

März 2016

Durchgängige Sprachbildung/ Deutsch als Zweitsprache

Fachbrief Nr. 21

Inhalt des Fachbriefes:

Das Zentrum für Sprachbildung (ZeS) stellt sich vor.....	1
Umgang mit Mehrsprachigkeit (Teil 3): Mehrsprachigkeit fördern und nutzen	4
Projekt „Science4Life“: Naturwissenschaftliche Bildung und Talentförderung von Flüchtlingskindern	21
Information und Materialien für Lehrkräfte.....	23

Ihre Ansprechpartnerinnen

- in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft:
Diemut Severin, Tel.: 030 90227-6185, diemut.severin@senbjw.berlin.de
- im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM):
Marion Gutzmann, Tel.: 03378 209-312, marion.gutzmann@lisum.berlin-brandenburg.de

Diesen Fachbrief finden Sie auch unter:

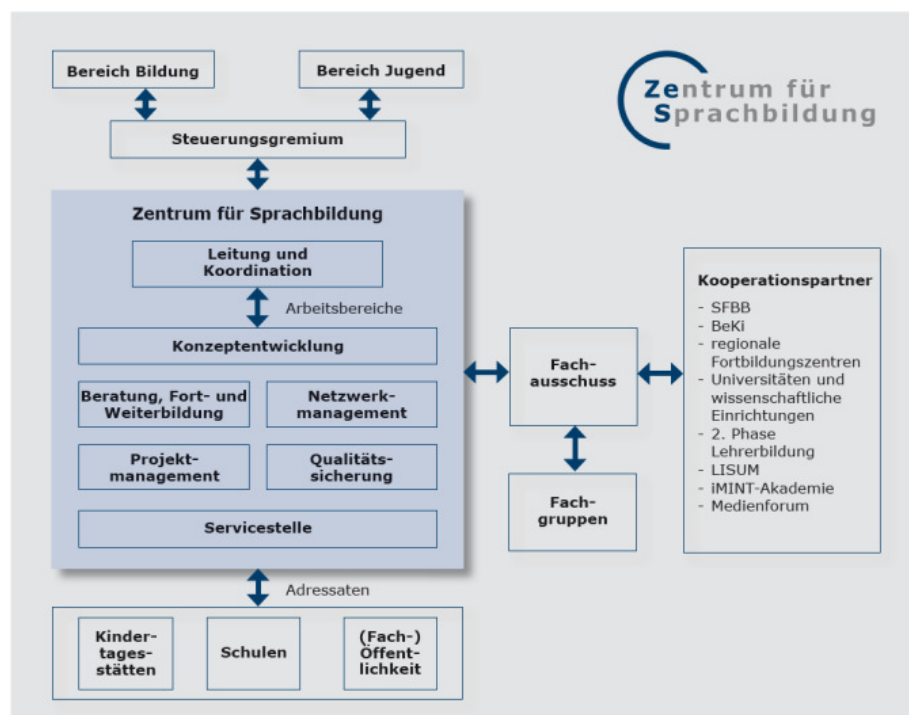
www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung (Materialien für Lehrkräfte)

Redaktion: Maja von Geyr, Tel.: 030 90277-5494, E-Mail: maja.geyr@senbjw.berlin.de

Das Zentrum für Sprachbildung (ZeS) stellt sich vor

Das Zentrum für Sprachbildung (ZeS) wurde im Mai 2015 im Beisein von Frau Senatorin Scheeres und vielen Besucherinnen und Besuchern feierlich eröffnet.

Mit der Einrichtung des ZeS folgt die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Jugend einer Empfehlung der Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“ (Ehlich/Valtin/Lütke, 2012). Das ZeS vereint in seiner Arbeit vielfältige Akteure aus den Bereich „Bildung“ und „Jugend“. Die Struktur des ZeS mit den Arbeitsbereichen und den Akteuren und Kooperationspartnern ist in folgendem Modell abgebildet:



Arbeitsschwerpunkte im ZeS

I/ Weiterentwicklung und Umsetzung des Konzepts zur Durchgängigen Sprachbildung in allen Bildungsetappen

Durchgängige Sprachbildung und Sprachförderung sind zentrale bildungspolitische Aufgaben und eine wichtige Voraussetzung, die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Das übergreifende Ziel des ZeS ist es, die Kitas und Schulen dabei zu unterstützen.

Das ZeS identifiziert erfolgreiche Ansätze der Sprachbildung und -förderung und stellt diese den Einrichtungen im Rahmen von Beratung, Fort- und Weiterbildung zur Verfügung. Hierfür initiiert und begleitet das ZeS den Aufbau von Netzwerken und kooperiert mit den Berliner Universitäten, dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg, dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg und zahlreichen anderen Einrichtungen. Gemeinsam wird das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung weiterentwickelt.

Das ZeS steuert die Entwicklung, Planung und Durchführung von Programmen und Projekten mit dem Ziel, Ergebnisse ins Regelsystem der Berliner Bildungslandschaft und in ein Gesamtberliner Konzept der durchgängigen Sprachbildung zu transferieren. Folgende Programme und Projekte sind im ZeS verortet und können unter den angegebenen E-Mail Adressen kontaktiert werden:

Kontakt:

Bund-Länder-Vorhaben „Bildung durch Sprache und Schrift — BiSS“:

Elementarbereich: Manfred.Enzinger@senbjw.berlin.de

Grundschule: Claudia.Buchert@senbjw.berlin.de

Sekundarbereich: Susanne.Mehlin@senbjw.berlin.de

Das Deutsche Sprachdiplom I der KMK:

Mechthild.Spiegel@senbjw.berlin.de

Modellvorhaben „Leseprofis — Peerprojekt zur Leseförderung“:

Monika.Reineke@senbjw.berlin.de

II/ Servicestelle für das pädagogische Personal

In Zusammenarbeit mit dem LISUM erarbeitet das ZeS **Unterrichtsmaterialien** zur Umsetzung des Basiscurriculums Sprachbildung des neuen Rahmenlehrplans im Fachunterricht und zur Arbeit in Willkommensklassen. Weiterhin bietet das ZeS individuelle Beratung für:

- Erzieherinnen und Erzieher bei der alltagsintegrierten Sprachbildung
- das pädagogische Personal an Kitas und Schulen zum Übergang
- Lehrkräfte zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung und Materialentwicklung
- Fachbereichsleitungen zur Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans
- Lehrkräfte der Sprachbildungscoordination zur Erstellung, Implementierung und Umsetzung von Sprachbildungskonzepten
- Kita- und Schulleitungen bei der Implementierung von Sprachbildungskonzepten
- Lehrkräfte und Schulleitungen in der Arbeit mit Willkommensklassen

Kontakt:

Elementarbereich: Manfred.Enzinger@senbjw.berlin.de

Übergang Kita-Grundschule: schimkus@sprachfoerderzentrum.de

Willkommensklassen: GS: Martina.Reynders@senbjw.berlin.de

Sek.: [Verena Balyos, wibberlinvb@gmail.com](mailto:Verena.Balyos_wibberlinvb@gmail.com)

DSD I: Mechthild.Spiegel@senbjw.berlin.de

Konzeptentwicklung und Unterrichtsplanung: Stefan.Paffrath@senbjw.berlin.de

Zusätzlich bietet das ZeS mittwochs von 15:00 - 18:00 Uhr eine offene Beratung an.

III/ Qualifizierung des pädagogischen Personals im Elementarbereich und im schulischen Bereich

Das ZeS verfügt über eine Bibliothek mit Fachliteratur, Lehrwerken und vielfältigen Materialien zur Durchgängigen Sprachbildung, im Elementar- und Schulbereich sowie zum Unterricht in den Willkommensklassen. Zudem bietet es Qualifizierung für

- Erzieherinnen und Erzieher durch Regionale Sprachberaterteams für Sprachförderung im Elementarbereich
- Lehrkräfte durch die Regionale Fortbildung „Durchgängige Sprachbildung in Grundschule und Sekundarstufe“

- Lehrkräfte der Grundschulen und weiterführenden Schulen zu Sprachbildungskoordinatorinnen und -koordinatoren im Rahmen der Berufsbegleitenden Weiterbildung „Fachbereich Sprachbildung“

Kontakt:

Regionale Sprachberaterteams: schimkus@sprachfoerderzentrum.de

Regionale Fortbildung „Durchgängige Sprachbildung“

GS: Claudia.Buchert@senbjw.berlin.de

Sek.: Dr. Brigitte Schulte, brigitte.schulte@senbjw.berlin.de

Berufsbegleitende Weiterbildung: tico.knoll@gmail.com

IV/ Bündelung der Berliner Expertise durch Kooperationen und Netzwerke

Durch die Zusammenführung und den Austausch der verschiedenen Kooperationspartner sowie durch den Aufbau von Netzwerken werden im ZeS erfolgreiche Ansätze der Sprachbildung und Sprachförderung identifiziert und verbreitet. Eine engere Zusammenarbeit mit den für die Ausbildung der Berliner Lehrkräfte in der 1. und 2. Phase Verantwortlichen wird angestrebt.

Um die Fachkompetenz der verschiedenen Akteure zu bündeln und um Synergien herzustellen, hat das ZeS am 7.10.2015 eine Fachtagung zum Thema „Sprachbildung in und für Berlin“ organisiert. Mehr als 70 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus allen Bildungsetappen zogen eine Bilanz ihrer bisherigen Arbeitsschwerpunkte, tauschten sich über mögliche gemeinsame Perspektiven der Zusammenarbeit und Vernetzung aus und richteten Wünsche und Forderungen an die zukünftige Arbeit des ZeS. Daraus ergab sich auch die Verknüpfung der Sprachbildung mit weiteren Themenfeldern wie z. B. Lernen im Ganztage und Inklusion.

Mit den wichtigsten Partnern, dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB), dem Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi), den regionalen Sprachförderzentren, vor allem mit der Werkstatt für Integration durch Bildung (WIB) in Friedrichshain-Kreuzberg, mit dem Sprachförderzentrum Mitte, dem LISUM, den Universitäten (Projekt: Sprachen.Bilden.Chancen) sowie mit der iMINT-Akademie wurden bereits Kooperationsprojekte entwickelt.

Zentrum für Sprachbildung

Leitung: Susanne Mehlin

Email: susanne.mehlin@senbjw.berlin.de

Telefon: 030/90229 9124

Adresse: Levetzowstraße 1-2, 10555 Berlin
Raum 204 (Büro) und Raum 201 (Beratung
und Besprechung)

Ankunft mit BVG:

Bus: 101, 106, 245

S-Bahn: Bellevue/Tiergarten (S3, S7, S75)

U-Bahn: Turmstraße/Hansaplatz (U9)

Umgang mit Mehrsprachigkeit (Teil 3): Mehrsprachigkeit fördern und nutzen

von Dagmar Buchwald und Lieselotte Martens

Rückblick

Mit Teil 3 zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Berliner Schule setzen wir unsere Serie fort, die mit Teil 1 im Fachbrief Nr. 18 begann und mit Teil 2 im Fachbrief Nr. 20 fortgeführt wurde¹. In diesen Fachbriefen ging es zunächst um grundsätzliche Fragen und Aspekte im Umgang mit Mehrsprachigkeit, u. a. um

- Begriffsklärung,
- wertschätzende Grundhaltung,
- gesetzliche Grundlagen und Beschlüsse,
- Sprache und Identität,
- Wahrnehmung, Erfassung und Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit.

Der Teil 3 bezieht sich vor allem auf die Unterrichtspraxis. Wir gehen der Frage nach: Wie können Lehrkräfte in ihrem Unterricht — und nicht nur in den sprachlichen Fächern — dieses Potential, das immer mehr Schülerinnen und Schüler mitbringen, fördern und nutzen? Wie soll das gehen, wenn die Fachinhalte nicht zu kurz kommen dürfen und in Klassen im urbanen Raum nicht selten zehn und mehr verschiedene Erstsprachen vertreten sind?

Fokus Regelunterricht

Im Folgenden wird auf den Regelunterricht einer Berliner Schule mit einer zumeist multikulturell und multilingual zusammengesetzten Schülerschaft fokussiert, in der sprachliches und fachliches Lernen schon lange und zunehmend im mehrsprachigen Umfeld stattfindet. Die Schülerinnen und Schüler stammen zum großen Teil aus der dritten Generation der Familien mit Migrationsgeschichte, zurückgehend auf die Anwerbung von sogenannten Gastarbeitern durch Verträge mit diversen Anwerbeländern in den 60er Jahren bis zum Anwerbestopp 1973. Sie werden üblicherweise als Schülerinnen und Schüler „mit Migrationshintergrund“ bezeichnet². Dieses Kategorisierungsmerkmal weckt — vor allem in Berlin — bei vielen die Assoziation: Aha, also da gibt es wahrscheinlich einen türkischen oder arabischen familiären Hintergrund. Dass diese Assoziation leider weitgehend mit der negativen Erwartungshaltung verbunden ist („Na, dann kann es mit den Deutschkenntnissen nicht weit sein! Das wird schwierig.“), hängt auch mit dem sehr unterschiedlichen Sozialprestige von Sprachen zusammen und wurde bereits im Teil 1 kritisch betrachtet. Es gilt, die gesamte Sprachkompetenz eines Sprechers als Teil seiner Identität und seines Potentials wertzuschätzen und sie für die Schärfung der Sprachbewusstheit aller zu nutzen.

Berücksichtigung von „Neuzugängen“

Zunehmend kommen Kinder und Jugendliche als neu Zugewanderte bzw. Eingewanderte³ mit geringen oder gar keinen Deutschkenntnissen in die Berliner Schule, oft aber mit Sprachlernerfah-

¹ Die Fachbriefe finden Sie online unter www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung

Eine kommentierte, ausführliche Literaturliste zum Thema ist im Fachbrief Nr. 18 enthalten.

² Inwieweit diese Bezeichnung, die auch für die Zuteilung von Förderstunden als wichtiges Kriterium gilt, noch zeitgemäß und sinnvoll ist, soll hier nicht weiter erörtert werden.

³ Diese beiden Begriffe werden in Deutschland fälschlicherweise oft synonym gebraucht. „Eingewanderte“ wandern gezielt in ein Land ein, um dort zu bleiben. Kanada ist ein typisches Einwanderungsland. „Zugewanderte“ lässt die Frage des Verbleibs offen. Viele Zugewanderte, z. B. asylsuchende Roma aus Serbien, werden in Deutschland keinen Aufenthaltstitel bekommen und nicht bleiben können, da ihr Herkunftsland als sicheres Land gilt. Das Recht auf Bildung und Inklusion gilt für alle gleichermaßen.

rung und vielfältiger Sprachkompetenz. Sie kommen mit ihren Familien, anderen Bezugspersonen oder auch allein, viele von ihnen auf einer oft lebensgefährlichen Fluchtroute und mit traumatisierenden Fluchterfahrungen. Sie kommen als hochqualifizierte Fachleute, aber auch als Analphabeten in ihrer Erstsprache oder als Kinder und Jugendliche, die keine schulische Sozialisation in ihren Herkunftsländern erfahren haben. Mit anderen Worten: Ihre Voraussetzungen sind extrem unterschiedlich.

Was alle jedoch vereint: Sie werden zunächst gemeinsam in den *besonderen Lerngruppen für Neuzugänge* (Willkommensklassen) in der deutschen Sprache „fit gemacht“. Geplant ist ihr Übergang in den Regelunterricht nach einem Jahr intensiver Sprachförderung. Angesichts der großen Heterogenität dieser Lerngruppen und der sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler stehen die Lehrkräfte vor besonderen Herausforderungen. Die punktuelle Berücksichtigung anderer Erstsprachen auf dem Weg zu einer soliden alltagssprachlichen Kompetenz in der Zielsprache Deutsch kann insbesondere für diese Zielgruppe motivierend und unterstützend wirken.

Der neue Rahmenlehrplan für die Kl. 1 – 10 und das Basiscurriculum

Umso mehr begrüßen wir die im neuen RLP enthaltene Aufwertung von mehrsprachiger Kompetenz. Im Basiscurriculum Sprachbildung (Teil B), das nunmehr zum Schuljahr 17/18 als Teil des neuen Rahmenlehrplans in Kraft treten soll und die Durchgängigkeit von Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer verbindlich festschreibt, gewinnt die mehrsprachige Kompetenz von Schülerinnen und Schülern einen nicht mehr zu ignorierenden Stellenwert als zu fördernde und zu nutzende Ressource in der Berliner Schule.

Das Basiscurriculum sieht eine Verzahnung des Fachunterrichts mit Sprachbildung vor und platziert im Kompetenzmodell Sprachbildung die Schulung der Sprachbewusstheit gleichberechtigt neben die klassischen Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Damit nähert sich der RLP den im Fachbrief Nr. 18 erläuterten Vorgaben der KMK-Beschlüsse aus dem Jahr 2013 an - insbesondere mit seinen detaillierteren Ausführungen zur Schulung von Sprachbewusstheit unter Nutzung von Mehrsprachigkeit im Fach Deutsch (Teil C):

„Ein besonderes Potential für das Lernen im Fach stellt die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern dar, die im Unterricht eingebunden wird und so allen Lernenden dabei hilft, die sprachlichen Strukturen des Deutschen im Vergleich zu anderen Sprachen zu erfassen und zu nutzen.“ (S. 23)

Dass kontrastive Sprachbetrachtung und Sprachreflexion dem Erwerb von Sprachwissen und der Schärfung von Sprachbewusstheit dienen, ist gewiss keine neue Erkenntnis. Dieses Mittel der Sprachbildung wird jedoch im neuen RLP deutlich aufgewertet und verbindlich platziert.

Zudem ist im Teil B Interkulturelle Bildung und Erziehung als fächerübergreifende Aufgabe festgeschrieben. Auch dies tangiert die Frage des Umgangs mit Mehrsprachigkeit als einer Schnittstelle von durchgängiger Sprachbildung und interkultureller Bildung. Dass schulische Sprachbildung in der Migrationsgesellschaft einer globalisierten Welt untrennbar mit interkultureller Bildung verbunden ist, zeigt sich also auch und insbesondere im Umgang mit Mehrsprachigkeit.

Language Awareness

Ob nun Mehrsprachigkeit als Vorteil oder Nachteil erfahren wird, hängt vor allem davon ab, wie die jeweilige Muttersprache von der Umgebung (u. a. Schule) bewertet wird. Wenn die Umgebung eine Sprache als unwichtig oder störend bewertet oder Kinder (und deren Eltern) mit einer anderen Muttersprache als Deutsch als sprachlich defizitär sieht, untergräbt das das Selbstwertgefühl dieser Kinder (und der Eltern). Die Folge kann sein, dass die „sicherere“ Muttersprache vermieden wird, nicht mehr gesprochen wird



und sich Menschen in diesem Fall selbst als „halbsprachig“ wahrnehmen. Wird Mehrsprachigkeit von der Umgebung dagegen positiv bewertet, wird sie als Ressource begriffen.

Wie kann aber nun die Sprachenvielfalt in einer Klasse als Chance verstanden und genutzt werden und wie kann Mehrsprachigkeit für die Sprachförderung und Sprachbildung in der Schule, in den einzelnen Fächern, aber auch im Ganztage genutzt werden?

Eine Möglichkeit, die Kompetenzen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher einzubeziehen und zu nutzen sowie die konstruktiven Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, ist die Umsetzung des Language Awareness-Ansatzes.

Das Konzept der „Language Awareness“ wurde in den 1970er Jahren in Großbritannien entwickelt, zunächst, um den schlechten Ergebnissen englischer Schülerinnen und Schüler beim Englisch- und Fremdsprachenlernen entgegenzuwirken, und seither kontinuierlich weiterentwickelt.

Durch dieses ganzheitliche Lehr- und Lernkonzept sollen die Lernenden angeregt werden, über ihre Sprache nachzudenken und über sie zu sprechen sowie Sensibilität für Sprache, ihre Strukturen, Formen, Funktionen und ihren Gebrauch zu entwickeln. Ziel ist es, Freude an Sprachen und Neugier für sprachliche Prozesse zu wecken und dadurch den Umgang mit gesprochener und geschriebener Sprache zu erleichtern.

Grob ließe sich „Language Awareness“ mit Sprachbewusstheit⁴ übersetzen, doch eine wörtliche Übersetzung von „Language Awareness“ ist schwierig, denn der Begriff beinhaltet neben Sprachbewusstheit auch Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstsein, Sprachsensibilisierung und Sprachbewusstmachung. Die Konzeption ist breiter angelegt als der Begriff der Sprachbewusstheit es zulässt, sie umfasst neben der Reflexion über die Bausteine der Sprache und ihr Funktionieren auch sprachkundliche Aspekte wie Spracherwerb, bezieht Sprachvergleiche mit ein und berücksichtigt im weitesten Sinne auch Sprachpolitik. Die Konzeption zeichnet sich durch einen holistischen⁵ Sprachzugang, fächerübergreifende Sprachsensibilisierung, die Berücksichtigung von Sprache und Kultur und die Einbeziehung sprachlicher Vielfalt aus.⁶

⁴ „Als Sprachbewusstheit wird die Bereitschaft und Fähigkeit bezeichnet, sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Erscheinung als solche zu richten.“ (Andresen/Funke 2006,439)

⁵ holistisch: ganzheitlich

⁶ siehe: Sigrid Luchtenberg in: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL): Themenschwerpunkt: Language Awareness: Bd Jg.26/1997, Narr Francke Attempto, S. 111 ff

Die fünf Bereiche von „Language Awareness“ nach James/Garrett⁷:

1. Die kognitive Domäne: Sie betrifft die Entwicklung von Bewusstheit für sprachliche Muster, Sprachkontraste, Regeln, Funktionen und Systeme von Sprache.

Im Unterricht geht es dabei um das Nachdenken, um die Reflexion über Sprache. Es werden Lerngelegenheiten arrangiert, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und der Herkunftssprache im Wortschatz, in der Schreibung, in der Aussprache und im Satzbau zu erkunden. Auch die Analyse des Sprachgebrauchs kann angeregt werden.

Beispiele:

- Bewusstmachen syntaktischer Strukturen am Beispiel der Verbklammer
 - Untersuchung von Wortbildungsprinzipien (z. B. Komposita) in unterschiedlichen Sprachen
 - Vergleich von Höflichkeitsformen „Sie“ in verschiedenen Sprachen (Wie redet man höflich in verschiedenen Sprachen?)
 - Lenkung der Aufmerksamkeit auf sogenannte „falsche Freunde“ („I become/get a beefsteak.“- „Ich werde ein Beefsteak./ Ich bekomme ein Beefsteak.“; actually = eigentlich und nicht aktuell; la carta = das Papier und nicht die Karte)
 - Vergleich von Pluralbildungen in verschiedenen Sprachen
2. Die soziale Domäne: Hier steht die Entwicklung von Verständnis für andere Sprachen im Vordergrund. Es geht um interkulturelles Lernen, um die Herausbildung von Akzeptanz, um Soziolekte, Dialekte oder um den Sprachgebrauch aus Genderperspektive. Sprachen und sprachliches Handeln sollen in ihren soziokulturellen Kontexten erfahrbar gemacht werden.

Beispiele:

- Durch die Einbeziehung der Erstsprache erfahren Kinder mit Migrationshintergrund eine Wertschätzung ihrer Muttersprache und werden als „Experten“ für ihre Sprache anerkannt.
 - Thematisiert werden kann die angemessene Verwendung von Sprache (Wie spreche ich wann mit wem?).
3. Die Domäne der Performanz: In der dieser Domäne geht es um die Herausbildung einer Bewusstheit für die Verarbeitung von Sprache und für das Sprachlernen, also um Sprach(lern)bewusstheit. Schülerinnen und Schüler sollen ihr erworbenes Wissen für die Entwicklung der eigenen Sprachkompetenz nutzen.

Im Unterricht werden Schülerinnen und Schüler zum kreativen Umgang mit sprachlichen Phänomenen angeregt. Lernstrategien und Arbeitstechniken werden eingeführt, der Lernprozess wird reflektiert und die Schülerinnen und Schüler werden an eine realistische Selbsteinschätzung herangeführt.

Beispiel:

- Vermittlung von Techniken zum Wortschatzlernen (Mindmaps, Wortschatzerweiterung mit Wörterlisten nach semantischen Gesichtspunkten, Arbeit mit Ober- und Unterbegriffen, Erklärung von Wortbedeutungen durch Strukturlegen u. v. m.)

⁷ James/Garrett: Language Awareness in the Classroom, Longman (1992)

4. Die affektive Domäne: Die affektive (emotionale) Ebene bezieht sich auf die Herausbildung von Haltungen, Neugier und Interesse. Dazu gehören z. B. sprachliche Auffälligkeiten, die man interessant findet und vielleicht auch spontan bewertet.

Beispiel:

- Einen emotionalen Zugang zur Sprache bieten mehrsprachige Bilderbücher, Lieder und Reime. Die Beschäftigung mit ihnen macht neugierig und gibt Einblicke in verschiedene Kulturen.

5. Die Domäne der Macht (auch politische Ebene): Diese Domäne bezieht sich auf einen kritischen Umgang mit Sprache, der Möglichkeit der Manipulation und der Beeinflussung durch Sprache. Sprachmanipulationen und Sprachmissbrauch sollen durchschaubar gemacht werden.

Beispiele:

- Im Unterricht wird z. B. die Wirkung von Werbetexten und Reklame untersucht.
- Die Wirkung von Schimpfwörtern und Beleidigungen oder auch von Interjektionen wie „Ach!“, „Oh!“ können thematisiert werden.

Wenn es um das Einbeziehen der Kompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schülern geht, kann natürlich nicht davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte nun alle Sprachen ihrer Schülerschaft kennen. Folglich müssen pädagogische Fachkräfte ihren Schülerinnen und Schülern vertrauen und von ihnen lernen. So können sie u. U. selbst „Language Awareness“ für die in ihren Klassen gesprochenen Sprachen entwickeln.

Sprachvergleiche

Mit Hilfe von Sprachvergleichen können pädagogische Fachkräfte ein Verständnis für die Sprachen der Kinder und Jugendlichen aber auch genauere Einsichten über die deutsche Sprache und ihre Stolpersteine gewinnen. Sie entwickeln so ein höheres Sprachbewusstsein. Durch Sprachvergleiche können folgende Einsichten gewonnen werden:

- bezüglich der Laute der Herkunftssprache und des Deutschen (Welche Laute gibt es? Welche nicht? Wie werden Silben aufgebaut? An welcher Stelle wird betont?)
- bezüglich der Wortbildung (Wie ist ein Wort zusammengesetzt oder wird die Bedeutung durch eine Wortgruppe ausgedrückt? Gibt es Artikel? Wo steht der Artikel?)
- bezüglich der Anordnung der Satzglieder, insbesondere auch der Stellung des Prädikats (Wo steht das finite Verb? Wie sind Subjekt, Prädikat, Objekt angeordnet?)

Sprachvergleiche findet man unter den folgenden Links:

<https://www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php>

Auf dieser Seite werden fortlaufend Sprachbeschreibungen vieler relevanter Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten eingestellt. Zurzeit findet man Sprachbeschreibungen zu Arabisch, Bosnisch, Griechisch, Kiswahili, Marathi, Mazedonisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Romani, Türkisch, Russisch. Es werden Kontraste zu und Gemeinsamkeiten mit der deutschen Sprache verdeutlicht.

Alle Beschreibungen sind wie folgt gegliedert:

- Verbreitung der Sprache mit Landkarte
- erster Einblick in die Struktur der Sprache durch die wörtliche Übersetzung eines Beispielsatzes
- Laute und Buchstaben
- grammatische Formen
- Syntax
- Mittel zur Satzverknüpfung im geschriebenen Text

https://www.uni-due.de/prodaz/sprachliche_phaenomene.php

Hier findet man Beschreibungen zu Sprachstrukturen und grammatischen Bereichen, die besondere Lernschwierigkeiten für Lernende des Deutschen als Zweitsprache beinhalten.

<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=3>

Diese Website bietet Hinweise zu verschiedenen Sprachen (Sprachensteckbriefe) und hilft bei der Suche nach geeignetem Lesestoff für Schülerinnen und Schüler. Hier finden Sie weiterführende Links zu Büchern in den häufigsten Herkunftssprachen von Migranten sowie zu zwei- und mehrsprachigen Büchern.

Buchempfehlungen zu Sprachvergleichen:

Krifka, Blaszcak, Leßmöllmann, Meinunger, Tracy, Truckenbrodt (2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer*, Springer-Verlag, 2014

Das Buch lädt Leserinnen und Leser in die Welt der Sprachen, die in deutschen Klassenzimmern gesprochen werden, ein. Es liefert für über 20 Sprachen linguistische Informationen zu Laut und Schrift, zur Wortbildung, zum Satzbau und zur Bedeutung und Verwendung. Hintergrundinformationen, Gedichte und Zungenbrecher der jeweiligen Sprache ergänzen die Ausführungen und beleuchten sie aus verschiedenen Blickwinkeln.

Marc Schmidt (2014): *Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern*, Ernst Reinhardt Verlag, 2014

Dieses Buch ist nicht nur für Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen interessant. Die Besonderheiten der Erstsprachen Türkisch, Russisch, Polnisch, Portugiesisch und Französisch werden dem Deutschen gegenübergestellt und es gibt wertvolle Tipps und Grundlagen zum Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit.

Das Handbuch „Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge“ von Basil Schader

Über das Handbuch und Basil Schaders Prämissen

„Mehrsprachige Klassen sind in Deutschland inzwischen die Norm geworden. *Sprachenvielfalt als Chance* ist das Grundlagenwerk für alle Lehrerinnen und Lehrer, die das sprachliche und kulturelle Potenzial ihrer Klasse in den täglichen Unterricht einbeziehen und es nutzen möchten.“⁸

Der Bildungsverlag Eins hat damit nicht zu viel versprochen. In der Tat liefert der Schweizer Dozent für Sprachdidaktik und interkulturelle Pädagogik, Basil Schader, mit diesem Handbuch und seinen 101 praktischen Unterrichtsvorschlägen eine stark praxisorientierte, kostbare Fundgrube zum Thema Einbezug von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen in den Regelunterricht.

In einem ersten Teil von ca. 100 Seiten führt B. Schader in Hintergründe, Ziele, Bereiche und Möglichkeiten einer interkulturellen Öffnung des Unterrichts ein, sodass die konkreten, praxiserprobten und detailliert beschriebenen Unterrichts- und Projektvorschläge vom Kindergarten bis Klasse 10 im Kontext einer deutlichen Offenlegung der Grundhaltung des Autors erscheinen. Schader bezeichnet sein Buch im Vorwort als „tendenziös“, denn seine Botschaft ist unmissverständlich: Sprachenvielfalt ist eine Chance. Nutzen wir sie!

Gefordert sind hier alle Lehrkräfte, daran lässt er keinen Zweifel. Und das nicht erst und nicht nur aufgrund zunehmender kultureller und sprachlicher Heterogenität durch den Zuzug von Migranten. Multikulturalität im weiten Sinn eines Kulturbegriffs spiegle sich auch in einer gesellschaftlichen Binnendiversifizierung wider. Unsere Gesellschaft „setzt sich zusammen aus Angehörigen verschiedenster Teil- und Subkulturen, aus Gruppen, deren gemeinsame Basis zum Teil nur noch dünn ist.“⁹ Diese Binnendiversifizierung sei charakteristisch für alle hochentwickelten Industrienationen. Das erklärt, warum Basil Schader in seinen Unterrichtsvorschlägen den Begriff der Mehrsprachigkeit immer auch mit beiden Facetten der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit denkt.¹⁰

Wenn nun alle Lehrkräfte nach Ansicht von Schader in der multikulturellen Schule gefordert sind, Sprachvielfalt als Potenzial wahrzunehmen und zu nutzen, die Realität aber zeigt, dass diese Ressource oft brach liegt, dann bedarf es offenbar einer Neuorientierung, die von einem Unterricht wegführt, der sich bei der Gestaltung von Inhalten und der Nutzung von Medien „in der Regel weitgehend auf den Erfahrungshintergrund und die Perspektiven von monolingual aufwachsenden, in den hiesigen Traditionen verwurzelten Kindern und Lehrpersonen“ bezieht.¹¹

Dieser Einbezug sollte jedoch nicht isoliert und kompensatorisch, womöglich in „folkloristischer“ Manier - „Am Projekttag tanzen wir einen griechischen Volkstanz und essen türkische Spezialitäten.“ - stattfinden, um eine Kulturalisierung und Zuschreibung zu vermeiden, die mit der Realität der Migrationskultur von Kindern oft wenig zu tun hat. Die italienischstämmige Maria kauft ihre Pizza vermutlich auch im Supermarkt und kann deren Herstellung im Rahmen eines Tages der Kulturen nicht demonstrieren. Sie käme sich „falsch“ vor, fühlte sich schlimmstenfalls bloßgestellt und vorgeführt. Murat kennt die traditionellen Lieder seiner Großeltern, die als sogenannte Gastarbeiter 1965 einwanderten, eventuell gar nicht und betrachtet die Türkei auch nicht als seine Heimat. Bittet man Murat, ein „Lied aus seiner Heimat“ vorzustellen, so lautet die Botschaft im Subtext: „Deutschland ist nicht deine Heimat.“ Dem in Deutschland geborenen Jungen wird damit signalisiert: „Du gehörst nicht dazu.“ Inklusion läuft anders.

Das Handbuch soll zum Prozess einer „geistigen Ummöblierung von Schule“¹² beitragen. Dabei darf nicht vergessen werden, dass auch einsprachig deutsch sozialisierte Schülerinnen und Schüler Nachteile haben, wenn sich Schule gegen eine Ausrichtung auf gesellschaftliche Realitäten sträubt.

⁸ So zu lesen auf der Rückseite des Handbuchs. (Bildungsverlag Eins/Orell Füssli Verlag AG 2004). Eine Neuauflage erschien 2012.

⁹ vgl. Schader, S. 15.

¹⁰ siehe Teil 1 zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Berliner Schule im Fachbrief Durchgängige Sprachbildung Nr. 18.

¹¹ vgl. Schader, S. 20.

¹² vgl. Schader, S. 22, zitiert nach Sträuli 1955.

Interkulturelles Lernen ist für Schader keine Ob-Frage. Ihm geht es um das Was und Wie, denn zweifelsohne ist interkulturelle Kompetenz von zunehmender Bedeutung für Bildung, eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb von beruflichen Qualifikationen in einer globalisierten Welt und für ein friedliches Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft.

Was die Missachtung der bi- oder multikulturellen Prägung der Identität von Kindern mit Migrationshintergrund anrichtet, wurde bereits in Teil 1 unserer Serie zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Berliner Schule angesprochen. Schule kann die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes nicht fördern und damit ihrer definierten Aufgabe nicht gerecht werden, solange einem Kind Selbstverleugnung abverlangt wird. Basil Schader veranschaulicht diese Unvereinbarkeit am Beispiel der bedrückenden Aussage einer Schülerin: „Dass ich Italienerin bin, habe ich nicht gerne gezeigt. Man hat es auch kaum gemerkt. Nur wenn meine Mutter in die Schule kam — da habe ich mich immer ein bisschen geschämt.“¹³

Schaders 101 praktische Vorschläge (im Folgenden: V)

Der zweite Teil des Handbuchs besteht aus folgenden, thematisch geordneten Einheiten von Unterrichtsvorschlägen:

- Sprachliche und kulturelle Vielfalt bewusst machen und erleben (V 1 - 17)
- Spiele mit Sprachen (V 18 - 23)
- Über das Lernen von und Probleme mit Sprache nachdenken (V 24 - 26)
- Die Sprachen der anderen kennen lernen (V 27 - 35)
- Schwerpunkt Schreiben (V 36 - 51)
- Schwerpunkt Lesen und Medien (V 52 - 64)
- Schwerpunkt Sprachbetrachtung und Grammatik (V 65 - 85)
- Verschiedene Kulturen kennen lernen (V 86 - 90)
- Interkulturelle Aspekte in fächerübergreifenden Themen und in verschiedenen Unterrichtsbereichen: Beispiele (V 91 - 101)

Schon diese Titel lassen erkennen, dass Schader Language Awareness im oben skizzierten Sinn mit seinen fünf Domänen versteht. Die Übungen schulen Grundfertigkeiten wie Schreiben und Lesen, schärfen die Sprachbewusstheit, erweitern Sprachwissen, u. a. im Bereich kontrastiver Grammatik, nutzen den affektiven Zugang durch Spiele und eigenes Erleben von Vielfalt und leiten zur Selbstreflexion über Lerngewohnheiten, -schwierigkeiten und -strategien an. Darüber hinaus bietet die letzte Einheit Anregungen zum interkulturellen Lernen anhand fächerübergreifender und -verbindender Themen und dient damit der Vermittlung von Fachinhalten aus interkultureller Perspektive. Insofern erweisen sich Schaders Vorschläge als ausgesprochen hilfreich für die konkrete Umsetzung des neuen Basiscurriculums

Jeder Vorschlag beinhaltet Hinweise auf mögliche Klassenstufen für den Einsatz, den Zeitbedarf, benötigtes Material, beschreibt die Vorgehensweise und skizziert weitere Anknüpfungsmöglichkeiten an andere Projekte. Eine praktische Übersicht über sämtliche Vorschläge nach Schuljahr und Art der Aktivität im Anhang erleichtert Pädagoginnen und Pädagogen, gezielte Übungen analog zu den oben aufgelisteten Einheiten für ihre spezielle Lerngruppe zu finden.¹⁴

Hilfreich bei der Suche nach weiteren unterrichtspraktischen Anregungen, Materialien und Unterrichtsmodellen - ggf. eingebettet in Hintergrundüberlegungen - ist die Markierung von entsprechenden Büchern oder Aufsätzen im umfangreichen Literaturverzeichnis am Buchende.

¹³ vgl. Schader, S. 23

¹⁴ Eine Rezension und das komplette Inhaltsverzeichnis finden Interessierte unter: <http://bib.de/Sprachenvielfalt-als-Chance-Das-Handbuch-16592>

Einige Beispiele

Schader widmet mehrere Vorschläge in der ersten Einheit („Sprachliche und kulturelle Vielfalt bewusst machen und erlegen“) der Wahrnehmung, Erfassung und Sichtbarmachung des mehrsprachigen Potenzials einer Klasse bzw. der Schülerschaft.¹⁵

Ebenso wie die Wandtafel müsse eine **Sprachentabelle im Schulzimmer** (V 1) zur „Grundausstattung“ gehören. Hier werden die Namen der Schülerinnen und Schüler und ihre Sprachkompetenzen aufgeführt, ganz im Sinne der Würdigung von Sprachenvielfalt und selbstverständlich inklusive der Dialekte der Kinder mit deutscher Muttersprache. Vorschlag 5 erweitert die Selbstauskunft um das Potenzial mehrsprachiger Kommunikation innerhalb der Klasse: **Wer kann mit wem in welcher Sprache sprechen?** In vielen Berliner Schulen wird der Besucher schon in verschiedenen Sprachen begrüßt. Wie dies in den Klassenstufen 1 - 10 mit relativ geringem Aufwand schnell hergestellt werden kann, erfährt man in Schaders Vorschlag 4.

Für die Anregung von Sprachbewusstsein und -reflexion schlägt Schader in seiner Einheit „Über das Lernen von und Probleme mit Sprache nachdenken“ vor, zunächst über einen persönlich-biographischen Zugang das Bewusstsein und Sprachwissen über den Erstspracherwerb zu schärfen (V 25). **Die eigene Sprachbiographie** der Schülerinnen und Schüler ist besonders geeignet für eine Sensibilisierung gegenüber dem Begriff der Muttersprache und den Menschen gegenüber, die mit anderen Muttersprachen als Deutsch aufgewachsen sind, was sich vor allem auf die soziale Domäne der Language Awareness bezieht.

„Die Sprache der anderen kennen lernen“ lässt sich auch gut mit schriftlicher Aktivität kombinieren. Dazu schlägt Schader ein umfangreicheres Projekt vor, das für eine Verzahnung mit fachlichem Lernen und für fächerübergreifende Kooperation hervorragend geeignet erscheint (Deutsch, Kunst/Gestaltung, Medien/Computer). Der Einbezug von Lehrkräften für den herkunftssprachlichen Unterricht bietet sich dort an, wo es die Angebotsstruktur der Schule erlaubt. **„Wir machen ein Buch — nicht nur auf Deutsch“** (V 37) ist in der Tat ein anspruchsvolles Unterfangen, sei aber ein in vieler Hinsicht lohnendes Projekt. Am Schluss entstehe etwas, auf das man stolz sein könne.

Das Schreibprojekt **„Großeltern-Geschichten“** (V 44) lässt sich bereits in der Grundschule durchführen und nutzt die oft enge Beziehung vieler Kinder zu ihren Großeltern. Deren spannenden Geschichten von „früher“, die das Interesse an der eigenen Kultur und Herkunft wecken bzw. wach halten, schreiben sie gerne auf. Ein solches Vorhaben bezieht selbstverständlich alle Kinder einer Klasse mit ein, bietet einen authentischen Rahmen für interkulturelles Lernen und schult implizit - mit gesteigerter Motivation durch Nutzung des biographischen Zugangs und der emotionalen Beziehung zum Erzähler - die eigene Schreibkompetenz.¹⁶

Originell scheint die Idee zur **„Übersetzung von Piktogrammen“** (V 48). Doch was haben diese sprachlosen, international gültigen und verständlichen Symbole mit Mehrsprachigkeit zu tun? Sie fordern z. B. zu etwas auf und diese Aufforderungen lassen sich in vielen Sprachen verbalisieren. Die Umsetzung in Sprache kann z. B. einem Sprachvergleich dienen: Wie drückt man in verschiedenen Sprachen einen Befehl oder eine Aufforderung aus? Das schärft übrigens implizit auch das Bewusstsein für grammatische Formen des deutschen Imperativs, der eine so große Rolle für das Verstehen von Arbeitsaufträgen mit Operatoren spielt und sich erheblich von anderen Sprachen unterscheidet.

Auch Kinder können Lehrmaterialien kritisch lesen und ab Klassenstufe 5 oder 6 untersuchen, inwieweit diese unsere Einwanderungsgesellschaft abbilden. Vorschlag 64 **„Kritisches Lesen: Migrantinnen und Migranten in Lehrmitteln, Kinder- und Jugendzeitschriften“** zeigt, wie

¹⁵ Weitere Vorschläge hierzu s. auch Teil 2 der Serie im Fachbrief Durchgängige Sprachbildung/Daz Nr. 20.

¹⁶ Es erinnert an das Schreibprojekt „Lange Tafel“, das im Teil 2 unserer Serie zum Umgang mit Mehrsprachigkeit bereits vorgestellt wurde. Dieses bezieht jedoch auch die Kinder mit ein, die — aus verschiedenen Gründen — keine Großeltern als Erzähler haben, da auch Fremde der Generation Großeltern interviewt werden.

dies geschehen kann und von großem Nutzen für interkulturelle Lernprozesse ist.¹⁷ 21 Vorschläge widmet Basil Schader dem Schwerpunkt **Sprachbetrachtung und Grammatik**. Schülerinnen und Schüler vergleichen z. B. Sprachen Wort für Wort (V 67) und betreiben diverse „Sprach-Tüfteleien“ (V 68 - 70), vergleichen und lernen Sprichwörter und Redewendungen aus aller Welt kennen (V 75) und erkennen, dass denselben Lauten in verschiedenen Sprachen ganz unterschiedliche Zeichen zugeordnet sind (V 79). Mit den Vorschlägen 71 „Vor- und Nachnamen untersuchen“ und 73 „Verwandtschaftsbezeichnungen im Vergleich“ nutzt Basil Schader wiederum den persönlichen Zugang zur Sprachbildung und die große Bedeutung von Namens- und Verwandtschaftsbeziehungen für die Identität eines Menschen. Der Bedeutung des eigenen Namens nachzugehen, ist in der Tat nicht nur faszinierend - es trägt auch sehr dazu bei, viel über Mitschülerinnen und Mitschüler zu erfahren und ihren familiären Hintergrund zu verstehen.

Beeindruckend und teilweise rätselhaft ist auch die **nonverbale Sprache**. Eine Beschäftigung damit im Unterricht kann sehr lustig, aber auch erhellend sein, und so manches Missverständnis klären. Dass Gestik, Mimik und Körpersprache in unserer mündlichen Kommunikation von großer Signalwirkung sind, erlebt jeder Mensch fast täglich. Wir erleben auch immer wieder die Irritation, wenn wir eine Geste oder Mimik nicht entschlüsseln können, sie nicht verstehen. Körpersprache ist sicherlich individuell geprägt, aber auch kulturspezifisch. Darüber hinaus beschäftigt sich der Vorschlag 77 mit den prosodischen Merkmalen, die ebenfalls in der interkulturellen Kommunikation auffallen: Lautstärke, Sprechtempo und Betonung.

Ist den Kindern eigentlich bewusst, wie viele **Fremdwörter, Lehnwörter und Internationalismen** sie im Deutschen selbstverständlich benutzen? Auch die deutsche Sprache ist „echt multikulti“ und es macht Spaß, dies näher zu untersuchen.¹⁸ Dass dabei der Umgang mit Nachschlagewerken trainiert wird - für Schülerinnen und Schüler oft eine „lästige“ Angelegenheit - ist unumgänglich und in einer Gruppe gar nicht mehr so unangenehm, vor allem wenn auch in der Klasse vertretene Erstsprachen miteinbezogen werden. Aus welchen Sprachen stammen eigentlich diese importierten Wörter und in welchen Bereichen benutzen wir sie besonders oft, z. B. Computer, Sport, Gastronomie, Medizin, Grammatik? Wie sind sie denn „eingewandert“ und hat sich dabei die Schreibweise geändert? Da zeigt sich, dass unser Wort Joghurt aus dem Türkischen stammt, dort aber „yoğurt“ geschrieben wird. Nebenbei lernen die Kinder, dass man dieses ö gar nicht ausspricht, es verlängert nur den Vokal davor. Kontrastiv betrachtet wird den Kindern bewusst, dass es dieses Prinzip der Dehnung auch in der Landessprache Deutsch gibt, wenn ein Vokal durch ein darauffolgendes -h gedehnt wird („Sahne“) — Language Awareness vom Feinsten!

Übrigens: Dieser Projektvorschlag ließe sich sehr gut um eine Behandlung von ausgewanderten Wörtern erweitern. Im Online-Goethe-Shop ist eine Weltkarte zu den exportierten deutschen Wörtern erhältlich - eine tolle Arbeitsgrundlage: <https://shop.goethe.de/shop/20081010001/p-13227.htm>.

Weiteres zu diesem Thema unter: <http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/kvi/de1908698.htm>

Die letzten beiden Einheiten (V 86 — 101) sind schwerpunktmäßig dem interkulturellen Lernen im Rahmen der gesamten Schule gewidmet. Hier geht es um größere Projekte als Teil einer interkulturellen Öffnung von Schulkultur (Ausstellungen, Feste, Theater etc.) und dem „gesellschaftlichen Leben“ in einer thematisch oft „trockenen“ Lernwelt. Solche Projekte tragen zweifelsohne ganz erheblich zur Identifikation mit der eigenen Schule bei — alle Lehrpersonen können dies aus ihrer

¹⁷ Vor kurzem erst erschien die Schulbuchstudie Migration und Integration (2015). Sie kam zu dem Ergebnis, das auch medial viel Beachtung fand: Migration wird in den analysierten Schulbüchern „... vorrangig als konfliktträchtig sowie krisenhaft problematisiert. Der Ansatz, migrationsbedingte Vielfalt als Normalität darzustellen, findet sich selten.“ Daneben liefen Ansätze für eine sinnvolle Diskussionsgrundlage immer noch Gefahr, „von einem Teil der Schülerschaft als diskriminierend und klischeebeladen“ wahrgenommen zu werden. Die Studie im Auftrag der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Aydan Özoğuz, kann kostenlos bestellt oder hier heruntergeladen werden: http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=3

¹⁸ Der Fluter Nr. 39 zeigt auf den Seiten 26/27 anhand einer wunderbaren Sprachlandkarte („Das kommt davon“), woher unser Wortschatz stammt: http://www.fluter.de/heftpdf/issue101/artikel9532/pdf_article9532.pdf

eigenen Schulerfahrung nachvollziehen. Abschließend geht es um **interkulturelle Perspektiven bei fächerübergreifenden Themen bzw. in bestimmten Fächern** wie Mathematik, Sport und Musik. Hier werden praktische Vorschläge an die Hand gegeben, die bestens geeignet sind, das übergreifende Thema „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ aus Teil B des neuen RLP umzusetzen.

Mehrsprachigkeit fördern und nutzen in der Sekundarstufe

Die Sprachen der anderen kennen lernen

1. Eine Sprache vorstellen

„Nichts ist bereichernder, als wenn Kinder Elemente und Wissen aus ihren eigenen Lebenswelten in den Unterricht einbringen, und nichts ist wünschbarer, als dass Lehrpersonen ihren Unterricht so anlegen, dass sich möglichst vielfältige Ansatzpunkte für diese Beiträge bieten. Nur müssen diese Beiträge auf freiwilliger Basis - um der gemeinsamen Sache und des interessanten Lerninhalts willen - erfolgen können und nicht aufgrund einer ungeliebten Rollenzuschreibung.“ (Schader, S. 28)

Mit seinen Unterrichtsvorschlägen Nr. 28 und 29 entwirft Schader Szenarien, wie das mehrsprachige Potenzial in der Klasse explizit in den Mittelpunkt gestellt und das Wissen über andere Sprachen erweitert werden kann. Dies würdigt nicht nur das sprachliche Können der Mitschülerinnen und Mitschüler. Die Beschäftigung mit fremden Sprachen dient immer auch der Erkenntnis sprachlicher Eigenarten in der eigenen Muttersprache und schärft somit Sprachbewusstheit. Man kann so weit gehen zu sagen: Wer andere Sprachen nicht kennt, kennt seine eigene nicht.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass das „Expertenwissen“ mehrsprachig aufgewachsener Kinder bestimmten Einschränkungen unterliegt: Sie können ihre Familiensprache oft flüssig sprechen, vielleicht mit dialektaler Prägung.¹⁹ Da man bei mehrsprachigen Kindern in Deutschland keine Alphabetisierung in ihrer nicht-deutschen Familiensprache voraussetzen kann, muss mindestens mit Unsicherheiten im Bereich der Verschriftlichung gerechnet werden. Stellen Kinder ihre „andere“ Sprache vor, so greifen sie gerne auf Unterstützung in ihrer Familie zurück oder befragen z. B. ihren Kurdischlehrer, wie in folgendem Projekt geschehen — ein sehr zu begrüßender „Nebeneffekt“.

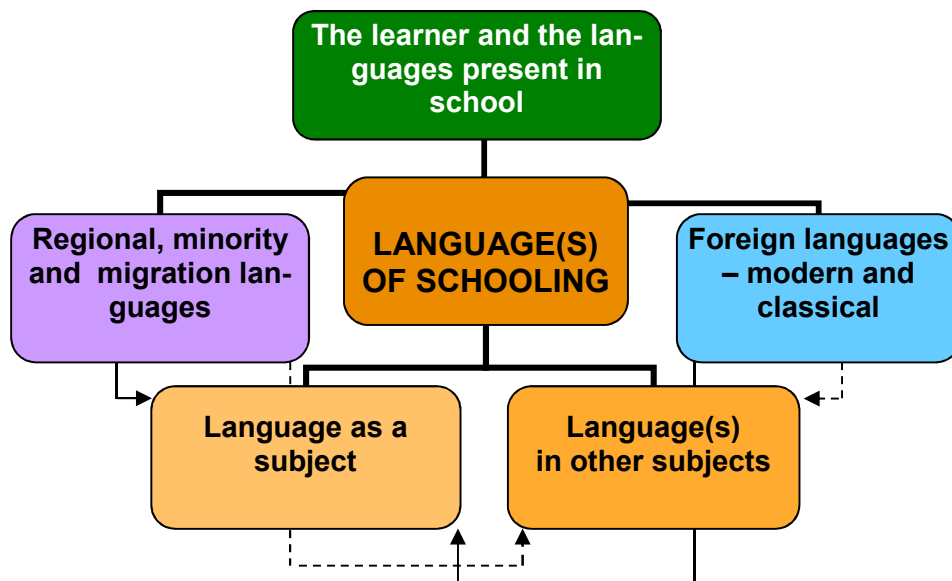
2. Ich stelle meine Familiensprache vor

Unter dem Titel „Ich sehe Hasret jetzt ganz anders“²⁰ beinhaltet der Fachbrief Interkulturelle Bildung und Erziehung Nr. 12 einen Bericht über ein erprobtes Projekt an einem Oberstufenzentrum in der Sekundarstufe II, das sich aber ohne Weiteres — geringfügig angepasst - auch in der Sek I durchführen lässt. Es nimmt die „Plattform von Ressourcen und Referenzen für mehrsprachige und interkulturelle Erziehung des Europarates“²¹ ernst, die Zuwanderungssprachen wie Türkisch und Arabisch („migration languages“) einen gleichberechtigten Platz neben der Unterrichtssprache und dem Fremdsprachenunterricht einräumt, zumal sie aufgrund der demographischen Entwicklung in vielen Mitgliedsstaaten an Bedeutung gewinnen.

¹⁹ Das Niveau der Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder kann eine monolingual aufgewachsene Lehrkraft in der Regel nicht selber beurteilen. Hier braucht es Vertrauen und die Akzeptanz von Lehrkräften, bei diesem Vorhaben mit ihren Schülerinnen und Schülern auf Augenhöhe zu lernen. Der Gewinn für alle Beteiligten überwiegt bei weitem die Folgen kleinerer Fehler in der sachlichen Korrektheit der Präsentation dieser „Experten“.

²⁰ http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/fachbrief_interkulturelle_bildung_12.pdf

²¹ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp



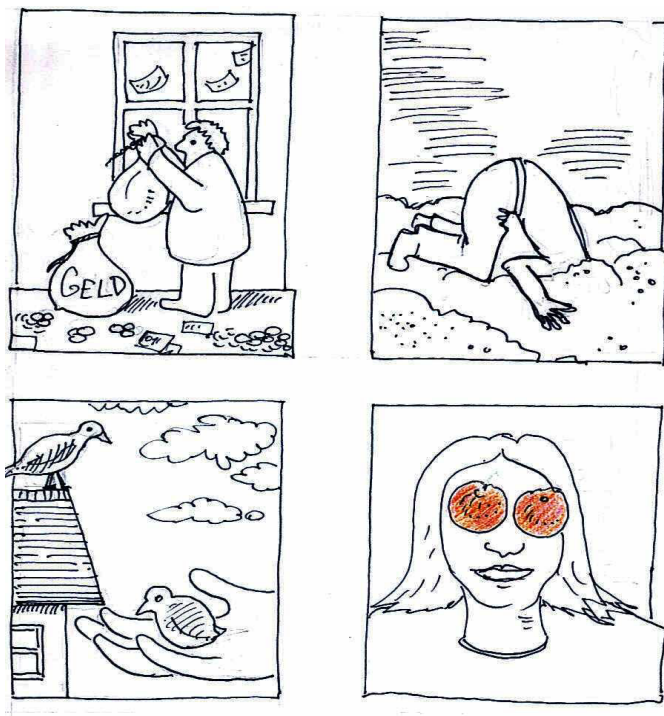
Das ausführlich beschriebene Projekt diente der Schärfung von Sprachbewusstheit und Förderung der interkulturellen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Ihnen wurde im Englischunterricht Raum gegeben, eine Sprache ihrer Wahl vorzustellen, die sie zusätzlich zu Deutsch und den schulischen Fremdsprachen mitbringen.

Unter dem Gesichtspunkt von Language Awareness sollte die geplante Präsentation vor allem die „affektive Domäne“ und die „soziale Domäne“ des Sprachvermögens ansprechen: die Neugierde und das Interesse des Zuhörers an der Person der Mitschülerinnen und Mitschüler, die emotionale Identifikation des Referenten mit dem eigenen Thema, die Entwicklung von Verständnis für Sprachenvielfalt und Minoritäten.

Das Angebot war selbstverständlich freiwillig und die Aufgabe wurde deutlich formuliert. Ein Leitfaden half als Orientierung — eine Notwendigkeit, um das Vorhaben mit erreichbaren Ergebnissen zum Erfolg zu bringen. Die Präsentation sollte nach ca. 45 Minuten dazu führen, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler abschließend ein kleines, einfaches Lied mit Rhythmus und/oder Reim singen (z. B. Kinderlied) oder ein Gedicht lesen können, denn Reim, Rhythmus und Melodie sind für das Sprachenlernen und Memorieren von großem Gewinn. Dieses Ziel wurde mit echter Begeisterung für die Sache erreicht.

Es war für die Referentinnen der 11. Klasse das erste Mal (!) in ihrer langen Schulzeit, dass ihre Gesamtsprachkenntnisse im Fokus standen. So wurden mit großem Engagement und Enthusiasmus zwei kurdische Sprachen, Türkisch und Französisch präsentiert. Im anschließenden Feedback äußerte ein Mitschüler: „Ich sehe Hasret jetzt ganz anders.“ Das tat auch Hasret sichtlich gut.

3. Sprachvergleich Redensarten und Redewendungen



©Foto W. Ratzinger

Es kann keinen Zweifel daran geben, dass die meisten Menschen deutscher Herkunftssprache ab einem gewissen Alter ziemlich schnell erkennen, welche Redewendungen hier bildlich dargestellt werden — vorausgesetzt, ihre Erstsprache ist ihnen sehr vertraut. Letzteres und nicht die unterschiedlichen Sprachregister kommen hier zum Tragen: Der Gebrauch von Redensarten, Redewendungen und Sprichwörtern (Phraseologismen) kennzeichnet sowohl die Alltags- als auch die Bildungssprache und dies betrifft alle Sprachen gleichermaßen.

Mehr noch: Die Redewendung (z.B. den Kopf in den Sand stecken) wird nicht nur als solche erkannt, sondern in ihrer übertragenen Bedeutung (*Eine drohende Gefahr nicht sehen wollen, die Augen vor unangenehmen Realitäten verschließen* oder *bestimmte Tatsachen einfach nicht zur Kenntnis nehmen wollen*) durch den Gebrauchskontext, die Tonart und wiederholtes Hören in verschiedenen Situationen meist sofort verstanden. Und dies obwohl dem kindlichen Lernenden nie erläutert wurde, dass hier etwas idiomatisch nur durch diesen feststehenden sprachlichen Gesamtkomplex zum Ausdruck kommt, was nichts mehr mit der „normalen“ Bedeutung der einzelnen Wörter zu tun hat. Die Aneignung von Redensarten und Redewendungen erfolgt also imitativ und intuitiv in der Erstsprache im Zuge des „natürlichen“ Spracherwerbs.

Alle Fremdsprachenlernenden wissen um „die hohe Kunst“, in der Kommunikation spontan auf situationsadäquate Redensarten und Redewendungen produktiv zurückgreifen zu können. Allzu schnell kann es regelrecht peinlich werden, wenn man sich vergreift, sei es in der Wahl der Redewendung an sich, in der Betonung oder auch nur in der falschen Wahl eines einzigen Elements. „Hast du eine Tomate auf deinem Auge“ würden andere wohl im Kontext verstehen, aber zugleich merken, dass hier etwas nicht stimmt und sich jemand erfolglos um Lockerheit bemüht hat.

Mit anderen Worten: Wer sicher ist im Gebrauch von Redensarten und Redewendungen in einer Fremdsprache, hat es weit gebracht. Phraseologismen gehören neben Humor, Ironie und Satire,

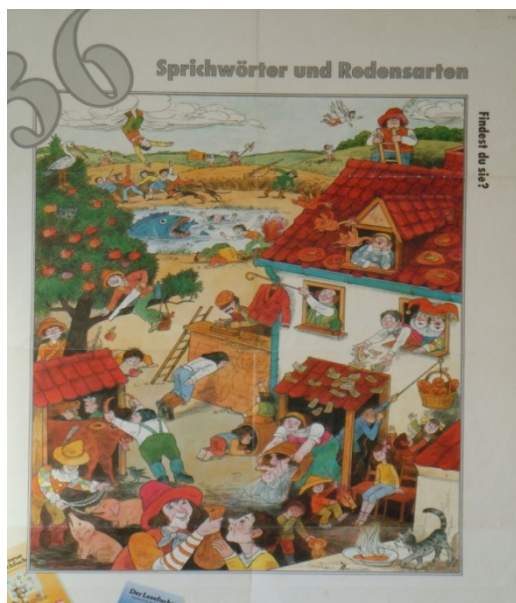
Metaphern und Abtönungswörtern²² sicherlich in die Kategorie einer hohen und sicheren Sprachkompetenz.

Wer in Deutschland „seine sieben Sachen“ packt, packt in Tschechien „seine fünf Pflaumen“ und wer hierzulande die „Daumen drückt“ wird in England die „Finger kreuzen“. In der Regel sind Redewendungen nicht 1:1 übersetzbar und wenn sie es sind, haben sie nicht unbedingt dieselbe Bedeutung.

Gerlind Belke weist in ihrem Artikel²³ auf vier verschiedene Konstellationen hin, die uns bei Sprachvergleichen von Redensarten und Redewendungen begegnen: Inhalt und Form können in der Ausgangs- und Zielsprache absolut identisch sein. Für die „silberne Hochzeit“ und „das Ei des Kolumbus“ gibt es z.B. eine totale Äquivalenz vom Deutschen zu anderen Sprachen. Daneben kann es in Sprachen analoge Formen geben, die jedoch verschiedene Bedeutungen haben oder umgekehrt: Für dieselbe Bedeutung gibt es verschiedene Ausdrücke. Letzteres ist wohl am häufigsten der Fall. Insbesondere für Redensarten und Redewendungen, die kulturspezifisch geprägt sind (z.B. „0815“, „blauer Brief“), gibt es kein Äquivalent.

Diese unterschiedlichen Möglichkeiten machen Sprachvergleiche spannend, sensibilisieren für Unterschiede oder auch Gemeinsamkeiten und erzählen manchmal vielsagende Geschichten über Länder, Kulturen, Sitten, Moral und Wertvorstellungen. Deshalb liegt in Sprachvergleichen von Redensarten und Redewendungen ein großes Potenzial an interkultureller Bildung. Werden diese dann z.B. im Rahmen eines Projektes im Kunstunterricht auch noch bildlich (wie einleitend in diesem Abschnitt) dargestellt, so könnte zudem eine kreative, fächerübergreifende Behandlung des Themas in der Schule die Multikulturalität der Schülerschaft sinnlich und auch amüsant dokumentieren und sichtbar machen. Diese Idee ist nicht neu, denn berühmte Maler wie Pieter Bruegel²⁴ haben in ihren Bildern Redewendungen wortwörtlich abgebildet. Dem Klett-Verlag diene dieses, leider vergriffene, Plakat als Basis für eine ganze Unterrichtseinheit.²⁵

Die Arbeit an und mit Redensarten und Redewendungen im Sprachvergleich sollte im Unterricht immer im Kontext und nicht in der Art einer isolierten Vokabelarbeit erfolgen, damit diese komplexen Idiome besser verstanden und memoriert werden. Fremdsprachenlernende können dies schnell nachvollziehen, da ihre Bemühungen um Wortschatzerweiterung mit isoliertem Vokalbel-pauken meist nicht den erhofften Erfolg einbringen.



Wie Sprachvergleiche von Redensarten und Redewendungen im Unterricht in lustvoller Weise sprachlich und interkulturell bildet, zeigt Basil Schader in seinem Unterrichtsvorschlag Nr. 75 mit vielfältigen Anregungen.

²² z.B. ja, denn, doch, eigentlich, übrigens, durchaus, wohl, mal

²³ „Andere Länder — andere Sprüche“ in: PRAXIS DEUTSCH 202 (2007), S. 50 - 57.

²⁴ Pieter Bruegel: http://de.wikipedia.org/wiki/Die_niederl%C3%A4ndischen_Sprichw%C3%B6rter

Hierbei handelt es sich nicht um Sprichwörter, wie in der Überschrift angegeben, sondern Redensarten.

²⁵ Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages: Ernst Klett Sprachen

Literaturhinweise und online-Links zum Thema

Nachschlagewerke

Müller, Klaus (2005): *Lexikon der Redensarten. Herkunft und Bedeutung deutscher Redewendungen*. ISBN-10: 380941865X

4.000 deutsche Redensarten, nach Leitbegriffen geordnet mit ausführlichen Erläuterungen von Bedeutung, Herkunft und Anwendung

Marsen, Christa und Ehmann, Hermann (1995): *Großes Wörterbuch Deutsch. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten*. ISBN-10: 381660286X

Über 25.000 feste Wendungen nach Stichwörtern gegliedert mit ausführlichen Angaben zu Bedeutung und Herkunft sowie vielen tausend Beispielen

Schmidt, Walter (2012): *Morgenstund ist ungesund. Unsere Sprichwörter auf dem Prüfstand*. (Rowohlt Taschenbuch Verlag)

Der Autor und Journalist Walter Schmidt stellt fest: Nicht alle Sprichwörter sind so weise, wie sie klingen. Warum verwenden wir sie dann überhaupt noch?

Günther Drosdowki, Werner Scholze-Stubenrecht (2013): Duden, Band 11, *Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. ISBN-10: 3411041145

Links

Wörterbuch der Idiome *alphabetisch*, online unter: <http://idiome.deacademic.com/>

Goethe-Institut: *Redensarten und Redewendungen*, online unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20422501.html>

Hier findet man zu folgenden Redewendungen die wörtlich dargestellte Illustration und deren (mögliche) Erklärungen: „Blaumachen“; „Bis in die Puppen“; „Einen Kater haben“; „Jemandem einen Bären aufbinden“; „Nur Bahnhof verstehen“; „Unter aller Kanone“; „Der springende Punkt“; „Treulose Tomate“.

Goethe-Institut: *Sprichwörter*, online unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20364073.html>

Deutsche Welle: *Idiomatische Wendungen mit Tieren*, online unter: http://www.dw.de/allerlei-getier/a-16451800?maca=de-DKnewsletter_daf_de-2116-html-newsletter

In der Fabel verstehen sich die doofe Ziege, die lahme Ente, der Platzhirsch, das Unschuldslamm und der Paradiesvogel. Im wahren Leben jedoch geht eher ein Kamel durch ein Nadelöhr, bevor dieser Fall eintritt. Schlafen wie ein Murmeltier, auf keine Kuhhaut gehen, einen vom Pferd erzählen, arm wie eine Kirchenmaus, Hummeln im Hintern etc.

4. Innere Mehrsprachigkeit oder „Deutsch ist vielseitig“

Und weil das so ist, bereichern auch monolingual deutsch sozialisierte Kinder den Bildungsgehalt eines weiter gefassten Begriffs von Mehrsprachigkeit.

„Nichts wäre jedenfalls mit Hinblick auf die sozialen und integrativen Ziele der Schule kontraproduktiver, als interkulturelle Lernanlässe so zu planen, dass sich in ihnen die einsprachig aufwachsenden Kinder aus den ‚alteingesessenen‘ hiesigen Familien als uniforme, vielleicht sogar etwas langweilige Gruppe gegenüber den zwei- und mehrsprachig aufwachsenden erleben müssen (...). Das heißt: Die hiesige Mehrheitskultur darf nicht bloß den unhinterfragten und undiskutierten

Einheitshintergrund bilden, vor dem ausländische Kinder bisweilen exotische Kostproben aus fremden Ländern präsentieren. Sie soll vielmehr in ihrer Vielfalt und Eigenart ebenso bewusst und diskutierbar gemacht werden wie jede andere Kultur (*cultural awareness*, kulturelles Bewusstsein, wäre hier, in Anlehnung an *language awareness*, der Zielbegriff).“²⁶

Genau in diesem Sinn und mit dieser Zielsetzung steht seit Kurzem das für alle zugängliche und kostenlose, reichhaltige Online-Material *Deutsch ist vielseitig* zur Verfügung, das sich über zwei parallele Schienen sowohl an Fortbildnerinnen und Fortbildner als auch an Lehrkräfte wendet, die Deutsch in seinen vielfältigen Varietäten zum Unterrichtsinhalt machen wollen. Vom Umfang her entfällt der größere Anteil der jeweils parallelen Module beider Schienen auf die Jahrgänge der Sek I, aber auch Kita-Erzieherinnen und Erzieher und Grundschullehrkräfte werden fündig.

Neben einem übergreifenden Modul D „Deutsch ist vielseitig“ geht es um jeweils folgende 3 Module:

- D 1: Sprachwahrnehmung („Ich höre, wer du bist.“ — Einstellungen gegenüber Sprechweisen und Sprechergruppen)
- D 2: Sprachgebrauch („Wer spricht was?“ — Das Repertoire von Sprecher_innen)
- D 3: Sprachsystem und Sprachentwicklung („Was ist Deutsch?“ - Das Spektrum einer Sprache)

Jedes Modul enthält mehrere Bausteine, die nacheinander oder in Auswahl durchgeführt werden können, und Materialien wie Arbeits- und Merkblätter, Audio- und Videoaufnahmen, Ablaufpläne, Powerpoint-Folien und vieles mehr. Es bedarf nur einer kurzen Registrierung für den Zugriff auf diese didaktisch aufbereiteten Aus- und Fortbildungsmodule zur Sprachvariation im urbanen Raum.²⁷

Im Entwurf des neuen Rahmenlehrplans für die Klassen 1 -10 gibt es vielfache Anknüpfungspunkte für die Thematisierung der „inneren Mehrsprachigkeit“²⁸, vor allem im Deutschunterricht. Auch in früheren Rahmenlehrplänen für das Fach Deutsch war dies vorgesehen. Themen wie Sprachwandel, Sprachvarietäten inklusive Jugendsprache und zunehmende Verwendung von Anglizismen sind schon lange Bestandteil des Deutschunterrichts.²⁹

Insofern ist die Thematisierung der inneren Mehrsprachigkeit nichts Neues, auch wenn dieser Fachbegriff bislang in Rahmenlehrplänen keine Verwendung findet. Das ist der Tatsache geschuldet, dass der Begriff Mehrsprachigkeit - auch in der Fachwelt — meist auf die Vielfalt der „internationalen“ Sprachen (Deutsch/Englisch/Türkisch etc.) reduziert und der zugrundeliegende Sprachbegriff wesentlich enger gefasst wird.

Das mehrjährige Potsdamer Projekt *Deutsch ist vielseitig* geht von einem weiten Sprachbegriff aus und der Frage nach, was denn eine Sprache ausmacht und ob es überhaupt nur ein „richtiges Deutsch“ gibt. Viele Leserinnen und Leser werden erstaunt feststellen, dass sie bislang von der linguistisch nicht zutreffenden Annahme ausgingen, „Hochdeutsch“ sei quasi „gehobenes“ Deutsch und damit die korrekte Standardvariante und Orientierung auf dem Weg von der Alltags- zur Schrift- und Bildungssprache. De facto besteht Hochdeutsch aus den süddeutschen Dialekten der

²⁶ Schader, S. 51. Wie das gehen kann, veranschaulicht Schader in seinen Unterrichtsvorschlägen Nr. 30, 31 und 35. In diesem Zitat fällt der unzeitgemäße Gebrauch des Attributs „ausländisch“ auf. Da Schader auf derselben Seite von Kindern mit Migrationshintergrund spricht und durchgängig sehr großen Wert auf Differenzierungen legt, wird damit vermutlich die internationale Dimension der Sprachenvielfalt im europäischen und globalen Kontext angesprochen.

²⁷ Wiese, Heike; Mayr, Katharina; Philipp & Seeger, Patrick (2014) „*Deutsch ist vielseitig: Aus- und Fortbildungsmodule zur Sprachvariation im urbanen Raum. Handbuch für die Konzeption von Fortbildungen und Anwendungseinheiten für den Schutunterricht und Kita-Alltag*“ www.deutsch-ist-vielseitig.de

²⁸ Zum Begriff der inneren Mehrsprachigkeit s. auch İnci Dirim <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/dirim-praesentation.pdf> bzw. Fachbrief Nr. 18 Durchgängige Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache

²⁹ vgl. u. a. die Hefte des Cornelsen-Verlags aus der Reihe „Kursthemen Deutsch“ und diverse Arbeitsblätter, z. B. zu deutschen Dialekten und ihrem Wortschatz ab Kl. 7 http://www.cornelsen.de/home/suche?such_quelle=servicebox&freitext=Sprachvariet%C3%A4ten

höher gelegenen Regionen Deutschlands und unterscheidet sich von den Dialekten des Niederdeutschen der flachen nördlichen Regionen (Plattdeutsch).³⁰

Auch Dialekte folgen einem in sich logischen Regelsystem, das durchaus anspruchsvoll sein kann. Dialekte sind - linguistisch betrachtet - alles andere als „schlicht“. Das trifft auch auf den Soziolekt „Kiezdeutsch“ zu, der analysiert und didaktisch für den Einsatz im Unterricht aufbereitet wird, u. a. mit sehr ansprechendem Videomaterial. Kiezdeutsch erfährt als gleichberechtigte Sprachvarietät im urbanen Raum eine deutliche Aufwertung. Das kreative Potenzial dieser Jugendsprache folgt einer immanenten Regelerorientierung, die Respekt verdient. Selbstverständlich gilt auch für diesen Soziolekt die Beherrschung der situationsangemessenen Verwendung. Eine Powerpoint-Präsentation, die ebenfalls auf der Seite <http://www.deutsch-ist-vielseitig.de> zu finden ist, räumt auf mit Mythen und Vorurteilen über Sprachvarietäten und ist jeder Lehrkraft als kleine autodidaktische „Fortbildung“ sehr zu empfehlen.

Der neue RLP für das Fach Deutsch beinhaltet unter *Inhalte (Kl. 9/10)* und *Zu erwerbende Wissensbestände*:

- Mehrdeutigkeit, sprachliche Register, Sprachvarietäten (S. 29)
- Sprachvarietäten und Anglizismus, Entlehnung (Niveaustufe F), Dialekt (G), Sprachwandel/Bedeutungswandel/Soziolekt (H) (S. 32/33)

An mehreren Stellen wird u. a. als Ziel des Unterrichts betont, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich sach-, adressaten- und normgerecht zu verständigen und Sprachvarietäten und unterschiedliche Sprachregister (Alltagssprache/Bildungssprache) situationsangemessen zu verwenden. Das ist eine in der Tat bedeutsame soziale Sprachkompetenz. Sie setzt jedoch den Erwerb von Sprachwissen und die Schärfung von Sprachbewusstheit voraus. Hierfür stellt die Handreichung *Deutsch ist vielseitig* Lehrkräften Material zur Verfügung, das ausgesprochen praxisbezogen und auf beiden Schienen gut verständlich ist. Darüber hinaus orientiert es sich inhaltlich an der Lebensumwelt von Schülerinnen und Schülern und dient der interkulturellen Bildung - ganz im Sinne des Unterrichtsziels, „sich im Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen andere Perspektiven zu erschließen und die eigene kritisch zu reflektieren“ (RLP, Fach Deutsch, S. 3)³¹.

Auch Basil Schader weist übrigens darauf hin, dass es insbesondere für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache sehr wichtig sei, im Unterricht die Unterschiede und unterschiedlichen Verwendungssituationen von Sprachvarietäten zu thematisieren und zu erklären, denn diese Unterschiede seien ihnen oft auch nach längerer Zeit nicht klar, aber gesellschaftlich hoch selektionswirksam.³²

Im Fachbrief 22 werden Sie vielfältige konkrete Unterrichtsbeispiele, Anregungen und Methoden finden, wie Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen und der Language-Awareness-Ansatz im Unterricht eingebettet werden kann, und zwar vor allem in der Grundschule.

³⁰ Übrigens widmet der neue RLP einen Absatz dem Schutz der Minderheitensprache Niederdeutsch, die es in der Region Berlin-Brandenburg zu fördern gilt.

³¹ Dies ist selbstverständlich nicht auf das Fach Deutsch begrenzt, wird Interkulturelle Bildung und Erziehung im Teil B des neuen RLPs nun als übergreifendes Thema aller Fächer verstanden.

³² Schader, S. 37.

Zu den für die Planung bedeutsamen Unterschieden zwischen Dialekt- und Mehrsprachigkeitsprojekten s. S. 63ff.

Projekt „Science4Life“: Naturwissenschaftliche Bildung und Talentförderung von Flüchtlingskindern



Das Projekt „Science4Life: Naturwissenschaftliche Bildung und Talentförderung von Flüchtlingskindern“ wurde im Juli offiziell in einer festlichen Veranstaltung im Kinderforscherzentrum HELLEUM gestartet und der Öffentlichkeit vorgestellt. Ziel des Projekts ist es, Materialien speziell für Willkommensklassen zu entwickeln und besonders talentierte Schülerinnen und Schüler im MINT-Bereich zu fördern. Die iMINT-Akademie erschließt und verknüpft mit den Projektpartnern HELLEUM und dem Schülerforschungszentrum an der Lise-Meitner-Schule einen wichtigen Berliner MINT-Bildungsbereich für einen Kreis von Schülerinnen und Schülern, der bisher nicht im Fokus der MINT-Förderung von Schule, Hochschule, Wirtschaft, Stiftungen, Schülerlaboren und Schülerforschungszentren gestanden hat. Das Projekt hat eine Laufzeit von fünf Jahren und wird durch die Bayer Science & Education Foundation finanziell gefördert.

Im Fokus des Projekts steht die Unterstützung der Lehrkräfte, die in den Lerngruppen für Neuzugänge, den Willkommensklassen, arbeiten, da der Unterricht in diesen Lerngruppen eine besondere Herausforderung aufgrund des nicht vorhandenen Sprachwissens und der sehr heterogenen Vorkenntnisse darstellt.

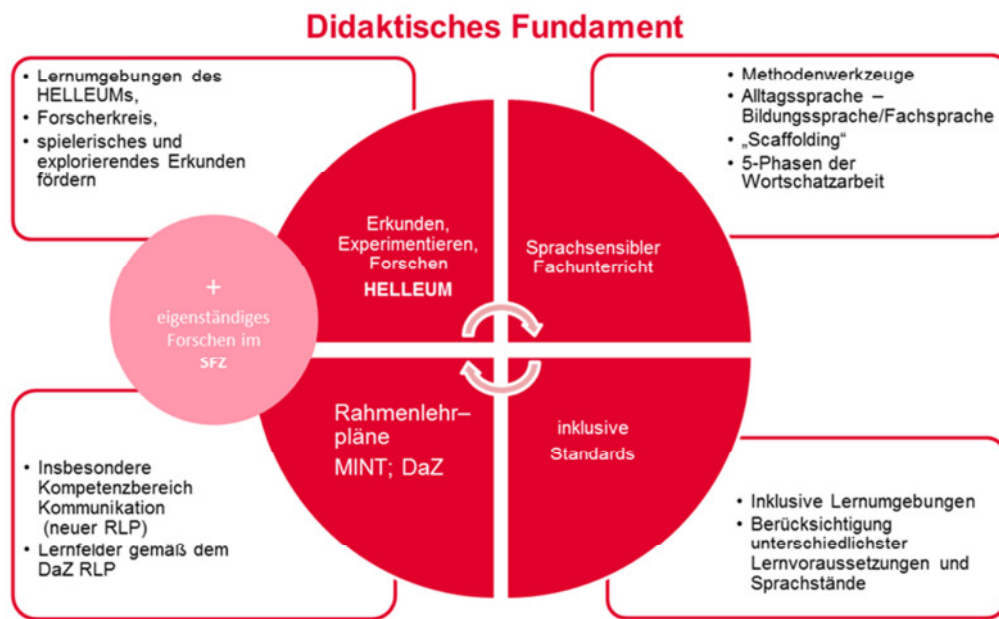
Die iMINT-Akademie entwickelt in Kooperation mit dem Kinderforscherzentrum HELLEUM naturwissenschaftliche Unterrichtsmodule für einen inklusiven, sprachsensiblen und erforschenden Unterricht unter Verwendung von low-cost-Experimentierboxen für die Klassenstufen 5/6 und 7/8.

Es werden inklusive Lernumgebungen entwickelt, bei denen das forschend entdeckende Lernen im Vordergrund steht. Zu den bereitgestellten Experimentiersettings wird es sprachensible Methodenwerkzeuge geben, die die fachliche und sprachliche Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen auf unterschiedlichen Lernniveaus ermöglicht. Die Materialien nehmen Bezug auf die Standards des Basiscurriculums Sprachbildung, beschränken sich jedoch auf basale Kompetenzen und Themenfelder des Rahmenlehrplans.

Die ersten exemplarischen naturwissenschaftlichen Module werden für die Grundschule und die Sekundarschule im Februar 2016 an zwölf ausgewählten Modellschulen getestet. Im Herbst 2016 wird es zu den entwickelten Materialien Fortbildungsangebote in der iMINT-Akademie geben. Die Präsentation der Materialien als Open Educational Resources erfolgt auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg.

Zudem sind Beratungsangebote für Schulen mit Willkommensklassen ab September 2016 geplant. Die aktuellen Informationen zum Projekt sind auf der Homepage der iMINT-Akademie bereitgestellt.

Die folgende Grafik zeigt das didaktische Fundament zum Projekt „Science4Life“:



Projektplan 2015/16

Zeit	Maßnahme
09.2015	Beginn der Arbeit an den Unterrichtsmodulen
09.2015	Start der Forscherakademie
02.2016	Fertigstellung zweier Modellmodule (Modul 1 für die Grundschule 1 und Modul 1 für die Sekundarstufe I)
02.2016	Erprobung der Modellmodule an den Pilotschulen
08.2016	Fertigstellung des 1. Modulsatzes
09.2016	Start der Begleitung und Beratung der Schulen mit Willkommensklassen
10.2016	Fortbildungen zu den Modulen, Veröffentlichung auf dem Berlin-Brandenburger Bildungsserver
01.2017	1. Lehrerkongress (Berlin und andere Bundesländer)

Ansprechpartnerinnen in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft:

Grit Spremberg (Leitung iMINT-AKADEMIE)

Tel.: (030) 90227- 6648

E-Mail: spremberg.imint@bildungsserver.berlin-brandenburg.de

Katja Lange (Projektleiterin Science4Life)

E-Mail: Katja.Lange@SenBJW.berlin.de

Information und Materialien für Lehrkräfte

NEUES AUS DEM TALISA-Verlag:

Multilinguales LernPOSTER "Wir sind mehrsprachig"



Das Poster möchte die Wertschätzung der Herkunftssprachen **sichtbar** vermitteln, indem Vielfalt visualisiert wird. Das Poster gibt es in **11 Sprachen**: ARABISCH, BOSNISCH, DEUTSCH, ENGLISCH, FRANZÖSISCH, GRIECHISCH, ITALIENISCH, POLNISCH, RUSSISCH, SPANISCH, TÜRKISCH. Außerdem ist es in **11 Farben**, mit **11 Wörtern** und den **Zahlen** von **1 bis 11** konzipiert. Das **Ziel** des Posters ist es, Interesse an Sprachen und Freude am Umgang mit ihnen zu wecken und dabei die **Gleichwertigkeit der Sprachen** bewusst zu machen.

Das Multilinguale LernPOSTER "Wir sind mehrsprachig" (Größe DIN A2, gefaltet auf A4) kann man für 4,00 € beim TALISA Kinderbuch-Verlag bestellen:

ISBN 978-3-939619-47-5

<http://www.talisa-verlag.de>

IJAB: Informationsbroschüre „Unterstützung der Freiwilligenarbeit im Bereich Flüchtlingshilfe“

Die Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. IJAB hat eine Broschüre veröffentlicht, die Freiwillige in ihrer ehrenamtlichen Arbeit mit jungen Menschen mit Fluchterfahrungen unterstützen möchte. Die Broschüre ist auch für alle interessant, die mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung im schulischen Umfeld arbeiten — Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher in Willkommensklassen können im ersten Kapitel der Informationsbroschüre Links und Arbeitshilfen zu Spracherwerb, Sprachanimation und zur Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache finden. Lehrkräfte und Pädagoginnen und Pädagogen, die das Thema Flucht und Migration mit Regelklassen im Unterricht behandeln, können im vierten Kapitel wichtige Hintergrundinformationen zum Thema Migration, Flucht und Asyl finden. Kostenlos kann man die Informationsbroschüre herunterladen unter:

https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/IJAB_Fluechtlingshilfe_2015.pdf

Verlag an der Ruhr: Erste-Hilfe DaZ-Sammlung

Der Verlag an der Ruhr bietet als kostenloses Download eine „Erste-Hilfe DaZ-Sammlung“. Es handelt sich um eine Zusammenstellung von Materialien, die in drei Gruppen aufgeteilt sind: für Kita und Krippe, für die Grundschule und für die Sekundarstufe. Lehrkräfte und anderes pädagogisches Personal, wie auch Ehrenamtliche, die mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung arbeiten, können die fertigen Materialien entsprechend der Altersstufe kostenlos herunterladen und sofort einsetzen.

<http://www.verlagruhr.de/typo3cms/vadr/index.php>

Online-Wörterbuch „Arabisch“ mit gratis Zugang bei Langenscheidt

Um Asylsuchende und deren Betreuer nach Kräften zu unterstützen, hat der Langenscheidt Verlag ab sofort „Arabisch“ in sein kostenloses Online-Wörterbuch integriert. Damit steht allen Hilfesuchenden ein praktikables und benutzerfreundliches Online-Angebot einschließlich Vertonungen zur Verfügung.

<http://www.langenscheidt.com>

Online-Material beim Klett: Wortschatzarbeit und Orientierungshilfe für Flüchtlinge

„Refugees Welcome“: Der Erste-Hilfe-Wortschatz bietet einfachen Basiswortschatz zur ersten Verständigung in Unterkünften, auf Ämtern oder beim Arzt. Er enthält Wörter und Wendungen mit Übersetzungen in Arabisch, Englisch und Französisch.

„Refugee Guide“: Die Orientierungshilfe enthält Tipps und Informationen rund um die deutsche Kultur und ihre Gepflogenheiten in den Sprachen Deutsch, Arabisch, Englisch und Französisch. Auf <http://www.refugeeguide.de> finden Sie auch weitere Übersetzungen in Pashto, Dari, Serbisch, Albanisch etc.

Sie können diese Materialien kostenlos downloaden unter:

<http://www.klett-sprachen.de/refugee-guide/refugees-welcome/c-1220>

Tipps für die Unterrichtspraxis und DaZ-Unterrichtsmaterialien auf www.scook.de

Scook, die „Plattform für Lehrer und Schüler“ des Cornelsen-Verlags, bietet Praxistipps für die Arbeit in Willkommensklassen und Wissenswertes über DaZ, Interkulturalität und andere relevante Themen. Die Tipps und andere Informationen finden Sie unter:

<https://www.scook.de/daz?newsletter=scooknl/151209/Lehrer/daz>

GEW: 10 Tipps für die Unterrichtspraxis

Um Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer Arbeit mit Flüchtlingskindern zu unterstützen, hat die GEW eine Liste mit ausgewählten Unterrichtsmaterialien zusammengestellt. Empfohlen werden ein Trauma-Bilderbuch, Kurzfilme, Onlinespiele und vieles mehr. Auch für die Behandlung der Problematik Flucht und Zuwanderung mit Regelklassen gibt es zahlreichen Vorschläge, wie z.B. eine Unterrichtseinheit zum Thema Lampedusa, Handreichungen zum Thema Migration und Flucht, den Film „Can't be silent“ mit passenden Unterrichtsmaterialien und vieles mehr.

<http://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/fluechtlinge-als-unterrichtsthema-10-tipps-fuer-die-praxis/>