



Projekttitel: SchoolinHub: Ein innovatives und ganzheitliches Programm in der frühkindlichen Bildung und Betreuung zur Unterstützung des Sprachenlernens und der Integration von Migrantenkindern und ihren Eltern auf der Grundlage von CLIL, Social Stories und Gamification-Ansätzen.

SCHOOLinHUB – Zusammenarbeit mit Eltern zur Unterstützung von Flüchtlings- und Einwandererkindern bei der Eingewöhnung in griechische Schulen

Die Zusammensetzung der Schülerschaft an griechischen Schulen ist sehr heterogen, und diese Heterogenität hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Der Anteil von Schülern und ihren Familien mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund steigt signifikant (Europäische Kommission, 2017), was besondere Herausforderungen für die gleichberechtigte Integration aller in das Bildungssystem mit sich bringt. Vor diesem Hintergrund wurde in einem Kindergarten und einer Grundschule in Thessaloniki ein umfassendes Integrationsprogramm für Flüchtlingskinder umgesetzt. Das Programm lief im Schuljahr 2018/19 und beinhaltete eine intensive Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder auf verschiedenen Ebenen. Konkret wurden erlebnisorientierte Lernmethoden sowie künstlerische und gruppenbasierte Ansätze eingesetzt, um die Kinder in das Schulleben zu integrieren. Zusätzlich kam das speziell entwickelte AVIOR-Sprachmaterial zum Einsatz, das im Rahmen eines europäischen Programms entstanden ist. Die Eltern beteiligten sich aktiv an der Nutzung des Materials und führten zu Hause entsprechende Aktivitäten durch, um die Muttersprache ihrer Kinder zu festigen. Ergänzend wurden Interviews mit den Eltern geführt, um das Programm zu evaluieren. Die Evaluierung des Programms erfolgte nach Abschluss des Erasmus+-Programms und der Veröffentlichung des entsprechenden Sprachmaterials durch die Universität Westmakedonien.

Europäische Städte werden sprachlich immer vielfältiger. Bevölkerungsbewegungen spiegeln sich auch in den Schulklassen wider, wo die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die eine andere Sprache als die Amtssprache ihres Aufenthaltslandes sprechen, stetig zunimmt (Agirdag & Vanlaar, 2018). Diese neue Situation stellt das Bildungssystem vor eine Herausforderung, da es allen Kindern unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit, Religion und Kultur die bestmögliche Bildung bieten soll. Besonders akut ist diese Situation in Ländern wie Griechenland, einem Aufnahmeland für Flüchtlinge. Deren Kinder werden in Schulen an ihrem Aufenthaltsort eingeschult, verfügen jedoch oft nicht über ausreichende Sprachkenntnisse, was zu einem erhöhten Risiko des Schulversagens führt (Androulakis, 2019).

In den meisten Fällen können die Eltern dieser Kinder die Schulbildung ihrer Kinder nicht ausreichend unterstützen, da sie selbst die Sprache ihres Gastlandes nicht beherrschen. Hinzu kommt, dass sie oft dem Misstrauen anderer Eltern ausgesetzt sind, die befürchten, dass das Bildungsniveau in Klassen mit Flüchtlingskindern ihren Erwartungen nicht gerecht wird.



**Co-funded by
the European Union**

Gefördert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind jedoch ausschließlich die der Autoren und spiegeln nicht notwendigerweise die der Europäischen Union oder der Europäischen Kommission wider. Weder die Europäische Union noch die Förderstelle übernehmen hierfür die Verantwortung. Projektnummer: 10114103

In den meisten Fällen erkennen sie die Vorteile des Zusammenlebens von Kindern unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft mit ihren eigenen einsprachigen Kindern nicht, insbesondere wenn der Anteil von Schülern aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen hoch ist. Studien belegen, dass Schulen am Stadtrand deutlich mehr Schüler aus kulturell vielfältigen Bevölkerungsgruppen (Flüchtlinge, Roma, Migranten) anziehen als andere Schulen in derselben Region (Auger, 2014).

Darüber hinaus stehen Lehrkräfte an diesen Schulen vor besonderen Herausforderungen. Ihr Fokus liegt sowohl auf der reibungslosen Integration von geflüchteten Schülerinnen und Schülern als auch auf der Gewährleistung gleicher Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler. Ein solcher Ansatz erfordert die Entwicklung differenzierter Unterrichtsprogramme, die den Bedürfnissen sowohl fremdsprachiger als auch einsprachiger Schülerinnen und Schüler gerecht werden. Gleichzeitig müssen sie mit den Eltern aller Schülerinnen und Schüler kommunizieren und ein vertrauensvolles Verhältnis aufbauen. Konkret geht es darum, dass Eltern unterschiedlicher kultureller Herkunft das Gefühl haben, ihre Kinder besuchen eine kulturell sensible Schule, die ihren Bedürfnissen gerecht wird und ihnen eine gleichberechtigte Bildung ermöglicht (Pulinx, VanAvermaet & Agirdag, 2017). Gleichzeitig müssen sie auf die Eltern der Mehrheitsbevölkerung zugehen und aktiv die Vorteile unterstützen, die ihre Kinder aus diesem Zusammenleben ziehen können. In diesem Kontext benötigen Lehrkräfte die notwendige Ausbildung, um ihren komplexen Aufgaben gerecht zu werden, sowie die erforderlichen Hilfsmittel für ihre Arbeit. Nur innerhalb eines solchen Rahmens können sie mit Zuversicht im Unterricht agieren und bei allen am Bildungsprozess Beteiligten Vertrauen wecken, um den grundlegenden Zweck der Bildung zu erreichen, nämlich eine Bildung zu bieten, die den Bedürfnissen aller Schüler gerecht wird (Palaiologou, 2019).

Die in den letzten Jahrzehnten in modernen Gesellschaften vorherrschenden Fragen der Gleichstellung und sozialen Gerechtigkeit, verbunden mit der Notwendigkeit, die Rechte aller Schüler zu schützen und inklusive Schulen zu schaffen, müssen alle Länder dazu bewegen, Bildungssysteme zu entwickeln, die Chancengleichheit für alle gewährleisten. Ziel dieses Beitrags ist es, die im Rahmen der Implementierung des interkulturellen AVIOR-Materials durchgeführten Maßnahmen vorzustellen. Dieses Material entstand aus dem europäischen Programm und wurde in zwei Schulen in Thessaloniki erprobt. Die Umsetzung des Programms erforderte eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie, um die Programmziele zu erreichen.

Die Sprache spielt eine zentrale Rolle im wissenschaftlichen Bereich der interkulturellen Pädagogik und bei der Integration von Flüchtlings- und Migrantenkindern in das Bildungssystem des Aufnahmelandes. Die Notwendigkeit, Sprachen in die Bildungssysteme zu integrieren, um Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sprachlicher Herkunft zu fördern, wurde bereits in den 1990er-Jahren deutlich, als sich herausstellte, dass diese Kinder häufig schulische Leistungsschwächen zeigten und oft mit Schulversagen konfrontiert waren (Androulakis, 2019). Der systematische Einsatz der Sprache von Migranten und Flüchtlingen im Unterricht gilt als entscheidender Faktor für die Integration dieser Kinder und die Verbesserung ihrer schulischen Leistungen.



Das Engagement aller am Bildungsprozess Beteiligten für dieses Ziel ist ein entscheidender Erfolgsfaktor für jedes Programm. Laut Auger (2014), der jahrelang an französischen Schulen geforscht hat, ist die Erstellung relevanter Sprachmaterialien in verschiedenen Sprachen der erste Schritt. Darauf folgt die Möglichkeit für die Schüler, ihre Muttersprache in Unterrichtsdiskussionen zu verschiedenen Themen anzuwenden, nicht nur im Sprachunterricht.

Laut Cummins (2014):

Kinder lernen besser in ihrer Familiensprache. Dies verlangsamt den Lernprozess einer zweiten Sprache nicht. Im Gegenteil: Das Erlernen der Familiensprache schafft die notwendigen kognitiven und sprachlichen Grundlagen für das Erlernen neuer Sprachen.

Der Unterricht in ihrer Familiensprache, sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe, ermöglicht es Kindern, die offizielle Schulsprache schneller zu erlernen und zwei- oder mehrsprachig zu werden. Vor allem aber stärkt er ihr Selbstvertrauen, erhält ihr Interesse am Lernen aufrecht, verringert die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs und maximiert ihre Fähigkeit, sich aktiv am Bildungsprozess zu beteiligen und so einen möglichst großen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten.

Es wird geschätzt, dass sechs bis acht Jahre Schulbildung in der Familiensprache erforderlich sind. Darüber hinaus spielt die Förderung der Familiensprache und deren Einbindung in den Bildungsprozess eine wichtige Rolle für die Elternbeteiligung, was wiederum die Lernergebnisse der Schüler verbessert.

- Die „interkulturelle Perspektive“ hilft uns, die Schüler sprachlich zu unterstützen, immer auf der Grundlage der Prinzipien der interkulturellen Pädagogik (siehe Cummins' Konzept der „interkulturellen Perspektive“ in der von Schmidt, C. herausgegebenen Sonderausgabe 2015).

Obwohl die Forschung die Vorteile des Fremdsprachenlernens durch den Einsatz verschiedener Sprachen belegt und Kinder in ihrer Familiensprache besser lernen, wird diese Praxis in den Schulen vieler europäischer Länder nicht umgesetzt. Das Bildungssystem der meisten europäischen Länder basiert auf einer einzigen Sprache, der jeweiligen Landessprache. Die meisten EU-Länder bemühen sich zwar, die EU-Richtlinie zur Integration von zwei weiteren europäischen Sprachen in den Lehrplan ihrer Bildungseinrichtungen umzusetzen (Agirdag, 2016). Dennoch werden Kindern weiterhin verschiedene Sprachen als separate Fächer unterrichtet, während der reguläre Unterricht einsprachig stattfindet. Für Sprachen, die nicht zu den europäischen Sprachen gehören, aber von den Schülern als Muttersprache gesprochen werden, gibt es keine offiziellen Regelungen.

Diese Praxis erweist sich jedoch im Hinblick auf die Bildung von Migranten und Flüchtlingen als ineffektiv. Obwohl Englisch und in geringerem Maße Französisch und Deutsch im Bildungswesen zunehmend an Bedeutung gewinnen, gelten die Sprachen von Einwanderern auf nationaler Ebene als Integrationshindernis. Tatsächlich basieren Assimilationspolitiken auf der Annahme, dass der Erhalt der Muttersprache in Familie und Schule die wirtschaftliche und soziale Integration von Minderheiten in die Gesamtgesellschaft behindert.



Darüber hinaus besteht nicht nur eine starke Tendenz zur Durchsetzung der dominanten Sprache, sondern auch zur Einschränkung des Gebrauchs von Minderheitensprachen (Agirdag, 2019). Verschiedene Studien berichten, dass es Immigrantenkindern verboten wird, ihre Familiensprache zu sprechen, und dass sie dafür mitunter bestraft werden.

Ebenso wichtig ist, dass die große Mehrheit der Lehrer monolinguale Richtlinien unterstützt und der Ansicht ist, dass Schülern mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund nicht erlaubt sein sollte, ihre Muttersprache in der Schule zu sprechen (Pulinx, VanAvermaet & Agirdag, 2017).

Viele Forscher betrachten Mehrsprachigkeit als eine Form des mehrsprachigen Unterrichts. In der Praxis besteht das Ziel darin, Lernenden zu ermöglichen, verschiedene Sprachen in einer sicheren Lernumgebung anzuwenden und zu entdecken – ein Prozess, der letztendlich das gesamte Lernerlebnis verbessert (Tsochlidou, 2018; Duarte, 2016; Lewis, Jones & Baker, 2012; Creese & Blackledge, 2010; García, 2009a; García, 2009b). Dieser Ansatz wurde auch im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) anerkannt, der 2018 festlegte, dass mehrsprachige und multikulturelle Praktiken Wege zum Sprachenlernen auf einem höheren Niveau und in kürzerer Zeit beinhalten sollten (GER, 2018).

Der Einsatz verschiedener Sprachen im Unterricht kann unterschiedliche Formen annehmen. Beispielsweise indem man den Schülern Gelegenheiten bietet, in ihrer Familiensprache zu schreiben und zu lesen, oder indem man kleine Gruppen von Kindern bildet, deren Familiensprache dieselbe ist, damit sie sich gegenseitig helfen, den Unterricht zu verstehen, indem sie ihre Sprache verwenden, wann und wo es nötig ist (Celic & Seltzer, 2011).

Die Einbindung der Eltern in die Bildung ihrer Kinder wirkt sich nachweislich positiv auf deren kognitive Entwicklung und schulische Leistungen aus (Kampell, 2019). Eine aktuelle Studie zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in europäische Schulen zeigt, dass nahezu alle europäischen Bildungssysteme die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern bzw. Familien als wesentlich für die erfolgreiche Integration dieser Kinder anerkennen (Eurydice, 2017). Laut derselben Studie berichten Schulleiter in Europa jedoch, dass Eltern, die eine andere Sprache als die offizielle Schulsprache sprechen, weniger stark in die Bildung und das schulische Leben ihrer Kinder eingebunden sind. Nur wenige europäische Länder bieten Migranten- und Flüchtlingskindern Unterstützung in ihrer Familiensprache an, was auch deren Eltern die Teilnahme am Bildungsprozess erleichtern würde. Dieser Mangel lässt sich durch die hohen Kosten des Fremdsprachenunterrichts erklären. Daher besteht ein dringender Bedarf an geeignetem Unterrichtsmaterial für Lehrkräfte, die in multikulturellen Klassen unterrichten.

Implementierungsdaten

Sechs Länder beteiligten sich am AVIOR-Programm und führten Fallstudien durch, indem sie ein Programm zur Integration von Flüchtlingskindern durch die Zusammenarbeit von Schule und Eltern an einer kleinen Anzahl von Schulen erprobten. In Griechenland wurde das Programm im Schuljahr 2018/19 in einem Kindergarten (einer Klasse) und in einer Aufnahmeklasse einer Grundschule in Thessaloniki umgesetzt.



Ziele

Dieses Programm übernahm die Aufgabe, interkulturelle Unterrichtsmaterialien für den Sprach- und Mathematikunterricht zu entwickeln, die sich an multikulturelle Klassen richten. Ziel war es, alle Schülerinnen und Schüler – sowohl einheimische als auch zugewanderte sowie geflüchtete – einzubeziehen. Im Bereich der Sprachaktivitäten wurden vielfältige Angebote für Vier- bis Zehnjährige entwickelt, darunter Übungen zur Wortschatzerziehung mit passenden Bildern, Poster, Arbeitsblätter und Kurzgeschichten. Insbesondere bei den Kurzgeschichten wurden drei Hauptziele verfolgt:

- die Sensibilität junger Kinder für Andersartigkeit hervorzuheben und zu stärken, um stereotype Vorstellungen und Vorurteile abzubauen
- die sozialen Kompetenzen der Kinder zu verbessern, da sie dazu aufgerufen sind, Weltbürger zu werden, indem soziokulturelles Bewusstsein gefördert wird.
- speziell für Flüchtlings- und Einwandererkinder, um Griechisch als Fremdsprache durch Märchen und Geschichten zu erlernen (Palaologou, 2019).

Das Hauptziel des Programms war die Einbindung der Eltern in den Bildungsprozess ihrer Kinder. Konkret begann der Griechischunterricht in der Schule. Anschließend führten einige Eltern die gleichen Aktivitäten im Rahmen eines Pilotprojekts zu Hause in der Muttersprache ihrer Kinder durch. Die Eltern erhielten von den Lehrkräften Materialien und Anleitungen zur Verwendung der Materialien im Unterricht sowie zu alternativen Anwendungsmöglichkeiten zu Hause unter Einbeziehung der ganzen Familie. Die Lehrkräfte trafen sich regelmäßig mit den Eltern, die das Programm zu Hause umsetzten, um Feedback zum Fortschritt der Aktivitäten, zu den Stärken und Schwächen der Materialien und zum Gesamtverlauf des Programms zu erhalten. Bei Kommunikationsschwierigkeiten mit den Eltern wurden Dolmetscher hinzugezogen. Alle Eltern wurden über die Durchführung des Programms informiert und ermutigt, mit ihren Kindern zu Hause über die unterschiedlichen Herkunftsorte der Familienmitglieder zu sprechen, auch wenn diese innerhalb Griechenlands lebten.

Die mathematischen Aktivitäten umfassten einfache Rechenoperationen und Spiele mit Zahlen, Poster und Bilder, die sogar im täglichen Ablauf des Kindergartens und der ersten Klassen der Grundschule verwendet werden konnten.

Sämtliches Material, sowohl im Bereich Sprache als auch Mathematik, wurde in eine Vielzahl von Sprachen übersetzt, um den Bedürfnissen von Flüchtlingen und Einwanderern gerecht zu werden, die Schulen in den an dem Programm beteiligten Ländern besuchen.



Lehrmethodik

Das Material wurde den Lehrkräften in den jeweiligen Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler der einzelnen Klassen zur Verfügung gestellt. Es wurde empfohlen, das Material bestmöglich unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und der von den Lehrkräften festgelegten Bildungsziele einzusetzen.

Die Klasse dieses Kindergartens zeichnet sich durch große kulturelle Vielfalt aus. Vierzehn der vierundzwanzig Kinder haben unterschiedliche kulturelle und sprachliche Hintergründe und verfügen über sehr unterschiedliche Griechischkenntnisse. Die meisten ihrer Familien gehören zu sozial benachteiligten Gruppen (Flüchtlinge, türkischsprachige Roma). Das Unterrichtsmaterial wurde mit allen Kindern der Klasse verwendet. Zusätzlich wurden drei Kinder ausgewählt, die das im Unterricht erarbeitete Material mit nach Hause nehmen durften, damit ihre Eltern es in ihrer Muttersprache anwenden konnten. Ein Mitarbeiter des Programms beobachtete stichprobenartig einige Aktivitäten im Unterricht und die Gespräche mit den ausgewählten Eltern, um deren Meinung zum Programm, zur Anwendung des Materials zu Hause und zur Zusammenarbeit mit dem Kindergarten in Bezug auf das jeweilige Material zu dokumentieren.

An der Grundschule wurde das Material in der Aufnahmeklasse eingesetzt, die aus zwölf Flüchtlingskindern aus Syrien und dem Irak bestand. Das Material wurde in der gesamten Aufnahmeklasse verwendet und sechs Kindern wurde zusätzlich mitgegeben, damit ihre Eltern es zu Hause in ihrer Muttersprache nutzen konnten.

Lehrmaterial

Das AVIOR-Programm (Tudjman, 2019; Palaiologou, 2019) wurde im Rahmen von Erasmus+ von Dezember 2016 bis August 2019 durchgeführt. Die Programmpartner waren sieben Organisationen aus sechs Ländern: den Niederlanden, Deutschland, Italien, Estland, Kroatien und Griechenland. Es handelte sich dabei um Forschungs- und Bildungszentren sowie Nichtregierungsorganisationen und Netzwerkorganisationen. Die Partner entwickelten gemeinsam Sprach- und Mathematikaktivitäten für Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren und sammelten bewährte Praktiken von Lehrkräften und Schulleitern zur Gestaltung multikultureller Klassen. Durch die Zusammenarbeit und den Austausch bewährter Praktiken auf europäischer Ebene wurde ein Beitrag zur Verbesserung der europaweiten Zusammenarbeit geleistet.

Ziel war es, die Kosten für die Erstellung zweisprachiger Materialien zu senken, die fachliche Kompetenz der Lehrkräfte zu verbessern und die Elternbeteiligung von Migranten am Lernprozess ihrer Kinder zu stärken. Das Problem wurde aus drei Perspektiven betrachtet:



- **Zweisprachiges Material:** Anstatt neues Material zu erstellen, wurde beschlossen, bereits vorhandenes, qualitativ hochwertiges zweisprachiges Material zu übersetzen, das sowohl in der Sprache des Gastlandes als auch in der Familiensprache der Kinder von Migranten oder Flüchtlingen vorliegt.
- **Lehrkompetenz:** Lehrer, Eltern und Hochschulprofessoren von pädagogischen Fachbereichen tauschen sich über bewährte Praktiken im Zusammenhang mit dem Unterrichten in der Familiensprache und in Fremdsprachen im Rahmen von Bildungsreisen zu Schulen und Universitäten in verschiedenen europäischen Ländern aus.
- **Aufbau von Kooperationsnetzwerken zwischen Lehrkräften und Eltern:** Lehrkräfte und Eltern beteiligten sich aktiv an der Nutzung des übersetzten Materials, um die Möglichkeiten und Grenzen der elterlichen Beteiligung an der Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu verstehen. Dies hatte den zusätzlichen Vorteil, Netzwerke zwischen Eltern, Schulen und lokalen Gemeinschaften zu schaffen, die die Fortführung des Programms sicherstellten.

Präsentation der Aktivitäten - Unterrichtsschritte

Das Material wurde sowohl im Kindergarten als auch in der Vorschulklasse der Grundschule auf ähnliche Weise eingesetzt. Bei Bedarf wurde es an den Kindergartenlehrplan angepasst. Zunächst wurden sprachbezogene Aktivitäten ausgewählt. Arbeitsblätter mit Bild-Wort-Zuordnungen wurden in den Muttersprachen der Kindergartenkinder verwendet. Poster mit Motiven aus dem Material dienten dazu, die Kinder mit Alltagswörtern vertraut zu machen und ihren Wortschatz in verschiedenen Sprachen zu erweitern. Zusätzlich verfassten die Kinder anhand der Poster kurze Geschichten, die aufgenommen, dramatisiert und illustriert wurden.

Die Bilder auf den Postern dienten als Grundlage für die Gestaltung psychomotorischer Spiele, bei denen Wörter in verschiedenen Sprachen wiederholt wurden. Zusätzlich wurden eigens für das Programm Kurzgeschichten verfasst. Diese kurzen, unvollendeten Geschichten mit starkem interkulturellem Bezug luden die Kinder dazu ein, die Probleme der Protagonisten zu lösen. Zum Erzählen der Geschichten kamen Puppen zum Einsatz, von denen viele eigens dafür angefertigt wurden.

Anschließend wurde das Problem besprochen, das die Helden der Geschichten lösen mussten. Die Kinder spielten in Kleingruppen das Ende der Geschichte nach und zeichneten es. Alle Aktivitäten wurden zunächst in der gesamten Klasse durchgeführt. Danach wurde das Material genutzt, um eine Ecke des Klassenzimmers zu gestalten, die den Schülern während der Freispielzeit zur Verfügung stand. Nach jeder Aktivität erhielten drei ausgewählte Kinder das gleiche Material in ihrer Muttersprache, damit sie die Aktivität zu Hause wiederholen konnten. In den folgenden Tagen fand ein Gespräch mit den Eltern statt, um die Umsetzung der Aktivitäten zu Hause zu besprechen: Was ihnen gefallen hat, ob es Schwierigkeiten gab, wie das Kind während der Aktivitäten reagiert hat und wie die übrige Familie eingebunden war.



Bewertung

Alle in der Schule verwendeten Sprachen, ob formell im Rahmen des Lehrplans oder informell unter den Schülern, tragen zur Sozialisation der Kinder bei und fördern auf vielfältige Weise ihre kognitive, emotionale und soziale Entwicklung sowie die Herausbildung ihrer Identität (Androulakis, 2019). In dieser Studie erwies sich der Einsatz von Sprachmaterialien in anderen Sprachen als der Schulsprache im Kindergarten als sehr hilfreich. Insbesondere auf emotionaler Ebene stärkte er das Klima der Akzeptanz von Vielfalt, das im Klassenzimmer durch verschiedene Angebote gefördert wurde. Kinder mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund nutzten die Gelegenheit, über ihre Familiengeschichte, Bräuche und Traditionen sowie die Herkunftsländer ihrer Eltern zu sprechen. Bemerkenswert ist, dass selbst Kinder mit Migrationshintergrund, die über sehr gute Griechischkenntnisse verfügten, zum ersten Mal über das Heimatland ihrer Eltern sprachen und stolz berichteten, dass dort auch eine andere Sprache gesprochen wurde. Darüber hinaus nutzten die Kinder jede Gelegenheit, ihre Familiensprache zu verwenden und profitierten so optimal von der geschaffenen mehrsprachigen Umgebung. Durch den Einsatz mehrsprachigen Materials erhielten Schüler, die andere Sprachen sprachen, erstmals die Möglichkeit, gleichberechtigt mit einsprachigen Schülern teilzunehmen.

Durch die Verwendung des Materials konnten alle Kinder Wörter in der Sprache ihrer Klassenkameraden lernen, was den Aufbau von Beziehungen untereinander förderte, auch während der freien Aktivitäten. Die Kinder, deren Muttersprache nicht Englisch war, fühlten sich deutlich bestärkt, da sie spürten, dass ihre kulturelle Eigenart im Kindergarten nicht nur toleriert, sondern auch gefördert und von allen positiv wahrgenommen wurde. Auf kognitiver Ebene gewannen alle Kinder positive Erkenntnisse durch den Kontakt mit verschiedenen Sprachen und die Entdeckung alternativer Kommunikationswege mit ihren Klassenkameraden.

Diese Schlussfolgerungen decken sich mit den Ergebnissen einschlägiger Studien, die den positiven Effekt des Einsatzes verschiedener Sprachen im Bildungsbereich (Edele & Stanat, 2016) sowie den positiven Effekt interlingualer Unterrichtsmethoden belegen (Duarte, 2016; Lewis et al., 2012; Creese & Blackledge, 2010; Garsia, 2009a; Garsia, 2009b). Diese positiven Effekte betreffen Schülerinnen und Schüler aller sozioökonomischen Schichten sowie Kinder mit Migrationshintergrund (Sierens, Slembrouck, Van Gop, Agirdag & Van Avermaet, 2019). Zahlreiche Studien und Übersichtsarbeiten heben diese positiven Effekte hervor, die sich auch positiv auf die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Fremdsprachenkenntnissen auswirken (Reljic, Ferring & Martin, 2015).

Die wichtigste Erkenntnis aus dem Einsatz des Materials im Unterricht betrifft jedoch die Beziehung zwischen den Eltern von Migranten und Flüchtlingen sowie den Flüchtlingskindern und der Schule. Die Eltern waren aktiv in den Bildungsprozess eingebunden und gaben an, dass die Verwendung des Materials zu Hause ihnen die Möglichkeit bot, mehr über die schulischen Aktivitäten zu erfahren. Alle äußerten sich zufrieden mit dem Einsatz des Materials zu Hause, und in vielen Fällen berichteten sie, dass alle Familienmitglieder an den Sprachspielen teilnahmen.



Diese Aktivitäten waren ein konkreter Beweis dafür, dass die Schule ihre sprachlichen und kulturellen Besonderheiten akzeptierte. Sie erkannten auch das aufrichtige Interesse der Schule am Fortschritt ihres Kindes und an dessen gleichberechtigter Integration. Das Ergebnis dieser Zusammenarbeit war der Aufbau von Vertrauen und Kooperation zwischen Schule und Familie, ein Befund, der durch einschlägige Forschungsergebnisse gestützt wird (Kambell, 2019). Um nachhaltigere und bedeutsamere Ergebnisse zu erzielen, sollten diese Maßnahmen intensiviert und in den gesamten Kindergartenlehrplan integriert werden.

Darüber hinaus veränderte sich das Klima an den Schulen hinsichtlich der Klassen, die an dem Programm teilnahmen. Insbesondere die Eltern von Flüchtlingskindern, aber auch die Eltern einsprachiger Kinder in der Klasse, zeigten sich sehr zufrieden mit der Umsetzung des Programms. Die Informationen, die sie über die Durchführung des Programms an ihrer Schule erhielten, stärkten ihr Vertrauen in die Schule und bestärkten sie in ihrem Glauben an deren Fähigkeit, den besonderen Herausforderungen der gemeinsamen Beschulung fremdsprachiger Schüler effektiv zu begegnen. Dadurch wurden etwaige Bedenken hinsichtlich der Koexistenz fremdsprachiger Kinder in derselben Klasse, insbesondere in Bezug auf die Qualität des schulischen Programms, ausgeräumt. Auch die Aktivitäten, an denen sie zu Hause teilnahmen – wie das Erstellen ihres Stammbaums und das Aufzeigen der Migrationen, zu denen verschiedene Familienmitglieder gezwungen oder freiwillig gegangen waren –, verdeutlichten ihnen die Notwendigkeit von Migration im Laufe der Jahre und die damit verbundenen Schwierigkeiten. Dies führte dazu, dass sie mehr Verständnis für die aus diesen Migrationen resultierenden Probleme zeigten. Schließlich wurde ihnen durch den Einsatz verschiedener Sprachen im Unterricht und die Tatsache, dass ihre eigenen Kinder die Möglichkeit hatten, mit Schülern, die andere Sprachen sprechen, mithilfe alternativer Methoden zu kommunizieren, der Nutzen der Koedukation für ihre eigenen Kinder deutlich.

Bibliographie

Agirdag, O. (2016). Schools in the multilingual city. Not every language is equal in Mamadouh, V. & van Wageningen, A. 2016. Urban Europe Fifty Tales of the City (pp.67-74) Amsterdam University Press: Amsterdam.

Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. International Journal of Bilingualism, 22(1), 123-137.

Agirdag, O. (2019). Translanguaging as an opportunity for education in super-diverse Europe in Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe, (pp.8-10), <https://avior.risbo.org/>

Androulakis, G. (2019). Language Policies and migrant children in Palaiologou, N. & Koster (retrieved 30/3/2023).

L. (Eds.) AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe, (pp.13- 23)., <https://avior.risbo.org/> (retrieved 30/3/2023).



Auger, N. (2014). Exploring the Use of Migrant Languages to Support Learning in Mainstream Classrooms in France. In D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.) *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp.223- 242). Bristol Buffalo- Toronto: Multilingual Matters.

CEFR, (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume 2018. <https://rm.coe.int/cefr-companionvolume-with-new-descriptors-2018/1680787989>(retrieved 30/3/2023).

Celic, C. & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNYNYSieB Guide for Educators*. The City University of New York, NY: CUNY-NYSIEB. Retrieved from: <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover1.pdf> (retrieved 30/3/2023).

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. (2014). Language and identity in Multilingual Schools: Constructing Evidence Based Instructional Policies. In: D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp.3- 26).

Duarte, J. (2016). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-1.

Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 163-165.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

García, O. (2009a). *Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford, UK: Wiley Blackwell.

García, O. (2009b). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A.K. Montay, M. Panda, R. Philipson, and T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice, globalising the local* (pp. 128-145). New Dheli, India: Orient Black Swan.

Kampell, E.R. (2019). AVIOR Case studies on Parental Involment in Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe*, 10-12. <https://avior.risbo.org/> (retrieved 30/3/2023).

Palaiologou, N. (2019) AVIOR stories: teaching migrant children fairy tales and stories in: Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe*, 10-12 <https://avior.risbo.org/wp-content/uploads/2019/11/FINAL-AVIOR-Handbook-Avior.pdf> (retrieved 30/3/2023).

Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-556.

Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92-128.

Sierens, S., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Agirdag, O., & Van Avermaet, P. (2019). Linguistic interdependence of receptive vocabulary skills in emergent bilingual preschool children: Exploring a factor-dependent approach. *Applied Psycholinguistics*, 40(5), 1269-1297.



Schmidt, C. (2015). Honouring the contributions of Jim Cummins to language and intercultural education internationally, *Intercultural Education Journal*, volume 26, issue 6, pages 87. <https://www.tandfonline.com/toc/ceji20/26/6>
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2015.1123552> (retrieved 30/3/2023).
Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualization and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670.

Greek Bibliography

Tsokalidou, P. (2018) Beyond bilingualism to translanguaging (Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα). Athens: Gutenberg. Tudjman, T. (2019). Introduction of the AVIOR Project, in: Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe, 10-12. <https://avior.risbo.org/> (retrieved 30/3/2023).



schoolinhubproject.eu



@SchoolinHub



@Schoolinhub-eu



@schoolinhub/



**Co-funded by
the European Union**

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or European Commission. Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them. Project No: 10114103