

Thomas Jaitner

Interkulturelles Lernen im Unterricht an der Grundschule



Modellprojekt „Unsere Schule ...“
Soziale Schulqualität an Grundschulen – Schulinterne Evaluation, Fort- und Weiterbildung

Die Entwicklung und Durchführung des Modellprojektes wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und unterstützt und durchgeführt in den Ländern Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Thomas Jaitner, geb. 1948, Gesamtschullehrer, Fachberater an der Arbeitsstelle Migranten der Bezirksregierung Köln, Bildungsreferent der Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen in NRW

© Copyright 2005

Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., Göttingen
Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Instituts für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. reproduziert, übersetzt oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Satz und Gestaltung: Delta GmbH, Göttingen

Wissenschaftliche und redaktionelle Leitung: Ulrich Geisler, Anne Niederdrenk, Wolfgang Muhs

240-0507 – 1. Auflage 2005

Inhaltsverzeichnis	Seite
Einleitung	4
1. Das Leitbild: das interkulturelle Haus des Lernens	7
2. Schauplatz: Klasse	19
2.1 Eigenverantwortliches Lernen im Unterricht	19
2.2 Deutschlernen in der Grundschule	20
2.3 Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache	26
2.4 Die Förderung der Herkunftssprachen	28
2.5 Interkulturelles Lernen	37
3. Schauplatz: Schule	40
3.1 Das Schulprogramm als gemeinsame Plattform	40
3.2 Sammlung statistischen Materials	41
3.3 Kooperation des Lehrerteams	42
3.4 Einsatz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im Regelunterricht	43
3.5 Sprachliches Lernen im Ganztagsbetrieb	44
3.6 Die Steuerung der Schulentwicklung	45
4. Schauplatz: Schule und Umfeld	48
5. Die Rolle der Lehrkräfte	66
Glossar	78
Literaturverzeichnis	82
Einsendeaufgabe	86

Einleitung

Es gibt zwei aktuelle Gründe, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie eine gut funktionierende interkulturelle Grundschule aussehen kann.

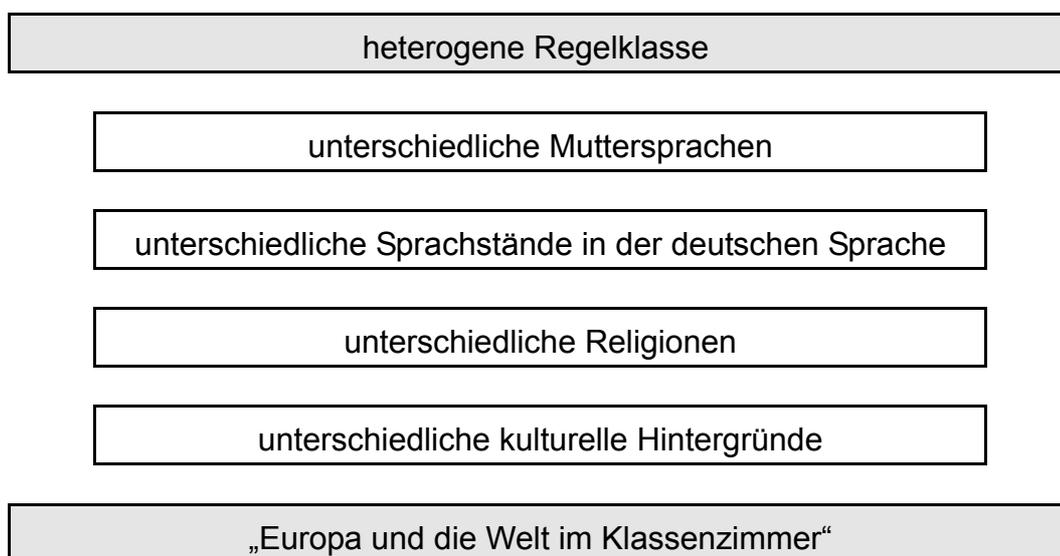
1. Ganz egal, ob man die jüngsten internationalen Vergleichsstudien wie PISA und IGLU nimmt, Sprachstandstests an einzelnen Schulen oder etwa die Ergebnisse der Lernstandstests in Mathematik, Englisch und Deutsch, die im November 2004 erstmals in allen 9. Klassen des Landes NRW geschrieben wurden: Das Ergebnis ist immer dasselbe. Immer wieder wird festgestellt, dass die sprachlichen Fähigkeiten vieler Schülerinnen und Schüler unzureichend sind. Und: Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen dem sozialen Umfeld der jeweiligen Schule und den Leistungen. Besonders schlecht schneiden Jugendliche aus unteren sozialen Schichten und aus Migrantenfamilien ab. Auch wenn die Ergebnisse von IGLU besser sind, so geben doch die Befunde von PISA zu denken: 50% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erreichten beim Lesen maximal Kompetenzstufe I, immerhin besuchten aber 70% von ihnen die deutsche Schule von Anfang an.

Sprachliche Fähigkeiten sind eine Schlüsselkompetenz für den Schulerfolg, aber auch für die Teilhabe an der Gesellschaft. In der PISA-Studie heißt es dazu: „Das Lesen ist mit unterschiedlicher Akzentuierung in allen Lebensphasen von Bedeutung. Neben dem Hineinwachsen in die Lesesozialisation ist hier vor allem auch die Relevanz des Lesens als Voraussetzung für schulische und berufliche Erfolge zu nennen. Lesen als kulturelle Schlüsselqualifikation eröffnet die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und bietet die Möglichkeit der zielorientierten und flexiblen Wissensaneignung. Umgekehrt bedeutet eine geringe Lesefähigkeit bis hin zum modernen Analphabetismus einen enormen Chancennachteil. Geringe Lesefähigkeit und -bereitschaft werden daher zunehmend als soziales und politisches Problem ernstgenommen“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 379).

2. Viele Lehrkräfte fühlen sich im Umgang mit multikulturellen Klassen überfordert und allein gelassen. Darauf sind sie in der Regel im Studium und während der 2. Ausbildungsphase nicht vorbereitet worden. Sie wissen vor allem zu wenig darüber, wie zweisprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche eigentlich lernen. Dafür gibt es zu wenige Vorbilder und eingeschliffene Erfahrungen, auf die man zurückgreifen

könnte. Die Ergebnisse der Wissenschaft, die in diesem Bereich vorliegen, sind entweder unbekannt oder zu wenig anwendungsbezogen auf den schulischen Alltag. Zu allem Überfluss fehlen systematische Lehrerfortbildungen, in denen eine gemeinsame Verständigung möglich wäre. Zurück bleibt allzu oft ein Gefühl der Ratlosigkeit.

Die Frage nach der gut funktionierenden interkulturellen Schule ist ein Schlüsselproblem für die Zukunft der Schule, aber auch die Zukunft unserer Gesellschaft. Die heterogene Klasse, in der Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Muttersprachen, verschiedenen Sprachständen in der deutschen Sprache, mit verschiedenartigen Religionen oder Herkunftskulturen gemeinsam lernen, ist der Regelfall geworden. Das gilt mittlerweile für alle Schulformen und nicht nur für die städtischen Ballungsgebiete.



Ein Beispiel: in der Stadt Köln haben 40 % aller Kinder unter 14 Jahren einen Migrationshintergrund, Tendenz steigend, viele von ihnen sprechen nicht Deutsch als ihre Muttersprache. Noch nie in der Geschichte hat sich die Bevölkerung der Stadt Köln so rasch und grundlegend verändert wie in den letzten Jahren. Aber Köln ist kein Einzelfall, ähnliche Beobachtungen kann man in anderen deutschen Städten machen, aber auch in Rotterdam, Bradford, Madrid oder St. Denis. Diese Entwicklung ist nicht rückgängig zu machen, dafür sorgen die Freizügigkeit innerhalb der Europäischen Union, die Internationalisierung der Arbeitsplätze oder die Folgen der Globalisierung. Deutschland ist auf Dauer ein mehrsprachiges Land geworden. Die bundesdeutsche Gesellschaft kann es sich nicht leisten, dass der Ausschluss breiter Teile der jungen Generation, vor allem vieler Migranten, von

elementaren Formen der Bildung droht. In der heutigen Wissensgesellschaft, in der lebenslanges Lernen und damit die Fähigkeit Sprache als Mittel des Denkens zu benutzen, angesagt sind, kann eine drohende Spaltung in Wissende und Nicht-genug-Wissende nicht hingenommen werden.

Das bedeutet: Die Frage der Schulerfolge der Migrantenkinder kann man nicht einfach aussitzen in der Hoffnung, sie würde sich schon von selber lösen. Dabei kommt der Grundschule eine besondere Rolle zu. Die Grundschulzeit ist die Phase in der Entwicklung der Kinder, in der sie zum ersten Mal bewusst über Sprache nachdenken, die ihnen hier als Schriftsprache gegenübertritt. Viele Kinder müssen sich zum ersten Mal mit der Existenz unterschiedlicher kultureller Normen und Verhaltensweisen und Religionen befassen. Wenn diese Zeit erfolgreich gestaltet werden kann, so hat das positive Auswirkungen auf die weitere Schulkarriere und das notwendige lebenslange Lernen. Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien zeigen, dass man die Zeitspanne verpassen kann, in der ein Aufbau sprachlicher und interkultureller Kompetenzen relativ leicht erfolgen kann. Ein Nachlernen wird danach ungleich schwerer fallen.

In der Debatte nach der Veröffentlichung der PISA-Studie ist immer wieder darauf hingewiesen worden, dass wir lernen müssen sinnvoll mit Heterogenität umzugehen. Ausgehend davon wurde das Konzept des fragend-entwickelnden Unterrichts kritisiert, dem ein Begriff von Homogenität zugrunde liegt und der gerade deshalb offensichtlich gescheitert ist. Auch wenn in der öffentlichen Diskussion die sprachliche Heterogenität kaum eine Rolle spielte, so ist hier doch das entscheidende Stichwort gefallen. Zu einer notwendigen Unterrichtsreform, die auf ein individualisiertes Lernen abhebt, gehört auch die Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt. Die in diesem Lehrheft vorgestellten Überlegungen sollten deshalb nicht als etwas Zusätzliches, das jetzt auch noch getan werden muss, verstanden werden, sondern als integrativer Bestandteil einer Entwicklung von Schule, die sich insgesamt dem Umgang mit Heterogenität verpflichtet fühlt. Viele Ansätze müssen deshalb nur weitergedacht und auch auf die sprachliche Vielfalt bezogen werden.

Aus der internationalen Diskussion und vielen positiven Beispielen hierzulande wissen wir, wodurch sich eine gut funktionierende interkulturelle Grundschule auszeichnet. Die wichtigsten Elemente sollen in diesem Lehrheft vorgestellt werden. Wir wollen auf diese Weise praktische Anregungen und Hinweise geben zum Nachdenken und Weiterdenken über die eigene Praxis.

1. Das Leitbild: das interkulturelle Haus des Lernens

Grundschulen mit einer multikulturellen Schülerschaft erfordern ein spezielles Leitbild, eine Philosophie, die möglichen Maßnahmen eine gemeinsame Richtung, ein Ziel geben. Dieses Leitbild muss mit allen Beteiligten, der Lehrerschaft, der Schülerschaft und den Eltern erarbeitet, festgelegt und immer wieder überprüft, präzisiert und ergänzt werden. Auf diese Weise entsteht ein System von Spielregeln, mit dem sich alle auseinander setzen müssen und das sichert, dass alle wissen, was sie erwartet.

Kernstück des Leitbildes ist die Frage, ob die Schule Heterogenität als Chance oder als Nachteil versteht. Versuchen Sie einmal herauszufinden, welche Vorstellung der fiktive Schulleiter in unserem Beispiel von Heterogenität hat:

Beispiel: Herr Müller ist Schulleiter einer Grundschule. Er meint über den Schulalltag:

„Wir sind eine kleine Grundschule. Wir haben nicht viele Kinder mit Migrationshintergrund, sie machen etwa 20% aller Schülerinnen und Schüler aus. Aber sie halten im Alltag kolossal auf. Der Unterricht kommt oft nicht vom Fleck, weil manche Kinder bestimmte Wörter der Alltagssprache nicht verstehen. Mit manchen Eltern sind die Gespräche beim Elternsprechtag unmöglich, sie verstehen einfach nicht genug Deutsch. Viele Eltern kommen nicht zum Elternabend und bekommen dann die wichtigen Informationen über die Klasse nicht mit. Und wenn man dann noch bedenkt, wie viel Zeit wir aufbringen müssen, um den muslimischen Eltern begreiflich zu machen, dass auch ihre Töchter an der Klassenfahrt in der 4. Klasse mitfahren sollen, wird man verstehen, wie viel zusätzlichen Ärger wir haben. Das kostet allen Kollegen zu viele Nerven und belastet uns alle sehr.“



Ihr Kommentar zu den Vorstellungen von Herrn Müller:

Unser Kommentar:

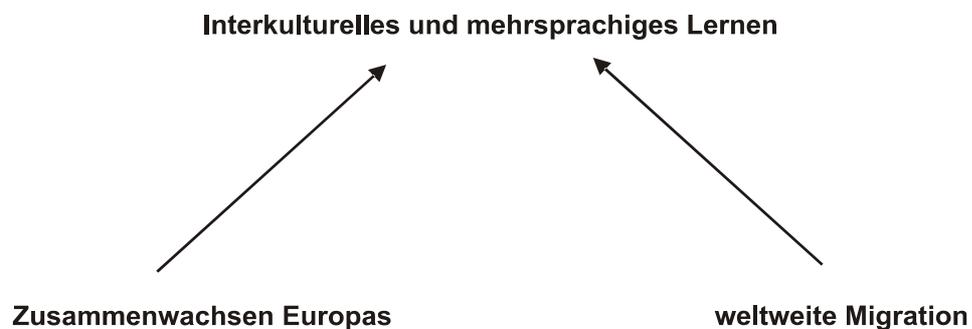
Herr Müller beklagt eine Reihe von Einzelpunkten, die sich sicherlich noch erweitern ließe. Hinter diesen konkreten Alltagsproblemen steht eine grundsätzliche Sichtweise. Herr Müller betrachtet Kinder und Eltern von einer bestimmten Norm aus, die er als bekannt, als „normal“ voraussetzt, auch wenn sie nirgendwo schriftlich niedergelegt ist (etwa im Schulprogramm). Es ist, grob gesagt, die Vorstellung einer einsprachigen deutschen Schule mit den entsprechenden Regeln über den Verlauf schulischer Veranstaltungen. Eltern und Kinder, die diesen Vorstellungen nicht entsprechen, fallen als „Störungen“ auf: Sie haben etwas noch nicht begriffen, sie haben einen Mangel.

Damit kein Missverständnis aufkommt: Es geht hier nicht um die Sinnhaftigkeit einzelner Regeln, etwa die Notwendigkeit von Elternabenden. Die Frage ist, ob sich nicht der Alltag in einer Schule mit multikultureller Schülerschaft verändert und von allen Beteiligten neue Verhaltensweisen erfordert, und zwar Verhaltensweisen, die als Bereicherung empfunden werden, weil man Dinge lernen kann, die man bisher nicht lernen konnte. Diese Möglichkeit zur Bereicherung wird sich nur dann eröffnen, wenn man Heterogenität als Chance begreift. Mit einer solchen Sichtweise lassen sich dann in der alltäglichen Arbeit konkrete Verfahrensweisen finden, die die Arbeit leichter machen.

Worin könnte die Bereicherung in einer multikulturellen Grundschule liegen? Die Migranten bringen Erfahrungen im Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen sowie von Mehrsprachigkeit in die Schulen mit. An interkultureller Kompetenz und Mehrsprachigkeit haben aber alle Menschen in Deutschland ein Interesse. Das zusammenwachsende Europa lässt die alte Rollenverteilung „Inländer – Ausländer“ oder „zugehörig

– fremd“ hinfällig werden. Zu oft wechselt der Standort: wer heute der vertraute Inländer ist, kann morgen schon der fremde Ausländer sein. Das gilt nicht nur für den weitgereisten Manager, auch der Alltag der meisten Bürgerinnen und Bürger ist davon betroffen. Allerdings werden interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit oft nur als Konzept für eine Elite gefordert, etwa für Manager, die sich in Kursen für ihre Verhandlungen in Frankreich oder Japan fit machen lassen und etwas über unterschiedliche kulturelle Standards und ein angemessenes Umgehen damit lernen, oder für Studierende, die ein Auslandssemester einlegen, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.

Eine Zukunftsaufgabe ist es, die beiden Quellen für das interkulturelle und mehrsprachige Lernen zusammenzuführen, also das „Europa der Paläste“ und das „Europa der Hütten“. Man muss die heutigen heterogenen Regelklassen als „Europa im Kleinen“ verstehen, in denen Mehrsprachigkeit und der Umgang mit verschiedenen Kulturen aus erster Hand im normalen Alltag erlebt und bearbeitet werden kann. Hier liegen Lernpotenziale, die für Migranten wie Nichtmigranten von großem Interesse sind. Deshalb sollten das Lehren und Lernen in diesen Klassen eine europäische Perspektive, ein europäisches Leitbild erhalten.



Verschiedene europäische und internationale Institutionen denken seit langem darüber nach, wie eine derartige europäische interkulturelle Schule aussehen könnte, die, darüber ist man sich einig, die Schule der Zukunft sein wird. Leider ist diese Debatte hierzulande kaum wahrgenommen worden.

Lesen Sie einmal die folgenden Zitate aus internationalen Dokumenten durch und versuchen Sie, Merkmale einer interkulturellen Schule zu definieren!

.....

.....

.....

.....

.....



„Die Gemeinschaft ist immer **ein multi-kulturelles und multi-ethnisches Gefüge** gewesen, dessen Vielfalt für die Gemeinschaft selbst eine Bereicherung darstellt und allen Bürgern nützt, nicht ohne jedoch die Gemeinschaft als Ganze und die Einwanderergruppen vor Herausforderungen zu stellen... Kulturelle und sprachliche Vielfalt der Schülerpopulationen (ist) nicht mehr die Ausnahme, sondern die Regel. Da Daten... nicht von allen Mitgliedsstaaten erhoben werden und daher keine umfassenden Analysen möglich sind, muss unionsweit der Anteil der Schüler, die täglich mit Schülern anderer sprachlicher und kultureller Herkunft in Kontakt kommen, ungefähr auf die Hälfte der gesamten Schülerpopulation geschätzt werden. Europa ist heute unwiderruflich Bestandteil der Schulwirklichkeit.“

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Bericht über die Schulbildung von Migrantenkindern in der Europäischen Union, 1994, S. 5f.

„Es ist nicht länger möglich, die **Beherrschung von Fremdsprachen** einer Elite vorzubehalten oder solchen Menschen, die Sprachen erwerben wegen ihrer geographischen Mobilität. In Übereinstimmung mit der Resolution des Rats der Erziehungsminister vom 31.3.1995 ist es für jeden notwendig, unabhängig von der schulischen oder beruflichen Laufbahn in wenigstens zwei europäischen Sprachen zusätzlich zur Muttersprache entsprechende Kenntnisse zu erwerben und aufrechtzuerhalten.“

Europäische Kommission, Weißbuch zu Erziehung und Ausbildung: Lehren und Lernen für die lernende Gesellschaft, 1995, S. 67

„Bildung und Erziehung sollten ein **Gespür für Relativität, Diversität und Toleranz** vermitteln. Dazu sollte sie sowohl die Einzigartigkeit der menschlichen Erfahrung, die Variationsweite jeder einzelnen Kultur und die lange Geschichte der Wechselbeziehungen zwischen menschlichen Gruppierungen herausarbeiten. Identität ist ein Beziehungsbegriff, keine Festung. Nur wo das anerkannt wird, gibt es wechselseitige Offenheit, eine Zweiwegebeziehung.“

UNESCO Report, Unsere kreative Vielfalt, 1996 (Kurzfassung), S. 62

„Die Wichtigkeit der **Rolle des Lehrers** als Akteur des Wandels, der Verständnis und Toleranz fördert, war noch nie so augenfällig wie heute und wird im 21. Jahrhundert noch an Bedeutung gewinnen. Die Welt ist im Wandel: vom engstirnigen Nationalismus hin zu Toleranz, Verständnis und Pluralismus, von autokratischen Systemen zur Demokratie in ihren verschiedenen Spielarten, von einer Welt, in der einige im Besitz von Hochtechnologien sind, zu einer technologisch vereinten Welt. Dies bedeutet für Lehrer, die die Charaktere und den Geist der Zukunft formen, eine enorme Verantwortung.“

UNESCO-Bericht 1996, Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum, Luchterhand Verlag, 1997, S. 123

Interview mit Joachim Hülshorst, Schulleiter der Grundschule „Internationale Begegnungsschule Hermannstraße“ in Stolberg

Welche Sprachen werden in den Klassen Ihrer Schule gesprochen?

Die Kinder unserer Schule sprechen 20 verschiedene Sprachen: Afrikanische Dialekte, Albanisch, Arabisch, arabische Dialekte, Bosnisch, Chinesisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Indisch, Italienisch, Jezidisch, Kroatisch, Niederländisch, Kasachisch, Kurdisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Tamil, Taiwanesisch, Tschetschenisch, Türkisch, Urdu, Usbekisch.

Die Kinder verteilen sich sehr unterschiedlich auf die drei Klassen je Jahrgang. In einer vierten Klasse ist z. B. kein Kind mehr sprachlich rein deutscher Herkunft. Die deutschen Kinder, ähnlich wie die türkischen, kommen jeweils etwa zur Hälfte aus bildungsnahen und bildungsfernen Elternhäusern.

Warum heißt die Schule „Internationale Begegnungsschule“?

Die Gemeinschaftsgrundschule Hermannstraße hat den Namenszusatz „Internationale Begegnungsschule“ aus folgenden Gründen erhalten:

Ich war von 1979 bis 1985 Lehrer an der Deutschen Schule in Madrid, einer internationalen Begegnungsschule. Dort habe ich hautnah kennen gelernt, was Internationalität, Multikulturalität, Mehrsprachigkeit, elitäres Bewusstsein, zielorientiertes Arbeiten für eine politische, pekuniäre, ideologische Oberklasse bedeutet. Ich habe das als demokratieorientierter Lehrer genau beobachtet und daraus für mich meine Schlüsse gezogen.

Als mir 2001 die Schulleitung der Hermannschule angetragen wurde, nach 13 Jahren Schulleitung an einer Dorfschule, fand ich eine „Schule im sozialen Brennpunkt mit hohem Ausländeranteil“ vor. Die Schule war dafür bis dahin auch in der Öffentlichkeit bekannt. Ich mochte nicht an einer solchen Schule arbeiten, erhob eine gründliche Bestandsaufnahme und konnte die Situation der Schule so pointieren:

- 300 Kinder aus 28 Nationen,
- die Kinder spiegeln das Wohnumfeld „Auf der Mühle“,
- Schulkinder wie Wohnumfeld sind international,
- die Schulphilosophie muss sich den Fakten anpassen,
- die pädagogische Ausrichtung muss sich an Internationalität, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit, am Nebeneinander verschiedener Religionen etc. orientieren.

Bei meiner ersten Aufnahme von Schulanfängern hörte ich von einem gestandenen Amsrat der Stadt, dass er seinen Enkel nicht in die Hermannschule lassen wolle, da dort nur „Türken und Banditen“ seien. Diesem „elitären“ Ansinnen wollte und musste ich einen realen „Elitarismus“ entgegensetzen.

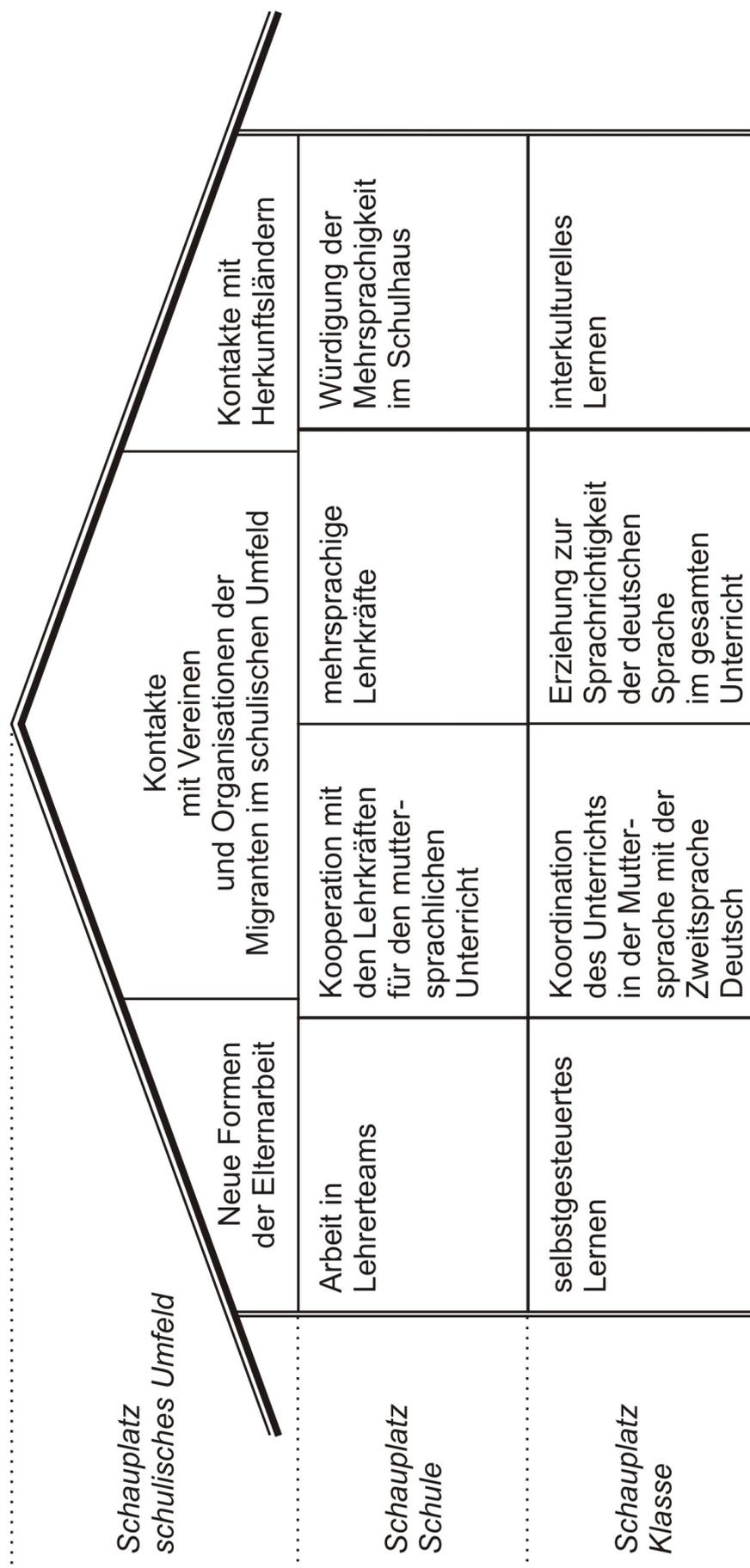
Ich ergänzte eigenmächtig den Schulnamen „Gemeinschaftsgrundschule Hermannstraße“ mit der schulprogrammatischen Bezeichnung „internationale Begegnungsschule“ und stieß damit auf deutliches Unbehagen in Verwaltung und Politik. Gemeinsam mit Kollegium und Eltern erarbeitete ich eine Konzeption zum Schulprogramm und untermauerte dies mit Aktionen zum Schulleben, angefangen mit einem Begegnungstag zum 11.9. Verwaltung und Politik haben dies bald anerkannt und vertreten das auch heute, und zwar alle Parteien. Fazit: International sind wir. Begegnen müssen und wollen wir uns.

Elitär sind nicht Geldbeutel und soziales Ansehen unserer Schulklientel, sondern der pädagogische Anspruch unserer schulischen Verfassung. Dies zeigen wir, in dem wir unsere Kinder fordern und fördern durch

- die Verpflichtung auf die Realität der Internationalität,
- die Verpflichtung auf die daraus resultierende Begegnungshaltung,
- die Förderung der Kinder durch die Maßnahmen: koordinierte zweisprachige Alphabetisierung, Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache im Unterricht, die Förderung der Seiteneinsteiger, LRS-Förderung, ein Streitschlichterprogramm, die Institutionalisierung der Prinzipien von „Klasse 2000“, Angebote im Muttersprachlichen Unterricht Spanisch und Türkisch, Gemeinsamer Unterricht (GU) mit 18 Kindern und zwei schulangehörigen Sonderpädagoginnen, Betreuungsangebote bis 16.00 Uhr, Hausaufgabenhilfen in drei Versionen, Arbeitsgemeinschaften in Musik, Joga und den Sprachen Arabisch, Französisch, Niederländisch und Spanisch.

Wir haben versucht, unsere Vorstellungen eines Leitbildes zusammenzufassen. Dabei ist das „Interkulturelle Haus des Lernens“ entstanden. Der Gedanke von Schule als dem Haus des Lernens greift eine Überlegung aus der Denkschrift der Rau-Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1997) auf.

Das interkulturelle Haus des Lernens



Das interkulturelle Haus des Lernens besteht aus drei Etagen, die jeweils einen eigenen Schauplatz, ein Handlungsfeld meinen (vgl. dazu das sehr lesenswerte Buch Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld, Redaktion: Stefan Mächler, Zürich 2001, S. 15).

- Da ist zum einen **der Klassenraum**, in dem der Unterricht stattfindet. Eine Veränderung des Unterrichts ist die Schlüsselfrage zur Verbesserung der Schulerfolge der Kinder. Es muss ein spezifisches didaktisches und methodisches Konzept entwickelt werden, das die Voraussetzungen auch der Kinder mit Migrationshintergrund, ihre Stärken und Schwächen von Anfang an systematisch einbezieht. Das Drama vieler Kinder besteht darin, dass sie in der Schule, wie sie eingerichtet ist, eigentlich gar nicht vorgesehen sind. Ihre Mehrsprachigkeit passt einfach nicht in den herkömmlichen schulischen Alltag hinein. Die Institution Schule und die sie besuchenden Kinder haben sich weit auseinander entwickelt. Dieser Graben kann nur durch eine Unterrichtsreform überbrückt werden.
- Der zweite Schauplatz ist **das Schulgebäude**. Damit ist jenseits des Klassenraums das Umgehen der Schule als Institution mit der multikulturellen Realität gemeint. Der Unterricht kann noch so gut sein und der Einsatz der einzelnen Lehrkräfte noch so kompetent, wenn nicht gemeinsame Strategien in der gesamten Schule dazu kommen, sind die Wirkungen begrenzt. Dazu gehören systematische Absprachen im Kollegium, gemeinsame Vorstellungen vom Schulklima oder eine gute Organisation.
- Schließlich geht es um **die Beziehung von Schule und Umfeld**. Ob das schulische Lernen positiv verläuft, ist nicht nur von der Schule abhängig. Von großer Bedeutung ist die vertrauensvolle Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Repräsentanten und Organisationen der Migranten-communities. Auch in diesem Bereich ist ein zielgerichtetes, systematisches Vorgehen der Schulen unerlässlich.

Gibt es Ihrer Meinung nach zusätzliche wichtige Bausteine im Interkulturellen Haus des Lernens?



.....

.....

.....

.....

.....

Ausgehend von ihrem Leitbild brauchen Grundschulen eine Gesamtstrategie, um ihrer multikulturellen Realität gerecht werden zu können. Das Problem vieler Schulen besteht darin, dass sie in Einzelbereichen sehr sinnvolle Maßnahmen ergreifen, die aber wenig Wirksamkeit entfalten, weil der Alltag auf anderen Feldern unverändert bleibt. Das hängt damit zusammen, dass die drei vorgestellten Handlungsebenen wechselseitig miteinander verbunden sind. Nehmen wir zwei Beispiele:

- Viele Schulen haben ein kluges System von Förderunterricht zur Verbesserung der Deutschkenntnisse von Migranten entwickelt. Wenn aber etwa der Sachunterricht die Fachsprache als bekannt voraussetzt und nicht seinerseits sprachsensibel arbeitet, dann werden die Kinder trotz des Förderunterrichts hier Probleme bekommen.
- Eine Lehrerin hat sich als Expertin auf die sprachlichen Probleme von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache spezialisiert. Wenn sie aber ihr Wissen nicht systematisch an ihre Kolleginnen weitergibt und es bei einem isolierten „Ressortdenken“ bleibt, wird sie zwar einzelnen Kindern sicherlich helfen können, viele Kinder aber werden im Unterricht bei den übrigen Lehrkräften ohne sprachliche Unterstützung bleiben.

Eine Gesamtstrategie ist die entscheidende Voraussetzung dafür, dass die gesamte Schule auf die multikulturelle Wirklichkeit reagiert und statt individueller Hilfen systematische Programme entwickelt.

Es ist klar, dass Schulen nicht mit einem Schlag eine Gesamtstrategie umsetzen können. Aber ein Leitbild ist ja keine einfache Beschreibung der aktuellen Situation, sondern eine Vision, die in die Zukunft reicht. Ent-

scheidend ist, dass die Schulen sich auf den Weg machen und systematisch an der Umsetzung des Leitbildes arbeiten. Der besondere Blick auf die multikulturelle Realität führt dabei oft dazu, dass Schulen Kompetenzen oder Mitstreiter entdecken, an die sie in der Vergangenheit gar nicht gedacht haben und die viele ihrer Schwierigkeiten schneller beheben können, als man sich das zu Anfang gedacht hat.

Ich möchte im Folgenden die einzelnen Etagen möglichst konkret vorstellen. Jedes Kapitel wird mit einer Liste von Qualitätsmerkmalen beschlossen, an denen eine interkulturelle Schule überprüfen kann, wie weit sie in ihrer Integrationsarbeit gekommen ist. Diese Listen orientieren sich an Mächler 2001.

Bitte kreuzen Sie an!

Qualitätsmerkmale für das schulische Leitbild

(vgl. Mächler 2001, S. 116)



	<i>trifft vollkommen zu</i>	<i>trifft weitgehend zu</i>	<i>trifft nur beschränkt zu</i>	<i>trifft überhaupt nicht zu</i>
<i>Die Schule hat ein eigenes Leitbild, das ihre multikulturelle Wirklichkeit aufnimmt.</i>				
<i>Die Lehrerschaft ist sich einig, dass die Integration der Schüler/innen unabhängig von ihrer Herkunft zu ihren wichtigsten Zielen gehört.</i>				
<i>Die Lehrerschaft ist sich einig, dass Leistungsunterschiede aufgrund unterschiedlicher sprachlicher oder kultureller Herkunft der Schüler/innen ausgeglichen werden sollen.</i>				
<i>Das Leitbild ist Teil des Schulprogramms.</i>				
<i>Jährlich findet eine Standortbestimmung statt.</i>				

2. Schauplatz: Klasse

Der Unterricht mit einem didaktisch-methodischen Konzept, das auf die heterogene Schülerschaft abgestimmt wird, ist die Grundlage für die Verbesserung der Schulerfolge der Migranten. Deshalb ist es das Erdgeschoss, auf das sich die anderen Etagen stützen können.

2.1 Eigenverantwortliches Lernen im Unterricht

Das Lehren und Lernen in multikulturellen Klassen muss sich generell zum Ziel setzen, die Kinder zum eigenverantwortlichen Lernen zu erziehen. Gerade Kinder aus bildungsfernen sozialen Schichten und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wissen oft nicht, wie man effektiv arbeiten kann. Sie sind bei Formen des offenen Unterrichts, etwa beim Stationenlernen überfordert, weil sie nicht über die Arbeitsmethoden verfügen, um sich den Unterrichtsstoff selbstständig aneignen zu können. Selbstlernmethoden sind gerade auch beim sprachlichen Lernen notwendig. Bei vielen Kindern ist nicht zu erwarten, dass sie die entsprechenden Fähigkeiten durch die häusliche Unterstützung oder einfach im Laufe der Zeit erwerben. Es ist deshalb notwendig, entsprechende Verfahren systematisch und geplant mit den Kindern einzuüben und im Unterricht anschließend zu pflegen.

Konzepte zum eigenverantwortlichen Lernen im Unterricht mit ausführlichen Begründungen liegen bereits vor, sie müssen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Besonders erwähnt werden soll in diesem Zusammenhang die systematische Lehrerfortbildung im Modellprojekt „Selbstständige Schule“ in NRW. Es sieht Lehrertrainings in Arbeitstechniken, Kommunikationstechniken, Teamentwicklung und zum selbstgesteuerten Lernen im Fachunterricht vor. Es beruht auf den Überlegungen von Heinz Klippert, Norm Green, Gabriele Czwick, Willi Risters und anderen (vgl. die Literaturhinweise im Anhang).

2.2 Deutschlernen in der Grundschule

Viele Kinder mit Migrationshintergrund haben zu Beginn der ersten Klasse den Prozess des Erwerbs ihrer Zweitsprache Deutsch noch nicht abgeschlossen; gleichzeitig müssen sie aber vom ersten Tag an in dieser Sprache lernen, in der Regel läuft ja der gesamte Unterricht in der deutschen Sprache ab, ohne dass sie die Möglichkeit haben auf ihre Muttersprache als Erklärsprache zurückgreifen zu können. Unter diesen Bedingungen sind das sprachliche und auch fachliche Lernen sehr störanfällig. Die Gefahr ist groß, dass die Kinder im Unterricht nicht alles mitbekommen, ihre Motivation nachlässt, dass sich Lücken auftun, für deren Schließen sie keine systematischen Hilfen bekommen. Eine derartige Sprachlernsituation wird als „Submersion“ bezeichnet, als swim-or-sink-Programm: Die Kinder werden ins kalte Wasser geworfen, ohne dass gesichert ist, dass sie nicht untergehen.

Im Alltag macht man immer wieder die Erfahrung, dass die Kinder recht schnell lernen, sich mündlich im Alltag zu behaupten, aber die Schulsprache, die Fähigkeit, sich bei Unterrichtsthemen sprachlich angemessen auszudrücken, und das Vermögen Sprache immer mehr als Mittel des Denkens zu benutzen, machen wenig Fortschritte. Dies fällt immer besonders dann auf, wenn mit Texten gearbeitet wird. Der kanadische Linguist Jim Cummins spricht in diesem Zusammenhang von der Cognitive Academic Language Proficiency CALP, die man nicht auf der Straße lernt. Ohne systematische Hilfen in der Schule werden sich viele Kinder in diesem Bereich nicht verbessern, die PISA-Studie hat das mit aller Klarheit deutlich gemacht.

Das bedeutet, dass vor allem **der Spracherwerb** der Kinder in den Blick genommen werden muss und die Lehrkräfte sich auch als Sprachlehrer verstehen müssen. Ein Beispiel: Es hilft den Kindern wenig Wortarten zu bestimmen, z. B. Adjektive. Vielmehr müssen sie vor allem lernen, wie die Adjektive flektiert werden. Vielleicht kann in diesem Zusammenhang der Unterschied von Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache weiterhelfen.

Deutsch als Muttersprache	Deutsch als Zweitsprache
<ul style="list-style-type: none"> • Natürliches Erlernen der Muttersprache; • Die Lerner verfügen über eine innere Grammatik der Muttersprache, die ihnen das sichere Gefühl gibt, was sprachlich richtig oder falsch ist; • Aufgabe des schulischen Unterrichts: Erwerb der Schriftsprache. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erlernen der Zweitsprache im Alltag; • Zwang zur Anwendung der Zweitsprache innerhalb und außerhalb der Schule; • Die Lerner verfügen über eine innere Grammatik, die aber vielfach nicht der Standardnorm entspricht; • Eine systematische sprachliche Progression im schulischen Lernen ist nicht möglich; • Der Unterricht muss an den individuellen Sprachständen der Lerner ansetzen.

Das Problem vieler Lehrkräfte ist, dass sie zwar wissen, welche Äußerungen in der deutschen Sprache richtig oder falsch sind, aber nicht die entsprechenden Regeln kennen. Deshalb können sie vielen Kindern auch nicht gezielt helfen. Überhaupt: Was beim Erlernen der englischen Sprache schwer ist, wissen fast alle, aber bei der deutschen Sprache?

Wie kann man im Unterricht sinnvoll mit dieser Problematik umgehen? Einen systematischen didaktischen und methodischen Ansatz hat vor allem Gerlind Belke (1996 und 1999) vorgelegt. Sie rückt vor allem das mündliche Sprachspiel und das generative Schreiben in den Mittelpunkt. Dieses Konzept soll hier in der gebotenen Kürze vorgestellt werden als Anregung, sich ausführlicher damit zu beschäftigen.

Das Schreiben freier Texte und das angemessene Sprechen über unterrichtliche Sachverhalte überfordern viele Kinder. Sie verfügen nicht über ausreichende sprachliche Mittel, um das auszudrücken, was ihnen im Kopf herumgeht. Deshalb schlägt Belke vor, das vielfach geübte freie Schreiben zu ergänzen durch angeleitetes Schreiben, das „generative Schreiben“. Darunter versteht sie ein Arrangement, das im Wesentlichen darin besteht, „dass auf der Basis vorgegebener Texte *eigene* Texte generiert werden“

(Belke 2003, S. 236). Entscheidend ist die Auswahl eines geeigneten Basistextes (Kinderlyrik, Reime, Fabeln, Märchen, Verkehrte-Welt-Geschichten ...) mit überschaubaren Wiederholungsstrukturen, die die Aufmerksamkeit der Kinder auf die sprachliche Seite lenken. Die Strukturen müssen die Substitution einzelner sprachlicher Bausteine ermöglichen. Im Unterricht werden die zu substituierenden Elemente gemeinsam erarbeitet und übersichtlich notiert, danach werden in einer Tabelle, dem „Schüttelkasten“, mögliche Erweiterungen zur Substitution gesammelt, evtl. notwendige Paradigmen werden wiederholt oder erarbeitet (z. B. eine Liste mit starken Verben). Auf dieser Grundlage verfassen die Kinder eigene Texte. Auf diese Weise üben sie bestimmte Strukturen immer wieder, die ihnen so „ins Ohr gehen“.

Die Erfahrung zeigt, dass das von Belke vorgeschlagene Verfahren übungintensiv ist, aber den Kindern Spaß macht, weil es dem kindlichen Bedürfnis nach Wiederholung und kreativer Veränderung entspricht. Die hier im Unterricht entstandenen Texte sind keine stupiden Drillübungen, die anschließend weggeworfen werden. Sie können vorgeführt und vorgetragen werden, weil sie auch literarisch anspruchsvoll sind.

Dasselbe Prinzip ist im mündlichen Unterricht als mündliches Sprachspiel einsetzbar. Kinderlieder, Abzählverse oder Reime benutzen oft wichtige grammatische Strukturen, die nachgesprochen, auswendig gelernt, mit Freude wiederholt, durch einfache Substitution verändert und damit als Vorbilder begriffen werden können. Schulische Standardsituationen wie Begrüßungen, Verabschiedungen, Bewegungsspiele, soziales Lernen können auch für sprachliches Lernen benutzt werden. Für ihre Äußerungen benutzen die Kinder Standardformulierungen, die immer neue Variationen ermöglichen. Wenn also Kinder beim sozialen Lernen das Verhalten innerhalb der Gruppe besprechen, bietet es sich an, dass sie ihre Äußerungen immer wieder beginnen mit: „Mir gefällt an dir, dass...“, „Ich finde dich nett, weil...“ oder „Mich ärgert an dir, dass...“. Auf diese Weise werden korrekte Nebensätze geübt, ganz nebenbei und ohne großen Aufwand. (Diese Hinweise verdanke ich der Kölner Lehrerin Monika Lüth, die in diesem Bereich langjährige Erfahrungen hat.)

Sprachliche Richtigkeit wird implizit erlernt. Grammatische Strukturen werden in Sätzen gelernt, die immer wieder verändert und variiert werden. Dabei benutzen die Kinder die Substitution bewusst als Methode sprachlichen Lernens. Das Regellernen erfolgt in einem zweiten Schritt, es ist nicht umgekehrt Ausgangspunkt des Lernens mit einem nachfolgenden Übungsmarathon.

Derartige Sprachspiele sollten den Kindern immer wieder in unterschiedlichen Kontexten angeboten werden. Die Arrangements müssen so strukturiert sein, dass die Schülerinnen und Schüler keine Fehler machen und nach einiger Zeit selber die entsprechenden Regeln benennen können. Das Regellernen erfolgt also in einem zweiten Schritt, es ist nicht umgekehrt Ausgangspunkt des Lernens mit einem nachfolgenden Übungsmarathon. Ein Beispiel: wollte man den Kindern das deutsche Deklinationssystem über Regeln beibringen, so würden sie sich rettungslos in der Komplexität verlieren. Da hilft nur das ständige Lernen an Beispielen, die anschließend von den Kindern selber in Regeln gefasst werden.

Gestützt auf das Sprachspiel müssen für die einzelnen Jahrgangsstufen der Grundschule grammatikalische Kompetenzen benannt werden, die die Kinder beherrschen sollen, und zwar für die Bereiche Satzbau, Nominalgruppe und Verbgruppe. So steht in den ersten beiden Schuljahren vor allem die Artikelsensibilisierung an. Das Genus der Nomen und das damit zusammenhängende Deklinationssystem ist eine der größten Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache. In der Alltagskommunikation spielt der richtige Artikelgebrauch keine große Rolle, die Kommunikation bleibt trotzdem verständlich. Aber beim Umgehen mit Texten sieht das ganz anders aus. Schon beim Vorstellen der Arbeit mit der Anlauttabelle sollten deshalb für die drei Genera unterschiedliche Farben eingeführt werden, denen die Anlautwörter zugeordnet werden.

Beispiel zum generativen Schreiben

Folgender Basistext liegt dem Unterricht zugrunde:



Jeder Zug hat seinen Bahnhof

Jeder Zug hat seinen Bahnhof,
jede Nacht hat ihren Tag,
jedes Jahr hat seine Wochen,
jede Taube ihren Schlag.

Jedes Haus hat seine Schwelle,
jeder Besen seinen Stiel,
jeder Maurer seine Kelle,
jedes Kind sein kleines Spiel.

Bruno Horst Bull

Aus: Bruno Horst Bull, Aus dem Kinderwunderland, Freiburg 1968,
Herder Verlag

Das Kindergedicht thematisiert den Begleiter im Nominativ in allen drei Genera (jeder/jede/jedes) und das Possessivpronomen im Akkusativ (seinen/seine/sein und ihren/ihre/ihr). Sie sind die zu substituierenden Elemente.

Im Unterricht wird zunächst der Basistext genau bearbeitet (die zu substituierenden Elemente werden markiert, das Gedicht wird pantomimisch dargestellt ...). In einem zweiten Schritt wird die Produktion von eigenen Texten vorbereitet: in einem Schüttelkasten werden entsprechende neue Wortpaare zusammengestellt. Mit dem erarbeiteten Material können die Kinder schließlich eigene Gedichte schreiben.

Beispiel für einen Schüttelkasten

jeder der-Wörter	jede die-Wörter	jedes das-Wörter
Drache – seinen Schweif Elefant – seinen Rüssel	Kuh – ihren Euter Uhr – ihren Zeiger	Glas – sein Getränk Glück – sein Ende
Indianer – seine Feder Löwe – seine Mähne	Blume – ihre Blüte Klasse – ihre Tafel	Mofa – seine Klingel Haus – seine Türe
Vater – sein Kind Baum – sein Blatt	Schule – ihr Fenster Maus – ihr Loch	Auto – seinen Lenker Känguru – seinen Beutel

Kennen Sie Kinderreime oder Kindergedichte? Überlegen Sie, ob sie sich für ein Sprachspiel eignen!



A series of horizontal dotted lines providing a template for writing a response to the question above.

2.3 Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache

Das Sprachenlernen in Deutsch als Zweitsprache darf nicht ausschließlich in den Förderunterricht abgeschoben werden. Es muss gerade auch im Regelunterricht seinen Platz finden. Dennoch werden sicherlich auch in Zukunft bestimmte Kinder zusätzliche Förderstunden brauchen, um möglichst rasch Deutsch zu lernen. Für einen effektiven Förderunterricht sollten folgende Regeln beachtet werden:

Grundsätzlich gilt: Der Förderunterricht muss an den Regelunterricht angebunden werden.

1. Der gesamte Förderunterricht in einer Klasse wird von einer Lehrperson erteilt. Diese sollte auch im Regelunterricht eingesetzt werden und deshalb die Kinder gut kennen.
2. Die Fördergruppe sollte heterogen zusammengesetzt sein, damit die Kinder voneinander lernen können. Homogene Fördergruppen sind wenig effektiv.
3. Der Förderunterricht kann den Regelunterricht vorbereiten, damit die Kinder in die Unterrichtsthemen bereits eingestimmt sind: z. B. Wortschatzübungen zum nächsten Thema, grammatische Übungen zum Sachunterricht ...
4. Der Förderunterricht bereitet den Regelunterricht nach (Pflege von Wörterverzeichnissen, Übungen mit dem Wortschatz des Regelunterrichts, Wiederholung und Ausweitung grammatischer Übungen ...).
5. Der Förderunterricht greift systematisch Probleme auf, für die im Regelunterricht keine Zeit bleibt (Lesestrategien, grammatische Schwerpunktthemen, ...).

Die Förderung kann auch durch eine Doppelbesetzung im Regelunterricht erfolgen. In kleineren Einheiten von 20 oder 25 Minuten kann dann intensives Üben mit einzelnen Schülern oder kleinen Gruppen organisiert werden.

Für diese Förderung stehen in vielen Bundesländern zusätzliche Stellen zur Verfügung, die den Schulen über die Grundversorgung mit Lehrern hinaus zugeteilt werden. Wichtig ist, dass diese Stellen auch für den Zweck eingesetzt werden, für den sie geschaffen worden sind, und nicht durch anderweitige Verwendung für die sprachliche Förderung verloren gehen.

In diesem Zusammenhang ein kurzer Hinweis zu dem Thema Sprachstandstest. Für Schulanfänger empfiehlt sich der vom holländischen Testinstitut Cito entwickelte Test. Er untersucht die Sprachkenntnisse in der deutschen und parallel in der türkischen Sprache, um den gesamten Sprachkompetenzen der Kinder auf die Spur zu kommen. In der Stadt Duisburg wird er flächendeckend angewendet. Er umfasst 170 Fragen und dauert etwa eine Stunde. Weitere Informationen sind beim deutschen Bildungsserver verfügbar (www.bildungsserver.de).

2.4 Die Förderung der Herkunftssprachen

Viele Schulen sind unsicher in der Frage, welche Rolle die Herkunftssprachen der Migranten spielen sollen. Dürfen die Kinder sie im Unterricht benutzen? Sollen die Herkunftssprachen in der Schule verboten werden, damit die Kinder schneller Deutsch lernen? Sind Regelungen für die Pausen notwendig?

Wie ist das an Ihrer Schule? Gibt es Regeln für die Herkunftssprachen? Wie sehen sie aus?



.....

.....

.....

.....

.....

Die Beantwortung dieser Fragen fällt deswegen so schwer, weil es in Deutschland wenig Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit gibt. Unter einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit wird hierzulande vor allem das Erlernen von Fremdsprachen verstanden. Das reiche Potenzial der sprachlichen Fähigkeiten der Migranten ist noch gar nicht „entdeckt“ worden. Nur so ist zu erklären, dass frühes Fremdsprachenlernen in der Grundschule, etwa Englischlernen ab Klasse 3 in NRW, in allen Bundesländern propagiert wird, ohne in den entsprechenden didaktischen Konzepten die Erfahrungen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder zu berücksichtigen. Die absurde Folge: mehrsprachige Kinder gelten in der Schule als sprachlich unbegabt, weil sie im Englischunterricht nicht mitkommen, den sie auf der Grundlage noch ungesicherter Kenntnisse in ihrer Zweitsprache Deutsch bestreiten müssen.

Es lohnt sich deshalb, die theoretischen Studien und praktischen Erfahrungen im Ausland zur Kenntnis zu nehmen, vor allem die in den skandinavischen Ländern und Nordamerika. Die Ergebnisse der dortigen Diskussionen lassen sich rasch nachvollziehen bei Belke (1999) und Siebert-Ott (2000).

An dieser Stelle soll nur auf die Interdependenzhypothese eingegangen werden, die der kanadische Wissenschaftler J. Cummins entwickelt hat. Er

weist darauf hin, dass die Erstsprache (etwa die türkische Sprache) das Erlernen einer Zweitsprache (in unserem Fall der deutschen Sprache) nicht etwa behindert, weil es Gehirnkapazitäten beansprucht und damit überfordert oder durch unterschiedliche Regeln Verwirrung stiftet. Vielmehr behauptet er, dass eine gut beherrschte Muttersprache (vor allem im Bereich des *Cognitiv Academic Language Proficiency CALP*) eine Zweitsprache umso rascher und effektiver erlernen lässt. Für die Praxis bedeutet dies, dass für das Erlernen der deutschen Sprache besonders effektiv eine Koordination des Erst- und Zweitspracherwerbs ist. Die Hamburger Wissenschaftlerin Ingrid Gogolin hat die verschiedenen Modelle des Erlernens einer Zweitsprache aus der internationalen Diskussion miteinander verglichen und kommt zu folgendem Ergebnis:

Die schulische Förderung der Erstsprache wirkt sich im schlechtesten Fall neutral aus, hat also keine negativen Folgen für den Zweitspracherwerb (Felix 1997). In der Regel jedoch wirkt sie sich positiv aus (Verhoeven 1994; Westerbeek/Wolfram 1999). Allerdings ist der positive Einfluss einer Förderung in der Erst- oder Familiensprache an Bedingungen gebunden:

Die Ergebnisse von Modellevaluationen in den USA und Kanada lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Am schlechtesten schneiden Modelle ab, in denen zweisprachige Schülerinnen und Schüler umstandslos in Englisch unterrichtet werden – ohne oder mit spezieller Förderung als Zweitsprachenerwerbende ...
- Besser schneiden Modelle ab, die eine Förderung in der Herkunftssprache anbieten und transitorisch zunehmend in die Zweitsprache überleiten ...
- Am besten schneiden konsequent bilinguale Modelle ab, die einen kontinuierlichen Unterricht in beiden Sprachen anbieten.

aus: Ingrid Gogolin, Erziehungsziel Mehrsprachigkeit, in: Charlotte Röhner (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache, Juventa Materialien, 2005

Aus diesem hier nur knapp angedeuteten Befund lassen sich unterschiedliche Schlussfolgerungen ziehen:

Koordiniertes zweisprachiges Lernen

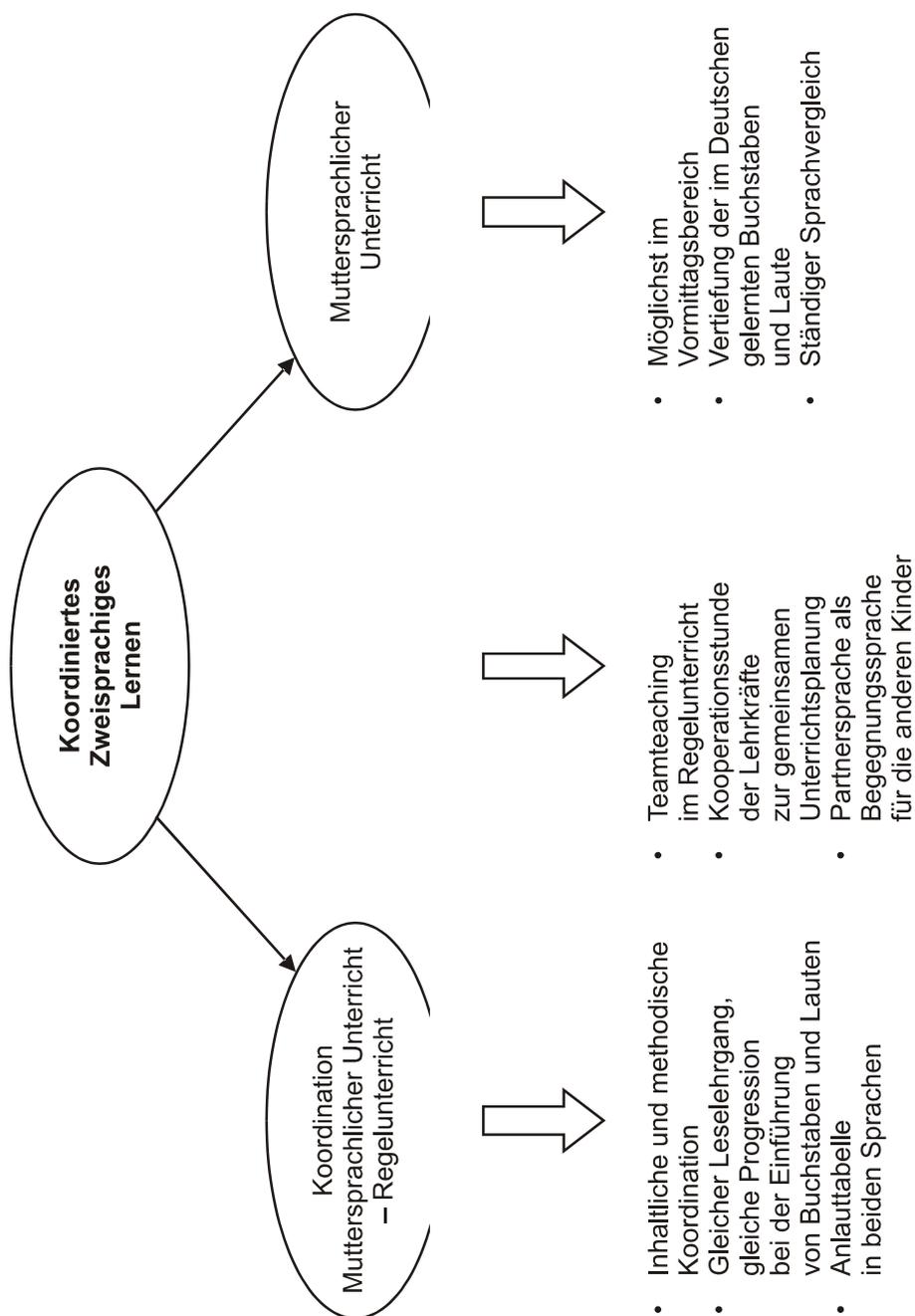
Wo es machbar ist, sollten der muttersprachliche Unterricht und der Regelunterricht koordiniert, aufeinander bezogen durchgeführt werden. In Hessen wurde dafür der griffige Name KOALA (Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht) gefunden. In Berlin gibt es jahrelange Erfahrung für diese Koordinierung in den Klassen 1 bis 6. Auch in Nordrhein-Westfalen haben nach dem Vorbild in Berlin und Hessen eine Reihe von Schulen mit dieser Arbeit begonnen, auch hier hat sich der Name KOALA durchgesetzt. Über diese Unterrichtsvorhaben kann man sich ausführlich im Internet informieren unter:

www.koala-projekt.de oder www.raa.de

Für die Arbeitsstelle Migranten in der Bezirksregierung Köln haben Inge Thul und Metin Çetin ein „Unterrichtskonzept koordiniertes Lernen in Kölner Schulen“ veröffentlicht, in dem die theoretische Grundlage und Eckpunkte für eine Umsetzung an den Schulen diskutiert werden.

Was versteht man unter dem koordinierten zweisprachigen Lernen? Die Alphabetisierung wird parallel im Regel- und muttersprachlichen Unterricht durchgeführt. Zunächst werden die Buchstaben eingeführt, bei denen im Deutschen und in der Partnersprache Phonem- und Graphemgleichheit bestehen. So empfiehlt es sich bei einer deutsch-spanischen Alphabetisierung nicht, mit dem Buchstaben „g“ zu beginnen, weil er in beiden Sprachen sowohl gleich als auch unterschiedlich ausgesprochen wird. Anschließend werden die Schwierigkeiten behandelt, also Buchstaben, bei denen das Graphem gleich, das Phonem aber anders ist bzw. die gleichen Laute unterschiedlich geschrieben werden. Am Ende sind die Buchstaben zu bearbeiten, die es nur im Deutschen bzw. in der Partnersprache gibt. Entscheidend ist, dass der Sprachvergleich ständig im Unterricht thematisiert wird, sei es in Teamteaching-Stunden oder im Muttersprachlichen Unterricht. Nach Abschluss der Alphabetisierung wird der Sprachvergleich als Schlüsselement weitergeführt in der Grammatikarbeit, beim Wortschatz, bei der Arbeit mit Textsorten usw. Es geht darum, dass die Kinder die Sprachen trennen lernen und Regelsicherheit in beiden Sprachen erlangen.

Koordiniertes zweisprachiges Lernen im Überblick



Projekte dieser Art sind ohne große organisatorische Probleme an Schulen mit hohem Migrantenanteil möglich. Für kleinere Sprachgruppen sind Schwerpunktschulen sinnvoll, damit genügend große Lerngruppen zustande kommen können. Schwerpunktschulen sind außer Mode gekommen, erleichtern aber vor allem die Einbindung des Muttersprachlichen Unterrichts in den Vormittagsbereich.

Sieglinde Schwede

Koordinierte Alphabetisierung (Koala)

Am Beispiel der Grundschule an der GGS Schonnebecker Straße in Gelsenkirchen

Auszüge:

3. Die Umsetzung des Projekts

3.1 Rahmenbedingungen

Wichtig für die Umsetzung des Koala-Projekts ist, dass alle Beteiligten eingebunden sind: Schulleitung, das gesamte Kollegium und die Elternschaft.

Die Schule muss ein Konzept erstellen, das auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist. Das Projekt wird scheitern, wenn es nur „nebenbei“ läuft, es muss strukturiert sein, die Zielsetzung und die Durchführung müssen klar sein. Die verbindlichen Vereinbarungen müssen von allen Seiten erfüllt werden.

Das gesamte Kollegium muss mit einbezogen werden, da ein Konzept, das nur von Einzelpersonen getragen wird, keine Chance hat, wenn diese Personen ausfallen.

Ein wesentlicher Punkt ist die Einbeziehung der Eltern. Sie müssen rechtzeitig (vor der Klassenbildung) über das Konzept informiert werden. Aus meiner Erfahrung ist die Zusammenarbeit mit den Eltern besser, wenn sie sich bewusst für die Koala-Klasse entschieden haben.

Es empfiehlt sich, das Konzept in der Schulkonferenz vorzustellen und es „unter den Augen der Schulkonferenz“ zu erproben. Wird Koala in das Schulprogramm aufgenommen, ist die Schulkonferenz wieder gefragt.

Wünschenswert ist die Unterstützung des Projekts durch die Schulaufsicht. Nur wenn sie Koala als sinnvoll ansieht, wird sie die erforderlichen Lehrerstunden zuweisen.

3.2 Anforderungen an die Lehrerteams

Koala fordert den Lehrerinnen und Lehrern ein anderes Rollenverständnis ab; gefragt ist nicht der Einzelkämpfer, der alles kann und alleine macht, sondern der teamfähige Partner. Die Anforderungen sind im wesentlichen:

- Bereitschaft zur Kooperation
- Die deutsche Lehrkraft sollte Einblicke in die Strukturen der türkischen Sprache haben.
- Die türkische Lehrkraft sollte über gute deutsche Sprachkenntnisse verfügen.
- Gleichberechtigung im Unterricht

3.3 Umsetzung des koordinierten Alphabetisierung

Die Umsetzung des Konzepts beginnt mit der Klassenbildung. Nach der Erfahrung mit multinationalen Klassen, entschieden wir uns, die Koala-Klassen möglichst nur mit deutschen und türkischen Kindern zu bilden. Der Gewinn für die Kinder ist bei dieser Zusammensetzung größer. Die Eltern geben nach einer Informationsveranstaltung im Januar ihr Votum ab. Das führte in diesem Jahr (Schuljahr 2003/2004) bei fünf ersten Klassen zur Bildung von 3 Koala-Klassen und 2 normalen Regelklassen.

Die Arbeit der Klassenlehrerinnen und der Muttersprachenlehrerin beginnt mit der didaktischen, methodischen und inhaltlichen Koordination. Sie setzen sich mindestens einmal in der Woche zusammen und planen Unterricht.

Die Alphabetisierung wird (mit Ausnahme auf wenige Buchstaben, die gemeinsam eingeführt werden) in der Regelklasse in Deutsch durchgeführt. Zeitversetzt arbeitet die Muttersprachenlehrerin mit den eingeführten Buchstaben im Muttersprachenunterricht (MSU). Dabei werden zunächst die phonem- und graphemgleichen, dann die ähnlichen und zuletzt die unterschiedlichen Buchstaben eingeführt.

Unsere Schule entwickelte eine Anlauttabelle, in der 17 Anlaute im Deutschen und im Türkischen mit gleichen Objekten dargestellt sind. Die Arbeit mit dieser Anlauttabelle erleichtert den zweisprachigen Kindern das freie Schreiben, da sie nicht ständig umdenken müssen.

Einmal wöchentlich finden Team-Teaching-Stunden statt, in denen zweisprachiger Unterricht erteilt wird.

Die Migrantenkinder, deren Sprachkompetenz noch nicht ausreicht, bekommen zusätzlich Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In diesen Stunden wird der Wortschatz erweitert, Satzmuster eingeübt und die eingeführten Buchstaben wiederholt.

In den Koala-Klassen ist für die deutschen Kinder Türkisch die Begegnungssprache. In diesem Schuljahr erproben wir ein neues Konzept „Frühes Fremdsprachenlernen“ in zwei Klassen. Wir erarbeiteten ein Konzept zum bilingualen Erlernen der Sprachen Deutsch und Türkisch mittels einer Geschichte eines kleinen Dinokroks, das kleine Abenteuer erlebt. Es ist systematisch aufgebaut und zeigt große Erfolge durch wiederholtes Sprechen, Singen und Spielen der Abenteuer.

4. Bedeutung der Team-Teaching-Stunden

Die Team-Teaching-Stunden (TT-Stunden) werden besonders intensiv vorbereitet. Sie sind das Kernstück des gemeinsamen Unterrichts. Die weiteren Unterrichtsstunden des Regelunterrichts und des Muttersprachenunterrichts richten sich danach.

Die Ritualisierung von Unterrichtssequenzen und Klassenregeln, die gemeinsame Einführung von Freier Arbeit und Wochenplanarbeit vermittelt den Kindern Sicherheit, Klarheit und Verbindlichkeit, da die Regeln für den Unterricht beider Lehrerinnen gelten.

Die gemeinsame Arbeit an einem sachunterrichtlichen Thema oder an einem Projekt und die damit verbundenen Wortschatzerweiterung in beiden Sprachen entspricht unserer Zielsetzung, die Erst- und Zweitsprache gleichermaßen zu fördern. Nach der TT-Stunde wird das Thema in dem Regelunterricht in Deutsch und im MSU in Türkisch weiter behandelt.

Von Anfang an wird in den TT-Stunden kontrastiv gearbeitet. Nur wenn die Kinder die Unterschiede in der deutschen und türkischen Sprache kennen, können sie Fehler vermeiden. Den deutschen Kindern kommt diese Sprachbetrachtung zu gute, ihnen werden Regeln und Phänomene der deutschen Sprache bewusster.

Das Erkennen von grammatischen Strukturen und ihre progressive Erweiterung sind ebenfalls Themen für die TT-Stunden. In diesen Stunden sehen wir wieder einen Gewinn für deutsche und türkische Kinder.

5. Ergebnisse unserer Arbeit

Wir können auf einige Jahre Koala zurück blicken und Ergebnisse feststellen. Trotzdem kann ich nicht generalisieren und sagen, dass Koala die einzige Methode ist, den Schulerfolg bei türkischen Kindern zu erhöhen. Eine wissenschaftliche Untersuchung und Auswertung wurde bisher nicht vorgenommen. Trotzdem sind einige Erfahrungen für Koala symptomatisch, sie möchte ich hier benennen:

Durch Koala erfahren die türkischen Kinder eine Ich-Stärkung. Normalerweise verhalten sie sich im Regelunterricht abwartend, sprechen kaum oder gar nicht und äußern sich nur in kleineren Gruppen (zum Beispiel im Förderunterricht). In den Koala-Klassen zeigt sich eine erhöhte Gesprächsbereitschaft bei den türkischen Kindern, sie wissen, dass sie auch türkisch sprechen dürfen und verstanden werden.

Das fördert die Lernbereitschaft und Motivation der Kinder insgesamt.

Der Exkurs in die türkische Sprache ist für die deutschen Kinder wiederum eine hilfreiche Erfahrung, sie stellen fest, wie es ist, eine fremde Sprache nicht zu verstehen. Das fördert die Hilfsbereitschaft und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit.

In den Koala-Klassen stellt man eine große Akzeptanz der unterschiedlichen Sprachen und Kulturen fest. Eine positive Lern- und Arbeitsatmosphäre ist nur eine Auswirkung darauf.

Ob sich die regelmäßige Sprachbetrachtung auf das Fremdsprachenlernen (Englisch ab Klasse 3) positiv auswirkt, wird man am Ende der Grundschulzeit feststellen.

6. Schlussbemerkung

Koala ist mehr als eine Alphabetisierungsmethode. Es ist die Idee von gemeinsamem Unterricht verschiedener Kulturen und die Umsetzung von Verständnis und Toleranz.

Begegnung mit Sprache

Ein koordiniertes zweisprachiges Lernen ist nicht nur eine große Hilfe für die mehrsprachig aufwachsenden Kinder, die deutsche Sprache rasch zu lernen und zugleich ihre Herkunftssprache altersgerecht weiter zu entwickeln. Das Thematisieren der Partnersprache im Regelunterricht, das Teamteaching von Regellehrern und Lehrkräften für den Muttersprachlichen Unterricht, mehrsprachige Beschriftungen und Anlauttabellen im Klassenraum geben auch den Kindern, die nur mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, die große Chance, ständig im Alltag mit Mehrsprachigkeit in Kontakt zu kommen. Sie werden in das kontrastive Sprachlernen einbezogen, ohne die Partnersprache systematisch zu lernen: sie können ihre eigene Sprache mit einer anderen vergleichen und damit mehr über ihre eigene Sprache erfahren.

Wenn die Bedingungen es nicht zulassen, dass Programme zum koordinierten zweisprachigen Lernen durchgeführt werden, so können doch die Herkunftssprachen der mehrsprachigen Kinder in der Klasse immer wieder thematisiert und gewürdigt werden. Anlauttabellen für die verschiedensten Sprachen sind mittlerweile erhältlich und werden im Klassenraum aufgehängt, wichtige Begriffe aus dem Unterricht werden immer wieder mehr-

sprachig benannt. Mehrsprachige Eltern werden in den Unterricht eingeladen, lesen in ihrer Muttersprache vor oder erzählen über ihre Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit. Wichtig ist, auf diese Weise im Unterricht ein offenes Klima für Mehrsprachigkeit zu schaffen, so dass alle Kinder über Sprache nachdenken können.

Die Förderung der Herkunftssprachen ist nicht nur ein Beitrag zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen, sondern auch ein wichtiges Element der Integration. Die Erfahrungen aus den Schulen zeigen, dass sich auch das Klima verändert: die mehrsprachigen Kinder und auch ihre Eltern fühlen sich in ihren spezifischen Kompetenzen gewürdigt, sie können sich besser mit der Schule identifizieren, ihre Motivation steigt. Die nur deutschsprachigen Kinder und ihre Eltern entwickeln ein größeres Verständnis für die Fähigkeiten und Schwierigkeiten von mehrsprachigen Kindern. Sprache ist Teil der individuellen und Gruppenkultur. Ihre Würdigung eröffnet nicht nur neue Möglichkeiten im Unterricht, sondern ist auch Grundlage für neue Formen der Elternarbeit. Sie ist Teil eines gesellschaftlichen Programms zur Integration.

2.5 Interkulturelles Lernen

Beim interkulturellen Lernen geht es darum, den Unterricht zu öffnen für die vielfältigen Erfahrungen aller Beteiligten. Erfahrungsgemäß ist es oft so, dass in den Klassen viele Biographien, Lebenserfahrungen, Normalitäten verdeckt bleiben. Dies gilt in besonderer Weise für die Migrantenkinder. Ihre musikalischen Vorlieben, Familiengeschichten, ihre Erfahrungen mit Sprache oder ihre religiösen Deutungen oder Feste werden allzu oft nicht als normaler Bestandteil des schulischen Alltags angesehen. Das Erzählen im Klassenraum, das Sprechen über die eigene Biographie, das Zuhören, wenn andere über sich erzählen, schafft die Möglichkeit, Migranten nicht als defizitäre Wesen erscheinen zu lassen, indem ihre Erfahrungen, Wünsche oder Vorlieben Eingang in den Unterricht finden. Biographisches Lernen soll helfen, dass Unterschiede nicht als Quelle von Störungen und Belastungen auftauchen, sondern als Chance zur gegenseitigen Bereicherung oder neue Erfahrungen in den Unterricht integriert werden. Es ist auch eine Hilfe bei der Identitätsfindung. Alle können reden, niemand wird ausgespart, weil er/sie nicht den Regeln entspricht. Alle beteiligen sich am Erzählen, damit sich ein gemeinsames Gespräch über einen gemeinsamen Gegenstand ergibt, wobei sich aber sehr unterschiedliche Perspektiven zeigen können.

Mögliche Themen für biographisches Erzählen:

- **Klassenkultur** Montagskreis: Wie war das Wochenende, was haben wir erlebt?
- **Klassenkultur** Gesprächskreis: Wo haben wir die Sommerferien verbracht? Was haben wir da erlebt? Jeder bringt einen Gegenstand aus den Ferien mit und erzählt davon!
- **Klassenkultur** Wir feiern Feste.
- **Sachunterricht** Wie heißen eure Eltern und Großeltern? Wo sind sie geboren?
- **Sachunterricht** unterschiedliche Esskulturen

Kreuzen Sie an!

Qualitätsmerkmale für den Schauplatz Klassenraum

(Vgl. auch: Mächler 2001, S. 68f und 128f)



	trifft vollkommen zu	trifft weitgehend zu	trifft nur beschränkt zu	trifft überhaupt nicht zu
Die Lehrerschaft fördert das selbstregulierte Arbeiten der Schülerschaft.				
Die Schule hat ein umfassendes Sprachkonzept, das die Mehrsprachigkeit seiner Schülerschaft mit einbezieht.				
Lehrerschaft und Schülerschaft schätzen den sprachlichen Reichtum der Schüler/innen. Sie wissen, wer in den Klassen welche Sprachen spricht.				
Es gibt eine Übereinkunft, wann die verschiedenen Herkunftssprachen innerhalb und außerhalb des Unterrichts verwendet werden.				
Der Muttersprachliche Unterricht ist in das Schulprogramm integriert.				
Wenn es die Schülerzahlen möglich machen, findet ein koordiniertes zweisprachiges Lernen statt.				
Eine systematische Entwicklung von Deutsch als Zweitsprache findet im Regelunterricht statt.				
Sprachliches Lernen findet im gesamten Unterricht statt, auch im Sachunterricht und Mathematik.				

<i>Die Lehrkräfte arbeiten an der Förderung der schriftlichen Fähigkeiten (CALP) und an der Fähigkeit zur Texterstellung und Texterschließung der Schülerschaft.</i>				
<i>Der Förderunterricht ist angebunden an den Regelunterricht.</i>				
<i>Die der Schule zur Verfügung stehenden zusätzlichen Stunden für Integrationsmaßnahmen werden zielgenau eingesetzt. Der Einsatz wird im Stundenplan ausgewiesen.</i>				
<i>Interkulturalität ist als Prinzip im Unterricht präsent und widerspiegelt die vielfältige Zusammensetzung der Schülerschaft nach Herkunft, Geschlecht, Sprache, Religion und Kultur.</i>				
<i>Vielfalt und Verschiedenheit werden im Unterricht sichtbar gemacht.</i>				
<i>Es herrscht Aufmerksamkeit gegenüber klischeehaften Zuschreibungen und Vorurteilen. Lehrpersonen und Kinder arbeiten an der Verminderung ihrer Vorurteile.</i>				
<i>Feste und Rituale aus unterschiedlichen Religionen und Kulturen werden gemeinsam gefeiert.</i>				

3. Schauplatz: Schule

Die Erfahrungen aus der Schulentwicklung zeigen, dass die Schule als Institution auf die neue Normalität der heterogenen Regelklassen reagieren muss, wenn Innovationen auf Dauer verwirklicht werden sollen.

3.1 Das Schulprogramm als gemeinsame Plattform

Ausgehend vom Leitbild der Schule ist eine von Lehrerschaft, Schülerschaft und Eltern verabredete Plattform sinnvoll, in der die gegenseitigen Erwartungen, Rechte und Pflichten festgeschrieben sind. Viele Schulen machen die Erfahrung, dass auf allen Seiten zwar viele Erwartungen vorhanden sind, aber nicht offen ausgesprochen werden. Gerade dadurch entstehen viele Missverständnisse und Ärger. Wenn allen bekannt ist, dass nicht nur das Weihnachtsfest, sondern auch das Zuckerfest zum Abschluss des Fastenmonats Ramadan gefeiert werden, dann können sich alle Eltern dazu auf dem Elternabend informieren und Vorbereitungen treffen. Dazu gehört auch, dass bekannt ist, wie die Unterrichtsbefreiung beim Zuckerfest aussieht und wie mit den anstehenden Hausaufgaben verfahren werden sollen. Oder: Bevor eine zweisprachige Alphabetisierung in der 1. Klasse beginnt, wird den Eltern das entsprechende Konzept ausführlich vorgestellt. Diese können nachfragen und ihre Bedenken formulieren. Sicherlich werden auf diese Weise nicht alle Konflikte vermieden, schließlich ändern sich Eltern- und Schülerschaft ständig. Dennoch können im Vorfeld Missverständnisse ausgeräumt werden, und es kann ein Klima entstehen, in dem auch Konflikte ausgetragen werden können.

3.2 Sammlung statistischen Materials

Die Berechnung des Anteils ausländischer Schülerinnen und Schüler hilft den Schulen als Planungsgrundlage für ihre Arbeit wenig weiter. Die verstärkte Einbürgerung von Migranten, die Möglichkeit doppelter Staatsbürgerschaft und die Auswirkungen des Zuwanderungsgesetzes haben dazu geführt, dass an vielen Schulen der Ausländeranteil gering, der Migrantenanteil dagegen hoch ist. Welche statistischen Daten benötigen die Schulen?

- Anzahl der Kinder, die zu Hause im Wesentlichen eine andere Sprache als Deutsch sprechen;
- Die Sprache(n) der Eltern;
- Dauer des Kindergartenbesuchs;
- Aufenthaltsdauer in Deutschland;
- Sprachstand bei Schulbeginn;
- Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht;
- Verteilung der Schüler/innen auf den Förderunterricht

Halten Sie weiteres statistisches Material für wichtig?

.....

.....

.....

.....

.....



3.3 Kooperation des Lehrerteams

Die Notwendigkeit der Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer einer Jahrgangsstufe ist schon oft begründet worden. Die Argumente sollen nicht wiederholt werden. Es soll an dieser Stelle nur angemerkt werden, dass eine Kooperation auch beim sprachlichen und interkulturellen Lernen unerlässlich ist.

Nehmen wir ein Beispiel: Das gemeinsame Lesen von Schülertexten ist eine große Hilfe, um ein Gespür für den Sprachstand der Kinder und die notwendigen Interventionspunkte für einen systematischen sprachlichen Input zu bekommen. Aus einem Gefühl der Überforderung heraus gibt es bei vielen Lehrkräften eine beinahe schon körperliche Abneigung gegen die Lektüre von Schülerarbeiten, die voller Fehler sind. Der gemeinsame Blick kann dem hiermit verbundenen Stress entgegenwirken: Fehler werden systematisch nach Schwerpunkten geordnet, „intelligente“ Fehler werden entdeckt, also Fehler, hinter denen Kompetenzen stecken (die Präteritumsform „sehte“ ist zwar falsch, weil die starke Verbform nicht bekannt ist, aber offensichtlich steckt dahinter das Wissen um die regelmäßige Form des Präteritums), bereits vorhandene Kompetenzen werden entdeckt. Durch dieses gemeinsame Vorgehen wird es in vielen Fällen wieder gelingen, einen neuen Zugang zu der Lernentwicklung vieler Kinder zu bekommen.

Von besonderer Wichtigkeit ist in diesem Zusammenhang die Einbeziehung der Muttersprachlichen Lehrkräfte in diese Kooperation. Durch diese Zusammenarbeit kann die gesamte Sprachentwicklung der Kinder, ihre Muttersprache und ihre Zweitsprache Deutsch, in den Blick genommen und eine aufeinander bezogene zweisprachige Entwicklung gefördert werden. Viele Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht kennen aus eigenem Erleben die Klippen beim Erlernen der deutschen Sprache und können den Kindern oft gezielter helfen. Ihre Einbindung in den Regelbetrieb nicht nur bei Konflikten, sondern auch im normalen Alltag stärkt ihre Stellung im Lehrerkollegium und macht sie zu wichtigen Lernberatern der Kinder. Die Erfahrung zeigt, dass diese Lehrkräfte es den Kindern schnell ansehen, wenn sie etwas nicht verstehen, sie können den „leeren Blick“ interpretieren. Diese besondere Sensibilität erstreckt sich auf alle Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, nicht nur auf die der eigenen Herkunftssprache.

3.4 Einsatz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im Regelunterricht

Es hat sich an vielen Grundschulen bewährt, wenn im Regelunterricht Lehrkräfte eingesetzt werden, die selber einen Migrationshintergrund haben und eine Migrantensprache sprechen. Wenn etwa an einer Grundschule ein hoher Anteil von russisch sprechenden Kindern ist, empfiehlt es sich Lehrkräfte einzustellen, die selber Russisch sprechen. Sie können die Kinder auch in ihrer Muttersprache ansprechen, bei Verständigungsschwierigkeiten im Unterricht schnell die Sprache wechseln oder unkompliziert mit den Eltern Kontakt herstellen. Ähnlich wie die Lehrer/innen für den Muttersprachlichen Unterricht sind sie gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen Experten und Berater für sprachliches und interkulturelles Lernen. Die deutschen Lehrkräfte können sich viel Stress ersparen, wenn eine derartige Kooperation gelingt.

3.5 Sprachliches Lernen im Ganztagsbetrieb

Der Ganztagsbetrieb bietet viele Chancen, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu verbessern. Dazu muss er aber systematisch gestaltet werden. Generell ist es wichtig, im Ganztagsbetrieb aufmerksam zu werden für die Möglichkeiten sprachlichen Lernens. Oberster Grundsatz sollte es sein, alle Aktivitäten sprachlich zu begleiten. So kann man beim Basteln etwa das Werkzeug benennen („Ich nehme jetzt die große Schere ...“) oder die einzelnen Arbeitssituationen beschreiben („Ich knicke jetzt die Ränder um ...“). In den beiden hier vorgestellten Sätzen sind mehrere grammatische Schwierigkeiten enthalten, die viele Kinder immer wieder falsch machen. Auf diese Weise kann das Basteln für implizites Lernen genutzt werden.

Gesellschaftsspiele, Theater oder Sketche geben den Kindern die Möglichkeiten, mehr Deutsch zu sprechen und deshalb mehr zu üben. Das Auf-sagen von Gedichten, Abzählreimen, Versen gibt den Kindern die Möglichkeit, Sprachmuster kennen zu lernen, zu üben und damit im Sinne des mündlichen Sprachspiels zu experimentieren. Das Vorlesen in der Mittagsruhe führt an die Schriftlichkeit heran. Dabei können auch Bücher in der Herkunftssprache benutzt werden. Die Hausaufgaben können beaufsichtigt werden, ältere Schüler unterstützen jüngere. Viele Schulen haben gute Erfahrungen damit gemacht, mit außerschulischen Partnern in diesem Bereich zusammen zu arbeiten. Von besonderer Bedeutung dabei ist der ständige Austausch der Lehrkräfte und des Betreuungspersonals.

3.6 Die Steuerung der Schulentwicklung

Wenn schulische Innovationen keine Eintagsfliegen bleiben, sondern systematisch die ganze Schule erfassen und nachhaltig wirken sollen, müssen sie als ein Prozess begriffen werden, der genau geplant und gesteuert werden muss. Über ein derartiges schulinternes Management ist in den letzten Jahren viel nachgedacht und geschrieben worden. Besonders hervorgehoben werden sollen an dieser Stelle die Erfahrungen im Modellprojekt „Selbstständige Schule“ in NRW. Sie können nachgelesen werden unter www.selbststaendige-schule.nrw.de.

An allen Schulen dieses Projektes werden schulische Steuergruppen eingerichtet. Sie umfassen in der Regel drei bis sieben Mitglieder. Die Schulleiterin/der Schulleiter ist geborenes Mitglied. Die Steuergruppen haben folgende Aufgaben:

- „Zielklärung und -konkretisierung der schulischen (Unterrichts-) Entwicklung;
- Planung und Koordinierung einer Umsetzungsstrategie sowie Herstellung von Verbindlichkeit und Sicherstellung der schulinternen Evaluation;
- Sicherstellung des Informationsflusses innerhalb des Kollegiums und der gesamten Schule und Dokumentation der Entwicklungen;
- Entwicklung zu einem arbeitsfähigen Team und Unterstützung des Teambildungsprozesses im Kollegium;
- Moderation des Entwicklungsprozesses und Umgang mit Konflikten und Widerständen“

Die schulischen Steuergruppen erhalten eine systematische Qualifizierung. Diese Lehrerfortbildung ist deshalb notwendig, weil die Erfahrung zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer als Experten für Unterricht nicht automatisch auch Experten für schulinternes Management sind. Aufgabe der Steuergruppen in multikulturellen Schulen müsste es sein, die Umsetzung der schulischen Gesamtstrategie in den einzelnen Entwicklungsetappen zu begleiten. Es geht also um solche Fragen wie: Haben wir ein Sprachenkonzept für unsere Schule? Gibt es ausreichende Fortbildungsveranstaltungen dazu? Wie sind die Erfahrungen mit unserem Konzept? Wie klappt die Kooperation der

Regellehrer mit den Lehrkräften für den Muttersprachlichen Unterricht? Gibt es eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung? Wie verlaufen die Teamstunden? Erreichen die Kinder die von uns entwickelten Kompetenzen am Ende des Schuljahres? usw. Am Anfang geht es vor allem darum, eine breite Unterstützung im Kollegium und unter den Eltern für die Entwicklungsziele herzustellen, später muss die dauerhafte Verankerung der Maßnahmen, ihre Pflege und Bündelung im Mittelpunkt stehen. Besonders wichtig ist es, in der Arbeit der Steuergruppe eine möglichst hohe Transparenz zu entwickeln, damit den Kolleginnen und Kollegen immer deutlich ist, an welchem Punkt der Entwicklung sie stehen und welche nächsten Schritte eingeleitet werden müssen.

Kreuzen Sie an!

Qualitätsmerkmale für den Schauplatz Schule

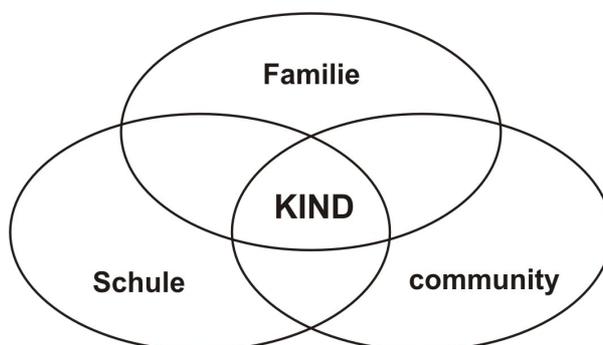
(Vgl. auch: Mächler, S. 32)



	trifft vollkommen zu	trifft weitgehend zu	trifft nur beschränkt zu	trifft überhaupt nicht zu
Das Lehrerteam arbeitet produktiv zusammen.				
Das Lehrerteam berät sich gemeinsam über den Sprachstand der Kinder und vereinbart Fördermaßnahmen.				
Die Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht arbeiten als gleichberechtigte Partner im Lehrerteam.				
An der Schule arbeiten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, die die Sprachen selber sprechen, die von den Kindern hauptsächlich gesprochen werden.				
Das Lehrerteam besitzt einen Überblick über die Aktivitäten im Ganztagsbereich.				
Der Ganztagsbereich wird genutzt für ein gezieltes sprachliches Lernen.				
Eine Betreuung der Hausaufgaben ist organisiert.				
Es findet eine enge Kooperation des Lehrerteams mit dem Personal des Ganztagsbetriebes statt.				
An der Schule wird eine systematische Statistik als Grundlage der Arbeit geführt.				

4. Schauplatz: Schule und Umfeld

Nicht zuletzt seit der PISA-Studie wissen wir, dass in Deutschland der Schulerfolg besonders stark von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler abhängt. Die Schule gleicht offensichtlich soziale Benachteiligungen nicht aus, sondern gibt sie an die nächste Generation weiter. Davon sind auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen, deren Eltern vielfach aus einem bildungsfernen Milieu stammen. Dies muss nicht so sein, das beweisen die Erfahrungen in anderen Ländern. Die Lesekompetenz von türkisch oder kurdisch sprechenden SchülerInnen in der jeweiligen Landessprache ist in Norwegen, Österreich, Schweden oder der Schweiz deutlich höher als in Deutschland (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 397). Von besonderer Bedeutung ist deshalb für Schulen die Zusammenarbeit mit den Eltern und den Vereinen oder Organisationen der Migranten, mit der jeweiligen „community“. Empirische Studien zeigen, dass sich die Intensivierung der Kooperation von Schulen und Elternhaus positiv auf das schulische Lernen der Kinder auswirkt (vgl. Ruesch 1999, S. 93f).



Einer Verstärkung der schulischen Elternarbeit stehen allerdings Hindernisse entgegen. Lehrkräfte beklagen immer wieder, dass viele Migranteneltern nicht an den schulischen Veranstaltungen, also Elternabenden oder Sprechstunden teilnehmen. Sie interpretieren dieses Verhalten oft als mangelndes Interesse an der Entwicklung ihrer Kinder. Viele Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich überfordert, weil von ihnen erwartet wird, dass sie zunehmend erzieherische Aufgaben übernehmen und das leisten müssen, wozu die Familien nicht mehr bereit seien.

Die Probleme sollen an dieser Stelle nicht kleingeredet werden nach dem Motto: Es ist alles nicht so schlimm. Allerdings möchten wir einen Einwand gegen die kurz dargestellte Wahrnehmung machen. Manche Lehrkräfte haben immer noch die Vorstellung, dass die Schule von Kindern besucht wird, die in Mittelschichtsfamilien aufwachsen, in denen die deutsche Sprache und Kultur erlernt werden, in denen die Normen und Selbstverständlichkeiten der Schule bekannt sind und weitergegeben werden. Diese Voraussetzungen treffen aber im Zeitalter der Migration immer weniger zu. Vieles, was vor wenigen Jahren noch selbstverständlich war, muss neu ausgehandelt und erarbeitet werden. Die Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen, sind so heterogen, dass neue Wege notwendig sind.

Nehmen wir einige Beispiele aus dem Alltag:

Viele Migranteltern finden sich in den deutschen Schulen nur schwer zurecht, sie wissen oft nicht, was man von ihnen erwartet, vor allem dann nicht, wenn es sich um die selbstverständlichen Dinge handelt, über die man eigentlich gar nicht mehr reden muss. Schulsysteme und Schulkulturen sind eben sehr unterschiedlich. In vielen Ländern ist es üblich, dass die Eltern ihre Kinder vertrauensvoll an die Schulen abgeben und sich nicht weiter darum kümmern, weil die Lehrkräfte für das Lernen zuständig sind. In unseren Schulen wird aber z. B. erwartet, dass sich die Eltern um die Hausaufgaben kümmern.

Erziehungsstile, die sich im Herkunftsland bewährt haben, klappen unter neuen Bedingungen nicht mehr. Der albanische Junge wurde im Heimatdorf von allen Erwachsenen mit erzogen, jetzt fallen diese Bedingungen weg, und er ist schwer zu bändigen.

Viele Eltern fühlen sich durch die Mehrsprachigkeit unter Druck gesetzt. Sie hören immer wieder den Rat, auch zu Hause mit den Kindern Deutsch zu sprechen. Sie haben großes Interesse, dass ihre Kinder Deutsch lernen, fürchten aber gleichzeitig, dass sie dabei die Herkunftssprache und -kultur vergessen. Wie können sie die Mehrsprachigkeit so fördern, dass sie als Bereicherung erlebt wird?

In vielen Familien arbeiten beide Elternteile, hier ist Schichtarbeit besonders häufig. Wie kann man da die Beaufsichtigung der Kinder sicherstellen und die Hausaufgaben kontrollieren?

Bei den Elternabenden verstehen viele Eltern nicht alles genau, manche schämen sich ihre speziellen Fragen in schlechtem Deutsch zu stellen. Da schweigt man lieber oder geht nicht mehr hin.

Wie man es auch dreht und wendet, die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus ist in vielen Fällen gestört. Das muss sich ändern. Wichtig ist dabei, dass Elternarbeit als Teil der Schulentwicklung begriffen und ein Konzept für die ganze Schule entwickelt wird. Dazu muss sich die Schule Hilfe von außen holen. Es geht darum, dass die Lehrerinnen und Lehrer entlastet werden, weil sie nicht alle Aufgaben schultern können.

Die Kooperation mit Migranteneltern wird den Schulen leichter fallen, wenn sie von dem Grundgedanken ausgehen, dass man zunächst einmal allen Eltern unterstellen muss, dass sie das beste für ihre Kinder wollen, auch wenn es für einen geübten Mitteleuropäer zunächst einmal nicht so zu sein scheint. Man sollte sich vor Augen halten, dass viele Migranten die Strapazen des Lebens in einem anderen Land gerade deshalb auf sich genommen haben, um den eigenen Kindern eine bessere Zukunft zu geben. Dafür bringen viele Eltern große Opfer. Mit dieser Einstellung lässt es sich leichter auf die Eltern zugehen, mit ihnen Kontakt aufnehmen und pflegen, und zwar nicht nur in schwierigen Konfliktsituationen, sondern auch im schulischen Alltag.

Im Folgenden soll davon die Rede sein, wie dies besonders gut gelingen kann.

Welche Erfahrungen mit der Elternarbeit gibt es an Ihrer Schule? Was hat sich bewährt, wo liegen die größten Probleme?

<i>Das hat sich bewährt:</i>	<i>Dort liegen die größten Probleme:</i>



1. Das „family-support-team“

An vielen Orten hat es sich bewährt, wenn ein Kreis aus erfahrenen Eltern, Lehrkräften für den Muttersprachlichen Unterricht oder Personen aus dem schulischen Umfeld die Schule darin unterstützen, neue Brücken zwischen Schule und Elternhaus zu schlagen. Sie organisieren Elternabende der Migranteltern in ihrer Herkunftssprache (an dem auch die Schulleitung oder die Klassenlehrerin teilnehmen können), führen Hausbesuche durch, bieten ihre Dienste als Übersetzer an (bei Elterngesprächen oder Rundschreiben der Schule), erläutern schulische Konzepte (z. B. werben sie für das koordinierte zweisprachige Lernen). Wichtig sind auch die Kontakte zu den Einrichtungen der jeweiligen community, die für die Eltern von Bedeutung sind. Regelmäßige Besuche von kirchlichen Einrichtungen oder Moscheen, Vereinen oder Ausländerzentren können dazu beitragen, ein besseres gegenseitiges Verständnis zu entwickeln.

Zugleich berät das Team die Schulleitung und das Kollegium und berichtet von den Kontakten mit den Eltern. Es kann auf diese Weise die Situation der Eltern und deren Perspektive verdeutlichen. Für viele Lehrerinnen und Lehrer ist es erhellend, wenn sie das Verhalten der Eltern aus deren Sicht erläutern bekommen. Fehlinterpretationen, Misstrauen oder sogar Schuldzuweisungen können auf diese Weise verhindert werden. Das Fehlen auf dem Elternabend ist eben nicht unbedingt mangelndes Interesse der Eltern am Fortkommen ihrer Kinder. Auch in diesem Sinne kann das Team „Übersetzerdienste“ leisten.

Es ist ratsam, wenn Kollegium und Lehrkräfte regelmäßige Kontakte zu dem Team pflegen und es zu Konferenzen oder Schulleitungssitzungen einladen. Dem Team sollte dabei Gelegenheit gegeben werden, Vorschläge zu unterbreiten, wie die Zusammenarbeit mit den Eltern gepflegt und ausgebaut werden kann. Entscheidend für die Wirksamkeit der Arbeit des Teams ist es, wenn es nicht erst in Konfliktfällen aktiv wird, z. B. nach einer Schlägerei. Es geht um den ständigen Kontakt zwischen Schule, Elternhaus und community, der im normalen Alltag funktioniert und der dann natürlich auch um so effektiver bei Konflikten aktiviert werden kann.

Für ihre Arbeit brauchen diese Mediatoren bestimmte Fähigkeiten; dazu zählen vor allem:

- sie sind bilingual,
- sie kennen sich in beiden Kulturen aus,

- sie kennen beide Schulsysteme,
- sie haben organisatorische Fähigkeiten,
- sie genießen das Vertrauen der Eltern und der Schulleitung/der Lehrkräfte,
- sie sind nicht in lokale Auseinandersetzungen verwickelt und eignen sich deshalb als Vermittler in Konflikten,
- sie gehen vertrauensvoll mit Informationen um,
- sie leben im schulischen Umfeld.

(vgl. auch: Mächler 2001, S. 83)

An vielen Schulen gibt es positive Beispiele für derartige neue Brücken. An englischen Schulen arbeiten „bilingual home school liaison officers“, die von der Schulbehörde eingestellt werden. Für ihre Tätigkeit gibt es genaue Arbeitsplatzbeschreibungen (vgl. das Beispiel aus Bradford in Jaitner 1999). Ihre Hauptaufgabe wird so beschrieben: „Der Bilingual Home School Liaison Officer soll Wege für ein wachsendes Verstehen zwischen Schule und Familie entwickeln; er soll die Zusammenarbeit stärken, die zu einer engeren Partnerschaft zwischen Familie, community und Schule führt, zum Nutzen der Kinder“.

2. Aktivitäten mit den Eltern in der Schule

Es gibt verschiedene Möglichkeiten in der Schule mit den Eltern zusammenzuarbeiten. Die folgenden Aktivitäten sollten vom family-support-team organisiert werden.

a) Mit den Eltern in Kontakt kommen

Ein erster Schritt besteht darin, den Kontakt mit den Eltern herzustellen. Dazu sollte die Schule eine aufnehmende Kultur entwickeln, die Schwellenängste abbaut und den Eltern das Signal gibt, dass sie willkommen sind. Dazu gehören u. a. folgende Möglichkeiten:

- mehrsprachige Aufschriften auf den Türen von Sekretariat, Schulleitung, Hausmeister, Turnhalle in den wichtigsten Sprachen, die an der Schule gesprochen werden. In international arbeitenden Firmen ist dieses Verfahren schon lange üblich, warum nicht in internationalen Schulen?
- Das Kollegium, aber auch die Sekretärin und der Hausmeister können die Namen der Kinder und ihrer Eltern richtig aussprechen. Die falsche Aussprache oder ein umständliches Herumstottern können sehr verletzend sein.
- Unnötige Insider-Kürzel werden vermieden: etwa „Sp“ statt Sport auf dem Stundenplan der Kinder (es sollen doch alle das Sportzeug mitbringen), der Stundenplan kann auch mit Hilfe von Icons gestaltet werden. „Grundschule Hauptstraße“ wird als Begrüßung am Telefon eher verstanden als „GGS Hauptstraße“.
- Im Sekretariat steht ein Stuhl, damit sich die Mütter hinsetzen und die mitgebrachten kleinen Geschwister auf den Schoß nehmen können, während sie mit der Sekretärin reden oder auf die Schulleiterin warten.
- In einem Müttercafé können die Mütter Kaffee oder Tee trinken, die jüngeren Geschwister mitbringen, miteinander Erfahrungen austauschen, sich mit den Lehrkräften unterhalten oder ein Gespräch mit dem family-support-team führen.

b) Elternbildung

Die Eltern werden auf Versammlungen informiert über das Schulsystem, das Bewertungssystem, die Sonderschule, den Übergang zur weiterführenden Schule nach der 4. Klasse, den Ablauf der Klassenfahrt etc. Viele Eltern haben in diesen Fragen zu wenige Kenntnisse, so dass sie ihre Kinder nicht ausreichend unterstützen können.

c) Erziehungsberatung

In regelmäßigen Abständen bietet die Schule den Eltern Gespräche über Erziehungsfragen an. Die Organisation von Terminen, Einladung oder Referenten kann vom family-support-team übernommen werden. Dazu

gehören Fragen wie: Das Umgehen mit der Mehrsprachigkeit/die Förderung der Konzentration/der Fernsehkonsum ... Einen guten Einblick gibt das Programm der GGS Ernstbergstraße in Köln, die damit guten Erfolg erzielt hat.

Elternseminare an der GGS Ernstbergstraße

Zeitpunkte: Abendveranstaltungen = A
 Samstag = S
 Nachmittag = N

Vortragssprache: deutsch und türkisch = d+t
 türkisch = t

Pausenbrote und so weiter ...	Frau N.N.	Ad+t
Dicke Kinder – was tun?	Gesundheitsamt	Ad+t
Hilfe, mein Kind macht Mist!	Frau N.N. Jugendamt der Stadt Köln	Ad+t
Entwicklung und Entwicklungsprobleme	Herr N.N. Gesundheitszentrum für Migranten	St
Kommunikation mit Kindern	Herr N.N. Gesundheitszentrum für Migranten	St
Sprachstörungen – Was bedeutet das?	Herr N.N. Praxis N.N., Köln	Ad+t
Wie schütze ich mein Kind vor Gewalt?	Herr N.N. Kriminalkommissariat Vorbeugung	Ad+t
Streiten ist doof! Kinder lösen Konflikte selbst	Frau N.N. Moderatorin zur Mediation	Ad+t
Elterncafé „Mehrsprachigkeit“ – mit Kinderbetreuung –	Frau N.N. Lehrerin	Nd+t

Daneben führt die Schule Deutschkurse für Eltern mit Migrationshintergrund durch. Sie sollen den Eltern sprachliche Hilfen geben, damit sie das System Schule besser verstehen können. Dabei werden folgende Themen behandelt:

Wie funktioniert Schule?

Hospitation im Unterricht und anschließende Erörterung von Aspekten wie Methoden und Anforderungen z. B. an die Kompetenzen der Kinder

Entschuldigung eines kranken Kindes o. ä.

telefonisch – persönlich – schriftlich

Stundenplan

lesen und Informationen über Fächer

Stundenplanveränderungen

z. B. bei Krankheit der Klassenlehrerin lesen und verstehen können, Verkürzungen, Ausfall, Aufteilung der Klasse ...

Elternbriefe

Sammlung von typischen Elternbriefen durchforsten

Gespräch mit der Schulärztin

Wie gestaltet sich eine Untersuchung? Was muss ich dabei haben? Welche Fragen könnten an mich gestellt werden?

Läuse

Infobroschüre und Maßnahmen

Zeugnisse lesen und verstehen können

Was bedeuten Noten? Was bedeuten bestimmte Qualitätsbeschreibungen?

Was gehört aufs Pausenbrot?

gesundes Frühstück: wie und warum?

Schulanmeldungen

Formulare ausfüllen oder Gespräch mit der Schulleitung

Schulelternschaft

Welche Aufgaben, welche Rechte?

Fernsehen

Programm lesen etc.

Wie viel TV ist sinnvoll? Welche guten Kindersendungen gibt es?

Gesellschaftsspiele/Brettspiele

Spiele selbst basteln und ausprobieren

typische Sprachfloskeln (Du bist dran)

Schulmaterialien: Was ist was und wozu braucht mein Kind das?

Preise, Einkaufsmöglichkeiten

Höflichkeit und Benehmen

Das altmodische „Danke und Bitte“ ..., Kinder sprechen mit Erwachsenen

d) Eltern im Unterricht

Viele Schulen haben positive Erfahrungen mit Lesemüttern gemacht. Es lohnt sich, in diese Aktivitäten auch die mehrsprachigen Eltern mit einzubeziehen. Sie können durch die Stärkung der Herkunftssprachen das sprachliche Lernen unterstützen. Sie lesen den Kindern in der Herkunftssprache vor oder helfen ihnen beim Schreiben von Texten. Die Einbeziehung der Eltern kann das Interesse an Sprache bei allen Kindern erhöhen. Die Vorstellung von Begrüßungen in verschiedenen Sprachen, von unterschiedlichen Schriften oder der jeweiligen Aussprache berührt nicht nur das sprachliche, sondern auch das interkulturelle Lernen.

e) Eltern unterstützen ihre Kinder beim Lernen

An vielen Schulen wird den Eltern immer noch der Tipp gegeben, sie sollten mit ihren Kindern Deutsch sprechen, damit diese so schnell wie möglich ihre Zweitsprache lernen. Dieser vielleicht gut gemeinte Ratschlag ist mehr als problematisch. Warum?

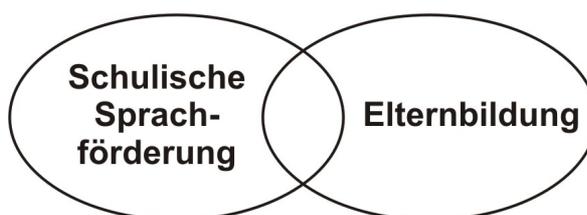
1. Die Interdependenzhypothese von J. Cummins zeigt, dass die Sprachen mehrsprachiger Kinder miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig befruchten können. Was in der einen Sprache gelernt worden ist, kann in die andere Sprache transportiert werden, es muss nicht noch einmal neu gelernt werden. Wenn Kinder auf Italienisch einen Bericht in chronologischer Reihenfolge erzählen oder wenn-dann-Beziehungen knüpfen können, dann werden sie das auch relativ schnell auf Deutsch lernen. Ein breites Weltwissen in der türkischen Sprache (z. B. über den Zoo, die verschiedenen Tiere und ihre Laute) ist eine gute Voraussetzung, um diese Kenntnisse auch rasch in der Zweitsprache zu erlernen. Man sollte deshalb den Eltern raten, dass sie selber (oder die Großeltern und andere enge Bezugspersonen) viel mit den Kindern sprechen, ihnen vorlesen oder mit ihnen über Probleme des Alltags reden, und zwar in der Sprache, die sie am besten können. Dazu gehört auch, dass sie sich für den schulischen Alltag interessieren und sich berichten lassen, was im Unterricht behandelt worden ist.
2. Sprache hat auch einen Beziehungsaspekt, sie ist wichtig für die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern und die Einbindung in die Tradition der eigenen Herkunft. Wenn Eltern mit ihren Kindern in einer

Sprache kommunizieren sollen, die sie vielleicht gar nicht richtig können, wird die familiäre Kommunikation unterhöhlt, und schwere Konflikte sind vorprogrammiert.

3. Sicherlich wird heute niemand physisch dafür bestraft, wenn er/sie mit den eigenen Kindern in der Muttersprache spricht (was in anderen Ländern durchaus der Fall ist). Aber es wird eine klare Botschaft vermittelt: Wenn die Eltern von den Lehrern und der Gesellschaft akzeptiert werden wollen, müssen sie sich von ihrer Herkunftssprache und -kultur abwenden. Die Folge sind Konflikte und Ratlosigkeit, aber auch Wut und Opposition bei den betroffenen Personen.

Natürlich bleibt das Erlernen der deutschen Sprache eine Schlüsselfrage in der Schule, natürlich sollten auch die Eltern Deutsch können und sich für das Erlernen der deutschen Sprache ihrer Kindern engagieren. Die Frage ist aber, wie das alles in einer mehrsprachigen Gesellschaft funktionieren kann. Wenn Eltern zu Hause mit ihren Kindern viel Spanisch sprechen, dann sind diese gut vorbereitet, um rasch und effektiv im Kindergarten und in der Schule auch noch Deutsch zu lernen.

Das aus den Niederlanden stammende Projekt „Rucksack in der Schule“ soll den Eltern helfen, ihre Kinder beim Lernen, vor allem bei den Hausaufgaben zu unterstützen, auch wenn sie selber nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Das Projekt funktioniert so:



- Die Klassenlehrerinnen mehrerer Klassen derselben Jahrgangsstufe verabreden, den Unterrichtsstoff zu koordinieren. Sie nehmen z. B. im Monat Mai das Thema „Frühling“ oder im Monat September das Thema „Zeit“ durch. Diese Kooperation erstreckt sich z. B. in Essen oder Köln auf mehrere Schulen innerhalb eines Stadtteils.
- Die Mütter der türkisch sprechenden Kinder der betroffenen Klassen treffen sich regelmäßig mit einer „Stadtteilmutter“. Diese Mutter steht

im engen Kontakt zu den Lehrerinnen der betroffenen Klassen und erarbeitet mit ihnen Material zu den im Unterricht behandelten Themen. Dies geschieht nach einem regelmäßig benutzten Schema: so gibt es zum Thema „Frühling“ eine grammatische Übung, eine Geschichte zum Vorlesen, Material zum Schreiben, malen oder ausschneiden, Wortschatzübungen oder Lieder. Diese Materialien liegen auf Deutsch und Türkisch vor.

- Die Stadtteilmutter trifft sich regelmäßig mit den Müttern der Kinder. Sie stellt ihnen die Materialien vor, gibt Hinweise für den Einsatz zu Hause. Erfahrungen mit der Arbeit zu Hause werden besprochen.
- Die Mütter bearbeiten zu Hause die Materialien mit ihren Kindern. Sie können dabei die deutsche oder türkische Sprache benutzen. Entscheidend ist, dass sie parallel zum Unterricht mit ihren Kindern arbeiten. Das Verstehen von Texten oder das Erzählen wichtiger Texte ist auch in der Muttersprache möglich. Die hier erworbenen Kenntnisse können auch im deutschsprachigen Regelunterricht benutzt werden.

Die Erfahrungen mit diesem Projekt sind sehr positiv. Seine Realisierung setzt die Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Partnern voraus. Dazu können die Interkulturellen Dienste der Kommunen, kirchliche Einrichtungen, die Volkshochschule, Ausländerbeiräte etc. gehören. Diese Partner bringen ihre speziellen Kompetenzen mit ein und können das Projekt mit finanzieren. Der entscheidende Punkt ist auch hier, dass es in der Schule feste Verantwortlichkeiten gibt, die regeln, wer für die Kontakte zu den Partnern verantwortlich ist, damit sie auch tatsächlich abgerufen und im Alltag gepflegt werden.

f) die Mitarbeit von Eltern in den schulischen Gremien

Die Mitarbeit von Migrantenern in der Elternpflegschaft oder der Schulkonferenz ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Interessen der Migranten, ihre Perspektive, ihre Situation und Sorgen in der Schule zur Sprache kommen und berücksichtigt werden. Die Erfahrung zeigt, dass die deutschen Lehrkräfte davon zu wenig wissen und deshalb in ihren Überlegungen und Beschlüssen die Belange der Migranten immer wieder vergessen. Das Funktionieren einer multikulturellen Schule setzt voraus, dass die

Migranten selber aktiv werden und selbstbewusst ihre Interessen vertreten. Das Schulmitwirkungsgesetz in NRW sieht deshalb aus gutem Grund vor, dass in Schulen mit einer bestimmten Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund Migranteneltern in der Schulkonferenz vertreten sein müssen, notfalls als kooptierte Mitglieder mit Rederecht, aber ohne Stimmrecht. Die Erfahrung zeigt, dass auf diese Weise Probleme frühzeitig erkannt und bearbeitet werden können, ehe es zum Konflikt kommt. Die muslimischen Eltern wissen, wann das Zuckerfest stattfindet, so dass rechtzeitig Regelungen getroffen werden können. Wie ist das mit der Unterrichtsbefreiung? Müssen die Hausaufgaben nachgemacht werden? Kann über das Fest auch in der Schule gesprochen werden?

3. Schulische Öffentlichkeitsarbeit

Viele Schulen haben Angst davor, in der Öffentlichkeit als Ausländer- oder Türkenschule bekannt zu werden. Sie fürchten, dann nicht mehr attraktiv zu sein für deutsche Eltern, aber auch für bildungsinteressierte Migranten. Diese Furcht ist zunächst einmal verständlich, denn viele Schulen haben genau diese Erfahrung in der Vergangenheit gemacht. Es führt eben kein Weg daran vorbei, ein neues Leitbild zu entwickeln und sich auf den Weg zu einem interkulturellen Haus des Lernens zu machen. Ohne systematische Veränderungen in diesem Haus wird die Unzufriedenheit auf allen Seiten groß bleiben.

Dennoch sollten die Schulen nicht darauf verzichten, sich in der Öffentlichkeit darzustellen und für ihr Konzept zu werben. Gute Erfahrungen haben Schulen damit gemacht, dass bekannte Persönlichkeiten, Künstler, Schriftsteller oder Sportler als Paten mit ihr zusammenarbeiten. Sie halten regelmäßigen Kontakt zur Schulleitung, zum Kollegium, zu Kindern und Eltern und vertreten gleichzeitig die Anliegen der Schule in der Öffentlichkeit. Sie können durch ihr Engagement auf die Arbeit in der Schule aufmerksam machen, um Unterstützung werben und eine Brücke bilden zwischen Schule und einer breiteren Öffentlichkeit.

Im Folgenden soll ausführlich das Konzept zur Elternarbeit der Katholischen Grundschule Mehlem in Bonn vorgestellt werden.

Elternarbeit in der Katholischen Grundschule Mehlem in Bonn

Auszug aus:

Das interkulturelle Handlungskonzept der Katholischen Grundschule Mehlem,
November 2004

Die Schule hat 350 Schüler/innen
davon:
96 Kinder mit arabischem,
13 Kinder mit türkischem Migrationshintergrund

Aus der Schulzusammenlegung der katholischen Grundschule und der Gemeinschaftsgrundschule in Mehlem im Schuljahr 2003/04 entstand ein interkulturelles Handlungskonzept.

Die Elternentscheidung, dass die neu errichtete Grundschule Mehlem als Katholische Grundschule geführt wird, führte auf Seiten der muslimischen Eltern zu großer Verunsicherung. Ebenso verunsichert aber zeigten sich auch die Eltern der ehemaligen Katholischen Grundschule, da in der Gemeinschaftsgrundschule offensichtlich durch die Vielzahl von Kindern mit Migrationshintergrund eine ausreichende Förderung nicht mehr möglich gewesen war. So kam von Anfang an neben dem Unterricht und der Verbesserung der schulischen Ausstattung der Elternarbeit eine ganz wesentliche Rolle zu.

Einer der ersten Schritte, um mit Migrantenfamilien ins Gespräch zu kommen, waren die Elternversammlungen. Durch Elternversammlungen für Migrantenfamilien oder für Familien aus dem gleichen Sprachraum werden Zugangsbarrieren gegenüber der Schule abgebaut und es bietet die Möglichkeit besonderen Anliegen, Wünschen, Gedanken oder Ängsten Raum zu geben. Schon in der ersten Elternversammlung entwickelte sich die Idee eines gemeinsamen Teetrinkens für Mütter mit Migrationshintergrund. Hierzu lud dann die Schulleitung ein. Im zweiten Treffen wurden dann auch deutsche Mütter eingeladen, und unter deutschen wie nichtdeutschen Müttern Kontakte hergestellt und aufgebaut. Sowohl die Elternversammlungen als auch das Müttertreffen sind große Erfolge, werden geschätzt und sehr gut besucht. Neben dem gemeinsamen Kennenlernen bieten diese Treffen ein Forum für Aufklärungs- und Bildungsarbeit.

Für das Gelingen solcher Treffen erscheint besonders wichtig:

- eine persönliche Ansprache
- eine Berücksichtigung der Bedürfnisse der Teilnehmerinnen in der Planung
- das Werben aktiver Eltern als Multiplikatoren für das gemeinsame Ziel (regelmäßige Müttertreffen, Sprachkurse, Computerkurse).

Als einer der ersten Schritte wurde Wert darauf gelegt, dass Eltern mit Migrationshintergrund in den Mitwirkungsgremien der Schule vertreten sind. Außerdem können diese Personen eine vermittelnde Funktion zu den Eltern einnehmen und als Multiplikatoren dienen, um Migrantenfamilien zu erreichen.

Die Elternarbeit umfasst folgende Bereiche:

- Nahezu tägliche Elterngespräche, um Vorurteile und Ängste abzubauen.
- Regelmäßige Elternabende für Eltern mit Migrationshintergrund, um besonderen Anliegen, Wünschen, Gedanken oder Ängsten Raum zu geben.
- Nach Bedarf homogene Elterntreffen für arabische oder türkische Eltern.
- Häufige Schulpflegschaftssitzungen mit Vertretern arabischer und deutscher Eltern mit stets aktuellen Informationen zur Schulentwicklung.
- Gewählte Elternvertreter/innen auch arabischer und türkischer Eltern.
- Fortbildungen auch für Schulpflegschafts- und Schulkonferenzmitglieder (Koala).
- Klassenfeste zum Kennenlernen, als Brücken zwischen den Kulturen.
- Tee trinken für Mütter mit Migrationshintergrund, Tee trinken für alle Mütter als Brücke zwischen den Kulturen.
- Mütter lernen Deutsch, organisiert durch den Förderverein der Schule.
- Mütter lernen lesen, organisiert durch den Förderverein der Schule.
- Mütter lernen mit Computern umgehen, organisiert durch den Förderverein der Schule.
- Fortsetzung und Ausbau der gemeinsamen Mütterabende ab dem Schuljahr 2004/05 (Kochabende, Teetrinken, Vorträge).

Die Elternarbeit in dieser Form zeigte sich schon nach kurzer Zeit erfolgreich und wirkte sich überaus positiv auf den schulischen Alltag aus. Eltern deutscher wie nichtdeutscher Herkunft betrachteten die neue Schule nach nur kurzer Zeit als ihre Schule.

Wenn die Institution Schule eine Vielzahl von Familien mit Migrationshintergrund nicht erreicht und diese fernbleiben, so sollte man immer auch die eigenen Kommunikationswege selbstkritisch überprüfen.

Sprachliche Probleme spielten bei der Elternarbeit in der KGS keine entscheidende Rolle, da viele Eltern mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache gut beherrschen. Bei Verständigungsproblemen ist es für Schulen möglich, den mobilen Übersetzungsdienst der Stadt Bonn einzuschalten.

Es wird empfohlen, Kinder in den Elterngesprächen grundsätzlich nicht als Übersetzungskräfte einzusetzen, ganz besonders nicht, wenn sie ihren Eltern dabei ihren eigenen Leistungsstand oder mögliche Schulprobleme vermitteln müssen. Dies stört das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler/innen und führt zu Rollenkonflikten.

Den „Dritten Weg“ suchen

Nach der Zusammenlegung beider Schulen in Mehlem war es ganz wichtig, deutschen wie nichtdeutschen Eltern zu vermitteln, dass das Anliegen beider Seiten gleichberechtigt berücksichtigt und bei unterschiedlichen Vorstellungen im Interesse aller Kinder ein gemeinsamer Weg gesucht und gefunden wird. Hier hat sich die Suche nach einem dritten Weg bewährt. Das heißt, es wird bei unterschiedlichen Interessen nach Lösungen gesucht, die beide Seiten gut annehmen können, in der nicht eine Seite mit ihren Interessen dominiert und in der es nicht zu Entscheidungen kommt, die durch Machtverhältnisse bestimmt sind.

Dies soll an den folgenden drei Beispielen deutlich gemacht werden:

Das gemeinsame Feiern von christlichen und muslimischen Festen in der Schule

Alle Kinder nehmen an allen religiösen Festen teil. Die Eltern haben durch die vielen geführten Gespräche die Gewissheit, dass es hier nicht um einen missionarischen Akt geht, sondern darum, dass die Kinder ihren Horizont erweitern und sich auch in ihrem Glauben und in ihren Traditionen untereinander kennen lernen.

Teilnahme am Schwimmunterricht

Hier hat es bereits viele Auseinandersetzungen zwischen Schulen und streng gläubigen Migrantenfamilien gegeben. In letzter Konsequenz wird vom Bundesverfassungsgericht die Religionsfreiheit höher bewertet. Dennoch kann es nicht den Interessen der Kinder entsprechen, dass Mädchen aus Migrantenfamilien keine Teilhabe am Schwimmunterricht haben. Hier wurde mit den Eltern eine bestimmte Kleiderordnung ausgehandelt, die den Mädchen erlaubt, Schwimmen zu lernen. Es wird auch darüber nachgedacht einen Schwimmkurs nur für Mädchen zu organisieren.

Klassenfahrten

Einige Eltern mit Migrationshintergrund haben Schwierigkeiten, ihren Töchtern die Teilnahme an Klassenfahrten zu erlauben. Einerseits wissen viele Eltern wenig über Ziele, Abläufe und Inhalte einer Klassenfahrt und andererseits gibt es hier Ängste und Sorgen bezüglich der Kontakte zwischen Jungen und Mädchen. Auch wenn man diese Einstellungen nicht teilt, sollten sie ernst genommen werden. Eltern brauchen nicht nur aufklärende Sachinformation, sondern auch Aufklärung darüber, was ihren Kindern verwehrt bleibt, wenn diese nicht mitfahren können.

Interreligiöser Dialog

Der interreligiöse Dialog in Mehlem soll das friedliche und respektvolle Zusammenleben von Menschen unterschiedlichen Glaubens fördern und Grundkenntnisse über den Islam und das Christentum vermitteln.

Runder Tisch

Im Frühling 2004 bildete sich, angeregt durch das Familiendezernat der Stadt Bonn, in der Schule ein interreligiöser Dialogkreis. Es dauerte eine ganze Weile, bis sich die Teilnehmer/innen annäherten. An dem Kreis nehmen teil: Die Rektorin der Schule, der Pfarrer und die Vikarin der Evangelischen Heilandgemeinde, der Pfarrer und eine Mitarbeiterin der Katholischen Kirchengemeinde St. Severin, der Lehrer für islamische Unterweisung an der Schule, die Schulpflegschaftsvorsitzende, zwei Islamwissenschaftler/innen (Eltern der Schule), der Imam der Türkischen Moschee Godesberg und eine Vertreterin des Familiendezernats. Im Abstand von ca. 3 Wochen fanden regelmäßige Sitzungen statt zum Kennenlernen, zu gemeinsamen Gesprächen über Erwartungen und Ziele des Dialogkreises, zu Gesprächen über den Islam und das Christentum.

Sehr deutlich konnte dabei eine Annäherung der beiden christlichen Kirchen festgestellt werden, ein deutlich gewachsenes Vertrauen zu den islamischen Vertretern und mehr Offenheit gegenüber dem Islam.

Schulgottesdienste werden nun durch die Annäherung der Kirchen im Dialog immer mehr auch ökumenisch gestaltet. Und gleichzeitig wurden für die Kinder der verschiedenen Religionen neue gemeinsame Formen des Betens in der Schule reflektiert und entwickelt:

Gemeinsames Schweigen, gemeinsames Sprechen und Hören sorgfältig ausgewählter Texte aus der Bibel und dem Koran, sowie ausgewählte geistliche Literatur, Gebete des Lobes, der Bitte, des Dankes, Segensformeln und auch spontan von den Kindern formulierte Beiträge.

Daneben sollen aber auch Gebete der eigenen Religion gesprochen werden, damit die Kinder Achtung und Anerkennung der anderen Religionen entwickeln.

Dieser Kreis hat nicht nur für sich einen eigenen Dialograhmen entwickelt und umgesetzt, sondern will inzwischen auch andere Menschen in Mehlem gewinnen, sich daran zu beteiligen. Es ist allerdings ein sensibles und emotionales Thema, das von allen Beteiligten ein behutsames und geduldiges Vorgehen verlangt.

Ein Begegnungsabend für Eltern zum Thema „Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Islam und Christentum“ hat im September 2004 stattgefunden.

Längerfristig sind auch Begegnungsabende in den Kirchen und Moscheen vorgesehen.

Kreuzen Sie an!

Qualitätsmerkmale für den Schauplatz:

Beziehung von Schule und Umfeld

(Vgl. auch: Mächler 2001, S. 94f)



	trifft vollkommen zu	trifft weitgehend zu	trifft nur beschränkt zu	trifft überhaupt nicht zu
Im Schulprogramm wird die vertrauensvolle Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus als Ziel formuliert. Dabei wird berücksichtigt, dass die Eltern aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Kulturen kommen und unterschiedliche Sprachen sprechen.				
Die Schule hat ein Konzept zur Arbeit mit den Migranteneltern, das in folgenden Bereichen umgesetzt wird:				
– mit den Eltern in Kontakt kommen				
– Elternbildung				
– Elternberatung				
– Eltern im Unterricht				
– Eltern unterstützen ihre Kinder beim Lernen				
– die Mitarbeit von Eltern in den schulischen Gremien				
Es gibt eine Gruppe von Vermittlern zwischen Schule, Elternhaus und communities, die bilingual sind und sich in unterschiedlichen Kulturen auskennen.				
Elternvertreter mit Migrationshintergrund sitzen in den schulischen Mitwirkungsgremien.				

<i>Die Klassenlehrer/innen betrachten die regelmäßige Kooperation mit den Eltern als wichtigen Bestandteil ihrer Arbeit.</i>				
<i>Die Schule besitzt ein Konzept für ihre Öffentlichkeitsarbeit, um für ihre interkulturelle und mehrsprachige Arbeit zu werben und ihr Image zu verbessern.</i>				
<i>Die Schule nutzt systematisch die Hilfe außerschulischer Partner.</i>				

5. Die Rolle der Lehrkräfte

Wenn man Migranten befragt, die erfolgreich an einer deutschen Schule das Abitur geschafft haben, und von ihnen wissen will, warum sie es geschafft haben, gibt es immer wieder zwei Hinweise: sie hatten irgendwann einen Lehrer, der ihnen Mut gemacht hat, auf ein Gymnasium oder eine Gesamtschule zu gehen und es dort zu schaffen, und sie wurden von einer Person beim Überwinden der Klippen der deutschen Grammatik unterstützt. Ermutigung und Vermittlung von Kenntnissen – das sind die beiden wesentlichen Elemente im Umgang der Lehrkräfte mit den Migrantenkindern.

Die Untersuchungen zum Pygmalion-Effekt belegen, dass die Einstellungen der Lehrkräfte die Lernenden beeinflussen. Je mehr die Lehrenden den Kindern zutrauen, umso bessere Leistungen werden sie erbringen. Aus den Biographien vieler Migranten, aber auch aus den Ergebnissen der Schulforschung wissen wir, dass die Lehrkräfte Kindern mit Migrationshintergrund oft zu wenig zutrauen. Schwierigkeiten beim Lernen unter Submersionsbedingungen werden mit mangelnden geistigen Fähigkeiten verwechselt. Kinder, die im Alltag ständig mit zwei Sprachen umgehen, werden als sprachlich unbegabt betrachtet, weil ihr Lernprozess in der deutschen Sprache noch nicht abgeschlossen ist. Das fehlende Zutrauen, dass es etwa nach der 4. Klasse zu mehr reicht als zur Hauptschule, wirkt entmotivierend auf die Kinder. Diese mangelnde Ermutigung äußert sich auch in der Gestik, Mimik, in falsch ausgesprochenen Kindernamen, in der Vermittlung des Gefühls, eigentlich nicht richtig dazuzugehören.

Welche Projekte auch immer Schulen in Angriff nehmen, letztlich entscheidend ist, dass die Lehrkräfte die Arbeit in mehrsprachigen Klassen nicht als Strafe oder Zumutung betrachten, aus der man sich am besten durch eine schnelle Versetzung befreit. Ein interkulturelles Haus des Lernens kann nicht funktionieren ohne Lehrerinnen und Lehrer, die an Sprache und am Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen interessiert sind. Voraussetzung dafür ist vor allem eine systematische und hilfreiche Lehrerfortbildung, die dafür sorgt, dass die eigenen Erfahrungen immer wieder überprüft und erweitert werden durch neue Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis.

Natürlich darf man sich nicht überfordern. Schule allein kann die Fremdenfeindlichkeit in unserer Gesellschaft sicherlich nicht überwinden. Aber diese Erkenntnis sollte kein Argument zum Nichtstun sein. Wenn die Grundschulen nichts mehr tun – welche Hoffnung soll es dann noch geben?

Prüfen Sie in Ihrem Bundesland das Angebot zur Lehrerfortbildung zum Thema „interkulturelles und mehrsprachiges Lernen“!



.....

.....

.....

.....

.....

Dokument

Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996)

1 Ausgangslage

Das ausgehende 20. Jahrhundert ist von einer zunehmenden Internationalisierung geprägt; ökonomische und ökologische, politische und soziale Entwicklungen vollziehen sich in hohem Maße in weltweiten Bezügen. Lösungen für Schlüsselprobleme erscheinen nur noch im Bewusstsein einer Welt tragfähig; so ist z. B. unbestritten, dass eine weitere Zerstörung unseres Planeten nur noch durch gemeinsame Anstrengungen aller Menschen aufzuhalten ist.

Die weltweite Vernetzung spiegelt sich in veränderten Wahrnehmungen der Menschen: Ereignisse aus entfernten Regionen werden von den Medien täglich und unmittelbar präsentiert, moderne Kommunikations- und Verkehrsnetze ermöglichen weltweite Kontakte und Verbindungen, durch persönliche und berufliche Mobilität werden staatliche und kulturelle Grenzen überschritten.

Die internationale Verflechtung hat auch den Erlebnis- und Erfahrungshorizont Jugendlicher globalisiert und zur Ausprägung einer internationalen Jugendkultur beigetragen, in der individuelle Unterschiede in weltumspannenden Orientierungen und Konsumgewohnheiten eingeebnet erscheinen. Neben diesen Interessenähnlichkeiten existieren aber Unterschiede in den Alltagserfahrungen Jugendlicher, die von ihrer unmittelbaren Lebenswelt, durch Sprache, Sozialisation, soziale Einbindung und weltanschauliche Orientierung geprägt sind. Differenzierte Kenntnis und Akzeptanz anderer Lebensweisen und kultureller Identitäten kann auch bei Jugendlichen nicht vorausgesetzt werden; darum finden sich bei ihnen vielfach ähnliche Voreingenommenheiten wie bei Erwachsenen wieder. Davon bleibt auch die Schule nicht unberührt.

Die wirtschaftlichen, demographischen und sozialen Unterschiede zwischen Nord und Süd, West und Ost, die Hoffnung auf sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg, ein internationales Arbeitsplatzangebot, aber auch politische oder religiöse Unterdrückung, Kriege und ökologische Katastrophen haben vielfältige Wanderungsbewegungen ausgelöst, von denen alle Kontinente

betroffen sind. Dadurch sind Gesellschaften entstanden, die weder in sprachlicher noch nationaler oder ethnischer Hinsicht homogen sind.

Wo sich Menschen unterschiedlicher Sprache, Herkunft und Weltanschauung begegnen, wo sie zusammen leben oder sich auseinander setzen, verändern und entwickeln sich Weltbilder und Wertsysteme: Kulturen bilden ein sich veränderndes Ensemble von Orientierungs- und Deutungsmustern, mit denen Individuen ihre Lebenswelt gestalten. Moderne Gesellschaften sind daher auch in kultureller Hinsicht komplex und pluralistisch.

In Geschichte und Gegenwart haben Menschen fremder Herkunft auch in Deutschland die kulturelle Entwicklung beeinflusst. Viele von den in den vergangenen Jahrzehnten zugezogenen Migrantinnen und Migranten wollen auf Dauer bleiben und als Mitbürgerinnen und Mitbürger mit allen Rechten und Pflichten in Deutschland leben. Im Alltag prägen die zugewanderten Menschen die hiesige Gesellschaft, in der kulturelle Vielfalt zur Realität geworden ist.

Bestehende Verunsicherungen können durch Fremdheitserfahrungen verstärkt werden: Konflikte um die Verteilung von Gütern, Angst vor sozialer Konkurrenz und dem Verlust der eigenen kulturellen Identität, nationalistische Einstellungen und rassistische Vorurteile sind vor allem in Krisensituationen der Nährboden für offene und verdeckte Aggressionen gegen Minderheiten und rassistisch motivierte Anschläge.

Auf den Zuzug von Menschen unterschiedlicher Herkunft nach Deutschland waren viele Bereiche der Gesellschaft nicht vorbereitet; auch die Pädagogik – Praxis wie Wissenschaft – konnte nur allmählich reagieren. Wenngleich die Schulverwaltungen der Länder inzwischen der kulturellen Vielfalt mit differenzierten schulischen Maßnahmen Rechnung getragen und darüber hinaus die Beschäftigung mit anderen Kulturen im Unterricht und im übrigen Schulleben gefördert haben, ergeben sich zusätzliche Aufgaben für die Bildung und Erziehung in der Schule.

Die vorliegende Empfehlung will einen Beitrag zur Bewältigung dieser Aufgaben leisten. Sie geht von einer gemeinsamen interkulturellen Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler aus, richtet sich also sowohl an die Angehörigen der Majorität als auch an diejenigen der Minorität und zielt auf ein konstruktives Miteinander. Sie ist nicht als starres Konzept konzipiert, sondern als Orientierungsrahmen, der ein gemeinsames Vorgehen der Länder fördern soll und von ihnen nach den jeweiligen Möglichkeiten ausgefüllt wird.

2 Ziele

Die Achtung der Würde des Menschen und die Wahrung der Grundrechte sind Verfassungsnormen, die in den Schulgesetzen der Länder konkretisiert sind. Der dort formulierte Bildungsauftrag geht davon aus, dass alle Menschen gleichwertig und dass ihre Wertvorstellungen und kulturellen Orientierungen zu achten sind.

Interkulturelle Bildung wird also zunächst in der gewissenhaften Wahrnehmung des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule verwirklicht. Er fordert bei allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind.

Auf dieser Grundlage sollen die Schülerinnen und Schüler

- sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden;
- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben; Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln;
- anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinander setzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernst nehmen;
- das Anderssein der anderen respektieren;
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;
- Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können.

In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem ist der Perspektivwechsel, der die eigene Wahrnehmung erweitert und den Blick-

winkel der anderen einzunehmen versucht, ein Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung. Die durch Perspektivwechsel erlangte Wahrnehmung der Differenz im Spiegel des anderen fördert die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität und trägt zur gesellschaftlichen Integration bei. Eine auf dieser Grundlage gewonnene Toleranz akzeptiert auch lebensweltliche Orientierungen, die mit den eigenen unvereinbar erscheinen, sofern sie Menschenwürde und -rechte sowie demokratische Grundregeln achten.

Die Schule allein ist mit der Lösung des gesellschaftlichen Anspruchs, gleichberechtigtes Zusammenleben von Minderheiten und Mehrheit zu gewährleisten, überfordert. Sie kann allerdings dazu beitragen, dass Minderheiten vor Ausgrenzungen geschützt werden und kulturelle Vielfalt als Bereicherung und wünschenswerte Herausforderung empfunden wird.

Eine so verstandene interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen, für Minderheiten und Mehrheiten; sie trägt zur privaten und beruflichen Lebensplanung bei und hilft, die Lebenschancen der nachfolgenden Generationen zu sichern.

3 Umsetzung

Wie alle Ziele der allgemeinen Persönlichkeitsbildung in der Schule ist auch die interkulturelle Bildung und Erziehung auf die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen gerichtet. Die Schule vermittelt dazu Kenntnisse, entwickelt Einsichten, trägt zur Urteilsbildung bei und fördert wertorientiertes Handeln, indem sie die ihr zugänglichen Lern-, Lebens- und Erfahrungsräume aktiviert und durch erzieherische Bemühungen zur Persönlichkeitsbildung beiträgt. Der interkulturelle Aspekt ist dabei nicht in einzelnen Themen, Fächern oder Projekten zu isolieren, sondern eine Querschnittsaufgabe in der Schule.

Zur interkulturellen Erziehung müssen Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden, damit sie in ihrer pädagogischen Arbeit Raum für unterschiedliche Sichtweisen und Sichtwechsel geben können. Dies ist um so wichtiger, als die Unterrichtenden zum größten Teil der Mehrheitsgesellschaft angehören und aufgrund ihrer Sozialisation und Ausbildung in der Gefahr stehen, ihre Sichtweisen als die normalen, selbstverständlichen weiterzugeben.

3.1 Pädagogische Grundsätze

Emotionalen Erlebnissen und Erfahrungen kommt bei der Ausprägung von Einstellungen und Umgangsformen eine grundlegende Bedeutung zu. Insofern kann sich interkulturelle Kompetenz nur in einem Schulklima entwickeln, das von Sozialbeziehungen und Denkhaltungen gegenseitigen Respekts geprägt ist.

Die Lehrerinnen und Lehrer haben auch beim Umgang mit dem Fremdem und den Fremden im unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Geschehen eine Vorbildfunktion. Insbesondere müssen ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise Wertschätzung, Vertrauen und Zuwendung erleben.

In Schulgemeinschaften mit Schülerinnen und Schülern verschiedener kultureller Herkunft kann das interkulturelle Spannungsverhältnis in besonderer Weise fruchtbar gemacht werden, weil kulturell bedingte Unterschiede und Gemeinsamkeiten unmittelbar erkannt und erfahren werden. Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunft kennen nicht von vornherein ihre Herkunftskultur; ihre Orientierungen und Handlungen wurzeln eher in bikulturellen Erfahrungen.

Alle Schülerinnen und Schüler sollten an der Entwicklung einer gemeinsamen Schulkultur beteiligt sein und einvernehmlich Regeln des Zusammenlebens finden, deren Richtschnur die gegenseitige Achtung ist.

In der Zusammenarbeit mit Eltern ausländischer Herkunft ist zu beachten, dass diese möglicherweise aus kulturellen Kontexten stammen, in denen Erziehungsvorstellungen und Mitbestimmung in schulischen Angelegenheiten anders ausgelegt werden. Im offenen Gedankenaustausch über Ziele und Maßnahmen erzieherischer Bemühungen, aber auch über mögliche Konflikte werden die Entscheidungsgrundlagen am ehesten transparent. Durch Elternbesuche der Lehrkräfte auf der einen und durch Einbeziehung der Eltern in das Schulleben auf der anderen Seite kann das beiderseits notwendige Vertrauen gebildet werden.

In Konfliktsituationen, die nicht zuletzt aus der auf beiden Seiten empfundenen Andersartigkeit und Fremdheit entstehen können und durch unterschiedliche kulturelle Identitäten und Deutungsmuster belastet sind, sollen über eine Sachklärung hinaus Motive und Einstellungen, Ängste und Wünsche offengelegt und einbezogen werden. Eine gemeinsame Konfliktrege-

lung erfordert von allen Beteiligten das Bemühen, den eigenen Standpunkt aus der Sicht des oder der anderen zu betrachten.

3.2 Inhaltliche Schwerpunkte des Unterrichts

Zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen sind Kenntnisse und Einsichten über die identitätsbildenden Traditionslinien und Grundmuster der eigenen wie fremder Kulturen eine notwendige Grundlage; Mutmaßungen und Vorurteilen kann nur mit differenzierter Wahrnehmung, reflektierter Klärung und selbstkritischer Beurteilung begegnet werden. Dabei geht es weniger um eine Ausweitung des Stoffs als vielmehr um eine interkulturelle Akzentuierung der bestehenden Inhalte.

Im Einzelnen erscheinen folgende thematische Aspekte bedeutsam, um exemplarisch kulturelle, religiöse und ethnische Hintergründe und Beziehungen sowie Bedingungen des Zusammenlebens in kultureller Vielfalt kennen zu lernen:

- Wesentliche Merkmale und Entwicklungen eigener und fremder Kulturen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen und ihre gegenseitige Beeinflussung
- Menschenrechte in universaler Gültigkeit und die Frage ihrer kulturellen Bedingtheit
- Entstehung und Bedeutung von Vorurteilen
- Ursachen von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit
- Hintergründe und Folgen naturräumlicher, wirtschaftlicher, sozialer und demographischer Ungleichheiten
- Ursachen und Wirkungen von Migrationsbewegungen in Gegenwart und Vergangenheit
- Internationale Bemühungen zur Regelung religiöser, ethnischer und politischer Konflikte
- Möglichkeiten des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten in multikulturellen Gesellschaften.

3.3 Didaktische und methodische Hinweise

Wie andere übergreifende Erziehungsanliegen erfordert auch interkulturelle Bildung und Erziehung Lernformen, die die Komplexität der zur Diskussion stehenden Sachverhalte und Empfindungen verdeutlichen und die Wahrnehmung von Zusammenhängen, Wechselwirkungen und eigener Verantwortung fördern. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Selbstreflexion, der kritischen Beobachtung des eigenen Standpunktes und des eigenen Handelns zu.

Interkulturelle Bildung und Erziehung folgt daher den didaktischen Prinzipien des fächervernetzenden, problemorientierten und handelnden Lernens. Projektunterricht, die Öffnung der Schule, die Einbeziehung der Lebenswirklichkeit und der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind unverzichtbare Vorgehensweisen, um Eigeninitiative, Eigenaktivität und Eigenverantwortung anzuregen und zu fördern.

Dafür sind Lernsituationen bedeutsam, in welchen Einstellungen und Überzeugungen offenbar, die zugrunde liegenden Wertvorstellungen geklärt und nach sozial-ethischen Gesichtspunkten beurteilt werden können. Dabei ist es notwendig, die Inhalte der Fächer dementsprechend zu akzentuieren. Insbesondere die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer können thematisch und methodisch einen vielfältigen Beitrag zur interkulturellen Bildung und Erziehung leisten. Dabei sind es beispielsweise

- im Geschichtsunterricht weltgeschichtliche Querschnitte und Quellen, die Ereignisse aus unterschiedlichen Perspektiven verdeutlichen;
- im Erdkundeunterricht Untersuchungen zur Raumwirksamkeit kulturbedingter Strukturen;
- im Gemeinschafts- oder Sozialkundeunterricht die Analyse unterschiedlicher Lösungsansätze für aktuelle politische oder soziale Konflikte und deren (auch) kultureller Bedingtheit;
- im Religions- oder Ethikunterricht die Beschäftigung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Weltreligionen.

Ansatzpunkte für die genannten interkulturellen Aspekte sind aber nicht auf den gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich beschränkt; in allen Fächern besteht die Möglichkeit, die Inhalte interkulturell zu akzentuieren:

- In Deutsch durch vergleichende Textarbeit, die den Wechsel der Perspektive unterstützt, die Verbreitung weltweit gültiger Erzählkerne untersucht und Erlebnisse sowie Erfahrungen mit Glück und Gerechtigkeit, Liebe und Leid deutlich werden lässt.
- Im Fremdsprachenunterricht – nicht nur bei frühem Fremdsprachenlernen und durch bilinguale Angebote – wird die Begegnung mit den Sichtweisen anderer Kulturen über sprachliche Ausdrucksformen vermittelt und ermöglicht so auch den Zugang zu einer Außenperspektive auf das vertraute und für selbstverständlich gehaltene Eigene.
- Für zweisprachige Schülerinnen und Schüler trägt die Muttersprachenkompetenz in erheblichem Maße zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung bei. Das Angebot in den Herkunftssprachen orientiert sich methodisch-didaktisch an der Lebenswirklichkeit der hier lebenden Kinder und Jugendlichen und räumt monokulturellen, -nationalen oder ethnischen Inhalten keinen Platz ein. Eine Abstimmung mit den übrigen Fachcurricula und ein Höchstmaß an Kooperation unter den beteiligten Lehrkräften sind anzustreben. Organisatorisch sollte dieser Sprachunterricht nach Möglichkeit – soweit hierfür die Voraussetzungen gegeben sind – stärker mit dem Regelunterricht verzahnt werden: z. B. durch Einbindung in die reguläre Schulzeit und die Möglichkeit der Teilnahme auch für andere Schülerinnen und Schüler. Ziel muss es auch sein, die Mehrsprachigkeit zu erhalten bzw. zu schaffen.

Die in vielen Klassen vorhandene Mehrsprachigkeit ermöglicht eine bewusste pädagogische Gestaltung des Unterrichts: Spielerische Annäherung an Fremdsprachen und mehrsprachige Beschriftungen in der Grundschule, Erstellung von Wörterbüchern für Fachbegriffe in der Sekundarstufe sind beispielhafte Anregungen für einen positiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt.

- Der musisch-künstlerische Unterricht bietet eine nonverbale Ebene, sich Vertrautem und Fremdem zu nähern, unterschiedliche Erfahrungen, Deutungen und Ausdrucksformen wahrzunehmen, andersartige Einsichten zu gewinnen und die darin enthaltenen Spannungsmomente auszuhalten.
- Im Mathematikunterricht kann die Vielfalt kultureller Wurzeln der eigenen Rechenkultur veranschaulicht, die Zahlensymbolik als Aus-

druck bestimmter Weltdeutung behandelt oder bei Beispielaufgaben kulturelle Vielfalt repräsentiert werden.

- Der naturwissenschaftliche Unterricht bietet die Möglichkeit, wissenschaftlich-technische Erkenntnisse, Entwicklungen und Visionen auf ihre kulturspezifischen Bedingungsbeziehungen hin zu überprüfen.
- Im Arbeitslehreunterricht bzw. bei Unterrichtsthemen zur Berufs- und Arbeitswelt sowie der schulischen Berufsberatung können Schülerinnen und Schüler auf beruflich bedingte, grenzüberschreitende Ortswechsel vorbereitet werden, bei denen sie sich auch ohne umfassende Sprachkenntnisse zurechtfinden können.

Interkulturelle Zusammenhänge können aus der isolierten Sicht einzelner Fächer allerdings nur unvollständig erarbeitet werden; das fächerübergreifende Anliegen interkultureller Bildung wird in der fächerverbindenden Abstimmung und Kooperation verwirklicht, durch die Bezüge hergestellt, Zusammenhänge und Wechselwirkungen bewusst gemacht werden. Das erfordert ein hohes Maß an Kooperation und Koordination in der Schule.

Möglichen Vorurteilen und Ängsten wird am wirkungsvollsten zum Beispiel in Gemeinschaftsarbeiten und Projekten, in Simulationen und Rollenspielen begegnet; in ihnen können Erkenntnisse praktisch erprobt und Erfahrungen beispielhaft gewonnen und aufgearbeitet werden, lassen sich interkulturelle Konflikte im gemeinsamen Handlungsfeld bewältigen. Das sozial- und praxisorientierte Lernen bedarf einer besonders sorgfältigen didaktisch-methodischen Vorbereitung und sensiblen Umsetzung: Zu berücksichtigen sind insbesondere die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, zu vermeiden sind punktueller Aktionismus oder die Erzeugung von Mitleidseffekten.

Auch außerschulische Kontakte und persönliche Begegnungen zwischen Menschen aus verschiedenen lebensweltlichen Bezügen können zur Verringerung von Vorurteilen, zu offenen Haltungen und gegenseitigem Respekt beitragen:

- Im Umfeld jeder Schule finden sich Institutionen, Gruppen oder Einzelpersonen fremder Herkunft, denen sich die Schule öffnen kann.
- Für Schüleraustausch und Schulpartnerschaften, für Klassen- und Studienfahrten sowie internationale Betriebspraktika bietet die interkul-

turelle Perspektive fruchtbare didaktische Orientierungen; als notwendige Voraussetzungen gelten gemeinsame Zielsetzungen und kooperative Tätigkeiten, Raum und Zeit für individuelles Erleben und persönliche Bekanntschaften.

Bei interkulturellen Projekten und Begegnungen kann eine nachhaltige Wirkung aber nur erwartet werden, wenn sie in das übrige didaktisch-methodische Konzept der Schule integriert sind und keine Ausnahme darstellen.

Glossar

BICS (Basic interpersonal communicative skills)

Dieser vom kanadischen Linguisten Jim Cummins entwickelte Begriff meint die Fähigkeit, sich in der alltäglichen Kommunikation in unmittelbaren Zusammenhängen behaupten zu können. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, entwickeln diese Fähigkeit rasch.

CALP (Cognitive academic language proficiency)

Nach Cummins ist darunter eine Sprachfähigkeit höherer Ordnung zu verstehen. Es geht um die Fähigkeit, Sprache als Instrument der Erkenntnis und des Lernens zu benutzen. Damit sind u. a. die Fähigkeiten gemeint, Zusammenhänge aus einem Text zu entnehmen, unausgesprochene Zusammenhänge herzustellen und Zusammenhänge zwischen dem Text und mir als Leser zu stiften.

Deutsch als Fremdsprache

Die Fremdsprache wird in der Schule erlernt. Es besteht kein Zwang zur Anwendung, einen „Ernstfall“ außerhalb des Unterrichts im Alltag gibt es nicht, höchstens bei einem Austausch oder in den Ferien. Eine systematische sprachliche Progression im Unterricht ist notwendig.

Deutsch als Muttersprache

Die Muttersprache wird natürlich erlernt. Die innere Grammatik der Muttersprache gibt ein sicheres Gefühl dafür, was richtig oder falsch ist, ohne dass die jeweiligen Regeln bekannt sein müssen. Aufgabe des Unterrichts ist der Erwerb der Schriftsprache

Deutsch als Zweitsprache

Die Zweitsprache wird im Alltag erlernt, der von der Zweitsprache geprägt ist. Es besteht ein Zwang zur Anwendung innerhalb und außerhalb der Schule, auch wenn ein altersgemäßer Sprachstand noch nicht erreicht ist. Die Lerner entwickeln eine implizite Grammatik, die aber vielfach noch nicht der Standardnorm entspricht. Eine systematische sprachliche Progression im schulischen Lernen ist nicht möglich, der Unterricht muss an den sehr unterschiedlichen individuellen Sprachständen der Lerner ansetzen.

Fossilierung

Darunter versteht man eine Versteinerung, d.h. der natürliche Spracherwerb ist beendet, obwohl immer noch Abweichungen von der Standardnorm vorkommen. Aufgabe des Unterrichtes ist es, Fossilierungen zu verhindern.

Immersion (Sprachbad)

Immersion meint eine Sprachlernsituation, in der die Kinder in der Zweitsprache unterrichtet werden, aber die Muttersprache als Erklärungssprache benutzen können. Die Kinder können sich an Lehrkräfte wenden und sie um Rat fragen, die ihre Muttersprache verstehen. In dieser Sprachlernsituation werden sowohl die Herkunftssprache als auch die Zweitsprache gefördert (additive Sprachlernsituation).

Interdependenzhypothese

Die von Cummins entwickelte Hypothese geht davon aus, dass ein rasches und sicheres Lernen einer Zweitsprache abhängig ist von den Kenntnissen in der Erstsprache. Hier erworbene Fähigkeiten sind eine wichtige Ressource für das Erlernen der Zweitsprache. Die Entwicklung der Erstsprache schadet oder überfordert nicht und lenkt auch nicht vom Erlernen der Zweitsprache ab. Cummins: „Die Interdependenzhypothese besagt: In dem Maße, wie es der Unterricht in der Minderheitensprache schafft, die academic proficiency in der Min-

derheitensprache zu entwickeln, ist ein Transfer dieser Fähigkeiten in die Mehrheitssprache möglich, wenn der entsprechende Unterricht und die Motivation gegeben sind“. Damit gesicherte Kenntnisse in beiden Sprachen ausgebaut werden, ist eine Begleitung des Zweitsprachlernens durch die Muttersprache über 5–7 Jahre unumgänglich.

Interlanguage

Eine Lernautersprache, in der systematische Abweichungen von der Standardnorm vorkommen. Sie ist eine notwendige Phase beim Erlernen einer Sprache, sowohl bei der Muttersprache als auch bei einer Zweitsprache. Bei Lernern der Muttersprache entwickelt sich die Lernautersprache weiter zur Standardsprache, bei Zweitsprachlernern kann sie jedoch fossilieren.

Mündlichkeit

Mündlichkeit meint eine kontextgebundene Kommunikation mit folgenden Merkmalen:

- dialogische, mehrseitige Kommunikation
- situationsgebunden
- wechselnde Themen
- Feedback, Rückfragemöglichkeiten
- emotionale Signale
- Sprachplanung: rasch und vorläufig, ständig korrigiert
- sprachliche Richtigkeit nicht notwendig

Schriftlichkeit

Schriftlichkeit meint eine kontextungebundene Kommunikation mit folgenden Merkmalen:

- die Situation wird sprachlich „erschaffen“
- durchgängiges Thema
- kein Feedback möglich
- sachliche Signale
- Sprachplanung: längerfristig und endgültig
- Einseitige, nicht-dialogische Kommunikation
- Sprachrichtigkeit notwendig

Elemente der Schriftlichkeit finden sich auch in der Schulsprache, besonders im Unterrichtsgespräch. Die Erziehung zur Schriftlichkeit ist die spezifische Aufgabe von Schule.

Submersion (swim-or-sink-programm)

Die Kinder einer Sprachminderheit werden in der Schule ausschließlich in ihrer Zweitsprache unterrichtet, ohne dass sie die Chance bekommen, ihre Muttersprache als Erklärsprache zu benutzen. Die Lehrkräfte verstehen die Sprachen dieser Kinder nicht. Diese Sprachlernsituation ist sehr störanfällig. Oftmals verlernen die Kinder ihre Herkunftssprache schneller als sie die Zweitsprache lernen (subtraktive Sprachlernsituation). In Deutschland ist die Submersion die häufigste Schulform für Migranten.

Literaturverzeichnis

Gerlind Belke 1999:

Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiel – Spracherwerb – Sprachvermittlung, Hohengehren

Eine theoretische Grundlegung mit vielen praktischen Umsetzungsbeispielen für eine Didaktik des sprachlichen Lernens in mehrsprachigen Grundschulklassen.

Gerlind Belke/Martin Geck 1996:

Rumpelfax. Singen, spielen, üben im Grammatikunterricht für deutsche und ausländische Kinder, Berlin

Ein Arbeitsbuch zu den wichtigsten Stolpersteinen der deutschen Sprache mit kreativem Übungsmaterial.

Jim Cummins o.J.:

Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?, in: www.iteachilearn.com/cummins/

Gabriele Czwick/Willi Risters 2004:

Lernen lernen von Anfang an, Berlin

Eine Fülle von Beispielen zum selbstorganisierten Lernen in der Grundschule.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001:

PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen

Katrin Eickhoff 2003:

Generatives Schreiben, in: Grundschule Sprachen, H. 10

Gerhard Helbig/ Joachim Buscha 2000:

Leitfaden der deutschen Grammatik, Berlin und München

Eine unerlässliche Informationsquelle über das Funktionieren der deutschen Grammatik für die Lehrerinnen und Lehrer.

Thomas Jaitner 1999:

Migrant Parent Participation. Proceedings of the international expert meeting, Cologne, April 21-23, 1999, Hauptstelle RAA NRW, Tiegelstr. 27, 45141 Essen

Beispiele und Erfahrungen zur Elternarbeit aus Deutschland, den Niederlanden, England, Dänemark und Spanien.

Heinz Klippert 2003:

Methodenlernen in der Grundschule, Weinheim und Basel

Eine Fülle von Beispielen zum selbstorganisierten Lernen in der Grundschule.

Heidi Rösch (Hg.) u. a. 2003:

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

Hintergrundinformationen und viele praktische Beispiele zum sprachlichen Lernen in der Grundschule.

Peter Rüesch 1999:

Gute Schulen im multikulturellen Umfeld, Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung, Zürich

Eine wertvolle Literaturübersicht zu Fragen der Schulentwicklung in mehrsprachigen Schulen.

Stefan Mächler (Redaktion) 2001:

Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld, Zürich

Theoretische Grundlagen und viele praktische Beispiele für ein systematisches Arbeiten in mehrsprachigen Schulen.

Sieglinde Schwede:

Koordinierte Alphabetisierung (KOALA) am Beispiel der Grundschule an der Schonnebecker Straße, www.stadtteilarbeit.de

Gesa Siebert-Ott 2000:

Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Studie im Auftrag des Ministeriums für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest

Eine wertvolle Zusammenstellung der wichtigsten internationalen Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit.

Inge Thul/Metin Çetin 2005:

Unterrichtskonzept „koordiniertes Lernen“ in Kölner Schulen, Bezirksregierung Köln, Arbeitsstelle Migranten, 50606 Köln

Ein praktisches Umsetzungskonzept zum mehrsprachigen Lernen für Köln.

www.koala-projekt.de

Fachberaterzentrum des hessischen Kultusministeriums in Frankfurt „Unterricht für zugewanderte Schülerinnen und Schüler/Integration“, viele praktische Beispiele zur zweisprachigen Alphabetisierung

www.raa.de

Hauptstelle RAA NRW in Essen mit weiteren Informationen zur zweisprachigen koordinierten Alphabetisierung

www.bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/a2e1/home/htm

Arbeitsstelle zweisprachige Erziehung in Berlin mit zahlreichen Informationen und Materialien

www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/

Ausführliche Erläuterungen zum Ansatz kooperatives Lernen nach Norm Green

Einsendeaufgabe



1. Welche Konsequenzen werden aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ in Ihrem Bundesland gezogen?

- In den Lehrplänen
- In der Lehrerfortbildung
- In der Finanzierung von Projekten
- In praktischen schulischen Projekten

Recherchieren Sie bei den Schulbehörden und in den Schulprogrammen einzelner Schulen!

2. Entwickeln Sie ein Sprachkonzept für Ihre Schule!

Welche Maßnahmen können für den Bereich Deutschlernen und Stärkung der Mehrsprachigkeit ergriffen werden?

Welche Unterstützungsmaßnahmen werden dabei benötigt?

Entwickeln Sie einen entsprechenden Zeit-Maßnahme-Plan!