

Dokumentation der Fachtagung

SeiteneinsteigerInnen: eine Schülergruppe mit besonderen Potentialen

Zu rechtlichen Rahmenbedingungen, schulorganisatorischen

Herausforderungen und Konzepten zur Sprachbildung

Essen auf der Zeche Zollverein, 31.10.2014

Teil III – Postersession

Poster 2, 6- 8, 10-14 von Taner Altun

ProDaZ - Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Ein Modellprojekt in der Lehrerbildung an der UDE

Qualifizierung für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit
in allen drei Phasen der Lehrerbildung**Interdisziplinäre Kooperationen**

Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen mit Fachdidaktiken, Erforschung und Erarbeitung fachwissenschaftlicher Grundlagen und didaktischer Konzepte für fachspezifische Sprachbildung, Entwicklung von interdisziplinären Seminarkonzepten und Lehrmaterialien, wechselseitiger Transfer über alle Praxisphasen des BA/MA-Studiums zwischen Schule und Hochschule, Zusammenarbeit mit ausgewählten Schulen

Forschung und Entwicklung

Schul- und Unterrichtsforschung zu den Themenbereichen Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und Sprachförderung sowie fachliches und sprachliches Lernen in allen Schulformen, Schulstufen und Unterrichtsfächern

Fort- und -weiterbildung

Qualifizierung für Planung und Durchführung sprachsensiblen Unterrichts, Vermittlung von Erfahrungen aus den Theorie-Praxis-Projekten in schulinternen und schulübergreifenden Veranstaltungen

Beratung und Transfer

Bundesweite Beratung von Bildungsinstitutionen zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, Implementierung didaktischer und organisatorischer Konzepte an anderen universitären Standorten

Theorie-Praxis-Projekte an Schulen der Region

Gemeinsame Entwicklung, Erprobung und Evaluation neuer didaktischer Konzepte an Schulen, Integration empirisch validierter Erkenntnisse aus den Theorie-Praxis-Projekten in alle Phasen der Lehrerbildung (universitäre Lehrerbildung, schulpraktische Ausbildung an ZfsL und Lehrerfort- und -weiterbildung)

Kompetenzzentrum

Digitales Angebot unter www.uni-due.de/prodaz

Fachpublikationen zu den Themenbereichen Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und Sprachförderung sowie Sprachstandsdiagnose, Publikation von Unterrichtsentwürfen und Sprachbildungskonzepten im Kontext von Schulentwicklung

Ansprechpartner: Dr. Claudia Benholz (Projektleitung)

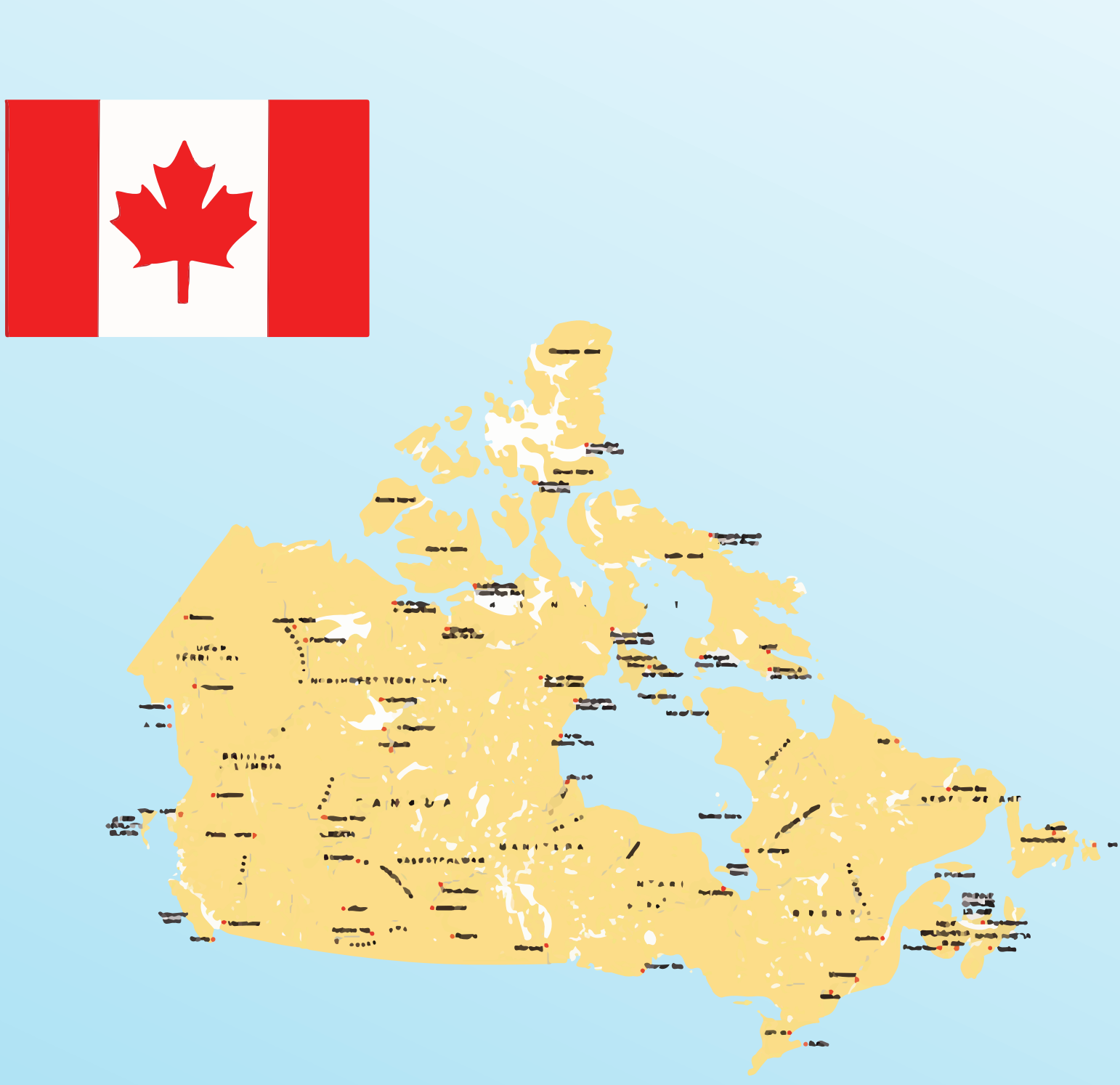
Laufzeit: 2010 - 2018

Fördersumme: 3,8 Millionen €

Förderer: Stiftung Mercator, Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW

Kooperationspartner: Landesweite Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren NRW, Schulen der Region, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln, Fachdidaktiken Universität Duisburg-Essen, Technische Universität Dortmund, Ludwig-Maximilians-Universität München und Eberhard Karls Universität Tübingen

DIE BESCHULUNG VON SEITENEINSTEIGERN UND SEITENEINSTEIGERINNEN IM INTERNATIONALEN VERGLEICH



Schweden

Das schwedische Schulsystem ermöglicht Kindern und Jugendlichen durch seine Struktur, unabhängig von ihrer sprachlichen und kulturellen Herkunft, nahezu gleiche Bildungschancen. Ein wesentlicher Faktor, der zu diesem Erfolg beiträgt, ist das hohe Maß an Wertschätzung anderer Kulturen und Sprachen sowie die Integration und Förderung dieser Elemente. Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen werden in Schweden „**Neuschweden**“ genannt. Die Auswahl der Begrifflichkeit fördert die Selbstwahrnehmung einer multilingualen und multiethnischen Gesellschaft.

Wie ist der Schulalltag der schwedischen Schüler und Schülerinnen strukturiert?

- Im 1.- 9. Schuljahr werden alle Schüler und Schülerinnen zusammen beschult
- Kostenlose Angebote für Schüler und Schülerinnen werden angeboten (Mahlzeiten, Aktivitäten etc.)
- Im Schulsystem sind keine Klassenrepetitionen vorgesehen
- Die Schulform der Förderschule existiert nicht
- Es erfolgt keine Fachleistungsdifferenzierung
- Notengebung erfolgt erst ab Klasse 6
- Jeder Schüler und jede Schülerin ist an der Erstellung des eigenen Förderplans beteiligt

„Die Förderung von Migrantenkindern in Schweden beschränkt sich nicht auf gelegentliche und isolierte Fördermaßnahmen und Sprachunterricht, sondern ist eingebettet in ein System, das jedes Kind als Lernenden achtet und dafür sorgt, dass jedes Kind bekommt, was es braucht.“ (Ratzki 2008, S.4)

Kanada

Kanada hat eine lange Einwanderungsgeschichte und stellt im Vergleich zu anderen Ländern mehr finanzielle Mittel für Bildungseinrichtungen zur Verfügung. 20,6 % der kanadischen Bevölkerung besitzen einen Migrationshintergrund (National Household Survey 2011) und 75 % der Kanadier sind mehrsprachig aufgewachsen. Diese Vielfalt wird als positives Element der kanadischen Gesellschaft politisch und soziokulturell anerkannt und gefördert. Kanada hat bei der PISA (2000) Untersuchung in allen drei Kompetenzen hervorragend abgeschnitten und liegt im internationalen Vergleich in der Spitzengruppe. Die soziale Auslese in Kanada ist nur halb so groß wie in Deutschland, obwohl der Migrantenanteil dort höher ist. Das kanadische Schulsystem besteht aus einem reinen Gesamtschulsystem, das die Bedingungen für die Integration von Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen erleichtert. Migranten und Migrantinnen werden **nicht** durch ein Selektionsverfahren eingestuft, sondern in die jeweilige Gesamtschule altersgerecht integriert.

Wie funktioniert das kanadische Schulsystem?

- Vorbereitender Kindergarten (freiwillig und kostenlos), in dem Kinder bereits Lesen und Schreiben lernen
- Reines ganztägiges Gesamtschulsystem
- Grundschule (1. – 6. Klasse)
- Junior high School (7. – 9. Klasse)
- Senior high School (10. – 12. Klasse)
- Kein Sitzenbleiben bis zur 6. Klasse, Ausgleich von Defiziten durch Fördermaßnahmen
- Kostenloses Mittagessen

Niederlande

Wird die Zusammensetzung der niederländischen Bevölkerung betrachtet, stellt man fest, dass sich diese durch eine hohe sprachliche Heterogenität auszeichnet. Aus diesem Grund legt das niederländische Bildungssystem einen Fokus auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die kulturell und sprachlich äußerst heterogen zusammengesetzte Gesellschaft in den Niederlanden - sie zählt alleine 150 verschiedene Nationalitäten (Leiprecht & Lutz, 1996) - kann als Folge von unterschiedlichen Migrationsbewegungen im Laufe der Jahrhunderte verstanden werden. Für die Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen an niederländischen Schulen gilt das Prinzip der zielgerichteten, sukzessiven Eingliederung in die Regelklassen sowie eine individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen.

Wie funktioniert das niederländische Schulsystem?

- 2/3 der Schüler und Schülerinnen besuchen private Schulen. In den Niederlanden gilt das Prinzip „Freiheit des Unterrichts“ und beinhaltet das Recht auf Gründung unterschiedlicher konfessioneller Schulen
- Schüler und Schülerinnen werden ab dem 4. oder 5. Lebensjahr eingeschult
- Bis zur 8. Klasse besuchen alle Schüler und Schülerinnen die „Grundschule“
- Ab der 8. Klasse wird nach Bildungsgängen differenziert
- Integrierter Unterricht für Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- Schulintegrierte Kultur-, Sport- und Betreuungsangebote

Wie werden Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen in das Schulsystem integriert?

Schweden

- Einsatz standardisierter Testverfahren zur Sprachstandsdiagnose
- Unterricht in den Familiensprachen wird angeboten
- Die Unterrichtsgestaltung des Faches „Schwedisch als Zweitsprache“ basiert auf einem eigens **auf die Multilingualität** der Schüler und Schülerinnen **ausgerichteten Curriculum**

Kanada

- Der Förderbedarf wird für jedes einzelne Kind durch Sprachstandsmessverfahren und einen, aus Fachlehrern bestehenden, **Förderausschuss** festgestellt
- Sowohl migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als auch Mehrsprachigkeit im Kontext der Internationalisierung und Globalisierung wird gefördert
- ➔ Zusätzlicher Unterricht in den Familiensprachen wird additiv für Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen angeboten
- ➔ Schüler und Schülerinnen lernen systematisch Englisch und Französisch als Zweitsprachen

Fazit

- Herkunftssprachlicher Unterricht dient als förderliche Grundlage für den Erwerb der Zweitsprache (Cummins 2000)
- Die curriculare Verortung des Zweitsprachenunterrichts fördert die Wertschätzung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit
- Die Einbindung der Migrantenfamilien nivelliert Informationsdefizite und fördert die Entwicklung realistischer Bildungsaspirationen

Niederlande

- Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen nehmen maximal ein Jahr am „Integrationsunterricht“ teil
- Es erfolgt ein rascher Übergang in die Regelklassen, um sozialem Ausschluss vorzubeugen
- Zusätzlicher Unterricht in den Familiensprachen wird angeboten und wertgeschätzt
- Speziell ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen unterrichten „Niederländisch als Zweitsprache“

Welche besonderen Fördermaßnahmen bieten die Schulsysteme?

Schweden

- Jede Schule hat ein **Förderzentrum**, in dem Sonderpädagogen, Psychologen und Sozialpädagogen mit Mitarbeitern des Jugendamtes zusammenarbeiten
- Eltern werden zuhause besucht, um ins Schulleben ihrer Kinder eingebunden zu werden
- Kinder mit Migrationshintergrund erhalten schon in der Vorschule Schwedisch-Unterricht. Dieser wird in der Pflichtschule so lange fortgesetzt, bis ein bestimmter Sprachtest bestanden wird.
- Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund steht das Recht zu, **Unterricht in der Muttersprache** zu halten, **solange sie es selber wünschen**.
- In den unteren Klassen findet oft **Teamteaching** statt, um Migrantenkinder in den Sachfächern sprachliche Unterstützung anzubieten.
- Kinder und Jugendliche werden additiv zum Regelunterricht in kleinen Fördergruppen unterrichtet (**Microteaching**)
- ➔ Sprachliche Schwierigkeitsbereiche von Migrantenkindern können durch zusätzliche additive Förderangebote zeitnah bearbeitet und kompensiert werden

Kanada

- **„Individual Education Plan“**
- ➔ Alle Schülerinnen und Schüler erhalten einen Förderplan, in dem alle Fördermaßnahmen dokumentiert werden
- **„Ressource Center“** an **jeder** Schule:
- ➔ individuelle Betreuung und Unterstützung durch ausgebildete Fachkräfte
- **„Parenting centres“**:
- ➔ Kooperation mit Eltern durch häusliche Lernunterstützung
- **„Outdoor education centres“**:
- ➔ Förderung sozialer Integration in außerschulischen Lernumgebungen
- Eltern erhalten Abendsprachkurse, um ihre Kinder beim Spracherwerb unterstützen zu können

Niederlande

- ➔ **„Headstarter“ – Projekt:** Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern werden durch spezifische Programme auf die Grundschule vorbereitet
- ➔ Dauerhafte Zusammenarbeit mit dem Elternhaus der Schülerinnen und Schüler
- ➔ **„Pyramide/ Kaleidoskop“ – Projekte:** Mit ausgewählten Materialien und unter Einbeziehung der Eltern werden Kinder in unterschiedlichen, vor allem sprachlichen und kognitiven, Bereichen ihrer Entwicklung gefördert
- ➔ Optimierung der Qualität vorschulischer Bildung
- ➔ Förderung der Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern durch sprachliche Fördermaßnahmen

Wie wird die Kultur der Migranten und Migrantinnen in Schweden wertgeschätzt?

Boras: „Naved“ ist ein technisches- naturwissenschaftliches Zentrum, in dem wissenschaftliche Entwicklungen und Erkenntnisse (aus den Bereichen Technik, Mathematik und Naturwissenschaften) aus Herkunftsländern der schwedischen Schüler und Schülerinnen mit Wanderungsgeschichte vorgestellt und diskutiert werden (z.B. die Einführung des arabischen Zahlensystems), um die Identitätsbildung der Migranten und Migrantinnen zu unterstützen

Göteborg: In Stadtbezirken, die einen hohen Anteil von Schülern und Schülerinnen mit niedrigen Bildungsaspirationen aufweisen, werden Präventivmaßnahmen entwickelt. Jugendliche mit Migrationshintergrund, die keine schulische Laufbahn verfolgen, werden motiviert einen Ausbildungsweg einzuschlagen.

- ➔ Kulturelle und sprachliche Ressourcen sowie persönliche Interessen der Schüler und Schülerinnen werden berücksichtigt, um einen geeigneten Ausbildungsweg zu vermitteln
- ➔ In bestimmten Schulen bleibt der Kernfächerunterricht bestehen, um Anschlussfähigkeit für die Schüler und Schülerinnen zu gewährleisten
- ➔ Erziehung zu Toleranz, Gleichberechtigung der Geschlechter, Demokratie und Werteerziehung

Unser neues Angebot für Sie

www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/seiteneinsteiger



- Beratung der Kinder und Jugendlichen und deren Eltern
- Bildungslaufbahnberatung und Schulempfehlung
- Konzeptionelle Beratung von Schulen, Lehrerinnen und Lehrern
- Qualifizierung von Multiplikatoren
- Koordinierung der kommunalen Bildungsangebote in Absprache mit der Schulaufsicht
- Entwicklung von verbunds-
übergreifenden Standards
und Materialien



Seiteneinstieg ins deutsche Schulsystem - ein Themencluster der Bund-Länder-Initiative BiSS

Arbeitsfelder und Ziele

Wie werden Seiteneinsteiger/innen an deutschen Schulen aufgenommen? Ab wann und wie oft können sie am Regelunterricht teilnehmen? Es gibt unterschiedliche Ansätze den Seiteneinstieg ins Schulsystem zu gestalten. Sich länderübergreifend zu Konzepten und Erfahrungen **auszutauschen**, ist daher wichtiges Ziel im BiSS-Themencluster „Seiteneinstieg ins deutsche Schulsystem“. Verschiedene Aspekte werden nach und nach **systematisch erfasst**, in gemeinsamen Treffen **diskutiert** und in einheitlicher Form **dargestellt**. Eine solche Dokumentation kann nicht nur BiSS-intern genutzt werden, sondern später auch anderen Schulen und Projekten Einblicke in bewährte oder innovative Verfahren geben. Zwei Schwerpunkte wollen die BiSS-Verbünde in der gemeinsamen Arbeit vertiefen: Wie kann die **Zusammenarbeit** von **DaZ-Lehrkräften** und **Fachlehrkräften** gestaltet werden? Wie können die **schriftsprachlichen Kompetenzen** von Seiteneinsteiger/innen am besten gefördert werden?

Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) – ein Beispiel

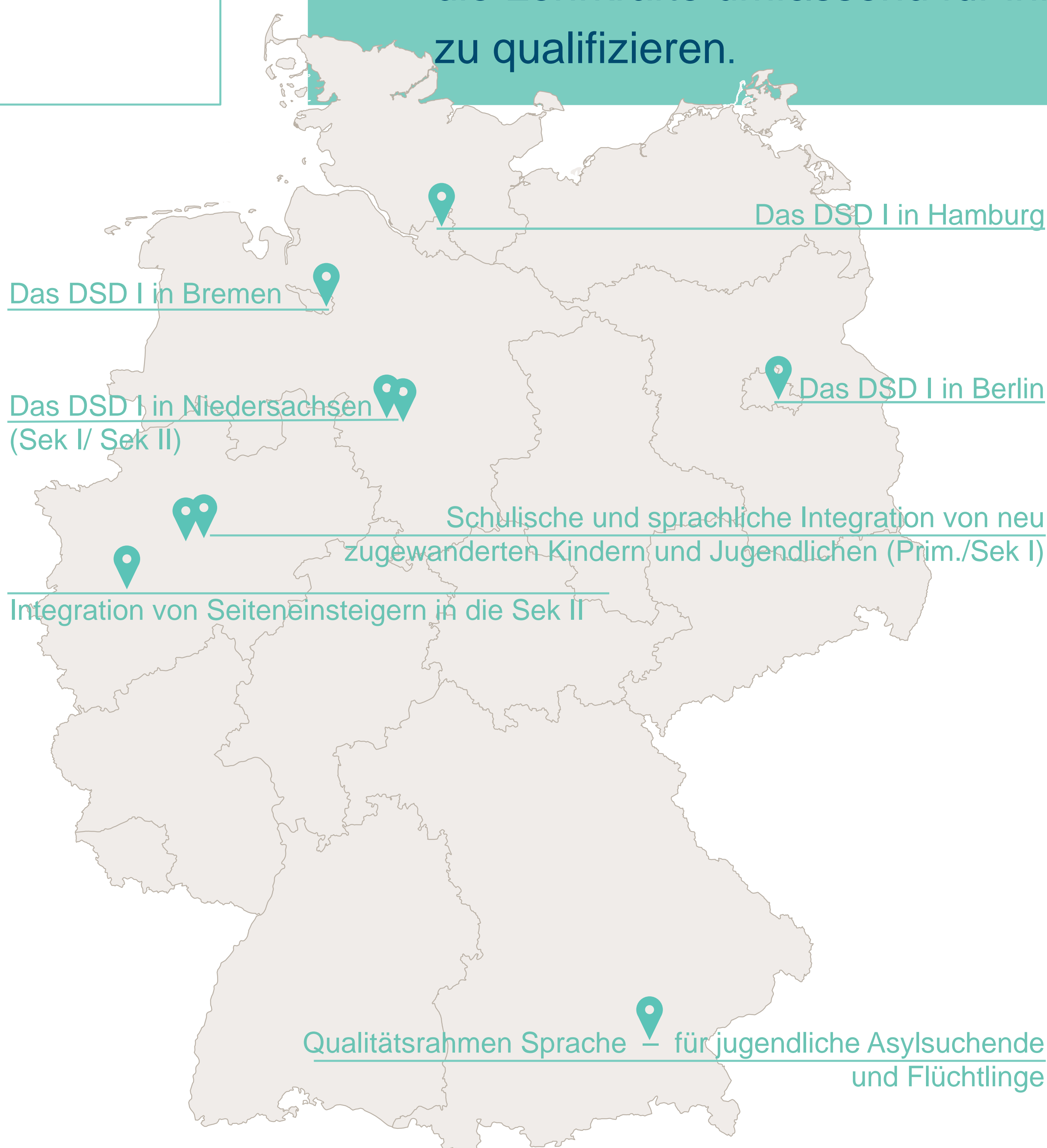
Ursprünglich für den Deutschunterricht im Ausland entwickelt, wird das Deutsche Sprachdiplom (Stufe I) seit Kurzem auch **im Inland** eingesetzt. Fünf BiSS-Verbünde arbeiten mit diesem Instrument. Zielgruppe sind Schüler/-innen der Sekundarstufe in Lerngruppen, die innerhalb eines Schuljahres circa 600-800 Stunden Deutschunterricht erhalten. Die bestandene Prüfung zertifiziert Sprachkenntnisse auf **Niveau A2/B1** des Europäischen Referenzrahmens. Ein **Rahmenlehrplan, Materialien, Vergleichsarbeiten** und **Fortbildungsmodule** wurden bereits erarbeitet.

Ziele sind,

- den Übergang in die Regelklassen gut vorzubereiten.
- durch ein anerkanntes Zertifikat die Motivation zu fördern und
- den Einstieg in eine berufliche Ausbildung zu erleichtern.
- die Lehrkräfte umfassend für ihre Aufgabe zu qualifizieren.

Überblick

In BiSS arbeiten **neun Verbünde** – Zusammenschlüsse aus Schulen und weiteren Institutionen – **aus sechs Bundesländern** an Konzepten zum Seiteneinstieg. Insgesamt **77 Schulen** setzen die Förderkonzepte um. Vertreten sind **Schulformen** von der Grundschule bis zum Berufskolleg. In der Sekundarstufe arbeiten z.B. Gesamt-, Sekundar- oder Oberschulen, Hauptschulen und Gymnasien mit.



Trägerkonsortium BiSS:

**MERCATOR
INSTITUT**
für Sprachförderung
und Deutsch
als Zweitsprache

Universität
zu Köln

DIPF
Bildungsforschung
und Bildungsinformation

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT
ZU BERLIN

IQ:

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Beteiligte Schulen

Albrecht-Dürer-Berufskolleg (Düsseldorf), Max-Weber-Berufskolleg (Düsseldorf), Käthe-Kollwitz-Berufskolleg (Oberhausen), Hugo-Kükelhaus-Berufskolleg (Essen), Alice-Salomon-Berufskolleg (Bochum), Robert-Bosch-Berufskolleg (Dortmund), Gisbert-von-Romberg-Berufskolleg (Dortmund), Konrad-Klepping-Berufskolleg (Dortmund), Fritz-Henßler-Berufskolleg (Dortmund), Robert-Schumann-Berufskolleg (Dortmund), Paul-Ehrlich-Berufskolleg (Dortmund), Leopold-Hoesch-Berufskolleg (Dortmund)

Partner

- Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren NRW (LaKI), Dortmund (Tanju Dilekli)
- Regionales Bildungsbüro der Stadt Dortmund, Dortmund (Sandra Fitzen)

Verbundkoordinatorinnen

- Beate Frenzel, Universität Duisburg-Essen, Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Kontakt: beate.frenzel@uni-due.de, 49-(0)201-183 6905
- NN

Verbundleitung

- Dr. Constanze Niederhaus, Universität Duisburg-Essen, Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Kontakt: constanze.niederhaus@uni-due.de, 49-(0)201-183 4708

Projektziel

Ziel der Projektarbeit ist die wissenschaftsbasierte Unterstützung der internationalen Vorbereitungsklassen im vollzeitschulischen Bereich sowie der Anschlussförderung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern am Berufskolleg.

Laufzeit des Projekts:

4 Jahre

Erhebung der für die Projektplanung relevanten Einstellungen und Fortbildungsbedarfe der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer mittels Fragebogen

Erwartungen, Wünsche und Ängste von Lehrkräften

- In Bezug darauf, dass ich (in Zukunft) Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger unterrichte, freue ich mich darauf, ...
 - ... dass ich mit vielen unterschiedlichen Menschen, deren Leben und Kulturen in Kontakt trete.
 - ... dass ich, so gut es geht, etwas „bewegen“ kann.
 - ... dass ich Gestaltungsmöglichkeiten im Konzeptrahmen unserer Schule habe.
 - ... dass ich motivierte Schülerinnen und Schüler treffe.
 - ... dass ich Jugendlichen aus unterschiedlichen Kulturkreisen über die Sprachförderungen einen guten Start in Deutschland erleichtern kann.
 - ... Menschen zu helfen, die in der BRD eine Zukunft sehen (für sich und ihr Leben).
- In Bezug darauf, dass ich (in Zukunft) Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger unterrichte, habe ich Angst davor, dass...
 - ... Probleme auf mich zukommen, die größer sind als ich dachte (organisatorisch/ kulturell/ Traumata).
 - ... Traumata/ soziale Probleme das Unterrichtsgeschehen dominieren.
 - ... die Lerngruppe zu heterogen ist.
 - ... ich mich nicht mit den SuS verständigen kann; dass sich die SuS mir gegenüber respektlos verhalten; dass ich von der Langsamkeit frustriert bin und dass es mir keinen Spaß macht.
- Nach dem BiSS-Projekt zum Unterrichten von Seiteneinsteigern am Berufskolleg soll sich an meiner Schule Folgendes verändert haben:
 - ... soll die DaF/DaZ-Arbeit ein fester Bestandteil der Schule sein
 - Interesse/ Aufgeschlossenheit gegenüber Bildungsgang; auch in anderen Bildungsgängen stärkere Fokussierung auf Sprachförderung/Konzepte.
 - Verankerung der DaZ-Klassen im BK; Transparenz, Übergangsmöglichkeiten für die Absolventen ins Regelschulsystem.

Möglichkeiten der Unterstützung von Lehrerinnen und Lehren in Seiteneinsteigerklassen am Berufskolleg / an beruflichen Schulen:

Fortbildungswünsche von Lehrerinnen und Lehrern (erhoben mittels Fragebogen) nach Häufigkeit der Nennungen

1. Die Sprechfertigkeit fördern
2. Die Schreibkompetenz fördern
3. Die Lesekompetenz fördern
4. Das Hörverstehen fördern
5. Scaffolding
6. Interkulturelle Kompetenz
7. Landeskunde
8. Grammatik
9. Phonetik und Phonologie
10. Umgang mit Fehlern
11. Diagnostik
12. Arbeit am (Fach-)Wortschatz
13. Language Awareness
14. Einführung in das Thema Daz/DaF und Begrifflichkeiten
15. Sprachbiographisches Arbeiten
16. Sprachkontrastives Arbeiten
17. Alphabetisierung

Von vielen Befragten wurde in einem offenen Feld der Wunsch geäußert, eine Fortbildung zum **Umgang mit traumatisierten Jugendlichen** zu erhalten.

Konsequenzen für die Projektarbeit

Thematischer Input durch wissenschaftliche Begleitung des Projekts

- Fokussierung der Wünsche und Bedarfe der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer
- Einbeziehen der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit ihren Erfahrungen, Wünschen und Zielen
- Befragung zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer sich nicht gut auf das Unterrichten von Seiteneinsteigern/-innen vorbereitet fühlen, es besteht ein großer Professionalisierungsbedarf
- Achtung: Nicht alles ist sofort machbar, Fokussierung auf bestimmte Schwerpunkte
- Anpassung der Projektarbeit und des Fortbildungsangebots während des Projektverlaufs

Besonderheit der Arbeit mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern: hohe Flexibilität erforderlich, da

- ... im Vorfeld nicht bekannt ist, welche Schülerinnen und Schüler einwandern,
- ... da Schülerinnen und Schüler auch während des Schuljahres in das deutsche Schulsystem einmünden,
- ... Lehrerinnen und Lehrer z. T. nicht ausreichend auf Unterricht mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern vorbereitet werden.

Seiteneinsteigerkurse im Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen



Seiteneinsteiger im Förderunterricht

Seit Beginn des Förderunterrichts (1974) sind die Seiteneinsteigerkurse ein fester Bestandteil des pädagogischen Konzeptes, da viele Kinder und Jugendliche unter schwierigen Bedingungen unbegleitet nach Deutschland kommen und neben der sprachlichen Förderung auch Unterstützung in jeglichen Lebenslagen brauchen. Die Voraussetzungen, die diese Schülerinnen und Schüler mitbringen, sind sowohl sprachlich als auch fachlich sehr heterogen, da sie **unterschiedliche schulische Vorerfahrungen** mitbringen. Die Kinder und Jugendlichen haben **individuelle Sprachbiographien**, kennen unterschiedliche Schriftsysteme, sind in unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Systemen aufgewachsen und auch ihre Migrationserfahrungen sind äußerst individuell. Auch dieser Bereich wird durch das ehrenamtliche Engagement von Förderlehrerinnen und Förderlehrern sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Förderunterrichts übernommen. Zurzeit besuchen ca. **100 Schülerinnen und Schüler aus über 30 unterschiedlichen Nationen** die speziell eingerichteten Seiteneinsteigerkurse an der Universität Duisburg-Essen (Benholz et al. 2013).

Im Folgenden ein Text einer 14-Jährigen Seiteneinsteigerin aus der Türkei, die seit einem Jahr in Deutschland ist und seit 11 Monaten Schülerin im Förderunterricht ist. Der vorliegende Text zeigt umfangreiche sprachliche Strukturen auf, die im Rahmen schulischer und additiver Fördermaßnahmen entwickelt wurden:

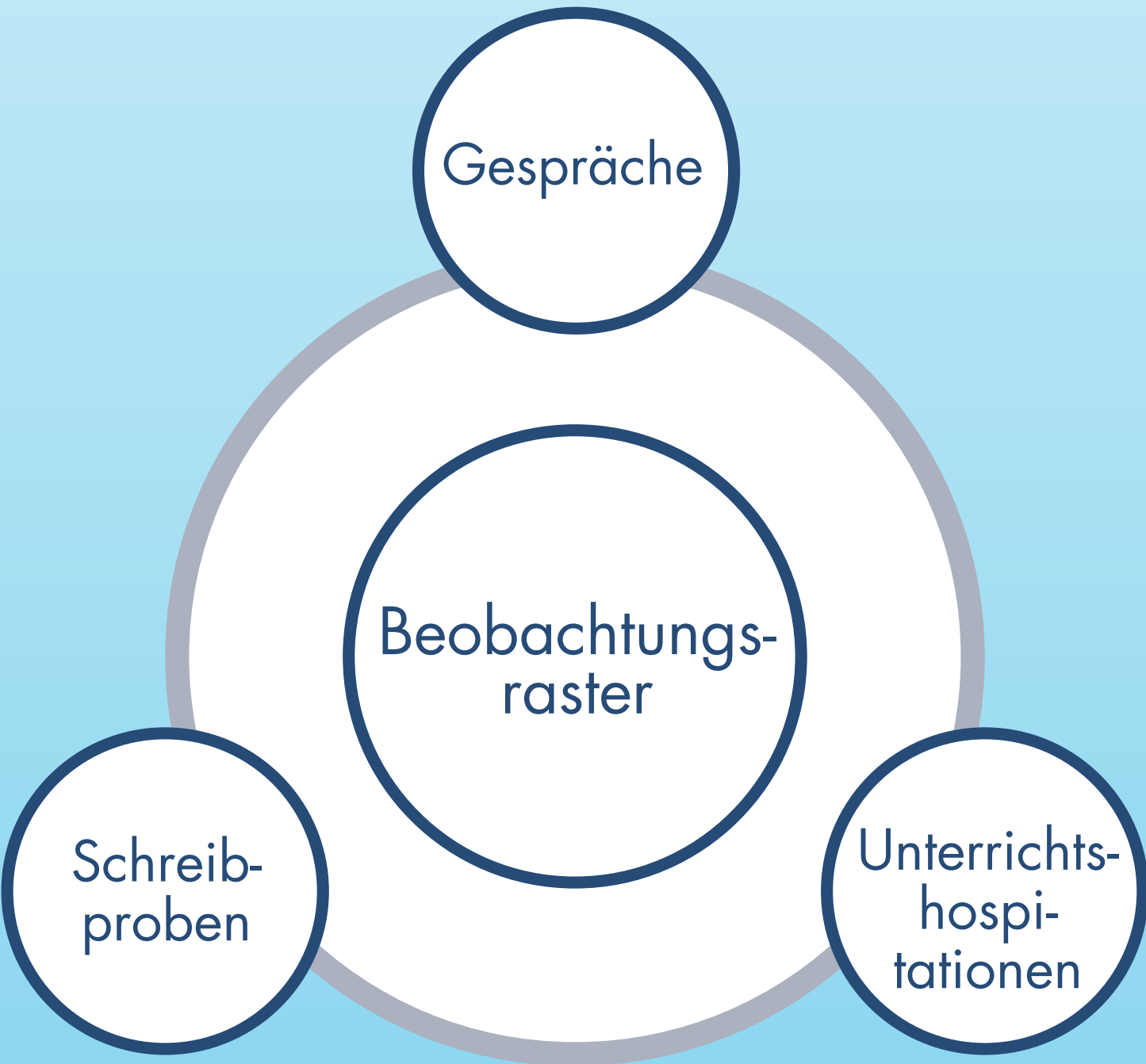
Besonderheiten des Textes	Beispiele aus dem Text
Kohäsionsmittel (Rekurrenz, Proformen)	Der Vater, sie (Vater & Sohn)
Gebrauch von Partizip II	gegangen, gefressen
Spezifische Verben	zurückbringen, zurückwerfen
Kollokation	angeln gehen
Passivkonstruktionen	aufgefressen wurde
Textverknüpfungsmittel	aber, dann
Wörtliche Rede	„Danke Papa [...]“
Präteritale Erzählform	gingen, war, ankamen

Der gnädige Papa Cola und der Sohn Pepri 20.02.2012

Es war einmal ein Cola und ein Pepri. In einem Sommer Tag waren Cola und Pepri. Sie waren angel gegangen. Sie hatten ein Tisch gefangen. Das war auch. Amten wollte Papa Cola das Tisch schneiden. Der Sohn Pepri konnte es nicht tragen und war am zweiten. Der Papa Cola war sehr gnädig und sagte: „Pepri mein Sohn ich werde den Tisch zurück zum Tisch bringen. Der Sohn sagte: „Danke Papa aber ich komme mit. Der Vater Cola und der Sohn Pepri gingen zum Tisch und warfen den Tisch zurück zum Tisch. Der Sohn war auf gefressen wurde und sagte es sein Papa Cola der Papa war glücklich und sagte: „Da will man mich gnädig sein schon kommt ein Punkt.“

Organisation und Durchführung der Seiteneinsteigerkurse im Förderunterricht an der Universität Duisburg-Essen

- Es werden täglich Seiteneinsteigerkurse unterschiedlicher Niveaustufen (A1-B1 ; GER) angeboten
- Schülerinnen und Schüler aus allen Schulformen und Schulklassen nehmen teil
- Die Einteilung in die Niveaustufen erfolgt nach einem **Beobachtungs-raster** das sich aus folgenden Elementen zusammensetzt:



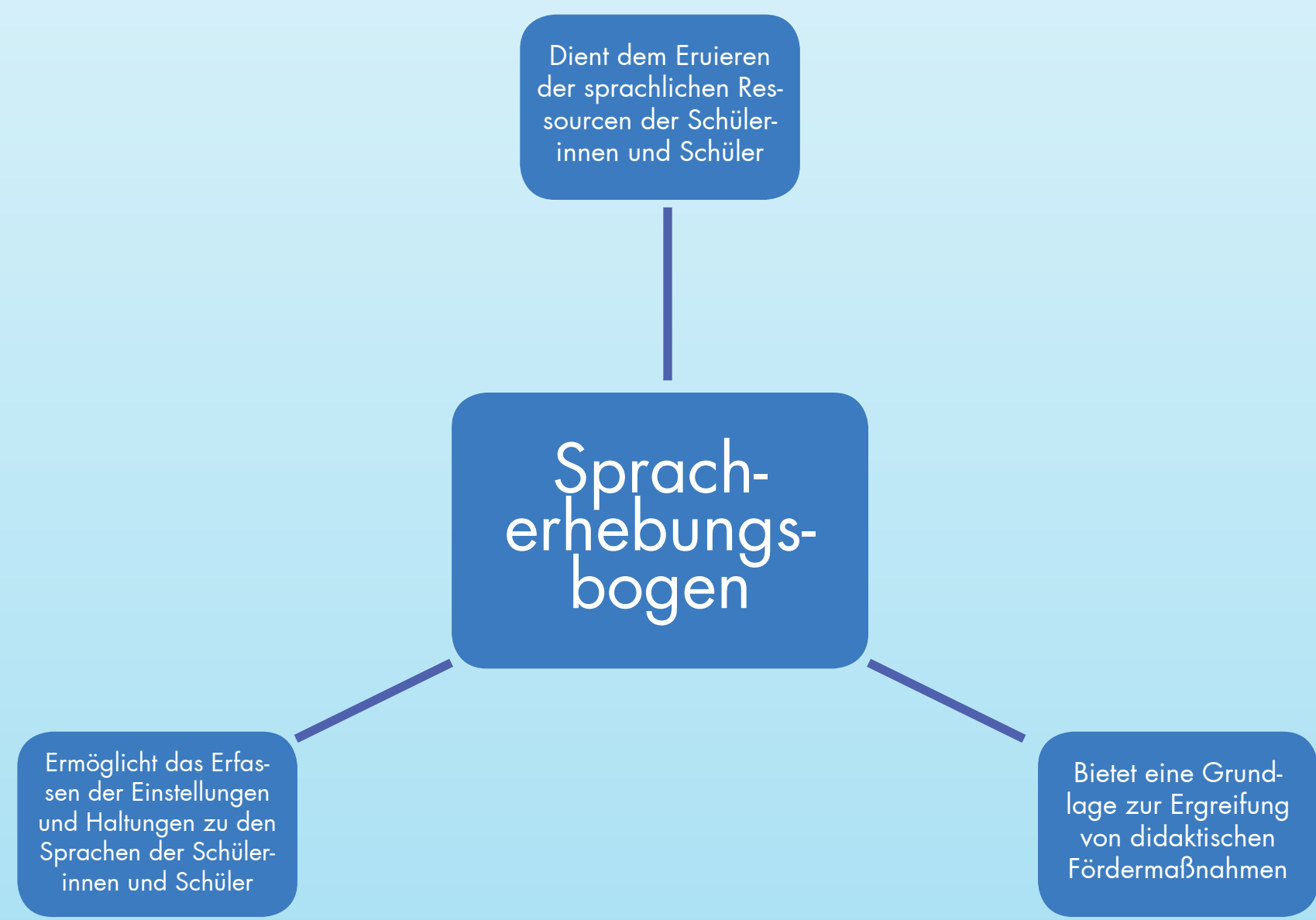
- Die Gruppen sind durchlässig und werden auf der Grundlage der individuellen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler zusammengestellt
- Neben den regulären Sprachkursen erhalten Schülerinnen und Schüler **sprachfördernden Fachunterricht**:

Besonders im Mathematik- und Fremdsprachenunterricht können Seiteneinsteiger auf bereits angeeignete Kompetenzen zurückgreifen.	Viele Schülerinnen und Schüler bringen umfangreiche fachliche Kompetenzen aus den Herkunftsländern mit. Diese Kenntnisse können durch adäquate Förderung und Integration als Ressourcen genutzt werden.
Der Unterricht wird von speziell ausgebildeten Förderlehrerinnen und Förderlehrern erteilt, die zuvor eine Supervision im Bereich Deutsch als Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger erhalten haben.	Es wird besonderer Wert auf eine zusätzliche Sprachförderung im Fachunterricht gelegt, da das sprachliche und fachliche Integrieren in die Regelklasse prioritär ist.

- In der Materialsammlung und -erstellung orientieren sich die Lehrerinnen und Lehrer an dem **Scaffolding-Konzept** nach Pauline Gibbons.



In den Sprachkursen werden umfangreiche Spracherhebungsbögen eingesetzt:



Bedeutung der Erstsprache im Zweit- und Fremdspracherwerb

“Meine Sprache grenzt mich ab ich habe sie aufgegeben mit deiner verfaulen mir die Gefühle im Bauch” (Chiellino 1984, S. 36)

	Wertschätzung familiensprachlicher Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern <ul style="list-style-type: none">• Förderung eines positiven sprachlichen Selbstkonzepts• Eine Vernachlässigung ersprachlicher Kompetenzen kann sich negativ auf die Entwicklung eines sprachlichen Selbstkonzepts auswirken
	Rückgriff auf ersprachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none">• Sprachliche Strukturen des Deutschen werden bewusst gemacht• Das Stagnieren oder Vernachlässigen der ersprachlichen Kompetenzen führt nicht zum Bildungserfolg
	Interpendenzhypothese nach Cummins <ul style="list-style-type: none">• Eine Zweitsprache entwickelt sich auf der Grundlage einer gut erworbenen Erstsprache• Ein Rückgriff auf ersprachliche Kompetenzen und Kenntnisse kann bei der Aneignung der Zweitsprache unterstützend wirken

Im Rahmen des Berufsfeldpraktikums können Studierende des Lehramts einen Fokus auf die besondere Gruppe der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger setzen.

An *Kooperationsschulen* und im *Förderunterricht* setzen sie sich durch eine entsprechende Ausbildung in der universitären Begleitveranstaltung für Seiteneinsteigerklassen in ihrem Praktikum ein. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der *Sprachförderung in allen Fächern*, die sowohl additiv im nachmittäglichen Bereich als auch integrativ im Regelunterricht durchgeführt wird.

Im Wintersemester 2013/14 unterstützten die Studierenden Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger u.a. am *Hugo-Kükel-haus Berufskolleg* in der Internationalen Förderklasse, an der *Hauptschule an der Adelpkampstraße* in den Alphabetisierungs- und Vorbereitungsklassen sowie an der *Theodor-Goldschmidt-Realschule* in den Auffangklassen.

Im Rahmen der Portfolioarbeit haben die Studierenden anhand eines Spracherhebungsbogen die erlernten Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler festgehalten. Auch ihre Erfahrungen mit dieser besonderen Schülergruppe wurden im Portfolio reflektiert:

"Beeindruckend war für mich dabei immer wieder, welche unterschiedlichen Geschichten und Hintergründe die SuS mit-bringen und dass sie doch zusammen in einer Gruppe lernen können. Dabei bin ich hin und wieder an meine Grenzen gestoßen, da ich manchmal nicht wusste, wie Sprachbarrieren aufzubrechen sind. Faszinierend fand ich die Vielfalt der Methoden, um sprachsensiblen Unterricht zu gestalten. Jedes Kind verfügt über bereits erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es galt zu nutzen, um sprachsensiblen Unterricht zu gestalten."

"Ich merke, wie schwer es ist, Schülern, die noch keinen Kontakt zur deutschen Sprache hatten, Wissen zu vermitteln. Das kann ein ‚normaler Lehrer‘ ohne fachliche Ausbildung nicht leisten. Er muss ein zusätzliches Studium für Deutsch als Zweitsprache absolviert haben und Erfahrungen gesammelt haben, um dies zu bewältigen."

"Im Nachhinein hat mich besonders die Motivation der jungen Frauen dieser Lerngruppe beeindruckt. Sich nicht richtig ausdrücken zu können erschwert die Situation in einem neuen Land, neben kulturellen Veränderungen und Neuheit-en enorm. Sie bringen wiederum andere Voraussetzungen und Gegebenheiten ihrer Herkunftssprache mit."

"Bereits auf dem Weg zur Schule habe ich mich auf die Schüler und auf das Mithelfen im Unterricht gefreut.[...] Ich hatte über einen längeren Zeitraum die Gelegenheit, die Sprachentwicklung der Schüler zu beobachten. Es ist er-staunlich, wie groß der Unterschied der Leistungsfortschritte der Schüler am Anfang meines Praktikums und gegen Ende meines Praktikums war. In jeder Stunde in der Auffangklasse, bekam ich Ehrgeiz und Lernwilligkeit vonseiten der Schüler gezeigt, was mir zusätzliche Freude bereitete."

"Zusammenfassend kann ich sagen, dass die Arbeit mit den Schülerinnen aus der IFÖ sehr spannend war. Obwohl sich das Erklären teilweise sehr schwierig und kompliziert gestaltete, habe ich durch dieses Projekt viel an Erfahrung ge-winnen können. Dieser Kurs hat mir als Praktikantin an der Schule das Gefühl gegeben, gebraucht zu werden. Dass meine Förderschülerin den Anschluss zur Klasse gefunden hat und somit auch von einem Erfolgserlebnis berichtet werden kann, hat mich sehr gefreut."

"Die IFÖ Klasse hat mich sehr geprägt, denn es war eine ganz neue Erfahrung für mich. Das Modul DaZ/DaF hatte ich in der Universität bereits absolviert, allerdings konnte man durch das Praktikum erkennen, welche Lehrmethoden und Lehrinhalte sich eignen. [...] Das Klassenklima und das Gemeinschaftsgefühl dieser Klasse haben mir sehr gut gefallen. Ich war positiv überrascht und meine Auffassung darüber, dass man alles schaffen kann, wenn man den Ehrgeiz besitzt, hat sich bestärkt."

3. Wo hast du welche Sprachen gelernt? Schreibe alle Sprachen in die Tabelle und kreuze an, wo du sie gelernt hast.

Sprachen:	In der Familie	Im Kindergarten	In der Schule	von alleine
Deutsch	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Polnisch	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Spanisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Roma, Sinti	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	sinti <input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Russisch	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>		

Wir erwachsen - Ein kollaboratives Schreibprojekt

Das Projekt

Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler aus dem Förderunterricht der Universität Duisburg-Essen schrieben gemeinsam mit Studentinnen und Studenten des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache literarische Texte.

Den Rahmen bot ein Seminar, das unter der Leitung von Ina Lammers im Sommersemester 2014 an der Universität Duisburg-Essen stattfand.



Die Buch-Release- Party

Am 28. Oktober 2014 präsentierten die Autorinnen und Autoren das Buch im Rahmen einer Release-Party im Glaspavillon der Universität Duisburg-Essen. Mit musikalischer Begleitung der Gebrüder Gold lasen die Schülerinnen und Schüler Auszüge aus ihren Geschichten.

Im Anschluss kamen die über 100 Besucherinnen und Besucher bei einem internationalen Buffet mit den Autorinnen und Autoren ins Gespräch. Das Buch konnte vor Ort erworben werden und wurde auf Wunsch signiert.



Das Buch

Am 21. Oktober 2014 ist das Buch zum Projekt im Verlagshaus Monsenstein & Vannerdat erschienen. Es enthält vier Erzählungen, die zu einem Roman verwebt wurden.

Die Geschichten erzählen unverfälscht vom Verliebtsein und dem ersten Kuss, vom Leistungsdruck in der Schule, von den Erwartungen der Eltern und den eigenen Zukunftsplänen und Träumen - also vom ganz normalen Wahnsinn des Erwachsenwerdens.

Die Finanzierung der Veröffentlichung wurde durch das Projekt ProDaZ ermöglicht. Herausgegeben wurde es von Rahel Blase, Stephanie Keunecke, Ina Lammers und Nils Wald.

Beziehbar über den Buchhandel:

8,30 €

ISBN: 978-3-95645-376-2



Die Autorinnen und Autoren

Schülerinnen und Schüler:

Thessa Brendgen, Schano Fattah, Ara Hassan, Barış Hüseyin Altinas, Nergis Kılıç, Eren Koç, Austen Nyaredij, Ruken Satan und Zelal Satan

Studentinnen und Studenten:

Rahel Blase, Friederike Ewertz, Funda Gazel, Isa Goertzen, Valerie Gravenhorst, Meike Horstrup, Arkadius A. Kozera, Lena Raue, Vanessa Rohmert, Sabrina Segerath und Nils Wald



Die Projektleitung

Ina Lammers: ina.lammers@uni-due.de 0201 - 183 7311

Gülsah Mavruk: guelsah.mavruk@uni-due.de 0201 - 183 2231

WILLKOMMENSKLASSE AN DER LIBELLEN-GRUNDSCHULE IN DORTMUND



Das sind wir in der Libellen-Grundschule.



Das sind die Willkommenskinder.

So arbeiten wir:

Jedes neue Kind wird so schnell wie möglich einer Regelklasse zugeordnet und nimmt sofort mindestens am Musik-, Kunst-, Sportunterricht teil. Nach Absprache mit der Klassenlehrerin wird der Unterricht nach und nach aufgestockt.



Ein durchgängiges Element ist die Wertschätzung und Einbindung der anderen Sprachen der Kinder.

Auf großen Postern haben die Kinder alle Sprachen, die sie sprechen, farblich unterschieden und in einer Umrissfigur bestimmten Körperteilen zugeordnet.

Bilal erklärt hier gerade, dass es sich beim Deutschsprechen immer noch sehr anstrengen und konzentrieren muss, deshalb ist die obere Kopfpartie in Schwarz für die Sprache Deutsch gemalt.



In der 3 und 4. Stunde findet „Deutsch intensiv“ in der Willkommensklasse statt. Hierzu gehört der ritualisierte Beginn im Kreis mit vielen sich wiederholenden Sprach- und Satzmustern durch:

- Begrüßung, Zählen der Kinder, Datum, Tagesplan
- Kreis- und Bewegungsspielen

- Wortschatztraining



In den Arbeitszeiten in der Willkommensklasse bearbeiten die Kinder verschiedenen Aufgaben:

Hier stellen die Kinder einen Kalender her.



Ibtissam arbeitet mit der Lernwörterkartei.



Hier lernen die Kinder Geschichten kennen, indem diese erzählt und gleichzeitig gespielt wird. Wiederkehrende und veränderbare Satzmuster helfen schnell sprachrichtig mitsprechen zu können bzw. alleine die Geschichte erzählen zu können.



Das brauchen wir:

Gesicherte Stellen für Schulsozialarbeit, um Eltern sofort einbeziehen und unterstützen zu können

Bei integrierten Konzepten: Doppelte Zählung der Kinder der Regelklasse und als Schüler der Auffang-/Willkommensklasse

Begleitende Fortbildung und Qualifizierung der Lehrkräfte

Vernetzung im Stadtteil und im Stadtgebiet

Solidarische Verantwortung Aller: Willkommenskultur

Libellen - Grundschule

Schulleitung:

Christiane Mika Schulleiterin

Angelika Ströbner, stv. Schulleiterin

Burgholzstr. 148

44145 Dortmund

Telefon: (0231) 477 3330

Telefax: (0231) 477 3341

E-Mail: libellen-grundschule@stadtido.de

Theodor Goldschmidt Realschule in Essen

Individuelle Förderung neuzugewanderter Schülerinnen und Schüler seit 1994

Klassen:
17 davon 2 Auffangklassen (AK)

Schülerinnen und Schüler:
403 davon ca. 15% im Erstförderzeitraum

Lehrerinnen und Lehrer:
31 davon fünf mit Zuwanderungsgeschichte

Grundlagen des Konzepts:
Erlass, Entscheidung der Schulkonferenz



Individualisierte Auffangklassen

AK I
(Klassen 5 - 7)



AK II
(Klassen 7 - 9)



Vorteile

- „Auffangen“ traumatisierter Schüler/-innen
- Soziale Einbindung der Schüler/-innen und Eltern in die Schulgemeinschaft
- Klare Aufgabenverteilung und Zuständigkeiten in der Schule durch Klassenlehrer/-innenprinzip
- Fachsprachliche Förderung in allen Fächern

Ziele

- Integration von individuellen Kompetenzen und Vorkenntnissen
- Integration in den Regelunterricht schrittweise und so schnell wie möglich
- Verbleib in der AK so lange wie nötig (lt. Erlass maximal 2 Jahre)

Organisatorische Umsetzung



Individuelle Stundenpläne



Organisation individueller Lernfortschritte

Vier Konferenzen pro Schuljahr durch Einbindung in schulischen Terminplan (keine zusätzlichen Termine):

1. nach ca. 8 Wochen
2. Zeugniskonferenz 1. Halbjahr
3. „Blaue Briefe“- Konferenz
4. Zeugniskonferenz 2. Halbjahr

- Ein Übergang in die Regelklasse ist zu jedem Zeitpunkt möglich

Elternarbeit

- SuS und Eltern kennen den schulischen Jahresplan
- Klassenlehrerinnen führen Elterngespräche nach jeder Konferenz
- Erfolgsquote: alle Eltern nehmen die Einladungen zu den Gesprächen an

Anschlussförderung

- Fachsprachenförderung für Schüler/-innen in den Regelklassen im Erstförderzeitraum
- Zusätzlich durchschnittlich 4 Wochenstunden
- Je nach Ressourcen erteilen Fachlehrer/-innen und speziell ausgebildete DaZ-Lehrer/-innen den Unterricht

MIGRANTENFÖRDERUNG AN DER SCHULFORM GYMNASIUM IM RHEIN-KREIS NEUSS

Das Programm existiert seit 18 Jahren am Quirinus-Gymnasium Neuss und wird getragen durch das Land NRW und den Rhein-Kreis Neuss.

ORGANISATIONSPRINZIP

- dezentrale Beschulung in einem Gymnasium in der Nähe des Wohnorts
- zentrale Sprachförderung in Neuss am Quirinus-Gymnasium

ZIELGRUPPE UND ZIEL DER FÖRDERUNG

Die Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche, die

- ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen nach Deutschland eingewandert sind,
- aufgrund der guten bzw. sehr guten Zeugnisnoten aus den Heimatländern gymnasiale Eignung nachweisen und
- von einem Gymnasium im Rhein-Kreis Neuss aufgenommen wurden.

Ziel ist die schulische Integration der Migranten. Diese erfolgt über die Vermittlung von Sprachkompetenz.

Die Teilnahme an der Sprachförderung ist für diese Schüler die Bedingung für die Aufnahme am Gymnasium bzw. für die Fortsetzung ihrer gymnasialen Schullaufbahn.

INHALTE

Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Vermittlung der deutschen Hoch- bzw. Schriftsprache. Der Schwerpunkt liegt auf den Bereichen Grammatik und schriftlicher Ausdruck, ergänzt vor allem durch die Aspekte Leseverstehen und Wortschatz.

VERLAUF DER FÖRDERUNG

Die Förderung verläuft in zwei Phasen:

Phase 1: Intensivkurs Deutsch (20 Stunden wöchentlich, vormittags) am Quirinus-Gymnasium in Neuss ohne Teilnahme am regulären Unterricht des jeweiligen Gymnasiums.

Dauer: ca. 5-6 Monate

Kursleiter: Herr OStR Götte

Phase 2:

Vormittags: Teilnahme am regulären Unterricht des jeweiligen Gymnasiums

Nachmittags: zweimal wöchentlich Förderunterricht Deutsch am Quirinus-Gymnasium (5 Stunden)

Dauer: 1,5 bis 2 Jahre

Kursleiterin: Frau Dr.(RUS) Jenner

Die gesamte Dauer der Förderung beträgt somit 2 bis 2,5 Jahre und richtet sich nach Förderbedarf, Lernprogression sowie der aktuellen Kurssituation.

AUFNAHME UND VERSETZUNG

Die Aufnahme in das Förderprogramm erfolgt kurz nach der Einreise, im Idealfall zu Beginn eines Schul- bzw. eines Halbjahres. Möglich ist sie aber auch im Verlauf des Schuljahres. Am Ende des jeweiligen Schulhalbjahres werden die Schüler aus der Intensivphase entlassen und nehmen ab Anfang des darauffolgenden Halbjahres am Regelunterricht der Gymnasien teil.

Wird ein Schüler/eine Schülerin zu einem späteren Zeitpunkt, während des laufenden Halbjahres in die Förderung aufgenommen, so verlängert sich für ihn/sie eventuell der Besuch der Intensivphase. Auch der Übergang zwischen der ersten und zweiten Phase verläuft je nach Lernprogression flexibel.

KOMMUNIKATION ZWISCHEN DER FÖRDERSTELLE UND DEN GYMNASIEN

- Für jeden Schüler/jede Schülerin wird von den Förderlehrern am Ende jedes Schulhalbjahres eine ausführliche Leistungsbescheinigung erstellt. Das Original wird dem Schüler/der Schülerin ausgehändigt.
- Kopien der Leistungsbescheinigungen werden vor den Zeugniskonferenzen an die Regelgymnasien versendet. Sie dienen als Entscheidungshilfe für Konferenzbeschlüsse.
- Nach den Zeugniskonferenzen sendet der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin einen Rücklaufbogen mit der Leistungsbeurteilung des Migranten im Regelunterricht an die Förderstelle.

LEISTUNGSBEURTELUNG/BENOTUNG AM GYMNASIUM

- Nach einem Jahr an der Schule entscheidet die Klassenkonferenz über die gymnasiale Eignung eines Migranten sowie über die endgültige Klassenstufenzuweisung.

Sofern möglich, werden die Leistungen der Migranten benotet und ein Zeugnis wird ausgestellt. In den Fächern, in denen die Leistungen des Schülers/der Schülerin noch nicht benotet werden können, soll der Vermerk „nicht beurteilbar“ eingetragen werden.

- Nach anderthalb bzw. spätestens zwei Jahren an der Schule soll für den Migranten/die Migrantin ein übliches Zeugnis ausgestellt werden. Die Benotung orientiert sich dabei an den Leistungsmaßstäben der jeweiligen Klassenstufe.

ZUSÄTZLICHE FÖRDERANGEBOTE

- Möglichkeit der parallelen Teilnahme an einem geeigneten Fortgeschrittenkurs für überdurchschnittlich begabte und leistungsstarke Teilnehmer der Intensivphase
- Zusatzunterricht mit dem Schwerpunkt Textinterpretation und Aufsatzformen für besonders erfolgreiche Teilnehmer und Absolventen der Fortgeschrittenkurse
- Betreuung durch erfolgreiche Projektabsolventen und deutsche Mitschüler während und außerhalb des Unterrichts

ERFOLGE UND PARTNERSCHAFTEN

- Zwei Drittel der Projektabsolventen, die in Deutschland geblieben sind, erreichten das Ziel der Integration am Gymnasium. Mehr als 60 % von ihnen erlangten bereits das Abitur oder die Fachhochschulreife, die anderen sind noch im regulären Schulbetrieb.
- Schüler, die zu anderen Schulformen gewechselt sind, sind ebenfalls erfolgreich in das Schulsystem integriert und erzielen Abschlüsse.
- Insgesamt erreichten 99% der Schulabsolventen, die die Förderung durchlaufen haben, einen Schulabschluss.
- Seit 2009 wird vom Rhein-Kreis Neuss das Migranten-Stipendium vergeben. Dieses zeichnet erfolgreiche und sozial engagierte Abiturienten aus, die als Migranten in den Kreis einwanderten. Es beinhaltet eine finanzielle Förderung von monatlich 300 Euro für einen Bachelor- bzw. Masterstudiengang für eine Dauer von maximal 12 Semestern. Erster Adressat dieses Stipendiums waren die aus dem Projekt hervorgegangenen Abiturienten, an die bis 2014 fünf Stipendien vergeben wurden.
- Seit 2012 findet im Rahmen des Studienpatenschaftsprogramms „Senkrechstarter“ eine Zusammenarbeit mit der Konrad-Adenauer-Stiftung statt. Für jeden der insgesamt 31 Projektabsolventen, die in den vergangenen drei Jahren das Abitur bestanden, übernahm ein Stipendiat der Begabtenförderung eine Patenschaft, um den Schülern als Ansprechpartner bei allen Fragen rund ums Studium zur Verfügung zu stehen und so diese Studienanfänger auf ihrem Weg an eine Hochschule zu unterstützen.



KONTAKT

Quirinus-Gymnasium

Sternstraße 49

41460 Neuss

Telefon: 02131-170670

Fax: 02131-1706732

Internet: www.quirinus-gymnasium.de/schulleben/migrantenforderung/

„Dem Bild, ein armer, bedauernswerter Ausländer ohne Chancen in Deutschland zu sein, wird an der UNESCO- Projektschule das Bild eines jungen Menschen entgegengestellt, der aus einer hoch entwickelten Kultur stammt und eine Chance in der Schule bekommt, welche er nutzen kann, um die Gesellschaft mitzugestalten. Schüler sollen sich als Individuen in einem globalen Zusammenhang und die Beziehungen zu anderen Nationalitäten verstehen lernen.“

Das UNESCO- Aufbaugymnasium stellt sich vor...

Die UNESCO- Schule Essen ist seit dem Jahr 2000 Teil des weltweiten UNESCO- Schulnetzwerks, eine Schule der „zweiten Chance“ und arbeitet mit dem „Seiteneinsteiger-Modell“.

Die UNESCO Schule Essen bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, mit Beginn der Klasse 7 eine gymnasiale Laufbahn aufzunehmen und ohne Zeitverlust ein vollwertiges Abitur zu erreichen. Seit den 90er Jahren wird die Schule verstärkt von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besucht. Derzeit beträgt der Schüleranteil mit Migrationshintergrund 70%, wobei die durchschnittliche Quote an Gymnasien bei ungefähr 10% liegt.

Das Kollegium besteht aus 38 Lehrerinnen und Lehrern, die die 500 Schüler aus 40 verschiedenen Nationen betreuen.



Spezielle Vorbereitungsklassen für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger

- Spezielle Vorbereitungsklassen sind eingerichtet, um die Heterogenität der Leistungsvoraussetzungen bei den Schülern mit Migrationshintergrund in der 7. und 9. Klasse aufzufangen
- Schülerinnen und Schüler **ohne** Deutschkenntnisse werden ein Jahr lang im Fach Deutsch unterrichtet, bevor sie in die Regelklassen der 7. oder 9. Klasse wechseln
- Hierbei wird der Deutschunterricht in Teilfertigkeiten und Teilbereiche wie Lesen, Grammatik und Kommunikation gegliedert, da die Schülerinnen und Schüler zum Teil von Grund auf alphabetisiert werden müssen
- Alle Schülerinnen und Schüler in den Förderklassen haben einen Migrationshintergrund, sodass das **Erlernen der deutschen Sprache** sowie **die individuelle Anleitung zum Selbstlernen** als oberstes Ziel gesetzt wird
- Die Klassengröße in den Vorbereitungsklassen beträgt maximal 15 Schüler

Nach welchen Parametern werden die Schüler eingeteilt?

- Alter: Schülerinnen und Schüler zwischen 12 bis 14 Jahren werden in die 7.Vorbereitungsklasse eingegliedert
Schülerinnen und Schüler ab 14 Jahren werden in der 9. Vorbereitungsklasse integriert
- Ankunft: Schülerinnen und Schüler, die während des Schuljahres in der UNESCO Schule anfangen, werden in eine speziell eingerichtete Vorbereitungsklasse eingebunden

Wie werden Muttersprachen und kulturelle Hintergründe genutzt?

- Die verschiedenen Kulturen und Sprachen der Schülerinnen und Schüler werden **bewusst** für Projekte und den Schulalltag genutzt und wertgeschätzt

Besonderheiten:

- Migrantenkinder sind meist in ihrem Heimatland schon zur Schule gegangen und bringen umfangreiche sprachliche Ressourcen im Bereich Wissensaneignung, Schulsysteme etc. mit
- Dieses kulturelle Wissen wird durch vielfältige Projekte aufgearbeitet, um die interkulturelle Kompetenz und das Verständnis füreinander zu stärken

Zusätzliche Fördermaßnahmen

- Offenes Ganztagsangebot in Kooperation mit der Jugendhilfe Essen
- Projekt: „Schüler helfen Schülern“
- Verschiedene Projektarbeiten, bei denen Schülerinnen und Schüler miteinander kommunizieren, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und ihren Wortschatz zu erweitern

Speziell für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger:

- Kooperation mit dem Projekt „Förderung von Kindern- und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ an der Universität Duisburg-Essen
 - Teilnahme an speziell eingerichteten Deutschkursen für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger (Alphabetisierungskurse, Grammatikkurse, Schreibberatung)
 - Zusätzliche Teilnahme an speziell auf den Fachunterricht ausgerichtete Förderkurse

Welche Fächer werden unterrichtet?

- Die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch werden ergänzt durch musische Fächer, Sport, Natur- und Gesellschaftswissenschaften
- Ca. die Hälfte der Unterrichtszeit wird das Fach Deutsch von 3- 4 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet
- Der Deutschunterricht ist unterteilt in die Teilbereiche „Texte lesen“, „Grammatik“ und „Kommunikation“

„Die inhaltlichen Schwerpunkte interkultureller Dialog, Partizipation, Menschenrechtserziehung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung sind das Leistungsversprechen der UNESCO-Schule Essen“

30.AUGUST

„Ich heiße Frau Schneider, und du?“ frage ich den sonnenblonden blauigen Jungen mit rundem Gesicht und weichen Zügen. Er sitzt in der ersten Schulbank. Ein dunkelgrünes Heft und ein Bleistift liegen ordentlich da. Er sitzt sehr ruhig. Seine ganze Körperhaltung zeugt von einer großen Anspannung, aber das verzweifelte Lächeln zeigt mir, dass er mich nicht versteht. „Ich“, ein

tarzanmiger Schlag auf die Brust, „Frau Schneider. Du?“ Er schtelt verzweifelt seinen blonden Kopf. Okay, alles klar. Ich weiß, dass der Junge aus Polen kommt. Versuchen wir es anders. „Ja - Frau Schneider.“ Wieder ein Schlag auf die Brust. „A ty?“ Er strahlt. „Andrzej!“ „Aha, Andrzej also. Sage bitte, szkaschi: Ich heiße (gewohnter Schlag auf die Brust) Andrzej.“

5. OKTOBER

Es ist manchmal zum Verzweifeln! Man glaubt, alles richtig und ausführlich erklärt zu haben, hat den Eindruck, dass alle pupils dich einigermaßen verstanden haben, und dann sieht man diese Augen ... Sieben Schüler, sieben verschiedene Nationalitäten, die anders denken, ein unterschiedliches Arbeitstempo haben, ja auch unterschiedliche Gewohnheiten, die Art des Schreibens, die Heftführung. Einem Araber fllt es viel schwerer, die deutschen Schriftzeichen zu schreiben als einem polnischen Kind, das ja bereits in seinem Heimatland alphabetisiert wurde, mit den gleichen Buchstaben, der Schreibweise von links nach rechts sowie mit einer europäischen Orthographie (mit Punkt, Komma und Großschreibung am Satzanfang). Dabei ist Andrzej nicht deutlich besser als Said?!

Die heutige Auseinandersetzung mit Said hat mich doch ziemlich aus der Fassung gebracht. Er schreibt im Schnecken tempo, prinzipiell nur mit Bleistift; und alle Fächer in einem Heft: Deutsch, Englisch, Mathe ... Und ich viel mehr Englisch im Unterricht spreche, als mir lieb ist. „Said, beginne bitte zu schreiben!“ Ein unschuldiger Blick der dunklen Augen. „Sorry, I don’t understand you.“ „Start to write, please, Said! Die Kinder sind schon fertig! Du hast noch nicht einmal dein Heft aufgeschlagen!“ „Sorry, I don’t understand you.“ – Ein verlegenes Lächeln. Wieder ein aufrichtiger Blick der runden braunen Augen. Also noch einmal das Gleiche auf Englisch.

„Oh, yes, yes, I try to do my very best!“ Er holt seinen Bleistift aus dem Federmppchen: „I’ll start now, sorry!“ „Said, w-wir lernen D-deutsch!“ Das ist schon Angelique. Sie kommt aus dem frankophonen Teil Afrikas und ihr Englisch ist erst einmal ganz schwach. Außerdem fühlt sie sich benachteiligt, weil meine französischen Übersetzungen sehr viel schlechter sind als die englischen. „Frau Schneider, warum sie erklären alles Englisch?“ Das ist schon meine neue berfliegerin aus Lateinamerika, Isabella. Sie ist bereits mit ihrer Übung fertig und braucht Beschäftigung. [...] Meine Besten verstehen mich sehr gut und machen sich begeistert an die Arbeit. Ich widme mich den Langsamen. Während Said gerade anfangen hat,

die Endungen der Verben in der ersten Übung einzusetzen, ist Xenia mit allen vier Übungen fertig. Ich werfe einen kurzen Blick in ihr Heft – alles ist schön sauber geschrieben, alle Endungen mit einem grünen Farbstift unterstrichen, aber alles, wirklich alles, ist falsch! „Xenia, warum hast du die Endungen wieder nicht gelernt? So kommen wir nicht weiter“, frage ich meine griechische Schülerin. Mit ihren grün-grauen Augen starrt sie mich völlig fassungslos an: „Ich gelernt! Warum?“ Sie liest laut vor: „Ich lerne, ihr lerntaf, er/sie/es lerntaf, wir lernen, ihr lerntaf, sie lernen.“ „Xenia, was für ‚taf‘? Was ist das immer am Ende bei dir?“ – Jetzt muss ich staunen, offenbar verstehen wir uns gar nicht.

„Meine Lehrerin in Griechenland immer Endung ‚taf‘ sagen. Du arbeitestaf, er/sie/es arbeitetaf.“ Tränen in den Augen. Xenias Stimme zittert. „Warum falsch?“ „Hast du Deutsch bereits in Griechenland gelernt?“ Ich war mir ziemlich sicher, dass Xenia eine Nullanfngerin war. Im vorigen Jahr war sie drei Wochen in unserer Schule, und da hat sie fast nichts gelernt. Drei Wochen hat sie nur geweint und wollte zurück nach Thessaloniki. Die Eltern haben das Kind dann nach Hause geschickt und jetzt offenbart sie mir, dass sie bereits in Griechenland Deutsch gelernt hat. Ich bin platt. „Ja, zwei Klasse. Lehrerin immer ‚taf‘!“ „Aber was ist das – ‚taf‘, Xenia?“ Ich kapiere immer noch nicht. „Buchstabe: alpha, beta, gama – taf!“ antwortet Xenia und wundert sich offensichtlich über meine Unkenntnis der griechischen Sprache. „Taf‘ ist also das griechische ‚T‘? Alles klar!“ Xenia nickt und strahlt, endlich hat die Lehrerin etwas verstanden. „Taf‘ sagt und schreibt man nicht im Deutschen. Es ist einfach ein ‚T‘: Du liest, er/sie/es liest. Okay Xenia?“ Xenia nickt nochmals: „Okay.“ Und sie vernichtet mit dem Tintenkiller das ‚af‘ am Ende der Verben. Inzwischen sind auch Said und Andrzej fertig. Wie es mit diesem unterschiedlichen Tempo und der Aufnahmefähigkeit weiter gehen soll, weiß ich nicht. Das Motto des Tages: „Individuelle Förderung“!



5. NOVEMBER

Einen nassen verregneten Montag kann nur ein Geschenk schöner machen. Rumi, Jennifer und Xenia haben mir heute ein Gemälde überreicht, das sie in der Kunst-AG gestaltet haben. Mit den Worten „Das sind sie, Frau Schneider“ gab mir Jennifer eine 10x10-Leinwand mit einer aufgedruckten Elfe. „Gefllt es Ihnen?“ [...] „Sieht Sie ähnlich!“ meint Xenia. „Schön“, sage ich, „einfach schön!“ „Wir wussten, dass sie fallen! Wir gern gemalt!“ Xenia strahlt vor Begeisterung. Meine ausländischen Schüler verwhren mich mit Geschenken. Das sind keine banalen Blumensträuße oder

Schokolade, von der man nur zunimmt. Nein, das sind Dinge von bleibendem Wert! Im wahrsten Sinne des Wortes – Erinnerungsstücke. Einer Schülerin aus Bulgarien verdanke ich den Besitz eines knallroten selbst gehkelten Tischdeckchens. Ein chinesisches Mädchen hat mir zu Weihnachten ein Bild mit selbst gestalteten kalligraphischen Zeichen geschenkt. Nachdem wir in der Klasse zusammen den Film „Lars der kleine Eisbär“ gesehen hatten, bekam ich von einem kurdischen Jungen aus dem Irak ein Poster mit einem Eisbär auf einer Eisscholle. Das Poster hat sich allerdings schnell unsere Biologielehrerin unter den Nagel gerissen. [...]



4. DEZEMBER

Drei Wochen Adventszeit schöpfen wir in der Gruppe voll aus. Die Kinder erleben so einiges, was für sie in Deutschland zum ersten Mal geschieht. Der erste Adventskranz, das erste Weihnachtslied, das Freuen auf den ersten Schnee. Und wir lernen und singen als neues Kinderlied „Schneeflockchen Weirckchen“. Das Lied passt in jeder Hinsicht gut zum Unterricht. Erstens keine rein christlichen religiösen Inhalte. Zweitens freuen wir uns auf baldige weiße Schneepacht. Und drittens, man kann gut Grammatik erklären – Komposita, zusammengesetzte Wrter, und Wrter mit dem Suffix –chen. „Schnee + Flöckchen = das Schneeflockchen“. „Merkt euch, Kinder, Suffix ‚chen‘ – Artikel „das!“ Zum Beispiel „weiß“ + „Rckchen“ – das Weirckchen. Saidsgatmirvor: „OderdasKaninchen.“ Die Kerze am Adventskranz brennt mit einem weichen und beständigen Licht. Die V-Schüler schreiben den Liedtext [...]



18. DEZEMBER

Der heftigen Bastelei der Geschenke folgt traditionell der Besuch des Weihnachtsmarktes Essen. Gegen zehn Uhr ist unsere lustige Gruppe Richtung Stadtmitte losgetigert. Als Begleitperson hat sich bei mir unser neuer Kollege Paul Dellwig gemeldet. [...] Vor dem Besuch haben wir zusammen mit Paul eine spannende Weihnachts-rallye für die Kinder vorbereitet. In Gruppen sollen sie herausfinden: 1. Welche Speisen und Getränke bevorzugen die Deutschen auf dem Weihnachtsmarkt? 2. Welche besonderen dekorativen Weihnachtsfiguren gibt es dort? 3. Was können die Besucher so auf dem Weihnachtsmarkt treiben? Das beste Thema hat die erste Gruppe unter der Leitung von Isabella erwischt. Fast an jedem Stand bieten die Verkäufer freundlich den Kindern etwas zum Probieren an. Bratäpfel, gebrannte Mandeln, heiße Reibekuchen, verführerisch duftendes Früchtebrot – alles schmeckt ihnen. Auch die dritte Gruppe hat ihren Spaß – sie durfte umsonst eine Runde Karussell fahren und selbst Kerzen ziehen. Stolz hält Melodie in ihren warmen lila Handschuhen eine selbst gemachte kleine Kerze aus Bienenwachs. Mit Sicherheit hätte Lakshmi so etwas lieber gemacht als „nur“ Essen zu probieren. „Darf ich bitte?“ fragt sie ihre glückliche Klassenkameradin. Vorsichtig gibt ihr Melodie die nach Wachs duftende Kerze. Das tamilische Mädchen dreht sie vorsichtig in ihrer Hand und seufzt: „Wie schön!“ Und wie sieht es mit der zweiten Gruppe aus, die die Infos zu den traditionellen Weihnachtsfiguren sammeln sollte? Ja, die haben nun festgestellt, dass die wichtigste und populärste deutsche Weihnachtsfigur ... der Esel (!!!) ist. „Wie, der Esel?“ Paul ist überrascht. „Wo habt ihr denn den Esel gefunden?“ staunt der Referendar. „Da!“ Said zeigt in Richtung einer auffällig geschmückten Bude, an der verschiedene kunstvoll geschnitzte Holzkippen ausgestellt sind. Ich muss schmunzeln: „Na klar. Kinder, Ihr habt die Krippen gesehen. Eine Krippe zeigt die Geburt Jesu in Bethle-

hem, mit seiner Mutter Maria und dem Vater Josef. In der Mitte liegt das Baby Jesus auf Stroh. Die Geschichte erzählt, dass Jesus in einem Stall geboren wurde. Deshalb war es normal, dass es dort auch Tiere gab: Kühe, Esel, Schafe. Und so finden wir auch in den Krippen oft einen kleinen Holzesel. Außerdem ist Jesus’ Familie mit einem Esel nach Bethlehem gekommen, denn damals gab es noch keine Autos.“ Alle lachen. [...] Während Paul der ganzen Truppe die Bedeutung der Figuren ausführlich zu erklären versucht, wendet sich flüsternd Andzej zu mir: „Entschuldigung Frau Schneider, ich hab da so ein Problem ...“ Verlegen tritt er von einem Bein aufs andere. Er zögert und zupft an seiner etwas zu kurz gewordenen blauen Fliesjacke herum: „Ich brauche ... eine X-Box. Sehr!!! Was glauben Sie, wenn ich dem Weihnachtsmann jetzt einen Wunschzettel schreibe, ist es noch nicht zu spät? Schafft er es denn, mir noch eine X-Box zu schenken?“ Andrzej schaut mich von unten mit seinen blauen zutraulichen Augen so an, dass ich einfach versichern muss: „Du sollst es probieren. Vielleicht geht es noch.“ „Aber wohin muss ich den Brief schicken? Ich kenne die Adresse doch gar nicht. Und ich kann noch nicht gut Deutsch. Schenkt er mir denn noch die X-Box?“ „Du, da kann ich Dir nichts versprechen. Das musst Du am besten mit Deinen Eltern klären. Die kennen wahrscheinlich die Adresse vom Weihnachtsmann.“ Ich versuche, dem Jungen etwas Mut zu machen und unterdrücke mein inneres Lächeln. „Das ist es ja! Das ist mein Problem! Meine Eltern sind doch auch neu in Deutschland, sie kennen die Adresse nicht.“ Andrzej kratzt misstrauisch seinen kurzgeschorenen blonden Schopf. „Aber ich brauche die X-Box so sehr!“ „Man muss an Wunder glauben. Einfach einen Wunschzettel schreiben und den Eltern abgeben. Zu Weihnachten passiert so manche Zauberei.“ Ich drücke den Jungen fest an mich: „Bei mir sind zu Weihnachten auch so manche Träume in Erfüllung gegangen.“



27. MAI

Unser neues Unterrichtsthema heißt „Das Essen in Deutschland und anderswo“. Im Lehrbuch finden die Schüler die passende Lexik: der Salat, der Eintopf, der Schweinebraten, die Suppe. Die meisten Wrter kennen die Schüler aus dem Alltag – die Schulkantine lässt gren. Ich mag das Thema, man kann es sehr schön als Rollenspiel gestalten – „Einkaufen im Supermarkt“ oder „mit Freunden im Café“ oder das „Abendessen in der Familie“ etc. Durch dieses Thema erfahre ich von Jahr zu Jahr mehr über fremde Kulturen und Nationen. Zum Teil werden gängige Stereotypen bestätigt, zum Teil widerlegt. Vor zwei Jahren wurde ein chinesisches Schüler von seinen Klassenkameraden gefragt: „Stimmt es, dass die Chinesen Hunde essen?“ „Ja“, sagte er selbstbewusst, „klar! Nicht nur Hunde, auch Katzen, auch Ratten, auch Spinnen. Die Chinesen essen eigentlich alles.“ „Das ist gelogen“, erwiderte ihm ein russisches Mädchen, „das glaube ich dir nicht!“ „Warum? Man isst doch in Deutschland Kaninchen, oder Hirsch, oder Wildschwein. Warum darf man in China keine Hunde essen?“ Er war richtig empört. Bis jetzt habe ich seine Speisekarte behalten, die er für das Rollenspiel „Im Restaurant“ gemacht hat. Mit großen Buchstaben steht neben anderen Gerichten wie Suppe 2,14 Fisch 5,00 Kartoffelsalat 2,95 als Höhepunkt Hundfleisch 50,00 Euro. Daneben befindet sich eine große goldene Krone und eine Unterschrift auf Deutsch und Chinesisch: „Der Hund ist mein König!“ Nun frage ich meine Fünftklässler, welche für Deutschland ungewöhnlichen Sachen sie in ihren Heimatländern essen. „In Griechenland essen wir Oktopusse“, sagt Xenia als erste, „ich mag sie aber nicht. Meine Mutter isst sie gerne.“ „Ja, ja, in Italien auch!“ schreit Topolina. „Oktopusse, Krabben, Muscheln, alle Meerestiere.“ „In Sri Lanka essen viele Menschen Schlangenfleisch“, behauptet Lakshmi. „Hast du auch Schlange gegessen?“ interessiert sich Andrzej. „Ja, lecker“, lächelt ihm Lakshmi zu, „sehr lecker!“ „Bh, Schlange, pfui, ekelig“, sagt Said. Er ist wohl für Schlangenfleisch nicht zu haben. „Schlangen sind lecker“, widerspricht ihm das Mädchen aus Togo, „ich hab auch schon mal Schlange gegessen, gebraten. Schmeckt ein bisschen wie Kaninchen. Ekelig ist Schweinefleisch, so fettig!“



„Mein Opa in Kurdistan hat schon mal Igel gebraten. Manche Kurden essen Igel, ist auch lecker“, ergänzt das libanesische Mädchen Sohra. „So etwas habe ich noch nie gehört! Was gibt es denn da zu essen?“ wundere ich mich. „Bei einem Igel gibt es doch nicht viel Fleisch!“ „Doch, ist ein bisschen Fleisch drin“, nickt Sohra und lächelt charmant. „In Afrika isst man gern Tsiga“, wirft Sunshine in den Raum. „Stimmt nicht“, widerspricht ihr Melody. „Es gibt gar keine Tiger in Afrika, nur Löwen. Und die isst man nicht.“ „Doch!“ besteht die Schülerin aus Kamerun auf ihrer Meinung, „Tsiga gibt es, sehr viel! Man kann das Fleisch in der Sonne trocknen und essen oder braten. Meine Oma hat viele Tsiga. Ich trinke auch gerne Tsigamilch.“ Jetzt verstehe ich, was Sunshine meint. „Ziege“ und nicht „Tiger“. Ich finde eine Illustration im Bildwrterbuch und zeige sie den Kindern: „Das meint Sunshine – eine Ziege.“ „Ja, sage ich doch, Tsiga!“ wiederholt die Schülerin beleidigt. Damit es keine Konflikte gibt, schreibe ich beide Wrter an die Tafel und lasse die Kinder nachsprechen: „die Ziege“ und „der Tiger“. „Frau Schneider, haben Sie schon einmal gehört, dass die Franzosen sogar Frösche essen?“ fragt Said. Er korrigiert seine Brille auf der Nase und schaut sich um. Auf so eine coole Idee ist wohl keiner in der Klasse gekommen! „Stimmt, Frösche sind eine besonders beliebte Delikatesse in Frankreich“, antworte ich, und meine Kinder machen große Augen. „Was bedeutet eine Delikatesse?“ fragt Jennifer neugierig. „Etwas sehr Leckeres und Besonderes“, erkläre ich. „Und stimmt es, dass die Russen Bren essen?“ fragt mein sudanesischer Schüler Abdullah. „Selten“, sage ich, „wenn sie die Bren im Wald erwischen, dann ja!“ lache ich. „Bren laufen nicht auf den Straßen herum. Man darf sie nur an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten jagen. Manche Jäger haben das Glück, einmal im Leben einen Bren zu treffen. Aber das ist eine große Seltenheit und ... eine teure Delikatesse.“ „Haben Sie schon mal einen Bren gegessen?“ staunt Andrzej. „Ja“, sage ich, „wirklich ein einziges Mal.“ „Und wie schmeckt es?“ hakt Andrzej nach. Das Thema „exotisches Essen“ scheint ihm sehr nahe zu liegen. Er ist auch sonst ein guter Esser, was seine etwas plschigen gesunden Bckchen verraten. „Ein bisschen wie Rindfleisch. Hat mir nicht besonders gut gefallen.“ „Oh!!!“ Die Kinder schauen sich gegenseitig erstaunt an. Nach dem Schellen höre ich beim Verlassen der Klasse, wie Said einem Schüler aus der Nachbarklasse stolz sagt: „Unsere Frau Schneider isst Bren!“ So entstehen Legenden ...