

Erfolgreiches Lernen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund





Erarbeitet durch

Bezirksregierung Köln

Dezernat 41

Arbeitsstelle Migration

Manfred Höhne

Thomas Jaitner

Elisabeth Schmidt

in Kooperation mit Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung

Herausgeber

Bezirksregierung Köln

Zeughausstraße 2-10

50667 Köln

Telefon 0221/147-0

Fax 0221/147-3185

poststelle@brk.nrw.de

www.brk.nrw.de

2. Auflage: April 2015

Herstellung und Druck

Herstellung: Stabsstelle Öffentlichkeitsarbeit der Bezirksregierung Köln

Druck: Druckerei der Bezirksregierung Köln

Fotonachweis

S. 7 © Elisabeth Schmidt, Leverkusen

S. 27 © Stiftung Polytechnische Gesellschaft, Frankfurt
(Fotograf: Christopher von Harbou)

S. 57 © Stiftung Polytechnische Gesellschaft, Frankfurt
(Fotograf: Dominik Buschardt)



Vorwort

Lehrkräfte an allen Schulen werden sich in Zukunft noch intensiver mit der Frage auseinandersetzen müssen, wie die Schulerfolge von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verbessert werden können. Dieses betrifft auch den Bereich der sonderpädagogischen Förderung, insbesondere in den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen sowie soziale und emotionale Entwicklung. Hier gilt es, fehlenden Sprachkompetenzen durch passgenaue Maßnahmen im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts zu begegnen, der auch Mehrsprachigkeit stärkt, um mittel- und langfristig sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zu vermeiden. Notwendig hierfür sind fundierte Kenntnisse über den Zusammenhang von Spracherwerb und Lernen und über geeignete methodisch-didaktische Vorgehensweisen in mehrsprachigen Klassen.

Die Hintergründe dafür liegen auf der Hand:

-  Die Zahl der Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund wird in den kommenden Jahren in den Schulen in NRW quantitativ steigen. 20% der in Deutschland lebenden Menschen haben einen Migrationshintergrund, bei den Kindern unter 5 Jahren sind es 35%. In vielen Großstädten in NRW wächst der Anteil der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren auf 50%, in zahlreichen Stadtteilen liegt er schon jetzt weit darüber.
-  Eine Studie, die im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung durchgeführt wurde, zeigt ungleiche Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund gegenüber denen ohne Migrationshintergrund auf: „In der Sekundarstufe I sind von den autochthonen Deutschen 39% auf dem Gymnasium, von der Gesamtheit der Migrantinnen und Migranten 29%, von der Teilgruppe der Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler 31% und von den Türkischstämmigen 16%. Auf der Hauptschule hingegen sind in der Sekundarstufe I von den autochthonen Deutschen nur 12%, aber 24% der Migrantinnen und Migranten und 31% der Türkischstämmigen. Insgesamt besuchen 39% der jungen Migrantinnen und Migranten mit türkischen Wurzeln im Alter zwischen 10 und 17 Jahren eine Hauptschule, eine Sonderschule oder gar keine allgemeinbildende Schule.“¹
-  Es besteht die Gefahr, dass schwache Schulleistungen und Problemstellungen in Bereichen der sozialen Anpassung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorschnell als sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf diagnostiziert werden, was die deutlich hohe Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen oder soziale und emotionale Entwicklung widerspiegelt.

Ein konzeptionelles Vorgehen zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund kann nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn das Wissen um die Notwendigkeit und die Kenntnisse um Inhalte und Methoden eines sprachsensiblen Unterrichts in Schule und Ausbildung implementiert werden. Belegt durch umfangreiche wissenschaftliche Studien² wird

¹ Wippermann, Katja u.a. (2013): Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern, Studie im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung, Stuttgart, S. 267).

² Gogolin, Ingrid: Aktuelle Forschungsergebnisse und Gelingbedingungen für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Inger Petersen (Hrsg.): Mit Sprachvielfalt in die Zukunft. Gelingende Sprachförderung

auf den Zusammenhang von Sprachverstehen und schulischer Leistungsfähigkeit hingewiesen. Für viele Kinder, die die deutsche Sprache noch nicht richtig beherrschen, ergeben sich Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb, insbesondere im Sinne eines konstruierenden Lesens und im Bereich mathematischer Kompetenzen, die in großer Abhängigkeit zur Sprachkenntnis stehen. Ebenso können Sachverhalte nur unzureichend durchdrungen werden, wenn das Verstehen der Sprache, in der unterrichtet wird, nicht hinreichend gegeben ist. Durch den Unterricht in deutscher Sprache entwickeln die Kinder zwar mündliche Sprachkompetenzen in Alltagssituationen und Handlungszusammenhängen wie sie kein Fremdsprachenunterricht ermöglicht, jedoch besteht die Gefahr, dass sie längerfristig an der Schriftsprache und an komplexen sprachlichen Strukturen scheitern, sodass sie Sprache nicht als Mittel des Denkens nutzen können.

Die Bedeutung der Erstsprache für das Erlernen einer weiteren Sprache wurde durch viele Untersuchungen belegt. Damit diese nicht schneller vergessen wird, als Sprachstrukturen in der Zweitsprache erworben werden können, ist es notwendig, auch der jeweiligen Erstsprache im Unterrichtsalltag Bedeutung zu verleihen. Zum einen kann hierdurch ein Bruch in der intellektuellen Entwicklung der Kinder vermieden werden und zugleich eine Stärkung ihrer persönlichen Identität, ihrer Sprache erfolgen. Für Kinder und Jugendliche, die in einem anderen Kulturkreis mit einer anderen Sprache aufgewachsen sind oder die noch über unzureichende deutsche grammatikalische und lexikalische Sprachkenntnisse verfügen, besteht die Gefahr, dass schulisches Lernen als sehr anstrengend und frustrierend erlebt wird. Denn erschwertes schulisches Lernen ist mit hohen Anforderungen an die soziale Anpassung verbunden. Diese Problematik tritt besonders häufig in der Sekundarstufe in Erscheinung, wenn Sprache immer mehr als Mittel des abstrakten Denkens notwendig wird: Viele Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Deutschkenntnisse nicht weiter, anderen droht sogar das sogenannte „backsliding“, d.h. sie fallen noch hinter die vermeintlich erlernten sprachlichen Strukturen zurück.

Vielen Eltern mit Migrationshintergrund erscheint die Schule zudem als eine fremde Einrichtung, in der die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder eher als Problem wahrgenommen wird und weniger die damit verbundenen Chancen und Kompetenzen gesehen werden. Dieses zieht häufig eine große Verunsicherung nach sich hinsichtlich der eigenen Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern für ihre Kinder im Bereich des schulischen Lernens. Ihre vorhandenen eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen werden deshalb zu wenig eingebunden. Die Ursachen für die schlechten Schulerfolge dürfen nicht auf die Betroffenen selber, also auf die Kinder und Jugendlichen oder deren Eltern projiziert werden. Vielmehr muss die Frage geklärt werden, wie Schule die notwendigen Sprachkompetenzen vermitteln kann, damit Schülerinnen und Schüler die Schriftsprache als Schlüsselqualifikation für den Schulerfolg und als Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft erwerben.

Um diese Arbeit an den Schulen zu unterstützen, hat die Bezirksregierung Köln im Schuljahr 2010/2011 eine Qualifizierungsmaßnahme für die im Rahmen der Kompetenzzentren tätigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen begonnen, die an allgemeinbildenden Schulen eine Beratungstätigkeit im Bereich „Sprachliches Lernen“ ausüben. Seit Februar 2012 wurde diese Qualifizierung vertiefend in drei regionalen Arbeitsgruppen weitergeführt. Daraus sind unter dem Titel „Erfolgreiches Lernen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ drei Handreichungen in der Impuls-Reihe entstanden, die in dieser Broschüre zusammengefasst werden:

1. Erwerb der Bildungssprache Deutsch
2. Schulischer Umgang mit natürlicher Mehrsprachigkeit
3. Im Dialog mit den Eltern

Die Absicht der Arbeitsstelle Migration und der Autorinnen und Autoren ist, dass die Handreichungen als Hilfe dienen bei Beratungsgesprächen mit Eltern und Lehrpersonen. Es sollen der Blick für Lernblockaden und damit einhergehende Verhaltensweisen geschärft und zugleich Ideen für das Lehren und Lernen in mehrsprachigen Klassen vorgestellt werden.



Inhaltsverzeichnis

1.

TEIL:

ERWERB DER BILDUNGSSPRACHE DEUTSCH

5

- | | | |
|-----|--|----|
| 1.1 | Fallbeispiele von Schülerinnen und Schülern aus Zuwanderungsfamilien | 7 |
| 1.2 | Stolpersteine beim Erlernen der deutschen Sprache | 9 |
| 1.3 | Das Konzept:
DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen | 13 |
| 1.4 | Anhang – 1. Teil | 25 |

2.

TEIL:

SCHULISCHER UMGANG MIT NATÜRLICHER MEHRSPRACHIGKEIT

27

- | | | |
|------|--|----|
| 2.1. | Mehrsprachigkeit:
Verbreitete Mythen und Irrtümer vs.
wissenschaftliche Ergebnisse | 29 |
| 2.2 | Grundlagen der Mehrsprachigkeit | 31 |
| 2.3 | Der Erwerb zweier Sprachen | 33 |
| 2.4 | Schlussfolgerungen für das Lehren und
Lernen in mehrsprachigen Klassen | 35 |
| 2.5 | Konzepte zur Förderung mehrsprachiger Kinder | 35 |
| 2.6 | Tabellarische Darstellung ausgewählter Testverfahren | 42 |
| 2.7 | Anhang – 2. Teil | 44 |

3.**TEIL:
IM DIALOG MIT DEN ELTERN****57**

3.1	Im Dialog mit den Eltern	59
3.2	Hintergründe und Geschichte der Migration	61
3.3	Kompetenzen der Eltern stärken	63
3.4	Mehrsprachigkeit in der Familie und in der Schule	65
3.5	Gespräche mit Eltern	66
3.6	Projekte der Zusammenarbeit mit Eltern	73
3.7	Anhang – 3. Teil	77



1. TEIL: ERWERB DER BILDUNGSSPRACHE DEUTSCH

Ausgearbeitet von:

Andrea Baumann
Andrea Captain
Heike Faber
Sandra Tlailia
Stephanie Boje
Alexandra Crampe

Koordination:

Martina Hübner-Becker

1. TEIL: ERWERB DER BILDUNGSSPRACHE DEUTSCH INHALT

1.1	Fallbeispiele von Schülerinnen und Schülern aus Zuwanderungsfamilien	9
1.1.1	Beispiel 1: Vladimir	9
1.1.2	Beispiel 2: Esra	10
1.1.3	Kommentierung der Fallbeispiele	10
1.2	Stolpersteine beim Erlernen der deutschen Sprache	13
1.3	Das Konzept: DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen	21
1.3.1	Sprachspiele	22
1.3.2	Generatives Schreiben	23
1.4	Anhang – 1. Teil	25
1.4.1	Literaturverzeichnis	25
1.4.2	Internetverzeichnis	25

1.1 Fallbeispiele von Schülerinnen und Schülern aus Zuwanderungsfamilien

1.1.1 Beispiel 1: Vladimir

Vladimir lebt gemeinsam mit seinen Eltern und seinem 4 Jahre älteren Bruder in einem kleinen Dorf in Nordrhein-Westfalen. Die Familie stammt aus Polen und lebt seit fast 2 Jahren in Deutschland. Der Aufenthalt ist auf insgesamt 5 Jahre festgelegt. Nach Ablauf dieser Zeit wird die Familie wieder zurück nach Polen reisen. Vladimirs Vater arbeitet in einer Import- und Exportfirma, bei der ausschließlich Kenntnisse der englischen Sprache erwartet werden. Im häuslichen Umfeld wird ausschließlich polnisch gesprochen. Vladimirs Eltern beherrschen nur sehr wenige Wörter auf Deutsch. In der Regel benötigen sie ausschließlich Englisch und Polnisch als Kommunikationsmittel, um ihr Alltagsleben gestalten zu können. Sein Bruder besucht die Hauptschule und beherrscht ein wenig Deutsch. Seine Deutschkenntnisse erlauben es ihm, mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten und mit Freunden Freizeitaktivitäten durchzuführen.

Vladimir besucht seit August 2010 die Grundschule. Es zeigte sich schon zu Beginn seiner Schulzeit, dass er erhebliche Schwierigkeiten hatte, den Leistungsanforderungen des 1. Schuljahres der Grundschule gerecht zu werden. Die Klassenlehrerin benannte als hauptsächliche Ursache die fehlenden deutschen Sprachkenntnisse.

Zum Einschulungstermin sprach Vladimir kein deutsches Wort. Im Schuljahresverlauf wurde er vor allem sprachlich sehr gefördert, um ihm die Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen. Vladimir zeigte sich jedoch sehr uninteressiert am Unterrichtsstoff. Das Desinteresse war allumfassend und sein Lernzuwachs war sehr gering. Die Klassenlehrerin beschrieb beispielsweise, dass er oft so tut, als ob er nichts verstünde. Er schaue oft nur im Klassenraum herum, und es sehe für sie so aus, als wolle Vladimir sich nicht beteiligen. Zu arbeiten beginne er oft nur nach Einzelzuwendung und häufig beende er seine Arbeit, bevor die Aufgabe vollständig gelöst sei.

Im Laufe des 1. Schuljahres wurde eine Sonderpädagogin zur Beratung hinzugezogen. Diese vermutete als Ursache für die Symptomatik Asperger-Autismus, welcher jedoch bis heute nicht diagnostiziert wurde. Die Klassenlehrerin suchte auf Grund der schulischen Problematik das Gespräch mit den Eltern. Die Konversation mit den Eltern erfolgte in Englisch. Nach Schilderung der Eltern verliefen die Geburt und das Heranwachsen Vladimirs in den ersten Jahren unproblematisch. Dennoch wurde im Verlauf der ersten Lebensjahre in Polen ein Intelligenztest durchgeführt, der als Ergebnis eine durchschnittliche Intelligenz aufwies. Das Testergebnis liegt nur in polnischer Sprache vor. In den vielfachen Gesprächen mit Vladimirs Eltern stellte sich heraus, dass diese für sich selbst keine Notwendigkeit sehen, die deutsche Sprache zu erlernen. Der Erwerb der deutschen Sprache für ihren Sohn Vladimir erscheint ihnen ebenfalls nicht sinnvoll und notwendig, da die Familie plant, wieder nach Polen zurückzukehren. Diese Haltung spiegelt sich auch in Vladimirs Verhalten wider.

Um festzustellen, ob sich Vladimirs fehlende schulische Leistung in den sprachlichen Kenntnissen begründen oder aber andere Faktoren ursächlich beteiligt sind, leitete die Klassenlehrerin das Verfahren zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein.

Im Zuge des Überprüfungsverfahrens, das unter Mithilfe einer polnischen Übersetzerin, der Klassenlehrerin und einer Sonderpädagogin erstellt wurde, wurde festgestellt, dass Vladimirs ausbleibende schulische Entwicklung ausschließlich auf seine fehlenden Sprachkenntnisse zurückzuführen ist. Vladimir zeigte in allen Bereichen durchschnittliche Kompetenzen. Im Gespräch mit der polnischen Übersetzerin wurde deutlich, dass Vladimir hinsichtlich seiner schulischen Leistungsbereitschaft insgesamt unmotiviert ist. Er selbst führt dies auf die Tatsache zurück, nicht auf Dauer in Deutschland zu bleiben.

1.1.2 Beispiel 2: Esra

Esra ist 13 Jahre alt und besucht eine Gesamtschule. Sie wurde in Deutschland geboren, ihre Eltern kommen aus der Türkei. Zu Hause spricht sie mit ihren Eltern Türkisch. Mit ihren Geschwistern wechselt sie zwischen Türkisch und Deutsch. In der Grundschule hat sie die dritte Klasse wiederholt.

Im Zuge einer Lernstandsdiagnostik in der 5. Klasse schnitt sie als schlechteste Schülerin ihres Jahrgangs ab. Sie hat in allen Bereichen der deutschen Sprache Schwierigkeiten, aber auch in Englisch und Mathematik verschlechterten sich ihre Leistungen, seit sie die Sekundarstufe I besucht. Durch die beiden Klassenlehrer wurde die Aufnahme eines Verfahrens gemäß § 12 Abs. 1 AO-SF beantragt. Im Rahmen dieser Überprüfung auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wurden ihre sprachlichen Kenntnisse überprüft, ihr Verhalten im Unterricht beobachtet und zahlreiche Gespräche (mit der Schülerin, den Eltern und den sie unterrichtenden Lehrpersonen) durchgeführt. Im Unterricht verhält sich Esra sehr schweigsam. Wenn sie etwas nicht verstanden hat, fragt sie eher bei ihrer Nachbarin nach, als die Lehrerinnen und Lehrer anzusprechen. Sie beteiligt sich nicht an Klassengesprächen, trägt ungerne Arbeitsergebnisse vor und fragt bei Arbeitsanweisungen oft nach. Sie fühlt sich nach eigenen Angaben wohl in der Schule, alle Klassenkameraden und Lehrkräfte seien nett. Besonders wohl fühle sie sich bei ihren Freundinnen, vor allem beim „Quatschen“ und in der Mittagspause in der Mensa. Als besonders schwierig empfindet sie das Fach Gesellschaftslehre, weil die Texte so kompliziert seien. Ein von ihr im Rahmen des Testverfahrens verfasster Text (ein Bericht) ist chronologisch aufgebaut, gut verständlich, er enthält wenig Nebensätze. Esra hat offensichtlich Probleme mit der Deklination und den Präpositionen, ihr Wortschatz hat viele Lücken. Ihre Schrift ist sauber und ordentlich. Esra liest flüssig, versteht aber nicht unbedingt alles. Auffällig ist, dass sie beim Sprechen Wortendungen verschluckt.

In der Schule wird Esra speziell gefördert. Darunter ist vor allem ihre Teilnahme an den Selbstlernstunden in den Hauptfächern zu verstehen. Sie bekommt individuell zusammengestelltes Material, das sie in Eigenarbeit bearbeitet. Ihre Eltern schätzen an ihr besonders ihre Zuverlässigkeit und ihr Durchhaltevermögen. Esra halte sich eher leise im Hintergrund, anstatt ihr Wissen und ihre Gedanken vorzutragen. Sie habe Angst davor, Fehler zu machen. Die Eltern haben dafür gesorgt, dass Esra Nachhilfe in Deutsch, Mathematik und Englisch bekommt. Bei Esra ist nach Abschluss des Verfahrens zur Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf eine Sprachbehinderung festgestellt und entsprechende sonderpädagogische Förderung eingeleitet worden.

1.1.3 Kommentierung der Fallbeispiele

In den dargestellten Einzelfällen wird deutlich, welche Herausforderungen die Lehrkräfte bewältigen müssen. Durch die 2009 vorgenommene Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wird es für alle Schulen notwendig, sich konzeptionell auf eine sich verändernde Schülerschaft einzustellen. Dies erfordert Schul- und Unterrichtskonzepte, die es ermöglichen, allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Nur so kann Inklusion in den Schulen gelingen.

Allerdings ist genau zu klären, wann wirklich ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vorliegt und wann nicht. Der überproportional hohe Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Förderschulen weist auf dieses Problem hin: Es besteht die Gefahr der Pathologisierung von Defiziten, die eigentlich Folge eines unzureichenden Unterrichtskonzeptes für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind. Zum Zeitpunkt der Einschulung stellt eine mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache zwar eine Herausforderung, aber noch kein umfassendes Hemmnis in der schulischen Lernentwicklung dar. Dieses manifestiert sich erst dann hinsichtlich des Lernerfolgs, wenn die Institution Schule nicht angemessen auf die Problemstellung reagiert und die Vermittlung der deutschen Sprache nicht als Aufgabe in den Blick nimmt. Das Lernen unter Submersionsbedingungen ist, so zeigen die internationalen Erfahrungen, besonders störanfällig, wie die beiden oben benannten Fallbeispiele aufzeigen.

Lernen unter Submersionsbedingungen

Mehrsprachige Minderheitenkinder sind einem Sprachunterricht ausgesetzt, der auf ihre spezifische Situation nicht ausgerichtet ist:

Unterrichtssprache ist ausschließlich ihre noch nicht beherrschte Zweitsprache.

Die Kinder haben keine Möglichkeit, in ihrer Erstsprache Verständnisfragen zu stellen.

Die Erstsprache wird nicht als Schriftsprache erlernt = substraktive Sprachlernsituation.

Die Lehrpersonen beherrschen nicht die Erstsprache der Kinder.

Ziel ist die Einsprachigkeit in der Zweitsprache

Ergebnisse:

In der Alltagssprache können sich die Kinder gut verständigen.

(BICS = Basic Interpersonal Communicative Skills)

Sie erwerben die Schul- und Bildungssprache nicht ausreichend.

(CALP = Cognitive Academic Language Proficiency)

Worauf müssten sich Beratungsgespräche in den beiden vorgestellten Beispielen konzentrieren?

Vladimir:

Vladimirs Hauptproblem ist offensichtlich seine mangelnde Motivation, die deutsche Sprache zu erlernen, weil er sie seiner Meinung nach wegen der Rückkehrperspektive nicht benötigt. Es besteht die Gefahr, dass Vladimir in keiner Sprache die Schul- oder Bildungssprache erlernt, weder in Deutsch noch in Polnisch. Dies ist aber eine entscheidende Voraussetzung, um Sprache als Mittel des Denkens benutzen zu können. Die Sprache als Mittel der mündlichen Verständigung im Alltag reicht dazu qualitativ nicht aus. Wenn sich daran nichts ändert, besteht die Gefahr, dass Vladimir auch nach seiner Rückkehr in der polnischen Schule scheitert.

Alltagssprache Konzeptionelle Mündlichkeit	Schul- / Bildungssprache Konzeptionelle Schriftlichkeit
dialogisch, interaktiv	monologisch
Vertrautheit der Partner	Fremdheit der Partner, raumzeitliche Trennung
privat, spontan	öffentlich, reflektiert
Situationsverschränkung	Situationsentbindung
geringe Planung, Informationsdichte, Elaboriertheit	hohe Planung, Informationsdichte, Elaboriertheit
face-to-face-Interaktion	

Das Beratungsgespräch mit den Eltern (und auch mit Vladimir selber) müsste vor allem darauf ausgerichtet werden, wie Vladimirs Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache angeregt werden könnte.

- Es ist notwendig, dass Vladimir Polnisch als Schriftsprache erlernt, um nach der Rückkehr dem Unterricht in einer polnischen Schule folgen zu können. Den Eltern und Vladimir wird die Möglichkeit aufgezeigt, am Herkunftssprachlichen polnischen Unterricht teilnehmen zu können. Außerdem wird den Eltern geraten, den Spracherwerb vor allem durch Vorlesen, polnischsprachige Kinder-Kassetten oder Kinderliteratur zum Selbstlesen zu unterstützen und den Kontakt zu anderen polnisch sprechenden Kindern zu fördern.
- Das Erlernen der deutschen Sprache nicht als schulischer Fremdsprachenunterricht in Polen, sondern gemeinsam mit gleichaltrigen Muttersprachlern ist für Vladimir eine große Chance, ein Reichtum, den er auch nach der Rückkehr an einer polnischen Schule nutzen kann. Außerdem ist es so, dass die in der deutschen Sprache erworbenen Elemente der konzeptionellen Schriftlichkeit auch auf die polnische Sprache übertragen werden können. Die Eltern können das Erlernen der deutschen Sprache durch ihr Interesse für den Unterrichtsstoff unterstützen (z.B. indem sie sich die Hausaufgaben zeigen lassen etc.).

Darüber hinaus braucht Vladimir eine größere Unterstützung im Bereich des Lernens durch die Schule selber. Im Unterricht muss Vladimirs Spracherwerb sichergestellt werden. Dafür gibt das DemeK-Programm (Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen) viele Anregungen. Sinnvoll ist auch der Einsatz sogenannter Paten, die die Aufgabe erhalten, sich in Pausenzeiten oder außerunterrichtlichen Situationen um Vladimir zu kümmern.

Esra:

Esra hat keinen sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie ist überfordert, weil sie einen Unterricht erlebt, der die deutsche Sprache als bekannt voraussetzt und ihr keine Möglichkeiten bietet, ihre Defizite aufzuarbeiten. Dadurch kann sie auch alles, was sie gut kann, nicht in den Unterricht einbringen. All dies hat gravierende Folgen für ihre Lernentwicklung und für die gesamte Entwicklung ihrer Persönlichkeit.

- Bestimmte Elemente der deutschen Sprache, die die konzeptionelle Schriftlichkeit auszeichnen, kann Esra nicht im ungesteuerten Zweitspracherwerb in der Alltagskommunikation erwerben, sie müssen Gegenstand schulischen Lernens sein. Wenn diese schulische Sprachvermittlung ausbleibt, wird Esra vermutlich diese Lücken nicht auffüllen können. Beispiel: Deklination des Nomen-Bereiches einschließlich der Präpositionen. Dieser Bereich ist besonders wichtig für das Lesen von Texten, weil nur dadurch Bezüge im Satz und Text hergestellt werden können; z.B.: Worauf bezieht sich in einem Text das Wort „ihm“? Es überrascht nicht, dass Esra große Probleme beim Lesen von Fachtexten hat. Diese sind vermutlich nicht in erster Linie auf mangelnden Wortschatz zurückzuführen!
- Das Lernen in einer Sprache, die man noch nicht kann, ist sehr anstrengend. Die Folgen können sein: kurze Aufmerksamkeitsspannen, Vermeidungsverhalten jeder Art (Vermeidung von Äußerungen im Unterricht, Rückzug), Angst vor Versagen u.ä. All dies ist bei Esra sehr ausgeprägt. Dazu gehört auch das Verschlucken von Wortendungen. Vermutlich ist dieses Phänomen darauf zurückzuführen, dass Esra genau weiß, dass sie im Bereich der Deklination Probleme hat. Um darüber hinweg zu täuschen, spricht sie so undeutlich, dass man ihr Sprechen auch als richtig interpretieren kann. Allerdings beschneidet sie sich damit die Chance des Lernens. Andere Kinder reagieren auf andere Weise auf diese Überforderungssituationen: Sie zeigen deutlich ihre Unlust, stören den Unterricht etc.

- Esras Lerner-Sprache fossilisiert, so dass die Gefahr besteht, dass sich Esras Deutschkenntnisse nicht weiterentwickeln. Sie wird nicht in der Lage sein, zunehmend Sprache als Mittel des Denkens zu nutzen. Es droht bei ihr sogar das sogenannte „backsliding“: In der Sekundarstufe brechen unter dem Druck der komplexeren schriftsprachlichen Anforderungen scheinbar bereits erworbene Sprachstrukturen zusammen. Darauf deuten ihre schlechter werdenden Leistungen in den Hauptfächern hin.
- Es ist zu prüfen, ob individualisiertes Lernen in Selbstlernstunden beim sprachlichen Lernen wirklich hilft. Gerade das für den Spracherwerb so wichtige Singen, im „Chor-Sprechen“ einprägsamer Texte, das Zuhören beim Lesen oder das Spiel mit Sprache sind nur in Kleingruppen oder im Klassenverband möglich. Es besteht die Gefahr, dass Esra „im eigenen Saft schmort“ und nicht viel lernt. Dazu kommt: Aller Erfahrung nach setzen gerade individuelle Arbeitsmaterialien oft das sprachliche Vermögen voraus, das eigentlich vermittelt werden müsste.

Esras Verhalten ist in vielen Punkten typisch für eine Überforderung durch unzureichende didaktisch-methodische Vorgehensweisen im Unterricht. Sie braucht dringend eine Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache. Je länger damit gewartet wird, umso schwieriger wird es, die Defizite aufzuholen, da eine fossilisierte Sprache nur schwer aufzubrechen ist. Eine große Hilfe für den Unterricht sind hier die Prinzipien und Materialien des DemeK-Programms.

1.2 Stolpersteine beim Erlernen der deutschen Sprache

Stolpersteine der deutschen Sprache sind Besonderheiten des deutschen Sprachsystems, die den Lernenden Schwierigkeiten bereiten (können).

Für Schülerinnen und Schüler ist es speziell die Schulsprache, die grammatikalische und lexikalisch richtige Sprachkenntnisse und auch Fachsprachkenntnisse (CALP = Cognitive Academic Language Proficiency) erfordert, die zum Stolperstein werden können. Generell erfolgt durch die Lehrersprache der überwiegende sprachliche Input. Es gilt, die Lehrersprache vorbildlich einzusetzen, das Sprachniveau dem Lerngegenstand und dem Alter der Kinder anzupassen sowie genügend Herausforderungen für die sprachliche Weiterentwicklung der Kinder zu bieten, immer vor dem Hintergrund, sich verständlich auszudrücken.

Im Laufe eines Schulvormittags werden zahlreiche verbale Anweisungen gegeben. Es werden Fragen gestellt (Entscheidungs-, Alternativ-, Suggestiv-, Ergänzungs- oder Rückfragen) und die Formulierung von Fragen erwartet. Aus der anfänglichen konzeptionellen Mündlichkeit während der Grundschulzeit wird zunehmend eine konzeptionell schriftliche Sprache, d. h. dass auch die mündlichen Äußerungen den Regeln einer konzeptionell schriftlichen Sprache entsprechen müssen. Um z. B. im Deutschunterricht über sprachliche Strukturen (Konjugationen, Deklinationen, Satzmuster etc.) diskutieren zu können, ist eine grammatische Terminologie unabdingbar. Der Einsatz von Fachsprache (Fremdwörter, Abstrakta, Genitivattribute, Nominalisierungen usw., aber auch Tabellen, Grafiken, Fett-, Kursivdruck etc.) kann genauso zu Verständnisproblemen führen wie auch Passivkonstruktionen.

Eine nähere Betrachtung der Stolpersteine, insbesondere in der Schulsprache, kann aus folgenden Gründen hilfreich sein:

- Sie können als diagnostisches Mittel für den individuellen Sprachentwicklungsstand dienen und bei der Erarbeitung von Maßnahmen unterstützend zu Rate gezogen werden.
- Es ist sinnvoll, die eigene Sprache zu überdenken und
- den Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler fördernd und fordernd Verständnis entgegen zu bringen.

Die nachstehende Übersicht enthält die fünf zentralen Bereiche Lautung und Artikulation, Wortschatz/Wortbedeutung/Wortbildung, Formenbildung, Satzbau und Textaufbau, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Eine Darstellung erfolgt mit einem Normbeispiel sowie der Problemdarstellung – also der Stolperfälle – in Form einer Beschreibung (aus Sicht der deutschen Sprache oder vor dem sprachlichen Hintergrund diverser Herkunftssprachen) verknüpft mit einem Beispiel.

Lautung und Artikulation		
	Normbeispiel	Problembeschreibung – Beispiel
Konsonantenhäufungen und -verbindungen	Herbst, (du) sprichst, Strumpf, Sandra	> St <u>u</u> rump <u>e</u> f, Sand <u>a</u> ra: Einfügen von Sprossvokalen: Im Türkischen z. B. können aufgrund der Silbenstruktur nicht zwei oder mehr Konsonanten aufeinander treffen (außer an Silbengrenzen, dann werden sie doppelt ausgesprochen); so kommt es zu Problemen in der Aussprache, die mit den Sprossvokalen gelöst werden können.
Auslautverhärtung	Die Hand, er gab, der Tag	/hant/, /er gap/, der /Tak/ Differenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit Kommt nicht in allen Sprachen vor. Im Türkischen z.B. gibt es die Auslauterweichung, die in der Orthografie immer erkennbar ist, so dass gehörte Laute auch geschrieben werden können.
Betonung bei Komposita	<i>Fragen</i> kataloge	<i>fragen</i> Kataloge ?
Bedeutungsunterscheidende Laute (lange-kurze Vokale; offen-geschlossen)	Hasen – hassen, Miete – Mitte Ofen – offen fühlen - füllen	Kommen nicht in allen Sprachen als bedeutungsunterscheidende Merkmale vor, sodass eine Unterscheidung der Wörter oft Schwierigkeiten bereiten kann.
Andere Lautvarianten (stimmloses und stimmhaftes „s“, ich- und „ach“-Laut)	ich-/ach- Zoo Sahne	Kommen nicht in allen Sprachen vor: Im Türkischen z. B. kann es problematisch werden, die Laute auszusprechen und zu unterscheiden; der „ach“-Laut wird in der türk. Bildungsschicht als „unschön“ empfunden und könnte bei der nötigen Aussprache ein Hemmschuh sein. Türkisch: „z“ > stimmhaftes „s“ „s“ > stimmloses „s“
Vokale und Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt (z. B. Diphthonge und Nasallaute)	übermorgen Schnupfen Zucker	> /bermorgen > s nupfen o. tschnupfen (im Spanischen) > s ucker (im Persischen) In vielen Sprachen gibt es keine Diphthonge (z.B. im Türkischen, Persischen und Spanischen).

Wortschatz/Wortbedeutung/Wortbildung		
	Normbeispiel	Problembeschreibung – Beispiel
Komposita = zusammenge- setzte Nomen Nomen+Nomen Verb+Nomen Adjektiv+Nomen	der Kleiderschrank der Liegestuhl der Rotkohl Das Bestimmungs- wort für den Arti- kel ist das letzte.	<i>die</i> Kleiderschrank der Liege <i>n</i> stuhl der <i>rote</i> Kohl Zusammengesetzte Nomen könnten Schwierigkeiten in der Schreibweise bereiten, da im Türkischen zusammen- gesetzte Wörter getrennt geschrieben werden, außer wenn sie miteinander verschmolzen sind wie bei > hastane (Krankenhaus) = hasta (krank), hane (Haus). Im Spanischen und Italienischen gibt es keine zusammen- gesetzten Nomen.
Substantivierung von Adjektiven und Verben	sprechen – die Sprache; dumm – die Dummheit; schließen – der Schluss	In Sprachen, in denen es keine Artikel gibt (türkisch, polnisch), ist die Substantivierung mit dem sächlichen Artikel aus dem Infinitiv möglicherweise schwer zu verstehen (z. B. das Gute).
Adverbien	unten, dort, gern, morgen, gestern, dahin, oben, so...	Strukturtragende eher inhaltslose Wörter gehören oft nicht zum Wortschatz, machen aber rund die Hälfte von Texten aus.
Wörter, die den Beziehungsaspekt hervorheben	Modalpartikel (doch...) / Füllwörter (mal, wohl, ja...)	Generell Schwierigkeit bei der Erfassung der Bedeutungsnuancen; oft keine Eins-zu-Eins-Übersetzung möglich
Verben mit mehreren Bedeutungsmöglichkeiten	wir laufen – es läuft gut – das Produkt läuft aus	Irritationen über inhaltliche Zuordnung
Begriffe mit unterschiedlicher bzw. ähnlicher Bedeutung	der Hahn (das Tier), der Wasserhahn	Es besteht keine Auswahl an unterschiedlichen Bedeutungsinhalten. Verständnisschwierigkeiten werden oft nicht bemerkt, weil ja dem Wahrgenommenen (visuell oder akustisch) eine mutmaßliche Bedeutung zugeordnet wurde.
Fachbegriffe; Abstrakta und nicht erklärbare Begriffe	Addition, Multiplikation; Problem, Hilfe	Unbelebte Gegenstände können nicht mit Inhalt gefüllt werden, Begriffsleere führt zu Sprachlücken, Schreibweise in der Herkunftssprache.
Systeme fachsprachlicher Bezeichnungen	Oberbegriffe, Unterbegriff	Bedeutungsnuancen, differenzierte Wortbedeutungen (Wortfeld „laufen“)
Unpersönliche Formulierungen	man, es...	Zuordnung gelingt nicht, keine Identifikationsmöglichkeit.

Formenbildung		
	Normbeispiel	Problembeschreibung – Beispiel
Artikel bestimmt (der, dieser, jener, jeder, jeglicher, jedweder, man- cher, welcher) unbestimmt (ein, kein, irgend- ein, mein, dein, sein, ihr, unser, euer) Artikeldeklinatlon	der Mond	Viele Sprachen (türkisch, russisch, polnisch) kennen keine Artikel oder ordnen Substantive einem anderen Genus zu > Gib mir Stift! la luna = die Mond (spanisch, italienisch)
Genus (Maskulinum, Femininum, Neu- trum)		Ungefähr die Hälfte aller Sprachen kennt keinen Genus (wie z.B. im Türkischen, Persischen, Japanischen). Die Genuszuweisung wirkt oft unlogisch. Im Deutschen muss man unterscheiden zwischen Sexus und Genus: > das Mädchen ist Femininum, aber das Genus ist Neutrum. Es gibt viele Ausnahmen. > Wörter mit Endung –e sind Femininum (die Katze, die Tasche, die Tante), > aber die Mauer, der Tee, das Erbe
Genus-konkordanz	der Junge, seine Hose	der Junge, ihre Hose
Personal- und Possessiv-pronomen	<i>sie für die Frau</i> <i>sie für die Frau und der Mann</i> <i>deine Uhr – dei- ne Uhren</i>	Die Pronomen werden von türkischen Lernern oft weggelassen, weil die Personal- und Possessivendungen den Ausdruck der Person und den der Besitzverhältnisse vollständig wiedergeben. Flektion muss gekonnt sein, sonst findet sich das Bezugswort nur schwer. Lautgleiche Formen in Singular und Plural
Adjektiv-deklination	Ich lese in einem spannenden Buch. das spannende Buch/ein spannendes Buch	Adjektivendung abhängig vom grammatischem Kontext; bestimmter / unbestimmter Artikel) Sprachen, in denen Adjektive nicht dekliniert werden (im Türkischen oder Persischen, oft hinter dem Substantiv stehend)
Deklination von Nomen und Pronomen	Sie ruft ihren Sohn. des Kindes; den Kindern	Geschieht in einigen Sprachen über die Deklination der Endungen (z. B. im Türkischen). Artikel und Endungen werden hier zum Stolperstein.

Formenbildung (Fortsetzung)		
	Normbeispiel	Problembeschreibung – Beispiel
Pluralbildung		In einigen Sprachen erfolgt die Pluralbildung über das Anhängen von insgesamt nur zwei Suffixen (türkische Endungen –ler, -lar; spanische Endungen: –s, -es) Die Formenvielfalt in der deutschen Pluralbildung ist verwirrend und schwer erlernbar.
-e	das Schwein – die Schweine	die Schweins
-e + Umlaut	die Kuh – die Kühe	die Kuhe
-er	das Kind – die Kinder	die Kind
-er + Umlaut	das Buch – die Bücher	die Büchers
-nur Umlaut	der Ofen – die Öfen	
-en	die Uhr – die Uhren	die Ofens
-n	die Hose – die	die Uhrs
-s	Hosen	die Hose
Sonderformen	das Rollo – die Rollos	die Rolloen
	der Kaktus – die Kakteen	die Kaktusse
Keine Änderung	der Becher – die Becher	
Pluralkonkordanz	Die Autos fahren	die Bechers
		Die Autos fährt
Verbformen		Phänomene wie die Stammveränderung (schwimmen, schwamm, geschwommen) oder trennbare Verben gibt es in vielen Sprachen nicht.
trennbare/ untrennbare Verben	Ich rufe dich an. Das Kind lacht/ lachte/hat gelacht.	Ich rufe dich. Das Kind <i>lachen</i> .
regelmäßige Verben		
(Suffix –t im Präteritum und Partizip)	Der Junge schwimmt/ schwamm/ist geschwommen. Ich laufe./Er läuft.	Veränderung des Stammvokals in den Zeiten.
unregelmäßige Verben	Ich singe./Er sang. /Er hat gesungen.	Veränderung im Präsens > Der Junge läuft.
	Ich bin weggegangen.	Verschiedene Stammvokale > Ich singte.
		Endung der schwachen Verben Ich bin weggegeht.
Modalverben wollen, können, sollen, müssen, dürfen	ich <i>kann</i> sprechen /ich <i>darf</i> spre- chen	Bedeutungsunterschiede sind oft unklar. Auch hier keine Eins-zu-Eins-Entsprechungen.

Formenbildung (Fortsetzung)		
	Normbeispiel	Problembeschreibung – Beispiel
Hilfsverben		In einigen Sprachen gibt es keine Hilfsverben (im Türkischen), der Sinn für den Einsatz dieser Worte ohne Bedeutung ist nicht erkennbar.
haben, sein bei der Bildung von Perfekt und Plusquamperfekt	Er hat getrunken. Er hatte getrunken. Sie ist gesprungen. Sie war gesprungen.	Er ist getrunken. Sie hat gesprungen.
werden bei der Bildung von Futur	Es wird gelacht werden.	
Präpositionen	mit Akkusativ: durch, für, ohne, um, gegen mit Dativ: aus, bei, mit, nach, von, seit, zu, gegenüber, außer, entgegen mit Dativ oder Akkusativ = Wechselpräpositionen: an, auf, hinter, neben, in über, unter, vor, zwischen mit Genitiv: oberhalb, unterhalb, unweit, während, wegen	Generell sind die Vielfalt der deutschen Präpositionen und deren syntaktische Einbettung ein großer Stolperstein. In manchen Sprachen fällt die Kasusveränderung nach Präpositionen weg (im Spanischen, im Italienischen). Im Türkischen gibt es Präpositionen nur in wenigen Ausnahmefällen. Hier spricht man von Postpositionen und Endungen, die funktionell den deutschen Präpositionen gleich zu setzen sind.

Satzbau		
	Normbeispiel	Problembeschreibung – Beispiel
Verbstellung im Hauptsatz		In vielen Sprachen steht das Verb immer in Endstellung (im Persischen, oft auch im Türkischen, aber dort sehr variabel); Inversion gibt es oft nicht.
Inversion	Ich bleibe zu Hause, weil ich krank bin. Heute gehe ich spazieren.	Das finite Verb steht im Aussagesatz an zweiter Stelle. Bei Fragen, bei Satzbeginn mit Adverbien oder adverbialen Bestimmungen steht das gebeugte Verb vor dem Subjekt. Hauptsätze, die mit einem Adverb oder einer adverbialen Bestimmung beginnen, können aufgrund von Strukturunterschieden zu den Herkunftssprachen als Frage empfunden werden.
Verbstellung im Nebensatz	Sie trägt das Kleid, das sie gerade <i>gekauft hat</i> . Sie <i>möchte</i> am Wochenende nach Berlin <i>fahren</i> .	Das finite Verb steht am Satzende. > Sie trägt das Kleid, das sie <i>hat gekauft</i> gerade. > Sie <i>möchte fahren</i> am Wochenende nach Berlin.
Verbkammer mit Modalverb	Sie <i>ist</i> nach Berlin <i>gefahren</i> .	> Sie <i>ist gefahren</i> nach Berlin.
mit Perfekt mit Passiv	Das Hotelzimmer <i>ist geputzt</i> .	Das Passiv wird mündlich kaum in der Kommunikation verwendet. Schriftlich unterscheidet man Vorgangs- und Zustandspassiv.
Betonte Silben	Trennbar bei betonten Vorsilben - ankommen: Ich <i>komme</i> morgen um 15 Uhr <i>an</i> .	Einzelne Verbteile können nicht miteinander in Verbindung gebracht werden. Die Satzbedeutung kann sich dadurch vollkommen unterscheiden.
Nicht betonte Silben	Nicht trennbar bei nicht betonten Vorsilben: ent-, be-, er-, zer-, ver-, ge- Mir gelingt aber auch gar nichts!	
Fragebildung Inversion	<i>Bekomme ich kein Geld?</i>	Im Fragesatz tauschen Subjekt und Prädikat ihre Position.
Fragepronomen (Wer? Wann? Wo? Warum? Wie? ...)	<i>Warum bekomme ich kein Geld?</i>	> Warum ich bekomme kein Geld? Auf das Fragepronomen „warum“ erfolgt im Deutschen die Antwort mit „weil“. Dieses ist in einigen Sprachen unüblich.
Verb in Erststellung	<i>Gehst du einkaufen?</i>	

Satzbau (Fortsetzung)		
	Normbeispiel	Problembeschreibung – Beispiel
Entschlüsselung von verschachtelten Sätzen	Den Film, den ich gestern mit dir im Kino gesehen habe, hat sich mein Freund gestern gekauft.	Viele Regeln müssen beherrscht werden, um solch einen Satz entschlüsseln zu können.
Genitivobjekt	Der Vater meiner Freundin ist Polizist.	Der sein Vater ist Polizist.

Textaufbau		
	Normbeispiel	Problembeschreibung – Beispiel
Ersatzformen/ Proformen für Wörter	diese, beide etc. Ich habe gestern Uta und Paul getroffen. Beide waren braun gebrannt.	Der entstandene Textzusammenhang muss entschlüsselt werden können. Es handelt sich nicht um zusammenhanglos nebeneinander stehende Sätze.
Satzglieder	dadurch, dabei etc. Ich bin gestern früher nach Hause gekommen, dadurch hatte ich noch viel Zeit zum Spielen.	
Signale für logische Verknüpfungen	<i>demzufolge, demnach</i> etc. Es hat geschneit, demzufolge sind alle vorsichtig gefahren.	Sprachliche Elemente, die die Struktur eines Textes verdeutlichen, müssen erkannt werden.
Mittel, mit denen man an vorige Äußerungen anknüpfen oder die man besonders betonen möchte	<i>Danach</i> schreiben wir den Text ab. <i>Diesen</i> Stift möchte ich nicht.	Textstruktur und Bezugspunkte müssen verstanden werden.

1.3 Das Konzept: DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen

In vielen Klassen lernen Kinder und Jugendliche gemeinsam, die sehr unterschiedliche Muttersprachen sprechen und unterschiedliche Sprachstände in der deutschen Sprache haben. Die Herausforderung besteht darin, sie alle so zu unterstützen, dass sie die Bildungssprache Deutsch – die „kognitiv-akademische Sprache“ – möglichst gut beherrschen. Denn Sprache ist das Medium und der Schlüssel zum Lernen in allen Fächern. Entsprechende Kompetenzen bilden eine Voraussetzung für den Schulerfolg. Das sprachliche Lernen in mehrsprachigen Klassen erfordert einen eigenständigen didaktischen Ansatz, der Elemente von Deutsch als Muttersprache, als Zweit- und Fremdsprache miteinander verbindet. Im Mittelpunkt steht dabei die Vermittlung der konzeptionellen Schriftlichkeit. Das Programm „DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“ ist von Lehrkräften auf Initiative der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln unter wissenschaftlicher Begleitung entwickelt worden. Es zielt auf eine Verbesserung der Qualität des gesamten Unterrichts ab. Im Zentrum steht der Regelunterricht, dem Förderunterricht kommt dabei die Aufgabe zu, das im Regelunterricht Erlernte zu ergänzen und zu vertiefen und die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern.

DemeK – Grundschule

Einsatzmöglichkeiten von DemeK sind: Die Artikelkennzeichnung, Reime, Lieder, Zungenbrecher für alle Kinder, Satzsprachspiele für die Alltagssätze von Kindern, Gedichte und Texte zur generativen Textproduktion, Sprachbasteleien zur Unterstützung des Rechtschreibgefühls, Feststellen von Sprachständen, Einblick in die deutsche Grammatik, Einsatz von Bilderbüchern, DemeK in allen Fächern.

DemeK – Sekundarstufe

Ausgehend von den positiven Erfahrungen in der Primarstufe ist das Konzept DemeK für die Sekundarstufe weiterentwickelt worden.

Die Bezirksregierung Köln bietet zu DemeK umfangreiche Fortbildungen an:

- Primarstufe: kollegiumsinterne Fortbildungen
(Dauer insgesamt 3 Jahre einschließlich einer Umsetzungsbegleitung).
- Sekundarstufe: schulexterne Fortbildung mit einem zweijährigen Qualifikationskurs für die Deutsch- und Fachlehrpersonen der 5./6. Klassen. Die Fortbildung besteht aus Präsenzseminaren, Begleitungsterminen im Unterricht, in Kleingruppen und eLearning.

Wichtige Methoden des DemeK-Unterrichts sind Sprachspiele und die generative Textproduktion. Sie sollen hier beispielhaft vorgestellt werden; weitere Methoden sind den umfangreichen Materialsammlungen zu entnehmen.

1.3.1 Sprachspiele

Wenn die Annahme stimmt, dass ein normal begabter Lerner einen zu speichernden Ausdruck einige Tage lang mindestens acht Mal gesprochen haben sollte, müssen wir uns Gedanken darüber machen, wie wir diese Sprechhäufigkeit bei den Lernern erzielen können, ohne dass ermüdendes Herbeten daraus wird. Es hat sich bewährt, sogenannte Chunks (dt.: Brocken, große Stücke) in Satzsprachspiele einzubetten. Chunk-Lernen bedeutet: Schülerinnen und Schüler lernen feste Wendungen, Kollokationen, Sprachformeln, Satzteile als Ganzes. Diese werden mehrmals wiederholt und aktiv gesprochen. Dadurch bleiben sie – wie ein „Ohrwurm“ – in Erinnerung. Ein derart strategisches Chunk-Lernen ermöglicht das Abspeichern umfangreicher Sprachdaten im Langzeitgedächtnis, von wo aus sie dann beim Sprechen und Schreiben schnell und ohne Anstrengung abgerufen werden können. Dieses Chunk-Lernen wird im Unterricht mit wenig Zeitaufwand täglich geübt. Hierbei ist es wichtig, dass die Lehrkraft fehlerhafte Schüleräußerungen aufgreift und mit Hilfe von motivierenden Sprachspielen korrigiert. Das Chunk-Lernen eignet sich auch zur Textvorbereitung. Hierzu ein Beispiel:

Chunkrunde

Schüleräußerung: Kann ich Klo? Ich gehe Klo!

Wünschenswert: Darf ich bitte auf die Toilette gehen.

Chunk = **auf die Toilette**

Ziel: Anwendung des Chunks in vielen lustigen Varianten

Unterrichtsumsetzung:

> Variante: Der Satz wird durch ein Verb erweitert

Kind 1: Darf ich **auf die Toilette** *laufen*?

Kind 2: Darf ich **auf die Toilette** *springen*?

Kind 3: Darf ich **auf die Toilette** *tanzen*?

> Variante: Erweiterung durch eine Dativ – Ergänzung

Kind 1: Darf ich *mit meinem Buch***auf die Toilette** gehen?

> Variante: Erweiterung durch eine Zeitangabe

Kind 1: Darf ich *um 3 Uhr* **auf die Toilette** gehen?

> Variante:

Kind 1: Darf ich *um Mitternacht mit den Rollschuhen* **auf die Toilette** *rollen*?

> Variante:

Kind 1: Darf Jessica *um 23 Uhr* **auf die Toilette** *hopsen*?

Kind 2: Ja, das darf sie – oder – Nein, das darf sie nicht! (Pronomen)

> Variante:

Kind 1: Dürfen Micha und ich *mit dem CD-Player* **auf die Toilette** gehen?

Kind 2: Ja, ihr dürft *mit dem CD-Player* **auf die Toilette** gehen.



Chunk-Lernen

Schülerinnen und Schüler lernen feste Wendungen, Kollokationen, Sprachformeln, Satzteile als Ganzes. Diese werden mehrmals und oft spielerisch aktiv gesprochen. Dadurch bleiben sie – wie ein Ohrwurm – in Erinnerung.

> Abspeichern umfangreicher Sprachdaten im Langzeitgedächtnis, wo sie dann beim Sprechen und Schreiben schnell abgerufen werden können.



1.3.2 Generatives Schreiben

Das generative Schreiben basiert auf den Ideen und Arbeiten von Gerlind Belke. Dabei produzieren die Kinder Texte auf der Basis vorgegebener Textmuster. Der (meist poetische) Basistext wird durch das Austauschen einzelner Elemente so variiert, dass eigene neue Texte entstehen.

7 Thesen zur Steigerung der Schreibmotivation durch Generatives Schreiben

1. Viele unserer Schülerinnen und Schüler sind mit dem freien Schreiben überfordert. Häufig besteht eine große Diskrepanz zwischen ihrem Mitteilungsbedürfnis und den sprachlichen Mitteln, die ihnen zur Verfügung stehen. Darunter kann langfristig auch die Schreibmotivation leiden.
2. Freies Schreiben sollte deshalb vorbereitet und ergänzt werden durch gelenktes Schreiben, das den Lernenden die Möglichkeit gibt, sowohl schöne als auch richtige Texte zu schreiben.
3. Generatives Schreiben ist Schreiben auf der Basis vorgegebener (poetischer) Texte. Die Basistexte müssen Wiederholungsstrukturen enthalten, die ein grammatisches Paradigma in den Mittelpunkt stellen. Auf diese Weise lenken sie den Blick außer auf den Inhalt auch auf die Sprache.
4. Die Wiederholungsstrukturen laden dazu ein, nach dem vorgegebenen Schema die Texte zu verändern (Substitution bestimmter Elemente) und weiter zu entwickeln.
5. Generatives Schreiben entspricht der Freude am Spielen mit Sprache, die es in allen Kulturen gibt, und orientiert sich damit auf eine kreative Veränderung des Ausgangstextes. Diese Tradition gilt es für das gezielte sprachliche Lernen zu nutzen.
6. Generatives Schreiben ist auch ein Beitrag zum Literaturunterricht. Wenn die Basistexte ästhetisch gehaltvoll sind, können daraus auch ästhetisch wertvolle Lernertexte entstehen. Die so produzierten Texte sollten somit auch angemessen wertgeschätzt, also präsentiert werden (veröffentlichen, aufführen etc.).
7. Generatives Schreiben macht es bei guter Vorbereitung allen Lernenden möglich, sprachlich richtige und ästhetisch anspruchsvolle Texte zu schreiben. Es ist deshalb ein wichtiges Mittel zur Binnendifferenzierung und zur Steigerung der Schreibmotivation.

Die in den Basistexten auftretenden grammatischen Phänomene werden nicht explizit thematisiert. Die grammatischen Strukturen werden von den Kindern implizit erworben, indem der Basistext häufig wiederholt, am besten auswendig gesprochen wird, Wortmaterial für den eigenen Text gesammelt und eingesetzt wird.

So wird „Entdeckendes Lernen“ von Grammatikregeln möglich, die Kinder lernen nach und nach – wie nebenbei – die für die Reflexion über Sprache notwendigen Begriffe.



Hierzu ein Zitat von Manfred Spitzer:

„Unser Gehirn ist – abgesehen vom Hippokampus, der auf Einzelheiten spezialisiert ist – auf das Lernen von Allgemeinem aus. Dieses Allgemeine wird aber nicht dadurch gelernt, dass wir allgemeine Regeln lernen. – Nein! Es wird dadurch gelernt, dass wir Beispiele verarbeiten (...) und aus diesen Beispielen die Regeln selbst produzieren“ (Spitzer 2002, S. 76)

„Was Kinder brauchen, sind Beispiele, und wenn möglich die richtigen und guten Beispiele. Auf die Regeln kommen sie dann schon selbst.“ (ebd. S. 78)

Auch Kindern mit geringeren deutschen Sprachkenntnissen wird so die Produktion sprachlich korrekter Texte ermöglicht. Für Kinder mit guten Deutschkenntnissen steht nicht das grammatische Lernen im Mittelpunkt, ihnen wird viel Spielraum gegeben, durch den kreativen Einsatz ihrer Wörter den Texten immer wieder den von ihnen selbst gewünschten Sinn zu geben.



Struktur und Kreativität sind keine Gegensätze.
Kreativität setzt Struktur voraus!

Unterrichtsanregung	
Beispiel 1: Übung zur Inversion bei trennbaren Verben	
Basistext und Fragestellung	Variationen sind möglich mit den folgenden Verben:
Ich rede du redest wir reden sie reden Und wer hört zu? (Roswitha Fröhlich)	Ich gehe – Wer kommt zurück? Ich schreibe – Wer liest vor? Ich koche – Wer isst auf? Ich weine – Wer lächelt mich an? Ich spiele – Wer räumt auf?
Beispiel 2: Übung zum richtigen Gebrauch des Possessivpronomens	
Basistext	Variationen sind möglich mit den folgenden Wortpaaren:
Jeder Zug hat seinen Bahnhof. Jeder Zug hat seinen Bahnhof, jede Nacht hat ihren Tag, jedes Jahr hat seine Wochen, jede Taube ihren Schlag. Jedes Haus hat seine Schwelle, jeder Besen seinen Stiel, jeder Maurer seine Kelle, jedes Kind sein kleines Spiel. (B.H. Bull)	Jeder Topf hat seinen Deckel, jede Schnecke ihren Schleim, jeder Aufsatz seinen Verfasser, jedes Gedicht hat seinen Reim.
Mit diesem in fast allen Kinderkulturen belegten Texttyp, bei dem aufgezählt wird, welche Dinge zusammen gehören, prägen sich semantische Zusammenhänge systematisch ein. Aufgrund der doppelten, sich semantisch entsprechenden Paradigmen kann man mit diesem Textmuster viele implizite sprachliche Lernprozesse initiieren, z.B. die Übung der Nominalflexion und die richtige Wahl des Possessivpronomens im Akkusativ (sein, seine, seinen – ihr, ihre, ihren) und des Artikelwortes jeder, jede, jedes.	

1.4 Anhang – 1. Teil

1.4.1 Literaturverzeichnis

Belke, Gerlind (2007):

Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen, Hohengehren

Gerlind Belke (2007):

Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen, Hohengehren

Gerlind Belke (2012):

Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft, Hohengehren

Kühn, Peter/Reding Pierre (2004):

Lesekompetenz-Test für die 5. und 6. Klassen, Donauwörth

Linder, M./Grissemann, H. (2006):

Züricher Lesetest: Förderdiagnostik bei gestörtem Schriftspracherwerb (neue Auflage), Göttingen

Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003):

Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung, Braunschweig

Spitzer, Manfred (2002):

Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/Berlin

1.4.2 Internetverzeichnis

Inci Dirim: Die Stolpersteine der deutschen Sprache und das Türkische

<http://www.ganztag-blk.de> (entnommen am: 22.1.2014)

Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)

<http://www.raa.de> (entnommen am: 22.1.2014)

Sprachheilschule Wilhelmsburg: Kurzanalyse von Herkunftssprachen. Stand: September 2008, In: Stolpersteine der deutschen Sprache.

<http://www.sprachheilschule-wilhelmsburg.hamburg.de> (entnommen am: 22.1.2014)

Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition:

<http://www.sofis.gesis.org> (entnommen am: 22.1.2014)



2. TEIL: SCHULISCHER UMGANG MIT NATÜRLICHER MEHRSPRACHIGKEIT

Ausgearbeitet von:

Elisabet Baur
Astrid Becker
Tahmineh Jabbari
Gianpaolo Santoro
Holger Zielemanns

Koordination:

Bengisu Doganer

2. TEIL: SCHULISCHER UMGANG MIT NATÜRLICHER MEHRSPRACHIGKEIT INHALT

2.1	Mehrsprachigkeit: Verbreitete Mythen und Irrtümer vs. wissenschaftliche Ergebnisse	29
2.2	Grundlagen der Mehrsprachigkeit	31
2.2.1	Definition Mehrsprachigkeit	31
2.2.2	Definition Muttersprache/Erstsprache	31
2.2.3	Definition Zweitsprache und Fremdsprache	32
2.3	Der Erwerb zweier Sprachen	33
2.3.1	Der simultane Erwerb zweier Sprachen	33
2.3.2	Der sukzessive Erwerb zweier Sprachen	34
2.3.3	Die Rolle des Alters im Zweitspracherwerb	34
2.3.4	Vor- und Nachteile des Mehrspracherwerbs	34
2.4	Schlussfolgerungen für das Lehren und Lernen in mehrsprachigen Klassen	35
2.5	Konzepte zur Förderung mehrsprachiger Kinder	35
2.5.1	Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU/HKU)	36
2.5.2	Koordiniertes zweisprachiges Lernen KOALA	37
2.5.3	Bilinguales Lernen	38
2.5.4	Herkunftssprache anstelle einer 2. oder 3. Fremdsprache in der Sekundarstufe	38
2.5.5	Möglichkeiten der Einbindung der verschiedenen Sprachen im alltäglichen Unterricht: Gelebte Mehrsprachigkeit – Methodik und Didaktik	39
2.5.6	Feststellungsprüfung für den Seiteneinstieg	41
2.6	Tabellarische Darstellung ausgewählter Testverfahren	42
2.7	Anhang – 2. Teil	44
2.7.1	Literaturverzeichnis	44
2.7.2	Internetverzeichnis	46
2.7.3	Institutionen und Verbände in Europa	47
2.7.4	Universitäre Einrichtungen im deutschsprachigen Raum	48
2.7.5	Vereine und sonstige Institutionen	49
2.7.6	Mehrsprachige Kinderliteratur und Materialien	50
2.7.7	Erlasse und Richtlinien	51



„Jede Person hat das Recht, mehrsprachig zu sein – und jene Sprache zu kennen und zu verwenden, die am geeignetsten ist für die persönliche Verwirklichung oder für die soziale Mobilität [...]“
(Gesellschaft für bedrohte Völker 1996, Art. 13 Abs. 2)



„Der kleine Inan ist sehr stolz darauf, dass er zwei Sprachen sprechen kann, aber wenn er dies in der Schule demonstriert, erntet er nur komische Blicke und die Aufforderung, er solle Deutsch sprechen. Ein Mädchen aus seiner Klasse spricht auch zwei Sprachen, das weiß Inan sowie auch alle anderen. Denn sie kann etwas ganz besonderes, was die anderen nicht können: Sie ist bilingual – Englisch und Deutsch. Inan ist traurig. Warum reden alle Leute über die Sprachen des Mädchens, aber nicht über seine? Warum wird es gelobt und er nicht? Dabei ist er doch auch bilingual – er spricht Türkisch und Deutsch.“
(Anja Röhr: Multilingualismus und Linguizismus-Mehrsprachigkeit und der Einfluss von Sprachdiskriminierung auf die Identitätsentwicklung von Kindern)

2.1 Mehrsprachigkeit: Verbreitete Mythen und Irrtümer vs. wissenschaftliche Ergebnisse

Das Thema „frühkindliche Mehrsprachigkeit“ ist mit vielen Irrtümern und Mythen behaftet. Viele Annahmen können aber mit Hilfe wissenschaftlicher Ergebnisse in ein anderes Licht gerückt oder mit einem klaren „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden. Im Folgenden wird ein kleiner Einblick in einige dieser Irrtümer und Annahmen gegeben. Beispielhaft werden tabellarisch besonders die Thesen aufgelistet, welche sehr häufig im Zusammenhang mit dem Thema Mehrsprachigkeit auftauchen oder auch im Beratungsgespräch genannt werden.

Thesen	
Verbreitete Mythen und Irrtümer	Wissenschaftliche Ergebnisse
Das Gehirn eines Kindes ist beim Lernen mehrerer Sprachen überfordert.	Es gibt im kindlichen Gehirn genug „Platz“ für mehrere Sprachen. Weltweit betrachtet überwiegen die mehrsprachig aufwachsenden Menschen, Einsprachigkeit ist eher die Ausnahme.
Gerade Kinder aus bildungsfernen Schichten sind mit der Mehrsprachigkeit überfordert. Sie sollten sich deshalb auf eine Sprache, nämlich die deutsche, konzentrieren	Mehrsprachigkeit überfordert niemals. Allerdings können ungünstige Rahmenbedingungen sehr wohl überfordern: • die Kinder haben nur wenig Möglichkeiten, eine der beiden Sprachen zu hören oder zu sprechen, • das Bildungssystem unterstützt nicht bei der Entfaltung der Mehrsprachigkeit. Das Umfeld ist der Mehrsprachigkeit gegenüber negativ eingestellt. • Die Eltern sind unsicher oder unzufrieden. • Die Eltern werden schlecht beraten.
Wenn Kinder während des Spracherwerbs Sprachen mischen, weist das auf eine Überforderung hin.	Sprachmischung ist Teil der natürlichen Entwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder.
Bei mehrsprachigen Kindern werden häufiger Sprachentwicklungsstörungen beobachtet.	Bei einsprachigen Kindern treten Sprachentwicklungsstörungen genauso häufig auf wie bei mehrsprachigen.

Thesen (Fortsetzung)	
Verbreitete Mythen und Irrtümer	Wissenschaftliche Ergebnisse
Mehrsprachigkeit ist dann positiv, wenn eine prestigeträchtige Sprache (z. B. Englisch oder Französisch) betroffen ist.	Hier zeigt sich eine erhebliche Doppelmoral, die den „Marktwert“ einer Sprache am gesellschaftlichen Prestige der jeweiligen Sprecher festmacht. In einer demokratischen Gesellschaft kann es keine besseren oder schlechteren Zweitsprachen geben. Die Muttersprache ist die Basis für die gesamte, auch die sprachliche Entwicklung des Kindes. In der Muttersprache eines Kindes finden statt: • erste Versuche der Kommunikation • erste Beziehungen • emotionale und Identitätsentwicklung • konkrete Erfahrungen, kognitive Entwicklung • direkte Verbindung: Wort – Bezeichnetes • Nachdenken über Sprache.
Nichtdeutsche Eltern können ihren Kindern die deutsche Sprache beibringen, indem sie mit ihren Kindern Deutsch sprechen.	Diese Aussage kann nicht verallgemeinert werden. Eltern können zwar ein gutes sprachliches Vorbild für das Kind sein und erfüllen damit eine wichtige Funktion beim Spracherwerb. Wenn Eltern das Deutsche aber nur ansatzweise beherrschen, können sie ihren Kindern in dieser Sprache kein Sprachvorbild sein. In diesem Fall macht es mehr Sinn, wenn sie in ihrer Muttersprache kommunizieren, also viel mit ihren Kindern sprechen, ihnen erzählen und vorlesen. Gerade Erzählen und Vorlesen bahnen die konzeptionelle Schriftlichkeit an. Auf dieser Grundlage wird der Erwerb der Zweitsprache Deutsch gelingen.
Es gibt ein klares Zeitfenster, in dem der Erwerb von mehreren Sprachen erfolgreich sein kann.	Kindliche Gehirne gehen im Vergleich mit dem Gehirn eines Erwachsenen mit Sprachproblemen anders um. Es können aber auch noch erwachsene Sprachlerner eine Kompetenz in einer neuen Sprache erreichen, die als nativ identifiziert werden kann.
In den deutschen Bildungseinrichtungen, ob Schule oder Kindergarten, steht der Erwerb der deutschen Sprache im Mittelpunkt. Schließlich leben die Kinder hier und nicht in ihrem Herkunftsland.	Die Beherrschung der deutschen Sprache, und zwar auf dem Niveau der konzeptionellen Schriftlichkeit, ist eine zentrale Voraussetzung zur Teilhabe an unserer Gesellschaft. Die Sicherung ihres Erwerbs ist eine wichtige Aufgabe der Bildungsinstitutionen. Dazu steht der Ausbau der nichtdeutschen Muttersprachen nicht im Gegensatz. Gute Kenntnisse in einer nichtdeutschen Muttersprache sind eine wichtige Brücke beim Erlernen der deutschen Sprache. Und: Mehrsprachigkeit ist ein großer Reichtum, gerade in der zusammenwachsenden „Einen Welt“. Eine Einwanderungsgesellschaft ist zugleich auch eine mehrsprachige Gesellschaft, davon können alle einen Nutzen ziehen.
Teile der Tabelle orientieren sich an Asbrock, Doreen u.a. (2013): Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit, Köln	

2.2 Grundlagen der Mehrsprachigkeit

2.2.1 Definition Mehrsprachigkeit

Man unterscheidet drei Typen von Mehrsprachigkeit:

- die individuelle: sie bezieht sich auf die einzelnen Sprecherinnen und Sprecher
- die territoriale: der Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten oder Regionen
- die institutionelle: die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen.

Vor ca. 50 Jahren verstanden die Linguisten unter Mehrsprachigkeit die gleiche Kompetenz in zwei oder mehreren Sprachen, die bereits in der Kindheit erlernt wurden. Heutzutage bezeichnen die Linguisten Sprecherinnen und Sprecher als zweisprachig, wenn sie in den meisten Lebenssituationen von einer in eine andere Sprache umschalten können. Die Beziehung der Sprachen kann unterschiedlich sein und sich auch ändern: Die Kompetenzen können je nach Situation oder Thema mehr oder weniger elaboriert, eine Sprache kann in Abhängigkeit des jeweiligen Kontextes dominant sein.

Beim Erwerb der Mehrsprachigkeit schon im Kleinkindalter gibt es verschiedene Konstellationen:

- die Familiensprache (L1) und die Sprache der Umgebung in Kindergarten / Schule (L2)
- zweisprachige Familien (Mutter spricht L1, Vater L2), die Umwelt spricht L1 oder L2
- zweisprachige Familien (Mutter spricht L1, Vater L2), die Umwelt spricht L3.

2.2.2 Definition Muttersprache / Erstsprache

Der Begriff Muttersprache war schon bei Cicero im Lateinischen von Bedeutung. Der Begriff *sermo patrius* bezeichnete da jedoch noch „die väterliche Sprache“. „Die mütterliche Sprache“ entstand erstmals im 12. Jahrhundert aus dem Mittellateinischen durch den Begriff *materna lingua*. Im 16. Jahrhundert wurde die deutsche Sprache neu bewertet und den drei „heiligen Sprachen“ Latein, Griechisch und Hebräisch gleichgesetzt. Somit setzte sich der Begriff auch im Hochdeutschen um 1500 durch. Heute bezeichnet man die Muttersprache als eine Sprache, die jeder als Kind von den Eltern oder anderen Bezugspersonen gelernt hat und im primären Sprachgebrauch verwendet. Oft benutzt man auch den Begriff Erstsprache, da diese Sprache die erste ist, die ein Kind vermittelt bekommt und dadurch erwirbt. Es ist die Sprache, in der wir die Welt entdecken und in Begriffe fassen, die am vertrautesten ist, weil sie unbewusst erworben wird und nicht mühsam gelernt werden muss. Komplizierter ist der Begriff Muttersprache zu definieren bei den Kindern, deren Muttersprache nicht mit der Landes- und Schulsprache identisch ist.

Ein paar Beispiele von Grundschulkindern:

- Philipp: Türkisch ist meine Muttersprache, Italienisch ist meine Vatersprache, Deutsch ist meine Elternsprache, mit meiner Oma spreche ich Sizilianisch und am liebsten spreche ich Deutsch.
- Giuseppe: „Es sind zwei meine Muttersprache“ – für ihn ist es selbstverständlich, dass er mit zwei Sprachen aufwächst und je nach dem situativen Umfeld Italienisch oder Deutsch spricht; er betrachtet beide Sprachen zusammen als seine Muttersprache.
- Murat antwortet in reinstem Ruhrgebietsslang: „Türkisch, klaro, kann ich aber nicht!“, sein Nachbar Thomas, Spätaussiedler: „Ist Deitsch meine Muttersprach, kann ich auch nicht!“ Beide Kinder leiden darunter, dass sie sich selbst mit einer Sprache emotional identifizieren bzw. von anderen mit einer Sprache identifiziert werden, die sie als Schriftsprache nur unzureichend beherrschen.

- Afrime bezeichnet zunächst Jugoslawisch als ihre Muttersprache, trägt aber dann auf einem Schulfest ein albanisches Lied vor, denn Albanisch sei ihre richtige Muttersprache. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus dem Herkunftssprachlichen Unterricht in Serbokroatisch Ergin und Marica geben Serbisch bzw. Kroatisch als Muttersprache an. Sabrina behauptet, ihre Muttersprache sei Bosnisch; drei Varianten der gleichen Sprache!
- Teybet spricht zwar Türkisch mit einigen Mitschülern, ist aber eine sehr patriotische Kurdin und trägt auf dem Schulfest kurdische Lieder und Gedichte vor.
- Paulina schließlich, Spätaussiedlerin aus Polen und erst seit zwei Wochen in der Klasse, schweigt. Die Eltern haben ihr eingeschärft, in der Schule niemals polnisch und nur deutsch zu sprechen, und deshalb ist sie vorübergehend sprachlos, weil sie die ihr verordnete Muttersprache Deutsch noch nicht beherrscht.

(Beispiele aus: Belke, Gerlind: Zum Stellenwert der Muttersprache in einer vielsprachigen Gesellschaft, Vortrag zum Tag der Muttersprache in Köln am 21.2.2003)

2.2.3 Definition Zweitsprache und Fremdsprache

„Eine „Zweitsprache“ hingegen ist eine Sprache, die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht.“ (Klein, Wolfgang (1984)).

Eine Fremdsprache ist eine „fremde“ Sprache, die hauptsächlich im Schulunterricht erlernt wird. Sie befindet sich damit außerhalb des gewöhnlichen Verwendungsbereichs, da sie nicht in der alltäglichen Kommunikation verwendet wird. Ab einem bestimmten Alter ist es selbstverständlich, dass Kinder mindestens eine Fremdsprache erlernen. An deutschen Schulen ist dies in erster Linie die englische Sprache.

Der entscheidende Unterschied zwischen einer Zweitsprache und einer Fremdsprache besteht darin, dass eine Zweitsprache durch ihre Sprecher benutzt werden muss, auch wenn man sie noch nicht oder nur unzureichend beherrscht. Sie wird – wie eine Muttersprache – meist ohne gezielte Vermittlung in einem privaten, sozialen Umfeld erworben, indem die Sprache tatsächlich im Alltag gesprochen wird, meistens zu einem späteren Zeitpunkt als die Muttersprache. In der Schule ist es deshalb wichtig zu bedenken: Wenn Kinder ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen in die Schule kommen, dann bedeutet das nicht, dass sie sprachlos oder gar sprachlich unbegabt sind; sie bringen ihre eigene Muttersprache mit.

Eine Fremdsprache wird dagegen bewusst und gesteuert in einer institutionellen Einrichtung gelernt. Dies kann die Schule, Volkshochschule oder ein gezielter Auslandsaufenthalt mit entsprechendem Sprachkurs sein. Die Fremdsprache wird über eine ausgebildete Person vermittelt, welche die Sprache Schritt für Schritt grammatikalisch aufbaut und den Schwierigkeitsgrad stetig erhöht. Somit ist der Fremdspracherwerb systematisch aufgebaut.

Die angesprochenen Sprachvarianten können aufeinander aufbauen, wobei die Muttersprache in jedem Fall die Grundlage für das Erlernen einer Fremdsprache ist. Es müssen bestimmte sprachliche Kenntnisse vorausgegangen sein, um eine Fremdsprache erlernen zu können. Im Rahmen des Zweitspracherwerbs, aber auch des Fremdspracherwerbs, spielen die Überschneidungen der Sprachen eine wichtige Rolle. Gibt es gemeinsame Strukturen, können diese in die zu erlernende Sprache übertragen werden.

2.3 Der Erwerb zweier Sprachen

Bilinguales Lernen findet oft in einem anderen Rhythmus statt als das Lernen von nur einer Muttersprache. Das Erlernen zweier Sprachen erfolgt nicht zwingend synchron, sondern kann sich in unterschiedlichen Geschwindigkeiten vollziehen; ebenso lernen nicht alle Kinder gleich schnell. Auch bei frühem gleichzeitigem Erwerb von zwei Sprachen kann die Beherrschung der Sprachen am Ende unterschiedlich ausgeprägt sein:

- beide Sprachen voll beherrscht
- eine Sprache voll, andere teilweise beherrscht
- beide Sprachen nur teilweise beherrscht.

2.3.1 Der simultane Erwerb zweier Sprachen

Von simultanem oder doppeltem Erstspracherwerb spricht man, wenn der Beginn des Erlernens zweier Sprachen spätestens innerhalb der ersten zwei Lebensjahre beginnt (Begründung vgl. 2.3.3 – Die Rolle des Alters im Zweitspracherwerb).

Häufig sprechen hierbei die Eltern unterschiedliche Sprachen mit dem Kind oder beide Eltern sprechen beide Sprachen, jedoch in festgelegten Kontexten, die möglichst konsequent voneinander getrennt werden. Ebenso kann es vorkommen, dass die Familiensprache eine andere ist als die Umgebungssprache, die die Kinder somit nicht von den Eltern lernen. Der simultane Spracherwerb vollzieht sich weitgehend gleich dem Erwerb einer einzigen Sprache. Jedoch kann die Geschwindigkeit des Erlernens verschieden sein und es kann vorkommen, dass eine der Sprachen sich insgesamt langsamer oder unvollständiger entwickelt als die andere.

Kinder können früh unterschiedliche Sprachen voneinander unterscheiden, bereits mit einem Jahr sprechen sie mit monolingualen Gesprächspartnerinnen und -partnern nur in der für diese Person „richtigen“ Sprache. Im Alter von 2 Jahren gelingt die morphologisch-syntaktische Trennung.

2.3.2 Der sukzessive Erwerb zweier Sprachen

Unter sukzessivem Spracherwerb versteht man den Erwerb einer zweiten Sprache zu einem späteren Zeitpunkt als dem 2. Lebensjahr. Hierunter fallen sowohl der natürliche Erwerb als auch der (unterrichtlich) gesteuerte. Abgegrenzt wird er dagegen vom Erwerb im Erwachsenenalter, da dieser oft erheblich schwerer fällt (vgl. 2.3.3 – Die Rolle des Alters im Zweispracherwerb). Die kritische Grenze wird hier im Alter von ca. 7 Jahren gesehen; ab diesem Zeitpunkt lernen Kinder eine Sprache eher wie Erwachsene.

Ein wichtiger Unterschied zwischen simultanem und sukzessivem Spracherwerb ist der Wissensunterschied und die Weiterentwicklung kognitiver Fähigkeiten bei späterem Erwerbsbeginn, wodurch erste Äußerungen eine höhere Komplexität aufweisen können. Dem gegenüber steht ein insgesamt langsames Erlernen der zweiten Sprache.

Sowohl im Verlauf als auch im Ergebnis gibt es eine breite Streuung im sukzessiven Erwerb einer Sprache. Einflussfaktoren auf den Erfolg sind:

- Eindeutigkeit des Inputs (personen- oder situationsgebundene Anwendung der Sprache)
- Qualität des sprachlichen Angebots
- One-person-one-language-Prinzip
- Relevanz der Sprache im Alltag
- Prestige der Sprache
- Eigenmotivation zum Erlernen der Sprache.

2.3.3 Die Rolle des Alters im Zweitspracherwerb

Es gibt keine eindeutigen Ergebnisse dazu, wann sich der Spracherwerb zu verändern beginnt. Vermutlich gibt es nicht „die eine“ kritische Phase, bis zu der ein natürlicher Spracherwerb möglich ist, sondern unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten sind bis in unterschiedliche Altersstufen aktiv.

So geht die Fähigkeit zur Identifikation von Phonemen vermutlich schon im zweiten Lebensjahr wieder verloren, während Morphologie und Syntax auch später noch problemlos erlernt werden können. So konnten Kinder im Alter von 3-4 Jahren die wichtigsten Eigenschaften der deutschen Sprache in diesem Bereich fast genauso schnell erlernen wie Erstsprachler (vgl. Thoma & Tracy 2007). Im Alter von 6 Jahren glich die Aneignung dagegen schon eher dem eines erwachsenen Lernalters (vgl. Habermann 2005). Der Erwerb des Lexikons hingegen unterliegt offenbar keiner Beschränkung (vgl. Rothweiler 2007).

2.3.4 Vor- und Nachteile des Mehrspracherwerbs

Es gibt viele Vorurteile gegenüber dem Erwerb mehrerer Sprachen. Es lässt sich jedoch weder nachweisen, dass sich das simultane Erlernen einer zweiten Sprache generell negativ auf die Entwicklung eines Kindes auswirkt, noch kann man eine generelle Steigerung anderer Fähigkeiten (wie die Steigerung der Intelligenz) durch das Erlernen einer zweiten Sprache feststellen. Entscheidend in der Frage, ob einem Kind das Erlernen zweier Sprachen Vor- oder Nachteile bringt, ist vielmehr die Art und Weise, wie es diese Sprachen erlernt. Wichtig ist hierbei, dass das Sprachmodell eindeutig ist, dass also derjenige, der in einer Sprache mit dem Kind spricht, diese möglichst gut beherrscht, beim Sprechen diese Sprache

beibehält und möglichst selten ein zweites Sprachsystem nutzt. Werden zwei Sprachen von einem Kind vollständig erlernt, beherrscht es diese in der Regel lebenslang auf hohem Niveau, was sowohl im Berufsleben als auch beim Erwerb weiterer Sprachen Vorteile mit sich bringt. Bei weniger eindeutigen Vorbildern besteht dagegen die Gefahr, dass das Kind keine der mit ihm gesprochenen Sprachen vollständig erlernt und langfristig Schwierigkeiten in beiden Sprachen hat. Auch können Sprachentwicklungsstörungen zu vermehrten Problemen führen, da diese ggf. in beiden Sprachen behandelt werden müssen.

2.4 Schlussfolgerungen für das Lehren und Lernen in mehrsprachigen Klassen

Die Ursachen für das häufige Scheitern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden meistens bei den Betroffenen selber gesucht, in ihrem familiären und sozialen Umfeld oder ihrer kulturellen Distanz zur Mehrheitsgesellschaft. Selten wird die Frage aufgeworfen, ob es nicht an der Organisation des Unterrichts und der Didaktik und Methodik der Sprachvermittlung liegt. Für mehrsprachige Klassen gibt es eher punktuelle Vorschläge. Gefragt ist aber ein integratives didaktisches Konzept, das systematisch berücksichtigt, dass Kinder mit Deutsch als Muttersprache und solche mit Deutsch als Zweitsprache und einer nicht-deutschen Muttersprache gemeinsam lernen, und das allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird.

Von besonderer Bedeutung ist dabei, die natürliche Mehrsprachigkeit der mehrsprachig aufwachsenden Kinder aufzugreifen, zu würdigen und möglichst durch die Teilnahme am Herkunftssprachlichen Unterricht auszubauen.

Dieses Anknüpfen an den Stärken der Kinder ist aus mehreren Gründen wesentlich:

- Gute Kenntnisse in der Muttersprache (konzeptionelle Schriftlichkeit) sind eine wichtige Brücke beim Erwerb der deutschen Bildungssprache. Der kanadische Wissenschaftler Jim Cummins hat darauf hingewiesen, dass Kenntnisse aus einer Sprache in eine andere übertragen werden können.
- Die Anerkennung von Sprachen hat immer auch mit der Anerkennung der betroffenen Personen zu tun. Dies erleichtert die Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler und ihre Lernmotivation.
- Die Anerkennung der Mehrsprachigkeit erleichtert es den Migranteneltern, sich mit der Schule zu identifizieren und ihre Kinder zu bestärken.
- Auch für die einsprachig nur mit der deutschen Sprache aufwachsenden Kinder ist es motivierend, weitere Sprachen durch gleichaltrige Sprecher kennenzulernen. Hier liegen vielfältige Chancen, die vor allem in Konzepten des koordinierten Lernens (Bilinguales Lernen und KOALA) systematisch aufgegriffen werden.

2.5 Konzepte zur Förderung mehrsprachiger Kinder

Weitere Informationen zu den vorgestellten Konzepten und beteiligten Schulen können bei der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln erfragt werden:

- Rosella Benati: rosella.benati@brk.nrw.de
- Dr. Petra Heinrichs: petra.heinrichs@brk.nrw.de
- Maria Sanchez: maria.sanchez@brk.nrw.de

2.5.1 Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU/HKU)

Im Land Nordrhein-Westfalen wird die Entwicklung der Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte nicht nur als Privatangelegenheit der betroffenen Familien, sondern auch als Aufgabe schulischen Lernens betrachtet. Damit geht NRW bewusst einen anderen Weg als fast alle anderen Bundesländer.



Im Schulgesetz NRW heißt es deshalb im § 2:

„(10) 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. Sie sollen gemeinsam mit allen anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden.“

Aufgabe des Unterrichts ist es, auf der Grundlage eines Lehrplans die herkunftssprachlichen Fähigkeiten in Wort und Schrift zu erhalten, zu erweitern und wichtige interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Die Lehrkräfte sind Muttersprachlerinnen und Muttersprachler. Laut Erlass müssen sie ein Lehramtsstudium nachweisen, sei es in Deutschland oder einem der Herkunftsländer. Sie sind Bedienstete des Landes NRW.

Im Regierungsbezirk Köln gibt es zur Zeit Angebote in Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Kroatisch, Kurdisch, Kurmanci, Mazedonisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Slowenisch, Spanisch, Tamil und Türkisch.

Angebote in anderen Sprachen setzen eine ausreichende Nachfrage, qualifizierte Lehrkräfte und die Zustimmung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in NRW voraus.

Der Herkunftssprachliche Unterricht steht allen Kindern und Jugendlichen der Klassen 1 bis 10 offen, die die sprachlichen Voraussetzungen für die Teilnahme erfüllen. Unerheblich ist, welche Staatsangehörigkeit jemand besitzt, der daran teilnehmen möchte.

Über die Teilnahme am Herkunftssprachlichen Unterricht wird eine Bescheinigung ausgestellt. Die erteilte Leistungsnote wird zudem unter „Bemerkungen“ im Zeugnis der Schule vermerkt. Die Leistungsnote ist nicht versetzungsrelevant.

Wer regelmäßig am Herkunftssprachlichen Unterricht teilgenommen hat, nimmt am Ende der Sekundarstufe I an einer Sprachprüfung teil, die auf der Anspruchshöhe aller Abschlüsse der Sekundarstufe I möglich ist. Das Ergebnis dieser verbindlichen Prüfung wird wie eine im Fachunterricht erbrachte Leistung in das Zeugnis aufgenommen. In bestimmten Fällen können gute Prüfungsleistungen mangelhafte Leistungen in einer Fremdsprache ausgleichen (näheres siehe Erlass BASS 21 Nr. 1.1 § 5 Absatz 2 im Anhang).

2.5.2 KOALA – Koordiniertes zweisprachiges Lernen

Das Unterrichtskonzept KOALA (Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht) wurde im Facharbeiterzentrum des hessischen Kultusministeriums unter Leitung von Frau Nakipoglu-Schimang zwischen 1991 und 1995 konzipiert. Wie der Name schon verrät, handelt es sich um ein Konzept für den Primarbereich, das über den Anfangsunterricht in den Klassen 1 und 2 auch auf die Klassen 3 und 4 erweitert wurde. Ende der 90er Jahre wurde das Konzept zunehmend auch in Schulen in NRW als Unterrichtsprinzip eingesetzt. KOALA als Konzept verfolgt in erster Linie eine Verbesserung der Schriftsprachlichkeit. Dabei setzt es auf die koordinierte Alphabetisierung in zwei Sprachen und stellt eine Methode dar, Mehrsprachigkeit von Kindern immanent in das Unterrichtsgeschehen mit einzubinden und als Ressource zu verstehen.

Folgende Aspekte zeichnen das Konzept KOALA aus:

- temporäre Koordination der Unterrichtsthemen und Methoden von Herkunftssprachlichem Unterricht und Regelunterricht
- regelmäßige Team-Teaching-Stunden der Lehrpersonen des Herkunftssprachlichen und Regelunterrichts zum Sprachvergleich und interkulturellen Lernen
- Kooperation der Lehrpersonen mit gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung und Durchführung
- Koala ist schulbezogen und kann den jeweiligen schulischen Bedingungen angepasst werden.
- Wertschätzung aller in der Klasse gesprochenen Sprachen.

Folgende Bedingungen sind für das Gelingen von KOALA wichtig:

- hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern der zu koordinierenden Sprache
- eine muttersprachliche Lehrkraft vor Ort
- Mehrheitsbeschluss der Lehrerkonferenz
- Beginn des Unterrichtskonzeptes in der ersten Klasse
- Bereitschaft zur Kooperation beider Lehrpersonen
- Anerkennung und Gleichwertigkeit der Sprachen.

Das KOALA-Programm ist unter Leitung von Prof. Hans H. Reich (Universität Landau) an Kölner Grundschulen über die gesamte Grundschulzeit hinweg evaluiert worden, um die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten bei zweisprachigen Kindern im Grundschulalter in den Blick zu nehmen. Die Ergebnisse können nachgelesen werden bei Reich 2011 (siehe 2.7.1 Literaturverzeichnis / S. 46).

Folgende Untersuchungsergebnisse sind für die Beratung von mehrsprachigen Kindern relevant:

- Vom Unterricht der Erstsprache gehen keinerlei negative Wirkungen auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch aus.
- Wirkungen von Sprachförderungskonzepten werden meist erst nach einem längeren Zeitraum sichtbar. Die Qualitätssprünge der Kinder mit KOALA zeigen sich vor allem im 4. Schuljahr in unterschiedlichen Bereichen.
- Beim Vergleich des KOALA-Konzeptes mit der reinen Deutschförderung ohne muttersprachliche Unterstützung sind die Ergebnisse recht klar. In der Studie heißt es dazu: „Der koordinierte Unterricht im Türkischen wirkt sich eindeutig positiv auf die Aneignung der türkischen Schriftsprache aus; es werden Lernerfolge erzielt, die über einen bloßen Transfer aus dem Deutschen weit hinausgehen. Gleichzeitig bleiben die Schülerinnen und Schüler, die diesen Unterricht erhalten, 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.“ (S. 16)

- Für die Förderung mehrsprachiger Kinder ist das schulische Klima besonders wichtig. Die Studie ergab, dass die Einstellung der Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit in den KOALA-Schulen deutlich positiver war als bei den anderen Förderkonzepten.

2.5.3 Bilinguales Lernen in der Grundschule

Bilingualer Unterricht findet im Rahmen der Förderung der normalen Mehrsprachigkeit an einzelnen Schulen in Köln und Bonn statt. Informationen hierzu erteilen die Schulämter der Städte Köln und Bonn.

Der Besuch einer bilingualen Klasse steht Kindern mit und ohne entsprechender Muttersprachen offen. Somit bietet sich die Möglichkeit des Ausbaus der Muttersprache und eng damit verbunden das Erlernen der deutschen Sprache. Desgleichen profitieren alle anderen Kinder von der Möglichkeit, schon sehr früh eine Fremdsprache intensiv mit Gleichaltrigen zu erlernen.

- Schülerinnen und Schüler erhalten in der Regel wöchentlich fünf zusätzliche Unterrichtsstunden in der Fremd- bzw. Herkunftssprache.
- Der Sprachunterricht erfolgt in halber Klassenstärke: Während die eine Gruppe Deutsch lernt, hat die andere Gruppe Unterricht in der jeweils anderen Sprache. In der folgenden Stunde werden die Gruppen getauscht.
- Die Gruppen werden nicht sprachspezifisch zusammengesetzt, sondern gemischt, damit die Kinder voneinander und miteinander lernen. Durch die halbe Klassenstärke ist eine gezielte und individuelle Förderung in beiden Sprachen möglich.
- Der Sachunterricht wird in Doppelbesetzung mit einer deutschsprachigen Lehrperson und einer der anderen Sprache erteilt.
- Bei der Auswahl der Themen werden beide Sprachen und Kulturen beleuchtet. Die Kinder lernen andere Kulturen, Gebräuche und Sitten kennen. Sie erlangen dadurch interkulturelle Kompetenzen, in dem Sachverhalte aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden.

2.5.4 Herkunftssprache anstelle einer 2. oder 3. Fremdsprache in der Sekundarstufe

In der Sekundarstufe können die Schülerinnen und Schüler wie in der Primarstufe am Herkunftssprachlichen Unterricht teilnehmen. Dieser kann auch jahrgangsstufen- und schulübergreifend angeboten werden.

In der Sekundarstufe besteht auch die Möglichkeit, die Herkunftssprachen anstelle einer zweiten oder dritten Fremdsprache (also z.B. Latein oder Französisch) anzubieten, sofern die personellen Bedingungen an der jeweiligen Schule erfüllt sind.

- Damit genügend große Gruppen zusammenkommen, können mehrere Jahrgangsstufen zu einer Lerngruppe zusammengefasst werden oder unterschiedliche Schulen (auch verschiedener Schultypen) zusammenarbeiten.
- Die Einrichtung eines derartigen Angebotes anstelle einer 2. Fremdsprache ist auch an Hauptschulen möglich.

- In der Sekundarstufe II kann der Unterricht anstelle einer 2. oder 3. Fremdsprache als Grund- oder Leistungskurs als fortgeführte Fremdsprache bis zum Abitur eingerichtet werden.
- Die Lehrpersonen für das Fach Türkisch (Sekundarstufe I und II) werden an der Universität Duisburg-Essen ausgebildet.

Die Teilnahme am Unterricht in der Muttersprache anstelle einer Fremdsprache fördert den Erwerb der Bildungssprache z.B. Türkisch und ist eine wichtige Brücke für den Ausbau der Bildungssprache Deutsch.

2.5.5 Möglichkeiten der Einbindung der verschiedenen Sprachen im alltäglichen Unterricht: Gelebte Mehrsprachigkeit – Methodik und Didaktik

Im schulischen Kontext gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, dem Thema Mehrsprachigkeit zu begegnen und ein Bewusstsein für dieses Thema zu schaffen. Wichtigstes Ziel dabei ist die Anerkennung der Mehrsprachigkeit und deren Würdigung als eine wichtige Kompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Hier finden Sie eine kleine Sammlung an didaktischen Tipps und Anregungen: So kann man als Lehrkraft Raum für Kreativität und spielerische Sprachbegegnung geben oder aber Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer oder dem Schulhaus sichtbar machen. Doch auch im Bereich des Grammatik-Unterrichts und der Sprachbetrachtung gibt es viele Wege, die Kinder das Thema Sprachenvielfalt entdecken zu lassen. Alle Ideen sind entnommen aus: Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance – Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, Troisdorf: Bildungsverlag EINS/ Orell Füssli Verlag AG 2004, (414 Seiten; ISBN 3-427-24310-9; 25,00).

Kreatives

- Sprachentabelle, Collagen, Steckbriefe und Selbstporträts: mit Übersicht über Namen, Sprachen, Dialekte sowie Steckbriefe und Selbstporträts mit allen Sprachen
- Sprachporträt: Welche Gefühle und Vorstellungen verbindet man mit welcher Sprache? Jedes Kind wählt für jede seiner Sprachen eine eigene Farbe und überlegt, welche Bedeutung jede Sprache für das Kind hat; dann malt es jede Sprache in einen Körperumriss; wo sitzt welche Sprache, wie viel Raum nimmt sie ein, welcher Körperregion sind die Sprachen zugeordnet?
- Sprachenwand / Sprachencollagen / Sprachen-Skulpturen oder Objekte: Die Schüler bringen Objekte, Texte, Comics, Verpackungen etc. in ihrer Sprache mit und gestalten daraus zusammen ein großes Plakat, eine Collage oder ein Objekt / eine Skulptur.
- Mehrsprachige Sammlungen von Wörtern, Sätzen, Gegenständen in den Sprachen der Kinder, Eltern, Verwandten etc.
- Rollenspiele: zum Beispiel kleine Szene von Kindern einer Sprache vorgespielt, dann erraten: worum ging es?

Mehrsprachigkeit sichtbar machen

- Begrüßungsformeln in allen Sprachen: Dekoration der Eingangshalle / des Schulflurs mit Begrüßungsformeln in allen Sprachen (möglich auch mit notierter Aussprachehilfe)
- Mehrsprachige Beschriftungen: Gebrauchsgegenstände mehrsprachig beschriften oder mehrsprachig an die Tafel schreiben
- Sprachenvielfalt auf Land- und Weltkarten sichtbar machen: wo spricht man welche Sprache (mit Stecknadeln und kleinen Zetteln markieren, wo die Eltern und Großeltern herkommen und wo welche Sprache gesprochen wird.)

Laute und Buchstaben

- Das Alphabet mehrsprachig einführen: Welche Wörter beginnen in der Erstsprache mit B, welche Wörter aus anderen Sprachen lassen sich dazu finden?
- Laute, Buchstaben und Reime: Wörter mit denselben Buchstaben, Reimen, Klängen in mehreren Sprachen sammeln
- Sprachliche Stolpersteine und Reime: Sammeln von Zungenbrechern, Reimen, Versen, Witzen, Werbematerialien in mehreren Sprachen
- Vergleich der Schrift, Schriftzeichen, Anzahl der Buchstaben / Schriftzeichen

Mehrsprachig Schreiben

- Mehrsprachige Bilderbücher selbst gestalten
- Mehrsprachige Gedichte verfassen
- Kreatives mehrsprachiges Schreiben: zu Themen wie zum Beispiel Großeltern (als meine Oma / mein Opa klein war...; Texte in jeweiliger Muttersprache und in Deutsch zum Vergleich);
- Briefe oder E-Mails schreiben: in der Erstsprache mit Schülerinnen und Schülern aus Partnerklassen, aus den verschiedenen Herkunftsregionen oder auch klassenintern

Mehrsprachig Lesen und mehrsprachig Medien nutzen

- Mehrsprachige Bibliotheken: Mehrsprachige Lese-Ecke oder Klassen- / Schulbibliothek
- Vorstellen von Lieblingsbüchern mit kurzem Vorlesen in der jeweiligen Sprache
- Gedichte, Märchen, Fabeln in den jeweiligen Sprachen und Dialekten einüben (vorgelesen in Originalsprache, Zusammenfassen auf Deutsch)

Sprachbetrachtung und Grammatik

- Interkulturelle Vergleiche sprachlicher Phänomene: von Wortarten (gibt es Adjektive in anderen Sprachen?), zusammengesetzten Wörtern (welche Wörter kann man zusammensetzen?) Vor- und Nachsilben, Wortfamilien, Satzbau
- Sprachvergleich von Redewendungen: „vor Wut platzen“, kombiniert mit Zeichnungen
- Sprachvergleich von Homonymen: Vergleich von Wörtern mit zwei Bedeutungen
- Internationalismen, Fremd- und Lehnwörter finden und vergleichen
- Wortschatztraining in mehreren Sprachen

Mehrsprachige Spiele

- Sprachenchaos: Die Kinder gehen im Klassenzimmer umher, jeder spricht in seiner Sprache, bei Begegnung mit Schülerinnen und Schülern anderer Sprachen soll versucht werden, sich miteinander zu unterhalten.
- Gemüsesuppe: Eine Geschichte wird in mehreren Sprachen erzählt oder vorgelesen, bei der Nennung eines speziellen Wortes klatschen die Schüler in die Hände.
- Flüster-Post: Wörter aus anderen Sprachen werden im Kreis dem Sitz-Nachbarn möglichst unverfälscht weitergegeben.
- Spiele selbst herstellen: Memory-, Quartett- oder Domino-Spiele mehrsprachig gestalten.

2.5.6 Feststellungsprüfung für den Seiteneinstieg

Schülerinnen und Schüler, die erst im Verlauf der Sekundarstufe I nach Deutschland einreisen und den Schulbesuch aufnehmen (sogenannte Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger), lernen in ihrem Herkunftsland vielfach andere Fremdsprachen, als sie traditionellerweise in Deutschland angeboten werden. Wenn sie den Lernstoff nicht mehr aufholen können, können sie zum Abschluss der Sekundarstufe I in den Klassen 9 oder 10 an einer Feststellungsprüfung in ihrer Muttersprache teilnehmen. Die Note ersetzt schulisch die 1. oder 2. Fremdsprache und wird ins Abschlusszeugnis übernommen. (vgl. BASS 13-61 Nr. 1, s. auch im Anhang)

2.6 Tabellarische Darstellung ausgewählter Testverfahren

Titel; Autoren	Zielgruppe; Zeitpunkt	Art des gelieferten Materials; zusätzlich benötigte Mate- rialien	Dauer pro Kind
Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer (SFD), Anna Hobusch/ Nerven Lutz/ Uwe Wiest; 3-89358-846-9, 35,50 €	1.-4. Schuljahr	Manual zur Erläuterung SFD1, SFD2, SFD3/4, Bildkarten, Auswertungsfolien, CD mit Wortschatz in 15 Sprachen; Kuscheltier, verschiedene Gegenstände im Raum, Rechenstäbchen, farbige Plättchen	30 bis 40 min.; ab Kl. 2 auch in Gruppen
Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen; Ökotopia 2001 Elke Schlösser 3-931902-76-5, 35,00 €	Gesamte Kindergartenzeit und Schulanfang	Sprachstandsbogen, Fragebogen	Längerfristige Beobachtung
sismik Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen; M. Ulrich / T. Mayr; Staatsinstitut für Frühpädagogik, München, Herder Verlag, 3-451-28270	Kindergarten	Beobachtungsbogen (8 Seiten)	Beobachtung durch die Erzieherin
HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes), Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg; Hans Reich / Joachim Roth (kostenlos)	Für 5-7-jährige ein- und mehrsprachige Kinder	6-teiliger Bildimpuls „Katze und Vogel“, Auswertungsbogen HAVAS 5 und Auswertungsmanual, Aufnahmegerät	Durchführung des Einzelgesprächs 5-10 Minuten (ohne Auswertungszeit)
Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit. Entscheidungshilfen für die Früherkennung in der Kinderarztpraxis; Asbrock, Doreen u.a. ISBN – 978-3-93520-457-6	Vorschulalter	Übersichtliche Entscheidungsraster und Diagnostikbogen	

Beobachteter Bereich	Standardisiert, gibt Vergleichswerte an	Benötigte Auswertungszeit	Anschluss von Förderung	Kommentar, theoretischer Hintergrund
Wortschatz, Farben, Hörverständnis, Sätze/Text, Plural, Präpositionen, Bilder-geschichte	Ja, für nicht Deutsch-Erstsprache und für deutschsprachige Kinder, Prozenträge	15 bis 30 min		Ermöglicht die Einstufung im Förderungsniveau, ermöglicht einen Wortschatztest in 15 verschiedenen Sprachen
Verhalten in Spiel- und Alltagssituationen	nein			Ausführlicher Beobachtungsbogen
Beispiele für Beobachtungssituationen im Bogen	nein			Brauchbare Hilfen zur Zuordnung von Übungsgruppen
Erfassung des individuellen Sprachstandes in allen Sprachen des Kindes (Deutsch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch)	Sprachstandsdiagnose sowohl für die Erst- und die Zweitsprache macht Aussagen zum augenblicklichen Sprachstand des Kindes	Auswertung (inklusive Transkription) ca. 30-45 Min. pro Kind, je Sprache; die Durchführung und Auswertung sowie die Rückmeldung der Ergebnisse erfolgen durch geschulte Interviewerinnen, die von der zuständigen Behörde vermittelt werden.	Zeigt Förderaspekte in beiden Sprachen für das einzelne Kind auf.	Entwicklungsstufen der kindlichen Sprachentwicklung stehen im Vordergrund; geht von den Kenntnissen des Kindes aus.
zuverlässige Früherkennung von mehrsprachigen Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung	nein			

2.7 Anhang – 2. Teil

2.7.1 Literaturverzeichnis

Asbrock, Doreen / Ferguson, Claudia / Hoheiser-Thiel, Nicole / Klindtworth, Petra (2013):
Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit, Köln

Allemann-Ghionda, Cristina (1997):
Schule, Migration und Vielfalt der Sprachen und Kulturen: Strategien im Wandel, in: Gogolin, Ingrid/
Nauck, Bernhard (Hrsg.): Konferenz „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“, Bonn

Auernheimer, Georg u.a. (1996):
Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen
Situation, Münster / New York

Auernheimer, Georg (1990):
Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (1997):
Integration oder Ausgrenzung? Zur Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen ausländi-
scher Herkunft, Berlin

Belke, Gerlind (2012):
Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft, Baltmannsweiler

Bommes, Michael / Radtke, Frank-Olaf (1993):
Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der
Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 3, S. 483-497

Clahsen, Harald (1982):
Spracherwerb in der frühen Kindheit, Tübingen

Deutsch lernen, Nr. 3/4 (1988):
Themenschwerpunkt: Sprachstandsdiagnose, Mainz

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.) (2001):
Dirim, Inci / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Siebert-Ott, Gesa / Steinmüller, Ulrich /
Teunissen, Frans: Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zwei-
sprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Gutachterliche Stellungnahme, Hamburg

Dirim, Inci (1999):
Var mi lan Marmelade? Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse, Münster

Extra, Guus / Vallen, Ton (1993):
The Netherlands. In: Ammon, Ulrich/Mattheier, Klaus J./Nelde, Peter H. (Hrsg.):
Sociolinguistica, Bd. 7: Mehrsprachigkeitskonzepte in den Schulen Europas, Tübingen

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (1995):
Handbuch Multikulturelle Gesellschaft. Dokumentation von Beschlüssen der Bundesgremien von GEW
und DGB 1977–1994, Frankfurt / M.

Gogolin, Ingrid / Hohmann, Manfred (1993):

Vom „bikulturellen“ zum „interkulturellen“ Unterricht, Münster

Gogolin, Ingrid / Kroon, Sjaak / Krüger-Potratz, Marianne / Neumann, Ursula / Vallen, Ton (1991):

Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa, Münster

Gogolin, Ingrid (1994):

Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster

Gogolin, Ingrid (1995):

Sprache und Migration. In: Schmalz-Jacobsen, Cornelia / Hansen, Georg (Hrsg.):

Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Lexikon, München, S. 481-490

Göhlich, Michael (1998):

Partnersprache, Interkulturalität, Schulentwicklung. Zur Konzeption und Praxis der Staatlichen Europaschule(n) Berlin. In: Interkulturell. Forum für interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung, Nr. 2/3

Gomolla, Mechthild (1997):

Institutionalisierte Diskriminierung in der Schule – Ein organisationstheoretischer Erklärungsansatz. In: Gogolin, Ingrid / Nauck, Bernhard (Hrsg.): Konferenz „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“, Bonn

Haberzettl, Stefanie (2005):

Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache, Tübingen

Klein, Wolfgang (1984):

Zweitspracherwerb, Eine Einführung, Königstein

Kroon, Sjaak (1997):

Plädoyer für die Selbstverständlichkeit von Mehrsprachigkeit, in: Gogolin, Ingrid / Nauck, Bernhard (Hrsg.): Konferenz „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“, Bonn

Liebe-Harkort, Klaus (1998):

Zweisprachigkeit, Prüfstein der multikulturellen Gesellschaft. In: Interkulturell. Forum für interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung, Nr. 2/3, 1998, S. 24-48

List, Gudula (2007):

Förderung der Mehrsprachigkeit in der Kita; Deutsches Jugendinstitut e.V., München

Maas, Utz (2008):

Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension, Osnabrück

Meyer, Ute / Roebers, Claudia / Schneider, Wolfgang (1997):

Bilingualität, der Königsweg zur Akkulturation? In: Gogolin, Ingrid / Nauck, Bernhard (Hrsg.): Konferenz „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“, Bonn

Pochert, Andreas (1998):

Bericht über die Sprachstandserhebung der Schülerinnen und Schüler aller 1. Klassen des Bezirks Wedding von Berlin Schuljahr 1998/99, Berlin

- Reich, Hans H. (2011):
Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln.
Ein Untersuchungsbericht, Schriftenreihe „Sprachstark“ der Bezirksregierung Köln
- Reuter, Lutz (1997):
Zur Schulpflicht von Minderheiten und Zuwandererkindern im deutschen Schulwesen, Hamburg
- Rothweiler, Monika & Kauschke Christina (2007):
Lexikalischer Erwerb. In: Borchert, Johannes/Goetze, Herbert (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik,
Bd. 1, Göttingen
- Schader, Basil (2004):
Sprachenvielfalt als Chance, Troisdorf
- Siebert-Ott, Gesa (2001):
Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen
Kontexten. Tübingen
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2006):
Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.):
Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten, Freiburg
- Tracy, Rosemarie (2009):
Wie Kinder Sprachen lernen. Tübingen
- Ucar, Ali (1996):
Benachteiligt: Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule, Berlin

2.7.2 Internetverzeichnis

- Adaktylos, Anna-Maria und Madelska, Liliana: Mehrsprachige Kinder:
Sprachliche Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen im Deutschen:
http://www.anna.adaktylos.com/publ/2011adaktylos_madelska.pdf (entnommen am: 27.1.2014)
- Berg, Margit: Förderung komplexer syntaktischer Fähigkeiten spracherwerbsgestörter Kinder:
http://www.opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2006/6209/pdf/01_diss.pdf (entnommen am: 27.1.2014)
- Goethe-Institut: Mehrsprachigkeit – Sprachen ohne Grenzen.
<http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/deindex.htm> (entnommen am: 27.1.2014)
- Lisker, Andrea: Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang
in die Schule, Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts:
http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf (entnommen am: 27.1.2014)
- List, Gudula: Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita:
http://www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf (entnommen am: 27.1.2014)

Röhr, Anja: Multilingualismus und Linguizismus – Mehrsprachigkeit und der Einfluss von Sprachdiskriminierung auf die Identitätsentwicklung von Kindern (Bachelorarbeit)
<http://www.digibib.hs-nb.de> (entnommen am: 27.1.2014)

Tracy, Rosemarie: Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Bedingungen, Risiken und Chancen:
http://www.opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3259/pdf/spath02_SP01.pdf (entnommen am: 27.1.2014)

Leist-Villis, Anja : Information – Fortbildung – Netzwerk zur frühkindlichen Zweisprachigkeit
<http://www.zweisprachigkeit.net/leist-villis.htm> (entnommen am: 27.1.2014)

Kompetenzzentrum Sprachförderung
<http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de> (entnommen am: 27.1.2014)

2.7.3 Institutionen und Verbände in Europa

Europäische Kommission der Mehrsprachigkeit

Auf dem Internetportal der Europäischen Kommission finden Sie unter dem alphabetischen Register zum Stichwort Sprachen/Mehrsprachigkeit eine umfassende Übersicht über politische Entwicklungen, aktuelle Publikationen, Veranstaltungen, Netzwerke o.ä. zum Thema „Mehrsprachigkeit in den verschiedenen Sprachen“.

<http://www.ec.europa.eu>

Europäisches Forum für Mehrsprachigkeit

Neben grundsätzlichen Informationen wie zum Beispiel der Charta der Mehrsprachigkeit finden Sie unter dem Menüpunkt „Aktuelles“ viele aktuelle Aufsätze, Projektbeschreibungen und Forschungsvorhaben auf deutsch, englisch und französisch.

<http://www.observatoireplurilinguisme.eu>

Forschungszentrum

„Mercator – European Research Centre on Multilingualism and Language Learning“

Das Forschungszentrum bietet eine Übersicht über laufende sowie abgeschlossene Projekte, Konferenzen sowie eine Publikationsliste. Zudem sind auf der Website viele Informationen zu Minderheitensprachen zu erhalten.

<http://www.mercator-education.org>

Piccolingo

Bei Piccolingo handelt es sich um eine EU-Initiative mit dem Ziel einer Vernetzung von Berufsorganisationen aus ganz Europa zu Fragen der frühen sprachlichen Bildung in Familie, Gesellschaft und Kultur sowie mit dem Ziel, bereits vorhandene Inhalte zum frühen Fremdsprachenlernen zu verbreiten.

2.7.4 Universitäre Einrichtungen im deutschsprachigen Raum

Einzelne Universitäre Einrichtungen befassen sich im deutschsprachigen Raum eingehend mit dem Thema Mehrsprachigkeit. Einige werden hier kurz aufgeführt:

Mannheimer Zentrum für Empirische Mehrsprachigkeitsforschung (MAZEM)

Das MAZEM erforscht linguistische, psychologische und soziale Aspekte der Mehrsprachigkeit. Neben der Entwicklung und Evaluation konkreter Sprachförderprojekte und der Entwicklung sprachstandserhebender Tests und Verfahren bietet das Zentrum auch Beratung öffentlicher Institutionen sowie ein großes Fort- und Weiterbildungsangebot für PädagogInnen im Elementar- und Primarbereich an.

<http://www.mazem.uni-mannheim.de>

Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI)

Im ZMI führen die Bezirksregierung Köln, die Stadt Köln und die Universität zu Köln ihr Engagement unter dem Dach einer einzigen Institution zusammen.

<http://www.zmi-koeln.de>

Zentrum Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit, Universität zu Köln

Das Zentrum Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit Köln hat folgende Forschungsschwerpunkte: Mechanismen sprachlicher Diversifikationsprozesse, Prosodie, Lernerbiographien (v.a. Schrift- und Zweitspracherwerb), sprachliche Konstruktion und Konsequenzen von Marginalität, Sprachdokumentationen sowie die Entwicklung von Sprachförderprogrammen (v.a. Möglichkeiten der Förderung individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit).

<http://www.zsm.uni-koeln.de>

Hamburger Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakte, Universität Hamburg (HAZEMS)

Das HAZEMS versteht sich als interdisziplinäres sprachwissenschaftliches Forum für alle Aktivitäten im Bereich der Mehrsprachigkeit und der Sprachkontaktforschung an der Universität Hamburg.

<http://www.slm.uni-hamburg.de>

Institut für Mehrsprachigkeit, Universität Freiburg und Pädagogische Hochschule Freiburg/Schweiz

Das Institut für Mehrsprachigkeit der Uni Freiburg und der PH Freiburg widmet sich der Forschung auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeit in ihren sprachwissenschaftlichen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen und pädagogischen Facetten. Forschungsschwerpunkte sind dabei: Schule und Unterricht, Migration, Arbeitswelt, Evaluierung von Sprachkompetenzen.

<http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch>

Forschungsstelle Kindliche Mehrsprachigkeit, Universität Regensburg

Die Forschungsstelle Kindliche Mehrsprachigkeit an der Universität Regensburg widmet sich der empirischen Untersuchung der kindlichen Mehrsprachigkeit, erstellt Richtlinien für die sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder, erhebt Sprachstandsdiagnosen bei Schuleintritt und während der Grundschulzeit und ist an der Evaluation des Sprachberaterprojekts des Bayerischen Sozialministeriums beteiligt.

<http://www.cgi.uni-regensburg.de>

Forschungsstelle Bilingualismus und Mehrsprachigkeit, Universität Osnabrück

Die Forschungsstelle Bilingualismus und Mehrsprachigkeit – Bilinguales Lernen in Schule und Hochschule befasst sich mit Fragen der Zwei- und Mehrsprachigkeit, vor allem in Deutschland und Europa. Insbesondere werden Fragen der Entstehung und der Aneignung von Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie ihrer Auswirkungen auf interkulturelle Kommunikation und schulische wie hochschulische Denk- und Lernprozesse thematisiert.

<http://www.biforsch.uni-osnabrueck.de>

2.7.5 Vereine und sonstige Institutionen

Neben europäischen und universitären Institutionen gibt es eine Vielzahl anderer Einrichtungen und Verbände mit verschiedenen Schwerpunkten: Einzelne Einrichtungen fungieren als Informationsforen, bei anderen liegt der Fokus auf dem Kontext des Zweitspracherwerbs.

Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen (FMKS e.V.)

Das Team des FMKS besteht aus Eltern, pädagogischen Fachkräften aus Kitas und Schulen, Sprachwissenschaftlern, Neurowissenschaftlern, Medienwissenschaftlern und Vertretern aus der Wirtschaft. Auf der Website des FMKS werden Informationen rund um das Thema Mehrsprachigkeit zusammengetragen:

<http://www.fmks-online.de>

Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V.

Gemeinnützige Organisation mit dem Ziel, Sprache und Bildung für alle Kinder zu ermöglichen.

<http://www.kikus-muenchen.de>

Multilinguales Zentrum für das Fremdsprachenlernen

Das Multilinguale Zentrum für das Fremdsprachenlernen bietet eine mehrsprachige Datenbank zum Thema Fremdsprachenlernen, Lehr- und Lernmaterialien für viele verschiedene Sprachen, Diskussionsforen sowie einen Chat und andere Austauschmöglichkeiten mit Muttersprachlern sowie Fremdsprachenlernern.

<http://www.linguanet-europa.org>

Europäische Akademie Bozen

Die Europäische Akademie Bozen liefert mit der Website „Eurac junior“, eine Informationsquelle für Schüler und Lehrkräfte zu den Bereichen „Mehrsprachigkeit“ und „Minderheitensprachen“. Über die Akademie können auch sogenannte „Schoollabs“ (spielerische Lernangebote) gebucht werden, zum Beispiel das Schoollab „Sprachen in Europa“, über das Lerner mit dem Klang der europäischen Sprachen, deren Geschichte und der jeweiligen Kultur vertraut gemacht werden.

<http://www.junior.eurac.edu>

European Second Language Association (EUROSLA)

Diese Vereinigung wendet sich in erster Linie an Personen mit Forschungsinteresse im Bereich des Zweitsprachenlernens. Auf ihrer Homepage findet man Konferenz-Hinweise, Link-Tipps sowie eine Übersicht über die wichtigsten Publikationen.

<http://www.eurosla.org>

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)

Führt Wissenschaftler/-innen zusammen, mit Forschungsschwerpunkt Lehren und Lernen von Fremdsprachen, Erwerb und Gebrauch von Zweitsprachen, Interkulturellem Lernen und Sprachenlernen zusammen; Organisation von Tagungen und Kongressen, Unterstützung regionaler Forschungssymposien, Herausgabe der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und der Beiträge zur Fremdsprachenforschung.

<http://www.dgff.de>

Internationales Forschungs- und Nachwuchsnetzwerk für interkulturelle Germanistik (IFNIG)

Das IFNIG fungiert als Werkstatt für interkulturell-germanistische Forschungs-, Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen mit dem vorrangigen Ziel eines regelmäßigen internationalen Austausches über Projekte, Veröffentlichungen und Veranstaltungen sowie der Nachwuchsförderung. Die Website bietet ein großes Informationsportal zu aktuellen Veranstaltungen und Publikationen.

<http://www.germanistik.uni-pannon.hu>

Landesintegrationsrat NRW

Der Landesintegrationsrat ist die gewählte landesweite Vertretung der Migrantinnen und Migranten. Auf der Homepage finden sich zahlreiche Materialien und Informationen zur Migrationspolitik und auch zur Bildungspolitik.

<http://www.laga-nrw.de/xd/public/content/index.html>

Verband binationaler Familien und Partnerschaften

Zweigstellen in Aachen, Bonn und Köln. Wichtige Informationen und Ratgeber.

<http://www.verband-binationaler.de>

2.7.6 Mehrsprachige Kinderliteratur und Material

Einen aktuellen Überblick über zwei- und mehrsprachige Kinderliteratur sowie eine Aufstellung von Verlagen, die mehrsprachige Kinderbücher herausgeben, findet man unter:

<http://www.edition-lingua-mundi.com>

Über Buchwolf.com kann man die Broschüre „Read more“ mit einer Liste aktueller zwei- und mehrsprachiger Kinderbücher bestellen, die insbesondere für den pädagogischen Einsatz in KiTas und Schulen geeignet sind.

<http://www.buchwolf.com>

Mehrsprachige Bücher jenseits des Bilderbuchalters sind in der Liste des Arbeitskreises für Jugendliteratur e.V. zu finden:

<http://www.jugendliteratur.org>

Medienkiste Mehrsprachigkeit

Geeignet für die Arbeit im Unterricht ist auch die „Medienkiste Mehrsprachigkeit“ vom Verlag Edition Lingua Mundi. Diese „Kiste“ enthält Bücher, Spiele und CDs in mehr als zehn verschiedenen Sprachen / Sprachkombinationen. Informationen dazu unter:

www.litprom.de

<http://www.edition-lingua-mundi.com>

2.7.7 Erlasse und Richtlinien

Stichwort 1:

Begründung für den Herkunftssprachlichen Unterricht

Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen“

„Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte werden in Nordrhein-Westfalen schon vor Schuleintritt sprachlich gefördert. Soweit sie aber aus unterschiedlichen Gründen (etwa kurze Verweildauer im Land) dennoch bei ihrem Eintritt in die Schule noch nicht über die notwendigen deutschen Sprachkenntnisse verfügen, stehen das Erlernen und die Beherrschung der deutschen Sprache an erster Stelle vor jeder anderen Zielsetzung des Unterrichts.

Der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte schafft gegenseitiges Verständnis und leistet einen besonderen Beitrag für die schulische und gesellschaftliche Integration der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte. Darum hat gemeinsamer Unterricht Vorrang vor jeder getrennten Form.

Für die Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte sind die mitgebrachten Herkunftssprachen und die Kultur der Herkunftsländer Teil ihrer Identität; sie sind für ihre Persönlichkeitsentwicklung von besonderer Bedeutung. Überdies ist Mehrsprachigkeit ein kultureller Reichtum in einer immer stärker zusammenwachsenden Welt.

Darum wird durch das Land Nordrhein-Westfalen an den allgemeinbildenden Schulen Unterricht in den am meisten gesprochenen Herkunftssprachen angeboten.“

Stichwort 2

Herkunftssprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache

Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen“

„Sofern die organisatorischen, curricularen und personellen Voraussetzungen es zulassen, kann an Schulen der Sekundarstufe I nach Maßgabe des § 5 APO-S I die Herkunftssprache anstelle einer zweiten oder dritten Fremdsprache angeboten werden. In der gymnasialen Oberstufe gilt § 7 Abs. 6 APO-GOST (BASS 13 – 32 Nr. 3.1).

In einem Schulversuch gemäß § 25 Abs. 1 SchulG wird „Unterricht in der Herkunftssprache an Hauptschulen als zweite Fremdsprache“ eingeführt. Nähere Hinweise hierzu enthält der Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 13.5.2009.“

Stichwort 3

Herkunftssprachlicher Unterricht

Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen“

„5.1 Der Unterricht in der Herkunftssprache (Muttersprache im Sinne von § 2 Abs. 10 SchulG, § 5 APO-S I) ist ein zusätzliches Angebot, das für die am meisten in Nordrhein-Westfalen gesprochenen Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern mit einer Zuwanderungsgeschichte nach Maßgabe der haushaltsrechtlichen und organisatorischen Möglichkeiten und unter staatlicher Schulaufsicht an den Schulen eingerichtet wird.

5.2 Herkunftssprachlicher Unterricht wird in der Primarstufe dort angeboten, wo die Anzahl der Kinder einer gemeinsamen Herkunftssprache die Bildung einer mindestens 15 Schülerinnen und Schüler umfassenden Lerngruppe dauerhaft ermöglicht. Wird an der Schule die Lerngruppengröße auch bei jahrgangsübergreifendem Unterricht nicht erreicht, informiert die Schule hierüber die Schulaufsichtsbehörde. Dort werden

Kooperationsmöglichkeiten mit benachbarten Schulen geprüft, damit bei ausreichender Gruppengröße schulübergreifende Lerngruppen eingerichtet werden können. Über Ausnahmen entscheidet die Schulaufsichtsbehörde.

Der herkunftssprachliche Unterricht ergänzt mit in der Regel fünf Wochenstunden den Unterricht in Regelklassen und Vorbereitungsklassen der Primarstufe. Die Schule informiert die Eltern der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte bei der Aufnahme in die Primarstufe über das Angebot. Aufgabe des Unterrichts ist es, auf der Grundlage des gültigen Lehrplans die herkunftssprachlichen Fähigkeiten in Wort und Schrift zu erhalten, zu erweitern und wichtige interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Zur Feststellung des individuellen Lernfortschritts sind nach Maßgabe des Lehrplans schriftliche Übungen zulässig.

5.3 In den Schulen der Sekundarstufe I wird der herkunftssprachliche Unterricht sukzessive in ein Fremdsprachenangebot umgewandelt. Ausschlaggebend für die Einrichtung eines solchen Angebots ist, dass ausreichend große Lerngruppen zustande kommen. Die Schule informiert die Eltern der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte hierüber beim Übergang in die Sekundarstufe I. Solange das Fremdsprachenangebot nicht eingerichtet ist, kann herkunftssprachlicher Unterricht stattfinden, wenn in der Sekundarstufe I mindestens 18 Schülerinnen und Schüler gleicher Herkunftssprache dauerhaft teilnehmen. Wird an der Schule die Lerngruppengröße auch bei jahrgangsübergreifendem Unterricht nicht erreicht, informiert die Schule hierüber die Schulaufsichtsbehörde. Dort werden Kooperationsmöglichkeiten mit benachbarten Schulen geprüft, damit bei ausreichender Gruppengröße schul- oder schulformübergreifende Lerngruppen eingerichtet werden können. Über Ausnahmen entscheidet die Schulaufsichtsbehörde.

5.4 Teilnehmerverzeichnis, Versäumnislisten, Arbeitspläne und Lehrberichte werden in deutscher Sprache geführt.

5.5 Über die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht wird eine Bescheinigung gemäß Anlage ausgestellt. Die Leistungsbewertung wird im Zeugnis vermerkt (s. Nr. 6.4).

5.6 Die Anmeldung muss innerhalb derselben Schulstufe nicht jährlich wiederholt werden. Sie verpflichtet während des laufenden Schuljahres zur regelmäßigen Teilnahme.

5.7 Die den herkunftssprachlichen Unterricht erteilenden Lehrkräfte sind verpflichtet, die Eltern zu Beginn des Schuljahres zu Beratungen einzuladen und sie über die Unterrichtsgestaltung zu informieren. Hierbei ist den Eltern Gelegenheit zu geben, aus ihrer Mitte eine Sprecherin oder einen Sprecher zu wählen.“

Stichwort 4

Sprachprüfung am Ende der Sekundarstufe I / Notenausgleich

Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen“

„6.3 Schülerinnen und Schüler, die regelmäßig am herkunftssprachlichen Unterricht teilgenommen haben, legen am Ende ihres Bildungsgangs in der Sekundarstufe I eine Sprachprüfung nach § 5 Abs. 3 APO-S I auf der Anspruchsebene des angestrebten Abschlusses ab. Die Teilnahme an der Sprachprüfung ist für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich. Die Sprachprüfungen sind abzustellen auf den Hauptschulabschluss, den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und den mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife).

Für die Sprachprüfung sind die Verfahrensregeln zu beachten, die für die Sprachprüfung (Feststellungsprüfung) anstelle von Pflichtfremdsprachen oder Wahlpflichtfremdsprachen gelten (Runderlass vom 10.03.1992, BASS 13 - 61 Nr. 1). Die Prüfungsinhalte beziehen sich auf die Kenntnisse und Fähigkeiten, die der herkunftssprachliche Unterricht vermittelt.

Das Ergebnis der Prüfung wird im Abschlusszeugnis bescheinigt. Dabei wird unter „Leistungen“ die Prüfungsnote und unter „Bemerkungen“ angegeben, dass die Note auf einer Sprachprüfung nach der Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht beruht und auf welcher Anspruchshöhe sie abgelegt wurde. Bei der Vergabe der Abschlüsse gemäß §§ 38 bis 40 APO-S I kann eine mindestens gute Leistung in der Sprachprüfung eine mangelhafte Leistung in einer Fremdsprache ausgleichen.

Sofern die Sprachprüfung nicht bestanden wurde, kann eine Bescheinigung über die Teilnahme am Unterricht in der Herkunftssprache ohne Leistungsnote ausgestellt werden.

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 (siehe auch: Ziffer 10, Runderlass vom 10.03.1992, BASS 13 - 61 Nr. 1).“

Stichwort 5

Aufnahme der Note des Herkunftssprachlichen Unterrichts im Zeugnis

Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen“

„6.4 Die im herkunftssprachlichen Unterricht erteilte Leistungsnote wird in das Zeugnis wie folgt unter Bemerkungen aufgenommen:

hat am Unterricht in der Herkunftssprache in _____
_____ (Sprache) teilgenommen.

Ihre/Seine Leistungen werden mit _____ bewertet.

In den Zeugnissen der Schuleingangsphase der Grundschule wird statt der Leistungsnote eine Aussage über die Lernentwicklung im herkunftssprachlichen Unterricht bei „Hinweise zu den Lernbereichen / Fächern“ aufgenommen.“

Stichwort 6

Benotung von Schülerinnen und Schülern, die erst seit kurzem in Deutschland sind (Seiteneinsteiger)

Erlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen“

„6.1 Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte erhalten Zeugnisse wie deutsche Schülerinnen und Schüler.

6.2 Bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland sind, sollen bei der Beurteilung der Schülerleistungen sprachlich bedingte Erschwernisse des Lernens angemessen berücksichtigt und im Zeugnis erläutert werden. Die Klassenkonferenz als Versetzungskonferenz kann gemäß der Prognoseklausel in § 7 Abs. 4 Satz 2 AO-GS (BASS 13 -11 Nr. 1.1) und in § 21 Abs. 3 APO-S I in eigener pädagogischer Verantwortung feststellen, ob eine Versetzung trotz Nichterfüllung der Anforderungen möglich ist.“

Stichwort 7

Feststellungsprüfung

BASS 13 – 61 Nr. 1 Richtlinien für die Sprachprüfung (Feststellungsprüfung) anstelle von Pflichtfremdsprachen oder Wahlpflichtfremdsprachen, RdErl. d. Kultusministeriums v. 10. 3. 1992

„1. Zweck und Zielgruppe der Sprachprüfung

1.1 Schülerinnen und Schülern kann beim Erwerb der in Nr. 2 genannten Berechtigungen und Abschlüsse die Amtssprache des Herkunftslandes anstelle einer Pflichtfremdsprache bzw. Wahlpflichtfremdsprache (erste oder zweite Fremdsprache ab Klasse 5 bzw. Klasse 7) durch eine Sprachprüfung anerkannt werden, sofern die folgenden Voraussetzungen vorliegen:

- die Sekundarstufe I der deutschen Schule wurde nicht von Beginn an besucht,
- eine Eingliederung in das Sprachenangebot der Schule konnte nicht erfolgen,
- die Amtssprache des Herkunftslandes konnte nicht anstelle einer Pflicht- oder Wahlpflichtfremdsprache weitergeführt werden.

1.2 Ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler können statt in der Amtssprache des Herkunftslandes auch in Russisch eine Sprachprüfung ablegen.

1.3 Voraussetzung für das Ablegen einer Sprachprüfung ist, dass fachkundige Prüferinnen oder Prüfer (in der Regel mit Lehrerfahrung in der jeweiligen Sprache) zur Verfügung stehen.

1.4 Für den Erwerb des Hauptschulabschlusses nach Klasse 9 und des Sekundarabschlusses I - Hauptschulabschluss nach Klasse 10 – gemäß §§ 29 und 30 AO-S I und VV (BASS 13 – 21 Nr. 1.1/1.2) ist die Sprachprüfung in den folgenden Fällen entbehrlich:

1.4.1 Für Schülerinnen und Schüler, die aus der Klasse 9 oder der Klasse 10 einer Schule des Herkunftslandes unmittelbar in die deutsche Schule eintreten, wird für die Vergabe der vorgenannten Abschlüsse die im Herkunftsland zuletzt erteilte Note für den Unterricht in der Amtssprache des jeweiligen Herkunftslandes übernommen.

1.4.2 Für Schülerinnen und Schüler, die die deutsche Schule erst ab der Klasse 7 oder der Klasse 8 besuchen und bis zum Schulabschluss an einem den Regelunterricht ergänzenden Unterrichtsangebot in der Amtssprache des Herkunftslandes im Umfang von mindestens drei Wochenstunden regelmäßig teilgenommen haben, wird für die Vergabe der vorgenannten Abschlüsse die in diesem Unterricht zuletzt erteilte Note übernommen.

2. Anspruchshöhe der Sprachprüfung und Prüfungsanforderungen

2.1 Die Sprachprüfung ist abzustellen auf:

- den Hauptschulabschluss nach Klasse 9,
- den Sekundarabschluss I – Hauptschulabschluss nach Klasse 10 –,
- den Sekundarabschluss I – Fachoberschulreife –,
- das Anspruchsniveau der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe in einer fortgeführten Fremdsprache,
- die Fachhochschulreife (Abschluss in berufsbildenden Schulen).

2.2 Die Anforderungen der Sprachprüfung müssen den Leistungsansprüchen entsprechen, die – bezogen auf die jeweilige Berechtigung bzw. den jeweiligen Abschluss – für die Pflichtfremdsprachen oder die Wahlpflichtfremdsprachen gelten.

3. Durchführung der Sprachprüfung

3.1 Für die Durchführung der Sprachprüfung ist die obere Schulaufsichtsbehörde verantwortlich.

3.2 Bei einer geringen Zahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern für eine bestimmte Sprache können diese landesweit zusammengefasst und bei einer oberen Schulaufsichtsbehörde zentral geprüft werden.

4. Prüfungsausschüsse

4.1 Die Prüfungsausschüsse für die Sprachprüfung bestehen aus einem vorsitzenden Mitglied und zwei weiteren Mitgliedern (fachkundigen Lehrkräften).

4.2 Der Vorsitz in den Prüfungsausschüssen liegt bei dem zuständigen schulfachlichen Dezernat der oberen Schulaufsichtsbehörde; er kann an die untere Schulaufsichtsbehörde oder an eine Schulleiterin bzw. einen Schulleiter delegiert werden.

4.3 Die weiteren Mitglieder der Prüfungsausschüsse werden von der oberen Schulaufsichtsbehörde mit der Wahrnehmung der Prüfungsaufgaben beauftragt. Die obere Schulaufsichtsbehörde entscheidet über Ausnahmen bei der Besetzung der Prüfungsausschüsse.

5. Meldung und Zulassung zur Sprachprüfung

5.1 Die Meldungen zur Sprachprüfung erfolgen in der Klasse bzw. Jahrgangsstufe, in der die angestrebten Abschlüsse und Berechtigungen erworben werden können.

5.2 Die Meldungen zur Sprachprüfung sind durch die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer bzw. durch die Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer der gymnasialen Oberstufe nach rechtzeitiger Information der Schülerinnen und Schüler über das Verfahren, die Inhalte und das Anspruchsniveau der Prüfung bis zum 15. Dezember eines jeden Jahres bei der Schulleitung einzureichen. Spätere Meldungen können nur in Einzelfällen bei Vorliegen triftiger Gründe berücksichtigt werden.

5.3 Für Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Lehrgängen von Einrichtungen der Weiterbildung und der besonderen Einrichtungen des Schulwesens gemäß § 4 a Schulverwaltungsgesetz (BASS 1 – 2) gelten die Regelungen von Nrn. 5.1 und 5.2 entsprechend mit der Maßgabe, dass die Meldung zur Sprachprüfung in dem Semester erfolgt, in dem der angestrebte Abschluss erworben werden kann. Die Anträge sind gemäß Nr. 5.2 bei der Leitung der Einrichtung der Weiterbildung bzw. der besonderen Einrichtung des Schulwesens einzureichen.

5.4 Für die Sprachprüfung in der gymnasialen Oberstufe gelten die Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die Bildungsgänge und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (VVzAPO-GOST) Nr. 11.22 (BASS 13 – 32 Nr. 3.2).

5.5 Die Schulleitungen bzw. die Leitungen der Einrichtung der Weiterbildung oder der besonderen Einrichtung des Schulwesens prüfen, ob die Voraussetzungen nach Nrn. 1.1 und 5.1 bzw. 5.3 erfüllt sind, bestätigen die Richtigkeit und leiten die Anträge bis zum 15. Januar der oberen Schulaufsichtsbehörde auf dem Dienstwege zu.

5.6 Über die Zulassung zur Sprachprüfung entscheidet die obere Schulaufsichtsbehörde; sie teilt ihre Entscheidung schriftlich über die Schule mit.

6. Ort, Zeitpunkt, Gliederung und zeitliche Dauer der Sprachprüfung

6.1 Ort und Zeitpunkt der Sprachprüfung werden von der oberen Schulaufsichtsbehörde bestimmt.

6.2 Die Sprachprüfung findet einmal im Jahr statt. Sie soll in der Regel einen Monat vor Beginn der Sommerferien beendet sein. Für Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Lehrgängen von Einrichtungen der Weiterbildung und der besonderen Einrichtungen des Schulwesens kann mit Zustimmung der oberen Schulaufsichtsbehörde abweichend von dieser Regelung bei Bedarf eine weitere Prüfung im Jahr abgehalten werden.

6.3 Die Sprachprüfung besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil; beide Prüfungsteile können an einem Tag stattfinden.

6.4 Die schriftliche Prüfung entspricht in Anforderungen, Umfang und Dauer der für die Schulform und die Jahrgangsstufe üblichen Klassenarbeit in der ersten oder zweiten Pflichtfremdsprache oder in der Wahlpflichtfremdsprache.

6.5 Der mündliche Prüfungsteil beträgt für

- a) die Fachhochschulreife (Abschluss in berufsbildenden Schulen) höchstens 30 Minuten,
- b) die übrigen unter Nr. 2.1 aufgeführten Berechtigungen und Abschlüsse 15 bis 20 Minuten.

6.6 Über den Prüfungsverlauf ist ein Prüfungsprotokoll in deutscher Sprache zu erstellen, das vom vorsitzenden Mitglied des Prüfungsausschusses zu unterzeichnen ist. Aus dem Prüfungsprotokoll müssen die Namen des Prüflings und der Mitglieder des Prüfungsausschusses, das Beratungsergebnis des Ausschusses sowie die Prüfungszeit, die gestellten Aufgaben und die erteilte Note mit ihrer Begründung zu ersehen sein.

7. Bewertung der Sprachprüfung

7.1 Der Bewertung der einzelnen Schülerleistungen sind die Notenstufen gemäß § 25 Allgemeine Schulordnung (BASS 12 – 01 Nr. 2) zugrunde zu legen.

7.2 Die Gesamtnote wird unter gleichwertiger Berücksichtigung des schriftlichen und mündlichen Prüfungsteiles festgesetzt.

7.3 Über die Notenfestsetzung entscheiden die Prüfungsausschüsse mit einfacher Mehrheit.

8. Verfahren bei Wiederholung der Sprachprüfung

8.1 Bei einem Prüfungsergebnis mit nicht ausreichender Gesamtnote kann die Prüfung wiederholt werden, sofern die Verbesserung der Note für eine Versetzung oder für das Erreichen eines Abschlusses erforderlich ist.

8.2 Die Wiederholung der Sprachprüfung ist nur einmal möglich, und zwar in der Regel zum Ablauf des folgenden Schuljahres, für Wiederholer aus Lehrgängen von Einrichtungen der Weiterbildung bzw. besonderen Einrichtungen des Schulwesens zum nächsten Prüfungstermin.

9. Bescheinigung

9.1 Schülerinnen und Schüler, die sich der Sprachprüfung unterzogen haben, erhalten eine Bescheinigung nach dem Muster der Anlage 1.

9.2 Die in der Sprachprüfung erreichte Note ist entsprechend den Bestimmungen für die Versetzung oder Abschlussvergabe der jeweiligen Schulform versetzungs- bzw. abschlussrelevant.

Die Note wird von der Schule, der Einrichtung der Weiterbildung bzw. der besonderen Einrichtung des Schulwesens anstelle der ersten oder zweiten Pflichtfremdsprache bzw. Wahlpflichtfremdsprache in das Abschlusszeugnis bzw. in das Versetzungszeugnis übertragen. In der Spalte Bemerkungen ist aufzunehmen:

„Die Note in _____ wurde aufgrund der Sprachprüfung gemäß RdErl. d. KM v. 10. 3. 1992 (BASS 13 – 61 Nr. 1) erteilt.“

9.3 Die Noten gemäß Nr. 1.4.1 bzw. Nr. 1.4.2 werden von der Schule anstelle von Englisch in das Abschlusszeugnis übertragen. In die Spalte Bemerkungen ist aufzunehmen:

„Die Note in _____ wurde aufgrund einer Leistung erteilt, die im Herkunftsland/in einem den Regelunterricht ergänzenden Unterrichtsangebot des Landes Nordrhein-Westfalen erbracht wurde.*)

*) Nichtzutreffendes streichen“

10. Ergänzende Bestimmung

10.1 Sofern in der aufnehmenden Schule ein entsprechendes Sprachenangebot besteht, können – ergänzend zu der in Nr. 1.1 genannten Schülergruppe – sich auch solche Schülerinnen und Schüler einer Sprachprüfung unterziehen, die in die Jahrgangsstufe 11 der gymnasialen Oberstufe eintreten und in der Sekundarstufe I an einem den Regelunterricht ergänzenden Unterricht in der Amtssprache des Herkunftslandes teilgenommen haben.

10.2 Sie können diese Sprache bei Erreichen einer mindestens ausreichenden Gesamtnote als fortgeführte Fremdsprache belegen.

10.3 Die Anspruchshöhe der Sprachprüfung ist auf den Sekundarabschluss I – Fachoberschulreife – abzustellen. Die in der Sprachprüfung erreichte Note wird nicht in die Entscheidungen über die Versetzung oder die Vergabe der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe einbezogen.

10.4 Über das Prüfungsergebnis wird eine Bescheinigung nach dem Muster der Anlage 2 ausgestellt.“



3. TEIL: IM DIALOG MIT DEN ELTERN

Ausgearbeitet von:

Zubaida Bittar
Angela von der Heiden
Dagmar Liebetrau
Inge Nordendorf
Martina Prizbylla
Marie-Luise Vogt

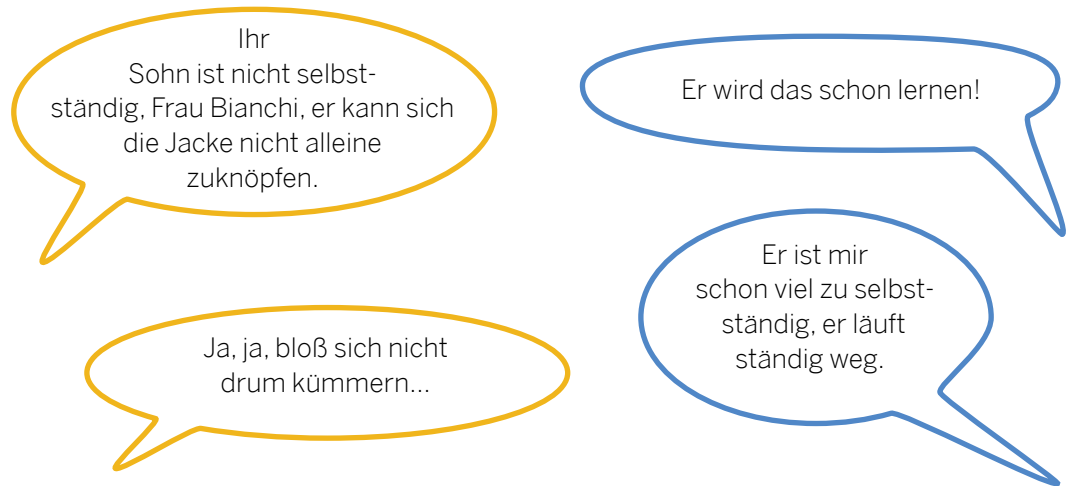
Koordination:

Caterina Caperle

3. TEIL: IM DIALOG MIT DEN ELTERN INHALT

3.1	Im Dialog mit den Eltern	59
3.2	Hintergründe und Geschichte der Migration	61
3.2.1	Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter	61
3.2.2	Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler	62
3.2.3	Flüchtlinge	62
3.2.4	Asylbewerberinnen und Asylbewerber	63
3.3	Kompetenzen der Eltern stärken	64
3.4	Mehrsprachigkeit in der Familie und in der Schule	65
3.4.1	Von der Umgangssprache zur Bildungssprache	66
3.5	Gespräche mit Eltern	66
3.5.1	Stolpersteine	66
3.5.2	Tür-und-Angel-Gespräche	68
3.5.3	Verabredete Gespräche	70
3.6	Projekte der Zusammenarbeit mit Eltern	74
3.6.1	Informationen an die Eltern	74
3.6.2	Projekte von und mit Eltern	75
3.7	Anhang – 3. Teil	78
3.7.1	Literaturverzeichnis	78
3.7.2	Literaturempfehlungen	79
3.7.3	Internetempfehlungen	80
3.7.4	Gesprächsprotokoll	81

3.1 Im Dialog mit Eltern



Solche oder ähnliche Dialoge ereignen sich alltäglich in Schulen.

In dieser Begegnung zwischen Lehrperson und Elternteil werden unterschiedliche Vorstellungen über Erziehung aufgrund verschiedener Kulturen deutlich. In einem Land ist Selbstständigkeit als Voraussetzung für Selbstsicherheit positiv besetzt, in dem anderen Land ist es die Nestwärme, die dem Kind Sicherheit gibt, in der Selbstständigkeit bergen sich nur Gefahren.

Möchte man jedoch unterschiedliche Vorstellungen thematisieren, ist eine vertrauensvolle Basis notwendig. Erst dann kann eine konstruktive Auseinandersetzung stattfinden. Mehr voneinander zu erfahren, den Gesprächspartner auch einmal aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen, stellen dabei wichtige Voraussetzungen dar, um Vertrauen und Empathie zu entwickeln und gegenseitige Vorurteile zu erkennen.



„Ob die Zusammenarbeit mit Eltern funktionieren kann, hängt doch lediglich davon ab, ob die Eltern willens sind sich zu integrieren oder nicht. Wenn sie dies nämlich wollen, dann werden sie sich auch mit dem Schulsystem, den Erwartungen und Regeln auseinandersetzen ...“

(Lehrperson einer weiterführenden Schule 2012)

Ist das nicht zu kurz gedacht?

Es scheint sinnvoll, auch über die eigene Haltung als Lehrperson in der Interaktion nachzudenken!

Hierzu folgen einige Denkanstöße:

- Welche Vorkenntnisse bzw. Vorurteile habe ich?
- Kenne ich die Lebenslage der Familie und ihren Erfahrungshintergrund?
- Kann ich fremde Werte, Normen, Geschlechtsrollenbilder und Erziehungsstile tolerieren / akzeptieren?
- Empfinde ich die Kenntnis verschiedener Sprachen als Bereicherung?
- Gibt es Sprachen, die ich als wertvoller ansehe als andere?
- Wie deute ich die Zurückhaltung oder Vorbehalte mancher Eltern?

Es ist weiter zu berücksichtigen, dass es sich bei Eltern mit Migrationshintergrund – auch wenn sie die gleiche Nationalität haben – um keine homogene Gruppe handelt. Die familiären Biographien können sehr unterschiedlich sein – in Bezug auf die kulturellen Wurzeln sowie die sozialen und wirtschaftlichen Lebenslagen. Entsprechend variieren auch Erwartungen, Haltungen und Möglichkeiten, sich am schulischen Leben zu beteiligen.

Soll eine Schule dieser Vielfalt Rechnung tragen?

Wenn ja, wie kann dies erreicht werden?

Einblicke in interkulturelle Schulen, in denen der Kontakt zu Familien mit Zuwanderungsgeschichte und damit auch der Umgang mit verschiedenen Sprachen und Kulturen eine Normalität darstellt, zeigen, dass diese Vielfalt in der gesamten Schule lebendig ist.

Zum Ausdruck kommt dies beispielsweise durch eine Willkommenskultur, die im Schulgebäude, im Unterricht, in den Klassen und im wertschätzenden Umgang miteinander sichtbar wird. Den ersten Eindruck erhalten Eltern beim Betreten der Schule. Bereits im Eingangsbereich wird vermittelt, ob die Schule über ein interkulturelles Selbstbild verfügt. Gibt es mehrsprachige Hinweisschilder, die auch Neuzugewanderten den Weg bis zur Schulleitung erleichtern? Gibt es Grüße in verschiedenen Sprachen, die den Besuchern der Schule ein herzliches Willkommen entgegen rufen – und die damit ein Signal der kulturellen Offenheit geben?

Ausgestellte Schülerarbeiten signalisieren, dass der Unterricht sich nicht hinter verschlossenen Klassentüren abspielt. Herrscht eine einladende Atmosphäre in der Eingangshalle und ist der Warteraum ansprechend gestaltet? Ist die Kommunikation mit der ersten Ansprechperson in der Schule offen und freundlich? Es sind diese, oft als nebensächlich eingeschätzten Rahmenbedingungen, die ein erstes Bild von der Schule und ihrer Willkommenskultur vermitteln, Kontaktmöglichkeiten erschließen und zur Vertrauensbildung beitragen.

Gelingt es, eine Atmosphäre gegenseitigen Respekts und Anerkennung zu schaffen, so kann es auch zu einer konstruktiven Auseinandersetzung über Themen kommen, die strittig sind oder ein Konfliktpotenzial bergen.

Mit dieser Handreichung werden, unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte, Bereiche der Zusammenarbeit für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Schule und Eltern dargestellt, die sich auf die eigene Schulpraxis übertragen lassen.

Zunächst werden in Kapitel 2 verschiedene Aufenthaltsverhältnisse von Migranten in Deutschland aufgezeigt. Häufig steht der wirtschaftliche und soziale Status einer Familie mit der Einstellung zur Integration und zur schulischen Bildung des Kindes in engem Zusammenhang. Die besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten, über welche viele Eltern mit Migrationshintergrund verfügen, stehen in Kapitel 3 „Kompetenzen der Eltern“ im Mittelpunkt. Es schließen sich Hinweise an, wie diese für alle Kinder im Unterricht genutzt werden können. Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit des Kindes für die sprachliche Bildung wird in Kapitel 4 „Mehrsprachigkeit in der Familie“ betrachtet und Fördermöglichkeiten für beide Bildungsorte (Schule und Familie) dargestellt. In Kapitel 5 wird zunächst detailliert auf verschiedene Stolpersteine in Gesprächen eingegangen und Überlegungen hierzu in Kapitel 5.2 „Tür- und Angel-Gespräche“ sowie „Verabredete Gespräche“ (Kapitel 5.3) erläutert. Eine Sammlung interkultureller Projekte zur Elternmitwirkung in der Schule findet sich in Kapitel 6. Am Ende der Handreichung bietet eine Adressen- und Linksammlung die Möglichkeit zur weiteren Vertiefung.

3.2 Hintergründe und Geschichte der Migration

Die Familien der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund leben aus unterschiedlichen Gründen in Deutschland. Ebenso unterschiedlich sind damit auch die Geschichte ihrer Einreise und die Bedingungen, unter denen die Familien in Deutschland leben. Eine Familie, die aus freien Stücken eingewandert ist, weil sie etwa hier Arbeit gefunden hat und sich wie jeder Einheimische frei in dem Land bewegen kann, trifft auf andere Voraussetzungen als eine Familie, deren Aufenthalt nicht gesichert ist und die durch ihren Status mit einer Reihe von Reglementierungen leben muss.

Neben den räumlichen, finanziellen und sozialen Besonderheiten wirkt sich der jeweilige Aufenthaltsstatus auch auf die psychische Befindlichkeit dieser Menschen aus. In Gesprächen mit entsprechenden Schülern und Eltern ist daher immer mit zu bedenken, welche Bedeutung die Anforderungen der Schule vor dem Hintergrund der Familie haben können.

Im Folgenden soll daher ein Überblick über die derzeit geltenden Terminologien und die damit verbundenen Aufenthaltsbedingungen gegeben werden. Aktuelle Informationen gibt es zum Beispiel auf der Homepage des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (www.bamf.de).

3.2.1 Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter

Die Geschichte der „Gastarbeiter“ (heute: Arbeitsmigrantinnen und -migranten) in der Bundesrepublik ist fast so alt wie der Staat selbst. Bereits in den 1950er führte der Arbeitskräftemangel zur Anwerbung ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Als 1961 mit dem Mauerbau der Zustrom von ostdeutschen Arbeitskräften endete, wurde die Anwerbung außerhalb Deutschlands noch dringlicher.

Die Bundesrepublik Deutschland schloss am 20. Dezember 1955 mit Italien das erste Anwerbeabkommen. Es folgten Abkommen mit Griechenland und Spanien (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und dem ehemaligen Jugoslawien (1968). Sowohl die Bundesrepublik Deutschland als auch die „Gastarbeiter“ gingen dabei von einem befristeten Aufenthalt aus. Die meisten der Arbeiterinnen und Arbeiter wollten eigentlich nur ein paar Jahre bleiben und dann in ihre Heimat zurückkehren.

1973 führte die sich abzeichnende Wirtschafts- und Energiekrise zum Anwerbestopp. Der Anwerbestopp wurde zum eigentlichen Beginn des Daueraufenthaltes der „Gastarbeiter“. Viele holten jetzt ihre Familien nach und begannen, sich auf eine längere Zeit in der Fremde einzurichten. Die Verbindungen zur Heimat reduzierten sich nach und nach. Von den 14 Millionen Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern, die bis zum Anwerbestopp 1973 nach Deutschland kamen, gingen elf Millionen zurück in ihre Heimatländer. Der Ausländeranteil in der Bundesrepublik lag 2011 mit knapp neun Prozent geringfügig über dem Durchschnitt in Europa. EU-Bürgerinnen und -Bürger und ihre Familienangehörigen dürfen sich – wenn ihr Lebensunterhalt gesichert ist – ohne Genehmigung überall innerhalb der 28 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union aufhalten oder niederlassen.

3.2.2 Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler

Eine besondere Zuwanderergruppe bilden die in Deutschland aufgenommenen „Spätaussiedler“. Hierbei handelt es sich um Personen deutscher Herkunft, die in den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion und in den anderen ehemaligen Ostblockstaaten leben.

In diesen Gebieten wurden deutsche Volkszugehörige als Folge des Zweiten Weltkrieges auf Grund ihrer deutschen Volkszugehörigkeit massiv verfolgt und noch Jahrzehnte nach Kriegsende zum Teil erheblich benachteiligt. Sofern Nachwirkungen dieser Benachteiligungen auch heute noch wirksam sind, können die Betroffenen und ihre Familienangehörigen, auch wenn diese nicht als deutsche Volkszugehörige gelten, in einem speziellen Aufnahmeverfahren in Deutschland aufgenommen werden und erwerben mit Ausstellung von Spätaussiedlerbescheinigungen kraft Gesetzes die deutsche Staatsangehörigkeit.

Bis zum 31.12.1992 ging man generell davon aus, dass durchgängig alle deutschen Volkszugehörigen aus den genannten Gebieten auf Grund ihrer deutschen Volkszugehörigkeit persönliche Benachteiligungen erlitten haben. Für die Antragstellenden aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion wird davon auch nach 1993 noch ausgegangen. Alle übrigen Antragstellenden müssen im Einzelfall erlittene Benachteiligungen nachweisen.

Spätestens seit Mitte des vergangenen Jahrzehnts ist der Anteil der „Spätaussiedler“ ständig zurückgegangen, der Anteil, der in den Aufnahmebescheid einbezogenen nichtdeutschen Ehegatten und Verwandten hat jedoch zugenommen. Dadurch hat sich der Anteil der im Allgemeinen ohne Deutschkenntnisse zuwandernden „Spätaussiedler“ stetig erhöht. Der Gesetzgeber hat hierauf reagiert, indem die Einbeziehung von nichtdeutschen Ehegatten und Abkömmlingen seit August 2007 eine Verständigung auf einfache Art in deutscher Sprache (mündlich und schriftlich) voraussetzt.

3.2.3 Flüchtlinge

Die „Genfer Flüchtlingskonvention von 1951“ und das ergänzende eigenständige „Protokoll von 1967“ definieren einen Flüchtling als eine Person, „die aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will“ (Genfer Flüchtlingskonvention von 1951).

Da Menschen aus den unterschiedlichsten Gründen ihre angestammte Heimat verlassen (Krieg, Verfolgung, Naturkatastrophen oder auch der Wunsch nach einem besseren Leben) unterscheidet man aus völkerrechtlicher Sicht zwischen jenen, die flüchten mussten und jenen, die „freiwillig“ in ein anderes Land reisen, um ihren wirtschaftlichen Status zu verbessern. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) stellt die Flüchtlingseigenschaft fest.

3.2.4 Asylbewerberinnen und Asylbewerber

In Deutschland gibt es ein Recht auf Asyl. Dies kann von allen Menschen beantragt werden, die Zuflucht und Schutz brauchen, weil sie in ihrer Heimat z.B. aus politischen oder religiösen Gründen verfolgt werden. Unter Verfolgung versteht man eine Gefahr für das Leben oder eine schwere Einschränkung der Freiheit.

In einem Asylverfahren wird geprüft, ob die erlebte oder befürchtete Verfolgung ausreicht, um Asyl zu erhalten. Dieses Asylverfahren wird für jeden Menschen, der einen Antrag auf Asyl stellt, durchgeführt.

Der Antrag muss beim BAMF gestellt werden. Danach wird den Antragstellenden eine Aufnahmeeinrichtung zugewiesen und sie erhalten eine Aufenthaltsgestattung. Dort wird auch eingetragen, in welchem Gebiet sie sich aufhalten dürfen.

In der Regel erhalten sie einige Tage nach der Registrierung eine schriftliche Einladung zur „Anhörung“, um den Asylantrag zu begründen. Das BAMF entscheidet daraufhin im Rahmen des Asylverfahrensgesetzes, ob dem Antrag stattgegeben werden kann.

Eine Aufenthaltserlaubnis wird nach einer Anerkennung als „asylberechtigt“ erteilt. Sie ist zeitlich befristet und bildet die Grundlage für eine zeitlich unbegrenzte Niederlassungserlaubnis. Der Zuzug der Familienangehörigen ist unter Umständen an Bedingungen geknüpft. Neben dem gesicherten Lebensunterhalt und ausreichendem Wohnraum fällt darunter ein drei- bis fünfjähriger Besitz der Aufenthaltserlaubnis, im Wesentlichen Straffreiheit, ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache und Grundkenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung und der Lebensverhältnisse im Bundesgebiet. Andere Arten einer Aufenthaltserlaubnis werden erteilt, wenn zum Beispiel das Asylverfahren abgelehnt wurde und eine Ausreise aus gesundheitlichen Gründen nicht erfolgen kann. Wann, wem und unter welchen Voraussetzungen diese Aufenthaltserlaubnisse erteilt werden, ist sehr unterschiedlich.

Die Duldung oder „Vorübergehende Aussetzung der Abschiebung“ ist keine Aufenthaltserlaubnis. Es ist eine Bescheinigung, die ausreisepflichtigen Ausländern ausgestellt wird. Duldung bedeutet, dass

- die Zuweisung in die Kommune bestehen bleibt,
- die räumliche Beschränkung (Bewegungsfreiheit) weiter besteht und sogar noch stärker eingeschränkt werden kann,
- ein Familiennachzug ausgeschlossen ist und
- ein Arbeitsverbot eingetragen werden kann.

Eine Ausreisepflicht entsteht, wenn die Fluchtgründe im Asylverfahren rechtskräftig abgelehnt wurden. Auch wenn im Asylverfahren keine Anerkennung erfolgt ist, kann es dennoch rechtliche und tatsächliche Gründe geben, die einen weiteren Aufenthalt in Deutschland notwendig machen. Ein rechtlicher Grund kann eine schwere Krankheit sein, die zu einer Reiseunfähigkeit führt oder im Herkunftsland nicht behandelt werden kann. Ein tatsächlicher Grund kann eine fehlende Flugverbindung oder ein fehlender Pass sein. Ohne einen Pass oder ein Passersatzpapier kann eine Ausreise aus Deutschland nicht erfolgen.

Ausreisepflicht bedeutet auch, dass Flüchtlinge aktiv an der Passbeschaffung mitwirken müssen. Wenn eine Ausreise rechtlich und tatsächlich möglich ist und nur daran scheitert, dass der Flüchtling nicht ausreisen will, kann die Ausländerbehörde auch eine Abschiebung (zwangsweise Ausreise) durchführen. Bei dauerhafter freiwilliger Ausreise aus dem Bundesgebiet besteht die Möglichkeit, finanzielle Rückkehrhilfe zu beantragen.

3.3 Kompetenzen der Eltern stärken

Nach einer Umfrage von Keim (2006) fühlen sich Eltern nichtdeutscher Herkunft oftmals in Bildungseinrichtungen nicht ernst genommen. Oft erfahren sie widersprüchliche oder negative Auskünfte und Bewertungen von Lehrkräften zur Mehrsprachigkeit ihrer Kinder.

Parallel dazu gibt es ein weiteres, bekanntes Phänomen: Einige Migranteneltern haben manchmal kein Vertrauen in sich selbst, vor allem, wenn ihre Deutschkenntnisse gering sind. Sie glauben nicht an ihre erzieherische Kompetenz („Wie soll ich meinem Kind bei den Hausaufgaben helfen: Ich verstehe sie nicht!“). Diese bei sich vermutete Unzulänglichkeit verursacht bei manchen Eltern ein Schamgefühl, welches auch dazu führen kann, dass sie sich zurückziehen.

Der Wunsch nach Austausch mit den Lehrkräften und nach guten Ratschlägen zur Lernförderung ihrer Kinder ist jedoch bei fast allen Eltern vorhanden. Oft wird diese Bereitschaft und dieses Interesse von den Lehrpersonen nicht wahrgenommen, das Verhalten der Eltern irrtümlicherweise als Desinteresse gewertet. Wie kann man dem entgegenwirken? Eltern sind die wichtigsten Partner in der Erziehung der Kinder. Diese positive Einstellung aller Eltern ist eine Ressource, die daher nicht verschwendet werden darf.

An dieser Stelle sei ausführlicher auf vier wichtige Aspekte hingewiesen. Im Kapitel 6 werden einige interkulturelle Projekte beschrieben, die oft viel bewegen können.

Eltern sind die Experten für ihre eigene Kultur, selbst wenn sie noch nicht darüber reflektiert haben. Die Werte dieser Kultur, die Traditionen und die Gewohnheiten geben sie zwangsläufig an die eigenen Kinder weiter. In der Auswanderung wird zudem die Kultur der Heimat mitgenommen (sozusagen konserviert), so wie sie zum Zeitpunkt der Auswanderung war. Die Heimat entwickelt sich weiter, die ausgewanderten Eltern können aber bei dieser Entwicklung nicht mithalten, denn sie sind eben nicht mehr dort.

Die Eltern sind also die ersten Ansprechpartner der Lehrerinnen und Lehrer, wenn es darum geht, ungewöhnliches Verhalten der Kinder zu hinterfragen. Oft handelt es sich um ein Verhalten, das nicht wirklich problematisch ist. Warum beteiligt sich der Schüler Jussef mündlich kaum am Unterricht, in informellen Situationen zeigt er sich aber sehr gesprächig? Es gibt viele Kulturen, in denen sich die Schüler nur bei direkter Ansprache der Lehrkräfte äußern dürfen. Ob das für Jussef auch so ist, können seine Eltern sehr gut wissen. Eine direkte Befragung ist manchmal nicht zielführend. Vielleicht könnte ein Unterrichtsprojekt zum Thema „Schule hier und anderswo“ – mit Berichten der Eltern oder älteren Schüler – für die ganze Klasse, also auch für Jussef, sehr aufschlussreich sein.

Die Eltern sind die Experten für ihre Sprache und sollten die Gelegenheit bekommen, über die Sprachkenntnisse der eigenen Kinder in dieser Sprache Auskunft zu geben. Selbst wenn sie nicht antworten können (oder wollen), wird eine wertschätzende Frage der Lehrperson deutlich machen, dass die Mehrsprachigkeit ein Reichtum und kein Makel ist. Eltern können in ihrer Sprache in der Klasse vorlesen (s. Kapitel 6), sie können erzählen, was an ihrer Sprache schön ist (Zähl- und Kinderreime, Gedichte, ...), recht oft können sie Volkslieder singen und dazu ein Instrument spielen, das Kinder aus anderen Ländern noch nicht gesehen oder gehört haben. Das Interesse der Schule an der Familiensprache signalisiert für die Eltern, dass diese akzeptiert und wertgeschätzt wird. Es eröffnet für die Lehrperson die Möglichkeit, glaubhaft zu vermitteln, dass sich die Pflege der Familiensprache (auch als Schriftsprache) lohnt und es eine gute Förderung ist, Kinderbücher vorzulesen, Bücher und Tageszeitungen in der Familiensprache zu Hause zu haben, kleine Theatergruppen im Verein zu initiieren usw. (Förderung durch Family Literacy).

Eltern sind Experten für Mehrsprachigkeit, zumindest sehr viele, denn selbst wenn sie Deutsch noch nicht gut können, haben sie möglicherweise in der Heimat zwei oder mehrere Sprachen und - oft genug - Schriften benutzt. Diese Eltern können Schüler, die in den eigenen Augen im Erlernen der deutschen Sprache nicht schnell genug vorankommen, motivieren. Dies gilt im besonderen Maße für Kinder, die im Herkunftsland bereits eine Schule besucht haben. Sie können auch Lehrpersonen unterstützen, indem sie Fragen zum eigenen Lernprozess beantworten, denn mehrsprachige Personen reflektieren automatisch über den eigenen Spracherwerb. Nicht immer sind die Fachtermini vorhanden, aber viele Eltern können erstaunlich präzise Schwierigkeiten benennen.

Eltern sind eine zuverlässige Quelle für das Reflektieren von Erwartungen. In unserem Beispiel auf S. 2 könnte die Lehrperson die Mutter fragen, wie das Zuknöpfen der Jacke in der Heimat geregelt wird. Dabei könnte sie feststellen, dass dort die Lehrperson diese Aufgabe übernommen hätte. Erst jetzt kann die Lehrperson begreifen, dass die Mutter enttäuscht ist, und die Mutter könnte erfahren, dass sie sich nun mit dem Thema Selbstständigkeit beschäftigen muss. Und beide könnten darüber schmunzeln.

3.4 Mehrsprachigkeit in der Familie und in der Schule

Die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder verläuft sehr unterschiedlich. Untersuchungen (s. Literaturhinweis im Anhang) haben ergeben, dass ein Kind letztlich in jedem Schulfach umso bessere Chancen hat, je vertrauter und sicherer es im Umgang mit der gehobenen Bildungssprache seiner jeweiligen Muttersprache ist. Die größten Probleme gibt es bei Kindern, die weder Deutsch noch die Herkunftssprache auf diesem Niveau beherrschen.



Daraus ergibt sich als wesentlicher Punkt für die Elternberatung:
Eltern sollen mit ihren Kindern unbedingt ihre eigene Sprache sprechen.

Vielen mehrsprachigen Schülern ist die alltägliche Kommunikation im Deutschen problemlos möglich, weil sie über eine angemessene Umgangssprache verfügen. Eltern und Lehrkräfte setzen oft voraus, dass diese Kinder genauso gut in der Lage sein müssten, komplexere Sachtexte zu verstehen und sich auch schriftlich angemessen auszudrücken. Dabei wird oft unterschätzt, dass der Sprung hin zu bildungssprachlichen Elementen für sie aber häufig eine große Herausforderung darstellt und sie erst noch auf ein gehobenes sprachliches Leistungsniveau geführt werden müssen.



Daraus ergibt sich:
Eltern sollen mit ihren Kindern jeweils ihre eigene Sprache sprechen und sie ermutigen, diese so gut wie möglich mündlich und schriftlich zu erlernen, damit sie in ihr auf ein hohes (Bildungs-)sprachliches Niveau kommen. Der Transfer zur deutschen Bildungssprache wird diesen Kindern dann leichter fallen.

Ungünstige Bedingungen für den Erwerb der Erst- und Zweitsprache:

-  wenig familiäre Kommunikation,
-  mangelnde Sprachkontakte mit Native Speakers,
-  Sprachmischungen,
-  geringes Prestige der Erstsprache,
-  schlechte Sprachvorbilder,
-  geringes Prestige der Zweitsprache im sozio-kulturellen Umfeld,
-  kein intaktes Sprachsystem, auf dem der Erwerb einer Zweitsprache aufbauen kann.

3.4.1 Von der Umgangssprache zur Bildungssprache

Der „Sprung“ von der Umgangssprache hin zur Bildungssprache geschieht oft nicht von alleine. Hier sind die Lehrpersonen und die Eltern gefragt. Wird dies übersehen, kann jeder Unterricht für die Kinder enorm anstrengend sein, da sie ständig raten müssen, was wohl gemeint ist, und auch frustrierend, weil sie dann doch falsche Schlüsse ziehen. Bei viel größerer Anstrengung haben sie deutlich weniger Erfolg als ihre Mitschüler. Dieser Frust führt nicht selten zu Verhaltensauffälligkeiten, die letztlich auf ein mangelndes Bildungssprachniveau zurückzuführen sind.

Ziel muss sein, die Kinder auf ein sprachliches Niveau zu führen, auf dem sie dem Unterricht problemlos folgen können. Hier ist zum einen wichtig anzuerkennen, wie gut das Kind sich schon auf Deutsch äußern kann, und seine Fortschritte und Bemühungen zu loben, anstatt nur die Defizite zu sehen. Zum anderen ist es wichtig, in jedem Fach – nicht nur in Deutsch – sprachsensiblen Unterricht zu erteilen und Schüler dafür zu sensibilisieren, wo sie etwas noch nicht verstanden haben, damit sie Informationen erfragen können. Es ist Aufgabe der Lehrpersonen, Stolpersteine zu erkennen und Arbeitsanweisungen so zu formulieren, dass sie verstanden werden können.

Eine erfolgreiche sprachliche Förderung hin zur Bildungssprache hängt von dem entsprechenden Input durch die Lehrkräfte ab. Jede Lehrerin, jeder Lehrer kann sich individuell für ihre bzw. seine jeweiligen Schülerinnen und Schüler überlegen: Welcher Input ist wann und wo möglich, was können die Eltern des Kindes dazu beitragen? Wichtig ist zum Beispiel, die Eltern zu ermutigen, ihren Kindern vorzulesen, (Hör-)Bücher auszuleihen, auch in der Muttersprache, mit ihnen ausgewählte Zeitungsartikel zu lesen, die Nachrichten zu sehen und zu besprechen. Sollten die Eltern der Schriftsprache nicht mächtig sein, ist das Erzählen von Märchen und Familiengeschichten eine wichtige Brücke. Die Eltern, die möglicherweise nur eine kurze Schullaufbahn hinter sich haben, sollten in ihrer Fähigkeit bestärkt werden, die eigenen Kinder angemessen fördern zu können.

Es gibt auch Hörspiele für mehrsprachige Kinder mit spezifischen Sprachförderelementen zum kostenlosen Download (z.B.: www.wetterschacht-detektive.de/download.htm/). Hierdurch bekommen sie Gelegenheit, komplexere bildungssprachliche Elemente zu verarbeiten und aufzunehmen. Das Wechseln zwischen den Sprachen ist nach dem momentanen Stand der Wissenschaft weder schädlich noch abzulehnen!

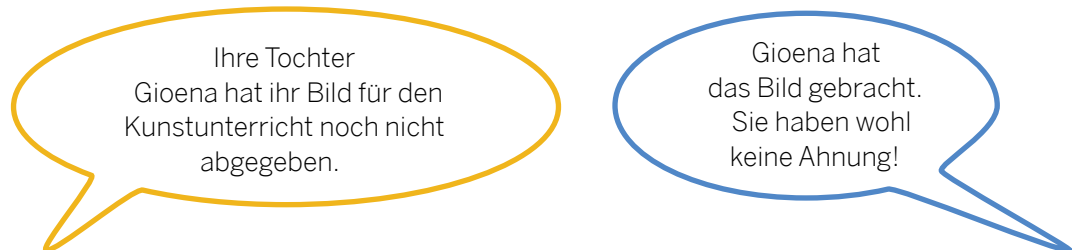
3.5. Gespräche mit Eltern

3.5.1 Stolpersteine

In Gesprächen mit Eltern kommt es vielfach zu unbedachten Missverständnissen. Wichtig ist, mögliche sprachliche Probleme zu erkennen und sich zu versichern, dass das Gesagte entsprechend verstanden wurde. Es ist hilfreich, offene Fragen zu stellen und die Antwort von den Eltern selbst formulieren zu lassen, anstatt zu fragen: „Haben Sie das verstanden?“

Einige Beispiele interkultureller Missverständnisse:

- Sprachliche Äußerungen können anders verstanden werden, als sie gemeint sind und evtl. beleidigend wirken. Hier: „Sie haben wohl keine Ahnung!“ klingt pauschal abwertend, könnte aber auch ein Synonym sein für die berechnigte Frage „Wissen sie das nicht?“.



- Redewendungen sind nicht immer verständlich und können ebenfalls befremdend wirken auf Eltern, z.B. die Frage, ob jemand „krankfeiert“. Oder: Für das „Tür-und-Angel-Gespräch“ gibt es im Türkischen ein Pendant: „das Gespräch zwischen zwei Türen vorbei huschen lassen“ steht dort für negative Stimmungen in Gesprächen.
- Unbemerkt geschehen Verwechslungen, z.B. von „Feiertag – Freitag – freier Tag“.
- Oft wird ein ganzer Text aufgrund eines irreführendes Schlüsselwortes missverstanden: „Der Spitzenreiter wurde bei der Kontrolle mit Tempo 230 erwischt, er erhielt Fahrverbot; auf der Kontrollstrecke waren 100 Stundenkilometer erlaubt. 700 von 5500 Fahrern wurden kontrolliert“. Erstaunt fragt eine Schülerin: „Was bedeutet das, wenn ein Fahrverbot verhängt wird?“ Die Mitschüler klären sie auf, dass der Führerschein weggenommen wird. Erst als sie erstaunt fragt, ob man dafür denn einen Führerschein brauche, klärt sich auf, dass sie an ein Pferderennen gedacht hat („Spitzenreiter“!).
- Ironie ist oft nur Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern verständlich. Zwei Beispiele: „Ihr Sohn hat ja auch im Unterricht viel Kontakt zu den Mitschülern.“ oder „Ihre Tochter weiß das Handy ja schon gut zu bedienen.“
- Fehlende Hintergrundinformationen über unser Schulsystem schaffen Missverständnisse: In Ländern ohne sonderpädagogische Förderung könnten Eltern an eine Begabtenförderung denken, wenn ihr Kind ein „Förderkind“ werden soll. Auch haben viele Eltern keine Probleme, ihr Kind auf die Hauptschule zu schicken – ist es doch die „Haupt“-Schule!

Zu den sprachlichen Missverständnissen können kulturelle Unterschiede hinzukommen:

- Händeschütteln oder kleine Berührungen: Ein traditionell erzogener Moslem wird einer verheirateten Frau als Zeichen des Respekts wahrscheinlich keine Hand geben. Muslimische Frauen geben häufig Männern nicht die Hand, weil dies als Interesse an ihm gewertet werden könnte.
- Mündliche Vereinbarungen, wie ein Anmeldegespräch, werden evtl. als verbindlich betrachtet, obwohl eine schriftliche Vereinbarung nötig ist (Anmeldung Schule, Klassenfahrt, etc.).
- Die Stellung von Lehrkräften ist je nach Kultur unterschiedlich. Das Kind an der Türschwelle in die Obhut der Lehrperson zu geben, ist oft ein Beweis des Vertrauens und Respekts. Informelle Gespräche zu führen, wäre dann ein Ausdruck des Zweifels an seinen Fähigkeiten. Eltern, die regelmäßig mit der Lehrkraft sprechen, erwecken dann den Eindruck, als wären sie mit ihr befreundet.
- Direkt und konfrontativ mit einem Problem zu beginnen, ist in vielen Kulturen unüblich und wird als beleidigend erlebt.

- Unterschiedliche Vorstellungen kommen auch zum Tragen, wenn z.B. eine muslimische Frau ein Kopftuch trägt. Im Islam kann das ein Zeichen sein für eine Frau, die religiös emanzipiert ist, der man Respekt entgegenzubringen hat, während Menschen aus anderen Hintergründen schnell denken, diese Frau sei unterwürfig und unterläge religiösen Zwängen.

3.5.2 Tür-und-Angel-Gespräche

Szene 1

Frau Jashari!
Gut, dass ich sie sehe!
Schauen sie mal,
wie schön ihr Sohn diesen Text
geschrieben hat!

Oh, das wussten
Sie nicht?
Er hatte sehr oft seine Sport-
sachen vergessen und konnte nicht
mitmachen.

Aha, ja, das ist
schön!
Warum hat Sinan so eine
schlechte Note
in Sport?

Nein, hat er
mir nicht gesagt.
Ich habe doch neue Turnschuhe
gekauft. Sind die nicht hier,
in der Schule?

Szene 2

Herr Becker!
Guten Tag!
Ich wollte nur eben fragen, ob
meine Tochter heute 20 Minuten früher
nach Hause gehen kann.
Wir müssen doch heute nach Köln und
Valentina muss dann auf den klei-
nen Bruder aufpassen.

Ja gut,
das können wir heute so
machen, Frau Siskina. Aber sie
kann nicht so oft fehlen. Vielleicht gibt
es eine andere Lösung für den kleinen
Bruder. Wann haben Sie Zeit, damit
wir in Ruhe
sprechen können?

Jede Lehrerin, jeder Lehrer kennt solche oder ähnliche Situationen. Eltern bringen ihre Kinder zur Schule oder kommen mal eben in der Pause vorbei, um etwas zu besprechen.

Frau Jashari im ersten Beispiel hat immer ein wenig Angst, wenn sie angesprochen wird, Angst, die Person nicht zu verstehen oder nicht antworten zu können. Deshalb bleibt sie meist gar nicht lange an der Klassentür stehen, sondern geht rasch wieder weg. Die freundliche Ansprache der Lehrerin und das Lob des Sohnes machen ihr aber Mut und sie traut sich, nach der schlechten Sportnote zu fragen. Herr Becker merkt rasch, dass ein Gespräch zwischen Tür und Angel nicht der passende Rahmen für das Gesprächsthema ist, dass ihm auf den Nägeln brennt. Er nutzt die Gelegenheit, um einen Gesprächstermin mit Valentinas Mutter zu vereinbaren.

Informelle Gespräche, hier „Tür-und-Angel-Gespräche“ genannt, sind das Herzstück eines jeden Kontaktes, eines jeden Kennenlernens, einer jeden Beziehung. Sie entscheiden in der Regel darüber, wie sich eine Zusammenarbeit in der Zukunft gestaltet, ob Eltern, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig wertgeschätzt fühlen – oder nicht. Folgende Grundsätze sollen ein Raster bieten, an dem jede und jeder für sich seine eigenen Tür-und-Angel-Gespräche reflektieren und entsprechend gestalten kann. Gerade bei interkulturellen (informellen) Gesprächen kommt es leicht zu Missverständnissen. Einige dieser „Stolpersteine“ sollen hier ebenfalls aufgezeigt werden. Mit einigen der Grundsätze und „Stolpersteine“ für interkulturelle Kommunikation im Hinterkopf werden Ängste aufgebrochen, Missverständnisse erkannt und ein Kennenlernen auf Augenhöhe möglich gemacht!

Das sollte bedacht werden...

- Welche Sprachkenntnisse, welches Sprachverständnis kann ich voraussetzen?
- Die eigene Sichtweise, die geprägt ist durch die persönliche kulturelle Lebenswelt und Erziehung, kann von der kulturellen Lebenswelt der Gesprächspartner abweichen. Dies sollte vorurteilsfrei akzeptiert werden.
- Wertschätzung für das Kind und Interesse am Familienleben zu bekunden, kann Türen öffnen und Kommunikationsängste nehmen.
- Irritationen bewusst wahrnehmen und ansprechen.
- Zu einer freundlichen Begrüßung gehört es, langsam und deutlich zu sprechen, und vor allem den eigenen Namen und den der Familie korrekt auszusprechen (eventuell. nachfragen!).
- Die nonverbale Kommunikation ist äußerst wichtig, nonverbale Signale können unterstützen.
- Das Einbeziehen in die Arbeit mit dem Kind (Bastelarbeiten/Spielzeug zeigen/evtuell zum Hospitieren einladen) macht manchmal viele Worte überflüssig.
- Es muss überlegt werden, wie viel Zeit für Tür-und-Angel-Gespräche zur Verfügung steht, welche Themen dort besprochen werden können und welche nicht.
- Wie kann es den Eltern deutlich gemacht werden, wenn keine Zeit für das informelle Gespräch da ist?
- Termine, die für weitergehende Gespräche vorgeschlagen werden, sollten die beruflichen und sonstigen Verpflichtungen der Eltern berücksichtigen.

3.5.3 Verabredete Gespräche

„Verabredete Gespräche“ meinen hier das Erstgespräch sowie die Entwicklungs-, Beratungs- und Konfliktgespräche zwischen Eltern und Lehrpersonen.



Eltern als Kooperierende in der Erziehungs- und Bildungsarbeit zu begreifen, bedeutet sie als Expertinnen und Experten ihrer Kinder zu respektieren. Eltern sind Betroffene und somit emotional beteiligt; diese Tatsache wird in der Beratungstätigkeit berücksichtigt.

Den ersten Kontakt zu den Eltern des Kindes hat in der Regel die jeweilige Schulleitung bei dem Aufnahmegespräch. Hier wird die Basis für die weitere Zusammenarbeit geschaffen. Daher sollte darauf geachtet werden, dass eine für beide Seiten verständliche Kommunikation sichergestellt ist, z.B. durch den Einsatz einer Dolmetscherin/eines Dolmetschers oder einer vertrauten Person, die bei Verständnisproblemen helfen kann, im Sinne einer Sprach- und Kulturvermittlung. Um gegenseitige Erwartungen zu thematisieren, kann es hilfreich sein, folgende Gesprächsanregungen zur Schulrealität und Erfahrungen im Herkunftsland zu überdenken¹. Das gilt insbesondere für Kinder, die bereits im Herkunftsland eine Schule besucht haben.

- Wie war die Schule, die das Kind besuchte? Wie war der Tagesablauf: Ganztagschule? Immer gleicher Schulbeginn? Gab es Förderunterricht?
- Besuchten Jungen und Mädchen die gleiche Schule? Wurden Mädchen und Jungen in allen Fächern koedukativ unterrichtet?
- Welche Fächer wurden unterrichtet? Gab es eine Note für gutes Benehmen?
- Welches waren die drei wichtigsten Dinge in der Schule?
- Wie war die Klasse zusammengesetzt?
- Musste die Familie Schulgeld bezahlen?
- Gab es Aktivitäten außerhalb des Schulhauses oder der üblichen Schulzeit (Ausflüge, Klassenfahrten, Feste)?
- Wie war der Kontakt zwischen Lehrpersonen und Eltern? Wirkten die Eltern in der Schule mit?
- Welchen Stellenwert hatten Sport, Musik, Zeichnen usw.?
- Gab es Zeugnisse, Bestimmungen für Fehlen etc.?
- Welche Rolle, welche Verantwortung und Aufgaben hatten die Eltern in der Schule?
- Wie viel der Erziehungsarbeit lag in den Händen der Schule?
- Welche Unterrichtsmethoden wurden angewendet?
- Trugen die Schüler eine Schuluniform?
- Wurden die Fähigkeiten des Kindes gefördert und evtl. Lernprobleme berücksichtigt?

Ein Informationsflyer über die aufnehmende Schule, möglichst in verschiedenen Sprachen, ist häufig hilfreich, auch weil er die Würdigung der jeweiligen Sprache ausdrückt. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass er ausreicht, um alle Neuerungen zu vermitteln. Die zusätzliche persönliche Begleitung bleibt wichtig.

Gesichtspunkte im Vorfeld:

- Wer stellt den Elternkontakt her? Meistens liegt hierfür die Zuständigkeit bei der jeweiligen Klassenleitung. In Einzelfällen, besonders dann, wenn die Kommunikation auf Grund unterschiedlicher Sprachen nicht sichergestellt ist, bietet es sich an, dass die Eltern von einer muttersprachlichen Kontaktperson eingeladen werden.

¹ Zusammengestellt und ergänzt aus: QUIMS, Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern

- Regelmäßige Sprech- und Informationszeiten der Lehrpersonen vereinfachen es manchen Eltern, Gespräche zu initiieren. Die oft schwierige Hürde des Telefonates kann dann entfallen. Ein einladend gestalteter Besprechungsraum wirkt sich positiv auf eine angenehme, ungestörte Gesprächsatmosphäre aus, unterstreicht die Wichtigkeit und würdigt das Engagement der Eltern. Da die Treffen in vielen Fällen im Klassenraum oder Lehrerzimmer stattfinden, sollten Störungen vermieden werden, z.B. durch ein Schild an der Tür.
- Ein Gespräch zum Kennenlernen, für Erläuterungen und zum Klären etwaiger Missverständnisse braucht mehr Zeit. Es empfiehlt sich, diese im Dienstplan zu berücksichtigen. Eine Sprechzeit von ca. einer Stunde sollte nicht überschritten werden, da die Aufnahmefähigkeit abnimmt. Besser ist es, einen weiteren Termin zu vereinbaren, wenn dies notwendig scheint. Bewährt hat sich, wenn die Lehrperson 5-10 Minuten Vorlauf hat, um sich gedanklich vorzubereiten.
- Das Gespräch mit den Eltern sollte rechtzeitig mit der Angabe des Grundes vereinbart werden. Es ist deutlich zu machen, wer bei dem bevorstehenden Termin dabei sein wird. Nehmen außer Eltern und Klassenlehrer/Klassenlehrerin noch andere Personen an dem Gespräch teil, z.B. Sprach- und Kulturvermittler/-innen, Fachlehrer/-innen, Schulsozialarbeiter/-innen, Mitarbeiter/-innen des Jugendamtes, Betreuer/-innen der Bewohner/-innen des Übergangswohnheims? Oder möchten die Eltern, dass weitere Personen teilnehmen?

Es folgen Anregungen und Empfehlungen für Elterngespräche², die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und für die individuelle Anwendung verändert werden können.

Das Elterngespräch	
Grundsätzliches:	• Eltern sind Betroffene, also emotional beteiligt. • Eltern sind Partner. • Eltern sind Experten ihrer Kinder.
Vorüberlegungen/Vorbereitung	
Wer führt das Gespräch? Wer nimmt teil?	• Mutter, Vater, Gruppenerzieher/-in, Mitarbeiter/-in des Jugendamtes, Betreuer/-in der Bewohner/-innen des Übergangswohnheims...
Welche Kenntnisse bestehen über mögliche Kommunikationsstrategien und Einstellungen/Haltungen?	• Hat der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin auch zu Hause das „Sagen“? • Welche Sanktionen sind zu Hause zu erwarten? • Wie gut sind die Deutschkenntnisse – ist eine Kommunikation über das Thema überhaupt möglich? Was ist bekannt über die (kulturelle) Einstellung zu Erziehung, Wert von Bildung....
Was soll Ziel und Inhalt des Gesprächs sein?	• Entwicklungsstand des Kindes, • Informationen zu Hilfsmöglichkeiten, • Beobachtungen aus dem Schulalltag, • „auffälliges“ Verhalten/Entwicklung des Kindes, • Fragen der Eltern, • Frage nach Bildungsziel und Verantwortlichkeit: Ist das auch das Ziel der Eltern?

² Zusammengestellt aus mehreren Quellen von Jutta Polzius und Inge Nordendorf, KsF Pestalozzischule, Leverkusen 2012

Das Elterngespräch (Fortsetzung)	
Vorüberlegungen/Vorbereitung	
Wie gestaltet sich die Beziehung zu den Eltern?	• Wurden bisher gute Erfahrungen miteinander gemacht? • Besteht ein Vertrauensverhältnis? • Gibt es Konflikte, Konkurrenz auf einer oder beiden Seiten? • Gibt es Vorurteile, Ängste gegenüber den Eltern und umgekehrt?
Müssen noch Informationen eingeholt werden?	• eigene Beobachtungen, • Arbeiten des Kindes, • Beobachtungen von Kollegen/-innen, • Informationen zu Hilfsmöglichkeiten, • bereits vorhandene Dokumentationen über das Kind, • Informationen über den Aufenthaltsstatus der Familie, • Informationen über eine evtl. belastende Situation im Heimatland.
Einstieg ins Gespräch	
Begrüßung/Kontakt – Aufwärmphase	• Gastgeberrolle, Kontakt zu Gesprächspartnern herstellen, Vertrauensbasis schaffen, wenn möglich eine Begrüßung in der Familiensprache verwenden, • Dank für Erscheinen/ Wichtigkeit betonen, • ggf. nach eigenem Befinden fragen, • das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt stellen, als gemeinsames Anliegen.
Eröffnung/ Information über Struktur und Verlauf	• Klärung von Anlass und Anliegen (möglichst vorher formulieren), • Klärung der Erwartungen und Ziele des Gesprächs, • Festlegen der zur Verfügung stehenden Zeit, • Motivation, Gesprächsbereitschaft, Kooperationsbereitschaft sichern, • Elternverantwortung betonen.
Mittelteil des Gesprächs	
Problem verstehen	• Was wird von den Eltern jetzt als Problem gesehen? • Was sieht die Lehrperson als Problem? • Umgang mit dem Problem? • Bisherige Lösungsversuche? • Entstehungszeitpunkt des Problems? • Erklärungsversuche des Problems, begleitende Gefühle, Reaktionen. • In „Erzählkulturen“ sind die Fragen oft zu strukturiert: Erzählen lassen. • Gespräch lenken, wenn Erzählungen über andere Familienangehörige ausufern.
Problemsicht erweitern	• Angrenzende Probleme, beteiligte Personen, positive Seiten des Problems • Funktion des problematischen Verhaltens, der Schwierigkeit • ggf. Führen in die Zukunft: Welche Konsequenzen wird das Problem in ein, zwei, drei, fünf Jahren haben? • Erwartungen der Eltern

Das Elterngespräch (Fortsetzung)	
Mittelteil des Gesprächs	
Ressourcen erfragen	• Wann trat das Problem nicht auf bzw. wurde allein bewältigt? • Wie war der Verlauf in den letzten Wochen? • Was hat sich verändert? • Wo liegen die Stärken des Schülers, der Familie? Was klappt gut? • Freizeitverhalten? • Fragen nach dem „privaten Bereich“ können grenzüberschreitend sein, Tabufragen können weiteren Gesprächsverlauf destruktiv beeinflussen.
Ziele definieren	• Wer will was wie erreichen? Bis wann? • Weiteres Vorgehen klar und konkret vereinbaren • Erwartungen der Eltern, der Lehrperson, des Schülers und weiterer Beteiligten berücksichtigen
Lösungen konstruieren	• Gemeinsames Sammeln und Erarbeiten von Lösungswegen, unter Berücksichtigung der Norm- und Wertvorstellungen, der Realisierbarkeit, der Ressourcen der Betroffenen.
Ende des Gesprächs	
Vereinbarungen und Aufgaben	• Ergebnisse zusammenfassen, Vereinbarungen treffen und sichern • Beobachtungszeitraum und nächsten Gesprächstermin vereinbaren • Gespräch positiv beenden • Verabschiedung
Nachbearbeitung / Reflexion	• Wie ist das Gespräch gelaufen? • Welche neuen Informationen gab es?

Das Gesprächsprotokoll

Das Gesprächsprotokoll³ dient zunächst der Dokumentation und hilft, die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche zu fokussieren. Um Irritationen zu vermeiden sollten die Gesprächspartner vor Beginn des Gesprächs darüber informiert werden, dass das Wichtigste aufgeschrieben wird.

Bei der Formulierung der einzelnen Protokollinhalte ergibt sich, dass eventuelle Missverständnisse bemerkt und dann minimiert werden können. Am Ende des Gesprächs empfiehlt es sich, das Protokoll zur Absicherung der Inhalte und Vereinbarungen nochmal vorzulesen. Man sollte den Eltern anbieten, dass sie auch eine Kopie erhalten.

Die Vereinbarungen machen auch den Eltern deutlich, dass der Prozess noch in Gang ist und dass man sich gegenseitig auf dem Laufenden hält. In diesem Prozess stehen Begegnung und Verständigung im Vordergrund; erst dadurch kann die Verbindlichkeit entstehen, die der Lehrperson als Basis für die Zusammenarbeit sehr wichtig ist.

3 in Anlehnung an das Gesprächsprotokoll des KsF Pestalozzischule, Leverkusen (im Anhang)

Fazit

Die Sicherstellung des gegenseitigen Verständnisses und die Bereitschaft sich auf Unbekanntes einzulassen sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass eine Interaktion mit Eltern funktionieren kann. Abschließend folgen einige Handlungsempfehlungen aus der Praxis⁴.

- Nimm dir Zeit! Prozesse mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und mit unterschiedlichen Muttersprachen brauchen Zeit – Zeit für gegenseitiges (sprachliches) Verstehen. Welche Bedeutung hat die Zeit für mich, für mein Gegenüber, für den Prozess?
- Lass dich irritieren! Gerade in multikulturellen Gruppen ist jede Irritation, auch eine sprachliche, ein wichtiger Hinweis für einen konstruktiven, klärenden Prozess. Dafür benötigt es unter anderem Mut, nicht immer eine Antwort und Lösung zu kennen.
- Nimm Nonverbales ernst! Nonverbale Signale wahrzunehmen, zu nutzen, sich entfalten zu lassen und bewusst in den Prozess mit einzubringen, ist eine Bereicherung und im Kontext von Sprachverwirrung von entscheidender Bedeutung.
- Traue dich zu fragen! Dies beinhaltet zum einen, dass ich mich selbst und meine Kultur hinterfrage und reflektiere sowie meine Muttersprache bewusst betrachte. Zum anderen entwickle ich eine Kultur des wertschätzenden Fragens, die ein gegenseitiges Verstehen und Klären ermöglicht.

3.6. Projekte der Zusammenarbeit mit Eltern

3.6.1 Informationen an die Eltern

Wie läuft der Schultag meines Kindes in der neuen Schule ab?

Wie wird dort gelernt?
Was sind die Unterrichtsthemen?

Wie kann ich mein Kind unterstützen, damit es gut in der Schule klarkommt?

Solche und ähnliche Fragen von Eltern lassen sich ohne großen Aufwand anschaulich beantworten, z.B. durch diese Maßnahmen:

- Hospitationen der Eltern im Unterricht anbieten,
- Exkursionen zu kulturellen Einrichtungen/Veranstaltungen (z.B. Bürgerzentrum, Kindertheater) mit Eltern und Kindern unternehmen,
- Kontakte zwischen den Eltern vermitteln und fördern (z.B. einen Elternstammtisch anregen),
- Patenschaften zwischen Familien herstellen.

4 Polzius, Jutta (2011)

3.6.2 Projekte von und mit Eltern



„Jeder Mensch kann, wenn er will, seinen Horizont erweitern.
Er braucht lediglich aus sich hinauszuwachsen.“

(Ernst Ferstl)

Begegnung ist der Schlüssel für gegenseitiges Verstehen, voneinander Lernen und Vertrauen. Die Sammlung von Projekten, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, soll Anregungen geben und Mut machen, gemeinsam über den Tellerrand zu schauen. Meist wundert man sich über die vielfältigen Talente und das Engagement der Eltern, Großeltern oder „großen“ Geschwister der eigenen Schüler und die Bereicherung für das schulische Leben und Lernen.

Rucksackprojekt

Ein erprobtes Projekt, das Mütter von Erst- und Zweitklässlern zu „professionellen“ Begleiterinnen ihrer Kinder ausbildet, ist das Projekt „Rucksack Schule“. In Anlehnung an „Rucksack Kindergarten“, das für Kindergärten und Kindertagesstätten entwickelt wurde, besteht „Rucksack Schule“ aus folgenden Bausteinen:

Müttergruppe: Unter der Anleitung einer „Stadtteilmutter“ (die im Vorfeld eine Qualifizierungsmaßnahme durchlaufen hat) treffen sich möglichst sprachhomogene Müttergruppen regelmäßig. Sie werden in ihrer Familiensprache mit den Unterrichtsthemen ihres Kindes vertraut gemacht, thematisieren Erziehungsfragen und erhalten Materialien für gemeinsame Aktivitäten mit ihrem Kind. Ganz nebenbei werden so die sprachlichen Fähigkeiten von Mutter und Kind in der Muttersprache, aber auch in Deutsch gefördert und die Beziehung zwischen Mutter und Kind intensiviert.

Schulische Förderung: Parallel zu der Arbeit der Mütter findet sprachliche Förderung in der Schule statt. Dabei werden Klassenunterricht, Förderunterricht, muttersprachlicher Unterricht und Fachunterricht miteinander verzahnt und mit den Stadtteilmüttern abgestimmt.

Der „Rucksack Schule“ beinhaltet Material für folgende Unterrichtsthemen:

Klasse 1: Zeit, Bleib gesund, Einkaufen, Zootiere,

Klasse 2: Herbst, Schule, Feste feiern, Körper und Sinne, Auf der Straße und dem Bauernhof.

HipHop meets Volkstänze

Ein Tanznachmittag der anderen Art: Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern bereiten kurze Choreographien vor bzw. bringen sie aus ihrem Kulturkreis mit. Gemeinsam wird dann getanzt. Jeder ist mal Lehrer, jeder ist mal Schüler.

Organisation: Musikauswahl („Jugendmusik“ und deutsche Volksmusik/Klassik) und Einstudierung von Tanzsequenzen, ältere Schüler können selbst choreographisch tätig werden. Einladungsbriefe in verschiedenen Sprachen. Benötigt werden eine Musikanlage und evtl. Getränke.

Ort: Schulaula oder Turnhalle.

Finanzierung: Wenig Kosten, evtl. Spendenbox für Getränke aufstellen.

Spannende Berufe, interessante Lebenswege

Eltern geben Einblick in ihre Berufe oder erzählen aus ihrer Kindheit.

Organisation: Eltern sollten gezielt angesprochen und ermuntert werden, über sich zu berichten. Die Lehrerinnen und Lehrer können ihre Hilfe bzw. Schulmedien anbieten, damit ein solcher Vortrag anschaulich dargeboten werden kann. In einem regelmäßigen Turnus, z.B. an einem Nachmittag im Monat oder im Rahmen einer Projektwoche finden dann die Vorträge statt, möglichst in der Muttersprache der Mutter/des Vaters und in deutscher Sprache.

Ort: Klassenraum.

Friedensfest

Durchgeführt im September 2012 von der Rat-Deycks-Schule gemeinsam mit einer Mitarbeiterin des Fachdienstes für Integration und Migration der Caritas in Leverkusen.

Organisation durch die Mitarbeiterinnen eines Elterncafés, einen Türkisch-Lehrer, die Musikgruppen der Schule und viele weitere Personen (Schulleitung, OGT, Hausmeister ...).

Einladungsbriefe auf Deutsch und Türkisch, Einkauf der Getränke. Termin während der „Interkulturellen Woche“ des Integrationsrates der Stadt.

Ort: Aula der Schule.

Finanzierung: Spenden vom Förderverein der Schule und der Caritas, Beiträge fürs Buffet von den Eltern.

So war's: Etwa 100 Personen kamen zu einem tollen Fest. Viele kamen ins Gespräch, die sich vorher nicht kannten. Eltern erlebten stolz die Darbietungen der Kinder. Positives Feedback durch den Integrationsrat der Stadt und in der Presse!

Klassenfeier mit interkulturellem Buffet

Durchgeführt im Juni 2010 von der Klasse 8/9b der Comeniusschule in Leverkusen. Da in der Klasse acht Nationen vertreten waren, kam die Idee auf, gemeinsam mit einem interkulturellen Buffet zu feiern.

Organisation durch die Schülerinnen und Schüler und die Klassenlehrerin. Tischschmuck mit Flaggen aus allen acht Ländern wurde gebastelt, die Tische zu Tischgruppen zusammengestellt und passende Musik ausgewählt.

Ort: Klassenraum.

Finanzierung: Beiträge fürs Buffet von den Eltern, Spendenbox für Getränke.

So war's: Fast alle Eltern kamen und brachten stolz viele leckere Köstlichkeiten mit. Lange saßen sie beim Gespräch zusammen.

Idee: Bei den Eltern entstand die Idee zu einem regelmäßigen interkulturellen Pausenfrühstück. Jedes Kind bringt dann eine Kleinigkeit mit, die in seinem Land typisch ist. Die anderen dürfen probieren.

Spielenachmittag

Eltern machen Spiele-Angebote in ihrer Herkunftssprache, bei denen alle Kinder der Gruppe mitmachen können (z.B. Spiellieder, Gesellschaftsspiele, Memory, Gruppenspiele oder Bewegungsspiele). Ergänzend leiten Lehrerinnen und Lehrer Spiele aus allen Kontinenten an.

Organisation: Einbeziehen der Eltern bei der Auswahl und Planung der Spiele. „Probespielen“ macht bei neuen Spielen häufig Sinn.

Benötigt wird entsprechendes Spielequipment, evtl. Material aus der Sporthalle, um Gruppen zu bilden, Spielfelder abzugrenzen etc.

Ort: Je nach Gruppengröße Klassenraum, Schulaula oder Turnhalle.

Finanzierung: Kaum Kosten.

Türkisch-AG für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern

Ein Rollentausch kann stattfinden, wenn Eltern oder ältere Schülerinnen bzw. Schüler, ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und der Lehrerin bzw. dem Lehrer ihre Sprache beibringen.

Organisation: Anhand von Kinderbüchern, Wortkarten oder Liedern können türkischsprachige Eltern oder Jugendliche ihre Sprache vermitteln. Bitten Sie ihre muttersprachliche Türkisch-Lehrkraft zu einem ersten Treffen hinzu. Sie wird bei der Auswahl der „Lehrpersonen“ unterstützen und sicherlich Material und Ideen beisteuern können.

Natürlich sind AGs in sämtlichen Sprachen denkbar! Die Türkisch-AG ist eine von vielen Beispielen.

Ort: Klassenraum.

Finanzierung: Kaum Kosten.

Frauenstammtisch / Männerstammtisch

Geschlechtergetrennte Aktivitäten bieten einen geschützten Rahmen, in dem Mütter (und Lehrerinnen) bzw. Väter (und Lehrer) sich austauschen können. Wichtig ist eine lockere Atmosphäre, z.B. ein „Kaffeekränzchen“ oder ein Spaziergang für die Frauen und ein Grillnachmittag für die Männer.

Organisation: Ein regelmäßiger Termin sollte gefunden werden. Auswahl der Aktivitäten sollte gemeinsam getroffen werden. Die Organisation sollte abwechselnd in die Hand genommen werden. Wichtig ist, dass immer die Möglichkeit zum Austausch besteht und die Treffen ohne Kinder stattfinden.

Ort: Außerhalb der Schule, wechselnd.

Finanzierung: Je nach Aktivität mehr oder weniger Kosten, evtl. Zuschuss durch Förderverein der Schule o.a. Sponsoren.

Themen können sein: Erziehung, Geschlechterrolle in Familie und Gesellschaft, Austausch über Verhaltensstrategien in Krisen- und Konfliktsituationen. Vielleicht reichen die gemeinsamen Aktivitäten aber auch aus, um einen vertrauensvollen Umgang zu schaffen und Mißverständnisse und Ängste abzubauen.

Interkulturelle Fotoausstellung

Fotos können den Blick erweitern für Lebensgewohnheiten in verschiedenen Kulturen. Die Eltern und Schüler sind dann gefragt, Fotos aus ihrer Heimat oder der Heimat der Großeltern mitzubringen. Im Rahmen der Präsentation können die Eltern über ihr Land berichten.

Organisation: Eine Klasse bereitet die Fotoausstellung vor, einigt sich evtl. auf ein Thema, z.B. „Wohnzimmer“ oder „Feste feiern“ und bittet die Eltern der Schule um Fotos. Sinnvoll sind Briefe in verschiedenen Sprachen. Bilderrahmen geben den Fotos die passende Wertschätzung. Zur Ausstellungseröffnung können alle Eltern, Vertreterinnen und Vertreter der Stadt/Gemeinde, die Presse eingeladen werden.

Ort: Schulaula. Schön ist es, wenn die Ausstellung lange hängen bleiben kann, z.B. im Flur der Schulverwaltung.

Finanzierung: Bilderrahmen sind nicht billig. Evtl. lässt sich ein Sponsor finden (der Fotoladen in der Nähe oder eine Bank) oder man stellt eine Spendenbox auf.

Mütter lesen vor

Mütter (oder andere Verwandte) mit und ohne Migrationshintergrund lesen für die ganze Klasse abwechselnd aus dem gleichen Kinderbuch, jede in ihrer Sprache. Die Wertschätzung der Familiensprachen und die Tatsache, dass diese Mütter in eine Fast-Lehrer-Rolle hinein schlüpfen, bewirkt bei Kindern, aber vor allem bei Eltern, eine dauerhafte Veränderung in ihrem Umgang mit den schulischen Belangen – gleiche Augenhöhe!

Organisation: Inzwischen gibt es auf dem Markt ein gutes Angebot an zweisprachigen Büchern, vor allem für Grundschulkinder; einige dieser Bücher sollten in der Schulbibliothek stets vorhanden sein. Zwei Mütter sitzen nebeneinander in bunt geschmückten Lehrerstühlen vor der ganzen Klasse und lesen abwechselnd einen Satz/Absatz in ihrer Sprache (insgesamt 30 bis 45 Minuten, nicht länger). Wahlweise kann diese Lesestunde auch als Bilderbuch-Kino organisiert werden.

Ort: Klasse oder Aula.

Finanzierung: Kosten nur für die Anschaffung der Bücher.

Daraus kann eine „Ringveranstaltung“ werden: Alle Familiensprachen der Kinder in einer Klasse werden in Wochen- oder Zweiwochenrhythmus vorgestellt; am Ende gibt es Süßigkeiten aus allen diesen Ländern/Traditionen. Sehr gut geeignet für „bunte“ Klassen.

Filabend

Kurzfilme aus verschiedenen Ländern können den Blick über den Tellerrand ermöglichen und Anlass für Gespräche bieten.

Schaut man Filme mit regulärer Filmlänge an, bietet es sich an, eine Filmreihe zu gestalten, z.B. an jedem ersten Donnerstag/Monat.

Organisation: In die Auswahl der Filme können die Eltern einbezogen werden. Filmausleihe bei den örtlichen Medienzentren. Evtl. verleihen auch Kulturzentren Filme an Schulen.

Einladungsbriefe in verschiedenen Sprachen sind sinnvoll.

Benötigt werden: PC, Beamer, Boxen, evtl. musikalische Einstimmung und etwas „Fingerfood“.

Ort: Raum in der Schule, den man verdunkeln kann, evtl. Anmietung eines passenden Raums bei der Stadt/Gemeinde.

Finanzierung: Wenig Kosten, bei Anmietung eines größeren Raums evtl. Eintrittsgelder (höchstens 5 €/Person). Für Beiträge für „Fingerfood“: Eltern ansprechen!

Mütter üben mit Kindern lesen

Mütter üben mit einzelnen Schülern lesen. Dies ist auch und gerade in der Herkunftssprache der Kinder wichtig!

Organisation: Bereitstellung von Büchern im angemessenen Schwierigkeitsgrad in verschiedenen Sprachen.

3.7 Anhang – 3. Teil

3.7.1 Literaturverzeichnis

Cummins, Jim (2001):

Die fachliche und die politische Debatte über die Spracherziehung von Minderheiten: Behauptungen und Gegenbehauptungen über Lesen, gehobene Sprache, Pädagogik und Sprachstandsermittlung und die Beziehung all dessen zur schulischen Entwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder, Zusammenfassung eines Arbeitspapiers für die Internationale Konferenz über Bilingualismus, Bristol
http://www.laga-nrw.de/data/cummins_debatte_ber_spracherziehung.pdf
(entnommen am 6.2.2014)

Keim, Inken (2006):

Landesstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.): Dokumentation zum Kongresses am 5. und 6. Oktober in Mannheim „Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen“. Forum III: „Gemeinsam für das Kind: Partnerschaft mit Eltern und Zusammenarbeit mit Migrantenverbänden“,
http://www.sagmalwas-bw.de/media/Dokumentation%202006/BWS_FrueheMehrsprachigkeit_2011.pdf (entnommen am 6.2.2014)

Leisen, Josef (2013):

Handbuch Sprachförderung im Fach, Stuttgart.

Polzius, Jutta (2011):

Sprache in multikulturellen Supervisionsgruppen, in: OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Band 8, Heft 3, 9/2011, Seite 281-299.

3.7.2 Literaturempfehlungen

Apeltauer, Ernst (2006):

Kooperation mit zugewanderten Eltern; Universität, Flensburg.

Boos-Nünning, Ursula et al. (o.J.):

Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern - Mythos oder Realität? Materialband für Beraterinnen und Berater im Arbeitsfeld „Übergang schule/Beruf“;

<http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/materialien> (entnommen am 6.2.2014)

Burkhardt Montanari, Elke (2002):

Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen: ein Ratgeber; Frankfurt am Main

Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.) (2011):

Handbuch Migration und Familie; Schwalbach/Taunus

Karpinski, Dorothea/ Menzel, Peter (2001):

So leben sie! : Fotoporträts von Familien aus 16 Ländern; ein Erkundungsprojekt rund um die Welt; Mülheim a.d.R.

(mit umfangreichen Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe 1)

Montanari, Elke (2002):

Mit zwei Sprachen groß werden; München

Schlich, Christina (2010):

Praxishandbuch Elternkompass - Lebensweltbezogene Elternbildung und lokale Bündnisbildung; o.O.

http://www.talentcampus.de/fileadmin/redaktion/talentcampus/Elternkompass_Handbuch_CD.pdf (entnommen am 6.2.2014)

Schlösser, Elke (2004):

Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell; Münster

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2006):

Konzepte der Elternbildung - eine kritische Übersicht; Leverkusen

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010):

Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund - Wie kann sie gelingen?

FörMig Berlin, Materialien zur durchgängigen Sprachbildung;

<http://www.foermig-berlin.de/materialien/Kooperation.pdf> (entnommen am 6.2.2014)

3.7.3 Internetempfehlungen

Landesministerium für Arbeit, Integration und Soziales – MAIS. Das Integrationsportal des Landes.
<http://www.integration.nrw.de/index.php> (entnommen am 6.2.2014)

Im Integrationsportal des MAIS – Informationen über die örtlichen Integrationsagenturen.
http://www.integration.nrw.de/Infrastruktur_NRW/Integrationsagenturen
 (entnommen am 6.2.2014)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge; viele Informationen, nicht nur über die Integrationskurse.
<http://www.bamf.de> (entnommen am 6.2.2014)

Die Arbeiterwohlfahrt hat viele Beratungsstellen für Migranten .
<http://www.awo-integration.de/index.php/de/migrationsfachdienste.htm>
 (entnommen am 6.2.2014)

Der Fachdienst für Integration und Migration im Caritasverband - für Personen über 27 Jahre
https://caritas.erzbistum-koeln.de/koeln_cv/caritas_zentren/muelheim/fim_fachdienst.html
 (entnommen am 6.2.2014)

Die Jugendmigrationsdienste – JMD – sind für Jugendliche zwischen 12 und 27 Jahren zuständig.
<http://www.jugendmigrationsdienste.de> (entnommen am 6.2.2014)

Die kommunalen Integrationszentren - die Nachfolgeorganisationen der ehemaligen RAA – haben in vielen Städten und Kreisen örtliche Zentren. <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de>
 (entnommen am 6.2.2014)

Kompetenzzentrum für Integration (ehemals Landesstelle Unna-Massen);
 viele nützliche Infos, unter anderem ein Interkultureller Kalender.
<http://www.lum.nrw.de/index.php> (entnommen am 6.2.2014)

Viele Kommune haben ein eigenes Integrationsportal, mit genauen Angaben über die örtlichen Akteure. Zu finden sind die Portale über die Internetseiten von Stadt, Gemeinde oder Kreis.
http://www.lum.nrw.de/Termine/Interreligioeser_Kalender/index.php
 (entnommen am 6.2.2014)

Gesprächsprotokoll (Seite 1 von 2)

Datum _____

Schüler / Klasse: _____

Teilnehmer: _____

Anliegen: _____

Ziel: _____

Inhalt: _____



Gesprächsprotokoll (Seite 2 von 2)

Datum _____

Vereinbarungen: _____

Nächster Kontakt: _____

Sind Sie daran interessiert, mehr über die Arbeit der
Bezirksregierung Köln zu erfahren?

Wir senden Ihnen gerne weiteres Informationsmaterial zu -
rufen Sie uns an oder schicken Sie uns eine eMail:

Öffentlichkeitsarbeit
Telefon 0221/147-4362
oeffentlichkeitsarbeit@brk.nrw.de

Pressestelle
Telefon 0221/147-2147
pressestelle@brk.nrw.de



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

