

# DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG UND PÄDAGOGISCHE PRO- FESSIONALITÄT IN DER MIGRATIONS- GESELLSCHAFT

ULRIKE TRAPP / CHRISTIANE BAINSKI / ERIK FREEDMAN /  
CHRISTIANE MÖLLER-BACH / WOLFGANG PAULSEN /  
VIKTORIA PRINZ-WITTNER / HEIDI SCHEINHARDT-STETTNER /  
ULRICH SCHULTZE / TINA TEEPE / SUSANNE WEINBACH

QUALIFIZIERUNGSKONZEPT DER LANDESWEITEN KOORDINIERUNGSSTELLE  
DER KOMMUNALEN INTEGRATIONSZENTREN NRW

# Impressum



2. überarbeitete Fassung, Dortmund 2016

Konzeption und Redaktion  
Ulrike Trapp

Bezirksregierung Arnsberg, Dez. 37  
Landesweite Koordinierungsstelle  
Kommunale Integrationszentren NRW  
Ruhrallee 9  
44139 Dortmund  
Tel.: 02931 82 5215  
Email: laki@bra.nrw.de

Wir danken allen, die zur Entstehung dieser Module mit beigetragen haben.

# Inhaltsverzeichnis

VORWORT	4
EINFÜHRUNG	6
MODUL 1 Vielfalt und Mehrsprachigkeit	10
MODUL 2 Mehrsprachigkeit	12
MODUL 3 Durchgängige Sprachbildung 1	14
MODUL 4 Durchgängige Sprachbildung 2	16
MODUL 5 Individuelle Förderung / Lernprozessbegleitung	18
MODUL 6 Sprachsensible Schulentwicklung	20
MODUL 7 Potenziale am Übergang Schule - Beruf	22
MODUL 8 Neu zugewanderte und geflüchtete Kinder und Jugendliche	24
MODUL 9 Professionelle Lerngemeinschaften	26
MODUL 10 Perspektiven interkultureller Schulentwicklung	28
ZUM KONZEPT Perspektiven interkultureller Schulentwicklung	30

# Vorwort

Unterrichts- und Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft gewinnen aktuell bundes- und landesweit an Bedeutung. Die zahlreichen Anfragen an die Kommunalen Integrationszentren (KI) und an die „Landesweite Koordinierungsstelle kommunale Integrationszentren – LaKI“ – aktuell verstärkt durch die Herausforderung einer guten Unterstützung der neuzugewanderten und geflüchteten Kinder und Jugendlichen - machen deutlich, dass eine Weiterentwicklung in Selbstverständnis und Unterrichtsgestaltung in unserem Bildungssystem das Gebot der Stunde ist.

Die verstärkte Neuzuwanderung von Familien durch EU-Binnenwanderung und Flucht sowie die migrationsbedingte Heterogenität der in NRW geborenen Kinder und Jugendlichen erfordern einen Perspektivwechsel, der diesen veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht wird. Heute sind bereits ca. 40 Prozent der Schüler\_innen aus Familien, die eine Migrationsgeschichte haben und in denen in der Regel auch eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden. Die Geburtenjahrgänge der letzten Jahre in den städtischen Gebieten verstärken diesen Trend deutlich. Wir können davon ausgehen, dass unsere nachwachsende Generation von besonders großer Vielfalt geprägt sein wird. Dazu gehören verschiedene familiäre Migrationsgeschichten, internationale Erfahrungen und auch Mehrsprachigkeit. Eine muttersprachlich Deutsch sprechende Mehrheit wird es voraussichtlich – zumindest bei den nächsten Einschulungsjahrgängen - nicht mehr geben. In Deutschland wird Mehrsprachigkeit und Differenz in verschiedenen Bereichen lebensweltliche Normalität sein. Dies muss sich auch in unserem Bildungssystem auf allen Ebenen widerspiegeln.

Die KMK-Empfehlungen zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ (1996 i.d.F. vom 05.12.2013) stellen für die Schulentwicklungsprozesse die Frage, „[i]nwiefern die Entfaltung von interkultureller Bildung und Erziehung als Schlüsselkompetenz aller und als Querschnittsaufgabe die Schulkultur prägt. Dazu gehört auch die Frage, ob und welche konkreten Muster von Bildungsbenachteiligung, unterschiedlicher Beteiligung an Schule und Schulzufriedenheit festgestellt werden können.“ (ebd. S.6)

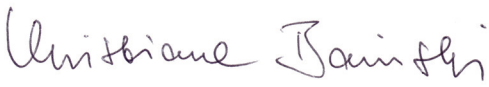
Das zugrunde liegende, reflexive Verständnis „interkultureller“ Kompetenz fließt in den vorliegenden Modulen ein in den Begriff pädagogischer Professionalität:

„Interkulturelle Kompetenz, deren Erwerb eine Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft ist, bedeutet aber nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren.“ (ebd. S.2)

Die Module sind erwachsen aus einer langjährigen Zusammenarbeit mit der Fachwissenschaft und durch Erfahrungen in schulischen Qualifizierungsmaßnahmen und orientieren sich am europäischen Kerncurriculum „Inclusive Academic Language Teaching“ (IALT) aus dem EU-Programm EUCIM-TE.

Mit den Modulen des hier beschriebenen Qualifizierungsangebots will die LaKI Unterstützung für die Durchführung bzw. Begleitung von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen gewährleisten, die für die jeweilige Schule bedarfsgerecht verwirklicht werden können.

Das Kollegium einer Schule, das sich im Sinne der hier vorgestellten Module Grundlagenwissen, professionelle Reflexionsfähigkeit und neue Formen des Lehrens und Lernens aneignet, wird in der Lage sein, alle Schüler\_innen zu fördern und auch neuzugewanderte und geflüchtete Kinder und Jugendliche besser integrieren können.

A handwritten signature in black ink, reading "Christiane Bainski". The script is cursive and fluid, with the first name "Christiane" written in a larger, more prominent hand than the last name "Bainski".

Christiane Bainski

# Einführung in die fachlichen Zusammenhänge der Qualifizierungsmodule der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren NRW

Vielfalt ist heute der Normalfall – gerade an den Schulen in NRW zeigt sich das. Schüler\_innen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Erfahrungen und Lebensumstände und auch der sprachlichen Ausgangsbedingungen, die sie für das Lernen in die Schule mitbringen, weil z.B. ein Elternteil selbst zweisprachig ist oder die Eltern verschiedene Sprachen sprechen.

Die Schule versteht es als ihre Aufgabe und Herausforderung mit dieser Heterogenität umzugehen und trotz unterschiedlicher Ausgangslagen alle Schüler\_innen zum Schulerfolg zu führen. Ein wichtiger Aspekt dieser Heterogenität ist die sprachliche Vielfalt. Vielfalt ist dabei ‚vielfältiger‘ geworden und diese Entwicklung zeigt sich im Wandel der Begriffe, mit denen die ‚sprachlichen Verhältnisse‘ in Wissenschaft und Schule bezeichnet werden. Viele Schüler\_innen in NRW sprechen Deutsch als ‚zweite‘ Sprache, für viele andere Schüler\_innen sind solche Unterscheidungen zwischen Erst- und Zweitsprache oder die Bezeichnung ‚Muttersprache‘ aber nicht mehr zutreffend, weil in den Familien mehrere Sprachen gesprochen werden. Gerade im pädagogisch-schulischen Gebrauch ist mit Bezeichnungen aufmerksam umzugehen, weil sie immer auch ein bestimmtes Verständnis von Normalität vermitteln. Viele Schüler\_innen entwickeln ausgehend von einer oder mehreren Familiensprachen eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit, wobei die gesprochenen Sprachen sich gegenseitig beeinflussen.

Wie kann Schule, wie können Lehrer\_innen mit dieser Situation so umgehen, dass alle Kinder unabhängig von ihrem sprachlichen, ökonomischen und soziokulturellen Hintergrund individuell wahrgenommen, anerkannt, in ihrer Entwicklung unterstützt und zu einem erfolgreichen Schulabschluss geführt werden? Und wie kann auf dem Weg dahin die sprachlich-kulturelle Vielfalt der Schüler- und Elternschaft als Chance für gemeinsames interkulturelles Lernen genutzt werden? (Vgl. KMK-Beschluss 2013)

In engem Austausch mit Wissenschaft und Schulpraxis hat die frühere Hauptstelle der RAA in NRW<sup>1</sup> die erste Version des Fortbildungskonzeptes entwickelt, mit dem versucht wird, Antworten auf diese Fragen zu geben und einen Orientierungsrahmen für Qualifizierungen zur Verfügung zu stellen. Insbesondere werden die Zusammenhänge zwischen migrationsgesellschaftlichen Diskursen und dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung in den Blick genommen. Die durchgängige Sprachbildung wird so als Teil des professionellen Lehrer\_innenhandelns in der Migrationsgesellschaft verstanden.

Die hier vorliegende zweite Auflage der LaKI<sup>2</sup>-Module stützt sich weiterhin auf die Erfahrungen des Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) und die Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache NRW für die Lehrer\_innenaus- und fortbildung (EUCIM/IALT)<sup>3</sup>. In dem dort zugrunde liegenden Kompetenzmodell werden neben Wissen und Fähigkeiten auch Einstellungen von „reflektierenden Praktikern“ angesprochen. Die Bereitschaft also, im Lichte der aktuellen Erlasse - Integrationsstellenerlass „Vielfalt gestalten“<sup>4</sup>, KMK-Beschluss zur interkulturellen Bil-

<sup>1</sup> Module der RAA Hauptstelle (Hrsg.) (2010): Bainski, Ch./Trapp, U./KaiserTrujillo, F.: Durchgängige Sprachbildung, Deutsch als Zweitsprache im Kontext inklusiver Schulentwicklung.

<sup>2</sup> Heute: Landesweite Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren NRW, im Weiteren LaKI genannt.

<sup>3</sup> Universität zu Köln, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät (Hrsg.) (2013): European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland. <http://www.eucim-te.eu/33737> <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>

<sup>4</sup> Vielfalt gestalten - Teilhabe und Integration durch Bildung; Rd.Erl. des MSW v. 29.12.2012

dung<sup>5</sup> und Referenzrahmen Schulqualität NRW<sup>6</sup> - bisherige unterrichtliche Routinen und institutionelle Rahmenbedingungen in Schulen auf Benachteiligungen und Diskriminierungen hin zu überprüfen und sich aktiv für eine differenzsensible Schul- und Unterrichtspraxis einzusetzen. Dazu gehört wesentlich auch die Frage, wie unter einer ressourcenorientierten, differenzsensiblen und die Individualität der Schüler\_innen wahrnehmenden Perspektive über Sprache(n) und ihre lebensweltlich mehrsprachigen Sprecher\_innen gedacht und gesprochen werden kann. Denn in den gesellschaftlich vorherrschenden Diskursen und Darstellungen erscheinen Schüler\_innen bisher immer wieder als durch „Migrationshintergrund“ hinreichend charakterisiert oder als von einer einsprachigen Norm abweichend. Zuschreibende Etikettierungen dieser Art konstruieren diese Kinder und Jugendlichen als „Andere“ und deshalb geht es letztlich darum, solche Widersprüchlichkeiten zu reflektieren und Perspektiven für eine veränderte pädagogische Praxis zu entwickeln. Daher ist es in den Qualifizierungen unser Anliegen, mit der Figur des ‚Reflective Practitioner‘ das professionelle Handeln – sowohl hinsichtlich der ‚sprachlichen Verhältnisse‘ als auch darüber hinaus als Teil der gesellschaftlichen Verhältnisse – reflektierbar zu machen. Professionelles Handeln bedeutet in dieser Perspektive, eine Distanz zu entwickeln, um sich mit den schulischen Routinen, der eigenen Eingebundenheit und dem eigenen Handeln auseinanderzusetzen. Wir verstehen Fortbildungen immer auch als Anlässe, um eigene Erfahrungen und Einschätzungen zu besprechen und zu reflektieren.

Schule muss sich im Feld von Bildung und Migration immer auch mit Gleichzeitigkeiten auseinandersetzen. Dabei rücken die aktuellen Fluchtbewegungen nicht nur (wieder) in den Blick, dass die Welt durch Globalisierung, Kriege und technische Veränderungen ‚kleiner‘ geworden ist, sondern auch, welche Bedeutung Eltern und Schüler\_innen (der Fortsetzung) der schulischen Bildung beimessen. Für die reflektierenden Praktiker\_innen bedeutet dies, den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen sowohl die deutsche Sprache zu vermitteln als auch die Sprachen, die die Schüler\_innen mitbringen, zu würdigen und für das schulische Lernen alle sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu nutzen.

Eingeflossen sind in die Fortbildungsangebote der seit 2008 erprobten und 2010 veröffentlichten Module auch die Erfahrungen aus inzwischen weit über 150 Veranstaltungen für KIs, Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrer\_innenausbildung und für andere Auftraggeber im Kontext von Bildung in NRW.

- Auf Basis der bisherigen Module hat die LaKI 2013/14 und 2015/2016 im Auftrag des Schulministeriums in zwei Durchgängen circa 100 „Berater\_innen für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung NRW (BiKUS)“ ausgebildet. Ein dritter Durchgang (BiKUS III) ist geplant.
- „Sprachschätze“ ist ein Qualifizierungskonzept für Schulen mit ausgewählten Themen aus den Modulen, das inklusive interkulturelle Schulentwicklung in den Blick nimmt und gemeinsam mit allen an Schule Beteiligten zu Durchgängiger Sprachbildung arbeitet. Im Kreis Warendorf wurden von 2011-2013 fünfzehn Grundschulen fortgebildet, in Wuppertal besteht seit 2013 ein Netzwerk von fünf Grundschulen. Seit 2016 wird „Sprachschätze“ im Kreis Mettmann umgesetzt.
- „Sprachschätze“ Wuppertal ist aufgenommen in den BiSS-Verbund<sup>7</sup> und wird als transferfähiges Konzept gegenwärtig durch BiSS extern evaluiert.
- Die Universität Paderborn setzt in Anlehnung an die Module der LaKI von 2014 - 2017 eine Qualifizierungsmaßnahme schulinterne Sprachbildungskordinator\_innen für die Bildungsregion Lippe um, bei der ca.120 Lehrkräfte in allen Schulstufen qualifiziert werden.
- Mit dem Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“, einem netzwerkbasierten Schulentwicklungsprogramm für die Sekundarstufe I, sind seit Februar 2014 dreiunddreißig Schulen mit Sekundarstufe I aus NRW in sechs regionalen Netzwerken, einem Schulleitungsnetzwerk und mehreren Fachnetzwerken auf dem Weg, einer heterogenen Schülerschaft erfolgreiche Bildungsverläufe zu ermöglichen, indem sie eine Gesamtkonzeption durchgängiger sprachlicher Bildung als Element einer diversitätsbewussten Schule entwickeln und verankern.

<sup>5</sup> KMK-Beschluss Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, 25.10.1996, in der Fassung vom 05.12.2013

<sup>6</sup> [http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/upload/download/Referenzrahmen\\_Veroeffentlichung.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/upload/download/Referenzrahmen_Veroeffentlichung.pdf)

<sup>7</sup> Das Konzept der „Sprachschätze“ wird zur Zeit in Wuppertaler Schulen durch die Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) in den Bereichen Professionalisierung, Sprachförderung und Sprachdiagnostik unterstützt und im Rahmen des Programms „Förderung der Bildungssprache Deutsch in der Primarstufe: Evaluation, Optimierung und Standardisierung von Tools im BiSS-Projekt“ (BiSS-EOS) extern evaluiert. Mehr zu BiSS bzw. BiSS-EOS siehe unter <http://www.biss-sprachbildung.de>

Unser Ansatz geht von folgenden Prämissen aus:

- Zahlreiche nationale Untersuchungen sowie internationale Vergleichsstudien haben gezeigt, dass das Ziel gleicher Bildungschancen für Kinder aus sozial schwachen und zugewanderten Familien trotz einzelner Fortschritte noch nicht erreicht wird. Die Herausforderung besteht also darin, alle schulischen Arbeitsbereiche unter der Perspektive gewachsener Heterogenität zu überdenken und angemessene sowie praktikable Möglichkeiten der Berücksichtigung dieser heterogen Ausgangsbedingungen zu entwickeln. Angemessen bedeutet in diesem Kontext, dass es nicht mehr um punktuelle und zusätzliche Fördermaßnahmen gehen kann. Benötigt werden integrale Konzepte von Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung, die sicherstellen, dass sowohl die institutionellen Möglichkeiten der Schule genutzt als auch alle Lehrkräfte – und nicht nur einige Spezialist\_innen – einbezogen werden. Zu solchen Konzepten gehört auch eine Vernetzung mit dem Umfeld, durch die neue Ressourcen und Synergien erschlossen werden können. Eine derartige Öffnung der Schule kann zugleich zur Entlastung des Lehrerkollegiums beitragen.
- Entscheidend für den Schulerfolg ist - neben einem allgemeinen Klima differenzsensibler Wertschätzung - das Erreichen eines möglichst hohen Grades an bildungssprachlichen Kompetenzen. Schülerinnen und Schüler müssen Fach- und Sachtexte mit ihren Aufgabenstellungen verstehen und sich mündlich und schriftlich differenziert dazu äußern können. Diese Kompetenzen können viele Kinder und Jugendlichen nur in der Schule erwerben und ausbauen. Deshalb müssen Lehrer\_innen aller Fächer Kenntnisse darüber erwerben, wie Unterricht so sprachsensibel gestaltet werden kann, dass die Schüler\_innen den Übergang von der Alltagssprache zu den fach- und bildungssprachlichen Registern nachvollziehen und lernen können. Daher genügt es nicht allein sprachliche Regeln in den Mittelpunkt zu stellen, sondern der Unterricht bietet die Gelegenheiten, um bildungssprachliche Kompetenzen im Gebrauch und in Verbindung mit dem fachlichen Lernen zu erwerben und zu üben.
- Sprachenlernen findet – wie jedes Lernen – nicht isoliert und rein fachlich statt. Affektiv-emotionale Erfahrungen, Sprachkontakte, aber auch soziale Gegebenheiten und Zugehörigkeiten beeinflussen Motivation und Lernerfolg positiv oder negativ. Dementsprechend müssen Schulen bemüht sein, ein Klima der Akzeptanz zu schaffen, in dem Wertschätzung der sprachlichen, kulturellen, sozialen und religiösen Vielfalt von den Schüler\_innen erfahren und die vielfältigen Ressourcen auch als Ausgangspunkt gemeinsamer Lernprozesse genutzt werden können. Dazu gehört auch, dass individuelle wie strukturelle Diskriminierung in der Schule thematisiert und reflektiert werden kann. Der Partizipation und dem Empowerment der Eltern im Zusammenhang aller Fragen der schulischen Bildung ihrer Kinder kommt eine besondere Bedeutung zu, weil dies zur Handlungsfähigkeit der Schüler\_innen und Eltern beiträgt.
- Das gesamte sprachliche Repertoire eines Schülers oder einer Schülerin ist Teil seiner/ihrer Persönlichkeit und mit ihm sind Erfahrungen der sozialen Anerkennung, der Zugehörigkeit und der fortlaufenden Handlungsbefähigung verbunden. Die Einbeziehung der Familiensprache(n) der Schüler\_innen in das Schulprogramm und in die schulischen Routinen ist eine gute Möglichkeit, Wertschätzung auszudrücken und die Stärkung der Persönlichkeit mit motivierender unterrichtlicher Sprach(en)arbeit zu verbinden. Ideal wäre eine systematisch aufeinander bezogene Förderung sprachlicher Kompetenzen in allen einem/r Einzelnen zur Verfügung stehenden Sprachen. Zumindest aber sollte eine organische, kooperative Verknüpfung zwischen dem „Herkunftssprachlichem Unterricht“ und dem allgemeinen sprachlichen Curriculum angestrebt werden. Die Schüler\_innen sollten ermutigt werden, ihr gesamtes sprachliches Repertoire in Lernsituationen zu nutzen. Auf diese Weise werden sie in ihrer Lerner\_innen-Identität gestärkt, und es lassen sich Möglichkeiten nutzen, sowohl die sprachlichen Kompetenzen als auch das sprachliche Bewusstsein zu erweitern.

Für bildungssprachliches Lernen und Lehren folgt daraus:

- Interkulturelle Schulentwicklung und durchgängige Sprachbildung bedingen sich gegenseitig und erfordern ein gemeinsames Handeln aller Beteiligten: Schülerinnen und Schüler; Eltern, Lehrerinnen und Lehrer; pädagogische Fachkräfte.
- Inklusive Haltungen, Differenzsensibilität sowie eine reflexive Beschäftigung mit stereotypisierenden Zuschreibungen, migrationsgesellschaftlichen Diskursen und mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen gehören als integraler Bestandteil zur professionellen pädagogischen Kompetenz von reflektierenden Praktiker\_innen.



- Die heterogenen Erfahrungen der Schüler\_innen werden als Potenzial wahrgenommen. Sie finden Eingang in den Unterricht und spiegeln sich im Schulleben wider. Das gilt insbesondere auch für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen (vgl. Referenzrahmen Schulqualität NRW 2014).
- Mehrsprachigkeit wird durchgängig als positive Ressource wahrgenommen und routinemäßig einbezogen.
- Bildungssprachliche Kompetenzen und das Beherrschen der konzeptionellen Schriftlichkeit auch im Mündlichen sind wesentliche Voraussetzungen zum Schulerfolg.
- Die Vermittlung des Registers Bildungssprache ist daher eine Querschnittsaufgabe aller Kolleg\_innen in allen Fächern und Schulstufen.
- Die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden durch eine bewusste Unterrichtsplanung und -durchführung von der kontextgebundenen Alltagssprache zur kontextunabhängigen Bildungssprache entwickelt.
- Alle Lehrer\_innen integrieren sprachanalytisches Basiswissen in ihre Unterrichtsplanung.
- Eine bewusste Steuerung der Sprach(en)lernprozesse begünstigt den sprachlich-fachlichen Lernerfolg der Schüler\_innen.
- Durchgängige Sprachbildung erfolgt koordiniert und langfristig.
- Eine pädagogisch professionelle Begleitung unterstützt nachhaltige Prozesse inklusiver interkultureller Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft.

Unser Ziel ist es, mithilfe der hier vorliegenden Qualifizierungsmodule die Verbindung zwischen pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft und Durchgängiger Sprachbildung herzustellen und

- einen Orientierungsrahmen für Multiplikator\_innen, Moderator\_innen oder Teilnehmer\_innen von Fort- und Weiterbildungen zur Verfügung zu stellen und auf dieser Grundlage selber zu qualifizieren und/oder zu beraten;
- für die Schulentwicklungsprojekte „Sprachschätze“ - Primarstufe - oder „Sprachsensible Schulentwicklung“ - Sekundarstufe - zu qualifizieren;
- pädagogische Mitarbeiter\_innen in Bildungsnetzwerken (Kompetenzteams, Kommunale Integrationszentren, Regionale Bildungsnetzwerke, Schulaufsicht) für Beratungskontexte zu qualifizieren und einen Beratungs- und Unterstützungspool aufzubauen.

Ulrike Trapp

Ulrike Trapp

# Vielfalt und Mehrsprachigkeit

## Zusammenfassung

Heterogenität ist eine Grundbedingung pädagogischen Handelns, die nicht erst mit der Entwicklung Deutschlands zu einer Migrationsgesellschaft relevant wurde. Durch die Beschäftigung mit den Konsequenzen der Migrationsgesellschaft für die Schule wurde jedoch das Bewusstsein dafür geschärft, dass die soziokulturellen und sprachlichen Bedingungen, unter denen Schüler\_innen aufwachsen, wesentliche Bezugspunkte der pädagogischen Arbeit sind. Damit werden Perspektiven abgelöst, die bestimmte Voraussetzungen als Defizite einstufen oder Begründungen für einen geringeren Schulerfolg in der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler\_innen sehen.

Mit der Perspektive des/der ‚reflektierenden Praktiker\_in‘ in einer Schulkultur der Anerkennung und Reflexion werden Pädagog\_innen angeregt, aus migrationspädagogischer Sicht institutionelle Benachteiligungen in den Blick zu nehmen und auch jene Diskurse und Praktiken zu reflektieren, die der Berücksichtigung der Vielfalt als einer Normalität entgegenstehen. Dabei ist eine Sensibilisierung dafür zu entwickeln, welche Fallstricke migrationsgesellschaftliche Diskurse in sich bergen – wo z.B. schulische Situationen mit ‚Kultur‘ begründet und so professionelle Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt werden. Ziel ist es, eine Differenzsensibilität zu entwickeln, um grundlegende pädagogische Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler\_innen zu erweitern.

Lehrer\_innen kommt bei der interkulturellen Schulentwicklung eine zentrale Rolle zu. Im täglichen Handeln im Unterricht, auf dem Pausenhof und im Elterngespräch entscheidet sich, ob Schule glaubhaft gleiche Chancen für alle repräsentiert oder eher als Teil benachteiligender gesellschaftlicher Strukturen erscheint. Deshalb ist eine diskriminierungskritische Sensibilisierung integraler Bestandteil unserer Fortbildungsangebote. Simulationen und aktivierende Arrangements, Inputs und Gruppenarbeit ermöglichen es, sich mit der eigenen Eingebundenheit in schulische und gesellschaftliche Spannungsfelder auseinanderzusetzen sowie konstruktive Methoden zu ihrer Reflexion und Bearbeitung kennenzulernen.

## Inhalte

- ▶ Reflexion: Migrationsgesellschaftliche Diskurse | Meine eigene Position | Meine eigene „Kulturbrille“ | „Der monolinguale Habitus“
- ▶ Input: Von der Ausländerpädagogik über die interkulturelle Pädagogik zur Migrationspädagogik | Das gesamtsprachliche Repertoire der Schüler\_innen
- ▶ Spannungsfelder: Kritische Auseinandersetzung zur Werteerziehung | Erwartungen an Schule, an Lehrkräfte, an Erziehungsberechtigte | Diskriminierungserfahrungen | Privilegien
- ▶ Methoden: Konstruktiver Umgang mit „Critical Incidents“
- ▶ Perspektiven: Auf dem Weg zu einer ‚Kultur der Anerkennung und Reflexion‘

# MODUL 1

## Ziele

- ▶ TN reflektieren migrationsgesellschaftliche Diskurse und Diskurse zur Mehrsprachigkeit.
- ▶ TN reflektieren ihre eigenen Normalitätserwartungen.
- ▶ TN erarbeiten einen reflektierten und dynamischen Kulturbegriff und erkennen Wertepreferenzen.
- ▶ TN (er)kennen migrationsgesellschaftliche Spannungsfelder und erarbeiten Elemente inklusiver Haltungen.
- ▶ TN kennen Methoden zur Bearbeitung von ‚Critical Incidents‘.
- ▶ TN erarbeiten Elemente einer schulischen Kultur der Anerkennung und Reflexion.
- ▶ TN wissen um Diskriminierungserfahrungen Mehrsprachiger und thematisieren diese in der Institution Schule.

## Weiterführende Fragen

Wo und wie wirkt institutionelle Diskriminierung?

Wie gehen Bildungsinstitutionen mit Diskriminierung und Rassismus in ihrer Arbeit um?

Welche Perspektiven ergeben sich für einen anerkennenden, inklusiven Umgang mit der Mehrsprachigkeit?

Wie kann die/der Einzelne trotz systembedingter Widersprüchlichkeiten zu einer besseren Praxis beitragen?

## Kompetenzen

**TN** wissen um migrationsbedingte (und andere) Heterogenität, eigene Normalitätserwartungen und institutionelle Diskriminierung.

**TN** halten die Unsicherheiten und Widersprüche migrationsgesellschaftlicher Spannungsfelder aus.

**TN** setzen sich kritisch mit der eigenen Eingebundenheit in gesellschaftliche und institutionelle Routinen auseinander und können sich in das Fühlen und Denken anderer Menschen hineinversetzen.

**TN** sind offen für neue Sichtweisen und zeigen inklusive Haltungen im Umgang mit Schüler\_innen und Eltern / Erziehungsberechtigten.

**TN** können einen Sachverhalt multiperspektivisch betrachten, d.h. aus der Sicht einer Mehrheit und aus der Sicht einer Minderheit.

**TN** wenden Methoden konstruktiver Konfliktbearbeitung an.

# Mehrsprachigkeit

## Zusammenfassung

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist weltweit sprachliche Praxis und der Normalfall. Menschen drücken sich in mehreren Sprachen aus und verständigen sich miteinander, weil sie diese in der Familie und in ihrem näheren Lebensumfeld erlernt haben. Dabei können die Fähigkeiten in diesen Sprachen gleich oder unterschiedlich entwickelt und gleich oder unterschiedlich emotional besetzt sein und ihre Sprecher\_innen haben die Möglichkeit, zwischen den Sprachen ihres gesamtsprachlichen Repertoires je nach Kontext und Intention zu wechseln. Dieser Selbstverständlichkeit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit steht jedoch häufig eine schulische Wirklichkeit gegenüber, die auf Einsprachigkeit setzt. Aufgrund der historischen Verknüpfung von Sprache und Nationalstaat und der Bedeutung, die der Schule in diesem Prozess zukam, hat die Einsprachigkeit – der sogenannte monolinguale Habitus – die Schule lange Zeit geprägt. Eine verkürzte Interpretation der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA verstärkte nicht selten die alleinige Fokussierung auf die deutsche Sprache und dies führte bis hin zu Ge- oder Verboten, bestimmte Sprachen in der Schule oder sogar auf dem Schulhof zu sprechen – ein Umstand, der von vielen betroffenen Schüler\_innen und Eltern als ausgrenzend und verletzend erlebt wurde. Der aktuelle Perspektivwechsel, der in Nordrhein-Westfalen z.B. im ‚Referenzrahmen Schulqualität NRW‘ und im ‚Positionspapier Mehrsprachigkeit NRW‘ (in Erwartung Sommer 2016, Arbeitstitel) zum Ausdruck kommt, erkennt an, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler\_innen zu den grundlegenden Handlungsbedingungen von Schule und Pädagogik gehört. Das Positionspapier beschreibt das Modell der ‚institutionellen Mehrsprachigkeit‘ und führt Wege zu seiner pädagogisch-didaktischen Umsetzung an. Vor diesem Hintergrund können Lehrer\_innen in dem Modul unterschiedliche Möglichkeiten einer verstärkten Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler\_innen kennenlernen und in ihren Unterricht und die Schulentwicklungsarbeit aufnehmen.

## Inhalte

- ▶ Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und ihre Praktiken
- ▶ Das Konzept des gesamtsprachlichen Repertoires (aller Menschen) und die Sprachbiographien mehrsprachiger Schüler\_innen
- ▶ Mehrsprachigkeit als Bildungsziel und das Modell der institutionellen Mehrsprachigkeit
- ▶ Didaktische Ansätze für die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit
- ▶ Eine Pädagogik der Mehrsprachigkeit aus migrationspädagogischer Perspektive

# MODUL 2

## Ziele

- ▶ TN reflektieren ihre Haltungen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit in der Schule.
- ▶ TN kennen aktuelle sprachwissenschaftliche Perspektiven und nehmen die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen bewusst wahr.
- ▶ TN lernen Möglichkeiten kennen, Mehrsprachigkeit und ihre unterschiedlichen Ausprägungen mit Schüler\_innen zu erkunden.
- ▶ TN kennen unterschiedliche Praktiken lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (z.B. Code-Switching, Code-Mixing und Translanguaging).
- ▶ TN kennen verschiedene didaktische Möglichkeiten der Einbeziehung der Mehrsprachigkeit (z.B. Öffnung des Unterrichts, Sprachbiografien, Arbeit mit Digital Stories, Strategien des Translanguaging, sprachkontrastives Arbeiten, mehrsprachige Heranführung an die Bildungssprache und die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen in mehreren Sprachen).

## Weiterführende Fragen

Wie lässt sich auf der Grundlage der allgemeinen Überlegungen und Ziele die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den Routinen des Unterrichtsalltags thematisieren, einbeziehen und verankern?

Wie können Schüler\_innen mehrsprachig von der Alltags- zur Bildungssprache geführt werden?

Wie sind die ‚mitgebrachten‘ Familien- und Fremdsprachen neu zugewanderter / geflüchteter Schüler\_innen für das Erlernen der deutschen Sprache und das fachliche Lernen zu nutzen?

## Kompetenzen

**TN** verfügen über Kenntnisse des sprachwissenschaftlichen Standes zum Thema Mehrsprachigkeit.

**TN** wertschätzen Mehrsprachigkeit als Teil der Persönlichkeit der Schüler\_innen und als Ressource für das Lernen.

**TN** kennen Möglichkeiten zur Einbeziehung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in den Unterricht und in die Schulkultur.

**TN** können aus unterschiedlichen didaktischen Möglichkeiten zur Gestaltung ‚institutioneller Mehrsprachigkeit‘ auswählen.

# Durchgängige Sprachbildung 1

## Deutsch als Zweitsprache – Grundlagen und Stolpersteine

### Zusammenfassung

Bei jedem Kind sind sprachliches Lernen, Handlungserweiterung und Lernen von klein auf eng miteinander verknüpft. Aus Sicht der in der ‚Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen‘ (IALT) beschriebenen Position ‚reflektierender Praktiker\_innen‘ ist dieser Zusammenhang von Sprache und Lernen so grundsätzlich anzusprechen, dass man defizitorientierte Sichtweisen vermeidet. Das dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung und dem IALT-Curriculum zugrunde liegende Sprachmodell der systemisch-funktionalen Linguistik bietet hier gute Anknüpfungspunkte. Denn mit einem Verständnis von Sprache als einer in unterschiedlichen funktionalen Kontexten erworbenen Sprache lässt sich der fortlaufende sprachliche Lernprozess aller Schüler\_innen nachzeichnen, ohne dass zwei- oder mehrsprachige Kinder und Jugendliche als eine Abweichung von einer vermeintlichen Normalität der Einsprachigkeit beschrieben werden. Durchgängige Sprachbildung löst konzeptionell additive Förderformen ab und zielt auf eine fortlaufende Verbindung sprachlichen und fachlichen Lernens im Regelunterricht. Sprachförderung ist dann als ein Teil der durchgängigen Sprachbildung zu verstehen, wenn Schüler\_innen, z.B. weil sie gerade erst als Flüchtlinge gekommen sind, beginnen, alltagssprachliche Formen der deutschen Sprache zu lernen.

Die Module zur durchgängigen Sprachbildung setzen sich aus zwei Teilen zusammen: In Modul 3 liegt der Schwerpunkt auf einem Basiswissen des Bereichs Deutsch als ‚Zweitsprache‘ und den ‚Stolpersteinen‘ der deutschen Sprache. In Modul 4 geht es um die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen in Verbindung mit dem fachlichen Lernen. Schulen können entsprechend ihrer Bedarfslage und ihres Fortbildungsstandes auswählen.

### Inhalte

- ▶ Spracherwerb und durchgängige Sprachbildung
- ▶ Das Sprachmodell der systemisch-funktionalen Linguistik (vgl. IALT-Curriculum)
- ▶ Sprache in der Interaktion
- ▶ Spracherwerbsstadien in Erst- und Zweitsprache
- ▶ Verlauf und Merkmale des Zweitspracherwerbs
- ▶ Gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb
- ▶ Besonderheiten des frühen und späten Zweitspracherwerbs
- ▶ Das gesamtsprachliche Repertoire mehrsprachiger Schüler\_innen
- ▶ Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Deutsch als Fremdsprache (DaF)
- ▶ Alltagssprache – Bildungssprache – Fachsprache und ihre Unterscheidungsmerkmale
- ▶ Verhältnis von alltagssprachlicher Kommunikation und Bildungssprache
- ▶ Stolpersteine der deutschen Sprache
- ▶ Textrezeption und -produktion im Zusammenhang mit den Stolpersteinen der deutschen Sprache
- ▶ Prinzipien der Deutsch-als-Zweitsprache Förderung
- ▶ Sprachliches Handeln und das Konzept der Mitteilungskompetenzen
- ▶ Einbezug der Familiensprachen der Schüler\_innen

# MODUL 3

## Ziele

- ▶ TN gewinnen einen Einblick in die Voraussetzungen des (Zweit-)Spracherwerbs und in das sprachliche Repertoire von Kindern, die lebensweltlich mehrsprachig aufwachsen.
- ▶ TN wissen um die Bedeutung bildungssprachlicher Kompetenzen für den Schulerfolg.
- ▶ TN reflektieren die Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen Sprache.
- ▶ TN lernen Möglichkeiten kennen, die Familiensprachen der Schüler\_innen einzubeziehen.

## Weiterführende Fragen

Welche sprachlichen Kompetenzen brauchen Schülerinnen und Schüler für den Schulerfolg?

Wie kann Sprachbildung im Sinne eines integrativen Sprachunterrichts gelingen?

Wie können Anerkennung und Wertschätzung für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit zum Ausdruck gebracht und umgesetzt werden?

## Kompetenzen

**TN** kennen das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung und seine Bedeutung für den Spracherwerb.

**TN** kennen die wichtigsten Stolpersteine der deutschen Sprache sowie Strategien, mit ihnen im Unterricht umzugehen.

**TN** verfügen über ein kritisches Bewusstsein hinsichtlich der Reichweite von Begrifflichkeiten wie Erstsprache, Zweitsprache, DaZ-Kinder usw.

**TN** kennen Möglichkeiten, die Familiensprachen der Schüler\_innen auch für die Erweiterung der deutschen Sprache zu nutzen.

**TN** unterscheiden Bedingungen des Erstspracherwerbs von den spezifischen Bedingungen des Zweitspracherwerbs und berücksichtigen diese bei der Planung und Durchführung des Unterrichts.

# Durchgängige Sprachbildung 2

## Bildungssprache und Scaffolding-Konzept

### Zusammenfassung

Mit ‚Bildungssprache‘ wird jenes sprachliche Register beschrieben, über das Schüler\_innen verfügen müssen, um in der Schule erfolgreich zu lernen. Bildungssprache orientiert sich auch dann an den Regeln des schriftlichen Sprachgebrauchs, wenn sie im Unterricht mündlich verwendet wird. Zugleich verweist der Begriff ‚Register‘ auf die systemisch-funktionale Linguistik, aus deren Perspektive die Auswahl lexikalischer und grammatischer Mittel, die ein\_e Sprecher\_in trifft, vom Kontext der Situation abhängt, in der gesprochen/geschrieben wird. Für die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen ist es daher sinnvoll, Unterrichtssituationen so zu gestalten, dass Schüler\_innen den Übergang von der Alltags- zur Bildungssprache immer wieder bewusst vollziehen können.

Das Konzept des Scaffolding (engl. ‚Gerüste bauen‘) übersetzt dieses Erfordernis in ein Unterrichtsetting, das eine fortlaufende Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen ermöglicht. Dabei werden die Unterrichtsaktivitäten in eine Abfolge gebracht, die Schüler\_innen anregt – und ihnen Unterstützung bereitstellt – zu sprachlichen Äußerungen entlang dieser Entwicklung von konzeptionell mündlicher/kontextgebundener zu konzeptionell schriftlicher/kontextunabhängiger Sprache zu kommen. Scaffolding bezeichnet die unterstützende Begleitung der Lernenden mit dem Ziel eines zunehmend selbstständigeren Handelns. Das ‚Gerüst‘ ermöglicht es dem Kind oder Jugendlichen, in der Interaktion mit der Lehrkraft und den Mitschüler\_innen über sich hinaus zu wachsen. In diesem Sinne ist das Scaffolding nicht allein eine Methode, sondern auch eine grundlegende Perspektive auf Sprache und Lernprozesse. Hierbei wird die soziale Perspektive der systemisch-funktionalen Linguistik auf Sprache mit einer sozialen Perspektive auf Lernen im Sinne der kulturhistorischen Psychologie zusammengeführt. So können Lehrer\_innen berücksichtigen, dass ein bildungssprachförderlicher Unterricht sprachliche und fachliche Bedeutungen fortlaufend verbinden und sowohl Alltagserfahrungen als auch Alltagssprache in fachliches Wissen und Bildungssprache überführen muss. Scaffolding ist daher ein Unterrichtskonzept, das in allen Fächern das Lernen der fachlichen Inhalte unterstützen kann.

### Inhalte

- ▶ Das Sprachmodell der systemisch-funktionalen Linguistik (vgl. IALT-Curriculum)
- ▶ Die (deutsche) Bildungssprache und ihre Merkmale
- ▶ Scaffolding als Unterrichtsetting, das Durchgängige Sprachbildung vertikal und horizontal mit initiiert und unterstützt
- ▶ Das Unterrichtsarrangement des Scaffolding zur Gestaltung des Übergangs von der Alltags- zur Bildungssprache
- ▶ Methoden einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung von Unterrichtsaktivitäten, Sprachhandlungen, Sprachstrukturen und Vokabular
- ▶ Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen Durchgängiger Sprachbildung



# MODUL 4

## Ziele

- ▶ TN erwerben ein Verständnis von Sprache aus Sicht der systemisch-funktionalen Linguistik.
- ▶ TN lernen das Konzept des Scaffolding kennen und anwenden.
- ▶ TN setzen sich mit den Implikationen dieser Konzeptionen für ihre Unterrichtsvorbereitung und die sprachliche Interaktion im Unterricht auseinander.
- ▶ TN machen sich mit dem Instrument eines Planungsrahmens zur Verbindung sprachlichen und fachlichen Lernens vertraut.
- ▶ TN untersuchen Anwendungsmöglichkeiten des Scaffolding in den eigenen Unterrichtsfächern.
- ▶ TN planen ihren Unterricht sprachsensibel und bildungssprachförderlich.
- ▶ TN lernen Prinzipien und Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung kennen.

## Weiterführende Fragen

Welche Synergieeffekte können durch eine Kooperation zwischen dem Fach Deutsch und anderen Fächern geschaffen werden?

Wie können die Familiensprachen der Schüler\_innen beim Scaffolding einbezogen werden?

Welche Kooperationsmöglichkeiten können zwischen dem Fachunterricht in deutscher (Bildungs-) Sprache und dem Herkunftssprachlichen Unterricht geplant werden?

## Kompetenzen

**TN** kennen Merkmale des bildungssprachlichen Registers in der deutschen Sprache.

**TN** können sprachliche Dimensionen ihres geplanten Unterrichts mithilfe eines Planungsrahmens antizipieren.

**TN** kennen Grundzüge des Scaffolding als lerntheoretische Perspektive und didaktische Methode für die Verbindung fachlichen und sprachlichen Lehrens und Lernens.

**TN** verfügen über ein Repertoire an Methoden für die Gestaltung des Übergangs von der Alltags- zur Bildungssprache.

**TN** verfügen über ein Bewusstsein für die Bedeutung des aktiven und aktivierenden Aufbaus bildungssprachlicher Kompetenzen bei gleichzeitiger Wertschätzung der alltagssprachlichen Erfahrungen und Wissensbestände der Schüler\_innen.

**TN** kennen Prinzipien, Qualitätsmerkmale und Gelingsbedingungen Durchgängiger Sprachbildung.

# Individuelle Förderung / Lernprozessbegleitung

## Zusammenfassung

Eine pädagogische Diagnostik, die auf individuelle Förderung und nicht auf Ausgrenzung angelegt ist, zielt darauf ab, Schüler\_innen mit ihren Ressourcen, ihrer Lebenswelt und ihren individuellen und sozialen Lern- und Entwicklungsprozessen zu sehen, zu begleiten und zu fördern. Dabei ist der Dialog mit den Eltern als Expert\_innen für ihre Kinder und mit den Schüler\_innen eine wichtige Perspektive der pädagogischen Diagnostik.

Sprachdiagnostische Verfahren haben in diesem Kontext die Aufgabe, individuelle sprachliche Entwicklungen aufzuzeigen. Bei mehrsprachigen Schüler\_innen ist der Einblick in die Sprachentwicklungsstände in den verschiedenen Sprachen ihres gesamtsprachlichen Repertoires eine wichtige Grundlage für einen förderorientierten Unterricht, der die Mehrsprachigkeit insbesondere auch zur individuellen Förderung mit einbezieht.

Die notwendige Dokumentation der Lernprozessbegleitung ist kompetenzorientiert und nimmt in den Blick, was als jeweils nächstes Entwicklungsziel hinsichtlich des curricularen und lebensweltlichen Kompetenzerwerbs bei den Schüler\_innen angestrebt werden soll. Diesem Ansatz liegt eine pädagogische Haltung zugrunde, die Fehler als Lernchancen wahrnimmt und die Schüler\_innen einbezieht.

Im Kontext von Sprachentwicklungsverzögerungen oder –störungen bei mehrsprachigen Schüler\_innen, die in allen oder auch nur in einer Sprache vorkommen können, sind – ebenso wie bei Schüler\_innen mit der Erstsprache Deutsch – zuerst Gespräche mit den Eltern hilfreich. Gegebenenfalls können auch Herkunftssprachenlehrkräfte unterstützen, bevor im Bedarfsfall z.B. Expert\_innen hinzugezogen werden.

## Inhalte

- ▶ Sprachdiagnostische Verfahren
  - ▶ Niveaubeschreibungen DaZ (FörMig Schleswig-Holstein und Sachsen)
  - ▶ Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung Sek I (FörMig)
  - ▶ C-Test (ProDaZ)
  - ▶ Beobachtungen, Sprech- und Schreibproben
  - ▶ Profilanalyse (nach Grießhaber)
  - ▶ HAVAS 5 (liegt für mehrere Sprachen vor) (FörMig)
  - ▶ ‚Tulpenbeet‘ und ‚Bumerang‘ (FörMig)
  - ▶ Lise DaZ
- ▶ Pädagogische Diagnostik als Voraussetzung für (individualisierte) durchgängige Sprachbildung
- ▶ Lernprozessbegleitung mit Unterstützung der Ressourcen des familiären Umfeldes der Schüler\_innen
- ▶ Möglichkeiten und Grenzen der Lernprozessbegleitung
- ▶ Lernentwicklungsgespräche

# MODUL 5

## Ziele

- ▶ TN erkennen, dass ein mehrperspektivischer diagnostischer Blick Grundlage einer individualisierten Lernprozessbegleitung ist.
- ▶ TN lernen sprachdiagnostische Verfahren kennen.
- ▶ TN erkennen den Zusammenhang zwischen Diagnostizieren und Fördern.
- ▶ TN entwickeln Standards für die Lernprozessbegleitung.
- ▶ TN erkennen anhand von Fallbeispielen Ressourcen von Schüler\_innen und deren Umfeld.
- ▶ TN erstellen im Team Lernentwicklungspläne.
- ▶ TN sammeln Erfahrung in der Dokumentation individualisierter Lernprozessbegleitung.

## Weiterführende Fragen

Welche Voraussetzungen müssen in einer Schule erfüllt sein, damit individuelle Förderung und Lernprozessbegleitung gesichert werden können?

Welche Möglichkeiten stehen für eine pädagogische Diagnostik in einer anderen als der deutschen Sprache zur Verfügung?

Welche Aspekte müssen besonders in den Blick genommen werden, um in einem Kollegium die individuelle Förderung und nicht die Zuschreibung von Defiziten in den Vordergrund zu rücken?

## Kompetenzen

**TN** können ganzheitliche Sprach(en)-Lernprozesse kompetenz- und ressourcenorientiert begleiten.

**TN** wissen, dass Schüler\_innen sowie Eltern Expert\_innen für sich/ ihre Kinder sind.

**TN** können begründet sprachdiagnostische Verfahren auswählen und durchführen.

**TN** können ganzheitliche Sprach(en)-Lernprozesse dokumentieren.

**TN** können Pädagog\_innen bezogen auf Diagnoseinstrumente beraten.

# Sprachsensible Schulentwicklung

Auf dem Weg zum Gesamtsprachencurriculum – Sprachsensibler Fachunterricht in den Sekundarstufen I und II

## Zusammenfassung

In diesem Modul geht es um Unterrichtsentwicklung als Teilbereich der sprachsensiblen Schulentwicklung.

Eine integrative Sprachbildung muss durchgängig stattfinden, gleichzeitig jedoch mit zunehmender inhaltlicher und sprachlicher Komplexität der unterrichtlichen Zusammenhänge in den Sekundarstufen I und II fach- und domänenspezifisch angelegt sein, damit die Schüler\_innen erfolgreich am Unterricht teilnehmen können.

Es gilt also einerseits den Unterricht sowie außerunterrichtliche Lerngelegenheiten insgesamt sprachsensibel und bildungssprachförderlich zu gestalten (vgl. Durchgängige Sprachbildung 2) und dafür an der Schule einen gemeinsamen Rahmen („Sprachbildungsplan“ oder „Gesamtsprachencurriculum“) zu vereinbaren.

Fachlehrkräfte müssen andererseits befähigt werden, die sprachlichen Herausforderungen speziell ihres Faches zu analysieren und Lerngelegenheiten sprachbewusst zu planen und durchzuführen. Die Basiskonzepte eines jeden Faches bilden die Grundlage des Beitrages zum „Gesamtsprachencurriculum“ der Schule.

## Inhalte

- ▶ Durchgängige Sprachbildung als Unterrichtsprinzip: Was ist fachübergreifend und was ist fachspezifisch?
  - ▶ FörMig -Qualitätsmerkmale der Durchgängigen Sprachbildung/IALT
  - ▶ Die vier Grundfertigkeiten sprachlichen Lernens: Hören – Sprechen – Lesen - Schreiben und die Kompetenz der Sprachmittlung zwischen zwei Sprachen
- ▶ Einstieg in die Themen des sprachsensiblen Fachunterrichts
  - ▶ Warum sprachsensibler Fachunterricht?
  - ▶ Planung mit dem Planungsrahmen (nachTajmel u.a.)
  - ▶ Fach- und domänenspezifische Unterrichtsplanung
- ▶ Neue Aufgabenkultur im kompetenzorientierten Unterricht
  - ▶ Lernaufgaben und Arbeitsaufträge im sprachsensiblen Unterricht
  - ▶ Operatoren und Textsorten
  - ▶ Abgrenzung Sprachhandlung – Operator
  - ▶ Fach- und domänenspezifische Ausprägungen
  - ▶ Lesen in der sprachsensiblen Schule/ Auf dem Weg zur „lesenden“ Schule
  - ▶ Merkmale des Leseprozesses
  - ▶ Basale Lesefertigkeiten als Voraussetzung
  - ▶ Möglichkeiten der Leseunterstützung im Unterricht
  - ▶ Vermittlung und Anwendung von Lesestrategien (vor – während – nach dem Lesen)
  - ▶ Texte didaktisieren
- ▶ Schreiben in der sprachsensiblen Schule
  - ▶ Textsorten und zentrale Sprachhandlungen
  - ▶ Unterstützung des Schreibens von Texten: die Prozessmethode
  - ▶ Kognitives Modellieren zur Vermittlung von Strategien zum Sprechen und Schreiben
- ▶ Beispiel: Textsorte ‚Diagramme‘
  - ▶ Diagramme lesen und verstehen
  - ▶ Verfahren zur Ermittlung der sprachlichen Anforderungen
  - ▶ Ein Diagramm beschreiben und auswerten
  - ▶ Ideensammlung zur Planung einer Unterrichtsreihe zur Diagrammkompetenz

# MODUL 6

## Ziele

- ▶ TN erkennen die Notwendigkeit von integriertem Sprach- und Fachlernen.
- ▶ TN lernen Merkmale eines sprachsensiblen Fachunterrichts kennen.
- ▶ TN lernen die Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts kennen und erproben diese.
- ▶ TN erstellen sprachensible schulinterne Lehrpläne.
- ▶ TN erstellen eine sprachensible Unterrichtspartitur.

## Weiterführende Fragen

Wie sehen die fach- und domänenspezifischen Umsetzungen des sprachsensiblen Unterrichts aus?

Wie sieht der Beitrag der einzelnen Fächer/Fachgruppen zum Gesamtsprachencurriculum aus?

## Kompetenzen

**TN** können ihren Unterricht mit Hilfe von Planungsrahmen und ‚Zieltexten‘ sprachbewusst planen.

**TN** können die (fach-)spezifischen Möglichkeiten multimodaler Herangehensweisen in ihrem Unterricht nutzen, wissen aber auch um deren sprachliche Anforderungen.

**TN** können die unterschiedlichen Bereiche Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben und ggf. Sprachmittlung bei der Planung von Unterricht berücksichtigen.

# Potenziale am Übergang Schule - Beruf

## Zusammenfassung

NRW ist stark durch Einwanderung und kulturelle Vielfalt geprägt. Dennoch sind junge Menschen mit Migrationshintergrund weiterhin mehr als andere von Brüchen und Risiken am Übergang von der Schule in den Beruf betroffen. Woraus ergibt sich diese Benachteiligung? Und: Welche Möglichkeiten haben Schulen zur Verfügung, um sie im Sinne gleicher Zugangschancen abzubauen?

Grundlegend ist dabei die Ausrichtung an den Stärken der Jugendlichen. Zu den Potenzialen, die mehrsprachige Jugendliche für das Berufsleben mitbringen - und deren weitere Entwicklung die Schule fördern sollte -, können zum Beispiel Sprachkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen gehören. Insbesondere im Kontakt mit anderen Mehrsprachigen, z.B. Kund\_innen oder Patient\_innen, können Jugendliche solche Fähigkeiten einbringen. Je nach Arbeitsbereich kommt dies den wirtschaftlichen Interessen des jeweiligen Unternehmens zugute oder kann einen Beitrag zur Öffnung hin zu einer mehrsprachigen Gesellschaft leisten. Ziel der schulischen Berufsorientierung sollte es daher sein, vorhandene Fähigkeiten zu erkennen, zu reflektieren und für einen Bewerbungsprozess als Herausstellungsmerkmal nutzbar zu machen.

## Inhalte

- ▶ Sensibilisierung für die eigene Haltung im Hinblick auf Entwicklungsprozesse in der Migrationsgesellschaft
- ▶ Diskriminierungserfahrungen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund am Übergang Schule - Beruf
- ▶ Diversität als Erfolgsstrategie für Unternehmen in Migrationsgesellschaften
- ▶ Methoden, um Ressourcen von Mehrsprachigen als berufliche Schlüsselqualifikation sichtbar zu machen
- ▶ Kritische Reflexion, welche Berufsfelder bei der Beratung/Begleitung einbezogen, welche aber möglicherweise auch ausgeblendet werden
- ▶ Möglichkeiten der Kooperation mit lokalen und regionalen Akteuren zur Überwindung migrationsbedingter Benachteiligung, z.B. aufgrund mangelnder Vernetzung mit örtlichen Berufstraditionen und -netzwerken
- ▶ Strategien für Empowerment in Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

# MODUL 7

## Ziele

- ▶ TN reflektieren die eigene Haltung gegenüber Potenzialen und Entwicklungsbedarfen der Schüler\_innen.
- ▶ TN wissen um die strukturelle Benachteiligung junge\_r Migrant\_innen am Übergang Schule - Beruf.
- ▶ TN setzen sich mit Normalitätserwartungen, Vorurteilsstrukturen und Diskriminierungen auseinander.
- ▶ TN begreifen Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen als Ressourcen und berufliche Schlüsselqualifikationen.
- ▶ TN lernen Methoden für ein diesbezügliches Empowerment kennen.
- ▶ TN reflektieren die sprachlichen Bedingungen und ‚Risiken‘ von Bewerbungsgesprächen.
- ▶ TN können Jugendliche anleiten, ihre Kompetenzen im Bewerbungsprozess mündlich, schriftlich und habituell überzeugend zu vermitteln.
- ▶ TN erkennen die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit mit den Eltern und lernen Methoden kennen, wie diese in den Prozess der Berufsorientierung ihrer Kinder eingebunden werden können.

## Kompetenzen

**TN** können eigene Haltungen in migrationsgesellschaftliche Diskurse einordnen, überprüfen und im Sinne pädagogischer Professionalität differenzfreundlich entwickeln.

**TN** verfügen über ein Repertoire, wie sie Schüler\_innen darin bestärken können, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen als Stärke wahrzunehmen und im Bewerbungsprozess zu nutzen.

**TN** können Ansatzpunkte zur Überwindung struktureller Benachteiligung in ihren Schulen benennen.

**TN** kennen Konzepte für die Initiierung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, in denen Eltern eine wichtige Rolle bei der berufsorientierenden Beratung und Unterstützung ihrer Kinder zukommt.

# Neu zugewanderte und geflüchtete Kinder und Jugendliche

## Zusammenfassung

Das Handlungsfeld der schulischen Integration von neu zugewanderten und geflüchteten Kindern und Jugendlichen steht vor besonderen Herausforderungen. Auch die Erfahrungen vor der Flucht, auf der Flucht und die aktuellen Lebensumstände nach der Ankunft in Deutschland sind sehr heterogen und für diese Kinder und Jugendlichen teilweise traumatisch gewesen. Die Lernerfahrungen und bisherigen Bildungsbiographien der Schüler\_innen sind sehr unterschiedlich.

Neu zugewanderte Schüler\_innen in NRW besuchen meist eigens eingerichtete sogenannte ‚Integrationsklassen‘ (Auffang- oder Vorbereitungsklassen), in denen in der Regel Deutsch als Fremdsprache vermittelt wird, und nach Vermittlung basaler Kenntnisse der deutschen Sprache wird der Übergang in den Regelunterricht angebahnt. Abhängig von den regionalen Gegebenheiten kommen die Schüler\_innen unmittelbar in Regelklassen, ohne über Kenntnisse der Alltags- und Unterrichtssprache Deutsch zu verfügen.

Schulen benötigen daher Konzepte, mit denen in flexibler Weise auf diese sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen reagiert werden kann. Dabei ist eine individuelle Unterstützung der Schüler\_innen beim Erlernen der deutschen Alltags- und Bildungssprache ebenso zu berücksichtigen wie ein wertschätzender Einbezug der von ihnen mitgebrachten Familien- und Fremdsprachen und darüber hinausgehenden Kompetenzen für das fachliche Lernen.

Schulen sind gefordert, die vorhandenen Potenziale der Schüler\_innen zu erkennen und wertzuschätzen. Sie sind aber auch darauf angewiesen, dann zusätzliche Unterstützung und fachliches Wissen zu erhalten, wenn Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Flucht- oder Traumatisierungserfahrungen Schwierigkeiten beim schulischen Lernen haben oder z.B. aufgrund ungeklärter Zukunftsperspektiven einer zusätzlichen Belastung ausgesetzt sind. Die Übergänge sowohl innerhalb einer Schule als auch von einer Institution zur anderen sind mit zu berücksichtigen, da die Veränderung einer Umgebung die Schüler\_innen erneut verunsichern kann.

## Inhalte

- ▶ Ankommen in Deutschland: Erfahrungen und aktuelle Lebensumstände
- ▶ Rechtliche Rahmenbedingungen, Organisationsmodelle und schulische Konzepte („Anregungen für die ersten Wochen“ u.ä.)
- ▶ Schule im Sozialraum und Netzwerkarbeit
- ▶ Alphabetisierung in der deutschen Sprache und Anfangsunterricht
- ▶ Basiswissen in der deutschen Sprache
- ▶ Einbeziehung der Familien- und Fremdsprachen für das Lernen
- ▶ Eltern- und Bildungspartnerschaften
- ▶ Fluchterfahrungen und Traumatisierung



# MODUL 8

## Ziele

- ▶ TN beschäftigen sich mit den heterogenen Erfahrungen und aktuellen Lebensumständen neu zugewanderter Schüler\_innen.
- ▶ TN wissen um wichtige rechtliche Bestimmungen (Schulgesetz NRW, BASS-Erlasse).
- ▶ TN erarbeiten, welche Informationen für Lehrkräfte relevant sind, um neu zugewanderte und geflüchtete Schüler\_innen begleiten zu können.
- ▶ TN kennen Möglichkeiten, Schüler\_innen in der deutschen Sprache zu alphabetisieren, die je nach bisheriger Lernerfahrung neu alphabetisiert werden müssen oder aber bereits ein anderes Schriftsystem als das lateinische kennengelernt haben.
- ▶ TN wissen um die Bedeutung der ersten Wochen in der Schule und vertiefen Themen wie das grundlegende Kennenlernen von schulischen Strukturen und von Erwartungshaltungen in der Schule.
- ▶ TN erweitern ihre Kenntnisse über DaF- bzw. DaZ-Spracherwerbsprozesse unter Einbezug der Mehrsprachigkeit.
- ▶ TN lernen Gelingensbedingungen und Modelle für eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kennen.

## Kompetenzen

**TN** können die Orientierung der Schüler\_innen und ihrer Eltern im Schulsystem NRW unterstützen.

**TN** verfügen über Kenntnisse der gesellschaftlichen, soziokulturellen und rechtlichen Situation verschiedener Gruppen neu Zugewanderter und Geflüchteter.

**TN** können die Kompetenzen der Schüler\_innen in ihren Familien- und/oder Fremdsprachen als Ressource im Unterricht nutzen.

**TN** kennen Verfahren zur Erfassung und Förderung individueller Lernprozesse.

**TN** verfügen über ein Bewusstsein für die Widersprüchlichkeiten und Herausforderungen, die mit dem Verlust der Heimat und dem Wechsel von einem in ein anderes Land verbunden sind, und berücksichtigen sie in ihrem pädagogischen Handeln.

**TN** können Unterrichtsprozesse so gestalten, dass die Schüler\_innen in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation handlungsfähig und schrittweise an die sprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts herangeführt werden.

# Professionelle Lerngemeinschaften

## Zusammenfassung

Interkulturelle Schulentwicklung muss initiiert, begleitet und gesteuert werden. Dieses Modul informiert deshalb über professionelle Lerngemeinschaften (PLG) im Hinblick auf den Prozess der Einrichtung einer PLG so wie auch über die notwendigen begleitenden Maßnahmen zur Unterstützung einer nachhaltigen Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung im Sinne eines integralen Konzepts interkultureller Schulentwicklung. Dabei werden zum einen fachliche Ansätze und Prinzipien und zum anderen auch praxisbezogene Instrumente, Strategien und Methoden (z.B. für den Bereich der Evaluation und Beratung) vermittelt und erprobt.

Der Grundgedanke, den Lernerfolg von Schüler\_innen durch gemeinsame Lernprozesse ihrer Lehrer\_innen zu verbessern, stellt das besondere Potenzial des Konzepts (PLG) für die Qualitätssteigerung von Schule und Unterricht hin zu einer „Lernenden Institution“ dar, die fortlaufend individuelle und interkulturelle Entwicklungsprozesse systematisch einbezieht. So gaben bereits in den 1990er Jahren erste Studien in den USA Hinweise auf den Zusammenhang zwischen Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Dabei geht es im Kern um ein fortwährendes Miteinander- und Voneinander lernen, das im Kontext der eigenen Schul- und Unterrichtspraxis systematisch reflektiert wird und gegebenenfalls zu einer Änderung und Öffnung der eigenen Sichtweisen und des professionellen Handelns auch über institutionelle Grenzen hinweg führt. Insofern sind professionelle Lerngemeinschaften ein Erfolg versprechendes Instrument, um ausgewählte Entwicklungsschwerpunkte (z.B. im Bereich der sprachlichen Bildung oder hinsichtlich einer Vernetzung im Sozialraum) effektiv voranzubringen. Ausgangspunkt und Ziel aller Überlegungen und Maßnahmen sind dabei immer die Schüler\_innen und ihr Lernerfolg. Um eine Steigerung des Bildungserfolgs aller Schüler\_innen durch kollegiales Lernen der Lehrkräfte zu erreichen, bedarf es einer Steuerung der entsprechenden Lern- und Arbeitsprozesse durch die professionellen Lerngemeinschaften.

## Inhalte

- ▶ Begriffsbestimmung: Was sind professionelle Lerngemeinschaften?
- ▶ Voraussetzungen und vorbereitende Schritte für die Konstituierung
- ▶ PLG als Instrument interkultureller (Ganztags-) Schulentwicklung, die auch eine diversitätsbewusste Öffnung und Vernetzung mit dem sozialen Umfeld einschließt
- ▶ Aufbau einer kollegialen Gesprächs- und Reflexionskultur pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft

# MODUL 9

## Ziele

- ▶ TN lernen grundlegende Merkmale, Prinzipien und positive Effekte professioneller Lerngemeinschaften kennen.
- ▶ TN erarbeiten Gelingensbedingungen und konkrete Schritte für die Einrichtung und erfolgreiche Umsetzung einer PLG.
- ▶ TN machen sich mit Prozessen, Ansätzen und Methoden für eine strukturierte und zielführende Zusammenarbeit im Rahmen der PLG vertraut.
- ▶ TN lernen zur Unterstützung einer nachhaltigen interkulturellen Schulentwicklung Instrumente und Konzepte für Evaluation und Beratung kennen.
- ▶ TN werden sich ihrer Rolle als kollegiale Berater\_innen bewusst und erproben kommunikative Mittel und Strategien zur Umsetzung und Begleitung von Arbeitsprozessen.

## Weiterführende Fragen

Wie wird der Transfer der Arbeit innerhalb der PLG auf das gesamte Kollegium bzw. in das System Schule gewährleistet („Schule als lernende Institution“)?

Wie können weitere Ressourcen innerhalb und außerhalb der Schulgemeinde für die Arbeit der PLG genutzt werden?

## Kompetenzen

**TN** verfügen über Wissen zu Funktionen, Gelingensbedingungen und didaktisch-methodischen Prinzipien einer PLG und wissen, wie sie diese Kenntnisse in der Praxis weitergeben und umsetzen können.

**TN** verfügen über ein Repertoire von Ansätzen, Instrumenten und Methoden, mit deren Hilfe personale, unterrichtliche und auf die ganze Schule bezogene Entwicklungsprozesse zielgerichtet initiiert, begleitet und überprüft werden können.

**TN** können kollegiales Lernen befördern, indem sie – auf der Grundlage einer kompetenz- und bedarfsorientierten Zusammenarbeit – eine fachliche Auseinandersetzung mit Fragen einer veränderten Lehr-/Lernkultur anregen sowie vorhandene Stärken, Bedarfe und gemeinsame Werte eruieren, reflektieren und nutzbar machen.

# Perspektiven interkultureller Schulentwicklung

## Zusammenfassung

In diesem Modul sollen die Möglichkeiten einer interkulturellen und migrationsgesellschaftlichen Schulentwicklung aufgezeigt werden, die einer zunehmend vielfältigen Realität der sprachlichen, soziokulturellen und ökonomischen Lebensbedingungen der Schülerschaft Rechnung trägt, eine Kultur der Anerkennung und eines differenzsensiblen Miteinanders etabliert und so hilft, Bildungsbenachteiligung zu überwinden und demokratische Partizipation zu ermöglichen. Interkulturelle Schulentwicklung meint dabei einen zielgerichteten und gesteuerten Prozess, an dem alle an Schule Beteiligten mitwirken und der die Personalentwicklung ebenso umfasst wie die Unterrichtsentwicklung und das gesamte Schulleben, einschließlich der Vernetzung und Kooperation im Sozialraum.

Inhaltlich geht es z.B. um die erforderliche Zeit für und Planung von Fortbildungen und um die curriculare Einbeziehung migrationsrelevanter Themen oder insbesondere um ein Konzept durchgängiger Sprachbildung und eine verstärkte Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler\_innen. Ausgehend von einer Selbsteinschätzung des Entwicklungsstandes der jeweiligen Schule sind vorhandene Ansatzpunkte für eine interkulturelle Schulentwicklung zu würdigen, erste (oder nächste) Schritte zu diskutieren und festzulegen sowie nachhaltige Perspektiven ins Auge zu fassen. Dabei gibt es angesichts der das Handlungsfeld von Schule in der Migrationsgesellschaft prägenden Widersprüche keine Rezepte. Die Benennung und Reflexion dieser Widersprüche helfen jedoch dabei, einen für die eigene Schule bzw. Bildungsinstitution passenden Weg zu beschreiben.

## Inhalte

- ▶ Vielfalt und heterogene Lernausgangssituationen der Schüler\_innen als Grundlagen pädagogisch-didaktischer Planung und Unterrichtsgestaltung (vgl. Referenzrahmen Schulqualität NRW)
- ▶ Schüler\_innenorientierung und Heterogenität, Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexivität
- ▶ Checklisten zur interkulturellen und inklusiven Schulentwicklung ( z.B. Index für Inklusion, LaKI- Checkliste)
- ▶ Bedeutung relevanter Diversitätsmerkmale für die Unterrichts-, Personal-, und Schulentwicklung

# MODUL 10

## Ziele

- ▶ TN setzen sich mit den verschiedenen Handlungsebenen interkultureller Schulentwicklung auseinander.
- ▶ TN evaluieren die Ausgangssituation ihrer Schule/Institution anhand von Checklisten.
- ▶ TN lernen Checklisten und Instrumente kennen, die die Implementierung sprachsensibler Unterrichts- und außerunterrichtlicher Angebote in den Kontext interkultureller, differenzsensibler Unterrichts- und Schulentwicklung stellen.
- ▶ TN bestimmen Maßnahmen, wie sie eine interkulturelle Schulentwicklung und Öffnung der Schule konkret (weiter) angehen wollen.
- ▶ TN lernen aktuelle Projekte zur Institutionenentwicklung und zum Umgang mit Vielfalt kennen. z.B. *Rucksack*, *Rucksack Schule*, *Sprachschätze*, *Sprachsensible Schulentwicklung*.
- ▶ TN lernen Möglichkeiten zur Umsetzung des Konzepts der institutionellen Mehrsprachigkeit kennen.
- ▶ TN erkennen die Bedeutung der Kooperation mit dem Ganzttag, den Eltern und anderen Bildungspartnern.

## Weiterführende Fragen

Wie kann interkulturelle Schulentwicklung mittelfristig geplant und umgesetzt werden?

Welche Rolle kommt dabei unterschiedlichen Akteur\_innen zu?

Wie lassen sich Schwierigkeiten, z.B. bei der angestrebten Kooperation mit dem Ganzttag, überwinden?

## Kompetenzen

**TN** können Vorschläge zur interkulturellen Schulentwicklung auf allen Ebenen der Institution der Schule machen, einordnen und begründet eigene Perspektiven entwickeln.

**TN** initiieren an ihrer Schule Projekte zum Umgang mit vielfältigen Lebenswelten.

**TN** beziehen sich als ‚Reflective Practitioner‘ in ihren unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Tätigkeiten aktiv auf Ziele, Inhalte und Methoden des Konzepts zur interkulturellen Schulentwicklung.

**TN** beziehen die Eltern aller Schüler\_innen partnerschaftlich und aktiv ein.

**TN** fassen alle sprachlichen Kompetenzen der Schüler\_innen als Ressourcen für Sprachbildung, Lernen und Persönlichkeitsstärkung auf und beziehen sie systematisch in ihre unterrichtliche Praxis mit ein.

**TN** reflektieren und evaluieren regelmäßig den Entwicklungsprozess zu einer Schule der Vielfalt.

# Zum Konzept

Migration bestimmt oder beeinflusst in der einen oder anderen Weise die Lebenspraxis vieler Menschen und das gesellschaftliche Zusammenleben aller, so dass man von einer globalen Migrationsgesellschaft sprechen kann. Unter dieser Perspektive stellt sich für Institutionen einerseits die Frage, wie ihre Angebote, Abläufe und Routinen der gewachsenen Diversität der Gesellschaft besser entsprechen können. Andererseits geht es im Sinne der migrationsgesellschaftlichen Öffnung auch darum, Zugänge zu gesellschaftlich relevanten Positionen – z.B. in den Institutionen – so zu gestalten, dass niemand benachteiligt wird.

Auch im Bildungsbereich kann eine „interkulturelle Öffnung“ den Grundstein für eine systemische Schulentwicklung legen, die die Vielfalt der sprachlichen und lebensweltlichen Erfahrungen aktiv aufgreift und darauf zielt, alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich handlungsfähig zu machen. Um diesbezüglich Nachhaltigkeit zu erreichen, ist neben der Unterstützung durch Leitung und Schulaufsicht auch die permanente Einbeziehung des Kollegiums erforderlich. Voraussetzung einer solchen Entwicklung auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer ist die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und deren Eingebundenheit in gesellschaftliche Diskurse sowie Normalitätsannahmen, die im Rahmen der Institution „selbstverständlich“ geworden sind.

Die Thematisierung dieser Zusammenhänge findet insbesondere im ersten und letzten Modul statt. Sie bilden insofern den unverzichtbaren, perspektivierenden Rahmen, in den sich die Inhalte der anderen Module einfügen.

Zwischen den einzelnen Modulen, also während der Umsetzung der Inhalte durch die jeweilige Adressat\_innengruppe, unterstützt idealerweise eine systemische Beratung den Entwicklungsprozess.



## Seminare

Folgende Grundprinzipien liegen unserer Arbeit mit den Fortbildungsmodulen zugrunde:

▶ **Selbstverantwortung**

Für das Gelingen einer erfolgreichen Fortbildung tragen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihren Teil der Verantwortung. Die Auswahl der passenden Module liegt in der Verantwortung der/des beauftragten Organisers/in in Absprache mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung. Grundlage für die Auswahl der Fortbildungsmodule sollten die in der Gruppe vereinbarten Zielsetzungen sein.

▶ **Professionalität**

Auf der Basis langjähriger Erfahrung und Expertise und unter Einbeziehung vielfältiger Medien sowie aktivierender Methoden erarbeiten unsere Moderator\_innen gemeinsam mit den Teilnehmer\_innen wesentliche Aspekte der im Titel angesprochenen Themen.

▶ **Kollegiales Lernen**

Unsere Fortbildungen sind methodisch und didaktisch auf eine aktive Beteiligung angelegt und geben Raum für ein kollegiales Lernen in der Gruppe. Die Teilnehmer\_innen profitieren durch den Erfahrungsaustausch voneinander und arbeiten an gemeinsamen Fragestellungen.

▶ **Systemischer Ansatz**

Nachhaltige Wirksamkeit wird durch die Einbindung systemischer Elemente erzielt.

## Ansprechpartner\_innen

▶ **Christiane Bainski**

- Leitung -

Telefon 02931 82 5200

christiane.bainski@bra.nrw.de

▶ **Ulrike Trapp**

Telefon 02931 82 5211

ulrike.trapp@bezreg-arnsberg.nrw.de

## Über uns

Alle geförderten Kommunalen Integrationszentren in NRW bilden einen landesweiten Zusammenschluss. Das Land NRW unterstützt die Kommunalen Integrationszentren durch eine Landesweite Koordinierungsstelle (LaKI), die sich aus der ehemaligen Hauptstelle der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien NRW und Teilen des Kompetenzzentrums für Integration bei der Bezirksregierung Arnsberg zusammensetzt.

Die Landesweite Koordinierungsstelle nimmt folgende Aufgaben wahr:

- ▶ Moderation des internen Austauschs,
- ▶ Durchführung interner und überregionaler Qualifizierungsangebote,
- ▶ Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit,
- ▶ Organisation des Förderprogramm-Controllings,
- ▶ Mitwirkung bei der konzeptionellen Weiterentwicklung von Integration und Bildung in NRW,
- ▶ Beratung und Begleitung von Kommunen und KI, Zusammenarbeit mit der Wissenschaft.

Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI)

Ruhrallee 1-3

44139 Dortmund

02931 82 5215

laki@bra.nrw.de

[www.kommunale-integrationszentren-nrw.de](http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de)

Gefördert von:

Ministerium für Arbeit,  
Integration und Soziales  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für  
Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen

