraussetzungen lebt“ (ebd.). Die weit verbreitete Metapher ‚zwischen zwei Stühlen sitzen‘ hat über den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs hinaus auch Eingang in Schulbücher gefunden. Thomas Kunz (2000) zeigt dies anhand von Sozial- und Gemeinschaftskundebüchern aus der Zeit von 1980 bis 1997 auf und problematisiert neben der Stilisierung von Kulturkonflikten insbesondere, dass die Gegenüberstellung von ‚wir‘ versus ‚die Ausländer‘ verfestigt werde. Ein zentraler Kritikpunkt am Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik ist, dass durch die Unterstellung

kultureller Differenzen und statischer kultureller Identitäten Migrant*innen als pädagogisch relevante Klientel erst hervorgebracht worden sind (und nach wie vor werden). Die Migrationsforscherin Ursula Apitzsch hielt beispielsweise 1999 fest, dass Interkulturelle Pädagogik „umstritten“ sei, da „angebliche kulturelle Identitäten überhaupt erst hergestellt würden, die dann anschließend pädagogisch vermittelt werden sollten“ und „Fremdheit“ so nicht abgebaut, sondern im Gegenteil durch „die Pädagogisierung ständig neu“ entstehe (478). Ein zweiter zentraler Kritikpunkt richtet sich darauf, dass durch den Fokus auf Kultur und kulturelle Differenzen die sozialstrukturell bedingten Probleme von Migrant*innen verkannt und sogar verschleiert werden, wie zum Beispiel Armut und (institutionelle) Diskriminierung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung, Arbeits- und Wohnungsmarkt etc. So basiert zum Beispiel das Buch mit dem bezeichnenden Titel „Abschied von der Interkulturellen Pädagogik“ (Hamburger 2009) auf der These, dass die sozio-ökonomische Benachteiligung der Migrant*innen und die fehlende Gleichberechtigung die zentralen Problemursachen für zwischenmenschliche Konflikte darstellen, und nicht angebliche kulturelle Unterschiede. Mit Blick auf die pädagogische Praxis bedeutet dies etwa, dass Lehrkräfte aufgrund von „interkulturellen Wissens Konflikte und Probleme [...] vorschnell als interkulturell bedingt interpretieren und auf diese Weise andere Problemdimensionen [...] übersehen können“ – mit der Konsequenz, dass „kulturelle Stereotypen und Grenzen nicht ab-, sondern aufgebaut“ werden (Nohl 2010: 132).

Die Kontroverse um den Kulturbegriff soll an dieser Stelle nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden. Interessierten Leser*innen sei die pointierte Darstellung im »Streitgespräch« zwischen Frank-Olaf Radtke (1995) und Georg Auernheimer (1996) empfohlen. Nachgezeichnet wird diese Kontroverse auch in verschiedenen Einführungswerken in die Interkulturelle Pädagogik (siehe Auernheimer 2012: 38; Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 109; Holzbrecher 2004: 11; Krüger-Potratz 2005: 168; Nieke 2002: 69; Nohl 2010) sowie auch in Einführungswerken, die dezidiert auf den Begriff ‚Kultur‘ bereits im Titel verzichten wie etwa Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke mit ihrem Werk „Erziehung und Migration“ (1999) oder auch Paul Mecheril mit „Migrationspädagogik“ (2004). Vielmehr möchten wir nun den Blick auf Alternativen zum Begriff ‚Interkulturalität‘ bzw. auf wissenschaftlich abgesicherte Konzepte von Kultur richten. Abschließend werden wir auf das Phänomen der institutionellen Diskriminierung eingehen, das schulische Bildungsungleichheiten in der Migrationsgesellschaft deutlich besser zu erklären vermag als die unzureichende Berücksichtigung von ‚Interkulturalität‘ gemäß dem Alltagsverständnis von Kultur.

Kultur – nicht kulturalistisch gedacht und konzipiert

Der Kulturbegriff der Cultural Studies wird als ein Instrument der kritischen Gesellschaftsanalyse verstanden und hat so auch Eingang in die Theoriebestände Interkultureller Pädagogik gefunden (vgl. Kalpaka 2005). Damit gilt der Kulturbegriff, zumindest gemäß einer dynamischen Definition, als ‚rehabilitiert‘. Gleichwohl bleibt neben der Gefahr der Kulturalisierung von gesellschaftlichen Problemlagen die Erschwernis bestehen, dass der Kulturbegriff schillernd und mehrdeutig ist. So führt Georg Auernheimer an, dass zwei US-amerikanische Kulturanthropologen über 100 verschiedene Definitionen von ‚Kultur‘ gefunden haben wollen (vgl. Auernheimer 2012: 77). Mit der folgenden

Abbildung wollen wir auf zwei Gemeinsamkeiten dieser Definitionen aufmerksam machen, die auch für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung zentral sind, den symbolischen Charakter und die Orientierungsfunktion von Kultur (vgl. ebd.):

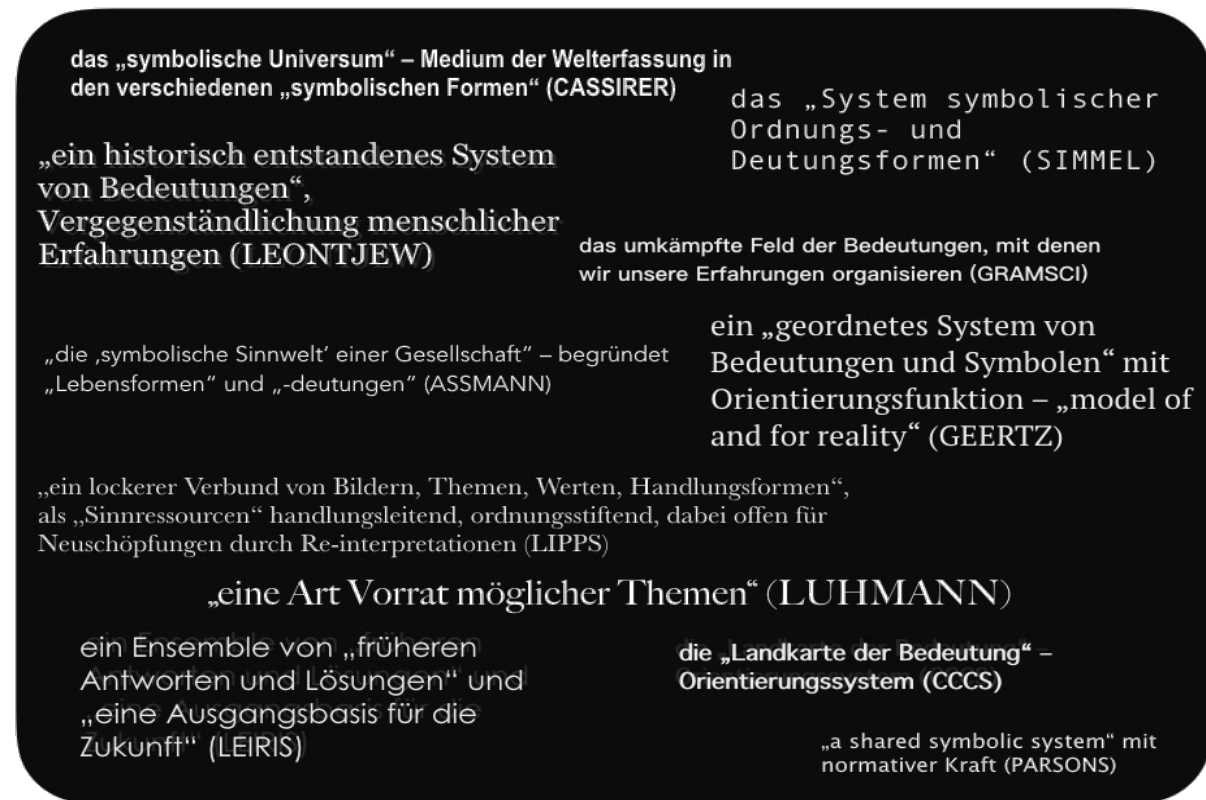


Abbildung 1: Definitionen von Kultur – eigene Abbildung in Anlehnung an Georg Auernheimer (2012: 76 ff)

Kulturen dienen der Deutung des gesellschaftlichen Lebens und damit der Orientierung des Handelns; sie sind daher erstens als heterogen, nicht homogen und geschlossen sowie zweitens als prozesshaft und dynamisch zu verstehen (vgl. Auernheimer 2012: 78). Diese vergleichsweise einfache Formel des Kulturbegriffes ist weitreichend, ziehen wir noch einmal das Phänomen der Kulturalisierung heran: Kulturelle Kategorien, die aus Menschen „Türken, Marokkaner oder einfach „Ausländer“ sowie Menschen mit Migrationshintergrund machen und „sie auf eine spezifische kulturelle Herkunft reduzieren“ (Yildiz 2004: 154), ignorieren die jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte, in denen sich diese Personen bewegen, neue Handlungsorientierungen entwickeln und Deutungen ihres Lebens entwerfen.

Insofern kann nicht davon ausgegangen werden, dass Migrant*innen ‚ihre Kultur‘ gewissermaßen wie ein Gepäckstück mitführen, dieses in der Aufnahmegesellschaft entpacken und die mitgebrachten Utensilien einfach wiederverwenden. Yildiz stellt hierzu entschieden fest: „Es handelt sich also nicht um eine Erweiterung oder Fortführung der ‚mitgebrachten‘ Herkunftskultur, sondern vielmehr um qualitativ neue Traditionen und Kulturen“, die in der Migrationsgesellschaft entwickelt werden (ebd.). Die kulturellen Entwürfe („Gepäckstücke“) werden der neuen Lebenssituation und -umgebung angepasst, zum Teil verworfen oder auch intensiviert, weil sie sich als mehr oder eben weniger brauchbar erweisen. Veränderte Verhältnisse bringen neue Handlungsanforderungen mit sich, insofern werden Menschen (und nicht nur solche mit sogenanntem Migrationshintergrund) genötigt, sich mit ökonomischen und sozialen Struktur-

veränderungen auseinander zu setzen und neue angemessene kulturelle Formen zu finden: „Das jeweilige kulturelle Repertoire wird dafür quasi gesichtet und umgearbeitet. In diesem Sinn arbeiten alle an ihrer Kultur, um unter Rückgriff auf Traditionen neue Lösungen zu suchen“ (Auernheimer 2012: 77).

Allerdings tappen wir im Alltag und so auch im schulischen Alltag häufig in die sogenannte „Kulturalisierungsfalle“ (Kalpaka 2005) und unterschlagen unter anderem die

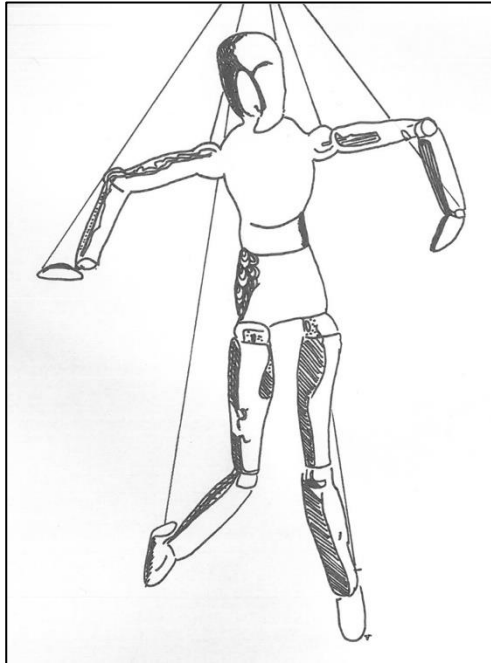


Abbildung 2: Kontraproduktives Verständnis von Kultur – eigene Abbildung in Anlehnung an Leiprecht (2008: 137)

Orientierungsfunktion von Kultur. Vielfach ist ein eher kontraproduktives Verständnis von Kultur (vgl. Leiprecht 2008: 137) zu finden, das Kultur statisch denkt, die jeweiligen Personen als durch die Kultur festgelegt betrachtet und ihre Lebensäußerungen auf die Wirkung der Kultur reduziert. In ein Bild übersetzt werden Menschen gemäß diesem Kulturverständnis als Marionetten gedacht, die von einer übergeordneten Instanz, der marionettenspielenden Kultur gelenkt, geleitet und determiniert werden.

In diesem Modell existiert für die Marionette keine Bewegungsfreiheit, keine Eigenständigkeit, sie ist im wahrsten Sinne des Wortes abhängig von der Kultur. Dass aber Kultur von Menschen in Auseinandersetzung mit den gegebenen Lebensumständen (in diesem Bild symbolisiert durch die Fäden) *aktiv* hervorgebracht wird und sich bei aller Struktur auch Gestaltungsspielräume ergeben, wird in diesem Bild wie auch beim Phänomen der Kulturalisierung unterschlagen.

Institutionelle Diskriminierung

Im Kontext von Schule in der Migrationsgesellschaft sind Mechanismen der *institutionellen Diskriminierung* von großer Relevanz. Unter diesem Begriff werden „Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von sozialen Gruppen und ihnen angehörigen Personen auf der Ebene von Organisationen und der in ihnen tätigen Professionen“ (Gomolla 2017: 134) verstanden. Entscheidend ist hierbei, dass die diskriminierenden Auswirkungen auch dann zum Tragen kommen, wenn die an ihnen Beteiligten keinerlei Intentionen haben, jemanden zu benachteiligen. Sie sind unabhängig von etwaigen Vorurteilen des Individuums oder dessen Absichten (vgl. Gomolla 2017: 134).

Unterschieden werden können zwei Arten institutioneller Diskriminierung:

Direkte institutionelle Diskriminierung liegt beispielsweise dann vor, wenn geflüchtete Kinder und Jugendliche in einigen deutschen Bundesländern aufgrund ihres Aufenthaltsstatus von der Schulpflicht ausgenommen werden (vgl. Gomolla 2016: 78). Sie ist das Ergebnis von „regelmäßig stattfindenden, intentionalen Handlungen in Organisationen, die entweder durch Gesetze und Vorschriften legitimiert, oder in den Organisationen als informelle Routinen abgesichert sind („ungeschriebene Regeln“)“ (Gomolla 2017: 145).

Als *Indirekte institutionelle Diskriminierung* können beispielsweise spezielle Fördermaßnahmen in der Schuleingangsphase für Kinder ‚mit Migrationshintergrund‘ gelten, die in der Folge zur Stigmatisierung dieser Kinder als förderungsbedürftig führen (vgl. Gomolla 2016: 78). Sie umfassen institutionelle Praktiken und Regelungen, die Normen vorgeben, welche Angehörige bestimmter sozialer Gruppen mit geringerer Wahrscheinlichkeit erreichen können (ebd.). Dies wiederum hat in der Folge benachteiligende Auswirkungen, obgleich die Umsetzenden dieser Praktiken und Regelungen diese mitunter gar nicht intendiert haben. Eine Ursache für die Beständigkeit von Mechanismen institutioneller Diskriminierung in Schulen ist darin zu sehen, dass die Institution Schule an vielen Stellen durch ein Streben nach einer homogenen Schülerschaft geprägt ist (vgl. Radtke 1996: 51). Besondere Fördermaßnahmen, Rückstufungen und separierte Beschulung haben etwa häufig das Ziel, Schüler*innen ein „Aufholen“ zur übrigen Schülerschaft zu ermöglichen. Sie führen jedoch zunächst immer auch dazu, dass diese Schüler*innen ausgeschlossen oder benachteiligt werden, sei es durch das Stigma der „Schüler*in mit Förderbedarf“ oder den Ausschluss von der übrigen Lerngruppe.

Um diskriminierenden Strukturen und Praktiken in pädagogischen Institutionen entgegen wirken zu können, ist die Entwicklung von Sensibilität für ebendiese zentral. Reflexionskompetenz in Bezug auf die eigene pädagogische Praxis und die Strukturen pädagogischer Institutionen kann deshalb als ein zentraler Bestandteil pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft betrachtet werden. Dabei gelten solche Konzepte und Modellierungen von pädagogischer Professionalität als zukunftsweisend, die neben einem kritischen Kulturverständnis (Interkulturalität) insbesondere soziale Ungleichheitslagen, Machtasymmetrien und institutionelle Diskriminierung als leitende Begriffe und Bezugspunkte verwenden.

Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina (2002): Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. 2. durchgesehene Auflage. Bern.

Apitzsch, Ursula (1999): „Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik“. In: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Hg. v. Heinz-Herrmann Krüger und Winfried Marotzki. Opladen, S. 471-486.

Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt am Main/New York.

Auernheimer, Georg (1996): „‚Interkulturelle Erziehung‘ – Eine Replik auf die Thesen von F.-O. Radtke“. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, 3. S. 425-430.

Auernheimer, Georg (2012): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.

Bukow, Wolf-Dietrich; Heibel, Isabel (2003): „Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung“. In: Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Hg. v. Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich. Frankfurt am Main/London, S. 13-39.

Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln.

Fürstenau, Sara (2017): „Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung“. In: Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Hg. v. Nele McElvany, Anja Jungermann, Wilfried Bos und Heinz Günter Holtappels. Münster, S.41-56.

- Geisen, Thomas (2010): „Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund“. In: Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Hg. v. Christine Riegel und Thomas Geisen. Wiesbaden, S.27-59.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen/Farmington Hills.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Gomolla, Mechthild (2016): „Diskriminierung“. In: Handbuch Migrationspädagogik. Hg. v. Paul Mecheril. Weinheim, S.73-89.
- Gomolla, Mechthild (2017): „Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung“. In: Handbuch Diskriminierung. Hg. v. Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel. Wiesbaden, S.133-155.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim.
- Holzbrecher, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin.
- Kalpaka, Annita (2005): „Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz“. In: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Hg. v. Rudolf Leiprecht und Anne Kerber. Schwalbach am Taunus, S. 387-405.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster.
- Kunz, Thomas (2000): „Zwischen zwei Stühlen. Zur Karriere einer Metapher“. In: Weiter auf unsicherem Grund. Faschismus – Rechtsextremismus – Rassismus: Kontinuitäten und Brüche. Hg. v. Siegfried Jäger und Alfred Schobert. Duisburg, S. 229–252.
- Leiprecht, Rudolf (2008): „Kulturalisierung vermeiden – zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik“. In: Macht – Kultur – Bildung. Hg. v. Lisa Rosen und Scharzad Farrokhzad. Münster, S. 129-146.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel.
- Mecheril, Paul (2016): „Migrationspädagogik – ein Projekt“. In: Handbuch Migrationspädagogik. Hg. v. Paul Mecheril. Weinheim, S.8-30.
- Nieke, Wolfgang (2002): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen.
- Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn.
- Radtke, Frank-Olaf (1995): „Interkulturelle Erziehung: Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 6. S. 853-864.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): „Seiteneinsteiger - Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik“. In: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Hg. v. Georg Auernheimer und Peter Gstettner. Frankfurt am Main, S.49-63.
- Rosen, Lisa (2018): „Schule und Schulmodelle in der Migrationsgesellschaft“. In: Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Hg. v. Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs. Bad Heilbrunn, S. 343-349.
- Yildiz, Erol (2004): „Konstruktion des Anderen als ethnisch Fremder: Zur Notwendigkeit eines Perspektivwechsels in der interkulturellen Bildung“. In: Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Hg. v. Yasemin Karakaşoğlu und Julian Lüddecke. Münster/New York/München/Berlin, S. 145-157.

3. Ingrid Gogolin: Mehrsprachigkeit als Chance³

Die hiesige Öffentlichkeit war über lange Zeit von dem Diktum geprägt: „Die Bundesrepublik Deutschland ist kein Einwanderungsland“ (Helmut Kohl in seiner Regierungserklärung am 30. Januar 1991). Dies entsprach (und entspricht) nicht der Realität. Zutreffend war (und ist) jedoch, dass die Bundesrepublik Deutschland keine Einwanderungspolitik besitzt. In ähnlicher Weise mythisch, aber weit verbreitet ist die Vorstellung, dass Deutschland ein einsprachiges Land sei, oder jene, dass der ‚normale Mensch‘ einsprachig ist. Vorstellungen wie die genannten haben praktische Folgen für Erziehung und Bildung. Zu diesen gehört, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit nicht als Normalfall anerkannt ist. Die Fähigkeiten, die ein Kind aus einer Migrantenfamilie in der (oder den) Herkunftssprache(n) seiner Familie besitzt, werden in der Regel nicht als der Bildung wert angesehen; eine mehrsprachige Lebenspraxis gilt als Risikofaktor für Bildungserfolg.

Die Forschung jedoch liefert etliche Anhaltspunkte dafür, dass Mehrsprachigkeit durchaus mit großen Vorteilen für Sprachentwicklung und Lernen verbunden sein kann. Allerdings müssen Voraussetzungen erfüllt sein, damit diese Vorteile zum Tragen kommen können.

1. Migration und Mehrsprachigkeit

Seit dem ersten Tag ihres Bestehens ist die Bundesrepublik Deutschland wie alle west- und nordeuropäischen Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg *de facto* ein Einwanderungsland; zumindest gilt dies für die westlichen Länder der heutigen Republik. Sicherlich hat es in diesen sieben Jahrzehnten auch Wegwanderung aus der BRD gegeben; aber in der weit überwiegenden Zeit überschritt die Zahl der Zuwandernden die der Auswandernden. Geändert haben sich über diese Zeit die Muster des Migrationsgeschehens. Die Zuwanderung nach Westdeutschland war bis in die 1970er Jahre hinein geprägt durch Migrant_innen aus relativ wenigen Herkunftsstaaten, insbesondere den sog. Anwerbestaaten der „Gastarbeiter“. Zuwanderung in die DDR beruhte bis 1989 auf Austauschmaßnahmen mit den sozialistischen Bruderländern, die jedoch nicht auf dauerhaften Verbleib der Personen gerichtet waren. Integrationsmaßnahmen waren nicht vorgesehen.

Eine unterschiedliche Verteilung von Migrant_innen über Teile der heutigen Bundesrepublik Deutschland gibt es nach wie vor; generell aber sind – wie überall in der Welt – städtische Regionen attraktiver für Zuwanderung als ländliche Gebiete. Seit Anfang der 1990er Jahre ist die Fülle der Staaten, aus denen in das (nun größere) Deutschland zugewandert wird, enorm gewachsen. Inzwischen leben Personen aus ca. 190 Herkunftsstaaten im Lande. Nach der Zählung der Vereinten Nationen existieren weltweit derzeit 193 anerkannte Staaten. Man kann also sagen: Die Welt lebt in Deutschland.

Was aber besagt diese Information über die Anzahl der Sprachen, die hierzulande alltäglich genutzt werden? Bedauerlicherweise nicht viel. Vertraut man auf die beste derzeit zugängliche Sprachenbeobachtung – die Datenbank „Ethnologue“ –, dann existieren derzeit

³ Mit freundlicher Genehmigung von Frau Prof. Dr. Ingrid Gogolin und dem Hirnkost Verlag. Zuerst publiziert in: Klaus Farin/Rafik Schami (Hrsg.): Flucht aus Syrien – neue Heimat Deutschland? Ein Respekt!-Buch. Hirnkost Verlag, Berlin 2018. ISBN 978-3-945398-80-7

etwa 7.000 Sprachen weltweit (Lewis et al. 2015). Von diesen sind einige gefährdet, weil die Zahl ihrer Sprecher_innen abnimmt und sie kein größeres Verbreitungsgebiet besitzen. Aber immerhin etwa 4.500 Sprachen werden als „kraftvoll“ bezeichnet: Sie sind verbreitet, gut gesichert durch große Sprecher_innenzahlen und ausgebaute Literatur.

Nach den Schätzungen, auf denen die Angaben in „Ethnologue“ beruhen, werden im Jahr 2017 ca. 70 Migrantensprachen in Deutschland gesprochen:

Abkhaz (5,000), Adyghe (2,000), Afrikaans, Algerian Spoken Arabic (20,500), Arabic (553,000), Armenian (19,200), Assyrian Neo-Aramaic, Balkan Romani (3,500), Belarusian (21,200), Bulgarian (227,000), Catalan, Chaldean Neo-Aramaic (3,000), Chechen, Chinese (120,000), Croatian (298,000), Czech (53,900), Dutch (147,000), Egyptian Spoken Arabic (23,000), English (273,000), Finnish (14,600), French (127,000), Georgian (22,000), Gheg Albanian (209,000), Greek (340,000), Hausa, Hebrew, Hindi (24,500), Hungarian (178,000), Iranian Persian (72,500), Italian (596,000), Japanese (35,000), Kabardian (14,000), Kabuverdianu (3,000), Kalmyk-Oirat, Kazakh, Korean (30,200), Latgalian, Laz (1,000), Lithuanian (43,100), Macedonian (96,000), Moroccan Spoken Arabic (72,100), North Azerbaijani (18,800), Northern Kurdish (541,000), Northern Zazaki, Norwegian (6,540), Portuguese (211,000), Romanian (453,000), Russian (231,000), Sinhala (25,800), Slovak (50,900), Slovene (27,200), Spanish (161,000), Standard Estonian (6,290), Standard Latvian (30,200), Swedish (19,300), Tagalog (21,000), Tamil (35,000), Tarifit, Thai (58,800), Tigrigna (15,000), Tosk Albanian (69,500), Tunisian Spoken Arabic (30,700), Turkish (1,510,000), Turkmen, Turoyo (20,000), Ukrainian (134,000), Urdu (23,000), Uyghur, Vietnamese (87,200), Vlax Romani (5,000)

Abb. 1: Migrantensprachen in Deutschland nach „Ethnologue“ (vgl. <https://www.ethnologue.com/country/DE>; Zugriff 20.12.2017).

Nach derselben Quelle werden traditionell 24 Sprachen in Deutschland gesprochen: neben Deutsch die Sprachen altansässiger Minderheitengruppen (wie Sorbisch in Brandenburg und Sachsen, Dänisch oder Friesisch in Schleswig-Holstein) und ‚starke‘ Dialekte. Damit ist aber lediglich eine Tendenz angezeigt, denn abgesicherte Information über die sprachliche Realität in Deutschland gibt es nicht. Anders als in sog. klassischen Einwanderungsländern werden keine Daten zur Sprachenfrage in den Bevölkerungsstatistiken erhoben. Folgerichtig zeigen sich Diskrepanzen, wenn verschiedene Quellen in Betracht gezogen werden, etwa regionale Untersuchungen oder Daten aus dem Bildungsbereich. Allmählich beginnen einige Bundesländer, bei der Aufnahme von Kindern in das Schulsystem zu ermitteln, welche Sprachen neben dem Deutschen in ihren Familien eine Rolle spielen. Das Land Hamburg ist hierfür ein Beispiel. Hier wird die Frage nach einer Sprache, die außer dem Deutschen in der Familie gesprochen wird, seit 2009 bei der Vorstellung Vierjähriger zu einem Screening der Deutschkenntnisse gestellt. Ermittelt werden so regelmäßig ca. 100 Sprachen.

Erste Schritte zur Erfassung der Sprachen in Deutschland wurden also gemacht, jedoch sind wir noch weit entfernt von verlässlichem Wissen über die sprachliche Komposition der Bevölkerung. Vieles spricht dafür, dass die Sprachenvielfalt größer ist als geschätzt, und ebenso starke Anzeichen gibt es dafür, dass die von Migrant_innen mitgebrachten Sprachen vital sind und bleiben. Befragungen zeigen, dass die aus ‚klassischen‘ Aufnahmeländern wie

den USA vorliegende Faustformel, nach der Migrant_innen ihre Herkunftssprachen nach zwei Generationen aufgeben, auf die gegenwärtige Lage in Europa nicht passt. Die mitgebrachten Sprachen behalten über lange Zeiträume große Bedeutung für die Gemeinschaften ihrer Sprecherinnen und Sprecher (Extra und Gorter 2008). Zwar verändern sich in der Migration die Sprachen selbst, vor allem durch Einflüsse der umgebenden Mehrheitssprache. Auch wird beobachtet, dass der Sprachgebrauch im Migrationskontext spezifische Merkmale aufweist: In manchen Bereichen der Kommunikation nimmt die Mehrheitssprache zunehmend Raum ein, insbesondere in Familien mit Kindern, die diese Sprache durch den Schulbesuch weiterentwickeln (Ilic 2016). Dennoch behalten die Herkunftssprachen bedeutende Funktionen und damit Vitalität.

Unterstützt wird dies vor allem durch gestiegene individuelle Mobilität und durch die Entwicklung von Technologien, die die Aufrechterhaltung von Kommunikationsbeziehungen auch über räumliche und zeitliche Distanz hinweg erlauben. Diese Bedingungen tragen dazu bei, dass die Herkunftssprachen nicht nur im engeren familialen Bereich Bedeutung behalten, sondern auch für überregionale, transnationale Verständigung wichtig bleiben. Vor allem Jugendliche, die mit den Kommunikationspraktiken in digitalen Medien besonders vertraut sind, nutzen die Herkunftssprachen nicht nur in ihrer unmittelbaren Umgebung, sondern auch als Verständigungssprachen in transnationalen Migrantengemeinschaften (Androutsopoulos 2011).

Die Loyalität mit Herkunftssprachen bedeutet jedoch keine ‚Kampfansage‘ an die Vorherrschaft der umgebenden Mehrheitssprache Deutsch, wie dies vielfach unterstellt wird. Studien zeigen, dass Migrantinnen und Migranten die Wichtigkeit des Deutschen nicht in Frage stellen. Insbesondere Eltern sind sich über die Bedeutung bewusst, die diese Sprache für ihre Teilhabe an der Gesellschaft und die Gestaltung ihrer eigenen und der Zukunft ihrer Kinder in Deutschland hat (Gogolin et al. 2017). Das veranlasst sie aber nicht dazu, sich von ihren mitgebrachten Sprachen gänzlich zu verabschieden. Persönliche Mehrsprachigkeit und öffentliche Einsprachigkeit sind in der Einwanderungsgesellschaft offenbar zwei Seiten einer Medaille. Für Migrant_innen und ihre Nachkommen ist es funktional, in mehr als einer Sprache zu leben.

2. Mehrsprachigkeit und sprachliches Selbstverständnis

Über die Frage, ob Zwei- oder Mehrsprachigkeit gute oder schlechte Folgen für die individuelle Sprachentwicklung oder das Lernen oder für gesellschaftlichen Zusammenhalt hat, gibt es lang andauernde, vielfach ideologisch begründete und polemisch ausgetragene Kontroversen – im alltäglichen, im politischen, aber auch im wissenschaftlichen Raum. In der öffentlichen Meinung scheint die Furcht vor negativen Folgen der Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu überwiegen. Befürchtet wird, dass das Kind in seiner ‚normalen‘ Entwicklung bedroht ist, wenn es zu früh mit verschiedenen Sprachen konfrontiert wird. Weit verbreitet, durchaus auch unter pädagogischem Personal, ist die Metapher der „doppelten Halbsprachigkeit“, die sich als mehr oder weniger natürliche Folge zwei- oder mehrsprachiger Entwicklung einstelle. Hier schlägt bis in die Gegenwart ein traditionelles sprachliches Selbstverständnis durch, das sich mit dem Entstehen des sog. klassischen, also europäischen Konzepts des Nationalstaats entwickelt und verbreitet hat: die Vorstellung nämlich, dass ein

Staat quasi natürlicherweise einsprachig sei, und dass die Angehörigen des Staates ebenso natürlich einsprachig in ‚seiner‘ Sprache aufwachsen und leben (Gogolin 2008).

Vor der Nationalstaatengründung, also bis in das 18. Jahrhundert hinein, war die Frage der ‚Sprachlichkeit‘ für die Zeitgenossen kein Problem. Mehrsprachigkeit war alltägliche Selbstverständlichkeit. Der Gebrauch verschiedener, an einen ‚Staat‘ nicht gebundener Sprachen war nicht nur unter gebildeten und besitzenden Ständen üblich. Die noch nicht normierten Mundarten waren die Mittel der Alltagsverständigung im Lebensraum. Erst die neuentstehende Klasse der ‚Bürgerlichen‘ bedurfte der vereinheitlichten Verkehrssprache, um raumübergreifend Unternehmertum, Handel und gesellschaftliche Leitungstätigkeit auszuüben.

Für den sich entwickelnden bürgerlichen Nationalstaat besaß die Neuregelung der Sprachenfrage daher einerseits praktische Gründe. Andererseits aber war mit der Begründung der vereinheitlichten Nationalsprache auch die Möglichkeit verbunden, den Menschen, die zur Gemeinschaft in dem imaginären, zunächst abstrakten Gebilde Nationalstaat zusammengefügt wurden, ein Objekt der Identifikation zu verschaffen. Die ‚Erfindung einer gemeinsamen Kultur, Geschichte und Sprache‘ (Hobsbawm 1991) war für die Stabilität des Nationalstaats bedeutend, denn durch sie konnte legitimiert werden, was eine Nation zu einer speziellen, einzigartigen macht und weshalb die Menschen sich an diese binden sollen. „Die *natürliche* Differenzierung von Sprachen wird jetzt zu einem positiven Phänomen erklärt, das die Selbsthaftwerdung, die Herausbildung der Nationen und das Gefühl der nationalen Identität ermöglicht hat“ (Eco 1994: 343f.).

Dass etwa ein Jahrhundert lang um die Legitimität der Vorstellung gerungen wurde, Einsprachigkeit sei das Beste für die Nation, wurde mit der Zeit vergessen. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts setzte sich die Überzeugung durch, Einsprachigkeit sei der ‚Normalfall‘ der funktionierenden Nation (Gogolin 1998). Dazu trug auch ‚wissenschaftliche‘ Argumentation bei. Ein Beispiel findet sich bei Jakob Grimm, welcher befand, dass die „gewaltsame Mischung zweier Sprachen [...] widernatürlich“ sei (Grimm 1884/ o.J.: 51). Wo es Mischung gebe, könne keine kraftvolle, überlegene Sprache entstehen. Zahlreiche Gelehrte legten überdies dar, dass Mehrsprachigkeit auch für die individuelle sprachliche, geistige und soziale Entwicklung abträglich sei (vgl. zusammenfassend Tracy 2011).

Die Pädagogik als Disziplin hat ebenso wie andere benachbarte Disziplinen ihren Anteil daran, dass diese Grundauffassungen sich auch in der Bildungspraxis tief einnisteten (Krüger-Potratz 1994). Die Spuren dessen sind bis heute erkennbar – etwa im Ausschluss von Mehrsprachigkeit aus dem Schulgeschehen, und zwar nicht nur aus dem Unterricht, sondern auch aus der Kommunikation auf dem Schulhof –, oder in der Überzeugung, dass es auf Kosten der Fähigkeiten in der Schulsprache gehe, wenn ein Teil der Unterrichtszeit für die Vermittlung von Kenntnissen in der Herkunftssprache von Lernenden aus Migrantenfamilien aufgewendet werde. Forschungsergebnisse widersprechen dem.

3. Mehrsprachigkeit und individuelle Entwicklung

Zwar halten sich Mythen über Sprachen und Sprachentwicklung hartnäckig; zugleich ist aber auch das wissenschaftliche Interesse daran gewachsen, Prozesse der Sprachaneignung in zwei- oder mehrsprachigen Lebenssituationen genau nachzuvollziehen und spezifische Maßstäbe für die Beurteilung dieser Prozesse zu gewinnen. Dabei ist ein großer Teil der

Forschung inzwischen daran interessiert, neben den Schwierigkeiten auch die Potenziale zu identifizieren, die sich aus dem Leben in zwei oder mehr Sprachen ergeben können. Besseres Wissen darüber ist für das pädagogische Handeln relevant, weil es zum einen genauere Aussagen darüber ermöglicht, mit welchen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen in den Bildungsinstitutionen – sei es im vorschulischen Raum, sei es in der Schule oder im tertiären Bereich – gerechnet werden muss. Zum anderen ermöglichen die Ergebnisse eine bessere Begleitung der Sprachentwicklung im Verlaufe der Schülerbiographie. Folgende für den pädagogisch-praktischen Zusammenhang besonders wichtige Erkenntnisse liegen vor (vgl. ausführlicher: List 2006; Tracy 2007; Ruberg et al. 2013).

Primärspracherwerb

Die Phase kindlicher Sprachaneignung, die mit dem ersten Lebenstag beginnt und allmählich endet, wenn eine Erziehungs- oder Bildungsinstitution in den Prozess steuernd eingreift, wird als Primärspracherwerb bezeichnet. Diese für spätere Entwicklungen weichenstellende Phase des Spracherwerbs kann in einer, aber auch in zwei, drei oder mehr Sprachen vonstattengehen. Jedes Kind (vom Falle spezieller Erkrankung abgesehen) bringt bei seiner Geburt das gesamte Rüstzeug mit, das es zum Spracherwerb benötigt. Damit es sich konkrete Sprache(n) aneignen kann, muss es im intensiven Kontakt mit den Menschen und Dingen in seiner Umwelt stehen. Mit zunehmender körperlicher und geistiger Entwicklung macht das Kind sich die außerfamiliäre Lebenswelt und die weitere Objektwelt mehr und mehr für die Sprachaneignung zunutze. Sprachaneignung, zunehmende körperliche und intellektuelle Mobilität und der weitere Ausbau sprachlicher Möglichkeiten stehen dabei in einem komplexen Wechselverhältnis. Mit dem Gewinn an Unabhängigkeit geht die Aneignung weiterer sprachlicher Mittel einher, und mit dem zur Verfügung stehenden Sprachvermögen wächst die Unabhängigkeit des Kindes – also auch seine Möglichkeit, sich weitere Sprache anzueignen (vgl. Weinert und Ebert 2013).

In der Forschung besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass der Prozess primären Spracherwerbs bei ein- und zwei- oder mehrsprachigen Kindern weitgehend identisch ist. Ob Sprachaneignung ‚glücklich‘ verläuft oder nicht, hat – im Fall zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Kinder genauso wie bei einsprachigen – mehr mit den Lebensumständen, den sozialen Bedingungen des Aufwachsens, dem Bildungsbesitz der Familie zu tun als mit den sprachlichen Umständen im engeren Sinne (Becker et al. 2013). Die sicht- und hörbaren Ergebnisse der grundlegenden Sprachaneignung aber unterscheiden sich zwischen ein- und zwei- oder mehrsprachig Aufwachsenden. Bei Einsprachigkeit vollzieht sich der Aneignungsprozess von Sprache in einer tendenziell sprachhomogenen Situation. Zwar gibt es auch dabei Verschiedenheit im sprachlichen Umfeld, etwa durch Dialekte oder soziale Varianten. Das sprachliche Repertoire aber, dessen Einfluss das Kind genießt, weist einen großen Bestand an Grundgemeinsamkeiten auf, so dass es sich vergleichsweise mühelos der gesamten sprachlichen Umwelt für die eigene Sprachaneignung bedienen kann.

Dies trifft für Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, häufig nicht zu. In ihrer familialen Kommunikation werden (auch) andere Sprachen benutzt als die Umgebungssprache. Diese unterscheiden sich nicht, wie dies bei regionalen oder sozialen Varietäten zumeist der Fall ist, nur graduell voneinander, sondern besitzen unterschiedliche linguistische Bestände, einschließlich der Konventionen und Traditionen, die Sprache im

engeren Sinne begleiten (z.B. Mimik, Gestik und andere körpersprachliche Mittel). Auch dem Einfluss der umgebenden Mehrheitssprache kann das Kind kaum entgehen – selbst dann nicht, wenn sie innerhalb der Familie wenig benutzt wird. Das Deutsche dringt durch Massenmedien in die familiäre Kommunikation ein, und es umgibt das Kind, sobald die eigene Wohnung verlassen wird. Unabhängig von der in einer Familie konkret ausgeübten Sprachpraxis kommen so Formen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit zustande.

Die Ausprägung des darauf beruhenden Sprachbesitzes ist von der Lebenslage abhängig: von familiären Sprachpraktiken, sozialen Beziehungen, Bildungsnähe, dem Medienkonsum und weiteren Umständen. Studien zeigen, dass sehr unterschiedliche Kompositionen aus Familien- und Umgebungssprache bei solchem Primärspracherwerb zustande kommen (vgl. z. B. Reich 2000; Duarte 2011; Brizić 2007). In den beteiligten Sprachen sind nicht selten mehr oder weniger deutliche Unterschiede zu dem Sprachbesitz bemerkbar, der von Kindern entwickelt wird, die einsprachig in einer der beteiligten Sprachen aufwachsen.

Diese Unterschiede sind vielfach ein Anlass dafür, eine gestörte oder gefährdete Sprachentwicklung bei Zwei- oder Mehrsprachigen zu vermuten. Dies ist aus spracherwerbstheoretischer Perspektive unbegründet. Eine Ursache für die bemerkbaren Unterschiede ist, dass alles Lernen von weiteren Sprachen „von einem durch Erfahrung ausgearbeiteten Nervensystem veranstaltet“ wird (List 1995: 35). Jeder Spracherwerb baut auf der vorherigen Sprachaneignung auf und ist durch sie beeinflusst. Eine gute Illustration dessen bietet der Erwerb des Lautbestands von Sprachen. Ein kleines Kind kann in seinen ersten Lebenswochen den gesamten Lautbestand menschlicher Sprachen artikulieren und hörend wahrnehmen, wenngleich sich schon ab der Geburt erste Präferenzen zeigen für den Lautbestand der Umgebungssprache. Im Laufe des ersten Lebensjahres richtet sich der Lautbildungs- und Wahrnehmungsapparat auf diejenigen konkreten Laute und Melodien ein, die in der Umgebung des Kindes vorkommen. Zwar geht die Fähigkeit, Laute zu imitieren oder hörend zu unterscheiden, nicht wirklich verloren. Aber es verhält sich hier ähnlich wie bei anderen körperlichen Fähigkeiten: Ein hoch trainierter Muskel muss immer im Training gehalten werden, damit er seine Kraft nicht verliert. Daher ist der Fall nicht selten, dass Menschen zwar zwei oder mehr Sprachen erstklassig beherrschen, jedoch nie einen ‚Akzent‘ verlieren, der darauf deutet, dass ihre erste Spracherfahrung vom Lautbestand anderer Sprachen geprägt wurde.

Zwei- oder mehrsprachiges Aufwachsen gefährdet also die Sprachaneignung nicht (Gogolin und Krüger-Potratz 2012). Es sorgt aber für Unterschiede im Sprachbesitz, in denen die unterschiedliche Sprachaneignungssituation mehr oder weniger deutlich erkennbar ist.

Sprachbesitz mehrsprachiger Kinder in der multikulturellen Gesellschaft

Die Unterschiede im Sprachbesitz werden nicht selten als Defizite in der Sprachentwicklung interpretiert. Forschung zu Kognition und Spracherwerb gibt aber deutliche Hinweise darauf, dass diese Interpretation zu kurz greift. Sie zeigt, dass zwei- oder mehrsprachiges Aufwachsen sehr günstige Bedingungen für die Entwicklung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung eines Kindes mit sich bringt (Bialystok 2009). Dies erklärt sich vor allem daher, dass den Kindern ihre sprachliche Umwelt *nicht* mühelos für die Aneignung sprachlicher Mittel zur Verfügung steht. Sie sind vielmehr dauernd vor besondere Aufgaben gestellt, die einsprachig Aufwachsende nicht so früh bewältigen müssen: Damit sich zwei- oder

mehrsprachige Kinder in ihrer sprachlichen Umwelt orientieren können, müssen sie lernen zu unterscheiden, dass sie es mit mehreren Sprachen zu tun haben. Weil die Kinder im Kontakt mit Personen sind, die nicht zwei- oder mehrsprachig sind, müssen sie differenzieren lernen, wann, unter welchen Umständen und mit wem sie auf welche ihrer Sprachen zugreifen können. Um je nach Erfordernis zwischen den Sprachen wechseln zu können, müssen sie ‚Kriterien‘ entwickeln, die es ihnen erlauben, ihre sprachlichen Mittel der einen oder anderen Sprache zuzuordnen. Sie sind zudem stärker als monolinguale Kinder gefordert, Strategien zu entwickeln, die ihnen über Verstehens- oder Ausdrucksnot hinweghelfen. Für die Erfüllung solcher Aufgaben sind ‚metasprachliche Fähigkeiten‘ vonnöten. Das sind Kompetenzen, die sich nicht unmittelbar dem Bestand einer konkreten Sprache zuordnen lassen, sondern sprachübergreifender Art sind. Ein Beispiel dafür ist, dass man irgendwann ‚weiß‘, dass sich ein Ausruf und eine Frage klanglich unterscheiden. Solch grundlegendes Wissen muss nicht für jede Sprache neu erworben werden; neu zu erwerben ist lediglich die Form, in der diese Unterschiede in verschiedenen Sprachen ausgedrückt werden.

Die frühe Entfaltung metasprachlicher Fähigkeiten gilt allgemein als förderliche Voraussetzung für weiteren Spracherwerb. Aus spracherwerbstheoretischer Sicht besteht daher kein Anlass, von Zwei- oder Mehrsprachigkeit auf Gefährdung zu schließen. Die äußerlich bemerkbaren Anzeichen dafür, dass die Sprache eines Kindes aus zwei oder mehr Sprachen komponiert ist, besagen nichts anderes, als dass hier eine den Umständen entsprechende *normale* Sprachentwicklung abläuft, deren vorläufiges Ergebnis als ‚Muttersprache Zwei- oder Mehrsprachigkeit‘ bezeichnet werden könnte: eine Komposition aus sprachlichen Mitteln, die vom Standpunkt der Sprachbeschreibung her zu *mehr als einer* Sprache gehören, vom Standpunkt des Individuums aber *ein* Sprachbesitz sind.

Das vorgestellte Szenarium gilt für den Fall, dass sich die Aneignung von zwei oder mehr Sprachen ungefähr gleichzeitig in der frühen Kindheit vollzieht. Bei späterem Beginn des Erwerbs einer zweiten oder weiteren Sprache(n) stellen sich die Vorteile früher Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht ohne weiteres ein. Als Faustregel kann gelten, dass zuvor erworbene Sprachen mit zunehmendem Alter höheren Einfluss auf die weitere Sprachaneignung haben. Zudem geschehen Erwerbsprozesse in der frühen Kindheit eher intuitiv, aber später immer stärker kognitiv gesteuert. Für Bildungseinrichtungen bedeutet dies, dass sie sehr spezifische Maßnahmen der Sprachbildung ergreifen müssen, um angemessen auf die Voraussetzungen zu reagieren, die Lernende mitbringen.

4. Mehrsprachigkeit und Bildung

Im oben eingehender vorgestellten Szenarium wurde vor allem auf Vorteile verwiesen, die mit früher Zwei- oder Mehrsprachigkeit verbunden sein können. Aber wie jede Medaille, so hat auch diese zwei Seiten. In der Forschung wurden auch Nachteile festgestellt, die sich auf Bildung auswirken können. Diese betreffen vor allem den Wortschatz. Zwei- oder mehrsprachige Personen besitzen in der Regel in jeder ihrer Sprachen weniger Wörter als eine Person, die in einer der Sprachen einsprachig lebt. Dies ist leicht erklärlich, denn der Wortbestand entwickelt sich – anders als der grammatische Bestand einer Sprache – in klarer Abhängigkeit von dem Wortbestand, den die Person in ihrer Umgebung erfährt. Im Falle der Mehrsprachigkeit spielen die beteiligten Sprachen in der Regel unterschiedliche

Rollen in verschiedenen Kontexten. So kann die Herkunftssprache einer Migrantenfamilie im Inneren des Haushalts dominant sein, während die Umgebungssprache eher in der weiteren Umwelt und der Öffentlichkeit dominant ist. Dadurch entstehen Wortrepertoires, die sich auf die Lebensbereiche unterschiedlich verteilen. Insgesamt verfügt die mehrsprachige Person also zumeist nicht über weniger, sondern eher über mehr Wortschatz. Dieser verteilt sich aber auf mehrere Einzelsprachen, was beim einsprachigen Menschen nicht der Fall ist.

Somit sind positive Begleiterscheinungen und Nachteile mit mehrsprachigem Aufwachsen und Leben verbunden. Ob in der weiteren (Bildungs-)Biographie eher die Vorteile oder die Nachteile durchschlagen, hängt einerseits von den Lebensumständen ab. Kinder, die in schriftnahen Familien leben, sind für das schulische (nicht nur sprachliche) Lernen deutlich besser gerüstet als Kinder, in deren Alltag wenig Umgang mit Schrift – also Lesen, Vorlesen, Geschichtenerzählen – vorkommt (Scheele et al. 2010).

Andererseits aber ist es Sache der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, ihren Handlungsspielraum zu nutzen, damit vorhandene Potenziale entfaltet werden – statt dass sie in ihr Gegenteil umschlagen, nämlich Benachteiligung im Bildungsprozess. Vorliegende Untersuchungen zeigen, dass es der expliziten Berücksichtigung der günstigen Begleiterscheinungen von Mehrsprachigkeit in den Prozessen gesteuerten sprachlichen Lernens bedarf, damit sich diese vorteilhaft weiterentwickeln können. Lernende, die in besonders sprachaufmerksamen Institutionen unterrichtet werden, tragen sowohl für ihre sprachliche Entwicklung Gewinne davon als auch für die Entwicklung der Fähigkeiten in anderen Fächern oder Lernbereichen (Lengyel 2017). Ein Beispiel solcher Institutionen sind Modelle der bilingualen Erziehung, deren Überprüfung in unterschiedlichen Kontexten zeigt, dass ihre Schülerinnen und Schüler keine Nachteile in anderen als sprachlichen Lernbereichen erleiden. Sie können sogar Vorteile davontragen – und sie erwerben in derselben Lernzeit wie einsprachig Unterrichtete eine weitere Sprache (Gantefort 2013; Möller et al. 2017). Nun wird es angesichts der sprachlichen Lage im Lande, wie sie eingangs geschildert wurde, nicht gelingen können, flächendeckend Schulmodelle zu etablieren, in denen nur zwei der vielen von Kindern und Jugendlichen mitgebrachten Sprachen besondere Aufmerksamkeit erfahren. Die Entwicklung und Überprüfung von Unterrichtskonzepten, die die real vorhandene Sprachenvielfalt in Lerngruppen zum Ausgangspunkt für die Sprachbildung aller – der zweisprachig lebenden ebenso wie der einsprachigen Lernenden – nehmen, ist (wenn auch spät) in Gang gekommen.

Da geht es beispielsweise um den Versuch, die vorhandenen metasprachlichen Fähigkeiten durch den Vergleich von Sprachen im Deutschunterricht in Regelklassen zu nutzen und zu erweitern (Bien-Miller et al. 2017). Andere Beispiele sind die Förderung von sprachübergreifend funktionierenden Strategien der Textproduktion (Wenk et al. 2016) oder der Produktion von Lauten und Sprachmelodien (Marx und Mehlhorn 2010). Diese Ansätze sind inspiriert vom US-amerikanischen Konzept des *Translanguaging* (García und Wei 2014). Darin geht es darum, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen, die den Kindern mehr oder weniger gut bekannt sind, aufzuzeigen und zu besprechen. Dabei wird am sprachlichen Können und Wissen der Lernenden angeknüpft, aber es wird ihnen darüber hinaus systematisch zum Verstehen der Funktionsweisen von Sprache verholfen – und damit zu einer soliden Grundlage dafür, das eigene Sprachkönnen zu erweitern. Inzwischen

wurden auch andere als sprachliche Unterrichtsfächer in Konzepte eingebunden, die Mehrsprachigkeit der Lernenden für das Lernen der Sache zu aktivieren und zu nutzen. Am weitesten gediehen ist dabei das Angebot für das Fach Mathematik (Meyer et al. 2016; Prediger et al. 2016). Hier konnte gezeigt werden, dass es auch für das Lernen mathematischer Inhalte vorteilhaft ist, wenn Lernende ihre Herkunftssprachen mit einsetzen können (weitere Beispiele in Becker-Mrotzek und Roth 2017).

5. Eine neue Kultur der Sprachbildung in Deutschland

Tradierte Grundauffassungen über Sprache sind in der heutigen Gesellschaft, nicht allein in ihren Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, präsent. Die alltägliche Lebenspraxis aber ist geprägt von Existenz und Gebrauch vieler verschiedener Sprachen. Dies führt zu komplexen Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit, sei es in der unmittelbaren Umgebung der Person oder im internationalen Kontakt. Wo viele Formen des Sprachgebrauchs auf engem Raum zusammenkommen, stehen die Sprachen miteinander in Verbindung. Es entstehen Formen der Sprachmischung, oft einfallsreiche Ausdrucksformen der ‚friedlichen Koexistenz‘ von Sprachen. Diese werden – je nach Kontext – positiv oder negativ beurteilt. Im positiven Fall zeigen sie an, dass Sprachen lebendig sind und ihren Sprecher_innen als Material für Neuschöpfungen zur Verfügung stehen – wie etwa die kreative Mischung von Sprachen in der jugendlichen Popkultur oder in sozialen Netzwerken (Androutsopoulos 2010). Im negativen Fall werden sie als Unfähigkeit zur Einhaltung von Konventionen gewertet. Beispiele dafür können etwa in Bewerbungsschreiben Jugendlicher gefunden werden, in denen der erwartete ‚Stil‘ nicht getroffen wird; das führt zum Ausschluss aus Bewerbungsverfahren, noch bevor die oder der Betreffende die Chance hat, sich persönlich vorzustellen.

Erziehungs- und Bildungsinstitutionen müssen auf ein hohes Maß an unterschiedlichen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen in ihrer Klientel eingerichtet sein – also auf Mehrsprachigkeit in den verschiedensten Formen. Die neue Kultur der Sprachbildung in Deutschland besteht darin, diese sprachliche Konstellation nicht aus dem alltäglichen Lehr-Lern-Geschehen auszuschließen, sondern vielmehr: sie aktiv und systematisch einzu-beziehen. Dafür sprechen nicht nur Argumente, die aus dem Wissen über Sprachentwicklung und Lernen im Mehrsprachigkeitskontext gewonnen werden. Auch allgemeine Erkenntnisse über Faktoren, die für Lernerfolg wichtig sind, unterstützen den Standpunkt. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist das Ineinandergreifen kognitiver, motivationaler und volitionaler Faktoren entscheidend dafür, dass gut gelernt werden kann: Die Lernenden müssen in einer ihrem Entwicklungsstand angemessenen Weise intellektuell herausgefordert werden – stets anknüpfend an ihrem Vorwissen, aber etwas über das Maß hinaus, das sie schon leisten können, denn Kinder, die unterfordert werden, werden zu Schlechtleistern. Sie müssen in ihrer Motivation für das Lernen und in ihrem Selbstverständnis als erfolgreiche Lernende gestärkt werden. Ihre Bereitschaft zu lernen muss unterstützt und immer wieder angeregt werden (vgl. das „Ordnungsmodell erfolgreichen Lernens“, Hasselhorn und Gold 2006).

Wenn man sich angesichts dessen Szenarien alltäglicher Praxis vorstellt, wird deutlich, dass diese Anforderungen im Falle von zwei- oder mehrsprachigen Lernenden oft nicht erfüllt sind. Wenn Schüler_innen aufgefordert sind, nur einen Teil der ihnen zur Verfügung

stehenden sprachlichen Fähigkeiten für das Begreifen und Behalten in Unterricht einzusetzen, werden ihr Vorwissen und ihre kognitiven Möglichkeiten unterschätzt und unterfordert. Wenn sie angehalten werden, die sprachlichen Mittel, die ihnen zur Verständigung mit Eltern, Geschwistern und anderen ihnen nahestehenden Personen dienen, ab dem Schultor zu verschweigen, ist es schwer sich vorzustellen, dass sie sich in ihrer Lebenslage und Persönlichkeit anerkannt, angenommen fühlen. Wenn ihnen nicht einmal in Phasen der Entspannung – z.B. beim Spielen auf dem Schulhof – der Gebrauch ihrer weiteren Lebenssprachen erlaubt ist, können Motivation und Lernbereitschaft leiden. Wenn ihnen vielfach signalisiert wird, dass sie nicht Sprachenkönnern, sondern Träger von unerwünschten, reparaturbedürftigen Merkmalen und Eigenschaften sind, müssen sie sehr viel Kraft darauf verwenden, sich nicht als Versager zu fühlen. Dies stärkt vielleicht ihre Resilienz, also die Fähigkeit zum Widerstand gegen negative Erfahrungen. Im Zusammenwirken der Faktoren sind solche (nicht selten wohl gut gemeinten) Praktiken dennoch nicht überzeugend mit Blick auf das Ziel, dass die Schule und der Unterricht bestmögliche Lernbedingungen bereitstellen.

Das mitgebrachte sprachliche Können und Wissen der Mehrsprachigen, die verschiedenen durch sie repräsentierten Sprachen können wertvolle Quellen für das Lernen – nicht nur von Sprachen – sein. Aber es ist ein pfleglicher, förderlicher, am Wissen über die Folgen von Mehrsprachigkeit für Erziehung und Bildung anknüpfender Umgang mit diesem Gut erforderlich, damit die Quellen sprudeln können.

Literaturverzeichnis

Androutsopoulos, Jannis (2010): *Multilingualism, Ethnicity, and Genre: The Case of German Hip-Hop*. London: Continuum (The Languages of Global Hip Hop).

Androutsopoulos, Jannis (2011): Language change and digital media. A review of conceptions and evidence. In: Tore Kristiansen und Nikolas Coupland (Hg.): *Standard languages and language standards in a changing Europe*. Oslo: Novus, S. 145–161.

Becker, Birgit; Klein, Oliver; Biedinger, Nicole (2013): The Development of Cognitive, Language, and Cultural Skills From Age 3 to 6: A Comparison Between Children of Turkish Origin and Children of Native-Born German Parents and the Role of Immigrant Parents' Acculturation to the Receiving Society. In: *American Educational Research Journal* 50 (3), S. 616–649.

Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hg.) (2017): *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster u.a.: Waxmann.

Bialystok, Ellen (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance. In: Ingrid Gogolin und Ursula Neumann (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–67.

Bien-Miller, Lena; Akbulut, Mohammed; Wildemann, Anja; Reich, Hans H. (2017): Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 20 (2), S. 193–211.

Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprache*. Münster [u.a.]: Waxmann.

Duarte, Joana (2011): *Bilingual Language Proficiency. A Comparative Study*. Münster and New York u.a.: Waxmann.

Eco, Umberto (1994): *Die Suche nach der vollkommenen Sprache*. München: C.H. Beck.

Extra, Guus; Gorter, Durk (Hg.) (2008): *Multilingual Europe: Facts and policies*. Berlin and New York: De Gruyter.

- Gantefort, Christoph (2013): Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten. Münster, New York u.a.: Waxmann.
- García, Ofelia; Wei, Li (2014): Translanguaging. Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan.
- Gogolin, Ingrid (1998): Sprachen rein halten – eine Obsession. In: Ingrid Gogolin, Günther List und Sabine Graap (Hg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen: Stauffenburg, S. 71–96.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Aufl. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Akgün, Gülden; Klinger, Thorsten (2017): KiBis - mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Bildungssprache. Eine Langzeitbeobachtung. Abschlussbericht (Band 1: Projekt und Ergebnisse). Universität Hamburg. Hamburg. Online verfügbar unter URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148415.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2012): Sprachenvielfalt: Fakten und Kontroversen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 6 (2), S. 7–19.
- Grimm, Jacob (1884/ o.J.): Kleinere Schriften. Nachdruck. 8 Bände. Gütersloh: Bertelsmann-Verlag (Bd. 8).
- Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hobsbawm, Eric J. (1991): Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt/ M.: Campus.
- Ilic, Vesna (2016): Familiäre Lernumwelt von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Eine empirische Studie zum Zusammenhang zwischen home-literacy-Aktivitäten und bildungssprachlichen Fähigkeiten. Inaugural-Dissertation, 2014. Opladen: Barbara Budrich.
- Krüger-Potratz, Marianne (1994): "Dem Volke eine andere Muttersprache geben". Zur pädagogischen Diskussion über Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Geschichte der Volksschule. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1), S. 81–96.
- Lengyel, Drorit (2017): Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 20 (2), im Erscheinen.
- Lewis, M. Paul; Simons, Gary F.; Fennig, Charles D. (2015): Ethnologue: Languages of the World. SIL International. Dallas. Online verfügbar unter <http://www.ethnologue.com>.
- List, Gudula (2006): Wie kommt das Kind zur Sprache? In: Karin Jampert, Kerstin Leuckefeld, Anne Zehnauer und Petra Best (Hg.): Sprachliche Förderung in der Kita: Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar [u.a.]: Verl. Das Netz, S. 13–21.
- Marx, Nicole; Mehlhorn, Grit (2010): Pushing the Positive. Encouraging phonological transfer from L2 to L3. In: *International Journal of Multilingualism* 7, S. 4–18.
- Meyer, Michael; Prediger, Susanne; César, Margarida; Norén, Eva (2016): Making Use of Multiple (Non-shared) First Languages: State of and Need for Research and Development in the European Language Context. In: Richard Barwell, Philip Clarkson, Anjum Halai, Mercy Kazima, Judit Moschkovich, Nuria Planas et al. (Hg.): Mathematics education and language diversity. The 21st ICMI Study. Heidelberg/ Cham: Springer, S. 47–66. Online verfügbar unter DOI: 10.1007/978-3-319-14511-2_3, zuletzt geprüft am 26.10.2017.
- Möller, Jens; Hohenstein, Friederike; Fleckenstein, Johanna; Köller, Olaf; Baumert, Jürgen (Hg.) (2017): Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Prediger, Susanne; Clarkson, Phil; Bose, Arindam (2016): Purposefully Relating Multilingual Registers. Building Theory and Teaching Strategies for Bilingual Learners Based on an Integration of Three Traditions. In: Richard Barwell, Philip Clarkson, Anjum Halai, Mercy Kazima, Judit Moschkovich, Nuria Planas et al. (Hg.): Mathematics education and language diversity. The 21st ICMI Study. Heidelberg/ Cham: Springer, S. 193–215.
- Reich, Hans H. (2000): Die Gegner des Herkunftssprachenunterrichts und ihre Argumente. In: *Deutsch lernen* 2, S. 112–126.

Ruberg, Tobias; Rothweiler, Monika; Koch-Jensen, Levka (2013): *Spracherwerb und sprachliche Bildung: Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe*. 1. Aufl. Köln: Bildungsverlag EINS (Ausbildung und Studium).

Scheele, Anna F.; Leseman, Paul P.M; Mayo, Aziza Y. (2010): The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. In: *Applied Psycholinguistics* (31), S. 117–140.

Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie man sie dabei unterstützen kann*. Tübingen u.a: Francke.

Tracy, Rosemarie (2011): Mehrsprachigkeit. Realität, Irrtümer, Visionen. In: Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewnia und Melanie Steinle (Hg.): *Sprache und Integration*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 69–110.

Weinert, Sabine; Ebert, Susanne (2013): Spracherwerb im Vorschulalter: Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 16 (2), S. 303–332.

Wenk, Anne Kathrin; Marx, Nicole; Steinhoff, Torsten; Rößmann, Lars (2016): Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch - Türkisch. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27 (2), S. 151–179.

4. Kommentierte Link- und Literatursammlung für die interkulturelle und mehrsprachige Unterrichts- und Schulentwicklung

Die vorliegende Link- und Literatursammlung zur interkulturellen und mehrsprachigen Unterrichts- und Schulentwicklung ist vor allem der „Expertise zu interkultureller Öffnung und Schulentwicklung“ von Prof. Ludwig Haag zu verdanken. Darin stellt er im Auftrag des Landes Bayern u. a. bildungspolitische Vorgaben zusammen. Viele davon sind auch für unsere Schulen von Belang. Diese werden nachfolgend zusammengestellt und durch die des Landes Nordrhein-Westfalen ergänzt. Ziel ist es, QuisS-Schulen ein ebenso bildungspolitisch aktuelles wie argumentativ stichhaltiges Rüstzeug an die Hand zu geben, warum – neben einer sprachbildenden Unterrichts- und Schulentwicklung in deutscher Sprache – die Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität unverzichtbar ist und bleibt.

Index für Inklusion

Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln (2003)

URL [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index German.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf)

Insbesondere aber hat uns das Argument zum Index für Inklusion geführt, dass die Integration von SchülerInnen mit und ohne sog. sonderpädagogischem Förderbedarf oder die von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nur zwei Facetten eines viel größeren pädagogischen Zusammenhangs sind, den das Konzept der ‚Schule für alle‘ umfasst: Das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen durch das, was im deutschsprachigen Diskurs Pädagogik der Vielfalt, im englischsprachigen eben Inklusion genannt wird.“ (Boban/Hinz 2003: 3)

Europäische Bezüge

Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen (2006)

URL http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf

Grünbuch Migration und Mobilität (2008)

URL http://www.eu-bildungspolitik.de/bildungsbereiche_171.htm bzw.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:DE:PDF>

Europäische Agentur: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit sonderpädagogischem Förderbedarf (2009)

URL: https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/comenius/thematische_seminare/specialneeds-vortragHausotter-EA2008.pdf

Bundesweit: Beschlüsse und Empfehlungen der KMK

KMK-Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (1996)

Interkulturelle Bildung „wurde erstmalig bundesweit zum genuinen Bestandteil des Bildungsauftrags von Schule erklärt. Interkulturelle Bildung wurde als Querschnittsaufgabe von Schule definiert.“ Das hat auch Folgen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: „In den Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften (2004) wird eigens thematisiert:

Differenzierung, Integration und Förderung – Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht.“ (Haag: 13)

Empfehlung der Kultusministerkonferenz (2007)

Die Kultusministerinnen und Kultusminister empfehlen allen Schulen, insbesondere solchen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, besondere Profile im Hinblick auf Interkulturalität auszuprägen und diese Ziele in Schulprogrammen und schulinternen Curricula festzulegen. (S. 7)

Revision und Neuformulierung der Empfehlungen (5.12.2013)

Hier wird u. a. hervorgehoben, dass Schule „Vielfalt zugleich als Normalität und als Potential für Alle“ (Kultusministerkonferenz Empfehlung 2013, S. 3) wahrnimmt. Noch expliziter wird darauf hingewiesen, dass Schule der zentrale Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen ist. Die Umsetzung der Sprachbildung wird nun als Kernaufgabe in jedem Fach gesehen (S. 8). In vorliegendem Kontext ist ganz besonders wichtig, dass im neuen Papier die interkulturelle Bildung und Erziehung eigens als Teil der Entwicklung von Schule gesehen wird (S. 6). (Haag: 14)

Nordrhein-Westfalen (Auswahl)

BASS 14-21 Nr. 4: Vielfalt gestalten - Teilhabe und Integration durch Bildung

BASS 13-63 Nr. 3: Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte

Erl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 21.12.2009 (ABl. NRW. 2/10 S. 93): Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen.

Integration durch Bildung (2016)

Maßnahmen und Initiativen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für zugewanderte Kinder und Jugendliche. Stand 16.12.2016

Ministerium für Schule und Weiterbildung: Referenzrahmen Schulqualität NRW (2015)

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/referenzrahmen/einfuehrung/referenzrahmen-schulqualitaet-nrw.html>

Bereiche der Unterrichts- und Schulentwicklung in NRW mit Berücksichtigung von Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Vielfalt

1. Lehren und Lernen
2. Schulkultur
3. Führung und Management
4. Rahmenbedingungen und verbindliche Vorgaben

Fachlicher Bezug in Nordrhein-Westfalen nach Yasemin Karakaşoğlu (2011: 17)

Bei der interkulturellen Öffnung des Schulsystems geht es [...] um einen veränderten Blick der Institution Schule sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte Schulrealität insgesamt sowie um eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Schülerschaft. Zentral ist die Wendung des Blickwinkels von den Schülerinnen und Schülern als Gruppe mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf zu ihrer Wahrnehmung als ‚Normalfall‘ und eine Wendung von der notwendigen Veränderung der Schülerinnen und Schüler an die Anforderungen der Schule auf einen Wandel des Blicks von Schule auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, um die adäquate Förderung ihrer Bildungschancen zu sichern.

Weitere Initiativen

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und KMK: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (2007)

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf

Bundesweites Integrationsprogramm: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010)

<http://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Aufgaben/Integrationsprogramm/integrationsprogramm-node.html>

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2010)

http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2010/05/jahresgutachten_kernbotschaften3.pdf

Literatur

Expertise zu interkultureller Öffnung und Schulentwicklung. Aktueller Stand und Konsequenzen unter besonderer Berücksichtigung Bayerns. Prof. Dr. Dipl.-Psych. Ludwig Haag. Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Schulpädagogik. Hg. v. Landeshauptstadt München. Stelle für interkulturelle Arbeit/Sozialreferat. München o. J.

Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2003.

Karakaşoğlu, Yasemin; Gruhn, Mirja; Wojciechowicz, Anna (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. Münster.

HANDLUNGSFELD 1: UNTERRICHTSENTWICKLUNG

5. Rosella Benati und María José Sánchez Oroquieta: Herkunftssprachlicher Unterricht in der Primarstufe: Bilinguales Lernen, KOALA – Koordiniertes Lernen und Gelebte Mehrsprachigkeit

Heute ist muttersprachlicher Unterricht ein Angebot für Schülerinnen und Schüler, die zweisprachig in Deutsch und in einer anderen Sprache aufwachsen. Er trägt zum Erhalt ihrer Mehrsprachigkeit bei und gewährleistet die Bindungen und Verbindungen junger Menschen zum Herkunftsland der Familie. Im muttersprachlichen Unterricht erfahren die Schülerinnen und Schüler die öffentliche Wertschätzung ihrer sprachlichen und kulturellen Herkunft. Wer seine Muttersprache in Wort und Schrift beherrscht, wird auch zügig und gründlich Deutsch lernen. Der muttersprachliche Unterricht fördert den sprachlichen Reichtum, der in Nordrhein-Westfalen nicht nur als kultureller, sondern auch als wirtschaftlicher Faktor nicht zu unterschätzen ist. (Schulministerin Gabriele Behler im Vorwort von: Muttersprachlicher Unterricht. Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6)

Die Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln begann mit der Hilfe von erfahrener Lehrkräften für den herkunftssprachlichen Unterricht bereits 2001, diesen Unterricht mit dem Regelunterricht zu koordinieren. Aus den Erfahrungen des „üblichen“ herkunftssprachlichen Unterrichts im Nachmittagsbereich konnten wir in Köln mehrere mehrsprachige Konzepte initiieren oder weiterentwickeln: das Bilinguale Lernen, das Konzept KOALA – Koordiniertes Lernen und das Konzept Gelebte Mehrsprachigkeit.



Der herkunftssprachliche Unterricht (HSU): Ein kurzer Überblick

Der Beginn des herkunftssprachlichen Unterrichts in Nordrhein-Westfalen fand bereits 1952 in Zusammenhang mit der Beschulung von Kindern und Jugendlichen aus den Anwerbestaaten statt. Für eine lange Zeit lief er unbemerkt und konzeptlos. Die ersten ernsthaften Gedanken über die schulische Situation der „ausländischen“ Schülerinnen und Schüler entstanden erst im Jahr 1968. Damals wurde per Erlass geregelt, dass alle schulpflichtigen „Gastarbeiterkinder“ gemeinsam mit den „deutschen Kindern“ an den zuständigen Grund- und Hauptschulen unterrichtet werden sollten. In den Ballungsgebieten kam es zu ziemlicher Unruhe, besonders bei den Regellehrkräften, die nun plötzlich vor einer hohen Anzahl von Schülerinnen und Schülern standen, die die Unterrichtssprache nicht verstanden. Es wurden daher Übergangsklassen eingerichtet, in denen die „ausländischen“ Schülerinnen und Schüler Deutsch lernen sollten. Das Ziel war, die Schülerinnen und Schüler nach dem zweijährigen Besuch einer solchen Klasse in die Regelklasse zu überführen. In dieser Zeit wurden Lehrerinnen und Lehrer aus dem jeweiligen Heimatland der Schülerinnen und Schüler eingestellt, die mit fünf Wochenstunden Sprache, Religion und Geographie unterrichteten. Es entstanden somit die ersten „national“ homogenen Klassen und die Vorläufer des bilingualen Unterrichts. Der Leitgedanke von damals war, die Schülerinnen und Schüler auf eine Rückkehr in das Heimatland und auf die Wiedereingliederung in das heimatliche Bildungssystem vorzubereiten. Das änderte sich im Jahre 1982, als sich herauskristallisierte, dass diese Familien in Deutschland ihren Lebensmittelpunkt gefunden hatten. Somit rückte das Erlernen der deutschen Sprache in den Vordergrund der Schulbildung, da sich immer mehr Eltern darüber empörten, dass ihre Kinder kaum zu weiterführenden Schulabschlüssen in Deutschland kamen; der Stellenwert der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler rückte mehr und mehr in den Hintergrund.

Zu einem Umdenken kam es im Jahre 1999: Die AP0-S1 wurde verabschiedet und der MSU⁴ geregelt. Damit konnte die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler an die Stelle des Unterrichts in einer ersten oder zweiten Fremdsprache treten. Bereits im Jahr 1992 (Runderlass vom 10.03.1992 BASS 13-61 Nr. 1) konnten die Schülerinnen und Schüler, die den MSU besuchten, eine Sprachprüfung in ihrer Herkunftssprache ablegen. Trotzdem wurde im Jahr 2002 die Zahl der Stellen für den herkunftssprachlichen Unterricht um rund 300 auf 900 Stellen reduziert. Heute gilt im Land Nordrhein-Westfalen die Entwicklung der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte als Aufgabe schulischen Lernens und ist somit im Schulgesetz verankert (BASS 13-61 Nr. 2 vom 28.06.2016). Dabei passt sich das Sprachangebot den wechselnden Bedarfen der politisch bedingten Zuwanderung an. Im Regierungsbezirk Köln gibt es zurzeit Angebote in Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch (Kurmanji und Sorani), Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Russisch, Serbisch, Spanisch und Türkisch.

Die Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln begann mit der ersten Vernetzung zwischen herkunftssprachlichem Unterricht und Regelunterricht in den schwierigen Zeiten der Stellenkürzung. Der damalige Dezernent für Migration Dr. Helmut Bürvenich ließ sich jedoch nicht davon abhalten und holte Thomas Jaitner und Rosella Benati 2002 als Fachberater und Fachberaterin mit dem klaren Auftrag in die Bezirksregierung Köln, die

⁴ MSU – Muttersprachlicher Unterricht, heute HSU – Herkunftssprachlicher Unterricht.

Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit internationaler Familiengeschichte zu fördern.

In den darauffolgenden Jahren konzentrierte sich die Arbeitsstelle auf die Verbreitung der beiden Konzepte Bilinguales Lernen und KOALA – Koordiniertes Lernen. Manfred Höhne, der wenige Jahre später den Bereich Migration übernahm, unterstützte die begonnenen Projekte und sorgte für eine qualitative Weiterentwicklung. Metin Çetin, herkunftssprachliche Lehrkraft für die Sprache Türkisch, Inge Thul, Förderlehrkraft, und Leyla Çakar-Winkel, herkunftssprachliche Lehrkraft für die Sprache Türkisch, haben gemeinsam mit der Arbeitsstelle Migration das KOALA-Konzept in der Stadt Köln erfolgreich verbreitet und zahlreiche Materialien entwickelt. Susanna De Faveri und Maja Scheerer, die Pionierinnen des Bilingualen Lernens deutsch-italienisch, entwickelten – ebenfalls gemeinsam mit der Arbeitsstelle – Materialien, die die Umsetzung des bilingualen Konzepts in der Katholischen Grundschule Zugweg angestoßen haben; mittlerweile arbeiten sieben Grundschulen in Köln mit diversen Sprachen bilingual.

Bereits im Jahr 2002 begann die Arbeitsstelle Migration, sich Gedanken über die Übertragung der in den oben genannten Konzepten gewonnenen Erfahrungen zu machen, um eine Didaktik der Mehrsprachigkeit im Regelunterricht einzuführen.

Da die Konzepte KOALA und Bilinguales Lernen leider nicht in allen Grundschulen verwirklicht werden können, bemühte sich die Arbeitsstelle Migration früh um die Entwicklung eines Konzepts, das allen Regellehrkräften die Möglichkeit zur Berücksichtigung der in den Klassen vorhandenen Herkunftssprachen anbot. Im Kontext des Programms DemeK – **Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen** entwickelte sie deshalb Materialien, um die Ressourcen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu nutzen. Die Sprachenvielfalt in der Klasse bietet eine Fülle von kommunikationsorientierten Lernanlässen, die Wissen, Kompetenzen und Sensibilität für die eigene und fremde Sprache und Kultur fördern. Die DemeK-Trainerin Christina Tillmann präsentierte die ersten Materialien im Rahmen einer DemeK-Netzwerktagung. Im Jahr 2016 war es endlich soweit und in der Reihe „SPRACHSTARK – Gelebte Mehrsprachigkeit“ erschien die erste Handreichung „Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als fächerübergreifendes Erziehungsprinzip für die Primarstufe“ (Benati et al. 2016) und ein Fortbildungsmodul für interessierte Grundschulen. 2017 folgte die Handreichung „Meine Sprachen und Kulturen. In Vielfalt geeint. Interkulturelles Unterrichtsmaterial für die Grundschule.“

Der herkunftssprachliche Unterricht, dieses unbekannte Fach ...

Wenn man über eine Didaktik der Mehrsprachigkeit spricht, darf in Nordrhein-Westfalen der herkunftssprachliche Unterricht nicht fehlen!

Die Interdependenz-Hypothese von Prof. Jim Cummins stellt einen Zusammenhang zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb her (vgl. Cummins 1982). Diese besagt, dass die Entwicklung in der Erstsprache einen Einfluss auf die Entwicklung der Zweitsprache hat und je besser die Kompetenzen in der Erstsprache ausgebildet sind, desto Erfolg versprechender wird auch der Zweitspracherwerb. Trotz einiger kritischer Meinungen dazu, gilt sie als mehrfach bestätigt und damit als Grundlage zur Begründung für eine Erstsprachförderung.

Obwohl der herkunftssprachliche Unterricht häufig isoliert am Nachmittag stattfindet, deshalb oft als Last empfunden und in vielen Fällen kaum bekannt gemacht wird, leistet er einen großartigen Beitrag zur individuellen Identitätsentwicklung und fördert das gesamte sprachliche Lernen. Er ist zu einem bedeutenden Fach geworden, das zwar (noch) nicht integriert in den Regelunterricht ist und am Rande im Zeugnis vermerkt wird, aber trotzdem von einer beachtlichen Zahl von Schülerinnen und Schülern besucht wird.

Wer sind die Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht?

Die meisten Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht haben ihr Lehramt in dem jeweiligen Herkunftsland erworben und bringen einige Pluspunkte mit:

- Ihre Kompetenzen in mehreren Sprachen und Kulturen unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihrer allgemeinen schulischen Entwicklung.
- Sie sind interkulturelle Mediatorinnen und Mediatoren in der Interaktion mit Eltern und Regellehrkräften.
- Mit ihren unterschiedlichen methodischen und didaktischen Ansätzen meistern sie die oft schwierige Zusammensetzung der Lerngruppen, was das Alter, die Schulform und die Sprachkenntnisse angeht. Außerdem können ihre Ansätze die Blickwinkel der Regellehrkräfte bereichern.

Was lernen Kinder und Jugendliche im herkunftssprachlichen Unterricht?

Schülerinnen und Schüler des herkunftssprachlichen Unterrichts lernen zunächst die Bildungssprache ihrer Herkunftssprache. Darüber hinaus bietet das kontrastive Arbeiten in den herkunftssprachlichen Unterrichtsstunden einen enormen Gewinn auch für die Bildungssprache in Deutsch, indem die herkunftssprachlichen Lehrkräfte in ihrem Unterricht die Herkunftssprache mit der deutschen Sprache vergleichen. Es werden so die Besonderheiten der eigenen Herkunftssprache in der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit erfasst. Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Phonetik, Grammatik, Syntax und Semantik beider Sprachen werden die Gemeinsamkeiten zwischen ihnen deutlicher und die Unterschiede herausgestellt.⁵

Die intensivere Begegnung mit den in der HSU-Klasse vorhandenen Kulturen, die sich durch die unterschiedlichen Bräuche, geschichtlichen und literarischen Traditionen unterscheiden, fördert das interkulturelle Lernen der Schülerinnen und Schüler. Dadurch werden sie gestärkt für die Herausforderungen der zunehmend globalisierten Welt. Aufgrund der – schwierigen – organisatorischen Bedingungen des herkunftssprachlichen Unterrichts (meist am Nachmittag, nach dem Regelunterricht, in anderen Schulgebäuden etc.) lernen Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen und Schulformen in einer Lerngruppe gemeinsam. Somit lernen sie, ohne Konflikte mit den vielfältigen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen in diesen heterogenen Gruppen umzugehen. Nicht selten ist der herkunftssprachliche Unterricht der Ort, wo Kinder und Jugendliche ihre eigene Identität

⁵ In Nordrhein-Westfalen ist im Lehrplan der Grundschule für das Fach Deutsch im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ der kontrastive Sprachunterricht als Kompetenzerwartung verankert (ebd.: 27).

offen und selbstbewusst erleben können, denn dort darf jede Person die eigene(n) Sprache(n) sprechen.

Welche Beweggründe haben Eltern, ihre Kinder zum herkunftssprachlichen Unterricht anzumelden?

Genauso wie für die Schülerinnen und Schüler spielt auch für die Eltern eine ausgeglichene Identitätsentwicklung der eigenen Kinder eine große Rolle. Bereits nach der Geburt kommunizieren Eltern mit ihren Kindern in der eigenen Herkunftssprache. Beim Singen von Wiegenliedern ist es die ‚Sprache des Herzens‘, die verwendet wird. Die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache soll in der Schule erfolgen, so sehen es viele Eltern mit Zuwanderungsgeschichte. Ihre Kinder sollen auch in der jeweiligen Herkunftssprache eine höhere Bildung anstreben dürfen.

Literatur

BASS 13-61 Nr. 2 v. 28.06.2016.

URL: https://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/h/herkunftssprachlicher_unterricht/erlass_herkunftssprachen.pdf [Abruf: 14.05.2016].

Cummins, Jim (1982). „Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung“. In: Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Hg. v. James Swift. Würzburg, S. 34-43.

Benati, Rosella; Drink, Mara; Steckenborn, Nadine (2016): Gelebte Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip für die Primarstufe. Hg. v. der Bezirksregierung Köln, ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Köln.

URL: https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_gelebte_mehrsprachigkeit.pdf [Abruf: 14.05.2018]

Bezirksregierung Köln (2017): Meine Sprachen und Kulturen. In Vielfalt geeint. Interkulturelles Unterrichtsmaterial für die Grundschule. Hg. v. der Bezirksregierung Köln

URL: https://www.bezregkoeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_meine_sprachen_und_kulturen.pdf [Abruf: 14.05.2018]

Muttersprachlicher Unterricht. Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6. Frechen 2000.

URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/3755> [Abruf: 14.05.2018]

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Sachunterricht. Mathematik. Englisch. Musik. Kunst. Sport. Evangelische Religionslehre. Katholische Religionslehre. Frechen 2008.

URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/grundschule/grs_faecher.pdf [Abruf: 23.04.2018]

6. Rosella Benati und Maja Scheerer: Bilinguales Lernen in der Primarstufe

Ein mehrsprachiger Unterricht im Grundschulalter „bietet die Grundlage für ein lebenslanges Fremdsprachenlernen und den Erwerb der Mehrsprachigkeit“ (Lehrplan für die Grundschule 2008: 71). Darüber hinaus verhilft er den Schülerinnen und Schülern durch die Selbstverständlichkeit des kulturellen und sprachlichen Vergleichs zu einem vorurteilsfreien Umgang mit anderen Kulturen, Sprachen und Ideen. Besonders im Grundschulalter wird Kindern die Andersartigkeit ihrer Klassenkameraden bewusst. Hier entscheidet sich, ob ein Kind einen offenen Umgang ohne Vorurteile gegenüber anderen Sprachen und Kulturen erlernt. Mehrsprachiger Unterricht ist dabei ein entscheidender Schritt in Richtung einer mehrsprachigen interkulturellen Gesellschaft.

[W]enn wir wollen, dass unsere SchülerInnen nach zwölf Jahren die Schule als intelligente, fantasievolle und sprachfähige Menschen verlassen, dann müssen wir sie vom ersten Schultag an als intelligente, fantasievolle und sprachfähige Menschen behandeln. Letztlich sind es sehr einfache Gedanken: wenn wir die Sprache des Kindes achten, dann achten wir das Kind und seine Familie. Wir wollen nicht schuld sein an Sprach-Verlust, an Sprach-Gräben zwischen Eltern und Kindern. (Cummins 2018: 41)

In den bilingualen Klassen lernen überwiegend Kinder mit der Muttersprache Deutsch und Kinder der jeweiligen Herkunftssprachen, es gibt aber auch Kinder anderer Herkunftssprachen. Für Kinder mit deutscher Muttersprache stellt das Erlernen einer weiteren Sprache eine Bereicherung und eine kulturelle Erweiterung des eigenen, häufig einsprachigen familiären Hintergrundes dar (vgl. Belke 2001: 6 ff.). Für das Kind mit der Minderheitensprache ist das Erlernen der deutschen Sprache lebensnotwendig, um sich in der deutschsprachigen Gesellschaft zu integrieren, sich zugehörig und toleriert zu fühlen. Es kann das Erlernen der deutschen Sprache nur dann als Bereicherung und nicht als Zwang empfinden, wenn es sich seiner eigenen sprachlichen Identität bewusst ist und seine Ursprungssprache von der Institution Schule und den Mitschülerinnen und den Mitschülern anerkannt wird (vgl. Belke 2001: 8 ff.). Dies erfolgt in den bilingualen Klassen durch den Sprach- und Kulturvergleich von Anfang an.

Die Anforderungen an die Grundschule sind durch die europäische Integration und die Globalisierung komplexer geworden. Die Sprachvermittlung ist dabei der Schlüssel zur interkulturellen Erziehung. Die Sozialisation eines Kindes ist im Grundschulalter noch nicht abgeschlossen, sodass die Schule neben dem Elternhaus eine entscheidende Rolle für die kulturelle Öffnung des Kindes und seine positive soziale Entwicklung einnimmt. Dies gilt für alle Herkunftssprachen. Als die erste PISA-Studie der OECD im Jahr 2000 die enormen Unterschiede zwischen den Erfolgen der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Herkunftssprache und denen, die eine andere Erstsprache hatten, bestätigte, war endlich die Zeit gekommen, um die erste bilinguale Grundschule einzurichten.

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften sprach sich 2003 in der „Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006“ unter anderem dafür aus, dass alle EU-Bürgerinnen und Bürger als

langfristiges Ziel zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen sprechen sollten. Welche bessere Gelegenheit bietet sich an, als die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Muttersprache als Fremdsprache bzw. Herkunftssprache zu lehren?

Auf Initiative und mit kontinuierlicher Begleitung der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln begann die KGS Zugweg im Jahr 2002 mit einem ersten bilingualen Zweig (deutsch-italienisch) und entschied sich somit für die Förderung der Mehrsprachigkeit bereits in der Grundschule. In den Jahren 2003 und 2006 folgten zuerst die KGS Vincenz-Statz und die GGS Westerwaldstraße. Bis heute richteten weitere Grundschulen in Köln bilinguale Zweige ein: die KGS Trierer Straße (deutsch-spanisch), die GGS Alzeyer Straße (deutsch-türkisch) und die GGS Annastraße (deutsch-englisch). Die GGS Braunsfeld (deutsch-französisch) überarbeitete ihr Konzept und passte es an die Konzepte der anderen Kölner bilingualen Grundschulen an.

Ein Ziel der Konzeption ist die Verbesserung der Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler mit anderen Herkunftssprachen in der Zielsprache Deutsch. Über viele Jahre erwies es sich als sehr schwierig, Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache gut in das Regelsystem zu integrieren. Insbesondere Kinder italienischer Herkunft besuchten in höherem Maße die Förderschule. Ein weiteres Ziel ist es, möglichst früh eine Fremdsprache in einer mehrsprachigen Umgebung (Native Speaker sowohl unter den Lehrkräften als auch unter den Schülerinnen und Schülern) zu erlernen.

Die Einbindung der Eltern nicht deutscher Sprache in das Schulleben ergänzt die o. g. Ziele. Nicht selten sind diese Eltern aufgrund der Unsicherheiten in der deutschen Sprache schüchtern und ängstlich und nehmen daher kaum am Schulleben teil. In den bilingualen Schulen partizipieren Eltern eher am Schulleben. Sie sind aktiv in der Schulpflegschaft und in Fördervereinen und unterstützen mit Begeisterung die Aktivitäten der Schulen.

Die Organisation

In der Didaktik der Kölner bilingualen Klassen finden sich zahlreiche Aspekte wieder, die dem Immersionsmodell folgen: Der herkunftssprachliche Unterricht wird einsprachig durchgeführt (Sprachbad) und der Sachunterricht wird bilingual im Teamteaching erteilt. In den Sachfächern (auch Sport, Musik oder Kunst) sind Ansätze der CLIL-Methode⁶ zu finden.

Die Alphabetisierung erfolgt koordiniert. Die Anlauttabelle ist für beide Sprachen geeignet und meist kontrastiv angelegt. Die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klassen haben im Vergleich zu den Regelklassen täglich eine zusätzliche Unterrichtsstunde. Der Sprachunterricht findet in der Regel in halber Klassenstärke statt. Die Teilung erfolgt nicht nach Herkunftssprachen, sondern es werden gemischte Gruppen gebildet, damit die Kinder voneinander lernen können. Für einzelne Projekte kann die Teilung anders erfolgen, um die jeweilige Herkunfts- bzw. Zweitsprache optimal fördern zu können. Die Vorbereitung des Unterrichts erfolgt im Team.

⁶ Content and Language Integrated Learning (CLIL) bezeichnet einen Bildungsansatz, in dem das Lernen einer Fremdsprache mit fachlichen Inhalten verschmilzt.

Erwartungen an die Lehrkräfte

Die Arbeit im bilingualen Zweig ist mit zusätzlicher Arbeit im Vergleich zur Regelklasse verbunden (zusätzliche Teamabsprachen, Materialherstellung, zusätzliche Konferenzen, außerschulische Zusatztermine, Hospitationen im Unterricht usw.). Die Lehrkräfte im bilingualen Zweig sollten über gute – zumindest passive – Kenntnisse in beiden Sprachen verfügen:

- Nur so kann der Grundsatz „Eine Lehrkraft – eine Sprache“ konsequent umgesetzt werden. Jede Lehrkraft bleibt bei einer Sprache: In Unterrichtssituationen spricht eine Lehrkraft immer Deutsch, die andere immer die andere Sprache.
- Die Kommunikation mit den Eltern kann ohne Dolmetscher bzw. Dolmetscherin erfolgen, denn viele Eltern sprechen nur wenig Deutsch. Durch den direkten Kontakt ist eine bessere Zusammenarbeit mit den Eltern möglich, die Integration gelingt eher.
- Kommen Kinder direkt aus den Herkunftsländern, kann die deutsche Lehrkraft, die den deutlich größeren Teil des Unterrichts mit den Kindern verbringt, diese Kinder durch ihre Sprachkenntnisse besser unterstützen und ihnen so das ‚Ankommen‘ in Deutschland erleichtern. Gleichzeitig dient sie als Vorbild für die Kinder, denn auch sie hat die Sprache eines anderen Landes gelernt.
- Für die Zusammenarbeit im Team sind Sprachkenntnisse der deutschen Lehrkraft in der jeweiligen Herkunftssprache unerlässlich.
- Ebenso sollten alle Lehrkräfte der Schule das Konzept mittragen und nicht nur diejenigen, die im bilingualen Zweig arbeiten, da dieses Teil des Schulprogramms ist.

Umsetzung des Konzeptes

Die Voraussetzungen in den Kölner bilingualen Grundschulen sind sehr verschieden, sei es bedingt durch die Herkunftssprachen oder durch den Stadtteil, in dem sich die Schulen befinden. Die folgenden Grundsätze gelten jedoch für die meisten der Kölner bilingualen Grundschulen:

- Die Kinder lernen im Sprachunterricht in muttersprachengemischten Gruppen, damit sie voneinander lernen können.
- Der Sachunterricht wird in Doppelbesetzung mit herkunftssprachlicher und deutscher Lehrkraft mit zwei bis vier Wochenstunden erteilt, wodurch beide Sprachen und Kulturen gleichberechtigt vertreten sind.
- Sprachkompetenz, soziale Kompetenz und eine hohe Leistungsmotivation sollen die Kinder anderer Herkunftssprachen stärken, die sich mit ihrer Sprache in der Klasse akzeptiert sehen und sogar helfend tätig werden können.
- Das interkulturelle Lernen ist von besonderer Bedeutung. Die Lehrkräfte leben dies durch ihre Arbeit im Team vor. Die Schülerinnen und Schüler können unabhängig von ihrer Muttersprache oder ihrem Pass ihre Kultur leben, ohne das Gefühl zu haben, sich einer anderen Kultur ‚anpassen‘ zu müssen. Diesen interkulturellen Aspekt tragen die Kinder in die Familien, was einen positiven Einfluss auf die Integration hat.

Im Unterricht ergeben sich häufig Situationen, in denen kulturelle Unterschiede deutlich werden und die zu Missverständnissen führen können. Dadurch, dass beide Lehrkräfte beide

Kulturen kennen, können mögliche Missverständnisse thematisiert werden, wodurch die Kinder hautnah einen Einblick in die kulturelle Vielfalt bekommen, die sie so als bereichernd erleben. Für alle Kinder wird die soziale Kompetenz durch die Gleichberechtigung beider Kulturen erhöht.

In der Fachliteratur und seit einigen Jahren auch in der Presse liest man häufig vom geringen Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Diese scheitern zumeist nicht an ihren intellektuellen Lernfähigkeiten, sondern an sprachlichen Barrieren einer kaum gefestigten Muttersprache (L1) und in Folge dessen einer durch sprachliche Defizite gekennzeichneten Zweitsprache (L2) (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007: 185).

Die Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen müssen den Schülerinnen und Schülern durch gezielte sprachliche Förderung den Weg zu einem Lernen ohne sprachliche Barrieren öffnen. In den Kölner bilingualen Grundschulen wird daher auch besonders Deutsch als Zielsprache berücksichtigt. Die bilingualen Grundschulen interessierten sich von Anfang an für das Konzept DemeK – **Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen** und setzen dieses Konzept seit Jahren um.

Literatur

Belke, Gerlind (2001): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler.

Cummins, Jim (2018): Language, Identity and Integration: Building Healthy Societies in an Era of Migration. Vortrag am 23. Januar 2018 aus Anlass des zehnjährigen Bestehens des ZMI. FORUM Volkshochschule, Köln, Rautenstrauch-Joest Museum. Transkription aus dem irisch-kanadischen Englisch und Übersetzung ins Deutsche: Georg Aulmann.

URL: https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2017/02/Vortrag-C.-zweisprachig_Word_3.pdf [Abruf: 02.07.2018].

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn 2007.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006. Brüssel.

URL: http://ltsc.ph-karlsruhe.de/Aktionsplan_Sprachen.pdf [Abruf: 15.05.2018]

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Sachunterricht. Mathematik. Englisch. Musik. Kunst. Sport. Evangelische Religionslehre. Katholische Religionslehre. Frechen 2008.

URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/grundschule/grs_faecher.pdf [Abruf: 23.04.2018]

7. Interview

Susanna De Faveri, Maria Antonietta Gallo, Giuliana Scagliusi: Das bilinguale Konzept aus Sicht der herkunftssprachlichen Lehrkräfte an der KGS Zugweg, Köln

Welchen Mehrwert sehen Sie als HSU-Lehrkraft im bilingualen Unterricht?

Giuliana Scagliusi: Die Kinder lernen ihre Herkunft besser zu schätzen, sie sind gleichwertig mit den Kindern deutscher Herkunft. In unserem Fall sind sie frei, ihren italienischen Anteil zu zeigen, denn Italienisch und Deutsch sind gleich viel wert.

Susanna De Faveri: Die Kinder erfahren, dass Kinder deutscher Herkunft und Kinder anderer Nationalitäten ohne Italienischkenntnisse die italienische Sprache wertschätzen, dass sie sich bewusst Italienisch aussuchen, um eine weitere Sprache zu lernen. Dadurch erleben sie sich als Kulturträger und nicht als „Migranten“.

Giuliana Scagliusi: Im bilingualen Unterricht haben die Kinder italienischer Herkunft auch mehr Italienischstunden als im herkunftssprachlichen Unterricht, da sie fünf Italienischstunden und zusätzlich Italienisch im bilingualen Sachunterricht haben. So können auch Sachunterrichtsthemen auf Italienisch betrachtet werden, für die im herkunftssprachlichen Unterricht wegen der geringeren Stundenzahl keine Zeit wäre.

Susanna De Faveri: Durch die bilingualen Klassen ist Italienisch Teil des Schulprogramms, da die bilingualen Klassen das ganze Jahr über aktiv am Schulleben teilnehmen und sichtbar sind. Das ist ganz anders als im herkunftssprachlichen Unterricht, wo der Unterricht am Nachmittag isoliert stattfindet.

Maria Antonietta Gallo: Im herkunftssprachlichen Unterricht ist alles schwieriger zu organisieren, auch z. B. der Besuch außerschulischer Lernorte, da die Kinder aus einem großen Einzugsgebiet zusammenkommen und nicht vor Ort an einer Schule sind. Durch den Unterricht am Nachmittag hat man weniger Kontakt mit dem Kollegium.

Hat sich denn Ihre Rolle im Kollegium verändert, seit Sie im bilingualen Zweig unterrichten?

Giuliana Scagliusi: Für mich persönlich nicht, da ich vorher nur an einer Schule unterrichtet habe und dort bereits in der fünften Stunde begann, so dass ich in der zweiten Pause schon Kontakt zum Kollegium hatte. Ich war dort integriert und habe auch an den Konferenzen teilgenommen.

Maria Antonietta Gallo: Für mich dagegen hat sich sehr viel geändert, da ich vorher an zwei, teilweise drei Schulen nur am Nachmittag ab der 7. Stunde unterrichtet habe. Ich hatte dadurch kaum Kontakt zum Kollegium.

Susanna De Faveri: Allgemein ist der herkunftssprachliche Unterricht am Nachmittag eher anonym. Es gibt nur selten eigene Räume, keine Lagermöglichkeiten für das Unterrichtsmaterial, keine Gestaltungsmöglichkeiten des Raumes, da der herkunftssprachliche Unterricht z.T. nicht in eigenen Klassenzimmern oder auch mal in Mehrzweckräumen stattfindet.

Sie kennen sowohl den herkunftssprachlichen als auch den bilingualen Unterricht. Wie würden Sie Eltern gegenüber argumentieren, ihre Kinder lieber im bilingualen Bereich als im HSU anzumelden?

Susanna De Faveri: Im bilingualen Zweig findet der Italienischunterricht am Vormittag als selbstverständlicher Teil des „normalen“ Unterrichts statt und nicht als Zusatztermin am Nachmittag.

Giuliana Scagliusi: Auch der ständige Austausch mit dem Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin ist für alle Beteiligten ein großes Plus, da immer zwei Augenpaare auf das Kind schauen.

Susanna De Faveri: Zu zweit kann man die Kinder besser beobachten und auch im direkten Kontakt mit dem Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin klären, ob ein Kind wirkliche Fehler macht oder ob es nur Interferenzen sind, also falsche Übertragungen aus der Herkunftssprache. Zum Beispiel ist im Italienischen *la macchina* = **die** Auto richtig und die Zahlen liest man wie beispielsweise im Englischen nicht **vierundzwanzig**, sondern **zwanzig vier**. Im bilingualen Zweig ist auch kontrastives Arbeiten möglich, wo Kindern die Unterschiede sofort aufgezeigt werden können: „Im Italienischen ist es so, im Deutschen ist es so.“

Giuliana Scagliusi: Die Italienischlehrkraft hat daher eine Beratungsfunktion und dient als Vermittlerin zwischen den Sprachen und Kulturen, sie unterstützt sowohl die deutsche Lehrkraft als auch die Elternseite.

Können Sie aus Ihrer Erfahrung heraus zusammenfassen, welche sprachlichen Vorteile Sie im bilingualen Unterricht im Vergleich zum klassischen herkunftssprachlichen Unterricht beobachtet haben?

Susanna De Faveri: Dadurch, dass der Italienischunterricht jeden Tag stattfindet und auch Hausaufgaben erteilt werden, ist natürlich der sprachliche Lernfortschritt höher. Eine Differenzierung im Sprachbereich ist viel leichter, und der Wortschatz kann auch durch die Themen des Sachunterrichts erweitert werden. Rituale können gefestigt und vor allem kann fächerübergreifend unterrichtet werden.

Giuliana Scagliusi: Es findet insgesamt ein engerer Kontakt zu den Kindern statt, was sich positiv auf die Kinder auswirkt. Kinder, die zuvor Italienisch zwar verstanden, aber kaum gesprochen haben, beginnen durch den täglichen Kontakt mit der italienischen Sprache und deren Wertschätzung auch aktiv zu sprechen.

Was bringt der bilinguale Unterricht den Kindern ohne vorherige Italienischkenntnisse? Wie gut sind ihre Sprachkenntnisse am Ende der Grundschulzeit?

Giuliana Scagliusi: Zunächst einmal werden die Kinder für neue Sprachen sensibilisiert.

Susanna De Faveri: Die Kinder erleben das *Sprachbad* in der Fremdsprache als Normalität, so dass ihre Frustrationstoleranz in diesem Bereich deutlich steigt.

Giuliana Scagliusi: Erfahrungsgemäß korreliert der Lernfortschritt im Italienischen mit anderen Sprachkenntnissen. Kinder, die über einen sehr großen deutschen Wortschatz verfügen, lernen erfahrungsgemäß auch leichter Italienisch.

Maria Antonietta Gallo: Die italienischen Sprachkenntnisse am Ende der Grundschulzeit können für Kinder ohne vorherige Italienischkenntnisse von A1 bis ca. B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) liegen, sie sind also sehr unterschiedlich.

Susanna De Faveri: Unabhängig von den messbaren sprachlichen Leistungen entwickeln die Kinder auf jeden Fall ein gutes Sprachbewusstsein, so dass sie später in anderen Sprachen auch eher grammatikalische Phänomene erkennen und eine bessere Basis für das Erlernen weiterer Fremdsprachen haben. Viel wichtiger als die messbare Leistung ist jedoch, dass sie neugierig sind auf das Sprachenlernen, dass sie sozial kompetenter im Hinblick auf fremde Sprachen sind und so respektvoller mit Menschen anderer Herkunftssprachen umgehen.

Sie haben bereits mehrmals eine Klassenfahrt nach Italien durchgeführt. Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? Welche Voraussetzungen müssen dafür geschaffen werden?

Susanna De Faveri: Am wichtigsten ist, dass das deutsch-italienische Lehrkräfte-Team gleichgesinnt ist. Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern aus Deutschland und aus Italien in Form von Partnerklassen ab dem ersten Schuljahr sind die optimale Lernvoraussetzung. Damit wird auch für Kinder nicht italienischer Herkunft ein zusätzlicher Anreiz geschaffen, die italienische Sprache zu lernen. Der Praxisbezug beim Lernen ist entscheidend.

Maria Antonietta Gallo: Für die Kinder ist immer wichtig, dass sie Freundinnen und Freunde in Italien haben. Auch wenn zunächst der Kontakt per Post, Mail oder Skype aufgebaut wird, entwickeln sich schnell Freundschaften zwischen den Kindern.

Susanna De Faveri: Ebenso wichtig sind die Kontakte der Lehrkräfte zwischen den beiden Ländern. Hierfür ist es sehr hilfreich, wenn die deutsche Lehrkraft auch Italienisch spricht, um mit den Lehrkräften in Italien gut kommunizieren zu können.

Maria Antonietta Gallo: Für die Kinder ist es auch schön zu sehen, dass die Lehrkräfte gemeinsam Projekte planen, z.B. durch parallele Unterrichtsprojekte in Italien und Deutschland und den wirklichen Materialaustausch von Unterrichtsergebnissen, kleinen Basteleien zu den Feiertagen, das Lernen derselben Lieder usw. Durch diese konkreten Aktionen wird eine Brücke zwischen Schulen in Italien und in Deutschland gespannt. Unterschiede wie z.B. das Tragen von Schuluniformen werden thematisiert, Gemeinsamkeiten wie z.B. gleiche Sachunterrichtsthemen werden hervorgehoben.

Susanna De Faveri: Eine Klassenfahrt nach Italien festigt die so entstandenen Freundschaften zwischen den Kindern, die über die Grundschulzeit hinaus anhalten und privat fortgesetzt werden. Zum Teil ergaben sich sogar gegenseitige Besuche der italienischen und deutschen Familien, so dass die aus der Schule entstandenen Kinderfreundschaften auch die Familien verbinden.

Das Interview führte Maja Scheerer.

8. Rosella Benati: Evaluationen im Rahmen des bilingualen Lernens in der Primarstufe

Prof. Hans-Joachim Roth begleitete wissenschaftlich den deutsch-italienischen bilingualen Zweig der KGS Zugweg in Köln über mehrere Jahre (2003-2007). Die Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung sah neben einer Elternbefragung zur Erhebung der familialen Sprachpraxis jährliche Erhebungen zur Sprachentwicklung für die gesprochene und die geschriebene Sprache vor; weiterhin wurden am Ende des vierten Schuljahres Daten zum Leseverständnis und zu mathematischen Kompetenzen erhoben.

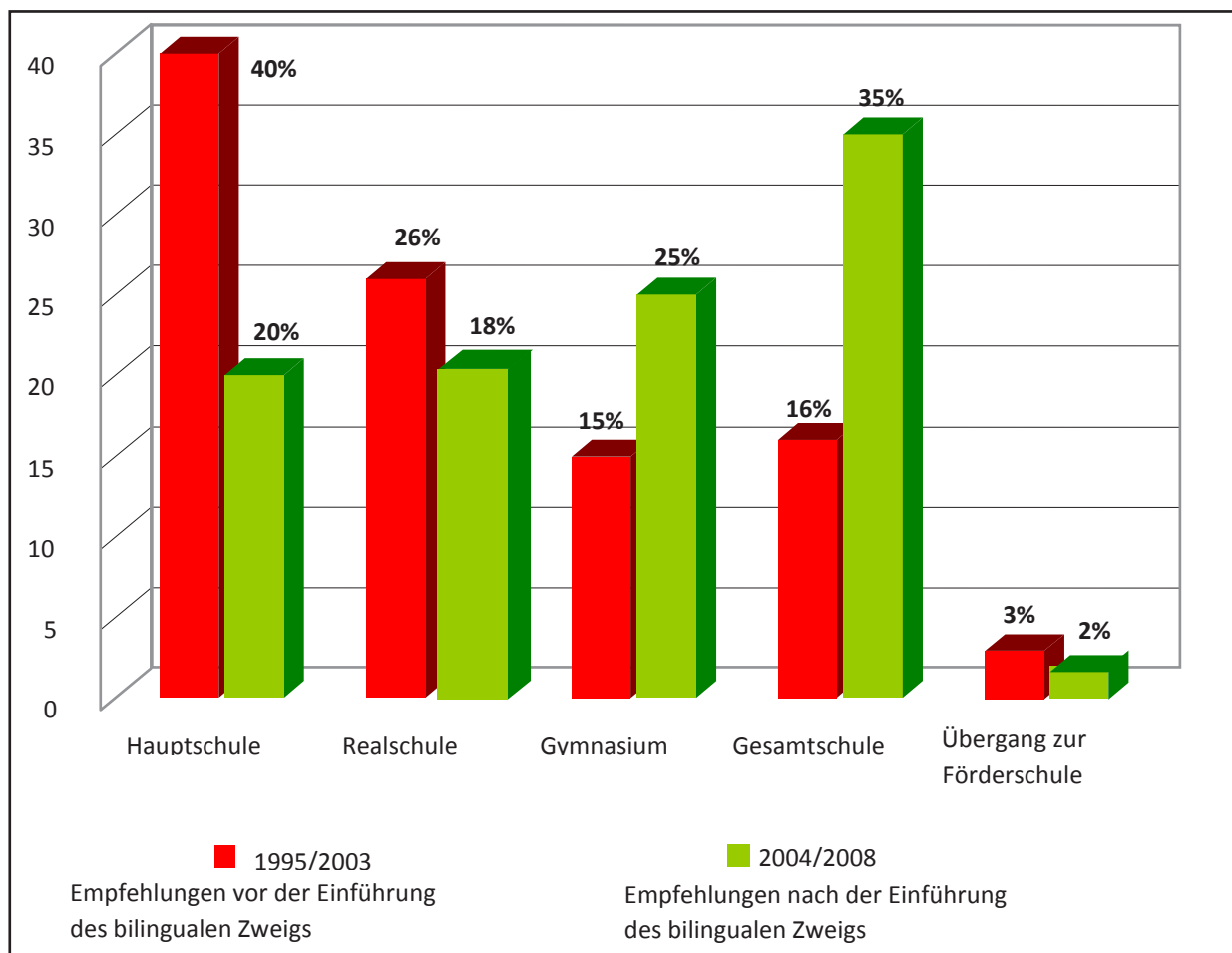
Bereits 2005 kam er dabei u. a. zu folgenden Ergebnissen:

Im ersten Schuljahr wurden deutlich erkennbare, zum Teil stürmische Zuwächse beobachtet. Der bilinguale Unterricht führte nicht zu einer Benachteiligung, sondern gab allen Kindern in beiden Sprachen positive Entwicklungsmöglichkeiten. Sowohl die Kinder mit eher schwächeren sprachlichen Eingangsleistungen als auch diejenigen mit bereits zu Schulbeginn hohen Leistungen konnten erfolgreich gefördert werden. Die bisherigen Ergebnisse sprechen für den Erfolg des bilingualen Modells und bestätigen die Richtigkeit der Einrichtung bilingualer Schulen – sowohl für die optimale Sprachförderung von zweisprachigen Kindern mit Migrationshintergrund als auch für die Anbahnung einer späteren Zweisprachigkeit für einsprachig deutsch aufgewachsene Kinder in der Grundschule (vgl. Roth 2005, zit. nach Benati 2008: 97).

Auch auf die Schulempfehlungen für die weiterführenden Schulen der Schülerinnen und Schüler italienischer Herkunft wirkt sich das bilinguale Lernen positiv aus.

Giulia Covezzi, Lehramtsstudierende der Universität zu Köln, untersuchte im Rahmen ihres Staatsexamens im Jahr 2007 in der KGS Zugweg die Empfehlungen für die weiterführenden Schulen der Schülerinnen und Schüler italienischer Herkunft. Sie bezieht sich auf die Jahre 1995-2003, also vor der Einführung des deutsch-italienischen Zweiges, und auf die Jahre 2004-2008, als die ersten Kinder des bilingualen Zweiges die Schule verlassen haben.

Das folgende Diagramm zeigt die Ergebnisse ihrer Untersuchung:



In der Grafik zu erkennen ist der deutliche Anstieg der Empfehlungen von Schülerinnen und Schülern für das Gymnasium nach Einführung des bilingualen Zweiges. Sehr positiv zu vermerken ist ebenso, dass sich die Empfehlungen für den Besuch der Hauptschulen halbiert haben und auch die Empfehlungen für die Realschulen zurückgegangen sind. Die Empfehlungen für den Besuch der Gesamtschulen weisen dagegen einen erheblichen Anstieg auf.

Literatur

Benati, Rosella (2008): „Anmerkungen zu zweisprachigen Angeboten (Deutsch-Italienisch) in Deutschland unter Berücksichtigung von Evaluation“. In: Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Hg. v. Cristina Allemann-Ghionda und Saskia Pfeiffer. Berlin, S. 93-102.

9. Interview

Bilingualer Unterricht aus Elternsicht in der KGS Zugweg in Köln⁷

Vater von Zoe: Die Entscheidung, unsere Tochter Zoe auf eine bilinguale Schule zu schicken, liegt fast auf der Hand. Ich bin Italiener und aufgrund dieses kulturellen Hintergrunds wollten wir auf jeden Fall, dass dieses unserem Kind letztendlich auch in der Schule beigebracht wird. Was ich festgestellt habe, ist, dass Zoe jetzt mit mir sehr oft die italienische Sprache benutzt, was sie vorher nur sporadisch machte. Jetzt macht sie das ständig, ich denke, sie fühlt sich gefordert in der Schule und sagt daher, ich kann eine zweite Sprache und daher benutze ich diese auch, und das finde ich großartig.

Mutter von Zoe: Sie spricht jetzt sehr gut Italienisch. Sie hat vorher viel gehört durch den Vater, der Italiener ist, aber überhaupt nicht mit ihm gesprochen. Sie verneinte es gerne oder sagte: „Ich erzähle es dir auf Deutsch, das kann ich besser.“ Seitdem sie in die Schule geht, spricht sie perfekt Italienisch. Die Nonna ist so stolz auf sie, weil sie jetzt endlich auch mit ihrer Enkeltochter richtig gut Italienisch sprechen kann. Sie freut sich jedes Mal auf ihren Besuch und mit ihren Cousinen und Cousins kann sie sich jetzt auch endlich gut verständigen und sie ist gerne dort in Italien. Das ist auch ein Vorteil der Schule, denn ich merke, dass Zoe Spaß am Erzählen hat, auf Italienisch und auf Deutsch.

Vater von Zoe: Unabhängig davon finde und glaube ich, dass eine bilinguale Schule unheimlich wichtig für die Förderung des Kindes ist und auch für die Zukunft. Wenn man zukunftsorientiert denkt, könnte nichts Besseres passieren, als dass ein Kind zweisprachig aufwachsen kann. Es ist letztendlich wichtig für das Kind, dass es täglich mit zwei verschiedenen Sprachen konfrontiert wird. Es fördert natürlich völlig andere Bereiche des Gehirns.

Mutter von Larissa: Wir haben unsere Tochter Larissa in einer bilingualen Grundschule angemeldet, weil wir davon überzeugt sind, dass Kinder im Grundschulalter am schnellsten, besten und leichtesten eine Fremdsprache aufnehmen. Ich habe die Erfahrung selber machen können, ich bin zweisprachig aufgewachsen, deutsch und englisch, bin meinen Eltern auch sehr dankbar dafür und habe sehr positive Erfahrungen damit gemacht. Diese positiven Erfahrungen wollten wir einfach weitergeben an unsere Tochter.

Vater von Larissa: Unsere Tochter Larissa haben meine Frau und ich zusammen an einer deutsch-italienischen Schule angemeldet, weil wir der Meinung sind, dass das Zusammenspiel der Kulturen eine klare Bereicherung für die Persönlichkeitsentwicklung ist. Ich selber habe auch einen Austausch mitgemacht, mit der Türkei in dem Fall am Ende meiner Schulkarriere, und habe da sehr gute Freunde gefunden. Das hat mich persönlich weitergebracht und hilft mir auch jetzt bei meiner Arbeit. Außerdem bin ich auch ein halbes Jahr beruflich in Holland gewesen, habe da die Sprache gelernt, habe die Kultur mitbekommen und das bringt einen einfach auch persönlich weiter. Diese Chance wollten wir unserer Tochter auch geben, wir fahren da oft in Urlaub hin, da kann sie es dann

⁷ Transkript aus: Bilinguales Lernen in der Grundschule. Unveröffentlichter Film der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln und des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Köln 2011.

anwenden und insofern würde ich sagen, bin ich klar der Meinung, dass das bisher definitiv positiv von ihr aufgenommen wurde und einfach ein Vorteil für sie ist.

Mutter von Larissa: Sie hatte vorher keinen Kontakt zur italienischen Sprache, aber sie lernt mit sehr viel Spaß und Freude. Die Sprache wird durch Reime und durch Themen aus ihrer Lebenswelt vermittelt und sie kommt nach Hause und singt italienische Lieder und ist ganz in die Sprache eingetaucht. Ich glaube, dass durch den intensiven Sprachunterricht ein guter Einblick in die fremde Kultur geboten wird und das führt dazu, dass bei den Kindern die Toleranz und auch die Aufgeschlossenheit gegenüber Fremden gefördert werden.

Vater von Larissa: Aus meiner Sicht ist eine bilinguale Erziehung eine klare Bereicherung für Larissas Persönlichkeit. Sie lernt einfach, mit anderen Kulturen umzugehen, toleranter zu sein, und genauso wie es bei mir meine Sozialkompetenz erweitert hat, ist das auch bei Larissa der Fall. Sie hat italienische Freunde, sie hat türkische Freunde und natürlich auch deutsche Freunde.

Mutter von Larissa: Interkulturelle Kompetenz ist heute sehr wichtig und sehr gefragt im täglichen Miteinander, auch in der Arbeitswelt. In der Arbeitswelt spricht man immer von Internationalität und Mobilität und durch das Zusammenwachsen Europas gewinnt dies noch mehr an Bedeutung. Ich denke, es ist ein Geschenk für Kinder, wenn sie frühzeitig mit einer Fremdsprache in Kontakt kommen, und ich kann es allen Eltern nur empfehlen, wenn sie die Möglichkeit haben, ihre Kinder bilingual zu erziehen bzw. auf eine bilinguale Grundschule zu schicken, die Gelegenheit zu nutzen.

Mutter von Arion: Also der Ausgangspunkt, warum wir unseren Sohn Arion in eine bilinguale Schule geschickt haben, ist derjenige, dass ich auch bikulturell und bilingual aufgewachsen bin, und das bereue ich bis heute nicht. Wir wollten ihm einfach diese Möglichkeit geben, dass er es auch mal selber testet und sieht, wie es ist, nicht nur bilingual, sondern mit drei Sprachen aufzuwachsen. Zuhause sprechen wir ja Griechisch und Deutsch und er lernt ja Italienisch und noch Englisch dazu und das macht ihm einen riesengroßen Spaß. Wir leben ja in einer ganz multikulturellen Gesellschaft und unsere Freunde kommen aus aller Welt, aus allen Ecken und deshalb macht es, glaube ich, auch besonders viel Spaß, auch unserem Sohn Arion, dass er dort in einer Klasse ist, wo sich ganz viele Kinder aus verschiedenen Kulturen zusammenfinden, und dass dort so viele verschiedene Sprachen gesprochen werden. Und das nimmt er, glaube ich, auch alles mit und findet es toll, immer wieder was Neues zu entdecken. So kommt er häufig mit neuem Vokabular nach Hause und auch das Interkulturelle, dass diese verschiedenen Kulturen zusammenfinden, finden wir ganz wichtig. Ich finde es auch ganz interessant, wenn wir zum Beispiel in Griechenland sind, dann schaltet er direkt um und sagt, ich bin jetzt in Griechenland und jetzt rede ich nur Griechisch, obwohl die Großeltern Deutsch sprechen. Oder letztens, das fand ich ganz schön, kam ein Italiener auf mich zu und sprach mit mir auf Italienisch und dann meinte ich: „Ne, ich versteh kein Wort.“ Und dann fragte er mich, wieso, ich habe mich gerade mit ihrem Sohn unterhalten und der hat perfekt mit mir auf Italienisch gesprochen. Der konnte es einfach nicht verstehen, dass ich kein Italienisch spreche und mein Sohn sich mit ihm eine Viertelstunde auf Italienisch unterhalten hat.

Das Interview führte Rosella Benati.

10. Karin Leusner: Bilingualer Unterricht aus Sicht der Schulleitung, KGS Vincenz-Statz in Köln

Was bewegt eine Schulleiterin, sich auf den Weg zu machen und an einer kleinen Grundschule einen bilingualen Zweig Deutsch-Italienisch einzurichten?

Es ist schon erstaunlich in der Rückschau meiner schulischen Entwicklung, wie die Entscheidung für einen bilingualen Zweig an unserer Schule bis zum heutigen Tag mein Denken und Wirken entwickelt und verändert hat. Ich spreche über einen Zeitraum von 15 Jahren. Eigentlich weiß ich nicht genau, welche Beweggründe mein Denken und mein Handeln beeinflusst haben.

Unsere Schule war seit jeher bunt gemischt. Deshalb gab es traditionell Herkunftssprachenunterricht an unserer Schule, früher Muttersprachenunterricht genannt, in Türkisch und Italienisch. Aufgrund einer Initiative des Lehrers für den herkunftssprachlichen Unterricht Italienisch, der Begleitung und Unterstützung von Rosella Benati aus der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln und des Interesses einiger Kolleginnen und Kollegen, Italienisch zu lernen, entstand die Idee, einen bilingualen Zweig Deutsch-Italienisch zu errichten. In unserer Stadt gab es bereits eine bilinguale Grundschule Deutsch-Italienisch in der Südstadt.

Das Verfahren zur Beantragung eines solchen Projektes als verbindliches Angebot an unserer Schule forderte im Vorfeld eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept. Das war noch vor Beginn des Projekts ein wichtiger Wendepunkt in meiner pädagogischen Ausrichtung. Denn mir war von Beginn an wichtig, dass dieses Projekt modellhaft für alle Herkunftssprachen sein muss. Wir wollten keine ‚italienische Bildungseinrichtung‘ werden. Keine Sprache sollte Vorrang gegenüber der deutschen Sprache im schulischen Alltag haben. Grund dafür war, die verschiedenen vorhandenen Herkunftssprachen nicht gegeneinander abzuwägen oder zu gewichten. Jede Herkunftssprache hat das gleiche Recht und alle Eltern haben die gleiche Berechtigung und schöne Verpflichtung, ihre Sprache mit ihren Kindern zu praktizieren. Deshalb ist das bilinguale Konzept Deutsch-Italienisch an unserer Schule immer ein Modelllernen.

Hier unterschieden wir uns ideologisch vor Beginn unserer Schulkonzeptarbeit von der bereits vorhandenen bilingualen Grundschule in unserer Stadt. Wir können zwar „nur“ die Bilingualität in dieser Intensität realisieren – das System gibt nicht mehr her. Faktisch ist es jedoch von Anfang an eine natürliche Mehrsprachigkeit gewesen, die wir unterstützen wollten. Dahinter steckt die Überzeugung, die auch wissenschaftlich belegt ist, dass derjenige oder diejenige, der/die die eigene Herkunftssprache korrekt lernt, Sprachmuster für alle weiteren Sprachen ausbildet und die deutsche Sprache korrekt und leichter erlernt. Sprache ist Vermittlung, bedeutet sich mitteilen. Kinder mit einer anderen Herkunftssprache sollen genauso die Möglichkeit haben, sich mitzuteilen und am Austausch von Gefühlen oder von Befindlichkeiten teilhaben zu können.

Aber wie macht man das? Insbesondere die Eltern der anderen Herkunftssprachen mussten überzeugt werden, dass ihre Sprachen bei unserem bilingualen Konzept nicht verloren gehen.

Im ersten Konzeptentwurf 2001 wurde auch die Vision festgehalten, dass wir nach erfolgreichem Start des italienischen bilingualen Zweigs diesen eventuell auf eine weitere Sprache ausweiten. So weit sind wir noch nicht. Wichtig scheint mir aber zu jedem Zeitpunkt dieser Entwicklung, diese Perspektive nicht aus den Augen zu verlieren. Aufgrund dieser Haltung meinerseits und einiger Kollegen war das Sprachenlernen auch von Anfang an ein Mittel zum Zweck. Wir wollten an die verborgenen Sprachschätze der Herkunftssprachen der Kinder. Bereits in den ersten vier Jahren im bilingualen Zweig wurde uns allen deutlich, welchen Profit die Kinder, egal welcher, Herkunft durch dieses Angebot hatten. Und so wurde die Idee der natürlichen Mehrsprachigkeit immer mehr zum Leitgedanken unseres Schulalltags.

Durch die Erfahrung im Alltag verschoben sich die Schwerpunkte der Leitidee:

1. Neben dem Sprachenlernen, auch Fremdsprachenlernen, erhalten die Kinder zehn Stunden Sprachenunterricht in halber Gruppenstärke. Diese Fördersituation über einen Zeitraum von vier Jahren ermöglicht im Bereich der individuellen Förderung große Fortschritte und durchweg bessere Lernfortschritte aller Kinder, unabhängig davon, ob sie am bilingualen Konzept teilgenommen haben oder nicht.
2. Das soziale Lernen, das von Beginn an im Mittelpunkt stand, wurde intensiviert. Kinder, die bisher mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch in die Schule gekommen waren und sich benachteiligt gefühlt hatten, erfuhren nun, dass ihre Muttersprache etwas wert war. Sie wurde gewürdigt.
3. Die mehrsprachige Elternschaft zeigte sich interessierter am Lernfortschritt ihrer Kinder.
4. Weiterer Fokus war, das Kollegium zu internationalisieren. Neben zwei italienischen Kollegen und einem türkischen Kollegen gehören zu uns eine englischsprachige und eine polnische Lehrkraft.
5. Der Zusammenschluss in einem Verbund mit anderen Grundschulen mit mehrsprachiger Ausrichtung machte uns stärker. Alltagsprobleme können auf Augenhöhe behandelt werden. Dem Verbund Kölner europäischer Grundschulen gehören zurzeit 15 Schulen im Stadtbezirk an.
6. Ein dauerhafter Schulkontakt zu einer Partnerschule in Italien entstand. Briefkontakt, Besuch des Kollegiums, Besuch der Schule in Italien mit dem Kollegium und späterer Besuch und Gegenbesuch einer Klasse kamen hinzu.
7. Im Sinne der internationalen Schulkontakte sind wir nun im Aufbau eines Erasmus+-Schulkontakts mit mehreren Ländern. Die Mehrsprachigkeit soll so lebendig werden.

Dieser Bericht zeigt, wie verschachtelt die Entwicklungsschritte unserer Schulentwicklung waren und sind. Sie greifen in- und übereinander. Der Entwicklungsprozess ist nie beendet, muss lebendig bleiben, denn die Bedingungen sind lebendig. Wichtig ist, dass nicht einer diesen Prozess vorantreiben kann, sondern eine Vielzahl von Ideen und kritischen Gedanken ein Schulprojekt voranbringen. Man muss es zulassen und es ergebnisdynamisch angehen. Und Ruhe bewahren.

11. María José Sánchez Oroquieta: KOALA – Koordiniertes Lernen

Historische Entwicklung⁸

Der Ursprung des Konzeptes KOALA liegt in der Arbeitsstelle Zweisprachige Erziehung in Berlin. Sie brachte in den achtziger Jahren das Projekt einer zweisprachigen Alphabetisierung für die Klassenstufen 1 bis 6 in türkischer und deutscher Sprache auf den Weg. Dabei wurde zweisprachiges Lernen als Regelangebot im Unterricht integriert und entsprechende Organisationsformen, Methoden und Materialien wurden erprobt und kontinuierlich weiterentwickelt.

In Hessen wurde das Konzept KOALA (**Ko**ordinierte **A**lphabetisierung im **A**nfangsunterricht) zwischen 1991 und 1995 von Frau Nakipoğlu-Schimang mit ihren Kolleginnen und Kollegen als Frankfurter Pilot-Projekt an der Francke-Schule entwickelt. Es fußte auf den zweisprachigen Alphabetisierungserfahrungen, die mit standortspezifischen Varianten vor allem in Ballungsräumen wie Berlin und Hamburg in herkunftsheterogenen Klassen erprobt und umgesetzt wurden. Mittlerweile kann hier auf fundierte eigene Erfahrungen und ein ausgereiftes Konzept zurückgegriffen werden, das nun auch in veränderten schulpolitischen Strukturen Früchte trägt.

Nordrhein-Westfalen profitierte von den Erfahrungen der anderen Bundesländer und orientierte sich vor allem am hessischen Modell. Die Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht und das sich anschließende Koordinierte Lernen in den Klassen 2 bis 6 wurde gegen Ende der 1990er-Jahre in etlichen größeren Städten und einigen ländlichen Regionen des Landes ausprobiert und standortspezifisch angepasst.

In den Richtlinien und Lehrplänen der Grundschule in Nordrhein-Westfalen von 2008 steht:

Um thematische Abstimmungen zu erreichen oder kontrastive Spracharbeit zu ermöglichen, ist eine enge Koordinierung der Unterrichtsarbeit aller Lehrerinnen und Lehrer einschließlich der Lehrkräfte des Unterrichts in der Herkunftssprache erforderlich.

Die Lehrkräfte bringen den Kompetenzen in den Herkunftssprachen und den kulturellen Erfahrungen der Kinder Interesse und Wertschätzung entgegen. Dies stärkt das Selbstbewusstsein der Kinder und stellt eine Bereicherung für alle dar. Wo immer es möglich ist, sollte auf die Herkunftssprachen eingegangen werden, um die Entwicklung einer ausgebildeten und sprachbewussten Zweisprachigkeit zu fördern, um Vermittlungshilfen zu schaffen und um vorhandene Sprachfähigkeiten auch als Basis für das Deutschlernen zu aktivieren. (ebd.: 14)

Wichtige Inhaltsfelder des integrativen und fächerübergreifend angelegten Deutschunterrichtes sind die Alltagserfahrungen der Kinder, bisherige und neue Spracherfahrungen, ein fantasievoller Umgang mit Sprache sowie kulturelle Traditionen und die Entwicklung einer kulturellen Praxis in der Schule und in der Klasse. Unter dem Aspekt interkultureller Erziehung werden dazu auch Sprachen und literarische Traditionen anderer Länder einbezogen. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, erfahren im Deutschunterricht besondere Unterstützung beim Lernen. Ihre kulturellen Erfahrungen und sprachlichen Kompetenzen werden

⁸ Vgl. Bezirksregierung Köln 2014: 9 f.

als eine Bereicherung des Deutschunterrichtes aufgegriffen und – ebenso wie der Vergleich mit der englischen Sprache – als Anlass zur vergleichenden Sprachbetrachtung genutzt. (ebd.: 23)

Im Runderlass 13-61 Nr. 2 für den herkunftssprachlichen Unterricht des Ministeriums für Schule und Weiterbildung werden unter „Ziele und Grundlagen“ die Empfehlungen zu einem vernetzten Unterricht in Deutsch und in der Herkunftssprache deutlich:

Der herkunftssprachliche Unterricht ergänzt mit in der Regel fünf Wochenstunden den Unterricht. Er soll so weit wie möglich mit dem Unterricht in den Fächern sowie mit außerunterrichtlichen Angeboten, insbesondere im Ganztage, verknüpft werden. (ebd.: 1.2)

Die Entwicklung von KOALA in der Stadt Köln und im Regierungsbezirk Köln

An der überwiegenden Zahl der Kölner Grundschulen wurden seit den 1980er-Jahren Kinder mit internationaler Familiengeschichte beschult. Dabei waren die Stadtteile unterschiedlich durchmischt: Es gab Grundschulen mit relativ geringen Prozentanteilen und andere mit über 80 % Kindern, die zu Hause eine oder sogar mehrere andere Familiensprachen sprachen. Rechnet man zu den Personen mit ausländischem Pass auch alle anderen Personen ausländischer Herkunft hinzu, wie z. B. Aussiedler oder eingebürgerte Ausländer, hatte im Jahr 2004 bereits mehr als ein Viertel der Kölner Bevölkerung eine Zuwanderungsgeschichte.

Aus diesen Gründen und mit den gewonnenen Erfahrungen aus Berlin und Hessen erarbeiteten im Jahr 2004 Rosella Benati, Metin Çetin, Thomas Jaitner und Ingrid Thul in der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln das KOALA-Konzept für die Schulen der Stadt Köln und des Regierungsbezirks Köln. Das Konzept wurde vom Ausschuss für Schule und Weiterbildung und dem Rat der Stadt Köln amtlich bestätigt.

In Ausführung der Beschlüsse von 2002 und 2003 wurden am 29. Juni 2004 vom Rat der Stadt Köln mit dem „Kölner Gesamtkonzept zur Sprachförderung“ bildungsbegleitende und -integrierte Sprachfördermaßnahmen für Migrantenkinder mit schwierigen Rahmenbedingungen beschlossen, die vom Elementarbereich bis in den Weiterbildungsbereich greifen sollten. Unter Punkt 13 des Kölner Gesamtkonzeptes zur Sprachförderung, dessen Schlusszeichnung im Rat der Stadt am 29. Juni 2004 war, wird das Unterrichtskonzept Koordiniertes Lernen für den Primarbereich als Maßnahme der Bezirksregierung Köln in Kooperation mit dem Schulamt aufgeführt. In den Ausführungen heißt es unter anderem:

Bei der koordinierten Alphabetisierung wird der muttersprachliche Unterricht (MSU) mit dem Unterricht in den anderen Fächern – vor allen Dingen in den ersten beiden Grundschuljahren, aber häufig auch noch im dritten und vierten Schuljahr – abgestimmt. Dies bedeutet, z. B., dass [...] auch der Unterricht in den Sachfächern mit der MSU-Lehrkraft gemeinsam geplant wird. Dabei wird auch Teamteaching, also gemeinsamer Unterricht von deutscher und MSU-Lehrkraft, eingesetzt. [So] wird auch das Sprachbewusstsein der einsprachig deutschsprachigen Kinder gefördert. Das Modell ist, entsprechend angepasst, neben Türkisch auch auf andere Sprachen anwendbar. (zit. in: Bezirksregierung Köln 2014: 13; unveröff. Manuskript)

Was ist KOALA?

Das KOALA-Konzept umfasst eine komplexe Fördermaßnahme zur Verbesserung der Schulerfolge von Kindern mit internationaler Familiengeschichte. Kernidee ist dabei, die Deutschkenntnisse dieser Kinder, orientiert an individuellen Spracherwerbsbedingungen, systematisch weiterzuentwickeln sowie die Familiensprache zu erhalten und auszubauen. KOALA ist kein fertiges Projekt, sondern ein didaktisches Konzept.

Dieses Konzept fußt auf einer Vernetzung des Regelunterrichtes mit dem Herkunftssprachenunterricht (HSU). Grundlegend ist dabei das Teamteaching von Regellehrkraft und Herkunftssprachenlehrkraft aus der meistgesprochenen Herkunftssprache in der Schule in Deutsch sowie im fächerübergreifenden Kernunterricht. KOALA geht als Unterrichtskonzept weit über eine Sprachförderung hinaus. Es ist die Verwirklichung gemeinsamen Lernens, in dem verschiedene Sprach- und Herkunftskulturen zum Bildungsgut aufrücken, die Identitätsbildung kompetent begleitet werden kann und die bewusst gelebte Mehrsprachigkeit als Normalfall angesehen wird. KOALA wird schulbezogen angewandt und weiterentwickelt und ist damit auch veränderbar.

Da seit mehreren Jahren die Zusammenarbeit der Regel- und HSU-Lehrkräfte weit über den Anfangsunterricht hinausgeht, wurde der Name KOALA für die Klassen 1 und 2 beibehalten und für die Klassen 3 und 4 etablierte sich der Namen KOLE (**Ko**ordiniertes zweisprachiges **Lernen**). Dabei ist der Name KOALA für die meisten Personen, die mit dem Konzept und/oder dem Unterricht zu tun haben, nicht mehr wegzudenken und so wird er weiter genutzt, auch wenn die Alphabetisierung natürlicherweise schon längst abgeschlossen ist.

Ziele des KOALA-Konzeptes

Hauptziel des Konzeptes ist, die Sprachkompetenzen aller Schülerinnen und Schüler in Deutsch und in ihrer Herkunftssprache zu fördern. Durch die *kontrastive Spracharbeit* werden mehrsprachige Kinder in ihrem gesamten Sprachenrepertoire gefördert. So sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, ihre beiden Sprachen und Kulturen zueinander in eine positive Beziehung zu setzen, mit ihrer Zweisprachigkeit bewusst umzugehen und sie selbstständig weiterzuentwickeln. Auch der Umgang mit ihrer Mehrkulturalität soll hierbei erlernt werden. Indem die Schülerinnen und Schüler mit ihren beiden Sprachen und Kulturen ganzheitlich wahrgenommen werden, werden auch ihre Motivation und ihr Selbstwertgefühl gesteigert.

Das Konzept KOALA berücksichtigt soweit wie möglich alle anderen vorhandenen Sprachen in der Klasse. Hier werden Eltern als Experten und Expertinnen für die Sprache aktiv im Unterricht eingebunden.

Besondere Lernchancen und Vorteile durch das KOALA-Konzept

Wesentliches Ziel des Konzeptes für Kinder mit internationaler Familiengeschichte ist die Förderung des gesamten Sprachbesitzes als Erhalt und Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit.

Dabei erfahren sie eine *Ich-Stärkung* und werden in einer positiven *Identitätsbildung* begleitet und unterstützt. Es zeigt sich darüber hinaus eine insgesamt *erhöhte Gesprächsbereitschaft* (vgl. Schwede 2004). Im Rahmen der Durchführung eröffnen sich bei

differenzierter Betrachtung für alle Schülerinnen und Schüler einer KOALA-Klasse, einschließlich der einsprachig aufgewachsenen, weitere besondere Lernchancen.

- *Sprachlernmotivation*

Die Sprache erhält einen besonderen Stellenwert im persönlichen Profil. Die Sensibilisierung für Sprache und positiv gelebte Mehrsprachigkeit zieht sich als roter Faden durch den gesamten Unterricht. Von der Hervorhebung des Sprachlernens als Schlüsselkompetenz profitieren alle Kinder. Mehrsprachigkeit wird als Bereicherung ins Bewusstsein gerückt.

- *Sprachbewusstsein*

Das bewusste Nachdenken über Sprache und Sprachlernen wird für alle Schülerinnen und Schüler durch die gelebte Mehrsprachigkeit verstärkt.

- *Fremdsprachenlernen*

Frühe bewusste Begegnung mit Mehrsprachigkeit und entsprechender Einbezug in den Unterrichtsalltag legen einen wertvollen Grundstock für das Lernen von Fremdsprachen.

- *Interkulturelles Lernen*

Mit den verschiedenen Sprachen sind auch kulturelle Besonderheiten verknüpft. So ergibt sich im täglichen Miteinander für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse die Chance, kulturübergreifende Gedanken und Inhalte auszutauschen. Das Teamteaching von Lehrkräften mit unterschiedlichen Herkunftskulturen dient als Vorbild für das interkulturelle Lernen und macht die Lernatmosphäre besonders.

- *Verbesserung der Deutschkenntnisse*

Alle Schülerinnen und Schüler erleben eine intensivere Sprachbetrachtung durch das systematische Vernetzen der beiden Sprachen. Die spezifischen methodisch-didaktischen Prinzipien (z. B. Kontrastierung/Sprachvergleich) gehen mit einer erweiterten Sprachbetrachtung der deutschen Sprache und ihren Stolpersteinen einher, die sowohl allen mehrsprachigen als auch deutschsprachigen Kindern eine zusätzliche Möglichkeit des Deutschlernens eröffnet.

- *Familiensprache einer Schülerinnen- und Schülergruppe als Begegnungssprache*

Die in den Regelunterricht über Teamteaching einbezogene Familiensprache erfährt als Begegnungssprache einen besonderen Status:

- Entwicklung von Interesse und Freude am Sprachlernen und an neuen Lebenswelten,
- offener und respektvoller Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt,
- bewussterer „Umgang“ mit der eigenen bzw. mit der deutschen Sprache.

Die Kinder werden früher an die Existenz verschiedener Schriftsysteme herangeführt. Es wird selbstverständlicher, dass die Schriftsysteme der übrigen in der Klasse vertretenen Familiensprachen bekannt werden. Ein rezeptiver und produktiver Umgang mit anderen Sprachen wird alltäglich.

- *Koordiniertes Lernen in der Herkunftssprache und der Unterrichtssprache Deutsch*

Schülerinnen und Schüler der Herkunftssprache thematisieren und bearbeiten Inhalte des Unterrichts verschiedener Fächer (meistens Sach- oder Deutschunterricht), je nach Bedarf in den Teamstunden und zusätzlich im Muttersprachenunterricht in beiden Sprachen.

- Der Themenwortschatz in der deutschen Sprache kann besser abgespeichert werden.
- Die Kommunikationsfähigkeit zu den Lerninhalten erweitert sich.
- Inhalte können teilweise differenzierter erfasst und behalten werden.
- Themenspezifische kulturelle Besonderheiten fließen mit ein (z.B. herkunftstypische Speisen/Feste/Gepflogenheiten/(Haus-)Tiere ...).
- Sprachkompetenzen in der Familiensprache entwickeln sich parallel zu den Lerninhalten weiter.

Organisatorische Merkmale einer KOALA-Schule

Für die Organisation des KOALA-Unterrichts sind folgende Kriterien notwendig:

- *Bildung eines Teams* von Lehrkräften aus dem Regelunterricht und dem Unterricht in der Herkunftssprache für zwei bis drei Stunden in der Woche für die *Umsetzung der kontrastiven Spracharbeit* von der Alphabetisierung zum Deutsch- oder Fachunterricht in Klasse 4.
- Gemeinsame Vorbereitungszeit von mindestens einer Stunde pro Woche zur inhaltlichen und methodischen Abstimmung des Unterrichts.
- *Zusätzlicher Unterricht in der Herkunftssprache*, um Inhalte zu vertiefen oder diese vor dem KOALA-Unterricht vorzubereiten.

Die Säulen des KOALA-Konzeptes

Die genannten organisatorischen Merkmale ergeben sich aus den drei Säulen des KOALA-Konzeptes, die unabdingbar sind:

1. Vorbereitungszeit für den KOALA Unterricht

Jede KOALA-Schule stellt dem Team mindestens eine Stunde in der Woche zur Vorbereitung des KOALA-Unterrichts zu Verfügung. Die Vorbereitungsstunde wird als feste Zeit im Stundenplan verankert, damit das KOALA-Team in der Vorbereitungszeit Entscheidungen treffen kann über

- die Festlegung des Lernzieles,
- Unterrichtsinhalte, -methoden und -material,
- die Aufgabenverteilung bezüglich der Unterrichtsführung,
- die jeweiligen Anteile der Sprachen während des Unterrichts im Team (wie z. B. Erklär- und Unterrichtssprache; Welche ist die Unterrichtssprache? Wann wird die Herkunftssprache eingesetzt?).

2. Teamarbeit

Für die Vernetzung der beiden Sprachen Deutsch und Herkunftssprache sind zwei Lehrkräfte zuständig, die Lehrkraft des Regelunterrichts und die Lehrkraft des herkunftssprachlichen Unterrichts. Beide führen gleichberechtigt den Unterricht. Die Lehrkraft für den herkunftssprachlichen Unterricht ist Ansprechpartnerin/Ansprechpartner für alle Kinder.

Als erste Prämisse für eine gelungene gute Teamarbeit ist wesentlich, dass beide Lehrkräfte überzeugt von dem Konzept sind. Grundlegend für die Umsetzung des Unterrichtskonzeptes ist eine gleichberechtigte, partnerschaftliche Zusammenarbeit von beiden Lehrkräften. Weiterhin sind gegenseitige Wertschätzung und Respekt eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit im Team, da sie das Vorbild für eine gute und respektvolle interkulturelle Zusammenarbeit für die Schülerinnen und Schüler darstellen.

3. Transfer zwischen den Sprachen – Sprachbetrachtung – Kontrastivunterricht

Kontrastivarbeit ist das Herzstück der koordinierten Spracharbeit. Die Sprachvergleiche sollten alle Sprachebenen (Laut, Wort, Satz, Text und Kommunikation) einbeziehen.

Sprachsystematiken, Regeln und Phänomene werden herausgestellt und mit der deutschen Sprache verglichen. Dies sichert einen erfolgreichen Transfer und hilft, das eigene Fortkommen in der Sprachentwicklung voranzutreiben.

Das bestätigt auch die Beobachtung von Prof. Dr. Jim Cummins:

Es war sehr interessant für mich, diese Beispiele Ihrer Arbeit im Schulalltag zu sehen, mit ihrem Fokus auf eine Lese- und Schreibentwicklung, die die Herkunftssprachen der Kinder einbezieht. Es wurde ganz offensichtlich – durch die Begeisterung, die die Kinder zeigen, sowie die Tatsache, dass sie von sich aus Informationen aus ihren jeweiligen Sprachen einbringen – dass sie sich bestätigt fühlen und ihr Wissen über ihre Herkunftssprachen in der Klasse einen Wert hat. Sie wurden ermutigt, Sprachen zu vergleichen. Sie lernten über andere Sprachen und wie diese geschrieben werden. Wie in dem Beispiel, als die Kinder, die selbst kein Arabisch sprechen, von dem Schüler, dessen Muttersprache Arabisch ist, einige Dinge darüber lernen, wie die arabische Sprache geschrieben wird und wie sie klingt. Es liegt hier also ein genereller Fokus auf dem Bewusstsein für Sprache und das Erlernen und Kennenlernen von anderen Sprachen wird mit Spaß erlebt. Das wird offenkundig das Bewusstsein der Kinder stärken, wie die „Hauptunterrichtssprache“ – in dem Falle Deutsch – aufgebaut ist, und sie werden sich viel zuversichtlicher und entspannter in der Lernumgebung fühlen. Das ist sehr beeindruckende Pädagogik und ich denke, diese Arbeit ist Pionierarbeit, wegweisend für das, was gemacht werden sollte. (Interview mit Prof. Dr. Jim Cummins 2016: 10)

Die koordinierte Alphabetisierung als Grundlage der kontrastiven Spracharbeit

Alle KOALA-Schulen beginnen mit der koordinierten Alphabetisierung in Deutsch und in der Herkunftssprache. Die Auswahl der Laute und der entsprechenden Buchstaben geschieht nach einem ampelähnlichen System mit einer koordinierten Lauttabelle (vgl. Çetin 2017: 1):

- Zuerst werden in den KOALA-Stunden die Phoneme und Grapheme eingeführt, die in Deutsch und in der Herkunftssprache gleich ausgesprochen und geschrieben werden.
- Später werden die Grapheme, die gleich geschrieben werden, aber verschiedene Phoneme darstellen, eingeführt.
- Zum Schluss werden die Grapheme behandelt, die ausschließlich der jeweiligen Sprache angehören.

Im Zuge des Schriftspracherwerbs kann die Alphabetisierung in der Familiensprache (nahezu) parallel erfolgen, sodass die Kinder bereits im ersten Schuljahr in beiden Sprachen im Lesen und Schreiben gefördert werden. Durch gezielte Übungen zur phonologischen Bewusstheit lernen Schülerinnen und Schüler, genau zu hören und zu identifizieren, welcher Laut zu

Anlauttabelle

ii		Önses ve harfler	
Aa	Ee	Cc	Ğğ
Oo	Uu	Jj	Çç
Öö	Üü	Ss	İi
Dd	Tt	Vv	Şş
Bb	Pp	Yy	
Gg	Kk	Zz	
Hh	Rr		
Ff	Ll		
Mm	Nn		

welcher Sprache gehört. Methoden und Materialien des Schriftspracherwerbsprozesses werden in der Vorbereitungsstunde aufeinander abgestimmt (z. B. koordinierte Lauttabellen für beide Sprachen, offene Arbeitsformen mit Texten in der Familiensprache, Arbeitsangebote in der Familiensprache in Wochenplänen etc.).

KOALA wird zu KOLE in der dritten und vierten Klasse

Neben der Alphabetisierung wird das koordinierte Lernen in den Klassen 3 und 4 auch in den Fächern Deutsch, Sachunterricht und/oder in Mathematik oder Kunst fortgesetzt. In diesen Schuljahren wird der Sprachvergleich zu einem ganz besonders wichtigen Schlüsselement. Die Gemeinsamkeiten werden in der Grammatikarbeit, bei der Arbeit mit Textsorten, beim Wortschatzerwerb insbesondere im Sach- und Fachunterricht und bei den Chunks hervorgehoben und die Unterschiede reflektiert. Indem die Schülerinnen und Schüler einen aktiven Sprachvergleich üben, untersuchen sie auch die eigene Sprache. Ihnen werden die Besonderheiten in der eigenen Sprache bewusster.

Der Sach-, Projektunterricht und der Unterricht bei fächerübergreifenden Themen werden teilweise in den Teamteaching-Stunden erteilt. Entsprechende Inhalte, Arbeitsanweisungen, der wesentliche Fachwortschatz und der Themenwortschatz können – je nach Bedarf kurz oder ausführlicher – im herkunftssprachlichen Unterricht aufgegriffen werden.

Im Fach Mathematik können sowohl in der Arithmetik als auch der Geometrie oder beim Arbeiten mit Längen und Maßen über das koordinierte Lernen und Teamteaching Lernchancen eröffnet werden. Besonders wichtig ist es, Arbeitsanweisungen und den Fachwortschatz (*abzählen, addieren, ..., Vorgänger, Nachfolger, Würfel, Quader, ...*) zu sichern.

Vor allem bei Sachaufgaben kann die Bearbeitung/Unterstützung in der Familiensprache lösungs- und lernrelevante Beiträge leisten. Wichtig ist auch die Berücksichtigung von Unterschieden im Lesen der Zahlen oder in halbschriftlichen/schriftlichen arithmetischen Verfahren.

Der HSU-Unterricht leistet hier die Vor- und Nachbereitung sowie die Vertiefung oder Weiterführung von Themen des Regelunterrichtes. Entsprechend wichtig ist es, dass das Lehrkräfteteam (Regelschul- und Herkunftssprachenlehrkraft) in der Unterrichtskoordination sorgfältig gemeinsame Themen auswählt, wesentliche Lerninhalte abspricht und sinnvolle Absprachen zur Erstellung der Lernmittel, Arbeitsblätter etc. trifft.

Hinter den Kulissen des KOALA-Unterrichts

1. Der Arbeitskreis Didaktik

Der Arbeitskreis Didaktik wurde im Jahr 2000 von Metin Çetin mit Unterstützung von Rosella Benati und Thomas Jaitner gegründet. In den darauf folgenden Jahren wurde dieser mit Leyla Çakar–Winkler, Kubilay Ercenk, Simone Grütter, Monika Lüth, Ursula Reichling und Inge Thul abwechselnd erweitert.

Seit der Gründung des Arbeitskreises treffen sich erfahrene und neue Kolleginnen und Kollegen, um verschiedene Materialien zu erstellen und Erfahrungen auszutauschen. Die Arbeit in Workshops und in ganztägigen themenbezogenen didaktischen Kursen, ist eine wichtige Unterstützung für die Qualitätssicherung des KOALA-Unterrichts. Der Arbeitskreis

Didaktik bietet drei bis vier Mal im Schuljahr mit seinen regelmäßigen Treffen den am KOALA-Konzept beteiligten Teams ein Forum

- zur Diskussion und Weiterentwicklung konzeptioneller, methodischer, didaktischer und unterrichtsorganisatorischer Aspekte,
- zur Vorstellung von Unterrichtsideen, -projekten und -reihen,
- zum Austausch von Arbeitsergebnissen, Materialien und Medien,
- zur Optimierung des koordinierten Lernens,
- zur Weiterentwicklung des KOALA-Konzepts,
- zur Auswertung der positiven Erfahrungen sowie
- zur Reflexion und Lösung von aufgetretenen Problemen.

Inhalte und Organisation der zu behandelnden Themen im Arbeitskreis werden von einem KOALA-Team bestehend aus Regel- und HSU-Lehrkräften verschiedener KOALA-Schulen vorbereitet und erarbeitet.

2. Der Einführungskurs

Der ganztägige Einführungskurs findet ein bis zwei Mal im Schuljahr in der GGS Ernstbergstraße in Köln statt. Nicole Pleiß und Metin Çetin als KOALA-Team aus einer der Schulen der ersten Stunde moderieren den Kurs und führen die Teilnehmenden durch die Theorie und Praxis von KOALA. Der Kurs richtet sich an Lehrkräfte, die sich auf den Weg machen, mit dem KOALA-Konzept im Teamteaching zu unterrichten oder die das KOALA-Konzept in ihrer Schule einführen möchten. Der Kurs beinhaltet eine kollegiale Hospitation in einer KOALA-Klasse mit einem anschließenden Gespräch über die Hospitationsstunde. Ein weiterer Aspekt des Kurses ist die sowohl theoretische als auch praktische Einführung in die Grundsätze des KOALA-Unterrichts.

KOALA-Ausblick

28 Grundschulen im Regierungsbezirk Köln unterrichten nach dem Konzept des Koordinierten Lernens in Deutsch und in der Herkunftssprache. Deswegen ist dieses Konzept für viele Lehrkräfte und Familien aus der Schullandschaft des Regierungsbezirks nicht mehr wegzudenken. Diese Schulen werden von einem hohen Anteil von Kindern mit internationaler Familiengeschichte besucht. Die meistgesprochene Sprache ist Türkisch. Daher findet in diesen Schulen der herkunftssprachliche Unterricht in türkischer Sprache statt. KOALA findet aber auch in der Kombination Deutsch-Arabisch und bald Deutsch-Russisch statt. Weitere Sprachen oder zusätzliche Schulen zur Erweiterung des KOALA-Konzeptes sind sehr willkommen.

Das KOALA-Konzept ist ein flexibles Konzept, das in vielen verschiedenen Schulmodellen unterschiedlich umgesetzt wird, da nicht alle KOALA-Schulen gleich sind. In einigen Schulen wird das Konzept in allen Klassen durchgeführt, in anderen in einem Zweig von der ersten bis zur vierten Klasse. Auch an Schulen, in denen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen unterrichtet wird, wird KOALA umgesetzt. In allen Schulmodellen ist KOALA in den Stundenplänen und im Schulprogramm fest verankert. Deswegen ist KOALA ein Konzept und kein Projekt, denn KOALA ist Bestandteil der Unterrichtsentwicklung in den Schulen. Allein die Beteiligung von vier KOALA-Schulen an dem Programm BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift) verdeutlicht das hohe Engagement der Schulen und Lehrkräfte sowie deren

Bereitschaft, das Konzept weiterzuentwickeln, wobei die Einhaltung der drei Säulen (vgl. S. 55f) unverzichtbar ist.

Alle Schülerinnen und Schüler, die nach diesem Konzept unterrichtet werden, verlassen die Grundschule mit einem hohen Maß an Sensibilität für Sprache. Alle haben miteinander und voneinander Sprache(n) betrachtet und viele neue kulturelle Besonderheiten aus anderen Ländern und aus Deutschland kennengelernt. Alle haben von einer intensiven Sprachförderung in der deutschen Sprache profitiert. Alle sind vier Schuljahre lang Detektive und Detektivinnen der Sprachen und der Kulturen gewesen und nehmen somit einen sehr wichtigen Kultur- und Sprachschatz mit in die weiterführenden Schulen.

Es wäre gut, wenn dieses forschende Lernen in der Sekundarstufe I nicht einfach aufhören würde. Das KOALA-Konzept und die damit herangewachsenen Schülerinnen und Schüler sind eine Bereicherung für diese Gesellschaft.

Literatur

BASS 13-61 Nr. 2 v. 28.06.2016.

URL: https://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/h/herkunftssprachlicher_unterricht/erlass_herkunftssprachen.pdf [Abruf: 14.05.2016].

Bezirksregierung Köln (Hg.) (2011/15): Schriftsprachliche Fähigkeiten türkischdeutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht von Prof. Dr. Hans H. Reich, Anja Leist-Villis, Erol Hacisalihoğlu, Monika Lüth, Nurcan Kesici. Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes und Jugendalter, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bezirksregierung Köln, in Kooperation mit dem Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Köln.

URL: http://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2018/01/Evaluation_KOALA.29.pdf [Abruf: 27.06.2018].

Bezirksregierung Köln (Hg.) (2014): Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Das KOALA-Konzept an Kölner Schulen (Vorläufiges Exemplar). Unveröffentlichtes Manuskript. Köln.

Çetin, Metin (2017): Ananas 1. Koordinierte Alphabetisierung Türkisch-Deutsch. Köln.

Interview mit Prof. Dr. Jim Cummins (2016). Professor am Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Das Interview führten Rosella Benati und María José Sánchez Oroquieta. Übersetzung Christina Neuhoff. In: ZMI-Magazin 2016. S. 10-11.

URL: https://zmi-koeln.de/publikationen/ZMI_2016.pdf [Abruf: 27.06.2018].

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Sachunterricht. Mathematik. Englisch. Musik. Kunst. Sport. Evangelische Religionslehre. Katholische Religionslehre. Heft 2012. Hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 1. Auflage 2008.

URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/grundschule/grs_faecher.pdf [Abruf: 23.04.2018].

Schwede, Sieglinde (2004): Koordinierte Alphabetisierung (Koala).

URL: <http://www.stadtteilarbeit.de/themen/sozkultinfrastruktur/schule-stadtteil/199-koala-alphabetisierung.html> [Abruf: 26.06.2018].

12. María José Sánchez Oroquieta: Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und -schüler in Köln.

Ein Untersuchungsbericht von Prof. Dr. Hans H. Reich

In den Schuljahren 2006/07 bis 2009/10 untersuchte Prof. Dr. Hans H. Reich die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten in den Bereichen Wort- und Textschreibung und Leseverstehen sowie die interlingualen Beziehungen bei zweisprachigen Kindern (Türkisch und Deutsch) im Grundschulalter.⁹ Beide Sprachen wurden hierbei gleichberechtigt betrachtet. Im Fokus stand die Wirksamkeit dreier unterschiedlicher Sprachförderkonzepte: Die koordinierte Alphabetisierung (KOALA), die Kombination von Deutschförderung und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht (D + MU) sowie die Deutschförderung ohne herkunftssprachliche Elemente (D). Durchgeführt wurde die Untersuchung an zehn Kölner Grundschulen.

Im ersten Schuljahr beteiligten sich 106 türkisch-deutsche Schülerinnen und Schüler aus 18 Klassen. Sie wurden durch ihre gesamte Grundschulzeit hindurch begleitet. Aufgrund von Wegzügen, Rückversetzungen, Überweisungen an eine andere Schulform und anderen schulorganisatorischen Gründen verringerte sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im vierten Schuljahr auf 66 an neun Schulen. Davon unterrichteten fünf Schulen nach dem Konzept der koordinierten Alphabetisierung (KOALA), zwei Schulen boten Deutschförderung und herkunftssprachlichen Unterricht (Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht) Türkisch an und zwei Schulen führten Sprachförderung ausschließlich im Deutschen durch.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

Da die Untersuchungsergebnisse hinsichtlich KOALA und der ausschließlichen Sprachförderung im Deutschen (D) eindeutiger sind als die des Konzeptes Deutschförderung und muttersprachlicher Ergänzungsunterricht (D + MU), werden zunächst die Ergebnisse der KOALA- und die der D-Schülerinnen und Schüler für jedes Schuljahr einander gegenübergestellt.

1. Schuljahr:

Es wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Fördergruppen im Deutschen und im Türkischen in den untersuchten Bereichen festgestellt.

2. Schuljahr:

KOALA-Schülerinnen und -Schüler erzielten signifikant bessere Ergebnisse im Bereich der Rechtschreibung und der Textschreibung in der türkischen Sprache gegenüber den D-Schülerinnen und Schülern.

Es wurden keine signifikanten Unterschiede in der deutschen Sprache bei KOALA- und D-Schülerinnen und Schülern festgestellt.

⁹ Vgl. Bezirksregierung Köln 2011/2015. Von 2006 bis 2009 war die Untersuchung Teil des Modellversuchsprogramms FÖRMIG in Nordrhein-Westfalen; im vierten Jahr wurde die Untersuchung durch die Bezirksregierung Köln mit Unterstützung des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration fortgeführt.

3. Schuljahr:

Im Bereich der Textschreibung (hier besonders bezüglich der Textgliederung, des Umfangs, der Vielfalt im Wortschatz und der Syntax) und im Leseverstehen erzielten KOALA-Schülerinnen und Schülern signifikant bessere Ergebnisse in der türkischen Sprache.

Ebenfalls signifikant bessere Ergebnisse erzielten KOALA-Schülerinnen und Schüler beim Umfang im Bereich Textschreibung in der deutschen Sprache. In den anderen Bereichen in Deutsch wurden keine signifikanten Unterschiede bei den beiden Förderkonzepten festgestellt.

4. Schuljahr:

KOALA-Schülerinnen und Schüler erzielten bessere Leistungen in den Bereichen Rechtschreibung und Textschreibung in der türkischen Sprache. Beim Leseverstehen Türkisch erzielten beide Sprachförderkonzepte ähnliche Ergebnisse.

Im Bereich Textschreibung in Deutsch erzielten KOALA-Schülerinnen und Schüler signifikant bessere Ergebnisse.

„Insgesamt erreichen die KOALA-Schülerinnen und Schüler einen bemerkenswert hohen Stand ausgewogener Biliteralität.“ (Reich: 16)

Fazit:

Das KOALA-Konzept hat eine eindeutig positive Wirkung auf die Aneignung der türkischen Schriftsprache. „Gleichzeitig bleiben die Schülerinnen und Schüler [...] bei keiner Teilfähigkeit und zu keiner Zeit hinter den Deutschleistungen der ausschließlich in der deutschen Sprache geförderten Schülerinnen und Schüler zurück – im Gegenteil sie übertreffen diese im vierten Schuljahr beim Verfassen schriftlicher Erzählungen im Deutschen.“ (ebd.: 16)

Betrachtet man die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, die eine Kombination von Deutschförderung und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht erhielten, so kann zusammenfassend gesagt werden, dass diese Schülerinnen und Schüler nur zu einem geringen Teil eine ausgewogene Biliteralität auf gutem Niveau erreichten. Die Tendenz ging eher zu einer Dominanz des Deutschen. (vgl. ebd.: 17).

Am Ende des vierten Schuljahres erzielten die nach dem D + MU-Konzept geförderten Schülerinnen und Schüler gegenüber den KOALA-Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Rechtschreibung und Textproduktion in der türkischen Sprache einen signifikant schlechteren Wert. In der deutschen Sprache waren die Unterschiede zu den anderen beiden Konzepten nicht signifikant.

Wichtige Erkenntnisse aus der Untersuchung:

- Die Auswirkungen von Sprachförderkonzepten auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler stellen sich nicht kurzfristig ein.
- Es kann nicht von linearen Entwicklungsprozessen ausgegangen werden.
- Vom Unterricht in der Erstsprache geht keinerlei negative Wirkung auf den Erwerb der Zweitsprache aus.
- Die einflussreichste Größe beim Erwerb der Schriftsprachen (Deutsch und Türkisch) ist das sprachlich-kulturelle Klima an der Schule. Ein Konzept wie KOALA begünstigt die Entfaltung eines solchen förderlichen Klimas besser als die anderen beiden Sprachförderkonzepte.
- Ein hoher Anteil der KOALA-Schülerinnen und Schüler erreicht eine ausgewogene Zweisprachigkeit. (vgl. ebd: 18)

Literatur

Bezirksregierung Köln (Hg.) (2011/15): Schriftsprachliche Fähigkeiten türkischdeutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht von Prof. Dr. Hans H. Reiß, Anja Leist-Villis, Erol Hacısalıhoğlu, Monika Lüth, Nurcan Kesici. Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes und Jugendalter, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bezirksregierung Köln in Kooperation mit dem Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Köln.

URL: http://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2018/01/Evaluation_KOALA.29.pdf

[Abruf: 27.06.2018].

13. Interview

Ursula Reichling: Das Konzept KOALA – Koordiniertes Lernen an der GGS Erlenweg, Köln

Deine ehemalige Schule, die Gemeinschaftsgrundschule Erlenweg, gehört zu den Schulen, die bereits Anfang der 2000er-Jahre KOALA als neues Konzept zur Förderung der deutschen Sprache bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte einführte. Warum entschied sich die Schule dafür?

Ursula Reichling: Soweit ich mich erinnere, wollten wir die Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, gezielter im Unterricht, in Deutsch oder auch in anderen Fächern, sprachlich fördern. Zudem wollten wir ihre Herkunftssprache als Ressource einbeziehen, um ihnen über den Sprachvergleich Hilfestellung zu geben, die deutsche Sprache besser zu erlernen.

Gab es bereits andere Schulen, die nach dem Konzept KOALA unterrichteten, an denen ihr euch orientieren oder bei denen ihr sogar hospitieren konntet, um Praxisbeispiele zu sehen?

Ursula Reichling: Nein, wir sind ins kalte Wasser geworfen worden. Es hieß: „Wir nehmen ab jetzt am KOALA-Projekt teil“. Wir sind ohne Vorkenntnisse gestartet und haben gesagt: „Wir machen uns gemeinsam auf den Weg und entwickeln den Unterricht nach dem KOALA-Prinzip.“

Also das war richtige Pionierarbeit. Was hat dich bewogen, deine Bereitschaft für diese neue Form des Unterrichts zu erklären?

Ursula Reichling: Die Schule hatte sich für das Konzept entschieden, d.h. wir mussten, aber wir wollten auch. Wir, die Regellehrkräfte und der Kollege für den herkunftssprachlichen Unterricht, wollten mehrsprachig im Unterricht zusammenarbeiten. Eine Grundlage für die gemeinsame Arbeit ergab sich daraus, dass wir uns mochten, respektierten und vertrauten.

Wie ging es weiter?

Ursula Reichling: Der türkischsprachige Kollege, Kubilay Ercenk, war neu an unserer Schule. Er zeigte großes Interesse an dem Konzept KOALA, war voller Enthusiasmus und sehr neugierig auf die gemeinsame Arbeit im Team. Er übernahm den herkunftssprachlichen Unterricht in Türkisch und arbeitete zudem nach und nach mit mehreren Kolleg*innen im KOALA-Unterricht zusammen.

Gestartet sind wir damals in der Stufe 1 (zweizügig). Wir haben zu dritt einmal pro Woche zusammengesessen und den Unterricht, Arbeitspläne, Werkstätten oder einzelne Themen gemeinsam vorbereitet und zweisprachig aufeinander abgestimmt. Diese enge Verzahnung beanspruchte jede Menge Zeit, war aber sehr fruchtbar. Da wir kaum vorgefertigtes Material für den KOALA-Unterricht hatten, lag die Hauptlast der Arbeit, was die türkische Sprache anbelangte, eben die Übersetzung oder Gestaltung der Arbeitsmittel in Türkisch, bei dem türkischsprachigen Kollegen.

Habt ihr damals schon mit Lauttabellen unterrichtet? Heute ist es ganz gewöhnlich, dass kontrastive zweisprachige Lauttabellen in den KOALA-Schulen hängen oder dass die Kinder sie auf dem Tisch vorliegen haben.

Ursula Reichling: Ich habe damals mit der Lauttabelle von Jürgen Reichen gearbeitet. Der türkischsprachige Kollege hat dann diese Lauttabelle dahingehend verändert und genutzt, dass er für die türkischen Laute entsprechende Bilder und Buchstaben fand und einsetzte. Das war tatsächlich die erste kontrastive Spracharbeit.

Wie haben damals die Kinder der ersten Klasse auf diese neue Form des Unterrichts reagiert?

Ursula Reichling: Sie waren sehr neugierig und sehr erfreut, dass wir zu zweit vor der Klasse standen. Wir selber waren noch sehr unsicher. Wir sind z. B. erst nach den Herbstferien mit der kontrastiven Spracharbeit bzgl. der deutschen und türkischen Lauttabelle gestartet, damit die Kinder zuerst die deutsche Lauttabelle kennenlernen konnten, bevor wir sie mit den unterschiedlichen Lauten konfrontierten.

Von Anfang an haben wir im Alltag zwei- oder mehrsprachige Bilderbücher vorgelesen. Das fanden die Kinder großartig – spannend für die einen, eine Sprache im Unterricht zu hören, die ihnen fremd war und doppelt spannend für die Schülerinnen und Schüler, die beide Sprachen kannten. Wir sangen Lieder, sprachen Reime oder trugen Gedichte und Texte zwei- oder mehrsprachig vor. Zudem stellten die Kinder ihre eigenen (zweisprachigen) Textproduktionen häufig zusätzlich szenisch oder bildlich dar. Für die Kinder, die die Sprache nicht verstanden, war es dadurch meist gut nachvollziehbar, wo sich der Erzähler gerade befand.

Die Kinder waren hochmotiviert und auch sehr stolz, ihre Geschichten in beiden Sprachen zu präsentieren. Spannend war, dass die zweisprachigen Kinder beim mündlichen Erzählen einige Begriffe auf Türkisch nicht klar hatten und sich halfen, indem sie deutsche Begriffe einsetzten. Sie haben aber auch nachgefragt: „Wie heißt das jetzt eigentlich auf Türkisch?“. Die Kinder haben sich darüber hinaus gegenseitig korrigiert, wenn sie merkten, die Wörter stimmen nicht oder die Satzstellung ist fehlerhaft. Sie waren motiviert, genau hinzuhören.

Wie haben die Eltern auf die Einführung des KOALA-Konzeptes reagiert? Es bedarf der Genehmigung durch die Schulkonferenz, um dies zu verwirklichen.

Ursula Reichling: Die Eltern waren zunächst stutzig und skeptisch, weil sie diese Form des Unterrichts nicht einordnen konnten. Einige deutschsprachige Eltern fragten: „Wie, jetzt soll mein Kind Türkisch lernen?“ Daraufhin haben wir klargestellt, dass kein Kind Türkisch lernen muss, sondern, dass die Sprache als Angebot der Klasse zur Verfügung gestellt wird, vor allem für die türkischsprachigen Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Für die deutschsprachigen und die türkischsprachigen Eltern war es ganz schnell nachvollziehbar, dass es hilfreich ist, den Herkunftssprachen-Lehrer im Unterricht dabei zu haben, der für die türkischsprachigen Kinder Aufgabenstellungen oder Begriffe nochmals auf Türkisch erklärt, zudem aber auch Ansprechpartner für alle Kinder der Klasse ist.

Wie habt ihr als KOALA-Team eure Ergebnisse an die anderen Kolleg*innen weitergegeben?

Ursula Reichling: In Konferenzen haben wir über unsere Arbeit informiert. Im Arbeitskreis Didaktik KOALA haben wir uns regelmäßig mit Kolleg*innen aus anderen KOALA-Schulen ausgetauscht zu Themen wie Teamarbeit, Unterrichtsinhalte Sprachvergleich, Sprachphänomene, mehrsprachigen Materialien, Methoden, ...

Wie hast du dich gefühlt als Regellehrkraft bei der Teamarbeit? Es war ja ein ganz neuer und innovativer didaktischer Einsatz im KOALA-Unterricht in den Grundschulen in Köln.

Ursula Reichling: Ich arbeite grundsätzlich sehr gerne im Team. Zudem war es hochspannend für mich, im Unterricht im ständigen Rollenwechsel zu sein, mal mehr in der Beobachtungsrolle, mal in der Aktionsrolle. Besonders bereichernd war es natürlich auch, ganz viel über die andere Sprache zu erfahren und zu lernen.

Wie ist dein subjektives Empfinden über die Wirkung von KOALA bei den Kindern? Was hat KOALA den Kindern tatsächlich gebracht?

Ursula Reichling: Erstmal fühlen sich die Kinder mit ihrer Mehrsprachigkeit angenommen, denn viele sind nicht nur zweisprachig, sondern auch drei- oder viersprachig. Diese Anerkennung ihrer Sprachressourcen ist für sie etwas Besonderes, etwas, dass sie im Alltag oft nicht kennen. Entweder sprechen sie mit ihren Familienmitgliedern in ihrer Herkunftssprache oder mit den Anderen in der Schule Deutsch. Die Mischung der Sprachen in der Klasse war für die Kinder neu und spannend. Entscheidend für die Kinder ist zu erfahren, dass ihre Herkunftssprache genauso wertvoll ist wie Deutsch und dass sie einen Sprachschatz mitbringen.

Was ist der Gewinn des KOALA-Konzeptes für die Kinder, die kein Türkisch sprechen?

Ursula Reichling: Ich glaube, sie gewinnen eine Offenheit und Neugier anderen Sprachen und Kulturen gegenüber. Durch den Sprachvergleich lernen sie viel bewusster und reflektierter mit der eigenen Sprache umzugehen.

In meinem jetzigen 1. Schuljahr haben wir beispielsweise zweisprachig eine Frühlingskarte an die Eltern geschrieben. Die Kinder haben dabei ganz viel Neues entdecken können, z.B.: Groß-/Kleinschreibung, die Stellung des Verbs im Satz. Nicht allen Kindern werden diese Dinge sofort bewusst, aber trotzdem wird schon mal angeregt, über diese Dinge nachzudenken.

Ich erlebe immer wieder, dass einzelne Wörter oder sprachliche Phänomene einer anderen Sprache mit Interesse auch von den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern verglichen und analysiert werden. Manche Kinder merken sich türkische Wörter oder wollen sogar mal am Türkischunterricht teilnehmen.

Denkst du, dass sich durch den KOALA-Unterricht die Haltung gegenüber dem Anderssein oder der Mehrsprachigkeit geändert hat?

Ursula Reichling: Ja, auf jeden Fall. Man bekommt eine andere Sicht auf die Dinge. Mir selbst erging es oft so bei Kleinigkeiten, z. B. wenn Kinder ständig eine andere Satzstellung verwendeten oder bestimmte Begriffe, die ich nicht verstanden habe, z.B. „Ich mache das

Licht auf oder zu“ anstatt „an oder aus“. Irgendwann war mir klar: Sie übersetzen die Begriffe aus ihrer Herkunftssprache eins zu eins.

Und auch bei dem Kollegium änderte sich die Haltung?

Ursula Reichling: Ja, wir hatten das Glück, dass wir mit der Stufe 1 gestartet sind, sodass wir KOALA bis zur Klasse 4 durchführen konnten und nach und nach alle anderen Klassen in das KOALA-System eingestiegen sind. Durch die erste KOALA-Runde wurde die Mehrsprachigkeit in den Klassen Lerngegenstand und gehört heute zur Normalität des Unterrichts- und Schulalltags.

In den Klassen 3 und 4 wurde aus KOALA das KOORDINIERT LERNEN (KOLE). Wie war die Vorbereitung für die Klassen 3 und 4? Ab Klasse 3 werden die Anforderungen sowohl in Sprachenbereichen wie z. B. in der Grammatik, Textsorten, sowie im Fachunterricht durch die Fachsprache komplexer und schwieriger.

Ursula Reichling: Es war so, dass wir KOALA bereits in den ersten Klassen sehr eng an den Deutsch- und Sachunterricht gekoppelt hatten. Davon haben wir in den höheren Klassen gut profitieren können, z. B. mit der Wortschatz- und Fachwortschatzarbeit, die zum größten Teil mehrsprachig lief. Wir haben die Eltern als Mittler und Sprach-Experten der jeweiligen Sprachen einbezogen, um die Begriffe in ihre Sprachen zu übersetzen. Zunehmend sind wir immer weiter und tiefer in die kontrastive Spracharbeit gegangen, um grammatikalische Phänomene zu untersuchen.

Vorhin hast du den Arbeitskreis erwähnt. Beteiligten sich an dem Arbeitskreis Lehrkräfte aus dem Regelunterricht und dem HSU?

Ursula Reichling: Ja, auf jeden Fall. Es war immer Voraussetzung, dass man pro Schule als Team erscheint. Je nachdem kamen auch mehrere Kolleg*innen aus einem Kollegium, da das Interesse groß war, sich vielfältige Anregungen zur Umsetzung von Themen im KOALA-Unterricht zu holen oder auch eigene Ideen und Erfahrungen vorzustellen und sich darüber auszutauschen oder neue Inhalte zweisprachig zu erarbeiten.

Was würdest du neuen Kolleg*innen für den Anfang im KOALA-Unterricht empfehlen?

Ursula Reichling: Die grundsätzliche Bereitschaft im Team zu arbeiten, sich darauf einzulassen, dass in der Klasse zwei- oder mehrsprachig im Unterricht gearbeitet wird.

Grundlage für eine qualitativ gute Arbeit ist eine intensive gemeinsame Vorbereitung und enge Kooperation – ein eingespieltes Team. Dabei ist es sehr wichtig, einen respektvollen Umgang miteinander zu pflegen. Die Lehrkräfte in einem Team müssen harmonisieren. Die Ausstrahlung ist eine andere, wenn die Wertschätzung ehrlich vorgelebt wird.

Was dazu ganz dringend notwendig ist, ist, dass Vorbereitungszeit durch Entlastungsstunden eingeräumt wird. Wenn eine Herkunftssprachen-Lehrkraft in einer Schule, die zweizügig ist, sich mit acht Kolleg*innen austauschen muss, kann sie es ohne Entlastungsstunden nicht leisten. Und auch für die Regellehrkräfte ist eine Entlastung notwendig, da viel Mehrarbeit entsteht. Das muss für die Organisation des KOALA-Unterrichts ganz klar sein.

Dein Fazit zu KOALA?

Ursula Reichling: KOALA/KOLE ist ein wichtiges Konzept für die Erweiterung und Vertiefung des eigenen Sprachschatzes. Es ist aber auch wichtig für die Wahrnehmung der eigenen Sprache im Vergleich zu einer anderen Sprache.

Ich empfinde den KOALA-Unterricht als Bereicherung. Die Auseinandersetzung mit beiden Sprachen ist spannend, insbesondere auch im Hinblick auf ein besseres Verständnis für die Sprachhürden, die sich für mehrsprachige Kinder/Menschen ergeben. Man wächst zudem enger zusammen, was den kulturellen Austausch anbelangt.

Für die Kinder ist es ganz entscheidend zu erleben, dass es etwas Positives ist, sich sowohl über kulturelle als auch über sprachliche Erfahrungen auszutauschen und sich zu ergänzen. Wir Lehrkräfte dienen dabei als Vorbild für das interkulturelle Lernen. Mehrsprachigkeit ist dann die Normalität, sie ist unser Alltag.

Das Interview führte María José Sánchez Oroquieta.

14. Ina Maria Maahs und María José Sánchez Oroquieta: Beteiligung der KOALA-Schulen im bundesweiten Programm Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)¹⁰

Im Jahr 2014 gründeten die drei Gemeinschaftsgrundschulen GGS Alte Wipperfürther Straße (Köln), GGS Sankt Nikolaus (Köln) und GGS An der Burg (Hückelhoven) den BiSS-Verbund ‚Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe‘. Als vierte Schule trat die KGS Michael Ende (Köln) im Jahr 2015 dem Verbund bei. Alle vier Grundschulen unterrichteten schon länger nach dem Prinzip des ‚Koordinierten Lernens‘, setzten das Konzept jedoch unterschiedlich um, was zu einer sehr heterogenen Ausgangslage führte und die Veranlassung bot, gemeinsam eine didaktische Intervention zu erarbeiten, um das vorhandene Konzept weiterzuentwickeln. Diese konkretisierte sich im Konzept des ‚mehrsprachig reziproken Lesens‘.

Dabei dürfen sich die Schülerinnen und Schüler während der interaktiven Gruppenarbeitsphase sowohl des Deutschen als auch des Türkischen (die in allen Verbundschulen am meisten verbreitete Herkunftssprache) bedienen, um sich den in beiden Sprachen vorliegenden Text zu erschließen und sich über die Inhalte auszutauschen. Bestehen darüber hinaus Möglichkeiten zu einem Austausch in weiteren Sprachen, sind alle Schülerinnen und Schüler eingeladen, auch in ihren Herkunftssprachen miteinander zu kommunizieren.

Die Erarbeitung der Texte erfolgt dabei sehr strukturiert in sukzessiver, abschnittweiser Aneignung. Ziel dieser Technik ist neben der Inhaltserschließung auch, die Schülerinnen und Schüler mit den kognitiven Strategien vertraut zu machen, um im Sinne des TSI-Ansatzes (Transactional-Strategies-Instruction) die Lesekompetenz nachhaltig zu fördern.

Konkret durchlaufen die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen unterschiedliche Phasen, innerhalb derer jeder/jede eine bestimmte Aufgabe übernimmt, wie z. B. die des Vorlesens, des Fragenstellens, des Erklärens von schwierigen Wörtern, des Zusammenfassens oder des Vorhersagens. Diese Rollenverteilungen können abschnitts- oder textweise gewechselt werden, am Ende steht aber immer ein gemeinsames Leseprodukt, welches einsprachig Deutsch oder einsprachig Türkisch sein sollte.

Um einen Austausch über die gesammelten Erfahrungen sowie ein Lernen voneinander und miteinander zu ermöglichen, finden innerhalb des Verbundes neben der gemeinsamen didaktischen Arbeit regelmäßig kollegiale Hospitationen statt.

Wissenschaftlich begleitet wird die Intervention durch die Universität zu Köln, was bedeutet, dass in allen Verbundschulen sowie in zwei Kontrollschulen jährliche Erhebungen der Lesekompetenzen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler durch standardisierte und normierte Testverfahren durchgeführt werden.

In jährlichen Klausurtagungen wird die didaktische Intervention so erweitert, dass sie die vollständige Erarbeitung eines literarischen Werkes durch die Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Im letzten Schuljahr der ersten Kohorte (4. Klasse) erarbeiten Schülerinnen und

¹⁰ Vgl.: Maahs/Sánchez Oroquieta 2016: 21 f.

Schüler Themen aus dem Sachunterricht mit sprachliche Hilfen oder Strategien wie die Erstellung von semantischen Netzen. In einem nächsten Schritt wird das koordinierte mehrsprachige Schreiben die Arbeit im Verbund ergänzen. Bis 2019 sollen weitere verschiedene Interventionen und Strategien diskutiert, erprobt und kritisch reflektiert werden, um zur Weiterentwicklung des bewährten KOALA-Konzepts beizutragen.

Literatur

Maahs, Ina-Maria; Sánchez Oroquieta, María José (2016): „Das koordinierte Lernen mit BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift)“. In: ZMI-Magazin 2016. S. 21-22.

URL: https://zmi-koeln.de/publikationen/ZMI_2016.pdf [Abruf: 27.06.2018].

15. Rosella Benati, Mara Drink und Nadine Steckenborn:

Gelebte Mehrsprachigkeit – Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als fächerübergreifendes Erziehungsprinzip der Primarstufe

In einem mehrsprachigen Klassenzimmer leben, lernen und arbeiten Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Sprachbiographien und Zuwanderungsgeschichten mit- bzw. voneinander. Die sprachliche und kulturelle Diversität eröffnet vielseitige Chancen und Möglichkeiten, die im Schul- und Unterrichtskontext ausgestaltet werden. Dabei verfolgt die gelebte Mehrsprachigkeit als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip einen ressourcenorientierten Ansatz, der die Gesamtsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler fokussiert. Im Folgenden wollen wir Prinzipien einer gelebten Mehrsprachigkeit aufzeigen und anhand von Beispielen aus der Praxis erläutern.

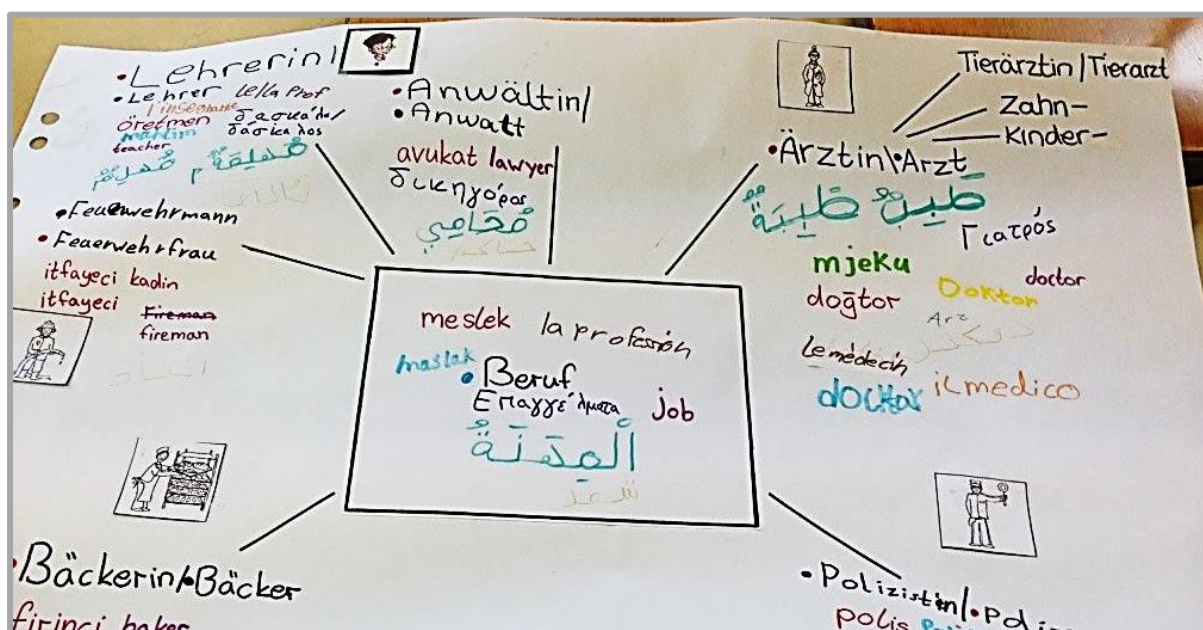
Unterricht mit mehrsprachiger Perspektive

Fatima: „Also, Beruf heißt auf Englisch, ähh, ja job und ähh, job benutzen wir auch im Deutschen. Sami.“

Sami: „Hier, im Türkischen heißt es ja meslek und im Persischen heißt es maslak. Das ist sich ähnlich. Nur das a ist da anders.“

Stella-Maria: „Beim Kölschen und bei Deutschen ist Beruf und Berof. Also mit o.“

Youssef: „Wir haben so ein kleines Blatt gemacht, das heißt Sprachenforscher und dann unsere Entdeckungen, was, ähh, also welche Sprachen ähnlich sind oder. Also da steht: Türkisch und Persisch hören sich ähnlich an. Albanisch, Französisch, Italienisch sind fast gleich.“



Der obige Ausschnitt ist Teil eines Transkripts aus dem unveröffentlichten Film „Gelebte Mehrsprachigkeit“, der in einer vierten Klasse zum fächerübergreifenden Thema „Berufe“ entstand. Wenn Unterrichtsthemen durchgängig um die mehrsprachige Perspektive erweitert werden, wird die vorhandene, natürliche Mehrsprachigkeit zu einer gelebten

Mehrsprachigkeit, da die Kinder authentische Begegnungen mit kultureller und sprachlicher Vielfalt vollziehen. Sprachvergleiche werden nicht versucht künstlich herzustellen, sondern sie entstehen durch die ritualisierte Arbeit mit dem Sprachenschatz. Die Schülerinnen und Schüler wurden mit der Botschaft „In Dir steckt ein Schatz“ für ihre eigene individuelle Gesamtsprachigkeit und die der Klasse sensibilisiert. Sie nehmen die Sprachenvielfalt ihrer Lerngemeinschaft anerkennend und wertschätzend wahr und gestalten diese aktiv mit. Es wäre ein verschenkter Schatz, im Unterricht nicht an die Mehrsprachigkeit der Kinder anzuknüpfen und ihre individuellen Spracherfahrungen und Kompetenzen fruchtbar zu machen. Als Sprachexpertinnen und Sprachexperten kommen sie miteinander ins Gespräch, erweitern ihre metakommunikativen Fähigkeiten und üben ein solidarisches Zusammenleben über die Grenzen der eigenen Kultur hinweg.

Der Sprachenschatz

Im Konzept einer gelebten Mehrsprachigkeit werden Prinzipien einer Didaktik der Mehrsprachigkeit, die im Rahmen des „Diskussionspapiers Mehrsprachigkeit NRW“ veröffentlicht wurden, unterrichtspraktisch umgesetzt. In Verknüpfung mit dem traditionellen Curriculum der Primarstufe ist die bewusste Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit inklusiv und nachhaltig eingebettet. Der Start in die Arbeit mit dem Sprachenschatz erfolgt über das Füllen der Sprachentabelle und das Anlegen eines Portfolios „Meine Sprachenschatz-Mappe“. In diesem Portfolio werden im Laufe der Grundschulzeit alle mehrsprachigen Produkte der Kinder gesammelt: angefangen mit einem Sprachenporträt und den ersten mehrsprachigen Entdeckungen, bis hin zu differenzierten sprachlichen Betrachtungen am Ende der vierten Klasse.



Neben der individuellen mehrsprachigen Auseinandersetzung erfahren die Schülerinnen und Schüler über gemeinschaftliche Aktionen, z.B. dem Erstellen einer mehrsprachigen Landkarte und eines mehrsprachigen Willkommensplakates, die sprachliche Vielfalt der Lerngemeinschaft. Als Lehrende können wir der Mehrsprachigkeit explizit Raum geben, indem wir das Inventar des Klassenzimmers mehrsprachig beschriften lassen, (Bild-) Wörterbücher und mehrsprachige Bilderbücher in das Literaturangebot der Klasse integrieren. Es trägt zu einem positiven Klassenklima von Wertschätzung und



Akzeptanz bei, wenn die Kinder ihre Sprachen gleichberechtigt wiederfinden und die sprachliche Vielfalt als tägliche Normalität erfahren.

Im unterrichtspraktischen Alltag werden Anknüpfungspunkte zur Mehrsprachigkeit durchgängig vollzogen und mit dem Grundgedanken der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ verknüpft (Fürstenau/Niedrig: 276). Das Kind mit seinem gesamtsprachlichen Repertoire wird in der Arbeit mit dem Sprachenschatz in den Mittelpunkt gestellt, wobei die einzelnen Sprachen des Kindes nicht als getrennte Systeme betrachtet werden, sondern das Kind als eine Person mit einem inneren Sprachsystem (vgl. García 2015: 9-11). In mehrsprachigen Unterrichtsreihen wird den Lernenden ermöglicht, bewusst mit ihrem persönlichen inneren Sprachsystem umzugehen und ihre gesamtsprachlichen Kompetenzen zu nutzen. Im folgenden Dialog erklärt Beyza ihre Vorgehensweise beim Erstellen eines mehrsprachigen Themen-ABCs und vergleicht die maskulinen und femininen Berufsbezeichnungen ihrer Sprachen:

Berufe – ABC

A	Arzt, Anwalt, Architekt/in	avukat, arizant, arhitekt
B	Brot, Bäcker, brei	biyimek, baker, brei
C	contractor, doctör	contractor, doktor
D	dogtor, dishekim	dogtor, dishekim
E	evdoğtor, elektrik	evdoğtor, elektrik
F	fininci, Feuerwehrmann	fininci, yangın adamı
G	Gärtner, Gärnerin	gärtner, gärnerin
H	Hausarzt, Hautärztin	itfayeci, itfayecikadını
I	itfayeci, itfayecikadını	itfayeci, itfayecikadını
J	job	Wissenschaftler
K	kurtarmak, Kellher	la profesione
L	Lehrer/in, Lebarzt, lav	Lehrer/in, Lebarzt, lav
M	meslek, maslak, mahim	Zahnarzt
Q	Qalismak, gocukhekim	Ärztin
S	sarkici	retmen, özel hekim

Lehrerin: „Beyza, du machst grade das Beruf-ABC.“

Schülerin: „Ja.“

Lehrerin: „Erzähle mir doch mal was ..., welche Sprache verwendest du, welche Wörter schreibst du?“

Schülerin: „Also, ich verwende gemischt. Also einmal paar deutsche Wörter, aber auch ganz viele türkische Wörter. Die schreibe ich dann in rot.“

Lehrerin: „Kannst du mir mal verraten, was das hier ist, wie das ausgesprochen wird und was das bedeutet?“

Schülerin: „Also, da steht itfayeci und das bedeutet ähm Feuerwehrmann.“

Lehrerin: „Ah, und das ist dann mit adim Feuerwehrfrau, dann. Ah, sehr gut. Gut, dann mach weiter.“

Sprachvergleiche können auf vielfältige Weise im Unterricht ritualisiert eingebunden werden. Genannt seien hier neben dem Themen-ABC, mehrsprachige Wörterfächer und Wörterlisten und mehrsprachige Ideennetze.

In diesem Rahmen zeigt sich der „Mini-Sprachkurs“ (Schader 2012: 167), in dem Redewendungen und sprachliche Floskeln wie Begrüßungen und Verabschiedungen im Vordergrund stehen, als besonders attraktive Möglichkeit, authentische Sprachbegegnungen zu schaffen und interkulturelles Lernen zu ermöglichen. Der Satz „Ich schenke Dir meine Sprache und schenkst Du mir Deine Sprache?“ ist ein Sinnbild für den gemeinsam gelebten Sprachenschatz in der Klasse.

Als Sprachenforscherinnen und Sprachenforscher benötigen die Schülerinnen und Schüler für das sprachvergleichende Vorgehen ein sprachliches Gerüst, um Entdeckungen selbstständig formulieren zu können. Chunks wie

„Wenn ich die beiden Sprachen ... miteinander vergleiche, fällt mir auf, dass ...“

oder

„Ich habe entdeckt, dass ...“

ermöglichen in einem sprachsensiblen Unterricht spezifische Interaktionsweisen. Als Lehrende unterstützen wir somit den Aufbau metakommunikativer Kompetenzen der Kinder.

Diese Prinzipien, Mehrsprachigkeit als Bildungsziel in Unterrichts- und Schulentwicklung umzusetzen, sind in Nordrhein-Westfalen an verschiedenen Stellen fest verankert. So heißt es im Online-Unterstützungsportal zum Referenzrahmen Schulqualität NRW unter 2.7.2:

Das Wahrnehmen und Wertschätzen sprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen ist unverzichtbarer Teil einer interkulturell geöffneten und geprägten Schule. Dabei steht zwar vor allem Deutsch als Bildungs- und Umgangssprache im Fokus, aber auch die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler spielen eine wichtige Rolle, indem sie als Bestandteil der Schulkultur gesehen werden. Viele Schülerinnen und Schüler können so ihre sprachlichen Erfahrungen und Kompetenzen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten in unterrichtliche und außerunterrichtliche Prozesse einbringen. Dies wird dem Teilhabe- und Integrationsgesetz gerecht, das die Wertschätzung natürlicher Mehrsprachigkeit fordert. Durch eine umfassende Sprachbildung von Anfang an kann der Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen unterstützt werden.

Auch die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen formulieren die Förderung einer umfassenden Sprachkompetenz:

Wo immer es möglich ist, sollte auf die Herkunftssprachen eingegangen werden, um die Entwicklung einer ausgebildeten und sprachbewussten Zweisprachigkeit zu fördern, um Vermittlungshilfen zu schaffen und um vorhandene Sprachfähigkeiten auch als Basis für das Deutschlernen zu aktivieren. (ebd.: 14)

Die Umsetzung eines Konzeptes der gelebten Mehrsprachigkeit gelingt vielleicht nicht von jetzt auf gleich. Eine Kultur für sprachensible Begegnungen im Unterricht braucht Zeit, um sich entwickeln zu können. Auch erfordert es ein pädagogisches Feingefühl und eine Offenheit der sprachlichen Vielfalt gegenüber. Eine Haltung von Vertrauen, echtem Interesse an den Sprachen und Kulturen der Schülerinnen und Schüler und ein Rollenverständnis dafür, sich selbst als Lernende zu begreifen, trägt entscheidend zum Erfolg der gelebten Mehrsprachigkeit bei. So wendet sich das Blatt: Wo dem Kind möglicherweise früher weisgemacht wurde, dass seine Herkunftssprache eine Belastung darstellt, wird sie nun zu einer kostbaren Bereicherung für die Klassengemeinschaft und für jedes Kind persönlich.

Literatur

Benati, Rosella; Drink, Mara; Steckenborn, Nadine (2016): Gelebte Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip für die Primarstufe. Hg. v. der Bezirksregierung Köln, ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Köln.

Benati, Rosella; José Sánchez Oroquieta, María (2013-2016): Gelebte Mehrsprachigkeit: Zungenbrecher, Lieder, Kinder- und Abzählreime, Bewegungsspiele in Albanisch, Arabisch, Griechisch, Kurdisch, Italienisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Türkisch. Arbeitsstelle Migration. Hg. v. der Bezirksregierung Köln, ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Köln.

Fürstenau, Sara; Niedrig, Heike (2010): „Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit“. In: Bei Vielfalt Chancengleichheit. Hg. v. Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann und Hans H. Reich. Münster, S. 269-288.

Gelebte Mehrsprachigkeit. Unveröffentlichter Film der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln und des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Köln.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW. Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Schulen. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen.

Online-Unterstützungsportal zum Referenzrahmen Schulqualität NRW.

URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/index.php?bereich=306>

[Abruf: 05.07.2018].

Reich, Hans H.; Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster.

Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch, Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich.

ZMI-Magazin (2015): „Abschied nehmen von der ‚reinen Sprache‘“. Interview mit Prof. Ofelia García, Gastprofessorin an der Universität zu Köln, über „Translingualismus“. Aus dem Amerikanischen übersetzt und zusammengefasst von Karl-Heinz Heinemann. Köln, S. 9 - 11.

16. Interview

Metin Çetin: Meine Erfahrungen als KOALA-Lehrer

Wie hast du mit KOALA in Köln angefangen?

Metin Çetin: Als ich 2002 nach Köln kam, habe ich im ersten Jahr an der neuen Schule kein KOALA gemacht. Das erste Jahr habe ich genutzt, um mit den Kolleginnen zu sprechen, mit dem Schulleiter, um das Konzept bekannt zu machen und dafür zu werben. Im zweiten Jahr habe ich dann angefangen mit drei Kolleginnen aus drei Klassen im ersten Jahrgang. Wir haben uns jede Woche einmal zu viert getroffen. Eine Kollegin hat immer ein Unterrichtsthema vorgestellt, über das wir dann gesprochen haben. Ich habe auch meine Vorschläge gemacht und überlegt, welchen Beitrag der Herkunftssprachliche Unterricht leisten könnte. Das hat sehr gut geklappt. Wir haben alle davon profitiert, ich auch. In Düsseldorf hatte ich mir im Laufe der Zeit auch Anerkennung innerhalb des Kollegiums erworben. Aber in der Kölner KOALA-Schule passierte viel mehr. Die Kolleginnen haben mich so akzeptiert wie ich bin, sie haben mich respektiert. Ich hatte nie das Gefühl, eine Ersatzkraft zu sein, sondern ich habe gleichberechtigt mit ihnen zusammengearbeitet. Ich habe mich als Teil der Schule gefühlt. Weil ich im Regelunterricht im Teamteaching mit unterrichtet habe, betrachteten mich auch die Kinder als normalen Lehrer, als Autoritätsperson. Nicht nur die türkischen Kinder, sondern auch alle anderen haben mich auf dem Schulhof begrüßt. Das hatte auch Auswirkungen auf die türkischen Kinder. Wenn sie jetzt zum Herkunftssprachlichen Unterricht kamen, wussten sie, dass da ein *normaler* Lehrer auf sie wartete. Und das bedeutete auch, dass der Herkunftssprachliche Unterricht Teil des normalen Unterrichtsprogramms der Schule war. Nach drei Jahren bin ich zu meiner jetzigen Schule gewechselt, in der es schon vor mir KOALA gab. Auch hier wurde ich immer als ein gleichberechtigter Kollege betrachtet. Ich hatte an beiden Schulen gute Arbeitsbedingungen: einen eigenen Unterrichtsraum, eigene Materialien. In beiden Schulen war auch die Unterstützung durch die Schulleitungen sehr wichtig. Sie kannten das KOALA-Konzept, und ich habe mehrfach mit ihnen an Veranstaltungen oder Sitzungen zu KOALA teilgenommen, die vom Schulamt oder der Bezirksregierung durchgeführt wurden. Das alles hat dazu geführt, dass ich mich nicht mehr isoliert fühlte.

Du hast viel Erfahrung in der Teamarbeit mit der Regellehrerin. Kann man sagen, dass das Gelingen der Teamarbeit der Kern des KOALA-Konzeptes ist?

Metin Çetin: Die Teamarbeit ist in der Tat der entscheidende Teil. Das schönste Konzept ist ja wirkungslos, wenn die handelnden Personen in der Praxis nicht zusammenkommen. Damit dies gelingt, ist vor allem Offenheit gegenüber der anderen Person, Neugier auf die Ideen und Erfahrungen und die Bereitschaft möglicherweise auch etwas zu verändern notwendig. Beides gehört zusammen: Die Überzeugung, dass die neuen Ideen und Konzepte den Kindern nutzen, und den Mut sie auch umzusetzen und im Alltag zu praktizieren. Eine wichtige Aufgabe der Teamarbeit besteht darin, dass wir uns gegenseitig Mut machen und motivieren, KOALA im Alltag durchzuführen. Das gilt für beide Seiten des Teams: Wir als HSU-Lehrkräfte brauchen z.B. den Mut, nach vielen Jahren isolierten Nachmittagsunterrichts vormittags mit der Regellehrerin zusammenzuarbeiten. Die Klassenlehrerinnen müssen überzeugt sein von der Bedeutung des Konzeptes und den Mut haben, mit den HSU-



Lehrkräften zu kooperieren. Ein gelingendes Team ist die Voraussetzung dafür, dass wir die Herausforderungen einer mehrsprachigen Klasse aufgreifen und die nötigen neuen Wege gehen können.

Nach meiner Erfahrung sind die wichtigsten Hindernisse bei der Teamarbeit:

- mangelnde Zeit,
- mangelnde Aufgabenklarheit,
- mangelnde Entscheidungsbefugnis / Entscheidungsfähigkeit,
- mangelnde Motivation / mangelndes Engagement von einigen Teampartnern.

Kooperation ist zeitaufwendig. Es ist sinnvoll, wenn den Lehrkräften eine Entlastungsstunde zur Verfügung stehen würde, um diese Aufgabe bewältigen zu können. Dies würde die Motivation der Teampartner steigern und ihre Arbeit viel effektiver machen.

Das Ziel der Teamarbeit besteht nicht darin, dass ich als HSU-Lehrer als Hilfskraft hinten in der Klasse sitze. Vielmehr müssen wir in einer gemeinsamen Vor- und Nachbereitung klären, wie wir die Themen und Lerninhalte vernetzen, welche Materialien geeignet sind, welche Arbeitstechniken und Methoden wir einsetzen wollen. Wir müssen auch vorab klären, wer im Unterricht welche Aufgabe übernimmt.

Ich habe meist meine Teamkolleginnen selber ausgewählt. Zunächst habe ich sie beobachtet. Ich habe mich gefragt, ob sie offen für die Sprachen und Kulturen der Kinder waren, ob sie Interesse an einem sprachsensiblen Unterricht hatten und bereit für eine Zusammenarbeit waren. Bevor die Arbeit losging, haben wir ausführlich über das KOALA-Konzept diskutiert. Danach habe ich mit ihnen oft sehr gut zusammengearbeitet. Dies gilt vor allem für meine langjährigen Teamkolleginnen Nicole Pleiß und Natasa Tonic, aber auch für andere Kolleginnen. Ich habe etwas Glück gehabt.

Ob die Teamarbeit gelingt, hängt aber nicht nur von den Lehrkräften ab. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass auch die Schulleitungen eine wichtige Rolle spielen. Sie können auf vielfältige Weise die Umsetzung von KOALA unterstützen, indem sie dem Konzept die gebührende Aufmerksamkeit schenken, z.B. regelmäßige Berichte auf die Tagesordnung der Lehrerkonferenz setzen, Konfliktsituationen ernst nehmen, die ihnen zur Verfügung stehenden Stunden richtig einsetzen u.a. Deshalb ist es wichtig, dass sie von dem Konzept überzeugt sind und es auch vertreten, im Kollegium oder vor den Eltern. Meine Schulleitungen waren gute Beispiele dafür. Ich bin meinem ehemaligen Schulleiter Herrn Rehbach (bis zur Pensionierung Schulleiter der GGS Neusser Straße), meiner früheren Schulleiterin Frau Clausen und meiner jetzigen Schulleiterin Frau Siepmann für ihre großzügige Unterstützung zu großem Dank verpflichtet.

Worin besteht deine Rolle als HSU-Lehrer bei der Teamarbeit?

Metin Çetin: Ich übernehme nicht die Aufgabe der Klassenlehrerin, ich bin nicht für alles zuständig. Ich bin dazu da, meine Kollegin zu unterstützen, den Kindern zu helfen und koordiniert zu arbeiten. Ich kann nicht einfach Arbeitsblätter mitbringen und in der Klasse verteilen, das geht nur nach einer klaren Absprache. Selbstverständlich kann ich entsprechende Arbeitsblätter erstellen, und das mache ich ständig. Jedoch muss ich den Einsatz im Unterricht mit meiner Teamkollegin vorher absprechen. Die Zusammenarbeit erfordert viel Fingerspitzengefühl, das lernt man allmählich. Man wächst im Laufe der Zeit zusammen.

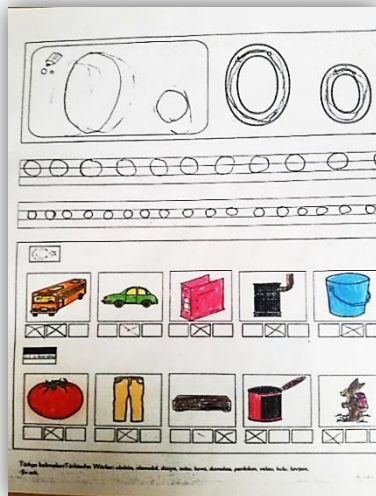
Für welche Kinder bist du in der Teamstunde zuständig? Nur für die, die auch deinen HSU besuchen?

Metin Çetin: Nein, ich bin Pädagoge und deshalb zuständig für alle Kinder, die Unterstützung brauchen, also nicht nur für die Kinder aus meinem HSU. In meinem Türkischunterricht bereiten wir die Themen des Regelunterrichtes oft vor, sodass die Kinder mit ihren Vorkenntnissen im Regelunterricht besser mitkommen. Ich merke in den Teamteachingstunden, dass sie besser die Arbeitsanweisungen verstehen. Natürlich kümmere ich mich um sie, aber oft reicht schon ein kurzer Hinweis auf Türkisch im *Vorbeigehen*, um ein Verständnisproblem zu lösen. Ich habe deshalb auch Zeit, die anderen Kinder in der Klasse zu unterstützen, wenn sie Hilfe brauchen. In den Teamteachingstunden bin ich also für das Lernen aller Kinder zuständig, aber ich mische mich nicht in die Aufgaben einer Klassenlehrerin ein, die ja weit darüber hinausgehen.



Welche Auswirkungen hat Koala nach deiner Erfahrung für die Kinder?

Metin Çetin: Die Kinder profitieren sehr von KOALA. Ich habe schon gesagt, dass die Themen aus dem Regelunterricht auch im HSU behandelt werden. Ich bereite die Kinder vor, und wenn sie im Regelunterricht nicht alles verstanden haben, greife ich das Thema noch einmal auf und benutze dabei beide Sprachen. Durch das Vor- und Nachbereiten können die Kinder ihre beiden Sprachen zum Lernen benutzen. Sie dringen dadurch tiefer in den Stoff ein und lernen rascher. Ein Beispiel: In der 4. Klasse behandeln wir Satzglieder, z.B. den Gebrauch von Dativ und Akkusativ. Viele Kinder verstehen das viel besser durch einen Sprachvergleich, denn auch im Türkischen gibt es Dativ und Akkusativ. Ich glaube, dass ich hier sehr hilfreich sein kann für die Regellehrerin, denn ich selber lebe ja auch mit zwei Sprachen. Ich habe Deutsch als Fremdsprache gelernt und kenne mich aus mit den Schwierigkeiten der



deutschen Sprache und weiß, dass man sie besser lernen kann, wenn man die eigene Muttersprache gut beherrscht und dann vergleichen kann. Wenn wir bei den Kindern alle Kanäle nutzen, kommen sie schneller voran.

Es gibt noch einen weiteren wichtigen Punkt: Wenn man die Muttersprache eines Kindes anerkennt, dann erkennt man auch das Kind an, und darüber hinaus respektiert man auch seine Eltern. An den KOALA-Schulen wird die nichtdeutsche Muttersprache der Kinder zu einem gleichberechtigten Teil des Unterrichtsangebots. Die Kinder fühlen sich respektiert. Das hat positive Folgen für die Lernmotivation und stärkt die Entwicklung ihrer Persönlichkeit.

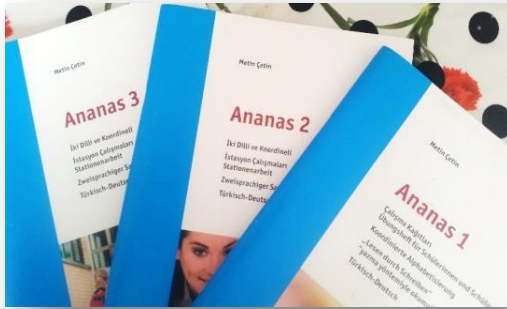
Wenn man deine Zeit als Lehrer rückblickend betrachtet, dann scheint es so, dass du zufriedener mit deiner Arbeit geworden bist. Warum ist das so?

Metin Çetin: Die Zusammenarbeit mit den Regellehrerinnen hat mich glücklich gemacht. Das begann schon in den letzten Jahren in Düsseldorf. Hier in Köln wurde die Arbeit dann strukturierter und systematischer. Ich bin motivierter und habe das Gefühl, dass mein Wissen gefragt ist. Ich werde ernst genommen und bin kein Außenseiter an der Schule. Ich kann nicht erwarten, dass alle Kolleginnen so denken wie ich. Jede Person hat ihre eigene Wahrnehmung. Aber man kann miteinander lernen, neue Überzeugungen gewinnen und sich weiterentwickeln. Ich hatte das Glück, dass ich in meinen Schulen dazu die Gelegenheit hatte. Die Kommunikation spielt eine große Rolle. Ich habe mich immer bemüht, viel mit meinen Kolleginnen oder der Schulleitung zu reden. Dadurch habe ich auch Verständnis für meine Sichtweise gewinnen können. Das geht natürlich nicht ohne Mut und Selbstbewusstsein.



Eine letzte Frage: Was macht KOALA für dich aus? Kannst du kurz KOALA definieren?

Metin Çetin: KOALA ist kein kompliziertes Konzept, sondern sehr einfach zu verstehen. Es gibt an den Schulen viele Unterrichtskonzepte, KOALA ist gedacht für das Lehren und Lernen in mehrsprachigen Klassen, damit dort produktiv und effektiv gearbeitet werden kann. Man respektiert die Kinder in der Klasse erst dann wirklich, wenn man ihre Muttersprache und ihre Kultur anerkennt. Das zweisprachige vernetzte Lernen steigert die Lernmotivation und verbessert die Schulerfolge. Die Kinder mit Migrationshintergrund können hier ihre Muttersprache mit Hilfe der deutschen Sprache erlernen und zugleich die deutsche Sprache



mit Hilfe ihrer Muttersprache ausbauen. Beide Sprachen werden systematisch weiter entwickelt und entfaltet. Auch die anderen Kinder in der Klasse profitieren von dem Konzept: Es sensibilisiert alle Kinder durch den Sprachvergleich für die eigene Muttersprache und motiviert sie für das Erlernen einer Fremdsprache, die von ihren Klassenkameraden gesprochen wird.

KOALA ist außerdem ein standortspezifisches Konzept, das in jeder Schule anders organisiert und durchgeführt werden kann. Es hat jedoch bestimmte Grundprinzipien und Eckpfeiler. In der ersten Klasse geht es um die koordinierte Alphabetisierung. Die Buchstaben und Laute werden zeitlich versetzt oder parallel eingeführt. In der zweiten, dritten und vierten Klasse werden die Fach- und sprachlichen Themen vernetzt und koordiniert behandelt. Die Themen des Regelunterrichtes werden **zuerst** im HSU bearbeitet, um die Kinder auf den Regelunterricht vorzubereiten. Die partnerschaftliche, enge Zusammenarbeit der beiden Lehrkräfte hat eine große Bedeutung bei der Umsetzung des Konzeptes.

An unseren Schulen sind mehrsprachige Klassen mittlerweile der Normalfall. In einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft ist es notwendig, auf diese Situation mit neuen Wegen einzugehen. Das zweisprachige vernetzte Lernen ist ein wichtiger Beitrag zur Integration und zum Zusammenhalt unserer Gesellschaft.

Das Interview führte Thomas Jaitner.

17. Gülcan Uğurlu: Unterricht in Fremdsprachen und herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) in der Sekundarstufe I und II

Mother tongue promotion in the school helps develop not only the mother tongue but also children's abilities in the majority school language.

(Jim Cummins, 2001)

An nordrhein-westfälischen Schulen der Sekundarstufe können Herkunftssprachen in folgendem Rahmen unterrichtet werden:

1. Fremdsprachenunterricht
2. Herkunftssprachenunterricht (HSU)

1. Fremdsprachenunterricht

An nordrhein-westfälischen Schulen kann Fremdsprachenunterricht in elf Sprachen erteilt werden. Diese können sowohl als neu einsetzende als auch als fortgeführte Fremdsprache unterrichtet werden. Zu diesen Fächern gibt es jeweils Kernlehrpläne. Folgende Sprachen kommen dafür in der Sekundarstufe I in Frage:

Chinesisch - Englisch - Französisch - Italienisch - Japanisch - Latein -
Niederländisch - Portugiesisch - Russisch - Spanisch - Türkisch

In der Sekundarstufe II kann die Schule außerdem Fremdsprachenunterricht anbieten in:

Griechisch - Hebräisch - Neugriechisch

2. Herkunftssprachenunterricht (HSU)

Die Bedeutung des Herkunftssprachenunterrichts wird im Schulgesetz sowie im Teilhabe- und Integrationsgesetz deutlich hervorgehoben:

Im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen heißt es:

Die Schule fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, durch Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache. *Dabei achtet und fördert sie die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität (Muttersprache) dieser Schülerinnen und Schüler.*¹¹

¹¹ Schulgesetz Nordrhein-Westfalen, § 2 Abs. 10; Hervorhebungen G. U.

Das Teilhabe- und Integrationsgesetz betont die Wertschätzung von natürlicher Mehrsprachigkeit:

Das Erlernen der deutschen Sprache ist für das Gelingen der Integration von zentraler Bedeutung und wird daher gefördert. Dabei ist das eigene Engagement beim Spracherwerb unerlässlich und zu fördern. *Die Wertschätzung der natürlichen Mehrsprachigkeit* ist ebenfalls von besonderer Bedeutung.¹²

Aber auch die Kernlehrpläne für das Fach Deutsch machen auf die Bedeutung der Herkunftssprachen aufmerksam:

Kinder und Jugendliche anderer Herkunftssprachen können aus ihren Erfahrungen der Mehrsprachigkeit einen Beitrag zur vertieften Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit leisten. Andererseits bedürfen sie in besonderer Weise breit angelegter sprachlicher Lernangebote und Förderungsmaßnahmen.¹³

Schulen in Nordrhein-Westfalen bieten derzeit HSU in folgenden Sprachen an:

Albanisch - Arabisch - Bosnisch - Bulgarisch Farsi - Griechisch - Italienisch - Kroatisch - Kurmancî - Mazedonisch - Polnisch - Portugiesisch - Romanes - Rumänisch - Russisch - Serbisch - Spanisch - Türkisch

Der Erlass zum herkunftssprachlichen Unterricht vom 28.06.2016 (BASS 13-61 Nr.2) regelt die konkrete Umsetzung des HSU:

- Die Schule kann HSU mit bis zu fünf Wochenstunden anbieten. Der Unterricht „soll so weit wie möglich mit dem Unterricht in den Fächern sowie mit außerunterrichtlichen Angeboten, insbesondere im Ganztag, verknüpft werden“ (1.2 des Erlasses).
- Ziel ist es, „die herkunftssprachlichen Fähigkeiten in Wort und Schrift zu erhalten, zu erweitern und wichtige interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln“ (1.3 des Erlasses).
- HSU wird angeboten, wenn in der Primarstufe mindestens 15 und in der Sekundarstufe I mindestens 18 Schülerinnen und Schüler mit derselben Herkunftssprache dafür angemeldet werden. Auch schulform- und schulübergreifende Lerngruppen sind nach Absprache mit der Schulaufsichtsbehörde möglich. (2. und 3. des Erlasses)
- Die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I bekommen für den HSU eine *Leistungsnote*, die auf dem Zeugnis unter Bemerkungen vermerkt wird.
- Den Besuch des HSU beendet nach Klasse 9 oder 10 eine *Sprachprüfung*. Das Ergebnis der Sprachprüfung kommt auf das Abschlusszeugnis. Dabei wird unter „Leistungen“ die Prüfungsnote und unter „Bemerkungen“ angegeben, dass die Note in einer Sprachprüfung erzielt wurde, die der Teilnahme am HSU folgte. Zudem wird vermerkt, auf welcher Anspruchshöhe die Sprachprüfung abgelegt wurde. Bei der *Vergabe der Abschlüsse* kann eine mindestens gute Leistung in der Sprachprüfung eine mangelhafte Leistung in einer Fremdsprache ausgleichen (§ 5 Absatz 3, APO S I).

¹² § 2 Abs. 3 Teilhabe- und Integrationsgesetz; Hervorhebungen G. U.

¹³ Vgl. Kernlehrpläne Deutsch NRW (Gesamtschule, S. 11, Gymnasium, S. 12, Realschule, S. 11)

- Bei Erreichen einer mindestens ausreichenden Gesamtnote in der Sprachprüfung auf dem Anspruchsniveau des mittleren Schulabschlusses kann diese Sprache in der gymnasialen Oberstufe als fortgeführte Fremdsprache belegt werden. (5.4 des Erlasses).
- Die Lehrpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht bestimmen verbindliche sprachliche Lernziele.
- Schulen, die den Unterricht in der Herkunftssprache an Stelle einer Fremdsprache anbieten, erhalten dafür Stellenzuschläge.

Literatur

Cummins, Jim: "Bilingual Children`s Mother Tongue", in: Sprogforum, Journal of Language and Culture Pedagogics, Nr. 19, 2001

Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Deutsch. Frechen 2004

Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Deutsch. Frechen 2007

Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Deutsch. Frechen 2004

Schulgesetz Nordrhein-Westfalen.

URL:<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>

Teilhabe- und Integrationsgesetz

URL:<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Teilhabe--und-Integrationsgesetz/index.html>

Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I):

URL:https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO_SI.pdf

18. Petra Heinrichs: Der Wörterhimmel des Fräulein Dill – Für eine Poetik der Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht

Der vorliegende Beitrag thematisiert am Beispiel eines Kinderbuchs das Thema Multilingualismus im Literaturunterricht. In *Der Wörterhimmel des Fräulein Dill* aus dem Jahr 2013 spielt die Kölner Autorin Andrea Karimé ebenso leichtfüßig wie poetologisch differenziert mit innerer und äußerer Mehrsprachigkeit – ohne selbst des Türkischen mächtig zu sein.

Der türkischen Sprache begegnet die Autorin, so formuliert sie es in einem Interview, mit einem „Aufschnappreflex“, auf dessen Basis zahlreiche Wörter ins Deutsche übertragen und ebenso lautmalerisch verwandelt werden wie die deutsche Sprache wortschöpferisch um- und neu gestaltet wird. Diese Fähigkeit, sich Elemente anderer Sprachen intuitiv anzueignen, beschreibt die in Deutschland aufgewachsene Karimé, deren Mutter Deutsche ist und deren Vater aus dem Libanon stammt, wie folgt:

Ich glaube daran, dass die Bilingualen, die mit vielen Sprachen groß geworden sind - oder mit dem Klang vieler Sprachen -, dass die so einen Aufschappreflex haben. Und ich hab da also wirklich hier in Köln schon sehr viel aufgeschnappt, und ich habe mit Kindern gearbeitet als Lehrerin. Und da hatte ich natürlich auch Gelegenheit, Kinder kennenzulernen, die auch noch 'ne anderen Muttersprache hatten und die mir dann auch was beigebracht haben. Und da war türkisch natürlich auch dabei. ([sic!], Transkript der Sendung] Deutschlandfunk 31.1.2015)

Davon, wie dieser „Aufschnappreflex“ und dessen Poetisierung in einem vielfältigen Spiel mit Sprache und Mehrsprachigkeit für den Deutschunterricht genutzt und im Sinne eines sprachbildenden Literaturunterrichts didaktisiert werden kann, handeln die nachfolgenden Überlegungen und unterrichtspraktischen Beispiele¹⁴.

Dabei geht es erstens um mehrsprachige und einsprachige Äquivokationen (Homonyme, ‚Teekesselchen‘). Zweitens wird aufgezeigt, wie ein kindlicher Protagonist in eine wortschöpferische Beziehung zu Sprache(n) und Mehrsprachigkeit tritt und dabei in imaginäre und poetische Vorstellungsräume eintaucht. Schließlich geht es drittens um die Reflexion von Sprache und Multilingualismus, ohne dass ein mehrsprachiger Sprecher vorausgesetzt wird. Jeder der drei Abschnitte schließt jeweils mit Didaktisierungsvorschlägen. Fokus sind dabei zunächst die Jahrgänge 5 und 6. Erfolgreich erprobt wurden Textauszüge aus *Der Wörterhimmel des Fräulein Dill* zudem in einer 8. Klasse und können ebenso für den Unterricht in der Primarstufe adaptiert werden.

Zunächst vorausgeschickt wird im Folgenden eine Paraphrase des Inhalts vor dem Hintergrund unseres Leitthemas Mehrsprachigkeit.

¹⁴ Die nachfolgenden Überlegungen basieren auf Auszügen aus dem DemeK-Aufbaukurs „Sprachliche Bildung im Literaturunterricht II: Poesie und Sprachreflexion in Texten von Andrea Karimé, Emine Sevgi Özdamar & Yoko Tawada“, der erstmals im April 2018 in Köln stattfand.

Der Wörterhimmel des Fräulein Dill

Der erste Teil der Geschichte spielt in einer nicht näher spezifizierten ländlichen Gegend Deutschlands. Während der Ferien ist der achtjährige Dennis allein mit seinem Vater daheim, während seine Mutter einen Sprachkurs in Istanbul besucht. Der Vater bestellt den Garten, Dennis versteckt sich im Gebüsch und spielt Detektiv. Dabei beobachtet er u.a. eine ältere Dame, die mit ihrem Rollator am Haus entlang geht. Die 88-jährige Protagonistin heißt Frau Tüten, woraus Dennis sofort den Spitznamen „Tütenfräulein“ (12) macht. Der Junge erfindet noch andere Wörter, um sich der Unbekannten anzunähern. Wenn ihn beispielsweise ihr Gesicht mit „zusammengeknüllten Augen“ an ein Taschentuch erinnert, dann wird daraus ein „Taschentuchgesicht“ (13) oder wenn die alte Dame gebeugt geht, nennt Dennis sie heimlich „Buckelfräulein“ und den Rollator, den sie benutzt, „Rollauto“ (17).

Obleich Protagonistin und Protagonist unterschiedlicher kaum sein könnten, wenn man Kategorien wie Herkunft, Alter, Geschlecht oder Bildung(swissen) bemüht, freunden sie sich im Laufe der Geschichte vor allem über ihre Sprache(n) an. Dabei geht es zum einen um ein Spiel mit expliziter Mehrsprachigkeit (deutsch – türkisch), wenn sich Dennis sukzessive einzelne Elemente aus dem türkischen Wortschatz aneignet. Zum anderen werden Formen impliziter Mehrsprachigkeit (wörtliches Sprechen – metaphorisches Sprechen; Alltagssprache – poetische Sprache) innerhalb des Deutschen thematisiert. Die gemeinsame sprachliche Basis aller Figuren bildet die deutsche Sprache, die ausgehend von Alltagsdialogen nach und nach bildungssprachlich angereichert, poetisch ausdifferenziert und reflektiert wird.

Im zweiten Teil der Erzählung fliegt Dennis nach Istanbul, wo er seine Mutter trifft. Die Handlung findet vor allem im Haus der Familie Tüten statt. Dennis tritt dort mit der türkischen Alltagssprache verstärkt in Kontakt und entwickelt zugleich seine bildungssprachlichen Fähigkeiten in der deutschen Sprache stetig weiter. Schließlich entsteht unter seiner Mithilfe der verloren geglaubte „Wörterhimmel des Fräulein Dill“, der ebenso gegenständlich gestaltet wie metaphorisch interpretiert wird, neu.

„Dill“ und andere Teekesselchen– Mehrsprachige und einsprachige Äquivokationen

„Fräulein Dill“ bekommt ihren Namen zunächst nur deshalb, weil Dennis bei ihrer ersten Begegnung unter einem Dillbusch sitzt und sein Stift auf einem Bild, das er für sie anfertigt, „Dill statt Haare“ malt (17). Ausgangspunkt für diese Namensgebung ist also die Dill-Pflanze, die im deutschsprachigen Raum eines der meistangebauten und in der deutschen Küche besonders häufig benutzten Gewürze darstellt, gleichfalls bekannt unter Namen wie Dillkraut, Dillfenchel oder Gurkenkraut. Dill stammt ursprünglich aus dem östlichen Mittelmeerraum, ist aber spätestens seit dem Mittelalter eine in Westeuropa gebräuchliche Kultur- und Heilpflanze und wird mittlerweile weltweit angebaut. Diese globalisierte Pflanze ist ein einjähriges Doldengewächs, das ca. 60-125 cm hoch wird (vgl. Meyer 5: 1490), weshalb sich Dennis im heimischen Garten darin verstecken und unbemerkt als „Dennisdetektiv“ (13) seine Umgebung beobachten kann.

Über das deutsch-türkische Homonym Dill/*dil*¹⁵ sagt Karimé: „Ich hatte dadurch ein Bild gefunden für die Sprache. Also ein Gewächs, die Sprache als Gewächs, und so ein tolles, filigranes Gewächs“ (Deutschlandfunk 31.1.2015). In diesem Sinne liegt hier eine Homophonie zwischen zwei Sprachen vor.

Das türkische Wort *dil* kann in die deutsche Sprache als ‚Sprache‘, aber auch als ‚Zunge‘ übersetzt werden. Somit stellt das Phonem ‚*dil*‘ auch ein innertürkisches Homonym dar. Diese doppelte Äquivokation liefert auch den Hintergrund für ein Gespräch zwischen Dennis und Fräulein Dill:

„Was bedeutet Dill?“, fragt das Fräulein nun wie in der Schule.

„Weiß nicht!“

„In meiner Sprache heißt *dil* »Sprache«. Dillsprache. Ups.

„Ach, Wörter sind meine Lieblingsspeisen!“

Dennis lacht. Aber vorsichtig.

„Man kann Wörter doch nicht essen?“

„Ich weiß, aber was ist wenn doch?“, fragt das Fräulein und das Taschentuchgesicht verwandelt sich in einen riesigen grinsenden Zahnmund. „Und außerdem, warum hab ich sie dann im Mund? Auf der Zunge? (sic! fehlende Zeichensetzung im Original, 26)

Dieser Dialog über Dill/*dil* als mehrsprachiges Teekesselchen klärt die Semantik des Worts im Türkischen als (aus deutschsprachiger Sicht) eigentliches Homonym wie es auch in zahlreichen indogermanischen Sprachen vorliegt: Das griechische Wort *γλῶσσα/glossa* trägt bereits diese Mehrfachbedeutung als Zunge und Sprache. Das gilt auch für den lateinischen Wortursprung *lingua*, der sich bis in die heutigen romanischen Sprachen fortsetzt, so etwa *lingua* (Italienisch), *lengua* (Spanisch), *língua* (Portugiesisch), *limbă* (Rumänisch). Ähnlich verhält es sich in einigen slawischen Sprachen wie *język* (Polnisch) oder *jezik* (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch) und in den wie im Türkischen agglutinierenden Sprachen *nyelf* (Ungarisch) oder *kieli* (Finnisch).

Mit Rückgriff auf die deutschsprachige Redewendung „etwas auf der Zunge haben“ spielt Fräulein Dill in der zunächst paradox anmutenden Formulierung „Ich weiß, aber was ist wenn doch?“ mit der Mehrdeutigkeit von Sprache zwischen wörtlicher Bedeutung (Wörter sind keine Nahrungsmittel und können nicht verspeist werden) und metaphorischem Sprachgebrauch (Wörter, die man in der deutschen Sprache in den Mund nehmen kann, können folglich auch verspeist werden).

Deutlich wird hier, wie scheinbare Selbstverständlichkeiten der deutschen Sprache durch den Sprachvergleich in Frage gestellt werden. Ein solcher Sprachenkontrast ist Auslöser dafür, dass sich Dennis spielerisch mit der eigenen Sprache auseinandersetzt. So kreiert er aus der Aneinanderreihung des Gehörten direkt ein neues Wort „Dillsprache“ und macht sich selbst auf den Weg, durch den Kontakt mit der anderen Sprache neue Wörter zu finden und Wörter neu zusammenzusetzen. Dabei verschiebt sich nicht nur die Sprache selbst, sondern auch die durch sie erzeugten geistigen Bilder.

¹⁵ Türkische Wörter werden hier wie im Kinderbuch kursiv gedruckt.

Stellvertretend zeigt das eine Textpassage, in der der Name des Protagonisten durch den Vergleich mit der türkischen Sprache eine neue Bedeutung bekommt: „*Merhaba Deniz*, mein kleiner Meeresjunge“, begrüßt ihn Fräulein Dill und erläutert ein wenig später: „Weißt du, mein Kleiner, in meiner Sprache bedeutet Deniz Meer. Ist das nicht schön?“. Dennis kann sich sofort mit dieser Übersetzung identifizieren. In seiner Phantasie sieht er „sich gleich selbst als blauer Dennismeeresjunge mit Wellen als Kleider und Schaum als Haare und Fischen im Bauch.“ (13f.)

Am Beispiel dieser Textpassage wird bereits deutlich, wie es Karimé gelingt, Vorstellungsräume zu öffnen, in die der Protagonist eintaucht, wie sein inneres Bild vom „Dennismeeresjungen“ zeigt. Darüber hinaus werden durch die Textrezeption Kinder wort-schöpferisch zu immer neuen Räumen der Phantasie und Kreativität geleitet.

Im DemeK-Aufbaukurs „ERZÄHLEN am Beispiel Grimm’scher Märchen“ widmen wir uns ausführlich der Frage, wie es gelingen kann, Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen und dabei zu begleiten, vom subjektiven Wahrnehmungsraum in einen imaginierten Vorstellungsraum zu gelangen. Um temporal verkettete Ereignisse verbalisieren zu können, muss der Wahrnehmungsraum zeitweise verlassen werden. Die Fähigkeit, sich in den Vorstellungsraum zu begeben und diesen sprachlich zu gestalten, sollte vielfältig eingeübt werden (vgl. DemeK-Themenheft 3: ERZÄHLEN: 54ff.). Diese didaktische Frage, wie der Sprung vom Wahrnehmungs- in den Vorstellungsraum immer wieder neu gestaltet werden kann, wird bei Karimé aus verschiedenen Erzählperspektiven inszeniert.

- a. Da sind zunächst die Wortkreationen von Dennis wie „Tütenfräulein“ (12) „Taschentuch-gesicht“(13) „Buckelfräulein“, „Rollauto“ (12) und viele andere mehr. Neben diesen Wörter(er)findungen arbeitet der Text verstärkt mit Alliterationen und Lautmalereien. So bezeichnet Dennis seine Mutter etwa als „Bestimmerblödine“ (12), während Papa zum „Pimperling“ (12) oder „Panikpapa“ (32) wird, der schnell eine „Papakrise“ „kriegt“ (13).
- b. Zudem speist die auktoriale Erzählfigur, die nah an die Perspektive des Kindes rückt, den Text mit zahlreichen Wortkreationen, wie beispielsweise die „Dillsprache“ oder der „Zahnmund“ (26).
- c. Die Autorin stellt ihre Protagonistin in einem Interview als wortgewandte alte Dame vor, „die Dichterin war. Die liebt [...] die Wörter. Hat aber das Problem, dass sie natürlich älter und älter wird, und ihr gehen die Wörter verloren“ (Deutschlandfunk 31.1.2015).

Vor diesem Hintergrund bringt das wortgewandte Fräulein Dill ebenso vielfältige wie selbstverständlich klingende Neologismen in die Erzählung ein, etwa das „Wortgeschöpf“ (14) oder der „Meeresjunge“ (13), die Dennis sich zu eigen macht und weiterentwickelt.

Didaktisierungsideen

Sprachenforscherin/Sprachenforscher werden wie „Dennisdetektiv“ es ist

1. Die Begriffe ‚Sprache‘ und ‚Zunge‘ in möglichst vielen in der Klasse vertretenen Sprachen erforschen und später vorstellen.
2. Redewendungen dazu im Deutschen und in anderen Sprachen auf Grundlage des folgenden Textauszugs erkunden und ggf. übersetzen:

„Was bedeutet Dill?“, fragt das Fräulein nun wie in der Schule.
 „Weiß nicht!“
 „In meiner Sprache heißt dil »Sprache«“. Dillsprache. Ups.
 „Ach, Wörter sind meine Lieblingsspeisen!“
 Dennis lacht. Aber vorsichtig.
 „Man kann Wörter doch nicht essen?“
 „Ich weiß, aber was ist, wenn doch?“, fragt das Fräulein und das Taschentuchgesicht verwandelt sich in einen riesigen grinsenden Zahnmund. „Und außerdem, warum hab‘ ich sie dann im Mund? Auf der Zunge?“ (S. 26, mit angepasster Zeichensetzung v. P. H.)

Einige Redewendungen/Wortspielereien mit „Zunge“

- etwas auf der Zunge liegen haben
- eine spitze/scharfe Zunge haben
- sein Herz auf der Zunge tragen
- die Zunge im Zaum halten
- mit falscher Zunge reden
- mit zwei Zungen reden
- sich etwas auf der Zunge zergehen lassen
- mit Engelszungen reden
- Zungenbrecher
- sich lieber auf die Zunge beißen
- ...

Teekesselchen, einsprachig und mehrsprachig finden / spielen / malen lassen

1. einsprachig (deutsch), z. B.:

Tau (deutsch)	der (Morgen-)Tau das Tau (ein Seil)
Tor (deutsch)	der Tor (ein Narr) das Tor (eine große Eingangstür)

2. einsprachig (türkisch), z. B.:

dil (türkisch)	Sprache Zunge
----------------	------------------

3. Mehrsprachig (türkisch-deutsch), z. B.:

dil	Dill (das Dillkraut)	Sprache, Zunge	Fräulein Dill
deniz	Dennis (Name)	Meer	Meeresjunge

Meinen Name erforschen

Erforschungen des eigenen Namens in der Herkunftssprache und ggf. in anderen Sprachen, indem beispielsweise in der Familie nachgefragt oder in einem Lexikon der Vornamen nachgelesen wird.

Beispiele: Dennis – deniz (türkisch) – das Meer
 Petra – petra (griechisch) – Fels, großer Stein
 Surya – surya (indisch) – die Sonne
 Aglaia – aglaós (griechisch) – glänzend, prächtig

Übersetzungen: Von der metaphorischen in die wörtliche Rede und zurück

Obgleich Fräulein Dill manchmal verwirrt zu sein scheint und bisweilen unvermittelt einschläft, erscheint sie dann präsent, wenn Dennis solidarische Unterstützung gegenüber seinem Vater braucht (12, 20). Als der Vater beispielsweise genervt die Redewendung „Musst du denn immer das letzte Wort haben“ (24) benutzt, schaltet sich Fräulein Dill ein:

„Das letzte Wort, wissen Sie, was Sie da sagen?“ Fräulein Dill ist unbemerkt mit dem Rollauto herangerückt und sieht Papa mit Funkelaugen an. „Es gibt überhaupt kein letztes Wort! Haben Sie mich verstanden? [...] „Überhaupt keins. Glauben Sie denn, dass der Wörterhimmel ein Ende hat? Nein, nein, nein! Was erzählen Sie ihrem Kind?“

Fräulein Dill schimpft zwar, aber Dennis findet, dass sie lustig schimpft.

„So was Dummes! Im Wörterhimmel gibt es keine letzten Wörter, kapiert? Nur erste.“

Und dann staunt Dennis, denn Papa sagt: „Da haben Sie natürlich recht!“ Wieso das denn? (24.f)

Die Protagonistin beherrscht die deutsche Sprache nicht nur fließend, sondern regt auch zu sprachphilosophischen Überlegungen an. Sie bricht Redewendungen auf deren wörtlichen Gehalt runter und schöpft neue Wörter, wie den „Wörterhimmel“, der sich im Laufe der Geschichte ebenso metaphorisch wie wortwörtlich entfaltet. In der poetischen Sprache des Fräulein Dill klingt ihr altersbedingtes „Dillproblem“ (S. 13) wie folgt: „Früher fielen die Wortsterne vom Himmel. Jetzt ist alles verloren. [...] Mein Wörterhimmel ist so weit weg! Du musst Wörter finden!“, sagt Fräulein Dill zu Dennis (26).

Die gefundenen Wörter festzuhalten, ermöglicht ein kleines Geschenk, das Fräulein Dill im Auftrag von Dennis Mutter, die in Istanbul einen Sprachkurs besucht, aus der Türkei mitgebracht hat. Es ist ein schwarzes Büchlein mit einem glitzernden Mond und goldenen Sternen. Hineingeschrieben hat die Mutter, es sei für „Wörter aus dem Wörterhimmel. Und Quatschlieder! Und für lustige Namen“ (27). Diese „Quatschlieder“, die Dennis und die Mutter mögen, den Vater aber nerven, versteht Fräulein Dill darüber hinaus als poetische Sprachprodukte: „Und nun sage ich dir etwas: Deine Quatschlieder sind Gedichte! Verstanden?“ (88)

Ausgehend von der kindlichen Sprache des Protagonisten im mündlichen Sprachgebrauch über das Aufschreiben der eigenen Wörter bis hin zu poetischen Wörter(er)findungen wird hier ein Weg markiert, wie Gerlind Belke ihn als typisch für die an die natürliche Sprachentwicklung anknüpfende Methode des Generativen Schreibens beschreibt: Texte der sog. elementaren Literatur wie Lieder, Kinderreime, Bilderbuchtexte oder Märchen betonen die Freude am Spielen mit Sprache, die es in vielen Kulturen gibt. Diese ursprünglich orale Tradition, in der das Hören dem Lesen und das Sprechen dem Schreiben vorausgeht, gilt es für das gezielte sprachliche Lernen zu nutzen (vgl. DemeK-Themenheft GENERATIVES SCHREIBEN, Kap. 1.3).

Im Laufe der Erzählung findet und erfindet Dennis immer mehr Wörter, die schließlich zusammengeführt werden mit dem reichen Lebenswortschatz des Fräulein Dill auf dem Dach ihrer Wohnung in Istanbul. Dort befindet sich ein „Dachstübchen“ (S. 72ff.), ein topo-

grafischer Ort in dem real gewordenen Wörterhimmel auf dem Dach, der zugleich als unendlicher Sprachenspeicher einen symbolischen Ort darstellt. In seiner Neugier klettert Dennis mit Hilfe einer Leiter unbemerkt auf das Dach, wo er ein Zimmer entdeckt, das aussieht wie ein kleines Häuschen auf einem Dach. Wie sich später zeigt, gibt es auch eine Falltür von der Wohnung des Fräulein Dill aus. Den Zugang zu diesem „Dachstübchen“ hat sie aufgrund ihrer Gebrechlichkeit schon lange nicht mehr nutzen können. Wegen altersbedingter Erinnerungslücken leidet sie aber auch daran, dass ihr die eigene Sprache verloren zu gehen und deshalb im metaphorischen „Dachstübchen“ sprachliche Verwirrung zu herrschen scheint. Dennis entwickelt sich durch seine kindliche Offenheit und spielerische Sprachlebendigkeit zunehmend sowohl zum Türöffner zu einer verloren geglaubten sprachlichen Welt als auch zur kindlichen Instanz sprachreflexiver und poetologischer Gedanken, die Fräulein Dill ihrerseits immer wieder neu in Gang setzt.

Didaktisierungsideen

Wörter(er)findungen und Lautmalereien

-> im Text aufspüren und auf Artikelplakate auflisten

Mögliche Aufgaben dazu:

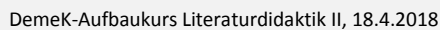
1. Welche Wörter findet Dennis im Istanbuler Dachstübchen des Fräulein Dill? Z. B.: die Tüllbanane, die Möwencola, das Pupsschiff usw.

der Wörterhimmel Wortstern Wörterfahrrad ...	das Quatschwort Quatschlied Wortgeschöpf Wortgeflügel Buckelfräulein Rollauto Fräuleinnicken ...	die Quatschsprache Tüllbanane Möwencola ...
---	---	--

2. „Lieblingstürkische Wörter“ von Deniz sammeln, z. B.
 - okul (Schule)
 - kar (Schnee)
 - der Vogel Kusch
 - Herr Tümban
 - die Sahnebanane
 - das Herzhaus
3. Sammle Wörter, die DIR im Laufe der Erzählung besonders gut gefallen haben.
4. Welche Wörter würdest DU Fräulein Dill für ihren Wörterhimmel schenken?
 - * in deutscher Sprache
 - * lieblingsarabische, lieblingskölsche, lieblingsspanische, lieblingstamilische, lieblingstürkische, lieblings... Wörter

-> Artikelplakate durch Ideen der Schülerinnen und Schüler ergänzen

-> eigenen Wörterhimmel anfertigen



1. Wörterschlange (klassisch):
Schul-tasche, Taschen-uhr, Uhr-turm, Turm-...
2. Erster Teil bleibt stehen:
Quatschlied, Quatschsprache, Quatschwörter, ...
Wörterhimmel, Wortgeschöpf, Wortstern, Wortgeflügel, Wörterfahrstuhl, ...
Wortkompositionen im Wörterhimmel des Fräulein Dill -> Poetische Sprache

Fräulein Dill gibt Dennis in einer weiteren Textpassage, in der der Vater Dennis an sein Versprechen erinnert, ihm bei der Gartenarbeit zu helfen, zu denken, als sie erneut auf eine bekannte Redewendung zurückgreift. Es geht dabei um den Satz: „Man muss sein Wort halten und darf es nicht brechen!“ (33).

„Gehalten wie Babys?“, schmunzelte Dennis. „Wie kann man denn Wörter halten?“ „In dem (sic!) man sie hochhebt. Ganz einfach. Und sind Wörter nicht die einzigen Lebewesen, denen der Schwanz abgebrochen werden darf? Tamam mi? Und schon wächst ihnen ein neues Ende! Und das geschieht alles in meinem Wörterhimmel.“ Dennis ist ganz durcheinander. (33)

92

Die Protagonistinnen und Protagonisten Karimés gehen über dieses kindliche Tun einen Schritt hinaus. Sie komponieren ausgehend vom ersten Wort immer neue Wörter und erfinden (in Kenntnis der notwendigen Flexion) dadurch die deutsche Sprache stetig neu, zum Beispiel als „Quatschlied“, „Quatschsprache“ und andere „Quatschwörter“ wie „Wörterhimmel“, „Wortgeschöpf“, „Wortstern“, „Wortgeflügel“ (43), „Wörterfahrsstuhl“ (84) und viele mehr.

Diese Technik des Auseinanderbrechens und Neuzusammensetzens beherrscht Dennis, der, je mehr er mit der türkischen Sprache in Kontakt kommt, desto mehr zweisprachige Lautmalereien produziert, wie „sahnebanane“ (gehört von türkisch *sana ne?* für „Was ist?“/„Was willst du?“) oder „*tamam* tammtamm“ (gehört von türkisch *tamam* für „Ist gut“/„In Ordnung“) sowie türkisch-deutsche Wortkreationen wie der Vogel Kusch (von türkisch *kuş* für Vogel) oder der Hund *Kangal Bey* („Herr Knäuel“). Und als Dennis im zweiten Teil der Erzählung in Istanbul ist, lernt er auch einige Worte Türkisch wie *okul* (Schule), *kar* (Schnee) oder *salep*, ein warmes Getränk, das er gern mag (74; 56).

Diese neuen Wörter und Wortbildungen aus dem Türkischen werden nach und nach in die deutsche Sprache durch alle Stadien von Dennis' Sprachentwicklung inkludiert – angefangen beim wörtlichen Sprachgebrauch über kindliche Sprachspiele bis hin zu einer sich poetisch entfaltenden Sprache.

Dennis, der von Haus aus nicht explizit mehrsprachig ist, verkörpert dadurch eine wertschätzende Haltung gegenüber Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit. Dazu, diese Einstellung insbesondere gegenüber den Sprachen, die Kinder und Jugendliche mit an ihre Schule bringen, im Unterricht zu stärken, laden die nachfolgenden Didaktisierungsvorschläge ein. Dafür ist es nicht wichtig, dass die Lehrkraft die Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler beherrscht. Vielmehr kann Poesie dafür ein zentraler Schlüssel sein, wie Karimé in einem Interview betont:

Es geht mir auch darum, dass, wenn Kinder mehrsprachig sind, dass ich ihnen den Wert spiegeln möchte. Indem ich so eine Liebe dazu ausdrücke und eine Begeisterung, spüren sie, dass das was ganz besonderes ist, was sie da können. Und die Dinge zu vermischen, das ist ja im Schulbetrieb und im Kindergarten-Betrieb nicht so gewünscht, aber in der Poesie, find ich, ist das durchaus inspirierend und toll. (Deutschlandfunk 31.1.2015)

Didaktisierungsideen

Die Schülerinnen und Schüler werden vor dem Hintergrund der bisherigen Erarbeitungen mit kleineren Forschungsarbeiten betraut. Dazu schlüpfen sie in verschiedenen Rollen und präsentieren die Ergebnisse ihrer Forschungen einander in den jeweiligen Rollen.

1. Sprachenforscherin/Sprachenforscher: Vom impliziten zum expliziten Sprachenlernen

Stell dir vor, du seist Sprachenforscherin/Sprachenforscher. Erkläre jemandem, der die deutsche Sprache nicht so gut kennt wie du, wie man zusammengesetzte Substantive (Komposita) bildet.

- a. Erkläre an Beispielen wie eine einfache Wörterschlage (nur Substantive) funktioniert.
- b. Vergleiche die Wortbildung im Deutschen mit anderen Sprachen, die du kennst. Die nachfolgende Tabelle gibt ein Beispiel mit den Wörtern ‚Schultasche‘ und ‚Uhrturm‘. Denk dir gern weitere Wörter aus.

	deutsch	englisch	spanisch	türkisch	
	die Taschenuhr	watch pocket watch	el reloj de bolsillo	cep saati	
<i>wörtlich übersetzt</i>		<i>Uhr Taschen Uhr</i>	<i>die Uhr der Tasche</i>	<i>die Tasche der Uhr</i>	
	Der Uhrturm	clock tower	el torre del reloj	saat kulesi	
<i>wörtlich übersetzt</i>		<i>Uhr Turm</i>	<i>der Turm von der Uhr</i>	<i>die Uhr des Turms</i>	
	...				
<i>wörtlich übersetzt</i>					

- c) Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede bestehen zwischen einer Wörterschlange und den Wortkompositionen des Fräulein Dill („Wörterhimmel“, „Wortgeschöpf“, „Wortstern“, „Wortgeflügel“, „Wörterfahrsstuhl“ usw.)?

Mögliche Antworten:

- > gemeinsam: Wortzusammensetzungen / Kompositabildung
- > unterschiedlich: erstes Stammwort bleibt stehen,
poetische Sprache in den Wortkompositionen des Fräulein Dill

2. Wörter ohne Schwanz

Die Schülerinnen und Schüler erklären dem verwirrten Dennis in eigenen Worten, was Fräulein Dill im folgenden Textauszug meinen könnte. Dazu schlüpfen sie entweder in die Rolle des Fräulein Dill und lassen diese zunächst (wörtlich und mit mimisch-gestischer Unterstützung) sprechen oder erläutern als Sprachenforscherin/Sprachenforscher (wie in der Übung zuvor), wie die betreffende Sprachbildung im Deutschen funktioniert.

„Was erzählen Sie dem Kind da?“, mischt sich nun das Fräulein Dill ein. „Ich erkläre dir nun etwas, mein lieber Meeresjunge. In meinem Wörterhimmel werden Wörter gehalten wie Babys und gebrochen wie Kekse! Brich du so viele Wörter wie du möchtest. Wenn ich in meinem Leben alle Wörter ganz gelassen hätte, hätte ich mich gelangweilt!“

„Gehalten wie Babys?“, schmunzelte Dennis. „Wie kann man denn Wörter halten?“

„In dem (sic!) man sie hochhebt. Ganz einfach. Und sind Wörter nicht die einzigen Lebewesen, denen der Schwanz abgebrochen werden darf? Tamam mı? Und schon wächst ihnen ein neues Ende! Und das geschieht alles in meinem Wörterhimmel.“

Dennis ist ganz durcheinander. (33)

3. Poetische und metaphorische Wortschöpfung

Poetische „Wortgeschöpfe“ (14) finden und erfinden. Hilfreich können Nachschlagewerke wie ein Stilwörterbuch oder ein Wörterbuch der Redewendungen sein. Zugleich sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt. Vorgeschlagen werden sollten von der Lehrkraft geeignete Wörter, die, wie etwa Zunge oder Sprache, zu vielfältiger Wortschöpfung einladen:

Zungenbrecher	Sprachenvielfalt
Zungenschlag	Sprachmacht
Zungenlaut	Sprach(en)held
Zungenlied	Sprachgewalt
Zungenpoesie	Sprachlust
Zungenwitz	Sprachzunge
Zungendusche	Sprachmaschine
...	...

4. Das letzte Wort haben

a. Die letzte Frage des Textes „Wieso das denn?“ aufgreifen und diskutieren lassen.

„Das letzte Wort, wissen Sie was Sie da sagen?“ Fräulein Dill ist unbemerkt mit dem Rollauto herangerückt und sieht Papa mit Funkelaugen an. „Es gibt überhaupt kein letztes Wort! Haben Sie mich verstanden? [...] „Überhaupt keins. Glauben Sie denn, dass der Wörterhimmel ein Ende hat? Nein, nein, nein! Was erzählen Sie ihrem Kind?“ Fräulein Dill schimpft zwar, aber Dennis findet, dass sie lustig schimpft. „So was Dummes! Im Wörterhimmel gibt es keine letzten Wörter, kapiert? Nur erste.“ Und dann staunt Dennis, denn Papa sagt: „Da haben Sie natürlich recht!“ Wieso das denn? (24.f)

Mögliche Impulse:

- Woran erkennt ihr, dass der Wörterhimmel (bei Fräulein Dill) keine Grenzen hat/unendlich ist?
- Ist Sprache immer offen/unbegrenzt?

b. Gibt es andere Fragen, die du dir zum Thema Sprache stellst?

- Schreibe sie auf.
- Diskutiere sie in Kleingruppen.
- Halte fest, welche anderen Fragen du besonders interessant fandest.
- Notiere, welche Fragen/Themen für dich noch offen sind (zwecks späteren Austauschs im Plenum)

5. Abschließende Reflexion: Was hast du Neues über Sprache und Mehrsprachigkeit gelernt?

- Notizen machen (EA)
- Austausch in wechselnden Zweiergruppen im Raum (PA)
- Eigene Notizen ergänzen (EA)
- Welcher Beitrag einer anderen Person über Sprache und Mehrsprachigkeit hat dir gut gefallen und warum? (Plenum)

Literatur

Beirut, Blanka (2012): Wörmusikler – Wortklavier und Tagebuchstaben vom Bosphorus. Gesammelt zu finden unter der Suchangabe

URL: <https://www.fixpoetry.com/search/content/W%C3%B6rtm%C3%BCsikler>

DemeK-Themenheft 3: ERZÄHLEN am Beispiel Grimm'scher Märchen. Erarbeitet von Birthe Hahn, Petra Heinrichs und Christiane Wengmann. Hg. v. Petra Heinrichs. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen. Köln 2018.

DemeK-Themenheft: GENERATIVES SCHREIBEN. Textsammlung mit Didaktisierungsvorschlägen. Herausgegeben von Petra Heinrichs und Christiane Wengmann. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln. Im Erscheinen.

Deutschlandfunk: Die Türkei im Kinderbuch. Ein Feature von Maria Reiderer. 31.1.2015.

URL: http://www.deutschlandfunk.de/gestiegene-nachfrage-die-tuerkei-im-kinderbuch.1202.de.html?dram:article_id=310314

Karimé, Andrea; von Bodecker-Büttner, Annette: Der Wörterhimmel des Fräulein Dill. Wien 2013.

Meyers Großes Taschenlexikon in 26 Bänden. 9., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hg. u. bearb. V. Meyers Lexikonredaktion. Bd. 5. Deo-Eig. Mannheim 2003.

19. Christiane Wengmann: Mehrsprachigkeit im Regelunterricht aller Fächer – Überlegungen zum Präsenzseminar 6 des DemeK-Qualifikationskurses für Deutschlehrkräfte

Seit dem Start des QuisS-Verbundes im Schuljahr 2011/12 werden den Deutschlehrkräften an QuisS-Schulen der Sekundarstufe zweijährige DemeK-Qualifikationskurse angeboten. Diese Kurse bestehen u. a. aus sieben ganztägigen Präsenzseminaren, in denen den Teilnehmenden die grundlegenden DemeK-Methoden wie Artikelsensibilisierung, Chunken, Generatives Schreiben und deren Anwendung im Deutsch- und Fachunterricht vermittelt werden. Ein Präsenzseminar (PS 6) widmet sich dem Thema *Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt*.

Wie bei allen Qualifizierungsangeboten im Rahmen von QuisS geht es darum, die Lehrkräfte bei der Konzeption eines sprachbildenden Regelunterrichts für *alle* Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität zu unterstützen, ihnen konkrete Unterrichtsvorhaben vorzustellen und diese mit ihnen gemeinsam weiter zu entwickeln.

Die Entwicklung des Präsenzseminars 6 hin zu seiner heutigen Konzeption, die weiter unten näher beschrieben wird, ist eng verknüpft mit der Entwicklung des QuisS-Verbundes. Zu Beginn, als zum QuisS-Verbund nur 13 Schulen der Sekundarstufe gehörten, hospitierten die teilnehmenden Lehrkräfte im Rahmen von PS 6 an KOALA- und bilingualen Schulen der Primarstufe und an Gesamtschulen, die Türkisch als Fremdsprache anbieten. Als die Zahl der weiterführenden Schulen im Schuljahr 2014/15 im erweiterten QuisS-Verbund auf 38 anwuchs, waren diese Hospitationen nicht mehr möglich und das Seminar musste in der Runde der DemeK-Trainerinnen für die Sekundarstufe neu konzipiert werden. Berücksichtigt wurden hierbei auch die Veränderungen im Bereich der Schülerschaft an den Schulen und neue bildungspolitische Vorgaben. Erfahrungen, die mit dem DemeK-Modul *Gelebte Mehrsprachigkeit* an den Schulen der Primarstufe gemacht wurden, flossen ebenso in die Konzeption ein wie Erkenntnisse aus neueren wissenschaftlichen Veröffentlichungen (u. a. von Ingrid Gogolin, Lisa Rosen und Elvira Topalović) zum Thema Mehrsprachigkeit/kulturelle Vielfalt.¹⁶

Der Schwerpunkt des Präsenzseminars 6 liegt auf der Sensibilisierung der Lehrkräfte für das umfangreiche Thema *Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt*. Alle Seminare des Qualifikationskurses sind nach dem ESRIA-Planungsmodell¹⁷ für Fortbildungen (vgl. Schmidjell) konzipiert, d. h., dass die eigenen Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen den Ausgangspunkt und die Basis der weiteren Arbeit bilden. Deswegen steht zu Beginn des Seminars ein Meinungsbarometer, bei dem die Lehrkräfte sich zu Aussagen, in denen es um das Thema Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Lebensbereichen geht (Urlaub, eigene Schulzeit, Zusammensetzung des eigenen Kollegiums, herkunftssprachlicher Unterricht, Bewertung von Mehrsprachigkeit und Regeln für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule), positionieren. Wer mag, kann seine Position kommentieren, kein Kommentar darf bewertet werden.¹⁸ Durch diesen Einstieg wird deutlich, wie unterschiedlich die Positionen

¹⁶ s.a. Kapitel 2 und 3.

¹⁷ ESRIA: E – Eigene Erfahrung, S – Simulation/Selbsterfahrung, R – Reflexion, I – Input, A – Anwendung/Auswertung

¹⁸ Beschreibung der Methode s. DemeK-Themenheft 2 BEGRÜNDEN und ARGUMENTIEREN

und der Informationsstand bezüglich bildungspolitischer Vorgaben und deren Umsetzungsmöglichkeiten einerseits und die Befindlichkeiten der Lehrkräfte hinsichtlich des Themas Mehrsprachigkeit an Schule andererseits sind und wie sehr die eigene Haltung von persönlichen Erfahrungen geprägt ist. Die folgenden Module des Seminars zielen deswegen vor allem darauf ab, den teilnehmenden Lehrkräften positive Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit zu vermitteln und sie neugierig zu machen auf die Sprachen dieser Welt, z. B. durch ein Quiz zu Mehrsprachigkeit und Zuwanderung, welches so auch mit Schülerinnen und Schülern z. B. im Erdkundeunterricht durchgeführt werden könnte (s. Abbildung), das Anfertigen eines eigenen Sprachenportraits und daraus abgeleitet die Auseinandersetzung mit dem Begriff Mehrsprachigkeit (implizite und explizite Mehrsprachigkeit), die auch das Hinterfragen/Klären von gängigen Vorurteilen mit einschließt (z. B.: „Mehrsprachig zu sein birgt Risiken.“). Viel Raum wird den Teilnehmenden auch für den Austausch über Konzepte/Projekte im Bereich Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt, die bereits an den einzelnen Schulen implementiert oder punktuell umgesetzt werden, gegeben. In diesen Runden wird deutlich, dass es nicht immer die großen Projekte sein müssen, die vieler Ressourcen bedürfen, sondern dass auch kleine Ideen das Klima an der Schule sehr positiv verändern können. Häufig schildern Kolleginnen und Kollegen, dass sie erst durch den Austausch im Rahmen des Seminars wieder realisieren, dass an ihren Schulen zum Thema Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt durchaus schon gearbeitet wird, diese Ansätze im vielfältigen und herausfordernden Schulalltag aber manchmal wieder aus dem Blick geraten.

Quiz Mehrsprachigkeit und Zuwanderung			
			r/f
1	Auf der Welt werden ca. ...	☐ 2500 verschiedene Sprachen gesprochen. ☐ 5000 verschiedene Sprachen gesprochen. ☐ 7000 verschiedene Sprachen gesprochen.	
2	Die größte Ansammlung verschiedener Sprachen findet sich ...	☐ auf der Nordhalbkugel. ☐ in Äquatornähe. ☐ auf der Südhalbkugel.	
3	Die drei meistgesprochenen Sprachen der Welt, bezogen auf die Anzahl der Muttersprachler_innen, sind ...	☐ Mandarin, Hindi und Englisch. ☐ Mandarin, Spanisch und Hindi. ☐ Mandarin, Spanisch und Englisch.	
4	Unter den meistgesprochenen Sprachen der Welt, nach Anzahl der Länder, in denen sie gesprochen werden, belegt Deutsch ...	☐ Platz 6. ☐ Platz 12. ☐ Platz 18.	
5	Deutsch ist nationale oder regionale Amtssprache in ...	☐ 4 Ländern. ☐ 7 Ländern. ☐ 10 Ländern.	
6	Zuwanderung nach Deutschland erfolgte im Jahr 2015 aus ca. ...	☐ 100 verschiedenen Herkunftsstaaten. ☐ 150 verschiedenen Herkunftsstaaten. ☐ 190 verschiedenen Herkunftsstaaten.	
7	Zuwanderung nach Deutschland erfolgte im Jahr 2015 vor allem aus ...	☐ Syrien, Rumänien und Polen. ☐ Syrien, Rumänien und der Türkei. ☐ Syrien, Rumänien und Somalia.	
8	Der Anteil der SuS mit sog. Zuwanderungsgeschichte in NRW betrug im Schuljahr 2016/17 ...	☐ ca. 20 %. ☐ ca. 25 %. ☐ ca. 35 %.	
9	KOALA ist ein Konzept zur Koordinierung von ...	☐ Deutsch- und Fachunterricht. ☐ Regelunterricht und HSU. ☐ interkulturellen Angeboten in der Kommune.	

Im zweiten Teil des Seminars haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich an verschiedenen Stationen intensiver mit dem Thema *Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt* auseinanderzusetzen. Die Stationen bieten hier bewusst ganz unterschiedliche Herangehensweisen an, um so der heterogenen Ausgangslage bei den Teilnehmenden gerecht zu werden. Angeboten werden z. B.

- ein Minisprachkurs Türkisch, der im Seminar von einer Trainerin durchgeführt wird, von der Konzeption her so aber auch von Schülerinnen oder Schülern für ihre jeweilige(n) Familiensprache(n) in der Klasse durchgeführt werden könnte,
- konkrete Unterrichtsmaterialien (z. B. für den Einsatz innerhalb einer Unterrichtsreihe zum Thema Märchen),
- Lesetische mit Fachaufsätzen und Informationen/Bildungspolitischen Vorgaben z. B. zum herkunftssprachlichen Unterricht,
- Filme zu unterschiedlichen Formen mehrsprachigen Lernens an Schulen.

So angeregt haben die Teilnehmenden im dritten Teil des Seminars Zeit, konkrete Ideen für ihren eigenen Unterricht zu entwickeln. Dies können Ideen für kleine Energizer, für Unterrichtsvorhaben innerhalb einer Unterrichtsreihe, für Projekte in der Schule, für die Raumgestaltung etc. sein. Im darauffolgenden Präsenzseminar 7 berichten die Lehrkräfte dann von ihren Erfahrungen mit der Umsetzung ihrer Ideen.

Die Evaluation der DemeK-Qualifikationskurse der Jahre 2016-2018 zeigt, dass sich bei über der Hälfte der Teilnehmenden die Haltung zum Thema *Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt* durch das Seminar positiv verändert hat. Ein Großteil der Teilnehmenden hält die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt im Unterricht grundsätzlich für wichtig bis sehr wichtig, geht darauf aber nach eigener Einschätzung noch zu wenig bei der Planung des Unterrichts ein. Hier wird den Lehrkräften durch die DemeK-Aufbaukurse (BESCHREIBEN, BEGRÜNDEN und ARGUMENTIEREN und ERZÄHLEN), die sich an Lehrkräfte wenden, die den Qualifikationskurs durchlaufen haben, und die Aufbaukurse zur sprachlichen Bildung im LITERATURUNTERRICHT, bei denen Literatur im Fokus steht, die sich thematisch in besonderem Maße für sprachheterogene Klassen und Kurse eignet, weitere Unterstützung angeboten.¹⁹ Nicht nur im Rahmen der DemeK-Fortbildungsangebote, sondern auch in der Runde der QuisS-Sprachbeauftragten der Sekundarstufe wird weiterhin intensiv darüber diskutiert, wie die Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ihren Platz im QuisS-Haus einer jeden QuisS-Schule finden kann.

Literatur

Benati, Rosella; Drink, Mara; Steckenborn, Nadine (2016): Gelebte Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip für die Primarstufe. Hg. v. der Bezirksregierung Köln, ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Köln.

URL: https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_gelebte_mehrsprachigkeit.pdf [Abruf: 14.05.2018]

DemeK-Themenheft 2: BEGRÜNDEN und ARGUMENTIEREN. Erarbeitet von Birthe Hahn, Petra Heinrichs und Christiane Wengmann. Hg. von Petra Heinrichs. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2016

Schmidjell, Annegret (1989): „Dramaturgie einer Lehrveranstaltung. Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses. Didaktische und methodische Hilfen zur Seminarplanung“. München

¹⁹ s.a. Kapitel 18.

20. Linkliste zu mehrsprachigen Büchern

Die „Linkliste zu mehrsprachigen Büchern“ gibt eine Übersicht über verschiedenste Fundstellen für mehrsprachige Kinderbücher sowie einige Hinweise zu den jeweiligen Inhalten der Seiten. Ergänzt wird die Linksammlung durch einen Reader, in dem mehrsprachige Bücher und interkulturelle Projektideen im Unterricht dargestellt werden.

Bitte beachten Sie: Die Liste erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit und kann jederzeit von Ihnen erweitert werden. Sie ist ausschließlich für den internen Gebrauch an QuisS-Schulen konzipiert.

Stand: 14.02.2018

Name	Internetadresse	Hinweise	Alters- angabe
Anadolu-Verlag	http://www.anadolu-verlag.de/kinderbuecher/	mehrsprachige Kinderbücher	3-12
Edition bi:libri NordSüd Verlag/ Hueber Verlag	https://www.hueber.de/bilibri	mehrsprachige Kinderbücher; z. B. viele Klassiker aus dem Nord-Süd-Verlag	3-9
Edition Lingua Mundi	http://edition-lingua-mundi.com/	Ein Verlag für ein-, zwei- und mehrsprachige Bücher und Medien.	3-12
	http://edition-lingua-mundi.com/PDF/Mehrsprachige_Bilderbuecher.pdf	Medienkiste Mehrsprachigkeit → „Kiste“ enthält Bücher, Spiele und CDs in mehr als zehn verschiedenen Sprachen/Sprachkombinatione n	3-8
Verband binationaler Familien und Partnerschaften	http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/_imported/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/nrw/Broschuere_Interkulturelle_Kinderbuecher.pdf	Sammlung Interkultureller Kinderbücher	3-12
tamakai-books	www.tamakai-books.de thomas@tamakai-books.de (Mailadresse von Thomas A. Kraus; Tel.: 02682 / 96 88 133	tamakai-books ist eine interkulturelle Ver- sandbuchhandlung; Bücher und andere Medien in über 65 Sprachen	alle Alters- stufen
Netzwerk „sims“	http://www.netzwerk-sims.ch/unterrichtsmaterialien-mehrsprachig/	Auswahl an mehrsprachigen Materialien für den Unterricht/ u. a. eine Auswahl an mehrsprachigen Büchern inklusive einer Linkliste	3-12
Büchereizentrale Schleswig-Holstein	http://www.bz-sh-medienvermittlung.de/digitale-bibliothek-fur-mehrsprachige-kinderbuecher-aus-aller-welt/	Mehrsprachige Märchen- und Bilderbücher, u. a. Grimms Märchen in 9 Sprachen	3-12

Fachstelle Elternmitwirkung / Lernort Familie	www.lernortfamilie.ch/maerchen_uebersetzt.html weiter unter: <i>Themen von A-Z interkulturell Märchen übersetzt</i>	Verschiedene Märchen übersetzt in mehrere Sprachen	alle Altersstufen
Bundesministerium für Bildung Arbeitsstelle für Migration und Schule/Österreich	http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=255	Suchmaschine für mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur	ab 6
Gemeinschaftsbroschüre „Mehrsprachige Kinderbücher“ verschiedener Verlage	http://www.jugendliteratur.org/www_global/downloads/Mehrsprachige%20Kinderb%C3%BCher.PDF	Eine bebilderte Übersicht mehrsprachiger Kinder- und Jugendbücher verschiedener Verlage (2010/2011).	alle Altersstufen
BAOBAB – Globales Lernen	http://www.baobab.at/images/doku/mehrsprachigekinderundjugendliteratur_linkliste.pdf	mehrsprachige Literatur und Romane aus Afrika, Asien, Lateinamerika und dem Nahen Osten für Kinder und Jugendliche – eine Linkliste	alle Altersstufen
Mehrsprachige Kinderbücher in der bi:libri-Bücherleihkiste	http://www.edition-bilibri.com/buecher.html https://www.hueber.de/seite/pg_ueber_bil https://www.hueber.de/handel/index_han?objectid=543046 https://www.hueber.de/media/36/Buecherkiste_Titellisten_GS_WFS.pdf	Das Titelangebot umfasst die Sprachen Arabisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Russisch, Spanisch und Türkisch – immer in Kombination mit Deutsch	3-12
Verschieden Quellen mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur	http://www.literacy.at/index.php?id=52	Übersicht über Buchhandlungen, Verlage etc. mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur	alle Altersstufen

Reader

Name	Internetadresse	Hinweis
Mehrsprachigkeit – Aktionen und Projekte in der Schule	http://www.viel-falter.org/images/doku/heft_mehrsprachigkeit_2012.pdf	Umfassender Reader mit vielen Materialien und Ideen

Zusammengestellt von

Monika Wilmsmeier (QuisS-Koordinatorin der Stadt Bonn)

Zubaida Bittar (QuisS-Koordinatorin des Rhein-Sieg-Kreises)

HANDLUNGSFELD 2: SCHULENTWICKLUNG

21. Petra Heinrichs: Interkulturalität und Mehrsprachigkeit als Schulentwicklungsaufgabe an QuisS-Schulen

Language is as important to human beings as water is to fish. Yet, it often seems that we go through life as unaware of language as we suppose the average fish is of the water it swims it.

(Leo Van Lier, 1995: xi)

Seitdem das QuisS-Programm im Regierungsbezirk Köln in den Jahren 2011 an zunächst 26 Schulen und 2014 im erweiterten QuisS-Verbund mit 111 Schulen eingeführt worden ist, wird ein entscheidender Aspekt immer wieder hervorgehoben: Eine sprachensible Unterrichtsentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität ist dann besonders erfolgreich, wenn sie mit der Schulentwicklung eng verzahnt wird. Das heißt, dass sprachliche und interkulturelle Bildung dann nachhaltig an einer Schule verankert werden kann, wenn es gelingt, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung eng und systematisch miteinander zu verknüpfen. Dabei geht es um Fragen wie diese:

Wie wird an einer Schule der Bereich der sprachlichen und Bildung gesteuert?

Wie können alle Sprachen, die Schülerinnen und Schüler mitbringen, im Regelunterricht und an der Schule insgesamt gewürdigt und gefördert werden?

Wie kann die Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte sichergestellt werden?

Wie können Fachgruppen, Jahrgangsstufen- und Klassenteams Konzepte zur sprachlichen Bildung erarbeiten und weiterentwickeln?

Wie kann eine interkulturelle Sensibilisierung aller Beteiligten grundsätzlich gelingen?

Wie kann die Elternzusammenarbeit ebenso wie die Vernetzung mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren gestärkt werden?

Damit, wie diese und andere Fragen im Rahmen der QuisS-Schulentwicklung bewältigt werden können, befasst sich das vorliegende Kapitel in fünf Schritten.

1. Überblick: Schulentwicklung an QuisS-Schulen
2. Rolle und Aufgaben der QuisS-Sprachbeauftragten
3. QuisS-Steuergruppenarbeit und deren Unterstützung
4. Im Vergleich: Kriterien für eine erfolgreiche mehrsprachige und interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung
5. Perspektive

1. Schulentwicklung an QuisS-Schulen

Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung bedingen und ergänzen einander. Eine sprachbildende Unterrichtsentwicklung kann nur dann systematisch und nachhaltig an einer Schule implementiert werden, wenn sie auf einem Programm zur schulischen Entwicklung basiert. Oder anders ausgedrückt, ist die gemeinsame Arbeit an einem interkulturell ausgerichteten, sprachreflektierenden Bewusstsein für die deutsche Sprache und die jeweiligen Herkunftssprachen – für möglichst alle Schülerinnen und Schüler in möglichst allen Fächern – ein zentrales Ziel schulischer Bildung. So fordert es auch die 1992 gegründete Association for Language Awareness²⁰. Als Weg dahin gilt die Vermittlung expliziten Wissens über Sprache sowie das bewusste Wahrnehmen beim Lernen, Unterrichten und beim Gebrauch von Sprache im Unterricht.

Es geht demnach um einen aufmerksamen und wertschätzenden Umgang mit Sprachen und Sprachenvielfalt. Dadurch wird innerhalb der Schule Raum für andere Sprachen als die Unterrichtssprache Deutsch geschaffen.

2. QuisS-Sprachbeauftragte

QuisS-Sprachbeauftragte besetzen Gelenkstellen zwischen Lehrkräften, den jeweiligen QuisS-Koordinatorinnen und -Koordinatoren vor Ort und der Bezirksregierung Köln. In organisatorischer Hinsicht sichern QuisS-Sprachbeauftragte beispielsweise die Anmeldungen für die DemeK-Fortbildungen, sie unterstützen die Lehrkräfte, die daran teilnehmen oder sorgen für die Anschaffung geeigneten Materials für einen sprachbildenden Unterricht (Artikelplakate, DemeK-Materialien, Handbücher, Literatur usw.). QuisS-Sprachbeauftragte werden durch die Schulleitung ernannt und sind immer Mitglieder der schulischen QuisS-Steuergruppe. Zusammen mit der QuisS-Steuergruppe organisieren sie Prozesse schulischer und unterrichtlicher Entwicklung. Sie initiieren Projekte und Programme zur sprachlichen Bildung, zur Stärkung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Bei deren Implementierung und Institutionalisierung wirken sie unterstützend. Dafür unerlässlich ist eine angemessene Entlastung der QuisS-Sprachbeauftragten.

²⁰ Vgl. URL http://www.languageawareness.org/?page_id=48

Rolle und Aufgaben der QuisS-Sprachbeauftragten

Rolle

QuisS-Sprachbeauftragte werden von der Schulleitung ernannt. Sie handeln im Auftrag der Schulleitung und haben eine Gelenkstellenfunktion als QuisS-Ansprechpersonen inne:

- zwischen Schule, Bezirksregierung und QuisS-Koordinatorin,
- zwischen Schulleitung und Kollegium,
- als Mitglied der schulischen Steuergruppe,
- in inhaltlichen Steuerungsprozessen.

Aufgaben

- Kontakt zur QuisS-Programmleitung
 - Anmeldung von Lehrkräften für DemeK-Qualifikationskurse und -seminare
 - Information über Veränderungen an der Schule
 - Mitteilung beim Fehlen von DemeK-Seminarteilnehmenden (z. B. bei Krankheit, Beurlaubung pp.)
- Teilnahme an den Treffen der QuisS-Sprachbeauftragten
- Teilnahme an DemeK-Fortbildungen, QuisS-Tagungen und -Treffen zwecks fachlichen Austauschs
- Bereitstellung von Informationen rund um QuisS und Ergebnisse der Treffen dokumentieren
Nach jedem Treffen der QuisS-Sprachbeauftragten der Sek I wird eine PPT verschickt, die innerschulisch genutzt werden kann!
 - für die Schulleitung
 - für die Steuergruppe
 - für DemeK-/QuisS-Kolleginnen und -Kollegen
 - für das Kollegium (Konferenzen, Teilkonferenzen, Pädagogische Tage, Infowand etc.)
 - > Beschlüsse inhaltlich in LK vorbereiten (mit Kolleginnen und Kollegen)
 - > Übernahme der Leitung von TOP zu den Themenbereichen von QuisS und DemeK
 - > Dokumentation
 - > Einhaltung der Beschlüsse überwachen (zusammen mit Schulleitung und QuisS-Steuergruppe)
 - Vorstellen des Konzeptes nach außen (Eltern, schulisches Umfeld)
- enge Zusammenarbeit mit DemeK-Lehrkräften und Fachgruppen
- Unterstützung der Lehrkräfte (Was wird für die Umsetzung von DemeK im eigenen Unterricht benötigt?)
- QuisS-Steuergruppe, DemeK-Arbeitsgruppe inhaltlich begleiten
 - z. B. bei der Weiterentwicklung von DemeK-Materialien
 - ggf. mit (anderen) schulinternen und -externen Expertinnen und Experten
- Planung und/oder Begleitung bei der Erstellung eines schulinternen Curriculums für DemeK im Regelunterricht und/oder für bilinguales Lernen

Vernetzung mit anderen QuisS-Schulen

3. QuisS-Steuergruppenarbeit und deren Unterstützung

Die oben genannten Aufgaben kann ein QuisS-Sprachbeauftragter bzw. eine QuisS-Sprachbeauftragte niemals alleine ausführen. Es bedarf dafür einer größeren Gruppe, die sich regelmäßig trifft und deren Mitglieder für ihre Arbeit auch entlastet werden.

Die schulischen Systeme im QuisS-Verbund sind unterschiedlich groß, weshalb auch die QuisS-Steuergruppen kleiner oder größer sind.

In einer QuisS-Steuergruppe sollten selbst an sehr kleinen Schulen mindestens drei Personen aktiv sein. Obwohl an größeren Schulen viele Kolleginnen und Kollegen im Bereich der sprachlichen Bildung tätig sind, sollte die QuisS-Steuergruppe in der Regel nicht mehr als sechs Personen umfassen, damit sie handlungsfähig ist. Wünschenswert ist, wenn ein Mitglied der (erweiterten) Schulleitung in der Gruppe ist sowie Lehrkräfte, die bereits umfangreiche Erfahrungen im Bereich des DemeK-Unterrichts bzw. des mehrsprachigen Unterrichts haben. An weiterführenden Schulen sollten neben dem Fach Deutsch unbedingt auch andere Fächer vertreten sein. Die QuisS-Steuergruppe bildet den Kern einer sprachbildenden Unterrichts- und Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Von ihr gehen Impulse für weitere Fachgruppen und Teams sowie für das Gesamtkollegium aus.

Die Qualifizierung und Unterstützung der schulischen QuisS-Steuergruppen kann durch externe Expertinnen und Experten durchgeführt werden. Im Kreis Düren beispielsweise hat der damalige Leiter des schulpsychologischen Dienstes, Günter Müller, von 2012 bis zu seiner Pensionierung 2017, QuisS-Schulen bei der Einrichtung von Steuergruppen begleitet. Die nachfolgende Übersicht zeigt exemplarisch, wie die Schritte der Implementierung an einer Gesamtschule und an einer Grundschule aussahen.

Günter Müller: Bildung und Begleitung von QuisS-Steuer(ungs)gruppen

Voraussetzungen

1. Freiwilligkeit
2. Bedarfsorientierung (individuell, der Schule entsprechend)
3. Die Schule versteht eine Begleitung als Qualitätsmerkmal

1. Beispiel: QuisS-Steuergruppe an der Heinrich-Böll-Gesamtschule

Im Schuljahr 2012/13 gab es insgesamt vier Treffen von ca. 90 Minuten zur Einrichtung und Implementierung der QuisS-Steuergruppe:

1. Was ist/macht eine solche Gruppe? -> Steuer(ungs)gruppe ≠ Projektgruppe
Frage nach dem Auftrag (aus dem Kollegium / wird auf Lehrerkonferenz eingeholt).
2. Berücksichtigung im Stundenraster (eine gemeinsame Stunde pro Woche).
Unterstützung durch SL bedarf regelmäßiger Information der Schulleitung.
3. Sichtbarkeit: an der Wand des Lehrerzimmers, auf der Homepage, bei Jahrgangsteam-leitungstreffen, DemeK-Bausteine werden exemplarisch erfahrbar gemacht.
4. Hospitationen im DemeK-Unterricht sowie Thematisierung der Hospitationskultur im Allgemeinen. Jahrgangsstufenteams entwickeln konkrete fächergebundene Projekte.

2. Beispiel: QuisS-Steuergruppe an der Grundschule Im Pesch

Im Schuljahr 2012/13 gab es drei Treffen mit der Schulleitung, dem Schulsozialarbeiter und einer DemeK-Kollegin, in denen nachfolgende Fragen begleitet wurden:

1. Wie kann man weitere Lehrkräfte zum Mitmachen gewinnen?
2. Wie kann die mit QuisS verbundene Arbeit gerecht aufgeteilt werden?
3. Wie ist Kontinuität innerhalb des Programms bei personeller Fluktuation zu sichern?

4. Im Vergleich: Kriterien für eine erfolgreiche mehrsprachige und interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung

Hinsichtlich der Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler, die der sog. zweiten Generation angehören, also selbst nicht migriert, sondern innerhalb Deutschlands geboren und aufgewachsen sind, geringere Bildungschancen haben als zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die einen Teil ihrer schulischen Bildung bereits in ihren jeweiligen Herkunftsländern erworben haben, spricht Ingrid Gogolin von dem „Faktum der ‚Vererbung von Bildungsarmut‘“ (Gogolin 2010: 22). Sie weist insofern auf einen Tatbestand, der sich auch 15 Jahre nach dem Erscheinen der ersten PISA-Studie (vgl. OECD 2016) nicht wesentlich verändert hat, hin:

Unter den Schülerinnen und Schülern, die als Migranten der zweiten Generation gezählt werden, hat ein erheblicher Teil Eltern, die selbst bereits ohne Erfolg das (oft: deutsche) Bildungssystem durchlaufen haben (Gogolin 2010: 22).

Das sieht in anderen Ländern anders aus: In Schweden beispielsweise halbieren sich die Leistungsrückstände zwischen nichteingewanderten und eingewanderten Schülerinnen und Schülern der zweiten Generation um etwa die Hälfte, in England können sie fast vollständig ausgeglichen werden (vgl. dazu Christensen/Stegeritz 2008).

Wenn ein wesentliches bildungspolitisches Ziel eine interkulturelle Perspektive ist (vgl. Kap. 2 und 4), durch die Bildungsarmut verringert und sich die Chancengleichheit bei Bildungsabschlüssen erhöhen soll, dann stellt sich folgende Frage:

Was kennzeichnet Schulen, die dabei erfolgreich sind?

Dieser grundlegenden Frage ist die britische Erziehungswissenschaftlerin Jill Bourne (vgl. im Überblick Gogolin 2010: 23-25) nachgegangen. In einer Untersuchung vergleicht sie Schulen miteinander, die, wie viele QuisS-Schulen, folgende Indikatoren aufweisen:

- hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sog. Zuwanderungsgeschichte
- aus unteren sozialen Schichten
- an vergleichbaren Standorten

Die Ergebnisse der Studie lassen sich in folgende drei für den QuisS-Verbund relevante Aspekte bündeln:

- A. Allgemeine Merkmale für eine erfolgreiche interkulturelle Schulentwicklung
- B. Konzepte für die sprachliche Bildung
- C. Interkulturelle und mehrsprachige Unterrichts- und Schulentwicklung im Besonderen

A. Allgemeine Merkmale für eine erfolgreiche interkulturelle Schulentwicklung

Das *pädagogische Konzept* wird von allen Beteiligten (Lehrkräfte und Schulleitung, Schülerinnen und Schüler, Eltern) gemeinsam geteilt. Das *Schulklima* ist motivierend und fördernd, die *Leistungserwartung* ebenso positiv wie herausfordernd.

Es existiert ein *Schulethos*, das anerkennend und würdigend agiert sowie eine *Atmosphäre*, in der die Schülerinnen und Schüler ein Selbstverständnis davon entwickeln können, ‚erfolgreiche Lernende‘ zu sein. Die Schule verfügt über eine ‚starke‘ *Schulleitung* und entwickelt ein spezifisches *Konzept zur sprachlichen Förderung und Bildung*.

B. Konzepte für die sprachliche Bildung

Ein erfolgreiches Konzept zur sprachlichen Bildung beinhaltet das Bewusstsein, dass *alle*, also auch alle Lehrkräfte der Schule, *Sprachlehrende* sind. Folglich gibt es Sprachbildungskonzepte *für alle Fächer* rund um das Schulcurriculum. In Lehrerinnen- und Lehrerteams findet eine *gemeinsame Vorbereitung* statt und es gibt arbeitsteilige Verabredungen darüber, welche *sprachlichen Mittel* in welchem Unterricht besonders intensiv behandelt werden. Zudem wird der *Anforderungsgehalt* des Unterrichts planvoll *rhythmisiert*:

Wenn eine neue sachliche oder fachliche Herausforderung anstand, wurde das sprachliche Anforderungsniveau gesenkt; wenn dann der Inhalt gesichert war, wurde das sprachliche Anforderungsniveau erhöht und ausdrücklich die Sprache zur Sache unterrichtet (Gogolin 2010: 24).

C. Interkulturelle und mehrsprachige Unterrichts- und Schulentwicklung im Besonderen

Die Fokussierung auf sprachliche Bildung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität bedarf *transparenter Ziele*, an deren Formulierung alle Beteiligten einer Maßnahme mitwirken. Diese gesetzten Ziele werden in regelmäßigen Abständen schulintern *überprüft*. Insbesondere die Rücksichtnahme, Akzeptanz und Wertschätzung von Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie eine entsprechende *Schulung der Lehrkräfte* zu einigen Besonderheiten des Zweitsprachenerwerbsprozesses sind unverzichtbar. Folglich bietet die Schule ausreichend Raum für noch andere Sprachen als die majorisierte L1 des jeweiligen Landes (in unserem Fall ist das die deutsche Sprache). Im Unterricht haben die Schülerinnen und Schüler idealerweise eine Mitschülerin/einen Mitschüler, die/der die gleiche Sprache spricht. Insgesamt geht es um die systematische Erschließung der Ressourcen für sprachliche Bildung im schulischen und regionalen Umfeld, besonders auch die der Elternschaft.

5. Perspektive

Dass QuisS an einer Schule nicht nur angekommen, sondern auch nachhaltig verankert ist, zeigt sich in der Bündelung, Kanalisierung und Koordinierung der Programme und Projekte, die zum Thema „Sprachliche Bildung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität“ an der Schule existieren. Namen wie „Language Awareness“ oder „Sprachsensible Schule“ können dabei Orientierung geben und QuisS kann zum zentralen Qualitätssiegel im wörtlichen Sinne (*Qualität* in sprachheterogenen Schulen) werden. Entscheidend ist in jedem Fall die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung, wie sie abschließend im folgenden Zitat unter die Lupe genommen wird:

Language awareness can be defined as an understanding of the human faculty of language and its role in thinking, learning and social life. It includes awareness of power and control through language, and the intricate relationships between language and culture. (Leo Van Lier, 1995: xi)

Wenn es gelingt, die enorme Bedeutung von Sprache für die Gesamtpersönlichkeit des Menschen und seine individuelle soziale, kulturelle, kognitive und emotionale Entwicklung zu verstehen, dann entspringt daraus nicht nur eine persönliche, interkulturell offene und wertschätzende Haltung, sondern auch ein Konzept zur sprachlichen Bildung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, die von maximal vielen Akteurinnen und Akteuren im „QuisS-Haus“ getragen, gestaltet und weiterentwickelt wird,

weil sich die Menschen an einer Schule damit identifizieren können. An der Gustav-Heinemann-Gesamtschule in Alsdorf geschieht dies unter dem sehr persönlichen Label „Gustavs Visionen“, wovon der nachfolgende Beitrag berichtet.

Literatur

Bourne, Jill [Hrsg.]: Language education. London u. a. 2003.

Gogolin, Ingrid: Aktuelle Forschungsergebnisse und Gelingbedingungen für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund . In: Inger Petersen (Hg.): Mit Sprachvielfalt in die Zukunft. Gelingende Sprachförderung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher. Oldenburg 2010, S. 19-28.

Gürsoy, Erkan (2010): „Language Awareness und Mehrsprachigkeit“, S. 1. In: *Kompetenzzentrum ProDaZ*.

URL: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> [Abruf: 10.09.2018]

Lier, Leo Van (1995): Introducing Language Awareness. Introducing Applied Linguistics Series. Penguin English applied linguistics. London.

Luchtenberg, Sigrid (2010): „Language Awareness.“ In: *Deutsch als Zweitsprache. Hg. von Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke*. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 107-117.

PISA 2015. Ergebnisse im Fokus. OECD-Studie 2016.

URL: http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf [Abruf: 10.09.2018]

22. Julia Brügge und Ralf Bauckhage: Gustavs Visionen – interkulturelle und sprachensible Schulentwicklung in Eins gedacht

Interkulturelle Schulentwicklung ist genauso wie eine sprachensible Schulkultur ein langwieriger Prozess, der zunächst einmal auf den Weg gebracht werden muss. Wieso dann eigentlich nicht gleich beide Schulentwicklungsvorhaben visionär zusammen denken und umsetzen?

In diesem Beitrag skizzieren wir exemplarisch den *vernetzten interkulturellen und sprachsensiblen Schulentwicklungsprozess* der Gustav-Heinemann-Gesamtschule in Alsdorf (Städteregion Aachen). Von 2009 bis heute hat dieser Prozess erheblich in der Schulentwicklungsarbeit zu der Ausbildung eines stringenten Leitbildes der GHG beigetragen. Dies insbesondere dadurch, dass innerhalb des Prozesses die *Frage nach der Haltung* intensiv diskutiert und bearbeitet wurde. Es geht um die Haltung gegenüber den Individuen der Schulgemeinschaft, die sich in der Schulstruktur und auch im unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen diversitätsbewussten und kommunikativen Handeln zeigt.

Diese Haltungsfrage gründet sich auf dem Verständnis der beteiligten Partnerinnen und Partner von *interkultureller Kompetenz*, welche die Fähigkeit meint, mit Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Lebensräumen sowie Menschen mit unterschiedlichen Biographien und Lebensformen erfolgreich zu kommunizieren. Das bedeutet im engeren Sinne die Fähigkeit zum beidseitig zufriedenstellenden Umgang mit Menschen aus heterogenen Gruppen (wie zum Beispiel anderen Kulturen, Religionen, Nationalitäten, Interessensgruppen). Dem entsprechend wird *Diversitätsbewusstsein* verstanden

1. als Anerkennung der Vielfalt und Verwobenheit von Unterschieden,
2. als Forderung, den Fokus auf die Vielfalt von Differenzlinien in ihren jeweiligen Verknüpfungen zu richten,
3. als didaktische Betonung des Erkennens von Gemeinsamkeiten in der Unterschiedlichkeit.

Die Prozesshaftigkeit und die Haltungsfrage rücken wir in diesem Artikel in den Fokus, um andere Schulen, die sich auf den Weg der Vernetzung machen wollen, darin zu bestärken.

Die Schule als interkultureller und sprachsensibler Lernort mit außerschulischen Partnerinnen bzw. Partnern aus der (internationalen) Jugendarbeit

Im Jahr 2009 entschloss sich die GHG an dem *Pilotprojekt IKUS* (Interkulturelles Lernfeld Schule)²¹ teilzunehmen. Zunächst wurden durch den Partner aus der internationalen Jugendarbeit Coachings zur Eruierung des Ist- und Soll-Zustandes durchgeführt. Als gemeinsames Ergebnis vereinbarte man Handlungsschritte, welche in Form von Modulen in Zusammenarbeit mit Partnerinnen und Partnern aus der internationalen Jugendarbeit geplant und durchgeführt wurden und inzwischen fest in die Schullandschaft implementiert sind. Die Module zielen u. a. nicht nur auf die *diversitätsbewusste Sensibilisierung* der

²¹ Kurzinformationen zur Projekthistorie und Modulen sind unter <https://www.ghg-alsdorf.de/wp/ikus-aktuelles> und unter <https://www.ijab.de/was-wir-tun/projektarchiv/interkulturelles-lernfeld-schule-ikus/> abrufbar.

Schülerinnen- und Schülerschaft, sondern auch auf die Professionalisierung des Kollegiums im Sinne einer diversitätsbewussten Haltung.

Das Besondere ist bis heute, dass Akteurinnen und Akteure aus der internationalen Jugendarbeit und Schule gemeinsam Projekte und internationale Begegnungen initiieren und in vielfältigen Formaten umsetzen, z.B. Unterrichtseinheiten, Projektstage, Elternarbeit, Schülerinnen- und Schüleraustausch, Qualifizierung von Lehrkräften etc. Der *positive Mehrwert durch die Expertise aus der internationalen Jugendarbeit* ist nunmehr aus dem Schulalltag der GHG nicht mehr wegzudenken.

Zudem entschloss sich das Kollegium 2011 *QuisS-Schule* zu werden. Entsprechend bildete sich eine Steuergruppe QuisS, die auch personell sehr eng verzahnt ist mit der Arbeitsgruppe IKUS. Um Synergien aus den an der GHG laufenden Projekten zu kreieren, wurde im Jahre

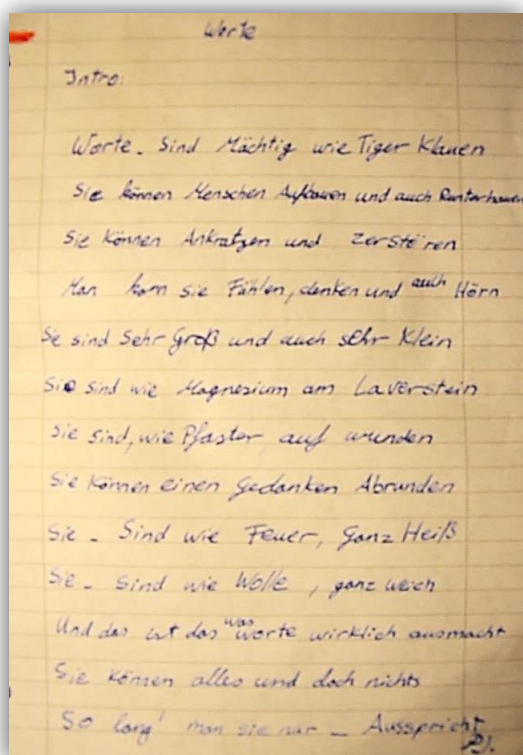


2012 vom IKUS-Beauftragten und der Sprachbeauftragten eine sog. Schulkulturkonferenz einberufen. Während dieser Konferenz kristallisierte sich der dringliche Wunsch nach Vernetzung von Projekten und Schulentwicklungsvorhaben in Bezug auf Kommunikationsstrukturen, Planungs- und Zeitstrukturen sowie sich überschneidende Inhaltsfelder heraus. Die thematische, personelle und organisatorische Vernetzung der

Vorhaben/Projekte dient insbesondere auch der Entlastung der Kolleginnen und Kollegen, einer Systematisierung des Jahreskalenders sowie der Transparenz gegenüber der Schülerinnen- und Schülerschaft. Innerhalb der durch den externen Partner aus der internationalen Jugendarbeit Werner Müller (transfer e.V./IKUS-Projektleitung) moderierten Konferenz, bei der alle Arbeitsfelder der Schule personell vertreten waren, wurde maßgeblich eine Richtung zur Weiterentwicklung der Schulgemeinschaft gesetzt: Transparenz und Vernetzung der bisher parallel an der Schule initiierten Vorhaben²² zur Bildung von Synergien für eine gemeinsame Schulkultur.

Von vornherein waren somit zwei maßgebliche Projekte an der GHG eng miteinander vernetzt. Diese *enge Kooperations- und Kommunikationsstruktur* legitimiert sich dadurch, dass die *ganzheitliche Persönlichkeitsbildung* der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht und Persönlichkeitsentwicklung nicht ohne interkulturelle Kompetenz und auch Sprachkompetenz erfolgen kann. *Sprachförderung wie auch interkulturelle Arbeit müssen demnach in Eins gedacht werden.*

²² Hier sind eine ungemeine Anzahl an bisher überwiegend einzeln koordinierten Projekten zu nennen wie z. B. IKUS, QuisS, Kulturagenten, Schülerinnen- und Schülervertretung, Kulturrucksack, Schule ohne Rassismus, MINT-Förderung etc.



Als Beispiel für eine enge Verzahnung lässt sich ein Poetry-Slam-Workshop aus dem Jahr 2015 anführen, der in eine einjährige AG zur Vorbereitung auf eine internationale Begegnung mit italienischen Schülerinnen und Schülern (im Jahr 2016) eingebettet war. Geleitet wurde der zweitägige Workshop von dem ehemaligen Schüler Khalid Bounouar (RebellComedy). Der selbst mit Migrationshintergrund in Alsdorf aufgewachsene Comedian und Slam-Poet motivierte die Teilnehmenden mit Humor und gezielten Schreibübungen, eigene Texte zu schreiben. Die selbst geschriebenen Texte stellen biografische Selbstreflexionen zu selbst gewählten Themen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dar. Der Schreibprozess trainiert demnach eine wichtige Teilkompetenz der interkulturellen Kom-

petenz²³: **die Selbstkompetenz**. Es galt des Weiteren die Slam-Regel, dass ein Teil des Textes auch in einer anderen Sprache (z. B. der Herkunftssprache) sein kann oder gesungen werden darf. So entstehen mehrsprachige und intertextuelle Texte. Durch die ausdrucksstarke Präsentation der Produkte im Poetry Slam (hier: ohne Wettbewerbscharakter) wird der Ausdrucksgewalt von Wort und Sprache wie auch der Körpersprache Rechnung getragen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein derartig interkulturell und sprachsensibel angedachter Poetry-Slam-Workshop Selbstkompetenz sowie Kommunikationskompetenz und damit interkulturelle Kompetenz durch begleitende und implizite Reflexionsprozesse aufbaut. Zudem kommen die Teilnehmenden beim Schreiben und Aufführen ihrer selbstgeschriebenen Slam-Texte untereinander in intensiven auch emotionalen Kontakt, so dass wiederum Teambildungs- und Sensibilisierungsprozesse für Diversitätslinien angestoßen werden.

Inklusion – Vielfalt als Chance

Innerhalb dieser ersten Schritte des Prozesses (2009 bis 2012), der Durchführung erster Module (2009 bis 2012 und 2013 bis 2016) und internationaler Begegnungen (Türkei 2011/Italien 2016 und 2018) sowie insbesondere im Anschluss an die Schulkulturkonferenz (2012) offenbarte sich, dass es im Kern um eine *Frage der Haltung* (bei der Schülerin/dem Schüler wie bei der Lehrerin/dem Lehrer) geht: Wie verhalte ich mich gegenüber meinen Mitmenschen innerhalb der Schullandschaft? Welche Haltung nehme ich gegenüber mir selbst und meiner Bildungs-/Berufsbiografie und auch Sprachbiografie ein?

²³ Interkulturelle Kompetenz lässt sich in sechs Teilkompetenzen differenzieren: Empathie, Ambiguitätstoleranz, Teamkompetenz, Offenheit, kommunikative Kompetenz, Selbstkompetenz. Zur Planung und auch zur Evaluierung (Indikatoren) der Projekte ist es von Bedeutung, diese Teilkompetenzen in den Blick zu nehmen.

Der weit gefasste Inklusionsbegriff war nunmehr der entscheidende für die Schulentwicklungsarbeit an der GHG.

Die Stadt Alsdorf ist von (neuer) Zuwanderung, Patchwork- und Großfamilien, Arbeitslosigkeit, Armut und Bildungsferne stark geprägt und damit ist auch die gesamte Schulgemeinde der GHG mit den damit verbundenen Problemlagen der Lebenswelt der Kinder konfrontiert. Oftmals befinden sich die Kinder gleichzeitig innerhalb der drei vom BMBF ausgewiesenen Risikolagen.²⁴

Bedingt durch diese Ausgangslage jedweder Arbeit an der Schule, ist es unabdingbar davon auszugehen, dass alle Kinder und Jugendliche in die Schullandschaft integriert werden sollen, egal in welcher Risikolage sie sich befinden und/oder welcher Sprachgemeinschaft, Ethnie, Religion, welchem Geschlecht sie angehören und/oder welche Behinderung sie haben.

KULTUR! 3300HOS
Schule ohne Rassismus
Schule mit Courage

GHG
VOLLER ENERGIE
Alsdorf

Agenda 21
in der Schule
EU Bildung und Kultur
Programm für lebenslanges Lernen

**Vielfalt leben
an der Gustav-Heinemann-Gesamtschule Alsdorf...**

Inklusion
„Jedes Kind ist hoch begabt“
(G. Hüther)
„Es ist normal, verschieden zu sein“
(R. von Weizsäcker)

Inklusions – Gruppe

- Integration in die Regelklassen
- Gemeinsames Lernen
- bedarfsangepasstes Raumkonzept

Individuelle Vielfalt fördern und kulturelle Vielfalt erleben

- Antirassismus-, Antidiskriminierungs-, Mädchen- und Jungenarbeit
- Internationale Begegnungen
- Schüler- und Studienstipendien
- Sprachensible Schule
- Musisch-künstlerisch-darstellende Inszenierung
- Peer Ausbildung
- Schülerpartizipation/-teilhabe
- Praxisorientierte MINT-Förderung

Für Ihre Kinder bedeutet dieses Konzept

- einen Zugewinn an (inter-)kultureller Kompetenz
 - die Erweiterung von Sprachressourcen und Methoden
 - die Möglichkeit zur (inter-)kulturellen Qualifizierung und Profilbildung

**...um für das Leben in unserer Welt qualifiziert
und für den (inter-)nationalen Arbeitsmarkt vorbereitet zu sein!**

Logos: eurodesk, STIFTUNG MERCATOR, transfer, zdi Netzwerk Aachen & Kreis Heinsberg Nordrhein-Westfalen, IKUS, SPRACHSTARK QuisS, Bezirksregierung Köln

Im Sinne dieses weit gefassten Inklusionsbegriffes hat sich die GHG zur Aufgabe gemacht, allen Kindern den bestmöglichen Bildungsabschluss zu ermöglichen, und zwar auch indem sie außerunterrichtlich in ihrer Persönlichkeit gestärkt und ihre jeweiligen Kompetenzen als Ressourcen für eine erfolgreiche Bildungsbiografie wie Erwerbstätigkeit anerkannt und gefördert werden. Deshalb möchten wir insbesondere den benachteiligten Schülerinnen und Schülern die Teilnahme an einer Mobilität ins europäische Ausland ermöglichen. Aus den Erfahrungen an der Teilnahme am IKUS-Projekt wissen wir, dass Mobilitäten, die in der Vor-

²⁴ Im von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebenen Bericht „Bildung in Deutschland 2016“ werden drei Risikolagen beschrieben: 1. Finanzielles Risiko (d.h. Armutsgefährdung des Elternhauses), 2. Soziales Risiko (z.B. Erwerbslosigkeit der Eltern und weitere Problemlagen wie instabile Familienverhältnisse), 3. Bildungsbezogenes Risiko (z. B. geringe Qualifizierung der Eltern).

und Nachbereitung durch Partner/Partnerinnen aus der internationalen Jugendarbeit im Sinne des interkulturellen Lernens begleitet werden, nachhaltig das Lernengagement, die Offenheit der Schülerinnen und Schüler für alternative Bildungswege und Erwerbsbiografien sowie für die Anerkennung der Eigenheiten jeden Individuums (Diversitätsbewusstsein) und auch der eigenen Fähigkeiten positiv beeinflussen. Mit dem Vorhaben, weitere internationale Begegnungen durchzuführen, wird demnach der Gewährleistung und Etablierung nachhaltiger, schulprogrammatischer Arbeit im Sinne der Identitätsbildung Rechnung getragen. Die Unterstützung der Heranwachsenden bei der Herausbildung einer interkulturellen Kompetenz als Entwicklungsaufgabe einer/s jeden Jugendlichen wird nunmehr als pädagogische Aufgabe betrachtet. Vielfalt wird als Chance angenommen. Nur so kann Schule selbst Inklusion leben. Denn ein Individuum kann eine stabile Ich-Identität, die notwendig ist zur Integration, nur dann bilden, wenn es interkulturell kompetent ist.²⁵ Da die Wertschätzung und Akzeptanz der eigenen Sprache im Sinne eines wesentlichen Ausdrucksmittels der eigenen Identität nicht wegzudenken ist aus der Identitätsarbeit und demnach auch der interkulturellen Arbeit, muss auch sie, unabhängig von Bildungsabschlüssen, wesentlicher Bestandteil der fächer- und die Schullandschaft betreffenden übergreifenden pädagogischen Arbeit sein.

Gustavs Visionen – ein Synergieprojekt

Ein Beispiel für die Vernetzung von dreierlei Projektschwerpunkten stellt das Synergieprojekt „Gustavs Visionen“ dar. Mittlerweile ist die berufsbildende, interkulturell-sensibilisierende und sprachfördernde Zukunftswerkstatt fest im jährlichen Schulprogramm implementiert.

Im Zuge der Vorbereitung auf die internationale Begegnung in Italien entstand die Idee einer Vernetzung der interkulturellen Arbeit und der Sprachfördermaßnahmen mit dem Bereich der Berufsvorbereitung. Ausgehend von einem schulinternen Austausch der drei Steuergruppen generierte sich zudem eine Kooperation mit einem Betrieb aus der Region. In mehreren Planungstreffen wurde ein einwöchiger Workshop zunächst erprobt und inzwischen wiederholt gemeinsam (weiter-)entwickelt, geplant, finanziert und durchgeführt.

Die aus dieser Kooperation von Schule und regionalem Betrieb entstandene Zukunftswerkstatt wird auf Augenhöhe entscheidend ergänzt durch die Konzeption und Moderation eines Partners aus der internationalen Jugendarbeit.

Die Teilnehmenden des Workshops werden in persönlichen Gesprächen mit den Koordinatorinnen und Koordinatoren, durch die



²⁵ Vgl. Spanhel (o. J).

Klassenlehrkräfte und durch allgemeine Ankündigungen über Flyer, Aushänge und Kurzvorstellungen in den Klassen der Jahrgangsstufen 8, 9 und EF²⁶ akquiriert. Bereits bei der Anmeldung und den ersten informierenden Elternabenden wird den Schülerinnen und Schülern die Option erörtert, im Anschluss an das Gustavs-Visionen-Projekt auch an einer internationalen Begegnung teilzunehmen. Inhaltlich orientiert sich die Zukunftswerkstatt an der Charta der Vielfalt und ihren Diversity Dimensionen (Geschlecht, Nationalität, sexuelle Orientierung, Behinderung, Religion, ethnische Herkunft).²⁷

Diese werden zunächst in einer ersten Phase erarbeitet und diskutiert und im Sinne des Diversity Management konkret auf das kooperierende Unternehmen bezogen. Methodisch werden Texterfassungsstrategien, Präsentationstechniken, Visualisierungstechniken und Feedbackstrategien innerhalb von heterogener Gruppenarbeit und Gruppenpräsentationen kennengelernt und trainiert.

In einer zweiten Phase wird die aus der interkulturellen Pädagogik entnommene Übung zur diversitätsbewussten Sensibilisierung „Zitronenhai“ auf Unternehmen umgemünzt, so dass die Teilnehmenden nun im Rollenspiel die unterschiedlichen Unternehmenskulturen sowie die Diversity Dimensionen erfahren und durchleben. Sie reflektieren hierbei ihre eigene Biografie, ihre eigenen Ressourcen und durchdenken vermeintliche Barrieren für ihre Träume und Ziele.

In einer dritten Phase entwickeln sie nunmehr gemeinsam in ihren Gruppen Unternehmensvisionen im Sinne der Charta der Vielfalt. Die von den Teilnehmenden visionär gedachten Unternehmen werden in einer Abschlusspräsentation einem Publikum aus Eltern, Lehrkräften und Freundinnen und Freunden vorgestellt.

Alle Arbeitsprozesse werden durch den Moderator bzw. die Moderatorin aus der internationalen Jugendarbeit nicht nur im Hinblick auf die Inhalte oder die Unternehmensvision unterstützt, sondern auch immer wieder mit Aktivierungs- und Sensibilisierungsübungen aus der interkulturellen Pädagogik begleitet. Somit entsteht zusätzlich ein jahrgangsstufenübergreifendes Gruppengefühl – wiederum unabhängig von stigmatisierenden Differenzlinien. Hiervon profitiert die Gruppe fundamental bei der Durchführung der internationalen Begegnung im nächsten Schritt.

Von der Vision zum Prozess – einige Schritte auf dem Weg

Die Gustav-Heinemann-Gesamtschule hat sich insbesondere seit 2009 auf den Weg gemacht, den Herausforderungen der multikulturellen Schülerinnen- und Schülerschaft bewusst Raum zu geben, um die Persönlichkeit der Heranwachsenden genauso wie ihr Bildungsinteresse zu fordern und zu fördern. Mit Blick auf die Ressourcen, die jeder Schüler/jede Schülerin individuell mitbringt, und mit diversitätsbewusster Perspektive werden bis heute und in Zukunft Schulentwicklungsvorhaben angegangen und durchgeführt. Innerhalb dieses offensichtlich langwierigen, aber deshalb auch umso intensiveren Prozesses

²⁶ Die Schüler und Schülerinnen des 10. Jahrgangs sind hier aufgrund der zeitlichen Nähe zum Schulabschluss ausgenommen.

²⁷ Frei aus den Informationen der offiziellen Homepage der *Charta der Vielfalt* entnommen.

wurden viele Bausteine der interkulturellen und sprachsensiblen Arbeit fest im Jahreskalender sowie in den Fachcurricula der GHG implementiert.²⁸

- seit 2009 jährliche Projekttage zur Gewaltprävention mit Trainern aus der internationalen Jugendarbeit (kompletter 8. Jg.)
- seit 2010 internationale Schülerinnen- und Schülerbegegnungen (jahrgangsübergreifend 9., 10. Jg., EF, Q1)
- seit 2010 Module zur Lehrkräfteprofessionalisierung (z. B. zum Thema Diversitätsbewusstsein, interkulturelle Beratungssituationen, sprachsensibler Fachunterricht etc.)
- seit 2011 jährliches IKUS-Modul Erlebnispädagogik in Kooperation mit der Katho-Aachen (peer-to-peer-Ansatz Pädagogik LK Q1, neue 5er, Studierende als Auszubildende)
- seit 2014 interkulturelle und sprachensible Überarbeitung der Fachcurricula (z. B. Demek im Fachunterricht, sprachsensibler Literaturunterricht mit Lektüren zur Migrationsthematik, Antirassismusbearbeitung im Deutschunterricht in Anlehnung an entsprechende Lektüren, Angleichung des Fachcurriculums Türkisch an das Fachcurriculum Deutsch)
- seit 2014 Aufbau einer Materialbibliothek mit „demekisiertem“ Deutschmaterial (5., 6., 7. Jg.)
- seit 2015 Mitwirkung von IKUS- und QuisS-Verantwortlichen in der Qualitätsgruppe zur Entwicklung eines Leitbildes der Schule
- seit 2015 Aufbau eines Lesepaten-Netzwerkes (peer-to-peer Ansatz Jg. 5/6 + 10/EF/Q1/Q2)
- seit 2016 Durchführung eines Lesevormittages am Welttag des Buches an zwei Grundschulen (erstmalig zum Thema „Naturwissenschaft und Lesen – interaktive Vorlesesituation“, als nächstes zum Thema „Wir sind bunt – na und?“)
- seit 2016 Gründung eines Leseclubs²⁹ in Kooperation mit einer Jugendeinrichtung und Grundschulen der Stadt sowie deren OGS
- seit 2016 Durchführung der Bildungsbausteine Antisemitismus³⁰ (9. Jg.)
- seit 2016 jährliche Durchführung der Zukunftswerkstatt „Gustavs-Visionen“ – Diversity Management (8., 9. Jg., EF)
- seit 2016 Einrichtung von Offenen Bücherschränken (Sek I + Sek II)
- seit 2016 internationale Mobilität nach Italien (jährlich; 9., 10. Jg., EF, Q1)
- seit 2016 jährliche Teilnahme an „bina mira – Bühne des Friedens“³¹ mit integrierten internationalen Begegnungen
- seit 2016 Aufbau einer fächerübergreifenden Materialbibliothek für den inklusiven DaZ-/DaF-Unterricht
- seit 2018 Bau von Lesecken als Rückzugsorte im Schulgebäude

Diese Übersicht bildet lediglich einen Bruchteil der an der Gustav-Heinemann-Gesamtschule initiierten und auch implementierten Projekte ab. Insbesondere ist hier zu erwähnen, dass im Rahmen der Teilnahme am Kulturagenten-Projekt (2012-2015) im Bereich der ästhetisch-künstlerischen Bildung vielfältige Bausteine platziert wurden, um die Schulentwicklung voranzutreiben. Hieraus hat sich seitdem eine intensive weitere Vernetzung von

²⁸ Hier werden nur einige Beispiele von Bausteinen des Prozesses auf dem Weg zur interkulturellen und sprachsensiblen Schulkultur genannt. Weitere Auskunft erteilen gerne auf Anfrage Ralf Bauckhage (Koordinator für inklusive Arbeit/Kompetenzteam IKUS) oder Julia Brügge (Sprachbeauftragte der GHG/QuisS-Koordinatorin/Kompetenzteam IKUS).

²⁹ Weiteres kann unter *Stiftung Lesen* nachgelesen werden.

³⁰ Weiteres kann unter *Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.* nachgelesen werden. Schulinterne Ansprechpartnerin ist Frau Sibel Yilanci.

³¹ Weiteres kann unter *Bina mira* nachgelesen werden. Schulinterne Ansprechpartnerin ist Frau Hilke Buck.

interkultureller, sprachsensibler und künstlerisch-ästhetischer Arbeit³² ergeben, die sich in gemeinsamer Absprache, Konzeption und Durchführung von Einzelvorhaben wie auch in einem gemeinsamen Leitbild der GHG niederschlägt.

Der in diesem Artikel aufgezeigte *vernetzte interkulturelle und sprachensible Schulentwicklungsprozess* ist sicherlich niemals ohne Stolpersteine, Rückschläge oder auch Sackgassen verlaufen. Deutlich sichtbar wird jedoch die Vision von einer Schule, die mit einem übergeordneten Leitbild ein transparentes Netz für Schülerinnen und Schüler wie Kolleginnen und Kollegen gesponnen hat, um Synergien, Vielfalt und Individualität für den Bildungserfolg und ein harmonisches Schulklima zu nutzen. Der Prozess hin zu dieser Vision ist im vollen Gange – mal etwas schneller und erfolgreicher, mal etwas langsamer und schwieriger. Allen an diesem Prozess beteiligten Personen ist klar, dass es wichtig ist, in Bewegung zu bleiben. Auch wenn einzelne Projekte mal scheitern sollten, die nächsten kleinen Schritte im Entwicklungsprozess werden wieder sorgfältig geplant und es wird auch darauf geachtet, dass die bereits vorhandenen Strukturen sinnvoll genutzt werden, um zielgerichtet und effizient zu arbeiten. Dies bedeutet insbesondere auch, dass die Akteurinnen und Akteure wie die Schulgemeinschaft insgesamt sich nicht von der Geschwindigkeit der Ereignisse, die einmal ins Rollen gebracht rasante Fahrt aufnehmen können, überrollen lassen, sondern stattdessen bewährte Strukturen erhalten und mit neuen Netzen verweben. In diesem Sinne wird *der vernetzte interkulturelle und sprachensible Schulentwicklungsprozess* der Gustav-Heinemann-Gesamtschule in Alsdorf weiter fortschreiten. Die nächste übergeordnete Vision ist bereits längst geboren: Wir befinden uns auf dem Weg zur Kulturschule.

Literatur

Bildung in Deutschland 2016.

URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [Abruf: 05.06.2018].

Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.

URL: http://alt.bildungsteam.de/bbb/bbb_bausteine.html [Abruf: 09.05.2018].

Bina mira. Bühne des Friedens.

URL: <http://bina-mira.de/> [Abruf: 09.05.2018].

Charta der Vielfalt.

URL: <https://www.charta-der-vielfalt.de/die-charta/> [Abruf: 17.04.2018].

Prof. Dr. Spanhel, Dieter (o. J.): Interkulturelle Bildung. Wie kann Schule dieses Bildungsziel verwirklichen? Der Aufbau interkultureller Kompetenz – Thesen zur Grundlegung einer Leitidee.

URL: http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Grundsatzartikel/Interkulturelle_Bildung.pdf [Abruf: 17.04.2018].

Stiftung Lesen.

URL: <https://www.stiftunglesen.de/programme/jugend-und-freizeit/leseclubs> [Abruf: 09.05.2018].

³² Weitere Informationen über die Vernetzung der drei Schulentwicklungsvorhaben und die sich daraus ergebenden konkreten Projekte und Vorhaben können bei Hilke Buck und Ralf Bauckhage erfragt werden.

23. Interview

Şule Ekemen: Schulentwicklung im Rahmen von QuisS an der Willy-Brandt-Gesamtschule in Köln aus Sicht der Schulleitung

Die Willy-Brandt-Gesamtschule wurde 1975 gegründet und gehört zur ersten Generation von Gesamtschulen in Köln. Zurzeit besuchen ca. 1400 Schülerinnen und Schüler die Schule. Der Rat der Stadt Köln hat im Oktober 2013 die Einrichtung eines Teilstandortes der Willy-Brandt-Gesamtschule in Dellbrück beschlossen. Seit dem Schuljahr 2015/2016 wird neben dem Stammstandort in Höhenhaus ein vierzügiger Teilstandort in Dellbrück aufgebaut, sodass eine achtzügige Gesamtschule entsteht. Mit der fünfzügigen Oberstufe werden im Schuljahr 2020/2021 ca. 1650 Schülerinnen und Schüler die Willy-Brandt-Gesamtschule besuchen.

Arbeitsstelle Migration: *Warum ist die Willy-Brandt-Gesamtschule in den QuisS-Verbund eingetreten – gerade in Zeiten der Inklusion und dem Aufbau eines vierzügigen Teilstandortes?*

Şule Ekemen: QuisS steht für Qualität in sprachheterogenen Schulen. Die Sprachförderung hat an der Willy-Brandt-Gesamtschule schon immer einen hohen Stellenwert gehabt, da Mehrsprachigkeit und Heterogenität zum Alltag gehören. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund steigt stetig an. Kinder und Jugendliche, die keine deutsche Staatsangehörigkeit haben, zahlreiche eingebürgerte Migrantenkinder, Kinder aus binationalen Familien und Kinder aus Flüchtlings- und Aussiedlerfamilien durchlaufen unser Schulsystem. Diese Kinder sind noch „Deutschlerner“, da sie in ihren Familien häufig keinen oder nur einen rudimentären/fehlerhaften Zugang zur Zielsprache Deutsch bekommen. Der prozentuale Anteil gerade dieser Kinder steigt kontinuierlich an. 2010 hatten 33,2% der Bevölkerung in Köln einen Migrationshintergrund, 2015 hatten bereits 36,8 % einen Migrationshintergrund. Differenzierter betrachtet – und von dieser Tendenz ist inzwischen jede Schulform betroffen – erkennt man folgende Entwicklung: 2015 lag der Anteil der Einwohner/-innen mit Migrationshintergrund unter 18 Jahren an allen Einwohnern unter 18 Jahren bei 52%. Spitzenwerte erreichen Stadtbezirke wie Kalk mit 69,6 %, gefolgt von Chorweiler mit 61,9%. In unserem Stadtbezirk Mülheim liegt der Migrationsanteil der unter 18-Jährigen bei 57,3%. Sprachliche Kompetenzen sind eine Schlüsselqualifikation für erfolgreiches schulisches Lernen. Die Förderung der Sprachkompetenz ist damit eine entscheidende Voraussetzung für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dies kann man nicht mehr durch die Einrichtung von dem einen oder anderen Sprachförderkurs erreichen, eine interkulturelle/mehrsprachige Unterrichts- und Schulentwicklung muss in Gang gesetzt werden, die allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird. Diese Möglichkeit ist uns durch den Eintritt in den QuisS-Verbund gegeben worden.

Arbeitsstelle Migration: *Wie hat das Schulleitungsteam an der Willy-Brandt-Gesamtschule den Prozess der interkulturellen/mehrsprachigen Unterrichts- und Schulentwicklung in Gang gesetzt?*

Şule Ekemen: Mit dem Eintritt in den QuisS-Verbund wurde die QuisS-Steuergruppe eingerichtet, die Grundlage für eine sprachensible Unterrichts- und Schulentwicklung. Bei der Zusammensetzung der Mitglieder der QuisS-Steuergruppe hat das Schulleitungsteam die vorhandenen bewährten Strukturen an der Schule und die neuen Herausforderungen

miteinander kombiniert. Um Transparenz, Informationsfluss und damit interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung an einer achtzügigen Schule mit ca. 150 Kolleginnen und Kollegen und 1650 Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, wurde eine QuisS-Steuergruppe eingerichtet, die sich aus sieben Mitgliedern zusammensetzt, die jeweils ein Arbeitsfeld vertreten und jeweils eine Anrechnungsstunde für ihr Arbeit erhalten. Mitglieder der QuisS-Steuergruppe sind ein Schulleitungsmitglied, die Sprachbeauftragte unserer Schule, unsere BISS-Beauftragte, jeweils ein Vertreter bzw. eine Vertreterin der Jahrgangsstufen 5-7, 8-10 und der gymnasialen Oberstufe. Seit dem Schuljahr 2012/2013 ist der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in unseren inklusiven Lerngruppen ein (neues) bereicherndes Element der Arbeit an der Willy-Brandt-Gesamtschule. Aus diesem Grund ist auch eine Sonderpädagogin Mitglied der QuisS-Steuergruppe. Diese Struktur der Steuergruppe ermöglicht eine durchgängige und systematische Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. In den letzten Jahren haben wir festgestellt, dass ein sprachensensibler Regelunterricht nicht nur den Migrantenkindern, sondern auch den Kindern deutscher Muttersprache aus bildungsfernen Schichten nutzt.

Arbeitsstelle Migration: *Was sind für Sie wichtige Eckpfeiler der interkulturellen/mehrsprachigen Unterrichts- und Schulentwicklung?*

Şule Ekemen: An erster Stelle steht die Akzeptanz der Heterogenität. Sprachlich heterogene Klassen sind heutzutage der Normalfall. Die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sind sehr unterschiedlich entwickelt. Aus diesem Grund müssen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unserer Schülerinnen und Schüler konsequenter berücksichtigt werden, sowohl im Deutsch- als auch im Fachunterricht. Dies kann durch die Stärkung der diagnostischen Kompetenzen der Deutschlehrerinnen/Deutschlehrer gelingen und durch die Sensibilisierung der Fachlehrerinnen/Fachlehrer für die Fachsprachensproblematik. Im QuisS-Verbund werden entsprechende Fortbildungen angeboten, an denen unsere Kolleginnen und Kollegen teilnehmen.

Arbeitsstelle Migration: *Welche Aufgaben übernimmt Schulleitung im Rahmen interkultureller/mehrsprachiger Unterrichtsentwicklung?*

Şule Ekemen: Die Kolleginnen und Kollegen der Willy-Brandt-Gesamtschule leisten seit über 40 Jahren sehr gute Arbeit. Das Kollegium hat sich der Thematik Heterogenität und Mehrsprachigkeit im Alltag angenommen. Wichtig ist, dass Schulleitung nicht nur den Prozess der interkulturellen/mehrsprachigen Unterrichtsentwicklung mit den entsprechenden Arbeitsgruppen, Fachschaften, Arbeitsgruppen etc. koordiniert und weiter entwickelt, sondern auch die Kolleginnen und Kollegen bei der Umsetzung des sprachsensiblen Unterrichts unterstützt. An unserer Schule ist z. B. das Konzept der Lesepatenschaft entwickelt worden. Die Förderung des Lesens ist ein wichtiger Bestandteil der Sprachförderung, da Lesen eine wichtige Schlüsselkompetenz in allen Unterrichtsfächern darstellt. Die Schülerinnen und Schüler des 9. Jahrgangs übernehmen für ein Schuljahr die Lesepatenschaft für die Schülerinnen und Schüler des 5. Jahrgangs. Die Lesepatenschaft fördert das Leseverstehen, das Lesetempo und die Leseflüssigkeit. Darüber hinaus wird

durch die Übernahme einer Lesepatenschaft die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert. Diese Lesestunde wird jedes Schuljahr im 5. und 9. Jahrgang fest im Stundenplan verankert. Weiterhin achtet die Schulleitung bei der Stundenplangestaltung darauf, dass immer eine Deutschstunde der 5.1.1/5.1.2. usw. parallel zur Deutschstunde der 9.1.1/9.1.2. usw. liegt. Damit wird die reibungslose Umsetzung der Lesepatenschaft erst ermöglicht.

HANDLUNGSFELD 3: VERNETZUNG

24. Rosella Benati und Michalina Trompeta: Herkunftssprachlicher Unterricht an außerschulischen Lernorten in Köln

Herkunftssprachen an außerschulischen Lernorten für alle sichtbar und erlebbar machen

Gemeinsam mit Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts, dem Museumsdienst Köln, dem Schulamt für die Stadt Köln und dem ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration entstand 2011 eine Kooperation zur Entwicklung von Konzepten für das Erlernen der Herkunftssprache an außerschulischen Lernorten. Dies ist vor allem Karin Rottmann, der Leiterin des Schulprogramms beim Museumsdienst Köln zu verdanken, die mit ihren kreativen Ideen besonders zum Erfolg beigetragen hat.

Die Kölner Museen bieten zahlreiche Möglichkeiten, um über die verschiedenen kulturellen Aspekte zu sprechen und zu reflektieren und gleichzeitig Eltern, Verwandte, Freundinnen und Freunde zu einem Besuch ins Museum zu führen. Kinder und Jugendliche des herkunftssprachlichen Unterrichts sowie ihre Mitschülerinnen und -schüler erleben im musealen Kontext Zeugnisse anderer Sprachen und ihrer Kulturen in Köln. Es ist für alle Akteurinnen und Akteure bereichernd, auf diese Weise voneinander zu lernen und miteinander ins Gespräch zu kommen.

Über die Museen wurden landeskundliche Informationen für den herkunftssprachlichen Unterricht aufbereitet. Die Museumsinhalte wurden den curricularen Anforderungen des herkunftssprachlichen Unterrichts angepasst. Dabei lernten die Schülerinnen und Schüler nicht nur die Kultur ihrer Vorfahren kennen, sondern auch die Museumslandschaft ihrer Heimatstadt.

Das Kölner Modell, Museumsprojekte für den Herkunftssprachenunterricht zu entwickeln, ist zurzeit einzigartig in der Bundesrepublik und zeigt, wie die Thematik „Integration und interkultureller Dialog“ mit Leben gefüllt werden kann.

Die dargestellten Projekte stellen somit eine besondere Einbindung der gelebten natürlichen Mehrsprachigkeit im Bildungskontext Museum dar.

„Der Mann, der sogar die Sonne repariert“ – Herkunftssprachlicher Unterricht Türkisch im Rautenstrauch-Joest-Museum³³

Das Rautenstrauch-Joest-Museum in Köln bietet die Möglichkeit, Ausstellungsstücke aus allen Teilen der Welt in ihrer Vielfalt kennenzulernen. Mehrere Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht Türkisch nahmen im Schuljahr 2013/14 an dem Projekt „Der Mann, der sogar die Sonne repariert“ teil.

Diese Lehrkräfte besuchten zunächst über ein Schuljahr eine Fortbildung, in der sie mit museumspädagogischen Inhalten vertraut gemacht wurden, um diese für die Arbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern zu nutzen. In der Fortbildung standen, neben der

³³ Ausführliche Darstellung in: ZMI Eindrücke 2, 2014

Diskussion darüber, wie der Literaturunterricht als Vorbereitung auf den Museumsbesuch genutzt werden kann, vor allem die Fragen nach der Einbindung des außerschulischen Lernortes Museum in den herkunftssprachlichen Unterricht sowie Fragen der didaktischen Konzeption und Umsetzung im Vordergrund. Ausgewählten Exponaten aus dem Nahen Osten und insbesondere der (heutigen) Türkei wurde dabei besondere Aufmerksamkeit zuteil.

Das Kinderbuch „Der Mann, der sogar die Sonne repariert“ wurde ausgewählt, um daran Methoden und Inhalte im Kontext des herkunftssprachlichen Unterrichts Türkisch zu besprechen. Es erzählt die Geschichte von Herrn Kadir, der alles reparieren kann. Dabei vermittelt er den Kindern in seinem Dorf, dass alle Gegenstände eine Geschichte haben und auch alte Dinge erhaltenswert sind. Daraufhin wollen die Dorfkinder nichts mehr wegwerfen und stellen allen Dingen „Personalausweise“ aus, in denen sie ihre „Lebensgeschichten“ festhalten.

Die Lehrkräfte haben zudem hinter die Kulissen des Museums sehen können, in der Museumsbibliothek gestöbert und im Austausch mit den Museumswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern sowie Restauratorinnen und Restauratoren konnten sie Fragen zur Arbeit des Museums klären. Es wurden Konzepte von Präsentationsmöglichkeiten diskutiert und Recherchen zu Herkunft, Kultur und Sprache durchgeführt. Dann folgte die Sichtung der entsprechenden Abteilungen bzw. Räume im Rautenstrauch-Joest-Museum: „Oppenheim“, „Kayseri“, „Hochzeitsausstattung“, „Der Körper als Bühne“ und „Türkisches Zimmer“.

Die Schülerinnen und Schüler besuchten gemeinsam mit ihren Lehrkräften die ausgewählten Räume und setzten sich mit den jeweiligen Objekten auseinander. Es wurden Ausweise über die ausgestellten Exponate in Türkisch geschrieben und kleine Texte zum Thema des jeweiligen Raumes in Türkisch und Deutsch verfasst.

An einem Familientag im Rautenstrauch-Joest-Museum präsentierten die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten. Sie trugen auf Deutsch und auf Türkisch ihre Texte zu dem jeweiligen Raum vor. Eltern, Lehrkräfte und Mitschülerinnen und Mitschüler konnten auf diese Weise eine zweisprachige Museumsführung genießen und dabei interessante Informationen zu der orientalischen bzw. türkischen Kultur erfahren.

„Von Venedig bis Valencia“ – Herkunftssprachlicher Unterricht in Italienisch und Spanisch im Museum für Angewandte Kunst Köln (MAKK)³⁴

2014 standen die Sprachen und Kulturen Italiens und Spaniens im Mittelpunkt der Zusammenarbeit zwischen dem ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration, dem Museumsdienst Köln und dem Schulamt für die Stadt Köln. Im ersten Teil des Projektes wurden die ausgewählten Exponate im Zusammenhang mit den zugrunde liegenden Lehrplänen diskutiert. Es schlossen sich weitere museums- und theaterpädagogische Workshops für die interessierten Kolleginnen und Kollegen an. Nach den einführenden Workshops beschäftigten sich die Lehrkräfte mit der Einbindung der ausgewählten Museumsobjekte in die jeweiligen landeskundlichen und historischen Kontexte. Diese Aspekte sollten in den Präsentationen der Schülerinnen und Schüler besonders herausgestellt werden.

³⁴ Ausführliche Darstellung in: ZMI Eindrücke 2, 2014

Das Projekt „Von Venedig bis Valencia“ fand seinen Abschluss im Rahmen eines deutsch-italienisch-spanischen Familienfestes im Museum für Angewandte Kunst Köln (MAKK). Eltern, Angehörige, Freunde und weitere Museumsbesucherinnen und -besucher folgten der Einladung. Die Schülerinnen und Schüler begeisterten ihr Publikum: An unterschiedlichen Stationen führten die Kinder Theaterszenen, Quizduelle und Pantomimen auf und erläuterten dem Publikum die vielen interessanten Aspekte ihrer Herkunftskulturen anhand der Exponate im Museum.



„Meine Familie – meine Geschichte und Identitäten in Köln“³⁵

In einem Pilotprojekt lernten einige Lehrkräfte des herkunftssprachlichen Unterrichts in türkischer Sprache und deren Schülerinnen und Schüler Objekte aus dem Rautenstrauch-Joest-Museum kennen. Mit der Hilfe eines Fotografen setzten sich alle mit Techniken rund um das Fotografieren auseinander. Anschließend wurde dann in der Geschichte der eigenen Familien geforscht und in den Sommerferien wurden mehrere Objekte fotografiert bzw. ausgewählt. Das Bildmaterial wurde gesichtet und die dazu gehörigen Geschichten zusammengetragen. Daraus entstand eine kleine zweisprachige Ausstellung, die im Rautenstrauch-Joest-Museum für mehrere Tage zu sehen war. Die fotografierten Gegenstände aus der türkischen Herkunftskultur weisen große Ähnlichkeiten mit Objekten aus der deutschen Kultur auf, wie z.B. Hochzeitstruhen mit Spizentextilien oder das Jagdgewehr vom Großvater.

³⁵ Ausführliche Darstellung in: ZMI Eindrücke 4, 2016



Ein Jahr später wurde beschlossen, diese Erfahrung mit zwei Erweiterungen fortzusetzen. 99 Schülerinnen und Schüler neun verschiedener Herkunftssprachen hatten im Rahmen des Herkunftssprachenunterrichts die Gelegenheit, sich im Museum Ludwig mit Candida Höfers Fotoserie „Türken in Deutschland“ zu beschäftigen und eine Ausstellung im Museum Ludwig zu realisieren. Bei dem Projekt „Identitäten in Köln“ beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler ein Schulhalbjahr lang mit ihrer Identität vor dem Hintergrund einer deutschen Lebenswelt und den darin verankerten Anteilen ihrer Herkunftskultur. Sie stellten sich der Frage, wie sich dies mit den Mitteln der Fotografie darstellen lässt. Die berühmte Fotoserie von Candida Höfer, aber auch andere Kunstwerke aus dem Museum Ludwig halfen dabei, die Thematik formal und inhaltlich zu erschließen. Die Arbeitsergebnisse zeigen, dass die Fotos die Identität der Schülerinnen und Schüler als Mischung der individuellen Herkunftskultur in einer deutsch-kölnischen Lebenswelt zum Ausdruck bringen.

Es wurden 10 Fotos ausgewählt, die einen Monat lang im Museums Ludwig zu sehen waren und in einer Wanderausstellung zusammengestellt wurden. Die Ausstellung kann kostenlos beim ZMI-Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration angefragt werden.

Literatur

Ak, Behiç (2010): Güneşi Bile Tamir Eden Adam. Der Mann, der sogar die Sonne repariert. Wassenberg.

ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (Hg.) (2014): Herkunftssprachlicher Unterricht in Kölner Museen. Eindrücke 2. Köln.

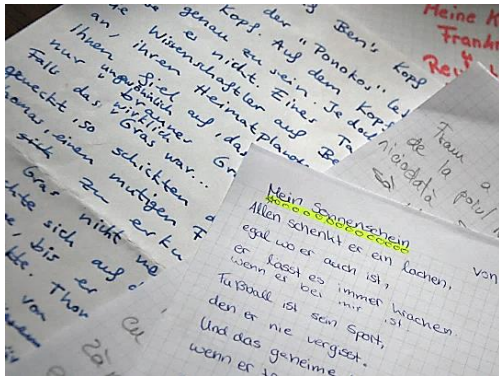
URL: <http://zmi-koeln.de/publikationen/Eindruecke2.pdf> [Abruf: 03.07.2018].

ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (Hg.) (2016): Identitäten in Köln. Foto-Ausstellung im Museum Ludwig. Eindrücke 4. Köln.

URL: <http://zmi-koeln.de/publikationen/Eindruecke4.pdf> [Abruf: 03.07.2018].

25. Christiane Wengmann: Kölner Lesekonzerte³⁶

Viele Sprachen, viele Kulturen, eine Stadt – unter diesem Motto fanden zwischen 2009 und 2012 alljährlich die Kölner Lesekonzerte statt. Nachdem dieses Projekt einige Jahre in einer Art Dornröschenschlaf geschlummert hatte, wurde es im Schuljahr 2017/18 von der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln im Rahmen des QuisS-Programms (QuisS – Qualität in sprachheterogenen Schulen) in Zusammenarbeit mit dem ZMI – Zentrum für



Mehrsprachigkeit und Integration – wieder wachgeküsst. Denn was damals galt, das gilt heute noch immer: An Kölner Schulen, und sicherlich nicht nur hier, gibt es viele Schülerinnen und Schüler, die Freude am Schreiben haben und die manchmal nur einen kleinen Anschub benötigen, damit ganz wunderbare Texte entstehen können. Eben diese vorhandene Kreativität und Schreibfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu fordern

war von jeher das Anliegen der Kölner Lesekonzerte.

Die Idee zu dieser Veranstaltungsreihe ist der ehemaligen DemeK-Trainerin Marita Bongartz zu verdanken. Sie und andere Kolleginnen und Kollegen sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer der DemeK-Qualifizierungsangebote hatten in ihrem eigenen Unterricht viel mit der Methode des Generativen Schreibens gearbeitet, einer Methode, die von Gerlind Belke in den 1980er-Jahren entwickelt wurde und die mittlerweile zum festen Methodenrepertoire an QuisS-Schulen gehört. Belke ging es darum, ein didaktisches Konzept für mehrsprachige Lerngruppen zu entwickeln, das Spracherwerb und Sprachvermittlung, Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Poesie und Grammatik sowie interkulturelles Lernen miteinander verbindet. Ein großes Ziel – die dabei entstehenden Texte der Schülerinnen und Schüler zeigen, auf wie beeindruckende Weise dieses Ziel erreicht wird und dass fiktionale Literatur in Form von Gedichten und Prosatexten als wunderbare Brücke zwischen Alltagssprache und Bildungssprache fungieren kann, nicht nur bei der Textrezeption, sondern auch bei der eigenen Textproduktion.

Marita Bongartz suchte nach einem Konzept, wie diese Textschätze der Schülerinnen und Schüler einem größeren Publikum zugänglich gemacht werden könnten, um so den Autorinnen und Autoren und ihren Texten nicht nur einen würdigen Rahmen zu bieten, sondern auch, um andere Schülerinnen und Schüler durch die Lesung zu ermutigen, sich das Schreiben eigener Texte zuzutrauen. Darüber hinaus sollten auch die Lehrkräfte darin bestärkt und ermutigt werden, die notwendige Zeit für das Schreiben eigener Texte im Unterricht zur Verfügung zu stellen. Von Anfang an war klar, dass die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ihren Platz innerhalb des Projektes finden sollte. Das Ergebnis dieser Überlegungen waren die Kölner Lesekonzerte.

³⁶ Eine kürzere Fassung dieses Beitrags ist unter dem Titel „... und plötzlich fliegt der Stift über das Papier! Das 5. Kölner Lesekonzert“ erschienen in: ZMI-Magazin 2017, S. 32-35.

Im Schuljahr 2017/18 konnten Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 9 und der Sprachfördergruppen von Kölner QuisS-Schulen am Kölner Lesekonzert teilnehmen. Viele der eingereichten Texte entstanden wieder auf der Grundlage des Generativen Schreibens. Eine Jury, im Schuljahr 2017/18 bestehend aus Jolanta Boldok vom ZMI, Helmut Frangenberg vom Kölner Stadt-Anzeiger und dem Kölner Autor Manfred Theisen, wählte die besten der eingereichten Texte aus. Wie in den Anfängen des Projektes sollten die Texte der Schülerinnen und Schüler auch bei der Neuauflage der Kölner Lesekonzerte eine besondere Wertschätzung dadurch erfahren, dass sich die Jury aus schulexternen Mitgliedern, in der auch professionelle Schriftsteller/Schriftstellerinnen vertreten sind, zusammensetzt.



Die Autorinnen und Autoren der ausgewählten Texte nahmen im Mai 2017 an einer zweitägigen Schreibwerkstatt mit Manfred Theisen teil. Zwei Tage, an denen es einmal nur um das Schreiben gehen durfte, an denen es Zeit gab, sich auf ganz individuelle Weise an den eigenen Text heranzutasten. Einige der Schülerinnen und Schüler schrieben sofort los, andere warteten erst einmal ab und ließen sich vielleicht von den Texten der anderen oder von gezeigten Videos inspirieren. Manche kamen am zweiten Tag mit Texten wieder, die sie nach der Schreibwerkstatt zuhause geschrieben hatten, einige hatten sogar Videos dazu erstellt. Für einige war es auch inspirierend, sich mit einem anderen Teilnehmer oder einer anderen Teilnehmerin zu unterhalten, den/die man vorher gar nicht kannte, der/die aber die gleiche Familiensprache spricht, die nicht die uns allen gemeinsame Sprache Deutsch ist. Einige Texte wurden in Gemeinschaftsarbeit geschrieben. Schülerinnen, die sich ohne die Schreibwerkstatt vielleicht nie begegnet wären, stellten plötzlich fest, dass sie sich gegenseitig beim Schreiben eines Textes unterstützen können: Am Anfang stand ein Gespräch über etwas, das beide interessiert – gar nicht mit dem Hintergedanken, dass sich daraus ein Text entwickeln könnte. Aber dann steht doch der erste Satz auf dem Papier. Bei der einen sprudeln die Ideen nur so aus ihr heraus, die andere zeigt großes Geschick darin, die Ideen sprachlich zu fixieren.



Bewundernswert auch, wie die Schülerinnen und Schüler aus den Sprachfördergruppen, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland leben und die deutsche Sprache lernen, es trotzdem schafften, ihre Gedanken und Gefühle in der für sie noch neuen Sprache zum Ausdruck zu

bringen. Einigen half es, ihre Texte zunächst in einer für sie vertrauten Sprache aufzuschreiben und anschließend ins Deutsche zu übersetzen. Andere schrieben gleich auf Deutsch. Welchen Anschubs es auch immer bedurfte – *plötzlich fliegt der Stift über das Papier!*

So entstanden nicht nur berührende Texte, sondern viele der betreuenden Lehrerinnen und Lehrer berichteten, dass ihre Schülerinnen und Schüler enormes Selbstvertrauen während des Projektes entwickelt hätten. Beflügelt davon, dass der eigene Text von einer Jury, in der auch professionelle Schriftsteller sitzen, aus einer Vielzahl von Texten ausgewählt worden war und dass die Schule einen für zwei Tage vom Unterricht freistellt, um an der Schreibwerkstatt mit einem *echten* Schriftsteller teilnehmen zu können, legten alle Schülerinnen und Schüler eine beeindruckende Konzentration, Ernsthaftigkeit und Zuverlässigkeit während der Schreibwerkstatt und der Probe für die Abschlussveranstaltung an den Tag.

Bei der Abschlussveranstaltung des Projekts, dem eigentlichen Lesekonzert, lasen die Schülerinnen und Schüler dann vor ihren Familien, ihren Freundinnen und Freunden, ihren Lehrerinnen und Lehrern und anderen Interessierten ihre eigenen Texte im Lesesaal der Kölner Stadtbibliothek vor. Diese Herausforderung, die eigenen Texte an einem öffentlichen Ort vor Publikum vorzutragen, meisterten alle mit großer Bravour. Neben der allen gemeinsamen Sprache Deutsch lasen einige Schülerinnen und Schüler ihre Texte auch in ihren Familiensprachen vor. Für einige war es ganz selbstverständlich, ihre Texte in unterschiedlichen Sprachen vorzutragen. Andere hatten zuvor fleißig geübt, ihren Text nicht nur auf Deutsch, sondern auch in einer Familiensprache vorzutragen, mit der sie selber nicht so vertraut wie mit der deutschen Sprache sind. So wurde zum einen deutlich, über welche vielfältigen Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler im sprachlichen Bereich verfügen, und zum anderen brachte es einige ihren eigenen Familiensprachen näher.



Gezeigt wurden auf der Abschlussveranstaltung auch die während der Schreibwerkstatt entstanden Videos, die mit der von Manfred Theisen kreierten Methode des *Medialen Schreibens* entstanden waren und die er wie folgt beschreibt:

Die Teilnehmer schreiben – angeregt durch Videos – und sprechen ihre Texte in ein Mikrofon ein. Sie unterlegen damit Videos [...] und produzieren am Ende ein les- und hörsehbares Literaturprojekt. [...] Die Sprache und der Text selbst erhält dadurch für die Kinder/Jugendlichen einen besonderen Wert, da er Teil eines ihrer Medienwelt entsprechenden Produktes wird. Auf diese Weise werden die Schüler nicht nur zum kreativen Schreiben ermutigt, sondern darüber hinaus von Medienkonsumenten zu Jugendlichen, die Medien produktiv nutzen und ihre Sprache verbessern.³⁷

³⁷ Manfred Theisen URL: <http://www.manfredtheisen.de> [Abruf: 04.06.2018]

Den Abschluss bildete ein Auftritt der Gruppe „Future Kids“ unter der Leitung von Brixx, die im Rahmen des Projektes „talentCAMPus“ der Volkshochschule Köln ihre musikalische Performance mit selbst geschriebenen mehrsprachigen Texten erarbeitet hatte. Alle beteiligten Jugendlichen konnten am Ende der Veranstaltung ihren wohlverdienten Applaus entgegen und die Broschüre mit ihren eigenen Texten, die in der Schriftenreihe des ZMI „Eindrücke“ erschienen ist, mit nach Hause nehmen.

Viele Unterstützerinnen und Unterstützer – u. a. von den beteiligten Schulen, der SK Stiftung Kultur, der Stadtbibliothek Köln, der Universität zu Köln und dem ZMI – trugen dazu bei, dass die Neuauflage des Kölner Lesekonzerts zu diesem berührenden Projekt werden konnte, ein Projekt, dass Menschen aus den unterschiedlichsten Bereichen in Köln zusammenbrachte. Nach der Abschlussveranstaltung kamen viele der teilnehmenden Jugendlichen und fragten: „Wird das Kölner Lesekonzert noch einmal stattfinden und dürfen wir uns dann wieder bewerben?“ Es bleibt zu hoffen, dass dieses Projekt weiterhin unterstützt wird und wieder seinen festen Platz in Köln, und hoffentlich nicht nur hier, findet.

Literatur

Wengmann, Christiane (2017): ... und plötzlich fliegt der Stift über das Papier! Das 5. Kölner Lesekonzert“. In: ZMI-Magazin 2017, S. 32-35.

URL: <https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2018/02/zmi-mag-2017web.pdf> [Abruf: 05.06.2018].

26. ABC der mehrsprachigen Elterninformationen im schulischen Kontext

Das „ABC der mehrsprachigen Elterninformationen im schulischen Kontext“ ist eine Literatur- und Linkliste, die Ihnen u.a. die Möglichkeit gibt, bei Bedarf gezielt Vordrucke, Briefe und Informationsschriften zu spezifischen Themen in verschiedenen Sprachen aufzurufen und ggf. zu ergänzen.

Bitte beachten Sie: Die Liste erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit und kann jederzeit von Ihnen erweitert werden. Sie ist ausschließlich für den internen Gebrauch an QuisS-Schulen konzipiert.

Stand: 09.01.2018

	Thema	Literatur	In folgenden Sprachen vorhanden:
		Link	
A	Allgemeine Informationen zur Schule (Anmeldung, Unterrichtsbeginn, Sekretariat, Schulbus, Schulzahnarzt/-zahnärztin ...)	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Kopiervorlage: Brief, Blankostundenplan, Ferientage) https://www.ggswahlscheid.de/wichtiges-in-vielen-sprachen/ • ABC des Schulanfangs • Allgemeine Informationen • Anmeldung an der Grundschule http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/Elternbriefe1.rtf (Anmeldung zur Grundschule)	Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch Deutsch, Englisch, Italienisch, Russisch, Ungarisch Deutsch, Albanisch, Englisch, Französisch, Russisch, Tschechisch, Türkisch Albanisch, Arabisch, Chinesisch, Dari, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kurmandschi (Kurdisch), Sorani, (Kurdisch), Paschtu, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Türkisch
	Anruf in der Schule bei Krankheit	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch

		http://www.medi-bild.de/grafik/kindertip/SCHULTIP_give_didacta.pdf http://www.medi-bild.de/grafik/kindertip/SCHULTIP_give_BulgRoSRB.pdf (zu finden auf den Seiten 5, 6, 7)	Arabisch, Deutsch, Russisch, Türkisch Deutsch, Bulgarisch, Rumänisch, Serbisch
	Ausflüge	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Bildkarten) http://www.integration-dithmarschen.de/downloads.html (Elternbriefe in der jeweiligen Sprache anklicken, um zu dem Thema zu gelangen.)	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch Deutsch, Farsi/Persisch, Russisch, Spanisch, Türkisch
B	Baderegeln	https://www.dlrg.de/informieren/regeln/download-uebersetzungen.html	Albanisch, Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Hindi, Italienisch, Japanisch, Kurmandschi, Kurdisch, Kroatisch, Litauisch, Niederländisch, Paschtu (Afghanistan), Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Serbisch, Spanisch, Somalisch, Syrisch, Tigrinya, Türkisch, Ungarisch
	Berufsorientierung	https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BMBF/BOP_Infos_fuer_Eltern_arabisch_pdf_1899.html https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BMBF/BOP_Infos_fuer_Eltern_pdf_1858.html?nn=670294 https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BMBF/BOP_Infos_fuer_Eltern_russisch_pdf_1885.html?nn=670294 https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BMBF/BOP_Infos_fuer_Eltern_tuerkisch_pdf_1886.html?nn=670294	Arabisch Deutsch Russisch Türkisch
	Betreuung (OGS)	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Bildkarten)	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch

	Bildung und Teilhabe (BuT)	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Bildkarten) http://www.jobcenter-rheinberg.de/bildung-und-teilhabe.aspx	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Türkisch
C	Computer	http://www.klicksafe.de/service/materialien/broschueren-ratgeber/internet-tipps-fuer-eltern/	Arabisch, Deutsch, Russisch, Türkisch
D	Dolmetscher (Mini-Dolmetscher vom KI Olpe)	https://www.ggswahlscheid.de/wichtiges-in-vielen-sprachen/	Albanisch, Arabisch, Englisch, Französisch, Russisch, Serbisch
E	Einladung zum Elternabend	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Kopiervorlagen/Bildkarten) http://www.medi-bild.de/grafik/kindertip/SCHULTIP_give_didacta.pdf http://www.medi-bild.de/grafik/kindertip/SCHULTIP_give_BulgRoSRB.pdf (zu finden auf den Seiten 7, 8) http://www.integration-dithmarschen.de/downloads.html (Elternbriefe in der jeweiligen Sprache anklicken, um zu dem Thema zu gelangen.) https://www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/migration/Elterninfo/	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch Arabisch, Deutsch, Russisch, Türkisch Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Serbisch Deutsch, Farsi/Persisch, Russisch, Spanisch und Türkisch Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Persisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch
	Einladung zum Elternsprechtag	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Kopiervorlage: Einladung) http://www.medi-bild.de/grafik/kindertip/SCHULTIP_give_didacta.pdf	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch Arabisch, Deutsch, Russisch, Türkisch

	http://www.medi-bild.de/grafik/kindertip/SCHULTIP_give_BulgRoSRB.pdf (zu finden auf den Seiten 9, 10)	Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Serbisch
	http://www.integration-dithmarschen.de/downloads.html (Elternbriefe in der jeweiligen Sprache anklicken, um zu dem Thema zu gelangen.)	Deutsch, Farsi/Persisch, Russisch, Spanisch, Türkisch
Einladung zum Gespräch in der Schule allgemein	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Bildkarten zur Unterstützung)	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch
	http://www.medi-bild.de/grafik/kindertip/SCHULTIP_give_didacta.pdf	Arabisch, Deutsch, Russisch, Türkisch
	http://www.medi-bild.de/grafik/kindertip/SCHULTIP_give_BulgRoSRB.pdf (zu finden auf den Seiten 11, 12, 13, 14 // ACHTUNG: Seitenangaben im Link falsch!)	Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Serbisch
	http://www.schulentwicklung.nrw.de/q/orientierungshilfe_schule_und_zuwanderung/materialpaket/materialien-fuer-lehrkraefte/elternbriefe/eltern	Jeweils in Deutsch und: Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Farsi, Französisch, Rumänisch, Russisch, Türkisch
Einschulung (Brief an die Eltern und an das Kind)	http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/Elternbriefe1.rtf	Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Türkisch
Einschulungsuntersuchung	http://www.medi-bild.de/pdf/kindertip/kita/KitaTip_EinschulungZwo.pdf	Albanisch, Deutsch, Englisch, Serbisch, Kurdisch
	http://www.medi-bild.de/grafik/kindertip/SCHULTIP_give_BulgRoSRB.pdf	Deutsch, Bulgarisch, Rumänisch, Serbisch
Elternmitwirkung	http://ki-bielefeld.de/34-Dokumentation	Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Tamilisch, Türkisch
Entschuldigungen	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch

		http://www.medi-bild.de/grafik/kindertip/SCHULTIP_give_didacta.pdf http://www.medi-bild.de/grafik/kindertip/SCHULTIP_give_BulgRoSRB.pdf (zu finden auf den Seiten 3, 4) https://www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/migration/Elterninfo/	Arabisch, Deutsch, Russisch, Türkisch Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Serbisch Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Persisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch
F	Fehlverhalten	http://www.integration-dithmarschen.de/downloads.html (Elternbriefe in der jeweiligen Sprache anklicken, um zu dem Thema zu gelangen.)	Deutsch, Farsi/Persisch, Russisch, Spanisch, Türkisch
	Feste	http://www.gespraechswert.de/karnevalguide-fuer-fluechtlinge/ (2016)	Arabisch, Dari (Afghanistan), Deutsch Englisch, Farsi, Französisch, Polnisch, Tigrinya
	Frühstück	Siehe auch „Gesundheitsinformationen“	
G	Geld einsammeln	http://www.integration-dithmarschen.de/downloads.html (Elternbriefe in der jeweiligen Sprache anklicken, um zu dem Thema zu gelangen.)	Deutsch, Farsi/Persisch, Russisch, Spanisch, Türkisch
	Gesundheitsinformationen	https://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/gesundheit/gesundheitsamt/kinderundjugendliche/ernaehrung/index.html	Deutsch, Türkisch
H	Hausaufgaben	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Bildkarten)	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch
I	Infektionsschutz/ Impfungen	http://www.bzga.de/infomaterialien/impfungen-sicherer-schutz-vor-infektionskrankheiten-fuer-kinder/	Arabisch, Deutsch, Englisch, Russisch, Türkisch
K	Karneval	http://www.gespraechswert.de/karnevalguide-fuer-fluechtlinge/	Arabisch, Dari (Afghanistan), Deutsch Englisch, Farsi (Persisch), Französisch, Polnisch, Tigrinya
	Klassenfahrt	Infoblatt für Eltern islamischen Glaubens: http://www.jugendherberge.de/klassenfahrten/planungshilfen/Elternbriefe	Arabisch, Deutsch, Türkisch

		http://www.integration-dithmarschen.de/downloads.html (Elternbriefe in der jeweiligen Sprache anklicken, um zu dem Thema zu gelangen)	Deutsch, Farsi, Russisch, Spanisch und Türkisch
	Klassenpflugschaftssitzung	Siehe „Einladung zum Elternabend“	Arabisch, Deutsch, Bulgarisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch
	Kopfläuse	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Kopiervorlagen) http://www.medi-bild.de/hauptseiten/Materialien.html	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch Albanisch, Arabisch, Deutsch, Englisch, Farsi, Französisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Tigrinya, Türkisch, Urdu
	Krankheit	http://www.integration-dithmarschen.de/downloads.html (Elternbriefe in der jeweiligen Sprache anklicken, um zu dem Thema zu gelangen.)	Deutsch, Farsi/Persisch, Russisch, Spanisch, Türkisch
M	Materiallisten	http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/tipps-fuer-den-einstieg http://www.schulentwicklung.nrw.de/q/orientierungshilfe_schule_und_zuwanderung/materialpaket/materialien-fuer-schuelerinnen-und-schueler/materialliste/materialliste.html	Deutsch (aber bebildert) Bilder, Deutsch und Platz für die ‚eigene‘ Sprache
	Mehrsprachige Erziehung	http://www.mehrsprachigvorlesen.verband-binationaler.de/ http://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichen/elternbriefe/index.php	Jeweils in Deutsch und Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Italienisch, Kurdisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Farsi, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Tamilisch, Türkisch, Ungarisch, Vietnamesisch

R	Regeln	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Bildkarten)	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch
	Religionsunterricht	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Bildkarten)	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch
S	Schul-ABC	https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/schul-abc.pdf http://www.schulentwicklung.nrw.de/q/orientierungshilfe_schule_und_zuwanderung/materialpaket/materialien-fuer-schuelerinnen-und-schueler/abc-der-schule/index.html (Eine Version für die Grundschule und eine Version für die Sek I, jeweils individuell für die eigene Schule anpassbar.)	Albanisch, Bosnisch, Englisch, Französisch, Kurdisch, Polnisch, Türkisch, Ungarisch Jeweils in Deutsch und Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Farsi, Französisch, Rumänisch, Russisch, Türkisch
	Schulanfang/-start	http://ki-bielefeld.de/34-Dokumentation (Anregung für den Schulstart)	Arabisch, Bosnisch, Deutsch, Kroatisch, Kurdisch, Russisch, Serbisch, Türkisch
	Schulsystem	https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/	Arabisch, Deutsch, Bulgarisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Türkisch
	Schulsystem NRW (Schule allgemein, Grundschule, Schulsystem)	http://ki-koeln.de/languages/ - Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen. Einfach und schnell erklärt - Allgemeine Information zu Schule	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Türkisch Albanisch, Bosnisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Farsi, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Romani, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch

	• Informationen für Eltern von Schülerinnen und Schülern der Grundschule • Informationen für Eltern von Schülerinnen und Schülern weiterführender Schulen	Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Polnisch, Romani, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch
Schwimm-sachen fehlen	http://www.schulentwicklung.nrw.de/q/orientierungshilfe_schule_und_zuwanderung/materialpaket/materialien-fuer-lehrkraefte/elternbriefe/eltern (unter: Brief für Eltern und Erziehungsberechtigte -> Fehlende Materialien)	Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Farsi, Französisch, Rumänisch, Russisch, Türkisch
Sexual-erziehung	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Eltern-gespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Bildkarten) http://www.integration-dithmarschen.de/downloads.html (Elternbriefe in der jeweiligen Sprache anklicken, um zu dem Thema zu gelangen.)	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch Deutsch, Farsi/Persisch, Russisch, Spanisch, Türkisch
Sportsachen fehlen	http://www.schulentwicklung.nrw.de/q/orientierungshilfe_schule_und_zuwanderung/materialpaket/materialien-fuer-lehrkraefte/elternbriefe/eltern	Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Farsi, Französisch, Rumänisch, Russisch, Türkisch
Sport-unterricht	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Eltern-gespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Bildkarten)	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch
Sprach-förderung (Einladung)	http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/Elternbriefe1.rtf (direkter Download)	Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Türkisch
Sucht-prävention	• Faltblätter zu diversen Süchten als Download • Anmerkung: Hauptsächlich werden Tipps gegeben, Anlaufstellen in der Schweiz machen nur einen geringen Anteil aus. • http://www.suchtpraevention-zh.ch/publikationen/informationmaterial/	

		• „TV, Tablet und Handy. Bildschirmmedien: Abhängigkeit vermeiden.“ Tipps für Eltern von Kindern bis 10 Jahren. • „Internet und neue Medien. Abhängigkeit vermeiden.“ Tipps für Eltern von 11- bis 16-Jährigen. • „Trinken, Rauchen und Kiffen.“ Abhängigkeit bei Jugendlichen vermeiden. Tipps für Eltern von 11- bis 16-Jährigen • „Medikamente bei Kindern und Jugendlichen.“ Verantwortungsvoller Umgang im Alltag. Tipps für Eltern. • „Elterliche Regeln für das Nichtrauchen ihrer Kinder.“ Eltern stärken.	Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Tamilisch, Türkisch Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Tamilisch, Türkisch Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Tamilisch, Thai, Tigrinya, Türkisch Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Persisch, Portugiesisch, Somalisch, Spanisch, Tamilisch, Thai, Tigrinya, Türkisch Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Deutsch, Englisch, Persisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Tamilisch, Thai, Türkisch
T	Toilettenbenutzung	http://www.medi-bild.de/hauptseiten/Materialien.html	Bilder
U	Unentschuldigtes Fehlen	http://www.schulentwicklung.nrw.de/q/orientierungshilfe_schule_und_zuwanderung/materialpaket/materialien-fuer-lehrkraefte/elternbriefe/eltern	Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Farsi, Französisch, Rumänisch, Russisch, Türkisch
	Unterrichtsfächer	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Bildkarten)	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch
	Unterrichtsstörungen	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Bildkarten)	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch

V	Verkehrserziehung	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Bildkarten) http://www.ammerland.de/Mehrsprachiges_Verkehr.php	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch Arabisch, Englisch, Französisch, Paschtu, Persisch/Farsi, Russisch, Serbisch, Tigrinya
	Weiterführende Schule	C. Heiligensetzer: SCHUL-TIP. Verständigungshilfe für das Elterngespräch. Illustrationen v. Katja Rau. Stuttgart 2013. ISBN Nr.: 978-3-9814201-6-6 (Bildkarten) https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/	Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Griechisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Türkisch
	Willkommensbrief für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern	http://www.schulentwicklung.nrw.de/qualifizierungshilfe_schule_und_zuwanderung/materialpaket/materialien-fuer-lehrkraefte/elternbriefe/index.html (individuell für jede Schule anpassbar)	Jeweils in Deutsch und Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Farsi, Französisch, Rumänisch, Russisch, Türkisch
Z	Zahngesundheit	http://www.migesplus.ch/publikationen/audiovisuelle-medien/show/gesunde-zaehne-tipps-und-tricks/	Film zur Aufklärung, der ohne Sprache auskommt

Zusammengestellt von:

Soheila Gramss-Zivari (QuisS-Koordinatorin für den Rheinisch-Bergischen Kreis)

Erika Waedt (QuisS-Koordinatorin für den Oberbergischen Kreis)

Andrea Zembold (QuisS-Koordinatorin für die Stadt Leverkusen)

HANDLUNGSFELD 4: WEITERE ANGEBOTE

27. Maja Scheerer: Internationale Begegnungen im Klassenverband in der Grundschule

Austausch mit Grundschulen in Italien an der KGS Zugweg, Köln

Bereits zweimal fuhren vierte Klassen der KGS Zugweg in Köln für jeweils eine Woche auf Klassenfahrt nach Italien. Das erste Mal 2006 nach Turin, das zweite Mal 2014 nach Mestre/Venedig.



Beide Klassen der KGS Zugweg waren bilinguale Klassen, in denen die Kinder seit dem ersten Schuljahr Italienisch gelernt haben, denn ein Zweig der KGS Zugweg ist bilingual deutsch-italienisch. Dies bedeutet, dass Kinder dieser Klassen – egal welcher Herkunftssprache – vom ersten Schultag an täglich eine Stunde Italienischunterricht erhalten und dass der Sachunterricht zweisprachig im Team mit einer italienischen und einer deutschen Lehrkraft erteilt wird.

Eine internationale Begegnung im Klassenverband

Beide Fahrten fanden als Begegnung zwischen Partnerklassen in Deutschland und Italien statt, wobei die italienischen Klassen kein Deutsch lernten, sondern rein italienische Klassen waren. Durch das über die Grundschulzeit aufgebaute Partnerklassenprinzip besuchten die deutschen Kinder aber ihre Freundinnen und Freunde in Italien – Freundinnen und Freunde, die sie bereits seit dem ersten Schuljahr durch Briefe, Mails und Skype kannten.

Dies war der wesentliche Unterschied zu normalen Klassenfahrten: Hier ging es nicht um eine „normale“ Reise der Klasse, wie andere Klassen sie durchführen, z. B. um Stadtkindern das Landleben näherzubringen und um die Klassengemeinschaft zu stärken, sondern hier ging es um den interkulturellen Austausch und die Anwendung und Erweiterung der erworbenen Sprachkenntnisse, also um eine Kultur- und Sprachreise.

Diese Ziele alleine reichen jedoch noch nicht aus, denn für Grundschulkinder ist bei einer solchen Reise der persönliche Bezug sehr wichtig. Dieser war dadurch gegeben, dass die Kinder ihre langjährigen Brieffreundinnen und -freunde persönlich kennenlernen konnten. Es war daher eine internationale Begegnung im Klassenverband.

Der Flug zu den Freundinnen und Freunden

Bei beiden Fahrten wurden die Lehrerinnen schon während der Planung immer wieder gefragt, wie es denn möglich sei, mit so „kleinen“ Kindern eine solche Fahrt durchzuführen, und dann auch noch als Flugreise!

Die Antwort: Es ist möglich, bedarf jedoch genauester Vorbereitung auf beiden Seiten (Deutschland und Italien), und es ist mit viel Zusatzarbeit auf beiden Seiten verbunden. Auch waren längst nicht alle Kinder vorher bereits geflogen, aber die Vorfreude auf die Freundinnen und Freunde und die Sicherheit, mit ihrer vertrauten Schulklasse und mit den ihnen vertrauten Lehrerinnen zu reisen, ließ sie alle Ängste vergessen.

Die Unterbringung erfolgte in Turin in einer Jugendherberge, in Mestre/Venedig dagegen war die Unterbringung in Familien möglich, wodurch sowohl die sprachlichen als auch die interkulturellen Ziele noch stärker erreicht wurden.

In Mestre waren immer zwei Kölner Kinder in einer italienischen Familie untergebracht. Dadurch, dass die Familien auch ein Kind im selben Alter hatten und die Kölner Kinder mit einem Klassenkameraden bzw. einer Klassenkameradin in einer Familie waren, fühlte sich keines unserer Kinder allein oder überfordert und konnte durch die Teilnahme am italienischen Familien- und Schulalltag authentische interkulturelle Erfahrungen sammeln.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Unsere Schülerinnen und Schüler nahmen Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahr, sowohl in der Schule als auch in den Familien, z. B. die Schulkleidung, die Unterrichts- und Pausenzeiten (verbindliche Ganztagschule in Italien, dafür eine längere Mittagspause mit Mensaessen, wozu die italienischen Kinder aber ihr eigenes Geschirr mitbringen!), die Frühstücksgewohnheiten in den Familien (kein Brot, sondern Kekse) usw. Hinzu kamen die Eigenheiten der Stadt Venedig: keine Autos, sondern Wasserbusse (Vaporetti), keine Straßen, sondern Fußwege mit vielen Brücken usw. – und schließlich das Eintauchen in die italienische Sprache.

Die Kölner Kinder kamen gut vorbereitet in Italien an, da die ganze Grundschulzeit über bereits Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulen in Köln und Mestre thematisiert wurden, zum Beispiel die Dauer der Grundschulzeit (in Italien 5 Jahre), die verschiedenen Unterrichtsfächer (in Italien ist der Sachunterricht aufgesplittert in Naturwissenschaften, Erdkunde und Geschichte), die Schulkleidung in Italien usw.

Durch den steten Kontakt der Lehrerinnen beider Länder wurden seit dem ersten Schuljahr nicht nur die Briefe der Kinder, sondern auch Unterrichtsmaterialien und -Ergebnisse ausgetauscht (per Post oder per Mail), und teilweise wurden nach Absprache sogar die gleichen Themen behandelt (z.B. gesunde Ernährung im Sachunterricht, Maler im Kunstunterricht, Lieder bzw. Komponisten im Musikunterricht usw.).

Die gemeinsame Zeit

Bei der Vorbereitung der Reise haben die Lehrkräfte darauf geachtet, dass den Kindern während der Begegnung genügend Spielzeit bleibt, was für Kinder in diesem Alter sehr wichtig ist. Zudem wurden im Vorfeld noch mit allen Kindern beliebte Spiele gespielt und deren Regeln erklärt, so dass die Kinder gleich gemeinsam losspielen konnten. Bereits am

ersten Schultag in der ersten Pause spielten die Kinder wie alte Freunde gemeinsam, so dass nicht zu erkennen war, wer aus Köln und wer aus Mestre war.

Sehr schön gewählt war das Motto, das die Schule in Mestre für unseren Aufenthalt dort gewählt hatte: „Arcobaleno – Un ponte tra me e gli altri“ („Regenbogen – Eine Brücke zwischen mir und den anderen“). Um dies sichtbar zu machen, hing in der Schule ein riesiger Regenbogen, der von den Klassen gemeinsam zum Thema „Interkulturelle Freundschaft“ gestaltet wurde, und es wurden gemeinsam italienische Freundschaftslieder gesungen, die wir schon in Köln nach Absprache mit den Lehrerinnen in Mestre gelernt hatten. Die gemeinsame Zeit war sehr abwechslungsreich gestaltet mit Aktivitäten in der Schule, mit den Gastfamilien, mit Spiel und Spaß und natürlich mit Besuchen in Venedig. In der Schule erfuhren die Kinder unter anderem etwas über die Besonderheiten der Lagune, in Venedig sahen sie einige Sehenswürdigkeiten und nahmen an kindgerechten Führungen teil.

Die Finanzierung

Dank der großzügigen Unterstützung durch die Comune di Venezia (vergleichbar mit der Stadt Köln) bekamen wir z.B. das Mittagessen in der Schulmensa in der ganzen Woche kostenlos, und auch für die Ausflüge nach Venedig mit Führungen im Dogenpalast und Markusdom bekamen wir viele Vergünstigungen. Die Finanzierung der Fahrt wurde auch durch Kölner Sponsoren ermöglicht, da die Kölner Kinder im Vorfeld viele Firmen u.Ä. angeschrieben und ihr Anliegen erklärt haben, dass sie am Ende der vierten Klasse im Rahmen einer Sprach- und Kulturreise ihre Freunde in Mestre/Venedig besuchen möchten. Als Kosten für die Fahrt fielen durch die verschiedenen Unterstützungen nur noch die Flugkosten an (wir haben einen recht günstigen Gruppenpreis gebucht) sowie geringe Ausflugskosten für Venedig, etwas Taschengeld und ein Gastgeschenk für die italienische Familie.

Der Schule überbrachten wir als Gastgeschenk einen selbst gedrehten Film über Köln: „Questa è Colonia“ – „Das ist Köln“. Hierüber freuten sich die italienischen Freundinnen und Freunde sehr. Viele verspürten danach den Wunsch, selbst in unsere wunderschöne Stadt zu reisen.

Nachhaltigkeit

Wir können mit dem Ziel interkultureller Begegnungen nur empfehlen, solche Reisen durchzuführen. Kinder im Alter von neun oder zehn Jahren haben genau das richtige Alter, um interkulturell und sprachlich von einer solchen Erfahrung zu profitieren. Sie beobachten, aber werten nicht und stellen mit kindlicher Unbefangenheit fest, dass manches anders ist. Inklusion ist in Italien beispielsweise eine Selbstverständlichkeit, und so staunten die Kinder nicht schlecht, dass z. B. ein blindes Kind und Kinder mit anderen Behinderungen die Schule besuchen. Zudem überwinden sie Sprachbarrieren und wachsen daran – und gewinnen so unglaublich wichtige Erfahrungen für das Leben!

Wie nachhaltig die Fahrt war, zeigte sich auch an der Tatsache, dass mindestens vier unserer Kölner Kinder in den Sommerferien gleich wieder mit ihren Familien nach Mestre/Venedig fuhren und auch einige italienische Familien nach Köln kommen wollten, denn teilweise haben sich auch Eltern aus Köln und Mestre angefreundet.

28. Judith Schiffer: Austausch mit Grundschulen in Europa an der KGS Vincenz-Statz, Köln³⁸

In der Katholischen Grundschule Vincenz-Statz ist das bilinguale Lernen (deutsch-italienisch) schon seit sechs Jahren fest im Schulprogramm verankert. In diesen Jahren entstand ein regelmäßiger Briefkontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern der KGS Vincenz-Statz und Schülerinnen und Schülern im italienischen Foggia. Auch die Lehrkräfte beider Schulen waren und sind sehr daran interessiert, die unterschiedlichen Lehr- und Lernmethoden der beiden Länder kennenzulernen, zu vergleichen und gegebenenfalls für den eigenen Unterricht zu nutzen.

Um diesen Fernkontakt zu vertiefen, besuchten 2006 zwölf italienische Lehrkräfte aus Foggia die KGS Vincenz-Statz in Köln. Ein Jahr später nahmen die Kölner an einer kollegiumsinternen Fortbildung in Foggia teil.

Bisheriger Höhepunkt dieser Schulpartnerschaft war dann im April 2008 die Klassenfahrt der 4a nach Foggia. Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern beider Schulen berichten bis heute begeistert über die gemeinsamen Erlebnisse und Erfahrungen.

Dieser sich auch im weiteren Lernen niederschlagende Erfolg bestärkte die Lehrkräfte der Katholischen Grundschule Vincenz-Statz nicht nur darin, diesen einen Kontakt aufrechtzuerhalten. Man begann auch über Möglichkeiten nachzudenken, eine Zusammenarbeit mit weiteren europäischen Ländern zu finden.

So entstand die Idee des Comenius-Projektes. Comenius ist ein europäisches Bildungsprogramm, das das Portfolio der bisherigen EU-Bildungsk Kooperationen zur Hochschulbildung (Erasmus), zur beruflichen Bildung (Leonardo da Vinci) und Erwachsenenbildung (Grundtvig) um die Säule Schulbildung ergänzt. Im Rahmen von Comenius-Schulpartnerschaften arbeiten die Partnerinnen und Partner für die Dauer von zwei Jahren zu einem selbst gewählten Thema von gemeinsamem Interesse zusammen und bekommen dafür Fördermittel von der EU.

Schnell wurden über die Comenius-Plattform im Internet weitere Schulen in Polen, der Türkei und Spanien gefunden, die in Zukunft regelmäßig zusammenarbeiten wollen, z. B. in Form von Hospitationen. Bereits seit August 2008 arbeiteten die Schulen dieser drei Länder mit den Schulen in Foggia und Köln schon an einem konkreten, länderübergreifenden Projekt. Die Idee: Jede Schule erstellt einen Stadtführer über ihre Stadt und die nähere Umgebung. Dieser wird dann in die anderen vier Sprachen übersetzt, so dass am Ende fünfsprachige Reiseführer über den jeweiligen Ort entstehen. Auch wenn Lehrkräfte natürlich eine wichtige Rolle bei der Umsetzung haben, ist es doch ein Projekt von Kindern für Kinder. Im Jahr 2009 wurde der Reiseführer herausgegeben.

Nach Fertigstellung des Reiseführers verstärkte die Schule die Ausrichtung auf Schulpartnerschaften mit vier weiteren Schulen aus Italien, Spanien, Polen und der Türkei.

³⁸ Vgl.: Schiffer 2009.

Mit der Schule in Italien, Foggia, wurden Briefkontakte zwischen den Kindern und persönliche Besuche von Schüler- und Schülerinnengruppen in beiden Ländern organisiert. Dies geschah allerdings nicht über das Erasmus+-Projekt, sondern wurde schulintern organisiert. Seit diesem Zeitpunkt werden Briefkontakte zwischen den Kindern der Schule und den Kindern in Foggia gepflegt. Zudem orientiert sich die Schule weiterhin europaweit, um dem Gedanken der Mehrsprachigkeit intensiv durch praktische Erfahrungen zu vertiefen.

Literatur

Schiffer, Judith (2009): „Kölner bilinguale Schule knüpft europaweit Kontakte: Über bilinguales Lernen zu Comenius“. In: ZMI-Magazin 2009, S. 30-31.

Szkoła Podstawowa w Nożynie (Hg.) (2009): Small Globetrotter. Travel Guide For Kids By Kids. Gdańsk.

29. Gülcan Uğurlu:

Das interkulturelle Schulleben an der Gesamtschule Gummersbach

Die Gesamtschule Gummersbach ist eine Schule, die zurzeit von 1027 Schülerinnen und Schülern aus 29 Herkunftsstaaten besucht wird. Ungefähr 65,5 % von ihnen haben einen Migrationshintergrund.

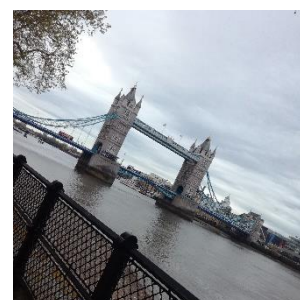
Eine multikulturelle Schülerinnen- und Schülerschaft stellt jede Schule vor große Herausforderungen. Das respektvolle, wertschätzende und produktive Miteinander entsteht nicht automatisch, sondern nur durch intensives, stetiges Bemühen. Dafür ist vor allem nötig, dass alle Beteiligten kulturelle Vielfalt als Bereicherung wahrnehmen und diese Einstellung im Schulalltag umsetzen und sichtbar machen. Dies geschieht an der Gesamtschule Gummersbach auf vielfältige Art und Weise.

Die Gesamtschule Gummersbach unterhält seit vielen Jahren *Schulpartnerschaften* mit vier ausländischen Schulen (Griechenland, Tschechien, Niederlande, Türkei). Die Partnerschaften gestalten sich als Austausch von Schülerinnen- und Schülergruppen, die jeweils für ca. 5-10 Tage Gäste in den Partnerländern sind und im Gegenzug dann als Gastgebende zu Hause in Deutschland fungieren. Die Jugendlichen gewinnen dadurch nicht nur Erfahrung mit der Gestaltung dieser beiden Rollen – des Gastes bzw. des Gastgebers/der Gastgeberin –, sondern entwickeln und erweitern ihre Kompetenzen, die beim Umgang mit Menschen eines anderen Kulturkreises nötig sind.

Der hohe Stellenwert dieser Austauschprogramme ist einerseits an ihrer Verankerung im Schulprogramm erkennbar und andererseits daran, dass zahlreiche Kolleginnen und Kollegen jedes Jahr diese Fahrten und die Betreuung der Gäste in Gummersbach sehr engagiert planen und durchführen. Eine Wand in der Eingangshalle unserer Schule mit Informationen zu den Austauschprogrammen, den Ländern und aktuellen Fotos visualisiert für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Gäste die Bedeutung unserer Partnerschulen für uns.

Eine ähnliche Zielsetzung wie die Austauschprogramme verfolgen wir auch mit unseren *Tagesfahrten* in nahegelegene Großstädte. Regelmäßig fahren Gruppen nach Paris, Brüssel, Lüttich oder London. Diese Fahrten ermöglichen vielen Schülerinnen und Schülern den Erstkontakt mit Menschen, die Französisch bzw. Englisch als Muttersprache sprechen. Viele von ihnen wenden zum ersten Mal ihre Fremdsprachenkenntnisse in authentischen Situationen an und begegnen zum ersten Mal Menschen, deren kulturelle Gepflogenheiten sie bis zu diesem Zeitpunkt nur aus dem Unterricht kannten.

Beispielsweise läuft die Tagesfahrt nach London folgendermaßen ab: Die Jugendlichen steigen abends um 21 Uhr an der Schule in den Reisebus. Nach einer ca. neun- bis zehnstündigen Fahrt (inklusive Fährüberfahrt) kommen sie am Morgen des nächsten Tages um ca. sieben Uhr in London an. Bei einer einstündigen Busfahrt durch London bekommen sie die Sehenswürdigkeiten der Stadt zunächst vom Bus aus zu sehen. Dazu gibt es Erklärungen von einer professionellen Reiseleiterin/einem professionellen Reiseleiter. Danach gehen sie in Kleingruppen auf Entdeckungstour und lösen dabei kleine Aufgaben, die ihnen die



Engischlehrkräfte mitgegeben haben. Nach einem insgesamt zehn Stunden dauernden Aufenthalt fahren sie am Abend wieder ab und kommen in der Regel am dritten Tag morgens gegen 3 Uhr erschöpft, aber reich an vielfältigen Einblicken und Eindrücken wieder

in Gummersbach an.



Der Reiz dieser Tagesfahrten liegt zum einen darin, dass für dieses zusätzliche Angebot kaum Unterricht ausfallen muss. Zum anderen sind diese Fahrten äußerst preisgünstig, so dass es *allen* Schülerinnen und Schülern möglich ist, daran teilzunehmen.

Für viele unserer Schülerinnen und Schüler ist solch eine Tagesfahrt überhaupt die erste Fahrt ins

Ausland. Schülerinnen oder Schülern mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit und einer Visumpflicht für Großbritannien bietet solch eine Fahrt die einmalige Gelegenheit, ohne ein aufwendiges und kostspieliges Antragsverfahren für ein Visum nach London zu gelangen. Es reicht nämlich, für die Betreffenden eine Reisendenliste durch das Ausländeramt ausstellen zu lassen.

Als *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* stellen wir uns gegen jede Form von Diskriminierung und Rassismus. Solidarität mit Schwächeren, gesellschaftliches Engagement und gegenseitige Hilfe sind Werte, zu denen wir mit zahlreichen Aktionen erziehen. Dazu gestalten wir jedes Jahr am Holocaust-Gedenktag am 27.01. einen Projekttag, der in jedem Jahrgang intern organisiert wird und sich Themen wie Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung von behinderten Menschen, Antisemitismus etc. widmet. Fast jedes Mal ist ein Moschee- und/oder Synagogenbesuch dabei. Auch führen wir im Rahmen des Geschichtsunterrichts regelmäßig Fahrten zu Konzentrationslagern durch. Aber auch die Teilnahme an lokalen Antidiskriminierungsaktionen (Lichterketten, Demonstrationen etc.) und interkulturellen Aktionen (*Fest der Vielfalt*, Kulturtreffs etc.), die wir beispielsweise mit unserem Chor, mit unseren DAG-Gruppen (Wahlpflichtfach *Darstellen und Gestalten*) oder mit Kulinarischem vom Müttercafé bereichern, ist für unsere Schule selbstverständlich.



Seit März 2012 gibt es ein *Müttercafé* an unserer Schule. Es entstand aus der Beobachtung, dass viele Mütter unserer türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler ein großes Interesse an der Schule hatten, aber aus dem einfachen Grund – geringe Kenntnisse in der deutschen Sprache – ihr leider fernblieben. Das Müttercafé sollte helfen, diese Hürde zu überwinden und in einer ungezwungenen Atmosphäre mehr



Das Banner des Interkulturellen Müttercafés

über das Schulleben der eigenen Kinder zu erfahren. Im Laufe der Jahre nahmen viele Mütter bei zahlreichen Treffen des Müttercafés die Gelegenheit wahr, Informationen rund um schulische Angelegenheiten zu erhalten, mit Expertinnen und Experten über Erziehungsfragen, Schullaufbahn und Gewaltprävention zu sprechen und sich darüber bei Tee und Gebäck auszutauschen. Seit 2015 ist das türkische Müttercafé ein *Interkulturelles Müttercafé*, das allen Müttern unserer Schülerinnen und Schülern offensteht. Zurzeit nehmen außer mehreren deutschen Müttern zahlreiche Mütter mit türkischen, polnischen, rumänischen und albanischen Wurzeln an den Aktivitäten teil.

Das Müttercafé hat in den fünf Jahren seiner Existenz vieles auf die Beine gestellt. Unter anderem ist die Idee eines Deutschkurses entstanden, der von Referendarinnen und Referendaren unterrichtet wird, zurzeit zwei Mal in der Woche stattfindet und den alle Mütter besuchen können, die ihre Deutschkenntnisse erweitern möchten. Außerdem gab es zahlreiche Verkaufsaktionen im PZ und an den Tagen der offenen Türen, deren Erlöse zum Teil für gute Zwecke gespendet wurden. Diese Verkaufsaktionen finden seit zwei Jahren in Zusammenarbeit mit dem Förderverein unserer Schule statt. Weiterhin gingen aus der äußerst effektiven Zusammenarbeit zwischen Förderverein und Müttercafé bisher drei Verkaufsaktionen auf dem Gummersbacher Weihnachtsmarkt hervor. Ferner haben Förderverein und *Interkulturelles Müttercafé* unsere Schule im Sommer 2016 auf dem *Fest der Vielfalt* des Freilichtmuseums Lindlar sehr erfolgreich vertreten. Die Mütter haben bereits zwei DAG-Aufführungen kostümtechnisch unterstützt, indem sie Röcke für die Darstellerinnen genäht haben. Und auch für die Zukunft haben sie sich einiges vorgenommen. Die neueste Idee, die vom Müttercafé kommt, ist eine Projektausschreibung. Die Mütter werden die beste interkulturelle Projektidee, die von einer Schülerinnen- bzw. Schülergruppe, einem Kurs oder einer Klasse eingereicht wird, mit 500 Euro belohnen.

All diese Aktionen erfordern engagierte Lehrkräfte und eine unterstützende Schulleitung, der ein gutes Schulklima wichtig ist und die dieses fördert, indem sie sich auf die soziale, kulturelle und sprachliche Vielfalt der Schülerinnen- und Schüler ausrichtet. Interkulturelle Kompetenzen werden nicht in einzelnen Situationen oder durch erworbenes Wissen entwickelt. Vielmehr verläuft interkulturelles Lernen als langer komplexer Prozess, der in Schule ständig wieder neu angeregt, vorangetrieben und unterstützt werden muss.

30. Julia Brügge und Svenja Maas-Gerhards: Synergien von IKUS und QuisS – Gelingensbedingungen für eine sprachensible und interkulturelle Schulentwicklung

„Schule anders denken“ – Dies ist ein Grundsatz, den man heutzutage zum Thema Schule in einer multikulturellen Gesellschaft – insbesondere mit den durch neue Zuwanderung einhergehenden Umwälzungsprozessen – häufig hört. Doch was steckt hinter dieser Phrase, die so viel Potenzial für Schulentwicklung bietet?

Da an QuisS-Schulen Heterogenität und Mehrsprachigkeit den Schulalltag prägen, sollten diese auch Handlungsbedingungen für erfolgreichen Unterricht, sowie für die Umsetzung einer sprachsensiblen Schulkultur sein. Das gilt nicht nur für das Bedingungsfeld Sprache, sondern auch für das Bedingungsfeld Kultur, um eine möglichst ganzheitliche Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler als Individuen zu ermöglichen. Das Handlungsfeld 4 des QuisS-Programms „Ergänzende Angebote zur (inter)kulturellen und ästhetischen Erziehung“ ermöglicht es, die Verknüpfung von sprachsensibler Unterrichts- und Schulentwicklung mit interkultureller Schulentwicklung systematisch innerhalb der QuisS-Arbeit an Schulen zu verankern.

Vielleicht erzeugt dies auf den ersten Blick den Eindruck, als würde zu der umfänglichen Aufgabe der sprachsensiblen Unterrichtsentwicklung (in allen Fächern) auch noch die Mammut-Aufgabe hinzu kommen, das gesamte Feld der interkulturellen Pädagogik und Schulentwicklung als QuisS-Steuergruppe bedienen zu müssen. Dieser Artikel will dieser Sorge entgegenwirken und aufzeigen, wie durch die *Schaffung von Synergieprozessen und enger Vernetzung* innerhalb der *vorhandenen Strukturen* an Schulen eine effiziente Systematik geschaffen wird, die letztendlich eine Erleichterung bei der Ingangsetzung des Schulentwicklungsprozesses hin zur sprachsensiblen und damit vor allem auch interkulturellen Schulkultur darstellt.

Um den QuisS-Schulen sowohl Gelingensbedingungen vorzustellen als auch auf Stolpersteine bei der Vernetzung der beiden Schulentwicklungsvorhaben hinzuweisen, wird in diesem Artikel auf die Schulen des QuisS-Verbundes geblickt, die bereits IKUS-Schulen waren, als sie 2014 in den QuisS-Verbund eintraten.

Der Name IKUS bezeichnet das Projekt Interkulturelles Lernfeld Schule.³⁹ Das IKUS-Projekt setzt sich die Förderung der interkulturellen Kompetenz an Schulen durch Kooperation von Internationaler Jugendarbeit und Schule im Sinne eines gemeinsamen Bildungsauftrages zum Ziel.⁴⁰ Durch Coachingprozesse begleitet, entwickelten die

³⁹ Kurzinformationen zur Projekthistorie und zu Modulen unter <https://www.ghg-alsdorf.de/wp/ikus-aktuelles> und unter <https://www.ijab.de/was-wir-tun/projektarchiv/interkulturelles-lernfeld-schule-ikus/> [Abruf: 15.05.2018] abrufbar.

⁴⁰ Dazu gehören u. a. die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Teilnahme möglichst aller Schüler_innen an internationalen Begegnungen (Lernen am Dritten Ort) und internationalen Mobilitäten, die Motivation von Schüler_innen zu ehrenamtlichem Engagement in internationaler Arbeit, die Einbeziehung von bisher unterrepräsentierten Schulformen, die verstärkte Einbeziehung von ländlichen Regionen in NRW, die erweiterte Einbeziehung der Inklusionsthematik, Peer-Ansätze als Element der nachhaltigen Sicherung sowie die Erarbeitung

teilnehmenden Schulen in der Förderphase (von 2009 bis 2014) Module, in denen sie die individuell auf die Schule angepassten Teilziele umsetzten und schulisch nachhaltig verankerten. Einige IKUS-Schulen nehmen zurzeit an laufenden Maßnahmen wie Kaalay-la oder JAB (Jugendauslandsberater) teil.⁴¹ Im Rahmen dieses Artikels wurden vom IKUS Kompetenzteam der Bezirksregierung Köln⁴² folgende vier Schulen (vertreten durch Sprachbeauftragte, Didaktische Leitung sowie IKUS-Beauftragte) bzgl. der möglichen Vernetzung des an ihrer Schule laufenden Projektes IKUS mit dem QuisS-Programm interviewt: Anne-Frank-Gesamtschule Düren, Katharina-Henoth-Gesamtschule Köln, Gesamtschule der Kreisstadt Siegburg und Gustav-Heinemann Gesamtschule Alsdorf.

Die QuisS-Steuergruppe setzt sich für gelebte Vielfalt ein – Schulentwicklungsarbeit

Zunächst scheint die sichtbare Schnittmenge zwischen interkulturellem Lernen und Sprachförderung im Feld der Mehrsprachigkeit zu liegen. Menschen aus unterschiedlichen Kulturen sprechen unterschiedliche bzw. mehrere Sprachen. Deshalb liegt es nahe, sich innerhalb der QuisS-Arbeit auch der Mehrsprachigkeit zuzuwenden.

Neben Mehrsprachigkeit als offensichtlicher Schnittmenge ergeben sich insbesondere über den Ansatz der *Language Awareness*⁴³ – im Sinne einer grundsätzlich befürwortenden und damit diversitätsbewussten *Haltung* – eine Vielzahl an Vernetzungsmöglichkeiten bei Schulentwicklungsvorhaben: aktive Akzeptanz der kulturellen und sprachlichen Vielfalt, Entwicklung von metasprachlicher und interkultureller Kommunikation, Bewusstwerden von sprachlichem Handeln im sozio- und interkulturellem Kontext, Sensibilisierung für Formen von Diskriminierung, Manipulation und struktureller Gewalt in (inter-)kulturellen und kommunikativen Interaktionssituationen. Von der Perspektive der Interkulturellen Pädagogik her betrachtet findet sich das Bedeutungsspektrum von Language Awareness auch in den sechs *Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz* wieder: Empathie, Ambiguitätstoleranz, Teamkompetenz, Offenheit, kommunikative Kompetenz und Selbstkompetenz. Diese gilt es bei Schülerinnen und Schülern wie Lehrkräften auszubilden und zu trainieren.

Durch die Einbeziehung des interkulturellen Lernfeldes in die Sprachbildung wird eine umfassende Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte und nicht-deutscher Muttersprache gefördert. Dies gelingt unter anderem durch Angebote, die

von sog. „Nachhaltigkeits-Modellen“. Kurzinformationen zur Projekthistorie und zu Modulen unter <https://www.ghg-alsdorf.de/wp/ikus-aktuelles> und unter <https://www.ijab.de/was-wir-tun/projektarchiv/interkulturelles-lernfeld-schule-ikus/> abrufbar. [Abruf: 15.05.2018]

⁴¹ Vgl.: <https://www.jive-international.de/teilinitiativen/jugendauslandsberater-jab-in-nrw/> und <http://kaalayla.de> [Abruf: 03.06.2018]

⁴² Das IKUS-Kompetenzteam besteht seitens der Lehrkräfte aus R. Bauckhage, G. Bilik, S. Maas-Gerhards und J. Brügge. Kontakt kann über S. Maas-Gerhards via Mail: svenja.maas-gerhards@bezreg-koeln.nrw.de aufgenommen werden.

⁴³ Nach der Association for Language Awareness wird in der Schnittmenge zum interkulturellen Lernen Language Awareness als ganzheitlicher Ansatz auf der kognitiven, affektiven, sozialen sowie auf Machtebene anvisiert (siehe proDAZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern (Hrsg.): E. Gürsoy: Language Awareness und Mehrsprachigkeit (2010), URL: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> [Abruf: 15.05.2018].

integrativ den Erwerb der deutschen Sprache bzw. Mehrsprachigkeit innerhalb von *diversitätsbewussten Projekten* fördern. Zudem werden durch ergänzende interkulturelle Angebote die *Identität* und damit die *Ich-Stärke* der Schülerinnen und Schüler aufgebaut, wodurch wiederum Inklusion erst möglich wird. Die interkulturelle Pädagogik richtet sich hier bewusst nicht nur an Schülerinnen und Schüler mit, sondern bewusst auch an Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungsgeschichte, denn im Sinne des *weit gefassten Inklusionsbegriffes*⁴⁴ kann es in der Schule wie in der Gesellschaft nur um eine *gelebte Vielfalt* gehen, statt um Integration im Sinne von Anpassung an die Leitkultur.

Dementsprechend ist das Handlungsfeld 4 „Ergänzende Angebote zur (inter)kulturellen und ästhetischen Erziehung“, zu dem auch IKUS gehört, nicht ohne das Handlungsfeld 2 „Schulentwicklung“ zu denken, in dem es um den *Aufbau von Strukturen* innerhalb der Schulentwicklungsarbeit geht, die die *Förderung einer diversitätsbewussten Haltung* aller am Schulleben beteiligten Personen systematisch aufbaut und trägt. Erst durch die *Mitwirkung der Steuergruppe QuisS an schulprogrammatischer Arbeit* kann es gelingen, ein Leitbild der Schule zu schaffen, in dem *gelebte Vielfalt* zum Ausdruck kommt.

Die Katharina-Henoth-Gesamtschule in Köln beispielsweise hat zur systematischen Vernetzung und Kooperation der Einzelprojekte und Vorhaben eine Stelle „Diversity Koordination“ eingerichtet. Diese beruft einen regelmäßigen Austausch zur gemeinsamen Konzeption in einem Arbeitskreis „Vielfalt macht stark“, an dem u.a. QuisS-Steuergruppenmitglieder genauso wie engagierte Kolleg_innen der interkulturellen Pädagogik mitwirken, ein.

Auch die Gustav-Heinemann-Gesamtschule Alsdorf schuf eine Koordinatorenstelle „Koordinator für inklusives Lernen“, welche unter dem Dach des weit gefassten Inklusionsbegriffes insbesondere das Arbeitsfeld des interkulturellen Lernens und der internationalen Mobilitäten bedient. In enger Teamarbeit und stetigen Austauschprozessen mit der Sprachbeauftragten der Schule werden im Zeichen der Inklusion interkulturelle und sprachfördernde Projekte und entsprechende Schulentwicklungsvorhaben angegangen und im Sinne des einheitlichen Leitbildes der Schule in der Qualitätsgruppe (Arbeitskreis Schulentwicklung und Qualitätssicherung unter Leitung der Didaktischen Leiterin) gemeinsam vertreten. In regelmäßigen Austauschstrukturen und Personalkonstellationen können Visionen gelebter Vielfalt reifen und in die Tat umgesetzt werden.

Gemeinsam die Segel hissen und Fahrt aufnehmen – Gelingensbedingungen

Um Schule anders zu denken, gehört es dazu, eine gemeinsame Vision von einer einheitlichen Schulkultur zu entwickeln. Dazu gehört es auch, Einzelprojekte zu bündeln, um Kapazitäten und Nachhaltigkeit zu sichern.

⁴⁴ Ein weit gefasster Inklusionsbegriff nimmt neben Menschen mit Beeinträchtigung auch solche in den Blick, die sich in schwierigen Lebenslagen befinden (finanziell, sozial, bildungsfernes Elternhaus) oder die durch Migration, Asyl oder Flucht benachteiligt sind oder gesellschaftlich am Rand stehen.

Gelebte Vielfalt ist immer eine *Frage der Haltung*. Dieser Frage muss sich jede Schule stellen und sie mit einem einheitlichen Leitbild und entsprechend *stringenter schulprogrammatischer Arbeit* beantworten. Nur so kann die Vision von allen gemeinsam angegangen und getragen werden.

In einer interkulturellen und sprachbewussten Schule bedeutet dies eine diversitätsbewusste Brille aufzusetzen. Wenn man mit dieser Brille arbeitet, wird die Wandelbarkeit von Kulturen einerseits und der transkulturelle Charakter eines jeden Subjekts andererseits betont. Deshalb werden vor allem die Gemeinsamkeiten (oder ein gemeinsames Produkt) in einer konkreten Gruppe in den Blick genommen und bearbeitet. Ziel ist es, dass die Gemeinsamkeiten in der Begegnung und innerhalb der Kommunikationssituation die vermeintlich kulturellen und sprachlichen Grenzen überwinden. Dem gegenüber steht ein starres Verständnis von Kultur, welches Differenzlinien zwischen Individuen festschreibt, zum Beispiel wenn es unterschiedliche Essgewohnheiten nach nationaler Herkunft definiert.

Heruntergebrochen auf Unterrichtsentwicklung wie auch Schulentwicklungsschritte bedeutet dies, alle Schülerinnen und Schüler von ihren *Ressourcen*⁴⁵ statt von ihren Defiziten her zu denken und Sprach- und Handlungsbausteine anzubieten, die ihnen helfen, den bestmöglichen Bildungsabschluss zu erlangen, unabhängig von der jeweiligen Risikolage, in der sie sich befinden bzw. aufwachsen.

Es ergeben sich daraus folgende Gelingensbedingungen für die *QuisS-Steuergruppenarbeit*:

- ☒ **Reflexion des IST-Zustandes** der Schule zur Feststellung der bereits vorhandenen Schulentwicklungsvorhaben, Projekte, Arbeitsgruppen und Strukturen;
- ☒ **Partizipation** an weiteren Schulentwicklungsgremien und damit Prägung des Leitbildes der Schule;
- ☒ **Haltungsfrage** stellen und in entsprechenden Gremien und Fortbildungsmaßnahmen des Kollegiums und der Schülerschaft bearbeiten;
- ☒ breite **personelle Aufstellung** und **kommunikative Vernetzung** mit engagierten Kolleg_innen und mit anderen Arbeitsgruppen mit interkulturellem Themenschwerpunkt zur Planung und Durchführung von Schulentwicklungsvorhaben;
- ☒ Formulierung kleinschrittiger **SMARTer Ziele** mit Festlegung von Handlungsschritten, Zeitrahmen und Verantwortlichkeiten;
- ☒ **Verankerung** der Projekte/Vorhaben in den Fachcurricula und dem **Jahreskalender** der Schule;
- ☒ regelmäßige **Präsenz** der Aktivitäten – und damit auch große **Transparenz** – gegenüber allen Kolleg_innen und auch Schüler_innen in z.B. Lehrerkonferenzen und Schüleraktivitäten-Tableaus;
- ☒ regelmäßige **Reflexion** und **Überarbeitung** der Implementierungen.

⁴⁵ Um etwaiger Kritik an der Verwendung des Begriffs Ressource in diesem Kontext entgegenzuwirken, sei festgehalten, dass hier eine ganzheitliche Wertschätzung der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers nicht ausgeschlossen, sondern implizit ist; frei nach der Parole „Jedes Kind ist hochbegabt“.

Damit die Vernetzung mit anderen Schulentwicklungsvorhaben und deren personellen wie systemischen Strukturen gelingt, sollte zunächst gemeinsam der IST-Zustand der Schule festgehalten werden. Dadurch wird allen Beteiligten klar, dass nicht einfach „wieder etwas Neues“ dem Kollegium aufgebürdet wird, sondern vorhandene Strukturen effizient genutzt, vernetzt und/oder angepasst werden. Von hier aus sollten die Segel gehisst werden, um gemeinsam Fahrt aufzunehmen. Ausgehend von diesem *IST-Zustand* können dann im Hinblick auf die im Leitbild festgeschriebene Vision der Schule (gemeinsame) *Handlungsschritte* vereinbart werden. Hierbei ist es wiederum wichtig, sich SMARTe⁴⁶ Ziele zu setzen, um Fortschritte in der Schulentwicklung sichtbar zu machen und positive Energie durch das Erreichen der Ziele für die Arbeitsgruppenmitglieder zu gewinnen. Die *Motivation durch Erfolgserlebnisse* ist in der Steuergruppenarbeit ein nicht zu unterschätzender Faktor, der insbesondere in einem langwierigem Schulentwicklungsprozess nicht außer Acht gelassen werden darf. Durch die Festlegung von Zeitrahmen und Verantwortlichkeiten bleiben die Ziele überprüfbar und vor allem greifbar. Auch Öffentlichkeitsarbeit und/oder Elternarbeit kann durch eine klare, transparente Zeitstruktur und eindeutige Zuständigkeiten bzw. Ansprechpartner leichter generiert werden.

Durch die Vernetzung von sprachsensiblen und interkulturellen Schulentwicklungsvorhaben und Projekten in Konzeption und Durchführung (wie auch der Reflexion und konzeptuellen Überarbeitung) werden an der Schule personelle Ressourcen effizient genutzt und Aufgaben auf mehreren Schultern gleichberechtigt verteilt. Zudem werden Inhalte sichtbar verknüpft und damit nach Außen transparent. Eine einheitliche Haltung innerhalb der Schullandschaft wird für Schüler, Eltern, die Gemeinde wie auch für das Kollegium anschaulich. Durch *Schaffung von Synergieprozessen und enger Vernetzung* innerhalb der *vorhandenen Strukturen* an Schulen kann so eine effiziente Systematik geschaffen werden, die letztendlich eine Erleichterung bei der Inangsetzung des Schulentwicklungsprozesses hin zur sprachsensiblen und damit vor allem auch interkulturellen Schulkultur darstellt.

Der Blick von außen – Coachings in Anspruch nehmen und Partner suchen

Auf dem Weg zur interkulturellen und sprachsensiblen Schulkultur ist es von großem Nutzen – da sind sich alle fünf Schulen einig – ein Coaching durch einen externen Partner in Anspruch zu nehmen. Durch diese Öffnung wird eine ungemeine Manpower in die Schule gebracht. Es wird viel dadurch angestoßen und nachhaltig davon profitiert.

Die Gesamtschule der Kreisstadt Siegburg nahm zum Beispiel direkt bei ihrer Gründung am IKUS-Projekt teil. Im begleitenden Coachingprozess wurde u.a. das Modul der Lehrerfortbildung „Interkulturelle Sensibilisierung – interkulturelle Beratungssituationen“ vom IKUS-Kompetenzteam und einem Partner aus der internationalen Jugendarbeit geplant und durchgeführt. An dieser Schule im Aufbau führt aktuell die zuständige QuisS-Koordinatorin erfolgreich ein weiteres Coaching mit der QuisS-Steuergruppe durch, um sie auf dem Weg der Vernetzung von Sprachfördermaßnahmen und interkulturellem Lernen zu unterstützen.

⁴⁶ Ziele sollen SMART formuliert werden. SMART steht dabei für S – spezifisch M – messbar A – aktionsorientiert R – realistisch T – terminiert.

Die Teilnahme am QuisS-Projekt bietet die Chance, Schulbegleitung in Anspruch zu nehmen. Die QuisS-Steuergruppen können angebotene Unterstützungsmaßnahmen wie zum Beispiel die schulpsychologischen Dienste, das IKUS-Kompetenzteam der Bezirksregierung Köln sowie die QuisS-Koordinatorinnen anfragen. Im Coachingprozess können kreative Lösungen erarbeitet werden, um sich z.B. dem Bedingungsfeld Schülerklientel, personelle Ressourcen, oder auch der Geldakquise zu stellen.

Der Mehrwert der Konzeption und Durchführung von Projekten in Kooperation mit Partnerinnen und Partnern aus der internationalen Jugendarbeit ist vor diesem Hintergrund aus dem Schulalltag der Gustav-Heinemann-Gesamtschule Alsdorf nicht mehr wegzudenken. Eine Hilfestellung bei der Findung von Kooperationspartnerinnen und -partnern für Fundraising für konkrete Vorhaben kann zum Beispiel durch ein Coaching erfolgen. Durch den neutralen, offenen Blick auf vorhandene Strukturen können auch Möglichkeiten der „Vernetzung in der Kommune“ (Handlungsfeld 3 des QuisS-Programms) aufgezeigt werden. Warum sich nicht mit regionalen Partnerinnen und Partnern wie Firmen, Verbänden, Künstlern, Jugendeinrichtungen, etc. vernetzen und u.a. zusammen Finanzierungsmöglichkeiten ausloten? Hier könnten Spenden und Kostenübernahmen fließen oder auch eine Möglichkeit entstehen, in Kooperation Fördergelder bei verschiedensten Organisationen, Instituten oder Stiftungen zu beantragen.

Insgesamt kann der geschulte und neutrale Blick von außen auf den IST-Zustand und schulinterne Entwicklungsprozesse Anstöße geben, über vermeintliche Grenzen hinweg zu gehen und die eigene Schule neu wahrzunehmen. Damit angeregte Prozesse des Umdenkens können bewirken, die eigene Schule anders zu denken.

Autorinnen und Autoren

Ralf Bauckhage ist Lehrer für Pädagogik und Sport an der Gustav-Heinemann Gesamtschule in Alsdorf. Darüber hinaus ist er Koordinator für integrative Arbeit und in dieser Funktion unter anderem IKUS-Steuergruppenkoordinator an der GHG sowie Mitglied im IKUS-Kompetenzteam der Bezirksregierung Köln.

Rosella Benati ist Fachberaterin in der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln und verantwortlich für *DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen*. Sie entwickelt mehrsprachige und interkulturelle Konzepte für Grundschulen und ist Geschäftsführerin des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration.

Zubaida Bittar ist QuisS-Koordinatorin für den Rhein-Sieg-Kreis und DemeK-Trainerin für QuisS-Grundschulen. Als Beraterin für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung (BikUS) unterstützt sie QuisS-Schulen u. a. bei der Verankerung von DemeK im Unterrichtsalldag und der Erweiterung schulischer Handlungsfelder in Hinblick auf eine interkulturelle Perspektive. Mit Themenbereichen zur schulischen Integration befasst sie sich seit 2011 als Fachberaterin für Migration im Schulamt für den Rhein-Sieg-Kreis.

Julia Brügge ist Lehrerin für Deutsch, Pädagogik und Sozialwissenschaften an der Gustav-Heinemann-Gesamtschule in Alsdorf. Dort ist sie zudem QuisS-Sprachbeauftragte, Demek-Lehrkraft, Beratungslehrerin, Klassenlehrerin einer inklusiven Klasse, IKUS-Steuergruppenmitglied und Qualitätsgruppenmitglied. Des Weiteren ist sie als QuisS-Koordinatorin und im IKUS-Kompetenzteam für die Bezirksregierung Köln tätig.

Metin Çetin unterrichtete zunächst in Düsseldorf und seit 2002 an Kölner Grundschulen in Nippes und Blumenberg. Er war mehrere Jahre zusammen mit Inge Thul Projektleiter für KOALA in der Bezirksregierung Köln. Er hat mehrere Schulbücher für den Türkischunterricht geschrieben, vor allem die Bände Ananas 1-3 und die Papagei-Hefte.

Fenna tom Dieck ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Sie promoviert zur schulischen Teilhabe neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher im internationalen Vergleich.

Mara Drink ist Lehrerin und Sprachbeauftragte an der GGS Konrad-Adenauer-Straße in Porz-Finkenbergl und DemeK-Trainerin der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln.

Şule Ekemen ist Studiendirektorin an der Willy-Brandt-Gesamtschule in Köln. Als Schulleitungsmitglied ist sie für den Aufbau und die Koordination des vierzügigen Teilstandortes der Willy-Brandt-Gesamtschule in Dellbrück verantwortlich.

Susanna De Faveri ist Herkunftssprachenlehrerin für Italienisch und unterrichtet seit der Einrichtung des bilingualen deutsch-italienischen Zweigs 2001 an der KGS Zugweg in der Kölner Südstadt.

Maria Antonietta Gallo ist Herkunftssprachenlehrerin für Italienisch und unterrichtet im bilingualen deutsch-italienischen Zweigl der KGS Zugweg in der Kölner Südstadt.

Prof. Dr. Ingrid Gogolin ist Senior-Professorin für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit und erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung. Sie gehört zum Direktorium der Forschungsgruppe Diversity in Education Research (DivER) der Universität Hamburg und ist Koordinatorin des bundesweiten Forschungsschwerpunkts „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“, gefördert vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Weitere Informationen siehe www.ingrid-gogolin.eu

Soheila Gramss-Zivari ist stellvertretende Leiterin des Kommunalen Integrationszentrums des Rheinisch-Bergischen-Kreises und QuisS-Koordinatorin für die Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln.

Dr. Petra Heinrichs ist Fachberaterin in der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln. Dort leitet sie das Programm *QuisS – Qualität in sprachheterogenen Schulen*, ist verantwortlich für *DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen* in der Sekundarstufe und für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an QuisS-Schulen.

Manfred Höhne, seit 2001 schulfachlicher Dezernent bei der Bezirksregierung Köln für die Bereiche sonderpädagogische Förderung, Inklusion und Integration durch Bildung, Mitglied der Steuergruppe des ZMI –Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration.

Thomas Jaitner, pensionierter Lehrer Gymnasium und Gesamtschule, 1994-96 Moderator der Fortbildungsmaßnahme „Lehrerinnen und Lehrer ausländischer Schüler“, 1997-2002 Mitarbeiter in der Hauptstelle RAA in Essen, 2002-2013 Fachberater in der Bezirksregierung Köln. Seit 1995 Bildungsreferent des Landesintegrationsrates.

Karin Leusner ist seit 2002 Schulleiterin der Vincenz-Statz-Grundschule in Köln Ehrenfeld, einer Grundschule mit bilinguaalem Angebot Deutsch- Italienisch.

Ina-Maria Maahs hat Germanistik, Sozialwissenschaften, Deutsch als Fremdsprache und Politikwissenschaften studiert. Im Mercator-Institut ist sie stellvertretende Leiterin der Abteilung Sprache und Profession und Ansprechpartnerin für das Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache.

Svenja Maas-Gerhards ist Lehrerin für Englisch und Kunst an der Realschule Im Kleefeld, Bergisch Gladbach. Dort koordiniert und leitet sie die Sprachfördergruppen. Seit 2009 ist sie im IKUS-Kompetenzteam (*Interkulturelles Lernfeld Schule*) der Bezirksregierung Köln tätig.

Ursula Reichling arbeitet als Grundschullehrerin an der Gemeinschaftsgrundschule Gartenstadt in Köln-Longerich und hat langjährige Erfahrungen im KOALA-Unterricht an der Gemeinschaftsgrundschule Erlenweg in Köln-Bickendorf. Sie fungiert als Moderatorin des Arbeitskreises KOALA-Didaktik der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln und ist Mitglied der Schreibkonferenz „Handreichung für den KOALA-Unterricht“. Sie ist Autorin des mehrsprachigen Gefühle-Spiels „Hallo, wie geht es dir?“.

Prof. Dr. Lisa Rosen ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität zu Köln, wissenschaftliche Leiterin der Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln und Sprecherin des Netzwerks "Social Justice and Intercultural Education" der European Educational Research Association. Arbeitsschwerpunkte u.a.: Bildung und Inklusion in der Migrationsgesellschaft; Migration und Geschlechterverhältnisse; Migrations- und Familienforschung.

María José Sánchez Oroquieta ist Fachberaterin in der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln und verantwortlich für das Konzept des Koordinierten Lernens in Deutsch und in der Herkunftssprache, bekannt als KOALA, und sie ist Koordinatorin des Verbundes „Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe“ im dem bundesweiten Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS).

Giuliana Scagliusi ist Herkunftssprachenlehrerin für Italienisch und unterrichtet im bilingualen deutsch-italienischen Zweig der KGS Zugweg in der Kölner Südstadt.

Maja Scheerer ist als Grundschullehrerin seit 2002 an der bilingual deutsch-italienisch KGS Zugweg in der Kölner Südstadt tätig. Seitdem arbeitet sie auch mit Rosella Benati in der Arbeitsstelle Migration an verschiedenen Projekten zum bilingualen und mehrsprachigen Lernen und ist seit 2016 QuisS-Koordinatorin für die Kölner Grundschulen.

Judith Schiffer initiierte im Jahr 2008 das Comenius-Projekt an der KGS Vincent-Statz in Köln. Mittlerweile unterrichtet sie an der Grundschule Kinderhaus-West in Münster.

Nadine Steckenborn ist Grundschullehrerin an der Astrid-Lindgren-Schule in Bergheim, arbeitet teilabgeordnet am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Bereich Qualifizierung und ist DemeK-Trainerin im Rhein-Erft-Kreis.

Michalina Trompeta ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Internationale Beziehungen an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Rassismuskritik, Antiziganismusforschung sowie Medien und Migration.

Gülcan Uğurlu ist DemeK-Trainerin für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe und Oberstudienrätin an der Gesamtschule Gummersbach. Sie unterrichtet dort seit 15 Jahren Deutsch, Englisch und Praktische Philosophie.

Erika Waedt ist QuisS- Koordinatorin im Oberbergischen Kreis. Als abgeordnete Lehrerin arbeitet sie am Kommunalen Integrationszentrum Oberbergischer Kreis und ist dort zuständig für Bildungsberatung, Fokus Jugendliche und durchgängige Sprachförderung an Schulen.

Christiane Wengmann ist Fachberaterin in der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln. Dort arbeitet sie in der Programmleitung für das Programm *QuisS – Qualität in sprachheterogenen Schulen*, u.a. für den Bereich *DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen* in der Sekundarstufe.

Monika Wilmsmeier ist Lehrerin und Sprachbeauftragte an der Realschule Beuel in Bonn. Als QuisS-Koordinatorin ist sie zuständig für die QuisS-Schulen in Bonn.

Andrea Zembold ist Grundschullehrerin in Leverkusen, DemeK- Trainerin und QuisS-Koordinatorin für die Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln.



Gedruckt auf Papier aus nachhaltiger Waldwirtschaft.
Die Bezirksregierung Köln legt Wert auf den verantwortungsvollen
Umgang mit dem Rohstoff Holz. Der Einsatz von entsprechenden
Papieren gibt der Bezirksregierung Köln die Möglichkeit, Verantwortung
zu übernehmen und ihr diesbezügliches Engagement sichtbar zu machen.

Bezirksregierung Köln
Zeughausstraße 2-10
50667 Köln
Telefon 0221/147-0
Fax 0221/147-3185
poststelle@brk.nrw.de
www.brk.nrw.de

