

DEZEMBER 2020

ZMI MAGAZIN



Mehrsprachigkeit und Übergänge im Bildungssystem

Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln

KONZEPTE • NACHRICHTEN
PROJEKTE • VERANSTALTUNGEN

Impressum

Herausgeber:

ZMI
Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration
c/o
Stadt Köln, Amt für Integration und Vielfalt
Kommunales Integrationszentrum
Kleine Sandkaul 5
50667 Köln
www.zmi-koeln.de

Redaktion:

Rosella Benati
Elcin Ekinci
Petr Frantik

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren der jeweiligen Beiträge.
Auflage 2.000
Köln, Dezember 2020

Editorial-Design, Satz & Layout:

Peter Liffers, agentur für unternehmenskommunikation
www.liffers-webdesign.de

Bildnachweis:

Titelfoto: Pixabay/ZMI, S. 6, 8: G. Groten-Wolters,
S. 15: M. Triulzi, S. 21 A. Streinesberger Marmolejo,
S. 22, 23: A. Küppers, S. 25-27 F. Casale, S. 29 H. Terhart/
LehrkräftePlus Köln, S. 30 Pressestelle der Bezirksregierung
Köln, S. 46 M. Odabaşı, alle übrigen Archiv des ZMI.

ZMI MAGAZIN

DEZEMBER 2020

4 Leitwort

Von Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Maria Dorn und Susanne Kremer-Buttkereit

6 Fragen an Robert Voigtsberger

Beigeordneter für Bildung, Jugend und Sport der Stadt Köln. Das Gespräch führte Elcin Ekinci

Wissenschaft und Forschung**9** Die vier Jahreszeiten in drei Sprachen – mehrsprachige Schulen in den italienischen Alpen
von Prof. Dr. Ildikò Erika Stephanie Risse**11** Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler im Übergang – und danach?
von Prof. Dr. Nicole Marx**13** Von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse – Übergänge gestalten
von Jun.-Prof.'in Dr. Nora von Dewitz & Dr. Stefanie Bredthauer**15** Brücken bauen zum Bildungserfolg von Schüler*innen mit
begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere
von Marco Triulzi & Andrea DeCapua**17** „Als Lehrer hat man ja schon die Macke, dass man erstmal sieht, was nicht richtig ist.“
Herausforderungen mehrsprachigkeits- und kompetenzorientierter Sprachdiagnostik
von Dr. Ina-Maria Maahs**19** Sprache und Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht
von Dr. Veit Maier**21** „Say their names“ – learn their languages • Sprachenlernen in der postmigrantischen Gesellschaft
am Beispiel einer Mehrsprachigkeits-Werkstatt an einer Schule in Frankfurt am Main
von Dr. Almut Küppers und Aylin Alşahin**Praxis und Projekte: Aktuelles aus dem ZMI****25** Zweite Auflage des Gedichtwettbewerbs GEDICHTE DICHTEN
von Francesca Casale**28** LehrkräftePLUS Köln – ein Programm zur beruflichen Weiterqualifizierung für neu
zugewanderte Lehrkräfte
von Ariane Elshof, Semra Krieg, Arman Lee, Dr. Henrike Terhart**30** LehrkräftePLUS Köln & Ilf Köln – Internationale Lehrkräfte fördern
von Carmen Cardaci & Detlef Sarrazin**Stadt und Land: Ideen und Projekte aus der Region****32** Jeder Mensch ist eine Welt – jede Sprache ein Schatz
Von Andreas Fischer & Elizaveta Khan (Integrationshaus e.V.)**36** Das Sprachförderprogramm des Bundes und die Kölner Dienststelle des BAMF – Ein Kurzüberblick
von Jens Buttler**38** Digitalisierung in HSU-Klassen: Corona-Notstand oder eine nachhaltige Lösung?
von Dr. Nicola Brocca**Neue Publikationen im ZMI / Zuletzt erschienen****40** Aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt vom ZMI**Veranstaltungen****44** HSU – Herkunftssprachen in der Schule • Sprachfest am 28. Januar 2020**45** Fortbildungstag Deutsch**standpunkt: interkulturell****46** Bildungspolitische Ziele
von Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani**Deutschland
Land der Ideen**

Ausgewählter Ort 2011

Das ZMI-Magazin ist die Zeitschrift des
Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln:

Leitwort

von Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Maria Dorn und
Susanne Kremer-Buttkereit

Das Jahr 2020 war geprägt von weltweiten Einschränkungen aufgrund der Corona-Pandemie und stellte alle Bereiche der Gesellschaft vor Herausforderungen. Auch das Bildungssystem musste sich auf bisher unbekannte Herausforderungen einstellen und neue Formen des Lehrens und Lernens entwickeln. Dank der über Jahre gewachsenen Vernetzung des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration mit vielen Bildungsinstitutionen und -akteur*innen in Köln gelang es gemeinsam, das Ziel der Verankerung der Mehrsprachigkeit in Bildungsprozesse weiter voranzubringen. Hierfür möchten wir uns bei allen Kooperationspartner*innen des ZMI herzlich bedanken.

Als Schwerpunktthema standen im Jahr 2020 die Übergänge im Bildungssystem im Mittelpunkt der Arbeit des ZMI, die hier in Verknüpfung mit Mehrsprachigkeit und dem Einbezug der Herkunftssprachen in Bildungsprozesse gestaltet wurden. Außerdem gab es eine personelle Veränderung. Auf Seiten der Bezirksregierung Köln verließ Herr Höhne die Steuerungsgruppe. Seine Aufgaben übernimmt fortan Maria Dorn.

Aufgrund der Corona-Pandemie musste das ZMI seine Aktivitäten und Kommunikation auf die neuen Gegebenheiten umstellen. Workshops und Veranstaltungen des ZMI, wie zum Beispiel der Fortbildungstag Deutsch 2020 (siehe Bericht S. 45), mussten kurzfristig als digitale Formate umgesetzt werden. Es ist der Flexibilität der zahlreichen Teilnehmenden, Dozierenden und Kooperationspartner*innen zu verdanken, dass die Umstellung nahezu reibungslos funktionierte. Die digitale Neugestaltung vieler Bildungsangebote in der Kölner Bildungslandschaft birgt die große Chance, neue Medien verstärkt bei der Entwicklung von mehrsprachigen Bildungsangeboten einzubinden – auch wenn sie ursprünglich der Vermeidung von Kontakten diene.

So hat das ZMI in Kooperation mit dem Schulamt für die Stadt Köln mit der Implementation der mehrsprachigen digitalen Lernplattform WeltABC an ausgewählten Schulen begonnen. So kann die Krise auch eine Chance sein, die Möglichkeiten als auch die Grenzen der Digitalisierung für die Förderung der Mehrsprachigkeit zu evaluieren und Konzepte für ein funktionierendes Ineinandergreifen von analogen und digitalen Lernformen zu finden.

Schwerpunktthema des ZMI für das Jahr 2020 waren Übergänge im Bildungssystem - und zwar in einem weiten Sinn. Neben den planmäßigen Bildungsübergängen von der Kita über die Primar- und die Sekundarstufen I und II zur Berufsausbildung bzw. zum Studium, werden auch alle weiteren Übergänge und Seiteneinstiege, wie z.B. der Wechsel von der Vorbereitungsklasse in das Regelschulsystem, berücksichtigt. Hierbei begreift das ZMI die Mehrsprachigkeit der heterogenen Kölner Schülerschaft als wichtige Ressource bei der Gestaltung von Übergängen. Auf diese Weise soll Schüler*innen ermöglicht werden, ihre gesamt sprachlichen Kompetenzen für vielfältige Lernprozesse zu nutzen und auch ihre Kenntnisse in Herkunftssprachen und Fremdsprachen auf bildungssprachlichem Niveau zu vertiefen.

Auch der Arbeitsschwerpunkt des ZMI aus dem Jahr 2019, die herkunftssprachliche Bildung, wird kontinuierlich weitergeführt. Die so aufgebauten Strukturen werden systematisch mit anderen thematischen Schwerpunkten fortgeführt und weiterentwickelt. Ein Beispiel ist GEDICHTE DICHTEN, das in dem Beitrag von Francesca Casale näher beschrieben wird und das sich nun in verschiedenen Kölner Stadtteilen etabliert hat. Durch seine Aktivitäten, Publikationen und Kon-



*Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek,
Mercator-Institut
Universität zu Köln*



*Maria Dorn
Bezirksregierung Köln*



*Susanne Kremer-Buttkereit
Kommunales Integrationszentrum
der Stadt Köln*

zepte zur Einbindung der Herkunftssprachen in den Regelunterricht leistet das ZMI auch einen wichtigen Beitrag, auf den das in NRW gestartete Landesprogramm „Mit dem HSU auf dem Weg zur mehrsprachigen Grundschule“ des Ministeriums für Schule und Bildung zurückgreifen und aufbauen kann. Diesem Leitwort folgt ein Interview mit Robert Voigtsberger, seit April 2019 Dezernent für Bildung, Jugend und Sport der Stadt Köln, in dem er seine Ziele und persönlichen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit darstellt und das ZMI als wichtigen Partner für Fragen der Mehrsprachigkeit und Integration herausstellt. Der Zusammenhang von Übergängen und Mehrsprachigkeit wird in dieser Aufgabe des ZMI Magazins in vielen Beiträgen thematisiert. So beleuchten die drei Beiträge von Nicole Marx, Nora von Dewitz & Stefanie Bredthauer sowie von Marco Triulzi & Andrea DeCapua aus verschiedenen Perspektiven zentrale Herausforderungen bei dem Übergang von der Vorbereitungsklasse in das Regelschulsystem und geben somit wichtige Impulse für Praxis und Forschung. Die beiden Beiträge zu den aufeinander auf-

bauenden Programmen LehrkräftePLUS Köln der Universität zu Köln und ILF – Internationale Lehrkräfte fördern der Bezirksregierung Köln beschreiben, wie der Übergang von im Ausland ausgebildeten und neu zugewanderten Lehrkräften in das deutsche Schulsystem durch Weiterbildung systematisch und kooperativ begleitet wird. Das Verständnis von Sprachenvielfalt in Interkulturellen Zentren wird im Beitrag von Andreas Fischer & Elizaveta Khan skizziert und hier unter anderem auf die Sprachförderung durch Interkulturelle Zentren bei dem Übergang von der Schule in den Beruf bezogen. Die Einbindung der Herkunftssprachen bzw. Mehrsprachigkeit im Bildungsprozess wird unter verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet, so zum Beispiel von Ina-Maria Maahs mit einem Schwerpunkt auf Sprachdiagnostik, von Veit Maier in Bezug auf den Geographieunterricht oder von Nicola Brocca mit einem Fokus auf Digitalisierung. Zudem stellt Jens Buttler, Leiter Regionalstelle Köln des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der Arbeit mit neu Zugewanderten dar. Die

Beiträge von zwei Teilnehmerinnen der Podiumsdiskussion zum Thema „Herkunftssprachen in der Schule“ auf dem letzten ZMI-Sprachfest, Ildikó Erika Stephanie Risse sowie Almut Küppers gemeinsam mit Aylin Alşahin, gewähren einen Blick über NRW hinaus und geben Beispiele zur Einbindung von Mehrsprachigkeit in Tirol sowie in einer Werkstattschule in Hessen. Ergänzt werden die Artikel wie immer mit Berichten zu Tätigkeiten des ZMI und Hinweisen zu neuen Veröffentlichungen etc.

Wir wünschen Ihnen viel Freude und Anregungen beim Lesen des Magazins! ▲

Fragen an Robert Voigtsberger

Beigeordneter für Bildung, Jugend und Sport der Stadt Köln
Das Gespräch führte Elcin Ekinci.



Sie waren zuvor Beigeordneter der Stadt Stolberg und Dezernent für Jugend, Kultur, Schule, Soziales, Sport und Tourismus. Wie sind Sie zu Ihrer neuen Aufgabe als Bildungsdezernent gekommen und was hat Sie an der Aufgabe gereizt?

Ich habe mich bereits als Dezernent in Stolberg sehr für die strategische Neuausrichtung der Stolberger Schul- und Sportlandschaft engagiert. Ein weiterer Schwerpunkt war die Initiierung und Umsetzung des „Integrierten städtebaulichen und sozialen Handlungskonzeptes“. Köln ist natürlich von einer ganz anderen Dimension geprägt als meine damalige Wirkungsstätte. Aber auch kleinere Kommunen haben mit ähnlichen Problemen zu kämpfen, die auch Köln zu bewältigen hat, z. B. mit einem Mangel an Schulplätzen. In Stolberg konnte ich erfolgreich zu einem Ausbau der Gesamtschulplätze und damit der Weiterentwicklung der Bildungslandschaft beitragen.

Sie sind seit rund eineinhalb Jahren im Amt, was finden Sie besonders in Köln? Was macht die Kölnerinnen und Kölner aus?

Ich lerne Köln jeden Tag ein bisschen mehr und neu kennen. Spannend finde ich, dass die mitunter sehr unterschiedlichen Bezirke und Stadtteile, obwohl sie oft dicht beisammen liegen, alle jeweils einen eigenen Charme und eine Individualität ausstrahlen. Die Kölnerinnen und Kölner lieben ihre Stadt. Das ist ein Lebensgefühl, dass es in dieser Ausprägung so vermutlich nicht oft gibt.

Vor Jahren waren Sie bereits als Student in Köln und sind jetzt Bildungsdezernent. Wie haben Sie die Kölner Bildungslandschaft kennengelernt?

Mich hat vor allem die Vielfalt der Kölner Bildungslandschaft beeindruckt. Für alle Altersstufen und Lebenssituationen entlang der Bildungskette finden sich Bildungs- und Beratungsangebote. Damit meine ich nicht nur die klassischen Bildungseinrichtungen wie Kitas, Schulen, Hochschulen, Ausbildungsbetriebe und andere, sondern zum Beispiel auch die Stadtteilbibliotheken, die Museen und andere kulturelle Einrichtungen. Das hat sich seither natürlich kontinuierlich weiterentwickelt und wir müssen immer stärker darauf achten, dass die Angebote bedarfsgerecht im Stadtgebiet vorhanden und somit für alle Bürgerinnen und Bürger auch leicht zugänglich sind.

Was verbinden Sie mit dem Begriff Integration?

Mit Integration verbinde ich kulturelle Vielfalt und Gemeinschaft. Dafür braucht es wechselseitigen Respekt und Vertrauen, Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsame Verantwortung. Dass uns die Integration von Zugewanderten gut gelingt, ist für unser Zusammenleben in der Stadt grundlegend wichtig und setzt Chancengleichheit und tatsächliche Teilhabe in allen Bereichen voraus. Gute Bildung ist meines Erachtens mit der wichtigsten Schlüssel zur Integration.

Hat sich in der Zeit, in der Sie im Bereich der Bildung arbeiten, die Wahrnehmung von Integration und Mehrsprachigkeit geändert?

Das möchte ich bestätigen. Die Integration von Einwanderinnen und Einwanderern wird heute viel mehr als Chance und Bereicherung gesehen - und zwar nicht nur als Ausweg aus dem Fachkräftemangel. Mehrsprachigkeit wird auch deutlich selbstverständlicher als Ressource und Potenzial gesehen. Projekte und Maßnahmen für Integration und die Förderung der Mehrspra-

chigkeit werden dementsprechend immer weiter ausgebaut. Natürlich dürfen wir auch weiterhin mit unseren Maßnahmen nicht nachlassen.

Sehen Sie Sprache als Ressource zur Integration?

In den sogenannten Gastarbeiterzeiten in den 60er Jahren wurde die Sprache komplett vernachlässigt. Inzwischen ist die Interkulturalität und die Sprachvielfalt dank dem gesamtgesellschaftlichen Diskurs mehr in den Vordergrund gerückt. Sprache wird als Mittel zur Integration gesehen, wobei hier natürlich oft das Erlernen der deutschen Sprache gemeint ist. Für mich ist es aber ebenso wichtig, dass man die Komponenten Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Förderung der Erstsprache und Interkulturalität gemeinsam betrachtet. Die Globalisierung der Lebensverhältnisse trägt maßgeblich zur Sprachenvielfalt bei. So ist es heutzutage fast normal, dass man noch zwei oder drei weitere Sprachen neben der Familiensprache spricht. Demzufolge sind die individuelle Förderung mehrsprachiger Kompetenzen sowie die Schaffung günstiger Voraussetzungen für Mehrsprachigkeit - also dem Aufwachsen und Leben mit mehr als einer Sprache - insbesondere in den Institutionen des Bildungswesens wichtige bildungspolitische Aufgaben, denen auch ich mich in meiner Rolle gern stelle.

Wie können Kitas und Schulen mehrsprachigen Kindern gerecht werden? Welche Maßnahmen schlagen Sie vor, um den Bereich Integration, Mehrsprachigkeit, Schule und Kita zu stärken?

Basis für uns ist zunächst, Kinder in ihrer Mehrsprachigkeit wertzuschätzen. Jedem Kind, egal mit welchen Sprachkenntnissen, vermitteln wir, dass wir die Talente fördern, die es mitbringt. In Kölner Schulen finden wir Kinder und Jugendliche aus 120 verschiedenen Nationalitäten. Sprachförderung kommt nicht nur mehrsprachigen Kindern zu Gute, sondern ist auch ein Gewinn für die noch einsprachigen Schülerinnen und Schüler. Wir haben in Köln den Verbund Kölner europäischer Grundschulen, dem bereits 16 Grundschulen angehören. Selbstverständlich unterstützen wir diesen Verbund weiterhin und stärken ihn, damit auch andere Grundschulen die Mehrsprachigkeit in ihren Schulen systematisch ausbauen und ins Schulleben integrieren können.

Mehrsprachigkeit ist darüber hinaus fester Bestandteil des Sprachkonzeptes aller städtischen Kindertageseinrichtungen und findet sich im Qualitätshandbuch wieder, das letztes Jahr veröffentlicht wurde. Das Handbuch bildet die pädagogische Grundlage für alle städtischen Kindertageseinrichtungen. Im Kapitel „Sprache

und Kommunikation“ gehen wir explizit auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit ein. Lassen Sie mich einen Satz zitieren, der die Erstsprache der Kinder in den Blick nimmt: „Sie ist die Sprache des Herzens und ein wichtiger Teil der Identität.“ Entscheidend hierfür ist die Haltung unserer Pädagoginnen und Pädagogen, in der sich eine natürliche Mehrsprachigkeit entwickeln kann. Dazu gehört das Ermutigen der Kinder, in ihren Erstsprachen zu sprechen. Das stellt das Qualitätshandbuch klar heraus. Unsere mehrsprachigen Pädagoginnen und Pädagogen nutzen ihre Sprachkenntnisse bei Bedarf im Alltag.

In Köln ist in den letzten Jahren auch ganz konkret viel zur Förderung der Mehrsprachigkeit von Kindern auf den Weg gebracht worden:

158 Kölner Kindertageseinrichtungen – davon 98 städtische - nehmen teil am Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Die Sprach-Kitas werden fachlich unterstützt durch ein halbe Fachkraftstelle und begleitet durch Sprachfachberatungen. Mehrsprachigkeit ist in den dazugehörigen Qualifizierungen ein großes Themenfeld. Auch die mittlerweile 233 als PlusKITAs geförderten Einrichtungen fördern die Kinder unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit. Es handelt sich dabei um Kitas mit einem hohen Anteil von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf.

Zusätzlich arbeiten mittlerweile etwa rund 70 Kitas mit bilinguaalem Konzept in Köln, die meisten Deutsch-Englisch. Die Stadt Köln tritt dafür ein, dass die in den Kindertageseinrichtungen vorkommenden Herkunftssprachen der Kinder in den bilingualen Konzepten Berücksichtigung finden. Ich freue mich, dass die Stadt Köln seit 2017 den Ausbau von bilingualen Kindertageseinrichtungen auch finanziell unterstützt. Es stehen hier jährlich Fördermittel in Höhe von 264.000 Euro zur Verfügung. Die Förderung können die Kitas für Sprach- und Personal-Coaching sowie bilinguales Arbeitsmaterial verwenden.

Laut der Studie MehrKita¹ trauen sich viele Erzieherinnen und Erzieher nicht die Herkunftssprachen in den Kitaalltag einzubeziehen, weil Ihnen die (z.B. didaktische) Kompetenzen fehlen. Wie könnte man diese Fachkräfte fördern?

Es gilt das vorhandene Potenzial – und zwar sowohl das Potenzial an Sprachkenntnissen als auch das Potenzial an Sprachlernerfahrungen – zu nutzen und auszubauen. Gleichzeitig muss Mehrsprachigkeit in der kindlichen Entwicklung stärker mit anderen wichtigen Kontextbedingungen vernetzt betrachtet werden.

1 Die Studie MehrKita wurde von der Universität zu Köln im Auftrag der Stadt Köln und mit Unterstützung des ZMI durchgeführt. Für mehr Informationen siehe den Beitrag im ZMI-Magazin 2015: https://zmi-koeln.de/publikationen/ZMI_2015.pdf

Sowohl Einrichtungen der Kindertagesbetreuung als auch Schulen sehen sich vor die Aufgabe gestellt, Synergien zwischen der Förderung der Herkunftssprachen und der Sprachförderung in Deutsch für Kinder mit Einwanderungsgeschichte, sowie dem Fremdsprachenunterricht für alle Schülerinnen und Schüler zu identifizieren und zu nutzen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern, aber auch die Berücksichtigung non-formaler Gelegenheiten für das Sprachenlernen stellen dabei wichtige Aspekte dar.

Das ZMI kooperiert bereits eng mit Schulen in Köln. Wie kann das ZMI auch die städtischen Kitas noch stärker unterstützen? Wo sehen Sie hier Kooperationsmöglichkeiten für die nähere Zukunft?

Das ZMI ist Partner für den Elementarbereich, die Jugendhilfe, die schulische Bildung, die Weiterbildung und die Integration insgesamt, die als Querschnittsaufgabe aller Institutionen und Fachrichtungen begriffen wird. Weiterhin ist es durch außerschulische Lernorte wie Museen und Bildungseinrichtungen, wie beispielsweise die Stadtbibliothek, eingebunden. Unsere Erzieherinnen und Erzieher benötigen praktische Modelle, um den Regelbetrieb nicht zu stören und auf die individuellen Bedarfe der Kinder einzugehen.

Ich würde mich freuen, wenn uns das ZMI und auch die Universität in der weiteren Ausrichtung der Fortbildungen und des

Fachaustausches für unsere Erzieherinnen und Erzieher zum Thema Mehrsprachigkeit unterstützen.

Für wertvoll erachte ich auch unseren Austausch im Arbeitskreis Bilinguale Kitas des Integrationsrates.

Dieser Arbeitskreis ist für alle Kindertageseinrichtungen, Trägervertreter*innen und Mitarbeiter*innen der Jugendverwaltung eine gute Form der Vernetzung und kollegialen Beratung.

Im Jahr 2018 nahmen zum Beispiel durch diese Kooperation die Teilnehmer*innen des Arbeitskreises auch an einem Fachtag „Mehrsprachigkeit“ der städtischen Kindertageseinrichtung teil. Für 2020 war ein erneuter Fachtag „Mehrsprachigkeit“ für Fachkräfte aus Kölner Kitas in Zusammenarbeit mit dem ZMI und dem Verein „Zebra e.V.“ bereits geplant. Dieser wird sicherlich nachgeholt, sobald es wieder möglich ist.

Was sind Ihrer Meinung nach die größten Herausforderungen, um mehr Teilhabe junger Menschen an Bildungsprozessen zu ermöglichen und wie können wir ihnen begegnen?

Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit, Teilhabe der Betroffenen an der Gestaltung des Bildungssystems sowie inklusive und partizipative Rahmenbedingungen und Handlungsweisen spielen hier eine sehr große Rolle. Junge Menschen und auch neu eingewanderte Kinder und Jugendliche müssen mitsprechen und mit-

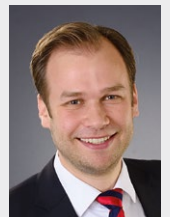
entscheiden können, nur so können sie ihre eigene Zukunft mitbestimmen. Gerade in Bezug auf die Einbindung der Herkunftssprachen und Familiensprachen erfordert dies noch vielerorts ein Umdenken, das aber essentiell für nachhaltige und innovative Bildungslandschaften ist.

Welche Sprache würden Sie gerne noch lernen? Und warum?

Ich spreche fließend Englisch, ein wenig Französisch und habe das kleine Latein. Mein Großvater stammte ursprünglich von der Krimhalbinsel und sprach fließend Türkisch. Das hätte ich gern von ihm gelernt.

Vielen Dank für das Gespräch. ▲

info



Kontakt

Robert Voigtsberger
 Dezernat IV - Bildung, Jugend und Sport
 Stadthaus Deutz - Westgebäude
 Willy-Brandt-Platz 2
 50679 Köln
 Postfach 10 35 64
 50475 Köln
 Telefon: 0221 / 221-36666
 E-Mail: Schuldezernat@stadt-koeln.de

Die vier Jahreszeiten in drei Sprachen – mehrsprachige Schulen in den italienischen Alpen

von Prof. Dr. Ildikò Erika Stephanie Risse

Deutsch ist rot, Italienisch ist gelb und Ladinisch ist grün – so einfach ist das in der Welt der drei Sprachen Ladinens. Schon ab der ersten Klasse der Grundschule lernen die Kinder hier, gleichzeitig in drei Sprachen zu lesen und zu schreiben. Ganz selbstverständlich greift also der achtjährige Janpaul zum roten Buntstift und schreibt „die 4 Jahreszeiten“, darunter in Gelb „le 4 stagioni“ und schließlich in grüner Farbe „les 4 sajuns“. Ladinisch ist die Sprache, die hauptsächlich in der Familie gesprochen wird, in seinem Heimatort Wengen. Die knapp 4000 Einwohnerinnen und Einwohner zählende Gemeinde – nicht zu verwechseln mit dem gleichnamigen Skiort in der Schweiz – gehört zum Gadertal, das mit dem benachbarten Gröden zu den Regionen gehört, wo die ladinische Sprache fest verankert ist und gepflegt wird. Es handelt sich hier um bildungspolitische Sonderfälle – zumindest in Europa –, denn hier werden Kinder von der ersten Klasse an parallel in drei Sprachen alphabetisiert.

Das Gadertal und Gröden gehören politisch-administrativ zur Autonomen Provinz Bozen, besser bekannt als „Südtirol“, jener einst konfliktreichen Region an der Grenze zu Österreich, aber bereits auf italienischem Staatsgebiet gelegen. Während an den übrigen Schulen Südtirols die großen Nationalsprachen Italienisch und Deutsch als ausschließliche Unterrichtssprachen dominieren, wird in den ladinischen Tälern Südtirols der Unterricht in Ladinisch, Deutsch und Italienisch ab der ersten Klasse bis zum Abitur „paritätisch“ angeboten. Obgleich die Bezeichnung eine andere ist, wird in Ladinien seit Jahrzehnten der Ansatz verfolgt, den man in Deutschland mit „Förderung von Herkunftssprachen“ bezeichnet. Insbesondere das Ladinische als eine echte Minderheitensprache ist auf diese Weise seit vielen Jahren fest im Bildungssystem verankert und behauptet sich seit Jahrzehnten gegenüber den „großen“ Nationalsprachen Italienisch und Deutsch.

Dreisprachige Schulmodelle wie das hier beschriebene ladinische sind weltweit auf dem Vormarsch oder werden stärker wahrgenommen als früher. Man kann dabei grob zwei Typen dreisprachiger Schulen ausmachen: Beim ersten handelt es sich um den Typ private „Eliteschule“, die sich an exklusive Elterngruppen richtet oder von

ihnen selbst getragen wird. Im zweiten Falle (wie unserem ladinischen Beispiel) handelt es sich um Schulen, die autochthone Sprachminderheiten oder zumindest solche, die eine längere Migrationsgeschichte aufweisen, einbeziehen.

Das „paritätische Schulmodell“

Als Ladinisch, auch Dolomitenladinisch genannt, wird eine Reihe romanischer Dialekte bezeichnet, die in mehreren Alpentälern Oberitaliens gesprochen werden. Trotz der sprachlichen Verwandtschaft zum Italienischen können tatsächlich alle der über 20.000 Ladinern und Ladinern in Südtirol gleichermaßen auch sehr gut Deutsch. Grund dafür sind die dreisprachigen Schulen, aber auch die Lebenswelt, in der die Kinder aufwachsen. So sind die malerisch gelegenen ladinischen Dörfer am Fuße der Dolomiten gleichzeitig Tourismushochburgen, die jährlich Tausende insbesondere italienisch- und deutschsprachiger Touristen anziehen. Daher ist das tägliche „Switchen“, also Hin- und Herwechseln, zwischen mehreren Sprachen für diese Alpenbewohnerinnen und -bewohner der Normalfall.

In den Grund- und Mittelschulen der Ladinern und Ladiner findet der gesamte Unterricht je zur Hälfte in deutscher und italienischer Sprache statt, nur einige wenige Stunden sind der ladinischen Sprache vorbehalten. Das mag auf den ersten Blick überraschen, denn gerade das Ladinische als „Herkunftssprache“ könnte hier doch einen höheren Anteil im Unterricht einnehmen. Die jahrzehntelange Erfahrung und Praxis zeigt aber, dass diese wenigen Stunden ausreichen, um diese Sprache lebendig als Muttersprache zu erhalten. Zudem nutzen die Lehrkräfte sehr bewusst das Ladinische auch als sogenannte Brückensprache: Vor allem für die ganz Kleinen ist es wichtig, dass sie selbstverständlich jederzeit, auch im Unterricht, ihre Herkunftssprache benutzen dürfen. Und ebenso selbstverständlich ist es auch, dass die Lehrpersonen selbst dreisprachig sein müssen. Bis zum Ende der Schulzeit sinkt der Anteil an Ladinischstunden, viele Schülerinnen und Schüler wechseln dann auch in die jeweils einsprachigen deutschen oder italienischen Schulen des Landes, ihre Dreisprachigkeit haben sie aber auch dann noch immer im Gepäck.

Dennoch sahen und sehen sich die Ladinern und Ladiner immer wieder dem Vorurteil ausgesetzt, sie könnten zwar drei Sprachen, aber keine von denen so richtig gut. Dieses Argument wird gerne von ihren deutsch- und italienischsprachigen Nachbarinnen und Nachbarn Südtirols immer wieder dann auf den Tisch gelegt, wenn es gilt, die einsprachig ausgerichteten Schulen zu verteidigen. Daher war und ist es dem ladinischen Schulamt wichtig, dieses besondere Schulsystem wissenschaftlich untersuchen und begleiten zu lassen. So hat man zwischen 2008 und 2013 die dreisprachigen Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in allen Schulstufen auf einer breiten, statistisch validen Basis untersucht.

Die Fragestellungen lauteten:

- ◆ Kann sich Ladinisch in diesem paritätischen Schulsystem behaupten oder nehmen die Schreibkompetenzen im Verlauf der Schulzeit ab?
- ◆ Sind am Ende der Schulzeit die Schreibkompetenzen in Deutsch und Italienisch gleich, so wie es das paritätische Schulsystem anstrebt?
- ◆ Wie sehen diese Kompetenzen im Vergleich zu denjenigen aus, die im Rest der Provinz Bozen im deutsch- und italienischsprachigen Schulsystem erreicht werden?

Die erste Fragestellung trifft das Herz jeder Sprachminderheit, die gewillt ist, die tradierte, als eigen empfundene Sprache zu erhalten. Eine dauerhafte Beobachtung der Sprachkompetenzen, vor allem wenn es sich vorwiegend um mündlich tradierte Sprachen handelt, ist für eine Sprachminderheit von höchster Bedeutung, hier und anderswo.

Und genau diese Fragestellung ist auch relevant für die einsprachig auf das Deutsche ausgerichteten Schulmodelle in Deutschland, bei denen die Förderung von Herkunftssprachen vor vergleichbaren Herausforderungen steht.

Positive Ergebnisse der dreisprachigen Schulen

Die Ergebnisse und die laufenden Beobachtungen vor Ort sind eindeutig: Die Sprachkompetenzen der ladinischen Schülerinnen und Schüler sind in allen drei Sprachen gleichermaßen hoch, auch im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen der einsprachig deutsch- und italienisch ausgerichteten Schulen. Diese wurden als Kontrollgruppen bei der Studie herangezogen. Es gibt allerdings Unterschiede: So verläuft der Spracherwerb der dreisprachigen Ladinern

und Ladiner zeitlich teilweise deutlich verschoben. Zum Schulentende hin gleichen sich diese Unterschiede aber aus.

Positiv auffallend ist durchgehend das hohe Maß an Sprachbewusstheit, so fragen ladinische Schülerinnen und Schüler eher nach, sind zu Korrekturen beim Schreiben und Sprechen bereit und verfallen nicht in ein Verhalten, das man als „Vermeidungsstrategie“ bezeichnen kann. Die Dreisprachigen probieren aus, sie schreiben und formulieren nach Herzenslust, da sie von klein auf gewohnt sind, dass man in einer Sprache nicht „perfekt“ sein kann und dies auch nicht sein muss. Andererseits nehmen sie auch bereitwilliger Korrekturen zur Kenntnis und orientieren sich ihrerseits stärker an grammatikalischer Korrektheit als deutschsprachige Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppen. Und für den Erhalt der Herkunftssprache die beste Nachricht: Die Kompetenz in der Familiensprache Ladinisch ist beim Abitur auf demselben Niveau wie in den anderen beiden Sprachen, Deutsch und Italienisch. Die paritätische Schule der Ladinern und Ladiner in Südtirol: ein mehrsprachiges Erfolgsmodell für Europa. ▲

info



Kontakt

Prof. Dr. Stephanie Risse
Fakultät für Bildungswissenschaften
Freie Universität Bozen
Regensburger Allee 16
I-39042 Brixen-Bressanone
Tel.: +39 0472 014 115
Fax: +39 0472 014 009
Mail: stephanie.risse@unibz.it

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler im Übergang – und danach?

von Prof. Dr. Nicole Marx

Allein im letzten Schuljahr besuchten in der Region Köln um die 2.000 neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler rund 145 Vorbereitungsklassen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Diese Lernenden haben für einige Monate, manche bis zu einem Jahr, an vorbereitendem Deutschunterricht teilgenommen, bevor sie voll in die Regelklassen integriert wurden. Sie gehören jetzt – in diesem Schuljahr – zu den „Regelschülerinnen und Regelschülern“ des Kölner Schulsystems. Wie geht es mit ihnen nun nach dem Übergang weiter? Welche schulischen Erfolge haben sie zu verzeichnen und was müssen wir als Beteiligte der Bildungsinstitutionen wissen, um sie weiter zu fördern?

In Deutschland ist die Antwort auf diese Fragen gewissermaßen eine „black box“. Wir wissen fast nichts über die sprachliche und fachliche Weiterentwicklung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Das ist aus unterschiedlichen Gründen problematisch:

(1) Erstens werden Empfehlungen für den Übergang dieser Lernenden in den Regelunterricht ausgesprochen, ohne konkrete Informationen darüber zu haben, ob die sprachlichen Fähigkeiten für eine gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht und somit an Bildung ausreichen. Oder anders formuliert: Reicht ein Jahr im Vorbereitungsunterricht aus, damit eine Schülerin, die im Alter von 13 Jahren zugewandert ist, bald den Leistungsdurchschnitt ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler erreicht und eine gute Perspektive auf einen erfolgreichen Schulabschluss hat?

(2) Zweitens ist der sprachliche Erwartungshorizont unklar. Lehrende im Regelunterricht aller Fächer können dementsprechend nicht einschätzen, ob sich Lernende erwartungsgemäß über- oder unterdurchschnittlich weiterentwickeln und ob weitere Fördermaßnahmen empfehlenswert sind.

(3) Und schließlich ist nicht geklärt, ob sich bestimmte Beschulungsmaßnahmen wie z. B. vorgeschaltete Vorbereitungsklassen oder der vollintegrierte Unterricht als effektiver erweisen als andere.

Trotz der jahrelangen Erfahrungen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – die erste größere bemerkbare Gruppe kam immerhin vor ca. 50 Jahren ins Land – tappen wir im Bildungssystem diesbezüglich leider immer noch im Dunkeln. Das steht im Kontrast zum Forschungsstand in vielen anderen Ländern, die schon früh in die Erforschung der Bildungsverläufe neu zugewanderter

Schülerinnen und Schüler investiert haben und inzwischen wichtige Informationen zu deren Schullaufbahnen und, besonders zentral, zur Effektivität unterschiedlicher Beschulungsmaßnahmen vorweisen können.

Der Mangel an Informationen liegt nicht im Desinteresse der wissenschaftlich Tätigen oder der Bildungspolitik begründet. Vielmehr trägt eine Kombination unterschiedlicher Faktoren dazu bei. Hierzu gehört, dass die Gruppe der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler im Schulsystem oft wenig sichtbar ist, obwohl sie 2019 in NRW bereits ca. 11% der gesamten Schülerinnen- bzw. Schülerpopulation ausmachte. Zudem bündeln auch andere systemische und soziale Veränderungen (wie z. B. Digitalisierung) die Aufmerksamkeit auf unterschiedlichen Ebenen stark. Ein Grund liegt auch darin, dass der wissenschaftliche Zugang zu dieser Gruppe durchaus eine Herausforderung darstellt. So ist eine längerfristige Begleitung dieser Schülerinnen und Schüler auf Grund überdurchschnittlich häufiger Schulwechsel schwierig. Hinzu kommt die extrem hohe Diversität der Zielgruppe in Bezug auf wichtige Faktoren, die den schulischen Erfolg dieser Bildungsteilnehmenden sehr stark beeinflussen können, wie beispielsweise Alter, bisherige schulische Bildungserfahrung, Familiensprachen, familiäre Bildungsbiographien oder Fluchterfahrung.

Wenn wir neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler erfolgreich in das deutsche Schulsystem aufnehmen und ihnen gute Chancen auf eine schulische und nachschulische Bildung gewährleisten wollen, benötigen wir mehr Informationen. Bislang fokussieren Studien allerdings eher die Beschreibung von Beschulungsmaßnahmen (vgl.

Massumi/Dewitz 2015) oder gehen auf sehr spezifische sprachliche Teilkompetenzen ein, die nicht zwingend in direktem Zusammenhang mit sprachlichen und schulischen Leistungen stehen.

Um diese „black box“ etwas zu beleuchten, hat unser Projektteam in den Schuljahren 2016/2017 und 2017/2018 eine Studie an 15 Schulen in Bremen und Hamburg durchgeführt (Marx/Gill/Brosowski 2021). Dabei wurden 653 Sekundarstufenschülerinnen und -schüler, darunter 135 neu zugewanderte, zwei Jahre lang in ihrer Lesentwicklung beobachtet. Zu Beginn der Studie waren sie entweder in der 6. oder der 7. Klasse, am Ende standen sie kurz vor dem Abschluss der 7. oder der 8. Klasse. Die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler hatten zu Beginn der Studie bereits einen Vorbereitungsunterricht absolviert, der unterschiedlich lange (von einigen Monaten bis zu einem Jahr) andauerte. Sie waren zum Teil gerade in den Regelunterricht gewechselt, andere besuchten diesen schon länger. In jeder Klasse, in der sich neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler befanden, wurde der gesamte Klassenverband getestet, wodurch eine direkte Vergleichsgruppe gegeben war. Zu dieser Vergleichsgruppe der „nicht Zugewanderten“ zählten sowohl Schülerinnen und Schüler mit als auch solche ohne Migrationshintergrund. Damit wurde einer echten, sprachlich und kulturell heterogenen Klassenzusammensetzung Rechnung getragen.

Im Fokus der Studie standen sowohl basale Lesekompetenzen als auch das Leseverstehen in narrativen Texten (Märchen) und in Sachtexten aus dem Biologieunterricht. Wichtig dabei: Wir haben nicht gefragt, ob die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler insgesamt im Laufe der zwei Jahre in diesen Bereichen besser wurden – das

nehmen wir an, denn auch nicht zugewanderte Schülerinnen und Schüler verbessern sich vom Anfang der 7. bis zum Ende der 8. Klasse. Sondern wir haben gefragt, ob sich in den ersten zwei Jahren im Regelunterricht die offene „Schere“ zwischen den neu zugewanderten und den nicht zugewanderten Schülerinnen und Schülern zu schließen beginnt – also ob die Leistungsunterschiede sich verringern.

Trotz der recht geringen Anzahl getesteter Schülerinnen und Schüler waren die Unterschiede zwischen den neu zugewanderten und den nicht zugewanderten bei allen Erhebungen sehr groß. Die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler lagen nicht nur in Bezug auf die basale Lesekompetenz und das Leseverstehen mit mindestens einer Standardabweichung deutlich hinter den anderen Regelschülerinnen und Regelschülern; sie begannen auch im Laufe der ersten drei Jahre im deutschen Schulsystem – ein Jahr im Vorbereitungsunterricht und zwei Jahre im Regelunterricht – kaum, diesen Leistungsrückstand aufzuholen. Sie verbesserten sich zwar, aber das taten auch die nicht zugewanderten Schülerinnen und Schüler.

Dieses Ergebnis ist bedenklich. Offenbar unterstützt das derzeitige Schulsystem die neu zugewanderten Bildungsteilnehmenden nicht in dem Maße, das nötig wäre, damit diese Lernenden den erwarteten Leistungsstand erreichen. In vielen Fällen werden sie das Schulsystem verlassen, ohne je die Gelegenheit gehabt zu haben, gleichwertige Bildung und Bildungsabschlüsse erhalten zu können.

Bei dem beschriebenen Forschungsprojekt handelt es sich lediglich um eine einzelne Studie in diesem Feld. Es werden dringend mehr und größer angelegte Studien benötigt. Solche Studien müssen einerseits durch Grundlagenforschung die

Erwartungshorizonte der sprachlichen und fachlichen Entwicklung der zugewanderten Bildungsteilnehmenden abstecken. Andererseits werden Bildungsstudien mit Fokus auf Wirkungsforschung benötigt, die Hinweise darauf geben, welche Beschulungsmodelle mit welchen Inhalten in welchem Umfang und welcher zeitlichen Länge bei welchen Lernenden die besten Erfolgchancen versprechen. Bis dahin bleibt die Frage, ob und wie die sprachliche Bildung neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler bei und nach dem Übergang in den Regelunterricht gelingen kann, weitgehend unbeantwortet – und deren Förderung und Unterstützung im deutschen Schulsystem damit unzureichend. ▲

Literaturverzeichnis

Marx, Nicole; Gill, Christian; Brosowski, Tim (2021): „Are migrant students closing the gap? Reading progression in the first years of mainstream education“. In: *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*.

Massumi, Mona; Dewitz, Nora von (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Universität zu Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

info



Kontakt

Prof. Dr. Nicole Marx
Mercator-Institut
Philosophische Fakultät, IDSL-II
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz 1
50923 Köln
Telefon: 0221-470 76354
Email: n.marx@uni-koeln.de

Von der Vorbereitungs-klasse in die Regelklasse – Übergänge gestalten

Jun.-Prof.'in Dr. Nora von Dewitz & Dr. Stefanie Bredthauer

Besuchen Schüler*innen, die neu nach Deutschland gekommen sind, anfangs eine sogenannte Vorbereitungsklasse, steht nach einiger Zeit der Übergang in die Regelklasse, also den „normalen“ Fachunterricht, bevor. Dieser wird von allen Beteiligten häufig als Herausforderung wahrgenommen und wurde daher im Rahmen der BiSS-Initiative im Projekt Verbinden - Übergänge von Vorbereitungs- in Regelklassen untersucht: In leitfadengestützten Interviews wurden hierzu insgesamt 14 Lehrkräfte als Expert*innen mit langjähriger Erfahrung im Unterrichten von Vorbereitungsklassen befragt. Die Lehrpersonen aus sieben Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein) unterrichten in unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I. Ziel war es zu rekonstruieren, welche Herausforderungen bestehen und was einen gelungenen Übergang ausmacht, sowie systematisch aufzuarbeiten, welche Maßnahmen dazu beitragen (vgl. von Dewitz & Bredthauer 2020).

Was macht einen gelungenen Übergang aus?

Um einen Übergang in die Regelklasse als gelungen zu bezeichnen, müssen für die befragten Lehrkräfte mehrere Ebenen betrachtet werden. Zum einen geht es um den Erfolg der neu zugewanderten Schüler*innen in der Regelklasse. Die meisten Lehrkräfte bemessen diesen an den Noten, dem angestrebten Schulabschluss und den damit verbundenen beruflichen Zukunftsperspektiven sowie der Fähigkeit, selbständig zu lernen. Von einigen wird jedoch die persönliche Entwicklung in den Mittelpunkt gerückt:

„Wenn der Schüler den Weg nimmt, den er im besten Fall gehen kann. [...] das ist jetzt nicht der Abschluss oder irgendetwas, das kann man überhaupt nicht sagen. Sondern, wenn sozusagen die Potenziale des Schülers, die eigentlich da sind, auch wirklich ausgeschöpft werden können.“ (1.1.)

Zum anderen ist aus Sicht der Lehrkräfte ein gelungener Übergang immer begleitet und wird unterstützt. Diese Unterstützung erfolgt in erster Linie durch die Lehrkräfte der aufnehmenden Klasse, für die ein neu hinzugekommenes Kind „wirklich ein Mitglied der Klasse geworden ist, für das man, um das man sich Gedanken macht [...] aber wir // wissen, wir müssen immer mal wieder noch ein Auge drauf haben und ihn oder sie begleiten.“ (7.1.) Betont wird, dass also nicht nur die DaZ-Lehrpersonen aus den Vorbereitungsklassen qualifiziert

sein müssen, sondern im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung auch die Lehrer*innen in den aufnehmenden Regelklassen. Hinzu kommt die Unterstützung durch Mitschüler*innen, Eltern, weiterführende Förderung im Deutschen, die Schulsozialarbeit sowie ggf. weitere Angebote. Ein Aspekt fällt jedoch in den Interviews besonders auf: Die Lehrkräfte heben die Relevanz der sozialen Einbindung der neu zugewanderten Schüler*innen hervor: Es sei wichtig, dass „sie nicht Außenseiter sind, sondern vollwertiges Mitglied der Klassen.“ (6.2.) Dazu gehören soziale Kontakte und Freundschaften ebenso wie ein allgemeines Wohlbefinden, um Ängste abzubauen und gut lernen zu können.

Mit welchen Maßnahmen kann der Übergang unterstützt werden?

Die konkreten Maßnahmen zur Begleitung des Übergangs lassen sich nach unterschiedlichen Kriterien kategorisieren, z. B. nach ihrer Zielsetzung. Für den vorliegenden Beitrag haben wir eine chronologische Anordnung versucht, um eine schnelle Orientierung zu ermöglichen. Darüber hinaus gibt es eine Reihe weiterer Maßnahmen, die den gesamten Übergang begleiten und kontinuierlich umgesetzt werden müssen. Dazu zählen beispielsweise alle Maßnahmen der Zusammenarbeit mit den Eltern oder der Schulentwicklung.

Maßnahmen vor dem Klassenwechsel

Die meisten Lehrkräfte berichten, dass sie ein teilintegratives Modell umsetzen, in dem die Schüler*innen schon vor dem Klassenwechsel anteilig – und meist zunehmend – am Unterricht einer Regelklasse teilnehmen. Die Lehrkräfte halten dies für sinnvoll. Zudem werden an einigen Schulen Lehrkräfte aus Sachfächern in die Vorbereitungsklasse eingebunden und es werden außer Deutsch weitere Fächer – vor allem Mathematik und Englisch – unterrichtet. Auch beziehen viele der befragten DaZ-Lehrkräfte Themen aus weiteren Fächern, wie beispielsweise Biologie oder Geografie in ihren eigenen Unterricht ein, um den Schüler*innen den Anschluss im Regelunterricht zu erleichtern. Betont wird außerdem die Wichtigkeit des Methodenlernens: Nicht alle Schüler*innen sind mit Lern- und Arbeitsformen vertraut, die in den Regelklassen oft vorausgesetzt werden.

Die Lehrkräfte bemühen sich größtenteils, die neu zugewanderten Schüler*innen von Anfang an in den Schulalltag einzubinden, sei es durch gemeinsame Aktivitäten aller Schüler*innen in AGs, Projektwochen, bei Sportveranstaltungen oder der Hausaufgabenbetreuung etc. Auf Ebene der Lehrkräfte erleben sie eine Einbindung in das Kollegium als hilfreich für die Zusammenarbeit und den Austausch. Allerdings wird die Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen der aufnehmenden Klasse gleichzeitig häufig als herausfordernd und stark personengebunden wahrgenommen.

Maßnahmen beim Klassenwechsel

Rund um den Klassenwechsel selbst benennen die Lehrkräfte Maßnahmen, die besonders den Informationsaustausch zwischen den Lehrkräften, aber auch die Kommunikation mit den Schüler*innen betreffen: Hierbei werden Übergabegespräche und/oder -protokolle sowie weitere Dokumente wie z. B. verbale Beurteilungen, Förderpläne und Lerntagebücher genutzt. Die weitergegebenen Informationen umfassen meist nicht nur den Sprachstand im Deutschen, sondern auch fachliche Leistungen sowie weitere

Informationen, z. B. zum Arbeits- und Sozialverhalten und der Lebenssituation.

Mit den Schüler*innen selbst und ihren Eltern werden überwiegend persönliche Gespräche geführt, wobei die Lehrkräfte meist versuchen, den Kontakt zu den Eltern schon von Beginn des Schulbesuchs an aufzubauen.

Maßnahmen nach dem Klassenwechsel

Den Lehrkräften zufolge ist es besonders relevant, die Förderung im Deutschen auch nach dem Wechsel in die Regelklasse weiterzuführen. Abhängig von den Ressourcen können Formen und Stundenanzahl variieren. Die Förderung sollte nach Ansicht der befragten Lehrkräfte jedoch unbedingt auf die fachlichen Inhalte der Klasse abgestimmt sein und die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts zum Thema machen. Ebenso wichtig ist unseren Interviewpartner*innen zufolge die Rolle der aufnehmenden Lehrkräfte. Sie betonen, dass diese professionalisiert werden sollten, um ihren Unterricht sprachsensibel durchzuführen, aber auch prinzipiell für die Unterstützungsbedarfe ihrer neuen Schüler*innen sensibilisiert sein sollten. Eine Lehrkraft formuliert es so: „Wenn der [Fachlehrer] nicht die Einstellung hat, diesen Schülern helfen zu wollen und von vorne herein sagt: ‚Nein, solche Schüler, die interessieren mich nicht.‘, dann habe ich keine Chance.“ (2.1). Um eine Einbindung in die Klassengemeinschaft voranzubringen, werden an einigen Schulen auch Patenschaften auf Peer-Ebene umgesetzt. Fachkräfte wie Schulsozialarbeiter*innen, interkulturelle Koordinator*innen oder Schulpsycholog*innen erweitern das Netzwerk, das in der Regel von den DaZ-Lehrkräften etabliert wird und die einzelnen Schüler*innen möglichst von Beginn ihres Schulbesuchs solange unterstützt, wie sie es brauchen.

Fazit

Der Beitrag gibt einen Einblick in die vielfältigen Maßnahmen zur Begleitung des Übergangs von der Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse, die zum Großteil von den

DaZ-Lehrkräften selbst vorangetrieben werden. Welche konkreten Maßnahmen etabliert und in welcher Form sie umgesetzt werden, hängt allerdings oft von den Ressourcen und Bedingungen vor Ort ab, so dass jede Schule ihren eigenen Weg finden muss. Es lässt sich jedoch festhalten, dass eine enge Zusammenarbeit innerhalb der Schule und eine über die Vorbereitungsklasse hinausgehende Unterstützung der Schüler*innen als notwendig erachtet wird. Kooperative Strukturen und ein professionalisiertes Personal kommen hinzu. Im Gegensatz zu der häufig starken Fokussierung des Schulerfolgs zeichnen die befragten Lehrkräfte ein umfassenderes Bild: Neben Lernerfolgen im Deutschen und den übrigen Schulfächern gehören die individuelle Entwicklung und Förderung sowie die soziale Einbindung der Schüler*innen in eine Klassen- und Schulgemeinschaft für sie unabdingbar zu einem gelungenen Übergang. ▲

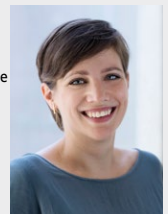
Literatur

Von Dewitz, N. & Bredthauer, S. (2020): Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. In: *Info DaF*, 2020/4, 429-442. Online unter: <https://doi.org/10.1515/info-daf-2020-0063>.

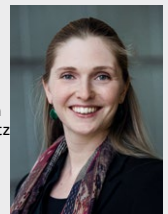
info

Kontakt

Jun.-Prof.*in Dr. Nora von Dewitz
Juniorprofessorin für Sprachliche
Bildung und Mehrsprachigkeit
nora.dewitz@mercator.uni-koeln.de
Telefon: 49 (0) 221-470 1382
Universität zu Köln
Mercator-Institut für Sprachför-
derung und Deutsch als Zweit-
sprache /
Institut für deutsche Sprache und
Literatur II
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln



Dr. Stefanie Bredthauer
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Mercator-Institut für Sprachför-
derung und Deutsch als Zweit-
sprache
Postanschrift: Universität zu Köln
I Triforum I Albertus-Magnus-Platz
I 50923 Köln
Besuchsanschrift: Universität zu
Köln I Triforum I 3. Etage I Innere
Kanalstraße 15 I 50823 Köln





Brücken bauen zum Bildungserfolg von Schüler*innen mit begrenzter oder unterbrochener Bildungskarriere

von Marco Triulzi & Andrea DeCapua

Der funktionale Umgang mit dem Gedruckten (literacy) ist die Grundlage zum Lernen durch Lesen und Schreiben in formalen Bildungssystemen. Für Schüler*innen, die eine Einschränkung oder eine Unterbrechung ihrer Bildungskarriere erleben mussten, beispielsweise aufgrund von Krieg und Flucht, kann das eine große Herausforderung darstellen. Das wird in der Übergangsphase von dem geschützten Raum der Vorbereitungsklassen in den Regelunterricht besonders sichtbar. Daher ist es für eine adäquate Bildung notwendig, ein didaktisches Angebot zu formulieren, das auf individuellen Kompetenzen und Voraussetzungen der Schüler*innen basiert.

Ein übliches Alltagsszenario in einer allgemeinbildenden Schule: Die Schüler*innen üben das Schreiben eines Berichts und wissen, dass ein Test bevorsteht. Die Lehrerin, Frau Krings (Name wurde geändert), sagt Ihren Schüler*innen, sie sollen sich eine Traumreise vorstellen, um darüber zur Übung einen Bericht zu schreiben. Sie zeigt ihnen auch ein Beispiel eines Reiseberichts und fordert die

Schüler*innen dann auf, ihre Hefte zu holen und den eigenen Bericht zu verfassen. Während die Schüler*innen schreiben, geht Frau Krings im Klassenzimmer umher und sieht, dass die meisten Kinder fleißig an ihren Entwürfen arbeiten, doch einige sind nicht mit dem Schreiben des Berichts beschäftigt. Eine Schülerin blättert im Lehrbuch herum, eine andere schreibt das Beispiel mühsam ab. Zwei

Schüler starren einfach auf das Muster. Was ist los? Warum schreiben sie nicht, obwohl sie wissen, dass das für das Bestehen des Tests relevant ist?

Diese vier Schüler*innen, die erst seit einem Jahr in Deutschland leben, haben zwar ähnliche Migrationshintergründe wie ihre Mitschüler*innen, dennoch weisen sie andere Lernvoraussetzungen auf. Inwiefern? Bevor sie nach Deutschland kamen, hatten sie aus unterschiedlichen Gründen keine Gelegenheit, ohne Unterbrechung an einer altersgerechten schulischen Bildung teilzunehmen. Infolgedessen verfügen sie über sehr geringe Lese- und Schreibkenntnisse und sind nicht mit Schulaufgaben vertraut, die für das deutsche Bildungssystem üblich sind. Spätestens ab dem ersten Tag in der Vorbereitungsklasse waren sie mit dem Lernen der deutschen Sprache konfrontiert. Doch die Vermittlung der Sprache basiert in der Regel auf der Annahme, dass grundlegende literacy-Kompetenzen und weitere Fähigkeiten, um sich mit den Herausforderungen des Regelunterrichts auseinanderzusetzen, bei den Kindern bereits vorhanden seien. Viele Aufgaben im Unterricht, wie hier das Schreiben eines Berichts, erfordern eine gewisse Vertrautheit mit abstrakten Denkmustern, die primär durch die Beteiligung an formaler Schulbildung gefördert wird. Aus der Perspektive der vier Schüler*innen in der Klasse ist es schwer nachvollziehbar, warum sie einen derartigen Bericht schreiben sollen. Wozu schreibt man über eine Reise, die nicht stattgefunden hat? Aufgrund ihrer Lebenserfahrungen vor dem Besuch der Schule in Deutschland sind sie möglicherweise eher an das Konkrete, die Auseinandersetzung mit dem „Hier und Jetzt“, gewöhnt. Die von der Lehrerin gestellte Aufgabe ist für die Schüler*innen also besonders herausfordernd, weil sie 1) literacy-Kompetenzen voraussetzt, die über ihr Niveau hinausgehen und 2) ein Verständnis von Funktion und Zweck abstrakter Aufgaben erfordert, das ihnen nicht vertraut ist.

Frau Krings gestaltet ihren Unterricht generell sprachsensibel und orientiert sich dabei an der Mehrsprachigkeitsdidaktik, um alle Schüler*innen gemäß ihren sprachlichen



Fähigkeiten zu unterstützen und zu fördern – doch trotz aller Bemühungen kommt es manchmal zu einem Szenario wie dem oben beschriebenen. Wie also kann man Schüler*innen mit eingeschränkter oder unterbrochener Bildungskarriere darin unterstützen, sich im Regelunterricht voll zu entfalten? Hier ist es empfehlenswert, das eigene Lehrangebot vor dem Hintergrund der folgenden fünf Hinweise zu reflektieren:

1. Der Unterricht sollte so gestaltet werden, dass er für die Schüler*innen **unmittelbar relevant** erscheint. Dabei sollte nicht davon ausgegangen werden, dass das, was man als Lehrperson für relevant hält, auch tatsächlich relevant ist, sondern berücksichtigen, dass Schüler*innen selber gut wissen, was für sie wichtig ist. Zwischen dem Lernstoff und den tatsächlichen Lebenswelten der Schüler*innen sollten formale und inhaltliche Verbindungen hergestellt werden, sodass der Sinn des Lernens unmittelbar für sie sichtbar wird.

2. Schüler*innen sind nicht unbedingt sofort in der Lage, Inhalte zu verstehen, die mittels gedruckten Materials vermittelt werden. Schriftliche Aufgaben sollten durch mündliche Erläuterungen und Einordnung der Inhalte (**mündliches Scaffolding**) eingeleitet werden und Mündlichkeit (hören, sprechen) sollte mit Schriftlichkeit (lesen, schreiben) kombiniert werden. Beispielsweise können Schüler*innen mit stärkeren literacy-Kompetenzen anderen Mitschüler*innen ein Textbeispiel oder eine Aufgabe vorlesen und die Schüler*innen können sich Fragen zum Verfahren generell mündlich stellen und beantworten.

3. Beim **Übergang** von einer geteilten zur **individuellen Verantwortung** für die Ergebnisse einer Aufgabe sollten Zwischenschritte

eingebaut werden. Bei der Konzeption von Partner- beziehungsweise Gruppenarbeiten können beispielsweise unterschiedliche Teilaktivitäten geplant werden, für die einzelne Schüler*innen verantwortlich sind, während bei anderen Aktivitäten die Verantwortung auf die gesamte Gruppe übertragen werden kann.

4. Wichtig ist außerdem, dass innerhalb und auch außerhalb der Klasse **Vernetzungsmöglichkeiten** geschaffen werden, die die Interaktion unter den Lernenden, mit den Lehrenden und auch mit den Familien unterstützen. Solche Beziehungen sind ein Schlüsselement für eine Steigerung der Lernmotivation.

5. Ziele und Durchführung abstrakter Aufgabenstellungen im Unterricht sollten auf der Basis der oben genannten Überlegungen eingeführt werden, damit Schüler*innen **schrittweise** darauf vorbereitet werden, mit ungewohnten und für sie nicht auf Anhieb nachvollziehbaren Aufgaben umzugehen.

Diese Art der Unterrichtskonzeption berücksichtigt die (Lern-)Identität(en) der Schüler*innen und würdigt das, was sie bereits wissen und können. So werden Brücken gebaut und Schüler*innen ausgehend von ihren individuellen Lernvoraussetzungen im Übergang zu den Erwartungen und Anforderungen des Regelunterrichts angemessen begleitet. ▲

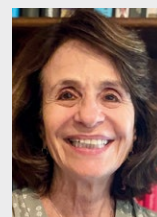
info

Kontakt

Marco Triulzi
DAAD-Lektor
Universität La Sapienza
(Rom, Italien)
Centro Linguistico di Ateneo
E-Mail: marco.triulzi@uniroma1.it



Andrea DeCapua, Ed.D.
Department of Teaching,
Learning & Curriculum
College of Education
University of North Florida, USA
E-Mail:
drandreadecapua@gmail.com



„Als Lehrer hat man ja schon die Macke, dass man erstmal sieht, was nicht richtig ist.“

Herausforderungen mehrsprachigkeits- und kompetenzorientierter Sprachdiagnostik

von Dr. Ina-Maria Maahs

„Bist du Türkin?“ Vor mir steht eine Zweitklässlerin und starrt mich mit erwartungsvollen Augen an. Ich befinde mich im Klassenraum einer Kölner Grundschule, an der ich im Rahmen eines wissenschaftlichen Projekts regelmäßig Sprachdiagnostik durchführe und schüttele den Kopf: „Nein.“ Das scheint als Antwort nicht ganz befriedigend. Die Zweitklässlerin kneift die Augen zusammen und legt den Kopf schief: „Bist du sicher?“ Eigentlich bin ich sicher, dennoch weiß ich in dem Moment nicht genau, was ich antworten soll. „Du siehst ein bisschen so aus“, legt das Mädchen nach, „ich bin auch Türkin.“ Ich frage mich heimlich, wie wohl eine prototypische Türkin nach Vorstellung der Schülerin auszusehen hat, beschließe aber, das lieber nicht weiter zu thematisieren. Stattdessen lenke ich das Gespräch wieder auf die Sprache: „Sprichst du gut Türkisch?“ Sie nickt und lächelt stolz. „Noch besser als Deutsch?“ Sie nickt noch einmal und das Lächeln wird breiter: „Türkisch ist irgendwie schöner.“

Im Laufe des Tages stellt sich diese Zweitklässlerin als gute Lehrerin heraus und obwohl ich mich als Sprachschülerin wirklich nicht talentiert anstelle, lerne ich tatsächlich ein paar Worte Türkisch. Als ich jedoch später die Diagnostikbögen auswerte, die wir in der deutschen und türkischen Sprache erhoben haben, stelle ich fest, dass das Mädchen im Deutschen wesentlich besser abgeschnitten hat. Woran liegt das? Ist ihre eigene Wahrnehmung so verschoben? Oder testen wir falsch? Beides scheint möglich. Türkisch ist die alltagsprägende Familiensprache der Lernerin, Deutsch die Schulsprache. Genutzt wurden für die Sprachstandserhebung standardisierte Sprachstandstests, die ursprünglich nur auf Deutsch vorlagen und durch Expert*innen ins Türkische übertragen wurden (vgl. Gantefort, Maahs im Erscheinen). Es ist ein Versuch, die mehrsprachigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, dennoch bleibt der Rahmen der diagnostischen Erhebung zu eng, um wirklich alle sprachlichen Kompetenzen zu erfassen und abzubilden.

Translanguaging in der Unterrichtspraxis

Kern des Projekts, an dem vier verschiedene Grundschulen beteiligt sind, die alle nach dem KOALA-Prinzip arbeiten, ist die Methode des mehrsprachigen reziproken Lesens (vgl. BiSS-Trägerkonsortium 2020). KOALA steht für „Koordinierte Alphabetisierung im

Anfangsunterricht“, das bedeutet, die Schülerinnen und Schüler werden in zwei Sprachen parallel alphabetisiert – in Deutsch und in (einer) ihrer Familiensprache(n) (vgl. Bezirksregierung Köln 2014). Das Konzept wird in den Klassen drei und vier als koordiniertes Lernen fortgesetzt, bei dem die Schülerinnen und Schüler im Lernprozess auf verschiedene Sprachen zurückgreifen und so ihre mehrsprachigen Kompetenzen im Unterricht produktiv nutzen können. Hier ist auch die Methode des mehrsprachigen reziproken Lesens zu verorten, die auf den didaktischen Prinzipien des Translanguaging-Ansatzes beruht.

Der Translanguaging-Ansatz stellt die individuellen Perspektiven sowie Potenziale der mehrsprachigen Lernerinnen und Lerner in den Mittelpunkt und setzt bei deren natürlicher und alltäglicher Sprachnutzung an, statt bei einer kodifizierten Norm, wie sie beispielsweise der Duden abbildet. In dem Sinne geht man davon aus, dass die Sprachen von mehrsprachigen Individuen ein gesamtsprachliches Repertoire bilden, auf das die Personen flexibel und situativ zurückgreifen können. Um die Verstehensprozesse und Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden zu steigern, ist es aus didaktischer Sicht daher sinnvoll, ihnen zu ermöglichen, all ihre sprachlichen Kompetenzen im Unterricht zu nutzen, zwischen diesen ad hoc zu wechseln oder sie zu kommunikativen Zwecken sogar zu mischen. Das

langfristige Ziel bleibt aber auch im Kontext des Translanguaging-Ansatzes die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu einer sicheren Ausdrucksweise innerhalb der standardsprachlichen Norm der Zielsprache (vgl. Gantefort, Maahs 2020).

Ermittlung mehrsprachiger Kompetenzen als Herausforderung

Gleichzeitig gilt hier ebenso wie in jedem anderen didaktischen Kontext, dass eine systematische lerner*innenorientierte Förderung nur dann möglich ist, wenn im Vorfeld eine adäquate Diagnostik stattgefunden hat. Das wäre in diesem Fall jedoch eigentlich eine Diagnostik, die genau diese mehrsprachigen Potenziale der Lernenden berücksichtigt. Die meisten der standardisierten Verfahren sind jedoch rein monolingual ausgerichtet und beziehen sich im Falle der Bundesrepublik Deutschland nur auf die Beherrschung der deutschen Sprache. Selbst die Verfahren, die in mehreren Sprachen vorliegen, adressieren diese als Einzelsprachen, heben demnach gerade nicht auf das gesamtsprachliche Repertoire der Lernenden im Sinne des Translanguaging ab. Zudem werden hier häufig nur ganz bestimmte Teilbereiche der Sprachkompetenz (z. B. die Leseflüssigkeit oder Orthografie) untersucht und nicht die oder der Lernende mit all ihren beziehungsweise seinen Fähigkeiten als Ganzes in den Blick genommen. Das stellt uns in der Praxis immer wieder vor Herausforderungen bei der Umsetzung mehrsprachigkeitsorientierter Didaktikansätze und kann bei sprachdiagnostischen Erhebungen in der Wissenschaft auch zu verzerrten Ergebnissen führen.

Kompetenzorientierte Linguistische Lernertextanalyse

Für die oben skizzierte Problematik gibt es aktuell keine allgemeine Lösung, aber ein Verfahren, das ganz im Sinne des Translanguaging-Ansatzes gezielt bei den individuellen Stärken der jeweiligen Lernenden ansetzt und nicht bei der kodifizierten Norm der Standardsprache, ist die kompetenzorientierte Linguistische Lernertextanalyse (KLLA). Diese Methode ist zwar auf

eine Zielsprache ausgerichtet, berücksichtigt und wertgeschätzt werden dabei jedoch möglichst alle sprachlichen Kompetenzen der Lernenden, egal in welcher Sprache, und auch alltagssprachliche Kompetenzen können dabei einbezogen werden. Für viele Lehrkräfte und auch für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler geht damit ein Perspektivwechsel in der analytischen Herangehensweise an Lernprodukte von Schülerinnen und Schülern einher. Eine in dem Verfahren fortgebildete Lehrkraft bestätigt dies: „Also, ähm, als Lehrer hat man ja schon die Macke, dass man mal erstmal sieht, was nicht richtig ist. Man muss erstmal lernen, dass es auch ganz viel Richtiges gibt, und dadurch füllen sich die Tabellen! so enorm.“

Das Verfahren basiert auf einer schrittweisen Analyse eines Schriftprodukts der Lernenden – die bereits erfolgte Alphabetisierung der jeweiligen Zielgruppe ist daher Voraussetzung – und ist in unterschiedlichen Lernkontexten anwendbar. Bereits erworbene Kompetenzen und noch bestehende Förderbedarfe werden dabei auf verschiedenen sprachlichen Ebenen ermittelt und systematisch sprachkontrastiv analysiert (vgl. Veiga-Pfeifer et al 2020). Denn die zentrale Frage ist doch: Warum macht die Lernerin bzw. der Lerner diesen oder jenen Fehler? Das bestätigt uns auch die bereits oben zitierte Lehrkraft:

„Aber dass man mal die Sprachhintergründe dann anguckt und wo die dann Schwierigkeiten haben. [...] Das sagte mir nämlich die Kollegin, [...], die und die Schülerin, die hat einen arabischen Hintergrund, [...] sie will einfach nur verstehen, warum sie diese Fehler macht. Und das könnte man dann wieder als Fortbildung der Deutschkollegen sehen, wenn diese Fehlerquellen klar werden und dieser muttersprachliche Hintergrund, wo der Transfer ist, also der interlinguale, und wo die interlinguale Fehlerquelle ist.“

¹ Gemeint sind die Analysetabellen der KLLA, Anmerkung der Autorin.

Ist es nur ein Flüchtigkeitsfehler oder wurde etwas noch nicht verstanden? Findet eine intralinguale Übergeneralisierung eines grammatischen Phänomens statt oder zeigt sich hier eine Interferenz aus einer anderen Sprache? Also hat die Lernerin beziehungsweise der Lerner eine grammatische Regel innerhalb einer Sprache nicht korrekt angewendet oder aber eine Regel aus einer anderen Sprache übertragen, die man gar nicht übertragen kann? Wenn wir das wissen, sind wir als Lehrkräfte viel besser in der Lage, mehrsprachige Lernende effektiv im Lernprozess zu unterstützen. ▲

Literatur

Bezirksregierung Köln (Hrsg.) (2014): KOALA. Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Das KOALA-Konzept an Kölner Schulen (vorläufiges Exemplar). Köln: Bezirksregierung. Verfügbar unter: https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_koala.pdf [03.07.2020]

BISS-Trägerkonsortium (Hrsg.) (2020): Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2020/03/BISS-Broschuere-Leseverstehen-Mehrsprachig.pdf> [03.07.2020]

Gantefort, Christoph; Maahs, Ina-Maria (2020): Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. Essen: ProDaZ-Kompetenzentrum. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf [02.07.2020].

Gantefort, Christoph; Maahs, Ina-Maria (im Erscheinen): Mehrsprachiges Reziprokes Lesen. Projektatlas BISS.

Veiga-Pfeifer, Rode; Maahs, Ina-Maria; Triulzi, Marco; Hacisalihoglu, Erol (2020): Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzorientierten Lernertextanalyse. Essen: ProDaZ-Kompetenzentrum. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer_maahs_triulzi_hacisalihoglu_linguistik_praxis.pdf

info



Kontakt

Dr. Ina-Maria Maahs
Mercator-Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln
Telefon: 0221/4701472
E-Mail: inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

Sprache und Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht

von Dr. Veit Maier

Sprache besitzt im Fach Geographie eine besondere Rolle. Hier wird nicht nur natur- und gesellschaftswissenschaftliches Wissen sprachlich miteinander verbunden, sondern Migration und die häufig damit zusammenhängende Mehrsprachigkeit sind selbst zentrale Inhalte in diesem Fach. Die Realität einer heterogenen Schülerinnen- und Schülerschaft wird so im Unterricht aufgegriffen.

Sprache vermittelt Informationen

Sprache vermittelt Informationen. In der Schule ist dies von besonderer Relevanz, denn sie ist hier Lerngegenstand und Lernmedium zugleich. Im Geographieunterricht werden beispielsweise Unterschiede zwischen Flucht und Arbeitsmigration thematisiert. Dabei werden dann inhaltliche Unterschiede, wie die unterschiedliche Motivation der Migration, versprachlicht und zum Beispiel überprüft, welche Begriffe Politikerinnen und Politiker verwenden und welche Absicht sie mit der entsprechenden Formulierung verfolgen. Budke und Kuckuck (2017:7ff) haben sich mit der Bedeutung von Sprache im Geographieunterricht auseinandergesetzt und fünf Diskurse identifiziert, die hier kurz umrissen und mit aktuellen Forschungsentwicklungen ergänzt werden sollen. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Mehrsprachigkeit gelegt.

Die Bedeutung von Sprache im Geographieunterricht

Integration durch Sprachförderung: Mit der Zuwanderung und Integration von jungen Menschen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch geht die schulische Aufgabe einher, diesen Menschen Fördermöglichkeiten zu bieten. Multilinguale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler können im Geographieunterricht auch einen Beitrag zum fachlichen Lernen leisten. Durch die Nutzung unterschiedlicher sprachlicher Materialien, wie zum Beispiel Zeitungsartikel, Internetposts oder Plakate, kann dem Prinzip der Multiperspektivität im Unterricht entsprochen werden. So kann nicht nur die geographische Bildung gefördert werden, sondern auch identitätsbezogenes Lernen und Sprachbewusstsein (Weißenburg 2013:32f).

Beispielsweise wurde für ein Projekt eine virtuelle Rhein-Exkursion in zehn Sprachen übersetzt und vertont.¹ Maier und Budke (2019) stellen allerdings fest, dass mehrsprachige angehende Geographielehrkräfte selbst monolingual auf Deutsch unterrichtet wurden und sie diese Handhabung in Bezug auf die eigene zukünftige Berufspraxis nicht in Frage stellen.

Bilingualer Geographieunterricht: Bilingualer Geographieunterricht existiert seit den 1960er Jahren. Das Schulfach Erdkunde eignet sich im besonderen Maße für die bilinguale Vermittlung, da viele Themen sehr anschaulich sind (z. B. Stadt-Land-Vergleiche) und daher deskriptive Sprachhandlungen eine hohe Relevanz haben (Kultusministerkonferenz 2013:13). Besonders im Bereich des interkulturellen Lernens, dem in den Bildungsstandards des Fachs eine besondere Rolle zukommt (DGfG 2020:30), besteht landeskundlicher Bezug. Prinzipien für den erfolgreichen bilingualen Geographieunterricht werden beispielsweise bei Meyer (2009) vorgestellt. Eine der bekanntesten Methoden ist vermutlich das sogenannte Scaffolding, bei welcher sprachliche Gerüste in Form von entlastenden Vorgaben helfen. Verschiedene Strategien zur sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern im bilingualen Geographieunterricht werden von Morawski und Budke (2017) genauer untersucht und dargelegt.

Kommunikationskompetenz: Mit der Formulierung der Bildungsstandards im Fach Geographie wurde die Kommunikation als einer von sechs Kompetenzbereichen definiert. Darunter wird die „Fähigkeit, geographische Sachverhalte zu verstehen, zu versprachlichen und präsentieren zu können sowie sich im Gespräch mit

¹ Siehe: www.multilinguale-rheinexkursion.uni-koeln.de

anderen darüber sachgerecht austauschen zu können“ gefasst (DGfG 2020:21ff). Die Entschlüsselung von gesellschaftlichen Diskursen, beispielsweise zum Klimawandel, ist auch eine Voraussetzung zur Partizipation an diesen. Gerade im Fach Geographie besitzt die Sprache eine besondere Relevanz. Als Brückenfach zwischen Natur-, Geistes- und Gesellschaftswissenschaft verbindet es verschiedene Wissens- und Bildungsbereiche sprachlich miteinander (DGfG 2020:5). Dabei ist die adäquate Verwendung der Fachsprache unabdingbar, um sich mit anderen austauschen zu können. In der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen (z. B. der Zollkonflikt zwischen der EU und den USA) wird im Geographieunterricht reflektiert, wie Informationen gewonnen und verbreitet werden und welche Intentionen dahinter liegen. Bisherige Forschung existiert hier insbesondere im Bereich der Argumentation und Meinungsbildung und zeigt, dass Argumentation im Geographieunterricht sowie in Geographieschulbüchern kaum gefördert wird (Budke 2011, 2012). Kuckuck (2014) stellt dar, dass das Verstehen von raumbezogenen Konflikten für Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung bedeutet. Maier und Budke (2018) untersuchen mündliche Argumentation beim räumlichen Planen und verdeutlichen die Bedeutung von Kontroversität.

Linguistic turn: Unter dem Begriff linguistic turn wird vereinfacht die Auffassung verstanden, dass Wirklichkeit und Raum durch Sprache konstruiert werden. Die jeweilige Wortwahl mit zugeschriebener Bedeutung und Intonation bestimmt also das intendierte Raumimage, beispielsweise die Darstellung eines Stadtviertels als Szeneviertel oder gefährliche No-Go-Area. Der handlungsorientierte Ansatz untersucht, wie Akteure Raum durch Sprache konstruieren. Schlottmann (2005) beschäftigt sich mit der Konstruktion von Ost und West im Kontext der deutschen Einheit. Darüber hinaus existieren nur wenige Arbeiten, welche diesen Ansatz in der Geographiedidaktik aufgreifen. Ebenso ist dieser Diskurs in Schulbüchern unterrepräsentiert.

Inklusion durch Sprachförderung:

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, die ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zum Ziel hat (United Nations 2006:Artikel 24 (1)), sind auch im Geographieunterricht sprachliche Förderungen für Schülerinnen und Schüler mit Sprachstörungen besonders relevant geworden. Vor diesem Hintergrund sollte den Fachvertreterinnen und Fachvertretern die gesellschaftliche Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler besonders wichtig sein. Geographiedidaktische Forschung zur Sprachförderung bei sprachlichem Förderbedarf fehlt bislang. Die wichtige Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogik wurde von Langer (2018) in den Blick genommen. Eine Untersuchung zu Handlungs- und Wahrnehmungsmustern von Geographielehrkräften wies Fortbildungsbedarfe in diesem Zusammenhang nach.

Fazit

Geographieunterricht ist immer auch Sprachunterricht. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist daher kein Hemmnis für diesen Unterricht, sondern gerade eine Voraussetzung für die inhaltliche Multiperspektivität. Das muss insbesondere auch Studierenden des Fachs vermittelt werden. Unterschiede zwischen geographischer Fachsprache und Alltagssprache (vgl. Morawski und Budke 2017:64) sowie unterschiedlichen Raumimages sollten im Schulunterricht reflektiert werden und die Diskussion gesellschaftlich relevanter Themen eingeübt werden. So kann Geographieunterricht in heterogener werdenden Schulklassen durch sprachliches Handeln ein Unterricht für und mit allen Schülerinnen und Schülern werden.

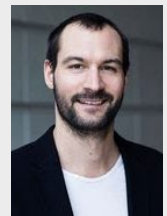
Literatur

- Budke, Alexandra. 2011. „Förderung von Argumentationskompetenzen in aktuellen Geographieschulbüchern“. S. 253–63 in Aufgaben im Schulbuch, herausgegeben von E. Matthes und C. Heinze. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budke, Alexandra. 2012. „Argumentationen im Geographieunterricht“. 1:23–34.
- Budke, Alexandra, und Veit Maier. 2019. „Multilingualität in Schule und Hochschule – Erfahrungen und Vorstellungen von Studierenden im Lehramt Geographie“. GW-Unterricht 1:30–40. doi: 10.1553/gw-unterricht156s30.
- DGfG, Hrsg. 2020. Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. 10. Aufl. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG).
- Kuckuck, Miriam. 2014. Konflikte im Raum. Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht. Bd. 54. Münster: MV-Verlag.
- Kultusministerkonferenz. 2013. Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013.
- Langer, Stephan. 2018. Heterogenität im Geographieunterricht: Handlungs- und Wahrnehmungsmuster von GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen. Münster: readbox unipress.
- Maier, Veit, und Alexandra Budke. 2018. „Wie planen Schüler/innen? Die Bedeutung der Argumentation bei der Lösung von räumlichen Planungsaufgaben“. GW-Unterricht 149(1):36–49.
- Meyer, Oliver. 2009. „Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Geographieunterricht“. Praxis Geographie 39(5):8–13.
- Morawski, Michael, und Alexandra Budke. 2017. „Language Awareness in Geography Education: An Analysis of the Potential of Bilingual Geography Education for Teaching Geography to Language Learners.“ European Journal of Geography 7(5):61–84.
- Schlottmann, Antje. 2005. RaumSprache: Ost-West-Differenzen in der Berichterstattung zur deutschen Einheit: eine sozialgeographische Theorie. Stuttgart: F. Steiner.
- United Nations. 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
- Weißenburg, Astrid. 2013. „Der mehrsprachige Raum‘ – Konzept zur Förderung eines mehrsprachig sensiblen Geographieunterrichts“. (131):8–41.

info

Kontakt

Dr. Veit Maier
 Universität zu Köln
 Institut für Geographiedidaktik
 Gronewaldstr. 2
 50931 Köln
 und
 Mercator-Institut für Sprachförderung
 und Deutsch als Zweitsprache
 Innere Kanalstraße 15
 50823 Köln
 0221 470 3534
 veit.maier@uni-koeln.de





„Say their names“ – learn their languages

Sprachenlernen in der postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel einer Mehrsprachigkeits-Werkstatt an einer Schule in Frankfurt am Main.

von Almut Küppers und Aylin Alşahin

Im Narrativ der postmigrantischen Gesellschaft rückt das nationale Schulsystem ins Blickfeld für nachträgliche Anpassungen an die Realitäten der Einwanderungsgesellschaft. Der Neuausrichtung der (fremd-)sprachlichen Bildung könnte dabei eine Schlüsselrolle zukommen. Eine Gesamtschule in Frankfurt betritt mit einer dezidiert rassistuskritischen Mehrsprachigkeits-Werkstatt dabei Neuland: Mehrsprachige Lehramtsstudierende bringen Schüler*innen ihre Familiensprachen bei.

An einem sonnigen Nachmittag im September machen sich eine Gruppe mit Schüler*innen einer Gesamtschule, eine Lernbegleiterin, vier Englisch-Student*innen der Goethe-Universität und ihre Dozentin auf den Weg von Sachsenhausen an das Nordufer des Mains. Der Spaziergang führt sie zu einem eindrucksvollen Wandgemälde unter der Friedenbrücke. Es zeigt auf 27 Metern die Gesichter der neun Menschen, die am 19.2.2020 in Hanau Opfer eines rassistischen Anschlags wurden. Das Kunstwerk ist ein Geschenk der unbekanntenen Künstler*innen an die Hinterbliebenen der Opfer. Das Gedenken an die Opfer steht hier im Mittelpunkt. Als Mahnmahl erinnert dieses Kunstwerk daran, dass Rassismus tötet und Familien zerstört.

Was haben Sprachen mit Rassismus zu tun?

Unter der Brücke angekommen, verstummen die munteren Gespräche und das Lachen. Die Gruppe geht von Gesicht zu Gesicht. Die Student*innen erzählen etwas über das Leben des jeweiligen Opfers. Die meisten sind in Deutschland geboren, waren noch jung, hatten das Leben noch vor sich. Alle neun Opfer sprachen Deutsch, aber sie sprachen alle auch weitere Sprachen: Türkisch, Kurdisch, Arabisch, Farsi, Bulgarisch und Romanes. Am Ende der kleinen Vorträge sagt die ganze Gruppe den jeweiligen Namen des Opfers: „Wir werden dich nicht vergessen, Vili, ... Ferhat oder Mercedes“ - auch in der Familiensprache des Opfers. Dann legen die Schüler*innen



die mitgebrachten Blumen nieder. Das Kunstwerk erinnert an neun Menschen, die alle ein Teil Deutschlands waren und damit erinnert es auch daran, dass Deutschland ein reiches Land ist; reich an Sprachen und Vielfalt, denn jede einzelne Sprache eröffnet uns ein neues Fenster, durch das wir die Welt ein wenig anders sehen, verstehen und erleben können.

Sprachenvielfalt ist eine sichtbare und vor allem auch hörbare Facette einer Einwanderungsgesellschaft. Und obwohl niemand aufgrund seiner Herkunft oder seiner Familiensprache in Deutschland diskriminiert werden darf, ist es noch immer der Fall, dass viele mehrsprachige junge Menschen sich nicht trauen oder sogar schämen ihre Familiensprachen in Öffentlichkeit oder Schule zu benutzen. In einem Gespräch junger Journalist*innen zum Thema Mehrsprachigkeit wird deutlich, wie stark Alltagsrassismen und das herrschende Sprachenregime in Gesellschaft und Bildungssystem einer unbeschwerteten mehrsprachigen Identitätsentwicklung entgegenstehen (vgl. dazu Aburakia & Ohanwe 2020 in Kanakische Welle: „Gute Sprache – böse Sprache“).

Ein ungewöhnliches Bildungsangebot an einer ungewöhnlichen Schule

Die Region um Frankfurt ist eine der vielfältigsten in Deutschland. Drei von vier Erstklässler*innen wachsen hier in einer Familie mit internationaler Geschichte auf, was zumeist mit „Migrationshintergrund“ bezeichnet wird. Trotz der großen Sprachenvielfalt am Main ist das Fremdsprachen-Angebot an Frankfurts Schulen

(noch) weitgehend reduziert auf das klassische Menü der europäischen Nationalsprachen. An der Integrativen Gesamtschule Süd in Sachsenhausen konnte im Schuljahr 2020/21 die MAINeSprachen-Werkstatt ihre Pforten öffnen. In Kooperation mit der Goethe-Universität Frankfurt (GUF) bringen hier Lehramtsstudierende den Schüler*innen ihre Familiensprachen bei: Türkisch, Kroatisch oder Arabisch und andere.

Auch die Schule selbst geht ungewöhnliche Wege (vgl. <http://www.igs-sued.eu>). Sie ist noch keine fünf Jahre alt und hat alle Pfeiler des traditionellen Schulsystems eingerissen: Es gibt an dieser staatlichen (nicht privaten!) und pädagogisch selbständigen Gesamtschule keine Klassen, keine Fächer, keine Hausaufgaben, keine Noten und keine Lehrer*innen (sondern Lernbegleiter*innen). Die Kinder werden in ihren Leistungen nicht miteinander verglichen, sondern ihre Potenziale und Persönlichkeiten werden durch autonomes Lernen und individuelles Feedback sowie Handlungsorientierung und Projektarbeit gefördert. In den offenen und flexiblen Strukturen dieser Schule fand sich schnell ein Raum, in dem auch die Mehrsprachigkeit ihr Potenzial entfalten kann.

Lokale Mehrsprachigkeit und Nachhaltigkeit als Ausgangspunkt

Die MAINeSprachen-Werkstatt wird als Wahlpflichtkurs angeboten, entspricht damit dem Status einer 2. Fremdsprache und kann von allen Lernenden der Schule angewählt werden. Das Angebot ist somit inklusiv und richtet sich explizit auch an Kinder, die diese Sprachen



nicht zuhause sprechen. Besondere Bedeutung haben Peerlearning und der lokale sowie digitale Anwendungsbezug der gelernten Sprachen an außerschulischen Lernorten, in der urbanen Nachbarschaft und virtuellen Gegenwart. Ziel ist es, den teilnehmenden Schüler*innen kommunikative Grundlagen in ausgewählten Frankfurter Sprachen beizubringen.

Viele Kinder der Schule – insbesondere mit Haupt- und Realschulempfehlungen – wachsen mehrsprachig auf und verfügen über Kompetenzen in vornehmlich nicht-europäischen Migrationssprachen. Bislang spielen die Familiensprachen für den Bildungsverlauf dieser Kinder keine Rolle: Sie können sie weder bildungssprachlich weiterentwickeln, noch als kulturelles Kapital (z.B. als Nachweis über die 2. Fremdsprache für das Abitur) für ihre Schullaufbahn nutzen.

Auch das Hessische soll in der Werkstatt eine Rolle spielen, um die lokale Verankerung der Mehrsprachigkeit in Frankfurt zu betonen, was neben dem Anwendungsbezug ebenfalls zum Konzept der Schule passt: Die IGS Süd richtet ihre Bildungsarbeit explizit an den Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen aus (vgl. Development Goals / SGD; UN 2015) aus. Während sich der klassische Fremdsprachenunterricht traditionell an einem „Später“ (für Urlaub, Konsum und Beruf) orientiert, bereitet die Werkstatt auf „Sprachenlernen im Jetzt“ vor: Die Sprachen können mittags gelernt und schon nachmittags auf dem Weg nach Hause, beim Einkaufen oder im Sportverein benutzt und damit besser verankert werden. Die Werkstattarbeit nutzt somit lokale Ressourcen und zielt konkret auf die Nachhaltigkeitsziele Nr. 3, 4 und 11 (SDG 3 = health, well-being & identity /

SDG 4 = quality & equitable education / SDG 11 = inclusive & sustainable cities).

Die Ziele der MAINeSprachen-Werkstatt

In dem Kooperationsprojekt mit der IGS Süd erleben die Studierenden und angehenden Englisch-Lehrkräfte erstmalig einen Mehrwert für ihre biographische Mehrsprachigkeit und können so die Verbindung zu ihren Familiensprachen (wieder) vertiefen. Durch die Vermittlungsaspekte werden ihre Kompetenzen außerdem fundiert und weiterentwickelt. In universitären Lehrveranstaltungen lernen sie moderne, inklusive Ansätze der Englischdidaktik kennen und übertragen diese auf ihre Familiensprachen. In dem äußerst innovativen Praxiskontext der IGS Süd können sie sich außerdem als Change Agent erleben und erwerben gleichzeitig Handlungskompetenzen im Umgang mit Schüler*innen und Kolleg*innen sowie bei der Erstellung von Unterrichtseinheiten und (digitaler) Materialien.

Im Zentrum aber stehen die Schüler*innen. Sie profitieren durch die Werkstatt, weil diese die vielen Familiensprachen in der Schulgemeinschaft aufwertet und einen positiven Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulalltag etabliert. Die individuellen Mehrsprachigkeitsrepertoires der Schüler*innen können erweitert werden mit positiven Effekten für die Sprachentwicklung in den Familiensprachen, den Zweitspracherwerb des Deutschen, für Identitätsentwicklung und Selbstwirksamkeit. Einsprachige Kinder und Kinder mit anderen Familiensprachen können durch das Erlernen nicht-europäischer Sprachen wertvolle Sprachlernerfahrungen machen, entwickeln Respekt

für das Erlernen einer „schweren“ Sprache wie Deutsch und erhalten einen Zugang zur mehrsprachigen Realität in ihrer unmittelbaren Nachbarschaft (vgl. Küppers 2016).

Hintergrund: Rassismuskritische Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft

In der dezidiert rassismuskritischen Ausrichtung des Werkstatt-Konzeptes spielt der Begriff des Postmigrantischen eine wichtige Rolle (vgl. Foroutan 2019). Postmigrantisch fungiert als Beschreibung für eine Gesellschaft, die durch beständige Einwanderung charakterisiert ist. Die Vorsilbe „post“ verweist dabei keinesfalls auf das Ende von Migration, sondern impliziert, dass zentrale gesellschaftliche Bereiche und Institutionen post-migrantisch, also nachholend nachjustiert werden. Junge Menschen, die – wie viele der Opfer des Anschlags von Hanau oder die jungen Journalist*innen der Kanakischen Welle – in Deutschland geboren wurden und mehrsprachig aufwachsen, werden aufgrund ihres Aussehens oder ihrer Sprache migrantisiert, obgleich sie deutsche Staatsbürger*innen sind. Das Postmigrantische bezeichnet hingegen ein Narrativ, in dem Unterschiedlichkeit, Differenzen und Gegensätzlichkeiten innerhalb einer offenen Gesellschaft als selbstverständlich und positiv betrachtet werden können.

Der Erziehungswissenschaftler Aladin El-Mafaalani weist darauf hin, dass die Schule für viele Kinder aus armen Familien ein Ort der doppelten Benachteiligung ist (vgl. El-Mafaalani 2020: 94). Einerseits sei soziale Ungleichheit ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, was durch die vielen eingebauten Selektionsmechanismen im deutschen Schulsystem nicht nur legitimiert, sondern zudem verstärkt werde. Und gleichzeitig ist die Schule aber der einzige Ort, an dem alle Kinder erreicht werden und entsprechend der zentrale Ort, an dem soziale Benachteiligungen abgebaut werden könnten (El-Mafaalani 2020: 77ff.). Im Narrativ der postmigrantischen Gesellschaft rückt nun das nationale Schulsystem ins Blickfeld für nachträgliche

Anpassungen an die Realitäten der Einwanderungsgesellschaft. Der Neuausrichtung der (fremd-)sprachlichen Bildung, wie sie z.B. von der Europäischen Kommission (2015) empfohlen oder im Rat für Migration (2020) diskutiert wird, könnte dabei eine Schlüsselrolle zukommen (vgl. Vogel 2020, Küppers 2021).

Erste Erkenntnisse und Ausblick

Fünfzehn Jugendliche (13 bis 16 Jahre) nehmen an der MAINeSprachen-Werkstatt teil. Sie sind alle mehrsprachig und gekommen, weil sie neugierig waren und Interesse an anderen Sprachen haben. Auffällig ist, dass dem hohen Interesse auch große Unsicherheiten gegenüberstehen: Viele Jugendliche haben nicht nur das Gefühl, ihre Familiensprachen seien in der Gesellschaft „nicht viel wert“, sondern sie glauben auch, sie nicht „gut genug“ zu beherrschen. Gleichzeitig wird deutlich, wie intensiv der Kontakt z.B. mit einer Sprache wie Türkisch im Alltag und in der Freizeit junger Menschen ist, denn viele verfügen über einen erstaunlichen türkischen Wortschatz und etliche Redemittel.

Wir verstehen die Arbeit in der MAINeSprachen-Werkstatt als Beitrag zur Überwindung der – durch die Corona-Krise zusätzlich verschärften – Chancenungleichheit im Bildungssystem. Die Erfahrungen aus der Werkstatt können außerdem wichtige Erkenntnisse liefern über Akzeptanz, Wirkung und Herausforderungen mit sprachlichen Angeboten in (nicht-europäischen) Migrationssprachen und damit als Baustein betrachtet werden zur Entwicklung und Etablierung neuer inklusiver fremdsprachlicher Fächer.

Das Kunstwerk am Main erinnert uns schließlich auch daran, dass es noch ein langer Weg ist, bis wir da angekommen sind, wo wir hinwollen: Eine postmigrantische Gesellschaft, in der niemand Angst haben muss, auf der Straße seine Familiensprache mit Eltern oder Freund*innen zu benutzen; eine Gesellschaft ohne Hass, Rassismus und Gewalt, die ihren (Sprachen-)Reichtum schätzt und schützt und eine Schule, in der ein offenes (Fremd-)Sprachcurriculum die Prinzipien einer offenen Gesellschaft widerspiegelt. ▲

Literatur

- Aburakia, Marcel & Ohanwe, Malcolm (2020): Gute Sprache – böse Sprache. Podcast vom 21.9.2020. Online: <https://kanackischewelle.podgitee.io/32-gutesprache-boesesprache> [24.11.2020].
- El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Europäische Kommission (2015): Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms. Online: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf [24.11.2020].
- Foroutan, Naika (2019): Die Postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- Küppers, Almut (2021): Sprachenlernen in der postmigrantischen Gesellschaft. Oder: Braucht eine offene Gesellschaft ein offenes Fremdsprachencurriculum? In: Welche Zielsetzungen sind für Französisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß? Zu Perspektiven der weiteren Schulfremdsprachen im Zeitalter von Global English und Digitalisierung, hg. von Anka Bergmann, Christoph O. Mayer & Jochen Plikat. Berlin: Peter Lang (im Erscheinen).
- Vereinte Nationen (2015): Sustainable Development Goals. Online: <https://www.globalgoals.org/> [24.11.2020].
- Vogel, Dita (2020): Drei Sprachen sind genug fürs Abitur. Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen. Online: <https://rat-fuer-migration.de/2020/07/08/debatte-3-sprachen-sind-genug-fuers-abitur/> [24.11.2020].

info

Kontakt

Aylin Alşahin
Werkstattleitung
MAINeSprachen
aylinalshahin@gmail.com



Dr. Almut Küppers
Projektleitung MAINeSprachen
Institut für England- und Amerikastudien
Goethe-Universität Frankfurt
Norbert-Wollheim-Platz 1
60323 Frankfurt am Main
a.kueppers@em.uni-frankfurt.de
<https://uni-frankfurt.academia.edu/AlmutKueppers>

praxis und projekte
aktuelles aus dem zmi



Zweite Auflage des Gedichtwettbewerbs GEDICHTE DICHTEN

von Francesca Casale

In diesem besonderen Schuljahr fand die zweite Auflage des GEDICHTE DICHTEN-Projekts statt. Es wurde hauptsächlich in der ersten Hälfte des Schuljahres durchgeführt und fand seinen Höhepunkt in den Lesungen am 03. und 04. März. Einige Tage später war es wegen des Coronavirus schon nicht mehr möglich, Unterricht oder kulturelle Veranstaltungen in Anwesenheit von Kindern durchzuführen. GEDICHTE DICHTEN war eine der letzten Zusammenkünfte von Kindern, Eltern und Lehrkräften vor der Schließung.

Bei GEDICHTE DICHTEN handelt es sich um einen Gedichtwettbewerb, dessen Ziel es ist, den kreativen Gebrauch von Sprache sowie die Freude am spielerischen und kreativen Lernen zu fördern. Ein weiterer wesentlicher Teil des Projekts ist die Förderung und Verbesserung der Mehrsprachigkeit. Das GEDICHTE DICHTEN-Projekt konnte dank der wertvollen künstlerischen Mitarbeit des Dichters Frantz Wittkamp realisiert werden, der seine Gedichte für die Arbeit der Kinder zur Verfügung stellte und die Kinder bei den Lesungen persönlich begleitete.

GEDICHTE DICHTEN wurde mit dritten und vierten Klassen aus Schulen durchgeführt, die das Demek-Konzept anwenden. Sechs

Schulen schlossen sich dem Projekt an, davon drei in Köln-Kalk und drei in Köln-Mülheim (GGs Ahlwipp, GGS An St. Theresia, GGS Kopernikusstraße, Grüneberg-Schule, GGS Lustheider Straße, GGS Weimarer Straße). Da in diesem Jahr nur Schulen aus diesen Stadtteilen teilnahmen, zeichnete sich der Wettbewerb durch einen starken lokalen Bezug aus.

Der Wettbewerb war in zwei Phasen unterteilt: Die erste fand in den Schulen selbst statt. Die Schulen erhielten eine Auswahl der Gedichte von Frantz Wittkamp, die den Kindern als Vorlage für das Verfassen eigener Gedichte dienten. Die Kinder hatten dadurch die Möglichkeit, eine bereits vorhandene Struktur zu nutzen und diese mit eigenen Inhalten zu füllen. Die Ironie,

Verspieltheit und Leichtigkeit der Gedichte führten die Kinder an poetische Kompositionen heran und ermutigten sie dazu, in den eigenen Kompositionen mit Sprache zu spielen. Die erste Lesung der Kindergedichte fand dann ebenfalls in den Schulen statt. Anschließend wählten die LehrerInnen einige Texte aus, die einer Jury zugesandt wurden. Diese setzte sich aus VertreterInnen des Schulamts, der Schulentwicklung der Stadt Köln sowie des ZMI zusammen. Die Jury-Mitglieder wählten dann pro Schule drei Gedichte aus, die öffentlich vorgelesen werden würden, wobei ein Kriterium war, dass mindestens eines der Gedichte in einer anderen Sprache als Deutsch verfasst war.

In der zweiten Phase fanden öffentliche Lesungen statt, an denen etwa hundert Kinder teilnahmen. Als Orte hierfür wurden die Stadtteilbibliotheken ausgewählt – Orte der Kultur und des Zusammenkommens, die den meisten Kindern bekannt sind und die eine Rolle in deren täglichem Leben spielen. Die Lesungen wurden von Frantz Wittkamp moderiert, der die Kinder auf die Bühne einlud, sie beim Vorlesen ihrer Gedichte begleitete und auch seine eigenen Gedichte gemeinsam mit den Kindern vortrug.

Zum Schluss erhielten die Kinder ein Heft, in dem alle Gedichte Platz fanden, die an die Jury geschickt worden waren, und auch die Bibliotheken erhielten ein kostenloses Exemplar.

Die kreativen und verspielten Gedichte erhielten viel Anerkennung und Lob und auch Frau Hegemann vom Schulamt der Stadt Köln betonte die Bedeutung der Ergebnisse, die von den Kindern erzielt wurden. Ein Mädchen aus der vierten Klasse erfand beispielsweise ihre eigene Geschichte über den Flug der Raben:

Warum Raben fliegen?

Weißt du, warum Raben fliegen?
 Sie mögen es nicht zu liegen.
 Zuerst konnten sie nur laufen,
 doch dann fingen sie an sich zu raufen.
 Beim Raufen haben sie sich geschlagen
 und einer musste in den Krankenwagen.
 Im Krankenhaus wurde er behandelt,
 dann hat er sich verwandelt.
 Plötzlich bewegten sich die Flügel
 und der Rabe wollte zum Hügel.
 Nun gingen die Flügel rauf und runter
 und der Rabe war munter.

Er brachte alle Raben bei
 am Ende fliegen alle frei.

Von Seyma Uludag, 4. Klasse

Sogar ein Kind der zweiten Klasse hatte Spaß daran, ein kurzes Gedicht zu verfassen.

Der Panda frisst Bambus.
 Der Bambus bricht ab,
 weil er sich erschrocken hat.

Von Almira Kunt, 2. Klasse

Der kreative und spielerische Umgang mit Sprache ermöglichte es den Kindern, emotionale oder kognitive Blockaden beim Lernen zu überwinden und so auf eine andere Weise über grammatischen Strukturen nachzudenken.

Ein weiteres Element, auf das in dem Projekt großen Wert gelegt wurde, ist die Mehrsprachigkeit. Beim ersten GEDICHTE DICHTEN-Wettbewerb gab es neben Deutsch sechs verschiedene Sprachen: Arabisch, Rumänisch, Englisch, Türkisch, Kölsch und Italienisch. Mit Unterstützung von Lehrkräften und Eltern konnten sich die Kinder in den Sprachen, die Teil ihres kulturellen Hintergrunds sind, kreativ ausdrücken. Sie erhöhten damit ihr sprachliches Potenzial und fanden dafür anschließend Würdigung in der öffentlichen Präsentation.

In diesem Jahr gehört auch der Kölner Dialekt zu den vertretenen Sprachen:

Der Kölner Dom der kann nicht fliegen.
 Der Kölner Dom der kann nicht liegen.
 Er weiß nicht, wie man Flämisch spricht.
 Doch traurig ist er deshalb nicht.

Auf Kölsch:
 Dä Kölner Dom dä kann nit fleege.
 Dä Kölner Dom dä kann nit liege.
 Hä wieß nit, wie mer Flämisch schwaad.
 Doch bedrövis hä doröm nit.

Von Ksenia Prochniki, 3. Klasse

Viele der poetischen Kompositionen der Kinder in anderen Sprachen berücksichtigten Metrik und Reim.

Auf Rumänisch:
 Sarpele nu poate s-a fuga.
 Sarpele nu poate s-a cumpere.
 Nu stie, s-a vorbesca Romineste.
 Dar suparat nu este.



Auf Deutsch:
Die Schlange kann nicht laufen.
Die Schlange kann nicht kaufen.
Sie weiß nicht, wie man Rumänisch spricht.
Doch traurig ist sie deshalb nicht.

Von Antonietta Chirita, 3. Klasse

Die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit könnte bei zukünftigen GEDICHTE DICHTEN-Wettbewerben noch weiter ausgebaut werden, indem den Kindern auch Gedichtvorlagen in anderen Sprachen zur Verfügung gestellt werden und so dem sprach-

lichen Potenzial von Kindern noch mehr Raum gegeben wird. Da alle Kinder unabhängig von ihrem sprachlich-kulturellen Hintergrund eingeladen sind, sich an dem Projekt zu beteiligen, und der Umgang mit Sprache eine freiere, spielerische Dimension als in üblichen Unterrichtssituationen erhält, können sich den Kindern neue Wege erschließen, sich auszudrücken und Freude an der Sprache zu entwickeln. Auch das Vortragen eigener Werke in Begleitung eines Künstlers trägt dazu bei, dass die Kinder ein Bewusstsein für die Wirkung von Sprache entwickeln und trainieren, eigene Produkte vor Publikum zu präsentieren. Das Projekt ist also in der Tat ein lohnenswertes

Format, mit dem aus pädagogischer und didaktischer Sicht interessante Ergebnisse erzielt werden können. ▲

info

Kontakt

Francesca Casale
HSU- Lehrerin für Italienisch
in Köln

E-mail: franceska.kasale@gmail.com



LehrkräftePLUS Köln – ein Programm zur beruflichen Weiterqualifizierung für neu zugewanderte Lehrkräfte

von Ariane Elshof, Semra Krieg, Arman Lee, Dr. Henrike Terhart

Neu zugewanderte geflüchtete Lehrkräfte verfügen über fachliche und sprachliche Kompetenzen, die durch einen Übergang in das deutsche Bildungssystem als Arbeitsmarkt einen Gewinn für Schulen im Regierungsbezirk Köln darstellen können. Das universitäre Programm LehrkräftePLUS Köln zielt darauf ab, aufzuzeigen, welche beruflichen Möglichkeiten sich für im Ausland ausgebildete Lehrkräfte eröffnen sowie eine berufliche Weiterqualifizierung zu bieten.

Das Programm LehrkräftePLUS Köln richtet sich an Personen, die sich für den Schuldienst in ihren Herkunftsländern qualifiziert haben und mitunter über langjährige Praxiserfahrungen verfügen. Ziel ist es, innerhalb des einjährigen Programms durch sprachliche sowie fachliche Weiterqualifizierung die beruflichen Chancen im deutschen Bildungssystem zu verbessern und eine Orientierung für einen Übergang in den Arbeitsmarkt zu bieten. Eine Anschlussmöglichkeit an das Programm ist u.a. eine Bewerbung für die Teilnahme am Projekt „ILF – Internationale Lehrkräfte fördern“ der Bezirksregierung Köln und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln (siehe hierzu im Magazin S. 30-31). Ziel ist die dauerhafte Gewinnung der Lehrkräfte für den öffentlichen Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen.

Das Konzept von LehrkräftePLUS Köln basiert auf vier miteinander verzahnten Bausteinen: berufsbezogene Deutschkurse, Seminare zur pädagogisch-interkulturellen Qualifizierung sowie zur jeweiligen Fachdidaktik, begleitete Schulpraxis, eine individuelle berufliche Beratung und Informationsveranstaltungen.

Mehrsprachigkeit und Spracherwerb Deutsch

Ein zentraler Aspekt des Programms ist die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen. Dies umfasst den allgemeinen und fachsprachlichen Deutscherwerb, der durch einen vorbereitenden Deutschin-



Schaubild des Programms LehrkräftePLUS Köln

tensivkurs, einen fortlaufenden berufsbezogenen Deutschkurs sowie Sprachtandems mit Studierenden begleitet wird. Dadurch wird ein bewusster Umgang mit Fach-, Bildungs- und Alltagssprache begleitend unterstützt. Das Ziel der Teilnehmenden ist es, im Rahmen des Programms ein Sprachzertifikat C1 für die deutsche Sprache zu erwerben.

Die Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden bildet eine wichtige Grundlage für die Konzeption des Programms. Somit werden in der Lehre im Programm Lehr-Lernmethoden zum systematischen Einbezug von Mehr-

sprachigkeit genutzt, um mit den sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmenden an ihrem Fachwissen anzusetzen. Sprachen werden dabei nicht nur als Medium der Vermittlung, sondern auch als Inhalt mit Blick auf Mehrsprachigkeit in der Schule aufgegriffen, etwa wenn die Teilnehmenden zusammen mit Lehramtstudierenden der Universität zu Köln im Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte für alle Lehrämter“ gemeinsam an Themen eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts arbeiten.

„Nach meiner langjährigen Berufserfahrung ist ein Neustart in einem neuen Land wirklich schwierig. Aber das Lehrkräfteprogramm der Universität zu Köln und das Praktikum im Berufskolleg haben mich wieder begeistert“ (Mathematiklehrkraft nach dem zweiten Blockpraktikum).

Begleitete Schulpraxis

Ein zentraler Bestandteil im Programm ist, bezogen auf den potentiellen Übergang ins Bildungssystem, die begleitete Schulpraxis. Dadurch werden den teilnehmenden Lehrkräften ein Einblick und erste eigene Erfahrungen im deutschen Schulsystem ermöglicht. Die Schulpraxis innerhalb des einjährigen Programms umfasst zwei dreiwöchige Blockpraktika. An die beiden Hospitations- und Erprobungspraktika folgt ein daran anschließendes, eintägiges und über mehrere Monate fortlaufendes Begleitpraktikum.

In dieser fortlaufenden Praxisphase bekommen die Teilnehmenden die Möglichkeit ihre erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen aus den ersten beiden Praktika kontinuierlich zu festigen und konstruktiv anzuwenden. Die Suche der Praxisschulen findet in Kooperation mit der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln statt. Interessierte Schulen aus dem Regierungsbezirk Köln werden mit den teilnehmenden Lehrkräften nach Schul- und individuellem Lehrerprofil gezielt zusammengeführt.

„Die Angstgrenze zwischen mir und dem Unterricht wurde zerbrochen.“ (Lehrkraft nach dem ersten Blockpraktikum)

In Absprache mit den Schulleitungen steht jeder*jedem Teilnehmenden in den Praxisphasen eine Lehrkraft als Mentor*in zur Seite. Die Aufgaben der Mentor*innen sind es, die Unterrichtshospitation der Teilnehmenden innerhalb der Schule zu koordinieren sowie bei Bedarf fachbezogene Hilfestellungen im Hinblick auf eine eigenständige Unterrichtsplanung der Teilnehmenden zu geben. Hierfür erhält die Lehrkraft, als Ausgleich zu den Mentor*innentätigkeiten, eine

Entlastungsstunde pro Schuljahr. Innerhalb der Schule sind die Mentor*innen zudem die ersten Ansprechpartner*innen für außerunterrichtliche sowie organisatorische Fragen. Sie begleiten die Teilnehmenden bei Fragen, die sich in der Auseinandersetzung mit neu erworbenem Wissen und dem Alltag an einer Schule in Deutschland in Abgleich mit den bisherigen Berufserfahrungen in anderen Schulsystemen ergeben. Für die Mentor*innen werden regelmäßige Netzwerktreffen angeboten, die der gemeinsamen Vor- und Nachbereitung der Praxisphasen sowie einer Vernetzung der Lehrkräfte untereinander dienen. Auf diese Weise findet auch ein intensiver Austausch der Programmmitarbeiter*innen mit den Mentor*innen statt, welcher für die Planung der Praxisbegleitveranstaltung im Rahmen des Programms ausschlaggebend ist.

Kooperationsstrukturen

Das Programm ist ein Kooperationsprojekt des International-Office, des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung und des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Die enge Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln u.a. bei der gemeinsamen Auswahl der Teilnehmer*innen, der Unterstützung bei der Suche der Praxisschulen und der Beratung hinsichtlich der Anschlussmöglichkeiten an das Programm ist darüber hinaus bedeutsam für den Erfolg des Programms (siehe hierzu im Magazin S. 30-31). Von 2018 bis 2020 wurde das Vorgängerprogramm *Programm für geflüchtete Lehrkräfte* an der Universität zu Köln angeboten. Seit dem Frühjahr 2020 ist das Weiterqualifizierungsprogramm Teil des Netzwerks LehrkräftePLUS Nordrhein-Westfalen. Im Netzwerk LehrkräftePLUS arbeitet die Universität zu Köln mit den Universitäten Bielefeld, Bochum, Duisburg-Essen und Siegen zusammen, an denen ebenfalls LehrkräftePLUS-Programme bestehen. Ein Ziel der Zusammenarbeit stellt das Onlineportal „LehrkräftePLUS Nordrhein-Westfalen“ dar, welches Anfang 2021 veröffentlicht wird. Auf dem Portal werden Informationen für



Interessierte gebündelt sowie in einem login-Bereich Materialien für Teilnehmende, Alumni und Lehrende der Programme bereitgestellt.

Das Netzwerk LehrkräftePLUS Nordrhein-Westfalen wird durch das Förderprogramm „NRWege Leuchttürme“ des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) mit finanziellen Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert und in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen sowie der Bertelsmann-Stiftung und der Stiftung Mercator durchgeführt. ▲

Bei Interesse an LehrkräftePLUS schreiben Sie gerne eine Mail an:
lehrkraefte-plus@uni-koeln.de

info

Kontakt

LehrkräftePLUS Köln

Ariane Elshof (International Office der Universität zu Köln)

Semra Krieg (Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung der Universität zu Köln)

Arman Lee (Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln)

Dr. Henrike Terhart (Mercator-Institut der Universität zu Köln für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/ Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung der Universität zu Köln)

E-Mail: lehrkraefte-plus@uni-koeln.de

LehrkräftePLUSKÖLN

ILF Köln – Internationale Lehrkräfte fördern

von Carmen Cardaci & Detlef Sarrazin

Zur Unterstützung geflüchteter Lehrkräfte bei einem Wiedereinstieg in den Beruf in Deutschland besteht seit mehreren Jahren eine Kooperation zwischen der Bezirksregierung Köln und der Universität zu Köln (Projektbeteiligte siehe Infografik). Als eine Anschlussmöglichkeit an das im vorangegangenen Artikel beschriebene Programm „LehrkräftePlus Köln“, wird im Folgenden das zweijährige Programm „ILF -Internationale Lehrkräfte fördern“ vorgestellt.

Die Bezirksregierung als Kooperationspartner in Lehrkräfte Plus

Das einjährige Programm „LehrkräftePLUS Köln“ setzt sich aus berufsbezogenen Deutschkursen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrangeboten, begleiteten Praxisphasen sowie Beratungsangeboten für die geflüchteten Lehrkräfte zusammen. Die Deutschkurse und Lehrangebote finden an der Universität zu Köln statt, die Praxisphasen werden direkt an verschiedenen Schulen im Regierungsbezirk Köln durchgeführt. In dem universitären Weiterbildungsprogramm ist die Bezirks-

regierung Köln an der Auswahl der Bewerber*innen beteiligt. Auch die Suche nach Kooperationsschulen im Regierungsbezirk Köln wird durch die Bezirksregierung unterstützt. Es ist ein gemeinsames fachliches Anliegen, durch die sprachliche Qualifizierung in der deutschen Sprache und die Kenntnis des schulischen Bildungssystems in Deutschland angesichts der Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit in NRW weitere geflüchtete Lehrkräfte als Kolleg*innen an Schulen einsetzen zu können. Dabei wird die Fachlichkeit im jeweiligen Unterrichtsfach besonders berücksichtigt.



Das Bild zeigt die Teilnehmenden des ersten Durchgangs „LehrkräftePlus Köln“ bei der Vertragsaushändigung für „ILF – Internationale Lehrkräfte fördern“ mit Frau Regierungspräsidentin Walsken im Herbst 2019.

ILF Köln – Internationale Lehrkräfte fördern

Eine Anschlussmöglichkeit an das erfolgreich absolvierte Programm „Lehrkräfte-PLUS Köln“ ist das zweijährige Programm „ILF Köln – Internationale Lehrkräfte fördern“ der Bezirksregierung Köln, welches in Kooperation verschiedener Akteure der Bezirksregierung mit dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache umgesetzt wird (vgl. Infografik).

Im Rahmen dieses Programms wird unter Wahrung der Bestenauslese eine auf zwei Jahre sachgrundlos befristete Anstellung im Umfang von 17 Stunden wöchentlich ermöglicht, wobei zwölf Stunden als Unterrichtsstunden an der Schule und fünf Stunden in einem pädagogischen Begleitprogramm geleistet werden. Diese Anstellung erfolgt ohne Anrechnung auf das Stellendeputat der Schule und soll nach

Möglichkeit insbesondere an den Schulen umgesetzt werden, die zuvor auch als Praxis-schulen im Programm der Universität zu Köln mitgewirkt haben, allerdings ist dies keine Voraussetzung. Das pädagogische Begleitprogramm soll gezielt die berufliche und personelle Handlungskompetenz für die Unterrichtstätigkeit der Teilnehmenden stärken. Es umfasst neben methodisch-didaktischen Inhalten und Bausteinen zur digitalen Qualifizierung auch Unterstützung in der Anwendung der Fach-Unterrichtssprache Deutsch. Während der Dauer der zweijährigen Anstellung stehen den Teilnehmenden andere Lehrkräfte als Mentor*innen zur Seite, die ebenfalls innerhalb des Projektes unterstützt und beraten werden.

Die folgende Infografik gibt einen Überblick über den Aufbau von „Lehrkräfte-PLUS Köln“ und „ILF Köln“ sowie über mögliche daran anschließende berufliche Perspektiven:

info

Kontakt

Fachberatung Integration durch Bildung
Carmen Cardaci & Detlef Sarrazin
Bezirksregierung Köln
Abteilung 4 - Schule, Raum C 522

Dienstgebäude: Zeughausstr. 2 - 10, 50667 Köln
Telefon: +49 (0) 221 147-3981
Telefax: +49 (0) 221 147-3722
E-Mail: fachberatung.integration@bezreg-koeln.nrw.de
<http://www.bezreg-koeln.nrw.de>
Telefax: +49 (0) 221 147-3722
E-Mail:
fachberatung.integration@bezreg-koeln.nrw.de
<http://www.bezreg-koeln.nrw.de>

Programme LehrkräftePLUS Köln & Internationale Lehrkräfte fördern (ILF Köln)

Auswahlprozesse (Universität zu Köln & Schulabteilung der Bezirksregierung Köln)	<p>LehrkräftePLUS, Universität zu Köln (1 Jahr)</p> <p>International Office, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)</p>	Beratungs- und Auswahlprozesse (Schulabteilung der Bezirksregierung Köln & Uzk)	<p>Internationale Lehrkräfte fördern (ILF), Bezirksregierung Köln (2 Jahre)</p> <p>Bezirksregierung Köln (Schulabteilung/ Arbeitsstelle Migration, Dezernat 46 am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL)), Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache</p>	Beurteilung (Schulleitung und Schulabteilung der Bezirksregierung Köln)	<p>Perspektiven</p> <p>Bewerbungen möglich auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertretungsstellen im Fachunterricht • Stellen als Lehrkraft für Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) 		
	<table border="1"> <tr> <td>Deutschsprachkurs</td> <td>Begleitete Praxisphasen an Schulen</td> </tr> </table>		Deutschsprachkurs		Begleitete Praxisphasen an Schulen	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellung auf sachgrundlos befristeter Stelle • MINT-Fächer, Englisch, u. a. • 12 Unterrichtsstunden (Hospitationen, Team-Teaching zunehmend eigenverantwortlicher Unterricht) • 5 Stunden Begleitprogramm, s. u. 	<p>Je nach fachlichen, sprachlichen und persönlichen Voraussetzungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anerkennung als Ein-Fach-Lehrkraft • Einstellung als sogenannte/ Nicht-Erfüller/in • Stelle im Seiteneinstieg
	Deutschsprachkurs		Begleitete Praxisphasen an Schulen				
<p>Pädagogisch-Interkulturelle Qualifizierung und Fachdidaktik</p>	<table border="1"> <tr> <td>Veranstaltungen zu Schulpädagogik, allgemeine und fachbezogene Didaktik</td> <td>Deutschsprachkurs „Sprache in Schule und Unterricht“</td> </tr> </table>	Veranstaltungen zu Schulpädagogik, allgemeine und fachbezogene Didaktik	Deutschsprachkurs „Sprache in Schule und Unterricht“	<p>Prüfung weiterer Möglichkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme an Zertifizierungsmaßnahmen zum Erwerb von Lehrbefähigungen • Öffnung der Anpassungslehrgänge für Nicht-EU-Lehrkräfte 			
Veranstaltungen zu Schulpädagogik, allgemeine und fachbezogene Didaktik	Deutschsprachkurs „Sprache in Schule und Unterricht“						
<p>Individuelle Beratung</p>	<p>Ergänzende Angebote und individuelle Beratung</p>						

Jeder Mensch ist eine Welt – jede Sprache ein Schatz

Von Andreas Fischer & Elizaveta Khan (Integrationshaus e.V.)

Sprachvielfalt statt Herkunftsfrage: „Ich wusste nicht, dass diese Frage rassistisch ist, was kann ich denn sonst fragen, wenn ich das wissen möchte?“, fragte uns eine Teilnehmerin gleich zu Beginn eines Workshops. Gemeint war die sogenannte Herkunftsfrage „Woher kommen Sie?“. Es gibt Personen, die diese Frage gerne beantworten und ihre Geschichte teilen möchten. Es gibt aber auch Menschen, die hier geboren und aufgewachsen sind und sich ohne jeglichen Migrations-, Flucht-, oder sonstigen Hintergrund für die deutsche Identität entschieden haben und sich von dieser Frage vor den Kopf gestoßen fühlen. Um Menschen nicht zu verletzen, könnte mensch daher auf die Befriedigung der eigenen Neugierde verzichten und stattdessen fragen: „Welche Sprachen sprechen Sie?“ Denn Sprachkenntnisse richten sich nicht nach nationalen Grenzen. Die Mehrsprachigkeit ist auch aus diesem Grund eines der wichtigsten Merkmale in den Interkulturellen Zentren der Stadt Köln. In einer kleinen Umfrage in den Interkulturellen Zentren zu diesem Beitrag, an der 14 Organisationen teilnahmen, konnten wir folgende Sprachvielfalt feststellen: (siehe gegenüberliegende Seite.)

Die Interkulturellen Zentren der Stadt Köln

Die Interkulturellen Zentren engagieren sich seit bald über 50 Jahren, seit 1979 auch mit finanzieller Förderung durch die Stadt Köln, für das interkulturelle Zusammenleben in der Stadt und fördern in Zusammenarbeit mit Menschen mit Migrationsgeschichte das gleichberechtigte und friedliche Miteinander aller in Köln. Sie sind wichtige Orte der Begegnung für Menschen verschiedener Lebenswirklichkeiten und vielfältiger kultureller und sozialer Herkunft.

Die Zentren haben unterschiedliche Organisationsstrukturen und Kompetenzen, Arbeitsweisen und Ansätze, mit denen sie einen wesentlichen Beitrag zur fachlichen Qualität der Sozialarbeit, der Jugendarbeit, der Bildungsarbeit und der Integrationsarbeit in der Stadt leisten.

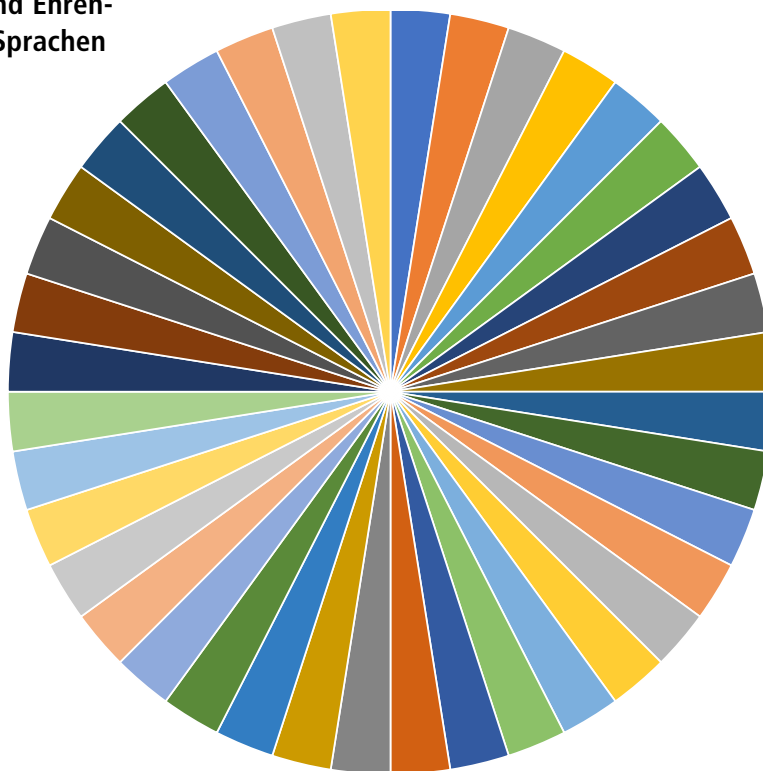
Sprachförderung im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben

Neben Nachhilfeangeboten und muttersprachlichen Förderangeboten bieten die Zentren vielseitige Formen der Sprachförderung an. Manche Zentren fungieren auch als Integrationskursträger. Die Frage „Welche Sprachen sprechen Sie?“ ist gerade im

beruflichen Kontext relevant. Doch nicht alle Sprachen werden als „wertvolle“ Sprachkenntnisse anerkannt: viele in Deutschland lebende mehrsprachige Personen erfahren eine Nicht-Anerkennung ihrer mitgebrachten Sprachen bis hin zur Ablehnung der Muttersprachen. So wie „Deutsch“ gleichermaßen aus dem Standard-Deutsch wie auch zum Beispiel aus Kölsch besteht, ist jede Sprache vielschichtig. Diese Diversität wird in den Zentren, die Sprachkurse anbieten, besonders berücksichtigt. Die Sprachvielfalt findet in diesen Angeboten besondere Anerkennung, und Mehrsprachigkeit wird als mehr gesehen als das Sprechen mehrerer verschiedener Sprachen.

Die Frage nach den Sprachen, die jemand spricht, kann auch andere Gründe als reine Neugier oder die Vorbereitung auf das Berufsleben haben. Nicht selten taucht diese Frage im Sprachenunterricht auf, zum Beispiel um – etwa im Rahmen eines Einstufungstests – die Sprachlernbiographien der Teilnehmer*innen nachzuvollziehen oder um mögliche Überschneidungen zwischen den Sprachen, die die Teilnehmer*innen sprechen, und der Sprache, die unterrichtet werden soll, festzustellen. Auf diese Weise können beispielsweise mögliche falsche Rückschlüsse von einer

Im Team (Haupt- und Ehrenamt) gesprochene Sprachen



- Albanisch
- Amasik
- Arabisch
- Aserbaidshanisch
- Bulgarisch
- Dari
- Deutsch
- Englisch
- Éwé
- Farsi
- Französisch
- Georgisch
- Griechisch
- Hebräisch
- Indonesisch
- Italienisch
- Jiddisch
- Kabiyé
- Katokoli
- Kölsch
- Kosovarisch
- Kurdisch
- Kurmandschi
- Malaya lam
- Mazedonisch
- Mazedonisch
- Mol da wisch
- Persisch
- Polnisch
- Portugiesisch
- Romanes
- Rumänisch
- Serbisch
- Serbokroatisch
- Sorani
- Spanisch
- Türkisch
- Ukrainisch
- Ungarisch
- Urdu

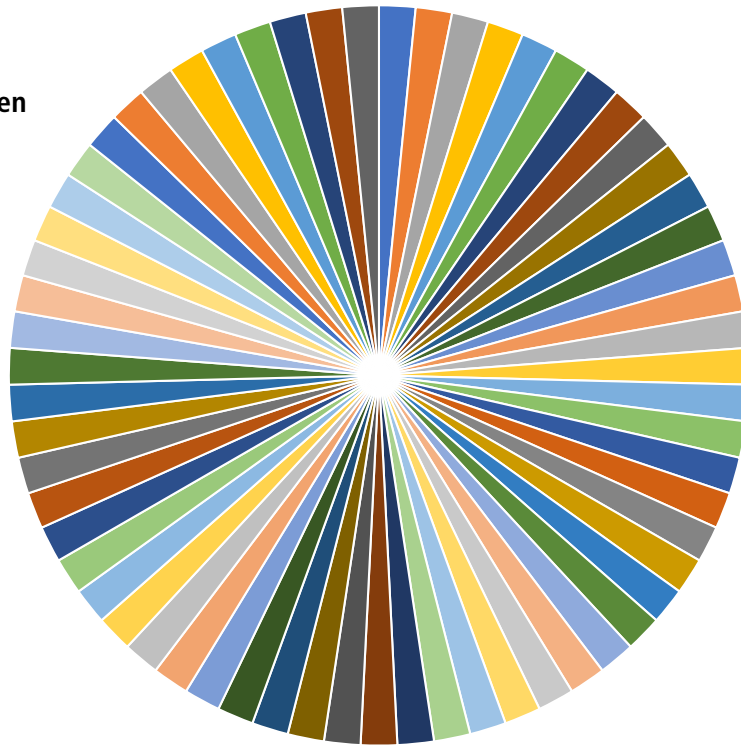
zur anderen Sprache, die sogenannten „falschen Freunde“, abgeleitet und im Unterricht besonders berücksichtigt werden. Zudem lassen sich Brücken zwischen verschiedenen Sprachen bauen, indem Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten deutlich gemacht werden¹. Nicht zuletzt spielt die Frage nach den gesprochenen

Sprachen auch in der Prüfungsvorbereitung und in den Prüfungen selbst eine Rolle. Von der A1-Prüfung bis zur B1-Prüfung begegnet den Lerner*innen diese Frage im ersten Teil der mündlichen Prüfung, in dem sie sich selbst vorstellen sollen.

Einzel Sprachen – Mehrsprachigkeit
 Fragt mensch jemanden nach der Muttersprache oder den Sprachen, die die Person spricht, meint mensch fast immer „Einzel sprachen“ – das heißt Deutsch, Arabisch, Französisch, etc. – Mehrsprachigkeit wird hier also gemeinhin als Vielfalt verschiedener

¹ Eine gute Übersicht hierzu bietet zum Beispiel das internationale Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, vgl. Krumm et. al. [2014], zum Bereich der Phonetik lassen sich unter https://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/phonlehre_700a.htm konzise kontrastive Studien finden.

**Besucher*innen
der Zentren sprechen
diese Sprachen**



■ Albanisch	■ Amasik	■ Arabisch	■ Armenisch	■ Asturische Sprache
■ Aymara	■ Baskisch	■ Chinesisch	■ Berberisch	■ Bulgarisch
■ Chinesisch	■ Dari	■ Twi	■ Deutsch	■ Edo
■ Englisch	■ Farsi	■ Französisch	■ Galizisch	■ Griechisch
■ Guarani	■ Hindi	■ Indonesisch	■ Italienisch	■ Kasachisch
■ Katalanisch	■ Koreanisch	■ Kroatisch	■ Kurmanci	■ Sorani
■ Lingala	■ Litauisch	■ Malayalam	■ Mapudungun	■ Maya
■ Mazedonisch	■ Moldauisch	■ Nahuatl	■ Niederländisch	■ Papiamentu
■ Paschtu	■ Polnisch	■ Portugiesisch	■ Quechua	■ Romanes
■ Rumänisch	■ Russisch	■ Schwedisch	■ Serbisch	■ Sizilianisch
■ Spanisch	■ Suwahili	■ Tagalog	■ Tamazight	■ Tigrinya

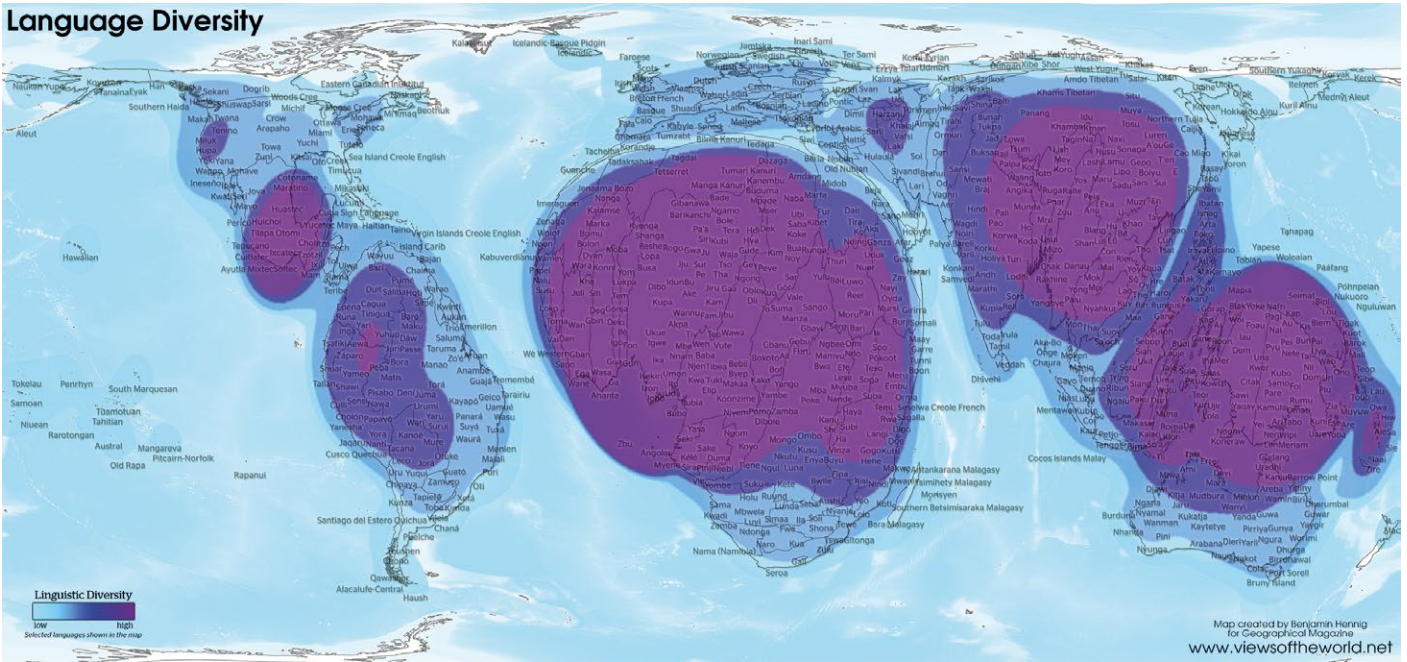
Sprachen nebeneinander verstanden. Ein solches Verständnis ist nicht grundlegend falsch, können doch – wie oben gezeigt – aus einer vergleichenden Gegenüberstellung wertvolle Rückschlüsse für den Unterricht und den Spracherwerb gezogen werden. Doch es kann und sollte bei dem Thema Mehrsprachigkeit genauer hingesehen werden, um Verallgemeinerungen und daraus hervorgehende Stereotype zu vermeiden.

Dies gilt vor allen Dingen für die Frage nach der „Muttersprache“ der Teilnehmer*innen. Gerade in Anfangslektionen im Deutschsprachunterricht finden sich Aufgabenstellungen, in denen es darum geht, dass sich die Teilnehmer*innen vorstellen und gegenseitig besser kennenlernen. Nicht selten werden mit einem Fokus auf Wortbildung Land, Sprache (und nicht Sprachen!) sowie in manchen Fällen auch die entsprechende Nationalität abgefragt. Auf diese Weise werden allerdings problematische Homogenisierungen wie „Türkei – Türkisch – Türke – Türkin“ nahegelegt und eingeübt.

Language Diversity – Jeder Mensch spricht eine Welt

Sprachliche Grenzen decken sich nicht mit Landesgrenzen, die oft willkürlich gezogenen Trennungen unterliegen. Dies wird deutlich, wenn mensch einen Blick auf die Karte mit dem Titel „Language Diversity“ wirft, die der Geograph Benjamin Hennig 2017 veröffentlichte. Die Karte veranschaulicht die Vielfalt der gesprochenen Sprachen und spiegelt die Dichte der sprachlichen Vielfalt durch Vergrößerungen sowie durch farbliche Markierung wider.

Analog zu dieser sprachlichen Vielfalt, die sich gerade durch Grenzüberschreitungen auszeichnet, sollte auch in Bezug auf individuelle Mehrsprachigkeit der Blick für Übergänge und Überschneidungen geschärft werden. Ofelia García und Li Wei (2014) betrachten diesen Aspekt insbesondere vor dem Hintergrund des Sprachhandelns. Sprachen werden hierbei als soziale Praxis verstanden und das Erlernen neuer Sprachen bedeutet an erster



Benjamin Hennig (2017): Language Diversity (<http://www.viewsoftheworld.net/wp-content/uploads/2018/11/LanguageDiversity.png>)

Stelle nicht, grammatische Strukturen und neue Wörter zu lernen, sondern neue Praxen zu entwickeln. Die Autor*innen betonen, dass es gerade für den Unterricht sehr gewinnbringend ist, davon auszugehen, dass die Teilnehmer*innen nicht unabhängig voneinander existierende Einzelsprachen sprechen, sondern dass diese eng miteinander verwoben sind (Translanguaging-Ansatz). Und sie beeinflussen sich fortwährend und verändern sich entsprechend. Dies ist vor allen Dingen darauf zurückzuführen, dass es sich bei diesen Sprachen nicht um voneinander abgegrenzte Sprachsysteme oder Grammatiken handelt, sondern dass diese – wie die Sprecher*innen auch – von ständigen Wechselwirkungen und Veränderungen geprägt sind. Sprecher*innen handeln mit Sprachen, positionieren sich mit ihnen in der Welt bzw. sprechen Welten.

Mehrsprachigkeit fängt jedoch nicht bei Sprecher*innen von mehr als einer „Einzelsprache“ an. Bereits innerhalb einer „Einzelsprache“ ist der Sprachgebrauch von unterschiedlichen Faktoren geprägt. Je nach Ort, Gruppenzugehörigkeit oder

Kommunikationssituation unterscheidet sich der Sprachgebrauch selbst einer Person. So vielfältig ein Mensch, so vielfältig seine*ihre Sprachen.

Panta rhei – alles fließt!

Diese Perspektive ermutigt dazu, Sprachen – und hier vor allen Dingen das Deutsche als Zielsprache des Unterrichts – durch die Aktivitäten der Sprecher*innen als lebendig und wandelbar wahrzunehmen. Kursteilnehmer*innen sollten demnach nicht als Empfänger*innen einer ‚neuen‘ Sprache als abgeschlossenes System, sondern als Gestalter*innen einer sich stets verändernden Sprache wahrgenommen werden. Das Sprachwissen, das sie bereits mitbringen, ist also nicht nur als Negativfolie für kontrastive Studien nutzbar, sondern bildet die dynamische Ausgangslage für sprachliche Veränderungen, an der alle teilhaben.

Somit gilt: Jeder Mensch ist eine Welt – jede Sprache ein Schatz – und Sprachen sind Praktiken, die uns unterstützen, in der Welt zu sein.

Im kommenden Jahr werden verschiedene Interkulturelle Zentren den Fokus auf

die Sprachförderung legen und aus ihrer praktischen Arbeit berichten. ▲

Literatur:

Krumm, Hans Jürgen et. al. (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin u.a.: De Gruyter.
 García, Ofelia / Wie, Li (2014): Translanguaging. Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macmillan UK.

info

Kontakt



Elizaveta Khan
 Andreas Fischer
 Integrationshaus e.V.

Ottmar-Pohl-Platz 5
 51103 Köln

T 0221-99745752

www.ihaus.org

Elizaveta.khan@ihaus.org
andreas.fischer@ihaus.org

Das Sprachförderprogramm des Bundes und die Kölner Dienststelle des BAMF – Ein Kurzüberblick

von Jens Buttler

Im Jahr 2005 hat der Bund mit der Einführung des Zuwanderungsgesetzes erstmals ein flächendeckendes Sprachförderprogramm aufgelegt. Am bekanntesten sind die Integrationskurse, die die erste Säule dieses Gesamtprogramms Sprache darstellen. Im Juli 2016 ist daraufhin die berufsbezogene Deutschförderung mit den Berufssprachkursen hinzugekommen.

Im Folgenden sollen die Integrations- und Berufssprachkurse sowie die Kölner Dienststelle des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) kurz vorgestellt werden.

Das Kursangebot

Die Integrationskurse stehen als Grundangebot der sprachlichen und politischen Bildung für Zugewanderte am Beginn des gesamten Integrationsprozesses. Sie vermitteln in einem sogenannten Orientierungskurs Kenntnisse über die Rechtsordnung, Geschichte, Kultur und Werte in Deutschland und ermöglichen im Sprachkurs den Erwerb von Deutschkenntnissen auf dem Sprachniveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Danach sind Kursteilnehmende in der Lage, sich ohne Hilfe Dritter in Alltagssituationen in der deutschen Sprache zu verständigen.

Die Kurse sind an die Bedürfnisse der unterschiedlichen Zielgruppen angepasst und können je nach Förderbedarf auch auf unterschiedliche Stundenkontingente zurückgreifen. So beinhaltet der allgemeine Integrationskurs, die häufigste bundesweit laufende Kursart, einen Sprachkurs mit 600 Unterrichtseinheiten (UE). Er schließt mit dem Sprachtest „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ) ab, der das erreichte Sprachniveau feststellt. Da es sich hierbei um einen skalierten Sprachtest handelt, können auch niedrigere Niveau-Stufen als B1 ausgewiesen werden, z. B. A2 oder A1. Teilnehmende, die den Kurs zwar besucht, das B1-Niveau aber nicht erreicht haben, können den Kurs mit einem Umfang von weiteren 300 UE wiederholen.

Neben diesem allgemeinen Integrationskurs wird in weiteren Kursen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Zugewanderten eingegangen.

Gerade für Menschen, die weder in ihrer Muttersprache noch in der lateinischen Schrift alphabetisiert worden sind, stellt das Erlernen einer neuen Sprache eine besondere Herausforderung dar. Der Alphabetisierungskurs geht gezielt darauf ein und bietet mit insgesamt 900 UE für den Sprachkurs und weiteren 300 UE

für eine gegebenenfalls notwendige Wiederholung ein umfangreiches Stundenkontingent, um der besonderen Ausgangslage dieser Teilnehmenden Rechnung zu tragen. Außerdem ist in diesem Kurs das Erreichen des B1-Niveaus nicht das erklärte Ziel, sondern es geht darum, dass die Teilnehmenden entsprechend ihrer individuellen Ausgangslage möglichst weit im Spracherwerb kommen.

Hinzu kommen noch Frauen-, Eltern- und Jugendintegrationskurse, ein Intensivkurs, ein Förderkurs, ein Integrationskurs für Zweitschriftlernende sowie Angebote für Menschen mit Behinderungen, wie zum Beispiel ein Integrationskurs für Gehörlose. Der Orientierungskurs umfasst immer 100 UE und schließt mit dem Test „Leben in Deutschland“ (LiD) ab.

Wurden beide Kurse, also Sprach- und Orientierungskurs, mit Bestehen der Tests erfolgreich abgeschlossen, ist der Integrationskurs insgesamt bestanden. Dies wird dann durch das „Zertifikat Integrationskurs“ bestätigt. Teilnehmende können mit diesem Zertifikat schneller die Einbürgerung beantragen – bei Vorliegen der übrigen Voraussetzungen bereits nach sieben statt nach acht Jahren.

An die Integrationskurse schließt die im Jahr 2016 neu geschaffene berufsbezogene Deutschförderung mit den Berufssprachkursen an. Mit verschiedenen Kursmodulen für allgemeines berufsbezogenes Deutsch und Spezialmodulen für den Bereich Gewerbe/Technik, Einzelhandel oder Heilberufe ist diese Sprachförderung auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet und hat die Sprachniveaus B2, C1 oder C2 zum Ziel.

Kosten

Für den Besuch der Kurse ist ein Kostenbeitrag von derzeit 1,95 € pro UE von den Teilnehmenden zu entrichten. Eine Befreiung

ist jedoch möglich, wenn Teilnehmende Sozialleistungen erhalten, oder wenn die Zahlung des Kostenbeitrages eine unzumutbare Härte für sie darstellt.

Teilnahme

Die Ausländerbehörden, Jobcenter und Sozialämter können die Teilnahme an einem Integrationskurs für zugewanderte Menschen zur Bedingung machen, wenn diese Sozialleistungen erhalten oder schneller eine Einbürgerung erreichen wollen. Die Ausländerbehörden, Jobcenter und Sozialämter können zugewanderte Menschen zur Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichten. Dies ist immer dann möglich, wenn die Einschätzung besteht, dass keine ausreichenden Kenntnisse der deutschen Sprache vorhanden sind, das heißt, die Personen nicht in der Lage sind, im Alltag auf Deutsch zu kommunizieren.

Nach Deutschland zugewanderte Staatsangehörige aus einem EU-Land, Asylbewerberinnen und Asylbewerber mit einer guten Bleibeperspektive oder solche, die bereits einen Arbeitsmarktzugang haben, werden nicht zu einer Kursteilnahme verpflichtet, können aber bei Vorliegen der übrigen notwendigen Voraussetzungen für eine Teilnahme an diesen Kursen teilnehmen, solange es freie Plätze gibt (siehe die anliegende Übersicht).

Kursträger

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge führt die Integrationskurse nicht selbst durch, sondern greift hier auf öffentliche und private Träger zurück, die sich vorab einem Zulassungsverfahren unterziehen müssen. Bundesweit gibt es derzeit etwa 1.500 Integrationskursträger, die in der Prüfung durch das Bundesamt belegen konnten, dass sie in der Lage sind, die Kurse entsprechend den gesetzlichen Vorgaben aus der Integrationskursverordnung und den sonstigen Vorgaben des Bundesamts durchzuführen.

Dienststellen des BAMF

Für die regionale Umsetzung und Steuerung des Integrationskursangebotes in NRW sind derzeit drei Dienststellen zuständig: Bielefeld, Düsseldorf und Köln. Auch die berufsbezogene Deutschförderung für NRW und Hessen wird in der Dienststelle in Köln-Poll koordiniert, wo von über 90 Mitarbeitenden rund 45 für die Verwaltung der Integrationskurse sorgen.

Ansprechpersonen für Behörden, Integrationskursträger und andere Akteure im Bereich der Integration sind die Regional Koordinatorinnen und -koordinatoren, die sogenannten „Rekos“. Für jeden Kreis bzw. kreisfreie Stadt gibt es eine, einen oder mehrere „Rekos“, sodass

das Bundesamt als Bundesoberbehörde regional verankert und in die örtlichen Strukturen eingebunden ist.

Die Kölner Dienststelle des Bundesamtes ist zudem seit vielen Jahren im Beirat des ZMI vertreten und unterstützt dessen Anliegen, bildungsabschnittsübergreifend und sprachenübergreifend am Ausbau von Angeboten für die Förderung des Deutschen sowie einer mehrsprachigen Bildung mitzuwirken.

info



Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
 Referat 42G - Köln
 Jens Buttler
 Poller Kirchweg 101, 51105 Köln
 Telefon: 0911-943-81500
 Fax: 0221 92426-199
 E-Mail: jens.buttler@bamf.bund.de
 Internet: <http://www.bamf.de>
<http://www.wir-sind-bund.de>

Digitalisierung in HSU-Klassen: Corona-Notstand oder eine nachhaltige Lösung?

von Dr. Nicola Brocca

Die Generation der „digital natives“ hat alle Schulstufen erreicht. Online-Materialien ergänzen Lehrbücher und sind per Mausklick überall und jederzeit abrufbar. Eltern können sich direkt in das Online-Klassenbuch ihrer Kinder einloggen und so täglich Überblick über die Unterrichtsabläufe erhalten. Vor allem für den herkunftssprachlichen Unterricht scheint die Digitalisierung ein Gewinn zu sein, beispielsweise durch Online-Materialien und einen dadurch erleichterten Zugang zu Lerninhalten. Klingt gut, aber es geht nicht von heute auf morgen, wie die kurzfristige Umstellung auf Home-Schooling aufgrund von COVID-19 bewiesen hat.

Home-Schooling als Chance für den HSU-Unterricht

Binnen weniger Tage hat sich unser Alltag im letzten Frühling radikal verändert. Erstmals haben die Schulen ihre Türen geschlossen und flächendeckend Online-Unterricht eingeführt. Eine große Herausforderung für Schüler*innen, Familien und Lehrkräfte - für ein Fach wie den herkunftssprachlichen Unterricht (HSU), in dem der Lehrplan freier gestaltbar ist als in anderen Schulfächern, aber auch eine Chance, neue Lehr-Lern-Settings auszuprobieren: Plötzlich war der HSU online verfügbar und es konnte von zu Hause gelernt werden. Vor allem für Familien, die ihre Schulkinder sonst zum Unterricht außerhalb ihrer Stammschule gefahren haben, bedeutete dies eine große Entlastung. „Türkischunterricht oder Fußball?“ Plötzlich stand Türkisch ohne Konkurrenz zur Wahl. „Und wenn ich den Farsi-Unterricht verpasst habe?“ Dann war es durch den digitalen Unterricht mit Lernplänen, digitale Online-Tools zum kooperativen Arbeiten (z. B. Padlet) oder Videoaufnahmen möglich, auch zu einem späteren Zeitpunkt zu lernen. Auch den Lehrkräften boten sich Chancen: Sie verloren keine Zeit mehr auf den Wegen zwischen den teilweise voneinander entfernten Schulen. Online ergab sich für die Lehrkräfte zudem die Möglichkeit, ihre Schüler*innen nach Leistung zu differenzieren, anstatt an einem festen Ort heterogene Gruppen mit unterschiedlichen Materialien zu bedienen. Unterrichtseinheiten, die nur bestimmte Schüler*innen benötigten – beispielsweise zur Alphabetisierung in arabischer Schrift – konnten speziell auch nur diesen Schüler*innen zur Verfügung gestellt werden. Zugleich wurde eine gemeinsame allgemeine Prüfungsvorbereitung auf die Sprachprüfung im 9. oder 10. Schuljahr für Kandidat*innen aus verschiedenen Schulen und Stadtteilen online möglich.

Eine Umfrage zeigt...

Die beschriebenen Chancen für den HSU sind groß, doch die Praxis zeigt, dass auch große Herausforderungen damit verbunden sind. Ein Online-Fragebogen, den 69 von insgesamt 320 Lehrkräften des Regierungsbezirkes Köln Anfang Juli 2020 im Rahmen einer freiwilligen Befragung ausgefüllt haben, belegt, dass die Zahl der Schüler*innen, die sich in den zwei Monaten des Home-Schooling regelmäßig am HSU beteiligt haben, um ca. 40 % gesunken ist¹. Fast die Hälfte der befragten Lehrkräfte gab an, dass die Schüler*innen und ihre Familien schlechter für sie erreichbar waren als zuvor, obwohl für die Mehrheit der Befragten das Unterrichten gleich viel oder mehr Aufwand gekostet hat.

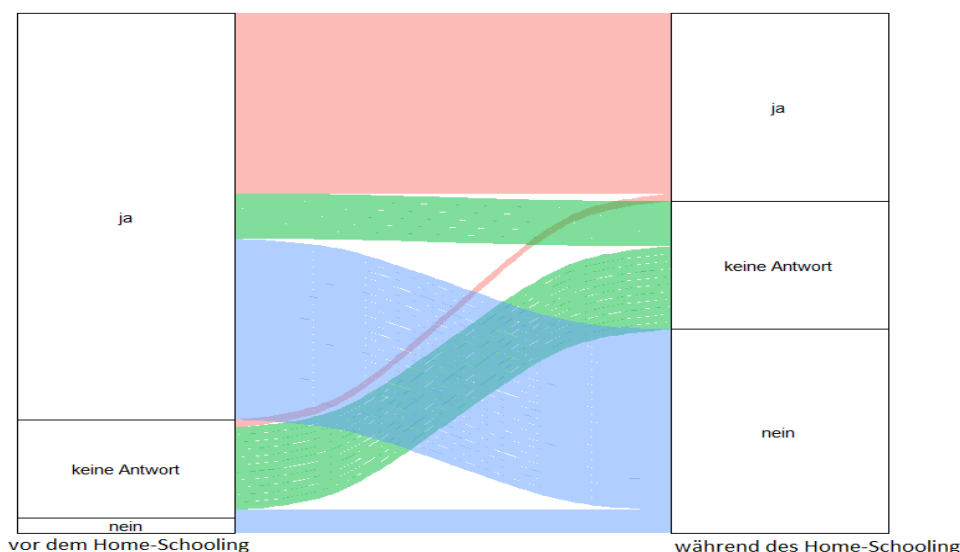
Die Belastung für die Familien der HSU-Lehrkräfte stieg zudem deutlich an: Für 12 % der Befragten stellte die Vereinbarung von Lehrtätigkeit und Kindererziehung schon im Präsenzunterricht eine Herausforderung dar, im Lock-Down waren es 20 %.

Und während fast 80 % der Befragten angaben, im Präsenzunterricht die Interaktion in der Herkunftssprache zwischen den Schüler*innen zu fördern, sank diese Quote im Home-Schooling-Setting auf 36 % (Grafik 1).

In der Tat verwendeten die Lehrkräfte während des Home-Schooling überwiegend Medien, die die frontale Kommunikation bevorzugen: Am häufigsten erreichten die HSU-Lehrkräfte die Schüler*innen und Ihre Familie per Telefon (72 %) oder per Mail (59 %), also über Medien, die nur einen Kommunikationskanal gleichzeitig ermöglichen. Sie nutzten aber auch häufig

¹ Die Daten, werden hier erstmalig präsentiert. Eine Publikation in wissenschaftlichem Rahmen wird vorbereitet.

Fördern Sie die Interaktion zwischen Schüler*innen?



Grafik 1: Fördern Sie die Interaktion in der Herkunftssprache zwischen den Schüler*innen vor dem Home-Schooling? Und währenddessen?

Instant-Messaging-Dienstleistungen wie WhatsApp (62 %), in der die Partizipation mehrerer Teilnehmer*innen möglich ist. Auch wenn solche Medien sich für die Erreichbarkeit der Schüler*innen im Home-Schooling als nützlich erwiesen haben, ist ihre Anwendung für die komplette Unterrichtsgestaltung in Bezug auf den Datenschutz bedenklich. Die dafür entwickelten Lernplattformen wie Logineo², die sowohl Interaktion als auch ein sicheres Umfeld nach der Datenschutzgrundverordnung anbieten, sind weniger verbreitet. 16 % der Befragten geben an, sie jemals im Home-Schooling benutzt zu haben. Kaum angewandt wurden Aufgaben-Verwaltungs-Onlinedienste, wie zum Beispiel Ether-Pad, Simple Groupware, Trello oder Google Docs (4 %). Eine optische Darstellung kann Grafik 2 entnommen werden:

...aber es ist auch sehr gut gelaufen

Für eine bedeutende Minderheit (ca. 20 %) ist der Unterricht besser gelaufen als zuvor. Warum? Diese Lehrkräfte stellten fest, dass ihre technischen Bedingungen zu Hause optimal sind: Sie waren bereits zuvor medienaffin und konnten so rasch auf den digitalen Unterricht umsteigen. Solche Lehrkräfte haben gut mit den Familien der Schüler*innen zusammengearbeitet. Vor allem im Grundschulbereich waren die Eltern wichtige Mediator*innen sowohl für die Sprache als auch für die Bedienung des digitalen Mediums. Auf diese hilfreiche Ressource kann in regulären Unterrichtssituationen nicht zugegriffen werden. So berichten einige Lehrkräfte:

Beispiel 1) „Mit den älteren Schüler*innen konnte ich gut arbeiten. Viele von ihnen haben sogar besser als im Unterricht

gearbeitet. Die Grundschüler*innen haben dank der Eltern arbeiten können.“

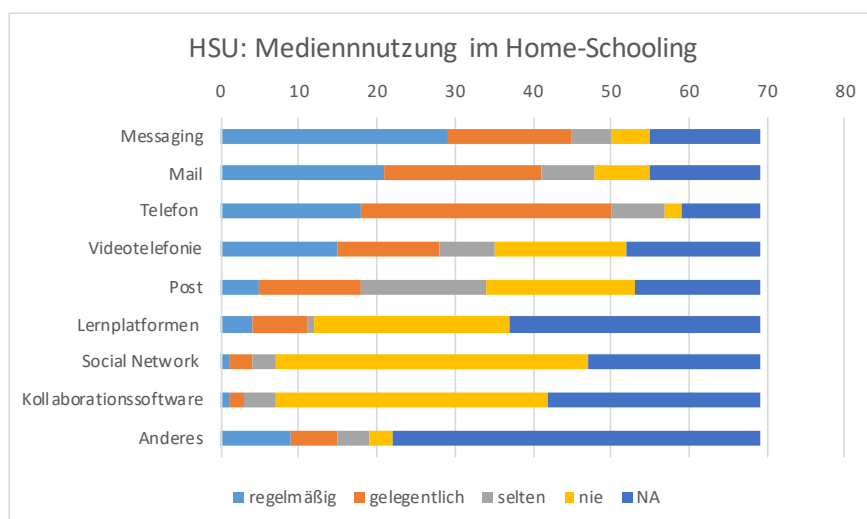
Beispiel 2) „Man konnte durch Fern-Beschulung neue Perspektiven gewinnen: [...] sehr effektive Kooperationen zwischen Lehrer*in, Kindern und Elternteil. Intensive und effiziente Planung, damit man unter einer ganz besonderen Situation das Unterrichtsziel für das 2. Halbjahr erreichen konnte, mit geringster Frustration der Kinder und der Familie [...] Lockere und bequemere Atmosphäre ohne zeitlichen und räumlichen Stress für die Kinder. Eine sehr flexible und gezielte Unterrichtsform durch verschiedene Maßnahmen, wie z. B. Sprach- und/oder Video Aufnahme; Bild-Darstellung, schriftliches Feedback, Online-Unterricht in der kleineren Gruppe oder Einzelunterricht für die Kinder, die mehr Unterstützung brauchten. [...]“

Wohlbemerkt können die enge Kooperation mit der Familie sowie das Lernen von zuhause Leistungsunterschiede der Schüler*innen auch verstärken, da die Eltern ihre Kinder unterschiedlich gut unterstützen können. Viele Lehrkräfte merkten dies in der Befragung an, wie im folgenden Beispiel 3:

Beispiel 3) „Rückmeldung bzw. bearbeitete Arbeitsblätter kamen immer von den gleichen Kindern. Ich denke, es liegt auch daran, dass zuhause nicht für alle Kinder ein angenehmer Lernort gewesen ist.“

Lehrkräfte, die das Home-Schooling als Chance gesehen haben, sind sich zugleich auch der Herausforderung bewusst und wünschen sich mehr Förderung seitens der Schule in Form von digitaler Beratung oder Fortbildungen und durch die Verbesserung der medialen Ausstattung: „Wir benötigen dringend eine Empfehlung seitens der Schulbehörde (white List), welche

² <https://www.logineo.schulministerium.nrw.de/LOGINEO-NRW/Was-ist-LOGINEO-NRW/>



Grafik 2: Welche Kommunikationswege nutzen Sie im Home-Schooling, um mit Schüler*innen und ihren Familien in Kontakt zu treten?

Lernplattformen benutzt werden können (Schulvertrag mit den Lernplattformenanbietern), sodass die Datensicherheit [...] gewährleistet ist“, schreibt eine der befragten Lehrkräfte.

Ausblick

Lehre und Lernen auf Distanz mit digitalen Medien können im Moment nicht als langfristige Alternative für den Präsenzunterricht gesehen werden, vor allem, weil nicht alle Lehrkräfte gleichermaßen darauf vorbereitet sind. Trotzdem hat das Home-Schooling deutlich gemacht, welche Kompetenzen die Bürger*innen von morgen brauchen und wie wichtig es ist, diese bereits in der Schule fächerübergreifend zu aktivieren. Die Nutzung digitaler Medien

sollte nicht nur für einen Methodenwechsel sorgen, sondern der Förderung neuer Lernkompetenzen dienen, die die Gesellschaft 2.0 fordert. Jede Einführung neuer Technologien benötigt eine Trainingsphase, in der die Schüler*innen und die Lehrkraft lernen, damit umzugehen. Das notgedrungene Home-Schooling hat jedoch keine Zeit für eine solche Eingewöhnungsphase gelassen. Es hat aber gezeigt, dass vieles möglich ist, wenn die richtigen Voraussetzungen vorhanden sind: Nur mit strukturierten Lehrkräfteaus- und -fortbildungen und mit der entsprechenden technischen Ausstattung kann ein digitaler HSU flächendeckend gelingen.

Zur Vertiefung:

Brocca, N. (2020) Impact of media in vocabulary learning and teaching-learning settings: an experiment in Italian as

heritage language classes. In: Italiano LinguaDue, 2/2020.

Brocca, N. (im Druck) Insegnare italiano secondo l'approccio per task attraverso media digitali. In: Hirzinger-Unterrainer Eva M. Aufgabenorientierung im Italienischunterricht. Ein theoretischer Einblick mit praktischen Beispielen. Narr Francke Attempto Verlag: Tübingen.

Brocca, N. (2017). Learning by Teaching with Videos. Increasing media and language didactical competences along the teacher training chain. Repositorio FOCO, Best Practices in foreign Language Teaching. <https://foco.usal.es/fichas/learning-be-teaching-with-videos>

info

Kontakt

Dr. Nicola Brocca
Universität Innsbruck
Institut für Fachdidaktik
Innrain 52d,
A-6020 Innsbruck



Telefon +43 512 507 43011

E-Mail nicola.brocca@uibk.ac.at

zuletzt erschienen



DemeK-Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen: Arbeitshilfen für den Unterricht in der Primarstufe - Schwierigkeitsstufe I und II

Im Jahr 2018 ist das erste Konzept und Arbeitsbuch für die Arbeit mit der DemeK-Konzeption „Arbeitshilfen für den Unterricht in der Primarstufe - Schwierigkeitsstufe I“ erschienen. 2020 folgt nun das zweite Buch „Arbeitshilfen für den Unterricht in der Primarstufe - Schwierigkeitsstufe II“. DemeK-Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen ist ein von den Lehrkräften aus der Primar- und Sekundarstufen entwickeltes und seit über 10 Jahren unterrichtlich erprobtes Sprachbildungskonzept, das unmittelbare fachliche Unterstützungen anbietet und eine kontinuierliche Sprachentwicklung systematisch sichert. Beide Arbeitshilfen sind nur in Zusammenhang mit den Unterstützungsangeboten der Bezirksregierung Köln zu erhalten. ▲



Übergänge gestalten - Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Kitas und Schulen

Im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) tagen und arbeiten Zuständige für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche seit dem Jahr 2016 regelmäßig in der Fachgruppe „Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“. Dieses aus der Arbeit der Fachgruppe hervorgegangene Heft widmet sich dem Thema der Übergänge von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen ins Regelsystem von Schulen und Kindertagesstätten. Hierzu wurden sechs Leitlinien für den Schulbereich formuliert, die hier abgedruckt sind. Das Heft bietet damit eine Orientierung für Lehrkräfte und Schulleitungen, um Kinder und Jugendliche bei den Übergängen ins Regelsystem zu unterstützen, und informiert über Angebote bundesweit. Das Heft finden Sie unter folgendem Link:

<https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2020/09/BiSS-Handreichung-Neuzugewanderte-Uebergaenge.pdf> ▲



BERUFSAUSBILDUNG IM HANDWERK. ZUKUNFT BEGINNT HIER! ARABISCH

Das ZMI hat zusammen mit der Handwerkskammer zu Köln eine neue Auflage der zweisprachigen Broschüre zum dualen Ausbildungssystem in Deutschland herausgegeben. Die Broschüre informiert auf Deutsch und Arabisch darüber, welche vielfältigen Möglichkeiten das duale Ausbildungssystem im Handwerk bietet. Dabei richtet sich die Broschüre nicht nur an arabisch sprechende Jugendliche und junge Erwachsene, die sich für einen Ausbildungsberuf im Handwerk interessieren, sondern auch an ihre Eltern. Besonders anschaulich beschreiben darin vier junge Erwachsene ihren Weg in das Handwerk. Die Broschüre finden Sie auf der Homepage des ZMI:

https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2021/02/zmi-berufsbildung_arabisch_web.pdf ▲



Film: Mehrsprachigkeit in Kölner Kitas

Das ZMI ist dem Wunsch aus dem Arbeitskreis „Bilinguale Kitas“ des Integrationsrates nachgekommen und hat den Film „Mehrsprachigkeit in Kölner Kitas“ erstellt. Der Film bietet konkrete Einblicke zur Förderung und zum Umgang der Mehrsprachigkeit im Kitalalltag. Folgenden drei Kitas haben Ihre Türen im Film geöffnet Kita AMANA, KiTA Zebra Verde und die städtische KiTA in der Teufelsbergstr. Den Film finden Sie auf der Homepage des ZMI:

<https://zmi-koeln.de/bilinguale-kitas/> ▲



KOALA - Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen

Das Konzept KOALA wurde vor 20 Jahren in den Regierungsbezirk Köln eingeführt. Diese Handreichung mit dem Titel KOALA - Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen ist eine Antwort auf die heutige Situation der Mehrsprachigkeit in vielen Klassenzimmern im Primarbereich, die nicht nur an der Zahl der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler, sondern auch an Sprachenvielfalt zugenommen hat. Deshalb richtet sie sich sowohl an Schulen, die nach dem Prinzip des KOALA systematisch Herkunftssprache und deutsche Sprache im Unterricht einbinden, als auch an Schulen und Lehrkräfte, deren Klassen mehrsprachig sind. Es dient auch als Information für Studierende, die an dem Thema Mehrsprachigkeit in Schulen Interesse haben. Neben einem theoretischen Ansatz im ersten Teil, werden im zweiten Teil erprobte praktische Beispiele dargestellt. Schließlich bietet der dritte Teil Anregungen und Materialien für die Planung und Durchführung des Unterrichts. Die Handreichung ist in Kooperation mit dem ZMI-Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration erstellt worden.

https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/index.html ▲



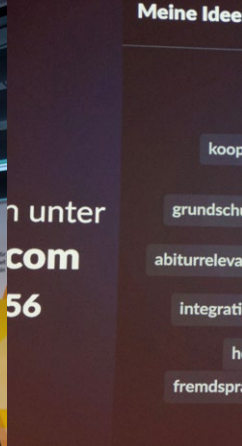
Ehrenamtliche Sprachförderung

Broschüre: Sprache kommt vom Sprechen

Das KI Köln hat gemeinsam mit dem Integrationshaus Köln (In-Haus e.V.) eine gemeinsame Broschüre für die ehrenamtliche Deutschförderung erstellt.

Die Broschüre trägt dazu bei die fehlende Sprachförderung aufgrund der Schulschließung und des Wegfalls anderer Sprachkurse durch ehrenamtliches Mitwirken aufzufangen.

<https://www.ki-koeln.de/downloads/ehrenamtliche-sprachfoerderung/> ▲





n für eine Verbreitung des HSU's bzw. für eine höhere Wertigkeit: 0 3 8

festen wissenschaftliche untermauerung
 sensibilisierung der schulleiter
 werbung u a in studiengängen
 gleiche bezahlung
 raume gleiche
 stundenkontingente
 werbung köln für
 vormittag kollegium
 schule kooperation
 info schulkonferenzen stundenplan information

operation mit der universität
 ins stunden tutorials
 stundentafel pro
 öffnung für alle
 höhere
 ache

fortbildung

eltern

imagekampagne



HSU – Herkunftssprachen in der Schule

Sprachfest am 28. Januar 2020

Das diesjährige Sprachfest des ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration fand am 28. Januar 2020 mit dem Thema „HSU – Herkunftssprachen in der Schule“ im FORUM Volkshochschule am Kölner Neumarkt statt. Die Veranstaltung zählte mehr als 250 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem Elementarbereich, Schule und Hochschule, der Politik und den Migrantenorganisationen, den freien Trägern sowie der Verwaltung. Traditionsgemäß wurde auch in diesem Jahr zum Sprachfest die aktuelle Ausgabe des ZMI-Magazins veröffentlicht. Es trug, gemäß dem Thema des Sprachfests, den Titel „Herkunftssprachen einbeziehen, Sprachkompetenzen stärken“ und bekam erstmalig eine Beilage mit dem Titel „Informationen zum Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU)“¹. In dieser können sich Interessierte über Hintergründe des Herkunftssprachlichen Unterrichts und Anmelde-möglichkeiten informieren.

Auch auf dem Sprachfest gab es Informationsstände, an denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über Herkunftssprachlichen Unterricht informieren konnten und Anregungen für eine erfolgreiche Umsetzung des Familiensprachenunterrichts erhielten. Darüber hinaus konnten sie direkt mit Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Wissenschaft und Verwaltung über Herausforderungen und Chancen des HSU diskutieren. Im Zentrum des Sprachfests stand jedoch das abwechslungsreiche Podiumsprogramm, das mit Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Wissenschaft und Praxis einen facettenreichen Einblick in das Thema bot. Den Anfang machte der Kölner Bürgermeister Andreas Wolter. Er begrüßte die Anwesenden und überreichte der Katholischen Grundschule Am Portzenacker die Urkunde zur neuen Mitgliedschaft im Verbund Kölner Europäischer Grundschulen. Damit ist die sechzehnte Grundschule dem Verbund beigetreten, der es sich zum Ziel gemacht hat, die europäische Forderung umzusetzen, dass jede Europäerin und jeder Europäer neben der Herkunftssprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen solle. Darauf folgte ein Grußwort von Serap Güler, Staatssekretärin des Ministeriums für Kinder, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW. Sie beschrieb den Herkunftssprachlichen Unterricht als einen wichtigen Schlüssel zur Integration, da er den Kindern dabei helfe, ihre natürliche Mehrsprachigkeit zu fördern und ihre interkulturelle Kompetenz zu stärken. Sie führte aus, dass Nordrhein-

Westfalen beim Sprachenangebot bundesweit den Spitzenplatz einnehme, da der Herkunftssprachliche Unterricht in mehr als 20 Sprachen angeboten werde und hierfür 936 Lehrerstellen dauerhaft zur Verfügung stünden. Die Staatssekretärin kündigte an, dieses Angebot auch weiter stärken zu wollen. Insbesondere die Lehrkräfte im Publikum begrüßten das.

Bei der anschließenden Podiumsdiskussion, moderiert von Prof. Dr. Becker Mrotzek, diskutierten Prof. Dr. Ildikò Erika Stephanie Risse von der Freien Universität Bozen, Staatssekretärin Serap Güler, Frau Dr. Almut Küppers von der Goethe-Universität Frankfurt und dem Netzwerk HSU, Herr Dr. Schlieben als Vorsitzender des Ausschusses für Schule und Weiterbildung der Stadt Köln und Frau Sánchez Oroquieta als HSU-Lehrkraft über den aktuellen Status des Herkunftssprachlichen Unterrichts und die Herausforderungen, die damit – besonders für die Lehrkräfte – einhergehen. Frau Oroquieta berichtete zum Beispiel, dass HSU-Lehrkräfte oft nicht ins Kollegium integriert seien und an mehreren Schulen und teilweise unterschiedlichen Schulformen tätig seien. Außerdem gebe es immer noch keine adäquate Anerkennung der ausländischen Abschlüsse von Lehrkräften.

Frau Prof. Dr. Risse von der Freien Universität Bozen hielt auch den Hauptvortrag. Er trug den Titel „Das dreisprachige ‚paritätische‘ Schulsystem in Südtirol – und was man daraus lernen kann.“ Prof. Dr. Risse berichtete darin über dreisprachige Schulmodelle in aller Welt, die immer häufiger und auch immer stärker wahrgenommen würden. Ein Beispiel hierfür sind die ladinischen Schulen in den Dolomiten in Norditalien, in denen auf Ladinisch, Italienisch und Deutsch unterrichtet wird. Dort ist die Entwicklung von dreisprachigen Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in allen Schulstufen untersucht worden. Im Vortrag wurden insbesondere die Deutschkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund gestellt und folgende Fragen beantwortet: Behindert oder beschleunigt das Aufwachsen mit drei (Schul-)sprachen die Schreibkompetenzen im Deutschen? Wie sehen diese Kompetenzen im Vergleich zu denjenigen aus, die sich bei Kindern im ansonsten traditionell einsprachigen Südtiroler Schulsystem entwickeln? Welche Erkenntnisse der paritätischen Schule lassen sich auf einsprachige Schulmodelle und hier besonders auf die Förderung von Herkunftssprachen übertragen?²

¹ https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2020/01/zmi-beilage-2019-hsu_web.pdf

² Weitere Informationen zu diesem Thema finden Sie auch in dem Beitrag von Frau Risse in diesem Magazin auf den Seiten 9-10



Zum Ende des Sprachfests wurde unter den Gästen eine digitale Live-Umfrage durchgeführt. Dabei schrieben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter anderem auf, welche Herausforderungen sie (als Lehrkraft) im Schulalltag sehen. Es zeigte sich, dass Binnendifferenzierung, Zeit, Wertschätzung, Zusammenarbeit und Ressourcen die Themen sind, die die Beteiligten im Alltag am meisten beschäftigen.

Live Umfrage sli.do

Quelle: Elcin Ekinci 📌

Fortbildungstag Deutsch

Der „Fortbildungstag Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache“ fand am 14. November 2020 zum elften Mal statt. Die Veranstaltung wird seit 2010 jährlich von der Veranstaltergemeinschaft bestehend aus Universität Bonn, Universität zu Köln, ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration sowie den Volkshochschulen Bonn und Köln durchgeführt. Die Veranstaltung fand aufgrund der Corona-Pandemie erstmals im Online-Format statt.

Der Fortbildungstag richtet sich in gleicher Weise an alle, die im Bildungssystem die deutsche Sprache fördern – von Lehrkräften aller Schulformen und -stufen über pädagogische Fachkräfte des außerschulischen Bereichs, Wissenschaftler*innen der Hochschulen bis hin zu Kursleitenden der Erwachsenenbildung. Anders jedoch als in den Jahren zuvor, bei denen sich regelmäßig weit über 200 Interessierte abwechselnd in den Räumlichkeiten der Universitäten Bonn oder zu Köln in verschiedenen Formaten wie Workshops, Plenarvorträgen oder Ausstellungen zusammenfanden, zeichnete sich im Frühsommer 2020 ab, dass aufgrund der Corona-Pandemie eine Präsenzveranstaltung im November 2020 nicht möglich sein

würde. Die Veranstaltergemeinschaft entschied kurzfristig, die gewachsene und traditionell gut besuchte Veranstaltung nicht ausfallen zu lassen, sondern in ein digitales Format umzuwandeln. Hierbei zeigte besonders die Universität Bonn als ursprünglich vorgesehener Standort der Präsenzveranstaltung ein hohes Maß an Flexibilität, die bereits fortgeschrittene Planung schnell und kreativ den neuen Gegebenheiten anzupassen. Da sich die Themen der Workshops des Fortbildungstags fast ausschließlich mit handlungsorientierten und praxisbezogenen Aspekten der Sprachförderung und Sprachbildung befassen, die gleichwohl handlungsorientiert mit den Teilnehmer*innen erprobt werden sollen, bestand eine zentrale Herausforderung darin, trotz der digitalen Umsetzung ein hohes Maß an gemeinsamer Kommunikation zu ermöglichen. Hierzu wurde allen Workshop-Referent*innen eine Fortbildung zur Nutzung interaktiver digitaler Tools angeboten. Zudem wurden studentische Hilfskräfte, die im Normalfall Veranstalter und Referent*innen vor Ort bei der Tagungs- und Seminarumsetzung unterstützen, gezielt als technische Assistenz und Moderation in den Workshops eingesetzt. Dank

der hohen Bereitschaft der Referent*innen, ihre Workshops in digitale Online-Angebote umzugestalten, konnte die übliche Struktur des Fortbildungstags fortgeführt werden. So gab es am Vor- sowie Nachmittag jeweils elf Workshops, die zahlreiche Aspekte rund um das Thema Sprachbildung und Sprachvermittlung vielseitig aufbereiteten. Mittags fand der zentrale Plenarvortrag mit dem Titel „Digital gestütztes Fremdsprachenlernen - aktuelle und systematische Überlegungen am Beispiel der DaF-/DaZ-Didaktik/Methodik“ von Prof. Dr. Hermann Funk (Universität Jena) statt, der die aktuellen Herausforderungen der Online-Lehre und des digital gestützten DaF-/DaZ-Unterrichts aufgriff. Die Veranstaltung war mit 350 Anmeldungen ausgebucht und die positive Evaluation durch die Tagungsgäste bestätigt den erfolgreichen Verlauf des Fortbildungstags. Somit gilt ein Dank der Veranstaltergemeinschaft auch den vielen Teilnehmer*innen, die kleinere technische Herausforderungen wohlwollend annahmen und durch ihre Beiträge und Rückfragen zum Gelingen dieser digitalen Premiere maßgeblich beitrugen. 📌

Bildungspolitische Ziele

Von Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani



© Mirza Odabaşı

Niemand kann wissen, auf welche Zukunft die nächsten Generationen vorbereitet werden sollten. Gleichzeitig scheinen sich alle einig, dass das Bildungssystem, so wie es heute ist, nicht bleiben kann. Aber da endet schon die Einigkeit. Das jetzige System passt insofern zu unserer Gesellschaft, als es das Ergebnis einer historischen Entwicklung gepaart mit einer allgemeinen Unentschlossenheit beziehungsweise Uneinigkeit ist.

Es gibt unterschiedliche Perspektiven und Interessen. Voll und ganz logisch im Sinne von »alles aus einem Guss« wird es nicht gehen, denn dafür müsste man heute einen Konsens darüber erzielen, wie das Bildungssystem in 30 Jahren sein soll. Denn so lange dauert eine grundlegende Reform, da neben den Strukturen und Gesetzen auch die Lehrerausbildung an Universitäten und im Referendariat entsprechend angepasst werden müsste. Jede Reform muss den Status quo als Ausgangspunkt nehmen. So wünschenswert grundlegende Reformen sein mögen, so unwahrscheinlich ist es, dass sie kommen werden. Dennoch gibt es bestimmte Ziele und Prinzipien, an denen man sich orientieren kann, wenn man Verbesserungen einleiten möchte.

Folgende 4 Ziele sollten – aus meiner Perspektive – für alle Bildungsinstitutionen von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I verfolgt werden:

Erstens: Die Beseitigung von Ungerechtigkeiten, mit Blick auf soziale Herkunft und Bildungserfolg, muss in Angriff genommen werden. Hier muss es einen sozialen Ausgleich geben, der an den drei zentralen Entstehungskontexten sozialer Benachteiligung ansetzt (Familie und Umfeld, Bildungssystem, Entscheidungsverhalten). Kinder unterer Schichten benötigen dringend stärkere Unterstützung, denn: Ein zentrales (gesellschaftliches) Problem ist der hohe Anteil an kompetenzschwachen Kindern und Jugendlichen. Von dieser Kompetenzarmut sind ganz überwiegend Kinder aus unteren Schichten betroffen (mit und ohne Migrationshintergrund). Ein anderes (gesellschaftliches) Problem ist der vergleichsweise geringe Anteil besonders kompetenzstarker Kinder und Jugendlicher. Daher müssen die Begabungsförderung in der Breite (»jedes Kind ist begabt«) und Exzellenzförderung für außergewöhnliche Spitzenleistungen stärker ausgebaut werden. Auch hier gilt: Kinder und Jugendliche aus unteren Schichten sind viel zu selten im obersten Kompetenzbereich und werden nach wie vor zu selten in der Begabtenförderung berücksichtigt. Die Förderung von benachteiligten Kindern ist also in jedem Bereich von zentraler Relevanz, darf aber nicht zulasten anderer Kinder geschehen.

Zweitens: Lehrer müssen unbedingt entlastet werden, damit der Unterricht das Kerngeschäft bleibt und gleichzeitig die realistische

Erwartung auf eine ungleichheitssensible Diagnostik und Förderung gestellt werden kann. Mit der Didaktisierung sollte man es dabei nicht übertreiben.

Drittens: Von Eltern sollte nicht zu viel erwartet werden. Die wenigen Erwartungen, die an die Eltern gestellt werden, sollten konkret sein, transparent gemacht und begründet werden. Sowohl Familien in prekären Lebenslagen als auch neu zugewanderte Familien müssen in der Lage sein, die Erwartungen zu verstehen und zu erfüllen. Die Kooperation zwischen Schule und Familie muss gleichzeitig verstärkt werden.

Viertens: Das Bildungssystem würde von mehr Übersichtlichkeit in der Struktur, Klarheit in den Erwartungen (an Kinder, Eltern und Lehrer) sowie einer konsistenteren Strategie profitieren. Sowohl die äußere Struktur, also das Bildungssystem an sich, als auch die innere Struktur, also die Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume für die einzelnen Schulen, müssen entsprechend modifiziert werden.

Diese 4 Ziele sollten nicht zulasten der derzeitigen Stärken des Bildungssystems gehen. Die Stärken sollten erhalten bleiben, und gleichzeitig sollte man Entwicklungen, die sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten etabliert haben, aufgreifen und verstärken: Das Gymnasium ist (neben der Grundschule) die einzige Schulform des allgemeinbildenden Schulsystems, die es in allen Bundesländern gibt. Zwar verstärkt Selektion soziale Ungleichheit, allerdings wäre es äußerst ungünstig, die beliebteste und die letzte alle Bundesländer verbindende Schulform abzuschaffen oder umzubenennen. Auch die kreative Idee, ein Einheitsschulsystem mit einer Schulform für alle zu etablieren und diese Schulform »Gymnasium« zu nennen, ist nicht zielführend.

Die berufliche Bildung in Deutschland, insbesondere die duale Ausbildung, ist ein Erfolgsmodell. Auch sie verstärkt soziale Ungleichheit, weil sie insbesondere talentierte Arbeiterkinder von einem Studium »ablenkt«. Gleichzeitig gewährleistet die duale Ausbildung – durch die Ausbildung im Betrieb und in der Berufsschule – eine hohe Qualität. Die berufliche Bildung insgesamt hat einen großen Anteil daran, dass die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland vergleichsweise gering ist und die Möglichkeiten der Qualifizierung von Neuzugewanderten im Jugend und jungen Erwachsenenalter vergleichsweise vielfältig sind. Überhaupt gibt es eine große Vielfalt an (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems, die es ermöglichen, alle Abschlüsse und Zugangsberechtigungen jederzeit zu erlangen.

Der quantitative Ausbau der Ganztagsbetreuung vom elementaren über den primären bis hin zum sekundären Bereich des Bil-

dungssystems ist das zentrale Thema, das aufgegriffen und weiter verstärkt werden sollte.

Das bestehende System, die vorhandenen Lehrkräfte und die Bedürfnisse der Eltern müssen berücksichtigt werden, weil man sonst Gefahr läuft, Luftschlöser zu bauen.

Der Bildungsföderalismus hat zu vielen unterschiedlichen Bildungssystemen geführt. Da die Bildungspolitik zu den letzten Domänen gehört, die von der Landespolitik weitgehend eigenständig gestaltet werden können, wird sich daran auf absehbare Zeit kaum etwas ändern lassen – und im Übrigen wäre das auch nicht unbedingt wünschenswert.¹ Auch Lehrkräfte sprechen nicht mit einer Stimme. Die verschiedenen Gewerkschaften und Verbände im Bildungsbereich vertreten unterschiedliche Positionen, und zum Teil gibt es je nach Bundesland und Landesvertretung selbst innerhalb ein und derselben Gewerkschaft abweichende Positionen. Es versteht sich zudem von selbst, dass unter den Lehrkräften – wie in jedem anderen Berufsfeld – die Kompetenzen und das Engagement variieren. Und nicht zuletzt haben auch Eltern ganz unterschiedliche Interessen: Manchmal ist es die Absicherung von sozialen Privilegien, aber nicht selten missfällt es engagierten Eltern nachvollziehbarerweise, wenn der Eindruck entsteht, an der Generation ihrer Kinder würde herumexperimentiert.

Diese Rahmenbedingungen stellen die Grundlagen für die weiteren Überlegungen dar. Daher wird keine strenge beziehungsweise ausschließliche Orientierung an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen erfolgen, wie sie von der Bildungsforschung oder der Entwicklungs- und Lernpsychologie dargelegt wird. Könnte man die Gesellschaft bei der Gestaltung des Bildungssystems vollkommen ausblenden, wären die großen Entwürfe der Reformpädagogik oder der prominenten öffentlichen Intellektuellen – zuletzt etwa von Gerhard Hüther oder Richard David Precht – grundsätzlich zu befürworten. Gäbe es da nicht das Problem der Gesellschaft. Zum einen wollen diese Bildungsvisionen und -revolutionen im Kern eine andere Gesellschaft, zum anderen übersehen sie allzu häufig die Mechanismen sozialer Ungleichheit, die sich nicht durch guten Willen allein auflösen lassen. Eine andere Gesellschaft durch radikale Veränderungen im Bildungssystem etablieren zu wollen, zeugt von einem ausgeprägten Gestaltungsoptimismus und einer fehlenden Sensibilität für die Komplexität. Man muss beispielsweise mit den weit mehr als 1 Million Lehrenden in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie an der Lehrerbildung Beteiligten arbeiten – mit all ihren Potenzialen und Beschränkungen. Von Lehrenden etwas zu erwarten, das sie nicht imstande sind zu leisten, ist eine – vorsichtig ausgedrückt – ungünstige Ausgangsbedingung.² Dies lässt sich auch nicht dadurch kompensieren, dass man massenhaft Quereinsteiger, Arbeitslose oder Rentner einsetzt. Wer ernsthaft glaubt, mit weniger Lehrkräften und weniger

1 Eine zentralistische Bildungspolitik kann auf lokale Besonderheiten noch weniger Rücksicht bzw. Einfluss nehmen. Darüber hinaus bestünde die Gefahr, dass ein bundesweit einheitliches Bildungssystem noch reformresistenter wäre oder aber voreilig ungünstige Entscheidungen bundesweit umgesetzt würden. Die Frage ist grundsätzlich auch, auf welchen Kompromiss man sich unter den 16 Bundesländern einigen könnte. Hinzu kommen beamtenrechtliche Hindernisse uvm.

2 Das sollte man etwa auch beim Thema Digitalisierung in der Schule berücksichtigen.

ausgebildeten pädagogischen Fachkräften und mehr Praktikern würde eine bessere Lehre möglich sein, unterschätzt die Anforderungen des Lehrberufs und überschätzt das Vorhandensein geeigneter Personen, die hoch motiviert und verlässlich Tag für Tag und Jahr für Jahr qualitativ hochwertige Lehre leisten. Es gibt begründete Zweifel daran, dass es so einfach geht.

In öffentlichen Diskussionen hat sich etabliert, das Bildungssystem zunächst als vollständig gescheitert darzustellen, um diesem konstruierten Desaster ein Luftschloss gegenüberzustellen. In mindestens zweierlei Hinsicht ist dieses Vorgehen unproduktiv: Zum einen ist das bestehende System nach realistischen Maßstäben – also im historischen und internationalen Vergleich – nicht gescheitert, es hat vielmehr einige Schwächen. Zum anderen ist die Vorstellung, man könnte in einem historisch gewachsenen Kernsystem der Gesellschaft eine Revolution anzetteln oder eine Vision verwirklichen, sehr unrealistisch. Schwarzmalerei ist nicht konstruktiv und macht nur noch unzufriedener. Auch mein Anliegen ist es, die Bildungsinstitutionen zu einem besseren Lern-, Entwicklungs- und Arbeitsort zu machen, allerdings unter Berücksichtigung des Status quo und der genannten Ziele. Die oben beschriebenen 4 Ziele zu verfolgen bei gleichzeitiger Erhaltung der Stärken des Bildungssystems und unter Berücksichtigung des Status quo, erfordert ein vielschichtiges Vorgehen. Es gibt durchaus allgemeine Systemfragen, die man berücksichtigen sollte, allerdings sind es – abgesehen von strategischen Maßnahmen zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung – die am wenigsten relevanten Punkte. Von zentraler Bedeutung ist das Mikrosystem der einzelnen Schule und der einzelnen Kita. Hier könnten durch den Ausbau und die Aufwertung des Ganztags Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die Persönlichkeitsentwicklung und die Horizonterweiterung von Kindern und Jugendlichen befördern und zugleich soziale Ungleichheiten abbauen. Gleichzeitig würden Lehrkräfte von einigen Aufgaben entlastet werden, sodass der Spagat zwischen Klassenunterricht und individueller Förderung besser gelingt.

Den Zielen, Kinder in ihrer Entwicklung noch besser zu unterstützen und die Institutionen zu Orten zu machen, an denen alles, was die Welt zu bieten hat, erlebbar ist, kann man sich auch ohne Revolution und Vision annähern. Die Vielfalt der Welt und die Vielfalt der Formen des Zusammenlebens erfahrbar zu machen – das wäre schon ein großer Schritt. ▲

info

Ausschnitt aus:

Aladin El-Mafaalani

MYTHOS BILDUNG

Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft

320 Seiten, Hardcover, 20 €

ISBN: 978-3-462-05368-5



zmi



zmi-koeln.de

MEHRSPRACHIGKEIT UND
INTEGRATION IN KÖLN!



facebo

18.3

Sprachsche
Münc

KULTUR KOREA
1994
2014