

© Ina-Maria Maahs, María José Sánchez Oroquieta (November 2021)

KOALA

Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen

1 Einführung

„Koala ist für mich wie Türkisch, aber nur dass wir auch Deutsch sprechen [...]. Das ist also für mich wie Türkischunterricht, in dem wir Deutsch sprechen [...]“ (Vogel 2020, S. 177). Mit diesen Worten versucht eine Grundschülerin ein Unterrichtskonzept zu erklären, das immer noch untypisch ist für das deutsche Schulsystem: Zwei Sprachen werden gleichrangig im Unterricht eingesetzt, um Inhalte zu vermitteln und Sinn zu konstruieren. Das Programm „Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen (KOALA)“¹ verfolgt einen Ansatz der Mehrsprachigkeitsorientierung und -didaktik, der eine enge Verzahnung zwischen Herkunftssprachlichem Unterricht (HSU) und Regelunterricht vorsieht und auf dem Prinzip des Team-Teaching fußt. Dabei arbeiten Regellehrkraft und HSU-Lehrkraft auf Augenhöhe zusammen, bereiten den Unterricht gemeinsam vor, tragen ihre unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen in die Klasse und ermuntern die Schüler*innen gleichfalls, sich mit ihren mehrsprachigen Kompetenzen und Erfahrungen in den Unterricht und das Klassenleben einzubringen.

Das gesamtsprachliche Repertoire der Schüler*innen wird so nicht nur wertgeschätzt, sondern auch didaktisch genutzt. Damit wird bewusst einem monolingualen Habitus (Gogolin, 2008) sowie Sprachprestigedenken entgegengetreten und die lernenden Kinder werden ermutigt, sich selbst sprachlich zu empowern (vgl. Niedrig, 2015, S. 85). Damit geht KOALA über

¹ KOALA stand ursprünglich für „Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht“. Da das Konzept aber weiterentwickelt wurde und heute über den Anfangsunterricht hinausgeht, wird aktuell die Bezeichnung „Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen“ genutzt, die etablierte Abkürzung KOALA aber ebenfalls weiter verwendet.

solche mehrsprachigkeitsorientierten Ansätze hinaus, die vorrangig darauf ausgelegt sind, die Sprachen der Schüler*innen im Klassenzimmer zu einzelnen Gelegenheiten sichtbar zu machen. Das gesamtsprachliche Repertoire der Lernenden ist im KOALA-Unterricht nicht nur dauerhaft präsent, sondern inhärenter Bestandteil der Wissensvermittlung und des Kompetenzerwerbs.

Entstanden ist das Konzept in den 1980er-Jahren in Berlin und wurde in den 1990er-Jahren nach Hessen und Nordrhein-Westfalen (NRW) transferiert (vgl. Bezirksregierung Köln, 2021, S. 15). In NRW wird es bis heute erfolgreich umgesetzt und ist z.B. seit 2004 fest im Kölner Gesamtkonzept zur Sprachförderung verankert (vgl. ebd.). Im Jahr 2020 wird die im Koordinierten Mehrsprachigen Lernen praktizierte Form der Verzahnung von HSU und Regelunterricht schließlich sogar in den Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW für den Herkunftssprachlichen Unterricht aufgenommen. Dort wird die „enger[e] Verknüpfung des herkunftssprachlichen Unterrichts mit dem Unterricht in den Fächern [...] das gemeinsame Unterrichten von Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts und Lehrkräfte der anderen Fächer in der Primarstufe“ (MSB NRW: BASS 13-61 Nr. 2) explizit als Potenzial formuliert. Das unterstreicht die Vorreiterrolle, die das KOALA-Konzept in diesem Bereich Jahre lang eingenommen hat.

Um dieses Konzept genauer vorzustellen, sollen im vorliegenden Artikel zunächst die theoretischen Hintergründe eines solchen ganzheitlichen Ansatzes sprachlicher Bildung skizziert werden, um die sich daraus ergebenden individuellen wie institutionellen und gesamtgesellschaftlichen Potenziale aufzuzeigen (Kapitel 2). Daran anschließend werden die zentralen Bausteine des KOALA-Programms (Kapitel 3) dargestellt, um schließlich die Umsetzungsmöglichkeiten an Schulen praxisnah zu demonstrieren (Kapitel 4). Ergänzt wird dies durch Erkenntnisse wissenschaftlicher Erhebungen zu KOALA (Kapitel 5) und ein zusammenfassendes Fazit, das abschließend Chancen und Grenzen des Ansatzes beleuchtet (Kapitel 6).

2 Potenziale der Mehrsprachigkeitsdidaktik

2.1 Ein weites Verständnis von Mehrsprachigkeit

Dem KOALA-Programm liegt ein weiter Begriff von Mehrsprachigkeit zugrunde. Das bedeutet, dass alle sprachlichen Kompetenzen, die Lernende wie Lehrende mit in den Unterricht und das Klassengeschehen allgemein einbringen können, als wertzuschätzende

Ressource betrachtet werden. Den Kindern wird vermittelt, dass jede Sprache ein Geschenk ist – völlig unabhängig davon, wie gut man diese Sprache beherrscht, wie viele Menschen sie noch sprechen oder welches Prestige ihr gesamtgesellschaftlich zugeschrieben wird. Ob jemand auf Französisch bis 10 zählen, badische Lieder singen oder türkische Romane lesen kann – all diese Fähigkeiten werden als Bereicherung begriffen und auf unterschiedliche Art und Weise in den Unterricht eingebunden.

Das entspricht auch der Mehrsprachigkeitsdefinition des Europarats, der davon ausgeht, dass verschiedene einzelsprachliche Kompetenzen nicht getrennt voneinander oder hierarchisiert zu betrachten sind, sondern „gemeinsam eine kommunikative Kompetenz [bilden], zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Europarat, 2001, S. 17). Mehrsprachige Menschen können so „flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen“ (ebd.). Entscheidend dabei ist nicht, dass eine Sprache perfekt beherrscht wird. Selbst rudimentäre Kenntnisse können eine Ressource bilden und ein kommunikatives Potenzial bieten. Beispielsweise kann Kommunikation auch gelingen, wenn Sprechende in einer Sprache, die sie nicht sicher beherrschen, „ihren ganzen Vorrat an linguistischem Wissen ins Spiel bringen und mit alternativen Formen des Ausdrucks in verschiedenen Sprachen oder Dialekten experimentieren und dabei paralinguistische Mittel nutzen (Mimik, Gestik, Gesichtsausdruck usw.)“ (ebd.). Ein gegenseitiges Verständnis ist dann nicht nur abhängig von der eigentlichen sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, sondern auch von einer inneren Einstellung des jeweiligen Gegenübers.

2.2 Mehrsprachigkeit als Bildungspotenzial

Aus der Perspektive dieses handlungsorientierten Ansatzes heraus stellt Mehrsprachigkeit für den Europarat in jeglicher Form eindeutig einen Mehrwert und daher auch erklärtes Bildungsziel dar (vgl. Council of the European Union, 2014, S. 2). Die bildungspolitische Forderung, dass alle Bürger*innen Europas mindestens drei Sprachen erlernen sollen (vgl. Europäischer Rat, 2002, S. 44; Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2005 II.1.1), wird jedoch häufig auf den schulischen Fremdsprachenunterricht bezogen, weniger auf eine Förderung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Werden diese Kompetenzen schulisch aber nicht gefördert, bleiben die mitgebrachten Ressourcen der Schüler*innen oft ungenutzt oder verkümmern. In Deutschland beispielsweise ist die dominante Umgebungssprache vieler

migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsender Kinder Deutsch. Die Familiensprache gehört zur Lebenswelt der Lernenden, wird aber vor allem in einem privaten Kontext und überwiegend mündlich genutzt. In einem solchen Kontext entwickeln sich nicht einfach nebenbei auch schrift- und bildungs- bzw. fachsprachliche Kompetenzen.

Zudem machen die verschiedenen Sprachen der Lernenden einen Teil ihrer Persönlichkeit und Identität aus. Der seit langem didaktisch geforderte Lebensweltbezug (vgl. Dewey, 2001, S. 1897) und das Unterrichtsprinzip der Lerner*innenorientierung (vgl. Helmke, 2006, S. 45) würden demnach bei mehrsprachigen Lernenden konsequenterweise immer bedeuten, dass diese Mehrsprachigkeit berücksichtigt wird und Lernangebote sinnvoll an diese Kompetenzen anschließen. Das kann die Lernprozesse kognitiv-inhaltlich unterstützen, indem Sinnzusammenhänge im Fach ggf. besser erschlossen werden können oder das Sprachlernen durch z.B. positive Interferenzen zwischen den Sprachen unterstützt werden kann. Gleichzeitig kann eine Mehrsprachigkeitsorientierung im Unterricht aber auch positive motivationale und psychologische Effekte evozieren (vgl. Tankir, 2018, S. 6). Andersherum wird mehrsprachigen Schüler*innen durch den alleinigen Fokus auf die Förderung der deutschen Sprache, ggf. begleitet durch Sprachver- oder -gebote, „subliminal suggeriert, dass ihre Mehrsprachigkeit etwas Negatives ist. Sie fühlen sich dadurch unsicher im Sprechen, da nun nicht die Sprachkompetenz im Allgemeinen, sondern ausschließlich die Deutschkompetenz von der Lehrkraft honoriert wird.“ (ebd., S. 10) Das kann negative Folgen für die individuelle Sprachbewusstheit der Lernenden haben, aber auch auf ihr gesamtes Selbstkonzept (vgl. Krumm, 2010, S. 22).

Aus diesen Gründen wird an vielen Stellen aus dem wissenschaftlichen Diskurs heraus gefordert, dass (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen mehr Berücksichtigung finden müsse und gezielt in den Fach- und Sprachunterricht einbezogen werden sollte (vgl. Bredthauer, 2018; Göbel & Buchwald, 2017; Oomen-Welke, 2010; Gogolin, 2008). Viele Bildungsinstitutionen sind jedoch weiter durch einen monolingualen oder sprachassimilativen Habitus geprägt, der gar nicht unbedingt bedeuten muss, dass Mehrsprachigkeit an sich nicht wertgeschätzt wird, aber es wird abseits des Fremdsprachenunterrichts nicht unbedingt als eigene Aufgabe der Lehrkraft verstanden, diese zu unterstützen und zu fördern. Zudem fühlen sich viele Lehrkräfte nicht ausreichend dafür ausgebildet (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018, S. 5) und es herrscht teilweise auch noch weiter ein Sprachprestigedenken vor, das Kompetenzen in der einen Sprache eher als Hindernis beim Sprachlernprozess betrachtet und Kompetenzen in einer anderen Sprache als Türöffner für

Bildungs- und Berufserfolge (vgl. Bayer 2011, S. 17). Bedeutsam für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik sind demnach sowohl innere Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften als auch didaktische Kompetenzen.

2.3 Didaktischer Ansatz des Translanguaging

Ein Beispiel für einen konkreten Ansatz eines systematischen Einbezugs des durch die Schüler*innen eingebrachten Sprachreichtums im Unterricht, der beides vereint, ist der Ansatz des Translanguaging (vgl. García & Wei, 2014). Die Grundannahme des Ansatzes ist, dass mehrsprachige Sprecher*innen über ein gesamtsprachliches Repertoire verfügen, auf das sie in Abhängigkeit vom jeweiligen Gegenüber und der konkreten Sprachhandlung situativ und flexibel zurückgreifen können. Die Betrachtung dieser Sprachhandlungen erfolgt dabei aus der Perspektive der Sprecher*innen selbst und wird nicht von der sozialen Norm aus gedacht. Trotzdem bleibt das Ziel des didaktischen Ansatzes, alle Schüler*innen bei der Entwicklung der jeweiligen zielsprachlichen Bildungssprache zu unterstützen. Der Weg dorthin wird jedoch nicht ein-, sondern mehrsprachig bewältigt (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 3). Zudem handelt es sich um ein funktional begründetes Ziel, das nicht auf der Idee einer Sprachhierarchie fußt. Jede Sprache ist gleich viel wert und potenziell hilfreich beim Lernprozess. Auch Sprachwechsel oder -mischungen können aus dieser Perspektive heraus als kommunikative Kompetenz verstanden werden (vgl. Panagiotopoulou, 2016, S. 13 ff.). Das gilt für den Unterricht z.B., wenn Lernende mit gleicher Familiensprache untereinander die konkrete Aufgabenstellung diskutieren.

Dieser Ansatz wird im KOALA-Programm auf unterschiedliche Art und Weise im Unterrichtsalltag gelebt. Mehrsprachigkeit wird nicht singular zum Thema gemacht, sie ist dauerhaft präsent. Michael Strücker, ein ehemaliger Schulleiter einer KOALA-Schule, fasst das wie folgt zusammen: „Es herrschte auch hier die Regel, dass den Kindern verboten wurde, ihre Muttersprache in der Schule zu sprechen. ‚Du sprichst hier Deutsch, du bist hier in der Schule, also sprichst du hier Deutsch.‘ Das wurde den Kindern auf dem Schulhof gesagt, während sie spielten. Das hat sich grundlegend geändert. [...] Der Satz heißt jetzt: ‚Sprich deine Muttersprache, denn sie ist gut, sie ist wichtig und sie gehört zu dir‘“ (Bezirksregierung Köln, 2021, S. 22). Als Lehrkraft bedeutet das, einen Teil der Kontrolle abzugeben und auch selbst ab und zu in die Rolle einer Schülerin bzw. eines Schülers zu schlüpfen, wenn einem die eigenen Schüler*innen z.B. erklären, dass der Begriff für Qualle auf Griechisch, Italienisch und Russisch ganz ähnlich klingt, während allein der deutsche Terminus abweicht.

Als Lernende*r bedeutet es eine größere Freiheit, die aber zunächst ungewohnt wirkt und an einigen Stellen auch neue Herausforderungen birgt, z.B. kompetent zwischen mehreren Sprachen zu wechseln und sich dabei möglichst nicht durch negative Interferenzen durcheinander bringen zu lassen. Für alle Beteiligten kann das mehrsprachige Unterrichtssetting daher mit mehr Aufwand verbunden sein, aber es stellt auch immer eine (didaktische) Bereicherung dar. Diese Ambiguität soll im Folgenden genauer erläutert werden.

3 Zentrale Bausteine des Koordinierten Mehrsprachigen Lernens

3.1 Koordination von Regelunterricht und Herkunftssprachlichem Unterricht

Das elementare Charakteristikum des Koordinierten Mehrsprachigen Lernens ist die systematische Koordination von HSU und Regelunterricht auf inhaltlicher wie methodischer Ebene. Das bedeutet zum einen eine enge Absprache der Themen, die im vorrangig deutschsprachigen Sachunterricht und dem jeweiligen HSU behandelt werden, zum anderen die Realisierung eines mehrsprachigen Teamteachings in den mindestens zwei, fest im Stundenplan verankerten, sogenannten „KOALA-Stunden“ pro Woche und Klasse. Diese Koordination eröffnet vielfältige Aneignungsmöglichkeiten inhaltlicher Themen (z.B. der Wald oder die alten Römer), aber auch die Chance zu gezielter sprachvergleichender Arbeit. Das fördert bei allen Schüler*innen der Klasse, egal welche sprachlichen Kompetenzen sie von zuhause aus mitbringen, ein sprachliches Bewusstsein und metasprachliche Kompetenzen. Auch wenn sie noch keine Begriffe für bestimmte Sprachsysteme haben, lernen sie doch spielerisch, wie sich Sprachen ähneln und unterscheiden können. So wird z.B. sehr schnell deutlich, dass nicht in allen Sprachen die Nomen großgeschrieben werden oder dass es nicht immer drei Artikel und vier Fälle gibt. Gleichzeitig entdecken die Schüler*innen auch selbstständig Ähnlichkeiten zwischen Sprachen, was sich positiv auf den Spracherwerbsprozess im Deutschen und in der Familiensprache, aber ggf. auch beim Erlernen von Fremdsprachen auswirken kann. Das bestätigt auch Ursula Reichling, eine KOALA-Lehrerin: „In meinem jetzigen 1. Schuljahr haben wir beispielsweise zweisprachig eine Frühlingskarte an die Eltern geschrieben. Die Kinder haben dabei ganz viel Neues entdecken können, z. B.: Groß-/Kleinschreibung, die Stellung des Verbs im Satz. Nicht allen Kindern werden diese Dinge sofort bewusst, aber trotzdem wird schon mal angeregt, über diese Dinge nachzudenken. Ich erlebe immer wieder, dass einzelne Wörter oder sprachliche Phänomene einer anderen Sprache mit Interesse auch von den deutschsprachigen SuSn verglichen und analysiert werden“ (Bezirksregierung Köln, 2021, S. 178) .

3.2 Die drei zentralen Säulen von KOALA

Um solche Lerngelegenheiten realisieren zu können, basiert das KOALA-Programm auf drei zentralen strukturellen Säulen, die erfüllt sein müssen, damit das Konzept administrativ gefördert und erfolgreich umgesetzt werden kann: 1.) eine mehrsprachige Schule mit einer dominanten Familien- oder Herkunftssprache in der Schüler*innenschaft, die nicht Deutsch ist, 2.) ein Unterrichtsangebot von mindestens drei Stunden pro Woche HSU in der dominanten Familiensprache der Schüler*innen und 3.) mindestens eine Stunde pro Woche gemeinsame Vorbereitungszeit zwischen den Regel- und HSU-Lehrkräften, die gemeinsam unterrichten sollen. Förderlich ist außerdem eine engagierte Elternarbeit, um diese z.B. mit in Herausforderungen der Übersetzung einzubeziehen. Wichtig für den Erfolg ist zudem eine Offenheit im gesamten Kollegium für einen multilingualen und interkulturellen Diskurs an der Schule, der durch das Koordinierte Mehrsprachige Lernen unterstützt wird.

Der Grundgedanke, der hinter der 1. Säule steht, ist die Tatsache, dass bei z.B. 23 unterschiedlichen Sprachen, die neben Deutsch in einer Klasse ggf. vertreten sind, nicht für jede Sprache eine HSU-Lehrkraft involviert werden kann. Daher ist es sinnvoll, eine HSU-Lehrkraft einzubeziehen, die die Sprache spricht, die auch die meisten Schüler*innen sprechen. Gleichwohl bedeutet das nicht, dass andere Sprachen weniger berücksichtigt würden. Auch viele KOALA-Schulen erleben eine zunehmende sprachliche Vielfalt in den Klassen und es gelingt ihnen sehr gut damit umzugehen. Es kann einfacher sein, wenn Lehrpersonen und Schüler*innen über viele Überschneidungen in ihren gesamtsprachlichen Repertoires verfügen, aber die Grundprinzipien des Translanguaging beispielsweise funktionieren auch völlig unabhängig davon.

Säule 2 zielt darauf ab sicherzustellen, dass auch die nichtdeutschen Familiensprachen der Schüler*innen gezielt gefördert werden. Da die Umgebungssprache der Lernenden in der Schule vorrangig Deutsch ist und in der Familie v.a. Alltagssprachliche Register genutzt werden, können die Lernenden von dem mehrsprachigen Unterrichtsangebot am besten profitieren, wenn sie parallel auch gezielt in der Entwicklung bildungs- bzw. schriftsprachlicher Kompetenzen in beiden Sprachen gefördert werden. Entsprechend sollte es im Kontext des Koordinierten Mehrsprachigen Lernens von den Schulen stark unterstützt werden, wenn die Schüler*innen, für die es an der Schule selbst kein HSU-Angebot in ihrer Familiensprache gibt, diesen andernorts wahrnehmen.

Die Säule 3 hingegen garantiert eine effektive Zusammenarbeit und vor allem ein gut abgestimmtes Teamteaching zwischen Regel- und HSU-Lehrkraft, denn um echte Synergien entstehen zu lassen und die Sprachen gewinnbringend im Unterrichtsetting zu kombinieren, bedarf es mehr als reiner Übersetzungstätigkeiten. Im Gegenteil: Es ist diese Kooperation auf Augenhöhe, die beide Lehrkräfte gleichwertig als Gestalter*innen des Lehr-Lernangebots definiert, die KOALA ausmacht.

4 Was es bedeutet, KOALA-Schule zu sein

4.1 Schulspezifische Ausgestaltung

Was genau es für eine Schule bedeutet, KOALA-Schule zu sein, kann – trotz der skizzierten Rahmenbedingungen – von dem jeweiligen Kollegium im Diskurs mit der Schulleitung unterschiedlich ausgestaltet werden. Zudem ist die Art und Weise der Implementation von der Organisationsform und der Erfahrung der Schule mit Mehrsprachigkeitsdidaktik abhängig. So ist es möglich, KOALA an mehrzügigen Grundschulen nur in einem, in mehreren oder auch in allen Zügen durchzuführen und das sowohl im jahrgangsgebundenen wie auch im jahrgangsübergreifenden Unterricht. Es muss also nicht unbedingt jede Lehrkraft einer Schule nach den KOALA-Prinzipien unterrichten, wichtig ist aber, dass das Kollegium grundsätzlich dahintersteht. Dafür sollte zu Beginn der Implementation und auch nachfolgend während der Umsetzung immer wieder eine aktive Kommunikation zu dem Thema innerhalb der Schule stattfinden, damit alle informiert sind.

Dafür eignen sich insbesondere Lehrer*innenkonferenzen, in denen das Programm sowie jeweils aktuelle Planungen dem gesamten Kollegium vorgestellt werden können. Für die Lehrkräfte, die interessiert daran sind, selbst KOALA in ihrer Klasse umzusetzen, bietet sich eine Hospitationsstunde in einer KOALA-Schule mit langjähriger Praxiserfahrung an. So berichtet Metin Cetin, KOALA-Lehrer und ehemaliger Projektleiter, wie er interessierten Schulen das KOALA-Programm nahegebracht hat: „Wir haben in der Lehrerkonferenz sehr ausführlich KOALA vorgestellt und konkret über die Umsetzungsmöglichkeiten gesprochen. Wir haben auch immer gesagt, dass nicht alle Lehrkräfte KOALA machen müssen, sondern die Kolleginnen und Kollegen, die es wirklich wollen. Keiner sollte es gegen seine Überzeugung machen, denn das bringt wenig. [...] Ich bekomme oft Anfragen zu einem Besuch in meinem Unterricht und in der Teamteaching-Stunde mit meiner Kollegin [...].“

Die Besucherinnen und Besucher wollen in der Praxis sehen, wie KOALA funktioniert“ (Bezirksregierung Köln, 2021, S. 170-171).

Wichtig ist zudem, das Koordinierte Mehrsprachige Lernen schon bei der Zusammensetzung der Klassen zu beachten. Wenn sich Kinder mit der oder den gleichen Herkunfts- und/oder Familiensprache(n) anmelden, ist es sinnvoll, diese Kinder möglichst in die gleiche Klasse zu setzen, damit sie diese Überschneidungen ihrer gesamtsprachlichen Repertoires im Sinne des Translanguaging im Klassengespräch produktiv nutzen können. Der Einbezug mehrsprachiger Kompetenzen ist grundsätzlich in jedem Unterrichtsetting und unabhängig von den sprachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte möglich. Unterstützen können dabei die Elternschaft, mehrsprachige Bücher, Materialien und vor allem digitale Tools, die ein schnelles Switchen zwischen Sprachen sowie Vorlese- und Übersetzungsfunktionen in unterschiedlichen Sprachen ermöglichen (vgl. Woerfel, 2020), aber die Möglichkeit eines persönlichen Peer-Gesprächs mit Rückgriff auf gemeinsame verschiedensprachliche Kompetenzen bleibt weiter eine besondere Bereicherung für die Schüler*innen. Solche Austauschmöglichkeiten können nicht nur die klasseninterne Verständigung und das Verständnis von Unterrichtsinhalten unterstützen, sondern den Lernenden auch mehr Sicherheit geben.

4.2 Schulübergreifende Kooperationen

Die Umsetzung des Koordinierten Mehrsprachigen Lernens, abgestimmt auf die jeweilige Lerngruppe, bereitet immer wieder Vorbereitungs- oder Koordinationsaufwand, aber keine Schule und auch kein Lehrer*innen-Tandem ist damit allein. Für einen aktiven Austausch der KOALA-Schulen untereinander wurde im Regierungsbezirk Köln beispielsweise ein Arbeitskreis etabliert, in dem sich KOALA-Lehrkräfte regelmäßig austauschen, um gemeinsam konzeptionelle, methodische oder organisatorische Aspekte des Koordinierten Mehrsprachigen Lehrens und Lernens zu diskutieren und weiterzuentwickeln. In diesem Setting werden wertvolle Erfahrungen, aber auch konkrete Materialien ausgetauscht. So beschreibt auch Ursula Reichling den Arbeitskreis als wichtiges Format, um als Lehrer*innen-Tandem neue Anregungen für den gemeinsam ausgestalteten Koordinierten Mehrsprachigen Unterricht zu erhalten: „Im Arbeitskreis Didaktik KOALA haben wir uns regelmäßig mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen KOALA-Schulen ausgetauscht zu Themen wie Teamarbeit, Unterrichtsinhalten, Sprachvergleich, Sprachphänomenen, mehrsprachigen Materialien, Methoden, [...]“. Es war immer Voraussetzung, dass man pro

Schule als Team erscheint. Je nachdem kamen auch mehrere Lehrkräfte aus einem Kollegium, da das Interesse groß war, sich vielfältige Anregungen zur Umsetzung von Themen im KOALA-Unterricht zu holen oder auch eigene Ideen und Erfahrungen vorzustellen und sich darüber auszutauschen oder neue Inhalte zweisprachig zu erarbeiten“ (Bezirksregierung Köln, 2021, S. 35).

Auch im Arbeitskreis findet demnach seit der Gründung der KOALA inhärente Dialog auf Augenhöhe zwischen allen Beteiligten statt, den Metin Cetin pointiert beschreibt: „Es war ja nicht so, dass wir als Projektleitung schon alle Fragen beantworten konnten. Wir haben gemeinsam gelernt“ (Bezirksregierung Köln, 2021, S. 169). Aus dieser Zusammenarbeit ist zudem eine praxisnahe Handreichung zum Planen und Vorbereiten des Koordinierten Mehrsprachigen Lernens entstanden. Diese umfasst sowohl genauere Darstellungen zu den konzeptionellen Hintergründen des Programms sowie den strukturellen Voraussetzungen der Umsetzung als auch eine Sammlung an konkreten Praxisbeispielen und Unterrichtshilfen (vgl. Bezirksregierung, 2021). Weitere konkrete Anregungen für die Praxis finden sich bei Ayten (2016).

4.3 Vielfältige Lerngelegenheiten

Wenn man mit beteiligten Lehrkräften, Schulleitungen, aber auch Eltern und Schüler*innen spricht, wird schnell deutlich, dass KOALA mehr ist als nur ein bestimmtes Unterrichtskonzept. Es verändert oft die Haltung und Perspektiven der beteiligten Akteur*innen und trägt zu einem offenen Schulklima bei, in dem Vielfalt positiv konnotiert ist. Das betont auch Gülten Corlu, die als Lehrerin im HSU und im KOALA-Unterricht tätig ist: „Es gibt keine Berührungsängste mehr zwischen Lehrkräften des RU und Lehrkräften des HSU, weil sie bei KOALA eng zusammenarbeiten. [...] Die im Klassenverband vorgelebten positiven Lehrerbeispiele wirken sich auf die Lernatmosphäre, auf die Toleranz und Akzeptanz unter den SuS aus. Mit der sprachlichen Förderung wird auch die kulturelle Identität gefördert“ (Bezirksregierung, 2021, S. 26). Diese positiven Effekte sieht auch der Schulleiter Michael Strücker: „Das interkulturelle Lernen in einer Schule, in der so viele Kulturen zusammenkommen, so wie wir es hier in der Schule erleben, hat viel damit zu tun, dass die vorhandenen Sprachen gesprochen werden, dass man über die verschiedenen Kulturen spricht und dass man dies mit der Sprache verbindet. [...] Die Kinder lernen voneinander, indem sie diese Sprachen hören und dadurch die Fremdheit gegenüber anderen

Kulturen und Sprachen verlieren. Ich bin fest davon überzeugt, dass dies den Kindern zugutekommt, auch für das Lernen einer Fremdsprache“ (Bezirksregierung Köln, 2021, S. 22).

Auch eine Mutter berichtet, wie KOALA bei ihrem Sohn die Begeisterung für Sprache unterstützt: „Er kommt nach Hause von der Schule, sehr begeistert, wenn er ein neues Wort gelernt hat und freut sich, wenn ich das Wort nicht kenne oder übersetzen kann. Es ist bei vielen Sprachen so, im Türkischen, im Polnischen und bei vielen anderen Sprachen. Er ist sehr an Sprachen interessiert und freut sich, wenn er viele Sprachen hört“ (Bezirksregierung Köln, 2021, S. 23). Aber es sind nicht nur die Schüler*innen, die im KOALA-Unterricht lernen. Ursula Reichling erläutert, wie sie sich auch als Lehrkraft weiterentwickelt hat und selbst viel aus dem neuen Lehr-Lern-Setting mitnehmen konnte: „Man bekommt eine andere Sicht auf die Dinge. Mir selbst erging es oft so bei Kleinigkeiten, z.B. wenn Kinder ständig eine andere Satzstellung verwendeten oder bestimmte Begriffe, die ich nicht verstanden habe, z.B. ‚Ich mache das Licht auf oder zu‘ anstatt ‚an oder aus‘“ (Bezirksregierung Köln, 2021, S. 178).

Auch viele Schüler*innen behalten ihre KOALA-Klasse als bereichernd in Erinnerung: „Ich habe von vielen Sprachen Wörter, Lieder und Sätze gelernt. Die KOALA-Klassen finde ich sehr schön, weil man total viel über andere Länder lernt und die Kinder sich für andere Sprachen interessieren“ (Bezirksregierung, 2021, S. 27). Andererseits weisen befragte Schüler*innen auch daraufhin, dass mehrere Sprachen zu lernen, durchaus zu einem Mehraufwand führen und anstrengend sein kann. Während ein Schüler ausführt: „dann haben wir zwei Stunden Türkisch nacheinander, dann ist das manchmal schon anstrengend, aber macht auf jeden Fall Spaß“ (Vogel, 2021, S. 58), verweist eine weitere Schülerin auf ein insgesamt erhöhtes Lernpensum, das sich für sie ergibt: „dann muss ich immer ich mehr noch mehr machen“ (Vogel, 2021, S. 58).

5 Aus wissenschaftlicher Perspektive: Effekte des Koordinierten Mehrsprachigen Lernens

In einer quantitativen Studie hat Hans Reich über einen Zeitraum von vier Jahren (2006-2010) die Wirksamkeit verschiedener Förderkonzepte schriftsprachlicher Fähigkeiten von Grundschüler*innen erfasst. Überprüft wurde dies mittels verschiedener sprachlicher Diagnoseinstrumente, deren Ergebnisse eine quantitative Analyse im Quer- und Längsschnitt ermöglichen. Ergänzend wurden Fragebögen zur Erfassung der Einstellung der Lehrkräfte der

jeweiligen Kollegien gegenüber Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer eingesetzt (vgl. Reich, 2015, S. 7). Vergleichend gegenübergestellt wurden (i) das KOALA-Modell des Koordinierten Mehrsprachigen Lernens, (ii) eine Kombination aus gezielter Deutschförderung und HSU (damals „Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“) sowie als drittes Modell (iii) die reine Deutschförderung ohne herkunftssprachliche Elemente. Erfasst wurden dabei die schriftsprachlichen Fähigkeiten von 106 deutsch- und türkischsprachigen Schüler*innen vom Schuleintritt bis zum Übergang in die weiterführende Schule im Regierungsbezirk Köln (ebd., S. 6-7).

Während die Ergebnisse für das zweite Modell des ergänzenden HSU eine, wahrscheinlich in der Erhebungssituation begründete, schwer zu deutende Datenlage offerieren (Reich, 2015, S. 16-17), zeigen sie sehr eindeutig, dass die durch KOALA geförderten Schüler*innen beim Leseverstehen und der Produktion schriftlicher Texte mindestens genauso gut abschnitten wie die Lernenden, die allein in der deutschen Sprache gefördert wurden (vgl. Reich, 2015, S. 15). Im vierten Schuljahr erzielten die durch KOALA geförderten Schüler*innen in Bezug auf Umfang und Ausgestaltung der Texte in Deutsch wie auch in Türkisch sogar signifikant bessere Werte als die Schüler*innen der reinen Deutsch-Förderung (vgl. Reich, 2015, S. 15). Zudem „erreichen die KOALA-Schülerinnen und Schüler“, nach Reich, „einen bemerkenswert hohen Stand ausgewogener Bilateralität“ (Reich, 2015, S. 16). Die koordinierte Förderung von Deutsch und der Familien- bzw. Herkunftssprache führte also nicht zur Vernachlässigung der sprachlichen Bildung im Deutschen, sondern eher zu der beabsichtigten ausgewogenen Förderung beider Sprachen.

Auffällig in diesem Kontext ist, dass Reich an den KOALA-Schulen auch besonders positive Einstellungen der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit und ein hohes Maß an Kooperation zwischen Regel- und HSU-Lehrkraft verzeichnen konnte. Diese „Korrelationen der Einstellungs- und Kooperationswerte bei den Lehrkräften [...] mit den schriftsprachlichen Leistungen bei den [...] Schülerinnen und Schülern“ legen nahe, „dass Offenheit für sprachliche Vielfalt und Interkulturalität innerhalb des Lehrerkollegiums wirksame Einflussfaktoren für die sprachliche Bildung sind (Reich, 2015, S. 17).“ Im KOALA-Lernsetting entsteht demnach ein „Klima der Wertschätzung von Sprachen- und Kulturenvielfalt“, das zu einer Stärkung „der Sprachlernmotivation und der Sprachlernfähigkeit“ (Reich, 2015, S. 18) führt. Insgesamt kommt Reich demnach zu dem Fazit: „Der koordinierte Unterricht im Türkischen wirkt sich eindeutig positiv auf die Aneignung der türkischen Schriftsprache aus; es werden Lernerfolge erzielt, die über einen

bloßen Transfer aus dem Deutschen weit hinausgehen. Gleichzeitig bleiben die Schülerinnen und Schüler, die diesen Unterricht erhalten, bei keiner Teilfähigkeit und zu keiner Zeit hinter den Deutschleistungen der ausschließlich in der deutschen Sprache geförderten Schülerinnen und Schüler zurück – im Gegenteil: sie übertreffen diese im vierten Schuljahr beim Verfassen schriftlicher Erzählungen im Deutschen“ (Reich, 2015, S. 16).

Wie das Koordinierte Mehrsprachige Lernen von den Schüler*innen selbst wahrgenommen wird, hat Lina-Maria Vogel² – wiederum mit Bezug auf den Regierungsbezirk Köln – im Jahr 2020 genauer erfasst. Sie führte dazu Interviews mit den Schüler*innen an KOALA-Schulen durch und wertete diese mittels qualitativer Inhaltsanalyse aus. Dabei zeigte sich, dass die befragten Schüler*innen der KOALA-Schulen ihre Sprachen in einer „funktionalen Wechselbeziehung“ (Vogel, 2020, S. 57) erleben. Es scheint für sie selbstverständlich zu sein, alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen zu nutzen, um Inhalte zu verstehen und Aufgaben bearbeiten zu können. Mehrsprachigkeit wird demnach auch von ihnen als Ressource verstanden und entsprechend genutzt. Besonders für Schüler*innen, deren Kompetenzen in der Schulsprache Deutsch und in der Familiensprache nicht gleich stark ausgeprägt sind, sehen sie die Übersetzungen der Lehrkräfte im Unterricht als großes Potenzial an. Das kann zum einen eine Unterstützung beim systematischen Erwerb der Familiensprache sein: „Ist okay, weil da lerne ich ja wenigstens wie ich Türkisch spreche, damit ich gut (betont) Türkisch sprechen kann“ (Vogel, 2020, S. 235). Aber auch eine Hilfe bei der Inhaltsaneignung und dem Ausbau der Bildungssprache im Deutschen: „Gut, für mich es ist okay, weil ein paar Kinder können nicht so gut Deutsch und dann können die Türkisch und unser Türkischlehrer sagt Sachen, was wir in Deutsch sagen“ (Vogel, 2020, S. 197).

Auf der anderen Seite werden die Übersetzungen der Lehrkräfte zum Teil auch als zeitraubend empfunden und die eigenen Übersetzungen als durchaus anspruchsvolle Herausforderung. Ein Schüler rechnet vor: „also erklärt die Lehrerin uns irgendetwas und (Name der Türkischlehrkraft) sagt das Gleiche auf Türkisch, also was eigentlich fünf Minuten dauert, verdoppelt sich dann auf 10 Minuten“ (Vogel, 2020, S. 55). Er betont jedoch auch, dass sich durch das Lehrer*innen-Tandem die Unterstützung und Kontrolle der Schüler*innenarbeiten während des Unterrichts effektiver gestaltet: „beim Koala-Unterricht gibt es ja zwei Lehrer und die können dann doppelt schnell kontrollieren“ (Vogel, 2020, S. 181). In Bezug auf die an sie gerichteten sprachlichen Erwartungen erklärt eine Schülerin:

² Die Daten wurden innerhalb der Masterarbeit erhoben.

„dann ist das so schwierig, weil ich das immer auf eine andere Sprache, zum Beispiel Türkisch übersetzen muss und dann ist das manchmal schwer“ (Vogel, 2020, S. 59). Ein anderer Schüler führt aus, dass er Übersetzungen vor allem dann als schwierig empfindet, wenn Inhalte nur mündlich vermittelt werden: „weil ich finde es so schwer [...] ohne dass es da steht auf Türkisch“ (Vogel, 2020, S. 71).

Die Interviews zeigen jedoch auch, dass viele der befragten Schüler*innen schon in der Grundschule über ein beachtliches Maß an metasprachlichem Bewusstsein verfügen und gerne eigenständige Sprachvergleiche anstellen. Dabei ist den Schüler*innen die eigene Leistung meistens gar nicht bewusst. Sie analysieren einfach die sprachlichen Herausforderungen, denen sie begegnen, wie die folgenden Überlegungen einer Schülerin zum Wort für Familie auf Deutsch und Türkisch illustrieren: „Manchmal schon, manchmal ist das gleich, nur das wird etwas anders gesprochen [okay] weil im Türkischen gibt es andere Buchstaben [mhm (bejahend)] zum Beispiel ein s mit Strich ist dann ein sch außer da muss man nicht ein s c h also das ist nicht wie im Deutschen oder ein c mit Strich dann ist ein tsche [ja okay]. [...] Also bei, bei Familie (Betonung auf letzter Silbe) hatte ich gedacht (...) ähm das wird auf Türkisch mit ei geschrieben, aber nicht wie e i, sondern a i, das wird bei Türkischem dann a i. [Interviewerin:] Was heißt denn Familie auf Türkisch? [Schülerin:] Ailem“ (Vogel, 2020, S. 135-136). Diese Fähigkeit wurde in der Studie nicht dezidiert erhoben, aber die Vermutung liegt nahe, dass die sich zeigenden Kompetenzen durch den KOALA-Unterricht systematisch unterstützt werden.

In den Interviews zeigt sich außerdem, dass die Schüler*innen sich eine Fortsetzung der Mehrsprachigkeitsorientierung und Mehrsprachigkeitsdidaktik auch an der weiterführenden Schule wünschen würden (Vogel, 2020, S. 58-60). Sie selbst haben erkannt, dass KOALA nicht einseitig in einer Vermittlung von Inhalten durch die Lehrkräfte an die Schüler*innen funktioniert, sondern eine sprachliche Vielfalt ermöglicht, in der alle voneinander lernen können. So beschreibt eine Schülerin sehr anschaulich das, was auch der Translanguaging-Ansatz proklamiert: „Ich wünsche mir, dass wir auch da unsere Sprache reden können, dass wir nicht nur Deutsch da reden können, sondern auch vielleicht Russisch, Türkisch und andere Sprachen, Spanisch [mhm (bejahend)] und dass wir auch mehr lernen können von Sprachen und oder die Lehrer, die wissen ja auch nicht so viele Sprachen, zum Beispiel wie (Name der Klassenlehrerin) kann nicht so (betont) gut Spanisch, kann nicht so viele Wörter wie ich und die anderen Kinder, dann lernen die halt auch ein paar Sprachen auf Spanisch, wenn man die sagt“ (Vogel, 2020, S. 259).

Vogel zieht daher insgesamt ein positives Resümée und fasst abschließend zusammen: „Die sprachliche Integration von Herkunftssprachen im schulischen Kontext ist dabei nicht nur eine didaktische Entscheidung. Es ist ein pädagogisches Handeln, das Schüler*innen in ihren individuellen Potentialen fördert und sie in die Gesellschaft integriert“ (Vogel, 2020, S. 74).

6 Fazit

KOALA bietet ein Modell der Mehrsprachigkeitsorientierung, das den gesamtsprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen nicht nur Anerkennung und Wertschätzung entgegenbringt, sondern Mehrsprachigkeit auch gezielt fördert und dabei besonders migrationsbedingte Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Damit kann es langfristig zu einer größeren Bildungsgerechtigkeit im deutschen Schulsystem und einer bewusst gelebten sprachlichen Vielfalt jenseits etablierter Sprachhierarchien in Schule wie Gesellschaft beitragen. Für Lehrkräfte bedeutet dies die spannende, aber durchaus auch herausfordernde Aufgabe einer immer wieder neuen Vorbereitung und motivierenden didaktischen Gestaltung des Unterrichts, um die Lernenden produktiv dabei zu unterstützen, ihre mitgebrachten Ressourcen effektiv zu nutzen und sich als mehrsprachiges Individuum frei zu entfalten. Praxisorientierte Unterstützung bietet dafür neben der KOALA-Handreichung (Bezirksregierung Köln, 2021) die DemeK-Handreichung zur gelebten Mehrsprachigkeit (Bezirksregierung Köln, 2016) sowie die Handreichung des Mercator-Instituts zur Förderung von Mehrsprachigkeit durch digitale Medien (Woerfel, 2020).

Grenzen des KOALA-Programms zeigen sich aktuell darin, dass das Ursprungsmodell vor allem auf bilinguale Lehr-Lern-Settings ausgelegt war und nun stärker diversifiziert werden muss. Das gelingt aber an vielen Stellen bereits sehr gut, da an den KOALA-Schulen eine starke Offenheit gegenüber Interkulturalität und Mehrsprachigkeit gelebt wird (vgl. Reich, 2015, S. 17), was auch die US-amerikanische Erziehungswissenschaftlerin Ofelia García bestätigt. Sie stellt nach der Hospitation in einer KOALA-Schule fest: „Das Koala Konzept ist wichtig, weil es weltweit immer mehr multilinguale Klassenverbände gibt, bestehend aus Kindern mit sehr unterschiedlichen Sprachmerkmalen. Der traditionelle zweisprachige Unterricht funktioniert nicht in allen Kontexten und daher stellt Koala eine Alternative dar, die sowohl für Kinder aus Minderheiten- wie aus Mehrheitensprachen von Nutzen sein kann“ (Bezirksregierung Köln, 2021, S. 20).

Trotz des oben vorgestellten breit proklamierten europäischen Bildungsziels der Mehrsprachigkeit konstatierte Krumm 2010: „Europa ist noch weit davon entfernt, ein mehrsprachiges Selbstkonzept als selbstverständlich und legitim zu betrachten. Insofern ist es meines Erachtens wichtig, die Strukturen und Selbstverständnisse [...] zu identifizieren, die ein sprachenfreundliches Klima und günstige Voraussetzungen für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit schaffen“ (Krumm, 2010, S. 22). KOALA bietet Strukturen an, die genau dazu beitragen können. So werden langfristig sprachbedingte Benachteiligungen abgebaut und ein Klima der Anerkennung entwickelt, das auf einem gegenseitigen Interesse für unterschiedliche Sprachen und Kulturen fußt.

7 Literatur

- Ayten, Aslı Can (2016). KOALA – koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. In: Die Grundschulzeitschrift, 30 (4), 46-47.
- Bayer, N. (2011). Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Ergebnisse aus Leistungsmessungen bei fremdsprachigen Zürcher Kindergartenkindern. Zürich: Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich. <http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/Diss13ohneAnhang.pdf>
- Bezirksregierung Köln (2016). Gelebte Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als fächerübergreifendes Erziehungsprinzip für die Primarstufe. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_gelebte_mehrsprachigkeit.pdf
- Bezirksregierung Köln (2021). KOALA. Koordiniertes mehrsprachiges Lernen. Handreichung zum Planen und Vorbereiten. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_handreichung_planen_vorbereiten.pdf
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. Die Deutsche Schule, 3, S. 275-286. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102526&uid=frei
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>.
- Council of the European Union (2014). Conclusions on multilingualism and the development of language competences. Brüssel. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf
- Dewey, J. (2001). My pedagogic creed. In H. Schreier (Hrsg.), Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis. (S. 9-22). Klett-Cotta.
- Europäischer Rat (2002). Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Barcelona) 15. und 16. März 2002. C/02/930. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/PRES_02_930
- Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt.
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2020). Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. ProDaZ. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf
- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Palgrave Macmillan.
- Göbel, K & Buchwald, P. (2017). Interkulturalität und Schule. Migration — Heterogenität - Bildung. Ferdinand Schöningh.
- Gogolin, I. (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Pädagogik, 58, Nr. 2, S. 42-45.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2015). Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den

Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. KOM/2005/0596 endg. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?qid=1448019646969&uri=CELEX:52005DC0596>

Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. AkDaF Rundbrief, 61/2010. http://akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW. 13-61 Nr. 2. Herkunftssprachlicher Unterricht. Redaktioneller Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28.06.2016 (ABl. NRW. 07-08/16 S. 69), eingearbeitet: Redaktioneller Erlass vom 28.05.2020 (ABl. NRW. 06/20).

Niedrig, H. (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In N. Thoma, & M. Knappik (Hrsg.), Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. (S. 69-86). transcript.

Oomen-Welke, I. (2010). Sprachförderung durch Erkunden von Sprachen. Präkonzepte und Selbststeuerung, Reflexion und Kompetenzerwerb durch Sprachvergleich. Der Deutschunterricht, 62/6, S. 69-80.

Panagiotopoulou, A. (2016). Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf

Reich, H. (2015). Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht von Prof. Dr. Hans H. Reich. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_reich_evaluierung.pdf

Vogel, L.-M. (2020). Zur Bedeutung der koordinierten Alphabetisierung von Erst- und Zweitsprachen: Eine qualitative Interviewstudie mit Teilnehmenden am Koala Programm. Universität zu Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/53621/>

Woerfel, T. (2020). Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/200804_Handreichung_A3_final.pdf