

HAMBURG MACHT SCHULE

→ HAMBURGER LEHRKRÄFTE
UND ELTERNRÄTE

02/2024 36. JAHRGANG



MEHRSPRACHIGKEIT

BSB-INFO:

IM FOKUS: SPRACHENUNTERRICHT IN HAMBURG

NEU IM AMT: SENATORIN BEKERIS IM INTERVIEW

NEUE SERIE „DEMOKRATIE LAB“:
SCHULE GEMEINSAM GESTALTEN



FOTO RIKE BRAUN

Pausengespräch
in der Beruflichen Schule
Hamburg-Harburg (BS18)

HERAUSGEBER:

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB)
Heinz Grasmück, Direktor des Landesinstituts
für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg / heinz.grasmueck@li.hamburg.de

REDAKTIONSLEITUNG THEMA:

Ingrid Herzberg, Ruben Herzberg / redaktionsleitung.hms@hamburg.de

REDAKTION:

Dr. Martina Diedrich, Prof. Dr. Dagmar Killus, Beate Proll

ENDKORREKTUR: Karolin Leyendecker**REDAKTIONSLEITUNG BSB-INFO:**

Svenja Brandt / svenja.brandt@bsb.hamburg.de

REDAKTION

Petra Stessun / petra.stessun@bsb.hamburg.de

LAYOUT Andrea Lühr, Carsten Thun**DRUCK** Schipplück + Winkler Printmedien GmbH**TITELFOTO** Istockphoto/M_a_y_a**AUTORENFOTOS** Privat**36. JAHRGANG / AUFLAGE: 8.000****ONLINE ZUM DOWNLOAD UNTER:**

<https://www.hamburg.de/bsb/hamburg-macht-schule>

ISSN 0935-9850**IMPRESSUM**

*Liebe Leserinnen
und Leser,*



HEINZ GRASMÜCK

meine Gewährsfrau für dieses Editorial ist die in Berlin lebende Schriftstellerin Olga Grjasnowa, geboren 1984 in Baku, Aserbaidshan. Sie schreibt in beeindruckender und wertschätzender Weise über die "Macht der Mehrsprachigkeit"¹. Als sie im Alter von elf Jahren nach Deutschland in die tiefste hessische Provinz kam, konnte sie abgesehen von dem Kommando „Hände hoch!“, das sie in alten sowjetischen Filmen aufgeschnappt hatte, kein Wort Deutsch. Heute ist sie eine erfolgreiche deutsche Schriftstellerin, der es wichtig ist, dass ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen. Sie selbst sagt nach ihrer Fluchterfahrung: „Vielleicht ist es der reine Überlebenswille, denn Sprachkenntnisse können Leben retten. Jede Sprache öffnet darüber hinaus ungeahnte Möglichkeiten und viele Türen – oft gerade dann, wenn man gar nicht damit rechnet.“²

Im Basisartikel dieser Ausgabe zeigt Ingrid Gogolin eindrücklich, dass Mehrsprachigkeit bei weltweit rund 7.000 Sprachen der Normalzustand ist und Einsprachigkeit dagegen die absolute Ausnahme darstellt oder eigentlich gar nicht vorkommt. Nämlich dann, wenn man sich die „inner-sprachliche Mehrsprachigkeit“ vergegenwärtigt: Sprachvarietäten, wie z.B. Fachsprachen, Soziolekte, Regionalsprachen, Dialekte. Dauernd switchen wir situationsbezogen zwischen Sprachen und verschiedenen Registern, zwischen mündlicher und schriftlicher Konzeption von Sprache hin und her. „Es gibt keinen einsprachigen Menschen“, so zitiert Gogolin den österreichischen Romanisten Mario Wandruszka.

Die von Ingrid Gogolin sorgfältig vorgenommene Begriffsklärung ist dabei kein wissenschaftlicher Selbstzweck. Die Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft muss sich vielmehr konstruktiv und diskriminierungssensibel mit aus Sicht der Forschung abwegigen oder ausgedienten Fachbegriffen auseinandersetzen. Bezeichnungen wie (nichtdeutsche) Herkunftssprache, Muttersprache, Standardsprache oder gar „richtiges Deutsch“ transportieren

Wertigkeiten und erzeugen Hierarchien, die entscheidende Vorteile von Mehrsprachigkeit verstellen und deren Potenziale brachliegen lassen. So fächert Inga Christiana Eckardt, selbst zweisprachig in der dänischen Minderheit in Norddeutschland aufgewachsen, den Begriff Mehrsprachigkeit in ihrer 2024 publizierten Dissertation auf und differenziert in gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit, innere und äußere Mehrsprachigkeit, freiwillige und unfreiwillige, migrationsbedingte, lebensweltliche sowie institutionelle Mehrsprachigkeit³.

Zurück zu Olga Grjasnowa: „Ich selbst habe manchmal das Gefühl, in jeder Sprache eine andere Persönlichkeit zu haben. Auf Russisch bin ich witziger, auf Deutsch aufgeräumter, womöglich sogar sachlicher, und auf Englisch zwar eingeschränkt in meinen Ausdrucksmitteln, aber viel freier und entspannter, weil es kein Kampf war, die Sprache zu lernen, und weil mir niemand meine Fehler vorhält. Mit Tieren und Babys spreche ich, ohne nachzudenken, Russisch. Mein ganzes Leben habe ich Sprachen gelernt: Latein, Spanisch und Englisch in der Schule, Französisch und Polnisch im Studium, Hebräisch, Türkisch und Arabisch nebenher. Die Erfolge blieben überschaubar, aber dennoch waren diese Stunden nicht verschwendet.“⁴

Ich selbst wünsche Ihnen eine spannende Lektüre und aufregende Einblicke in das Universum der Mehrsprachigkeit und wie Hamburgs Schulen darin eintauchen. Lassen Sie sich vielleicht anregen, eine neue Sprache zu lernen, und erweitern so Ihre Kommunikationsfähigkeit. Wenn man der Forschung glauben darf, wirkt sich Mehrsprachigkeit positiv auf kognitive Fähigkeiten aus und schützt länger vor Alzheimer. Der Autor dieses Editorials lernt gerade an der Volkshochschule Slowakisch und muss sich bereits auf dem Sprachniveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens der Sprachen anders als im Deutschen mit sechs statt vier Fällen herumschlagen und damit, dass auch prädikativ verwendete Adjektive dekliniert werden müssen: Bratislava je pekná - Bratislava ist schön.

Bis zur nächsten Ausgabe von HAMBURG MACHT SCHULE verabschiede ich mich mit „Dovidenia!“ (Auf Wiedersehen!) – oder eher hanseatisch umgangssprachlich mit „Ahojte!“ (Tschüs!).

³ Inga Christiana Eckardt: Reflexionen zu Mehrsprachigkeit und Sprachidentität. Eine Rekonstruktion individueller Perspektiven mehrsprachiger Jugendlicher mit Migrationserfahrung. Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston 2024, S. 15

⁴ Grjasnowa, S. 13 (E-Book)

¹ Olga Grjasnowa: Die Macht der Mehrsprachigkeit. Über Herkunft und Vielfalt. Dudenverlag Berlin 2021

² Ebd. S. 16 (E-Book)

THEMA

Moderation Ingrid und Ruben Herzberg

- 03 EDITORIAL
Heinz Grasmück
- 05 EINFÜHRUNG INS THEMA:
Mehrsprachigkeit – Begriffsklärung und Forschungsstand
- 09 SCHWERPUNKT HAMBURG
„Komm, wir finden einen Schatz!“
- 12 HAMBURG – TOR ZUR WELT: DREI BEISPIELE FÜR BEWÄHRTE BILINGUALE ANGEBOTE
Französisch am Gymnasium Othmarschen: Mit dem „roi-soleil“ fit für Europa
- 14 ENGLISCH AM GYMNASIUM HOCHRAD
Synergieeffekte sinnvoll nutzen
- 16 SPANISCH AM GYMNASIUM LERCHENFELD
- 18 DIE WELT IN DIE SCHULE HOLEN: HERKUNFTSSPRACHEN FÖRDERN UND PFLEGEN
Twi und Tigrinya am Alten Teichweg
- 19 WILLKOMMEN IN VIELEN SPRACHEN AN DER STADTTEILSCHULE LOHBRÜGGE
- 20 DEUTSCH-TÜRKISCHER SCHRIFTSPRACHERWERB AN DER GEORG-KERSCHENSTEINER-GRUNDSCHULE
- 21 ELBSCHULE
Bildungszentrum Hören und Kommunikation
- 22 DIE UKRAINISCHE SAMSTAGSSCHULE
- 23 EIN MEHRSPRACHIGES RAP-PROJEKT AM LUISEN-GYMNASIUM BERGEDORF
- 24 FORSCHUNGSPROJEKT „PHYSIKUNTERRICHT IM KONTEXT SPRACHLICHER DIVERSITÄT“
- 25 SPRACHBEWUSSTHEIT FÖRDERN BEI LERNENDEN – SENSIBILISIERUNG STÄRKEN BEI LEHRENDEN
Die Welt der Sprache(n) im Deutschunterricht
- 27 DEN NORMALFALL MEHRSPRACHIGKEIT LEBEN AN DER BERUFLICHEN SCHULE BS18
- 29 MEHRSPRACHIGE ELTERNFORTBILDUNG FÜR AKTIVE MITGESTALTUNG
- 30 GRUNDSCHULE VORAUS
gemeinsam.gestalten.lernen
- 32 DAS 12. HAMBURGER MEHRSPRACHENTURNIER

BSB INFO

- 34 INTERVIEW
Senatorin Bekeris für „Hamburg macht Schule“
- 37 SCHULE GEMEINSAM GESTALTEN
Demokratie-Werkstatt im Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium
- 42 BERTINI-PREIS
Gegen Ausgrenzung: Diese 131 jungen Hamburgerinnen und Hamburger machen Mut.
- 44 BLICKPUNKT SCHULQUALITÄTSENTWICKLUNG
Folge 6: Programm „Anschluss“ – mit Mentoring intensiv fördern und begleiten
- 47 ÜBERLEGUNGEN UND ERLÄUTERUNGEN ZUM ÜBERGEORDNETEN ZIEL DER PLURILINGUALITÄT
Hamburg setzt in den neuen Fachrahmenplänen der neueren Sprache einen Schwerpunkt.
- 50 WELCHE SPRACHEN SPRECHEN UNSERE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER?
Sprachenvielfalt in Hamburg
- 51 ZUGANG ZUR EIGENEN IDENTITÄT
Schulübergreifender Herkunftssprachenunterricht
- 54 SPRACHFESTSTELLUNGSPRÜFUNGEN
Natürliche Mehrsprachigkeit ein- und wertschätzen
- 56 SCHULISCHE BEGABUNGS- UND EXZELLENZFÖRDERUNG IN DEN SPRACHEN
In Hamburg wird viel Wert auf den Sprachenunterricht gelegt.
- 59 PERSONALIEN
- nur online:*
- 60 LESEHUNGER, LESEABENTEUER UND LESEKOMPETENZ
- 63 KoDiA – DAS PROJEKT
„Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt“
- 66 FACHTAG FILMBILDUNG
„Doppelstunde Film“

Die Themen der nächsten Hefte:

Bewegte Schule

Wie gehen Schulen mit ihrem Namen um?

Bildungsminimum

Gern nehmen wir von Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, Anregungen und Angebote für Beiträge entgegen. Wenden Sie sich bitte an redaktionsleitung.hms@hamburg.de

EINFÜHRUNG INS THEMA TEIL (I)

Mehrsprachigkeit: Begriffsklärung und Forschungsstand

WARUM WIR IN UNSEREN SCHULEN EINEN SCHATZ HEBEN KÖNNEN

Es gibt keinen einsprachigen Menschen – so hat es Mario Wandruszka, Romanist aus Österreich, in seinem beeindruckenden Buch „Die Mehrsprachigkeit des Menschen“ festgestellt (Wandruszka, 1981). Er hat damit darauf aufmerksam gemacht, dass jede Sprache aus einer Vielzahl von Varianten besteht – aus regionalen Dialekten, den Jargons sozialer Gruppierungen, den Spezialausdrucksweisen von Berufsgruppen zum Beispiel. Das individuelle sprachliche Verhalten passt sich, so gut es der einzelnen Person möglich ist, dieser Diversität an: Mit Gleichaltrigen wird ein Jugendlicher anders sprechen als mit einer Respektsperson; in einer privaten Situation wird er anders sprechen als im öffentlichen Kontext – etwa: bei einer Bewerbung oder in einer Prüfung.

Je angemessener eine Person imstande ist, ihr sprachliches Repertoire an die Erfordernisse der jeweiligen Kommunikationssituation anzupassen, desto erfolgreicher wird sie im Leben sein. Wandruszka hat mit seiner provozierenden Feststellung darauf aufmerksam gemacht: Es gibt nicht die „eine, richtige, gute Sprache“ (wie etwa: Hochdeutsch, oder das grammatisch formvollendete Deutsch), sondern verschiedene Formen von Sprache, die jeweils für eine Kommunikationssituation mehr oder weniger passend sind. Die „sprachlich gebildete“ Person ist diejenige, die es vermag, so treffsicher wie möglich auf eine situationsadäquate Verständigungsweise zuzugreifen. Hinweise an Lernende wie „Das ist kein gutes Deutsch“, „Das ist kein richtiges Deutsch“, sind – für sich genommen – wenig sinnvoll; es müsste immer hinzugefügt werden: „in diesem Kontext“.

Für die Schule und den Unterricht erwächst hieraus die Herausforderung, Schülerinnen und Schüler – unabhängig davon, welcher sprachlichen Herkunft sie sind – mit den Anforderungen der Sprachverschiedenheit (oder auch: innersprachlichen Mehrsprachigkeit) vertraut zu machen. Das ist aber nicht die einzige Bedeutung von „Mehrsprachigkeit“. Eine andere, vermutlich häufiger anzutreffende ist mit der Vielfalt unterschiedlicher Sprachen verbunden. Die Grenzen zwischen innersprachlichen Varietäten und unterschiedlichen Sprachen können oft nicht leicht gezogen werden – man denke etwa an „das Deutsch“ in Norddeutschland und „das Deutsch“ der Schweiz. Ungeachtet



Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ingrid Gogolin ist Senior-Professorin für Internationale Vergleichende und Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität Hamburg.

FOTO © SCHOLZFOTO

dessen wird wissenschaftlich zwischen mehr als 7000 Sprachen unterschieden, die gegenwärtig weltweit gesprochen werden (Eberhard, Simons, & Fenning, 2021). Einige dieser Sprachen verfügen nur über kleine Gruppen von Sprecherinnen und Sprechern; diese werden deshalb in einer absehbaren Zeit wohl nicht mehr benutzt. Mehr als 4000 Sprachen aber sind „vital“: Sie verfügen über große Gruppen von Sprecherinnen und Sprechern, sind institutionell abgesichert (etwa, weil sie unterrichtet werden) und über den individuellen Gebrauch hinaus festgehalten, vor allem durch nachhaltig verfügbare und weit verbreitete schriftliche Dokumente.

Besondere Herausforderungen für Schulen

Aus dieser Form der Mehrsprachigkeit erwächst eine zusätzliche Herausforderung für die Schule und den Unterricht, denn sie existiert inzwischen auf engstem Raum. Ein Motor dafür ist Migration. Bekanntlich ist Deutschland seit Jahrzehnten ein Einwanderungsland, und wie überall auf der Welt sind Großstädte (wie Hamburg) die attraktivsten Ziele für Migration. Wir wissen, dass im Schuljahr 2022/23 ca. 53 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Hamburg aus einer Familie mit Migrationsgeschichte stammen. Es gibt keine genauen Vorstellungen davon, wie viele und welche Sprachen durch Migration in Hamburg alltäglich gesprochen werden. Erhebungen bei Schulanfängern deuten darauf, dass es um die 100 sind. Tatsächlich dürften es mehr sein, denn Migrantinnen und Migranten aus ca. 190 Staaten leben in Deutschland – also aus beinahe allen Staaten der

Welt. Eine Untersuchung an der Universität Hamburg ergab, dass ca. 300 Sprachen alltäglich von ihren Studierenden benutzt werden.

Mit „Mehrsprachigkeit“ ist beides angesprochen: eine Sicht auf die einzelne Person (ihre sprachliche Entwicklung, den Sprachgebrauch, die sprachlichen Fähigkeiten; Grosjean, 2020) und eine Sicht auf die sprachliche Konstellation in einer Gemeinschaft oder Gesellschaft. Aus einer pädagogischen Perspektive wurde der Begriff „Plurilingualität“ eingeführt (Beacco & Byram, 2007). Fokussiert wird damit auf die individuellen Herausforderungen und zugleich Möglichkeiten, die mit Aneignung und Gebrauch unterschiedlicher Sprachen verbunden sind. Über die übliche Perspektive auf Verständigung hinaus sind damit spezifische Merkmale von Spracherwerb und Sprachgebrauch im mehrsprachigen Kontext angesprochen, wie die Übertragung von Mitteln (Transfer) zwischen Sprachen, die Praxis des Sprachenwechsels oder die Mittlung (übersetzen, dolmetschen) zwischen Sprachen.

Aus spracherwerbtheoretischer Sicht ist Mehrsprachigkeit kein Problem. Gudula List, eine der Pionierinnen der Mehrsprachigkeitsforschung in Deutschland, hat darauf hingewiesen, dass „im Kopf eines Kindes“ Platz für unendlich viele Sprachen ist (List, 1995). Herausforderungen für Erziehung und Bildung ergeben sich nicht durch Mehrsprachigkeit an sich, sondern dadurch, dass die Unterschiedlichkeit der sprachlichen Bildungsvoraussetzungen in Lerngruppen zugenommen hat. Auch dies ist bekanntlich nicht nur auf die Unterschiedlichkeit von Varietäten oder Sprachen an sich zurückzuführen, sondern auch darauf, dass die Lebenslagen der Heranwachsenden sich zunehmend unterscheiden. Es beeinflusst die Sprachentwicklung eines Kindes, ob es in einer ökonomisch gutgestellten Umgebung mit akademisch gebildeten Eltern zur Sprache kommt oder in einer Familie mit wenig eigener Bildungserfahrung und großen finanziellen Sorgen. Die Komplexität der Lebensbedingungen und davon abhängigen Bildungsvoraussetzungen macht es schwierig, auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden einzugehen.

Zur Stärkung der Selbstkonzepte

Dies aber ist erforderlich, wenn sprachliches Lehren und Lernen in der Schule erfolgreich sein soll. Nachgewiesen ist, dass die Gesamtheit sprachlicher Erfahrungen eines Kindes die Grundlage für den weiteren Ausbau sprachlicher Fähigkeiten durch Schule und Unterricht bildet. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist ein erfolgreicher Ausbau von Fähigkeiten nur möglich, wenn an die Erfahrungen der Lernenden angeknüpft wird, wenn eine systematische Unterstützung bei der Aneignung von neuen Lernstrategien erfolgt, und nicht zuletzt: wenn die Lernenden motiviert

werden und es unterstützt wird, dass sie ein Selbstkonzept als „erfolgreiche Lernende“ entwickeln bzw. stärken (Gold & Brod, 2020). Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung zu ignorieren (also nicht im Unterricht systematisch zu berücksichtigen oder gar aus Lehr-Lern-Prozessen auszuschließen), ist folglich im Kontext sprachlicher Diversität wenig erfolgversprechend.

Zudem zeigen Forschungsergebnisse, dass Mehrsprachigkeit durchaus mit Vorteilen für das sprachliche Lernen und das Lernen überhaupt verbunden sein kann. Die explizite Erfahrung, dass Kommunikation nicht immer ohne weiteres gelingt, führt zur Entwicklung besonderer Sprachaufmerksamkeit und zu einem guten Grundstock an Wissen über Sprache. Damit verbunden sind besondere Fähigkeiten der Unterscheidung zwischen Ausdrucksmöglichkeiten (Tracy, 2023). Solche (kognitiven) Fähigkeiten sind eine sehr gute Grundlage für sprachliches Lernen und für das Lernen überhaupt. Damit die Lernenden sie tatsächlich für den Ausbau ihrer (nicht nur sprachlichen) Fähigkeiten dauerhaft nutzen können, ist es erforderlich, sie systematisch beim Ausbau der von ihnen selbst spontan und instinktiv eingesetzten Strategien zu unterstützen. Geschieht dies nicht, werden die aus der Sprachpraxis mitgebrachten Erfahrungen des Nachdenkens über Sprache und zur Entscheidung über die für eine Situation am besten geeigneten sprachlichen Mittel nicht über den Stand hinaus entwickelt, der mit spontanem alltäglichem Sprachgebrauch einhergeht. Wie bei jeder anderen aus der natürlichen Entwicklung hervorgehenden Kenntnis oder Fähigkeit bedarf es auch hier der kundigen und systematischen Unterstützung im Bildungsprozess, damit sie zur strategisch einsetzbaren Kompetenz weiterentwickelt werden kann – oder gar: damit sie nicht verlorenght.

Der Nutzen von Mehrsprachigkeit für die Bildung

Aus der jüngeren Forschung über Mehrsprachigkeit gehen weitere Informationen zum potenziellen Nutzen der Mehrsprachigkeit für Bildung hervor. Besonders relevant für schulisches Lernen ist, dass der Ausbau herkunftssprachlicher Kompetenzen nicht zu Lasten der Kompetenzen in der deutschen Sprache oder in schulischen Fremdsprachen geht. Im Rahmen bilingualer Schulmodelle konnte gezeigt werden, dass und wie Lernende profitieren: Sie erzielten sowohl in den sprachlichen als auch in anderen Unterrichtsfächern die gleichen, zum Teil sogar höhere Leistungen als Kinder, die im üblichen System einsprachig unterrichtet wurden – und sie eigneten sich in derselben Lernzeit bedeutende Kenntnisse in einer zusätzlichen Sprache an (Möller, Hohenstein, Fleckenstein, Köller, & Baumert, 2017). Eine Langzeituntersuchung der literalen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, die deutsch-einsprachig

leben, und Gleichaltrigen mit Migrationsgeschichte und einer der Herkunftssprachen Türkisch oder Russisch ergab, dass herkunftssprachliche Kompetenzen die Aneignung von Fähigkeiten im Deutschen keineswegs gefährden. Vielmehr zeigten sich in der ca. 2000 Jugendliche umfassenden Stichprobe Typen literaler Kompetenz: Jugendliche, die gute Schreibfähigkeit in ihren Herkunftssprachen aufweisen, verfügen ebenfalls über gute Fähigkeiten im Deutschen und dem Englischen (das als erste Fremdsprache ebenfalls bei allen Teilnehmenden getestet wurde). Zwei weitere Typen waren diejenigen, die in allen beteiligten Sprachen mittlere Leistungen zeigten, und schließlich diejenigen mit schwachen Leistungen in allen Sprachen (Brandt, Krause, & Usanova, 2022). Der Ausbau von Fähigkeiten in der Herkunftssprache geht also nicht auf Kosten der Fähigkeiten in anderen schulrelevanten Sprachen.

Die Forschungsergebnisse machen darauf aufmerksam, dass die Aneignung literaler Fähigkeiten einerseits erfordert, die Lernenden mit spezifischen Anforderungen der Einzelsprache vertraut zu machen. Andererseits beruht Schreib- und Lesekompetenz aber offenbar auch auf sprachübergreifenden Grundlagen, deren Kenntnis und strategischer Einsatz der Literalitätsentwicklung in allen beteiligten Sprachen zugutekommt. Wenn diese Grundlagen systematisch und kooperativ in allen Fächern und Lernbereichen gefördert werden, die am Ausbau literaler Kompetenzen mitwirken, profitieren die Lernenden davon in allen Sprachen, über die sie individuell jeweils verfügen. Erste Studien, die das Prinzip der mehrsprachigkeitssensiblen Förderung sprachübergreifender Strategien im Unterricht erprobten, zeigten, dass die Lernenden in die Lage versetzt wurden, Prinzipien „guten Schreibens“ von der einen (unterrichteten) Sprache auch auf andere Sprachen – z.B. auf die Herkunftssprache Türkisch – zu übertragen (Marx, 2019).

Der aktuelle Forschungsstand

Der vorliegende Forschungsstand ermutigt zu Neuansätzen für sprachliche Bildung, die die Ressource Mehrsprachigkeit systematisch nutzen (Gogolin, Hansen, McMonagle, & Rauch, 2020). Zum einen ist evident, dass die bisher als erfolgreich identifizierten Maßnahmen sowohl denjenigen Lernenden nützen, die selbst in zwei oder mehr Sprachen leben, als auch ihren einsprachig lebenden Mitschülerinnen und Mitschülern. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Erfahrung innersprachlicher Mehrsprachigkeit ohnehin von allen gemacht wird. Darüber hinaus aber macht (so gut wie) jedes Kind in einer deutschen Schule die Erfahrung des Lernens mindestens einer Sprache neben der deutschen. Die explizite Einbeziehung von Mehrsprachigkeit unterstützt auch das Lernen von Fremdsprachen. Die

Lernenden, die zwei- oder mehrsprachig leben, profitieren von mehrsprachigkeitsförderlichen Ansätzen nicht nur, weil sie von ihren mitgebrachten Spracherfahrungen Gebrauch machen können, sondern auch, weil sie Wertschätzung für ihr sprachliches Können und Wissen erfahren.

Allerdings sind ein paar Bedingungen zu erfüllen, damit der Schatz, der in der Mehrsprachigkeit liegt, für alle Beteiligten gehoben werden kann. Zum einen muss bekannt sein, welches sprachliche Potenzial unter Schülerinnen und Schülern vorhanden ist. Erforderlich sind also Methoden, mit denen grundlegende Informationen über die sprachliche Lage der Schülerschaft eingeholt werden, etwa im Bereich der Schulstatistiken. Nur auf dieser Grundlage ist eine sinnvolle, am Bedarf der Schülerschaft orientierte Sprachplanung für das Schulsystem einer Region möglich. Zudem sind Maßnahmen zur prozessbegleitenden Diagnostik der sprachlichen (insbesondere literalen) Entwicklung erforderlich, damit individuelle Verläufe beobachtet werden können und Unterstützungsmaßnahmen ergriffen werden, ohne dass große, irgendwann kaum mehr schließbare Lücken entstehen. Vorbildlich in dieser Hinsicht sind Schulkonzepte, in denen die Entwicklung literaler Fähigkeiten in kleinen, dicht aufeinanderfolgenden Schritten bei allen Lernenden überprüft wird. Diejenigen, bei denen sich herausstellt, dass sie eine Hürde im Entwicklungsprozess noch nicht genommen haben, erhalten für bemessene Zeit zusätzliche Unterstützung in individuellen oder Kleingruppenkonstellationen, die nach dialogischen Prinzipien mit den Lernenden arbeiten (Slavin & Madden, 2006).

Eine zweite Bedingung ist, dass sich die Lehrkräfte einer Schule so weit wie möglich auf ein gemeinsames Sprachbildungskonzept einigen. Sprachbildung, insbesondere die Unterstützung bei der Aneignung literaler Fähigkeiten, ist nicht alleinige Aufgabe spezieller Unterrichtsfächer (des Deutsch- oder Fremdsprachenunterrichts), sondern erfolgt in jedem Unterricht. In jedem Lernbereich oder Fach wird gelesen oder geschrieben. Dabei kommt innersprachliche Mehrsprachigkeit zum Tragen, denn Texte der Fächer oder Lernbereiche folgen auf der Oberfläche verschiedenen Regeln („Fachsprachen“), beruhen aber zugleich auf gemeinsamen varietätsübergreifenden Grundlagen. Ein arbeitsteiliges, auf einem gemeinsamen Konzept beruhendes Vorgehen bei der Sprachbildung erzeugt Synergien und setzt Zeit frei für vertiefendes Lernen.

Und last, not least: Der Erfolg von Maßnahmen, die das Potenzial der Mehrsprachigkeit zum Zuge kommen lassen, wird sich nicht von jetzt auf gleich einstellen. Sowohl Lehrkräfte als auch Lernende sind überwiegend in der Tradition monolingualer Bildung sozialisiert. Damit verbundene Vorstellungen – etwa die, dass „Einsprachigkeit“ der sprachliche Normalfall sei, oder dass die Unterstützung von Mehrsprachigkeit mit Risiken für die Entwicklung von unterrichtssprachlichen Fähigkeiten verbunden sei – sind tief in der Bildungspraxis verankert. Sie lassen sich nur mit Geduld und in überschaubaren Schritten verändern. Die besten Aussichten auf Erfolg haben Schulentwicklungsmaßnahmen, die durch externe Expertise begleitet und von behördlicher Seite unterstützt werden. In Hamburg stehen die Vorzeichen dafür gut: Sprachbildung genießt zunehmende Aufmerksamkeit auf bildungspolitischer Ebene; im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ist langjährige Erfahrung vorhanden, und die Universität Hamburg verfügt über ein starkes Forschungszentrum, das sich mit Mehrsprachigkeit und Bildung befasst. Durch verstärkte Zusammenarbeit mit Schulen ließen sich sicherlich deutliche Erfolge dabei erzielen, den Schatz, der in der Mehrsprachigkeit liegt, für die Bildung aller Heranwachsenden in Hamburg zu nutzen.

Kontakt:

gogolin@uni-hamburg.de

References

- Beacco, J. C., & Byram, M. (2007).** *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe: Council of Europe. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>
- Brandt, H., Krause, M., & Usanova, I. (Eds.) (2022).** *Language Development in Diverse Settings: Cross disciplinary findings from the Project "Multilingual Development: A Longitudinal Perspective (MEZ)"*. Westport: Springer.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fenning, C. D. (Eds.) (2021).** *Ethnologue: Languages of the World* (24.th ed.). Dallas, Texas: SIL International. Retrieved from <http://www.ethnologue.com>
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S., & Rauch, D. (Eds.) (2020).** *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Gold, A., & Brod, G. (2020).** Lernen. In S. Preiser (Ed.), *Pädagogische Psychologie: Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht* (pp. 79–101). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Grosjean, F. (2020).** Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 13–21). Wiesbaden: Springer.
- List, G. (1995).** Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer*, 27–35.
- Marx, N. (2019).** (Wie) sind sprachenübergreifende Schreibfähigkeiten lehr- und lernbar. *ÖDaF-Mitteilungen*, 34(2), 91–96.
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O., & Baumert, J. (Eds.) (2017).** *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2006).** Reducing the gap: Success for All and the achievement of African-American students. *The Journal of Negro Education*, 75(3), 389–400.
- Tracy, R. (2023).** Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Lebensverlauf. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth, & P. Stanat (Eds.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (pp. 57–83). Münster: Waxmann.
- Wandruszka, M. (1981).** *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

EINFÜHRUNG INS THEMA (II)

Schwerpunkt Hamburg „Komm, wir finden einen Schatz!“

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in Hamburger Schulen: sichtbar; wertgeschätzt, genutzt und gefördert Angebote für Hamburger Schülerinnen und Schüler und für Schulen

Herkunftssprachenunterricht (HSU)

In Hamburg ist **Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU)** in den Sprachen Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Chinesisch, Farsi, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Türkisch und Ukrainisch ein reguläres Unterrichtsangebot mit eigenen Rahmenplänen für alle Schulstufen.¹ Dieses breite Angebot ist in Deutschland einmalig und orientiert sich an der mehrsprachigen Hamburger Schülerschaft. Das Angebot reicht von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II und besteht in unterschiedlichen Organisationsformen. Neben schulinternen Angeboten gibt es auch zentrale Angebote, die am Nachmittag stattfinden und in denen Lernende aus verschiedenen Schulen zusammenkommen. Neben den HSU-Angeboten unter Aufsicht der BSB wird in Zusammenarbeit mit verikom (Verbund für interkulturelle Kommunikation und Bildung gGmbH) HSU auch für weniger verbreitete Herkunftssprachen angeboten. Dieses erweiterte Angebot findet nachmittags in Schulräumen statt und steht allen interessierten Schülerinnen und Schülern zur Verfügung.

1 (s. QR Codes S. 10 unten)

Ziel des HSU ist neben der Anerkennung und Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt der Hamburger Schülerschaft auch der Ausbau der individuellen Mehrsprachigkeit.

Deutsches Sprachdiplom (DSD)

Die Prüfung zum **Deutschen Sprachdiplom (DSD)** ist Ende des Schuljahres 2022/23 zum zwölften Mal erfolgreich abgeschlossen worden. Sie bietet gegenwärtigen und ehemaligen Schülerinnen und Schülern aus den Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK) die Möglichkeit, ihre neu erworbenen sprachlichen Kompetenzen in Deutsch in Form eines weltweit anerkannten Sprachnachweises auf der Niveaustufe A2/B1 zertifizieren zu lassen. Dieses Angebot steht allen Schülerinnen und Schülern, die mehrsprachig aufgewachsen sind, zur Verfügung.

¹ Albanisch, Bosnisch und Ukrainisch werden derzeit nicht in der Sekundarstufe II angeboten.

Birte Priebe

Koordination Sprachförderung,
Deutsch als Zweitsprache/Herkunftssprachlicher Unterricht am
Landesinstitut für Lehrerbildung und
Schulentwicklung, Hamburg



Dr. Jule Böhmer

Koordinatorin der Fortbildungen
im Bereich Herkunftssprachen,
Fachseminarleiterin, Lehrbeauftragte
an der Universität Hamburg



Das Hamburger Theatersprachcamp (TSC)

Seit 2007 fördert die BSB das **Hamburger Theatersprachcamp (TSC)** als integralen Bestandteil der Sprachförderung für Hamburger Grundschülerinnen und -schüler. In Kooperation mit der Universität Hamburg (UHH), dem Jugenderholungswerk Hamburg e. V. (JEW), dem LI und der academie crearTaT e. V. bieten die Theatersprachcamps eine spielerische, kreative und lebensnahe Sprachförderung auf Grundlage eines integrativen Konzepts, das die Mehrsprachigkeit als einen wesentlichen Bestandteil selbstverständlich miteinschließt. **2**

Während drei Wochen in den Sommerferien haben Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse und IVK 3/4 in Jugenderholungsstätten in Norddeutschland die Möglichkeit, ihre Sprachfähigkeiten zu entdecken und zu verbessern, insbesondere im Bereich Wortschatz und Grammatik.

Family Literacy (FLY)

Family Literacy (FLY) unterstützt mehrsprachige Eltern, die Bildungsbiografie ihrer Kinder wirksam vorzubereiten und sinnvoll zu begleiten, sowie sich im Raum Schule aktiv einzubringen. Hauptziel von FLY ist es, die literalen Fähigkeiten von Kindern im jungen Alter zu unterstützen, um damit eine Basis für den späteren Erwerb bildungs- und fachsprach-

licher Fähigkeiten zu legen. FLY bezieht Eltern, Großeltern und ältere Geschwister in die Lern- und Bildungsaktivitäten der Kinder ein. Die durchgeführten Aktivitäten sind lustvoll und spielerisch konzipiert und schaffen vielfältige und authentische literale Handlungssituationen. **3**

Das LI und das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) haben in Hamburg erstmals dieses generationsübergreifende Konzept aufgegriffen und in das Hamburger Sprachförderkonzept integriert.

Mehrsprachige Bücherkoffer

Der **Hamburger Bücherkoffer**, ein Programm von coach@school e. V., möchte die Freude am Lesen wecken und dabei die individuelle Mehrsprachigkeit fördern. Hierfür werden zwei Bücherkoffer pro Klasse/Schuljahr zur Verfügung gestellt, die reihum für jeweils eine Woche an die Familien der Schülerinnen und Schüler verliehen werden. Ein Koffer enthält zwölf mehrsprachige, inklusive und interkulturelle Bücher für Schulkinder. Begleitend zu den Hamburger Bücherkoffern werden Fortbildungen für Lehrkräfte angeboten. Auch werden Eltern-Vorleseworkshops organisiert.

4
Das Bücherkoffer-Programm wurde 2017 in Hamburg gestartet und ist inzwischen deutschlandweit vertreten. In Hamburg arbeitet das Bücherkoffer-Team eng mit dem Team von FLY zusammen.

Ähnlich gestaltet ist der **BIE-Lesekoffer „Vielfalt im Kinderbuch“**, der von der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE) entwickelt wurde. Der Lesekoffer unterstützt Vor- und Grundschulen dabei, durch diversitätsbewusste Kinderbücher verschiedene Lebensentwürfe kennenzulernen und sich mit den Lebensrealitäten anderer Kinder zu identifizieren. Pädagogisches Fachpersonal wird in diesem Prozess von der BIE beraten. **5**

SchulMentoren **6**

Das Projekt **SchulMentoren**, gefördert durch den Europäischen Sozialfond (ESF), ist eine Kooperation zwischen der BSB und dem freien Träger „Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V.“ (KWB). Es ist Teil des Programms „23+ Starke Schulen“ der BSB zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. Ziel des Projekts ist die Verbesserung der Bildungschancen und die Vernetzung verschiedener Akteurinnen und Akteure in Stadtteilen, in denen sich die unterstützten Schulen befinden.

Die Elternmentorinnen und -mentoren beraten andere Eltern zu schulischen Fragen, organisieren Elterncafés und Sprechstunden und unterstützen bei Elternabenden und Gesprächen mit Lehrkräften. Die Schülermentorinnen und -mentoren bieten Unterstützung im Schulalltag.

Vielfalt entfalten – Gemeinsam für starke Schulen

Das Projekt der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), **Vielfalt entfalten – Gemeinsam für starke Schulen**, fördert eine diversitätssensible Schulentwicklung, um das Bewusstsein für Diversität und Diskriminierung im Schulalltag zu schärfen und den Unterricht chancengerechter zu gestalten.

Das Projekt wird von der Stiftung Mercator gefördert und in Hamburg in Zusammenarbeit mit der Behörde für Schule und Berufsbildung sowie dem LI, insbesondere mit dessen Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE), entwickelt und umgesetzt.

Angebote für Hamburger Lehrkräfte

Qualifizierung für herkunftssprachliche Lehrkräfte
Seit zwei Jahren bietet das LI jährlich eine **Qualifizierung für herkunftssprachliche Lehrkräfte** an. Die Lehrenden haben das Ziel, in Hamburg eine/ihre Herkunftssprache in der Grundschule und/oder in der Sekundarstufe I zu unterrichten. Teilnahmevoraussetzung für die Qualifizierung ist, dass die Lehrkräfte ein Lehramtsstudium im Ausland absolviert

haben und, wenn möglich, Unterrichtserfahrungen mitbringen. Einige arbeiten bereits als Lehrkräfte. Aus formalen Gründen können sie nicht an der Anpassungsqualifizierung (APQ) teilnehmen.²

In seinem regulären Fortbildungsangebot bietet das LI zusätzlich Fortbildungen für herkunftssprachliche Lehrkräfte zur Didaktik des herkunftssprachlichen Unterrichts, zu zentralen Prüfungen und zu aktuellen Fragen der Unterrichtsgestaltung an.

Fortbildungen für alle Lehrkräfte

Fortbildungsangebote zu **bilingualen Unterrichtskonzepten** und zur Einbindung der Mehrsprachigkeit in den Fachunterricht sind im Fortbildungsprogramm des LI regelmäßig zu finden. Aktuelle Informationen zu digitalen und in Präsenz stattfindenden Veranstaltungen und Austauschtreffen der Lehrkräfte der Internationalen Vorbereitungsklassen sind auf TIS (im online-Portal des LI) einzusehen.

Zusammenfassung

Hamburg hat sich vor vielen Jahren auf den Weg gemacht, seine in großen Teilen lebensweltlich mehrsprachige Schülerschaft dahingehend zu unterstützen, dass ihre Mehrsprachigkeit als Ressource im schulischen Lernprozess verwendet und wahrgenommen wird. Um zukünftig die mehrsprachigen und multikulturellen Voraussetzungen der Hamburger Lernenden noch stärker für und im Bildungsprozess nutzbar zu machen, sind folgende richtungsweisende Leitaspekte notwendig:

- **Sprachliche Vielfalt als Aushängeschild verstehen!** Die sprachliche Vielfalt der Schülerschaft wird von Schulen als Schatz wahrgenommen und deren Ausbau und Förderung im schulinternen Curriculum festgehalten. Dazu gehört auch die stärkere Anerkennung der Herkunftssprachen, u. a. durch die Ausweitung herkunftssprachlicher Unterrichtsangebote.
- **Kulturelle Vielfalt als Schatz ansehen!** Zusammen mit der Mehrsprachigkeit der Schülerschaft wird auch die kulturelle Vielfalt der Schulgemeinschaft als Reichtum wahrgenommen und durch Angebote aktiv gefördert.
- **Lehrkräfte sensibilisieren!** Um Lehrende für den Umgang mit Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren und ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie die Potenziale individueller Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität in ihrem Unterricht nutzen können, müssen (schulinterne) Fortbildungen angeboten werden.

² Ausländische Lehrkräfte mit anerkannten Lehramtsabschlüssen können am LI eine Anpassungsqualifizierung (APQ) oder eine Eignungsprüfung absolvieren, um die vollständige Gleichwertigkeit ihres Berufsabschlusses zu erreichen. Die APQ beginnt am 1. August und 1. Februar eines jeden Jahres.

→ **Eltern beteiligen!** Damit Schülerinnen und Schüler bildungserfolgreich sind, ist die enge Zusammenarbeit mit ihren Eltern essenziell. Daher müssen die Eltern stärker in den Bildungsweg eingebunden werden. Vorhandene Mentorprogramme müssen hierzu sichtbar werden und Schulen stärker bei der Elternarbeit unterstützt werden.

Zusammenfassend betonen wir die dringende Notwendigkeit, die Potenziale der Mehrsprachigkeit in Schulen zu nutzen. Ziel des Hamburger Bildungssystems muss sein, dass mehrsprachige Lernende in der Schule den Wert ihrer individuellen Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität erfahren und stolz verstehen, welchen Schatz sie in sich tragen, wie bei Janosch ... „Oh, was war das für ein Glück. *Echt wahr.*“

Kontakt:

birte.priebe@li.hamburg.de
Jule.boehmer@uni-hamburg.de

Literatur

Freie und Hansestadt Hamburg.
Behörde für Schule und Berufsbildung. (2022a).
Bildungsplan **Stadtteilschule**, Jahrgangsstufen 5-11



und **Studienstufe**: Rahmenvorgaben Sprachbildung als Querschnittsaufgabe.





FOTO GYMNASIUM HOCHRAD

HAMBURG –TOR ZUR WELT

BEWÄHRTE BILINGUALE ANGEBOTE UND IHRE ANHALTENDE ATTRAKTIVITÄT

Seit vielen Jahren gibt es an Hamburger Schulen bilinguale Angebote. Sie orientieren sich meist an den traditionellen, in der Schule zu lernenden Sprachen (v. a. Englisch, Französisch, Spanisch). Dabei wird mit zunehmender Lerndauer der Anteil am Fachunterricht in der zu erlernenden Sprache erhöht. Sie ist damit nicht nur Gegenstand des Unterrichts, sondern wird schon früh als Kommunikationsmittel verwendet. Ziel ist die Steigerung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit. An einzelnen Schulen ist es auch möglich, einen bilingualen Doppelabschluss zu erwerben. Wir stellen exemplarisch drei Schulen vor, die bilingual arbeiten. Die Red.

BEISPIEL 1: GYMNASIUM OTHMARSCHEN

MIT DEM „ROI-SOLEIL“ FIT FÜR EUROPA BILINGUALER UNTERRICHT AM GYMNASIUM OTHMARSCHEN GEHT INS DRITTE JAHR- ZEHNT

Da steht er nun, in Strumpfhosen und auf Absätzen, und blickt mit hochmütigem Blick herab auf die Klasse 8. So manche Schülerin nähert sich ihm, um die Details besser erkennen zu können: ein Mantel mit Lilienmuster, eine pompöse Perücke, ein kostbares Zepter, eine Krone im finsternen Hintergrund des Gemäldes. Wie gruselig – seine Augen folgen den Betrachtern, wo immer sie sich hinbewegen.

Generationen von Schülerinnen und Schülern wurden im Geschichtsunterricht mit Rigaults berühmtem Gemälde Ludwigs XIV. konfrontiert. Diese 8. Klasse des Gymnasiums Othmarschen (GO) stellt sich jedoch besonderen Herausforderungen: Das Thema heißt hier nicht „Absolutismus“, sondern „L’absolutisme“, und der Sonnenkönig soll hier auch „RoiSoleil“ genannt werden. Der bilinguale Unterricht findet für diese Jugendlichen auf Deutsch und auf Franzö-

Alexander Klein
Fachleitung Französisch

sich statt. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler behutsam heranzuführen, auch in Sachfächern in der Fremdsprache zu beschreiben, zu analysieren und zu diskutieren.

„In der 8. Klasse ist der bilinguale Unterricht im Fach Französisch besonders natürlich“, erklärt Delphine Cheveau-Richon, die die meisten Klassen im bilingualen Fachunterricht betreut. „Viele der Themen des 18. Jahrhunderts fokussieren sich ja auf Frankreich: das Ancien Régime, die Aufklärung, die Französische Revolution und Napoleon.“ Die Lehrerin ist Muttersprachlerin, lebt aber seit vielen Jahren in Deutschland, ist somit buchstäblich selbst bilingual.

Die Klasse 8c lernt Französisch als erste Fremdsprache bereits seit der 5. Klasse; einige der Kinder stammen aus deutsch-französischen Familien. Aber weiß man deshalb, was Lilie, Zepter und Krone auf Französisch heißen?

Frau Cheveau-Richon lässt die Klasse mit dem Sonnenkönig nicht allein: Hilfe naht in Form eines Arbeitsblattes. Hier sind die Herrschaftsinsignien vereinfacht gezeichnet; die Semantisierung wird anhand von Redemitteln zu einer Zuordnungsübung. „Sceptre‘ wird dann wohl Zepter sein. Und was hast du bei Krone? Auch ‚couronne‘?“, fragt Sophie ihre Nachbarin. Schnell hat man sich im Team geeinigt. Der neue Wortschatz wird automatisch von den Lernenden in Vokabelnetze mit historischem Vokabular übernommen. Und am Ende einer Arbeitsphase wird immer Sicherheit geschaffen: Wir fassen auf Deutsch noch einmal das Wichtigste zusammen. Visualisierungen, mehrkanaliges Lernen, digitale Vokabeltools – all dies gehört zu modernem bilingualen Unterricht dazu. Die Muttersprache wird hier nicht verteufelt. Sie dient dazu, jeden mitzunehmen und Desorientierung entgegenzuwirken.

Das Gymnasium Othmarschen hat nunmehr schon 20 Jahre Erfahrung mit dem bilingualen Sachfachunterricht auf Französisch. Kurz nach dem Millennium führte die Schule bereits das „AbiBac“ ein und ist damit eines von nur drei Hamburger Gymnasien, an denen Jugendliche die doppelte Reifeprüfung aus deutschem Abitur und französischem Baccalauréat ablegen können. Dieser Abschluss genießt europaweit ein hohes Ansehen und fußt im Rahmen des Profils am GO auf den Fächern Französisch, Geschichte und PGW. Alle Fächer werden dabei in der Oberstufe ausschließlich in der Fremdsprache unterrichtet.

„Uns war es wichtig, unsere Schülerinnen und Schüler schon früh auf diese Anforderungen vorzubereiten“, erklärt Laura Anna, die den bilingualen Zweig am GO koordiniert. „Hier wird niemand ins kalte Wasser geworfen, sondern die Kompetenzen werden langfristig und schrittweise aufgebaut.“ Am Gymnasium Othmarschen hat die Klasse mit Französisch als 1. Fremdsprache bereits in den ersten beiden Jahren bilinguale Module in den Fächern Kunst und Musik. In Klasse 7 setzt dann der reguläre bilinguale Unterricht im Fach Geografie ein. Dort lernen die Kinder, auch auf Französisch Europakarten zu beschriften, Klimadiagramme auszu-

werten und vieles mehr. Ab Klasse 8 kommt der bilinguale Geschichtsunterricht hinzu. Als letzte Gesellschaftswissenschaft spinnt PGW ab Klasse 10 den deutsch-französischen Faden weiter.

Wer nun Französisch erst ab Klasse 6 wählt, schaut trotzdem nicht in die Röhre. Das GO bemüht sich darum, durch parallele Blockungen der Geschichts- bzw. Geografiegruppen eines Jahrgangs auch sprachlich begabte Kinder anderer Klassen an dem bilingualen Angebot teilhaben zu lassen. „Wir bieten unseren Schülerinnen und Schülern hier ein Programm, das den Horizont erweitert und sie fit macht für Europa“, so Thomas Weiss, der Schulleiter des Gymnasiums Othmarschen. „Wir würden uns natürlich freuen, wenn wir dieses Angebot künftig auch Kindern machen könnten, die außerhalb des engeren Umfelds unserer Schule wohnen.“ Die Tradition im Blick, aber auch die Zukunft im Visier – so startet das Gymnasium Othmarschen nun das dritte Jahrzehnt bilingualen Fachunterrichts auf Französisch. Es geht um die großen künftigen Herausforderungen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft – und die werden sicher europäisch diskutiert und gelöst.

Kontakt:

alexander.klein@gymoth.de



FOTO GYMNASIUM OTHMARSCHEN

Französisch – bilingualer Unterricht in Geografie

BEISPIEL 2: GYMNASIUM HOCHRAD

SYNERGIEEFFEKTE SINNVOLL NUTZEN BILINGUALER UNTERRICHT AM GYMNASIUM HOCHRAD

Am Gymnasium Hochrad in Othmarschen werden alle Schüler und Schülerinnen bilingual auf Englisch unterrichtet. Was vor mehr als 30 Jahren als Schulentwicklungsprojekt begann, ist heute Markenkern der Schule. Bei jeder Anmeldung wird klar: Hier spielt Englisch eine wichtige Rolle. Nicht als freiwilliges Zusatzangebot, sondern verpflichtend für alle in mehreren Fächern. Wie das Konzept funktioniert, wird auch bei der Integration von Lernenden mit Englisch als Muttersprache deutlich.

„Jetzt ist mir erst so richtig klar geworden, was mir Bili gebracht hat. An der Uni kriegen wir ständig Texte auf Englisch. Von vielen höre ich, dass sie damit richtig zu kämpfen haben. Und ich dachte immer, das kann jeder. Das war doch bei uns völlig normal.“ O-Ton einer früheren Schülerin auf dem Sommerfest. Auch deshalb Bili: um auf ein Leben in einer zunehmend globalisierten Welt vorzubereiten, in der wir uns über Ländergrenzen hinweg verständigen können. Dafür ist Englisch nicht die einzige Möglichkeit, aber die, mit der man weltweit am leichtesten ins Gespräch kommt.

„Ist das für mein Kind nicht zu schwer?“ Diese Sorgen hören wir im Vorweg immer mal wieder – und versuchen zu beruhigen: Wir sind es gewohnt, dass die Kinder aus der Grundschule ganz unterschiedliche Kenntnisse mitbringen. Die meisten kommen mit „ganz normalem“ Grundschulenglisch, daneben zieht das bilinguale Profil auch englische Muttersprachler an. Meist sind das drei bis vier pro Klasse. Entsprechend sind unsere Lehrkräfte darin geübt, im Unterricht zu differenzieren. In Jahrgang 5 haben sie dafür eine Englischstunde mehr als üblich zur Verfügung.

Einen sanften Einstieg in den fremdsprachlichen Fachunterricht bietet in Jahrgang 6 das Unterrichtsfach Drama. Schülerinnen und Schülern gelingt es hier spielerisch, den Fokus auf Sprache, bei gleichzeitigem Kompetenzerwerb im Fach Theater, zu legen. Theater eignet sich aus mehreren Gründen besonders für den Einstieg in den bilingualen Unterricht, denn dabei kommt uns das Prinzip der Total Physical Response (TPR) aus der Sprachlernmethodik zugute: Worte werden nicht isoliert gelernt, sondern in kleine dramatische Zusammenhänge gestellt und durch körperliches und emotionales Handeln ganzheit-

licher verinnerlicht. Bis eine Szene auf der Bühne überzeugend gelingt, muss sie immer wieder geübt und verbessert werden – dadurch werden Sprachmuster immer selbstverständlicher. Muttersprachler bereichern zum einen den bilingualen Theaterunterricht als Sprachvorbild, zum anderen werden sie selbst auch herausgefordert, da sich das Anforderungsniveau für sie leicht anpassen lässt.

In der Mittelstufe werden jedes Jahr zwei Sachfächer bilingual auf Englisch unterrichtet. Der Fokus liegt hierbei auf gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie PGW (Social Science), Geschichte (History) und Geografie (Geography). Im Wahlpflichtbereich können zusätzlich Science Project, Art oder Debating belegt werden. Ab der Oberstufe endet der verpflichtende bilinguale Unterricht, es werden aber zwei bilinguale Profile und mehrere bilinguale Kurse zur Wahl angeboten und seit Jahren gut angenommen.



FOTOS GYMNASIUM OTHMARSCHEN

Dr. Christoph Clausen
Didaktische Leitung



Marlee Westphal
Koordination Bilingualer Bildungsweg



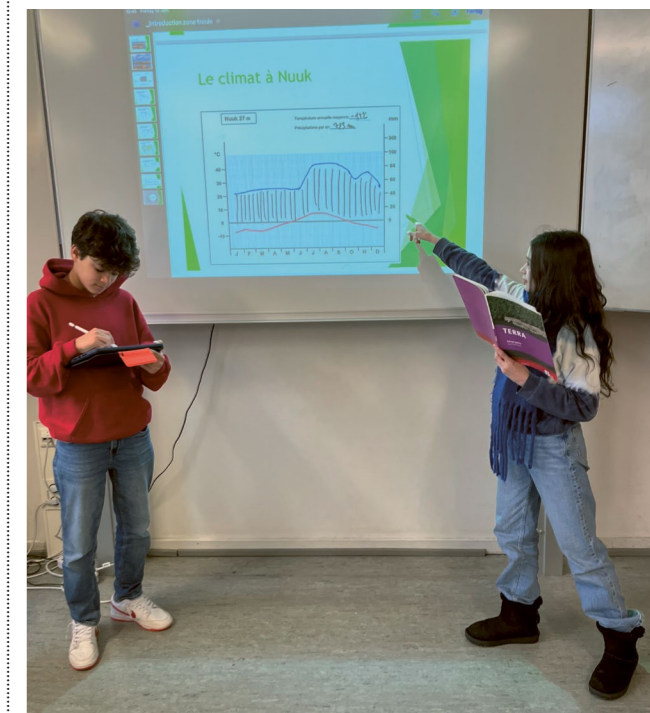
Dr. Kirsten Okun
Fachleitung Englisch

Ganz wichtig: Im Bili-Unterricht steht der Inhalt im Vordergrund. Unsere Schüler und Schülerinnen sprechen kein perfektes Englisch, und das erwartet auch niemand. Aber es wird für sie immer mehr zur Selbstverständlichkeit, auf Englisch zu kommunizieren – mit den Fehlern, die dazu gehören. Eine häufige Frage von Eltern ist, ob die Lernenden in bilingualen Fächern nicht viel mehr Vokabeln lernen müssen als im deutschsprachigen Unterricht. Bei manchen Fachbegriffen ist das so, bietet aber auch Chancen. Im deutschsprachigen Unterricht verstehen Lernende das Wort „Importsubstitution“ vermutlich auch nicht, obwohl es doch ein „deutsches“ Wort ist. Die Bedeutung dahinter muss mühsam erarbeitet werden. Lernt man „import substitution“ im bilingualen Fach kennen, kann man die fremdsprachlich gelernten Inhalte leicht auch in seiner Muttersprache verbalisieren. Besonders in den Gesellschaftswissenschaften können fächerübergreifende Module genutzt werden, um die interkulturelle Kompetenz noch weiter auszuprägen. In Geschichte zum Beispiel lassen sich Quellen in der Originalsprache anders erfassen, als wenn man im Unterricht Übersetzungen nutzt. Am Gymnasium Hochrad heißen diese fächerübergreifenden Module „International Perspectives“ und sollen den Blick über den Tellerrand sowie die Fähigkeit zum bewussten Perspektivwechsel schärfen.

Natürlich stellt sich die Frage, wie man Lernende, deren Muttersprache Englisch ist, sinnvoll in den bilingualen Unterricht einbinden kann. Am Gymnasium Hochrad finden sich in jedem Jahrgang mehrere Kinder und Jugendliche, die mit Englisch als erster Sprache aufgewachsen sind. Diese einzubinden, ist eine Herausforderung, da man sie nicht unterfordern möchte, den anderen Schülern und Schülerinnen aber auch nicht das Gefühl geben darf, dass das Sprachniveau der Muttersprachler der Standard für den bilingualen Unterricht ist. Kooperative Lernformen helfen dabei, diese „Kluft“ zu überwinden. Wenn Zweiertteams oder Gruppen in der Fremdsprache zusammenarbeiten, führt das dazu, dass Muttersprachler, die aufgrund ihrer Sprachkompetenz Inhalte womöglich schneller erfassen können, diese ihren Mitschülern und Mitschülerinnen erklären. Das müssen sie aber auf eine Art und Weise tun, dass die Mitlernenden das auch verstehen können. Einfach ins Deutsche zu wechseln, ist da oft keine Option, weil einige Muttersprachler besser Englisch als Deutsch sprechen. Also müssen andere Methoden genutzt werden. Zum Beispiel Skizzen mit Be-

schriftungen, Diagramme, schematische Darstellungen oder ähnliches. Die intensive Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand würde im deutschsprachigen Sachfachunterricht so vertieft unter Umständen nicht stattfinden. Die authentische Sprachanwendung fördert die Motivation auf beiden Seiten. Darüber hinaus bringen Muttersprachler und -sprachlerinnen eine wichtige kulturelle Perspektive mit, die sich auf den Unterricht bereichernd auswirkt.

Fazit: Seit mehr als 30 Jahren wird am Gymnasium Hochrad bilingual unterrichtet. Der Unterricht macht Schülerinnen



Bilingual interaktiv

und Schüler stark für ihren weiteren Bildungsweg, der nicht selten zu substanziellen Teilen auf Englisch verläuft. Selbstbewusst auf Englisch zu kommunizieren, erleichtert den Zugang zu anderen Kulturen und Sprachräumen. Das ist die Motivation für Lehrkräfte, diesen anspruchsvollen Weg mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam zu gehen.

Kontakt:
christoph.clausen@hochrad.de

BEISPIEL 3: DER SPANISCH-BILINGUALE ZWEIG AM GYMNASIUM LERCHENFELD:

EINE EINZIGARTIGE CHANCE FÜR INTERKULTURELLE BILDUNG

Das Gymnasium Lerchenfeld im Zentrum Hamburgs präsentiert stolz seinen spanisch- bilingualen Zweig, der bereits seit fast zwei Jahrzehnten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, ihre individuellen Potenziale zu entfalten. Das überarbeitete Konzept, das 2016 eingeführt wurde, ermöglicht es sogar Schülerinnen und Schülern ohne Vorkenntnisse in Spanisch, diese als vorgezogene zweite Fremdsprache neben Englisch bereits in Klasse 5 zu erlernen.

Vielfältige Lerngruppen und qualifizierter Unterricht

Die Bili-Schulklassen am Lerchenfeld setzen sich aus Schülerinnen und Schülern zusammen, die bereits gute Kenntnisse in Spanisch mitbringen, sowie motivierten und leistungsstarken Kindern ohne solche Kenntnisse. In einem Umfeld mit besonders qualifizierten Lehrkräften werden Sachfächer wie Biologie, Geografie und Geschichte bilingual unterrichtet. Die Schülerinnen und Schüler wenden hier Spanisch als Unterrichtssprache an und erlernen den notwendigen Fachwortschatz auf Deutsch und auf Spanisch. Inhalte des Unterrichts werden durch den Hamburger Bildungsplan vorgegeben und an die bilinguale Lernsituation angepasst. Durch äußere Differenzierung in den Klassen 5 bis 7 werden die Schülerinnen und Schüler im Spanischunterricht teilweise in separaten Gruppen unterrichtet, um sowohl Anfängerinnen und Anfänger als auch Fortgeschrittene adäquat zu fördern. Im gemeinsamen Unterricht unterstützen die Schülerinnen und Schüler sich häufig gegenseitig. Oft gibt es Expertinnen und Experten für bestimmte spanischsprachige Regionen und alle profitieren von den Kenntnissen der Mitschülerinnen und Mitschüler. Für die Bewertung ist es wichtig, dass alle die gleichen Lernfortschritte schreiben. Im Differenzierungsunterricht orientiert sich die Bewertung der mündlichen Mitarbeit an den Anforderungen in der jeweiligen Kleingruppe.

Praxisnahe Lernumgebung und bilingualer Austausch

Der bilinguale Unterricht am Lerchenfeld fördert den sicheren Umgang mit authentischen Materialien in der Fremdsprache. Bereits in Klasse 5 und 6 ergänzen mehrwöchige bilinguale Module in Fächern wie Musik, Sport, Kunst oder Theater den regulären Spanischunterricht. Ab Klasse



Dolores Dardón Koordinatorin für den bilingualen Zweig
Anke Huebenbecker Fachleitung Spanisch

7 werden die Fächer Biología, Geografía und Historia bilingual unterrichtet. Eine Besonderheit des Programms ist die Möglichkeit zur Teilnahme am Schüleraustausch mit der Partnerschule IES Alfonso X el Sabio in Murcia. Hier können die erworbenen Kompetenzen in einer spanischsprachigen Umgebung praktisch angewendet und vertieft werden.

Zusätzliche Herausforderungen und kulturelle Events

Die Schülerinnen und Schüler haben in der Mittelstufe die Möglichkeit, sich gezielt auf die DELE-Prüfungen vorzubereiten. Die Fiesta Latina in Klasse 5 oder 6, die Piñata-Bastelaktionen, die Feierlichkeiten zum Día de Muertos und Día del Libro sowie die Teilnahme am Bundeswettbewerb Fremdsprachen sorgen für eine lebendige und kulturell vielfältige Lernumgebung. Beim Vorlesewettbewerb „Leo, Leo, ¿qué lees?“ können die Schülerinnen und Schüler mit Vorkenntnissen als Jury teilnehmen. Diejenigen, die Spanisch im ersten oder zweiten Lernjahr belegen, dürfen selbst daran teilnehmen. Das Gymnasium Lerchenfeld empfängt auch hochrangige Gäste aus dem Hamburger Konsular-Korps, beispielsweise zu offiziellen Prüfungsthemen, um die bereits angeeigneten Kenntnisse mit viel Praxisbezug zu vertiefen. Projektstage oder die Kulturwoche werden für Kinobesuche mit spanischsprachigen Filmen, einer Einführung in die spanische Bibliothek des Instituto Cervantes oder für den Besuch von Kunstausstellungen mit Werken von Künstlerinnen und Künstlern der spanischsprachigen Welt genutzt.

Förderung interkultureller Kompetenz und Sprachpraxis

Der spanisch-bilinguale Zweig legt nicht nur Wert auf Sprachkenntnisse, sondern betont auch die Bedeutung interkultureller Kompetenz und Offenheit. Die Schülerinnen und Schüler erlangen nicht nur Sprechpraxis, sondern eignen sich auch Strategien zur Erschließung unbekannter Vokabeln an und erlernen den souveränen Umgang mit akademischen Fachausdrücken.

Der bilinguale Zweig am Gymnasium Lerchenfeld bietet somit eine einzigartige Chance für eine ganzheitliche und interkulturelle Bildung, die die Schülerinnen und Schüler optimal auf die globalisierte Welt von morgen vorbereitet. Trotz des Erfolgs des bilingualen Zweigs gibt es Herausforderungen, darunter die begrenzte Verfügbarkeit von Lehrmaterialien auf Spanisch in den bilingualen Sachfächern. Die Lehrkräfte investieren viel Zeit in die Unterrichtsvorbereitung, sowohl in die Suche nach passenden Materialien als auch in die Strukturierung des Unterrichts.

Insgesamt spiegeln die voll besetzten Klassen und die positiven Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler wider, dass der spanisch-bilinguale Zweig am Gymnasium Lerchenfeld nicht nur eine innovative Bildungsoption, sondern auch eine bereichernde Erfahrung für alle Beteiligten ist.

Kontakt:

dolores.dardonmota@gyle.hamburg.de
anneke.huebenbecker@gyle.hamburg.de



Bili-Broschüren des Gymnasiums Lerchenfeld

DIE WELT IN DIE SCHULE HOLEN HERKUNFTSSPRACHEN FÖRDERN UND PFLEGEN

In unserer Stadt sprechen 35 % der Schulkinder zu Hause kein Deutsch. Dies verändert den Umgang mit Sprache und Schrift in vielen Schulen erheblich, vor allem da, wo eine große Anzahl von Schülern und Schülerinnen mit anderen Herkunftssprachen aufwächst. Diese einerseits zu pflegen und zu fördern, andererseits aber auch das Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen, haben sich etliche Schulen zur Aufgabe gemacht.

Auch die Elbschule (Bildungszentrum Hören und Kommunikation) hat besondere Lernende, um die sie sich im Unterricht „bi-modal bilingual“ kümmert.

Wir berichten in Kurzform über diese Sprachlernangebote in Hamburg. Die Red.

STADTTEILSCHULE ALTER TEICHWEG:

Twí und Tigrinya – Suche nach Lehrkräften und Unterrichtszeiten

Es ist gar nicht so einfach und von vielen Zufällen abhängig, ob ein herkunftssprachliches Angebot wie Tigrinya oder Twí wirklich stattfinden kann. Beispiel Tigrinya: Eine Gruppe von Lernenden ist bereits an der eigenen Schule vorhanden (siehe Foto). Eine Lehrkraft wird noch vor den Sommerferien gefunden. Es vergeht Zeit, bis der Vertrag mit verikom, dem Kursträger, abgeschlossen wird. Ende September: Das erste Treffen mit Schülerinnen und Schülern aus ganz Hamburg, die sich gegenseitig Tigrinya und Deutsch beibringen wollen, findet statt, denn einige bereiten sich auf die Sprachfeststellungsprüfung und auf Schulabschlüsse vor, andere sind hier aufgewachsen und wollen ihre Herkunftssprache besser kennenlernen. Eine fröhliche Stimmung entsteht. Dann, leider, im Dezember das vorläufige Aus, weil die Lehrkraft ausfällt und kein Ersatz zu finden ist. Trotzdem eine gute Erfahrung, an die sich hoffentlich anknüpfen lässt.



Tigrinya Lernende

Iris Wolf
Landesinstitut für Lehrerbildung
und Schulentwicklung, LiF 11,
Bereich DaZ/HSU/Sprachförderung,
an der StS Alter Teichweg auch
Kordinatorin für die IVKs



Beispiel Twí: Eine engagierte Lehrkraft ist vorhanden, Lernende ebenfalls, aber der passende Slot in der Schule muss gefunden werden. Es klappt unterjährig nicht – aber für das Schuljahr 2024/25 ist das Angebot jetzt fest eingeplant (mittwochs 14:30-16:30, STS Alter Teichweg).

Und wie erfährt jemand von diesen Angeboten? Am häufigsten wohl über seine „Community“, eventuell auch über die eigene Schule. Wäre es nicht gut, eine App zu haben, in der Schüler, Schülerinnen und Eltern die herkunftssprachlichen Kurse, die über verikom organisiert werden, finden können? Zum Beispiel Vietnamesisch, das seit Herbst 2023 an der Esther-Bejarano-Schule in Bahrenfeld angeboten wird, übrigens vorbildlich auf der Homepage dargestellt (<https://www.stadtteilschule-bahrenfeld.de/angebote#herkunftssprachen>), und von dem ich zufällig durch einen Flyer im LI erfahren habe? Wer weiß, vielleicht findet sich ja jemand, der dieses Vorhaben in die Hand nimmt.

Kontakt:
iris.wolf@li.hamburg.de

STADTTEILSCHULE LOHBRÜGGE:

Willkommen in vielen Sprachen!

Ein mehrsprachiges Willkommensplakat begrüßt herzlich die Gäste aller Veranstaltungen an unserer Stadtteilschule Lohbrügge. Mehrsprachigkeit wird nicht nur willkommen geheißen, sondern sie ist ein wichtiger Schwerpunkt an unserer Schule. Sie wird gezielt gefördert und aktiv gelebt. Ein gutes Beispiel und Vorbild dafür ist unsere Schulleiterin: Sie spricht vier Sprachen fließend und versteht den großen Wert der Mehrsprachigkeit. Die mehrsprachigen Elternbriefe werden von ihr und einigen Kolleginnen und Kollegen verfasst, keine Selbstverständlichkeit.

Den Sprachlehrenden an unserer Schule wird eine Vielzahl von Ressourcen zur Verfügung gestellt, um die Wertschätzung des eigenen Guts und des Guts des Anderen zu fördern. Im Februar jedes Jahres wird bei uns der Tag der Fremdsprachen gefeiert, bei dem zahlreiche Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler Sprachangebote machen – auch spielerisch. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung der Sprache durch motivierende und vergnügliche Workshops, sondern vielmehr darum, Neugier auf die neuen Sprachen („fremden Sprachen“ empfände ich zu negativ konnotiert) und auf die Menschen, die diese sprechen, zu wecken. Dieses besonders positive Erlebnis stärkt das Gemeinschaftsgefühl in der gesamten Stadtteilschule Lohbrügge.



Virtuelle Anmoderation des Warm-Up-Spiels
mit dem Ball in der Muttersprache



Laia Olivella
Fachleiterin Spanisch und Italienisch,
Fremdsprachenkordinatorin
Stadtteilschule Lohbrügge

Unsere Schülerschaft hat eine große Auswahl an zweiten Fremdsprachen: Französisch, Spanisch, Russisch und Italienisch; Polnisch, Türkisch und Russisch gibt es zusätzlich als Herkunftssprachenunterricht. Legendär ist bereits unser Spanisch-Vorlesewettbewerb. Seitdem eine Schülerin unserer Schule den ersten Preis im Hamburg-Finale Leo, leo - ¿qué lees? gewonnen hat, herrscht eine große Motivation, diese zu „entthronen“. Zwei junge Fremdsprachenassistentinnen aus Spanien und Großbritannien bereichern täglich unseren Fremdsprachenunterricht. Muttersprachlerinnen und Muttersprachler spielen eine große Rolle im Schulalltag. Sie sitzen in der Jury der Wettbewerbe und nehmen „virtuell“ am Unterricht teil, indem sie in Form eines Kurzvideos zu Ansagern des Unterrichtsablaufs werden.

Außerdem werden wir in Kürze zu einer DELE-Prüfungsschule in Hamburg, von denen es derzeit nur 12 in der Stadt gibt: Nicht nur die Muttersprachlerinnen und Muttersprachler, sondern alle Lernenden haben ab dem Schuljahr 2024/25 die Chance, die Spanisch-Zertifikatsprüfung „Diploma de Español como Lengua Extranjera“ (DELE) vor Ort zu absolvieren, dank dreier Lehrkräfte unserer Schule, die die Akkreditierung zu Prüfern erfolgreich abgeschlossen haben. Nicht zuletzt ist seit einem halben Jahr die Teilnahme am Programm Erasmus+ ein riesiger Gewinn für unsere Schule. Die bereits bestehenden Austauschprogramme mit unseren Partnerschulen in Italien und Spanien (Frankreich in naher Zukunft) und weitere Initiativ-Austauschreisen von einzelnen Schülerinnen und Schülern werden an ein Schulprojekt gebunden und sollen ab 2024 vom EU-Parlament großzügig finanziert werden. Da wird man sogar als Sprachlehrerin sprachlos!

Kontakt:
eulalia.olivellavives@gsl.hamburg.de


















GEORG-KERSCHENSTEINER-GRUNDSCHULE:

Deutsch-türkischer Schriftspracherwerb

KONTRASTIVES ARBEITEN MIT DEM ANLAUTLINEAL

Kein Ort in Hamburg ist so farbenfroh wie unsere Klassenzimmer. Dabei ist die Sprachenvielfalt ein besonderes Merkmal unserer kunterbunten Schülerschaft, sodass die individuelle Mehrsprachigkeit im Kontext Schule eine besondere Rolle spielt. Gerade in Bezug auf den Schriftspracherwerb muss daher aus dem gesamten sprachlichen Repertoire der Schülerschaft geschöpft werden. Doch wie kann dieses gelingen?

Im Anfangsunterricht werden häufig Anlauttabellen genutzt, um den Schriftspracherwerb der Kinder zu fördern. Dabei können sich für Kinder mit einer anderen Herkunftssprache Schwierigkeiten ergeben. Wenn das jeweilige Bild nicht mit dem dazugehörigen Wort verknüpft oder die Aus-

Ananas	Bebek	Domino	Eşek	Film	Gitar	Horoz	Iglu	
								
Aa	Bb	Dd	Ee	Ff	Gg	Hh	Ii	
Kafes	Lamba	Martı	Nota	Org	Polis	Radyo	Telefon	Ufo
								
Kk	Ll	Mm	Nn	Oo	Pp	Rr	Tt	Uu

sprache des Wortes nicht korrekt vollzogen wird, kann sich dieses hemmend auf den gesamten Spracherwerbsprozess auswirken.

Um diesem Dilemma zu entgehen, kann im Türkisch-Unterricht das sogenannte Anlautlineal genutzt werden, das in beiden Sprachen (Deutsch und Türkisch) denselben Anlaut aufweist. Wörter, bei denen dieses Prinzip nicht möglich ist, werden gekennzeichnet.

Auf diese Art und Weise können die Schülerinnen und Schüler im herkunftssprachlichen Unterricht ihre schriftsprachlichen Kompetenzen ausdifferenzieren und gleichzeitig auf den Deutschunterricht übertragen. Ein Spracherwerb im Sinne eines kontrastiven Sprachgebrauchs wird somit ermöglicht und die Mehrsprachigkeit bewusst in den Regelunterricht mit einbezogen! Die Lernenden werden ganzheitlich mit ihren beiden Sprachen wahrgenommen, und der Spracherwerbsprozess wird auf diese Weise begünstigt, ganz im Sinne von: **Bildungschancen für alle!**

Kontakt:

Can.Yoerenc@li.hamburg.de

Can Yörenc

*LI, Arbeitsbereich Deutsch/
Sprachbildung*



Die Elbschule im Schnee

Elbschule – Bildungszentrum Hören und Kommunikation

Bimodal-bilinguale Bildung

Mehr als 300 taube, schwerhörige und hörende Schülerinnen und Schüler besuchen im Hamburger Westen die inklusive Elbschule – Bildungszentrum Hören und Kommunikation. Sie haben, abhängig vom Grad ihrer Hörbeeinträchtigung, unterschiedliche kommunikative Bedürfnisse. Wer Sprache überwiegend über das Auge wahrnimmt, verwendet die Deutsche Gebärdensprache DGS, die seit 2002 als eigenständige Sprache anerkannt ist. Wer hingegen (mit technischen Hilfsmitteln) Sprache über das Ohr verstehen kann, kommuniziert in deutscher Lautsprache mit unterstützenden Gebärden. Schwerhörige und hörende Schülerinnen und Schüler der inklusiven Klassen erhalten zwei Jahre lang verbindlichen DGS-Unterricht.

Für die tauben Kinder und Jugendlichen hat der konsequente DGS-Unterricht in allen Klassenstufen eine besondere Relevanz, denn auf dem Fundament einer sicher erworbenen Erstsprache öffnen sich ihnen Bildungschancen in allen Fächern – nicht zuletzt beim Zweit- und Drittspracherwerb.



Karin Perwo-Aßmann

*Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit
an der Elbschule*

Das gängige Unterrichtsprinzip an der Elbschule wird als bimodal-bilingual bezeichnet, da die beiden Sprachen (Gebärdensprache und Lautsprache) nach zwei Modalitäten (visuell und auditiv) verwendet werden. Bereits seit 25 Jahren wird das „Hamburger Bilinguale Modell“ an der Elbschule praktiziert und hat sich im deutschsprachigen Raum längst einen Namen gemacht. Mehrsprachigkeit? Das bedeutet an der Elbschule bimodal-bilingual!

Kontakt:

karin.perwo-assmann@bzhk.hamburg.de



Die ukrainische Samstagsschule

Olga Sukennyk,
Gründerin und Leiterin der
ukrainischen Samstagsschule

GROSSE ZUNAHME AN LERNENDEN SEIT KRIEGSBEGINN

Ukrainisch wird weltweit von rund 45 Millionen Menschen als Mutter- und/oder- Fremdsprache gesprochen. In Kanada z. B. wird die Sprache in der fünften Generation gesprochen. Die ukrainische Samstagsschule besteht in Hamburg seit 2001. Die Geschichte der Schule selbst geht aber auf die Zeiten nach dem 2. Weltkrieg zurück.

In der heutigen Schule stehen neben einem altersgerechten Unterricht des Ukrainischen als Herkunftssprache auch die ukrainische Geschichte und Kultur, die ukrainische und die Welt-Literatur auf dem Stundenplan. Auch wenn die Sprachvermittlung im Mittelpunkt unseres Lehrplans steht, soll sie nicht für sich allein stehen, sondern immer in einen thematischen Kontext eingebunden sein.

Es werden zudem verschiedene Projekte durchgeführt, die die Kinder in den deutschen Schulen unterstützen sollen, sowie ihre Integration in die deutsche Gesellschaft fördern können.

Die Schule entstand aus einer kleinen Unterrichtsgruppe. Der Unterricht wurde zuerst in einem kleinen Raum der Ukrainisch-Katholischen Kirche, dann in den Räumen des Goethe-Instituts Hamburg und im Generalkonsulat der Ukraine abgehalten. Seit Januar 2014 findet der Unterricht in den Räumen der Emil-Krause-Schule statt.

Heute verteilen sich die Lernenden auf zehn Klassen und zwei Spielgruppen. Die Kinder kommen jeden Samstag für je drei Unterrichtsstunden zusammen.

Der Unterricht wird von über 20 Lehrkräften und Betreuern begleitet, die pädagogisch ausgebildet sind und teilweise an anderen Hamburger Schulen während der Woche unterrichten. Die Schule arbeitet sehr eng mit der Schulbehörde

Hamburg zusammen und kooperiert mit dem Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Zu den Partnern der Schule gehören außerdem das ukrainische Generalkonsulat in Hamburg, das ukrainische Bildungsministerium, das Internationale Institut für Bildung, Kultur und Diasporabeziehungen in Lviv (Ukraine), diverse ukrainische Samstags- und Sonntagsschulen in Deutschland und auch in anderen Ländern.

Bis Februar 2022 haben rund 70 Kinder die ukrainische Samstagsschule besucht. Seit Kriegsbeginn besuchen knapp 240 Schüler die Schule. Die Mehrheit sind Kinder, die als Schutzsuchende nach Deutschland gekommen sind. Von Beginn an war die Hauptaufgabe der Schule, die Bindung der Kinder zu ihrem Herkunftsland aufrechtzuerhalten. Heute erfüllt sie aber auch die Aufgabe einer sozialen Zuflucht. Besonders in der Zeit, in der sie mangels ausreichender Deutschkenntnisse Probleme haben, sich sozial zu integrieren, bietet sie den Kindern einen Ausgleich.

Für viele Kinder, die durch die Verbrechen der russischen Armee aus ihrem ursprünglichen Leben gerissen wurden, bietet unsere Schule heute die Möglichkeit, einmal in der Woche Zeit in einer freundschaftlichen und bekannten Atmosphäre zu verbringen, neue Kontakte und Freundschaften zu knüpfen und dabei ihre Identität und Verbindung zu ihrer Muttersprache beizubehalten. Kontakte zu unseren in Deutschland geborenen Schülern und Schülerinnen helfen den Neuankömmlingen, sich in der neuen Umgebung zu integrieren und die für sie neue Gesellschaft zu verstehen.

Kontakt
olha.sukennyk@ukrainische-schule-hamburg.de

SOMOS MULTILINGÜES:

Ein mehrsprachiges Rap-Projekt im Spanischunterricht am Luisen-Gymnasium



Dr. Roswitha Rogge

Referat Sprachen am Landesinstitut für
Lehrerbildung und Schulentwicklung

„Etwas, das mir persönlich nicht gefällt, ist die Tatsache, dass viele Menschen denken, dass es nur von Vorteil ist Englisch zu lernen, da diese Sprache die offizielle internationale Sprache ist.“¹ Spanisch ist die dritte Fremdsprache, die nach Englisch und Französisch bzw. Latein am Luisen-Gymnasium gelernt werden kann. Unsere Spanisch-Lernenden beherrschen damit neben Deutsch noch mindestens drei weitere Sprachen, viele von ihnen bringen außerdem Kenntnisse aus ihren Familiensprachen mit. In der Schulförmlichkeit finden diese verborgenen Talente jedoch leider bisher wenig Aufmerksamkeit.

Das mehrsprachige Rap-Projekt wurde in einem Spanischkurs der Studienstufe durchgeführt. Die Schülerinnen arbeiteten in Kleingruppen zu den von ihnen gewählten Themen „Nuestros sueños“ [Unsere Träume],

¹ Alle Zitate stammen aus Schülerinnentexten zum Mehrsprachenprojekt und sind vom Spanischen ins Deutsche übersetzt worden.

Generación Catástrofe

[Generation Katastrophe]
Todo el mundo está rezando
Porque el mundo se está derrumbando [...]
Generation catastrophe,
the system has broken the American Dream [...]
An guten Tagen fühl ich mich als Mensch manchmal allein
Denn an schlechten Tagen wirfst du Dynamit ins Flüchtlingsheim [...]
Levántate, dónde estás
Ky vend na mbeti shkret
se svjen kush me na dreq, se na fajet i kem vet² [...]
Generación catástrofe
Un alivio no se ve

² Dieser Ort ist eine Katastrophe. Niemand wird kommen und ihn heilen, denn wir tragen selber die Schuld.

„Sueños“ [Träume]:

„Wir haben dieses Thema gewählt, weil wir ehrgeizig sind und unsere Träume verfolgen und wir denken, dass der Rap jeden anspricht. Mit dem Rap wollen wir die Menschen ermutigen, ihre Träume zu verwirklichen und für das zu kämpfen, was ihnen wichtig ist.“

„Nuestro barrio“ [Unser Stadtteil] und „Generación Catástrofe“ [Generation Katastrophe]. Es entstanden drei Raps und ein Gedicht mit Versen und Strophen auf Spanisch, Deutsch, Englisch, Lateinisch, Koreanisch, Türkisch, Französisch, Polnisch, Russisch, Portugiesisch, Albanisch, Serbisch:

Die Idee des diversitätsorientierten Rap-Projekts geht auf die Masterarbeit von Stefan Blutner zurück: und kann in allen sprachlichen Fächern durchgeführt werden. Der sprachübergreifende Ansatz kombiniert im Sinne des Translanguaging das gesamtsprachliche Repertoire der Lernenden und bietet ein hohes Identifikationspotenzial für unsere mehrsprachigen Lernenden: „Manchmal reicht es nicht aus, nur auf Deutsch zu sprechen.“



Kontakt

roswitha.rogge@li.hamburg.de

Forschungsprojekt „Physikunterricht im Kontext sprachlicher Diversität“

EIN BEISPIEL FÜR TRANSLANGUAGING

„Ich war richtig motiviert!“ – Was passiert, wenn Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht ihre Familiensprachen nutzen dürften?

„Auf jeden Fall war ich richtig motiviert!“, sagt Leyla mit leuchtenden Augen, als sie vom Physikunterricht berichtet, in dem sie und ihre Mitschülerinnen ihre Herkunftssprache Türkisch verwenden durften.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Physikunterricht im Kontext sprachlicher Diversität“ (PhyDiv) werden Lernende systematisch dazu aufgefordert, in Partner- und Gruppenarbeitsphasen ihre Herkunftssprachen zu verwenden, um sich – beispielsweise beim Experimentieren – inhaltlich mit Fragen zum Thema „Energie“ auseinanderzusetzen. Für diese Unterrichtsphasen finden sich die Lernenden in Gruppen mit denselben Familiensprachen zusammen. Hintergrund ist die wissenschaftliche Annahme, dass der Rückgriff auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire mehrsprachige Schülerinnen und Schüler beim fachlichen Lernen unterstützt. Dabei spielt es keine Rolle, wie gut die sprachlichen Fähigkeiten in der Familiensprache entwickelt sind. Um die (für den schulischen Lernerfolg relevanten) fach- und bildungssprachlichen Fähigkeiten im Deutschen auszubauen, findet die inhaltliche Besprechung und Sicherung im Unterrichtsgespräch auf Deutsch statt und wird durch lehrerseitiges Micro-Scaffolding gestützt.

Erste Auswertungen zeigen, dass die Lernenden in der Gruppenarbeit häufig zwischen den Sprachen als Arbeitssprache wechseln. Außerdem scheint die Anerkennung der Familiensprache(n) als Arbeitssprache im Unterricht mit einer erhöhten Anstrengungsbereitschaft und Involviertheit einherzugehen. Rund 43 % der Schülerinnen und Schüler empfanden die Nutzung der Herkunftssprache(n) beim Lernen als hilfreich. Annähernd 60 % würden ihre Herkunftssprache im Unterricht gerne häufiger benutzen.

An der PhyDiv-Studie sind sieben Hamburger Stadtteilschulen beteiligt, an denen ein Großteil der Schülerschaft mehrsprachig aufwächst. Die Hälfte der Lernenden spricht zu Hause im Alltag neben dem Deutschen auch (eine) andere Sprache(n); rund ein Fünftel (20,6 %) ausschließlich andere Sprachen. Insgesamt nehmen ca. 700 Schülerinnen und Schüler aus 30 Klassen der Jahrgangsstufe 9 an dem Projekt teil.

Kontakt:

hanne.brandt@uni-hamburg.de

jule.boehmer@uni-hamburg.de



Dr. Jule Böhmer und Dr. Hanne Brandt

Beide sind Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

SPRACHBEWUSSTHEIT FÖRDERN BEI LERNENDEN – SENSIBILISIERUNG STÄRKEN BEI LEHRENDEN

Mehrsprachigkeit als besondere Qualität von Schülerinnen und Schülern anzuerkennen und zu fördern und damit auch ihren Wert für den gesamten Sprachlernprozess angemessen wahrzunehmen, wird immer mehr in den Fokus von schulischen Querschnittsaufgaben gerückt. Wie breit das Spektrum in der Hamburger Schulwelt mittlerweile ist und wie wir diesen veränderten schulischen Bedingungen gerecht werden können, verdeutlichen einige weitere Beispiele. Die Red.

Die Welt der Sprache(n) im Deutschunterricht

Warum sprachvergleichende Betrachtungen für ein- und mehrsprachige Lernende so wichtig sind

Sprachvergleiche: Ein Unterrichtsvorschlag

Die konsequente Entwicklung einer Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht hat das Ziel, diese zu befähigen, in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten sprachlich souverän zu agieren. Eine geeignete Methode zur Erreichung dieses Zieles sind Sprachvergleiche.

Der vorgestellte Vorschlag skizziert exemplarisch ein mögliches unterrichtliches Vorgehen.

Ausgangspunkt bilden zwei Texte (s. S. 26), die sich deutlich voneinander unterscheiden. Trotz ihrer Kürze verweisen sie auf wesentliche Aspekte der konzeptionellen Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit und thematisieren zudem Sprachen der Gegenwart.

Bereits bei dem kurzen Text der offiziellen Ankündigung werden wesentliche Elemente der konzeptionellen Schriftlichkeit in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Syntax offenbar, u. a.: bildungssprachliche Ausdrücke, Nominalstil, Passiv, Genitivkonstruktionen, komplexe syntaktische Strukturen. Die Analyse der Chatkommunikation verweist auf Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit (u. a. umgangssprachliche Ausdrücke, Elisionen, parataktische Strukturen, Ellipsen). Darüber hinaus werden spezifische Aspekte der Chatkommunikation deutlich, u. a. die Nutzung von Emoticons und Abkürzungen, vor allem Akronymen, die sich auf die englische Sprache als lingua franca beziehen.

Die in der Chatkommunikation genutzten Wörter aus anderen Sprachen können im Sinne des explorativen Lernens von den Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Sprache zugeordnet und in ihrer Bedeutung geklärt werden. Diese Aufgabe bereitet den anschließenden Sprachvergleich vor, der aspektorientiert und lernerbezogen angelegt sein sollte. Wichtig ist es hierbei, Sprachen auszuwählen, die sich für eine kontrastive Analyse gut eignen, sowie die Sprachen, die die Jugendlichen einbringen möchten.



Dr. Susan Herpel

Fortbildnerin am LI Hamburg für den Bereich Deutsch, Sek I, und Lehrerin (Englisch, Deutsch, DaF/DaZ) am Gymnasium Rahlstedt

Weiterführende Aspekte

Entwicklung der Schreibkompetenz: Gemeinsam entsteht ein Kochbuch „Spezialitäten aus aller Welt“, in dem die Rezepte sowohl auf Deutsch als auch in der Sprache des Herkunftslandes bzw. der Lieblingssprache der Textenden aufgeschrieben werden. Beim Verfassen der einzelnen Rezepte werden mit der Klasse sprachübergreifende Aspekte reflektiert, indem sowohl die kommunikative Funktion als auch die sprachlichen Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert werden: u. a. Adressatenorientierung, Textkohärenz. Zudem bieten die produzierten Rezepte viele Möglichkeiten für Sprachvergleiche.

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen:

a) Es werden Wörter verschiedener Sprachen aus dem Themenfeld Essen in einer Tabelle miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in Bezug auf die deutsche Sprache herausgestellt. Zum Beispiel kann das Wort Kakao in verschiedenen Sprachen betrachtet und als Internationalismus erkannt werden: z. B. cocoa (Englisch), cacao (Französisch, Spanisch), κακάο (Griechisch), kakao (Polnisch), какао (Russisch), kakao (Albanisch), كاکاؤ (Arabisch).

b) Es werden Merkbboxen zu einzelnen sprachübergreifenden Aspekten verfasst (u. a. zu: Die Sprachfamilien / Die Schriftsysteme / Die Alphabete).

SPEZIALITÄTEN AUS ALLER WELT

Am 19.01., dem Tag der offenen Tür unserer Schule, organisieren wir, die Klasse 9d, ein leckeres Büfett im Foyer, zu dem alle sehr herzlich eingeladen sind. Es werden Spezialitäten aus aller Welt zum Verkauf angeboten. Der Erlös dient der Finanzierung unserer Klassenreise. Wir freuen uns sehr darauf, viele Interessierte an unserem Verkaufsstand begrüßen zu dürfen.

1



2



Präsentation der Geschichte „Der kleine Weihnachtsmann“ mit dem Kamishibai

FOTOS RIKE BRAUN

Aufgabe:

Vergleicht beide Texte 1 und 2.

Benennt Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Achtet dabei auf folgende Aspekte:

Wortwahl, Grammatik, Syntax, Kommunikationssituation.

In jedem Fall wird die Sprachbewusstheit von Schülerinnen und Schülern geschärft, wobei die lebensweltlichen Bezüge in besonderer Weise motivierend wirken.

Literatur

Bildungsplan Deutsch, Sekundarstufe I (Gymnasium, Stadtteilschule) 2022. FHH (BSB). Hamburg

Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.) 2020. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer

Oomen-Welke, Ingelore 2020. Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht.

in: Gogolin et al. (Hg.) 2020. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer. S. 181-188

Wandruszka, Mario 1975. Mehrsprachigkeit.

in: Moser, Hugo (Hrsg.) 1975. Sprache der Gegenwart. Schriften des IdS. Bd. 36. Düsseldorf. Schwann. S. 321-350

Kontakt:

susan.herpel@li.hamburg.de

Den Normalfall Mehrsprachigkeit leben

DIE BEDEUTUNG VON FAMILIENSPRACHEN UND UNSERER GEMEINSAMEN ZIELSPRACHE DEUTSCH AN DER BERUFLICHEN SCHULE HAMBURG-HARBURG (BS18)

Einige Lernende und Lehrende der Beruflichen Schule Hamburg-Harburg reisen jeden Tag aus dem ehemaligen Dänemark zu uns in den Hamburger Süden, das dem deutschen Hamburg nur „all to nah“ (Plattdeutsch für „allzu nah“) war. Nicht einmal 200 Jahre ist es her, dass in Altona Dänisch als Amtssprache galt¹. Mehrsprachigkeit gehört zu Hamburg, dem „Tor zur Welt“, wie die Segel zum Hamburger Veermaster oder das Portugiesenviertel zum Hafen. So sprechen die Schülerinnen und Schüler unserer acht Bildungsgänge auch 32 unterschiedliche Sprachen. Sprachliche Vielfalt zieht sich dadurch ganz natürlich durch unsere Klassenräume und wird zu einem biografischen Lerngegenstand, der sich nicht nur auf den Unterricht in Sprache und Kommunikation beschränkt. Sprache als „zentrales identitätsstiftendes

Element“² markiert die Zugehörigkeit zu nationalen, kulturellen, sozialen oder beruflichen Gruppen und konstituiert unsere Identität: In unserer Erstsprache formulieren wir unseren Vornamen, unseren Familiennamen, die Vornamen unserer Eltern, unsere (religiösen) Werte³. Die 32 Möglichkeiten, Namen richtig auszusprechen, um Identitäten korrekt zu artikulieren, geben uns Lehrkräften regelmäßige Lernanlässe. Schon beim ersten Kontakt zwischen Lernenden und Lehrenden wird der Normalfall Mehrsprachigkeit⁴ also sicht- und hörbar.

1 HEMPEL, Dirk. 2022. Altona: Vom dänischen Dorf zum Szeneviertel. [online]. NDR. [Zugriff am 10.12.2023]. Verfügbar unter: <https://www.ndr.de/geschichte/schauplaetze/Die-Geschichte-Altonas,altona350.html>

2 KRUMM, Hans-Jürgen. 2020. Mehrsprachigkeit und Identität. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique. 2020. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 131-136.

3 ebd.

4 KRÜGER-POTRATZ, Marianne. 2020. Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit. Zur Geschichte des Streits um den „Normalfall“ im deutschen Kontext. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique. 2020. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 341-344.



Kristina Burmester und Luise Welker
Fachgruppensprecherinnen für Sprache und Kommunikation an der Beruflichen Schule Hamburg-Harburg (BS18)

Besonders für unsere drei Sozialpädagogischen Bildungsgänge bereichert diese Sprachvielfalt im Sinne des mehrfachen Theorie-Praxisbezugs⁵ den Spracherwerb der Kinder in Hamburger Kindertagesstätten und Grundschulen. Bei der Eingewöhnung von Kindern, bei Gesprächen mit Sorgeberechtigten, beim Vorlesen mehrsprachiger Bilderbücher, bei Sing- und Fingerspielen in anderen Sprachen sowie Ritualen wie dem Morgenkreis, profitieren nicht nur die sozialpädagogischen Fachkräfte selbst von ihrer Erstsprache, sondern auch Kinder, Sorgeberechtigte und das pädagogische Team. So können mehrsprachige Fachkräfte bei akutem Bedarf auch als Dolmetscherinnen oder Dolmetscher entscheidende Informationen übermitteln.

Schülerinnen und Schüler der Sozialpädagogischen Assistenz erwerben neben dem Fachwissen über den kindlichen Spracherwerb auch sukzessive die Fähigkeit zur Selbstreflexion eigener sprachlicher Handlungen sowie ihrer individuellen Lese- und Sprachsozialisation. Zukünftige Erzieherinnen und Erzieher eignen sich an unserer Schule darüber hinaus linguistisches Fachwissen in den Bereichen Kommunikation und Pragmatik, Phonetik und Phonologie, Lexikon und Semantik sowie Morphologie und Syntax an⁶. In diesem Kontext ist es für uns Lehrende bedeutsam, dass die Lernenden ihre Familiensprache als Bereicherung für ihren eigenen Lernweg und sich selbst als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ihrer Familiensprache für Kinder und Jugendliche verstehen.

Um diese Erkenntnisse sozialdidaktisch zu vertiefen, bieten wir für die Sozialpädagogische Assistenz den Wahlpflichtkurs „Sprachliche Vielfalt gestalten“ an, für die zukünftigen Erzieherinnen und Erzieher den Profilkurs „Sprache und Bewegung“. Diese Wahlpflichtkurse zielen darauf ab, den kindlichen Mehrspracherwerb zu verstehen, den Erwerb durch pädagogische Angebote zu unterstützen sowie diesen zu reflektieren. „Sprache baut auf dem Handeln auf“⁷ – dadurch wird unsere tägliche pädagogische Interaktion in Schule und Praxis zu einem stetigen Gesprächsanlass. Im konkreten Unterrichtsgeschehen wiederholen sich mindestens zwei Settings in Bezug auf Mehrsprachigkeit an der Beruflichen Schule Hamburg-Harburg.

5 KARSTEN, Maria-Eleonora. 2003. Sozialdidaktik - Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-) Berufe. In: Schlüter, Anne (Hrsg.). Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld: Janus-Verlag. S. 350-374.

6 KOCH-JENSEN, Levka; Rothweiler, Monika; Ruberg, Tobias. 2017. Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. 2. Auflage. Köln: Bildungsviertel EINS.

7 ZIMMER, Renate. 2019. Handbuch. Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. 1. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. S. 14

1. Eine Familiensprache ist Bildungsgegenstand des Fachunterrichts.
2. Lernende nutzen eine gemeinsame Sprache, um sich gegenseitig schulische Inhalte zu erklären.

Diese zwei exemplarischen Situationen zeigen auf, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit, je nach Kontext, sensibel gestaltet sein darf. An unserer Schule betonen wir die Ressource einer zweiten oder dritten Sprache (dazu zählen auch Dialekte), weil sie uns einen individuellen kulturellen Ausdruck ermöglichen, und weisen gleichzeitig auf die uns alle verbindende Zielsprache Deutsch hin.

Aktuell beschäftigt sich ein Teil unseres Kollegiums mit dem wissenschaftlichen Diskurs rund um den Begriff des „Translanguaging“ nach Garcia⁸, der einerseits die Bedeutung bildungssprachlicher Fähigkeiten der Standardsprache fokussiert und andererseits einfordert, dass diese auf Basis des gesamtsprachlichen Repertoires der Lernenden erworben werden.⁹ So ist es längst erwiesen, dass Kinder bereits bei ersten Wortkombinationen unterscheiden können, in welcher Sprache sie sich bewegen¹⁰. Sie sind sogar so kompetent, dass sie die Sprachfähigkeiten ihrer Interaktionsperson berücksichtigen oder bei eigenen Lexikonlücken auf das Synonym der anderen Sprache zurückgreifen¹¹. Die Erstsprache dient dabei als Grundgerüst für den Zweitspracherwerb¹². Lernende berichten uns immer wieder, dass z. T. noch ihren Eltern deutlich gesagt wurde, sie sollten „Deutsch zu Hause sprechen!“ Wir arbeiten in unserem Fachunterricht damit nicht nur linguistisches Fehlverhalten auf, sondern auch sozio-kulturelle Verletzungen, die mit der Abwertung der Familiensprache einhergehen. Mehrsprachigkeit ist Lebenswirklichkeit, nicht nur in Kitas, sondern auch an Schulen, in Jugendhäusern und Wohngruppen. Es braucht demnach pädagogisches Fachpersonal, welches den Fragen, Bedürfnissen und Bedarfen junger Menschen in Respekt, Wertschätzung und Wärme antwortet – egal in welcher Sprache. Wir an der Beruflichen Schule Hamburg-Harburg machen uns stark für ein Lernen, das von sprachlicher Vielfalt lebt.

Kontakt:

Wiebke.Schuleit@hibb.hamburg.de

8 GANTEFORT, Christopher. 2020. Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique. 2020. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 201-205.

9 ebd.

10 TRACY, Rosemarie. 2008. Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. überarb. Aufl. Tübingen: Francke Verlag. S. 125.

11 ebd.

12 ebd.

Mehrsprachige Elternfortbildung für aktive Mitgestaltung in Hamburgs Schulen

GEMEINSAM FÜR EINE STARKE BILDUNG

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung bietet Elternfortbildungen an, die speziell auf schulische Elternvertretungen und interessierte Eltern zugeschnitten sind. Die Fortbildungsmodulare reichen vom Hamburger Schulsystem über die Gremienarbeit in Elternrat und Kreis Elternrat bis zur optimalen Kommunikation. Ziel ist es, die Eltern zu konstruktiver Mitarbeit im System Schule zu befähigen. Unsere Angebote unterstützen engagierte Eltern dabei, Wissenslücken zu schließen, Unsicherheiten abzubauen und Kompetenzen zu entwickeln, um die Schule mitzugestalten.

Wir reflektieren in unseren Modulen die Vielfalt unserer Gesellschaft und nehmen die Bedürfnisse einer heterogenen Elternschaft ernst. Ein besonderes Anliegen ist die Überwindung sprachlicher Barrieren, um allen Eltern einen gleichberechtigten Zugang zu unseren Fortbildungen und eine aktive Teilnahme an der schulischen Mitwirkung zu ermöglichen. Daher bieten wir mehrsprachige Angebote an, bei denen wir auf die Expertise von Sprach- und Kulturmittlerinnen und -mittlern (SKM) zurückgreifen, die von der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE) qualifiziert werden.

Dank dieser Kooperation haben wir bereits erfolgreich digitale Veranstaltungen in 15 Landes- und Gebärdensprachen durchgeführt, ganz ohne sprachliche Barrieren. Das Ergebnis war eine inklusive Teilnahme verschiedener Elterngruppen. Durch die Zusammenarbeit mit den SKM schlagen wir eine Brücke zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen und fördern so die chancengleiche elterliche Partizipation in Schule.

Liebe Schulleitungen und Lehrkräfte, ermutigen Sie die Eltern, von unseren Angeboten Gebrauch zu machen! Nutzen Sie die Ressourcen der Eltern, um gemeinsam die Zukunft der Bildung in Hamburg mitzugestalten!

Kontakt:

Huelya.Melic@li.hamburg.de



Hülya Melic

Koordinatorin der Elternfortbildung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung



MEHRSPRACHIGE PODCASTS: EFFEKTIVE SPRACH- UND KULTURMITTLUNG IN DER PANDEMIE

Sprach- und Kulturmittler und -mittlerinnen (SKM) erwiesen sich als unverzichtbare Brückenbauer und Brückenbauerinnen in der Pandemie. Unter der Regie der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE) wurden mehrsprachige Podcasts in 15 Sprachen erstellt, um Covid-Regelungen in einfacher Sprache zu vermitteln, die schnell via WhatsApp in verschiedenen Communities Verbreitung fanden. Dieses Konzept lässt sich leicht in Schulen übertragen, wenn ausgewählte allgemeine Informationen Eltern mit anderen Herkunftssprachen erreichen sollen.

Darüber hinaus standen die SKM auch für sogenannte Online-Beratung auf niedrigschwelligen Plattformen für offene Fragen von Eltern für eine Stunde wöchentlich in der jeweils angebotenen Herkunftssprache zur Verfügung.

Sprach- und Kulturmittler und -mittlerinnen werden seit 2016 jährlich in der BIE qualifiziert. Sie sind speziell ausgebildete Personen, die in interkulturellen Kontexten tätig sind. Sie dienen als Brücke zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen und Kulturen. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, Kommunikationshindernisse zwischen Eltern, Schule und der Schülerschaft zu überwinden, die aufgrund von Sprachbarrieren oder kulturellen Unterschieden entstehen. Die SKM übersetzen mündlich oder schriftlich zwischen verschiedenen Sprachen. Dabei geht es nicht nur um die wörtliche Übersetzung, sondern auch um die Übertragung des Kontextes und der Bedeutung, um Missverständnisse zu vermeiden. Sie helfen dabei, Kommunikationsbarrieren zu überwinden, kulturelle Unterschiede zu verstehen und zu überbrücken. Dies kann besonders wichtig sein in Situationen, in denen kulturelle Normen und Praktiken das Verständnis und die Interaktion in der Schulbildung und darüber hinaus beeinflussen. SKM werden auf Anfragen der Schulen und außerschulischen Partner durch die BIE vermittelt.

Kontakt: Irene.Appiah@li.hamburg.de

NEUE AUSSCHREIBUNG:

2. Jahrgang 2024/25 – Bewerbung bis zum 12. Mai 2024

GRUNDSCHULE VORAUS

gemeinsam.gestalten.lernen



Erstes Kennenlernen der Programmteilnehmenden

Schulleitungen sind die relevanten Akteurinnen und Akteure für wirksame Schule und gelingende Schulentwicklung.

Das gilt ganz besonders für Grundschulen: Sie sind der schulische Startpunkt und ein wichtiger Ort, an dem die Grundlagen für Bildungsgerechtigkeit gelegt werden. Kinder mit unterschiedlichsten Startvoraussetzungen treffen hier aufeinander. Hier lernen sie gemeinsam lesen, schreiben und rechnen – und gleichzeitig mit kultureller, gesellschaftlicher Vielfalt und unterschiedlichen Menschen umzugehen. Hier werden die Weichen für den Bildungsweg und ein demokratisches Miteinander gestellt.

Doch Grundschulkindern unter aktuellen Bedingungen die Chancen zu bieten, die sie für einen erfolgreichen Bildungsweg brauchen, stellt Grundschullehrkräfte und -leitungen vor große Herausforderungen.

Mit der Hamburger Initiative „Grundschule voraus – gemeinsam.gestalten.lernen“ möchten die Alfred Toepfer Stiftung F.V.S., die Heraeus Bildungsstiftung und die ZEIT STIFTUNG BUCERIUS potenzielle Grundschullehrkräfte begleiten und für das Amt der Schulleitung qualifizieren. Die drei Stiftungen haben substanzielle Erfahrungen im Kompetenzfeld Schulleitung sowie Persönlichkeitsentwicklung und richten nun gemeinsam ihren Fokus auf Leadership in Grundschulen.

Die Initiative „Grundschule voraus“ wurde in Abstimmung und mit Unterstützung der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg) entwickelt. Sie trägt dazu bei, dass Hamburg trotz seiner herausfordernden Ausgangslage zukünftig qualifizierte Nachwuchskräfte für das Amt der Grundschulleitung gewinnen kann. „Mit dem Programm als Schulerschluss von Schulbehörde und Stiftungen wird in die Zukunft der Hamburger Grundschulen investiert – hier werden die Grundlagen für die Führungskräfteentwicklung junger Menschen gelegt“, betont *Landeschulrat Thorsten Altenburg-Hack*.

„Grundschule voraus“ ist bisher eine spezielle Hamburger Führungsqualifizierung, die auf die komplexen Anforderungen von Grundschulleitungen abgestimmt wurde. Die Stiftungen wollen mit ihrer Initiative aber zukünftig auch bundesweit dazu beitragen, allen (Grund-)Schulen in Deutschland eine einheitliche Erstqualifizierung für neue Schulleitungen anbieten zu können.

Fachliche Stärkung und begleitendes Netzwerk

Das einjährige Programm richtet sich an Lehrkräfte aller staatlichen Grundschulen in Hamburg und umfasst drei Bausteine: die Akademiewochen, das Netzwerk und das Praxisprojekt. Die Absolventinnen und Absolventen werden für ihre zukünftige Schlüsselfunktion als Grundschulleitung

gestärkt und zum pädagogischen und entwicklungsorientierten Leitungshandeln befähigt. Die umfangreiche Qualifizierung hat überdies die nachhaltige Vernetzung der Programmteilnehmenden untereinander zum Ziel sowie den Aufbau eines Netzwerks mit den Beteiligten aus Praxis, Wissenschaft und Stiftungen.

In den Schuljahren 2023/24 bis 2025/26 werden jeweils 18 Teilnehmende in das Programm aufgenommen und berufs begleitend weitergebildet.

Akademiestart an der Ostsee

Den inhaltlichen Auftakt und den Beginn einer Lernreise für den ersten Jahrgang bildete die Herbstakademie auf Gut Siggen im Oktober 2023. Während der fünf intensiven Akademietage setzten sich die Programmteilnehmenden unter der Leitung des Sozialpsychologen *Prof. Dr. Tilman Eckloff* mit unterschiedlichen Aspekten von Führung und Leadership auseinander:

- Was macht gute Führung in Grundschule aus?
- Was sind Grundlagen meiner Führung?
- Und wie kann Führung in Dilemma- und Konfliktsituationen gelingen?

Es wurden vielfältige Impulse gesetzt, intensive Diskussionen geführt, innovative Ideen entwickelt und Erfahrungen ausgetauscht. Neben den inhaltlichen Schwerpunkten zu den Aspekten von Führungspersönlichkeit, Führung im Miteinander und Führung in Grundschule wurde das Programm durch vielfältige Beiträge, Impulse und Perspektiven aus Schule, Kultur und Wissenschaft ergänzt. Die Rhetorik- und Stimmtrainerin *Julia Breckheimer* schulte die Teilnehmenden in einem Workshop zu „Präsenz und Stimme“. Die Grundschuldidaktikerin *Prof. Dr. Uta Hauck-Thum* von der Ludwig-Maximilians-Universität München nahm unter dem Titel „Digital, gerecht und nachhaltig – Schulentwicklung gemeinsam gestalten“ die Bedeutung von Grundschulen hinsichtlich digitaler Transformationsprozesse in den Blick. Der Bildungswissenschaftler *Prof. Dr. Marcus Pietsch* von der Leuphana Universität Lüneburg ordnete mit dem Impulsvortrag „Leadership for Learning – Schulleitung neu gedacht“ die Bedeutung und Wirksamkeit von Schulleitungshandeln aus wissenschaftlicher Perspektive ein. Und für das programm begleitende Praxisprojekt an ihren eigenen Schulen führte Schulentwicklungsexperte *Sven von der Heyde* die Teilnehmenden in agiles Projektmanagement und Grundlagen der Schulentwicklung ein.

Darüber hinaus wurde mit dem Format der Elbblickgespräche an besonderen Hamburger Orten Raum für Perspektivwechsel geschaffen und der sprichwörtliche Blick über den Tellerrand gestärkt. Im Dialog mit Führungskräften aus

unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, wie *Kirsten Sorgenfrey*, der Leiterin des Transformation Centers bei Dataport AöR, oder *Peter Vetter*, dem Leiter des Hamburger Jugendvollzugs, wurde sich ganz unterschiedlichen Facetten von Führung in anderen (nichts schulischen) Organisationen genähert.

Was benötigen Grundschullehrkräfte auf ihrem Weg zur Schulleitung?

Das Programm stellt die Teilnehmenden mit ihren Bedarfen in den Fokus: Es geht um Kompetenzerweiterung und Persönlichkeitsentwicklung hin zu einem eigenen Führungsverständnis. Noch liegen in Deutschland wenig empirische Befunde zur Wirksamkeit von Maßnahmen in der Qualifizierung von Schulleitungen vor. Gleichzeitig zeigen internationale Studien, dass Schulleitungen umso wirksamer bzw. effektiver arbeiten, je früher die Qualifizierung in der Berufsbiografie stattfindet.

Um geeignete Schulleitungen identifizieren und passende Weiterbildungs- und Fortbildungsformate rund um Leadership und Haltung konzipieren zu können, gilt es, die Motivationen und Annahmen über künftige Herausforderungen und Anforderungen bei der Arbeit als Grundschulleitung zu verstehen. Daher wird die Initiative „Grundschule voraus“ bis 2026 wissenschaftlich von einem Forschungsteam unter der Leitung von *Prof. Dr. Marcus Pietsch* begleitet.

Autorinnen und Autoren:

Christiane Lohrmann, Heraeus Bildungsstiftung
christiane.lohrmann@heraeus-bildungsstiftung.de
Dr. Tatiana Matthiesen, ZEIT STIFTUNG BUCERIUS
matthiesen@zeit-stiftung.de
Fritz Rummel, Alfred Toepfer Stiftung F.V.S.
rummel@toepfer-stiftung.de

TERMINE 2024/25

- > 3.7.2024 Kick-off
- > 2-mal 5 Akademietage:
30.9. bis 4.10.24 und 10. bis 14.3.25
- > 3 Treffen in Kleingruppen
- > 2 Elbblickgespräche



Weitere Informationen:
www.grundschule-voraus.de

Bewerbungsschluss:
12. Mai 2024



Die schriftliche Prüfung des Mehrsprachenturniers in Deutsch und zwei weiteren Sprachen

Das 12. Hamburger Mehrsprachenturnier

WER SPRICHT NEBEN DEUTSCH DREI WEITERE SPRACHEN?

Am 8. September 2023 herrscht in den Räumlichkeiten der Staatlichen Jugendmusikschule am Mittelweg ein babylonisches Sprachengewirr: Über 150 Schülerinnen und Schüler der Klassen 10 und 11 stellen beim Mehrsprachenturnier ihre Sprachkenntnisse in Deutsch plus drei weiteren Sprachen unter Beweis. Insgesamt sind hier an diesem Tag 30 Sprachen vertreten, das ist ein Rekord!

„Fit für Europa – fit in vier Sprachen“ – unter diesem Motto fand das Hamburger Mehrsprachenturnier als Beitrag zum Europäischen Jahr der Sprachen erstmalig am 21. September 2001 statt. Die Resonanz war so positiv, dass sich die Initiatorin, Dr. Elke Hertel, dazu entschied, diesem bundesweit einzigartigen mehrsprachigen Wettbewerbsformat einen festen Platz in der hamburgischen Wettbewerbslandschaft einzuräumen. Seitdem wird das Turnier erfolgreich alle zwei Jahre angeboten. Zugelassen sind die lebenden und „alten“ Schulfremdsprachen ebenso wie die Herkunftsfamilien- und Familiensprachen der Hamburger Schülerinnen und Schüler.

Die Ziele des Turniers, das 2001 auch mit dem Europäischen Sprachensiegel ausgezeichnet wurde, sind heute so aktuell wie vor 23 Jahren:

„Mehrsprachigkeit soll als etwas Besonderes in den Mittelpunkt gestellt werden. Der Wert von Mehrsprachigkeit soll bewusst gemacht werden. Es soll zur lebenslangen Beschäftigung mit Sprachen und zum Erlernen weiterer Sprachen angeregt werden. Nicht zuletzt geht es um ein Plädoyer für die Gleichberechtigung aller Sprachen.“ (Dr. Elke Hertel 2009)



Dr. Roswitha Rogge

Referat Sprachen am Landesinstitut für
Lehrerbildung und Schulentwicklung

Der Wettbewerbstag

Der Wettbewerb startet um 8.45 Uhr. In der Aula bearbeiten ca. 100 Schülerinnen und Schüler ihre Klausuraufgaben in Deutsch (verpflichtend) und den jeweils zwei weiteren Sprachen, die sie für die schriftliche Prüfung gewählt haben. Hier sind auf drei Niveaus Aufgaben zum Leseverstehen, Wortergänzungstests sowie kreative Schreibansätze zu bearbeiten. Währenddessen finden in den anderen Räumen die mündlichen Prüfungen in Kleingruppen statt, in denen die Teilnehmenden in einem Rollenspiel miteinander ins Gespräch kommen. Diese erfolgen in der dritten von den Teilnehmenden gewählten Sprache.

Ab 10.00 Uhr schreibt die zweite Gruppe ihre Klausuren und die zweite Runde der mündlichen Prüfungen beginnt. Die Zeit vergeht wie im Flug und auf den Fluren bilden sich Grüppchen von Teilnehmenden, die sich gerade kennengelernt haben:

„Mir gefällt der Wettbewerb, weil man mit so vielen netten Leuten zusammenkommt, die Sprachen sprechen, die man sonst nie hört. Ich mag, dass sich alle anstrengen, aber eine entspannte Atmosphäre bei den Prüfungen herrscht, ohne Druck.“

Auch im Jury-Raum, an dem Lehrkräfte der verschiedenen Sprachen an einem großen Tisch gemeinsam die schriftlichen Arbeiten korrigieren, ist die Atmosphäre entspannt. Viele Lehrerinnen und Lehrer kommen zu jedem Wettbe-

werbsdurchgang, weil sie die ehrenamtliche Arbeit im Team als sehr bereichernd empfinden und das Turnier gern unterstützen. Als Sprachenlehrkraft genießen auch sie die Vielfalt der Sprachen und Kulturen, die sich an diesem Wettbewerbstag begegnen, in vollen Zügen.

Das Organisationsteam

Die „hilfsbereiten und einsatzfreudigen Kolleginnen und Kollegen“ werden auch von Frank Dienst, dem Wettbewerbsbeauftragten in den letzten zehn Jahren, gelobt: „Sie hätten locker Unterricht machen können, stattdessen machen sie hier immer wieder begeistert mit!“ Neben Frank Dienst hat Birgit Mohr das Mehrsprachenturnier, dank ihres Organisationstalents, viele Jahre lang möglich gemacht. Beide werden die Organisation zum nächsten Wettbewerbsdurchgang 2025 abgeben; ihnen sei an dieser Stelle ausdrücklich für ihr langjähriges Engagement gedankt!

Das Hamburger Mehrsprachenturnier – eine Besonderheit in der bundesdeutschen Wettbewerbslandschaft.

Der Wettbewerbstag endet mit der Preisverleihung. Hier werden je nach erreichter Gesamtpunktzahl Teilnahmeurkunden, Anerkennungs- sowie dritte, zweite und erste Preise verliehen. Insgesamt kann fast die Hälfte der Teilnehmenden einen Preis mit nach Hause nehmen!

Alle Teilnehmenden haben an Erfahrung gewonnen, interessante Kontakte geknüpft und sich den Herausforderungen einer anspruchsvollen Prüfung gestellt. Darüber hinaus haben sie bewiesen, „fit in vier Sprachen“ zu sein:

Was bedeutet es für dich, mehr als drei Sprachen zu sprechen?

„Die Sicherheit zu wissen, dass ich meine Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken kann, egal wo ich bin. Außerdem bedeutet es für mich, dass ich internationale Freundschaften schließen und



Frank Dienst, Wettbewerbsbeauftragter für das Mehrsprachenturnier



Birgit Mohr, die „perfekte Organisatorin“ für das Hamburger Mehrsprachenturnier

diese auch weiterführen kann. Das bedeutet mir sehr viel.“
„Man kann Sprachen verstehen, die man eigentlich nicht spricht. Das hat so ein Freiheitsgefühl in anderen Ländern. Man denkt viel nach und lernt viel über Kulturen beim Sprachenlernen.“

Das Hamburger Mehrsprachenturnier fördert seit Jahren die sprachliche Vielfalt und individuelle Mehrsprachigkeit an unseren Schulen und leistet damit einen wertvollen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Die UNESCO betont die Bedeutung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt für nachhaltige Gesellschaften – am Wettbewerbstag in der Jugendmusikschule lässt sich diese Vielfalt hautnah erleben.

Informationen zum Hamburger Mehrsprachenturnier:

<https://bildungserver.hamburg.de/schulfaecher/sprachen/mehrsprachigkeit/hamburger-mehrsprachenturnier>

Die am 12. Mehrsprachenturnier beteiligten Sprachen waren:

Alt-Griechisch, Hebräisch, Polnisch, Arabisch, Hindi, Portugiesisch, Bosnisch, Indonesisch, Rumänisch, Bulgarisch, Italienisch, Russisch, Chinesisch, Japanisch, Serbisch, Englisch, Tschechisch, Farsi, Koreanisch, Türkisch, Finnisch, Kroatisch, Ukrainisch, Französisch, Latein, Ungarisch, Griechisch, Litauisch, Urdu/Hindi

Kontakt:

roswitha.rogge@li.hamburg.de



Senatorin Bekeris für „Hamburg macht Schule“



FOTO SENATSKANZLEI

Ksenija Bekeris ist seit dem 17. Januar 2024 Hamburgs Senatorin für Schule und Berufsbildung. Die 45-Jährige ist Diplom-Soziologin und war nach ihrem Vorbereitungsdienst seit 2015 Berufsschullehrerin an der Fachschule für Sozialpädagogik – Fröbelseminar – in Barmbek-Süd. Sie lebt in Harburg, ist verheiratet und hat einen vierjährigen Sohn.

Im Februar 2024: Vor einem Jahr sind Sie in den Medien als mögliche neue Sozialsenatorin in der Nachfolge von Dr. Melanie Leonhard gehandelt worden, also in Ihrem eigentlichen Politikfeld. Jetzt hat Bürgermeister Dr. Peter Tschentscher Sie, für die allermeisten wohl überraschend, zur neuen Schulsenatorin ernannt. Was bedeutet Ihnen das Senatorinnenamt?

Ksenija Bekeris: Es war nie mein Ziel, Senatorin zu werden. Ich bin stets in meine politischen Aufgaben hineingewachsen. Noch zu Oppositionszeiten ab 2008 war ich in der SPD-Bürgerschaftsfraktion, bin dann 2011 mit der Regierungsübernahme durch Olaf Scholz sozialpolitische Sprecherin geworden und stellvertretende Fraktionsvorsitzende. Ich habe immer schon Verantwortung in meiner Partei

übernommen, bin seit 2021 auch stellvertretende Landesvorsitzende. Das waren Schritte, mit denen ich immer etwas mehr politische Verantwortung übernommen habe, auch für wegweisende Entscheidungen. So habe ich mich zunehmend damit anfreunden können, eventuell nochmal größere Verantwortung zu übernehmen. Ich habe aber nie damit gerechnet, nie darauf hingearbeitet, freue mich jetzt aber, Senatorin zu sein. Und ich glaube auch, dieser Verantwortung gerecht werden zu können. Ich möchte sie auch übernehmen, wenn es darum geht, dass in unserem Land Entscheidungen getroffen werden müssen, und man politisch eine Richtung vorgeben muss. Dann müssen Menschen an bestimmten Stellen diese Verantwortung übernehmen, und ich sage jetzt, das möchte ich an der Spitze der Schulbehörde tun. Ich habe damals übrigens nie damit gerechnet, dass ich gefragt werden würde, Sozialsenatorin zu werden, auch wenn der Gedanke für manche im Hinblick auf mein Amt als sozialpolitische Sprecherin vielleicht nicht so fern lag.

Was nehmen Sie aus Ihrem bisherigen Berufsfeld der Berufsschullehrerin mit in die neue Aufgabe?

Ksenija Bekeris: Ich habe lange mit Schülerinnen und Schülern zusammengearbeitet und habe sie unterstützt beim Erwachsenwerden. Das ist eine Erfahrung, die ich in allen Entscheidungen, die ich zu treffen habe, im Hinterkopf habe. Was macht das mit den Schülerinnen und Schülern, was mit den Lehrkräften? Ich war selbst auch Lehrerin, habe die bisherigen Entscheidungen der Schulbehörde selbst umsetzen müssen. Ich frage mich also: Was hätte diese Entscheidung mit dir gemacht, wobei wärest du vielleicht auch gern gefragt worden als Lehrkraft, was macht das mit den Lehrkräften und gleichzeitig: Was macht es mit den Schülerinnen und Schülern?

Was macht es mit Ihrer Familie, wenn Sie eine so herausragende Aufgabe übernehmen? Wie fühlt sich das an, ändert das etwas Substanzielles?

Ksenija Bekeris: Ich bin zwar über die Jahre immer etwas mehr in bestimmte Funktionen hineingewachsen, also darin, Verantwortung zu übernehmen, die ich mir auch zutraue und die ich auch will. Trotzdem kam es für meine Familie sehr überraschend, dass ich jetzt Senatorin geworden bin. Ich glaube, das ist eine Mischung aus Stolz und Zutrauen, dass ich das auch schaffen kann. Meine älteren Geschwister machen sich allerdings manchmal durchaus etwas Sorgen, dass ich als jüngere jetzt so viel Verantwortung übernehme.

Ihr Vater war über viele Jahre Schulleiter in Schleswig-Holstein, Sie sind also in einem Lehrerhaushalt aufgewachsen. Hat er Ihnen etwas mitgegeben für Ihre neue

Aufgabe? Wie sieht er Ihr Amt als Senatorin?

Ksenija Bekeris: Mein Vater freut sich unglaublich und weiß aus eigener Erfahrung, wie es ist, Behördenhandeln umzusetzen. Er hat sich mir – mit einem Augenzwinkern – als Berater angeboten.

Ihr Vorgänger war nicht unumstritten, hat aber sehr wohl zuletzt bei seiner Verabschiedung viel Lob für seine Arbeit bekommen. Wie mutig muss man in diesem Kontext sein zu sagen, das ist eine Aufgabe, die ich mir vorstellen kann zu übernehmen?

Ksenija Bekeris: Ties Rabe hat einen super Job gemacht als Schulsenator. Ihm nachzufolgen ist natürlich eine Herausforderung. Aber ich finde ehrlicherweise, dass es ein Ansporn ist, die gute Schulpolitik der letzten Jahre fortzuführen und natürlich noch ein paar eigene Akzente setzen zu können. Ich freue mich natürlich, dass die Politik der SPD auch im Schulbereich so positiv wahrgenommen wird, daran hat Ties Rabe einen ganz wesentlichen Anteil. Ich finde es daher toll, ihm nachfolgen zu können. Ich bin zum Glück kein neidischer Mensch, ich kann mich über den Erfolg der Schulpolitik im letzten Jahrzehnt ehrlich freuen. Und gleichzeitig freue ich mich für Ties Rabe, dass er die, für ihn sicher schwierige und zugleich gute, Entscheidung des Abschieds aus dem Amt zum richtigen Zeitpunkt und selbstbestimmt getroffen hat. Ich konnte mich rund um die Amtsübernahme regelmäßig und gut mit ihm austauschen, so dass die Kontinuität gesichert ist.

Es dauert ziemlich genau noch ein Jahr bis zur nächsten Bürgerschaftswahl. Man könnte also sagen, Sie sind eine Art Senatorin „auf Probe“. Welche Akzente wollen Sie in dieser Zeit setzen? Gibt es Themen, die Sie besonders im Blick haben?

Ksenija Bekeris: Vor Kurzem haben wir der Öffentlichkeit das so genannte Startchancen-Programm vorgestellt, bei dem es darum geht, Schülerinnen und Schüler mit schwierigen Voraussetzungen in ihrer Lern- und Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Das kann meines Erachtens nochmal ordentlich Schwung bringen in Richtung Chancengerechtigkeit und darauf einen besonderen Fokus legen, zum einen finanziell, aber auch mit einer großen Aufmerksamkeit. Das umzusetzen, wünsche ich mir ausdrücklich für dieses Jahr. Auch beim Thema Fachkräftegewinnung möchte ich Akzente setzen, hier in enger Kooperation mit der Sozialbehörde. Dabei sollten wir alle Ausbildungsberufe im Blick behalten. Aber der sozialpädagogische Bereich ist mir aufgrund meiner Berufstätigkeit natürlich besonders nah und daher weiß ich um dessen Bedeutung etwa für Kitas, den schulischen Ganztag und die Jugendhilfe.

NEUE SERIE

„Hamburg macht Schule“ zum Thema „Demokratie“

INTERVIEW

Schule gemeinsam gestalten

DEMOKRATIE-WERKSTATT IM EMILIE-WÜSTENFELD-GYMNASIUM



Thea Köpp



Jan Haselhorst

Demokratie ist Staatsform und Haltung zugleich. Demokratie leben heißt: Wahrung der Menschenwürde, gegenseitiger Respekt, gelebte Toleranz, Vielfalt, Beteiligung und Wertschätzung friedlicher Konfliktlösungen. „Hamburg macht Schule“ hat mit Jan Haselhorst, der am Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium im Arbeitsbereich Schülerpartizipation arbeitet, und der Achtklässlerin Thea Köpp, die sich in der Demokratie-Werkstatt des Gymnasiums engagiert, gesprochen.

Was bedeutet Demokratie für Dich/für Sie ganz persönlich?

Thea Köpp: Demokratie ist für mich die Möglichkeit, mitentscheiden und sich so in die Weiterentwicklung der Gesellschaft aktiv einbringen zu können. Ich war zuletzt in Hamburg auf einer Demonstration gegen Rechtsextremismus, das war für mich ein Stück gelebter Demokratie.

Jan Haselhorst: Demokratie spiegelt sich bei mir in einem Gefühl des politischen (Ur-)Vertrauens und Aufgehobenseins in der Gesellschaft. Dieses Gefühl gründet auf der Gewissheit, dass in Deutschland grundsätzlich demokratische Regeln eingehalten und demokratische Werte im Zusammenleben verwirklicht werden. Gleichwohl: Demokra-

tie ist auch etwas, das immer wieder neu hergestellt und errungen werden muss und stellt mitnichten eine Selbstverständlichkeit dar.

Warum ist Demokratie so wichtig?

Thea Köpp: Demokratie ist die Grundlage für die Verwirklichung einer guten Gesellschaft, in der jede/jeder seine Stimme erheben kann, Minderheiten geschützt werden, Vielfalt als Chance begriffen und soziale Gerechtigkeit angestrebt wird.

Jan Haselhorst: Sie schafft die Möglichkeit zur freien Entfaltung, ist aber auch ein Anker, der die Bürgerinnen und Bürger zusammenführt. Und sie ermöglicht auf individueller Ebene die Erfahrung politischer Selbstwirksamkeit.

Wie können wir Menschen für die demokratische Teilhabe gewinnen?

Jan Haselhorst: Die Frage suggeriert, dass zu viele Menschen nicht an unserer Demokratie partizipieren und erst gewonnen werden müssen. Ich würde dem die These entgegenstellen, dass ein ganz großer Teil der Bürgerinnen und Bürger doch ganz gut in unser demokratisches System integriert ist und unsere Gesellschaft auf die ein oder andere Weise aktiv mitgestaltet. Gleichwohl besteht natürlich dauerhaft die Aufgabe,

möglichst viele Menschen für die demokratische Teilhabe zu gewinnen.

Thea Köpp: Ein gutes Beispiel ist für mich „Fridays for Future“. Diese Klimabewegung hat es geschafft, in kurzer Zeit immens viele junge Menschen hinter sich zu versammeln. Sie schafft einen Raum für politisches Engagement, der offenbar attraktiv ist, weil bei allen Rückschlägen sichtbar wird, dass Veränderung auch in einem nicht ganz leichten

Sie haben jetzt einen doppelten Seitenwechsel gemacht, einmal von der Lehrerin zur Schulsenatorin, aber auch von der Parlamentarierin an die Spitze der Exekutive. Das sind sehr unterschiedliche Perspektiven auf ein gleiches Politikfeld. Kann man sich davon so einfach lösen?

Ksenija Bekeris: Ich habe auch aus der Legislative heraus immer eng mit der Verwaltung zusammengearbeitet. Zum Beispiel habe ich darauf geschaut, wie gesetzliche Regelungen von der Exekutive umgesetzt werden können. Der Austausch war hier immer wichtig, übrigens auch mit der Opposition. Welche Ziele sind realistisch zu erreichen? Ich bin mit großen Ambitionen in die Politik gestartet, die über die Jahre auch nicht geringer geworden sind. Zum Beispiel im Hinblick auf meine Vorstellung davon, wie Gesellschaft funktioniert, wie Inklusion und Integration tatsächlich als Gesamtgesellschaft gelebt werden können. Aber die Schritte, mit denen wir dem real näherkommen, habe ich schon als Parlamentarierin immer mitgedacht. Insofern ist das jetzt ein Seitenwechsel, aber ich werde auch weiterhin einen engen Austausch mit dem Parlament forcieren und wünschen, um beide Blickwinkel zusammenzubringen. Das muss zusammen funktionieren: Weder eine abgehobene Politik noch eine auf sich selbst bezogene Exekutive können das schaffen. Deshalb ist es gut, beides zu verzahnen.

Wir erleben gerade, dass sich Deutschland gesellschaftlich immer mehr spaltet und dass unsere Demokratie zunehmend gefährdet ist. Was sollte, was kann Schule leisten, um dem entgegenzuwirken?

Ksenija Bekeris: Schule ist nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch des Miteinanders. Da gehören das ganze miteinander Aushandeln und die politische Bildung dazu. Meine Erwartungshaltung ist schon, dass Schule den Raum schafft, urteilsfähig zu werden, demokratische Strukturen kennenzulernen und Partizipation zu gestalten. Das beginnt natürlich nicht erst in der Schule, sondern schon in den Kitas. Zu erleben, dass meine Stimme zählt, dass ich an Entscheidungsprozessen beteiligt werde, aber auch, dass ich es aushalte, andere Mehrheiten zu akzeptieren. Das erwarte ich von früher Bildung, aber auch von Schule, damit sich aus Schülerinnen und Schülern mündige Bürgerinnen und Bürger entwickeln, die später Verantwortung übernehmen.

Was nehmen Sie aus Ihrem bisherigen Berufsfeld der Berufsschullehrerin mit in die neue Aufgabe?

Sie sind ausgebildete Lehrerin mit einem am LI absolvierten Vorbereitungsdienst – welche Bedeutung hatte aus Ihrer Sicht der Vorbereitungsdienst im Hinblick auf die Berufsausübung? Und wie könnte sich der Vorbereitungsdienst weiterentwickeln?

Ksenija Bekeris: Ich bin Quereinsteigerin, insofern waren das Referendariat und auch die Begleitung, die ich erfahren habe, für mich elementar. Ich habe diese Zeit durchaus als herausfordernd erlebt, gerade auch die vielen Prüfungssituationen. Aber ich habe ebenso erlebt, dass bei jedem einzelnen Schritt, den man gemacht hat, es immer darum ging, gemeinsam zu reflektieren, was gut läuft und an welcher Stelle ich mich noch weiterentwickeln muss. Ich habe das als sehr bereichernd empfunden. Gerade der Austausch mit den anderen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und auch die kollegialen Hospitationen, um das Handwerkszeug für Klassen zu entwickeln, waren für mich, aber auch für alle anderen, sehr bedeutsam. Die Fortbildungen, die ich zuletzt am LI besucht habe, und die das LI sehr schnell zu Themen wie Demokratiebildung entwickelt hat, habe ich als absolut zielführend und sehr hilfreich erlebt, vor allem für den Umgang mit religiösen und politischen Konfliktsituationen. Die Präventionsarbeit, die am LI geleistet wird, hat mich sehr darin unterstützt, meine Rolle als Lehrkraft gut auszufüllen.

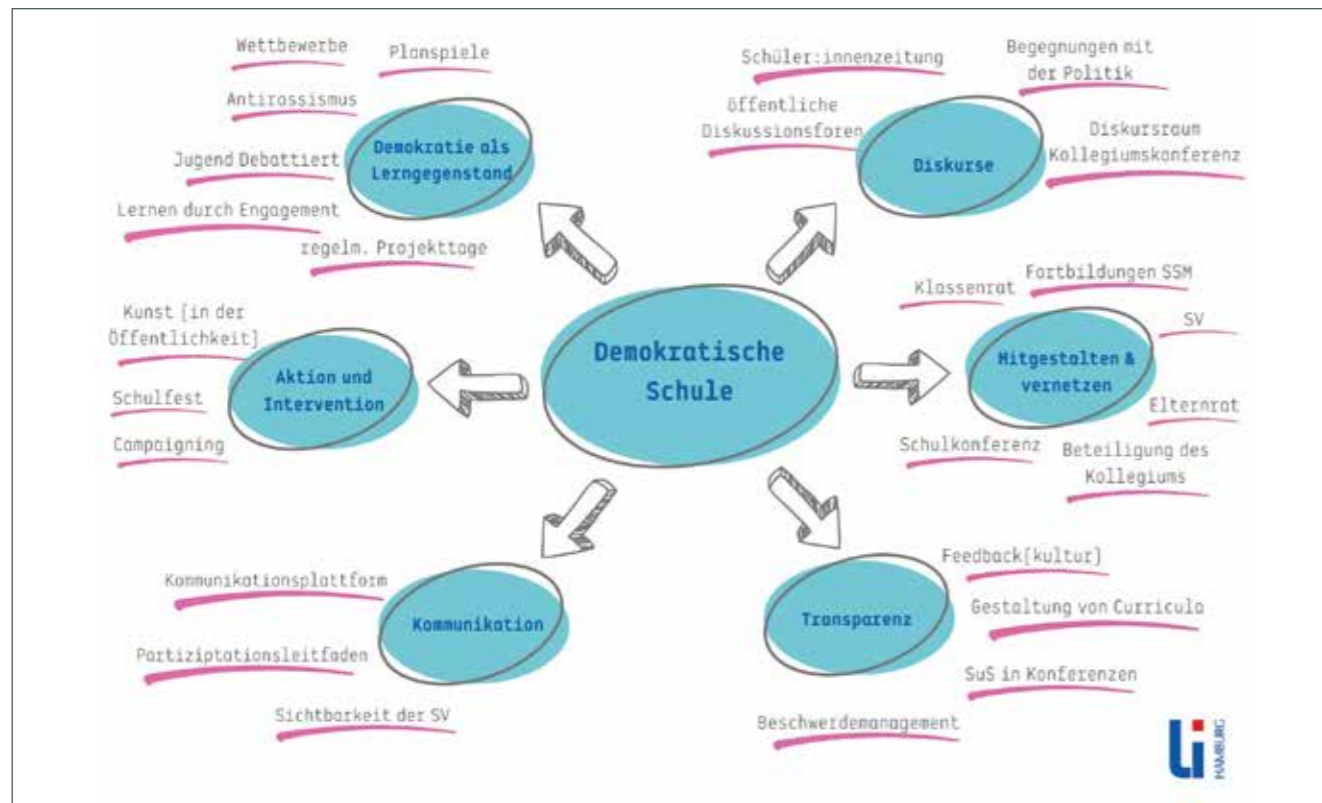
Vielen Dank für das Gespräch.

Kontakt:

Peter Albrecht (BSB)
pressestelle@bsb.hamburg.de



FOTO MICHAEL REICHMANN (BSB)



Politikfeld möglich ist und sich politisches Engagement lohnen kann.

Jan Haselhorst: Für wichtig halte ich es auch, dass Menschen, die bislang weniger demokratisch integriert sind, die Erfahrung des Dazugehörens, des Gehörtwerdens und des Mitbestimmens machen können und so die Möglichkeiten der Demokratie unmittelbar erleben. In der Politik sollte vielleicht noch stärker nach Formaten gesucht werden, die dies ermöglichen. Darüber hinaus sind sicher auch Vorbilder bedeutsam, die eine demokratische Haltung leben. Wünschen würde ich mir eine noch größere Wertschätzung von gesellschaftlichem und politischem Engagement. Und auf die Schule bezogen, ist es unbedingt notwendig, dass wir Schülerinnen und Schüler noch viel häufiger mitbestimmen lassen – auch in Bezug auf Inhalte und Methoden des Unterrichts.

Sind soziale Medien hilfreich für eine gelebte Demokratie?

Thea Köpp: Ich bewerte den Nutzen sozialer Medien für die Demokratie als überaus ambivalent: Sie besitzen ein großes Potenzial, Menschen im digitalen Raum zusammenzubringen und demokratische Kommunikation zu erleichtern. Sie verändern politische Kommunikation, z.B. durch den Wegfall von Gatekeepern und ermöglichen eine direktere Kommunikation zwischen den gesellschaftlichen

und politischen Akteurinnen und Akteuren. Auch sind sie ein unverzichtbares Hilfsmittel für Oppositionsgruppen in nicht-demokratischen Staaten. Gleichzeitig bergen sie auch eine Menge Risiken. Die entsprechenden Stichwörter sind uns allen sicher geläufig: Hate Speech, Fake News, Echokammern/Filterblasen und viele andere mehr.

Jan Haselhorst: Letztlich sind auch soziale Medien nur Medien, die Positionen, Haltungen und Einstellungen transportieren. Auf diese kommt es am Ende an.

Zeitungen, TV, Internet, soziale Medien, Freundeskreis: Wie hältst Du Dich/wie halten Sie sich über das aktuelle Weltgeschehen auf dem Laufenden?

Thea Köpp: Ich schaue jeden Abend mit meinen Eltern eine Nachrichtensendung im Fernsehen an und komme mit ihnen ins Gespräch über die wichtigsten Themen. Außerdem läuft bei uns daheim ganz häufig „Deutschlandfunk Kultur“. Ich habe immer noch den Kinderspiegel abonniert, lese aber mittlerweile häufiger die Erwachsenen-Ausgabe. Und in den sozialen Medien bin ich auch des Öfteren auf der Suche nach seriösen Quellen.

Jan Haselhorst: Ich liebe es nach wie vor, morgens oder abends ganz analog meine Zeitung durchzublättern und mit meiner Frau über die Themen des Tages zu sinnieren. Abends halten wir es genauso wie Theas Familie: Die Nachrichten gemeinsam mit den Kindern schauen. Vertiefend

„Demokratie-Werkstatt“: Partizipation leben

In der Diskussion um Partizipation und Demokratiepädagogik in Schulen wird oft über, aber selten mit denjenigen gesprochen, die eine unzureichende Beteiligung erleben. Oft bleiben Demokratie und Beteiligung dann lediglich Worthülsen, die häufig nur einen verhallenden Appell an die Schulgemeinschaft darstellen. Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg) hat in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung das Projekt „Demokratie-Werkstatt“ ins Leben gerufen, um mehr Mitwirkung, mehr Engagement und mehr demokratische Handlungskompetenz als pragmatische Leitgedanken dieser Werkstatt an Schulen zu implementieren.

Vielfältige Perspektiven, gemeinsame Ziele

13 Hamburger Schulen setzen jetzt ein klares Zeichen, indem sie gemeinsam mit Schulteams aus jeweils zwei Schülerinnen bzw. Schülern, zwei Lehrkräften und einem Mitglied der Schulleitung an demokratischen Strukturen und Wegen arbeiten, um Partizipation aus den Diskursen des PGW- und Gesellschaftsunterrichts herauszuholen und Ideen, wie Schülerinnen und Schüler an der Schulentwicklung beteiligt werden können, in den Schulalltag zu übertragen.

Die beteiligten Schulen haben bereits in der Auftaktveranstaltung eigene Entwicklungsziele formuliert und während der gesamten Werkstatt weiterentwickelt. Die Bandbreite reicht von der Förderung einer demokratischeren Schulkultur – gekoppelt an den Ausbau der Gremienarbeit – über die Stärkung der Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler, auch bei der Gestaltung von Lernsettings, bis hin zur Einführung von Feedback-Systemen.

Die Teilnehmenden aus einem Hamburger Gymnasium beispielsweise erkannten, dass sie bislang wenig über die politische Teilhabe der Schülerinnen und Schüler im Unterricht nachgedacht hatten. Sie setzten sich das Ziel, eine Demokratie-AG zu gründen, um gemeinwohlorientierte Projekte umzusetzen. Eine Stadtteilschule in Hamburg legte ihren Fokus darauf, dass die Schülerinnen und Schüler mehr Verantwortung übernehmen sollten, und stärkte den Klassenrat sowie die Schülervertretung. Dies sind nur zwei Beispiele für konkrete Projekte der 13 Hamburger Schulen.

Die vorliegende Ausgabe von „Hamburg macht Schule“ stellt vor, wie das Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium Partizipation leben will, und in den kommenden zwei Ausgaben

werden weitere der Werkstattschulen, deren Entwicklungsprozesse und die Ergebnisse vorgestellt. In allen Schulen hat die „Demokratie-Werkstatt“ zu einer Stärkung der Gremienarbeit geführt und Kommunikationsprozesse zwischen allen an der jeweiligen Schule beteiligten Gruppen ausgelöst.

Eine erfolgreiche Gestaltung von Schule kann nur gemeinsam gelingen.

Für die Teilnahme an der zweijährigen „Demokratie-Werkstatt“ mussten die Schulen einen Bewerbungsprozess durchlaufen, in dem sie jeweils den Stand der demokratischen Schulentwicklung und die bisherigen Schritte in diesem Bereich sowie ihre Interessen und Motivation darlegten.

Die Beweggründe für die Bewerbungen der Werkstattschulen sind vielfältig, haben jedoch eine Gemeinsamkeit: Alle Schulen sind auf der Suche nach neuen Gestaltungsmöglichkeiten für eine demokratische Kultur und Lernumgebung, die sie entwickeln, erproben und langfristig implementieren wollen.

Die teilnehmenden Schulen entwickeln in unterschiedlichen Bausteinen Maßnahmen für eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung entsprechend ihrer Ausgangslage und ihren Entwicklungsbedürfnissen. Die individuellen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse werden in den fünf zweitägigen Werkstatt-Bausteinen begleitet, unterstützt und reflektiert.

Die Schulen erarbeiten schulspezifische Ideen und Modelle demokratiepädagogischer Praxis. In den Phasen zwischen den Bausteinen erproben die Schulteams neue Formen der Partizipation und des Demokratielernens. Sie werden dabei kontinuierlich von den Trainerinnen und Trainern der Werkstatt unterstützt. Es erfolgt eine enge Begleitung durch Beratungsgespräche und Fortbildungen. Außerdem vernetzen sich die teilnehmenden Schulen fortlaufend, laden sich gegenseitig zu Hospitationen ein und gestalten die nächsten Entwicklungsprozesse gemeinsam.

Die Werkstatt ist nicht nur ein Ort des Erfahrungsaustauschs, sondern auch eine Plattform für unterschiedliche Perspektiven und Beweggründe. Daher gibt es während der Bausteine bedarfsbezogene Angebote für Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrkräfte. Nach einer Bestandsaufnahme im ersten Baustein folgen die thematischen Blöcke „Kooperation“, „demokratischer Unterricht“, „demokratische Schulkultur“ sowie „Feedback und Leistungsbeurteilung“.

Unser Prinzip: „Demokratie lernen – Partizipation gemeinsam gestalten“

Es gibt nur wenige Strukturen im System Schule, welche die verschiedenen daran beteiligten Gruppen an einen Tisch holen. Die vom LI Hamburg geleitete „Demokratie-Werkstatt“ sieht daher die gemeinsame Arbeit von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulleitungen als ungemein wertvoll an. Durch Impulse zu verschiedenen demokratiepädagogischen Themen sollen die Teilnehmenden zu Diskussionen angeregt und ihnen anhand von konkreten Beispielen Umsetzungsmöglichkeiten der Demokratiebildung nähergebracht werden.

Zielperspektive dabei ist eine umfassende, demokratiepädagogische Schulentwicklung, die auf verschiedenen Ebenen in den Schulen umgesetzt werden soll. Die Werkstatt bietet ausreichend Raum und Zeit für die konzeptionelle und praktische Arbeit am Thema Partizipation. Die Demokratie-Werkstatt eröffnet gemeinsam mit den Beteiligten Wege, wie Kinder und Jugendliche innerhalb der Institution Schule Demokratie als erstrebenswerte Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform erfahren können. Dabei erhält jede Schule individuell Gelegenheit, auf Basis vielfältiger Anregungen eigene Lerngelegenheiten und Erfahrungsräume zu entwickeln. Die Möglichkeiten der Mitbestimmung an der eigenen Schule werden unter aktiver Mitarbeit aller beteiligten Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte im Prozess der Werkstatt ausgelotet, in der Praxis erprobt und gemeinsam evaluiert.

In der Werkstatt geht das LI Hamburg von einem demokratiepädagogischen Grundverständnis aus, das sich auf die ganze Schule bezieht. Nicht nur Politikstunden können partizipativ ablaufen, es wird sich auch gemeinsam auf die Suche nach dem demokratischen Mathe- oder Sportunterricht gemacht. Das Verständnis der Projektleitenden bezieht sich neben wichtigen Elementen wie der konstruktiven Gremienarbeit und Vernetzung auch auf politische Diskurse, Transparenz und Intervention. Die Projektleitenden sind überzeugt davon, dass Demokratie Lerngegenstand eines jeden Fachs sowie ein wichtiger Teil der Schulkultur sein kann und soll.

Kontakt:

Lennart Harnischfeger (LI)
lennart.harnischfeger@li.hamburg.de
Christoph Berens (LI)
christoph.berens@li.hamburg.de

lese ich politische Zeitschriften und Bücher – digital oder analog. Und was vermutlich doch arg rückwärtsgewandt anmutet: Einen kurzen Überblick über die Themen des Tages gewinne ich auch über den Videotext im Fernseher.

Bist Du/sind Sie im Alltag schon mal ganz konkret mit Rassismus, Mobbing o. ä. konfrontiert gewesen?

Thea Köpp: Ganz konkret bin ich diesen Themen bislang nicht begegnet, worüber ich sehr glücklich bin.

Jan Haselhorst: Rassismus und Mobbing sind natürlich Themen, mit denen man als Lehrer leider immer wieder konfrontiert wird. Vielleicht am erschreckendsten ist aber die Konfrontation mit dem eigenen Alltagsrassismus. So ist es mir zuletzt passiert, dass ich bei der Frage, ob ein Sachverhalt als rassistisch einzustufen ist, intuitiv in die Richtung der einzigen „nicht-weißen“ Schülerin geblickt habe, als sei dies zuallererst ihr Problem.

Warum macht Eure/Ihre Schule beim Projekt „Demokratie-Werkstatt“ mit?

Jan Haselhorst: Wir freuen uns sehr, dass wir durch die „Demokratie-Werkstatt“ unsere Schule demokratisch weiterentwickeln können. Demokratie und Partizipation sind sicher Grundhaltungen unserer Schule, die auch im Leitbild verankert sind und im ewg-Lebensraum immer weiter erfahrbar gemacht werden sollen.

Thea Köpp: Ich bin auch Teil des Schulsprecher-Teams. Durch die „Demokratie-Werkstatt“ haben wir schon verschiedene Anregungen zu verstärkter Partizipation erlangt, mehrere davon konnten wir auch schon umsetzen. So bekommen wir jetzt z.B. im Rahmen der Lehrerkonferenz immer einen Timeslot, in dem wir unsere Themen und Projekte vorstellen können.

Was passiert ganz konkret in Eurer/Ihrer „Demokratie-Werkstatt“?

Jan Haselhorst: Die „Demokratie-Werkstatt“ bietet vielfältige Möglichkeiten, sich mit dem Thema „Demokratie lernen – Partizipation gemeinsam gestalten“ auseinanderzusetzen. Innerhalb des ewg-Teams haben wir Raum, einmal ganz in Ruhe die verschiedenen Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulleitung auf das Thema zusammenzuführen und zu diskutieren. So haben wir bereits ganz verschiedene Demokratie-Vorhaben für unsere Schule entwickelt, die zum Teil schon umgesetzt wurden oder in nächster Zeit implementiert werden sollen.

Wichtig dafür sind natürlich die Impulse von Expertinnen bzw. Experten und Preisträger-Schulen, die in der Demokratieentwicklung bereits weiter sind. Und nicht zuletzt ermöglicht die „Demokratie-Werkstatt“ auch den Austausch mit anderen Schulen, bei dem die eigenen Ideen zur Diskussion gestellt und weitergesponnen werden können.

Thea Köpp: Und nicht vergessen werden dürfen die Extraangebote nur für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie der rege Austausch unter ihnen.

Hast Du/haben Sie Vertrauen in deutsche Politikerinnen und Politiker?

Jan Haselhorst: An dieser Stelle würde ich doch gern einmal eine Lanze für die deutschen Politikerinnen und Politiker brechen wollen. Bei allen Fehlern, Irritationen und auch Ärgernissen, die von ihnen mitunter ausgehen, habe ich großen Respekt vor dem politischen Engagement der allermeisten, vor allem auch der auf lokaler Ebene wirkenden Politikerinnen und Politiker. Ich gehe nach wie vor davon aus, dass diese sich ganz überwiegend nach bestem Wissen und Gewissen für unser Gemeinwohl einsetzen. Vielleicht ist diese Einschätzung auch geprägt durch meinen direkten Kontakt zu verschiedenen Politikerinnen und Politikern, so ist z.B. ein Schüler meiner ersten eigenen Klasse, Leon Alam, jetzt Vorsitzender der Grünen in Hamburg.

Thea Köpp: Grundsätzlich teile ich Ihre Einschätzung. Meiner Erfahrung nach besteht bei den meisten Politikerinnen und Politikern ein Verständnis für die von mir wahrgenommenen Probleme. Mitunter fehlt mir dann jedoch deren Wille, mögliche Lösungen gegen Widerstände durchzusetzen oder mich bei der Problemlösung zu unterstützen.

Jan Haselhorst: Was damit vielleicht zusammenhängt: Ich vermisse an manchen Stellen die gebotene Ehrlichkeit, auch unliebsame Sachverhalte klar zu kommunizieren. Ich denke, uns Bürgerinnen und Bürgern könnte diesbezüglich gelegentlich mehr zugemutet werden.

Die Werkstatt am Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium wurde vom LI durchgeführt. Falls Schulen Interesse haben, sich mit demokratischer Schulentwicklung zu beschäftigen, können sie sich gern direkt an die zuständigen Kollegen wenden:
christoph.berens@li.hamburg.de
lennart.harnischfeger@li.hamburg.de



Das Demokratie-Werkstatt-Team des Emilie-Wüstenfeld-Gymnasiums in Hamburg Eimsbüttel (v.l.): Hannah Vogt, Florian Wessel (stellvertretender Schulleiter), Jan Haselhorst und Thea Köpp.

Hast Du/haben Sie ein Vorbild in Sachen gelebte Demokratie?

Jan Haselhorst: Ein einzelnes Vorbild habe ich eher nicht. Ich bin aber immer wieder erstaunt, mit wie viel Einsatz und unter welchem Risiko sich Menschen in Weltgegenden, in denen ein demokratisches Zusammenleben keine Selbstverständlichkeit ist, für die Demokratie und ihre Werte einsetzen - und mitunter einen hohen Preis dafür bezahlen.

Thea Köpp: Ich habe zuletzt „Becoming“, die Autobiografie von Michelle Obama gelesen. Die Autorin erscheint mir vor dem Hintergrund ihres vielfältigen sozialen und politischen Engagements, z.B. für eine bessere Ernährung, für benachteiligte Kinder und für „Persons of Colour“, als ein tolles Vorbild in Sachen gelebter Demokratie.

Interview:

Sabine Deh, Freie Journalistin

Die Preisträgerinnen und Preisträger



Gegen Ausgrenzung: Diese 131 jungen Hamburgerinnen und Hamburger machen Mut.

„HAMBURGS OSCAR FÜR MITMENSCHLICHKEIT“: BERTINI-PREIS FÜR SECHS PROJEKTE ENGAGIERTER JUGENDLICHER – FÜR EINIGE WURDE ES SEHR EMOTIONAL.

Eine stetige Zunahme von Rechtspopulismus, wachsender Antisemitismus, eine zunehmend polarisierte Gesellschaft – und dann sind da diese 131 jungen Hamburgerinnen und Hamburger, stellvertretend für viele weitere, auf der Bühne des Ernst Deutsch Theaters. Sie machen Mut, geben Hoffnung.

Für ihren Einsatz gegen das Vergessen, gegen Ausgrenzung und Intoleranz, für Zivilcourage und das Eintreten für andere wurden sie am 27. Januar 2024 bei einer Festveranstaltung im Theater an der Mundsburg mit dem Bertini-Preis ausgezeichnet, der auf den Hamburger Schriftsteller Ralph Giordano und seinen Roman „Die Bertinis“ zurückgeht. Oder kurz „Hamburgs Oscar für Mitmenschlichkeit“, wie Moderatorin Julia-Niharika Sen sagte.

Sechs Projekte hat die Jury in diesem Jahr gekürt. Beworben hatten sich 30 Gruppen – so viele wie nie zuvor. „Ihre Kraft ist unsere Hoffnung“, sagte Lehrer Hedi Bouden vom Helmut-Schmidt-Gymnasium, der mit Schülergruppen bereits viele engagierte Projekte auf den Weg gebracht hat.

Eine Brücke der Verständigung

In dem internationalen Kunstprojekt „architecture of hope“ entwickelten die Helmut-Schmidt-Gymnasiastinnen und -Gymnasiasten jetzt gemeinsam mit jüdisch-israelischen Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Kibbuzim und arabisch-israelischen Schülerinnen und Schülern aus Rahat einen Ort der Begegnung, an dem sie sich mit den jeweils anderen Perspektiven und Narrativen beschäftigten. Als die Hamas am 7. Oktober 2023 Israel überfiel, saßen sie bereits auf gepackten Koffern, um die israelischen Jugendlichen zu treffen. Sie flogen nicht, blieben aber in engem Kontakt, bauen immer weiter an der Brücke der Verständigung und sagen: „Jetzt erst recht!“

Zivilcourage: Zwei Schülerinnen organisieren im Alleingang eine Demo.

Emma Kiesel und Klara Busche, zwei Schülerinnen des Carl-von-Ossietzky-Gymnasiums, pflanzten nicht nur „Narzissen gegen Nazis“, sondern organisierten auch kurzfristig eine Demonstration durch Poppenbüttel, nachdem ihre Schule 2022 mit 106 Hakenkreuzen beschmiert worden war.

Ein Angebot für Annäherung

Die Landesfeuerwehr Hamburg organisiert unter anderem Wochenendseminare „Geschichte anders erleben“ in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme. In Booten nähern sie sich dem ehemaligen KZ-Gelände auf einem Stichkanal, den damals die Häftlinge ausheben mussten.

Junge Muslima erforschen Schicksale ermordeter Jüdinnen und Juden.

Beeindruckend sind auch die jungen Muslima der Stadtteilschule Mümmelmannsberg, die im Projekt „Ich wandere durch Theresienstadt“ den Schicksalen von verschleppten und ermordeten Jüdinnen und Juden nachspürten, die in diesem KZ zu Tode kamen. „Diese Geschichten haben uns sehr berührt“, erzählten sie auf der Bühne. „Wir nehmen daraus den Auftrag mit, uns auch jetzt stark und deutlich zu positionieren, um unsere Demokratie zu schützen.“

Gehör verschaffen

Die Musik-Theater-Performance „emPOWER“ der Otto-Hahn-Schule verschafft denjenigen Stimmen Gehör, die selbst völlig verschiedene Formen von Diskriminierung erfahren.

Inklusion leben

Schülerinnen und Schüler der Heinrich-Hertz-Schule haben einen „Diversity-Rat“ geschaffen, der daran arbeitet, ein inklusives Umfeld in der Schule und darüber hinaus zu schaffen.

Hamburger Jugendliche mit Zivilcourage:

„Wir brauchen euch!“

Der deutsch-jüdische Schriftsteller Ralph Giordano (1923–2014), dessen Roman über seine Jugend mit zunehmender Ausgrenzung und Verfolgung im nationalsozialistischen Hamburg dem Preis seinen Namen gab, überlebte die NS-Zeit nur knapp. Die Großeltern von Ruben Herzberg, in Israel geborener früherer Leiter der Klosterschule und ehemaliger Leiter der Jüdischen Gemeinde, hingegen wurden von den Nazis ermordet.

Ruben Herzberg zitierte in seiner Rede den im März 2023 in die Hamburger Verfassung aufgenommenen Zusatz zur Präambel, wonach „die Freie und Hansestadt Hamburg die Würde und Freiheit aller Menschen“ schütze und „sich gegen Rassismus und Antisemitismus sowie jede andere Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ einsetze. „Diesen Geist tragen eure Arbeiten“, rief er den Jugendlichen im Theater zu. „Und diesen Geist zu verbreiten, ist unser aller Aufgabe.“ Herzberg forderte, es müssten schulspezifische Konzepte entwickelt werden, um diese Leitgedanken „vor Ort, Tag für Tag, in allen Schulen“ zu verankern.

Soziensatorin Melanie Schlotzhauer (SPD) rief die Bertini-Preisträgerinnen und Preisträger dazu auf, „dranzubleiben“ und sich weiter zu engagieren. Denn: „Unser Land und unsere Demokratie braucht Menschen, die sie verteidigen“, sagte sie. „Wir brauchen euch.“

Autorin:

*Insa Gall, Hamburger Abendblatt
(„Gegen Ausgrenzung: Diese 131 jungen Hamburger machen Mut“ (abendblatt.de), vom 27.1.2024)*

Kontakt:

*Christoph Berens (LI):
kontakt@bertini-preis.de*



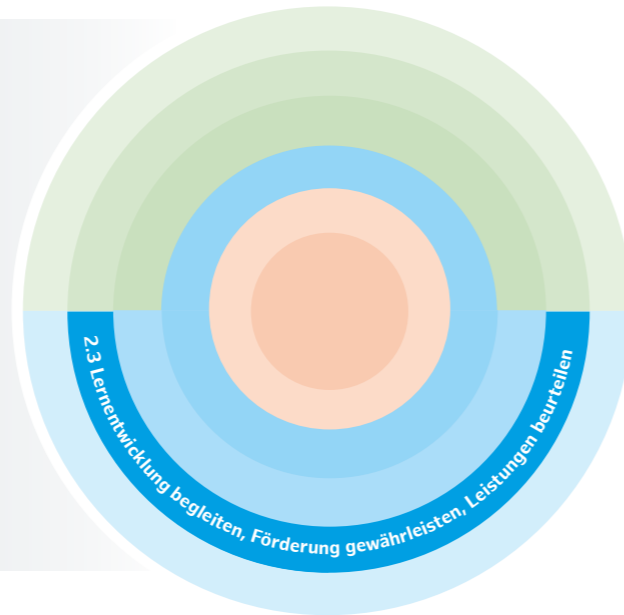
Die Ausschreibung 2024 läuft! Bewerbungen können ab sofort und bis zum 29.11.2024 über die Webseite www.bertini-preis.de eingereicht werden.



BLICKPUNKT Schulqualitätsentwicklung

→ WAS ZEICHNET EINE LERN- UND ENTWICKLUNGSFÖRDERLICHE SCHULE AUS? WIE KANN SICH EINE SCHULE STETIG WEITERENTWICKELN?

Die Serie „Blickpunkt Schulqualitätsentwicklung“ widmet sich entlang des Orientierungsrahmens Schulqualität in jeder Folge einem Aspekt der Entwicklung von Schulqualität. Gestaltet wird die Serie von der Schulinspektion, die regelmäßig die Qualität der Hamburger Schulen einschätzt und darüber berichtet. Neben dem Erfahrungswissen aus der Schulpraxis werden die Erkenntnisse aus theoretischer und empirischer Forschung berücksichtigt.



„Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität 2019“, vollständig unter: <https://t1p.de/r1tq>

FOLGE **6**

PROGRAMM „ANSCHLUSS“: MIT MENTORING INTENSIV FÖRDERN UND BEGLEITEN

Durch die pandemiebedingten Schulschließungen kam es bei vielen Schülerinnen und Schülern zu Lernrückständen und Motivationseinbußen. Der Qualitätsbereich „2.3 Lernentwicklungen begleiten, Förderung gewährleisten, Leistungen beurteilen“ des Orientierungsrahmens Schulqualität gewann unter diesem Umstand besonders an Relevanz. Im Zuge der „Aufholen-nach-Corona-Maßnahmen“ wurden in Hamburg verschiedene Schritte unternommen, um den Anforderungen pandemiebedingter Fördermaßnahmen Rechnung zu tragen. Ein Teil des Hamburger Maßnahmenpakets ist das Programm „Anschluss“, in welchem Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe durch ein Mentoring-Konzept unterstützt werden. Das Programm wurde vom Institut für

Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) im Rahmen einer umfangreichen Evaluation genau unter die Lupe genommen. Die Evaluation wurde von Februar 2022 bis Juli 2023 durchgeführt und hatte zum Ziel, Informationen zur Ausgestaltung, zur Nutzung, zur Wirksamkeit und zu Herausforderungen von „Anschluss“ zu generieren. Dafür wurden unter Berücksichtigung des Sozialindex, des Bezirks und der Ganztagsform 47 Grundschulen für eine repräsentative Stichprobe ausgewählt. An diesen Schulen wurden Teilnahmedaten erhoben, Schulleitungen und Mentorinnen und Mentoren befragt und Kompetenzentwicklungen aus den KERMIT-Testungen analysiert. An zehn dieser Schulen wurden zusätzlich Beobachtungen in den „Anschluss“-Kursen durchgeführt. Die wichtigsten Erkenntnisse zur Wirksamkeit und zur gelungenen Umsetzung des Mentoringprogramms werden in diesem Artikel vorgestellt.

Mentoring als freundschaftlich-pädagogische Maßnahme

In Anlehnung an das Vorbildprojekt „Weichenstellung“ (<https://weichenstellung.info/>) der ZEIT-Stiftung treffen sich Mentorinnen sowie Mentoren und Mentees seit August 2021 an mehreren Nachmittagen pro Woche in Kleingruppen. Bei „Anschluss“ werden Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines freundschaftlich-pädagogischen Arbeitsbündnisses gefördert. Neben dem Aufholen fachlicher Lernrückstände legt das Programm ebenso einen Fokus auf die sozio-emotionale Entwicklung der Mentees. Die Mentorinnen und Mentoren wurden im Vorfeld durch die ZEIT-Stiftung geschult, Unterrichts- und Fördermaterialien wurden vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg) bereitgestellt. Zwei Drittel aller Mentorinnen bzw. Mentoren sind Studierende, der Rest hat überwiegend einen pädagogischen Hintergrund (z.B. ehemalige Lehrkräfte). Die teilnehmenden Mentees wurden nach Ermessen der Schule und unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten ausgewählt. Es ist gelungen, rund 80 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit pandemiebedingtem Förderbedarf die Teilnahme an „Anschluss“ zu ermöglichen. Die geförderten Mentees zeigten in den KERMIT 3-Testungen eine besonders niedrige Lernausgangslage, was als Hinweis auf die passgenaue Zuweisung des Programms gedeutet werden kann. Die Kurse fanden regelmäßig und zumeist im vorgesehenen Umfang statt und die Abbruchquoten waren gering (unter fünf Prozent). „Anschluss“ scheint somit auf große Akzeptanz an den Schulen gestoßen zu sein.

Die Wirksamkeit von „Anschluss“

Das Programm scheint auch dabei geholfen zu haben, pandemiebedingte Lernlücken zu reduzieren. Die Mentees zeigten in den Lernentwicklungen von KERMIT 3 zu KERMIT 5 deutlich höhere Leistungszuwächse als Schülerinnen und Schüler, die nicht am Programm teilgenommen hatten. Auch, wenn die Mentees in KERMIT 5 immer noch schwächere Leistungen erzielten, hat sich die Leistungsdifferenz in den Fächern Deutsch und Mathematik deutlich verringert. Dabei scheinen insbesondere Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Familiensprache vom Programm zu profitieren: Sie erzielten besonders günstige Leistungsentwicklungen und konnten somit stark aufholen.

Die Ergebnisse der Kompetenztestungen decken sich somit mit den Einschätzungen der Schulleitungen und Mentorinnen und Mentoren, die „Anschluss“ als wirksam hinsichtlich des Aufholens von Lernrückständen in Deutsch und Mathematik sowie der Lernmotivation beurteilt haben.

Konzeption von „Anschluss“

Wer?

Kurse werden von geschulten **Mentor*innen** auf **Honorarbasis** geleitet

An einem Kurs nehmen **4 bis 5 Schüler*innen** als Mentees teil

Wann?

Die Kurse finden additiv an **2 Nachmittagen** pro Woche statt

In einer Sitzung stehen **90 Minuten** zur Verfügung

Wo?

„Anschluss“ wird an **staatlichen Grundschulen, ReBBZ** und **speziellen Sonderschulen** angeboten

Was?

Zum einen werden in den Kursen **Lernrückstände in den Kernfächern** Deutsch und Mathematik aufgeholt

Zum anderen sollen die **Lernmotivation**, die **Persönlichkeitsentwicklung** und das **selbständige Lernen** der Mentees gestärkt werden

Herausforderungen bei der Implementation

„Anschluss“ konnte nur durch motivierte Mentorinnen und Mentoren und engagierte Schulen gelingen. In den Befragungen äußerten sich Schulleitungen und Mentorinnen bzw. Mentoren insgesamt positiv über das Mentoringprogramm. Es wurden aber auch Schwierigkeiten in der Umsetzung benannt. Um „Anschluss“ im Ganztage unterzubringen, mussten teilweise große Hürden genommen werden. So äußerten die Schulleitungen, dass neben der Rekrutierung von Mentorinnen und Mentoren die Bereitstellung von Räumlichkeiten und die Integration in den Schulalltag bei der Umsetzung des Programms besonders herausfordernd waren. Die Mentorinnen und Mentoren beschrieben insbesondere den Umgang mit konfliktreichen Situationen in den Kursen sowie ein ungünstiges Arbeitsklima im Kurs als problematisch.

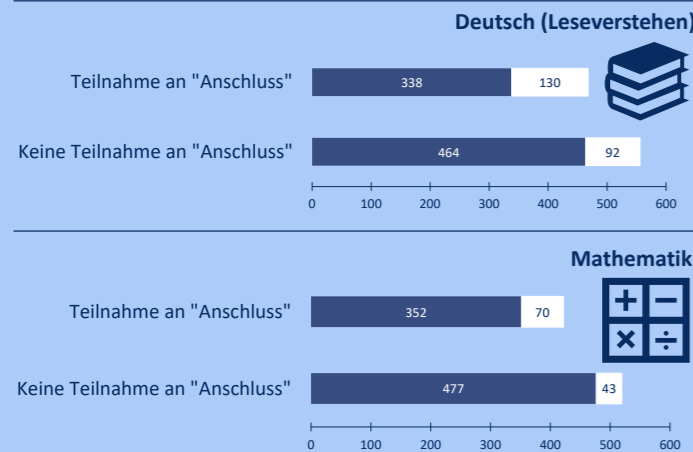
Lernentwicklungen

von Ende Klasse 3 zu Beginn Klasse 5

Mittelwerte von 2.437 Schüler*innen der Stichprobenschulen

■ Lernausgangslage in KERMIT 3 (2020/21)

■ Leistungszuwachs zu KERMIT 5 (2022/23)



Faktoren für eine gelungene Programmumsetzung

In den durchgeführten Beobachtungen der „Anschluss“-Kurse wurden die beschriebenen Herausforderungen ebenfalls deutlich. Es zeigte sich, dass die Eingebundenheit in den Schulalltag gemeinsam mit der pädagogischen Ausgestaltung der Kurse die Arbeitsatmosphäre in den Kursen beeinflusst und diese sich wiederum förderlich oder hinderlich auf den Lernerfolg der Mentees auswirkt.

Die Mentorinnen und Mentoren gestalteten ein individuelles Programm, bei dem verschiedene Programmbausteine (z.B. fachliche und überfachliche Aufgaben, Lesezeiten, Lernspiele, Rituale u.a.) miteinander kombiniert wurden. Eine besonders gute Arbeitsatmosphäre konnte beobachtet werden, wenn Mentorinnen und Mentoren das Programm situativ und flexibel auf die Bedürfnisse der Mentees abgestimmt haben. So wurden beispielsweise – anders als geplant – nicht alle vorbereiteten Arbeitsblätter bearbeitet, sondern stattdessen auch Zeit für Gespräche und Diskussionen zu einem aktuellen Thema eingeräumt. Die Mentees entwickelten eher Freude an „Anschluss“, wenn Mentorinnen und Mentoren deren Wünsche in die Gestaltung der Kurseinheiten eingebunden haben. Wenn sich die Ausgestaltung weniger an den Kapazitäten der Schülerinnen und Schüler orientierte, verweigerten diese zum Teil die

Mitarbeit. Besonders wichtig für ein gutes Arbeitsverhalten der Mentees scheint jedoch der schulspezifische Kontext zu sein. So hing die Arbeitsatmosphäre in den beobachteten Kursen stark von einer gelungenen Integration in den Schulalltag ab. Eine enge Verzahnung von „Anschluss“ und anderen Ganztagsangeboten führte in den beobachteten Kursen stets zu einem produktiven Lernklima, auch, wenn sich die Ausgestaltung weniger an den Mentees orientierte. So stärkte beispielsweise ein gemeinsames Mittagessen von Mentorin bzw. Mentor und Mentees vor dem Kurs das Gruppengefüge im Kurs. Mentorinnen und Mentoren wurden in ihrer Rolle häufiger akzeptiert, wenn ein direkter Kontakt zum weiteren Schulpersonal bestand und Unterrichtseinheiten z.B. gemeinsam begonnen wurden. Fand „Anschluss“ isoliert vom Rest des Ganztagsangebots statt, so nahmen Schülerinnen und Schüler die Teilnahme nicht als Chance, sondern als eine Art Strafe für schlechte Leistungen wahr. Fand „Anschluss“ hingegen im Verbund mit anderen Angeboten statt, so fühlten sich die Mentees im positiven Sinn besonders, wenn Sie mit der Mentorin oder dem Mentor zusammenarbeiten durften.

Ausblick

„Anschluss“ hat sich als wirksame Fördermaßnahme erwiesen und wurde über das „Aufholen-nach-Corona-Paket“ hinaus an Schulen in sozial schwieriger Lage verstetigt. Die Evaluationsergebnisse geben zum einen Hinweise darauf, dass flexible und individuell ausrichtbare Förderkonzepte erfolgreich sind. Zum anderen zeigt sich die ganzheitliche Integration von additiven Förderprogrammen in den Schulalltag als besonders wichtig, weil damit Schülerinnen und Schüler in einem positiven Lernklima gefördert werden können.

Kontakt:

Annemarie Pläschke (IfBQ)
annemarie.plaeschke@ifbq.hamburg.de
 Dr. Claudia Hildenbrand (IfBQ)
claudia.hildenbrand@ifbq.hamburg.de

Pluri-
was?

Überlegungen und Erläuterungen zum übergeordneten Ziel der *Plurilingualität*

HAMBURG SETZT IN DEN NEUEN FACHRAHMENPLÄNEN DER NEUEREN SPRACHEN EINEN SCHWERPUNKT AUF PLURILINGUALITÄT. ABER WAS BEDEUTET DAS GENAU?

In Hamburg gab es schon immer Mehrsprachigkeit, wie auch in ganz Deutschland und Europa. Durch den Status als Großstadt mit Hafen, die dänische Geschichte Altonas, die Einflüsse der französischen Hugenotten nach dem Mittelalter und vieles mehr hat Hamburg durchgängig „fremde“ Einflüsse auf die Sprache angenommen und bewusst auch willkommen geheißen. Nicht ohne Stolz nennen wir Hamburg „Das Tor zur Welt“. Aber auch die regionalen Besonderheiten der Sprache, das Niederdeutsche, das bei uns „Plattdüütsch“ heißt, und die Varietät des Hamburger Missingsch machen die große Bandbreite an Mehrsprachigkeit aus, die in Hamburg immer schon Tradition hatte.

Heute ist Hamburg zudem eine Einwanderungsstadt mit einem großen Anteil an Familien, in denen Kinder – in unterschiedlicher Ausprägung – zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Hamburg hat sehr früh die Bedeutung und den großen Wert der Mehrsprachigkeit erkannt und dafür gesorgt, dass für diese Kinder bereits in den Grundschulen Herkunftssprachunterricht angeboten wird, damit sie ihre Sprachen auch systematisch erlernen. Zusätzlich zu den klassischen „Fremdsprachen“ Englisch, Französisch,

Latein, Altgriechisch und Spanisch werden daher auch elf weitere Sprachen an Hamburger Schulen angeboten: Albanisch, Bosnisch und Ukrainisch werden in der Grundschule und der Sekundarstufe I angeboten, Arabisch, Chinesisch, Farsi, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch und Türkisch darüber hinaus auch in der Sekundarstufe II.

Was aber wird nun unter der etwas sperrig formulierten „Plurilingualität“ verstanden, die wir bewusst als übergeordnetes Ziel des Sprachenunterrichts in die didaktischen Grundsätze der Neueren Sprachen aufgenommen haben, und die auch in den neuen Bildungsstandards der KMK für die Neueren Fremdsprachen in der Sekundarstufe I eine große Rolle spielt?

Der Europarat hat mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) eine Grundlage für die Bewertung der Sprachkompetenz im schulischen und außerschulischen Bereich geschaffen: Auf der Grundlage der Niveaustufen des GER bewerten wir die sprachlichen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler. Im GER werden die plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz als wichtige gesellschaftliche Aspekte definiert, da die

Lernenden als „gesellschaftlich Handelnde“ gesehen werden, die ihre Sprachlernerfahrung in unterschiedlichen Kontexten machen, z.B. dem Elternhaus, der Schule oder im direkten Kontakt mit anderen Ländern und Kulturen.

Diese Sprachlernerfahrungen werden jedoch nicht als voneinander losgelöste Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten gespeichert, sondern tragen gemeinsam zur kommunikativen Kompetenz bei. So können die Lernenden auf alle Spracherfahrungen zurückgreifen, um kommunikative Situationen zu meistern oder weitere Sprachen zu lernen.

Die Begriffe „individuelle Mehrsprachigkeit“ und „Plurilingualität“ werden inzwischen gleichwertig verwendet.¹ Plurilingualität kann als „Konzept der Verfügbarkeit über mehr als eine Sprache, in dem mehrere Sprachen zu einem flexiblen und integrierten Einsatz kommen sollen, integriert auch mit einem weit gefassten kulturellen Wissen und Verständnis“ beschrieben werden.² Auch non-verbale Ausdrucksmittel werden einbezogen. Diesem Verständnis von Mehrsprachigkeit als wichtiger Kompetenz und gleichzeitig als Ressource liegen verschiedene Einzelkompetenzen zugrunde:

- die grundsätzliche Offenheit und Flexibilität, Elemente verschiedener Sprachen zu nutzen, um sich verständigen zu können und ein erweitertes Sprachverständnis zu entwickeln;
- die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zu nutzen (Sprachvergleich, nahverwandte Wörter), aber auch Unterschiede zu erkennen (z.B. *false friends*);
- das gesamte Repertoire des Sprachwissens einzusetzen, um sich Textinhalte und Dialoge zu erschließen;
- verschiedene Sprachen zu mischen und zwischen ihnen zu wechseln, wenn eine Situation es erfordert.

Um Mehrsprachigkeit im Unterricht fördern oder gar bewerten zu können, ist es wichtig, sich klarzumachen, dass jedes Quäntchen Sprachwissen zu einer umfassenden Sprachkompetenz beitragen und in den Unterricht eingebracht werden kann – und dort eine wichtige Ressource darstellt. Ob es sich um eine fließend gesprochene Familien- oder Herkunftssprache handelt oder um die

bruchstückhaften Kenntnisse einer Regionalsprache, einzelne Ausdrücke aus Songs, Filmen, Comics – alles kann für ein umfassenderes Sprachwissen, also die Plurilingualität, genutzt werden. Im Unterricht können mithilfe des *Translanguaging* Räume geschaffen werden, in denen Lernende ohne diskriminierende Sprachhierarchien ihr gesamtes sprachliches Repertoire beim Erlernen einer neuen Sprache einsetzen können.³

Zur systematischen Förderung der Plurilingualität bietet sich auch die Portfolioarbeit als fächerübergreifendes Projekt für den Sprachenunterricht an. Dabei dokumentieren und reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen. Das Europäische Sprachenportfolio (European Language Portfolio ELP) hat hierfür einen Standard gesetzt und bietet dazu eine von vielen Herangehensweisen.⁴ Ein Sprachen-Portfolio kann sich über die gesamte Schulzeit hinziehen und hat zum Ziel, den Lernenden eine Vorstellung von und eine Kohärenz zwischen ihren unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen zu geben. Es macht ihnen bewusst, über welche linguistischen und kulturellen Fertigkeiten sie bereits verfügen und welche Tätigkeiten, Begegnungen, Bemühungen dazu geführt haben, diese Fertigkeiten zu erlangen. Die in den *Rahmenplänen Neuere Fremdsprachen* verankerten Kompetenzen des Sprachlernens und der Sprachreflexion werden damit ebenso gefördert wie die Fähigkeit, die eigenen Sprachlernprozesse zu steuern und zu gestalten.

Ein sprachsensibler Fachunterricht bietet ebenfalls Möglichkeiten, Sprachreflexion und Sprachvergleiche in den Unterricht einzubeziehen. Für die Querschnittsaufgabe Sprachförderung muss dies nicht immer systematisch geschehen, sondern kann auch eine spielerische Dimension haben. Eine besondere Ausprägung findet sich im bilingualen Sachfachunterricht, beispielsweise mit Vergleichen zwischen Begriffen in unterschiedlichen Sprachen und ihrem gemeinsamen lateinischen Ursprung (z.B. *nox* – *Nacht/notte/noche/nuit/night/ νύξ/ νύχτα*). Einen wertvollen Methodenpool können Fachlehrkräfte bei der Stiftung Mercator finden.⁵

1 Council of Europe (CoE): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Begleitband. Stuttgart 2020. S. 144

2 Eva Burwitz-Melzer: Konzepte und Skalen zu Plurikulturalität und Plurilingualität im Companion Volume (2018). Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 30: 2, 2019, S. 181-198

3 bzum Translanguaging z.B. Maahs, Ina-Mariana, Gantefort, Christoph: Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. Universität Duisburg/Essen 2020

4 European Language Portfolio (ELP) www.coe.int/en/web/portfolio

5 <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/>

PLURILINGUALE KOMPETENZ



Kompetenzmodell Rahmenpläne Neuere Sprachen Hamburg 2022/2023

(Das Modell der KMK in den Bildungsstandards der ersten Fremdsprache sieht sehr ähnlich aus.)

Ein großes Potenzial haben auch die sogenannten Alten Sprachen, Latein und Altgriechisch, die aufgrund ihrer kontrastiven Spracharbeit sprachbildend wirken. Insbesondere Latein ermöglicht einen Brückenschlag zwischen der Alltagssprache und der Bildungssprache von Schülerinnen und Schülern, unabhängig davon, ob Deutsch ihre Erst- oder Zweitsprache ist. Durch das Erschließen, Übersetzen und Interpretieren lateinischer Texte wird eine konzeptionell schriftliche, aktive Textproduktion gefördert. Die Suche nach einem adäquaten Ausdruck, einer geeigneten Satzstruktur für eine insgesamt zielsprachlich korrekte Übersetzung schärft die metasprachliche Reflexionsfähigkeit. Durch einen sprachsensiblen Lateinunterricht lässt sich somit auch eine Verbesserung der herkunfts- und zweitsprachlichen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern erreichen.⁶

Die verbindende Kraft eines plurilingualen Sprachenrepertoires stellt eine Ressource von unschätzbarem Wert dar. Um es mit den Worten des Psycholinguisten Frank Smith zu formulieren: „*One language sets you in a corridor for life. Two languages open every door along the way.*“ Unvorstellbar, welche Türen und Tore der gebündelte sprachliche Erfahrungsschatz eines Individuums in unserer globalisierten Welt dann wohl öffnen kann.

Kontakt:

Katharina Everling (BSB)

katharina.everling@bsb.hamburg.de

Martina Jeske (BSB)

martina.jeske@bsb.hamburg.de

6 www.amici-online.eu/Cursor_13

SPRACHENVIELFALT IN HAMBURG:

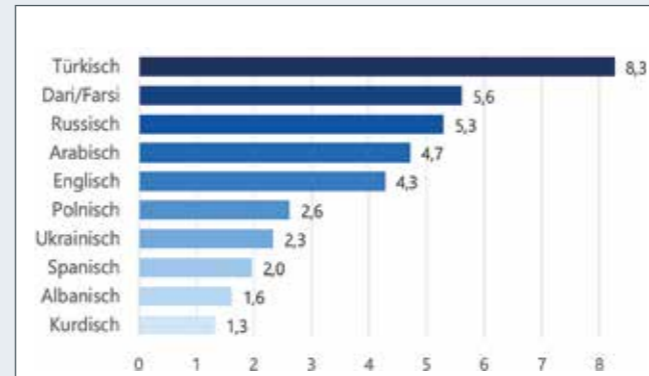
Welche Sprachen sprechen unsere Schülerinnen und Schüler?

Mehrsprachigkeit ist für viele Menschen in Deutschland ein Teil ihrer Lebensrealität. Auch in Hamburg wachsen immer mehr Kinder und Jugendliche mehrsprachig auf. Doch wie wird das eigentlich statistisch erfasst? Und wie sieht die Lage an unseren Schulen aktuell aus?

In Hamburg werden die Sorgeberechtigten bei der Schulanmeldung gebeten, Angaben zu den in ihrer Familie gesprochenen Sprachen zu machen. Gefragt wird im Anmeldebogen, welche Sprache „überwiegend“ in der Familie gesprochen wird. Außerdem gibt es die Möglichkeit, „darüber hinaus gesprochene“ Familiensprachen einzutragen. In schulstatistischen Auswertungen wird häufig die sogenannte erste Familiensprache, d.h. die „überwiegend gesprochene Sprache in der Familie“, abgebildet: An allgemeinbildenden Schulen in Hamburg liegt im Schuljahr 2023/24 der durchschnittliche Anteil an Schülerinnen und Schülern, die zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen, bei rund 32,5 Prozent.¹ Bezieht man Angaben zu weiteren Familiensprachen mit ein, so zeigt sich, dass der Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern in Hamburg noch höher ist: Fast die Hälfte (46,8 Prozent) wächst in Familien auf, in denen (auch) andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden. Dabei unterscheiden sich die Anteile an den Schulen teils erheblich – an einigen Schulen liegt der Anteil bei rund 90 Prozent.

Für das Schuljahr 2023/24 werden mehr als 120 Sprachen in der Schuljahresstatistik erfasst: Neben dem Deutschen zählen Türkisch, Dari/Farsi, Russisch, Arabisch und Englisch zu den Sprachen, die am häufigsten in den Familien von Hamburger Schülerinnen und Schülern gesprochen werden (Abb. 1). Aber auch Baule, Multani, Tigrinya und Zaza gehören zum vielfältigen sprachlichen Repertoire von Lernenden an Hamburger Schulen.

Die Erfassung der einzelnen Sprachen ist wichtig, um Informationen über die sprachliche Zusammensetzung der Schülerschaft und diesbezügliche Veränderungen zu erhalten. So ist beispielsweise der Anteil an Ukrainisch sprechenden Schülerinnen und Schülern von 0,1 Prozent im Schuljahr 2021/22 auf 2,3 Prozent im Schuljahr 2023/24



Die zehn häufigsten Familiensprachen nach Deutsch von Hamburger Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen (ohne Erwachsenenbildung und berufliche Bildungsgänge an Sonderschulen) im Schuljahr 2023/24 (in Prozent)
Quelle: Schuljahresstatistik 2023

angestiegen. Außerdem lässt sich feststellen, ob in bestimmten Regionen Hamburgs besonders viele Schülerinnen oder Schüler mit einer bestimmten Familiensprache leben. Diese Daten können für die Verteilung der Angebote im Herkunftssprachenunterricht (HSU) nützlich sein. Mit der vergleichsweise differenzierten Erfassung der Familiensprachen ist Hamburg Vorreiter. In einigen Bundesländern wird Mehrsprachigkeit statistisch gar nicht erhoben, in anderen beschränkt man sich auf die Frage, wie viele Schülerinnen und Schüler eine „nichtdeutsche“ Familiensprache haben. Trotzdem liegt auch in der Hamburger Erhebungsweise eine Unschärfe: Mehrsprachige Familien müssen sich darauf festlegen, welche von möglicherweise mehreren Sprachen die vorwiegend genutzte ist. Das kann schwierig sein, weil in vielen mehrsprachigen Familien die Sprachverwendung je nach Gesprächspartnerin bzw. -partner (Geschwister, Eltern, Großeltern) und Thema variiert. Gäbe es zukünftig die Option, verschiedene Sprachen als gleich häufig gesprochen anzugeben, könnten mehrsprachige Kommunikationspraktiken und soziale Realitäten detaillierter abgebildet werden. Dies wäre wünschenswert, um die tatsächlich gelebte gesellschaftliche Sprachenvielfalt noch besser sichtbar zu machen.

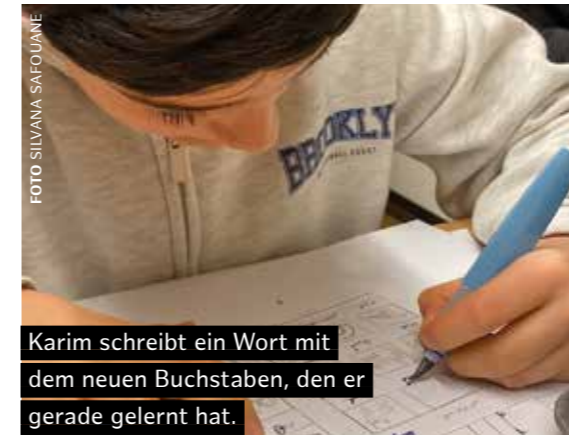
Kontakt:

Dr. Hanne Brandt (IfBQ)
hanne.brandt@ifbq.hamburg.de

¹ Ohne Erwachsenenbildung und berufliche Bildungsgänge an Sonderschulen

Zugang zur eigenen Identität

SCHULÜBERGREIFENDER HERKUNFTSSPRACHENUNTERRICHT



Karim schreibt ein Wort mit dem neuen Buchstaben, den er gerade gelernt hat.



Am Smartboard ordnet Reva die Wörter den richtigen Lauten zu.



Tina hält ein Referat über den ukrainischen Bakteriologen Wladimir Chawkin.

Vielfalt und Weltoffenheit gelten in dieser Stadt als identitätsstiftend, vor Kurzem haben sie sogar Eingang in die Hamburger Verfassung gefunden. Dass diese Werte nicht nur Worthülsen sind, beweist seit mehr als 30 Jahren ein schulisches Angebot besonders eindrücklich: der Herkunftssprachenunterricht (HSU).

Adressiert ist das Angebot an jene Hamburger Schülerinnen und Schüler, die nicht einsprachig Deutsch aufgewachsen sind, aktuell sind das 40 Prozent der Kinder und Jugendlichen. Hamburg hatte früh erkannt, welches Potenzial im HSU liegt: „Je besser die Herkunftssprache beherrscht wird, umso besser können auch weitere Sprachen – Deutsch inbegriffen – erlernt werden“, sagt Silvana Safouane, Referentin für Sprachförderung und Herkunftssprachenunterricht in der Hamburger Schulbehörde. „Außerdem ist der Herkunftssprachenunterricht ein wichtiges Mittel zur gesellschaftlichen Integration. Er zeigt den Schülerinnen und Schülern: Ihr seid hier willkommen! Hamburg schätzt eure Sprachen und unterstützt euch darin, sie noch besser zu erlernen.“

Gymnasium Allee, Altona. Ein eisiger Mittwochnachmittag im Januar. In einem Klassenraum des Neubaus trudeln nach und nach Schülerinnen und Schüler aus vier verschiedenen Hamburger Gymnasien ein. An diesem Tag sind zwölf ukrainische Kinder und Jugendliche zwischen 13 und 16 Jahren gekommen.

Einmal wöchentlich kommen sie hier zum Ukrainisch-Unterricht zusammen. Unterrichtet werden sie von Iryna Reva, die in der Ukraine als Grundschullehrerin gearbeitet hat.



„In diesem Unterricht kann ich entspannen und habe Spaß.“ Yehor

Am Gymnasium Allee gibt sie an drei Tagen in der Woche von der 6. bis zur 10. Klasse Herkunftssprachenunterricht, jeweils drei Schulstunden lang. Neben bildungssprachlichen Kompetenzen geht es auch um Kulturvermittlung und Hilfen bei der Berufsorientierung. Das Thema an diesem Tag: Hobbys und Berufe.

Iryna Reva weiß, dass die Kinder und Jugendlichen nach einem langen Tag in der Schule erschöpft sind. Sie beginnt ihren Unterricht deshalb mit einer positiven Runde. Wie eine Nationalmannschaft, die sich vor der Verlängerung zusammenschließt, um sich nach einem langen, kräftezehrenden Spiel zu motivieren, stellen sich die Kinder und Jugendlichen mit ihrer Lehrerin im Kreis zusammen. Alle sagen ihrem oder ihrer Nächsten etwas Nettes. Mit jedem weiteren Kompliment wird auf das Gute-Laune-Konto eingezahlt. Am Ende der Stunde wird Yehor, 16, auf die Frage, warum er das Angebot des Ukrainisch-Unterrichts nach einem langen Schultag wahrnimmt, antworten: „In diesem Unterricht kann ich entspannen und habe Spaß.“



Die Stunde beginnt mit einer positiven Runde: Jeder Schüler, jede Schülerin sagt dem Nachbarn etwas Nettes.

FOTO MAREN PREISS

Um diese Aussage richtig einordnen zu können, muss man wissen, welchen Belastungen diese Kinder und Jugendlichen ausgesetzt sind. Durch den Krieg in der Ukraine haben sie ihr Heimatland, ihre Freunde und ihre Väter zurücklassen müssen, die jetzt an der Front kämpfen. Ein Teil der Kinder und Jugendlichen nimmt zusätzlich zum Unterricht in der deutschen Schule auch noch am Fernunterricht der Ukraine teil. Mit Deutsch im Regelunterricht müssen sie eine weitere Sprache lernen und gleichzeitig die gymnasialen Anforderungen erfüllen – ein Grund, warum die Schulbehörde Ukrainisch mittlerweile als zweite Fremdsprache anerkannt hat. Die Herausforderungen bleiben dennoch hoch. „Mit meinem Unterricht gebe ich ihnen ein Stück Selbstbewusstsein zurück“, sagt Iryna Reva.

Dann sollen die Schülerinnen und Schüler ihre fünf liebsten Hobbys aufschreiben, wovon eines erfunden sein soll. Die Mitschülerinnen und Mitschüler erraten anschließend, welches ausgedacht war. Im weiteren Verlauf der drei Unterrichtsstunden folgen in hohem Takt und mit wechselnden Methoden weitere Übungen. Das Hör- und Leseverstehen werden an einem Gedicht der ukrainischen Lyrikerin Lina Kostenko geschult, deren Werk die Freiheit des Denkens beschwört. Rechtschreibregeln erklärt Reva anhand eines Lehrfilms. „Neben der Bildungssprache lernen die Schülerinnen und Schüler Strategien, die auch beim Erlernen weiterer Sprachen angewandt werden können. Wer einmal die Struktur seiner eigenen Sprache verstanden hat, wird es beim Erlernen weiterer Sprachen einfacher haben. Das gilt auch fürs Deutsche“, sagt Reva.

Mit einem Text über skurrile Hobbys will die Pädagogin anschließend die Schülerinnen und Schüler zur Diskussion anregen. „Ich möchte sie dazu einladen, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und ihn vor der Klasse zu vertreten“, sagt sie. In ukrainischen Schulen stehen diese Kompetenzen weniger stark im Fokus. „Dort gibt es viel mehr Frontalun-

terricht, und die Lehrkraft kontrolliert die einzelnen Übungsschritte sehr viel strenger. Hier in Deutschland müssen die Schülerinnen und Schüler dagegen lernen, eigenverantwortlich zu arbeiten.“

Eine Übung, die ihnen an diesem Tag sichtbar Freude bereitet, ist das Mimen von Berufen. Die Kinder und Jugendlichen schlüpfen in berufliche Rollen und erhalten so ein Gefühl dafür, was ihnen davon später vielleicht gefallen könnte. Die dargestellten Berufe sind von den Mitschülerinnen und Mitschülern schnell erraten. Fragt man die Schülerinnen und Schüler, was sie besonders am HSU schätzen, lautet die einhellige Antwort: die freundliche Atmosphäre. „Ich fühle mich hier wie zu Hause“, sagt die 13-jährige Mariia.

Die Stunde endet mit einer Smartboard-Präsentation vor der Klasse. Es sollen berühmte ukrainische Persönlichkeiten vorgestellt werden: Der 15-jährige Kyrilo hat sich für den ukrainischen Fußballmanager Andrij Schewtschenko entschieden, die 16-jährige Tina stellt den jüdischen Wissenschaftler Wladimir Hawkin vor, der Ende des 19. Jahrhunderts eine Vakzine gegen die Cholera erfand. Um 17 Uhr ist dann auch für diese Schülerinnen und Schüler endlich Feierabend.

Grundschule Bovestraße, Wandsbek. Ein Dienstagnachmittag im Januar. In einem Klassenraum begrüßt Arabischlehrerin Alaa Selwayeh 15 Kinder aus den Jahrgangsstufen 2 bis 4. Die Kinder, zwischen sieben und zehn Jahren alt, kommen aus acht verschiedenen Hamburger Schulen.

Alaa Selwayeh selbst kommt aus Syrien, wo sie Islamwissenschaft studierte und später mehrere Jahre als Lehrerin arbeitete. An der Schule Bovestraße unterrichtet sie zwei verschiedene Gruppen: Muttersprachler aus verschiedenen arabischen Ländern und Kinder, deren Muttersprache nicht Arabisch ist. Sie kommen zum Beispiel aus der Türkei, aus Russland oder aus Deutschland.

Der Schwerpunkt des Arabischunterrichts in der Grundschule liegt naturgemäß auf der Alphabetisierung. „Ich lerne hier viele neue Buchstaben und Wörter kennen“, sagt der achtjährige Kiyan, Schüler einer dritten Klasse der Grundschule St. Nikolai. „Meine ganze Familie spricht Arabisch, und ich möchte nicht derjenige sein, der plötzlich damit aufhört.“

Durch den Unterricht sollen das Sprachniveau und die Kommunikationsfähigkeit verbessert werden. Besonderen Wert legt Selwayeh deshalb auf die Sprachpraxis. „Mir ist es wichtig, dass die Kinder viel sprechen. Zu Hause lernen sie die Umgangssprache, im Unterricht aber lernen sie Hocharabisch“, sagt die Lehrerin.

In einer typischen Unterrichtsstunde geht es um das Sprechen und Schreiben genauso wie um das Lese- und Hörverstehen. Die Mittel und Methoden, die Selwayeh dafür einsetzt, sind kindgerecht. „Ich gestalte den Unterricht spielerisch“, sagt sie. Denn auch diese Kinder haben bereits einen langen Schultag hinter sich. „Die Kinder sind von 8 Uhr bis 16 Uhr in der Schule, und dann kommen sie zu mir in den Unterricht.“

Sobald sie merke, dass die Konzentration bei den Kindern nachlasse, wechsle sie die Methode: Sie singt mit ihnen, lässt sie malen oder zeigt einen kurzen Trickfilm, über den sie anschließend mit den Kindern spricht, um zu überprüfen, was sie verstanden haben. Auch Lernspiele kommen regelmäßig zum Einsatz. Zu Festen, die einen engen Bezug zur eigenen Kultur haben, wird gemeinsam gebacken. „Es geht immer darum, die Kinder aktiv in den Unterricht einzubinden und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre neu erworbenen Sprachkenntnisse anzuwenden“, sagt Selwayeh. Die im Unterricht verwendeten Bücher liefert ein Verlag aus Ägypten. Deutsche Lehrbuchverlage haben derzeit keine Lehrbücher für den Arabischunterricht in der Grundschule im Programm.

Dass die Kinder parallel im Deutschen und im Arabischen alphabetisiert werden, hält Bildungsreferentin Silvana Safouane für eine gute Idee: „Schon für Kinder im Grundschulalter ist es wichtig, ihr volles sprachliches Potenzial ausschöpfen zu können.“ „Es gibt in Hamburg überdies wenige religiös und politisch unabhängige Alternativen zu unserem Herkunftssprachenunterricht. Arabischunterricht für Grundschüler wird sonst oft von Moscheen angeboten.“ Die Eltern schätzen das Angebot der Schulbehörde, so auch die Mutter von Kiyan: „Arabisch ist für uns eine Familiensprache. Uns ist es wichtig, weiter den Zugang zu unserer Kultur zu behalten, denn einer der wichtigsten Zugänge zur eigenen Identität ist die Sprache. Und viele Dinge, die Gefühle betreffen, kann ich überhaupt nur auf Arabisch an meine Kinder weitergeben. Sie lernen mich auf Arabisch noch mal ganz anders kennen als auf Deutsch.“ Wenn die Eltern ihre Kinder abholen, steht Alaa Selwayeh meist noch für ein paar Minuten mit ihnen zusammen und tauscht sich mit den Erwachsenen aus. „Ich erzähle dann, welches Thema wir gerade behandeln und bitte die Eltern, es auch zu Hause in den Gesprächen mit den Kindern weiter zu vertiefen.“

Silvana Safouane sieht in diesem Kontakt eine wichtige Integrationshilfe. „Viele Eltern mit Zuwanderungsgeschichte haben hohe Bildungshoffnungen in Bezug auf ihre Kinder. Sie haben aber häufig das Gefühl, dass sie gar nicht aktiv an deren Bildungsprozess teilnehmen können. Durch den Kontakt zur arabischsprachigen Lehrkraft können sie sich konkret einbringen und mit der Schule in Kontakt kommen.“

Herkunftssprachenunterricht in Hamburg

Herkunftssprachenunterricht (HSU) wird an **90** verschiedenen **Hamburger Schulen** angeboten. In insgesamt **418 Lerngruppen** werden **zwölf Sprachen** unterrichtet: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Chinesisch, Farsi, Französisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Türkisch und seit 2022 auch Ukrainisch.

Mehr als **6.000 Schülerinnen und Schüler** nehmen das Angebot wahr. In den meisten dieser Sprachen können die Schülerinnen und Schüler durchgehend von der Grundschule bis zum Abitur Unterricht in Verantwortung der BSB belegen und damit das **Potenzial ihrer Mehrsprachigkeit in ihre Schulbiografie einbringen** – als freiwilligen zusätzlichen Unterricht (HSU Typ A), als sogenannte zweite oder dritte Fremdsprache (HSU Typ B) und darüber hinaus auch in der Studienstufe (HSU Typen C und D). Die Leistungen im Herkunftssprachenunterricht werden auf Grundlage der Hamburger Rahmenpläne bewertet, und **die Note findet Eingang ins Zeugnis**. Neben den schulübergreifenden Angeboten können Schulen auch intern Herkunftssprachenunterricht einrichten.

Weitere Informationen dazu finden Lehrkräfte und Schulleitungen in den „Regelungen und Umsetzungs-



hinweisen für den Herkunftssprachenunterricht (HSU) in Hamburg“ online unter www.hamburg.de/14666512 und auf der Website des Referats „Steigerung der Bildungschancen“ unter www.hamburg.de/steigerung-der-bildungschancen/14243862/herkunftssprachenunterricht/



Kontakt:

Silvana Safouane (BSB)
silvana.safouane@bsb.hamburg.de

Autorin:

Maren Preiß, freie Journalistin

Sprachfeststellungsprüfungen

ZUM THEMA MEHRSPRACHIGKEIT AN SCHULEN LEISTEN SPRACHFESTSTELLUNGSPRÜFUNGEN (SFP) IN HAMBURG EINEN WICHTIGEN BEITRAG.

Die SFP dienen dem Ziel, all jene Schülerinnen und Schüler in ihrer natürlichen Mehrsprachigkeit ein- und wertzuschätzen, die beispielsweise aufgrund ihrer migrationsbedingten Schulbiografie nicht von Beginn an am Fremdsprachenangebot an Hamburger Schulen teilnehmen konnten. In diesem Artikel wird das Verfahren der SFP näher vorgestellt.

Was sind Sprachfeststellungsprüfungen?

Bei der SFP handelt es sich um eine Fremdsprachenprüfung im Rahmen einer Schulabschlussprüfung zum Erwerb des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses (ESA) oder des mittleren Schulabschlusses (MSA). Sie kann auch innerhalb der schriftlichen Überprüfung (sÜ) in Klasse 10 an Gymnasien eingesetzt werden. Prüflinge, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und die erstmals im Verlauf der Sekundarstufe I in eine Schule in Deutschland eingetreten sind, können dabei die Prüfung im Fach Englisch durch eine Prüfung in einer Sprache ihrer Wahl (in der Regel in ihrer Herkunftssprache), nicht jedoch im Fach Deutsch, ersetzen. Grundlage für die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an der SFP sind die jeweiligen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen.

Welche Sprachen werden angeboten?

Das tatsächliche Sprachenangebot hängt von der Verfügbarkeit geeigneter Prüfeteams ab. In der Regel können die nachfolgenden Sprachen angeboten werden: Albanisch, Arabisch, Armenisch, Badini (arabische Schrift), Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Farsi (Persisch), Französisch, Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Kroatisch, Kurdisch Kurmandschi (arabische Schrift), Kurdisch Sorani (arabische Schrift), Mazedonisch, Paschtu, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch (kyrillisch), Serbisch (lateinisch), Spanisch, Thailändisch, Tigrinya, Türkisch, Ukrainisch, Vietnamesisch.

Auf Anfrage können ggf. auch noch weitere Sprachen angeboten werden.

Wie werden die Sprachfeststellungsprüfungen organisiert?

Die SFP werden zentral durch die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) organisiert. Die zentrale Aufgabenstellung hat vor allem das Ziel, die Gleichwertigkeit der Standards für den jeweiligen Schulabschluss zu sichern und die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Die Anmeldung von Prüflingen für das laufende Schuljahr erfolgt nach Aufforderung durch die BSB bis Ende Januar über ein spezielles SFP-Anmeldetool für die Hamburger Schulen.

SFP in den Herkunftssprachen werden auf verschiedenen Niveaus abgenommen. Die Prüfung im ESA entspricht dem Niveau A2, die im MSA dem Niveau B1 und die der schriftlichen Überprüfung dem Niveau B1+ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens der Sprachen.

Wie läuft die Prüfung ab?

Die Prüfung besteht aus einem mündlichen und einem schriftlichen Prüfungsteil.

Die mündlichen Prüfungen sind Einzelprüfungen und werden in der Regel an zwei Wochenenden durchgeführt (Freitag nachmittag, Samstag ganztätig - abhängig von den Anmeldezahlen sowie der Anzahl der gewählten Sprachen). Sie finden zentral an einer Hamburger Schule statt. Jede zu prüfende Person sollte hierfür 60 Minuten einplanen. Der schriftliche Prüfungsteil findet in der eigenen Schule statt. Die Prüfungsunterlagen werden zentral angeliefert.

Gut zu wissen!

Beim MSA sowie in der sÜ orientieren sich die zentralen schriftlichen Prüfungsaufgaben an den Schwerpunktthemen für die Englischprüfung. Beim ESA wird auf eine Festsetzung verbindlicher Schwerpunktthemen verzichtet. Eine spezielle Vorbereitung auf die SFP gibt es nicht. Die zu prüfende Person bereitet sich selbstständig auf diese Prüfung vor. Zur Vorbereitung stehen Musteraufgaben zur Verfügung.

Wer eignet sich als Prüferin bzw. Prüfer?

Für die Abnahme einer SFP gibt es mehrere Voraussetzungen. So werden nur fachkundige Prüfende mit entsprechender Lehramtsbefähigung oder einer gleichwertigen wissenschaftlichen Qualifikation für die gewählte Sprache eingesetzt.

Die Prüferinnen und Prüfer leisten einen wichtigen Beitrag für die schulische und berufliche Zukunft von Schülerinnen und Schülern, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, sowie für deren Zugang zu weiteren Bildungsmöglichkeiten. Prüferinnen und Prüfer werden regelmäßig gesucht. Hierfür kommen sowohl Lehrkräfte als auch fachkundige externe Prüferinnen und Prüfer in Frage. Neben einer finanziellen Aufwandsentschädigung wird insbesondere die Dankbarkeit der Schülerinnen und Schüler häufig als Motivation für die Prüftätigkeit angesehen. Ohne die hochengagierten Prüferinnen und Prüfer wäre die Durchführung von Sprachfeststellungsprüfungen in Hamburg nicht möglich.

Wo erhalte ich weitere Informationen?

Musteraufgaben für unterschiedliche Sprachen und Formate finden Sie unter:



www.hamburg.de/sfp-musteraufgaben-esa-msa-sue/

Kontakt:

Barbora Dorow und Nina Oberthür (BSB)
(sfp-postfach@bsb.hamburg.de)

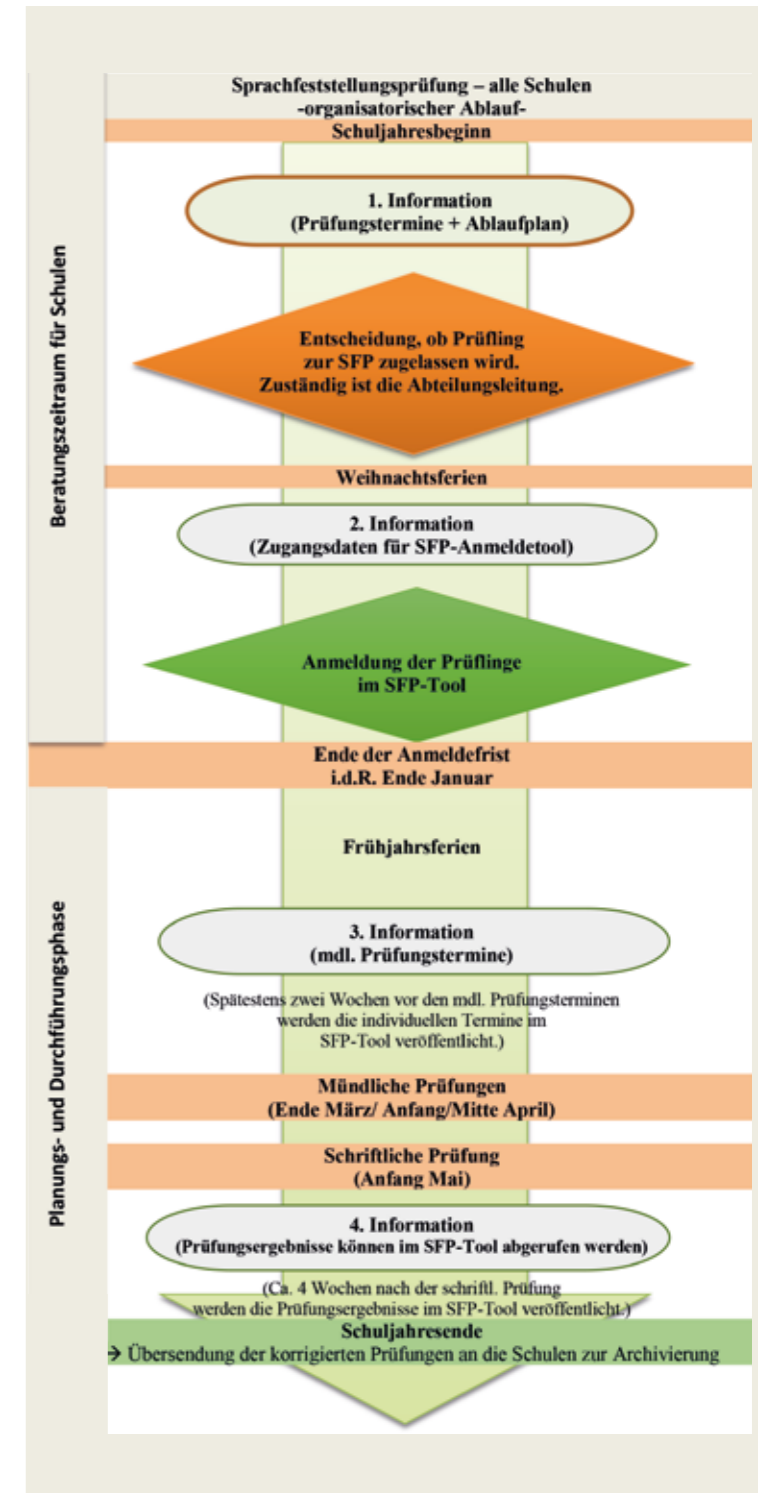




FOTO: SHUTTERSTOCK.COM

Schulische Begabungs- und Exzellenzförderung in den Sprachen

IN HAMBURG WIRD VIEL WERT AUF DEN SPRACHENUNTERRICHT GELEGT.

Wie aber werden besonders sprachbegabte und -begeisterte Schülerinnen und Schüler in den Schulen der Hansestadt gefördert?



Martina Jeske ist Fachseminarleiterin am LI und Fachreferentin für Alte Sprachen im Referat für Unterrichtsentwicklung und -gestaltung der BSB (B31).



Katharina Everling ist Fachreferentin für Englisch an Gymnasien und Fachkoordinatorin Englisch im Referat für Unterrichtsentwicklung und -gestaltung der BSB (B31).



Juan Barbero-García ist Fachreferent für Spanisch im Referat für Unterrichtsentwicklung und -gestaltung der BSB (B31).



Dr. Heidi Martini ist Fachreferentin für Französisch im Referat für Unterrichtsentwicklung und -gestaltung der BSB (B31).

Welche Angebote macht Hamburg Schülerinnen und Schülern, die besondere Begabungen im Bereich der Sprachen haben?

Katharina Everling: Es gibt unterschiedliche Angebote für sprachbegabte und -interessierte Schülerinnen und Schüler, z.B. den bilingualen Unterricht, der in Englisch mit immersiven Angeboten an Grundschulen startet und an weiterführenden Schulen mit bilingualen Zweigen oder an durchgängig bilingualen Schulen fortgesetzt werden kann. Unter immersivem Sprachunterricht versteht man ein sogenanntes „Sprachbad“ oder eine „Sprachdusche“, bei der die Schülerinnen und Schüler an Grundschulen in bestimmten Fächern spielerisch und vor allem rezeptiv neue Wörter aufnehmen können, ohne systematisch die Vokabeln zu erlernen. Dies ist quasi die Vorstufe des bilingualen Unterrichts, bei dem die jeweilige Partnersprache Unterrichts- und Arbeitssprache ist. In Englisch gibt es immersive Angebote an sieben Grundschulen und bilinguale Angebote an vier Stadtteilschulen sowie 21 Gymnasien.

Gibt es diese Angebote nur für Englisch oder auch für andere Sprachen?

Dr. Heidi Martini: An einigen Grundschulen können die Kinder Spanisch und Französisch spielerisch entdecken. Es gibt Grundschulen, die früh Französisch im Wahlpflichtbereich oder im Nachmittagsbereich für sprachbegabte/-interessierte Schülerinnen und Schüler anbieten. Drei Gymnasien bereichern das Unterrichtsangebot durch bilinguale Kurse im Fach Französisch. Dabei wird Französisch ab Jahrgang 5 als Fremdsprache angeboten und im Laufe der Sekundarstufe I durch bilinguale Module ergänzt. Am Deutsch-Französischen Gymnasium wird Französisch sogar mit acht Wochenstunden ab Klasse 5 parallel zu Englisch angeboten.

Juan Barbero-García: Bilinguale Unterrichtsangebote in Spanisch gibt es sowohl an Grundschulen als auch an weiterführenden Schulen. In zwei Grundschulen werden bilinguale Klassen schon ab Jahrgangstufe 1 eingerichtet, in zwei weiteren ist es möglich, Spanisch als freiwilliges zusätzliches Unterrichtsangebot wahrzunehmen. In vier weiterführenden Schulen werden bilinguale Sachfächer in spanischer Unterrichtssprache angeboten. Das bilinguale Angebot umfasst – wie in Englisch – künstlerische Fächer ebenso wie Natur- oder Gesellschaftswissenschaften.

Katharina Everling: Die Schülerinnen und Schüler können an bilingualen Schulen ein zusätzliches Zertifikat zum mittleren Schulabschluss oder zum Abitur erhalten, wenn sie bis dahin durchgängig am bilingualen Sachfachunterricht teilgenommen haben. In dem Zertifikat wird ausgewiesen, dass sie ein besonderes Vokabular in den bilingual unterrichteten Sachfächern erworben haben.

Gibt es auch die Möglichkeit, bilinguale Doppelabschlüsse abzulegen?

Dr. Heidi Martini: Hamburg hat mit dem Deutsch-Französischen Gymnasium eine Besonderheit. Es wird gemeinsam von Frankreich und Deutschland getragen. Hier arbeiten französische und deutsche Lehrkräfte eng zusammen. Die Schülerinnen und Schüler können das bilinguale Deutsch-Französische Abitur ablegen, das zur Studienberechtigung in beiden Ländern führt und international anerkannt ist. Außerdem können Schülerinnen und Schüler dort (noch bis 2028) sowie an drei weiteren Gymnasien das deutsch-französische Doppelabitur Abibac ablegen und anschließend an deutsch-französischen Hochschulen in 150 Fachbereichen Doppelabschlüsse absolvieren.

Katharina Everling: In Englisch wird mit dem International Baccalaureate (IB) an zwei Gymnasien die Möglichkeit angeboten, einen international anerkannten Schulabschluss abzulegen. Dieser Abschluss wird in allen Ländern der Welt unter den gleichen Bedingungen abgelegt und als Hochschulzugang anerkannt. Hierbei belegen die Schülerinnen und Schüler alle Fächer außer Deutsch und Sport in englischer Sprache.

Und wie sieht es mit den alten Sprachen aus?

Gibt es auch hier so etwas wie Begabtenförderung?

Martina Jeske: Altgriechisch, das als dritte Fremdsprache nur noch an vier Schulen unterrichtet wird, ist in der Tat ein Angebot für begabte Schülerinnen und Schüler. Im Altgriechischunterricht werden sprachliche, kulturelle sowie personale Kompetenzen gefördert und damit auch Allgemeinbildung und Studierfähigkeit. Konkret bedeutet das, dass der Griechischunterricht Einblicke in die historischen Grundlagen politischer Systeme (Demokratie, Monarchie, Aristokratie) ermöglicht, dass Schülerinnen und Schüler grundlegende Formen der Literatur (z.B. Epos, Tragödie, Lyrik, Geschichtsschreibung) kennenlernen und sich außerdem mit Mythen und philosophischen Grundfragen befassen. Griechisch ist zudem die Ursprache des Neuen Testaments und bietet einen Einblick in die Fundamente christlicher Religion – es handelt sich also um ein außerordentlich breitgefächertes kulturelles Angebot.

Und wie steht es mit Latein? Diese Sprache wird ja von wesentlich mehr Schülerinnen und Schülern angewählt.

Martina Jeske: Ja, das stimmt. Aufgrund seines sprachbildenden Potenzials hat Latein schon in der Mittelstufe viel zu bieten, denn die Schülerinnen und Schüler lernen beim Übersetzen aus dem Lateinischen auch viel über die deutsche Sprache und Grammatik. Wer dann am Ball bleibt und sich mit der lateinischen Literatur befasst, z.B. mit

Englisch Französisch Latein und Altgriechisch Arabisch Chinesisch Farsi Italienisch Polnisch Portugiesisch Russisch Türkisch Albanisch Bosnisch

Rhetorik und Dichtung, bekommt Einblicke in überzeitliche Themen mit großem Aktualitätsbezug und erwirbt nebenbei auch noch das Latinum oder das große Latinum.

Sicherlich gibt es auch die Möglichkeit, Sprachzertifikate zu erwerben?

Juan Barbero-García: In Spanisch und Französisch werden die Sprachzertifikate „Diploma de español como lengua extranjera“ (DELE) und „Diplôme d'Études de Langue Française“ (DELF) angeboten. Viele weiterführende Schulen bieten im Rahmen des Spanisch- oder Französischunterrichts entsprechende Vorbereitungskurse an. In Spanisch basiert dieses Angebot auf einer Zusammenarbeit zwischen Hamburg und dem Instituto Cervantes.

Dr. Heidi Martini: In Französisch gibt es die DELF-Zertifikate aufgrund einer engen Kooperation mit dem Institut Français. Die Sprachzertifikate können auf den Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 erworben werden.

Katharina Everling: Und in vielen Schulen werden in der Studienstufe natürlich Vorbereitungskurse für englische Sprachzertifikate angeboten, z.B. für das „Cambridge First Certificate“ oder den TOEFL („Test of English as a Foreign Language“). Und nicht zuletzt bietet Hamburg auch das „CertiLingua-Zertifikat“ an. Dabei handelt es sich sogar um ein mehrsprachiges Sprachenzertifikat, das Schülerinnen und Schüler an einer bilingualen Schule durch ein besonderes Projekt in der Oberstufe erwerben können. Es gibt derzeit sechs akkreditierte „CertiLingua-Schulen“ in Hamburg. Bei diesem besonderen Zertifikat handelt es sich um ein echtes Exzellenzlabel.

In anderen Fächern gibt es ja eine ausgeprägte Wettbewerbskultur, z.B. Jugend forscht oder Jugend debattiert – gibt es auch in den Fremdsprachen vergleichbare Angebote?

Martina Jeske: Ja, in den Sprachen gibt es den Bundeswettbewerb Fremdsprachen. Er stellt reizvolle, motivierende und

kreative Aufgaben für Schülerinnen und Schüler der Klassen 6 bis 13 sowie Auszubildende – in sehr vielen Sprachen: in Englisch, Französisch, Spanisch, aber auch Italienisch, Latein und Altgriechisch. Die Schülerinnen und Schüler können solo oder im Team antreten und ihre kreativen Beiträge mit Glück auch öffentlich vorstellen.

Juan Barbero-García: Für Spanisch kann ich noch hinzufügen, dass mit dem Instituto Cervantes und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg) seit 2018 jährlich der schulische Vorlesewettbewerb „Leo, leo - ¿qué lees?“ in spanischer Sprache stattfindet. Alle Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarstufe I mit Spanisch als erster, zweiter und dritter Fremdsprache dürfen daran teilnehmen. Das Finale und die Preisverleihung finden traditionell im Instituto Cervantes Hamburg statt.

Kontakt:

Juan Barbero-García (BSB)
juan.barbero-garcia1@bsb.hamburg.de
Katharina Everling (BSB)
katharina.everling@bsb.hamburg.de
Dr. Heidi Martini (BSB)
heidi.martini@bsb.hamburg.de
Martina Jeske (BSB)
martina.jeske@bsb.hamburg.de

Weiterführende Informationen zu den Angeboten einzelner Schulen entnehmen Sie bitte der Broschüre „Sprachen lernen in Hamburg“, die in diesem Jahr in einer aktualisierten Auflage erscheinen wird sowie den Broschüren „Hamburgs Grund- und Sonderschulen“ und „Hamburgs weiterführende Schulen“ als auch den Homepages der einzelnen Schulen.

Personalien

Die Behörde für Schule und Berufsbildung hat den folgenden Bestellungen zugestimmt:

zur Schulleitung:

(Leiter der Bildungsabteilung) ReBBZ Nord:
Daniel Deelmann

Albert-Schweitzer-(Stadtteil-)Schule: Marcel Mario Fell

zur stellv. Schulleitung:

(Grund-)Schule Hinter der Lieth: Tanja Klar
Grundschule Rahewinkel: Diana Thamm
(Grund-)Schule Vizelinstraße: Tatjana Weigel

Campus Kieler Straße (Stadtteilschule): Anne Katrin Pellan
Irena-Sendler-(Stadtteil-)Schule: Kerstin Ollenhauer
Stadtteilschule Altona: Benjamin Peschel
Stadtteilschule Niendorf: Jasmin Halabi
Stadtteilschule Poppenbüttel: Verena Benze
Nelson-Mandela-(Stadtteil-)Schule: Simone Schachtschneider
Max-Schmeling-Stadtteilschule: Jens Göppfarth

Gymnasium Hochrad: Dominik Schlüter

zur Abteilungsleitung:

(Grund-)Schule Hohe Landwehr: Lena Köver
(Grund-)Schule Hinter der Lieth: Meike Petersen
(Grundschulabteilung der) Grund- und Stadtteilschule Altrahlstedt:
Tanja Fechner
(Grundschulabteilung der) Schule Maretstraße: Sonja Henke
(Grund-)Schule Marschweg: Annette Möller

Ida Ehre (Stadtteil-)Schule: Ole Natusch, Didaktischer Leiter
Max-Brauer-(Stadtteil-)Schule: Simona Kramer
Otto-Hahn-(Stadtteil-)Schule: Andreas List
(Grund- und) Stadtteilschule Eppendorf: Heike Wozniak
Stadtteilschule Mümmelmannsberg: Antje Radke
Stadtteilschule Am Hafen: Bernhard Olbertz
Max-Schmeling-Stadtteilschule: Belinda Strobel
Erich Kästner (Stadtteil-)Schule: Dr. Tina Wiczorek

Gymnasium Kaiser-Friedrich-Ufer: Jörn Priebe



FACHTAG MEHRSPRACHIGKEIT UNTER DEM MOTTO:

Multilingualität in der Schule – Wege zur Stärkung von Bildungschancen,

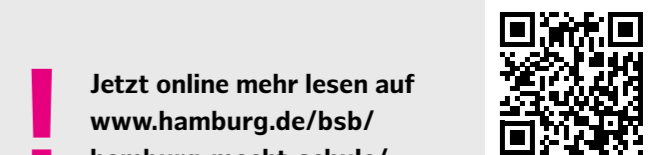
am 19. April 2024 von 14 bis 19 Uhr

Anmeldung: Veranstaltungs-Nr. 2411H0201

Den Eröffnungsvortrag zum Thema **Individuelle und institutionelle Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Literalität – Impulse für eine Pädagogik der Multiliteracies** hält Prof. Dr. Nadja Kerschhofer-Puhalo (Universität Hamburg, Institut für Germanistik, Sprache, Literatur und Medien). Nach einer anschließenden Podiumsdiskussion geht es in die Workshops, in denen praktische Beispiele der Umsetzung von Multilingualität im schulischen Alltag – von der VSK bis zur Berufsschule – im Fokus stehen.



www.li.hamburg.de/fachtag-mehrsprachigkeit-2024



Jetzt online mehr lesen auf
www.hamburg.de/bsb/
hamburg-macht-schule/

Lesehunger, Leseabenteuer und Lesekompetenz

KoDiA – das Projekt „Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt“

Fachtag Filmbildung: „Doppelstunde Film“

Lesehunger, Leseabenteuer und Lese- kompetenz

Buchstabe für Buchstabe wird entschlüsselt. Bald reihen sich Silben aneinander. Der Finger zieht über das Papier. Binnen kurzer Zeit erfasst das Auge ganze Worte und fliegt über die Seiten. Und plötzlich wird die Welt um die Grundschülerinnen und Grundschüler lesbar: Sie lesen Hinweisschilder, Reklame, Straßennamen und Schlagzeilen. Sie überlisten den Räuber, gruseln sich auf Burg Eulenstein oder entdecken die Welt der Dinosaurier. Sie erlesen sich Wissen, erhalten Antworten auf ihre Fragen und erkunden neue Welten.

Während der Leseabenteuer verändern sich Struktur und Funktion des Gehirns. Denn Lesen und Schreiben sind erstaunlich komplexe Fähigkeiten. Das Gehirn muss dazu viele Wahrnehmungs- und Denkfunktionen aufeinander abstimmen. Deshalb braucht es viel Übung, ehe aus den holprigen Leseversuchen flüssiges Lesen und Erfassen der Texte wird. Auf diesem langwierigen Weg geht aber rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler verloren: Sie erreichen, wie die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) von 2021 zeigt, keine ausreichende Lesekompetenz.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler befassen sich mit den Folgen mangelnder Lese- und Schreibkenntnis. Und damit, was das für die Demokratie bedeutet. Denn erst die Kompetenzen Lesen und Schreiben befähigen Menschen umfassend, sich über komplexe Probleme zu informieren, am kritischen Diskurs und an öffentlichen Debatten teilzunehmen und sich aktiv und auf unterschiedlichen Ebenen an demokratischen Prozessen zu beteiligen: Das Lesen ist eine zentrale Basiskompetenz in der Gesellschaft und im Alltag – insbesondere in einer zunehmend digitalen Gesellschaft.



Kirsten Fuchs liest aus „Miese pups“ im Literaturhaus.

Die IGLU und andere Studien zeigen, dass mangelnde Sprachkenntnisse den Bildungserfolg negativ beeinflussen. Demgemäß wird das Thema Mehrsprachigkeit in der Öffentlichkeit wiederholt kontrovers diskutiert. Schließlich wachsen heute

immer mehr Kinder und Jugendliche mehrsprachig – und vorrangig mit einer anderen Sprache als Deutsch – auf. Das betrifft, so die Kinder- und Jugendhilfestatistik des Statistischen Bundesamtes 2022, rund 21 Prozent der Kinder und Jugendlichen bis 14 Jahre. Bedeutet dies automatisch einen Risikofaktor für den Bildungserfolg? Die Sprachforscherinnen und Sprachforscher sind sich überwiegend einig, dass die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten vor allem vom Zugang zu Bildung und Kulturgütern und damit von einem sprachlich reichhaltigen Angebot im Elternhaus abhängt. Das offenbart auch die IGLU (und das verwundert längst auch niemanden mehr): Neben Sprachkenntnissen beeinflusst insbesondere die soziale Herkunft den Bildungserfolg. Das sogenannte kulturelle Kapital einer Familie trägt maßgeblich zur Lesesozialisierung bei. Wer zu Hause früh an Bücher, die Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen und das Erzählen herangeführt wird, der lernt leichter lesen. Ein Bildungsdefizit in diesem Bereich wird in der Grundschule eher nicht aufgehoben und kann die Bildungschancen im Laufe der Pflichtschulzeit dann noch weiter minimieren.

Um also nachhaltig die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu steigern und auf lange Sicht zu einer stabilen Demokratie beizutragen, ist es umso wichtiger, auch Kinder ohne entsprechende familiäre Voraussetzungen abzuholen. Die Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen (avj) setzt damit bereits im Kindergartenalter an und will kultureller Diversität und Mehrsprachigkeit wertschätzend begegnen. Grundlegend dafür ist die Überzeugung, dass Kinderbücher einen essenziellen Beitrag dazu leisten können. Bücher sollen aber nicht einfach nur in verschiedenen Sprachen zur Verfügung gestellt werden, sondern vielmehr soll der Erwerb der deutschen Sprache im Vordergrund stehen und die Lebensrealität der Kinder ernst genommen werden. Daher sollen sie spielerisch an andere Religionen, Kulturen und Bräuche, das Leben in Patchwork-Familien und an fremde Sprachen herangeführt werden.

Auch das Jugendinformationszentrum (JIZ), Institut der Behörde für Schule und Berufsbildung, und andere Hamburger Institutionen bieten eine Vielzahl außerschulischer Lesefördernder Projekte an.



„Funken zünden!“



Spürbare Begeisterung bei allen Kinder

Lesehunger: lesefördernde Projekte des Jugendinformationszentrums „Spaß mit Büchern“ für die 1. bis 4. Klassen und „Supernova“ für die 5. bis 7. Klassen

Die älteste, kontinuierlich stattfindende Literaturreihe in Hamburg lädt seit 1986 Schülerinnen und Schüler der ersten bis vierten Klassen ins Literaturhaus ein. Acht- bis zehnmal im Jahr werden neben traditionellen Kinderbuchlesungen auch Comics, Hörbücher und Illustrationen vorgestellt oder Lesungen musikalisch begleitet. Renommierte Kinderbuchautorinnen und -autoren wie u.a. Andreas Steinhöfel, Charlotte Habersack, Katja Brandis oder Flix (Felix Görmann) waren schon zu Gast in der für Schulklassen kostenlosen Veranstaltungsreihe.

Im November 2014 wurde die Literaturreihe mit „Supernova“ um die Zielgruppe der 10- bis 14-Jährigen erweitert. Die große Nachfrage seitens der Schulen sowie Pädagoginnen und Pädagogen unterstreicht die Wertschätzung eines solchen Angebots, das in einer ebenfalls kostenlosen Doppellesung an sechs bis acht Vormittagen im Jahr stattfindet.

„Neben Sprachkenntnissen beeinflusst insbesondere die soziale Herkunft den Bildungserfolg.“

„Kinder auf den Lesethron“ ab der 1. Klasse

Seit 2005 stellen junge Autorinnen und Autoren einmal im Jahr ihre eigenen Texte und Illustrationen auf der Literaturhausbühne dem Publikum vor. 17 Auflagen verzeichnet das Projekt inzwischen, darunter pandemiebedingt zwei digitale Veranstaltungen.

Das Projekt fördert u.a. die Lesefähigkeit, die Selbstwirksamkeit sowie die künstlerische Auseinandersetzung mit der Welt. Die Schreibenlässe ergeben sich teilweise aus dem Alltag und werden von persönlichen Erlebnissen, der eigenen Fantasie oder von bekannten Geschichten und Lieblingshelden aus Literatur und Film inspiriert. Manches Erzählmotiv wird in der Klasse gemeinsam entwickelt und ausdifferenziert, manches ganz individuell verfolgt. In jedem Fall erzählen die Kinder ihre eigene Version und illustrieren sie. Sie beschäftigen sich intensiv mit ihrer Geschichte, mit deren Aufbau und Form und mit der Art der Präsentation. Das Format wird außerdem von Kindern moderiert und eröffnet auch auf diese Weise die Möglichkeit der Partizipation und einer prägenden Erfahrung.

„Funken zünden!“ ab 16 Jahren

Die Reihe gibt seit 2021 in 90-minütigen Workshops jungen Erwachsenen an Hamburger Berufsschulen Raum zum ausschweifenden Denken und entfacht eine vielstimmige Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen. Das Format wird vom JIZ und dem Jungen Literaturhaus Hamburg für Hamburger Berufsschulen im Bereich der kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Bildung angeboten. In den Mittelpunkt gestellt werden – zur Förderung der Persönlichkeitsbildung, Kommunikationskompetenz und Perspektivenvielfalt – das gemeinsame Philosophieren, Debattieren und Diskutieren aktueller gesellschaftlicher Themen. Mündigkeit setzt die Fähigkeit voraus, sich des eigenen Verstandes bedienen zu können. In einer Zeit, die von Fake News, einer Datenflut und Manipulation geprägt ist, ist es umso wichtiger, eine kritische Wahrnehmung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu fördern, die sich vornehmlich in sozialen Netzwerken informieren.

Gedankenaustausch, Debatten und Diskussionen, in denen Begriffe, Theorien und Diskurse immer in Beziehung zu eigenen Erfahrungen gesetzt werden sollen, ermöglichen, sich über den eigenen Lebensstil und Lebenssinn, über die eigene Verantwortung und Haltung im Leben bewusster zu werden und Orientierung zu erlangen. Geschult wird hierbei eine Vielzahl von Kompetenzen – kognitive (z.B. Argumentationskompetenz), soziale (z.B. Empathie und Respekt) und personale (z.B. Selbstbewusstsein). Die Deutsche UNESCO-Kommission bezeichnet das Philosophieren als ‚Schule der Freiheit‘. Mit „Funken zünden!“ sollen aktuelle, existentielle, philosophische und gesellschaftliche Fragen aufgeworfen, diskutiert und resümiert werden – angeleitet von Autorinnen und Autoren sowie Expertinnen und Experten.

„HAFTNOTIZEN“

Das Schreibprojekt mit jugendlichen Insassen der Justizvollzugsanstalt Hahnöfersand ist aus einem Schulhausroman in den Jahren 2020/2021 hervorgegangen. Bei einem Schulhausroman entwickelt eine Klasse bzw. eine Gruppe zusammen mit einer Autorin bzw. einem Autor eine Geschichte. Seit September 2021 unterstützt die Schreibtrainerin Tania Kibermanis die Schreibgruppe und erarbeitet mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern redaktionelle Texte, die auf dem Social-Media-Kanal und dem Jugendportal des JIZ veröffentlicht werden. Jugendliche, die aufgrund ihrer Vorgeschichte für einen befristeten Zeitraum von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen sind, erlauben und ermöglichen Gleichaltrigen Einblicke in ihr abgeschottetes Leben „hinter Gittern“. Das Spektrum an Fertigkeiten in Wort und Schrift wird trainiert, und zudem finden die Inhalte und Produkte ein Echo und eine Plattform auf dem Jugendserver mit seinen Verwertungs- und Vernetzungsmöglichkeiten – als eine kreative und möglicherweise integrative Form der Resozialisierung.

Kontakt:

Sabine Kaulitzki (JIZ)
sabine.kaulitzki@bsb.hamburg.de

Autorin:

Jessica Pain (JIZ)
jessica.pain@bsb.hamburg.de

Weitere Projekte der Behörde für Schule und Berufsbildung:

- „Hamburger VorleseVergnügen“:
hamburger-vorlese-vergnuegen.de
- Hamburger Schreibwettbewerb „KLASSEnSÄTZE“:
klassensaetze-hamburg.de
- „Schulhausroman“ (Jede/r kann schreiben!):
literaturhaus-hamburg.de/julit/reihen/schulhausroman



Planung der nächsten Schritte

FOTOS BS17

KoDiA - das Projekt „Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt“

FAKENEWS, TROLLE UND SHITSTORMS – LIVE-SIMULATION IM KLASSENRAUM

„Sie lügen Dir ins Gesicht! Glaubst dem Label rockin' good times kein Wort!“ postet eine Schülerin in Social Media. Ein Mitschüler ergänzt: „Hey Leute, ich habe aus verlässlicher Quelle gehört, dass bei dem Label jede Menge Junkies arbeiten!“ Ein Dritter ergänzt den Post: „Die haben auch Steuern hinterzogen. Die Gründerin wurde eben verhaftet. Hoffentlich kommt die nicht mehr raus aus dem Knast!“

Derweil im Klassenraum daneben: „Hey Leute, wir müssen schneller zurückposten. He, Social Media Team, warum habt Ihr noch nicht geantwortet? Und was ist mit dem Schreiben des Rechtsanwalts?“ fragt eine Schülerin ihr Team aufgeregt.

Was hier im Ausbildungsgang „Kaufleute für audiovisuelle Medien“ an der beruflichen Schule für Medien und Kommunikation (BS17) läuft, ist Teil einer Einheit zum reflektierten Umgang mit Social Media. Die Gefahr durch Fakenews, Trolle und Shitstorms ist real – sowohl für die private Nutzung als auch für Unternehmen. Unsere Schülerinnen und Schüler darüber aufzuklären und ihnen Instrumente an die

Hand zu geben, ist wichtiger Teil unseres Bildungsauftrages. Aber wie vermittelt man das ohne erhobenen Zeigefinger? Und wie baut man zudem die berufliche Praxis mit in den Unterricht ein?

Mit dieser Herausforderung beschäftigt sich das Lehrkräfte-Team der BS17 im Rahmen des dtec.bw-Projekts KoDiA „Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt“ (siehe Seite 67). Zentraler Gedanke des Teams: Über Fakenews, Trolle und Shitstorms kann man reden. Aber das Ganze live zu erleben, ist noch besser. Dadurch schließt sich die Lücke zwischen Theorie und Erfahrung, und erst das hat Auswirkungen auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im digitalen Raum.

Herzstück der Einheit ist eine neu entstandene Planspiel-Software, die in einer Partnerschaft mit der Firma Prevency GmbH entwickelt und an die Lernumgebung der Berufsschule angepasst wurde. Die Social Media-Simulation bietet die Möglichkeit, in einer geschützten Umgebung verschiedene Rollen einzunehmen sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen beim Umgang mit sozialen Medien



Das KoDiA -Team der BS17: Frank Grunwald,
Katrin Ramsthaler, Christian Kaune



Die technische Plattform ermöglicht
unterschiedliche Szenarien



Die Szenarien im Einsatz

zu erproben. Durch die Vielfalt der Szenarien, Akteurinnen und Akteure sowie deren Reaktionen erhalten die Teilnehmenden ein realistisches Bild der Herausforderungen, die die digitale Welt bereithält.

Die Simulation im Detail: wirklichkeitsgetreu und ausdifferenziert

Die gesamte Simulation ist modular aufgebaut. Jedes Modul widmet sich einem spezifischen Themenbereich und enthält ein entsprechendes Übungsszenario, das gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern durchgespielt wird. Die Lernsituation ist dabei in Szenarien einer Rahmenerzählung rund um das Musiklabel „Rockin' Good Time“ verankert. Dieses Unternehmen bietet einen engen Bezug zur Berufswelt der auszubildenden Kaufleute für audiovisuelle Medien. Jedes Szenario fokussiert auf ein Hauptthema, enthält jedoch auch weitere Nebenthemen. So behandelt beispielsweise das Modul zu „Fake News“ neben dem Hauptthema auch Themen wie den Umgang mit Bots, Trollen und Social Media Scams. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern ein umfassendes Verständnis verschiedener Aspekte des jeweiligen Themas vermittelt.

Zu Beginn jeder Einheit werden die Teilnehmenden auf Gruppen verteilt. In diesen Gruppen gibt es verschiedene Akteurinnen und Akteure, die über die Software dargestellt werden. Das können beispielsweise Bands des Musiklabels, Journalisten, Medienhäuser, Fans der Bands und weitere Personen oder Organisationen sein. Die Interaktion über die Akteurinnen und Akteure ermöglicht den Teilnehmenden, verschiedene Perspektiven und Standpunkte kennenzulernen. In der eingangs geschilderten Einheit besteht die erste Gruppe aus Mitarbeitenden des Plattenlabels. In der ande-

ren Gruppe finden sich z.B. Online-Trolle, enttäuschte Ex-Mitarbeitende des Unternehmens und weitere Userinnen und User. Alle Teilnehmenden erhalten eine Rollenkarte mit Informationen über ihre Rolle und Aufgabe in der Simulation.

Und dann geht es los: Mit der Simulationssoftware bespielen die Teilnehmenden nun verschiedene Social Media Kanäle sowie E-Mail Accounts, die wirklichkeitsgetreu an die bekannten Plattformen Instagram, X und Facebook angelehnt sind. In ihren Rollen posten, mailen und vernetzen sich die Angreifenden nun und die Mitarbeitenden versuchen, darauf geeignet zu reagieren. Es herrscht Zeitdruck, und der Druck des auf alle einstürzenden Shitstorms nimmt zu. Die Simulation ist sehr ausdifferenziert: So besteht ein Szenario aus verschiedenen Einspielern, die über die Software automatisch ausgespielt werden, wie zum Beispiel Social Media-Postings, News-Artikel oder E-Mails. Diese dienen dazu, die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Situationen und Herausforderungen im Umgang mit Social Media zu konfrontieren.

Zusätzlich zu den Akteurinnen und Akteuren zeigt jedes Szenario die Reaktionen unterschiedlicher Gruppen in den sozialen Medien auf einen bestimmten Einspieler. Beispielsweise werden die Reaktionen auf ein Social Media-Posting eines Influencers dargestellt. So erhalten die Schülerinnen und Schüler Einblick in die Vielfalt der Meinungen und Stimmungen in den sozialen Medien. Die Vielfalt der Akteurinnen und Akteure und der Reaktionen vermittelt ein realistisches Bild der Herausforderungen, denen Userinnen und User in der digitalen Welt begegnen können. Zusätzlich zu der Simulation zu Fake News gibt es weitere Einheiten zu den Themen Accountsperrungen oder Hass im Netz.

Auswertung und Reflexion

Alle Praxis-Simulationen sind eingebettet in Lernsituationen, die es den Auszubildenden ermöglichen sollen, wichtige Kompetenzen im Umgang mit Social Media – sowohl für sich als auch für die berufliche Praxis – zu erwerben. So schließt sich an jede Simulation eine intensive Reflexionsphase an. Die Erkenntnisse werden zudem in den passenden beruflichen Kontext gebracht. So entstehen dann z.B. Handlungsanweisungen für den Umgang mit Social Media in Unternehmen. Überdies werden die einzelnen Social Media Plattformen tiefgehend z.B. mit Hilfe des Dagstuhl-Dreiecks analysiert.

Erkenntnisse aus der bisherigen Arbeit:

- Die Entwicklung der Szenarien und der Umsetzung bedarf eines langen Atems. Aber es lohnt sich!
- Die notwendigen Ressourcen für die Kolleginnen und Kollegen zur Einarbeitung und Umsetzung sowie für die Software müssen verlässlich zur Verfügung stehen.
- Die Nutzung der Software erfordert Übung. Aber mit ein bisschen Mut funktioniert es.

Ausblick: Wer möchte selbst mal einen Shitstorm erleben?

Zurzeit werden die Simulationen im Ausbildungsgang Kaufleute für audiovisuelle Medien eingesetzt. Es ist angedacht, sie auch in anderen Bildungsgängen an der BS17 sowie an anderen Schulen einzusetzen. Die Planungen dazu laufen.

Wer Interesse an den Simulationen hat, kann Kontakt zur KoDiA-Koordination in der HIBB-Zentrale aufnehmen: hibb-bildungsgangentwicklung@hibb.hamburg.de

„Das reale Erleben macht diese Simulationen so stark.“

Frank Grunwald, KoDiA-Team der BS17

„Wir bieten den Schülerinnen und Schülern durch die abwechslungsreichen Szenarien ein praxisnahes Training im Umgang mit Social Media.“

Katrin Ramsthaler, KoDiA-Team der BS17

„Die Einbettung der Simulationen in die Lernsituation und damit der Transfer auf die private und betriebliche Ebene sind entscheidend für den Erfolg.“

Christian Kaune, KoDiA-Team der BS17

Kontakt:

Christian Büschking (HIBB)
christian.bueschking@hibb.hamburg.de

Hintergrund: KoDiA

Die Lernszenarien sind im Rahmen des Arbeitspakets 1 „Bildung für die digitale Arbeitswelt“ des dtcc.bw-Projekts KoDiA „Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt – Ertüchtigung zur Digitalisierung“ entstanden. Das dtcc.bw ist ein von beiden Universitäten der Bundeswehr getragenes wissenschaftliches Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr und Bestandteil des Konjunkturprogramms der Bundesregierung zur Überwindung der COVID-19-Krise. Im Rahmen der Kooperation zwischen dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) und der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw H) haben mehrere Berufsschulen die Möglichkeit bekommen, unter wissenschaftlicher Begleitung Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die „Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt“ fördern oder vermitteln.

Fachtag Filmbildung: „Doppelstunde Film“

FILMPRAXIS, FILMANALYSE, FILMTHEORIE

Welches Thema passt, und wie kann man eine Doppelschulstunde damit füllen?

Der Fachtag „Doppelstunde Film“ richtet sich an alle Lehrkräfte, Pädagoginnen, Pädagogen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die in den Bereich der Filmvermittlung einsteigen oder sich darin weiterbilden möchten. Aus einem breiten Angebot von Workshops, die jeweils eine Doppelstunde dauern, können sie bis zu drei unterschiedliche Einheiten besuchen. Diese werden von erfahrenen Hamburger Filmvermittlerinnen und Filmvermittlern durchgeführt.

Organisiert wird der Fachtag von der SchulKinoWoche Hamburg in Kooperation mit der Kurzfilm Agentur Hamburg e.V. – Junges Kurzfilm Festival Hamburg „Mo&Friese“, der Vision Kino gGmbH – „Film Macht Mut“ und vielen anderen. In den Workshops werden Grundlagen der kreativ-praktischen und analytisch-rezeptiven Filmbildung sowie einfache, auf den Unterricht übertragbare Konzepte vermittelt. Darüber hinaus gibt es Gelegenheit zum Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und den Referentinnen und Referenten sowie zum Kennenlernen der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner.

Insgesamt können drei Workshops ausgewählt werden. Folgende Themen sind in Planung (die Liste wird fortlaufend erweitert):

- einen Trickfilm selbst produzieren
- einen Kurzfilm analysieren und im Unterricht einsetzen
- ein aussagekräftiges Interview in einem Dokumentarfilm führen
- Kamera und Bildgestaltung
- ein Drehbuch mit KI schreiben
- Was sehe und was höre ich: zum Verhältnis von Bild und Ton
- Grundlagen der Filmmontage
- Bewegte Bilder: Welche Geschichte haben sie, und wie wirken sie?
- Gegen Rassismus und Antisemitismus: kritische Filmvermittlung

Der Fachtag ist geeignet für Lehrkräfte aller Fachrichtungen und Schulformen, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, Studierende und alle Interessierten – für Neueinsteigende und Fortgeschrittene.



TERMIN:

Samstag, 29.06.2024,
10.30 - 17.00 Uhr

Veranstaltungsort:

dock europe e.V., fux eG,
Bodenstedtstraße 16,
22765 Hamburg

Anmeldung unter hamburg@schulkinowochen.de

Mehr Informationen unter



<https://www.schulkinowoche-hamburg.de/seiten/fortbildungen/doppelstunde-film>

Kontakt:

SchulKinoWoche Hamburg
Lili Hartwig (Leitung), Anna Kohnle
Projektbüro Hamburg c/o Kurzfilm
Agentur Hamburg e.V.
Bodenstedtstr. 16, 22765 Hamburg
Tel: 040 38089625

HAMBURG
MACHT
SCHULE

WWW.HAMBURG.DE/BSB/HAMBURG-MACHT-SCHULE

ISSN 0935-9850