



mehrsprachigkeit
als chance ●

SPRACHENVIELFALT SPIELERISCH EINBEZIEHEN

INHALTSVERZEICHNIS

1	VORWORT: DIE BEDEUTUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT IN GESELLSCHAFTEN DER GEGENWART	4
2	ÜBER DAS PROJEKT »HEP BERABER – ALL TOGETHER – ALLE ZUSAMMEN«	6
3	SPIELANLEITUNGEN ZUM ARBEITEN RUND UM MEHRSPRACHIGKEIT MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN	7
	▶ Wo bin ich? Geräusche raten	7
	▶ Porträtzeichnen ohne Hinsehen	8
	▶ Viele Sprachen- eine Bedeutung	9
	▶ 1,2,3 Konzentration	10
	▶ 1,2,3 Tschüss	11
	▶ Gartic Phone	12
	▶ Stopp-Tanz mit Formen und Farben	13 14
	▶ Eine Geschichte in verschiedenen Sprachen vervollständigen	14 15
	▶ Gefühlsbox	15 18
	▶ Die Sprachen sind beisammen	18 20
	▶ Zappen	20 21
4	THEORETISCHES HINTERGRUNDWISSEN	22
	4.1 Begriffe und Konzepte rund um das Thema Kultur	22
	4.2 Ambivalenzen migrationspädagogischen Handelns im Kontext sprachlicher Bildung	24
	4.3 Begriffe und Konzepte rund um das Thema Mehrsprachigkeit	28
	4.4 Quellenangaben und Literatur	34
	IMPRESSUM	36

1. VORWORT: DIE BEDEUTUNG VON IN GESELLSCHAFTEN DER GEZE

Immer mehr Kinder wachsen mehrsprachig auf. Damit wächst auch die Sprachenvielfalt in den Bildungseinrichtungen. In Schulen und Kitas wird Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit jedoch häufig (noch) nicht hinlänglich als Potenzial erkannt, das es zu fördern gilt. Bildungsexpert*innen sind sich einig, dass sich dies ändern sollte, denn sprachliche Diversität lässt sich als kostbare Ressource für Bildungsprozesse aller Kinder nutzen.

Für zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder ist der Einbezug ihrer Familiensprachen von großer Bedeutung. Die wertschätzende Präsenz der Familiensprachen erleichtert es Kindern und deren Eltern, sich in der Kita oder in der Schule zugehörig zu fühlen und sich aktiv zu beteiligen. Den Familiensprachen sollte auch im Hinblick auf deren identitätsstiftende Funktion ein fester Platz in pädagogischen Settings eingeräumt werden.

An der Arbeitsgruppe haben mitgewirkt:



Kinderkulturhaus Hamburg (Hamburg)
Katja Meybohm und Ortrud Schwirz



DiSA (Diyarbakır)
Atalay Göçer und Aysel Fidan

Der Förderung der Erstsprachen kommt eine besondere Bedeutung zu, da die Erstsprache als Referenzsprache und Fundament für das Erlernen weiterer Sprachen dient.

Auch einsprachig aufwachsende Kinder profitieren vom spielerischen Umgang mit verschiedenen Sprachen, etwa im Hinblick auf den Auf- und Ausbau ihres metasprachlichen Bewusstseins. Die Kinder erlernen außerdem den Umgang mit Situationen, die von sprachlicher Vielfalt geprägt sind.

Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt sind längst in den Bildungseinrichtungen angekommen. Nun gilt es, die sprachliche Diversität als Normalität sichtbar, hörbar und erlebbar zu machen und für alle Kinder gewinnbringend einzubinden.

MEHRSPRACHIGKEIT NUN

Die Arbeitsgruppe »Mehrsprachigkeit als Chance«

Genau dieser Aufgabe hat sich die international zusammengesetzte Arbeitsgruppe von Hep Berater gewidmet, die pädagogische und forschende Einrichtungen aus beiden Ländern umfasst.

Entwickelt wurden Train the Trainer-Workshops für multiprofessionell zusammengesetzte Lerngruppen. Pädagogisches Fachpersonal aus dem Kontext Flucht und Vertreibung, Erzieher*innen, Lehrer*innen, Kulturpädagog*innen und Künstler*innen werden gemeinsam für das Thema sensibilisiert und lernen in unseren Workshops, wie Mehrsprachigkeit mit Spiel und Spaß konkret in die jeweilige pädagogische Arbeit einbezogen werden kann.

Wichtig ist uns die Möglichkeit der direkten praktischen Umsetzung des Gelernten.

Diese Handreichung fasst begleitend zum Workshop einiges zusammen: Sie finden dort Spielanleitungen, aktuelle wissenschaftliche Texte zum Verständnis von Mehrsprachigkeit sowie ein kleines Glossar, um häufig verwendete Begriffe rund um das Thema besser einordnen zu können.

Natürlich erhebt das Heft keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es soll vielmehr eine unterstützende und inspirierende Anregung nach dem Workshopbesuch sein, die Lust macht, in die direkte Umsetzung zu starten und sich über die dargestellten Materialien und Texte vertiefender mit diesem interessanten und wichtigen Thema zu befassen.



AÇEV (Istanbul) | Şeyma Erdoğan

Mehr Informationen zu der Arbeitsgruppe findet Ihr auf unserer Website

www.alle-zusammen.org

2. DAS PROJEKT

»HEP BERABER ALL TOGETHER ALLE ZUSAMMEN«

Das Projekt hat von 2019 bis 2022 Organisationen aus Deutschland und der Türkei zusammengebracht und ihnen Raum für die gemeinsame Entwicklung von innovativen Inhalten geboten. Durch den kollaborativen Entwicklungsprozess von thematisch unterschiedlich ausgerichteten Schulungsmodulen für Multiplikator*innen, zielte das Projekt darauf ab, Fachkräfte wie Ehrenamtliche aus der non-formellen Bildung in beiden Ländern bei der (Weiter-)Entwicklung von inklusiven Ansätzen und Haltungen zu stärken.

Das Projekt ist eine Kooperation von:



Einblicke in die Ergebnisse aller Arbeitsgruppen, sowie in die Materialien können hier gewonnen werden:

www.alle-zusammen.org

Einige der Schulungsmaterialien werden auf Deutsch und Türkisch kostenfrei zur Verfügung stehen. Um eins der im Projekt entwickelten Trainings zu besuchen, können Sie die Gruppenteilnehmenden jederzeit kontaktieren.

Gefördert von:

STIFTUNG
MERCATOR

3. SPIELANLEITUNGEN ZUM ARBEITEN RUND UM MEHRSPRACHIGKEIT MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN

WO BIN ICH? GERÄUSCHE RATEN

Eine Übung, bei der es um Bildbeschreibungen und die Zuordnung von Geräuschen geht

Alter: ab 3 Jahren

Gruppengröße: ab zwei Teilnehmenden

Dauer: 10 Minuten

Ziel: Beobachten und Beschreiben, Konzentration

Material:

- ▶ großformatige Bilder
- ▶ Geräusche (<http://www.geraeuschesammler.de/>)
- ▶ Abspielgerät (CD-Player o. Ä.)

Für die Variante:

- ▶ großformatiges weißes Papier
- ▶ Wasserfarben, Buntstifte o. Ä.

Ablauf:

- ▶ Die Kursleitung bringt großformatige Bilder von Landschaften, Tieren, Orten/Plätzen, Straßenszenen etc. mit (z. B. vom Meer, vom Wald, von einer nassen Straße, vom Hühnerstall).

- ▶ Die Teilnehmenden schauen sich die Bilder gemeinsam an und beschreiben sie. (Was siehst du auf dem Bild? Um welchen Ort könnte es sich handeln?) Außerdem können die (Ziel-)Motive in verschiedenen Sprachen gesammelt und ggf. schriftlich festgehalten werden z. B.: das Meer, the ocean, el mar, Deniz, la mer, morze
 - ▶ Anschließend werden die Bilder in einigem Abstand zueinander auf dem Boden verteilt.
 - ▶ Die Teilnehmenden stellen sich im Kreis um die Bilder.
 - ▶ Die Kursleitung spielt nun auf einem CD-Player o. Ä. Geräusche vor (z. B. Meeresrauschen, Vogelgezwitscher usw.).
 - ▶ Die Aufgabe besteht darin, zu erraten, aus welchem Bild das Geräusch stammen könnte und sich schnell zum entsprechenden Bild zu stellen.
 - ▶ Eine Geräuschedatenbank mit Geräuschen zum Download findet sich hier:
<http://www.geraeuschesammler.de/>
- Variante 1:**
- ▶ Die Teilnehmenden malen selbst Bilder zu verschiedenen Szenen.

- ▶ Die Kursleitung bringt in der nächsten Kurseinheit zu jedem gemalten Bild ein entsprechendes Geräusch mit.

Variante 2: digitale Umsetzung

- ▶ Um die Bildbeschreibung durchzuführen, werden die Motive über die Funktion »Bildschirm teilen« zur Verfügung gestellt.
- ▶ Nun wird ein Dokument benötigt, auf dem die verschiedenen Motive nebeneinander dargestellt sind. Dies wird ebenfalls über die Funktion »Bildschirm teilen« für alle sichtbar.
- ▶ Die Geräusche werden über die Datenbank www.geraeuschesammler.de eingespielt.
- ▶ Die Mitteilung über die Zuordnung von Geräusch zu Bild geben die Teilnehmenden über die Privat-Chatfunktion an die Kursleitung.

PORTRÄTZEICHNEN OHNE HINSEHEN

*Eine Übung zum Zeichnen und Beschreiben, bei der alle Zeichner*innen zu kleinen Picassos werden.*

Alter: ab 7 Jahren

Gruppengröße: ab zwei Teilnehmenden

Dauer: 10 Minuten

Ziel: Beobachten und Beschreiben, Konzentration

Material:

- ▶ Papier
- ▶ Stifte
- ▶ leichte Tücher (ca. Handtuchgröße)

Ablauf:

- ▶ Die Teilnehmenden finden sich paarweise zusammen.
- ▶ Jeweils eine Person eines Zweierteams bekommt ein Klemmbrett und einen Stift; sie soll ihr Gegenüber porträtieren.

- ▶ Die Person, die zeichnet, verdeckt ihre Hände samt Papier und Stift mit einem leichten Tuch, sodass sie nicht sehen kann, was sie zeichnet.
- ▶ So versucht sie nun, die andere Person zu zeichnen.

Hinweis:

Dies gelingt auch ungeübten Zeichner*innen, bzw. geübten gelingt es genauso wenig... (Daher auch für Teilnehmende geeignet, die von sich behaupten, nicht zeichnen zu können; die Ergebnisse sehen immer interessant aus.) Es empfiehlt sich, die Zeit für das Porträtieren auf eine Minute zu begrenzen.

- ▶ Anschließend werden die Ergebnisse mit dem »Original« verglichen.
- ▶ Dabei kommt Wortschatz zur Beschreibung eines Gesichts auf beliebigen Sprachen zur Anwendung. Die Teilnehmenden sammeln die verschiedenen Ausdrücke und vergleichen sie ggf. miteinander, z. B. die Augen, the eyes, oczy, les yeux, gözler, los ojos.

- ▶ In einer zweiten Runde werden die Rollen getauscht.
- ▶ Im Anschluss bekommt jede Person das Bild mit ihrem Porträt geschenkt.
- ▶ Alle Teilnehmenden werden daraufhin gebeten, auf einer Sprache ihrer Wahl zu äußern, was ihnen besonders an ihrem Porträt gefällt, z. B. nach folgendem Satzmuster:
»Mein Porträt gefällt mir, weil...«

VIELE SPRACHEN – EINE BEDEUTUNG

Eine kurzweilige Übung, bei der viele Sprachen sichtbar werden und Kreativität gefragt ist.

Alter: ab 6 Jahren

Gruppengröße: ab fünf Teilnehmenden

Dauer: 10 Minuten (je nach Gruppengröße länger)

Ziel: Sprachenvielfalt sichtbar machen, Gedächtnisübung

Material: kein Material nötig

Ablauf:

- ▶ Die Teilnehmenden bilden einen Kreis.
- ▶ Eine Person beginnt und nennt ein Wort in einer Sprache ihrer Wahl. Es kann ein beliebiges Wort sein, allerdings eignen sich besonders mit Kindern eher einfache, alltägliche Begriffe.
- ▶ Die nächste Person wiederholt das Wort und nennt den Begriff in einer anderen Sprache.

Variante 1:

Es können auch Gegenstände »blind« gezeichnet werden. Die übrigen Teilnehmenden können raten, welcher Gegenstand gezeichnet wurde.

Variante 2: digitale Umsetzung

Eine digitale Umsetzung ist bspw. über das Online-Konferenztool Zoom mit Breakout-Sessions à zwei Personen möglich.

- ▶ Die nachfolgenden Personen wiederholen jeweils die genannten Begriffe und fügen das Wort in einer weiteren Sprache hinzu.
- ▶ Wenn eine teilnehmende Person keine weitere Übersetzung kennt oder keine weitere Sprache nutzen möchte, kann sie
 - eine Bewegung, Geste o. Ä. einsetzen, die zum genannten Wort passt
 - ein Geräusch machen, das zum genannten Wort passt, z. B. Auto / Car / Voiture / Hup-Geräusche / Nachahmen der Lenkradbewegung; der Gangschaltung

Hinweis:

Das Spiel kann thematisch an die Lernumgebung bzw. die gewünschten Lernergebnisse angepasst werden, indem die Ausgangsbegriffe so gewählt werden, dass sie das entsprechende Stundenthema aufgreifen.

Variante 1: digitale Umsetzung:

- ▶ Für die digitale Umsetzung sollte vorab eine Reihenfolge (z. B. mittels Durchnummerieren der Teilnehmenden) festgelegt werden.

1, 2, 3 – KONZENTRATION

Eine Konzentrationsübung, bei der jeweils zwei Personen abwechselnd bis Drei zählen, die Zahlen aber nach und nach durch Bewegungen ersetzt werden

Alter: ab 6 Jahren

Gruppengröße: ab zwei Teilnehmenden

Dauer: 5 Minuten

Ziel: Aufwärmen (Körper, Stimme),
Dynamik in die Gruppe bringen, Konzentration

Material: kein Material nötig

Ablauf:

- ▶ Es werden Paare gebildet.
- ▶ Die Paare stehen sich gegenüber und zählen abwechselnd von Eins bis Drei.
- ▶ Sobald dies flüssig klappt, werden die drei Zahlen nach und nach durch eine bestimmte Bewegung ersetzt. z. B.:
 - Drehen bei Eins
 - Klatschen bei Zwei
 - Hüpfen bei Drei
- ▶ Hier eine Beispielabfolge:
 1. Durchgang:
 - Person A: 1
 - Person B: 2
 - Person A: 3
 - Person B: 1
 - Person A: 2
 - Person B: 3

- ▶ In einem zweiten Durchgang wird die Zwei durch ein Klatschen ersetzt.

Person A: 1
Person B: Klatschen
Person A: 3
Person B: 1
Person A: Klatschen
Person B: 3

- ▶ In einem dritten Durchgang wird die Drei durch ein Hüpfen ersetzt.

Person A: 1
Person B: Klatschen
Person A: Hüpfen
Person B: 1
Person A: Klatschen
Person B: Hüpfen

- ▶ In einem vierten Durchgang wird die Eins durch eine Drehung ersetzt.

Person A: Drehen
Person B: Klatschen
Person A: Hüpfen
Person B: Drehen
Person A: Klatschen
Person B: Hüpfen

Variante 1:

Die Zahlen werden in einer anderen Sprache gesprochen. Hierbei werden insbesondere die vertretenen Herkunftssprachen verwendet.

Variante 2:

Die Teilnehmenden denken sich für die jeweiligen Zahlen eigene Bewegungen aus.

Variante 3: digitale Umsetzung

Gespielt wird in dieser Variante nicht in 2er-Teams, sondern in der Gesamtgruppe.

- ▶ Die Teilnehmenden müssen vorab sichtbar durchnummeriert werden, damit die Reihenfolge für alle transparent ist.

1, 2, 3 – Tschüss!

Ein Abschiedsritual in verschiedenen Sprachen

Alter: ab 5 Jahren

Gruppengröße: ab vier Teilnehmenden

Dauer: 5 Minuten

Ziel: Sich in verschiedenen Sprachen verabschieden

Material: kein Material nötig

Ablauf:

- ▶ Zum Abschluss/ Abschied kommen die Teilnehmenden im Stehkreis zusammen.
- ▶ Die Kursleitung fragt die Teilnehmenden, auf welcher Sprache die Verabschiedung stattfinden soll.

Hinweis:

Dies hängt davon ab, welche Sprachen die Teilnehmenden sprechen.

- ▶ Nachdem sich die Teilnehmenden auf eine Sprache geeinigt haben, sagt die Person, die die gewählte Sprache spricht, laut und deutlich »1, 2, 3, Tschüss« auf der gewählten Sprache; die übrigen Teilnehmenden üben gemeinsam (chorisch).

- ▶ Statt drehen, hüpfen etc. besser Bewegungen und Gesten als Zahlensatz wählen, die in den Video-Sichtfenstern für alle gut erkennbar sind.

- ▶ Sobald alle »1, 2, 3, Tschüss« auf der gewählten Sprache sagen können, rücken die Teilnehmenden ganz eng zusammen und flüstern gemeinsam: »1, 2, 3, Tschüss!«; parallel wird mit der Hand gezählt und gewunken.

- ▶ Im Anschluss wird der Kreis größer gemacht.

- ▶ Nun rufen alle gemeinsam laut: »1, 2, 3, Tschüss!«; es wird erneut mit der Hand gezählt und gewunken

Hinweise:

Wenn möglich, sollte jedes Mal eine andere Sprache verwendet werden.

Es können auch Fantasiesprachen entwickelt werden (z. B. die Fische Sprache: Blubb, Blubb, Blubb oder die Einhornsprache: Glitzer Glitzer, Bling Bling usw.)

Variante:

Dieses Ritual kann auch zur Begrüßung eingesetzt werden: »1, 2, 3, Hallo!«

GARTIC PHONE

Diese Anleitung ist eine Anpassung des digitalen Spieles <https://garticphone.com.de> als analoges Spiel

Dieses Spiel ist eine visuelle Variante von »Stille Post«, in der die Teilnehmenden Informationen in Form von Malen und Schreiben weitergeben.

Alter: ab 9 Jahren

Gruppengröße: mindestens 4 Teilnehmende

Dauer: 15 Minuten und mehr
(abhängig von Gruppengröße)

Ziel: Sprachenvielfalt sichtbar machen, Vorstellungskraft, Kreativität, Gemeinsamkeiten der Sprachen finden

Material:

- ▶ Weisses Papier, Stifte

Ablauf:

- ▶ Alle Teilnehmenden nehmen sich einen Stift und ein Blatt Papier (mind. A4 Format)
- ▶ Alle teilnehmenden Kinder werden gebeten, ein Wort oder einen Satz in einer Sprache ihrer Wahl aufzuschreiben. Das kann alles sein von »Apfel« bis »Meine Lehrerin sitzt lesend unter einem Baum«.

Die Kinder können sich frei aussuchen, was sie schreiben möchten. Die Kinder werden daran erinnert, dass sie in einer Sprache ihrer Wahl schreiben können.

- ▶ Die Kinder geben ihre Zettel an das nächste Kind zu ihrer Rechten weiter.
- ▶ Das nächste Kind liest den Satz und versucht sich vorzustellen/zu verstehen, was der Satz bedeuten könnte. Sie reden nicht miteinander.

- ▶ Dann malen die Kinder auf, was sie von dem Satz zu verstehen glauben. Es ist nicht wichtig, ob sie wirklich alles verstehen.
- ▶ Wenn die Kinder mit dem Malen fertig sind, falten sie das Papier so, dass das Wort oder der Satz nicht mehr zu sehen ist (wie ein Akkordeon) und geben es an das nächste Kind weiter.
- ▶ Das Kind, das das gefaltete Papier erhält, schaut sich die Zeichnung an und überlegt sich, was die Zeichnung darstellen könnte. Dann formuliert das Kind ein Wort oder einen Satz, der das Bild beschreiben soll, und schreibt es unter das Bild.
- ▶ Sobald sie damit fertig sind, wird das Papier wieder gefalten. Das Bild sollte nicht mehr zu sehen sein.
- ▶ Im Anschluss wird das Papier weitergereicht und das Spiel geht so lange so weiter, bis die Spielleitung es beendet oder die Blätter voll sind.
- ▶ Wenn die Spielleitung das Spiel beendet, werden die Kinder gebeten ihr Blätter auseinanderzufalten. Sie sollten alle Wörter/Sätze und Bilder erkunden und schauen, welche Entwicklung sich ergeben hat. Jedes Kind kann kurz zusammenfassen, was auf dem vorliegenden Blatt passiert ist. Wenn einzelne Inhalte nicht verstanden werden, können andere Kinder aushelfen. Alle Kinder, die an dem entsprechenden Blatt beteiligt waren, können kurz ergänzen, was sie verstanden, sich vorgestellt oder gedacht haben.

In diesem Schritt geht es nicht ums Gewinnen, sondern um den Unterhaltungswert, das Erkunden verschiedener Sprachen, Finden von Gemeinsamkeiten und Entwickeln eines Verständnisses.

STOPP-TANZ MIT FORMEN UND FARBEN

Ein bewegter Stopp-Tanz mit geometrischen Formen und Farben in verschiedenen Sprachen

Alter: ab 6 Jahren

Gruppengröße: maximal 15 Teilnehmende

Dauer: 20 Minuten

Ziel: Sprachenvielfalt sichtbar machen, Gedächtnistraining, auditive Aufmerksamkeit, Konzentration

Material:

- ▶ Farbkarton (oder bemaltes Papier)
- ▶ Schere, Lineal, Stift und Radiergummi
- ▶ Klebeband
- ▶ schwungvolle Musik (nach Möglichkeit sollte es reine Instrumentalmusik sein).
- ▶ Abspielgerät (CD-Player, Computer mit Lautsprechern o. Ä.)

Ablauf:

- ▶ Als Vorbereitung sollen die teilnehmenden Kinder mit ihren Eltern die Worte für Dreieck, Kreis und Rechteck in ihrer jeweiligen Familiensprache durchgehen. Die entsprechenden Worte für diese geometrischen Formen werden aufgeschrieben und zusammen der jeweiligen Form ausgedruckt (A4-Format).
- ▶ Aus Farbkarton werden jeweils fünf Dreiecke, Rechtecke und Kreise in A4-Größe ausgeschnitten und auf den Boden mit dem Klebeband festgeklebt.

- ▶ Eine Person übernimmt die Spielleitung. Sie zeigt die Formvorlagen für Dreieck, Rechteck und Kreis so, dass alle Teilnehmenden sie sehen können.
- ▶ Die Person nennt nun die Begriffe für alle drei Formen in einer Sprache ihrer Wahl, gemeinsam mit allen Teilnehmenden werden die Begriffe wiederholt und eingeübt.
- ▶ Wenn alle die Begriffe kennen, tanzen die Teilnehmenden gemeinsam zur Musik um die Formen auf dem Boden herum. Die Musik wird an einer Stelle gestoppt und die anleitende Person ruft laut den Namen einer der geometrischen Formen. Die anderen Teilnehmenden sollen sich schnell auf die entsprechende Form stellen. Wer sich auf eine falsche Form stellt, scheidet aus.
- ▶ Danach fängt die Musik wieder an, usw.
- ▶ Das Spiel wird anschließend in einer anderen Sprache gespielt.

Variante 1:

Anstatt der geometrischen Formen können auch Farben, wie rot, gelb, blau verwendet werden.

Variante 2:

Um das Spiel etwas schwieriger zu gestalten, kann man Farben und Formen gemeinsam verwenden.

Vorschläge, was man mit den Teilnehmenden nach dem Spiel besprechen kann:

- ▶ Die Kursleitung fragt, welche Person am schnellsten die Form gefunden und ihren Fuß darauf gesetzt hat.
- ▶ Es wird gefragt, wie die Teilnehmenden sich bei dem Spiel gefühlt haben.

- ▶ Die Teilnehmenden werden gefragt, wie sie sich bei dem Teil gefühlt haben, in dem eine von ihnen nicht beherrschte Sprache verwendet wurde.

EINE GESCHICHTE IN VERSCHIEDENEN SPRACHEN VERVOLLSTÄNDIGEN

Die Teilnehmenden überlegen sich mögliche Endungen einer Geschichte und stellen sie pantomimisch dar.

Alter: ab 5 Jahren

Gruppengröße: maximal 30 Teilnehmende

Dauer: 30 Minuten

Ziel: Eine unbekannte Sprache über Körpersprache und Schauspiel verstehen

Material:

- ▶ markante Gegenstände, die die Figuren der Geschichte darstellen (z. B. ein rotes Kopftuch, ein roter Hut, ein Hut mit einer Feder, eine Federboa u. Ä.).
- ▶ Flipchart, farbige Filzstifte
- ▶ Bilder/Bilderbuch, um die Erzählung der Geschichte zu unterstützen

Raum:

- ▶ Raum mit einer Bühne oder einer freien Fläche, die als Bühne genutzt werden kann

- ▶ Es wird gefragt, wie sich das Spiel für die Teilnehmenden verändert hat, als die Anzahl der Teilnehmenden im Spielverlauf geringer wurde.

- ▶ Der Raum sollte groß genug sein, damit dort 2-3 Kleingruppen voneinander getrennt arbeiten können

Ablauf:

- ▶ Die Kursleitung sucht vorab eine kurze Geschichte aus, die weiter erzählt werden kann.
- ▶ Die Geschichte wird in groben Zügen erzählt. Damit alle Teilnehmenden die Geschichte verstehen, werden Teilnehmende, die mehrere Sprachen beherrschen, gebeten, die Geschichte zu übersetzen.

Alternativ sollte die Geschichte mit Bildern erzählt werden. (Hierfür kann man zum Beispiel Bilderbücher nutzen).

- ▶ Die Kursleitung erzählt die Geschichte und hört an einem bestimmten Punkt auf. Die Teilnehmenden sollen die Geschichte eigenständig vervollständigen und anschließend aufführen.
- ▶ Die Teilnehmenden werden in Kleingruppen nach ihren Familiensprachen eingeteilt.
- ▶ Sie bekommen etwas Vorbereitungszeit, um die Geschichte in ihrer Gruppe zu vervollständigen und zu überlegen, wie sie sie pantomimisch aufführen.
- ▶ Anschließend wird eine Gruppe aufgefordert, ihre Geschichte zu spielen. Die anderen Gruppen schauen zu und versuchen, den vervollständigten Teil der Geschichte zu verstehen.

- ▶ Nachdem die Vorführung beendet ist, sollen die zuschauenden Gruppen erzählen, was sie von der Geschichte verstanden haben. Soweit dies möglich ist, kann man für diesen Teil von einer Person, die beide Sprachen beherrscht, Übersetzungsunterstützung erbitten.
- ▶ Anschließend ist die nächste Gruppe mit ihrer Vorführung an der Reihe.

Variante 1:

Die zuschauenden Gruppen dürfen während der Vorführung Fragen stellen.

Variante 2:

Parallel zur pantomimischen Vorführung wird die Geschichte auch in der Familiensprache der aufführenden Gruppe erzählt. Dabei sollen die Teilnehmenden, die beide Sprachen beherrschen, die Handlung nicht übersetzen. Die Zuschauenden versuchen wieder, den vervollständigten Teil der Geschichte zu verstehen.

Variante 3:

Gegebenenfalls wird die Geschichte auf einer Flipchart mit Bildern erzählt.

Vorschläge, was man mit den Teilnehmenden nach dem Spiel besprechen kann:

- ▶ Die Kursleitung fordert die Teilnehmenden auf, ihre Meinung über das Spiel zu teilen. Sie fragt, welche Schlussfolgerungen sie aus dem Spiel gezogen haben.
- ▶ Die Teilnehmenden werden gefragt, was sie an dem Spiel ändern würden.
- ▶ Die Teilnehmenden sollen erzählen, was sie gefühlt haben, als sie Zuschauende waren und versuchten, die Geschichte zu verstehen, und was sie gefühlt haben, als sie ihre Geschichte aufgeführt haben.
- ▶ Die Teilnehmenden sollen erzählen, was ihnen beim Spiel am schwersten gefallen ist.

GEFÜHLSDOX

Gefühle in verschiedenen Sprachen sammeln und pantomimisch darstellen.

Alter: ab 8 Jahren

Gruppengröße: 5 bis 15 Teilnehmende

Dauer: 1 Stunde

Ziel: Eine unbekannte Sprache über Körpersprache und Schauspiel verstehen

- ▶ Unterschiedliche Familiensprachen in der Gruppe sichtbar und hörbar zu machen, einen Raum für Mehrsprachigkeit zu öffnen.

- ▶ Gefühle mit Körpersprache, Mimik und Gestik ausdrücken
- ▶ Gewährleisten, dass die Teilnehmenden Worte für Gefühle in ihrer Familiensprache kennen.
- ▶ Das Bewusstsein für Gefühle in einem sicheren Raum fördern.
- ▶ Eine mehrsprachige Wortwolke schaffen, in der Worte für Gefühle in verschiedenen Sprachen zu finden sind.
- ▶ Voneinander lernen und die Unterstützung von Gleichaltrigen festigen

Material:

- ▶ eine fertige Box (Schuhkarton, Postpaket o. Ä.)
- ▶ Klebeband/Kleber und Schere
- ▶ buntes Tonpapier/Tonkarton
- ▶ Dekorationsmaterialien für die Box (bunte Filz- und Buntstifte, Konfetti, Perlen oder Buchstaben)
- ▶ Tafel/ Pinnwand mit Pinnnadeln

Ablauf:

- ▶ Die Teilnehmenden sollen gemeinsam eine Box basteln, in die sie Zettel mit Wörtern für Gefühle legen werden. Vorab entscheiden sie gemeinsam, wie die Box aussehen soll. Sie basteln und dekorieren die Box aus den vorhandenen Materialien.

Hinweis:

Sollte eine fertige Box verwendet werden, werden die Materialien zum Schmücken in die Mitte gelegt. Wer will, kann buntes Papier in Stücke schneiden, andere kleben den Schmuck auf. Wichtig ist, dass die Kinder gemeinsam arbeiten.

- ▶ Die Kursleitung teilt die Teilnehmenden nach ihren Familiensprachen in Kleingruppen auf, jede Gruppe bekommt einen Arbeitsbereich (z. B. die Türkisch-Ecke, die Deutsch-Ecke, die Kurmanci-Ecke, die Arabisch-Ecke usw.) zugewiesen.

Hinweis:

Falls es eine Familiensprache gibt, die von nur einer Person gesprochen wird, kann die Person aussuchen, ob sie die Familiensprache allein vertritt oder sich einer anderen Gruppe, z. B. der Gruppe der Umgebungssprache anschließt.

- ▶ Jede Gruppe bekommt 5 Blätter Tonpapier und bunte Filzstifte.

- ▶ Jede Gruppe sucht sich in ihrer Familiensprache fünf Wörter für Gefühle aus. Es sollen Gefühle sein, die mit Körpersprache und Mimik leicht darzustellen sind.
- ▶ Die fünf Gefühle werden auf je ein Blatt Tonpapier geschrieben und in die Box gelegt. Die Wörter sollen so geschrieben werden, dass sie von der Tafel/Pinnwand gut lesbar sind.

Wenn in einer Gruppe niemand in der betreffenden Sprache schreiben kann, wird die Kursleitung um Hilfe gebeten. Wenn die Kursleitung die entsprechende Sprache nicht beherrscht, versucht sie, die Schreibweisen im Internet zu finden und notiert diese auf denzetteln.

- ▶ In der Box befinden sich am Ende Worte für Gefühle in unterschiedlichen Sprachen.
- ▶ Die Teilnehmenden setzen sich in den Kreis. Die Gefühlsbox kommt in die Mitte.
- ▶ Eine Person beginnt und zieht einen Zettel aus der Box.

Ablauf A:

Wenn die Person das Wort auf dem Zettel lesen und verstehen kann, stellt sie das aufgeschriebene Wort pantomimisch dar. Die anderen Teilnehmenden versuchen, das Wort zu erraten. Sie können auswählen, in welcher Sprache sie dies tun.

- ▶ Nachdem der Begriff in unterschiedlichen Sprachen genannt wurde, wird der Zettel an die Wand gepinnt. Die Kursleitung schreibt die von den Teilnehmenden beim Raten genannten Wörter in weiteren Sprachen ebenso auf Zettel auf und pinnt sie um den erratenen Begriff herum. Auf diese Art entsteht eine mehrsprachige Gefühlswolke (die mehrsprachige Wortwolke).

Ablauf B:

Wenn die Person das Wort auf dem Zettel nicht lesen kann bzw. nicht versteht, pinnt die den Zettel gleich an die Wand. Daraufhin geht die Frage an die ganze Gruppe: Alle Teilnehmenden, die das Wort lesen und verstehen können, sollen es pantomimisch darstellen. Jede Teilnehmende darf das Wort auf seine Art und Weise darstellen. So wird auch erkennbar, wie unterschiedlich ein Gefühl beschrieben werden kann.

- ▶ Die anderen Teilnehmenden in der Gruppe, auch die Person, die den Zettel aus der Box gezogen hat, versuchen, das Gefühl zu erraten.
- ▶ Die Kursleitung schreibt die genannten Begriffe wieder auf bunte Zettel und pinnt sie um das Ausgangswort herum an die Wand. Es entsteht wieder eine mehrsprachige Wortwolke.
- ▶ Die Aktivität dauert so lange, bis alle Zettel aus der Box gezogen wurden.

Hinweise:

Es kann sein, dass die Kursleitung nicht alle Sprachen beherrscht und deshalb beim Schreiben Schwierigkeiten hat. Vorausschauend könnte die Kursleitung in Erfahrung bringen, welche Familiensprachen in ihrer Gruppe gesprochen werden, und die Wörter für grundlegende Gefühle in diesen Sprachen vorbereiten (z. B. mithilfe der Google-Übersetzung). Noch wichtiger ist es aber, sich Unterstützung von den Teilnehmenden in der Gruppe zu holen, die diese Worte schreiben können.

Es kann passieren, dass ein aus der Box gezogener Begriff schon an die Wand gepinnt ist. Wenn die Person das Wort nicht lesen kann oder nicht versteht, kann sie das Wort evtl. in der Wortwolke an der Wand suchen. Idealerweise ist das Wort dann mit ver-

wandten Begriffen in anderen Sprachen, u. a. in ihrer Familiensprache zu sehen. Somit unterstützt die »Wortwolke« Teilnehmende dabei, das Wort zu verstehen.

Die pantomimisch dargestellten Gefühle werden in unterschiedlichen Sprachen genannt, sodass die von den Teilnehmenden genannten Begriffe nicht hundertprozentig mit dem Ausgangswort übereinstimmen müssen. Da die Kursleitung die Familiensprachen nicht unbedingt kennt, kann sie die Übersetzungen nicht überprüfen. Hier ist es wichtig, dass die Teilnehmenden einander helfen.

Die Kursleitung schreibt alle genannten Begriffe auf und pinnt sie um das Ausgangswort herum an die Wand. Später (in der gleichen Sitzung oder bei nächsten Treffen) überprüft die Kursleitung, ob die Worte in den unterschiedlichen Sprachen richtig sind.

Bei Bedarf kann die Kursleitung die Gefühle je nach ihrem Verhältnis zueinander (je nach Nähe oder Weite oder als Cluster) sortieren. Sie kommuniziert dies auch mit den Teilnehmenden und geht dabei kreativ vor. So wird die mehrsprachige Wortwolke zu einer lebendigen und sich immer verändernden Pinnwand, die immer wieder von neuem gestaltet wird.

Die Kursleitung kann auch die Eltern um Unterstützung bei der Erstellung und Entwicklung der mehrsprachigen Wortwolke bitten.

Vorschläge, was man mit den Teilnehmenden nach dem Spiel besprechen kann:

- Wie fandet ihr die Aktivität? Wie habt ihr euch dabei gefühlt? Die Teilnehmenden sollen ihre Antworten jeweils in Körpersprache geben und für ein paar Sekunden in dieser Position ausharren.

- Wenn die Teilnehmenden etwas älter sind, kann man sich darüber unterhalten, wie nah die Gefühle beieinander liegen, dass manchmal ein Gefühl

mehrere Entsprechungen haben kann, was die Unterschiede zwischen diesen sind, dass ähnliche Gefühle mit ganz unterschiedlichen (oder auch ähnlichen) Körpersprachen dargestellt wurden.

DIE SPRACHEN SIND BEISAMMEN

Eine Übung, die die Gruppengemeinschaft stärkt und bei der es darum geht, in der Menge der Sprachen genau hinzuhören.

Alter: ab 8 Jahren

Gruppengröße: maximal 15 Teilnehmende

Dauer: 1 Stunde

Ziel:

- ▶ Gemeinsamkeiten der Sprachen finden
- ▶ das Gemeinschaftsgefühl stärken
- ▶ die Mehrsprachigkeit im Umfeld hören und erleben
- ▶ Sensibilisierung für Stimme und Worte
- ▶ Konzentration, auditive Aufmerksamkeit
- ▶ Bewusstsein für Mehrsprachigkeit im Umfeld fördern

Material:

- ▶ Tafel/ Flipchart
- ▶ Stift/ Kreide
- ▶ eine Augenbinde für jede*n Teilnehmende*n (Stoffstreifen, Schal o. Ä.)
- ▶ ein kleiner Zettel für jede*n Teilnehmende*n

Raum:

Leerer Raum, in dem sich die Teilnehmenden frei bewegen können

Ablauf:

- ▶ Die Kursleitung wählt ein Wort (mögliche Themenfelder: Emotionen, Wetter, Lebensmittel o. Ä.) aus und schreibt es in den Familiensprachen, die in der Gruppe vertreten sind, an die Tafel/ Flipchart. Wenn die Kursleitung die entsprechenden Sprachen nicht beherrscht, kann sie z. B. die Google-Übersetzung zu Hilfe nehmen oder sich ggf. die Hilfe von den Teilnehmenden einholen.

Hinweis:

Für dieses Spiel sollten die Teilnehmenden in der Familiensprache lesen und schreiben können

- ▶ Die Teilnehmenden teilen sich in Kleingruppen nach Familiensprachen auf.

Hinweis:

Falls es eine Familiensprache gibt, die von nur einer Person gesprochen wird, schließt sich diese Person einer anderen Gruppe, z. B. der Gruppe der Umgebungssprache, an.

- ▶ Jede Kleingruppe bekommt einen Zettel, auf dem das ausgewählte Wort in der Familiensprache aufgeschrieben ist. Auf dem Zettel stehen ebenso, etwas kleiner geschrieben, seine Übersetzungen in andere Sprachen.

- ▶ Nachdem die Teilnehmenden das Wort gelesen haben, schließen sie ihre Augen bzw. verbinden sie mit Augenbinden und bewegen sich frei im Raum.
- ▶ Auf ein Zeichen der Kursleitung fangen sie an, das aufgeschriebene Wort laut auszusprechen.
- ▶ Dabei versuchen sie, die Personen aus ihrer Kleingruppe zu finden, die das Wort in derselben Familiensprache sagen.
- ▶ Die Teilnehmenden, die sich gefunden haben, öffnen ihre Augen bzw. nehmen die Augenbinden ab.

2. Durchgang:

- ▶ Die Teilnehmenden schließen wieder ihre Augen bzw. verbinden sie mit Augenbinden und bewegen sich frei im Raum.
- ▶ Auf ein Zeichen der Kursleitung fangen sie an, das aufgeschriebene Wort laut auszusprechen.
- ▶ Nun sollen sie diejenigen Personen finden, die dasselbe Wort in einer anderen Sprache sagen.
- ▶ Ziel ist es, hierdurch eine Kleingruppe zu bilden, in der möglichst viele unterschiedliche Sprachen vertreten sind.

Hinweis:

An dieser Stelle versuchen die Teilnehmenden, ihre Mitspielende, die andere Sprachen sprechen, zu hören.

3. Durchgang:

- ▶ Jede*r Teilnehmende wählt unabhängig von seiner/ihrer Familiensprache ein Wort aus der Liste aus, die neben dem Bild hängt.
- ▶ Die Teilnehmenden schließen erneut ihre Augen bzw. verbinden sie mit Augenbinden und bewegen sich frei im Raum.

- ▶ Auf ein Zeichen der Kursleitung fangen sie an, das ausgesuchte Wort laut auszusprechen.
- ▶ Nun sollen sie versuchen, diejenigen Personen zu finden, die dasselbe Wort laut sagen.
- ▶ Die Teilnehmenden, die dasselbe Wort ausgewählt haben, finden sich zu einer Gruppe zusammen.

4. Durchgang:

- ▶ Die Kursleitung schreibt alle Wörter, die neben dem Bild hängen, auf kleine Zettel, faltet diese und legt sie in eine Box oder Schale. Jedes Wort sollte mindestens zweimal vorkommen.
- ▶ Jede*r Teilnehmende zieht einen Zettel und liest das darauf stehende Wort.
- ▶ Die Teilnehmenden schließen erneut ihre Augen bzw. verbinden sie mit Augenbinden und bewegen sich frei im Raum.
- ▶ Auf ein Zeichen der Kursleitung fangen sie an, das gelesene Wort laut auszusprechen.
- ▶ Die Teilnehmenden sollen sich nun in Gruppen mit denjenigen Personen zusammenfinden, die dasselbe Wort gezogen haben.

Variante 1:

Die Teilnehmenden laufen ohne Augenbinden im Raum und schauen dabei auf den Boden bzw. sie können wie Pinguine auf Eis watscheln oder auf einem Bein hüpfen. Die Aktivität kann auf eine oder auf verschiedene Weisen gleichzeitig durchgeführt werden.

Vorschläge, was man mit den Teilnehmenden nach dem Spiel besprechen kann:

- ▶ Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr Mitspielende, die das Wort in derselben Sprache gerufen haben, gefunden habt?

- ▶ Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr Mitspielende, die das Wort in einer anderen Sprache gerufen haben, gefunden habt?
- ▶ Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr Mitspielende, die dasselbe Wort ausgesucht haben, gefunden habt?

- ▶ Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr Mitspielende, die das gleiche Wort gezogen hatten, gefunden habt?
- ▶ Die Kursleitung fasst die Gefühle, die die Teilnehmenden bei den obigen Fragen genannt haben, noch einmal zusammen und beschreibt sie mit ihren eigenen Worten.

ZAPPEN

Die Teilnehmenden improvisieren verschiedene TV-Kanäle in unterschiedlichen Sprachen.

Alter: ab 6 Jahren

Gruppengröße: 7-10 Teilnehmende

Dauer: 5-20 Minuten

Ziel: Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt erleben, Kreativität entwickeln, erleben, wie es ist, eine Sprache frei auswählen zu können, darstellendes Spiel und Spaß

Material:

- ▶ ein Knopf, eine Fernbedienung o. Ä.
- ▶ großformatiges weißes Papier, dicke Buntstifte oder Kreide

Ablauf

- ▶ Vorab wird ein einfaches Bild von einem Fernseher an die Tafel oder an die Wand gezeichnet.
- ▶ Die Teilnehmenden sitzen im Halbkreis, sodass sie den Fernseher mit der »Bühne« davor sehen können.
- ▶ Die Kursleitung stellt das Spiel vor: »Bevor wir heute mit unserer Arbeit beginnen, schauen wir kurz fern.



Dieser Fernseher hier hat viele unterschiedliche Kanäle und sendet in vielen verschiedenen Sprachen. Welche Sendungen gibt es wohl auf welchen Kanälen?

Bei diesem Fernseher könnt ihr jeden Kanal selbst kreieren. Die Kanäle strahlen ihre Programme in unterschiedlichen Sprachen aus. Für eure Darstellung könnt ihr eure Sendung und die Sendesprache frei wählen. Und wir als Publikum werden zwischen den Kanälen wechseln.«

- ▶ 4-5 Teilnehmende melden sich freiwillig. Jede/r bestimmt für sich frei einen Kanal. Dies kann z. B. ein Kanal fürs Kochen, für Sport, für Hobbys, für Dokumentationen, für Filme, für Kinder, für Musik etc. sein.

- ▶ Die Teilnehmenden erhalten nur eine kurze Zeit zum Überlegen und stellen sich dann in eine Reihe auf der »Bühne« vor dem Fernseher auf.
- ▶ Die Kursleitung hat eine Fernbedienung/einen Schaltknopf in der Hand.
- ▶ Eine Person beginnt, stellt sich vor die Fernsehzeichnung und stellt ein Programm auf ihrem Kanal in der Sprache ihrer Wahl dar. Das Programm wird so lange dargestellt, bis die Kursleitung umschaltet.
- ▶ Sobald die Fernbedienung getätigt wurde, verlässt der/die Darsteller*in die Bühne, die nächste Person tritt vor und fängt mit ihrer Vorführung an.
- ▶ Jedes Mal, wenn die Kursleitung umschaltet, wechselt der/die Darsteller*in und somit der Kanal und die Sprache des Kanals. Das Spiel endet, sobald alle ihre Kanäle dargestellt haben.
- ▶ Wenn noch Zeit ist, kann eine zweite Runde stattfinden. Es melden sich wieder 4-5 Freiwillige und die Aktivität wird wiederholt. Somit wären alle Teilnehmenden sowohl Schauspieler als auch Publikum gewesen.

Hinweise:

Nach Bedarf können die Darsteller*innen mehr Vorbereitungszeit erhalten, um das Thema für ihr Programm zu finden. Das Umschalten zwischen den Kanälen wird dadurch flüssiger.

Wenn oft umgeschaltet wird, müssen die Teilnehmenden nicht zu lange darstellen und der Verlauf der Aktivität ist einfacher. Wenn die Teilnehmenden sich an diesen Verlauf gewöhnen und das Umschalten schneller (oder auch langsamer) wird, wird die Aktivität amüsanter und macht mehr Spaß.

Durch diese Aktivität können die Teilnehmenden erleben, dass ein mehrsprachiger Raum Spaß macht und bereichernd ist, auch wenn die Sprache nicht von allen verstanden wird.

Variante 1:

- ▶ Die Teilnehmenden dürfen neben der Sprache ihrer Wahl auch andere kommunikative Möglichkeiten wie z. B. ihre Stimme, ihre Körpersprache oder eine Zeichensprache einsetzen. Sie können auch eine erfundene Sprache sprechen.

Variante 2:

- ▶ Die Aktivität des mehrsprachigen Fernsehens wird über einen längeren Zeitraum geplant und als Aufführung zum Halbjahresende konzipiert:

Die Teilnehmenden werden je nach Wahl ihres Fernsehprogramms und ihrer Sprache in Gruppen eingeteilt. Die Aktivität wird über einen längeren Zeitraum und mit regelmäßigen Proben durchgeführt, damit die Teilnehmenden den Inhalt ihres Programms entwickeln können. Sie sollten auch ihre Bühne, ihr Dekor, das Kostüm und ihre Texte für die Vorstellung vorbereiten können.

- ▶ Die Teilnehmenden erhalten Unterstützung, um die Aktivität mit Sprachenvielfalt und sprachlicher Pluralität fortzuführen und kreativ daran zu arbeiten.

4. THEORETISCHES HINTERGRUNDWISSEN

4.1 BEGRIFFE UND KONZEPTE RUND UM DAS THEMA KULTUR

Von Dr. Sandhya Veena Küsters

Multikulturalität:

Der Begriff Multikulturalität hat sich in der Debatte um Inklusion und Diversity zu einem negativ besetzten und unmodernen Begriff entwickelt. Die Ursache hierfür liegt darin, dass dem Konzept aus den 1980er Jahren die Idee eines Nebeneinanders unterschiedlicher Kulturen in einer Gesellschaft zugrunde lag. Es ging mit einem veralteten Kulturverständnis einher, das Kulturen als innerlich statisch, unveränderlich, nationalstaatlich angebunden und einheitlich begriff. Übersehen wurde, dass auch Personengruppen ohne Zuwanderungsgeschichten stets kulturell mannigfaltig sind.

Ähnlich wie beim Multikulturalismus bietet auch das Konzept des »kulturellen Pluralismus« eine Vorlage für kulturelle Zuschreibungen. Individuen und Personengruppen werden in nebeneinander existierende, kulturelle Blasen projiziert.

Hinweis – Es gibt eine dynamische Debatte um den Multikulturalitäts-Begriff. Mit dem »lebenspraktischen Multikulturalismus« plädieren Schulze und Yildiz 2001 für einen Perspektivwechsel, der individuelle Biografien, mannigfaltige Lebensstile und Transformationsprozesse berücksichtigt. Der dahinterliegende Kulturbegriff ist folglich dynamisch. Auch Stemmler verbindet 2011 die Diskussion um Diversity mit dem Multikulturalitätsbegriff und argumentiert für ein »postethnisches Zeitalter«, das die gelebte kulturelle Vielfalt der deutschen Gesellschaft als Norm begreift und den Scheinwerfer von »den Migrant:innen« in der Inklusions-Debatte abwendet.

Interkulturalität:

Der Begriff Interkulturalität ist im Laufe der 90er Jahre in Deutschland sehr bekannt geworden und in öffentlichen Diskursen bis heute verbreitet. Während das Konzept der Multikulturalität eher eine Zustandsbeschreibung des Vorhandenseins »unterschiedlicher Kulturen« bezeichnete, fokussiert die Interkulturalität nun das Themasppektrum »Kultur und Begegnung«. Ähnlich wie beim Multikulturalismus ist das Konzept der Interkulturalität ursprünglich an ein statisches Kulturverständnis und veraltetes Integrationskonzept geknüpft, das die Unterscheidung zwischen Herkunftsdeutschen und Menschen mit Zuwanderungsgeschichte verfestigt.

Hinweis – Die klassische Interkulturalität nimmt Bezug auf Vorstellungen unterschiedlicher Kulturerfassungsansätze (u.a. Hofstede und Thomas). Die Idee hierbei war, kulturelle Werte und Gepflogenheiten ähnlich wie die Grammatik einer fremden Sprache aufzuschlüsseln und erlernbar zu machen. Fettnäpfchen und Konflikte würden in Kulturkontaktsituationen (zwischen Eigen- und Fremdkultur) unwahrscheinlicher. Kulturelle Zuschreibungen erzeugen nach dieser Denkweise - so die Kritiker*innen - Rassismus in neuem, kulturalistischen Gewand. Hormel und Scherr brechen mit diesem klassischen Konzept der Interkulturalität. Sie setzen auf eine »reflektierte interkulturelle Pädagogik«, die Antirassismus aktiv thematisiert und verschiedene Dimensionen von Diversity (Hautfarbe, soziale Schicht, Alter, sexuelle Orientierung etc.)

analytisch einbezieht. Terkessidis plädiert 2017 für eine organisationssoziologische Neudefinition von Interkultur als Ausgangspunkt von Organisationen und distanziert den Begriff ebenfalls von nationalkulturellen Vereinfachungen.

Transkulturalität:

Der Begriff Transkulturalität geht Hand in Hand mit sozialer Inklusion und Diversity. Es wird – im Gegensatz zur Integration - nicht länger davon ausgegangen »die Anderen« in vermeintlich merheitsgesellschaftliche Strukturen »integrieren« zu müssen. Vielmehr werden Menschen mit Zuwanderungsgeschichte mehr und mehr als deutsch anerkannt und es wird angestrebt, das Individuum mit all seinen* individuellen Besonderheiten wahrzunehmen. Der klassische multi- oder auch interkulturelle Fokus auf kulturelle Verschiedenheit (Multikulturalismus) oder auf einen spannungsgeladene Kommunikationsraum (Interkulturalität) wird ersetzt durch den positiven und ressourcenorientierten Blick auf Gemeinsamkeiten und kulturelle Durchdringungen. Der Transkulturalität liegt ein dynamischer Kulturbegriff zugrunde, der Kultur als ein soziales Konstrukt begreift, das ständig im Wandel ist.

Hinweis – ein Beispiel, das den Unterschied zwischen inter- und transkulturellen Rahmenbedingungen aufzeigt, betrifft das bekannte »interkulturelle/internationale Buffet«. Wenn in einer KiTa Eltern zu solch einem Event eingeladen werden, fühlen sich Eltern mit Zuwanderungsgeschichte angesprochen, etwas aus ihrer »Heimat« mitzubringen. Die Verschiedenheit wird betont und, im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung, als »Veränderung« verstärkt. Das ist gut gemeint, aber - im Sinne der Inklusion - eben nicht gut gemacht. Der transkulturelle Gegensatz wäre, Eltern dazu aufzufordern, Gebäck oder z. B. etwas mit Tomate mitzubringen. Die Aufforderung bietet die Freiheit, individuell zu entscheiden, was man* mitbringen möchte. Wenn es dann eine traditionelle, exotische Speise ist, war es eine freie Entscheidung. Dieses Umdenken ist keine neue Idee und wurde bereits 1991 etwa von Welsch vertreten. Die Verankerung in der gesellschaftlichen Praxis bleibt jedoch bis heute eine Frage der Einstellung und der Übung!

Radikale Individualität:

Das Konzept der Radikalen Individualität spiegelt eine neue Sicht auf Kultur wieder, in der nicht länger von Kulturkollektiven, sondern individuellen kulturellen Orientierungsmustern ausgegangen wird. Die Art und Weise, wie Menschen ihre persönliche kulturelle Identität konstruieren, wird von dominierenden gruppengebunden/milieubedingten Merkmalsübereinstimmungen entkoppelt. Die Radikale Individualität wird von ihren Vertreter*innen als logische Konsequenz posttraditionaler Gesellschaften beschrieben. Traditionen und Werte befinden sich in schnellem Wandel und könnten nicht länger an kulturelle Prägungen einer (beispielsweise herkunftsgebundenen) Gruppe geknüpft werden. Der Blick auf Gemeinsamkeiten (Transkulturalität) wird ersetzt durch den Fokus auf Prozesse der Ausdifferenzierung, die Einzigartigkeit einer jeden Person und die Komplexität, der jeder Identitätsfindungsprozess zugrunde liegt.

Hinweis: Die Radikale Individualität betont die Komplexität von Identitätsprozessen und verdeutlicht, dass jede Person sich unterschiedlichster kultureller Optionen, je nach Situation, bedienen kann. Kulturelle Prägungen können sich dabei durchaus ständig widersprechen – es kommt zu kreativen/individuellen Mechanismen und Strategien, die subjektive Lebensstile prägen. Ein Beispiel wäre das Phänomen der religiösen Kompartimentalisierung. Wenn ein*e Hindu im Elternhaus vegetarisch isst, kann es von der Familie durchaus als vereinbar und nicht widersprüchlich erlebt werden, wenn das Kind in der Schule Fleisch isst. Es ist ein anderer Kontext, innerhalb dessen eine Entscheidung für eine andere kulturelle Orientierung gewählt wird. Die Frage, ob sich dieses Kind nun vegetarisch ernährt oder nicht, muss mit »je nachdem« beantwortet werden.

4.2 AMBIVALENZEN MIGRATIONSPÄDAGOGISCHEN HANDELNS IM KONTEXT SPRACHLICHER BILDUNG

(von Prof. Dr. Lisa Rosen)

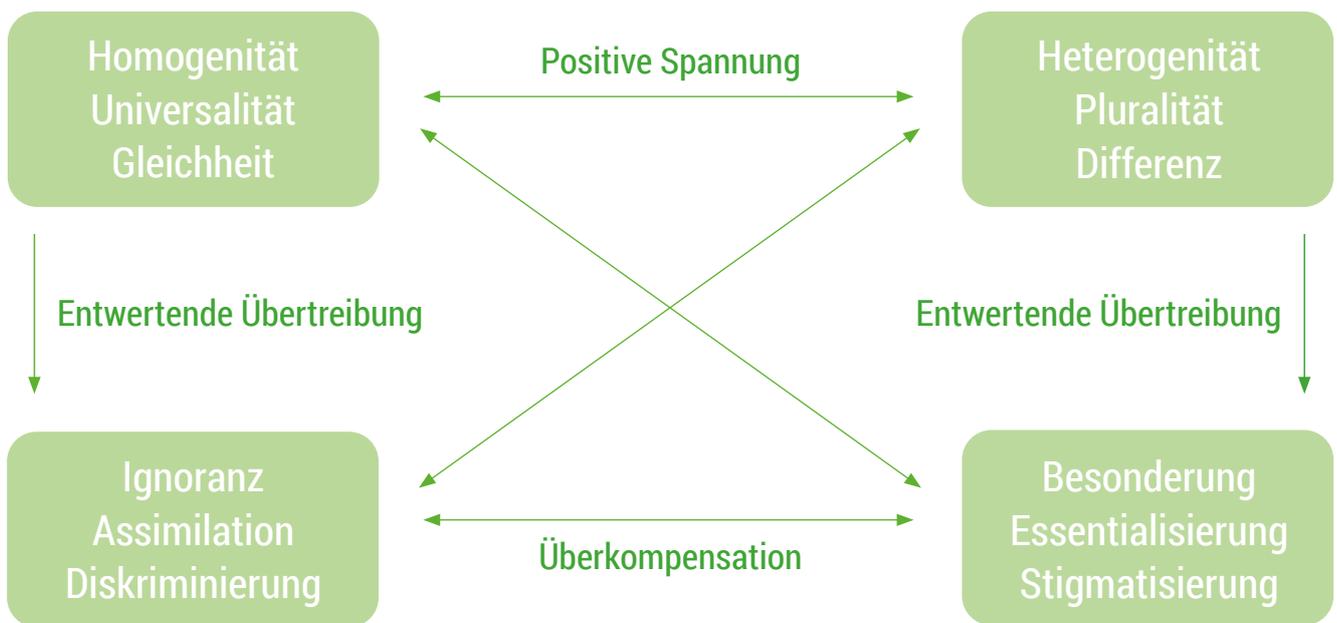
Pädagogisches Handeln in Migrationsgesellschaften ist grundsätzlich mit Ambivalenzen verbunden. In einer Vielzahl von theoretischen Modellierungen wird auf Widersprüche, Spannungen und Antinomien verwiesen, so etwa auf das Spannungsfeld von Dramatisierung und Entdramatisierung (Jürgen Budde & Merle Hummrich 2013) oder auch die »Unversöhnlichkeit« von Anerkennung und Dekonstruktion (Paul Mecheril 2010). Gegenübergestellt werden dabei Orientierungen oder auch Leit motive pädagogischen Handelns, etwa die Anerkennung von Vielfalt vs. die Dekonstruktion von Differenzsetzungen (Clemens Dannenbeck & Carmen Dorrance 2009), Universalismus vs. Relativismus (Annedore Prengel 1993/2006), teilweise auch durch die Benennung von Kehrseiten wie beispielsweise Differenz ausblendung vs. Differenzfixierung (Petra Wagner 2012). In dem Modell der Dialektik der Differenz von Doris Edelmann (2015) werden solche Kehrseiten eigentlich pädagogisch wertvoller Haltungen und Orientierungen als entwertende Übertreibungen sichtbar (siehe Abbildung 1). Gemeinsam verweisen diese theoretischen Modellierungen darauf, dass der pädagogisch professionelle Umgang mit migrationsbedingter Diversität einerseits bedingt, Differenzen aufzulösen und zu entdramatisieren, ja Etikettierungen abzubauen und andererseits Differenzen zu betonen, zu dramatisieren, z.B. um Ungleichheiten sichtbar zu machen, oder auch um Kinder mit spezifischen Ausgangslagen adäquate Bildungsangebote zu offerieren und nicht differenz ausblendend zu agieren, also beispielsweise ihre Spracherwerbsausgangslagen als Mehrsprachige nicht zu berücksichtigen. Sprachliche Bildung kann dann aber Gefahr laufen Kinder und Jugendliche beispielsweise als »Deutschals-Zweitsprache«-Lerner*innen zu stigmatisieren, wenn dieser eine Aspekt ihrer Biographie überbetont und fixiert wird, und sie als Sprachlerngruppe beispielsweise isolierte Förderung erhalten und auf diese Weise als eine Gruppe homo-

genisiert werden. Hier zeigt die Anerkennung ihre Schattenseite, nämlich in Zuschreibungsprozessen, in denen Kinder und Jugendliche als Vertreter*innen einer Sprachgruppe oder auch einer Nationalität adressiert, somit als »Migrationsandere« (Mecheril 2004) angerufen und unter den Bedingungen der Dominanzgesellschaft als solche auch stigmatisiert und unterdrückt werden.

Das Schaubild zur Dialektik der Differenz von Doris Edelmann verdeutlicht dabei, dass sich eine pädagogische Orientierung nur dann konstruktiv entfalten kann, wenn sie in ausgehaltener Spannung zu einem positiven Gegenwert steht, wenn also die Nichtbeachtung von Unterschieden (Homogenität, Universalität und Gleichheit) ausbalanciert wird gegenüber Werten, die für eine Beachtung von Unterschieden plädieren

»Wenn Du mit mir sprichst, vergiss, daß ich eine Schwarze bin. Und vergiss nie, dass ich eine Schwarze bin.«

(Pat Parkers, afroamerikanische Schriftstellerin, Mitglied der Black Panther Bewegung, zit. n. Rommelspacher 1998, S. 100)



[Quelle: Edelmann, 2008, in Anlehnung an Schulz von Thun, 1997 & Helwig, 1967]

Abbildung 1: Dialektik der Differenz (Doris Edelmann 2015)

(wie Heterogenität, Pluralität und Vielfalt). Darüber hinaus wird den Pfeilen nach unten angezeigt, dass eine einseitige Überbetonung eines Wertes, also gewissermaßen die Unbalance, in eine Entwertung mündet.

Insgesamt geht es also bei diesem Balanceakt nicht um eine Polarisierung zwischen Gleichbehandlung versus Sonderbehandlung, sondern vielmehr darum, bewusst zu entscheiden, welche Orientierung situativ als pädagogisch sinnvoller einzustufen ist. So ist in manchen Fällen und unter gewissen Bedingungen eine bewusste Gleichbehandlung anzustreben, in anderen Fällen wiederum eine Sonderbehandlung zu bevorzugen im Sinne einer positiven Diskriminierung. Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft erfordert also, Gleichheits- und Differenzorientierungen im Wechsel einzunehmen und auszubalancieren, damit es nicht zu entwertenden Übertreibungen in die eine oder andere Richtung (Ignoranz, Assimilation und Diskriminierung vs. Besonderung, Essentialisierung und Stigmatisierung) kommt. Insofern ist auch die Vorstellung eines optimalen Punktes in diesem Wertequadrat aufzugeben und durch das Verständnis einer dynamischen Balance zu ersetzen – die seiltanzende Figur in dieser Abbildung versinnbildlicht dieses.

Werfen wir einen Blick in die pädagogische Praxis anhand von zwei Auszügen ethnographischer Beobachtungsprotokolle (vgl. Huxel 2019), um die Ambivalenzen migrationspädagogischen Handelns im Kontext sprachlicher Bildung zu konkretisieren. Das folgende Beispiel stammt aus einer Grundschule in Deutschland, die wissenschaftlich begleitet wurde:

»Nachdem »Mein Hut, der hat drei Ecken« auch auf Englisch mit den Bewegungen gesungen wurde, sagt die Lehrerin, dass

Anerkennung und Dekonstruktion migrationspädagogischen Handelns als Balanceakt



sie es nun gerne auf Russisch singen würde. Sie sagt, es sei schwierig für sie und sie habe es sich vorher schon von anderen Kindern vorsprechen lassen. Sie fragt, wer Russisch kann, spricht dabei aber schon drei Mädchen (...) an: Sie blickt sie an und stellt die Frage in ihre Richtung. Sie bittet die Kinder, den Text vorzusprechen« (Huxel, 2019, S. 76)

Huxel macht in ihrer Analyse dieser Interaktion deutlich (2019, S. 76), dass den drei Mädchen eine Position von der Lehrerin zugewiesen wird: Sie werden als die Russischsprachigen adressiert, was als Minderheitenposition eine problematische sein kann. Zur gleichen Zeit wird die Sprachkompetenz der Kinder gewürdigt und zwar als eine, über die die Lehrerin nicht verfügt; auch in dieser Wertschätzung liegt ein kurzer Moment der Verbesonderung. Nach dieser Phase der Heterogenitätsorientierung, nachdem die Lehrerin den drei Kindern während ihrer Übersetzungen ins Russische uneingeschränkt zugewandt ist und ihnen ihr Mehrwissen und Mehrkönnen zugesteht sowie sich selbst in die Rolle der Lernende begibt, wird sprachvergleichend die letzte Zeile des Liedes auf Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Griechischen, Polnisch und Türkisch betrachtet (ding-dang-dong, din-din-din bzw. gün-doğdu-gün-doğdu etc.). Die Stunde endet wie folgt:

»Zum Abschluss soll nun das Lied in allen Strophen vom Zettel plus Russisch und Serbisch mit Instrumenten gesungen werden. Die Lehrerin fragt, wer welche Sprache singen will. Die Kinder ordnen sich selbst zu. Jede Sprachgruppe besteht nun aus zwei bis drei Kindern (...).« (Huxel, 2019, S. 77)

Zentral ist, dass nach der deutlichen Heterogenitätsorientierung am Ende der Stunde die Lehrerin die Zuweisung einzelner Kinder zu Sprachen auflöst, indem sie die Kinder sich selbst zuordnen lässt (vgl. Huxel, 2019, S. 77) und damit – unter Beibehaltung der Sprachenvielfalt – eine Gleichheitsorientierung einnimmt. Damit können die zuvor als russischsprachig positionierten Kindern ebenso eine Sprache wählen wie alle anderen Kinder ebenfalls und treten nicht mehr als Expert*innen für das Russische in Erscheinung. Dass eine

solche Positionierung Kinder verunsichern, ihnen unangenehm sein oder auch Scham auslösen kann, hängt nicht nur vom pädagogischen Können der jeweiligen Professionellen ab. Zentral ist auch der jeweilige gesellschaftliche, politische und sozio-kulturelle Kontext, der Sprachen ein geringes oder hohes Prestige verleiht, sie hierarchisiert und somit die Verwendung bestimmten Sprachen als legitim oder auch als illegitim erscheinen lässt. Aufschlussreich ist in dieser Hinsicht beispielsweise die Analyse einer vergleichbaren Interaktion in einer Grundschule im griechischen Teil von Zypern, in der eine Lehrkraft einen Schüler mehrfach und mit großer Wertschätzung seiner Mehrsprachigkeit als Experte auffordert («gestern hatten wir niemanden der uns hätte helfen können!«), Türkisch zu sprechen, der Junge aber beschämt schweigt und sich nicht als türkischsprachig zu erkennen geben möchte (Charalambous et al. 2020, S. 117ff).

Trotz der hier exemplarisch aufgezeigten Dilemmata im Kontext sprachlicher Bildung in Migrationsgesellschaften möchte ich mit einem Plädoyer für den Einbezug von (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit diesen Beitrag beenden. Imke Lange (2019) benennt vier zentrale Argumente, die verdeutlichen, dass der monolinguale Habitus von Bildungseinrichtungen (Gogolin 2008), hier verstanden als entwertende Übertreibung von Homogenitätsorientierung, eine zentrale Herausforderung mehrsprachiger Gesellschaften darstellt:

- (1) Psycholinguistische Studien zeigen einen positiven Einfluss individueller Mehrsprachigkeit auf die Entwicklung kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten.
- (2) Sozio-linguistische Argumente erklären, warum Kinder und Jugendliche von sprachlichen Minderheiten selten oder kaum von diesen spezifischen Potenzialen der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext profitieren können.
- (3) Sprachen sind Teil unserer Identität. Für viele Kinder und Jugendliche sind mehrsprachige Praktiken im außerschulischen Leben selbstverständlich.

- (4) Gerechtigkeitstheoretisch und aus migrationspädagogischer Perspektive ist gleichberechtigte Teilhabe nicht möglich, wenn in Bildungsinstitutionen einzelnen Akteur*innen oder Gruppen die eigene Sprache oder der eigene Sprachgebrauch verboten wird oder als illegitim gilt.

Literatur:

Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2013): *Reflexive Inklusion*. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4).

Charalambous, Constadina; Charalambous, Panayiota; Zembylas, Michalinos & Theodorou, Eleni (2020): *Translanguaging, (In)Security and Social Justice Education*. In: Panagiotopoulou, J. A.; Rosen, L. & Strzykala, J. (Eds.): *Inclusion, Education and Translanguaging*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-123.

Dannenbeck, Clemens & Dorrance, Carmen (2009): *Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens*. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2).

Edelmann, Doris (2015): *Integration und Inklusion im Elementar- und Primarbereich: quo vadis? Unter Berücksichtigung von Entwicklungen in der Schweiz*. In: Michael Urban, Marc Schulz, Kapriel Meser und Sören Thomas (Hg.): *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 36–50.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster et al.: Waxmann.

Huxel, Katrin (2019): *Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als Teil einer diskriminierungskritischen, diversitätssensiblen Schulentwicklung*. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*. Themenschwerpunkt: *Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte im Feld von Schule und Migration – Erfordernisse, Spannungen und Widersprüche*, Jg. 4, H. 1-2, S. 68-80.

Lange, Imke (2019). *MIKS – ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit*. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), doi: 10.21248/Qfl.20

Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2010): *Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung*. In: Paul Mecheril, Castro Varela, María do Mar, Inci Dirim und Kalpaka, Annita & Melter, Claus: *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 179–191.

Prengel, Annedore (1993/2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Wagner, Petra (2012): *Inklusion und ethnisch-kulturelle Vielfalt*. In: nifbe (Hrsg.): *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita*. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 37-50.

4.3 BEGRIFFE UND KONZEPTE RUND UM DAS THEMA MEHRSPRACHIGKEIT

Ein ausführlicheres Glossar finden Sie unter www.alle-zusammen.org

Erstsprache versus Muttersprache

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen

Die Sprache, die – meist im familiären Kontakt – von Geburt an gelernt wird, wird als Muttersprache oder auch als Erstsprache bezeichnet. Der Begriff Muttersprache verweist nicht nur auf einen familiären Kontext, der nicht immer ununterbrochen gegeben ist, sondern auch auf einen politischen Kontext: So wird er u.a. in Abgrenzung zu staatlich verordnetem (monolingualem) Sprachgebrauch ins Feld geführt oder auch im Zusammenhang mit der linguistischen Menschenrechtsagenda thematisiert (so zum Beispiel bei Tove Skutnabb-Kangas).

Bei der Frage, ob diese Begriffe synonym verwendet können, ist zu berücksichtigen, dass die Erstsprache keineswegs immer die Sprache der Mutter ist. Daher ist der Begriff Muttersprache äußerst ambivalent und wird zum Teil kritisch gesehen: Aus dieser kritischen Perspektive wird festgestellt, dass mit ihm wie auch mit dem Begriff Erstsprache eine Erwerbsreihenfolge angezeigt wird, die zu einer Hierarchisierung führen kann, indem der ersten Sprache bzw. der Muttersprache die höchsten Kompetenzen oder auch Präferenzen (die Sprache, die ein*e Sprecher*in am liebsten verwendet) zugeschrieben werden. Damit ist auch die Idee verbunden, dass Menschen über genau eine und keine weiteren Muttersprachen verfügen können und somit Einsprachigkeit als Norm gilt: Muttersprache als Pendant zu Vaterland kann suggerieren, dass jeder Mensch natürlicherweise genau eine Muttersprache und ein Vaterland besitzt. Bilingualer oder doppelter

Erstspracherwerb erscheinen aus dieser Perspektive als abweichend und unregelmäßig.

In wissenschaftlichen Texten findet sich anstelle des Begriffes Muttersprache oft die Abkürzung L1 für „Language 1“ (Erstsprache). Damit wird eine klare Abgrenzung von Sprachsystemen suggeriert, die mit dem Konzept des Translanguaging hinterfragt wird.

Familiensprache

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen

Alternativ zu den Begriffen Muttersprache oder Erstsprache wird häufig der Begriff Familiensprache verwendet. Damit soll stärker auf die familiäre Erwerbssituation fokussiert und neben der Mutter z.B. auch der Einfluss des Vaters, der Geschwister, anderer Familienmitglieder oder auch Gleichaltriger aus der unmittelbaren Umgebung berücksichtigt werden. Häufig wird dieser Begriff fälschlicherweise synonym zum Begriff Herkunftssprache verwendet. Der große Unterschied besteht aber darin, dass Familiensprachen durch die Migration gekennzeichnet sind und Phänomene der Sprachmischung aufweisen, etwa Code-Switching und Code-Mixing. Die Familiensprachen können daher nicht mit den Standardsprachen der Herkunftsländer verglichen werden, nicht nur, weil sie sich in Aussprache, Grammatik und Wortschatz unterscheiden, sondern auch, weil sie von den sprachlichen Alltagsregistern in den Herkunftsländern abweichen können.

In wissenschaftlichen Texten findet sich anstelle des Begriffes Familiensprache oft die Abkürzung L1 für „Language 1“ (Erstsprache).

Herkunftssprache

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen

Der Begriff Herkunftssprache wird oft alternativ zu Muttersprache oder Familiensprache verwendet. Mit Herkunftssprache wird aber eigentlich die standardsprachliche Varietät des Emigrationslandes bezeichnet, also beispielsweise die türkische Sprache im Falle eines Kindes, dessen Eltern aus der Türkei nach Deutschland migriert sind, und das Türkisch als Familiensprache erwirbt. Wichtig ist dabei, dass zwischen dem Türkischen, das im Alltag von Familien in Migrationsgesellschaften gebraucht wird, und dem Türkischen als Herkunfts- bzw. Standardsprache in der Regel Unterschiede bestehen: Der Begriff Herkunftssprache greift weniger bzw. nicht die Alltagspraxis mehrsprachiger Sprecher*innen auf, die gekennzeichnet ist durch translinguales Handeln (siehe translanguaging) sondern fokussiert sich eher auf Nationalsprachen oder auch sogenannte named languages.

Oft wird der Begriff Herkunftssprache mit L1 für „Language 1“ (Erstsprache) abgekürzt.

Zweitsprache

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen

In der Spracherwerbsforschung wird die Zweitsprache von der Erst- bzw. Muttersprache unterschieden um bestimmte Konstellationen des Spracherwerbs zu beschreiben. In der Regel wird dabei hinsichtlich der Erwerbsreihenfolge angenommen, dass die Zweitsprache zeitlich versetzt zur Erstsprache erworben wird. Meist wird davon ausgegangen, dass ca. ab dem 3./4. Lebensjahr aufgrund der bereits erworbenen Sprachkenntnisse und der neuronalen und kognitiven Entwicklung eine veränderte Erwerbssituation für die Aneignung

einer neuen Sprache besteht. Deshalb wird ab diesem Zeitpunkt von frühem Zweitspracherwerb gesprochen. Weiter wird zwischen kindlichem Zweitspracherwerb einerseits und dem Zweitspracherwerb Erwachsener andererseits unterschieden. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass mit dem Ende der Pubertät physische und psychische Entwicklungen abgeschlossen sind, die den Spracherwerb maßgeblich beeinflussen.

Eine weitere Unterscheidung etwa gegenüber dem Begriff Fremdsprache besteht darin, dass die Zweitsprache ungesteuert erworben wird, also ohne pädagogische Unterstützung und Sprachförderangebote und zwar in einer Umgebung, in der diese Sprache die Landessprache darstellt. Mit anderen Worten, die Zweitsprache wird in Verbindung gebracht mit ‚ohne Sprachunterricht‘ und ‚Leben im Zielsprachenland‘.

In wissenschaftlichen Texten wird der Begriff Zweitsprache häufig mit L2 für „language 2“ abgekürzt.

Fremdsprache

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen

In Abgrenzung zum Begriff Zweitsprache wird unter diesem Begriff der gesteuerte Spracherwerbsprozess verstanden: eine Fremdsprache wird gesteuert erworben und zwar in der Regel dort, wo diese Fremdsprache keine Landessprache ist. Diese neue Sprache besitzt keine bzw. nur eine geringe Bedeutung für die Bewältigung der Alltagskommunikation. Konkret also: Türkisch als Fremdsprache kann zum Beispiel im Rahmen schulischer Bildung in Spanien erworben werden. Türkisch als Zweitsprache wird hingegen von einem neuzugewanderten Kind, das bislang nicht oder kaum Türkisch verwendet hat, in der Türkei im Alltag ungesteuert oder ggf. auch durch Unterricht gesteuert erworben.

Bilingualismus

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen

Der Erstspracherwerb kann monolingual oder auch bilingual sein. Wenn in den ersten Lebensjahren (nahezu) gleichzeitig zwei Sprachen erworben werden, wird von Zweisprachigkeit bzw. Bilingualismus oder doppeltem Erstspracherwerb gesprochen. Wichtig ist, dass mit diesem Begriff eigentlich keine Aussage über die Kompetenzen in den beiden Sprachen getroffen werden, dies aber häufig zu beobachten ist und beispielsweise ein balancierter Bilingualismus, d.h. eine gleichmäßige Kompetenz in beiden Sprachen, angestrebt wird. Um dies zu erreichen werden Kinder häufig aufgefordert, die Sprachen zu trennen – was aus der Perspektive von Translanguaging in Frage gestellt wird. Insbesondere wird darauf hingewiesen, dass die Vorstellung, Sprachen bzw. Sprachvarietäten existierten streng getrennt nebeneinander, eine Vereinfachung gegenüber dem, was Menschen mit Sprache tun bzw. tun können, darstellen kann.

Additive Zweisprachigkeit

Dr. Dilara Koçbaşı & Müge Ayan

Es wurden viele verschiedene Arten von Zweisprachigkeit identifiziert, da die Mehrheit der Weltbevölkerung mehrsprachig ist und die Erfahrungen der Menschen mit den von ihnen verwendeten Sprachen vielfältig sind. Additive Zweisprachigkeit und ihr Gegenteil, die subtraktive Zweisprachigkeit, nehmen das Gleichgewicht zwischen beiden Sprachen in den Blick. Additive Zweisprachigkeit ist ein Begriff, der die Entwicklung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten in beiden Sprachen durch gegenseitige Unterstützung beschreibt. Werden die Fähigkeiten in einer Sprache verbessert, verschlechtern sie sich in der anderen Sprache dadurch nicht. Die Person ist in der Lage, sprachliche Fähigkeiten von einer in die jeweils andere Sprache zu übertragen. Daher besteht das Hauptziel zweisprachiger Bildungsmodelle darin, die Fähigkeiten der Schüler in beiden Sprachen zu fördern und sicherzustellen, dass sie zweisprachig aufwachsen.

Die Hierarchie der Sprachen wirkt sich additiv oder subtraktiv auf die Gestaltung der Zweisprachigkeit aus. Die wichtigste gesellschaftliche Bedingung für eine additive Zweisprachigkeit ist es, dass beide Sprachen in der Gesellschaft geschätzt werden. Um eine additive Zweisprachigkeit zu erreichen, sollten Personen außerdem in der Lage sein, auf sichere und einfache Weise auf Ressourcen in beiden Sprachen zuzugreifen.

Subtraktive Zweisprachigkeit

Dr. Dilara Koçbaşı & Müge Ayan

Im Gegensatz zur additiven Zweisprachigkeit nehmen bei der subtraktiven Zweisprachigkeit die Fähigkeiten einer Person in einer Sprache zu, während sie in der anderen Sprache abnehmen. Im Laufe der Zeit kann eine Person ihre produktiven Sprachfähigkeiten in der abnehmenden Sprache vollständig verlieren. Wenn eine der Sprachen nicht genügend institutionelle Unterstützung (in Bildung, Medien, Verwaltungsbereichen usw.) erfährt, wird sie von der anderen Sprache ersetzt. In einer Umgebung, in der beispielsweise eine der Sprachen von der Gesellschaft als wertlos angesehen wird, erfolgt der Unterricht in der anderen, als wertvoller geltenden Sprache, wodurch sich die Fähigkeiten des Kindes in der Unterrichtssprache ständig verbessern, während sich die Fähigkeiten in der anderen Sprache zurückbilden. Bei der Definition von Zweisprachigkeit hatten wir den ganzheitlichen Ansatz erwähnt. Nach diesem Ansatz wirkt sich diese Art der Erosion in einer Sprache negativ auf alle sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten des Kindes aus. Denn die in einer Sprache entwickelten Fähigkeiten beschränken sich nicht nur auf die Entwicklung sprachspezifischer Kenntnisse, sondern tragen auch zu tieferen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten bei. Diese Fähigkeiten entwickeln sich bei zweisprachigen Personen als ein Ganzes, wodurch sich der Verlust einer Sprache auf mehr als nur die Sprachkenntnisse negativ auswirkt.

Mehrsprachigkeit

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen

Mehrsprachigkeit ist ein Terminus, der nicht auf einen Erwerbszeitraum begrenzt ist. Dieser Begriff wird für alle Formen von multipler Sprachkompetenz verwendet; er kann sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bezeichnen. Allerdings wird von Mehrsprachigkeit meist erst dann gesprochen, wenn mehr als zwei Sprachen von den Sprecher*innen verwendet werden. Da zu diesen Sprachen aber nicht nur die sogenannten named languages zählen (die Nationalsprachen), sondern auch Dialekte, Soziolekte, Regiolekte, stellt Mehrsprachigkeit den Regelfall dar. Insbesondere gibt es heute kaum noch Personen, deren Lebenswelt vollkommen einsprachig ist (und zwar unabhängig von ihrer individuellen Sprachkompetenz und ihrem Selbstverständnis als unter Umständen einsprachige Personen).

Eine wichtige Erweiterung des Begriffes ist die lebensweltliche Mehrsprachigkeit; mit diesem Begriff wird hervorgehoben, dass die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Personen nicht ausgeglichen („balanciert“) sein müssen. Sprachen erfüllen je nach Kontext, Intention und Verwendungssituation unterschiedliche Funktionen und sind daher unabhängig von der Kompetenz unterschiedlich ausgeprägt. Gemäß dem Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit gilt eine Person dann als mehrsprachig, wenn sie verschiedene Sprachen im Alltag verwendet.

Code switching – Code mixing

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen

Diese Begriffe werden verwendet, wenn Sprachen gemischt (Code Mixing) oder zwischen verschiedenen Sprachen gewechselt wird (Code Switching). In der Spracherwerbsforschung wird kontrovers diskutiert, ob es sich hierbei um eine Kompetenz mehrsprachiger Sprecher*innen handelt oder um eine produktive sprachliche Strategie. Wer Gespräche von mehrsprachigen Personen beobachtet, wird bestätigen

können, dass in vielen Situationen z.B. nicht ausschließlich Deutsch oder Türkisch gesprochen wird, sondern beide Sprachen oder vielmehr Elemente aus beiden Sprachen verwendet werden. Dem stehen sprachideologische Reinheitsgebote wie das der Sprachentrennung entgegen, mit dem Code Mixing und Code Switching abgewertet werden.

Bei Code-Switching und Code Mixing liegt häufig ein monolinguales Verständnis von Sprache vor, gemäß dem Personen mit zwei verschiedenen und voneinander abgrenzbaren Sprachsystemen agieren, die zwar miteinander in Verbindung gebracht werden, aber letztlich als getrennte Entitäten betrachtet werden.

Translanguaging

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen

Mit dem Begriff Translanguaging wird die konventionelle Wahrnehmung von einer Sprache als geschlossene Einheit (named languages) in Frage gestellt. Er erfasst einen dynamischen Sprachgebrauch, bei dem die Redemittel und Elemente aus verschiedenen Sprachen und Varietäten ineinander übergehen. Mehrsprachige aktivieren und verwenden demnach ihr gesamtes sprachliches Repertoire gleichzeitig. Das Konzept Translanguaging geht von einer dynamischen Sprachlichkeit mehrsprachiger Subjekte aus, während in Abgrenzung dazu dem Begriff des additiven Bilingualismus ein Konzept von einzelnen Sprachen als getrennten Systemen zugrunde liegt.

Bei translingualen Handlungen, bei denen das jeweils gesamte sprachliche Repertoire von Sprecher*innen eingesetzt wird, wird – bewusst oder unbewusst – keine oder nur eine geringe Rücksicht auf die Einhaltung von gesellschaftlich und politisch definierten Grenzen von Nationalsprachen bzw. staatlich definierten Sprachen vorgenommen. Solche statischen Grenzen existieren nicht aus der Innensicht mehrsprachiger Sprecher*innen, sondern werden von außen an sie herangetragen. Das komplexe und dynamische Sprachrepertoire

Mehrsprachiger ist durch flexible und fluide Übergänge und nicht durch statische Grenzen gekennzeichnet.

Translanguaging als pädagogisches Konzept sieht daher vor, alle Sprachen der Kinder einzubeziehen und keine Sprech- und Sprachverbote zu verhängen, um den Erwerb einer neuen Sprache mit und durch das gesamte Sprachrepertoire der Lernenden zu unterstützen.

Monolingualer Habitus

PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök & Prof. Dr. Lisa Rosen

Der Begriff monolingualer Habitus bezieht sich kritisch auf das institutionelle Insistieren auf Einsprachigkeit, die Hierarchisierung und Abwertung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Kontext von Bildungseinrichtungen. Zahlreiche Untersuchungen weisen in diesem Kontext nach, dass auch positive und anerkennende Überzeugungen und Haltungen gegenüber Mehrsprachigkeit nicht automatisch in eben solche Handlungspraxen übergehen, sondern Einsprachigkeit zum Teil unbewusst und subtil favorisiert und gefordert wird. So zeigen beispielsweise Studien zu Sichtweisen von Lehrkräften, dass sie Mehrsprachigkeit grundsätzlich wertvoll finden, aber einem konstruktiven Einbezug in ihren Unterricht skeptisch gegenüberstehen.

Hierarchie der Sprachen

Dr. Dilara Kocbas & Muge Ayan

Jede als Muttersprache gesprochene Sprache hat ein komplexes System, das sich aufgrund unterschiedlicher sozialer Bedürfnisse entwickelt hat; daher entscheiden nicht sprachliche Kriterien, sondern historische, soziale und politische Bedingungen darüber, ob Sprachen als wertvoll oder wertlos betrachtet werden. Um die eigene Souveränität in den von ihnen besetzten Ländern zu festigen und die indigenen Gemeinschaften abzuwerten, haben die europäischen Kolonialisten Behauptungen verbreitet, sie hätten keine ausreichend

entwickelte Sprache bzw. deren Sprachstruktur sei unzureichend. Nach dieser Behauptung eigneten sich indigene Sprachen nicht für den Einsatz im Bildungs- und Verwaltungsbereich; daher sollten die Sprachen der Kolonisatoren anstelle der Muttersprachen verwendet werden.

Ähnliche historische und soziale Bedingungen haben auf der ganzen Welt dazu geführt, dass einige Sprachen wertvoller als andere angesehen werden und in den Vordergrund rücken. Sprachen, die für den Verwaltungs-, Bildungs- und Sozialbereich als Landes- und/oder Amtssprachen standardisiert wurden, konnten im Werteranking an die Spitze aufsteigen. Denn eine Sprache, die im Zuge der Standardisierung und Konstruktion als Amtssprache in den Vordergrund gerückt ist, wird in den verschiedenen Teilen der Gesellschaft für unterschiedliche Funktionen in neuen Bereichen eingesetzt. So entwickelt die als Unterrichtssprache bezeichnete Sprache im Zuge der Erfüllung wissenschaftlicher Anforderungen neue Wörter und neue Strukturen; alle am Bildungsprozess beteiligten Personen beginnen sie zu verwenden. Dagegen werden die Einsatzgebiete anderer Sprachen immer enger, weil sie diese vorgenannten Vorteile nicht nutzen können. Wenn sich der Anwendungsbereich einer Sprache verengt, werden auch die Elemente dieser Sprache, wie z. B. ihr Vokabular, eingegrenzt. Infolgedessen nimmt die Ausdrucksfähigkeit der Sprache ab. Als Ergebnis eines solchen Prozesses wird die Hierarchie der Sprachen besonders gefestigt und beginnt, als „natürliche“ Arbeitsteilung/Rangordnung zwischen den Sprachen wahrgenommen zu werden.

Auch der Stellenwert einer Sprache weltweit wirkt sich auf ihre Position in der Hierarchie der Sprachen aus. Beispielsweise kann ein Kind mit Englisch und Türkisch zweisprachig sein – je höher aber die internationale Wertschätzung von Englisch ist, desto mehr wird die Familie in ihre Englischkenntnisse investieren. Dadurch kann die Förderung der Türkischkenntnisse in den Hintergrund rücken.

Schließlich erlangen Sprecher von Sprachen, die in der Rangordnung oben liegen, akademische, soziale und wirtschaft-

liche Vorteile, während Menschen, die diese Sprachen nicht sprechen, in vielen Bereichen Hindernissen begegnen. Die Tatsache, dass Familien ihre Muttersprachen ablegen, um die in der Rangordnung als wertvoller angesehenen Sprachen zu verwenden, ist eine Tendenz, die von verschiedenen Faktoren innerhalb der Hierarchie bestimmt wird und nicht auf die Vorlieben der einzelnen Sprecher zurückzuführen ist.

Deficiency approach: Mangel-/Defizitansatz

Dr. Dilara Kocbas & Muge Ayan

Sicherlich ist die am weitesten verbreitete negative Einstellung gegenüber zweisprachigen Kindern von Einwanderern/Minderheiten in der Gesellschaft der Mangel-/Defizitansatz. Dieser Ansatz ignoriert die Tatsache, dass das akademische und soziale Versagen zweisprachiger Kinder durch soziale Bedingungen verursacht wird, und zeigt die sprachlichen und kognitiven Defizite von Kindern oder Familien als Ursache für das Versagen auf.

Wir sehen zum Beispiel, dass Migrantenkinder aus türkischen Familien in Deutschland zwar die Alltagssprache sehr fließend beherrschen, aber im Deutschunterricht in der Schule durchfallen. Es wird behauptet, dass die Defizite der Kinder in dieser Situation nicht sprachlicher (weil sie in den Pausen fließend Deutsch mit ihren Freunden sprechen können), sondern kognitiver Art sind. Die Tatsache, dass ein zweisprachiges Kind in den Pausen fließend Deutsch spricht, sollte jedoch nicht als Hinweis darauf gewertet werden, dass es das akademische Deutsch gleichermaßen kompetent anwenden kann. Denn es gibt wichtige Unterschiede zwischen der Alltagsform einer Sprache und der als Schulsprache verwendeten akademischen Form. Die Alltagssprache besteht aus einfacheren und sich wiederholenden Strukturen; sie kann mit Hilfe von Kontextelementen leichter verstanden werden. In der akademischen Form derselben Sprache sind die Sätze jedoch länger und komplexer. Um Informationen aus dem

Text zu gewinnen, müssen weitere sprachliche Elemente innerhalb des Textes beachtet werden. Daher dauert die Entwicklung akademischer Sprachkenntnisse länger als die der Alltagssprache..

Der Defizitansatz beschränkt sich nicht auf zweisprachige Einwanderer-/Minderheitengruppen sondern findet bei allen benachteiligten Gruppen einer Gesellschaft Anwendung. Wenn beispielsweise einsprachige Kinder türkischer Familien mit niedrigem Bildungsniveau Probleme mit akademischem Türkisch in der Schule haben, werden die Familien sowohl als Opfer als auch als Ursache des Problems dargestellt. Die Hauptfunktion dieses Ansatzes besteht darin, benachteiligte Gruppen an den Rand zu drängen und ihren Zugang zu wichtigen Ressourcen der Gesellschaft einzuschränken.

4.4 QUELLENANGABEN UND LITERATUR

Literaturnachweise für Inhalte von Dr. Dilara Koçbaş & Müge Ayan

Ahrenholz, B. (2017): Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3-16.

Ahrenholz, B. (2017): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 102-120.

Becker, S. (2016): *Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei*. In: Küppers A., Pusch B., Uyan Semerci P. (Hrsg), *Bildung in transnationalen Räumen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-52.

Busch, B. (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. *Facultas UTB*.

García, O. (2009): *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden: Wiley.

García, O. & Li Wei (2014): *Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Huxel, K. (2018): *Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld* - In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7 (2018), S. 109-121.

König, K. (2016): *Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache*. In: Raml, M. M. (Hrsg.), *Wanderer zwischen den Welten. Deutsch-türkische (Sprach-)Biographien*. Würzburg: Königshausen & Neumann., S. 269–294.

Lüttenberg, D. (2010): *Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik*. In: *Wirkendes Wort* (2), S. 299-315.

Marten, H. F. (2016): *Sprach(en)politik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke-Attempo Verlag.

Literaturnachweise für Inhalte von Dr. Dilara Kocbas & Muge Ayan

Ayan-Ceyhan, M., & Koçbaş, D. (2009). *Çift dilcilik ve eğitim. İstanbul: Eğitim Reform Girişimi, Sabancı Üniversitesi*. <http://erg.sabanciuniv.edu/ciftdil-likveegitim>

Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual matters.

Brizic, K. (2006). *The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children*. *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (3), 339-362.

Cenoz, J. (2013). *Defining Multilingualism*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). *Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education*. In: Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 309–321). Springer.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). *Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?* *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115.

Cummins, J. (2000). *Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction*. In: J. Cenoz and U. Jessner, (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 54-84). Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2008). *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*. In B. Street and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition* (pp. 71 – 83), Volume 2: Literacy. New York: Springer.

Cummins, J. (2008). *Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education*. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd Ed., Vol. 5) (pp. 65–75). New York: Springer.

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.

Davies, A. (2004). *The native speaker in Applied Linguistics*. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 431-450). Malden: Blackwell Publishing.

Edwards, J. D. (2004). *Foundation of bilingualism*. In T. K. Bhatia and W. C. Ritchie, (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 7-31). Malden: Blackwell Publishing Ltd.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

Grosjean, F. (1992). *Another view of bilingualism*. *Cognitive Processing in Bilinguals* 83, 51–62.

Grosjean, F. (2001). *Individual bilingualism*. In Mesthrie, R. (Ed.). *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics* (pp. 10-16). Oxford: Pergamon Press.

Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

Hamers J.F. & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism* (2nd edn.). Cambridge: Cambridge University Press.

Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics* (Vol. 121). *Multilingual Matters*.

Holmes, J. (2013). *An Introduction to Sociolinguistics* (4th edn.). New York: Routledge.

Hornberger, N. H. (2003). *Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach*. In *Bilingual Education and Bilingualism 41: An Ecological Framework for Educational Policy* (pp. 315-339). Clevedon: Multilingual Matters.

Küçükali, E., & Koçbaş, D. (2021). *Benefits and issues of translanguaging pedagogies on language learning: Students' perspective*. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 6(3), 55-85.

Lambert, W.E. (1974). *Culture and language as factors in learning and education*. In F.E. Aboud & R.D. Meade (Eds), *Cultural Factors in Learning and Education*. 5th Western Washington Symposium on Learning, Bellingham, Washington.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). *Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond*. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654.

Li, W. (2000). *The bilingualism reader*. Routledge.

Mackey, W. F. (2000). *Description of bilingualism*. In Wei, L. (2000). *Bilingualism Reader*. (pp. 22-50). Routledge.

Meisel, J. M. (2000). *Early differentiation of languages in bilingual children*. In Wei, L. (2000). *Bilingualism Reader*. (pp. 335-359). Routledge.

Özsoy, S. A., Kocaman, A., İmer, K. (2013). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Skutnabb-Kangas, T. (2015). *Language Rights*. In Wright, Wayne E., Boun, Sovicheth, and García, Ofelia (Eds). *Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. WileyBlackwell, 185-202.

Skutnabb Kangas, T., & McCarty, T. (2008). *Clarification, ideological/epistemological underpinnings and implications of some concepts in bilingual education*. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edn., Vol. 5) (pp. 3-17). New York: Springer.

Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (Eds.). (1994). *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Wright, W. E. (2013) - *Bilingual education*. In *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism, Second Edition*. Edited by Tej K. Bhatia & William C. Ritchie. Blackwell Publishing Ltd.

IMPRESSUM

Ideen- und Konzeptentwicklung

Aysel Fidan & Atalay Göçer
(Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü)

Katja Meybohm & Ortrud Schwirz
(Kinderkulturhaus Lohbrügge Hamburg)

Şeyma Erdoğan
(AÇEV - Anne Çocuk Eğitim Vakfı)

Text- und Konzeptbeiträge / Beratung

Prof. Dr. Lisa Rosen
Dr. Sandhya Veena Küsters
Dr. Dilara Koçbaş
Müge Ayan
PD Dr. Yeşim Kasap Çetingök
Dr. Christoph Gantefort
Carol Benson
Galina Fix

Layout und Grafik

Esra Göksu | Harry Hummel

Übersetzung
Bora Şahin
Elif Amberg

Das Projekt ist eine Kooperation von



Koordination und Umsetzung:

Beril Sönmez
Ekin Su Birinci
Birte Gooßes

Übersetzung:

Bora Sahin
Elif Amberg
Mehmet Albayrak
Ozan Ergenay
Özgür Bircan

Gefördert von:

STIFTUNG
MERCATOR

Lizenzhinweis

Das Material in jedwedem Format oder Medium unter den folgenden Bedingungen zu vervielfältigen und weiterzuerbreiten:

- Namensnennung - Sie müssen einen entsprechenden Verweis auf die Lizenz angeben und ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze Sie oder Ihre Nutzung
- Nicht kommerziell - Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke verwenden
- Keine Bearbeitung - Wenn Sie das Material neu zusammenstellen,

verändern oder darauf anderweitig direkt auf bauen, dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht weitergeben.

- Keine weiteren Einschränkungen - Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt

Der Lizenzgeber kann diese Freiheiten nicht widerrufen solange Sie sich an die Lizenzbedingungen halten. Für weitere Informationen kontaktieren Sie bitte die Ansprechpersonen über die Projektwebsite: www.alle-zusammen.org



