

© Hakan Ören, Almut Küppers (Dezember 2019)

Inklusives Sprachenlernen.

Erläuterungen zum inklusiven Konzept für das Fach Türkisch als alternative 2. oder 3. Fremdsprache an der Deutschen Schule in Istanbul¹

Das hier vorgestellte Konzept ist aus der Unterrichtspraxis erwachsen. Es ist das Resultat einer vierjährigen Fachentwicklung (2014-2018), an der Schulleitung, Elternschaft, Lehrkräfte und Schüler*innen, sowie – in der Phase der Antragstellung bei der Kultusministerkonferenz (KMK) – der für die Schule zuständige Referent im BLAschA-Ausschuss² beteiligt waren³. Der Originaltext des Konzeptes sowie ausgewählte Anlagen sollen hier für eine interessierte Leserschaft zugänglich gemacht werden; in diesem vorangestellten Kommentar werden zentrale Aspekte vertiefend erläutert.

Das Konzept bildet die Grundlage für den Antrag der Deutschen Botschaftsschule Ankara, Zweigstelle Istanbul (im Folgenden DSI – Deutsche Schule Istanbul), Türkisch als vollwertiges Fach im Curriculum zu integrieren. Mit der Genehmigung des Antrages durch die KMK im Frühjahr 2018 ist Türkisch nun eine 2. oder 3. Fremdsprache (nach Englisch) und kann von den Schüler*innen als Alternative zu Französisch oder als eine zusätzliche

¹ Dem Text ist ein weiter Inklusionsbegriff zugrunde gelegt, der alle Diversitätsdimensionen einbezieht.

² Das ist der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland. Der zuständige Referent für die Deutsche Schule Istanbul war durch wertvolle inhaltliche und redaktionelle Rückmeldungen an der endgültigen Fassung des Konzeptes beteiligt.

³ Hakan Ören in der Zeit von 2014-2019 als Leiter der Sekundarstufe I und aktuell als stellvertretender Schulleiter, Kontakt: stellvertreter@ds-istanbul.net. Almut Küppers, Englischdidaktikerin an der Goethe-Universität Frankfurt, als Elternvertreterin und von 2014-2017 als Vorsitzende des Elternbeirats, Kontakt: a.kueppers@em.uni-frankfurt.de, sowie die Kollegen der Fachschaft Türkisch, Kontakt über den Leiter der Fachschaft, Oğuz Tarihsen: fachschaft.tuerkisch@ds-istanbul.net.

Fremdsprache gewählt werden. Die Noten sind versetzungsrelevant und können andere Noten ausgleichen. Erstmals ist es den mehrheitlich bilingualen bzw. mehrsprachigen Schüler*innen damit an dieser deutschen Auslandsschule möglich, Kompetenzen in der Familiensprache Türkisch als kulturelles Kapital für ihren Bildungsverlauf zu nutzen, perspektivisch z.B. als Nachweis über die zweite Fremdsprache für das Abitur. Ebenfalls erstmalig haben die (oft einsprachig) mit der Familiensprache Deutsch aufwachsenden Lernenden bzw. diejenigen, die mit anderen Familiensprachen aufwachsen, nun die Möglichkeit, Grundlagen in der Landessprache Türkisch systematisch zu lernen und darin fremdsprachliche Kompetenzen zu entwickeln.

Ausgangslage

Die DSI operiert als deutschsprachige Schule in einem mehrheitlich türkischsprachigen Umfeld und ist eine der ältesten deutschen Auslandsschulen. Im Jahr 2018 wurde ihr 150-jähriges Bestehen mit vielen Festakten gefeiert. Den deutschen Zweig der Schule besuchen überwiegend bilinguale Schüler*innen, deren Erst- oder Zweitsprache Türkisch ist⁴. Nur etwa 20-30% der Lernenden kommen aus einsprachig Deutsch sprechenden Familien. In diesem Zweig der Schule spielte das Fach Türkisch im Fächerkanon lange Zeit keine Rolle, da die türkische Sprache für die Schüler*innen in den deutschen Klassen als nicht bildungsrelevant erachtet wurde. Viele der zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder konnten dadurch ihre Familiensprache Türkisch bisher nicht (bildungssprachlich) entwickeln. Kinder und Jugendliche, die nur für einen begrenzten Zeitraum in Istanbul lebten und in ihren Familien (fast) ausschließlich Deutsch sprachen, entwickelten nur dann nennenswerte kommunikative Kompetenzen in der Landessprache, wenn in den Familien türkischer Privatunterricht organisiert wurde. Eine vom Elternbeirat organisierte Online-Umfrage aus dem Jahr 2013 dokumentierte einen klaren Elternwunsch, Türkisch als vollwertiges Fach an der Schule

⁴ Die Schule besteht aus einem deutschen und einem türkischen Zweig. Den türkischen Zweig der Schule besuchen Lernende, die zur Bildungselite des Landes gezählt werden können und deren Familiensprache Türkisch ist. Sie wachsen mehrheitlich monolingual auf und werden in einem bilingualen Deutsch-Türkischen Bildungsprogramm innerhalb von fünf Jahren zum Abitur geführt. Der deutsche Zweig der DSI ist von Jahrgangsstufe 5 bis 12 einzügig und operiert als integrierte Gesamtschule. Hier werden Lernende aller in Deutschland vorkommenden Schulformen beschult, so dass in den Klassen u.U. Kinder mit besonderem Förderbedarf zu finden sind ebenso wie hochbegabte. Die deutschen Klassen zeichnen sich – im Vergleich zu den türkischen Klassen – durch große Kompetenzspreizung aus sowie durch hohe linguistische und kulturelle Vielfalt.

einzuführen⁵. Eine große Mehrheit der Eltern wünschte sich ein Bildungsangebot bis zum Abitur und war ebenfalls damit einverstanden, dass dies zusätzliche Stunden in der Stundentafel ihrer Kinder bedeuten würde. Durch personelle Veränderungen im Schulmanagement wurden ab dem Jahr 2014 verschiedene Schulentwicklungsprojekte möglich, unter anderem eine Initiative zur Entwicklung des Faches Türkisch als Fremdsprache.

Fachentwicklung in der Pilotphase: Gescheiterter Homogenisierungs-Ansatz

Im Sommer 2015 wurde eine Arbeitsgruppe zur Fachentwicklung gebildet, in der nicht nur der Sekundarstufenleiter sowie eine Elternvertreterin mitarbeiteten, sondern auch die damals neu eingestellte Türkischlehrkraft, die ihre Fakultas an der Universität Duisburg-Essen erworben hatte. Eine zweite Lehrkraft mit Türkisch-Fakultas folgte im drauffolgenden Jahr. Zunächst wurde in einer zweijährigen Pilotphase ein äußerer Differenzierungsansatz verfolgt (vgl. DSI-Konzept 2018, S. 4-5) und die Schüler*innen der Klassen 5 und 6 jahrgangsübergreifend in drei Gruppen mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus beschult. Es gab eine Gruppe für die Fremdsprachenlerner*innen sowie eine Gruppe für bilinguale Kinder mit sehr guten Türkischkompetenzen sowie eine Gruppe für bilinguale Kinder mit weniger guten Türkischkompetenzen. Dieser klassische Homogenisierungsversuch führte jedoch bei allen Beteiligten zu Frustrationen und scheiterte an den großen Kompetenzunterschieden innerhalb der Gruppen, den daraus resultierenden hohen Differenzierungsanstrengungen, den dazu fehlenden Materialien sowie der grundsätzlichen Problematik der Bewertung und Benotung im Klassen- bzw. Gruppenmittel. Das Grundproblem bestand darin, dass die vielfältigen Türkischkompetenzen der Lernenden nicht zur klassischen Einteilung der Kinder in „Bilinguale“ und „Fremdsprachenlerner*innen“ passten. In der Gruppe der bilingualen Kinder fanden sich solche, die in Istanbul aufwachsen und muttersprachliche Kompetenzen besitzen, d.h. Türkisch als dominante Umgebungssprache und damit als Muttersprache erwerben. Diese Kinder können auf Türkisch nicht nur muttersprachlich kommunizieren, sondern fangen je nach Interesse und Bildungshintergrund der Eltern z.T. auch an zu lesen

⁵ Mit einer Rücklaufquote von 58% waren die durch die Umfrage (Mai-Juni 2013) generierten Zahlen belastbar; die Ergebnisse zeigten, dass über zwei Drittel der Eltern grundsätzlich eine Verbesserung des Türkischangebotes für ihre Kinder begrüßen würden (71%) und 67,1% fanden, dass Türkisch bis zum Ende der 12. Klasse unterrichtet werden sollte.

und zu schreiben. Darüber hinaus gab es in der Gruppe der Bilingualen auch solche Kinder, die Türkisch in Deutschland (oder Österreich, in der Schweiz etc.) erworben haben und die in 2. oder 3. Generation Türkisch als eine (von zwei oder mehreren) Familiensprache erlernen im Kontext von Deutsch als dominanter Umgebungssprache. Die Erwerbsbedingungen, unter denen diese sogenannten „Herkunftssprecher*innen“ (vgl. Polinsky 2017, Mehlhorn & Bremer 2018) ihre (Groß-) Muttersprache lernen, sind nicht zu vergleichen mit den Bedingungen muttersprachlicher Sprecher*innen. Die Kompetenzen der Herkunftssprecher*innen variieren stark und sind je nach Erwerbsbedingungen (Anzahl der Sprecher*innen und Qualität der Kommunikation in der Familie, Kontakt zu Verwandten im Herkunftsland, Prestige im Umfeld und Anwendungsmöglichkeiten im Alltag) schwach, gut oder sehr gut entwickelt. Ähnlich heterogen wie die Bilingualen erwies sich auch die Gruppe der Fremdsprachenlernenden. Dort gab es Kinder und Jugendliche mit bemerkenswerten Türkischkompetenzen, in deren Familien aber nur Deutsch gesprochen wird. Häufig leben diese Familien seit vielen Jahren in der Türkei, die Eltern lernen Türkisch, weil die Landessprache geschätzt wird, sie organisieren für die Kinder türkischen Privatunterricht und über Kontakte zu Freund*innen gibt es Gelegenheit Türkisch zu erleben und anzuwenden. Bei diesen Kindern kann sich Türkisch zu einer Zweitsprache entwickeln. Unter den Fremdsprachenlernenden finden sich aber auch solche, die gerade erst nach Istanbul gezogen sind und die entsprechend geringere Kenntnisse im Türkischen haben; ebenso wie solche, in deren Familien Türkisch nicht gelernt oder geschätzt wird und es entsprechend kaum zu Alltagsbegegnungen mit Türkisch kommt.

Konzeptionelle Eckpunkte: Vielfalt als Ausgangspunkt und Förderung individueller Mehrsprachigkeitsprofile als Ziel

Die Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis und organisatorische Rahmenbedingungen führten schließlich zur Entwicklung eines Konzeptes, das die Heterogenität der Lernenden nicht ignoriert und problematisiert, sondern sie stattdessen zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit macht. Die Vielfalt in den Klassenräumen soll methodisch-didaktisch genutzt und für die Lernprozesse produktiv gemacht werden. Zunächst wurde die Unterscheidung der Schüler*innen in Bilinguale (Muttersprachler*in / Herkunftssprecher*in) und Fremdsprachenlernende (Zweitsprachenlernende) aufgehoben. Ziel des Türkischunterrichtes ist es nun, die Mehrsprachigkeitsprofile der einzelnen Lernenden individuell zu entwickeln

und zu garantieren, dass alle Lernenden bis zum Ende der Klasse 10 mindestens das GeR⁶ - Niveau B1 erreichen (s. Diagnose, Testung / Gleichbehandlungsgrundsatz, S. 13). Der Unterricht ist mittlerweile ein inklusives Angebot für alle Lernenden und wird in den einzelnen Klassen über Team-Teaching organisiert. Dabei werden vorhandene Türkischkompetenzen als Bildungsressource genutzt: Bestehende alltagssprachliche Kompetenzen werden zu bildungssprachlichen Kompetenzen ausgebaut und (noch nicht existierende) Fremdsprachenkompetenzen zügig auf- bzw. ausgebaut. „Im Zentrum (...) steht das Sprachkönnen, womit der Unterricht außerdem als Ort für Begegnung und interkulturelles Lernen genutzt wird“ (DSI-Konzept 2018, S. 6).

Die Schüler*innen der 5. Klasse des Jahrgangs 2017/18 konnten sich für das kommende Schuljahr 2019/20 nun erstmalig entscheiden, ob sie Türkisch als 2. und Französisch als 3. Fremdsprache oder Französisch als 2. und Türkisch als 3. Fremdsprache wählen wollen⁷. Gleichzeitig können sie sich auch nur auf eine belegte 2. Fremdsprache beschränken. Mit diesen Wahloptionen werden sie nicht gezwungen, sich mit der Wahl für die eine Sprache gegen die andere zu entscheiden. Festgelegt wird lediglich eine Priorisierung. Über die Belegung von Französisch als 3. Fremdsprache ist grundsätzlich die Anschlussfähigkeit an vielen Schulen in Deutschland gewährleistet. Vorgesehen ist, dass Türkisch bis zum Jahr 2022/23 vollständig in der Sekundarstufe I angeboten werden kann; perspektivisch auch bis in die Sekundarstufe II zum Abitur.

Zentrale Elemente im dynamischen Lehrplan: Offenheit und Kompetenzorientierung

Das Schulcurriculum für Türkisch an der DSI mit den Leitlinien für die Orientierung, die dem Lehrplan zugrunde liegen, befindet sich im Anhang B des Original-Dokumentes (DSI-Konzept 2018, S. 15ff). Der Lehrplan orientiert sich am Kernlehrplan für Türkisch in Nordrhein-Westfalen (2013), am hessischen Lehrplan Englisch (2010 für Sek I), den Bildungsstandards für die modernen Fremdsprachen (KMK 2003) sowie an dem Ergänzungspapier des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, dem

⁶ GeR = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Online: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

⁷ Von den zwanzig Schüler*innen der Klasse wählten 75% verbindlich das Fach Türkisch entweder als 2. oder 3. Fremdsprache; vier Lernende nehmen freiwillig am Türkischunterricht teil.

Companion Volume with New Descriptors (2018)⁸. Ausgangspunkt für die Lehrplanentwicklung sind nun die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler*innen in Bezug auf die mitgebrachten Türkischkompetenzen (Anfänger bis Muttersprachler) und Lernvoraussetzungen (einsprachig, bilingual und plurilingual). Der Lehrplan berücksichtigt die große Heterogenität in den Lerngruppen und geht von steigenden Differenzierungsanforderung in höheren Klassenstufen aus, denen methodisch-didaktisch sowie inhaltlich begegnet wird. Die zugrunde gelegte flexible Struktur des Schulcurriculums spiegelt die Orientierung an diesen Differenzierungsaufgaben wieder, ist grundsätzlich offen (innerhalb der Lernniveaus sowie nach außen zu anderen Fächern hin) und ergänzt daher die für die Fremdsprachen üblichen curricularen Kernbereiche der „Sprachlichen Kenntnisse“, „Kommunikativen Fertigkeiten“, „Interkulturellen Kompetenzen“, „Inhalte“ und „Methoden und Lerntechniken“ um die notwendige Flexibilisierung in der Lernprogression und im Lehrerhandeln (vgl. DSI Konzept 2018, S. 15)

Exemplarisch soll hier der Lehrplan für die Jahrgangstufe 7 vorgestellt werden (vgl. DSI-Konzept 2018, S. 16)⁹. Charakteristisch ist für alle Lehrpläne die Ausrichtung am Mittleren Niveau, was für die Jahrgangstufe 7 bedeutet, dass am Ende des Schuljahres eine grundsätzliche Orientierung am GeR-Kompetenzniveau A1 stattfindet. Die Festlegung auf dieses Kompetenzniveau macht sofort deutlich, dass muttersprachliche Schüler*innen sowie gute Herkunftssprecher*innen dieses Niveau in den mündlichen Fertigkeitsbereichen Sprechen / Verstehen um ein Vielfaches übertreffen können (B2-C2). In den schriftsprachlichen Fertigkeitsbereichen hingegen ist das Niveau A1 für Herkunftssprecher*innen und selbst für einige Muttersprachler*innen eventuell noch angemessen. Kinder, die wiederum als Quereinsteiger z.B. erst im zweiten Halbjahr und ohne Türkischkompetenzen in der Schule aufgenommen werden, erreichen am Ende der 7. Klasse unter Umständen erst das (über den *Companion Volume* im GeR neu eingeführte) Niveau Pre-A1. Der Lehrplan ist also dynamisch und nach unten zum Anfängerniveau offen, ebenso wie

⁸ Beim *Companion Volume (CV) with New Descriptors* handelt es sich um eine Veröffentlichung der Europäischen Kommission, die den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen u.a. um die Beschreibung sprachlicher Kompetenzniveaus für Kinder (7-10 Jahre) und Jugendliche (11-15 Jahre) ergänzt. Der CV enthält nun auch Deskriptoren für Sprachmittlung, sprachliche Interaktionen sowie Online-Kommunikation. Dem DSI-Konzept ist die Veröffentlichung mit dem Titel „Collated Representative Samples of Descriptors of Language Comptences Developed for Your Learners“ (EC 2018) zugrundegelegt. Online: <https://rm.coe.int/09000016808b1689>

⁹ Alle weiteren existierenden Lehrpläne sind nicht in dem Dokument enthalten; sie werden mit jedem neu eingerichteten Schuljahr angepasst.

er zum oberen, dem muttersprachlichen Niveau offen ist. In den drei Niveaustufen wird auf unterschiedliche Fertigungsbereiche fokussiert. Während im Anfängerniveau Alphabetisierung, Sprechen und Verstehen im Mittelpunkt stehen, liegt der Schwerpunkt im muttersprachlichen Niveau auf der allmählichen Entwicklung von bildungssprachlichen Schreib- und Lesekompetenzen und dem Erwerb von Sprachmittlungskompetenzen. Der offene und dynamische Lehrplan macht Team-Teaching damit zu einer notwendigen Bedingung für die Arbeit im Unterricht, um der Gefahr der Unter- und Überforderung einzelner Lernender vorzubeugen.

Lehrplan Türkisch als 2. und 3. Fremdsprache (Jahrgangsstufe 7)					
		Anfängerniveau <i>(z.B. kein Türkisch zuhause, gerade erst in Istanbul angekommen)</i>	Mittleres Niveau A1 <i>(z.B. kein Türkisch zuhause, lange in Istanbul oder Türkischerwerb in D)</i>	Muttersprachliches Niveau mind. A1-A2 <i>(z.B. Türkisch als Familiensprache in Istanbul)</i>	
Kompetenzen	Sprachliche Kompetenzen	Alphabet, Buchstaben, Vokalharmonie, var/yok, Personalpronomen, Singular/Plural, Hauptverben (Infinitiv und Konjugation), Adjektive, Postpositionen, Präsens, Imperativ, Fragewörter, Kasus, Zahlen, Possessivpronomen, Einstiegs-Wortfelder	Fragesätze ohne Fragepronomen Uhrzeiten Wünsche, Erwartungen, Verbote, Adverbien Zukunft (-ecek) Vergangenheit (-iyordu)	Nomen, die aus Adjektiven und Verben gebildet werden Satzglieder bestimmen Zeichensetzung	
	Kommunikative Kompetenzen	Alphabetisierung Hörverstehen / Sprechen Sich vorstellen / Fragen stellen / Ich-Aussagen / erste Schreibübungen	sich über Erlebnisse mit Freunden äußern, Personen beschreiben, Absprachen treffen (sich mit Freunden verabreden), mündliche Informationen singemäßig auf Deutsch wiedergeben, Kurztextproduktion (kreatives Schreiben)	Postkarten, Briefe, SMS schreiben Spieltexte verfassen Detailliert (Personen) beschreiben Erarbeitete Texte umformen oder ergänzen	
	Interkulturelle Kompetenzen	Um Hilfe bitten Umgang mit Nichtverstehen (siehe: Routinen)	Um Hilfe bitten Unterstützung anbieten Nichtverstehen	Unterstützung anbieten Sprachmittlung / Mediation	
	Soziale Kompetenzen	Seh- / Hörverstehen; Wendungen für Präsentationen, Beschreiben, Leseverstehen, Texte zusammenfassen, Glossare erstellen			
		Um Hilfe bitten Unterstützung anbieten Nichtverstehen <i>Vielfalt und unterschiedliche Lernniveaus akzeptieren und nutzen:</i> Rollenspiele / Alltagssituationen Gemeinsame Lieder schreiben / singen / vergleichen Interviews machen und aufbereiten Feedback geben auf Präsentationen			
Inhalte	Inhalte/ Themen	1) Freundschaft (PROJEKT: Reader zum Thema erstellen: Interviews, Collagen, Fotostory) 2) Reise in die Welt der Bücher (PROJEKT: Bücherkoffer) 3) Die Medien und wir (Werbefilme / Wir drehen einen eigenen Werbespot bzw. eine eigene Fernsehwerbung) 4) Reisen in der Türkei (Regionen in der Türkei / Landeskunde / Vorstellung eines Urlaubsortes in der Türkei)			
	Routinen	Spiele, Lieder zum Automatisieren von Lerninhalten, warm-ups, chunks, Bücherkoffer, Klassenausflüge, selbst gedrehte Filme, Visualisierungshilfen, Vokabelhefte, nach Bedarf aufgestellte Gruppentische für Arbeitsgruppen unterschiedlicher Niveaus, zeitweise Tutoring der Anfänger durch die muttersprachlichen Schüler, Klassengespräche, Türkischhefte, Sprachvergleiche, Tafelfußball, Merkblatt „Wir unterstützen uns gegenseitig“			
	Alltagsituationen	Fahrpläne lesen, Reiseauskunft einholen, Wegbeschreibung, sich mit Freunden treffen, nach Uhrzeit fragen			
	Interessen	Differenzierung nach thematischen Projekten: Nachbarschaft unserer Schule, Istanbul Berufe, Kinderfest, Mode, Sport, Freizeit			
Methoden / Materialien	Methoden und Lerntechniken	Steckbrief, Lernetketts, Pantomime, Brainstorming, Flashcards, Wörterbucharbeit	Brainstorming, Mindmaps, Poster, Umfragen		
	Aufgabenstellung	Bildbeschreibung, Interview, (Power Point) Präsentation mit festen Wendungen, Lieder, Rollenspiele Aufgaben differenziert nach Kompetenzniveau und Selbstlernphasen / -materialien			
		z.B. globales Hörverstehen Erkennen, Ankreuzen	z.B. globales Hörverstehen mit einfachen Aufgaben zum Detailverstehen, Wörter notieren	z.B. Detailverstehen mit Zusammenfassung und Mediation	
	Material/ Medien	Selbst entwickelte Materialien (PPP, Arbeitsblätter, Spiele, Handzettel zur Vokalharmonie), Türkeiarte, Yeni Dünyam 1 (Kursbuch) <i>Türkiye Anadil Dersleri 7 (Kursbuch) Türkiye Anadil Dersleri 7 (Arbeitsbuch) Dil ve Yazım Alıştırmaları 7 Özetli Sosyal Bilgiler Çalışma Defteri 2 Türkiyearte</i>			
	Zusatzmaterialien	Videos; <i>Canlı Türkçe</i> , Olms Verlag 2017, Duolingo (App) Ich lerne selbstständig Türkisch (<i>Dilmer</i> 2015), Lesebücher aus dem Bücherkoffer, selbst erstellte Materialien, Lernspiele, Wörterbücher, Bildwörterbücher			
Testung/Diagnose	Überprüfung durch: Hausaufgaben, Vokabeltests, Grammatiktests, Bildbeschreibungen, landeskundlichen Fragen, mündlichen Präsentationen oder Kurzprüfungen, Portfolio-Arbeiten, Power Point-Präsentationen, Referaten, Bücherpräsentationen, szenischen Darstellungen, Hör- und Sehverstehensaufgaben, dialogischem Sprechen, Mediationsaufgaben sowie zwei Leistungsnachweise pro Halbjahr (siehe auch gesonderte Übersicht zur Testung und Diagnose)				
* Schulspezifische Ergänzung und Vertiefung: Das Anfängerniveau wird nur bei Seiteneinsteigern und das muttersprachliche Niveau nur bei leistungsstarken bilingualen Schülern angestrebt.					

Abb. 1: Offener, dynamischer Lehrplan für die Jahrgangsstufe 7 (DSI Konzept 2018, S. 17)¹⁰

¹⁰ Den Original Antragstext finden Sie unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/konzept_tuerkisch_kmk_2018.pdf

Methodisch-didaktische Umsetzung: Team-Teaching, Peer-Learning und Sprachmittlung

Die Grundprinzipien im Umgang mit dem dynamischen Lehrplan werden in Anhang A des DSI-Konzeptes (2018, S. 9-14) beschrieben. Mit dem Bekenntnis zur Vielfalt als Ausgangspunkt wurden Team-Teaching und Peer-Learning im Konzept festgeschrieben und Differenzierung und Sprachmittlung zum Unterrichtsprinzip erklärt. In der Pilotphase war deutlich geworden, dass den hohen Differenzierungsanforderungen in einem Unterricht, der lediglich auf *einer* Unterrichtsebene im Klassenverband stattfindet, nicht begegnet werden kann. Gleichzeitig wurde deutlich, dass ein konventioneller, maßgeblich an grammatischer Progression ausgerichteter Unterricht keine integrative Kraft in heterogenen Lerngruppen entfaltet. Das Konzept sieht nun entsprechend vor, dass der Türkischunterricht auf drei Ebenen stattfindet: 1) Individuelles Lernen, 2) kooperatives Lernen und nicht die Grammatik, sondern 3) das inhaltlich-thematische Lernen bildet die Klammer, die die beiden anderen Ebenen miteinander verbindet, wie die folgende Graphik illustriert.

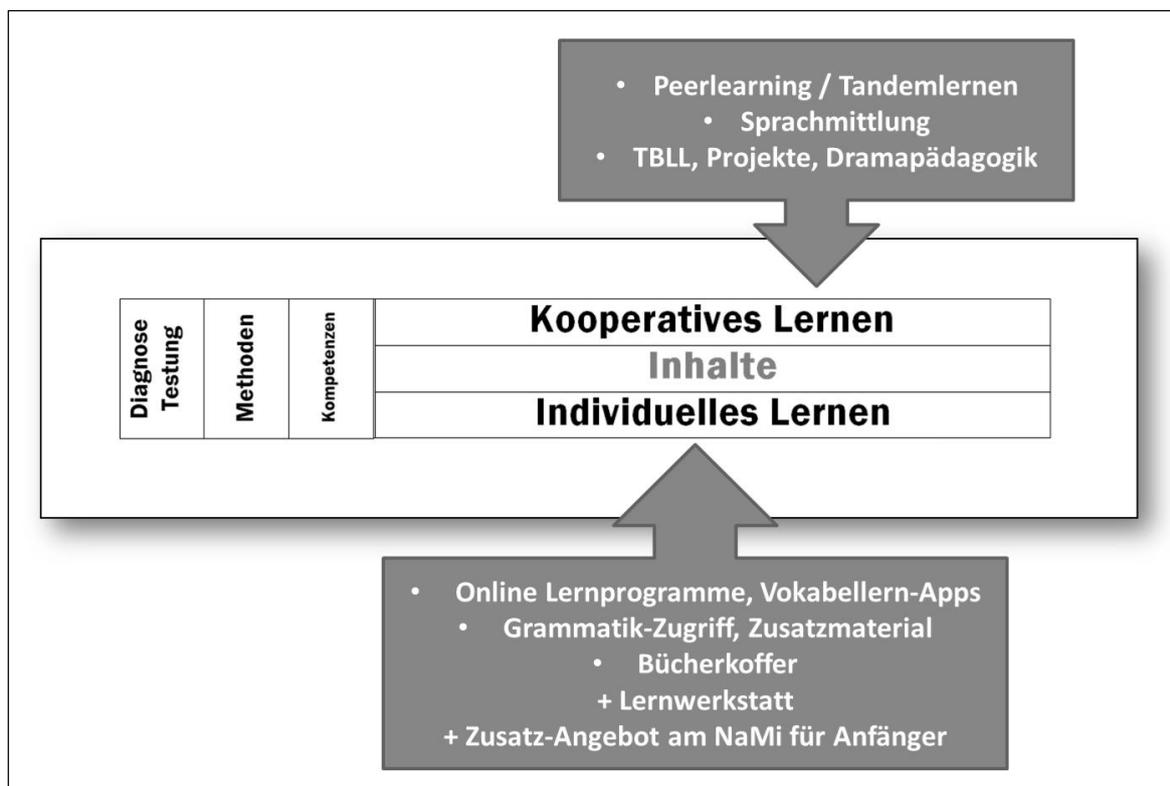


Abb 2: Die verschiedenen Unterrichtsebenen¹¹

¹¹ TBL steht für *Task Based Language Learning* und ist ein methodischer Ansatz der Aufgaben- / und Projektorientierung; die Dramapädagogik nutzt Übungsformen aus dem Bereich des Theaters und der Bühne für ganzheitliches Fremdsprachenlernen in Gruppen.

Zu Beginn jeden Schuljahres werden neue Schüler*innen in die Klassen aufgenommen, die über sehr geringe oder kaum Türkischkenntnisse verfügen. Diese Anfänger-Gruppen brauchen zwar einerseits besondere Aufmerksamkeit und besondere Aufgaben, können aber sofort vom authentischen Lernumfeld und den türkischsprechenden Klassenkamerad*innen profitieren. Zunächst werden Kinder ohne Vorkenntnisse über mehrere Wochen in einer Gruppe parallel zum Klassenunterricht von der zweiten Türkischlehrkraft gesondert unterrichtet. Ziel ist es, ihnen die Besonderheiten der türkischen Sprache, das Alphabet und erste Grundlagen der türkischen Grammatik kommunikativ zu vermitteln (vgl. DSI-Konzept 2018, S. 9 ff.). Nach einigen Wochen werden sie in den Klassenverband integriert. Zusätzlich steht an wöchentlich einem Nachmittag ein freiwilliges Angebot zum spielerischen Einüben von Alltagsdialogen für die Anfänger*innen aus allen Lerngruppen zur Verfügung.

Da es für diese Art des inklusiven Unterrichtens keine Lehrwerke gibt, wurde die Arbeit ohne Lehrwerk notgedrungen zum Ansatz erklärt: Es gibt kein klassisches Leitmedium, stattdessen werden die Lernenden auf der Ebene des individuellen Lernens eingeführt in das selbständige Arbeiten mit einer Kurz-Grammatik¹² und vertraut gemacht mit online-Werkzeugen wie online-Wörterbücher (www.seslisozluk.net), Vokabellern-Applikationen (*Phase-6*) und Shareware-Programmen wie Duolingo (www.duolingo.com) oder Babbel (de.babbel.com), so dass das Lernen außerhalb des Unterrichts eigenständig fortgeführt werden kann. Für das individuelle Lernen ist im Stundenplan pro Woche eine festgelegte Unterrichtsstunde vorgesehen. Um Lernende mit guten oder sehr guten Türkischkenntnissen allmählich an bildungssprachliche Kompetenzen heranzuführen, arbeiten sie hier an individuellen Lese- und Schreibaufgaben oder beschäftigen sich mit speziellen Grammatikübungen. Ein Bücherkoffer sorgt für thematisch und sprachlich passenden Input. Eigene Materialien können jederzeit mitgebracht werden.

¹² Türkische Grammatik – Clever gelernt! Karlsruhe: Verlag Schulwerkstatt, 2016. Die von Mustafa und Jutta Çıkar verfasste Grammatik richtet sich speziell an Schülerinnen und Schüler und kostet 5,90 €.

Paradigmenwechsel: Weniger Konkurrenz – mehr Miteinander durch Sprachmittlung

Hervorgehoben wird im Lehrplan explizit die Bedeutung der Sprachmittlung¹³ als Antwort auf den Umgang mit großer Heterogenität. Die Sprachmittlung soll wesentlich beitragen „zum Aufbau überfachlicher Kompetenzen (personale Kompetenzen, Sozialkompetenzen, interkulturelle Kompetenzen) [...], denen im Entwicklungsprozess der Lernenden eine besondere Bedeutung beigemessen wird“ (DSI-Konzept 2018, S. 15 - Leitlinien für die Orientierung im Lehrplan). Damit liegt dem Lehrplan ein Menschenbild zugrunde, das in Übereinstimmung mit dem *Companion Volume* die Lernenden als soziale Akteur*innen / *Social agents* definiert: „[...] acting in the social world and exerting agency in the language process. This implies a real paradigm shift in both, course planning and teaching, promoting learner engagement and autonomy“ (Council of Europe 2018: 26). Als soziale Akteur*innen sind Schüler*innen nicht mehr nur Lernende, die auf eine Sprachverwendung in der Zukunft vorbereitet werden, sondern die sich im eigenen Lernprozess und im Hier und Jetzt engagieren, zunehmend autonom lernen und anderen beim Lernen helfen lernen.

Nach einer ersten diagnostischen Beobachtungsphase werden die Lernenden zu Beginn eines Schuljahres in feste Tandems eingeteilt, wobei darauf geachtet wird, dass die Paare in den beiden Partnersprachen Deutsch und Türkisch möglichst unterschiedlich hohe Kompetenzen besitzen. Individuelles Lernen findet im Klassenverband in einem grundsätzlich kooperativen Arbeitsklima statt, d.h. auch in Selbstlernphasen sind die Tandempartner*innen stets zu Hilfestellungen bereit. Das Prinzip des Tandemlernens „Wir unterstützen und helfen uns gegenseitig“ wird zu Schuljahresbeginn in einer speziellen Unterrichtseinheit sprachlich und inhaltlich intensiv eingeübt, damit sich immer wieder darauf bezogen werden kann. Dieser Form des Peer-Learnings liegt ein Umdenken zugrunde: Von Unterricht als Wettbewerb („wenn deine Noten schlecht sind, kann ich besser glänzen“) zu Kooperation („Zusammen schaffen wir mehr, als jede*r von uns alleine schafft“). Diese Haltung korrespondiert ebenfalls mit dem sehr viel weiteren Sprachmittlungsbegriff, wie er im neuen *Companion Volume* des GER vorliegt:

¹³ Vgl. zum Potenzial der Sprachmittlung für den inklusiven Sprachunterricht den Beitrag von Almut Küppers „Sprachmittlung als Unterrichtsprinzip im inklusiven Türkischunterricht“ (2019) im Themenheft „Sprachmittlung“ der Zeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Jg. 48, H.2. Einige Passagen dieser vertiefenden Betrachtung wurden in leicht veränderter Fassung in diesen Text übernommen, um sie einer erweiterten Leserschaft zugänglich zu machen.

“Sprachlernende sind in Sprachmittlungs-Situationen Brückenbauer - sie helfen Verständnis zu erzeugen und Bedeutungen zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache, manchmal von einer zur anderen Sprache. Der Fokus liegt dabei auf der Nutzung von Sprache in Situationen, in denen Räume und Bedingungen für Kommunikation und Lernen geschaffen werden, in denen es um Zusammenarbeit und die Konstruktion von Bedeutungen geht, in denen andere ermutigt werden zu verstehen und neue Bedeutungen zu kreieren und in denen Informationen in geeigneter Form weitergegeben werden. Diese Situationen können sozialer, pädagogischer, kultureller, sprachlicher oder beruflicher Natur sein” (Council of Europe 2018: 103 / dt. Übersetzung AK)¹⁴.

Sprachmittlung als Unterrichtsprinzip in heterogenen Gruppen

Wie erreicht man nun, dass sich Lernende, deren Leistungen in traditionellen Unterrichtssituationen immer miteinander verglichen werden, zunehmend als “Brückenbauer und Brückenbauerinnen” verstehen, die lernen Verantwortung nicht nur für den eigenen, sondern auch für den Lernprozess anderer zu übernehmen? Wie kann bei den Lernenden ein solches Umdenken angebahnt werden: „Ich lerne selbst Türkisch, aber ich bin auch verantwortlich dafür, dass dein Türkisch besser wird“? Im Türkischunterricht werden die Schüler*innen von Anfang an dafür sensibilisiert zu erkennen, wann sie als Vermittler*in ihren Tandempartner*innen oder anderen Mitschüler*innen helfen können – und zwar so, wie im *Companion Volume* ebenfalls angelegt - auch innerhalb einer Sprache. Hilfestellungen von türkischen Muttersprachler*innen können gerade auch für Herkunftssprecher*innen besonders wertvoll, verständnisfördernd und lernförderlich sein¹⁵.

Auf dem Arbeitsblatt „Birbirimizi destekliyoruz“ („Wir unterstützen uns gegenseitig“/ Anhang D) wird zunächst auf einen wichtigen Aspekt des gemeinsamen Lernens und Arbeitens in heterogenen Gruppen hingewiesen, nämlich die Einstellung zu Fehlern. Ein

¹⁴ Die deutsche Fassung des *Companion Volume* liegt noch nicht vor. In der englischen Originalfassung heißt es: „*In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communication and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional*” (Council of Europe 2018: 103).

¹⁵ Die pädagogische Praxis an der DSI zeigt, dass es Herkunftssprecher*innen häufig an (einem sprachlichen) Selbstbewusstsein mangelt. Sie befürchten oder spüren, dass andere – Muttersprachler*innen zumeist – ihre Sprachkompetenzen als „defizitär“ wahrnehmen könnten.

Für die Prinzipien des wertschätzenden Helfens werden sowohl für die Gruppe der Helfer*innen als auch für die Hilfesuchenden Redemittel erarbeitet und eingeübt. „Ich bin fertig, wem kann ich helfen?“ oder „Soll ich dich unterstützen?“, „Hast du das verstanden, oder soll ich das mal übersetzen?“ „Möchtest du, dass ich dich korrigiere?“ sind typische Phrasen der Helfer*innen.

Gruppe Helfer / Yardım Edenler Grubu	
Ich bin fertig! Wem kann ich helfen?	Bitirdim! Kime yardım edeyim?
Soll ich dich unterstützen?	Sana yardım edeyim mi?
Kann ich dir helfen?	Sana yardım edebilir miyim?
Hast du es verstanden, oder soll ich mal übersetzen?	Anladın mı? Yoksa çevireyim mi?
Was hast du noch nicht verstanden?	Başka ne anlamadın?
Möchtest du, dass ich dich korrigiere?	Yanlışlarını düzeltmemi istiyor musun?
Soll ich das nochmal wiederholen?	Tekrar edeyim mi?

Abb. 5: Die Prinzipien der Sprachmittlung – Redemittel “Hilfe anbieten”

Die Hilfesuchenden lernen auch Ausdrücke, die Überforderung signalisieren, „Of, amma da zor!“ („Gnade, ist das schwer!“), dass sie Hilfe brauchen, aber andererseits auch nicht stören wollen („Bist du schon fertig? Kann ich dich mal etwas fragen?“).

Gruppe Hilfesuchende / Yardıma İhtiyacı Olanların Grubu	
Gnade, ist das schwer!	Of, amma da zor!
Ich brauche Hilfe!	Yardım istiyorum! / Yardıma ihtiyacım var!
Bist du schon fertig?	Bitirdin mi?
Kann ich dich mal was fragen?	Sana bir şey sorabilir miyim?
Ich habe das nicht ganz verstanden.	Bunu tam anlamadım.
Kannst du mir das übersetzen?	Bunu bana çevirebilir misin?
Kannst du mir helfen?	Bana yardım edebilir misin?
Kannst du mir das erklären?	Bunu bana anlatabilir misin?
Kannst du bitte etwas langsamer sprechen?	Lütfen biraz daha yavaş konuşur musun?
Kannst du es bitte nochmal wiederholen?	Tekrar eder misin lütfen?
Kannst du mich bitte korrigieren, wenn ich Fehler mache?	Yanlış yaparsam düzeltir misin lütfen?

Abb. 6: Die Prinzipien der Sprachmittlung – Redemittel für Hilfesuchende

Um Hilfe bitten, ist in einer an Höchstleistungen und Autonomie orientierten Wissensgesellschaft dabei nicht einfach, wird nicht selten als Schwäche ausgelegt und setzt Öffnung und das Eingestehen von Wissenlücken oder Nichtverstehen voraus, so dass die Interaktionen des Helfens für viele Lernende ungewohnt sind und sprachlich (auch über Rollenspiele) eingeübt werden können. In dieser Phase werden auch die grundlegenden

Sprachmittlungs-Strategien (Texte vereinfachen, zusammenfassen, Sprache anpassen, übersetzen, erklären, an Vorwissen anknüpfen) besprochen und geübt.

Kooperatives Lernen und kleinere Projekten

In den Einzelarbeitsphasen wird ebenso kooperiert wie in den kooperativen Phasen Einzelarbeit möglich ist. Die Tandempartner unterstützen sich gegenseitig, fragen wechselseitig Vokabeln ab, loben sich, bemerken und notieren Lernfortschritte ihrer Partner*innen. Gegenseitige Besuche in den Familien der Tandempartner*innen sollen außerdem dazu führen, die Sprache jeweils in natürlichen Kontexten zu erleben. Begegnung, voneinander lernen – und damit auch interkulturelles Lernen – ist somit ein (gewünschter) ganz „normaler“ Nebeneffekt. Im Lehrplan ist festgelegt, dass jede*r Lernende pro Halbjahr an einem Kooperationsprojekt teilnimmt und diese Gruppenleistung zu einem gewissen Teil in die Benotung einfließt. Da Türkisch die Umgebungssprache aller Kinder ist, werden schuleigene sowie außerschulische Lernorte für den handlungsorientierten Ansatz genutzt. Arbeit in Gruppen und in kleineren Projekten z.B. über Rechercheaufgaben in der Schule, Interviews und Umfragen und anschließende Präsentationen, kleine Film-, Video-Clip- oder Songprojekte, Beiträge für das Jahrbuch oder die Schülerzeitung, szenisches Rollenspiel und auch Kooperation mit Fächern wie Kunst und Musik ermöglichen es, alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen ganzheitlich daran zu beteiligen.

Die Lernenden auf Anfängerniveau sollen explizit in die Gruppenarbeiten eingebunden werden, und zwar nicht nur inhaltlich, organisatorisch und gestalterisch, sondern explizit auch sprachlich. In der Forschungsliteratur zum Peer-Learning wird darauf hingewiesen, dass große Leistungsunterschiede zwischen den Team-Partner*innen besonders produktiv sein können, weil mehr Hilfestellungen geleistet werden und weniger kognitive Konflikte zu erwarten sind. So argumentiert Topping (2015: 7): „The greater the differential in ability or experience between helper and helped, the less cognitive conflict and the more scaffolding might be expected“. Für die helfenden Tandempartner*innen bedeutet das, dass sie auf mögliche Sprachmittlungsaufgaben vorbereitet sein müssen: In Interviewsituationen z.B., wo die Antworten für Anfänger*innen evtl. nur bruchstückhaft oder gar nicht zu verstehen sind. Oder auch bei der Auswertung und Verarbeitung von aufgenommenen Gesprächen können die Helfer*innen immer wieder als Brückenbauer zum besseren Verständnis wirken. Jenseits der Sprachmittlung geht es in diesen Gruppenprozessen aber immer auch darum, Verständnis

für die Leistungsunterschiede in der Gruppe zu entwickeln und Arbeitsprozesse erfolgreich anzuleiten (Council of Europe 2018: 104).

Selbstbewusste und leistungsstarke Schüler*innen übernehmen darüber hinaus anfallende Sprachmittlungsaufgaben in Plenumsituationen, indem sie Einzelnen oder der Gruppe übersetzen, was auf Türkisch gerade erläutert oder gesagt wurde (Sprachmittlung von Texten und Kommunikation). Möglich und sehr produktiv ist aber auch die Arbeit mit *Critical incidents* z.B. zu Alltagskonflikten basierend auf interkulturellen Missverständnissen. Hier stellt die Sprachmittlung von (kulturellen) Konzepten eine Chance dar, über unterschiedliche kulturelle Normen, Standards und Vorurteile kritisch zu reflektieren (z.B. Pünktlichkeit, Gastfreundschaft, Hilfsbereitschaft etc.) und in quasi-authentischen Lernsituationen voneinander zu lernen (vgl. z.B. Küppers 2017 zum Potenzial der Dramapädagogik für die Arbeit mit *Critical incidents*).

Lehrplanrelevante Themen wie Freundschaft, Familie oder Umweltschutz bilden die verbindende inhaltliche Ebene im Klassenverband. Im Sinne eines Spiralcurriculums werden auch Strukturen und Grammatikphänomene zunächst ebenfalls gemeinsam in der Gruppe durchgenommen, aber anschließend in offenen Freiarbeitsphasen individuell und unterschiedlich stark vertiefend bearbeitet.

Leistungsbewertung und Überprüfbarkeit von Lernergebnissen (Testung und Diagnose)

Dem Gleichbehandlungsgrundsatz der KMK folgend, muss es für Kinder, die in der Jahrgangsstufe 7 ohne Vorkenntnisse mit dem Türkischunterricht an der DSI beginnen, möglich sein, bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 das GeR-Kompetenzniveau B1 zu erreichen. Rückmeldungen auf erste Entwürfe des Konzeptes / Lehrplans vom zuständigen Referenten des BLAschA-Ausschusses der KMK wurden in der Fachschaft intensiv und kontrovers diskutiert. Im Konzept musste plausibel dargestellt werden, wie die Schule diesen Gleichbehandlungsgrundsatz erfüllen würde. In den Diskussionen um die Leistungsbewertung ging es um Fragen der Unter- bzw. Überforderung und der Chancengleichheit. Als Ergebnis der Diskussionen stehen nun vielfältige Instrumente für die Diagnose und Feststellung von Kompetenzen und zur Überprüfung individueller Lernstände zur Verfügung. Die untenstehende Graphik mit der Übersicht zu Diagnose- und Testungsverfahren (DSI-Konzept 2018, S. 15) legt die Lehrplanstruktur zugrunde und macht die Orientierung an den drei

unterschiedlichen Niveaustufen (Anfänger, mittleres Niveau, muttersprachliches Niveau) transparent. Diese drei Niveaustufen werden in Beziehung gesetzt mit den Jahrgangstufen 7 bis 10 und beschreiben jeweils auf dem mittleren Niveau das zu erreichende GeR-Kompetenzniveau. Das sind wie schon erwähnt für die Jahrgangstufe 7 das Niveau A1, für Jahrgangstufe 8 das Niveau A2, für die Jahrgangstufe 9 das Niveau A2+ und für die Jahrgangstufe 10 schließlich das Niveau B1 / B1+. Deutlich wird in dieser Übersicht, dass das Anfängerniveau offenbleibt und keine Kompetenzstufen festgelegt werden, um zu gewährleisten, dass auch neue Schüler*innen jederzeit am Türkischunterricht teilnehmen können und in ihrem ersten Lernjahr stets das Kompetenzniveau Pre-A1 oder A1 erreichen. Deutlich wird aber auch, dass für das muttersprachliche Niveau die Kompetenzstufen nicht festgelegt werden, sondern hier mögliche Niveaustufen aufgezeigt werden (von B1+ bis zu C2), die mit unterschiedlichen Instrumenten z.B. mit schriftlichen Aufgaben wie kreatives Schreiben, dem Verfassen von Essays, Kompositionen oder Analysen eingeübt und überprüft werden. Eine besondere Rolle spielt bei der Bewertung der überdurchschnittlichen Kompetenzen auch die Sprachmittlung, die auf dem muttersprachlichen Niveau besonders gefordert und auch gefördert wird. Alle Lernenden schreiben pro Halbjahr eine Klassenarbeit, nehmen an einem Kooperationsprojekt teil, können unterrichtsbegleitend schuleigene Niveaustufentests ablegen und sollen perspektivisch auch an ihren individuellen Sprachenportfolios arbeiten. Im Anfängerniveau spielen Vokabel- und Grammatiktests eine besondere, lernförderliche Rolle – die auch mit Hilfe der Tandempartner*innen und nicht ausschließlich durch die Lehrkraft organisiert werden können. Grundsätzlich werden Lernergebnisse kontinuierlich anhand von Hausaufgaben, Vokabeltests, Grammatiktests, Bildbeschreibungen, mündlichen Präsentationen oder Kurzprüfungen, Portfolio-Arbeiten, Power Point-Präsentationen, Referaten, Bücherpräsentationen, szenischen Darstellungen, Hör- und Sehverstehensaufgaben, dialogischem Sprechen oder mittels Klassenarbeiten überprüft.

 Deutsche Schule Istanbul Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara - Zweigstelle Istanbul - Sekundarstufe I und II			
Übersicht zur DIAGNOSE / TESTUNG Eingangstestung beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe (in Anlehnung an TELC Grundschultest plus Bildbeschreibung und Dialog)			
JgSt	Anfängerniveau	Mittleres Niveau	Muttersprachenniveau
5 6	Einführung des Europäischen Sprachenportfolios		
7	Sprachniveau 0 bis Pre-A1/A1 Fortlaufend: - Hausaufgaben - Vokabeltests - Grammatiktests - Show&Tell - Bücherkoffer / Lese-Rücklaufbogen - Portfolio Teilnahme / Benotung: - an einem Kooperations-Projekt / Halbjahr mit Niveaustufen Mittel / Muttersprachler	2. und 3. Fremdsprache - Portfolioarbeit - eine Klassenarbeit /HJ - ein gemeinsames Projekt / HJ - schuleigene Niveaustufenprüfung basierend auf TELC <div style="text-align: right;">A1</div>	Fortlaufend: - Portfolioarbeit - Leseaufgaben / Bücherkoffer - Testung der Niveaustufen in Anlehnung an TELC (bis B2) und DILMER (bis C1+)
8		Zusätzliche Testung der Schülergruppe, die besser als A1 sind, aber TR nicht als 2. oder 3. Fremdsprache haben. 2. und 3. Fremdsprache - Portfolioarbeit - eine Klassenarbeit /HJ - ein gemeins. Projekt / HJ - schuleigene Niveaustufenprüfung basierend auf TELC <div style="text-align: right;">A2</div>	Sprachniveau B1+ /B2 /C1 / C1+ / C2 Zunehmende Testung von SCHRIFTSPRACHLICHEN Kompetenzen von Jg. 7 bis Jg. 10 über: - kreatives Schreiben - Kompositionen - Essays - Reportagen sowie MEDIATIONS-AUFGABEN - Sprachmittlung in Tandem - Texte sprachmitteln - Konzepte sprachmitteln - Sprachmittlung von Kommunikation
9		Zusätzliche Testung der Schülergruppe, die besser als A1/A2 /A2+ sind, aber TR nicht 2. oder 3. Fremdsprache haben. 2. und 3. Fremdsprache - Portfolioarbeit - eine Klassenarbeit /HJ - ein gemeins. Projekt / HJ - schuleigene Niveaustufenprüfung basierend auf TELC <div style="text-align: right;">A2+</div>	
10		2. und 3. Fremdsprache - Portfolioarbeit - eine Klassenarbeit /HJ - ein gemeins. Projekt / HJ - schuleigene Niveaustufenprüfung basierend auf TELC <div style="text-align: right;">B1</div>	

Abb. 7: Übersicht zur Diagnose und Testung, DSI Konzept 2018, S. 14¹⁶

¹⁶ Das Original Dokument finden Sie unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/konzept_tuerkisch_kmk_2018.pdf

Kompetenzorientierung und Benotungsverfahren

Werden die vorgesehenen mittleren Kompetenzniveaus von einzelnen Schüler*innen im Fach Türkisch übertroffen, können diese in den neuen KMK Zeugnisformaten¹⁷ als tatsächlich erreichtes GeR-Niveau ausgewiesen werden und ergänzen damit die Ziffernoten.

Dieses Zeugnis schließt Kompetenzen entsprechend dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) mindestens auf folgenden Niveaustufen ein (die Niveaustufen des GeR sind bei mindestens ausreichenden Leistungen erreicht):

	von Jahrgangsstufe	bis Jahrgangsstufe	GeR
1. Fremdsprache / Landessprache als Fremdsprache:			B1+
Landessprache auf Erstsprachenniveau:			3
2. Fremdsprache:			B1+
Neu beginnende Fremdsprache:			A2

Die Berechtigung zum Übergang in die Qualifikationsphase hat sie/er erhalten/nicht erhalten⁴.
Die Berechtigung zum Übergang in die Qualifikationsphase schließt den Mittleren Schulabschluss ein.

Abb. 8: (Exemplarisch ausgewiesene) GeR Niveaustufen in den Zeugnissen für Auslandsschulen

Die Niveaustufen des GER sind bei mindestens ausreichenden Leistungen erreicht. Konkret bedeutet dies, dass Schüler*innen, deren Lernprozesse auf dem Anfängerniveau erfolgen, auch entsprechend spezifische Prüfungsaufgaben erhalten. Bei den Schüler*innen, die sich auf dem mittleren Sprachniveau befinden, orientiert sich die Bewertung bzw. die Prüfungsaufgaben an den für dieses Sprachniveau ausgewiesenen Kompetenzen. Bei besonders fortgeschrittenen Schüler*innen werden die Prüfungsaufgaben entsprechend komplexer, um die höheren Kompetenzniveaus entsprechend nachweisen zu können. Mit Hilfe dieser neuen, erweiterten Zeugnisformate können tatsächliche Leistungen angemessen transparent gemacht und damit z.B. überraschend große, individuelle Lernfortschritte entsprechend dokumentiert werden.

Durch die Ausflagung der GeR-Kompetenzniveaus bildet sich die Leistungsheterogenität innerhalb einer Gruppe realistischer ab als durch ein Klassenmittel, das durch Ziffernoten gebildet wird. Die Vermutung liegt nahe – und die Zukunft wird dies hoffentlich weisen –,

¹⁷ Vgl. Ordnung für den Abschluss der Sekundarstufe I an Deutschen Schulen im Ausland vom 16.03.2017

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_16-PO-SekI-Deutsche-Schulen-Ausland.pdf

dass in einem inklusiven Türkischunterricht mit entsprechendem didaktisch-pädagogischem Geschick viele Schüler*innen ihre Potenziale besser zur Entfaltung bringen können und etliche Lernende das Ziel B1 auf der GeR-Skala weit übertreffen werden. Das gilt sowohl für die muttersprachlichen Lernenden, aber insbesondere auch für die Herkunftssprecher*innen und die Fremdsprachenlerner*innen.

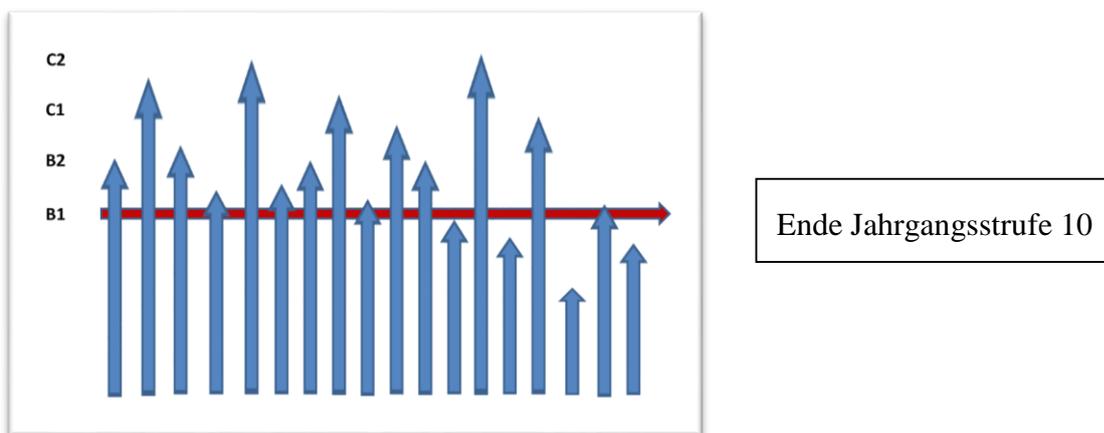


Abb. 9: Mögliche GeR Abschluss-Niveaus in inklusiven Klassen

Herausforderungen und Ausblick: Bildungspotenzial Migrationsprachen

Der hier vorgestellte inklusive Ansatz ist aus der Unterrichtspraxis in einem äußerst leistungsorientierten Kontext erwachsen. Weil ein klassischer Homogenisierungsversuch in der Pilotphase scheiterte, wurden die vielfältigen Lernbedürfnisse der Schüler*innen schließlich zum Ausgangspunkt für die Konzeptentwicklung. Die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeitsprofile ist wiederum das Ziel aller Bemühungen im Türkischunterricht an der DSI. Die theoretischen Überlegungen bieten eine Orientierung für den Unterricht, sind jedoch längst nicht (alle) in Praxisroutinen überführt, denn der Aufbau eines neuen Faches ist naturgemäß *Work in progress*. Die größten Herausforderungen liegen im Bereich der Professionalisierung der Lehrkräfte im Umgang mit inklusiver Unterrichtsgestaltung. Konkret sind dies Fragen zur effektiven Arbeit im Team, zur Integration von inklusiven und kooperativen Unterrichtselementen, zur unterrichtsbegleitenden Diagnose und Leistungsbewertung.

Es zeigt sich, dass Team-Teaching, Peer-Learning und die Arbeit im Tandem dabei Instrumente der Differenzierung sind, die im Paradigma der Inklusion an Bedeutung gewinnen. Die positiven Effekte des Peer-Learnings sind empirisch grundsätzlich nachweisbar – und zwar sowohl für die helfenden Partner als auch für die Lernenden, denen

geholfen wird – nicht nur im Bereich des akademischen Fachlernens, sondern auch für das soziale, affektive und kommunikative Lernen sowie in inklusiven Settings (vgl. Topping 2015: 13). Besonders wirkungsvoll sind Peer-Learning-Kontexte dann, wenn sich Helfer*innen auch als Hilfesuchende erleben können (ebd.). Für den Kontext der DSI wird es sich daher anbieten, feste Tandempaare für die Fächer Türkisch *und* Deutsch zu bilden, da unterrichtspraktische Beobachtungen zeigen, dass Kinder mit besonders guten Türkischkompetenzen oft (aber nicht immer) diejenigen sind, die im Deutschunterricht Unterstützung brauchen. Fächerübergreifend organisiert könnte damit der Rollenwechsel von Helfendem zu Hilfesuchendem ermöglicht werden, was die Wahrnehmung der Lernenden untereinander positiv beeinflussen kann, weil das schulische Machtgefälle aufgebrochen wird, in dem Einsprachigkeit häufig als Überlegenheit erlebt wird (vgl. Küppers 2016).

Auch wenn der Kontext einer Auslandsschule ein anderer ist, die Bedingungen des Türkischunterrichtes an der DSI sind mit denen im Sprachunterricht in Deutschland durchaus vergleichbar und zwar vor allem mit denen im sogenannten *Herkunftssprachenunterricht* sowie dem Fremdsprachenunterricht, allen voran dem Englischunterricht, für den aufgrund der hohen Kompetenzunterschiede und Differenzierungsanforderungen ebenfalls inklusive Ansätze entwickelt werden¹⁸. Insofern scheinen die Erfahrungen mit diesem inklusiven Ansatz übertragbar auf urbane Klassenzimmer, in denen (Sprach-)Unterricht ebenfalls in sehr heterogenen Lerngruppen stattfindet. Entscheidend für den Erfolg sind die organisatorischen Bedingungen, unter denen ein gemeinsames Voneinanderlernen stattfindet (Topping 2015: 4). Die Sprachmittlung wiederum in ihrer weiten Auslegung als *Social agency* wird vermutlich dann in (mehrsprachigen, reziproken) Bildungsprozessen eine besondere Wirkung entfalten können, wenn sie als Unterrichtsprinzip eingesetzt wird und alle Beteiligten (Lernenden und Lehrkräften) sie als Lernhaltung anerkennen¹⁹. Wie (veränderte) Lernhaltungen jenseits von messbaren Sprachkompetenzen und abprüfbarem Wissen in die Leistungsbewertungen einfließen können, ist derzeit eine der großen Herausforderungen bei der Etablierung des neuen Faches Türkisch an der DSI. Möglicherweise ist aber gerade die Leistungsbewertung ein Instrument, um Lernerhaltungen dahingehend zu verändern, dass inklusiver Unterricht zum Erfolg führt.

¹⁸ Vgl. <https://inklusive-englischunterricht.de/>

¹⁹ Gerade auch im Deutschunterricht und in Klassen, in denen Kinder mit wenig entwickelten Deutschkenntnissen integriert werden müssen, existiert ein solches Potenzial für reziproke Bildungs- und Lernprozesse, welches über Sprachmittlung als Haltung und Übungsform erschlossen werden kann.

Die Erfahrungen aus Istanbul verweisen insgesamt auch auf das große Bildungspotenzial der Sprachen der Migration gerade an Grund-, Gesamt-, Gemeinschafts-, Haupt- und Realschulen (aber nicht nur dort) als inklusive und vollwertige Fächer, offen für alle Interessierte. Bislang bildet sich die gelebte Sprachenvielfalt in Deutschland, die vornehmlich an diesen Schulformen zu finden ist, weder im schulische Fremdsprachenlernen ab noch wird sie dafür genutzt. Zweite und dritte Fremdsprachen – vornehmlich europäische Nationalsprachen – werden in Deutschland an Gymnasien gelernt und als kulturelles Kapital für den weiteren Bildungsverlauf genutzt (vgl. Eurostat 2017). An den Haupt-, Real- und Gesamtschulen lernen Jugendliche lediglich Englisch, eine Sprache, die im 21. Jahrhundert keine *Fremdsprache* mehr ist, sondern eine Kulturtechnik, und die in Europa alle Kinder schon ab der Grundschule erwerben. Gleichzeitig wird deutlich, dass Lernende mit Zuwanderungsgeschichte unter ihren Potenzialen bleiben, früher die Schule verlassen, weniger hohe Bildungsabschlüsse erreichen und häufiger das Studium abbrechen (vgl. Europäische Kommission 2015: 9). Vielfach fehlt ihnen auf dem Weg zu höheren Bildungsabschlüssen auch der Nachweis über eine zweite Fremdsprache. Mit der Forderung nach einer inklusiven Schule tritt nun das brachliegende Potenzial der sogenannten „gelebten“ oder „migrationsbedingten Mehrsprachigkeit“ (Dirim & Mecheril 2018) noch deutlicher zutage und verweist auf die Notwendigkeit, Konzepte zu entwickeln, um die mitgebrachten Kompetenzen in den Familiensprachen – nicht zuletzt für höhere Bildungsabschlüsse – zu nutzen. Die Europäische Kommission (2015: 14) fordert mittlerweile entsprechend, „(to) establish flexible policies towards foreign language learning which include the most frequently spoken mother tongues and their recognition in school qualifications and examinations of foreign language competences“. Beim Umbau des deutschen Schulsystems von einem traditionell selektiven zu einem inklusiven System müsste den großen Sprachen der Migration konsequenterweise ein anderer Stellenwert im Curriculum zukommen, wie Reich konstatiert: „Grundsätzlich sollten als Fremdsprachen jene Sprachen angeboten werden, die als Sprache von vielen gesprochen werden. In Deutschland müsste dies konkret zu einer deutlichen Aufwertung z.B. des Türkischen führen“ (Reich 2012: 110, vgl. auch Küppers & Schroeder 2017). Organisiert als inklusive Angebote und umgesetzt mit Peer-Learning Ansätzen könnten Herkunftssprecher nicht nur ihre Familiensprachen (zu Bildungssprachen) entwickeln, sondern – ihre alltagspraktischen Sprachmittlungserfahrungen nutzend – auch als Brückenbauer fungieren und Türen öffnen zu Communities of practice (Wenger 2008) in Deutschland, in denen nicht-europäische Sprachen äußerst vitale Kommunikationsmittel und damit Lernquellen darstellen. Für Fremdsprachenlernende

eröffnen sich dadurch vielfältige lokale Anwendungskontexte und entsprechend nachhaltige Lernerfahrungen im Hier und Jetzt. Bildungspolitisch wäre die Aufwertung der großen Migrationssprachen wie Türkisch, Arabisch, Persisch dringend notwendig; positive Auswirkungen auf interkulturelle Verständigung, soziale Kohäsion und höhere Chancengerechtigkeit wären dabei wünschenswerte Nebenwirkungen – die Umsetzung der viel proklamierten europäischen Dreisprachigkeit ein in greifbarere Nähe rückendes Ziel.

Literatur

- Brehmer, Bernhard / Mehlhorn, Grit (2018): Herkunftssprachen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Council of Europe (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (20.08.2019).
- Deutsche Schule Istanbul (2018): Antrag an die KMK zur Genehmigung des Faches Türkisch als zweite bzw. dritte Fremdsprache in der Sekundarstufe I. [bislang unveröffentlichtes Konzept; demnächst online auf der Webseite von ProDaZ – Mehrsprachigkeit der Universität Duisburg-Essen <https://www.uni-due.de/prodaz/>]
- Dirim, Inci / Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung : Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2015): Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms. Online: http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf (19.08.2019).
- Eurostat Press Office (2017): 60% of lower secondary level pupils studied more than one foreign language in 2015. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7879483/3-23022017-AP-EN.pdf/80715559-72ba-4c19-b341-7ddb42dd61a6> (24.08.2019)
- Küppers, Almut (2016): „Interkulturelle Bildung durch schulische Mehrsprachigkeit. Über die integrative Kraft von Türkisch in einem bilingualen Sprachenprogramm einer Grundschule in Hannover“. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68/3, 340–352. Online: <https://uni-frankfurt.academia.edu/AlmutKüppers>
- Küppers, Almut / Schroeder, Christoph (2017): „Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachpolitische Streitschrift“. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 46.1, 56–71. Online: <https://uni-frankfurt.academia.edu/AlmutKüppers>
- Küppers, Almut (2017): „Exploring Diversity Through Drama Education: English-Turkish Perspectives on National German Stereotypes in Foreign Language Teacher Education“ In: Going Performative in Intercultural Education. International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice, ed. by John Crutchfield and Manfred Schewe. Multilingual Matters, 102-122. Online: <https://uni-frankfurt.academia.edu/AlmutKüppers>
- Küppers, Almut (2019): „Sprachmittlung als Unterrichtsprinzip im inklusiven Türkischunterricht“. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 48.2, 74-87.
- Polinsky, Maria (2015): „Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives of future work, and methodologies“. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 26.1, 7–27.
- Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim: Beltz.
- Topping, Keith (2015): „Peer tutoring: old method, new developments“. In: Journal for the Study of Education and Development 38/1, 1–13. <https://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.996407> (10.1.2019).
- Wenger, Etienne (2008): Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: CUP.