

Horst Paul Kuhley, Elisabeth Gessner (Hrsg.)

Mehrsprachigkeit als Chance

Tagungsband zum internationalen Workshop
über Migration und Multilingualität
in Schule und Hochschule

14. und 15. Mai 2009
an der Universität Kassel

Veranstalter: Projekt „Lesekompetenz“
im Zentrum für Lehrerbildung

Elisabeth Gessner ist Lehrerin für die Sekundarstufen I und II, Fächer Deutsch und Politik. Von 1999 bis 2004 in der Lehrerfortbildung tätig, 2004 bis 2006 Mitarbeit in einem Forschungsprojekt an der Universität Kassel, seit 2005 Pädagogische Mitarbeiterin in der Lehrerbildung. Schwerpunkte: PISA, Lesekompetenz, Diagnostik, Deutschdidaktik und fächerübergreifendes Lernen.

Horst Paul Kuhley ist Lehrer für die Sekundarstufen I und II, Fächer Englisch und Politik. Von 1996 bis 2004 in der Lehrerfortbildung des Landes Hessen, tätig seit 2004 an einem Gymnasium, seit 2005 außerdem Pädagogischer Mitarbeiter an der Universität Kassel. Schwerpunkte: Schulentwicklung, interkulturelles Lernen, Fremdsprachen, die Europäische Dimension, Schreiben in der Sekundarstufe.

Projekt Lesekompetenz

<http://www.uni-kassel.de/fb1/lesenundschreiben/>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Horst Paul Kuhley, Elisabeth Gessner (Hrsg.)

Mehrsprachigkeit als Chance

Kassel 2009

2009, kassel university press GmbH, Kassel

www.upress.uni-kassel.de

ISBN 978-3-89958-490-5

Redaktion und Layout: Sebastian und Annerose Ritter, Kassel

Umschlaggestaltung: Daniel Fitzner, Kassel

Druck: Unidruckerei der Universität Kassel

Printed in Germany

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|----|
| Vorwort | V |
| Klaus Rummler (Kassel) Vom Bemühen um Internationalität | 1 |
| Martha Orban-Kerst (Eupen, Belgien) Sandra Kringels (Eupen, Belgien) Mehrsprachigkeit als pädagogische Selbst- verständlichkeit am Beispiel der Deutsch- sprachigen Gemeinschaft in Belgien | 10 |
| Monika Witt (Neisse/Nysa, Polen) Alina Kowalczyk-Dittmann (Neisse/Nysa, Polen) Situation der deutschen Sprache im Oppelner Land..... | 25 |
| Adam Morcinek (Neisse/Nysa, Polen) Projekt: Literarische Spaziergänge durch Neisse | 32 |
| Monika Moschek (Neisse/Nysa, Polen) Deutschunterricht im Kindergarten | 34 |
| Ines Tobis (Kassel) Studieren mit Mehrwert | 36 |
| Michael Koenig (Kassel) Das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache an der Universität Kassel | 45 |

| | |
|---|----|
| Harun Osmani (Vantaa, Finnland) Mehrsprachigkeit als Chance | 61 |
| Kristiina Ikonen (Finnisches Zentralamt f. Unterrichtswesen) Schüler mit Migrationshintergrund in finnischen Schulen | 69 |
| Petra Linderoos (Jyväskylä, Finnland) Das Finnische Schul- und Ausbildungssystem | 74 |
| Elisabeth Gessner (Kassel) Horst Paul Kuhley (Kassel) Schule - Sprache - Migration | 85 |

VORWORT

Mehrsprachigkeit als Chance – Ein Beitrag zur Internationalisierung der Lehrerbildung

Diese Veröffentlichung dokumentiert einen Zwischenschritt auf dem Weg zu einer Internationalisierung des gesellschafts- und erziehungswissenschaftlichen Kernstudiums in der Lehrerbildung an der Universität Kassel. In ihr finden sich Beiträge und Materialien, die Gegenstand eines Workshops zum Thema „Mehrsprachigkeit als Chance“ waren, der am 14. und 15. Mai 2009 stattfand. Der Workshop stellte ein Forum dar, in welchem Kolleginnen und Kollegen aus Finnland, Belgien, Polen und Deutschland die Ansätze ihrer Länder zum Umgang mit Mehrsprachigkeit präsentieren konnten. Eine Besonderheit war dabei die Teilnahme von Studierenden, nicht nur als Zuhörer, sondern auch als Präsentierende.

Die Veranstaltung ordnet sich in unsere Bemühungen ein, dem Studium am Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften eine Europäische Dimension zu verleihen. Studierende, auch wenn sie keine moderne Fremdsprache als Fach vertreten, sollen auf eine Situation vorbereitet werden, in der sie mit Schülerinnen und Schülern diverser Sprachen und Kulturen inkludierend umgehen können. Die dazu nötigen Kompetenzen können unserer Ansicht nach nur am leichtesten entwickelt werden, wenn bereits in der ersten Ausbildungsphase themenbezogene interkulturelle Begegnungen ermöglicht werden.

Die Sprachbarriere stellt nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in unseren Schulen einen Hinderungsgrund zum Schulerfolg dar, sie stellt auch für Studierende - wenn sie nicht eine moderne Fremdsprache gewählt haben - vor Schwierigkeiten, wenn sie eine Auslandserfahrung machen wollen. Außerdem behindern einige Förderungsbedingungen für internationale Austausch-

programme mit ihren Bestimmungen das interkulturelle Differenzenerlebnis, das durch das Studieren im Ausland ermöglicht wird: Einmal als Fremder im Ausland allein zu sein. Als erste Konsequenz aus dieser Erkenntnis haben wir den Workshop „Mehrsprachigkeit“ auch für Studierende geöffnet. Die angestrebte zweite Konsequenz ist es aber, Studierenden im erziehungswissenschaftlichen Kernstudium an der Universität Kassel eine wenig aufwendige Möglichkeit zur Auslandserfahrung zu geben. Der Workshop „Mehrsprachigkeit als Chance“ gab unseren Studierenden und uns die Gelegenheit, Partnerregionen im Ausland kennen zu lernen, in denen kürzere und längere Aufenthalte zum Studium des Umgangs mit Mehrsprachigkeit angestrebt werden.

Ziel der weiterführenden Arbeit nach dem Workshop ist die Festigung der Auslandsbeziehungen, um für die Studierenden aller Fächer der Lehrämter ein Netzwerk für Praktika und andere Auslandsaufenthalte zu schaffen. Ein erster Schritt in Richtung auf ein solches Netzwerk ist der geplante Hospitationsbesuch einer Delegation von Dozenten, Lehrern und Studierenden aus der Region Kassel in Schulen der Region Neisse/Nysa in Polen im Sommersemester 2010. Deshalb danken wir an dieser Stelle Herrn Professor Dr. Wollring für seinen Beitrag zur historischen Perspektive des deutsch-polnischen Austauschs bei der Begrüßung der Workshopteilnehmer.

Wir bedanken uns beim Fachbereich Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften, beim Zentrum für Lehrerbildung, beim Akademischen Auslandsamt und bei der Universitätsbibliothek der Universität Kassel für die Unterstützung unseres Workshops und die Förderung dieser Veröffentlichung.

Kassel, im Oktober 2009

Horst Paul Kuhley und Elisabeth Gessner

KLAUS RUMMLER

Vom Bemühen um Internationalität

Klaus Rummler, Fachgebiet Medienpädagogik an der Universität Kassel

Klaus Rummler befasst sich in seiner Präsentation „Vom Bemühen um Internationalität“ mit der Schaffung der nötigen Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Studium im Ausland.

In his presentation „Vom Bemühen um Internationalität“ Klaus Rummler deals with the creation of necessary framework conditions for studying abroad successfully.

Vom Bemühen um Internationalität

Studieren im Ausland und die Schaffung
entsprechender Rahmenbedingungen

Klaus Rummler M.A.
ECTS Erasmus Departmental Coordinator
FB1, Universität Kassel

Mehrsprachigkeit als Chance. Internationaler Workshop zu
Migration und Multilingualität in Schule und Hochschule
15. Mai 2009

5 Punkte des Bologna Prozesses

1. drei große Zyklen

- BA-Studium – MA-Studium – PhD.
- internationale Vergleichbarkeit
- Flexibilität bei Einstieg ins Studium/ Weiterbildung

5 Punkte des Bologna Prozesses

2. Anrechnung von Studienleistungen (ECTS)

- Vereinfachter Hochschulwechsel, Mobilität
- Vergleichbarkeit der Leistungen

5 Punkte des Bologna Prozesses

3. Diploma Supplement

- allgemeine, internationale Anerkennung
- Verständlichung der Abschlüsse gegenüber Arbeitgebern

5 Punkte des Bologna Prozesses

4. Förderung von Mobilität

- Mobilität Lehrender
- Mobilität Studierender
- Mobilität des Verwaltungspersonals

5 Punkte des Bologna Prozesses

5. Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung

- Evaluierung bestehend aus interner Bewertung, externer Beurteilung, Beteiligung der Studierenden, Veröffentlichung der Ergebnisse.
 - Akkreditierung, Zertifizierung
 - Internationale Beteiligung, Vernetzung.
-
- Auftrag an die ENQA: Methode des peer-reviews entwickeln (TEEP I, TEEP II)

5 Punkte des Bologna Prozesses

Zusammenschluss der 45 Bologna-Staaten zur EHEA bis 2010 (European Higher Education Area)

- Curriculum-Entwicklung
- Zusammenarbeit zwischen Hochschulen
- Mobilitätsprojekte
- integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.

Rahmen für internationales Studieren

Internationale Konsortien als Rahmen für internationales Studieren und internationale Forschung

Als Modell und Rahmenprogramm:

Erasmus Mundus I und II

Das (Studien-)Konsortium

- Dem Programm und dem Konsortium einen Namen geben
- Eine Website als Plattform
- Eine klare regierungsfähige Struktur
- Vertragliche Verbindung der Partner
- Regelmäßige gemeinsame Treffen
- Regelmäßige Berichte innerhalb der Partner

Konkrete Herausforderungen

„We don't have problems – we have challenges“

Common understanding
Common curriculum
Gemeinsame administrative Strukturen

Qualitätssicherung für Kundenzufriedenheit

- Studierende als Kunden
- Zusammen mit dem Arbeitsmarkt und den akademischen Standards Qualität formulieren
- Selbstevaluierung

Permanente Evaluierungen

- 1) Evaluation der Einbindung / Einordnung / Kohärenz der Lehrveranstaltungen
- 2) Evaluation der lokalen Lehrveranstaltungen
- 3) Evaluation der Infrastruktur
- 4) Evaluation des Workload

1) Evaluation der Einbindung der Lehrveranstaltungen

- Ständige gegenseitige Information und Abstimmung über Studieninhalte
- Wie sehen die Lehrveranstaltungen an den Partneruniversitäten aus?
- Gegenseitige Hospitationen in Lehrveranstaltungen

2) Evaluation der lokalen Lehrveranstaltungen

Standardisierter Fragebogen in Bezug auf

- den Inhalt der Lehrveranstaltung
- den Dozent
- allgemeine Rahmenbedingungen
- Allgemein auf die Lehrveranstaltung

Die Fragen decken folgende Dimensionen ab:

- Didaktik
- Lernumgebung
- Einsatz von Medien
- Lernkomplexität / Lernaufwand

3) Evaluation der Infrastruktur

- Unterkunft
- Forschungsprojekte
- Technische Ausstattung

- Bibliothek, Rechenzentrum, etc

3) Evaluation des Workload

Workload = Selbststudium + Kontaktstunden

2 Selbststudium ■ 1 Kontaktstunden

1 Semester = 900 Stunden (à 60 Min) = 30 ECTS

30 ECTS =

600 Std. Selbststudium + 300 Std. Kontaktstunden

Dokumente mit Relevanz zu QS

- Gemeinsames administratives Handbuch
- Student and Course Handbook
 - Kalender
 - Studienverlaufsplan
 - Prüfungsordnungen
- ECTS-Paket: Bewerbungsformulare, Transcript of Records, Studienvertrag

MARTHA ORBAN-KERST
SANDRA KRINGELS

Mehrsprachigkeit als Chance,
als pädagogische Selbstverständlichkeit
am Beispiel der Deutschen
Gemeinschaft Belgiens

Martha Orban-Kerst, Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft, Eupen, Belgien

Sandra Kringels, Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft, Eupen, Belgien

In der Präsentation „Mehrsprachigkeit als pädagogische Selbstverständlichkeit am Beispiel der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens“, referieren Martha Orban-Kerst und Sandra Kringels über die Hintergründe, Konzepte und die Bildungsmöglichkeiten innerhalb der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Ostbelgien. Der Schwerpunkt des Vortrags liegt beim Aufbau des Bildungssystems unter Berücksichtigung des Zweitsprachenunterrichtes.

In the presentation “Mehrsprachigkeit als pädagogische Selbstverständlichkeit am Beispiel der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens“, Martha Orban-Kerst and Sandra Kringels are presenting the background, different concepts and manners of education within the German-speaking community in Eastern Belgium. The focus lies on the structure of the educational system considering the teaching of a second language.

**Mehrsprachigkeit
als pädagogische Selbstverständlichkeit am
Beispiel der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Belgiens**

Martha Orban-Kerst

Sandra Kringels

Kassel, 14.-15.Mai 2009

- 1. Belgien und Ostbelgien**
- 2. Das Bildungswesen in der
Deutschsprachigen Gemeinschaft
Belgiens**

1. Die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens

Die Deutschsprachige Gemeinschaft in Belgien, gelegen im östlichen Teil des Landes an den Grenzen zum Großherzogtum Luxemburg im Süden, zur Bundesrepublik Deutschland im Osten, zum Königreich der Niederlande im Norden und zur Französischsprachigen Gemeinschaft Belgiens im Westen, ist trotz seiner geringen Ausdehnung (etwa 870 km²) und Bevölkerungszahl (etwa 75.000 Einwohner) in der Sprach- und Minderheitenforschung ein äußerst interessantes Betätigungsfeld: Sowohl die sprachliche als auch die geschichtliche Entwicklung zeugen von einer in einem solch kleinen Gebiet unerwarteten Vielfalt.



Kartografische Übersicht

größte Stadt mit 17.000 Einwohnern

Die Deutschsprachige Gemeinschaft ist Grenzgebiet: 7 der neun Gemeinden grenzen an die BRD und 7 Gemeinden grenzen an die Französische Gemeinschaft Belgiens.



2. Eckpfeiler

2.1.1. Die Schulpflicht

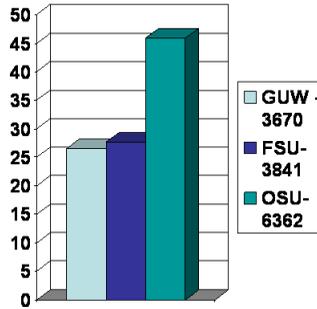
- Gesetz vom 19. Mai 1914: Schulpflicht für alle Kinder von 6 bis 12 Jahren
- derzeit gültiges Gesetz vom 29. Juni 1983: Ende der Pflichtschulzeit auf 18 Jahre (12 Schuljahre)
 - Ziel:** ➔ bessere Qualifizierung
 - ➔ leichter Einstieg ins Berufsleben
- Ab Erreichen des fünfzehnten Lebensjahres: Teilzeitschulpflicht
 - weiter ganztägig eine Sekundarschule besuchen
 - ein Zentrum für Teilzeitunterricht besuchen
 - ein von den Behörden anerkanntes Ausbildungsprogramm (zum Beispiel eine mittelständische Ausbildung) absolvieren
- Während der Schulpflichtzeit: Zugang zum Unterricht ist unentgeltlich

3. Die Schulnetze

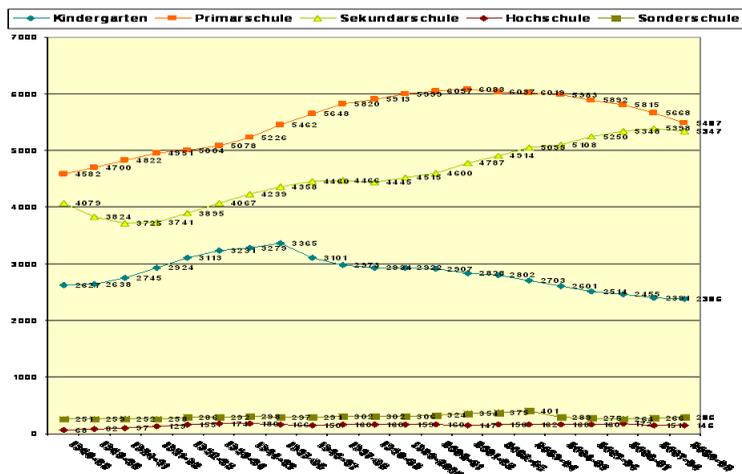
| | Primar- schulen | Sekundar- schulen | Sonder- schulen | Hochschule | Institute für Weiterbildung |
|---|--------------------|----------------------|--------------------|------------|--------------------------------|
| Freies subventioniertes Unterrichtswesen | X | X | X | - | X |
| Offizielles subventioniertes Unterrichtswesen | X | X | - | - | X |
| Gemeinschafts- unterrichtswesen | X | X | X | - | X |

3.1. Die Verteilung der 13.693 Schüler im Schuljahr 2008-2009 auf die 3 Unterrichtsnetze in der DG

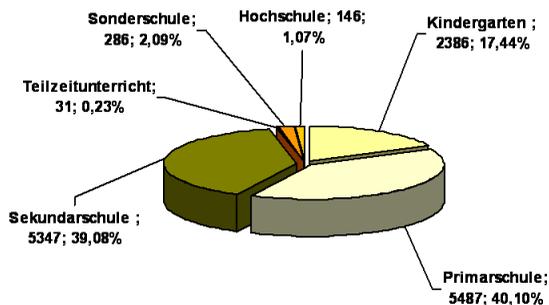
- Offizielles subventioniertes Unterrichtswesen
- Freies subventioniertes Unterrichtswesen
- Gemeinschaftsunterrichtswesen



4. Schülerzahlenentwicklung seit dem Schuljahr 1988-1989 bis 2008-2009

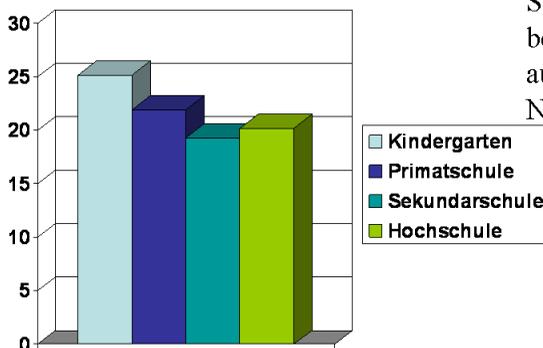


4.1. Schülerverteilung in der DG auf die verschiedenen Schulebenen im Schuljahr 2008-2009

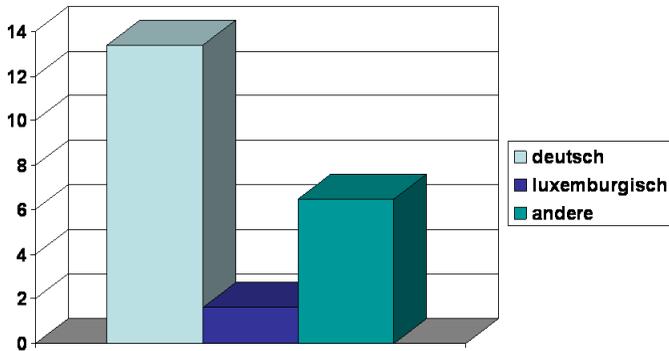


4.2. Die Schulpopulation

- 21,48% der Schüler besitzen eine ausländische Nationalität

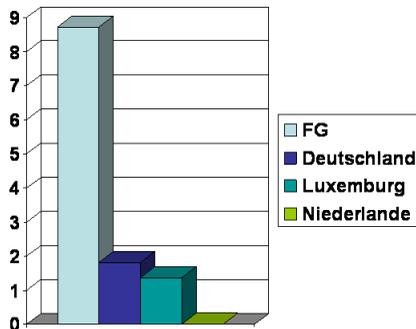


21,48% ausländischer Herkunft



4.3. Wohnort der Primar- und Sekundarschüler in der DG

- 88,05 % wohnen in der DG
- 11,95 % wohnen außerhalb der DG

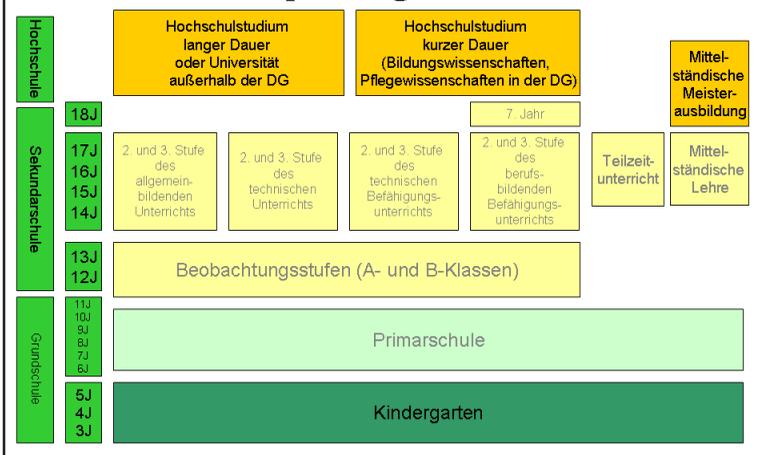


5. Gesellschafts-, Erziehungs- und Schulprojekt

- Das Dekret vom 31.8.1998
- Prinzipien der Bildungs- und Erziehungsarbeit:
 - Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung des Schülers
 - Chancengleichheit und Gleichberechtigung der Geschlechter
 - Toleranz und Solidarität, Achtung vor dem Mitmenschen
 - Verantwortlicher Umgang mit der Umwelt und der Natur
 - Demokratisches Grundverhalten, Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Weltoffenheit
 - Mehrsprachigkeit und Förderung des europäischen Gedankens



6. Struktur des Unterrichtswesens in der Deutschsprachigen Gemeinschaft



7. Die Schulebenen in der DG

1. Der Kindergarten Unterrichtswesen

- fester Bestandteil des Unterrichtswesens in Belgien
- Uneingeschränktes Recht auf einen kostenlosen Kindergartenplatz ab dem Alter von drei Jahren.
- Keine Schulpflicht → 98 % der dreijährigen Kinder (regelmäßig)
 - Sprachförderung, die Sozialisierung und die Persönlichkeitsentfaltung des Kindes
 - Ausgewogene geistige, körperliche und psychomotorische Entwicklung sowie Förderung der Kreativität
 - Anregung des Reifeprozesses, Entwicklung der Selbstständigkeit und des Verantwortungsbewusstseins
 - Erleichterung grundlegender Lernprozesse und Förderung
- Aktivitätenplan (Dekret vom 29. April 1999):
 1. mutter- und fremdsprachliche Aktivitäten
 2. psychomotorische Aktivitäten
 3. kreative Aktivitäten
 4. mathematische und naturwissenschaftliche Aktivitäten
 5. Aktivitäten zum Erlernen lebenspraktischer Fähigkeiten und sozialen Verhaltens



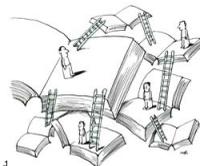
7.2. Die Primarschule

- Lehrangebot, Kernkompetenzen und Rahmenpläne (seit September 2008)
- Sprache: Schulträger legt zeitlichen Umfang der fremdsprachlichen Aktivitäten im Rahmen fest.
- verpflichtende Fächer oder Fachbereiche (Dekret vom 29. April 1999):
 - Muttersprache
 - erste Fremdsprache
 - Mathematik
 - Naturwissenschaften
 - Kunst und Handwerk
 - Leibeserziehung
 - Weltorientierung
 - Religion beziehungsweise nichtkonfessionelle Sittenlehre



7.3. Die Sekundarschule

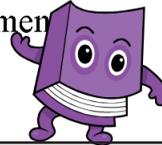
- Lehrangebot, Kernkompetenzen und Rahmenpläne (seit September 2008)
- Rahmenpläne
 - Deutsch als Unterrichtssprache
 - Französisch als erste Fremdsprache
 - Mathematik
 - Geschichte – Geografie
 - Naturwissenschaften – Technik
 - Musik – Kunst
 - Sport
- Kernkompetenzen und Rahmenpläne: Anforderungen an das Leben des Schülers in der Schule
 - welche Bildungsziele bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe
 - Sicherung der schulischen Bildungsqualität,
 - Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse
 - Bildungsgerechtigkeit
- Kompetenzmodell: fachbezogene und überfachliche Kompetenzen
- Kompetenzorientiert unterrichten: Schüler im Zentrum des Unterrichtsgeschehens
- zeitlicher Umfang des Französischunterrichts:
 - allgemeinbildender Unterricht: vier Unterrichtsstunden pro Woche
 - technischer und berufsbildender Unterricht: zwei Unterrichtsstunden pro Woche



3. Zweitsprachenunterricht

Dekret vom 19. April 2004 über die Vermittlung und den Gebrauch der Sprachen im Unterrichtswesen

- Pädagogisch-didaktische Methodenfragen unterliegen der Freiheit des Schulträgers.
- Einige wichtige Elemente (z.B. Rahmenpläne) werden durch andere Gesetzestexte geregelt.
- Andere Maßnahmen wiederum (z.B. Bekämpfung des Lehrermangels) müssen getrennt und parallel in Angriff genommen werden.
- GESAMTPAKET



1. Starke Förderung der ersten Fremdsprache

- Unterrichtssprache Sprache des jeweiligen Gebietes: Deutsch außer Grundschulen: Schutz der französischen Minderheit in der DG
- In der DG 1. Fremdsprache (per Gesetz):
 - Französisch
 - Deutsch in französischsprachigen Primarschulen der DG



| | 1.+ 2. Jahr | 3.+ 4. Jahr | 5.+ 6. Jahr |
|----------------|---------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Kindergarten | 50-200 Minuten/Woche | ----- | ----- |
| Primarschule | Frz. 2-3 Stunden/Woche | Frz. 3-4 Stunden/Woche | Frz. 5 Stunden/Woche |
| Sekundarschule | Frz. 4 Stunden/Woche | Frz. 2 oder 4 Stunden/Woche | Frz. 2, 4 oder 6 Stunden/Woche |

1. wechselvolle Geschichte des Gebietes und deren Auswirkung auf den Sprachgebrauch
2. großes wirtschaftliches Interesse für Mehrsprachigkeit in einem Grenzgebiet zwischen germanischer und romanischer Kultur



2. Grundschule: Fremdsprachenunterricht

- In den Grundschulen der DG: Französisch als **erste und einzige** Fremdsprache
- In den französischsprachigen Grundschulen und Grundschulabteilungen: Deutsch als erste Fremdsprache
- Abschlusszeugnis: Unterrichtssprache
- Studie des Netzwerks Eurydice (November 2008): Schüler in der EU erlernen immer früher eine Fremdsprache.
 - Mit 3 Jahren: DG und autonome Gemeinschaften Spaniens
- europäische Grundschulen:  10 % der Unterrichtszeit
- In den Schuljahren 2008-2009 bis einschließlich 2010-2011: Fremdsprachenunterricht von Kindergärtnern bzw. Primarschullehrern erteilt, die diese Bedingungen nicht erfüllen: Übergangsphase:
 - DELF-Sprachenprüfung für das Niveau B2 mindestens 60% in jedem der vier Kompetenzbereiche (Lese- und Hörverständnis, schriftlicher und mündlicher Ausdruck)
 - Regularisierungsverfahren beim Ministerium der DG (Prüfung Niveau B2)

Einsatz von Native Speakern in der Grundschule



- Abkommen zwischen der Französischen und der Deutschsprachigen Gemeinschaft
- Austauschprinzip "eins zu eins"
- Der Austausch ändert nichts am pädagogischen Studiengang der Schüler
- pädagogisches Programm: Ziele des Austauschs, Stundenaufteilung und Stundenplan
- Fremdsprachenunterricht und/oder andere in der Fremdsprache durchgeführte Aktivitäten - Rahmenplänen der Deutschsprachigen Gemeinschaft und "socles de compétences" der Französischen

3. Sprachen in der Sekundarschule

- Unterricht der ersten Fremdsprache (allgemeinbildender Unterricht) = Wochenstundenzahl des Muttersprachenunterrichts
- Französischunterricht
- Sachunterricht in französischer Sprache
- bilingualer Sachfachunterricht



4. Rahmenplan: Fach: Französisch als erste Fremdsprache

(Dekret Juni 2008)

- **Kompetenzen:**

- Hören
- Sprechen
- Lesen
- Schreiben
- Informationen über die Lebenswelt der Nachbarn erlangen
- Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz



- **Ziel in der Grundschule:**

- Interesse und Neugier wecken
- Bewusstsein für Mehrsprachigkeit entwickeln
- Elementare Kommunikationsfähigkeit aufbauen
- Sprachliche Mittel und Strategien vermitteln
- Auch: Soziale Kompetenzen, Methodenkompetenzen

Rahmenplan: Französisch: Qualität der Unterrichtsgestaltung



Orientierung am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

- Unterrichtssprache = Zielsprache
- Alltagssituationen
- Vorrang Hören und Sprechen; Schreiben nur begrenzt
- Ziele: Schreiben und Lesen
- Erwerb von komplexeren Sprachmitteln
- Ermutigung durch angemessenen Bewertungen
- Entdeckung von Arbeitsmethoden und Lerntechniken
- Spielerische und künstlerische Herangehensweise

MOTIVATION

4. Förderungsprogramme



- **1. Kooperationsabkommen mit Frankreich (2000)**
 - Austausch von Studenten, Lehrern, Dozenten und Bildungsexperten
 - Verbesserung der Kenntnisse der französischen Sprache und Kultur
- **Weiterbildung im Fach Französisch - erste Fremdsprache für Kindergärtnerinnen, Primar- und Sekundarschullehrer**
- **Weiterbildung FORMAPRIM**
 - Weiterbildungsveranstaltungen über die französische Botschaft in Zusammenarbeit mit der Flämischen Gemeinschaft
- **La Semaine du Film français**

Schüler mit Migrationshintergrund



- **Übergangsklasse**
 - insbesondere das Erlernen der Unterrichtssprache, um bestmöglich in das Alltagsleben integriert zu werden.
- **Als neuankommende Schüler gelten Schüler, die folgende Bedingungen erfüllen:**
 - Sie sind zwischen 3 und 18 Jahre alt.
 - Sie beherrschen nicht die Unterrichtssprache.
 - Sie haben ihren Wohnsitz oder ständigen Aufenthaltsort in einer der neun Gemeinden der DG.
 - Die Schule, in die sie sich einschreiben möchten, ist die nächstgelegene Unterrichtseinrichtung.
 - Sie sind frühestens seit dem 1. Februar des vorhergehenden Schuljahres in einer Schule in der DG eingeschrieben.
- **Übergangsklasse bis zum Ende des Schuljahres - unabhängig von der Anzahl Schüler**
- **Dauer des Aufenthalts in der Übergangsklasse**

Zusätzliche Informationen zum Bildungswesen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft



- **Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft**
Abteilung Unterrichtswesen
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Belgien
Tel: +32 (0) 87.59.63.61



- **Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft**
Monschauer Straße 26
4700 Eupen
Belgien
Tel.: +32 (0) 87 - 59 05 00
Fax: +32 (0) 87 - 55 65 46
info@ahs-dg.be

Wichtige Informationen:
www.unterrichtsverwaltung.be
<http://www.bildungserver.be>

Wichtige Informationen:
<http://www.ahs-dg.be>

DR. MONIKA WITT

Situation der Deutschen Sprache
im Oppelner Land und Umgebung

Dr. Monika Witt, Pädagogische Hochschule Neisse/Nysa, Polen

Dr. Monika Witts Präsentation „Situation der deutschen Sprache im Oppelner Land und Umgebung“ befasst sich mit der Geschichte der deutschen Sprache in Schlesien – insbesondere in der Zeit seit 1990.

Dr. Monika Witt's presentation „Präsentation „Situation der deutschen Sprache im Oppelner Land und Umgebung“ deals with the history of the German language in Silesia – especially during the period after 1990.

**Situation der deutschen Sprache
im Oppelner Land
und Umgebung**



Schlesien vor 1945



Niederschlesien Oberschlesien

Schlesien heute in den Grenzen der Tschechischen Republik



Rund 1,2 Millionen Deutsche sind 1945 in Oberschlesien geblieben. Viele von Ihnen sind später in den 70er und 90er Jahren ausgewandert, aber etwa 300 000 leben heute noch in Oberschlesien, obwohl die offizielle Zählung nach dem Referendum von 2002 nur etwa 140 000 in ganz Schlesien ergab. Davon im Oppelner Land 106 000 (10% der Population).

Schlesien heute: administrative Einteilung



Woiwodschaft
Niederschlesien mit
Breslau/Wrocław

Woiwodschaft
Opole

Woiwodschaft Schlesien mit
Kattowitz

EUROREGION Altvater mit u.a. der Stadt Neisse/Nysa



Interkultureller Charakter von Oberschlesien

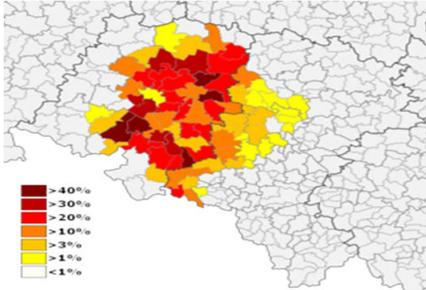
**[altes Grenzgebiet zwischen Polen Deutschland und
Tschechien]**

*außer Hochdeutsch wurde und wird hier auch ein polnischer Dialekt mit deutschen und mährischen lexikalischen und syntaktischen Elementen gesprochen (WASSERPOLNISCH)

*deutsche Mundarten, von denen heute nur die oberschlesische Mundart besteht, die aber nur von der Vorkriegsgeneration gesprochen wird.

Die junge Generation der zurückgebliebenen Oberschlesiern spricht im besten Falle Wasserpolnisch, Hochdeutsch und Standardpolnisch.

Oberschlesien: Gemeinden mit deutscher Bevölkerung



Die Situation Anfang 1990

Die Wiederbelebung der deutschen Sprache als Mutter- und Fremdsprache

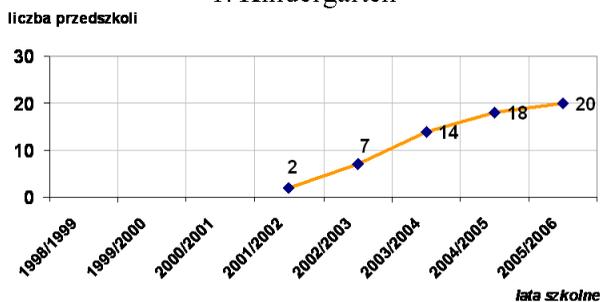
- *Schulen
- *Medien
- *Behörden
- *Kirchen
- *Kulturelle Einrichtungen
- *Politische Gruppierungen



Bis 2005 haben etwa 288.000 Bürger in Polen, insbesondere in Oberschlesien und Masuren, die Bestätigung des deutschen Konsulats erhalten, von Geburt an die deutsche Staatsbürgerschaft zu besitzen.

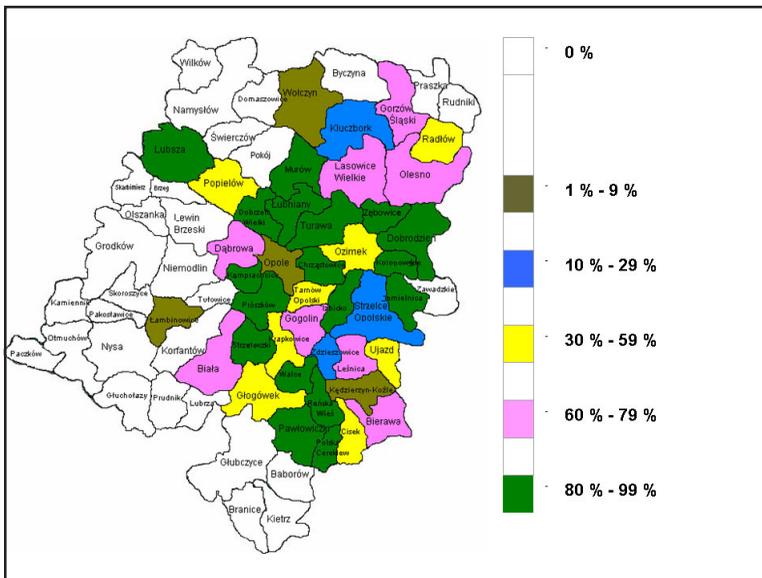
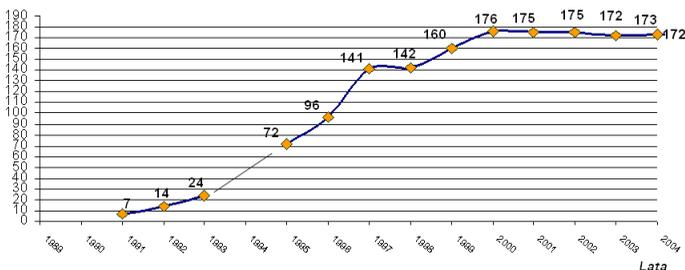
Schulwesen Deutsch als Muttersprache - Opperland

1. Kindergärten

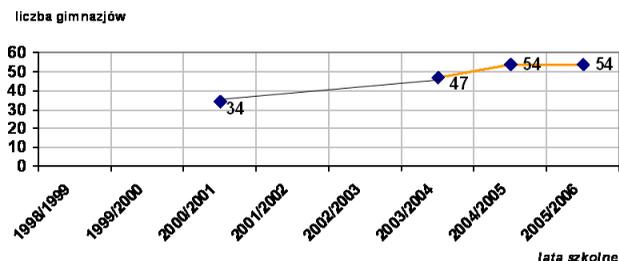


Schulwesen Deutsch als Muttersprache - Oppelner Land 1. Grundschulen

liczba szkół podstawowych



Deutsch als Muttersprache: Mittelschulen (Gymnasien)



Oberschulen [Lyzeen, Technika]

Kein Unterricht „Deutsch als Muttersprache“
dafür aber funktionieren an 7 Oberschulen im
Oppelner Land zweisprachige Klassenzüge
mit Deutsch

ADAM MORCINEK

Literarische Spaziergänge durch Neisse

Adam Morcinek, Student an der Universität Neisse/Nysa, Polen

In seinem Projekt „Literarische Spaziergänge durch Neisse“ nimmt uns Adam Morcinek auf literarisch-historische Spaziergänge durch Neisse mit. Aufgrund der interaktiven Gestaltung wurde auf eine ausführliche gedruckte Darstellung verzichtet, da sie dem Projekt nicht gerecht geworden wäre. Die kompletten Spaziergänge sind im Internet unter <http://www.spaceryliterackie.pwsz.nysa.pl/> zu finden.

In his project „Literarische Spaziergänge durch Neisse“ Adam Morcinek takes us on literary and historical walks through Nysa. Due to the interactive layout, a detailed printed representation was not attempted because it would not have done the project justice. The complete walks can be found on the internet: <http://www.spaceryliterackie.pwsz.nysa.pl/> .

MONIKA MOSCHEK

Deutschunterricht im Kindergarten

Monika Moschek, Studentin an der Universität Neisse/Nysa, Polen

In ihrer Präsentation „Deutschunterricht im Kindergarten“ beschäftigt sich Monika Moschek mit dem frühen Erlernen einer Fremdsprache, dessen Vorzügen und Voraussetzungen. Da die Präsentation viele Fotos enthält, die im Schwarzweißdruck nur unzureichend zur Geltung kommen würden, sind hier nur die Kernaussagen wiedergegeben. Die komplette Präsentation kann im Internet unter <http://www.uni-kassel.de/fb1/lesenundschreiben/> abgerufen werden.

In her presentation „Deutschunterricht im Kindergarten“ Monika Moschek specializes on the early learning of a foreign language, its merits and requirements. Only the core statements are mentioned here since the presentation contains many photos which would only insufficiently show in monochrome print. The complete presentation can be accessed via internet: <http://www.uni-kassel.de/fb1/lesenundschreiben/> .

Wie und warum lernen Erwachsene Fremdsprachen???

1. Rational, brauchen logische Erklärungen

2. Meistens aus beruflichen Gründen

Was ist wichtig im Fremdsprachenunterricht für Kinder???

- Lernen durch spielen
- Verschiedene Aktivitäten
- Authentische Lehrmittel
- Wiederholungen
- Regelmässige Pausen
- Benutzung der FS in Alltagssituationen
- Lusterweckung
- Kleine Gruppen
- Keine Kritik, aber auch kein Mitleid
- Ausstattung des Raumes

INES TOBIS

Neue Möglichkeiten des Programms Lifelong Learning

Ines Tobis, Akademisches Auslandsamt der Universität Kassel

In ihrer Präsentation „Neue Möglichkeiten des Programms Lifelong Learning“ spricht Ines Tobis vom Akademischen Auslandsamt der Universität Kassel über das EU-Bildungsprogramm LLP mit besonderem Schwerpunkt auf dem ERASMUS Austauschprogramm

In her presentation „Neue Möglichkeiten des Programms Lifelong Learning“ Ines Tobis from the International Office talks about the educational program of the EU (LLP). Her special focus is on the ERASMUS exchange program.

Gliederung

- Struktur des Programms Lifelong Learning (LLP)
- Zentrale und Dezentrale Maßnahmen des ERASMUS-Programms
- ERASMUS Placements
- Intensivprogramme
- Schwerpunktprogramme LLP
- ERASMUS an der Uni Kassel

Universität Kassel – Abteilung Kommunikation und Internationales



- ## Dezentrale Maßnahmen: ERASMUS
- Studierendenmobilität
 - Studierenden-Praktika
 - EILC-Sprachkurse
 - Intensivprogramme
 - Dozentenmobilität
 - Personalmobilität
 - a. auch an außeruniversitäre Einrichtungen
 - b. auch Einladung von Unternehmenspersonal
- Universität Kassel – Abteilung Kommunikation und Internationales

Zentrale Maßnahmen: ERASMUS

- **Multilaterale Projekte** (3 Institutionen aus 3 Ländern)
 - Curriculum development
 - Virtual Campuses
 - Modernisation of Higher Education
 - Cooperation between Higher Education and Enterprises
- **Netzwerke** (31 Institutionen aus 31 Ländern)
 - Akademische Netzwerke
 - Strukturelle Netzwerke
- **Begleitende Maßnahmen**

Universität Kassel – Abteilung Kommunikation und Internationales

Dezentrale Maßnahme ERASMUS Placements:

- Vollzeitpraktikum
- Studienbezug des Praktikums
- Mindestens 3 Monate, maximal 12 Monate
- 300 – 350 € pro Monat
- Organisatorische Unterstützung vor dem Praktikum
- Zertifikat über die Teilnahme am Programm

Universität Kassel – Abteilung Kommunikation und Internationales

Dezentrale Maßnahme **ERASMUS Placements:**

- Staatsbürgerschaft eines der ERASMUS-Länder oder Anerkennung als Flüchtling, Staatenloser oder als ständig wohnhaft in Deutschland
- Immatrikulation während des Praktikums an der Uni Kassel
- Bewerbungsfrist: 3 Monate ohne Praktikumsplatz, 1 Monat mit Praktikumsplatz

Universität Kassel – Abteilung Kommunikation und Internationales

Dezentrale Maßnahme **Intensivprogramme (IP)**

- Sommerschulen oder Blockseminare
- Mind. 10 Tage (am Stück), max. 6 Wochen
- Hochschulen aus mind. 3 verschiedene ERASMUS-Teilnehmerländer (Neue Beitrittsländer!)
- BA, MA und PhD
- Auch Förderung von Nicht-EU-Studierenden!

Universität Kassel – Abteilung Kommunikation und Internationales

Dezentrale Maßnahme Intensivprogramme (IP)

- Interdisziplinär und innovativ:
 - Neue fachliche Herangehensweisen
 - Didaktische Methoden
 - Perspektive für Curriculums-Entwicklung
- Europäischer Kontext
- Akademische Anerkennung der Studienleistungen

Dezentrale Maßnahme Intensivprogramme (IP)

- Mind. 10 ausländische Studierende
- Max. 60 Studierende insgesamt
- Max. 20 Dozenten
- Zuschüsse zu den realen Fahrtkosten der Studierenden und Dozenten
- Pauschaler Zuschuss zu den Aufenthaltskosten
- Pauschaler Zuschuss zu den Organisationskosten

Schwerpunktprogramme LLP

- Projekte, die einen Querschnitt über die Programme COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO und GRUNDTVIG bilden
- Teilprogramme zu Sprachen, IKT-Maßnahmen und Verbreitungsaktivitäten



Universität Kassel – Abteilung Kommunikation und Internationales

Partnerhochschulen der Uni Kassel: www.uni-kassel.de/aaa/Partner.htm

Internationale Kontakte und Kooperationen

Alle Kooperationsprogramme Bitte wählen Sie ein Kontinent aus...
 Alle Fachbereiche Bitte wählen Sie ein Land aus...
 Alle Fachrichtungen Bitte wählen Sie eine Hochschule aus...

Die Universität Kassel unterhält neben zahlreichen internationalen Kontakten zur Zeit 200 Fachbereichskooperationen, 16 aktive Hochschulpartnerschaften und 79 Fernstudienkurse im Rahmen des LLP (Programm für Lebenslanges Lernen). Erasmus-Mobilitätsprogrammen wurden 222 bilaterale Abkommen abgeschlossen.

Wenn Sie sich über dieses Kooperationsnetz und über die Inhalte der Zusammenarbeit, Partnerschaftsprogramme sowie die Aussichtspositionen in den Fachbereichen für bestehende Kooperationen informieren möchten, klicken Sie bitte die entsprechende Auswahlwähler oben an.

Hinweise zur Aktualisierung des Datenbestandes: Sollten Sie Ihre Partnerinstitution in der Auflistung nicht auffinden bzw. eine neue Kooperation fest aufnehmen wollen, können Sie das elektronische Formular „Anfragen über neue internationale Kooperationen“ ausfüllen und uns zuwenden. Wir nehmen Ihre Daten gerne auf.

Hinweise zu Änderungen in der bestehenden Zusammenarbeit mit einzelnen Kooperationspartnern können in der Akademische Austauschamt über das elektronische Formular „Anfragen über bestehende Kooperationen“ gestellt werden.

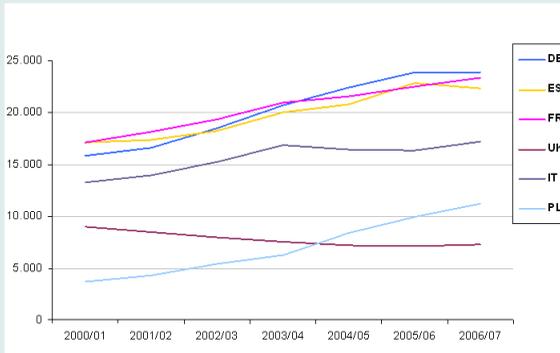
| Kontinent | Hochschulen |
|------------------------|-------------|
| Afrika | 10 |
| Asien | 29 |
| Europa | 226 |
| Mittelamerika | 2 |
| Nordamerika | 25 |
| Ozeanien | 6 |
| Südamerika | 11 |
| Alle Kontinente | 309 |



Verwendete Begriffe und Abkürzungen
 formalisiert/vertraglich vereinbarte Kooperation
 ERASMUS SM: Studierendenmobilität im Rahmen von ERASMUS
 ERASMUS TS: Dozentenmobilität im Rahmen von ERASMUS
 Normal Koop: Studierendenmobilität
 E: formale Kooperationsvereinbarung
 F: formale Kooperationsvereinbarung
 F: formale Kooperationsvereinbarung
 F: formale Kooperationsvereinbarung

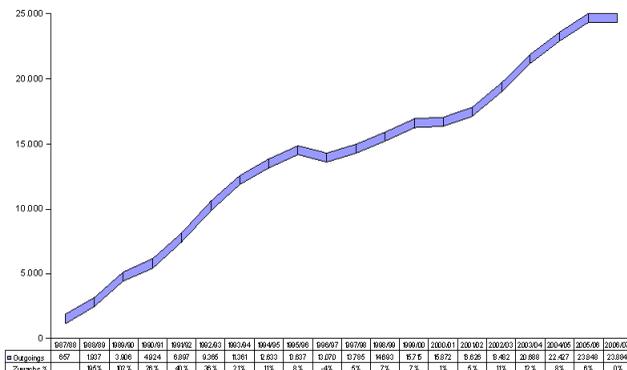
Universität Kassel – Abteilung Kommunikation und Internationales

ERASMUS outgoing students 2000-2006: zentrale Länder

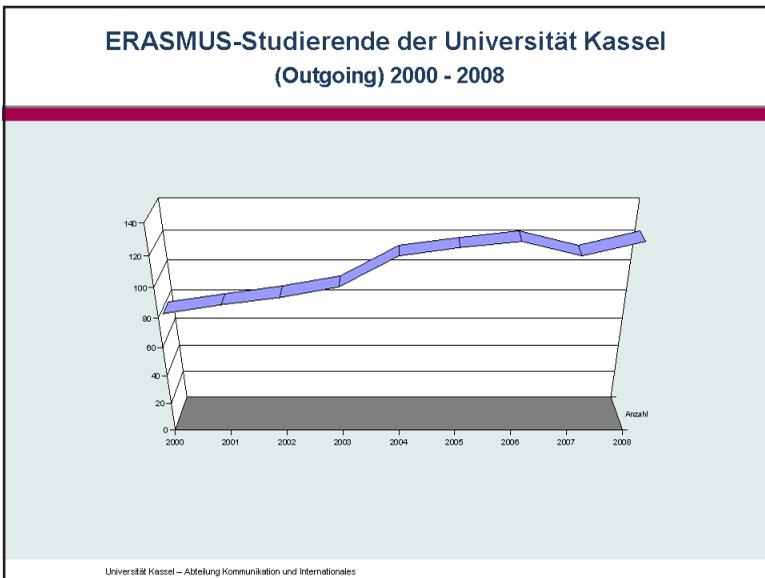
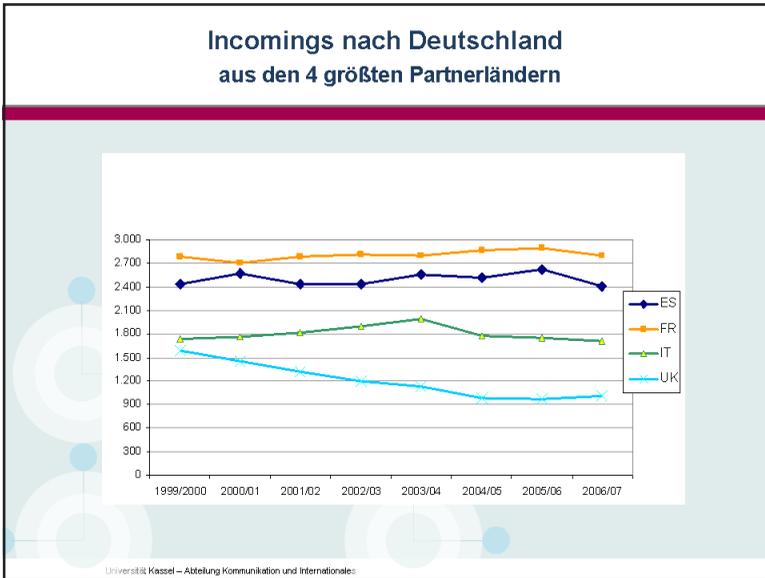


Universität Kassel – Abteilung Kommunikation und Internationales

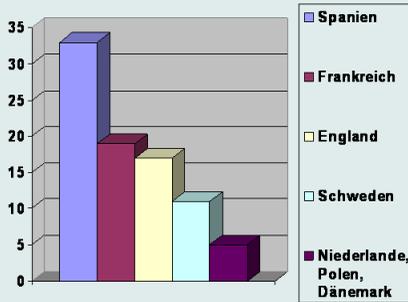
Mobilität deutscher Studierender (Outgoings) 1987 - 2006



Universität Kassel – Abteilung Kommunikation und Internationales

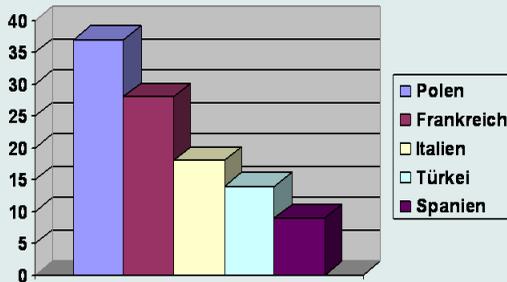


Outgoing students der Uni Kassel nach Ländern (2007/08)



Universität Kassel – Abteilung Kommunikation und Internationales

Incoming students an der Uni Kassel nach Ländern (2007/08)



Universität Kassel – Abteilung Kommunikation und Internationales

MICHAEL KOENIG

Das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache
an der Universität Kassel - Konzepte und Inhalte

Michael Koenig, Universität Kassel, Fachgebiet DAFZ

In seiner Präsentation „Vorstellung des Fachgebiets Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / Universität Kassel“ beschreibt Michael Koenig den Aufbau des Masterstudiengangs DaFZ (Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache).

In his presentation „Vorstellung des Fachgebiets Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / Universität Kassel“ Michael Koenig describes the structure of the masters program for German as a foreign / German as a second language.

DaFZ
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Universität Kassel

Vorstellung des Fachgebiets Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache / Universität Kassel
15. Mai 2009

Masterstudiengang
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und das
An-Institut

iwd Institut zur Weiterbildung
in Deutsch als Fremdsprache
an der Universität Kassel

<http://daf.uni-kassel.de> Masterstudiengang DaFZ an der Universität Kassel

Formalia

| | |
|--------------------|--|
| Bewerbungsschluss: | jeweils 15. Juli |
| Studienbeginn: | jeweils im Wintersemester |
| Voraussetzungen: | berufsqualifizierender Hochschulabschluss mit mindestens 6 Semestern in den Fächern, Deutsch, Germanistik, Deutsch als Fremdsprache oder einem anderen sprachbezogenen Fach sehr gute deutsche Sprachkenntnisse (DSH 2-3, TestDaF 4-5 oder gleichwertige Prüfung) |
| Regelstudienzeit: | 4 Semester |
| Leistungspunkte: | 120 Credits (= 30 Credits pro Semester) |

Profil des Masterstudiengangs DaFZ

Das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel konzentriert sich auf **Theorie** und **Praxis des fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterrichts** und dessen **empirischer Erforschung**.

Die Verzahnung vertiefender **wissenschaftlicher** Ausbildung mit **unterrichtspraktischer** und **forschungsorientierter** Ausrichtung ist daher profilbildend für den Kasseler Masterstudiengang DaFZ.

Ziele des Masterstudiengangs DaFZ (I)

- Kenntnis aktueller Entwicklungen in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik
- Fähigkeit, diese Entwicklungen im Hinblick auf ihre Relevanz sowohl für das Fach als auch für den Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht angemessen einzuschätzen
- Fähigkeit zum reflektierten Umgang mit unterschiedlichen unterrichtsmethodischen Ansätzen

Ziele des Masterstudiengangs DaFZ (II)

- Sensibilisierung für den reflektierten Umgang mit heterogenen Lernergruppen und Entwicklung interkultureller Kompetenzen
- Fähigkeit zum reflektierten Umgang mit kulturell geprägten Lehr- und Lernerfahrungen
- Kenntnis und angemessene Anwendung von Forschungsmethoden
- Fähigkeit zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit: kritische Rezeption fachwissenschaftlicher Publikationen und eigenständige Konzeption wissenschaftlich relevanter Fragestellungen

Curriculum

Das Masterstudium DaFZ umfasst einen **Pflichtbereich** und einen **Wahlpflichtbereich**.

Der **Pflichtbereich** besteht aus **drei Basismodulen** (BM1-BM3), **zwei Anwendungsmodulen** (AM1 und AM2) sowie **einem Mastermodul** (MM).

Der **Wahlpflichtbereich** besteht aus **vier Vertiefungsmodulen** (VM1 - VM4).

Pflichtbereich: Basismodule

Der Pflichtbereich umfasst die folgenden Module:

- Basismodul 1 (BM1):
Grundlagen des Fachs in Theorie und Praxis (10 credits)
- Basismodul 2 (BM2):
Erwerb und Vermittlung von Fremd- und Zweitsprachen (10 credits)
- Basismodul 3 (BM3):
Fortgeschrittene wissenschaftliche Kompetenzen (10 credits)

→ insgesamt: 30 credits

Die **Basismodule** sind im **1. Semester** zu absolvieren.

Pflichtbereich: Anwendungsmodulare

- Anwendungsmodul 1 (AM1):
Unterrichtspraktikum (10 credits)
- Anwendungsmodul 2 (AM2):
Forschungsprojekt (10 credits)

→ insgesamt: 20 credits

Die **Anwendungsmodulare** sind im **2. und 3. Semester** zu absolvieren.

Wahlpflichtbereich: Vertiefungsmodulare (I)

Der Wahlpflichtbereich umfasst die folgenden Module:

- Vertiefungsmodul 1 (VM1):
Planungsgrundlagen für den Unterricht DaF/DaZ (10 credits)
- Vertiefungsmodul 2 (VM2):
Gegenstände des Unterrichts DaF/DaZ (10 credits)
- Vertiefungsmodul 3 (VM3):
Mediale Lernumgebungen (10 credits)

Wahlpflichtbereich: Vertiefungsmodule (II)

- Vertiefungsmodul 4 (VM4):
Aktuelle Trends und Entwicklungen (10 credits)

→ insgesamt: 40 credits

Die **Vertiefungsmodule** sind im **2. und 3. Semester** zu absolvieren.

Mastermodul

Das Mastermodul umfasst die Anfertigung der **Masterarbeit**, den Besuch eines **Begleitkolloquiums** sowie die Absolvierung eines **Prüfungskolloquiums**.

→ insgesamt 30 credits

Das **Mastermodul** ist im **4. Semester** zu absolvieren.

Prüfungsleistungen (I)

Prüfungsleistungen werden in der Regel benotet (Ausnahme: *BM1*) und in einer der folgenden Formen erbracht:

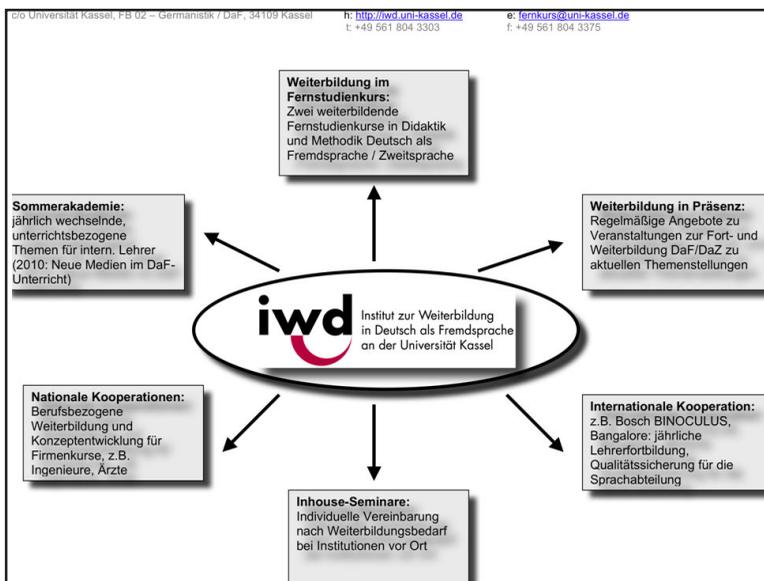
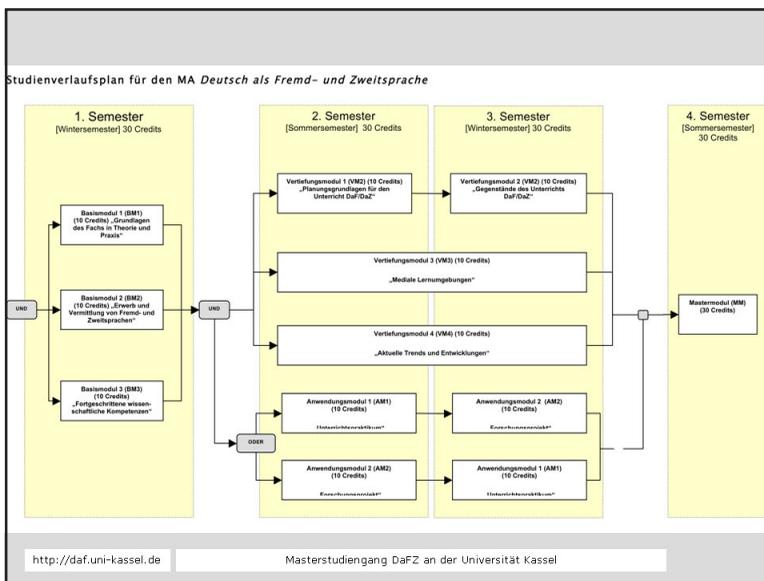
- **Klausuren** von 90 Minuten (*BM1* und *BM2*)
- **Portfolios** (*BM1* unbenotet; *BM3* benotet)
- Mündliche **Kurzpräsentationen** (*BM3*)
- Schriftliche **Hausarbeiten** im Umfang von 15 bis 20 Seiten oder eine vergleichbare Leistung in einer anderen medialen Form (*VM1*, *VM3*)

Prüfungsleistungen (II)

- **Referate** mit einer Dauer von 20-30 Minuten mit schriftlicher Ausarbeitung im Umfang von ca. 8 Seiten (*VM2*)
- **Mündliche Einzelleistungen** von 30 Minuten Dauer (*VM2*)
- **Schriftliche Berichte** im Umfang von 10-15 Seiten (*AM1*, *AM2*, *VM4*)
- **Online-Tests** (*VM4*)

| Lehrangebot Wintersemester 2008/2009 Veranstaltungsbeginn: 16.10.2008 | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| Zeit | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
| 8.00-10.00 | | | Internetangebote für DaF und DaZ (WP4) (Mitschian) GF 3, R. 3203 | | |
| 10.00-12.00 | Vertiefte wissenschaftliche Arbeits- und Präsentationstechniken (BM3) (Kursia) AB 2, R. 0409 | Lehren und Lernen (P2) (Koenig) GF 3, R. 3203 Sprachverlust (WP1) (Aguado) AB 2, R. 0404 | Planung und Evaluation von DaF/DaZ-Unterricht (P2) (Warneke) GF 3, R. 1242 Grammatik lehren und lernen (WP2) (Koenig) AB 2, R. 0408 | Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts (BM2) (Koenig) Moritz 21-25, Sys. 2, R. 0208 | Heterogenität und Binnendifferenzierung (WP1) (Adams) GF 3, R.3202 |
| 12.00-14.00 | Aktionsforschung und Unterrichtsbeobachtung (P2) (Warneke) GF 3, R. 1242 Praktische Ausspracheschulung für Master-DaF-Studierende (Kursia) Lernwerkstatt | Rezeptive Fertigkeiten (WP3) (Warneke) KW 3, R. 1122 | Phonetik lehren und lernen (WP2) (Kursia) AB 2, R. 0408 | Literarische Texte im DaF-Unterricht (WP2) (Warneke) Moritz 21-25, Sys. 2, R. 0204 | Interkulturelle Wirtschaftskommunikation: didaktische Konzepte (WP2) (Adams) Moritz 21-25, Sys. 2, R. 0204 |
| 14.00-16.00 | Einführung in das Fach DaF/DaZ (BM1) (Mitschian) GF 3, R. 3236 | Einführung in die Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung (BM2) (Aguado) AB 10, R. 0225 Video, Film, DVD im DaF-Unterricht (WP4) (Koithan) GF 3, R. 3203 | Deutsch als Zweitsprache/ Interkulturelle Kommunikation (WP1) (Weyer) GF 3, R. 3202 | Erwerb fortgeschrittener englischsprachiger Lesekompetenz (BM3) (Mentel-Winter) GF 3, R. 3202 M-Learning (WP4) (Mitschian) Moritz 21-25, Sys. 1, R. 0108 | |
| 16.00-18.00 | Medienproduktion im und für den DaF-Unterricht (WP4) (Mitschian) M0 7, R. 3311 bzw. Comp.-Pool Einführung in die Praxis des Lehrens und Forschens im DaF-/DaZ-Kontext (BM1) (Aguado/Warneke) GF 3, R. 3203 | Projektseminar (WP5) (Koenig) GF 3, R.3202 | | Doktorandenkolloquium (Aguado) GF 3, R. 3202 Unterricht mit erwachsenen Adressantengruppen (P2) (Koenig) GF 3, R. 1242 | |
| 18.00-20.00 | Planung und Analyse von Unterricht (Koenig) (P2) GF 3, R. 1242 | Projektseminar (WP5) (Koenig) GF 3, R.3202 | | | |
| http://daf.uni-kassel.de Masterstudiengang DaFZ an der Universität Kassel | | | | | |

| Prüfungsleistungen im Wintersemester 2008/09 | | |
|---|--|----|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 Klausuren von 90 Minuten (<i>BM1</i> und <i>BM2</i>) ▪ 2 Portfolios (<i>BM1</i> unbenotet; <i>BM3</i> benotet) ▪ 3 mündliche Kurzpräsentationen (<i>BM3</i>) | | |
| http://daf.uni-kassel.de Masterstudiengang DaFZ an der Universität Kassel | | |
| | | 17 |



Anwendungsmodul: Forschungsprojekt

Videokonferenz

AM2

Prof. Dr. H. Mitschian

Sommersemester 2009

Mi 800 - PC-Pool LBH1, R 200

...

Forschungsprojekt „Videokonferenz“

Germanistik-Studenten der Zhejiang Universität in Hangzhou/VR China stellen ihre Abschlussarbeiten per Videokonferenz vor. Die Masterstudenten im Studiengang DaF/Z der Universität Kassel analysieren die Vorträge und schlagen ihren Partnern in China Verbesserungen in sprachlicher oder inhaltlicher Art vor.

Themen der Vorträge:

- ▶ Unterschiede und Analyse der Konsumkultur und -struktur zwischen chinesischen und deutschen StudentInnen
- ▶ Wechselwirkungen zwischen Werbung und Massenkultur
- ▶ Einflüsse großer Sportveranstaltungen auf den lokalen Tourismus am Beispiel FIFA-WM 2006 in Deutschland und der Olympiade 2008 in Beijing
- ▶ Die Entwicklung deutscher Aktiengesellschaften nach dem Zweiten Weltkrieg und deren Einfluss [auf China] Methoden des Wortschatzlernens
- ▶ Deutschland als Vorbild für China:
 - Anregungen aus dem deutschen „Wirtschaftskreislauf- und Abfallbewirtschaftungsgesetz“ für die Entwicklung des Wirtschaftskreislaufs in China
 - Warum ist Deutschland für chinesische Unternehmen das Messeland erster Wahl?
 - Die deutsche Politik des Finanztransfers und ihre Übertragbarkeit auf die chinesische Finanzpolitik

<http://c>

Wu Jinyan bei ihrem Vortrag über Unterschiede im Konsumverhalten chinesischer und deutscher Studierender



<http://daf.uni-kassel.de>

| | |
|---|---|
| DaF und Englisch | Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium |
| http://daf.uni-kassel.de | <p>Teilprojekt B: Maßnahmen zur Verbesserung der englischen Sprachkompetenz von Studierenden</p> <p>Zur Verbesserung der fachspezifischen fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit der Studierenden und zur Unterstützung der Kommunikation in Lehrveranstaltungen wird ein Online-Formulierungswörterbuch (OFW), das durch Studierende und Lehrende fortlaufend ergänzt werden kann, entwickelt und evaluiert. Das OFW wird zunächst in einer Basisversion für die Sprachen Deutsch und Englisch erstellt und soll anschließend um eine dritte Sprache, die eine der quantitativ relevanten Herkunftssprachen der Studierenden ist, ergänzt werden.</p> <p>Im Rahmen von Teilprojekt B wird außerdem überprüft, ob durch neu zu entwickelnde „Starter“-Veranstaltungen die Probleme deutscher und internationaler Studierender mit englischsprachiger Lehre verringert werden können. Die „Starter“-Veranstaltungen sind als englischsprachige fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen konzipiert, in die während der ersten Wochen der Erweiterung der Fremdsprachenkompetenz systematisch integriert ist. Dabei wird besonderer Wert auf die Entwicklung der Fähigkeit zum selbstständigen Umgang der Studierenden mit fremdsprachlichen Problemen und zur selbstständigen Weiterentwicklung ihrer Fremdsprachenkompetenz gelegt.</p> <p>Ein Teil des „Starter“-Programms Englisch soll auch mit internationalen Studierenden in überwiegend deutschsprachigen Lehrveranstaltungen erprobt werden, denn die auch dort erforderliche Rezeption von Fachliteratur in englischer Sprache – teilweise in erheblichem Umfang – bedeutet für internationale Studierende die Verwendung einer zweiten Fremdsprache im Studium und damit zusätzliche Belastung und Hürde.</p> |

| | |
|---|--|
| UNI KASSEL VERSITÄT | |
| <p><u>DaZ-Projekt</u></p> <p>Die Berücksichtigung des „DaZ-Aspektes“ in Deutsch als Fremdsprachelehrwerken</p> | |
| <p>Projektseminar Fachgebiet: DaF/Z Seminarleiter: Michael Koenig WS 08/09 Datum: 10.02.2009</p> | <p>Thi Thu Suong Dang Mehmet Can Sander Sarasi Kannangara Thi Thu Trang Tran Anna Morozova</p> |
| http://daf.uni-kassel.de | Masterstudiengang DaFZ an der Universität Kassel |

ZIELE:

- **A:** Festzustellen, ob der DaZ-Aspekt in den DaF-Lehrwerken und u. a. bei den Sprachinstitutionen in Kassel berücksichtigt wird
- **B:** Die Lehrwerke auf ihre Qualität und Effektivität im Unterricht zu analysieren
- **C:** Verbesserungsvorschläge für die Sprachinstitutionen, evt. an Verlage anzubieten.

ht

BENUTZTEN LEHRWERKE:

- Institut für Sprachen (IfS):

IfS

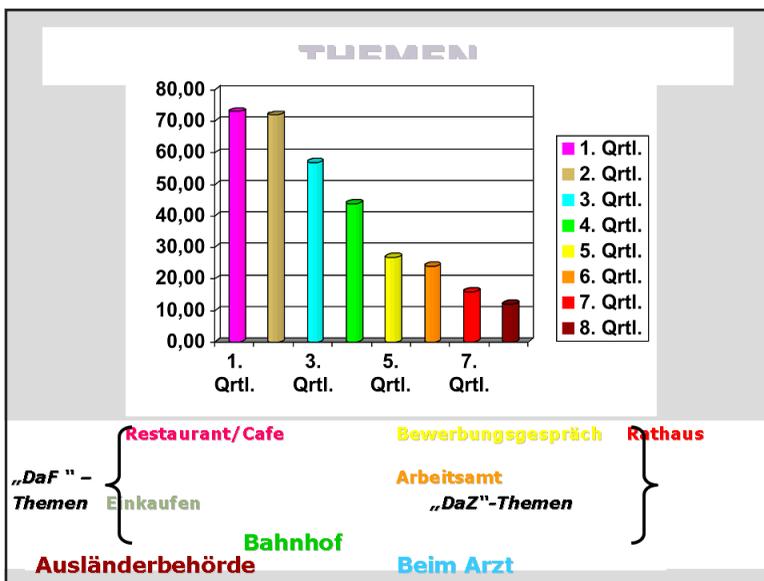
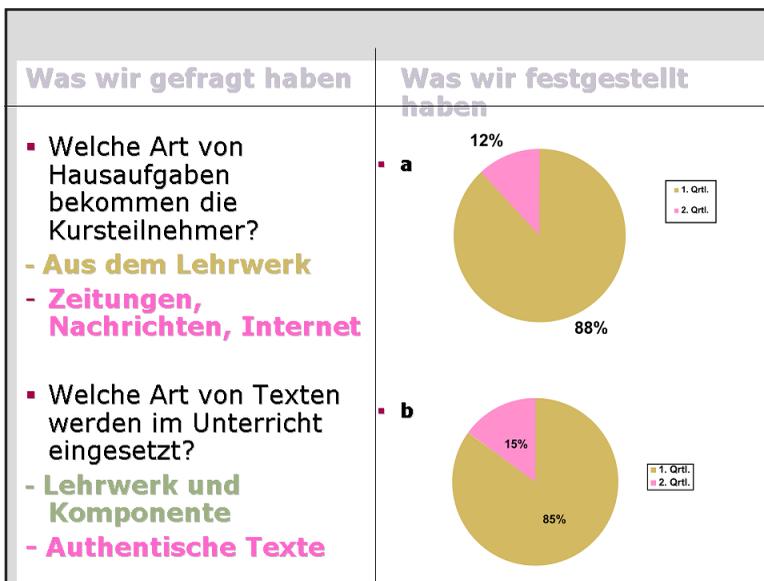
Studio D

- Volkshochschule (Phillip-Scheidemann-Haus): Berliner Platz
- Dialog Institut: Plus Punkt Deutsch/

Themen aktuell

- DSI: Berliner Platz





UNTERRICHTSPRAKTIKUM IM FACHGEBIET DAF/DAZ IN KASSEL

- Aktionsforschung
- Basisseminar Lehren und Lernen (Prinzipien und Micro-teaching)
- Hospitationen
- Begleitseminar I (Planung von konkreten Unterrichtsvorhaben und Unterrichtsversuchen)
- Durchführung des Unterrichts und Videografie
- Begleitseminar II (Analyse von Unterrichtsvideos)

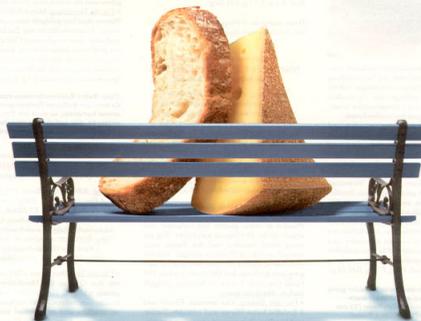
<http://daf.uni-kassel.de>

Masterstudiengang DaFZ an der Universität Kassel

SPRACHBEWUSSTHEIT MEHRSPRACHIGKEIT IN LEHRWERKEN

*Affaire d'amour für
die Zunge.*

Analyse und
Erstellung von
Lehrmaterialien



<http://daf.uni-kassel.de>

EUROPANTO

Toto et sa *little* *sorella*

Die Mutter **of** Toto **lui demande to go shopping y lui donne una liste de things** zu kaufen. Seine *mamma le dice* auch: „Nimm *tua little sorella* mit!“

.....

Toto geht in das **magasin**, kauft **todas things**, aber **quando** er herauskommt, seine **little sorella falls dans un** Loch **y disappears**.

.....

Quando Toto **arrive at home**, seine Mutti **le dice**:
 „Wo ist **la little sorella**?“
 Toto **answers**:
 „**Elle est dans un** Loch gefallen.“

.....

„Aber **por qué** du hast **her** nicht **helped to sortir**?“
dice la mother.
 „**Porque it was not** aufgeschrieben **sur la** Liste!“
answers Toto.

<http://daf.uni-kassel.de>

Deutsch **Englisch** **Französisch** *Italienisch* *Spanisch*

EUROPANTO (SCHÜLERTEXT)

**It's Pierre und Jean qui entranco in ein Bulding.
 Pierre sagt : Appelle the ascenseur.
 Ascensore ! Elevator ! schreit Jean.**

Rébecca

<http://daf.uni-kassel.de> Masterstudiengang DaFZ an der Universität Kassel

EUROPANTO (SCHÜLERTEXT MIT DT.
,ÜBERSETZUNG')

Une little Mädchen goes in einen magasin zoologique.
She fragt: " Can ich avoir a perroquet for my little frère? „
La Frau antwortet: " No, wir ne tauschen pas. „

Ein kleines Mädchen geht in einen zoologischen Laden.
Sie fragt: " Kann ich ein Papagei für meinen kleinen
Bruder haben? „ Die Frau antwortet: " Nein wir tauschen
nicht. „

HARUN OSMANI

Mehrsprachigkeit als Chance

Harun Osmani, Pädagogischer Koordinator des Muttersprachenunterrichts Region Vantaa, Finnland

In seiner Präsentation zum Workshop „Mehrsprachigkeit als Chance“ stellt Harun Osmani die finnische Stadt Vantaa vor und beschreibt den freiwilligen Muttersprachenunterricht für Migrantenkinder an den dortigen Schulen.

In his presentation for the workshop „Mehrsprachigkeit als Chance“ Harun Osmani introduces the Finnish city of Vantaa and describes the voluntary lessons in the native language for children of immigrants.



VANTAAN KAUPUNKI
VANDA STAD

Mehrsprachigkeit als Chance 14-15.05
Kassel
Harun Osmani
Geboren in der mazedonischen Hauptstadt
Skopje
1992 diplomiert an der Universität von Skopje
Pädagogische Fakultät Kliment Ohridski
1993 Umzug nach Finnland
Lehrer der Muttersprache Albanisch in Vantaa,
Helsinki, Espoo
2000 – 2009 Pädagogischer Koordinator des
Muttersprachenunterrichts Region Vantaa,
Finnland





Suomi - Finnland



Mitglied der Europäischen Union seit 1995

Fläche: 338 145 km²

Einwohnerzahl 5,3 Mio.
(1.1.2009 insgesamt 5 326 314)
- Männer 2,6 Mio. (49%)
- Frauen 2,7 Mio. (51%)
- Ausländer 133 000

Die grössten Städte:
Helsinki, Espoo, Tampere,
Vantaa, Turku, Oulu



Von Nordfinnland bis Südfinnland ist es 1160 km.
Die breiteste Stelle von Osten bis Westen ist 540 km.



Vantaa

Viertgrösste Stadt Finnlands

| | |
|---|-----------|
| Einwohner (2009) | ~ 195 500 |
| Fläche, km ² | 241 |
| Bevölkerungsdichte, Einwohner/km ² | 793 |
| Steuerprozent 2009 | 18,50 |



- Wohnstättenfunde die 7000 Jahre alt sind
- Die Name erwähnt in Urkunden erstes Mal im Jahre 1351
- Das Wappen ist eine Erinnerung an die Lachse im Fluss Vantaa
- Vantaa ist 200 Jahre älter als Helsinki
- Eine Stadt seit 1974



VANTAAN KAUPUNKI
VANDA STAD

Veränderungen im Gebiet Vantaas

Die Grenzen des Kirchspiels Helsingē 1578

Die Grenzen der Stadt Vantaa 2008

Seit Anfang 2009 gehört die südöstliche Ecke zur Stadt Helsinki.

VANTAAN KAUPUNKI
VANDA STAD

Vantaa ist ein Teil der Region Helsinki

- Zur Region Helsinki gehört 14 Gemeinden
- Am Anfang 2009 gab es etwa 1,3 Mio. Einwohner im Gebiet
- Städte der Hauptstadtregion Helsinki, Espoo, Vantaa und Kauniainen bilden ein Gebiet der Vertretung des Grossraums Helsinki wo man gemeinschaftlich für ua. Abfallentsorgung und öffentliche Nahverkehr zuständig ist.

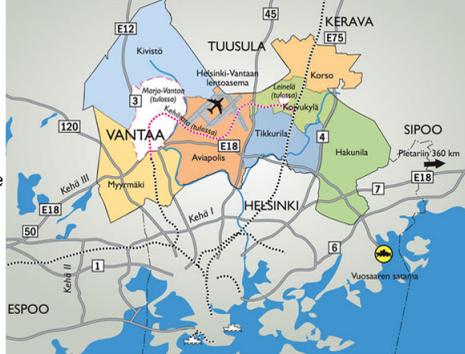
Einwohnerzahlen der Nachbargemeinden im Jahr 2008

| | |
|------------|-----------|
| Helsinki | ~ 576 650 |
| Espoo | ~ 241 550 |
| Vantaa | ~ 195 400 |
| Nurmijärvi | ~ 39 000 |
| Järvenpää | ~ 38 300 |
| Tuusula | ~ 36 400 |
| Kerava | ~ 33 550 |
| Sipoo | ~ 17 850 |
| Kauniainen | ~ 8 550 |



Einfach nach Vantaa zu kommen

- Ein internationaler Flughafen
- E18 = Ring III
- Hauptbahn
- Staatliche Hauptwege
- Vantaankoski Bahn
- Ringbahn
- Vuosaari Hafen



E18 – die nördliche Pulsader



Im Herzen der Metropole gibt es Raum für Neues



 VANTAAN KAUPUNKI
VANDA STAD

Helsinki-Vantaa Flughafen




Der Helsinki-Vantaa Flughafen wird von über 13,4 Mio. Passagiere pro Jahr benutzt.



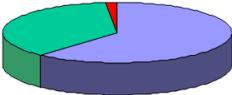
Helsinki-Vantaa gehört seit 1997 zu den besten Flughäfen der Welt.
Der Flughafen wurde zu den Olympischen Spielen im 1952 fertiggestellt.

 VANTAAN KAUPUNKI
VANDA STAD

Übernachten in Vantaa

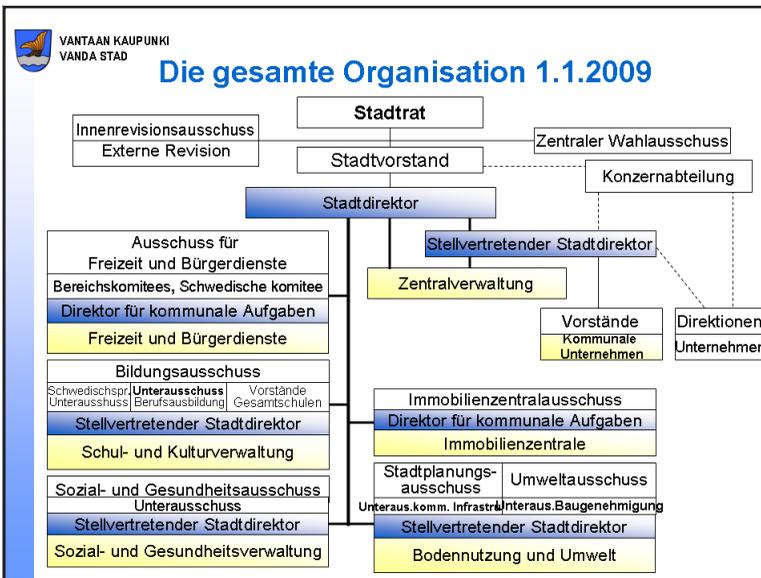
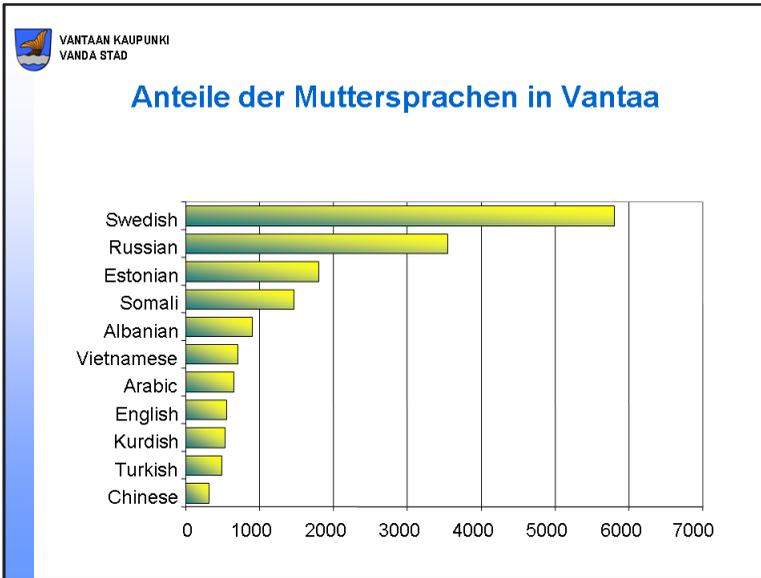
Übernachtungen
nach Absicht der
Reise

→



- Beruflich 61,6 %
- Freizeit 36,7 %
- Anderes 1,7 %

- 14 % mehr Übernachtungen als im Jahr 2008.
- In einem Stadtvergleich war Vantaa, gemessen in Übernachtungen, die vierte Stadt nach Helsinki, Tampere und Turku.
- Insgesamte Übernachtungstage: 594 563, einheimische 363 130 und ausländische 231 430. Durchschnittliche Übernachtungszeit: 1,3 Tage
- Übernachtungstage/Ausländer, am meisten aus Deutschland, Russland, Schweden und Grossbritannien.
- Es gibt 10 Hotels in Vantaa - Besuchsgrad 62,9 %.
- Durchschnittliche Bettkapazität der 1 868 Hotelzimmer; 3 326 Betten, war 456 grösser als voriges Jahr.
- Durchschnittlicher Preis für Übernachten ist 73,27€/Nacht. Preis im Jahr vorher war 66,02€/Nacht.





VANTAAN KAUPUNKI
VANDA STAD

Die Muttersprache in Vantaa

Das Lernen der Muttersprachen in Vantaa, organisieren wir in 33 verschiedenen Sprachen. Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Dari, Englisch, Spanisch, Persisch, Philipinisch, Hindi, Holländisch, Isländisch, Italienisch, Japanisch, Kantonesisch, Khmer, Griechisch, Kurdisch, Mazedonisch, Mandarin, Norwegisch, Portugiesisch, Polnisch, Französisch, Roma, Deutsch, Somalisch, Thailändisch, Türkisch, Ungarisch, Urdu, Russisch, Vietnamesisch, Estonisch.



VANTAAN KAUPUNKI
VANDA STAD

Das Unterrichten der Muttersprache

Der Unterricht ist freiwillig.
Der Unterricht wird für 2 Stunden in der Woche im Stundenplan organisiert.
Der Unterricht findet nur statt, wenn sich mindestens 5 Schüler anmelden.
Für jede Sprache wird ein Lehrplan erstellt.



VANTAAN KAUPUNKI
VANTA STAD

In der Gemeinde Vantaa, organisieren wir 33 verschiedene Muttersprachen.

Wir haben 62 angestellte Lehrer.

Für diese Gruppen haben wir 4 Koordinatoren die 7 – 8 Sprachen organisieren.

Der Koordinator hat die Aufgabe, mit den Lehrer seiner Gruppe ein monatliches Treffen zu organisieren um die Zusammenarbeit zu verbessern wie bei den Aufgabe:

Lehrplan, Evaluierung, neue Methoden, usw...



VANTAAN KAUPUNKI
VANTA STAD

**HARUN OSMANI
Esikkotie 5 C 19
01300 Vantaa Fin**

+358405053312

harun.osmani@vantaa.fi

www.kotikieli.com

www.edu.vantaa.fi

www.edu.vantaa.fi/lansimaki

KRISTIINA IKONEN

Schüler mit Migrationshintergrund in finnischen Schulen

Kristiina Ikonen, Leitende Referentin für Schulentwicklung, Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen

Die Präsentation „Schüler mit Migrationshintergrund in finnischen Schulen“ von Kristiina Ikonen beschäftigt sich mit dem finnischen Schulsystem mit besonderem Augenmerk auf den Migrantunterricht.

Kristiina Ikonen´s presentation „Schüler mit Migrationshintergrund in finnischen Schulen“ deals with the Finnish school system with special focus on the teaching of immigrants.

Schüler mit Migrationshintergrund in finnischen
Schulen

Kristiina Ikonen 15.5.2009

Mehrsprachigkeit als Chance
14.-15.5.2009 Kassel
www.oph.fi



FINNISCHES ZENTRALAMT
FÜR UNTERRICHTSWESSEN

Im Zeichen von Bildung und Können

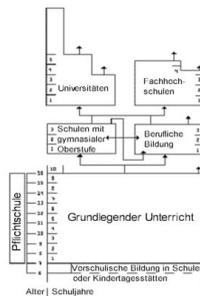
FINNLAND

- 5.2 Millionen Einwohner
- 338 000 Quadratkilometer Fläche
- 17 Einwohner/km²
- Offizielle Landessprachen: Finnisch 91,5 %, Schwedisch 5,5 %, Samisch in den samischen Gebieten Lapplands 0,03%
- EU Mitglied seit 1995



DAS FINNISCHE BILDUNGSSYSTEM

Schematische Darstellung des Bildungssystems



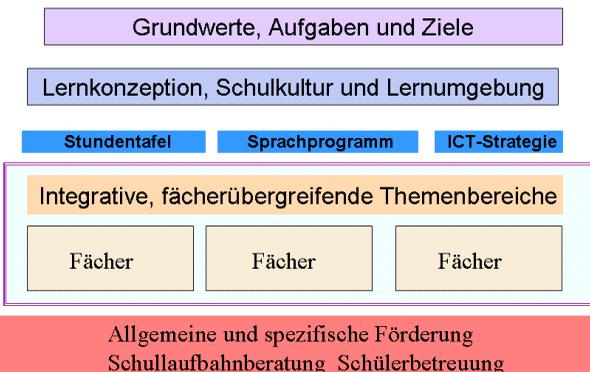
CHARAKTERISTISCHE MERKMALE DES GRUNDLEGENDEN UNTERRICHTS

- ◆ Alle Schüler der Klassenstufen 1 bis 9 in einer Schule für alle
- ◆ Nationale Richtlinien für die Lehrpläne (Rahmenlehrplan)
- ◆ Verantwortlichkeit und Autonomie der Kommunen
- ◆ Berufliche Kompetenz der Lehrer



DIE STRUKTUR DES SCHULISCHEN LEHRPLANS IN FINNLAND

Evaluierung und Schülerbeurteilung



Zusammenarbeit



ALLGEMEINE FÖRDERUNG DES LERNENS

ist ein natürlicher und fester Bestandteil des Unterrichts

- ◆ Förderunterricht
- ◆ Schülerbetreuung
- ◆ Schullaufbahnberatung
- ◆ Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus



CHARAKTERISTISCHE MERKMALE DES MIGRANTENUNTERRICHTS

- ◆ Berücksichtigung im Rahmenlehrplan

„Der Unterricht soll das Heranwachsen des Schülers zu einem aktiven und ausgeglichenen Mitglied der finnischen und auch der eigenen Sprach- und Kulturgemeinschaft fördern.“
- ◆ Neben der Sprachförderung spielt das Förder- und Betreuungssystem der Schule eine wichtige Rolle
- ◆ Evaluierung von Migrantenschüler



CHARAKTERISTISCHE MERKMALE DES MIGRANTENUNTERRICHTS

- ◆ Vorbereitender Unterricht
- ◆ Finnisch/Schwedisch als Zweitsprache
- ◆ Muttersprachenunterricht
- ◆ Förderung im Fachunterricht
- ◆ Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus



INFORMATION

www.oph.fi/english

www.pisa-schuleninfinnland.net

<http://virtual.finland.fi/DE/>



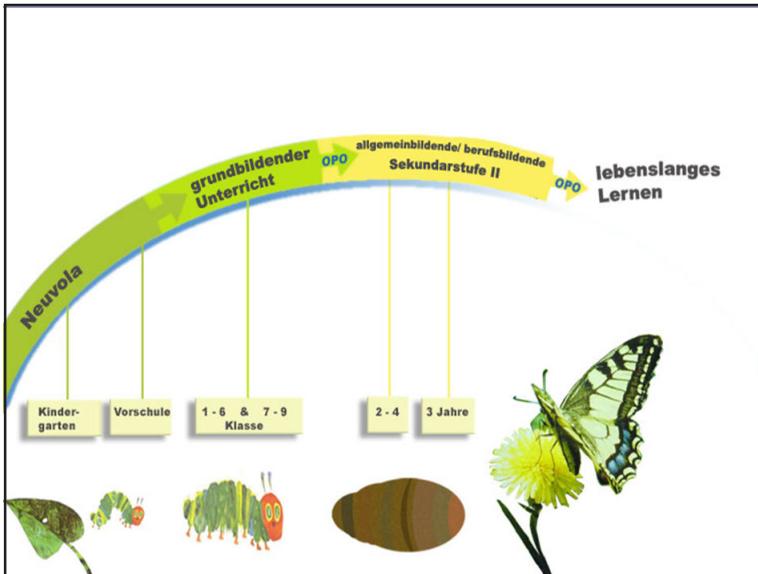
PETRA LINDEROOS

Das Finnische Schul- und Ausbildungssystem

Petra Linderoos, Sprachenzentrum der Universität Jyväskylä, Finnland

Die Präsentation „Das finnische Schul- und Ausbildungssystem“ von Petra Linderoos befasst sich vornehmlich mit dem Fremdsprachenunterricht and finnischen Schulen sowie der Lehrerausbildung an den Universitäten.

Petra Linderoos´s presentation „Das finnische Schul- und Ausbildungssystem“ deals primarily with the teaching of foreign languages in Finnish schools and the education of teachers at the university.



Lehrpläne für Fremdsprachen~ 30 J

- Zielsetzungen
 - Sprachfertigkeiten, zu erreichende Kulturkompetenz, Ziele: Lernen lernen
- Zentrale Inhalte
 - Themenfelder, Strukturen und kommunikative Strategie
- Kriterien für "gute" Kompetenz
 - beschreiben Anforderungen für Sprachenbereiche und Kulturkompetenz
- GeR als Basis des Unterrichtes und der Evaluierung

Europäischer Referenzrahmen als Basis des finnischen Fremdsprachenunterrichts

A-Sprache (begonnen in Klassenstufen 1 - 6) am Ende der Klassenstufe 6

| | Hörverstehen | Sprechen | Leseverstehe n | Schreiben |
|-----------------|--------------|----------|-------------------|-----------|
| Englisch | A2.1 | A1.3 | A2.1 | A1.3 |
| andere Sprachen | A1.3 | A1.2 | A1.3 | A1.2 |

A-Sprache (begonnen in Klassenstufen 1 - 6) am Ende der Klassenstufe 9

| | Hörverstehen | Sprechen | Leseverstehe n | Schreiben |
|-----------------|--------------|----------|-------------------|-----------|
| Englisch | B1.1 | A2.2 | B1.1 | A2.2 |
| andere Sprachen | A2.2 | A2.1 | A2.2 | A2.1 |

B-Sprache (begonnen in Klassenstufen 8) am Ende der Klassenstufe 9

| | Hörverstehen | Sprechen | Leseverstehe n | Schreiben |
|---------------|--------------|----------|-------------------|-----------|
| alle Sprachen | A1.2 | A1.1 | A1.3 | A1.2 |

Selbstevaluierung

UNIT 8 You are what you eat **Minä englannin oppijana** **COURSE 2**

Milainen englannin oppija olet ollut tänä vuonna?
 Raad sovelia vaihtoehto.

| | hyvä | parannettavaa jotkin verran | parannettavaa paljon |
|---|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| • Suullisten tehtävien tekeminen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Kirjallisten tehtävien tekeminen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Keskiytyminen opiskeltavaan asiaan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Käytös toisia ryhmän jäseniä ja opettajaa kohtaan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Valitse joko A tai B.

A Tavoitteen edelleen samaa arvosanaa kuin aikaisemmin.
 (Voiä katsoa edellisen arvosanatavoitteen s. 103.)
 Kerro, miksi ansaitset tuon arvosanan.

B Arvosanatavoitteeni on muuttunut. Uusi tavoitteeni on _____.
 Kerro, miksi tavoitteesi on muuttunut.

Kirjoita viesti opettajalle. Voit kirjoittaa esimerkiksi tuntiyoökentelystä, koti-
 tehtävistä tai arvosanatavoitteesta.

• Vertaile vastauksia parin kanssa. Näytä ne myös kotona vanhemmille ja koulussa opettajalle.

132

Käytetty arvosanatavoite

FSU in der finnischen Schulen

- **obligatorische FS (A1-Sprache) beginnt spätestens in Kl. 3**
 - 91,7 % Englisch
 - manchmal Deutsch, Schwedisch, Französisch, Russisch etc.
- **fakultative FS (A2-Sprache) in Kl. 4/5**
 - ca. 27 % Schüler wählen eine A2-Sprache
 - 7,2 % Deutsch
 - 8,2 % Englisch
 - 7,9 % Schwedisch
 - 2,7 % Französisch

FSU in der finnischen Schulen (2)

- zweite obligatorische FS (**B1-Sprache**) in Kl.7
 - ca. 90 % Schwedisch (/ Englisch)

- fakultative FS (**B2-Sprache**) in der Kl. 8
 - Deutsch: 6,6 % von Schülern
 - Französisch: 5,4 %
 - Russisch: 0,6 %

FSU in der gymnasialen Oberstufe

- obligatorische A1-Sprache
 - fakultative A2-Sprache
 - obligatorische B1-Sprache
 - fakultative B2-Sprache
 - neue fakultative Sprache, B3-Sprache
- Alle lernen mindestens zwei FS

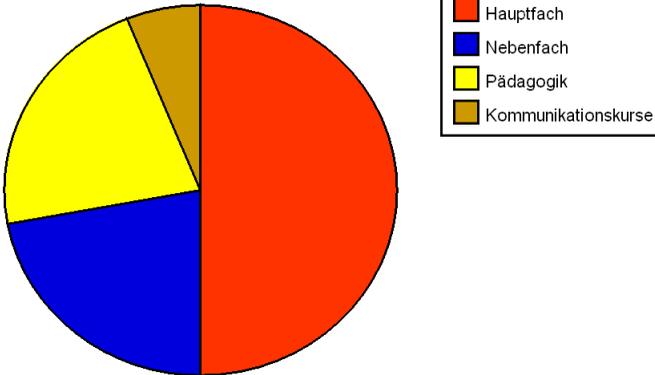
Lehrerausbildung an Universität

- Kindergärtner mind. BA
- Klassenlehrer (Kl. 1-6)
- Fachlehrer (ab Kl. 7-9, gymnasiale Oberstufe, Berufs- und Erwachsenenbildung)
- Sonderpädagogen (Schule + Kita)
- Schullaufklärer (OPO)

Bewerbungsverfahren für einen Studienplatz

- **Zeugnisse**
- **schriftliche Aufnahmeprüfung (2x)**
- **zweistufige mündliche Aufnahmeprüfung**
 - Kommunikationsfähigkeit
 - Motivation zur Lehrerausbildung
 - realistisches Bild vom Lehrerberuf

Aufbau des eines Lehrerstudiums



Studium für Klassenlehrer (Kl. 1 - 6)

300 SP /~ 5 Jahren

140 Hauptfach Erziehungswissenschaften

25 Grundstudium

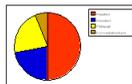
35 Fachstudium

80 vertiefendes Studium

umfasst Proseminar, Magisterarbeit und Praktika in den drei Stufen

60 alle Fächer der Kl. 1-6/Schwerpunkt: Didaktik

Finnisch/Schwedisch Muttersprache, Mathe, Geschichte, Musik, Umweltlehre, Gesundheitslehre, Kunsterziehung, Sport, Religion, Chemie, Handarbeit, Physik,



Ein Studienpunkt umfasst 27 Stunden Arbeit.

75 ein / zwei Nebenfächer

Wahl der Nebenfächer frei z.B.:
Sport, Musik, frühkindliche Erziehung, etc.,



(um das Studienrecht des Faches muss man sich bewerben)

Arbeit in Hausgruppen

25 Kommunikationskurse (Sprachenzentrum)

- Einführung ins Studium, Erstellung eines individuellen Lernplanes (HOPS)
- Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten
- Informationstechnologie/ -beschaffung
- Schwedisch/Finnisch als Muttersprache und Interaktionskompetenz
- 2. Landessprache
- Fremdsprache / Englisch

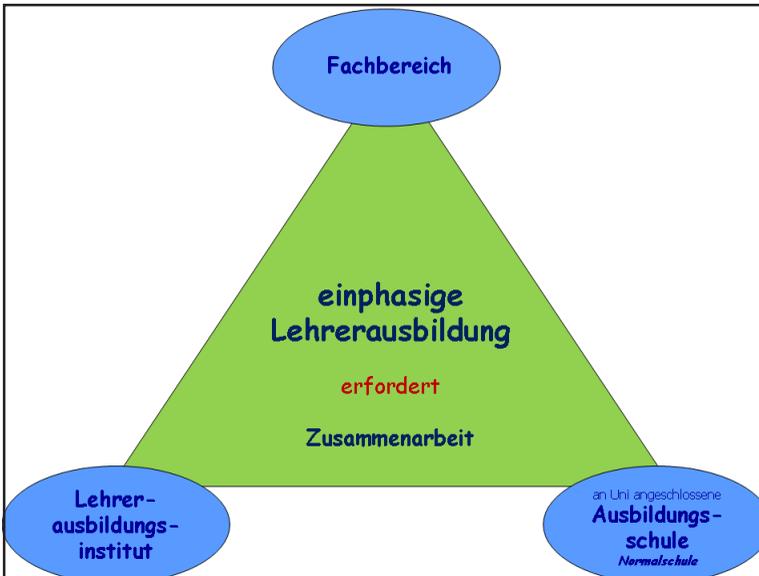
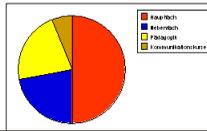
FACHLEHRERSTUDIUM

am Beispiel Deutsche Sprache und Kultur

Magisterstudium inkl. Lehrerausbildung

😊 ~ fünfjähriges Studium /300 SP

160 Hauptfachstudium
 65 Nebenfach
 60 Pädagogik
 15 Sprach- und Kommunikationskurs



Betreute Praktika an der Ausbildungsschule

1. Begegnung und bekannt werden mit der Arbeit eines Lehrers auf der Basis wissenschaftlicher Forschung (4 SP)

Ziel: u.a.: Forschung der eigenen, subjektiven Gewohnheiten, Ereignisse in der Schule wahrzunehmen und zu interpretieren

2. Planung als Basis des Unterrichtens und des Lernens (8 SP)

Ziel: u.a.: Kompetenzerwerb bei der Planung des Unterrichts, der Lernsituationen, Umsetzung und Bewertung, Begegnung mit der Vielfaltigkeit der Schüler

3. Fokus auf ein spezielles Gebiet des Lehrerseins (10 SP)

- z.B.:
- a. Unterrichten der Nebenfächer
 - b. Praktikum in jahrgangsstufenübergreifendem Unterricht und Praktikum in einer Schule eigener Wahl

Ziel u.a.: Zusammenarbeit und das schulische Umfeld kennen lernen

4. Forschender, experimentierender und sein eigenes Denken und das des Schülers entwickelnder Lehrer (6 SP)

Ziele u.a.: Berufliche Autonomie, Gesamtheit des Schulbetriebs kennen lernen, Zusammenarbeit mit den Kollegen lernen, Arbeit am Curriculum, Projekte etc.

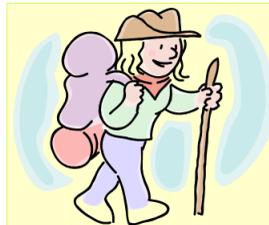
Pädagogischer



- Vertrauen in Lernmöglichkeiten **aller** Schüler
- **jeder** Schüler hat *irgendwelche* Fähigkeiten
- Kompetenzen entdecken, fördern, nicht bewerten
- offener, respektvoller Umgang durch eine dialogische Gesprächskultur

Petra Linderoos, 2009

- positive Lernatmosphäre
- sich gegenseitig **wahr + ernst** nehmen
- Lernprozesse erfordern **Geduld und Ausdauer**



Petra Linderoos, 2009

ELISABETH GESSNER
HORST PAUL KUHLEY

Schule - Sprache - Migration

Elisabeth Gessner, Pädagogische Mitarbeiterin an der Universität Kassel.

Horst Paul Kuhley, Pädagogischer Mitarbeiter an der Universität Kassel.

Die zugehörige Präsentation kann im Internet unter <http://www.uni-kassel.de/fb1/lesenundschreiben/> abgerufen werden.

Neveda, die türkischstämmige Deutschlehrerin in der Brennpunktschule, hat für ihre multikulturell zusammengesetzte Klasse eine Unterrichtseinheit vorbereitet, in der es um Märchen geht. „Erzählt doch mal ein Märchen aus Eurem Heimatland“ fordert sie ihre Klasse auf. Betretenes Schweigen folgt, den Kindern wollen keine Märchen aus ihren Heimatländern einfallen. Die intensive Nachfrage der Lehrerin fördert zu Tage, dass zu Hause einfach keine Märchen mehr erzählt werden. Von wem denn auch? Die Großmutter lebt in der Türkei und die Eltern sind selbst schon so lange in Deutschland, dass sie keine Märchen aus ihrer Kindheit in der Heimatsprache erzählen könnten. So muss die Kollegin die Idee der Unterrichtseinheit „Märchen aus meinem Heimatland“ auf den Kopf stellen und selbst nach Märchen suchen, die sie den Kindern mitbringen kann

Abhilfe schaffen könnten entsprechende ein- oder zweisprachige Unterrichtsmaterialien für „Deutsch als Zweitsprache“ (DAZ). Hier wiederum stellt sich aber das Problem, dass die türkischen Kinder

die ihnen in solchen Unterrichtseinheiten zugeordnete Funktion gar nicht erfüllen können: „SchülerInnen mit der Erstsprache türkisch übernehmen im Unterricht ExpertInnenfunktion: Sie können etwas sagen zur Funktion und Tradition der Märchen in ihrer Heimat (...)“ (Huth, 1994). Dies können sie, wie gesagt, mitnichten.

Welche Förderung wollen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, wenn man sie selbst fragt? Die Ergebnisse des zweiten ‚Jugendintegrationsgipfels‘ im Bundeskanzleramt wurden von der zuständigen Staatsministerin und Integrationsbeauftragten der Bundesregierung, Maria Böhmer, in ihrer Presseerklärung so zusammengefasst: „(...)Die junge Generation aus Zuwandererfamilien betrachtet Deutschland als ihre Heimat. (...) Sie wollen dazu gehören, wollen die Zukunft unseres Landes mitgestalten (...)“. Und zu den Forderungen der Jugendlichen gehört zum Beispiel: „Das Beherrschen der deutschen Sprachen ist Voraussetzung/Bedingung“ und „Mehr Berufsorientierung in der Schulzeit.“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2008)

‚Politik und Wirtschaft‘ in einer 10. Klasse, kooperative Gesamtschule, 29 Schülerinnen und Schüler. Manuel, Student im Schulpraktikum, hat sich als Thema die ‚Soziale Marktwirtschaft‘ vorgenommen. Das Thema wird zeitgleich in allen 10. Klassen an dieser Schule behandelt. Der ‚Ausländeranteil‘ bei den Schülern liegt bei ca. 60 Prozent, in dieser Realschulklasse ist er sogar noch höher.

Der Einstieg in die Stunde mit einer Karikatur wirkt motivierend. Danach sollen aus einem typischen Lehrbuchtext abstrakte ‚Merkmale der Marktwirtschaft‘ herausgesucht werden (Konsum- und Gewerbefreiheit, Freiheit der Berufswahl etc.). Die Auflistung an der Tafel gestaltet sich zäh. Es wird mehr als deutlich, dass die Begriffe zwar mit Mühe im Text identifiziert werden können, aber zunächst nicht ‚verstanden‘, d. h. mit Anschauung gefüllt werden.

Dies gelingt schließlich mit ein paar einfachen Fragen, die auf das Vorwissen und die persönliche Situation der Schüler abzielen: „Kann sich jeder von euch seinen zukünftigen Beruf frei aussuchen?“ „Habt Ihr euch schon einmal beworben oder habt Ihr das bei Freunden miterlebt?“ Im lebhaften Diskussionsprozess über die eigenen Berufsperspektiven füllt sich der Begriff der ‚freien Berufswahl‘ für jeden Einzelnen mit konkretem Inhalt und wird damit für reflexive Überlegungen zugänglich. Das Gleiche geschieht mit der ‚Gewerbefreiheit‘, ausgelöst durch die Schülerfrage: Was muss ich lernen, wenn ich später einen Elektronikmarkt eröffnen möchte? Natürlich lässt sich diese Frage nicht sofort hinreichend beantworten. Es zeichnen sich aber Umriss eines kleinen, handlungsorientierten Planspiels ab, mit dem man den Unterricht in den Folgestunden fortführen kann. Die Erwartungen der Schüler sind realistisch und zweckorientiert, man könnte auch sagen: affirmativ. Es wird deutlich, dass sie in dieser Gesellschaft ankommen, hier erfolgreich sein wollen. Nähme man dieses Bedürfnis nach sehr weltbezogenem Kompetenzerwerb nicht ernst, würde man ihnen etwas schuldig bleiben.

Interkulturelle Integrationskonzepte in der Kritik

Solche sehr pragmatisch auf das ‚Ankommen‘ in unserer Gesellschaft ausgerichtete Wünsche wurden von der interkulturellen Didaktik bisher zu wenig erfüllt. Viele Maßnahmen und Konzepte orientierten sich stark an den ‚Herkunftskulturen‘, wobei zumeist auch eine mehr oder weniger explizite ‚Rückkehr-Option‘ mitschwang. Dies hat unserer Ansicht nach dazu beigetragen, dass viele der zahllosen „Klimmzüge gegen die doppelte Halbsprache“ (Frankfurter Rundschau 21.12.2007) bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund keinen oder nur mäßigen Erfolg hatten und die sprachabhängigen Integrationsprobleme sogar gewachsen sind, wie die PISA Studie feststellte (Baumert et al. 2001).

Das lange Zeit favorisierte Konzept des Muttersprachlichen Unterrichts beruhte auf der Annahme, dass man eine zweite Sprache nur

dann gut lernen kann, wenn man vorher die Muttersprache ausreichend beherrscht – eine plausible, wenn auch empirisch bisher nicht belegte Hypothese. Es gibt viele biographische Auskünfte von Migranten, die auch die Annahme des Gegenteils nahe legen. Explizites Ziel für den muttersprachlichen Unterricht war zum Beispiel in Hessen nach Aussage des ‚Migrationsreports‘ „... die Möglichkeit der Wiedereingliederung in die Schule des Herkunftslandes offen (zu) halten“ (Tischler, 2002). Abgesehen davon, dass die Konzentration nur auf die großen Immigrantengruppen von vornherein ungleiche Bildungschancen innerhalb der betroffenen Schülergruppe bewirkte, war das Angebot faktisch nie flächendeckend und der Unterricht fand außerhalb der regulären Unterrichtszeit statt. Dies hatte zur Folge, dass es keine Verzahnung zwischen dem muttersprachlichen und dem übrigen Unterricht gab und oft keine Kommunikation zwischen den Lehrpersonen. Ein erkennbar positiver Effekt des muttersprachlichen Unterrichts auf die Leistungen in Deutsch war nur schwerlich auszumachen.

In anderer Weise trifft die Kritik auch auf zahlreiche Konzepte und Materialien für ‚Deutsch als Zweitsprache (DaZ)‘ zu, wie zum Beispiel auf den sehr verbreiteten Ansatz von Neuner (Neuner, 1995). Sehr vereinfacht gesagt ist der Ausgangspunkt der DaZ-Konzeption die Erkenntnis, dass Deutsch für Schüler/innen mit Migrationshintergrund wie eine Fremdsprache unterrichtet werden muss. Die entsprechenden Praxiskonzepte greifen also auf Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik zurück, verbinden diese allerdings mit einer sehr starken inhaltlichen Ausrichtung des Materials auf die Kultur der Herkunftsländer. In der konkreten Umsetzung bedeutete das eine besondere Beschäftigung mit Gebräuchen, Literatur und Märchen der Herkunftsländer und mit Jugendbüchern, die Probleme der Migration thematisieren.

Der Sprachunterricht wurde allerdings durch diesen interkulturellen Anspruch oft heillos überfrachtet und viele Kollegen fühlten sich

überfordert. Gerade bei sehr engagierten Lehrpersonen hat das Resignation ausgelöst und dazu geführt, dass dieses idealistische Konzept in die Defensive geriet. Sehr kritisch betrachtet, kann man es ebenfalls als einen in das Positive gewendeten Versuch des Erhalts von ‚Rückkehr-Optionen‘ interpretieren.

Als problematisch erwiesen hat sich auch ist die Verabsolutierung des didaktischen Prinzips der Binnendifferenzierung. Neben dem zusätzlichen Angebot des muttersprachlichen Unterrichts sollte es nach dieser Philosophie möglichst wenige oder gar keine äußerlich differenzierenden Fördermaßnahmen geben, da die äußere Differenzierung im Kontext des gegliederten Schulsystems unter dem Generalverdacht der Selektion und Diskriminierung stand.

Nahezu überall im europäischen Ausland - zum Beispiel auch in Finnland - werden Fragen der Differenzierung allerdings pragmatischer diskutiert. Äußere und innere Differenzierungsmaßnahmen werden dort zu einem flexiblen System verbunden, welches den individuellen Bedürfnissen der Lerner optimal gerecht wird. Keinem Kind mit unzureichenden Sprachkenntnissen nützt es schließlich, wenn es im Biologie-, Mathematik- oder Deutschunterricht herumsitzt ohne etwas zu verstehen.

Eine offenbar erfolgreiche Reaktion auf den ‚PISA-Schock‘ war dagegen die Einführung von sog. Vorlaufkursen in zahlreichen Bundesländern. Beim vorgezogenen Anmeldetermin für alle zukünftigen Grundschüler werden deren Sprachkenntnisse verpflichtend überprüft, unabhängig von ihrer Nationalität und Herkunft. Werden dabei unzureichende Deutschkenntnisse festgestellt, sollen die Kinder mehrmonatige Deutschkurse besuchen, die in Zusammenarbeit von Schulen und Kindergärten wohnortnah organisiert werden. Der Besuch dieser ‚Vorlaufkurse‘ wird sehr gut angenommen, da die Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt werden können, wenn ihre sprachlichen Defizite nicht aufgearbeitet wurden.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass die von einigen Pädagogen befürchtete Diskriminierung nicht eingetreten ist und die Akzeptanz der Vorlaufkurse bei den ausländischen Eltern von Beginn an sehr hoch war, auch ist die tatsächliche Rückstellungsquote außerordentlich gering. Wichtig erscheint uns dabei, dass diese Kurse zwar überwiegend Kindern mit Migrationshintergrund zugute kommen, grundsätzlich aber auch für deutsche Kinder mit Sprachdefiziten offen sind und (in allerdings wesentlich geringerer Zahl) auch von diesen besucht werden. Der pädagogische und didaktische Ansatz dieser Kurse stellt im Unterschied zu vielen anderen Initiativen nicht die ‚Herkunft‘ in den Mittelpunkt, sondern orientiert sich am systematischen Erlernen von sprachlichen Standards, die im deutschen Schulsystem vorausgesetzt werden und je nach sozialem Milieu auch von Muttersprachlern nicht immer erreicht werden.

Sieht man von dem zuletzt skizzierten Beispiel der Vorlaufkurse ab, ist ein Großteil der bisherigen Konzepte unserer Ansicht nach de facto zu stark auf ‚herkunftsorientierte‘ Eltern, Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugeschnitten. Die im Folgenden dargestellte Schweizer Untersuchung lässt aber vermuten, dass die Gruppe der SchülerInnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die sich explizit eine ‚Rückkehr-Option‘ offen halten möchte, in der Schule zahlenmäßig nicht die größte ist.

Sozialstatus und kulturelle Orientierung als entscheidender Faktor

Die typischen ‚Schüler/innen mit Migrationshintergrund‘ gibt es nicht. Kultur und Sprache der Herkunftsländer, vor allem aber der Sozialstatus in der deutschen Gesellschaft können - neben anderen Faktoren - recht unterschiedliche Formen der Förderung nahe legen. Hilfreich erscheinen uns in diesem Zusammenhang einige aktuelle Erkenntnisse der Medienpädagogik, z. B. der sehr lesenswerte Aufsatz von Ben Bachmair (Bachmair, 2007)

| Kulturelle Orientierung | | | | |
|----------------------------|------------------------------|-----------|-------------------------------------|------------------|
| | Schweiz- Orien- tierte | Dualisten | Her- kunfts- Orien- tierte | Ungebun- dene |
| Ex-Jugosla- wien Kinder | 41 | 27 | 25 | 7 |
| Ex-Jugosla- wien Eltern | 13 | 35 | 45 | 2 |
| Italien, Kinder | 41 | 23 | 29 | 7 |
| Italien, Eltern | 20 | 30 | 48 | 4 |
| Türkei, Kinder | 41 | 28 | 24 | 7 |
| Türkei, Eltern | 10 | 31 | 57 | 2 |

kulturelle Orientierung: (Bucher/Bonfadelli 2007)

zum ‚Leserisiko und der Medienumgebung von Migrantenkindern‘ sowie die dort zitierte Studie von Bucher/Bonfadelli zum Medienverhalten von Schweizer Jugendlichen. Die Schweizer Forscher untersuchten neben sozialen Faktoren vor allem auch die ‚kulturelle Orientierung‘ der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund, d. h. das Verhältnis zur Herkunftskultur und zur Schweizer Gesellschaft. Sie beschreiben dabei vier Gruppen (‚Schweiz-Orientierte‘ / ‚Dualisten‘ / ‚Herkunfts-Orientierte‘ und ‚Ungebundene‘), die sich nicht nur in ihren Werturteilen und Gewohnheiten stark unterscheiden, sondern auf die auch mit jeweils sehr unterschiedliche Formen der Förderung zugegangen werden muss.

Diese Beschreibung erscheint uns leicht auf deutsche Verhältnisse übertragbar, da sie kulturelle Grundorientierungen von Jugendlichen fragt und diese als Ausgangspunkt nimmt, um nach unterrichtsrelevanten Konsequenzen zu fragen. Deutsche Befunde legen ähnliche Schlussfolgerungen nahe.

So sagt Christian Alt vom ‚Deutschen Jugendinstitut‘ im DJI Bulletin 76 (2006): „Wer aus einem niedrigen Milieu stammt – gleichgültig ob mit oder ohne Migrationshintergrund – wird stets die gleichen Probleme im Bildungsbereich haben.“

Aus den beiden oben zitierten Feststellungen lassen sich Konturen einer modifizierten ‚Didaktik der interkulturellen Bildung‘ ableiten: Interkulturelle Bildung sollte sich von der Fiktion eines homogenen Status ‚Migration‘ verabschieden und sich den konkreten Bedürfnislagen der verschiedenen und Milieus zuwenden. Entscheidende Faktoren für Förderkonzepte sind dann die unterschiedliche soziale Situation von Kindern (seien sie Migranten oder seien sie Deutsche) und ihre kulturelle Orientierung. Dies erfordert selbstverständlich auch eine Veränderung der politischen Rahmensetzungen für Förderkonzepte, die sich bislang viel zu sehr an der Herkunftsfrage orientieren.

Wir stützen uns bei dieser Forderung nach einer neuen ‚Didaktik der interkulturellen Bildung‘ auf einen Bildungsbegriff, wie ihn Eckhard Klieme (2005) im Zusammenhang mit der Entwicklung der bundesdeutschen Bildungsstandards formuliert hat: „Bildung ist (...) ein Prozess, in dem sich Menschen die sie umgebende Kultur, das System von Normen und Regeln, Wissen und Fertigkeiten erschließen und aneignen“. Sehr wichtig erscheint uns dabei, dass die Forderung nach ‚Aneignung und Erschließen der kulturellen Umgebung‘ keinesfalls als rezeptive Einbahnstraße zu verstehen ist, sondern als aktiver Prozess, der auch die Umgebung immer wieder kritisch hinterfragt und den Schülern eine eigenständige Adaption und Veränderung der Umgebung erlaubt.

‚Bildungsstandards‘ gegen ‚Interkulturelles Lernen‘?

Kritiker befürchten, dass die oben erwähnten Bildungsstandards den vorhandenen Selektionsdruck verstärken werden. Die in diesem

Kontext entwickelten ‚neuen Aufgabenformate‘ verlangen in viel höherem Maße als frühere Prüfungsaufgaben die Aktivierung von Vor- und ‚Weltwissen‘, das heißt Formen von sprachlichem Handeln und sozialen Einsichten, die wesentlich stärker als bisher Lebensweltbezüge im Unterrichts voraussetzen.

Wer die in den Standards vorgegebenen Aufgaben zum Beispiel für das Fach Mathematik ansieht, wird feststellen, dass für das erfolgreiche Absolvieren der Hauptschulabschlussprüfung in Mathematik auch juristische Grundkenntnisse - zum Beispiel im Verbraucherrecht - nötig sind. In den entsprechenden Lehrplänen der Bundesländer für das Fach Mathematik fehlen jedoch bislang Unterrichtsvorschläge, die zum Erwerb dieser Kenntnisse führen. Es ist eine primäre Aufgabe der Schule, solche didaktischen Lücken offensiv zu schließen.

Die bisher von manchen Kolleginnen und Kollegen in den Abschlussklassen praktizierte Methode des ‚teaching to the test‘ für die Bewältigung von derartigen Abschlussprüfungen wird die Kompetenzen zur Bewältigung von Alltagssituationen kaum nachhaltig verbessern. Statt dieser ‚subversiven‘ Methode, mit unzureichend vorbereiteten Neuerungen im Bildungsbereich fertig zu werden, schlagen wir einen curricularen Ansatz vor, bei dem im Kollegium einer Schule gemeinsam ein geeigneter Text- und Aufgabenfundus aufgebaut und das Zusammenwirken verschiedener Fächer systematisch verankert wird. Wie man ein solches Schulcurriculum aufbauen könnte, haben wir an anderer Stelle am Beispiel von ‚Beruflichkeit‘ als organisierender Leitlinie gezeigt. (Gessner/Kuhley 2006), Diesen Ansatz kann man mit Hinblick auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund noch weiter ausdifferenzieren.

So kann für Kinder und Jugendliche mit sprachlichem Förderbedarf - auch ausgehend von ihrer Mediennutzung - systematisch an der Erweiterung von Kompetenzen für den Schul- und späteren Berufs-

erfolg gearbeitet werden, die eine gleichberechtigte schulische und gesellschaftliche Teilhabe erst ermöglichen. Dabei sind offene Formate, Problemorientierung und Handlungsbezug unserer Erfahrung nach motivierend und haben darüber hinaus noch den Charme, dass sie auf das ‚wirkliche Leben‘ vorbereiten.

Schüler mit größeren Sprach- oder Lernproblemen werden allerdings durch allzu offene Unterrichtsarrangements überfordert und können daher weniger mit ihnen anfangen als sprachgewandte, gute Lerner, wie zum Beispiel auch Untersuchungen von Andrea Bertschi-Kaufmann (2006) gezeigt haben. Zur Unterstützung für solche Schüler empfehlen wir deshalb eine stärkere Strukturierung des Lernprozesses, mehr Hilfestellung, mehr Training und mehr Systematik als für die leistungsstarken Schüler. Eine Kombination von offenen Aufgabenformaten mit systematischem Training scheint sich insgesamt zu bewähren, gerade auch in der Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Mentorenprogramme mit erfolgreichen Migranten aufbauen

Auf einen vielversprechenden und anscheinend effektiven Weg für die Organisation zusätzlicher Förderung verweisen Mentorenprogramme ‚mit Migrationshintergrund‘. Solchen Programmen ist gemeinsam, dass die Mentorenrolle von erfolgreichen Migrantinnen und Migranten übernommen wird, die ihre Erfahrungen authentisch weitergeben können.

Exemplarisch soll hier das Hamburger Projekt ‚Junge Vorbilder‘ skizziert werden. Dieses Projekt richtet sich besonders an Schüler/innen der 9. bis 11. Klasse, die einen guten Schulabschluss anstreben oder in die gymnasiale Oberstufe wechseln möchten. Sie werden dabei von Studierenden der Universität Hamburg in Einzelförderung oder Kleingruppen fachlich und sozial-emotional unterstützt. Diese Unterstützung kann Sprachförderung oder klassische Nachhilfe bedeuten, vor allem aber soll sie Orientierung und Moti

vation vermitteln. Die Mentoren fungieren dabei als ‚Erfahrungsexperten‘, die vorhandene Schwierigkeiten aus eigener Erfahrung kennen, dann aber Lösungswege gefunden haben und deshalb ‚Strategien und Tipps für das erfolgreiche Bestehen im Schulsystem vermitteln können‘. So hat man einige der Kurse, die ursprünglich in den Stadtteilschulen angeboten wurden, inzwischen in die Universität verlegt – mit anscheinend durchschlagendem Erfolg: Die Schüler/innen ‚müssen‘ nun nicht mehr nachmittags in ihrer Schule ‚nachsitzen‘, sondern sie ‚dürfen‘ in die Universität. Fördermaßnahmen werden dadurch zum angesagten Prestigeobjekt (Quelle: http://www.verikom.de/junge_vorbilder.htm).

Netzwerke für den Förderunterricht knüpfen

Sicher ist: Die Schule allein wird nicht alle Probleme der sprachlichen Integration lösen können, sondern sie kann und sollte auf die Hilfe der Gesellschaft setzen und sich beispielsweise mit Stadtteilgruppen, türkischen Gemeinden, orthodoxen Serben und vielen anderen Gruppen in einem kommunikativen Netzwerk verankern, das auf die gemeinsame Zielsetzung ausgerichtet ist: Ankommen in Deutschland.

Wer sich im Unterricht mit benachteiligten Schülerinnen und Schülern auf die Verbesserung ihrer Berufsperspektiven und Lebenschancen konzentriert, wird vielleicht nicht so intensiv auf die vielen Dinge eingehen können, die ohne Frage an der deutschen Gesellschaft zu kritisieren sind. Auch wird man sich, statt über ‚Bildungsstandards‘ und ‚neue Aufgabenkultur‘ zu klagen, mehr mit der Frage beschäftigen, wie man Unterricht so aufbauen kann, dass die fehlenden Kompetenzen systematisch erworben werden können. Und vielleicht muss man auch auf manche liebgewordene Jugendbuch-Lektüre zugunsten einer Lektion in Verbraucherrecht verzichten. Wir halten das für vertretbar.

Literatur:

- Alt, Christian (2006).** Milieu oder Migration - Was zählt mehr? DJI Bulletin 76 3/2006 S. 11
- Bachmair, B. (2007).** Migrantenkinder, ihr Leserisiko und ihre Medienumgebung, in: Aus Politik und Zeitgeschehen, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 28/2007, S. 32-38
- Baumert et al.: (Hrsg.)(2001).** PISA 2000, Opladen 2001, S. 401
- Bertschi-Kaufmann, A. / Schneider, H. (2006).** Entwicklung von Lesefähigkeit: Maßnahmen - Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt ‚Lese- und Schreibkompetenzen fördern. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28 (3)
- Bucher, P./Bonfadelli, H. (2007).** Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit Medien, in: Mikos, L. u. a (Hrsg), Mediennutzung. Identität und Identifikationen. Weinheim-München 2007
- Gessner, E. / Kuhley, H. (2006).** Berufsorientiert lesen und schreiben. Deutschmagazin 3/06, München: Oldenbourg Vlg. S. 27-34
- Huth, Manfred Hrsg. (1994).** Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache. Das schnelle AOL-Nachschlagewerk. Hits für den Unterricht, Band 4. Lichtenau / Baltmannsweiler: AOL-Verlag / Schneider Verlag Hohengehren, S. 136ff. - Ergänzend aus der Perspektive der Zweisprachigkeit kommentiert von Fulya Antakli, aus: <http://www.manfred-huth.de/>
- Klieme, E. (2005).** Bildungsqualität und Standards, in: Becker, G. Bremerich-Vos u. a. (Hrsg.) Standards, Friedrich Jahresheft XXIII/2005, Seelze
- Konferenz der Kultusminister der Länder: Reihe „Bildungsstandards“,** Neuwied 2004 – 2006
- Neuner, G. mit Kilian, V. und Schmitt, W. (Hrsg.) (1995).** Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung: Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung. München 1995
- Okay, Erman (1991).** Keloglan und der Riese. Türkische und deutsche Märchen. Eine Tonkassette für Kinder. Mit Begleitheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- PRESSE- UND INFORMATIONSSAMT DER BUNDESREGIERUNG (2008).** PRESSEMITTEILUNG NR.:159. Jugendintegrationsgipfel fordert mehr Chancengleichheit für Migranten, Mo, 05.05.2008. <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2008/05/2008-05-05-jugendintegrationsgipfel-integrationsbeauftragte.html>
- Tischler, Lothar C. / Kisseler, Wolfgang / Trabert, Lioba (2002).** FEHReport Nr.: 637, Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen mbH (FEH), Wiesbaden, Migrationsreport Hessen 2002, S. 161
- Wörner, Manfred (2003).** Migration und Schulerfolg, in: Baden-Württemberg in Wort und Zahl, Heft1/2003, S. 36-42