2014

ZMI MAGAZIN

Sprachbildung ist Menschenrecht

KONZEPTE • NACHRICHTEN
PROJEKTE • VERANSTALTUNGEN

Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln

ZMI MAGAZIN 2014

Leitwort

5 M. Becker-Mrotzek, M. Höhne, N. Rehberg: Sprachbildung ist Menschenrecht

Wissenschaft und Forschung

6 S. Wilmes: Was tut sich eigentlich in BiSS

8 M. Weitz / J. Schnuch: FAMILIENSPRACHE(N) + DEUTSCH + ENGLISCH = ÜBERFORDERUNG? Englisch als Fremdsprache in sprachlich heterogenen Lerngruppen

12 M. Massumi: Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Praxissemester an der Universität zu Köln

14 H.-J. Roth / H. Terhart: Mehrsprachigkeit im Elementarbereich ausbauen Eine Umfrage an Kölner Kindertagesstätten zu bestehenden sprachlichen Fähigkeiten pädagogischer Fachkräfte

15 H. Terhart / N. Rüsch: „Der Seiteneinstieg in das deutsche Schulsystem" – Studierende erforschen die Praxis an Kölner Schulen

Praxis und Projekte: *Aktuelles aus dem ZMI*

17 K. Rottmann: Amore zu der schönen Isotta

19 L. Weinrich: Teilen macht Spaß … und DemeK-Unterricht kann auch spannende Inhalte vermitteln

23 M. Scheerer, S. De Faveri, M. Gallo: Verrückt? Mit Kindern aus dem vierten Schuljahr nach Venedig. Aus dem Verbund Kölner europäischer Grundschulen

26 A. Kolb: DOMiD – Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland

28 H. Günday: „Migration umgekehrt" Schülerinnen und Schüler der Katharina-Henoth-Gesamtschule drehen einen Film über deutsche Migrantinnen in Adana

Aus Stadt und Land: *Ideen und Projekte aus der Region*

32 P. Heinrichs: 111 Schulen in den QuisS-Verbund

34 K. M. Ellerbrock: Interkulturelle Zentren fördern Potenzial der sprachheterogenen Gruppen

Zuletzt erschienen …

36 Aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt vom ZMI

Veranstaltungen

37 Das Kölner Sprachfest 2014
39 1. Fortbildungstag SEITENEINSTIEG
40 Sitzung der Sprachbeauftragten: Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU)
40 Aus der Reihe Wissenschaft in Kölner Häusern: Migration und Sprache
41 Mehrsprachiger Lesewettbewerb 2014
42 Unterstützungsangebote für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe I an QuisS-Schulen
43 Projektetreffen des ZMI am 26. September 2014
44 Fortbildungstag Deutsch 2014
46 Mehrsprachigkeit im Gespräch
46 Impressum

Interkulturelle Glosse

47 „Der Name ist Programm!" von F. Çevikkollu

Deutschland
Land der Ideen

Ausgewählter Ort 2011

Das ZMI-Magazin ist die Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln:

Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln

Bezirksregierung Köln
Universität zu Köln
Stadt Köln

Sprachbildung ist Menschenrecht

von Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Manfred Höhne und Nina Rehberg

In den letzten Monaten sind viele Familien aus unseren europäischen Nachbarländern sowie auch Krisenländern in unsere Städte und Gemeinden gezogen. Somit wachsen die Anzahl und die Vielfalt von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in den frühkindlichen und schulischen Bildungseinrichtungen.

Die notwendige positive Wertschätzung für Familien mit Zuwanderungsgeschichte, auch und gerade für Menschen mit oft traumatischen Fluchterfahrungen, sowie der Umgang mit Vielfalt lassen sich nicht verordnen. Sehr wohl lassen sich aber die regionalen Bedingungen zur Inklusion und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen günstig gestalten. Hierbei gilt es, die Identität des Menschen und seine Individualität als Bereicherung unserer Gesellschaft zu sehen und diese Vielfalt positiv für die Entwicklung der Arbeit in Kindertagesstätten oder im schulischen Leben und im Unterricht zu nutzen.

Die Angebote und Aktivitäten des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration, besonders in den Bereichen der Frühen Bildung, der Schule und der Unterstützung der Eltern und Erziehungsberechtigten, sind immer Anlass für den Umgang mit vielfältigen Kulturen, Lebens- und Lerngewohnheiten und den individuellen Bildungsvoraussetzungen.

Daher haben die Verantwortlichen des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration die Bereiche „Elementarerziehung in der frühen Kindheit" und die schulische Förderung im „Seiteneinstieg" für Kinder und Jugendliche als Arbeitsschwerpunkt für das Jahr 2014 gewählt. Beide Handlungsfelder der individuellen Entwicklungsförderung sind nicht neu; jedoch stellt die wachsende Zahl der Kinder und Jugendlichen für alle Beteiligten eine große Herausforderung dar.

Gesamtgesellschaftlich wird Diversität durch zunehmende Globalisierung und Zuwanderung zum Normalfall – das ZMI stellt sich dieser Aufgabe durch unmittelbare fachliche Unterstützung über Fortbildungen, konzeptionelle Begleitung von KiTa´s und Schulen und mit der Unterstützung der Sprachbildung in Ferienschulen.

Professor Dr. Michael Becker-Mrotzek, Mercator-Institut , Universität zu Köln

LRSD Manfred Höhne Bezirksregierung Köln

Nina Rehberg Punktdienststelle Diversity, Stadt Köln

Integration und Mehrsprachigkeit sind zwei Seiten derselben Medaille, deshalb stellt die Sprache eine wesentliche Kompetenz dar. Dem Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte kommt daher eine elementare Bedeutung zu. In den KiTa´s und Schulen muss ihnen das Erlernen der deutschen Sprache ermöglicht werden, nur dann werden die Kinder und Jugendlichen in unserer Gesellschaft ankommen und gute Chancen für die Zukunft erhalten. Neben dieser Voraussetzung für Chancengleichheit sind jedoch die kulturelle Identität und die Anerkennung von Unterschiedlichkeit, z. B. durch die Pflege der Herkunftssprache, bedeutsam.

Konzepte zum Deutschlernen (in mehrsprachigen Klassen oder in mehrsprachigen KiTa- Gruppen) orientieren sich, ausgehend von der jeweiligen Herkunftssprache, an den individuellen Eingangsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen. Sie haben das Ziel, die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen als Ressource für Mehrsprachigkeit zu nutzen und weiter auszubauen.

In den Schulen der Stadt Köln werden im Dezember 2014 in mehr als 140 Vorbereitungsklassen schulpflichtige Schülerinnen und Schüler aller Nationalitäten im „Seiteneinstieg" unterrichtet. Bei einer Klassengröße von 15-18 Schülerinnen und Schülern erhalten sie dort, eingebunden in das soziale Netz einer Schulgemeinde, grundlegende Kenntnisse in Deutsch, lernen das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen kennen und werden zudem in der Erkundung ihrer neuen Lebenswelt begleitet. Ziel ist es, möglichst schnell in eine bestehende Schulklasse integriert zu werden. Dort, wo die individuellen und schulischen Voraussetzungen gegeben sind, findet sofort eine Einbindung in bestehende Klassen statt.

Die Einrichtungen der frühen Förderung unterstützen durch Entwicklungsförderung und Begleitung ähnlich hohe Zahlen von noch nicht schulpflichtigen Kindern aus zugewanderten Familien.

Näheres zur Struktur und zu den Aufgaben des ZMI finden Sie auf: www.zmi-koeln.de/index.php/das-zmi

Vor einem Jahr haben wir Ihnen an dieser Stelle das Programm „Bildung durch Sprache und Schrift" (BiSS) vorgestellt. Damals waren wir noch in der Planungsphase, die Verbünde waren größtenteils noch nicht an Bord und wir konnten Ihnen zunächst nur Rahmendaten vorstellen. Seither hat sich viel getan.
Alle Verbünde haben sich konstituiert und konnten sich auf verschiedenen BiSS-Veranstaltungen kennenlernen, austauschen und vieles aus den Bereichen Sprachbildung, -förderung und -diagnostik erfahren.
Im nachfolgenden Interview mit María José Sánchez Oroquieta, die den Kölner Verbund mit dem Namen „Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe" koordiniert, möchten wir Ihnen einen Einblick in die Arbeit des Programms BiSS geben und Ihnen gleichzeitig die Arbeit des Kölner Grundschulverbunds vorstellen. Die drei Grundschulen im Verbund unterrichten nach dem KOALA-Prinzip, einem Unterrichtsmodell, in dem Grundschullehrkräfte und Lehrkräfte für den Herkunftsprachlichen Unterricht zusammenarbeiten und ihren Unterricht inhaltlich-methodisch koordinieren. Ein Schwerpunkt ist dabei die koordinierte Alphabetisierung.

Was tut sich eigentlich in BiSS

von Sabine Wilmes

Sabine Wilmes: Frau Sánchez Oroquieta, was sind die Inhalte und Ziele Ihrer Verbundarbeit?

María José Sánchez Oroquieta: Das Hauptziel unseres Verbundes ist, dass Schülerinnen und Schüler neben dem Deutschen auch ihre Herkunftssprache auf mindestens annähernd bildungssprachlichem Niveau beherrschen lernen. Wir entwickeln und erproben Verfahren, um die Lese- und Schreibfähigkeiten von mehrsprachigen Kindern zugleich im Deutschen und in der Herkunftssprache zu stärken. Die (schriftsprachliche) Mehrsprachigkeit wollen wir auch bei den Schülerinnen und Schülern fördern, die nicht am KOALA-Unterricht teilnehmen. Wissenschaftlich begleitet werden wir dabei von der Universität zu Köln.

Sabine Wilmes: Seit Februar sind nun alle Verbünde dabei, im Mai fand in Berlin die große Auftaktveranstaltung statt und erste weitere Fortbildungen haben stattgefunden. Wie haben Sie die ersten BiSS-Monate in Ihrem Verbund gestaltet?

María José Sánchez Oroquieta: Wir haben zunächst die Konzepte der koordinierten Alphabetisierung der drei Verbundschulen gesichtet und verglichen. Anschließend haben wir an den Schulen hospitiert und mit den Lehrkräften gesprochen. Gemeinsam mit den BiSS- Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren an den Schulen und den Schulleitungen wurde entschieden, standardisierte und normierte Verfahren zum Leseverständnis und zur Leseflüssigkeit im Deutschen und gegebenenfalls in einer türkischen Adaption einzusetzen. Es ist uns sehr wichtig, so viele Herkunftssprachen wie möglich einzubeziehen. In unseren Klassen sind bis zu 13 verschiedene Sprachen vertreten. Dafür sollen Strategien für den Unterricht nach dem Konzept Translanguaging (siehe García, Ofelia, www.ofeliagarcia.org) entwickelt und in sprachheterogenen Klassen im Rahmen des KOALA-Konzeptes erprobt werden. Durch eine verbundinterne Fortbildungsreihe werden diagnostische Fähigkeiten und Translanguaging-Strategien vermittelt. Zum Programmende möchten wir ein Handbuch zum Koordinierten Unterricht im Deutschen und in den Herkunftssprachen erstellen. Das Handbuch soll diesen Unterricht mit praktischen Beispielen exemplarisch darstellen. In einem Film würden wir gern Unterrichtsausschnitte aus der Alltagspraxis unserer Schulen zeigen.

Sabine Wilmes: Ein zentraler Punkt in BiSS ist die Weiterentwicklung der Konzepte der Verbünde. Hierzu fand im Juli eine Fortbildung im BiSS-Cluster „Qualitätsmonitoring" statt. Was konnten Sie aus dieser Fortbildung zur Weiterentwicklung Ihres Verbundes mitnehmen?

María José Sánchez Oroquieta: Leider konnte ich persönlich an dieser Fortbildung nicht teilnehmen. Für unseren Verbund hat Dr. Christoph Gantefort von der Universität zu Köln, der uns wissenschaftlich begleitet, teilgenommen und uns später berichtet. Ich fand besonders das Thema „Selbstevaluation" interessant. Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und die Kollegien in unserem Verbund verfügen über langjährige Erfahrung in der mehrsprachigen Alphabetisierung und im ‚Koordinierten Lernen'. Sie arbeiten in Teams und besprechen laufend ihren Unterricht. Wir möchten das, was wir in der verbundinternen Fortbildungsreihe erarbeiten, mit Hilfe der Selbstevaluation überprüfen.

Sabine Wilmes: Gab es für Sie in den ersten BiSS-Monaten ein besonders herausragendes Ereignis?

María José Sánchez Oroquieta: Ein besonders herausragendes und wichtiges Ereignis war für mich der Vortrag „Challenges in reading comprehension: Academic language and distanced perspectives" von Professor Catherine Snow von der Harvard University. Darin betonte Professor Snow die Herausforderungen, vor denen Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der Bildungssprache stehen. Genau das ist ein zentrales Thema unserer Arbeit in BiSS. Durch die Förderung des Leseverständnisses und der Leseflüssigkeit sollen unsere mehrsprachige Schülerinnen und Schüler einen besseren Zugang zum Erwerb der Bildungssprache bekommen. Das soll geschehen, indem wir ihr gesamtes Sprachenrepertoire für den Lernprozess nutzen.

Sabine Wilmes: Was sind Ihre Erwartungen und Wünsche für die nächsten Jahre im Programm BiSS?

María José Sánchez Oroquieta: In einigen Kölner Grundschulen arbeiten Lehrerinnen und Lehrer seit vielen Jahren nach den Prinzipien der Koordinierten Alphabetisierung (KOALA) und des Koordinierten Lernens mit großen Erfolgen[1]. Vom Programm BiSS erhoffe ich mir eine Bestätigung für die Arbeit der Schulen im Verbund und dass die Kolleginnen und Kollegen mit ihrem Unterrichtseinsatz auf dem richtigen Weg sind. Mein Wunsch ist, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler fundierte Kompetenzen in der deutschen Bildungssprache und ihrer Herkunftsbildungssprache mit den entsprechenden Methoden und Strategien erreichen. Natürlich wünsche ich mir auch, dass unser Konzept auch andere Schulen erreicht und dass wir einen Transfer ermöglichen können. ◢

1 vgl. Reich, Hans H. (2011): Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. In: Bezirksregierung Köln (Hrsg.): Sprachstark. 12/2011.

info

Sabine Wilmes
Projektmanagerin
Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)
Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Universität zu Köln • Triforum
Innere Kanalstr. 15
50823 Köln
sabine.wilmes@mercator.uni-koeln.de

Hintergrund

Das ist BiSS

Kinder und Jugendliche in ihrer sprachlichen Entwicklung noch besser zu fördern und ihnen so einen gerechten Zugang zu Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen, ist das Ziel des Forschungs- und Entwicklungsprogramms BiSS. Im Rahmen des Programms werden in den kommenden Jahren die vielfältigen Angebote der Länder zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung durch Fortbildungen und Beratung begleitet und weiterentwickelt. Mehr als 400 Schulen und 200 Kindertagesstätten aus allen Bundesländern haben sich zu Verbünden aus mindestens drei Institutionen zusammengeschlossen und beteiligen sich an dem Programm, das bis 2018 läuft. Weitere Informationen erhalten Sie unter www.biss-sprachbildung.de.

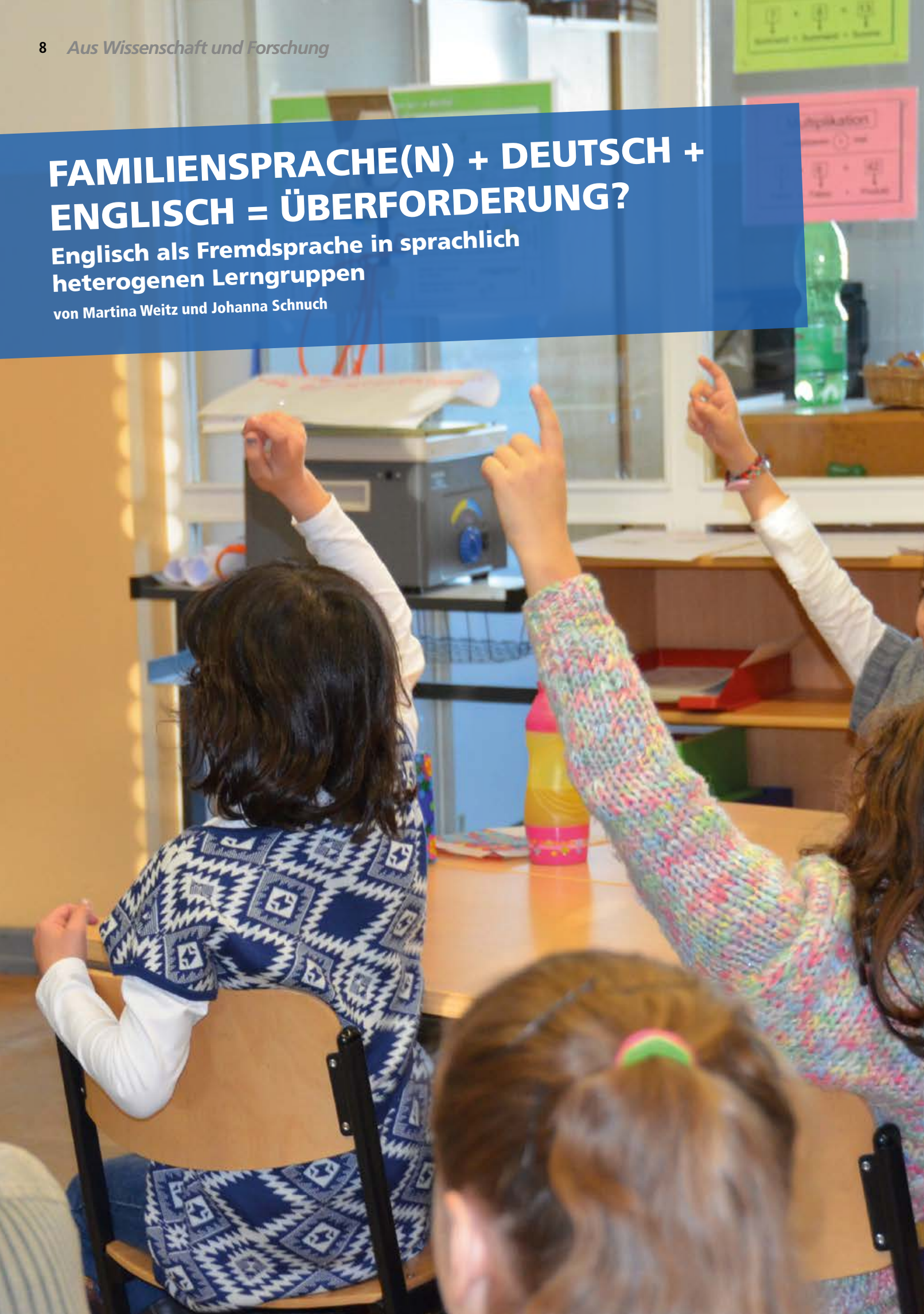
Der Verbund „Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe"

Drei Grundschulen aus Köln und Hückelhoven haben sich zu diesem Verbund zusammengeschlossen. Sie werden in ihrer Arbeit durch das Zentrum für Diagnostik und Förderung und das ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration begleitet.
Der Verbund will im Kontext des Moduls „Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses" arbeiten und dabei auch produktive schriftsprachliche Fähigkeiten berücksichtigen. Er knüpft an die Vorerfahrungen an, die im Regierungsbezirk Köln im Rahmen des Konzepts „Koordiniertes Lernen" gesammelt wurden: In insgesamt 22 Schulen wird das „Koordinierte Lernen" bereits eingesetzt, das neben der Bildungssprache Deutsch auch die Herkunftssprache(n) der Kinder berücksichtigt.

FAMILIENSPRACHE(N) + DEUTSCH + ENGLISCH = ÜBERFORDERUNG?

Englisch als Fremdsprache in sprachlich heterogenen Lerngruppen

von Martina Weitz und Johanna Schnuch



„Sie sollen erst mal richtig Deutsch lernen!" So lautet der provokativ formulierte Titel eines Aufsatzes von Thorsten Piske (2007) in der Zeitschrift für frühes Englischlernen. Sollen Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, tatsächlich bereits in der Grundschule Englisch lernen oder stellt der frühe Erwerb einer weiteren Sprache eine Überforderung dar?

Mehrsprachigkeit wird bei uns sehr widersprüchlich gesehen. Einerseits erleben bilinguale Kindergarten- und Schulprogramm ein den letzten Jahren einen Boom. In Europa breitet sich der frühe Beginn des Fremdsprachenlernens bereits ab der ersten Klasse immer mehr aus. Das Erlernen weiterer Sprachen gilt angesichts der Globalisierung als notwendige Voraussetzung für ein erfolgreiches (berufliches) Leben.

Andererseits ist das Prestige der Sprachen in unserer Gesellschaft sehr unterschiedlich. Während Französisch oder Englisch als lingua franca ein hohes Ansehen genießen, werden viele Migrantensprachen als „weniger wertvoll" oder für die berufliche Zukunft als weniger „gewinnbringend" erachtet und spielen deshalb auch in unserem Bildungssystem bisher kaum eine Rolle. So wird etwa „bilingualer Unterricht auf der Schiene Deutsch-Englisch (…) forciert, auf der Schiene der Migrantensprachen hingegen mit wachsendem Misstrauen betrachtet" (List 2005: 250f.). Ressourcen werden daher eher für Englisch- oder Französisch-Programme als für die Förderung von Minderheitensprachen eingesetzt. Doch den Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, wird die Teilhabe an diesen Programmen verwehrt (weil sie präferiert Deutsch lernen sollen) – eine doppelte „institutionelle Diskriminierung" (vgl. Jeuk 2011: 52).

Tatsächlich weist etwa die PISA-Studie darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen bereits vorhandener Mehrsprachigkeit und schlechteren schulischen Leistungen besteht: Kinder, die in ihren Familien eine andere als die Mehrheitssprache sprechen, schneiden im Vergleich zu monolingual deutschen Kindern schlechter ab (vgl. Entorf 2005: 4f.). Gute Sprachfähigkeiten im Deutschen gelten aber u.a. deshalb als Schlüsselqualifikation für schulischen Erfolg, weil an unseren Schulen trotz der vielen mehrsprachigen Kinder noch immer ein „monolinguales Selbstverständnis" (vgl. Gogolin 1994) vorherrscht. Lehrmaterialien, Lehrpläne und die Organisation des Unterrichts gehen also zunächst (nur) von einsprachig aufwachsenden Kindern aus. Schülerinnen und Schüler, die noch eine andere Sprache sprechen, werden eher als Problem denn als Normalität, oder gar Bereicherung wahrgenommen – nur sehr selten wird auf die vorhandenen Sprachen Bezug genommen (vgl. Atanasoska 2011: 178ff; vgl. Kollmeyer 2007).

Wie Gogolin et al. (2011) feststellen, lässt sich bisher nicht eindeutig belegen, dass die Verwendung anderer Sprachen als der Mehrheitssprache in der Familie tatsächlich hinderlich für den Schulerfolg der Kinder ist. Vielmehr weisen auch viele jener Kinder sprachlichen Förderbedarf auf, deren Familien zu Hause hauptsächlich Deutsch sprechen (ebd. 114; vgl. Steinig 2013). Die weit verbreitete Sorge, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit dem fremdsprachlichen Lernen in der Grundschule per se überfordert seien, lässt sich also nicht belegen. Als einflussreicher für den Schulerfolg als die innerfamiliäre Verwendung des Deutschen erweisen sich soziale Strukturen, der soziökonomische Status oder die Schul- und Berufsausbildung der Eltern (vgl. Caprez-Krompàk 2010: 21ff.; Entorf 2005: 7). Verschiedene Studien lassen darauf schließen, dass Schulschwierigkeiten außerdem auf unzureichende Förderungsmaßnahmen in der Erst- und Zweitsprache zurückzuführen sind (vgl. Steinig 2013). Das heißt: die Mehrsprachigkeit an sich ist nicht für schulische Schwierigkeiten verantwortlich zu machen. Ganz im Gegenteil: Mehrsprachigkeit kann durchaus positive Auswirkungen auf das weitere Lernen der Kinder haben. Aus der Forschung ist bekannt, dass der Erwerb mehrerer Sprachen im frühen Alter keine Überforderung darstellt (vgl. Tracy 2009). Vielmehr weisen bilinguale Kinder sogar Vorteile z.B. in Bezug auf kognitives Altern, kreatives und flexibles Denken oder die kognitive Kontrollfähigkeit auf (vgl. Bak et al. 2014; Hufeisen/Gibson 2003; Festman/Kersten 2010; Bialystok 2009).

Lassen sich diese positiven Erkenntnisse aus der Bilingualismusforschung auf die Situation im frühen Fremdsprachenunterricht (Englisch als L3[1]) übertragen? Im sprachwissenschaftlichen und schulpolitischen Diskurs lassen sich drei Positionen identifizieren:

Es wird immer wieder die Befürchtung geäußert, mehrsprachige Kinder seien mit dem frühen Lernen einer weiteren Sprache überfordert und benötigten stattdessen Förderung in ihrer Erst- oder Zweitsprache. So wird zum Beispiel in den bildungspolitischen Empfehlungen für Baden-Württemberg „insbesondere für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft" empfohlen, erst ab der dritten Klasse mit dem Fremdsprachenunterricht zu beginnen, damit mehr Lernzeit für die deutsche Schriftsprache zur Verfügung steht (Baumert 2011: 15). Die Argumentation folgt der sogenannten Time on Task-Hypothese: Es wird davon ausgegangen, dass das Lernen von Sprachen wichtige Lernzeit ‚raubt'. Diese Sichtweise ist jedoch verkürzt, denn: „die Vorstellung, die Zeit, die man mit einer Sprache verbringt, ginge einer anderen verloren, […] geht an der Fähigkeit des Menschen vorbei, in sprachlicher Hinsicht vieles gleichzeitig zu tun" (Tracy 2009: 165).

1 Die L3 (Tertiärsprache) umfasst all die Sprachen, die nach dem Erwerb von mindestens zwei Sprachen erlernt werden (vgl. Rohde 2013). In diese zuvor erlernten Sprachen werden hier auch Zweitsprachen bzw. bilingualer Erstspracherwerb miteingeschlossen, obwohl in der Tertiärsprachenforschung als L3 strenggenommen nur „diejenigen Fremdsprachen [bezeichnet werden], die in der zeitlichen Abfolge nach der ersten Fremdsprache, d. h. als 2., 3., 4. etc. erlernt werden" (Hufeisen & Neuner 2003: 5; Hervorhebung nicht im Original). Als Fremdsprachen werden dabei solche bezeichnet, die im Gegensatz zu Zweitsprachen nicht die Umgebungssprache darstellen, sondern in institutionellen Kontexten erworben werden (vgl. z.B. Gass & Selinker 2008).

Während mehrsprachige Kinder im Fachunterricht auf Deutsch einen Nachteil gegenüber den deutschsprachigen Kindern haben, wird vielfach davon ausgegangen, dass im Fremdsprachenunterricht für alle Kinder die gleiche Ausgangssituation herrscht: „Im Englischunterricht beginnen alle auf demselben Niveau und haben die gleichen Möglichkeiten, in der fremden Sprache heimisch zu werden." (Mindt/Schlüter 2003: 10; zit. nach: Elsner 2007: 60). Aus dieser Annahme müsste folgen, dass weder Vorteile noch Nachteile für mehrsprachige Kinder im Englischunterricht bestehen dürften. Macht man sich jedoch bewusst, dass mehrsprachige Lernende sehr unterschiedliche Kompetenzen in ihren vorhandenen Sprachen mitbringen und auch hinsichtlich ihrer bisherigen positiven oder negativen Sprachlernerfahrungen sehr heterogen sind, wird deutlich, dass es sich hier um eine stark vereinfachte Sicht handelt (vgl. z.B. Elsner 2007).

Zieht man hingegen in Betracht, dass mehrsprachige Kinder bereits Erfahrungen mit dem Erwerb einer Zweit-/Fremdsprache gemacht haben, kann sogar davon ausgegangen werden, dass ihnen hierdurch Vorteile gegenüber den monolingual deutschen Kindern in Form von Lernstrategien oder einer anderen Selbstsicherheit in Bezug auf das Sprachenlernen entstehen (vgl. Riehl 2006: 19). Aus der Tertiärsprachenforschung weiß man, dass beim Lernen der Drittsprache auf die Erfahrungen aus dem Zweitspracherwerb zurückgegriffen werden kann (Hufeisen/Gibson 2003; Jessner 2009). Außerdem verfügen bilinguale Kinder über besonders ausgeprägte metalinguistische Fähigkeiten (Jessner 2009: 37). Metalinguistic awareness (sprachliches Reflexionsvermögen) meint die Fähigkeit, über Sprache zu sprechen, nachzudenken oder Sprache – Worte, Sätze, Reime - zu manipulieren. Diese Bewusstheit hilft zum Beispiel beim Übersetzen, bei der Selbstkorrektur oder dabei, Ähnlichkeiten und Unterschiede im Wortbereich, der Aussprache oder der Schreibung verschiedener Sprachen zu entdecken. Language awareness wird aus diesem Grund als besonders nützlich für das weitere Sprachenlernen angesehen (vgl. Jessner 2009; Dirim/Müller 2007: 9) und ist außerdem für das Lesenlernen relevant (vgl. Riehl 2006: 19).

Hat Mehrsprachigkeit also einen positiven, negativen oder keinen Einfluss auf den Erwerb weiterer Sprachen?

Studien, in denen der Einfluss von Mehrsprachigkeit (mindestens zwei Sprachen) auf das Erlernen weiterer Sprachen untersucht wird, kommen zu stark voneinander abweichenden Ergebnissen. Das liegt oft daran, dass die Studien unterschiedliche Bereiche untersuchen. Studien zu allgemeinen Sprachkompetenzen sind nur bedingt vergleichbar mit solchen, die sich auf ganz spezifische Sprachaspekte beziehen (vgl. Jessner 2009: 27). So lässt sich erklären, dass einige Studien zeigen, dass mehrsprachige Lernende beim L3-Erwerb Vorteile gegenüber monolingualen Sprecherinnen und Sprecher haben (z.B. Hoti/Müller et al. 2009; Özdemir 2006; Kliеme et al. 2006), während andere Studien auf das Gegenteil hinweisen (z.B. Elsner 2007). Globale Aussagen über Vorteil oder Nachteil von Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen sind daher nur schwer möglich. Auch deshalb, weil die Voraussetzungen der mehrsprachigen Kinder äußerst heterogen sind (vgl. Brizic 2009; Thee 2006).

Unter bestimmten Bedingungen können mehrsprachige Lernenden aber tatsächlich von ihrer Mehrsprachigkeit profitieren – nicht nur in Bezug auf weiteres sprachliches Lernen, sondern auch im Hinblick auf ihre soziale und kognitive Entwicklung (vgl. Jessner 2009: 27). Ob die zuvor gelernten Sprachen beim Erwerb weiterer Sprachen positiv genutzt werden können, scheint nach Jessner (2009) von diversen Faktoren abhängig zu sein: Der gesellschaftliche Status, den eine Erstsprache besitzt, aber auch die sprachtypologische Verwandtschaft sowie die (empfundene) Nähe der beteiligten Sprachen spielen eine Rolle. Wenn wir eine neue Sprache lernen, setzen wir sie in Beziehung zu den von uns bereits gelernten Sprachen und stellen fest, welche Sprachen sich näher sind und uns deshalb für das weitere Lernen hilfreicher erscheinen. Wortwissen aus den verschiedenen Sprachen ist also nicht strikt getrennt voneinander gespeichert, sondern es bestehen Verbindungen zwischen den Sprachen. Verwandte Sprachen sind dabei stärker verbunden als Sprachen, die wir als nicht so ähnlich empfinden (ebd.).

Im Hinblick darauf, in wie weit es Lernenden gelingt, bisherige Sprachkenntnisse zu nutzen, spielt nicht zuletzt die bestehende Sprachkompetenz in den zuvor erworbenen Sprachen eine wichtige Rolle. Wenn die Erstsprache der Lernenden vernachlässigt oder gar unterdrückt wird (subtraktiver Bilingualismus), kann sich Mehrsprachigkeit negativ auswirken. Je besser mehrsprachige Kinder aber ihre Erst- bzw. Zweitsprache beherrschen, desto besser gelingt es ihnen, auf ihre bisherigen Sprachkenntnisse zurückzugreifen (Jessner 2009)[2]. Nach Elsner (2012) nimmt auch die Vertrautheit der Kinder im Umgang mit bestimmten Textstrukturen einen Einfluss (vgl. ebd. 49).

Daraus folgt: Alle vorhandenen Sprachen sollten intensiv gefördert und auch im Fremdsprachenunterricht wertgeschätzt werden (Wichtig sind hier vor allem die schriftsprachlichen Kompetenzen (vgl. Riehl 2006: 22). Wird im Fach- und Fremdsprachenunterricht auf die Familiensprachen der Kinder Bezug genommen, fördert dies nicht nur das Potential für weiteres Sprachenlernen, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder: Identitätskonflikte können vermieden werden, weil nicht – wie es leider häufig im monolingual orientierten Schulkontext geschieht - ein Teil der (sprachlichen) Identität ständig ausgeschlossen wird. Dass es sinnvoll ist, die Erstsprachen der

2 Ein solcher Zusammenhang wurde bereits von Cummins (2000) in seiner Schwellen- /Interdependenzhypothese formuliert.

Kinder zu fördern, kann also nicht nur sprachwissenschaftlich begründet werden, sondern ist auch aus motivationspsychologischer Sicht sinnvoll (vgl. Jeuk 2011: 29; vgl. Riehl 2006).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass früher Englischunterricht nicht aufgrund von Mehrsprachigkeit ausgeschlossen werden sollte. Im Gegenteil kann Sprachenvielfalt positiv für das weitere Fremdsprachenlernen genutzt werden. Mehrsprachige Kinder können „auf ein breiteres Repertoire an (meta-) sprachlichem Vorwissen und Sprachlernerfahrungen zurückgreifen" (Hoti et. al 2009: 25f.). Nicht alle Schülerinnen und Schüler sind jedoch selbstständig in der Lage, Sprachvergleiche anzustellen (vgl. Keßler/Paulick 2006: 272; vgl. Elsner 2012). Deshalb ist eine gezielte methodisch-didaktische Unterstützung von Seiten der Lehrkräfte notwendig[3]. „Mehrsprachige Lerner sind dann in der Lage, ihre Mehrsprachigkeit als positive Ressource für das weitere Sprachenlernen zu nutzen, wenn ihnen im Unterricht entsprechend Gelegenheiten gegeben werden, ihre Sprachenkenntnisse auch anzuwenden" (Elsner 2012: 115).

Literatur

Atanasoska, Tatjana (2011): Was ist Mehrsprachigkeit? In: Wilmes, Sabine/ Plathner, Franziska/ Atanasoska, Tatjana (eds.) (2011): Second Language Teaching in Multilingual Classes. Basic Principles for Primary Schools. EURAC book 60, 171- 181. (http://www.eurac.edu/en/research/institutes/multilingualism/Publications) (gesehen: 03.09.2014)

Bak, Thoman H. / Nissan, Jack J. / Allerhand, Michael M. / Deary, Ian, J. (2014): Does bilingualism influence cognitive aging? Annals of Neurology 75/6, 959-963.

Baumert, Jürgen (2011): Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020). Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Berlin. (http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/zzz_pdf/ExpertenberichtBaW%C3%BC_online.pdf) (gesehen: 02.09.2014)

Bialystok, Ellen (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the lifespan. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Brizic, Katharina (2009): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Caprez-Krompàk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatsprachlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.

Cummins, Jim (2000): Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Clevedon.
Dirim, Inci/ Müller, Astrid (2007): Sprachliche Heterogenität. Deutsch lernen in mehrsprachigen Kontexten. In: Praxis Deutsch 202/2007, 6-14.

Elsner, Daniela (2007): Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit deutscher Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache. Dissertationsschrift. Peter Lang, Reihe KFU: Frankfurt a. M.

Elsner, Daniela (2012): Je früher desto besser? Forschungsergebnisse und konzeptionelle Überlegungen zum Bilingualen Lernern in der Grundschule. Bildung Bewegt Nr. 17 Juni / 2012, 28-31.

Entorf, Horst (2005) : PISA-Ergebnisse, sozioökonomischer Status der Eltern und Sprache im Elternhaus: Eine international vergleichende Studie vor dem Hintergrund unterschiedlicher Einwanderungsgesetze, Darmstadt discussion papers in economics, No. 148, (http://hdl.handle.net/10419/22531) (gesehen: 10.09.2012)

Festman, Julia/Kersten, Kristin (2010): Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit. In: Massler, Ute/Burmeister, Petra (Hrsg.): CLIL und Immersion.Braunschweig: Westermann.

Gass, Susan M. & Selinker, Larry (2008): Second Language Acquisition. An Introductory Course. Routledge: London.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York, Waxmann-Verlag (Buchveröffentlichung der Habilitationsschrift) [2. unveränderte Auflage 2008].

Gogolin, Ingrid/ Dirim, Inci/ Klinger, Thorsten et. al. (Hrsg.) (2011): FörMig Edition 7: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.

Hoti, Haenni/ Müller, Marianne/ Heinzmann, Sybille/ Wicki, Werner/ Werlen, Erika (2009): „Frühenglisch- Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe. Forschungsbericht Nr. 20 der Pädagogischen Hochschule Luzern. (http://www.phlu.ch/fileadmin/media/fe.luzern.phz.ch/ILeL/NFP56/SB_20_NFP56.pdf) (gesehen: 04.09.2014).

Hufeisen, Britta/ Gibson, Martha (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In: Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 78, 13-33.

Hufeisen, Britta/ Neuner, Gerhard (2003): Zur Einführung (Kapitel 1). In: Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.). Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing, 5–6.

Jessner, Ulrike (2009): Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language. University Press: Edinburgh.

Jeuk, Stefan (2011): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Keßler, Jörg-U. /Paulick, Christian (2010): Mehrsprachigkeit und schulisches Fremdsprachenlernen: Englischunterricht bei Lernern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Narr: Tübingen.

Klieme, Eckhard/ Eichler, Wolfgang/ Helmke, Andreas/ Lehmann, Rainer H./ Nold, Günter/ Rolff, Hans-Günter / Schröder, Konrad / Thomé, Günther/ Willenberg, Heiner (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der StudieDeutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Frankfurt am Main.

Kollmeyer, Katrin (2007): Englischunterricht als Fenster zur Mehrsprachigkeit. In: Elsner, Daniela / Küster, Lutz /Viebrock, Britta (Hrsg.): Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität". Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Krifka, M./ Blaszczak, J. / Leßmöllmann, A. / Meinunger, A. / Stiebels, B. / Tracy, R. / Truckenbrodt, H. (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Springer VS: Berlin.

List, Günther (2005): Bilingualität für das jeweils einzelne Migrantenkind. Zur Wanderungsgeschichte des Themas Zweisprachigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. In: Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne/ Kuhs, Katharina/ Neumann, Ursula/ Wittek, Fritz (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Interkulturelle Bildungsforschung, 249-260. Münster: Waxmann.

Özdemir, Bengü (2006): Bilinguale Kinder im Englischunterricht. In: Pienemann, Manfred/ Keßler, Jörg.-U./ Roos, Eckhard (Hrsg.): Englischerwerb in der Grundschule. Paderborn: Schönigh.

Piske, Thorsten (2007): Mythos-Box. „Sie sollen erst mal richtig Deutsch lernen!" In: Take off. Zeitschrift für frühes Englischlernen 2/2007, 45.

Riehl, Claudia Maria (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Heints, Detlef/ Müller, Jürgen E./ Reiberg, Ludger (Hrsg.): Mehrsprachigkeit macht Schule. Gilles & Francke: Duisburg, 15-23.

Rohde, Andreas (2013): Vorwort. In: Steinlen, Anja / Rohde, Andreas (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Dohrmann-Verlag: Berlin, 7-11.

Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch. Zürich.

Schnuch, Johanna (in Druck): The more the merrier. In: Grundschulmagazin Englisch.

Steinig, Wolfgang (2013): Rechtschreibung: Schicht, nicht Mehrsprachigkeit macht den Unterschied. In: ZMI-Magazin 2013, 6-10.

Thee, Ira L. (2006): Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund. BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität: Oldenburg.

Tracy, Rosemary (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des Streitfalls. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

3 Sicherlich stellt es für viele Lehrkräfte eine Herausforderung dar, die Familiensprachen der Kinder systematisch in den Unterricht einzubeziehen. Die Zusammenarbeit mit kompetenten Sprecherinnen und Sprechern (z.B. den Eltern) und Lehrkräften der Herkunftssprachen ist in diesem Fall hilfreich. Umsetzungsideen und Hilfestellungen finden sich z.B. in dem Buch „Das mehrsprachige Klassenzimmer" von Krifka et al. (2014) oder bei Schader (2012); vgl. auch Schnuch (in Druck).

info

Kontakt
Martina Weitz
martina.weitz@uni-koeln.de

Johanna Schnuch
johanna.schnuch@uni-koeln.de

Universität zu Köln
Englisches Seminar II
Gronewaldstr. 2
50931 Köln

Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Praxissemester an der Universität zu Köln

von Mona Massumi

Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte an der Universität zu Köln

An der Universität zu Köln (UzK) wird Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte modularisiert im Master of Education seit dem Wintersemester 2014/15 angeboten. Das Modul umrahmt das Praxissemester bewusst mit einer Vorlesung im 1. Mastersemester und einem vertiefenden Aufbauseminar im 3. Mastersemester, um für Studierende durch die hohe Theorie-Praxis-Verzahnung eine möglichst hohe Wirksamkeit in der Ausbildung zu erzielen:

1. Mastersemester	2. Mastersemester	3. Mastersemester
Vorlesung (2LP) im Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte"	Praxissemester	**Aufbauseminar (2LP)** im Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte" **Modulabschlussprüfung (2LP)**

Abb. 1: Aufbau des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte" an der UzK

Die Verzahnung des Moduls mit dem Praxissemester

Das Ziel des Moduls ist es, sprachwissenschaftliches Grundlagenwissen und didaktisch-methodische Ansätze sowie Prinzipien zu vermitteln, um einen sprachsensiblen Fachunterricht zu ermöglichen. So sollen die Studierenden die individuellen sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten, diagnostizieren können, um die fachsprachlichen Anforderungen des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes und die sprachlichen Anforderungen eines konkreten Themenbereichs fertigkeitsbezogen zu ermitteln. Weiterhin sollen die Studierenden in der Lage sein, Lehr- und Lernmaterialien kritisch im Hinblick auf ihren Beitrag zu sprachlicher Bildung zu analysieren. Vor dem Hintergrund theoretischen Wissens und empirischer Befunde sollen die Studierenden in die Lage versetzt werden, didaktische und methodische Elemente zu reflektieren, sprachbedingte Lernschwierigkeiten von anderen zu unterscheiden sowie sprachsensiblen Fachunterricht zu planen. Mit diesen Grundlagen erhalten die Studierenden für das Praxissemester das Fundament, um die Anforderungen ihres Faches, die Voraussetzungen der Lernenden und vorhandene Fördermöglichkeiten aus der (fach-)sprachlichen Perspektive zu reflektieren. Angestrebt wird damit insgesamt, dass die Studierenden sich im Kontext der eigenen Professionalisierung für Mehrsprachigkeit und sprachliche Übergangsphänomene öffnen.

Während des Praxissemesters werden die Themen Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte und Sprachsensibler Fachunterricht in die jeweiligen fachlichen Kontexte eingebunden. Studierende haben darüber hinaus die Möglichkeit, diesen Bereich im Rahmen ihres Studienprojekts zu vertiefen.

Im Anschluss an das Praxissemester (im 3. Mastersemester) werden Erkenntnisse und Fragen der Studierenden aus jenem Praxissemester in Aufbauseminaren aufgegriffen und vertieft. Diese didaktisch ausgerichteten Seminare vermitteln den Studierenden nicht nur Kenntnisse, sondern auch praxisorientierte Handlungsmöglichkeiten und Instrumente, um sprachsensiblen Unterricht gestalten zu können. Abschließend wird das Modul mit einer benoteten Modulabschlussprüfung beendet.

Hintergrund

Mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz (LABG vom 12. Mai 2009) findet die Bedeutung der deutschen Sprache für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte einen neuen Stellenwert in der Lehramtsausbildung. Denn das neue Lehrerausbildungsgesetz gibt vor, dass „Leistungen in Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte [...] für alle Lehrämter zu erbringen" (LABG 2009, §11) sind. Anknüpfend daran formuliert die Lehrerzugangsverordnung als übergreifende Kompetenz, dass „Grundkompetenzen in der Förderung von Schülern und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung" (LZV 2009, §11.3) erwartet werden. Weiterhin ist „Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte" in allen Lehramtsformen mit 6 Leistungspunkten zu vergüten (vgl. LZV 2009, §2-6). Diese gesetzliche Verankerung im Lehrerausbildungsgesetz macht dementsprechend Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte für alle Lehramtsstudierenden in NRW unabhängig ihrer studierten Schulformen oder Fächer zu einem verpflichtenden Bestandteil ihres Lehramtsstudiums.

Die Verzahnung des Moduls mit dem Praxissemester

Die folgende Übersicht stellt die Verzahnung des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte mit dem Praxissemester und den daran beteiligten Institutionen dar:

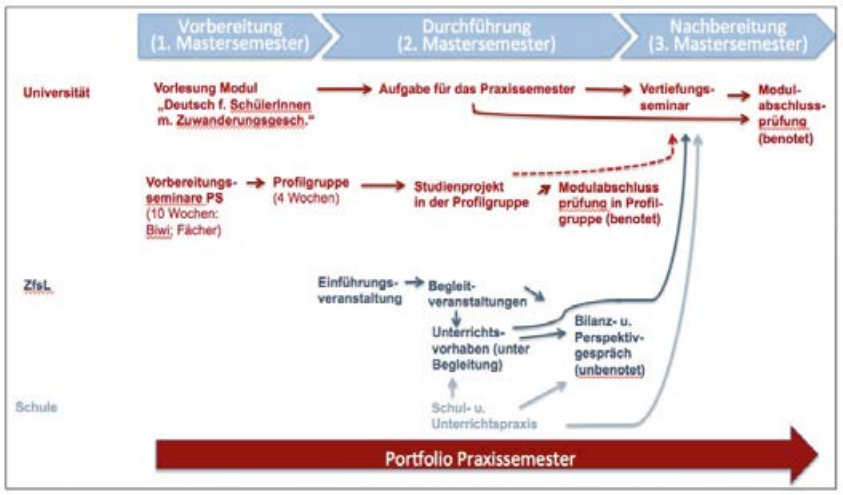


Abb. 2: Das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte" als integrativer Bestandteil im Praxissemester

Das bereits beschriebene Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte umschließt das Praxissemester. Parallel zu der einführenden Vorlesung im Rahmen des Moduls besuchen die Studierenden an der UzK im 1. Mastersemester in ihren studierten Fächern (ggf. Fachrichtungen) und Bildungswissenschaften zehn Wochen Vorbereitungsveranstaltungen für das Praxissemester, die der fachdidaktischen bzw. bildungswissenschaftlichen Vorbereitung auf das Praxissemester dienen. Anschließend werden die Studierenden in eines dieser besuchten Vorbereitungsseminare eingeteilt, das ihre sogenannte Profilgruppe bildet. In dieser Profilgruppe erfolgt eine spezifische Vorbereitung auf das Praxissemester und die Betreuung während des Praxissemesters. Außerdem absolvieren die Studierenden in ihrer jeweiligen Profilgruppe ihr so genanntes Studienprojekt[1], das wiederum Grundlage für ihre benotete Modulabschlussprüfung nach dem Praxissemester im 3. Mastersemester bildet. Da Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte kein eigenständiges Unterrichtsfach darstellt, kann es folglich keine Profilgruppe bilden. So haben Studierende dennoch die Möglichkeit, den Schwerpunkt ihres Studienprojekts auf Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte bzw. sprachsensibler Fachunterricht zu legen.

Weiterhin geben die Zentren für schulpraktische LehrerInnenbildung (ZfsL) zu Beginn des Praxissemesters Einführungsveranstaltungen zum Praxissemester. Während des Praxissemesters sind sie in begleitender und beratender Funktion tätig. Sie betreuen auch die Unterrichtsvorhaben unter Begleitung, die dann wiederum als Grundlage für das unbenotete Bilanz- und Perspektivgespräch dienen. Durchgängig ist die Dimension Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte sowie die sprachsensible Perspektive integrativ zu berücksichtigen. Diese Forderung bezieht sich auch auf die Schulen, an denen die Studierenden ihr Praxissemester ableisten, da die schulischen Akteure eine begleitende und beratende Rolle einnehmen, die sich hauptsächlich auf die Schul- und Unterrichtspraxis bezieht.

Die Lehramtsstudierenden an der UzK führen während ihrer gesamten universitären Ausbildung das obligatorische e-Portfolio, mit dem Ziel die Reflexivität der Studierenden zu erhöhen und sie in ihrem Professionalisierungsprozess zu begleiten. Das Portfolio Praxissemester bietet den Studierenden (sowie beteiligten Akteurinnen und Akteuren) Anregungen zur Reflexion über Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte sowie sprachsensible Aspekte.

Die Bedeutung von Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte für die beteiligten Akteurinnen und Akteuren und Institutionen des Praxissemesters

Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte stellt kein eigenständiges Unterrichtsfach dar. Das spezifisch ausgerichtete Modul sensibilisiert die Studierenden für eine sprachlich heterogene Schülerschaft und bahnt Kompetenzen in den Bereichen Diagnostik und Förderung an. Darüber hinaus ist eine kontinuierliche Einbettung dieser Thematik in die Angebote der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften notwendig, um den Studierenden fachsprachspezifische Förderkompetenzen sowie die Verzahnung ihrer Fächer mit Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte zu vermitteln. Das bedeutet, dass das Thema Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte neben dem Modul als solches für alle beteiligten Akteure sowie Institutionen des Praxissemesters an der UzK von zentraler Bedeutung ist, da Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte als Querschnittsaufgabe in der Schul- sowie Unterrichtsentwicklung zu sehen ist. Sowohl die Themen Deutsch für Schülerinnen und Schüler n mit Zuwanderungsgeschichte als auch sprachsensibler Fachunterricht sind dementsprechend durchgängig in allen Fächern in Vorbereitung, Einführung, Begleitung, Beratung sowie Reflexion von universitärer Seite, den Zentren für LehrerInnenbildung sowie Schule zu berücksichtigen und zu verankern.

Literatur

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2009): Lehrerausbildungsgesetz 2009. Gesetz über die die Ausbildung für Lehrämteran öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (Stand. 15.06.2014). Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2009): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV) vom 18. Juni 2009. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/LZV180609.pdf

1 Ein Studienprojekt ist im Rahmen des Praxissemesters eine theoriegeleitete und selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule unter einer klar formulierten sowie abgesprochenen Fragestellung und mit einem Vorgehen, das sich auf geeignete Forschungsmethoden stützt.

info

Mona Massumi
Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) I Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln
mona.massumi@uni-koeln.de

Mehrsprachigkeit im Elementarbereich ausbauen

Eine Umfrage an Kölner Kindertagesstätten zu bestehenden sprachlichen Fähigkeiten pädagogischer Fachkräfte

von Prof. Dr. Hans-Joachim Roth und Dr. Henrike Terhart

Welche sprachlichen Fähigkeiten bringen pädagogische Fachkräfte an den Kölner Kitas mit? Eine Umfrage an Kölner Kindertagesstätten soll darüber Auskunft geben. Diese Fähigkeiten stellen Ressourcen für Kölner Kitas dar, mehrsprachige Bildungsangebote weiterzuentwickeln und zu konzipieren.

Vor dem Hintergrund des Ziels, bilinguale und mehrsprachige Angebote in Kölner Kindertagesstätten auszubauen und der bestehenden Mehrsprachigkeit der Kinder und ihrer Familien mehr Aufmerksamkeit zu schenken, wurde eine Fragebogenerhebung mit den Leitungen und den pädagogischen Fachkräften aller Kölner Kindertagesstätten durchgeführt. Grundlage bildet die Empfehlung des Jugendhilfeausschusses der Stadt Köln an den Rat der Stadt vom 06. Juni 2014, das Thema Mehrsprachigkeit im Elementarbereich stärker zu berücksichtigen. Die Online-Umfrage wurde 2014 unter Beteiligung des Arbeitsbereichs der Interkulturellen Bildungsforschung unter Prof. Dr. Hans-Joachim Roth sowie dem Zentrum für Diagnostik und Förderung (ZeDiF) im Auftrag der Stadt Köln und mit Unterstützung des ZMI durchgeführt.
An der Befragung nehmen die Kita-Leitungen und die pädagogische Fachkräfte aus Köln teil. Im Zentrum der Erhebung stehen zwei Fragen: Zum einen wird ein Überblick über die (mehr-)sprachigen Ressourcen pädagogischer Fachkräfte in Köln gegeben. Zum anderen soll festgestellt werden, inwieweit die befragten Erzieherinnen und Erzieher und Kita-Leitungen bereit sind, die vorhandenen sprachlichen Ressourcen im Rahmen einer bilingualen oder mehrsprachigen Ausrichtung ihrer Arbeit systematisch einzusetzen.
Ergebnisse aus anderen europäischen Großstädten zeigen, dass die Sprachenvielfalt im Bildungssystem im Bereich der Schule recht hoch ausgeprägt ist. Die Befragung wird – erstmals für den Elementarbereich – ein genaues Bild für Köln liefern.

In Köln verfügen 50 Prozent aller Kinder im Alter unter sechs Jahren über einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Jahrbuch Köln 2013, S. 33) und verwenden womöglich neben dem Deutschen noch eine weitere Sprache. Die bestehenden sprachlichen Fähigkeiten pädagogischer Fachkräfte in den Kölner Kindertagestätten bilden daher einen wichtigen Baustein für die Weiterentwicklung von Konzepten zur Förderung der bestehenden sprachlichen Vielfalt unter den in Köln aufwachsenden Kindern. Eine mehrsprachige Bildung stellt in Kombination mit einer interkulturell ausgerichteten Organisationsentwicklung und einer entsprechenden Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer durchgängigen Sprachbildung dar.

Literatur

Stadt Köln (2013): Statistisches Jahrbuch Köln 2013, 91. Jahrgang. URL: http://www.stadt-koeln.de/politik-und-verwaltung/statistik/jahr-buecher/ [9/2014]

info

Kontakt
Prof. Dr. Hans-Joachim Roth
hans-joachim.roth
@uni-koeln.de

Dr. Henrike Terhart
henrike.terhart
@uni-koeln.de

Universität zu Köln
Institut für vergleichende Bildungsforschung
und Sozialwissenschaften
Herbert-Lewin-Str. 10
50931 Köln
Interkulturelle-paedagogik@uni-koeln.de

„Der Seiteneinstieg in das deutsche Schulsystem“

– Studierende erforschen die Praxis an Kölner Schulen

von Dr. Nora Rüsch und Dr. Henrike Terhart

Wer in jungen Jahren ohne Deutschkenntnisse in die Bundesrepublik kommt, steht vor der Herausforderung des Einstiegs in das deutsche Schulsystem: Eine fremde Sprache muss am besten in kürzester Zeit erlernt werden – und das in unbekannter Umgebung mit womöglich anderen offiziellen und inoffiziellen Regeln. Die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler werden oftmals als „Seiteneinsteiger“ bezeichnet. Sie kommen aus unterschiedlichen Weltregionen und gesellschaftlichen Zusammenhängen.
Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, ihre neuen Schülerinnen und Schüler mit den zum Teil für sie unbekannten Anforderungen des schulischen Alltags vertraut zu machen und den Erwerb des Deutschen als Zweit- bzw. Fremdsprache zu begleiten. Ein Lehrforschungsprojekt der Universität zu Köln bietet Studierenden nun Einblicke in die schulische Praxis, um sie auf diese Aufgabe vorzubereiten – sie sollen vor Ort in den Klassen miterleben, wie der „Seiteneinstieg“ gestaltet wird.

Rahmenbedingungen und Struktur des Lehrforschungsprojektes

Als Lehrforschungsprojekt konzipiert, werden Studierende der Universität zu Köln vorbereitet und begleitet, als Forscherinnen und Forscher in Kölner Schulen zu gehen. Je ein/e Studierende/r des Lehramts sowie des Masterstudiengangs „Interkulturelle Kommunikation und Bildung“ bilden dabei ein Tandem, das mit einer der beteiligten Schulen kooperiert. Insgesamt zehn Grund-, Real- und Gesamtschulen sowie ein Gymnasium und ein Berufskolleg haben sich bereit erklärt, den Studierenden Einblicke in ihre Arbeit zu gewähren. Über drei Monate werden die Studierenden wiederholt eine Schule besuchen. Das Projekt erstreckt sich über zwei Semester: Im ersten liegt der Fokus auf der Sammlung von Forschungsmaterial in den Schulen durch Beobachtung, Interviews und Sammeln von Dokumenten. Im folgenden Semester werden die Ergebnisse in einer „Forschungswerkstatt“ gemeinsam analysiert. Die Ergebnisse des Forschungsprojektes werden im Anschluss mit den beteiligten Schulen diskutiert.
Geleitet wird das Projekt durch ein interdisziplinäres Team, das die Perspektiven der Erziehungswissenschaft und der Sprachwissenschaft miteinander verknüpft. Zwei Fakultäten sind beteiligt, außerdem unterstützt das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln sowie das ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration das Vorhaben.

Ein Projekt – vier Ziele

Forschendes Lernen

Theorie und Praxis kommen zusammen: Die Studierenden lernen verschiedene Forschungsmethoden kennen und können diese theoretisch einordnen. Im Anschluss werden sie selbst forschend tätig und wenden die Methoden in konkreten Situationen an: Sie führen ExpertInneninterviews mit Lehrkräften und beobachten den Unterricht. Das Projekt bildet den kompletten Zyklus des empirischen Arbeitens ab: Material zu einer Forschungsfrage wird erhoben, aufbereitet, ausgewertet und interpretiert.

Interdisziplinäres Arbeiten

Die Kerneinheit des Projekts bilden die interdisziplinären Tandems aus je einem Lehramts- und einem Masterstudierenden. Das Tandem forscht und arbeitet die gesamte Zeit über als Team, doch jeder mit den Methoden „seines“ Fachs:
Wie die Lehrkräfte den Unterricht didaktisch gestalten und wie sie mit der sprachlichen Vielfalt der neu zugewanderten

Schülerinnen und Schülern umgehen, interessiert die Lehramtsstudierenden. Sie dokumentieren Unterrichtsformen und interviewen die Lehrkräfte. Die durch die Studierenden des Masterstudiengangs „Interkulturelle Kommunikation und Bildung" vertretene pädagogisch-sozialwissenschaftliche Perspektive rückt demgegenüber die Interaktion zwischen den Akteurinnen und Akteuren der Schule in den Blick. Sie nehmen beobachtend an dem Geschehen in der Schule teil. Dabei ist nicht nur die Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrpersonen von Interesse, sondern auch die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen untereinander soll Beachtung finden. Was in den Schulen passiert, wird so aus mehreren Blickwinkeln beleuchtet. In der Auswertung werden diese Perspektiven vergleichend zusammengeführt.

Organisation und Zusammenarbeit

Die Studierenden werden in Seminaren methodisch geschult. Im Anschluss sind sie in Eigenregie tätig: Zuerst müssen sie sich zu zweit organisieren und eine Tandemstruktur aufbauen. Dann nehmen sie Kontakt zu den Lehrkräften auf und koordinieren ihren Zugang zum Forschungsfeld Schule: Wer hat wann Unterricht? Welche Zeiten eignen sich für die Schulbesuche? Wann und wo kann ein Interview geführt werden?

Verantwortung für die eigene Arbeit zu übernehmen, heißt sich selbst zu organisieren und mit anderen im Team zusammenzuarbeiten. Es stärkt nicht zuletzt die Kompetenz, eigenständig und selbstorganisiert im Team zu handeln und sich mit den Strukturen einer pädagogischen Institution vertraut zu machen.

Praxisbezug

Die Studierenden lernen den Schulalltag kennen. Sie greifen nicht aktiv ins Geschehen ein oder unterrichten selbst, sondern sie beobachten. Das schult ihre Wahrnehmungsgabe und sensibilisiert sie für das komplexe schulische Geschehen. Wer beobachtet, kann die Perspektive wechseln und Handlungspraktiken bewusst wahrnehmen. Diese Erfahrung bringt Vorteile im Beruf – sei es als Lehrkraft oder außerhalb des schulischen Kontexts.

info

Kontakt
Dr. Nora Rüsch
Universität zu Köln
Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Triforum
Innere Kanalstr. 15
50823 Köln
nora.ruesch@mercator.uni-koeln.de

Dr. Henrike Terhart
Universität zu Köln
Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften
Herbert-Lewin-Str. 10
50931 Köln
henrike.terhart@uni-koeln.de

Amore zu der schönen Isotta

von Karin Rottmann

Auf den Spuren der Herkunftskulturen - Von Venedig nach Valencia

Ein Projekt für den italienischen und spanischen Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) im Museum für Angewandte Kunst Köln (MAKK)

Im letzten Jahr begaben wir uns mit den Kolleginnen und Kollegen für den türkischen Herkunftssprachlichen Unterricht ins Rautenstrauch-Joest-Museum Köln auf die Spuren der orientalischen Kulturen. In diesem Jahr sollte es ein Fortbildungsangebot für die Lehrkräfte des italienischen und spanischen Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) geben. Gibt es denn im Museum für Angewandte Kunst Objekte aus der italienischen und spanischen Kultur?

„Wir haben da ein paar Möbelstücke, Schmuck und Heiligenbilder, Glas aus Venedig und Porzellan mit Commedia dell'arte-Figuren!" antwortete mir meine Kollegin, Dr. Romana Breuer, auf meine Frage. Das systematische Sichten der Sammlung brachte interessante Aspekte der angesprochenen Kulturen zu Tage. Die italienische Kultur repräsentiert sich

in der Sammlung des Museums als eine höfische, die spanische offeriert den Besucherinnen und Besuchern eine Auseinandersetzung mit der maurischen und christlichen Tradition.
Es war sehr schön, dass wir auf den Erfahrungen der vergangenen Jahre aufbauen und die Fortbildung des letzten Jahres als Modell nutzen konnten: Im ersten Halbjahr setzten sich die Lehrkräfte mit den ausgewählten Objekten des Museums auseinander. Es wurden Texte für die Schülerinnen und Schüler geschrieben und in die entsprechenden Sprachen übersetzt. Unterrichtskonzepte wurden diskutiert und Überlegungen angestellt, wie Unterricht in der Schule mit dem Museumsbesuch verknüpft werden kann. In der zweiten Jahreshälfte 2014 wurden die Unterrichtseinheiten mit den Museumsbesuchen von den Lehrkräften durchgeführt. Zum Abschluss traten dann die Schülerinnen und Schüler als „Schülercicerone" beim deutsch-italienisch-spanischen Familientag am 6. Dezember 2014 im Museum auf. „Schülercicerone" sind Fachleute für ein Museumobjekt, d.h. die Schülerinnen und Schüler informieren die vorbeiflanierenden Museumsgäste über ihr Objekt. Dafür müssen sie sich nicht nur als Fachleute auf die jeweiligen Objekte vorbereiten. Sie eignen sich auch die entsprechenden Präsentationstechniken an und lernen, sich einer Öffentlichkeit zu stellen. Mit diesem Konzept werden sie nicht nur kleine Botschafterinnen und Botschafter für das Fach Herkunftssprachlicher Unterricht, sondern auch für das Museum. Sie werden zu aktiven, selbstbewussten und mehrsprachigen Akteurinnen und Akteuren im kulturellen Leben unserer Stadt.
Die Präsentationstrainings haben in diesem Fortbildungsprogramm eine noch größere Rolle bekommen. Omar El Saeidi, der als Schauspieler bereits viele Trainings mit Projektgruppen durchgeführt hat, inszenierte unsere Ideen für die Präsentationen im Museum. Wir staunten nicht schlecht, als wir aufgefordert wurden, unsere Vorbereitungen auf dem Boden liegend vorzutragen oder in einer typischen Pose einer Theaterfigur zu verharren, während eine weitere Figur agiert. Es war schön zu sehen, dass die Vermittlungsarbeit in Schule und Museum vom Know how der Theaterpädagogik und eines Bühnenprofis profitieren kann.
Unsere nun „aufgepeppten" Ideen für die Arbeit mit den Schulklassen wurden im zweiten Fortbildungshalbjahr im Unterricht mit den Kindern und Jugendlichen genutzt, um den Familientag im Dezember vorzubereiten. In der ersten Sitzung nach den Sommerferien wurde eine weitere Arbeitstechnik im Museum vorgestellt: Die HSU-Lehrkräfte sollten zu ihren Objekten jeweils ein Museumsgraffiti legen: Die Medaille der schönen „Isotta von Rimini" erhielt zu Füßen der Vitrine mit blutroten Lettern aus Wollschnüren in zwei Sprachen das Wort „amore" - „Liebe" gelegt. Die beiden Sprachen wurden mit einem Herzsymbol bedeutungsgeladen verbunden. Wir diskutierten, ob diese gelegten Worte vor den Ciceronestationen eine gute Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler darstellen, mit ihrem Publikum ins Gespräch zu kommen. Geht es Ihnen nicht auch so, dass Sie gerne wüssten, welche Bedeutung das Wort „amore" bzw. „Liebe" zu Füßen der Isotta hat?

info

Kontakt
Karin Rottmann
Museumsdienst Köln
Schulprogramme und
Kreative Arbeit
Leonhard-Tietz-Straße 10
50676 Köln
karin.rottmann@stadt-koeln.de

Teilen macht Spaß

… und DemeK-Unterricht kann auch spannende Inhalte vermitteln

von Dr. Lotte Weinrich

Viele Lehrkräfte haben in den letzten Jahren viel Zeit und Kraft darauf verwendet, sich sprachdidaktisch fortzubilden. Sie haben dadurch tiefere Einblicke in sprachsystematische Zusammenhänge gewonnen und erkannt, dass Kinder und Jugendliche oft noch einen langen Weg vor sich haben, an dessen Ende idealerweise das Beherrschen der bildungssprachlichen Varietät in Wort und Schrift steht. Als Konsequenz aus diesem Wissenszuwachs bemühen sie sich darum, die Schulleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler entwicklungsorientiert einzuschätzen, was für eine inklusiv auszurichtende Fachdidaktik grundlegend ist.

Lehrerinnen und Lehrer, die Fortbildungen in DemeK (Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen) mit dem Herzstück der Generativen Textproduktion im Sinne Gerlind Belkes durchlaufen haben,[1] haben ihren Blick für die grammatischen Herausforderungen (Konjugation, Deklination) schärfen können, die mit dem Erwerb einer flektierenden Sprache verbunden sind.[2] Entsprechend bemessen sie den Wert von literarischen Texten, an deren Mustern sich Kinder und Jugendliche orientieren sollen, vor allem daran, welches grammatische Potential die Texte bieten. Zum wichtigen Auswahlkriterium für Unterrichtstexte (Gedichte, Erzählungen, Lieder) wird also, ob sie z. B „schöne Akkusativobjekte" oder komplexe Nominalgruppen enthalten. Die Folge: In manchen DemeK-Stunden läuft der Unterricht dann so ab, dass nach einer kurzen Hinführung zum Text relativ schnell das grammatische Üben im Vordergrund steht. Zur Vorbereitung der eigenen Textproduktion werden mit den Kindern sog. „Sammellisten" erstellt, auf denen mögliche Austauschwörter (je mehr, desto besser) festgehalten werden, dreifarbig sortiert nach ihrem Genus, oder es werden Sprachrunden angeregt, in denen die Kinder nach der Reihe vollständige (!) Sätze sprechen, die grammatische „Stolpersteine" enthalten. Als befriedigend erleben Lehrerinnen und Lehrer, dass die Kinder durch den klaren Fokus auf die Wörter und Strukturen in die Lage versetzt werden, endlich richtig zu sprechen und zu schreiben. Diese Zielvorgabe ist aus Arrangements des Fremdsprachenunterrichts bekannt.

Die Vorteile eines auf den grammatischen Fokus ausgerichteten DemeK-Unterrichts sollen hier keineswegs in Abrede gestellt werden. Schließlich wurde lange dafür gekämpft, dass Lehrkräfte sich auch als Sprachenlehrerinnen und -lehrer verstehen. Allerdings kann beobachtet werden, dass einige DemeK-Stunden mechanisch, ja fast seelenlos ablaufen. In ihrer einseitigen Ausrichtung auf das Einschleifen von grammatischen Strukturen ähneln sie sogar dem „pattern drill" der 1970er Jahre, der bekanntlich keine Erfolge erzielen konnte. Ein solcher Unterricht leidet unter der gleichen Einseitigkeit wie der nur auf Inhalte ausgerichtete Unterricht, den man überwinden wollte. Nur die Vorzeichen sind vertauscht.

Die Frage ist deshalb, wie DemeK zukünftig Muttersprachendidaktik und Sprachenlernen, Form und Inhalt stärker in die Balance bringen kann. Sprachbildung ist auf Inspiration angewiesen und braucht attraktive Stoffe, die kognitiv herausfordern und emotional berühren. Bei der Sondierung der für die Generative Textproduktion geeigneten literarischen Texte sollten Lehrkräfte deshalb beide Augen offen halten: Ein Auge bleibt auf die formal-sprachlichen Angebote gerichtet, die der Text bietet. Das andere Auge aber sieht darauf, was der Text inhaltlich zu bieten hat: Behandelt er ein Thema, das mich selber anspricht und das auch die Kinder meiner Klasse in Schwingungen versetzen

1 Vgl. z. B. Gerlind Belke (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
2 Vgl. Hentschel, Elke (2014): Grammatikunterricht für Lernende ohne Grammatikkenntnisse. In: Dengscherz, Sabine u. a. (Hrsg): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr, S. 23-37.

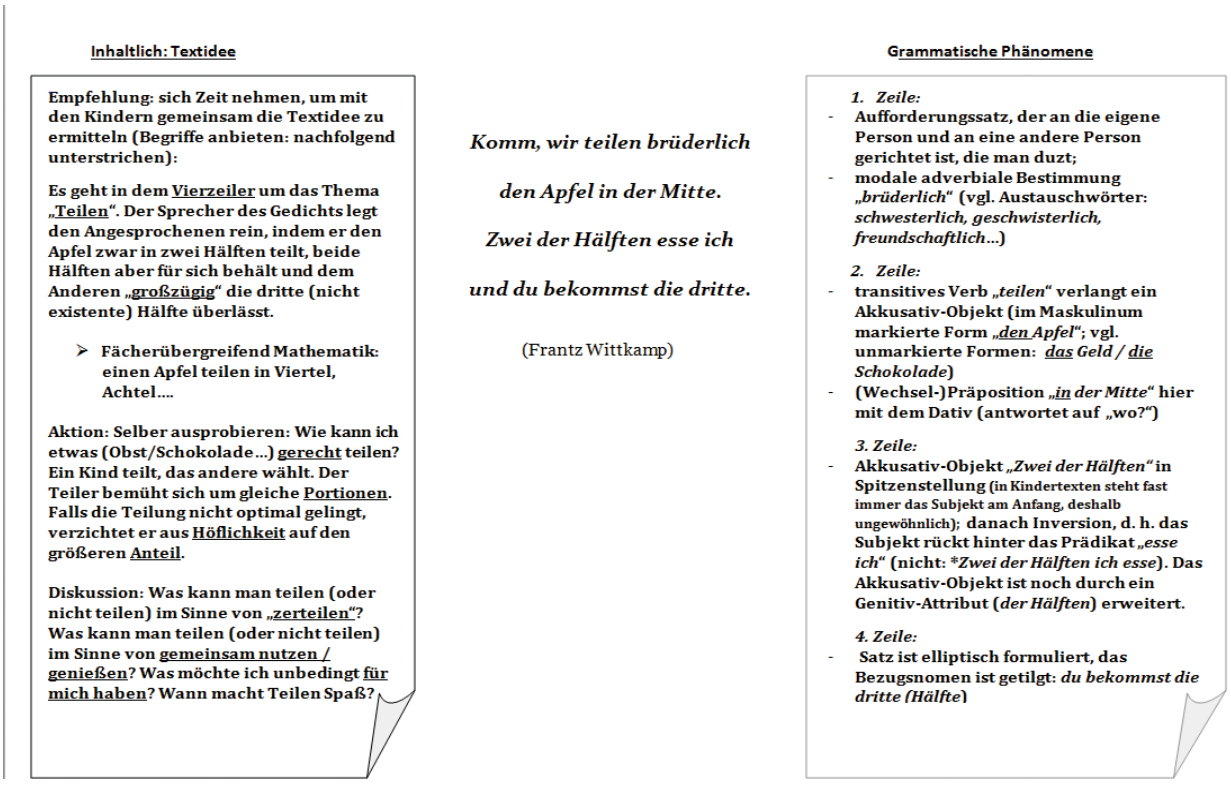


Abb. 1: Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Herrn Wittkamp

könnte? Nur wenn die Schülerinnen und Schüler wirklich vom Inhalt des Textes ergriffen werden, er nicht nur Aufhänger ist, sondern die Aufmerksamkeit länger auf sich zieht, kann man vermuten, dass seine „kostbare Verpackung", wie Heinz Schlaffer die Sprache der Poesie nennt, mitverarbeitet und abgespeichert wird. [3]

Im Kolleginnenkreis, die wir mit der Weiterentwicklung von DemeK-beschäftigt sind, wurde eine Unterrichtseinheit für die 1. und 3. Klasse einer Grundschule entwickelt, die diesem „geteilten Blick" gerecht werden soll. Monika Lüth hat diese Unterrichtsidee in einer Kalker Grundschule umgesetzt und ich war mit der Kamera dabei.

Als Basistext für die DemeK-Stunden wurde ein kurzes Gedicht (ohne Titel) von Frantz Wittkamp ausgewählt. Ausgiebig diskutierten wir in der Gruppe zunächst die inhaltlichen Potentiale des Vierzeilers, danach seine grammatischen und lexikalischen Herausforderungen. Als Ergebnis des „geteilten Blicks" konnten wir Folgendes festhalten: Abb. 1 oben.

Inhaltliches Ziel der Unterrichtseinheit in Klasse 1 sollte sein, dass die Kinder sich mit dem wichtigen Thema „Teilen" auseinander setzen. Schließlich bewegt dieses Thema die Menschheit seit jeher. Zum Auftakt der Stunde schrieb Monika Lüth das Verb „teilen" an die Tafel, woraufhin ein Schüler ausrief, seine Mutter komme auch aus „Teilland" (Thailand)[4]. Auf Nachfrage, was sie mit anderen teilten, gaben die Kinder bereitwillig Auskunft (die x-Box, die Play Station, das Zimmer).

Die Lehrerin trug das Gedicht dann ausdrucksstark vor, wobei sie zur Sicherung des Textverständnisses die Zeilen gestisch untermalte. Beim nochmaligen Vortragen wurde zusätzlich ein Apfel mit einem Messer geteilt, was 26 Kinder mit gespannter Aufmerksamkeit verfolgten (s. Abb. 2):

Die Botschaft des Gedichtes haben alle Kinder verstanden, denn sie entrüsten sich spontan: „Das ist gemein!" oder "Wie unfair!". Jetzt wird das Gedicht gemeinsam sowie in Gruppen chorisch gesprochen und gestisch begleitet. Schnell können fast alle Kinder den Text auswendig sprechen. Gemeinsam wird überlegt, wie man gerecht teilen kann. Monika Lüth verweist auf die 400 Jahre alte Teilungsregel im Erbrecht, bei der einer teilt und der andere wählt. Das sollen immer zwei Kinder mit einem Schokoriegel selbst ausprobieren (s. Abb. 3).[5]

3 Heinz Schlaffer (2012): Geistersprache. Zweck und Mittel der Lyrik. München: Hanser, hier: S. 38.

4 Grammatisch kann das Verb „*teilen*" transitiv, intransitiv und reþexiv verwendet werden. Seine Semantik ist sehr viel breiter als in vielen anderen Sprachen, in denen lexikalisch differenziert wird (z. B. türk.*: taksim etmek/ bölmek/paylasmak/ ayırmak*; frz.*: diviser/partager* oder engl.: *to divide/to split up/to share*).

5 Vielleicht hätten wir ein bei Kindern beliebtes Nahrungsmittel nehmen sollen, das weniger Süßigkeit ist (Bananen, Salzstangen).

Komm, wie teilen brüderlich
Mit der Hand eine Teilbewegung machen
den Apfel in der Mitte
Mit den Händen zwei Hälften nachbilden
Zwei der Hälften esse ich
So tun, als verspeise man zwei Hälften
und du bekommst die dritte
Drei Finger hochzeigen

Abb. 2

Anschließend wird gefragt, was die Kinder denn gerne teilen und was nicht. Viele Schülerinnen und Schüler bekräftigen daraufhin, dass sie alles gerne teilen. Auf einem mit einem Strich geteilten Blatt sollen sie ihre Gedanken festhalten. Einige Kinder klappen daraufhin die rechte Seite des Blattes um. Eine Ausnahme bildet die 6-jährige Selma, die zwar noch nicht schreiben kann, aber bereitwillig ihre Zeichnung erläutert (s. Abb. 4):
Gerne teilt sie z. B. einen Apfel, den Fernseher und die Zahnbürste. Nicht gerne teile sie hingegen eine Wärmflasche, einen Stuhl und einen Liebesbrief. Jeder der von ihr genannten Punkte beweist pragmatisches Wissen und echte Nachdenklichkeit. Zum Ende der Stunde soll jedes Kind noch einmal in einer bewusst satzförmig angelegten Sprachrunde Antwort auf die Frage geben, mit wem es den Tisch teilt und den passenden Kindernamen ergänzen. Dieser wiederholt gehörte und gesprochene Satz wird anschließend (gestützt durch einen Tafelanschrieb) von allen Kindern noch einmal aufgeschrieben (s. Abb. 5).
Auf die korrekte Verwendung des Akkusativobjektes und des richtigen Kindernamens wird hier geachtet.

Abb. 3

Abb. 4

Abb. 5

Im 3. Schuljahr wurde zunächst auf gleiche Weise in das Thema des Gedichtes eingeführt. Interessant war im Vergleich, dass die Drittklässler ganz anders als die Kinder des ersten Schuljahres überhaupt nicht mehr vom Teilen begeistert schienen. Eine Schülerin beklagte sich lauthals, sie müsse alles mit ihren drei Geschwistern teilen, sogar ihre Strümpfe. Einige Kinder lesen vor, was sie gerne teilen und was nicht. Nachdenklich stimmt die Gegenüberstellung von Faruk (s. Abb. 6), der zwar bereitwillig Süßigkeiten, Blätter und Geld teilt, nicht so gerne aber sein Spielzeug. Vor allem aber möchte er nicht seine Eltern teilen, die seit kurzem getrennt leben. Zur Vorbereitung des Schreibanlasses wird ein Tafelanschrieb aufgeklappt, der auf der einen Seite das Ursprungsgedicht enthält und auf der anderen Seite ergänzt werden soll. Die Aufgabe besteht darin, die letzten beiden Zeilen des Gedichtes so auszutauschen, dass der Text ein faires Teilangebot enthält. Eine Schülerin findet dafür schnell eine Lösung, die syntaktisch an das Ursprungsgedicht angelehnt ist: „Eine Hälfte esse ich und du bekommst die zweite". Daraufhin meldet sich ein zweiter Schüler zu Wort, der als Flücht-

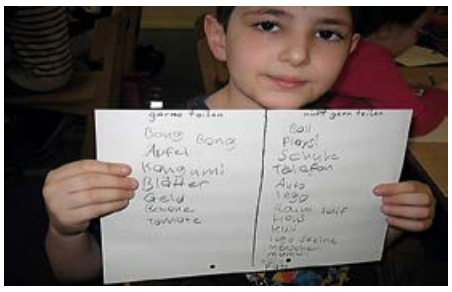


Abb. 6

Abb. 7

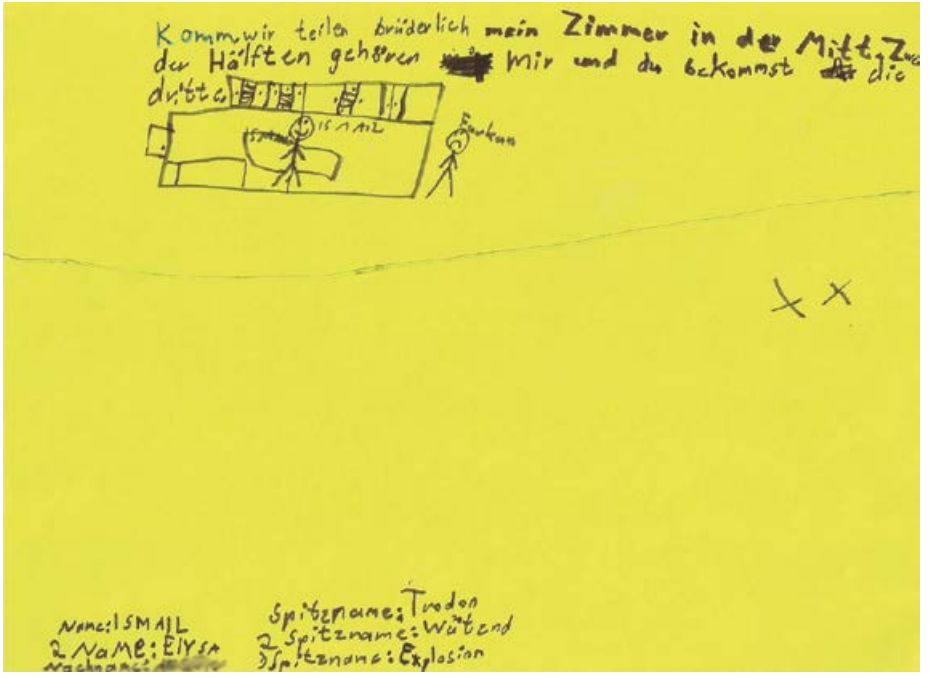


Abb. 8

lingskind noch ganz am Anfang seines Zweitspracherwerbs steht. Er bemerkt völlig zu Recht, dass der Teiler nach der alten Teilungsregel nicht als erster zugreifen darf und schlägt deshalb als höfliche Variante vor: „Eine Hälfte bekommst du und ich behalte die zweite". Alle Kinder stimmen ihm zu und sein Vorschlag wird an der Tafel festgehalten (s. Abb. 7).

Gemeinsam mit der Klasse wird seine faire Variante noch mehrmals gesprochen.

Zum Abschluss der Stunde schreiben die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen „Teile-Gedichte", wobei sie selber wählen, ob sie sich für die faire oder für die unfaire Variante entscheiden oder beides probieren. Bemerkt wird auch, dass die Bezeichnung „brüderlich" in weiblichen Kontexten unpassend ist. Als Alternative verwenden einige Schreiberinnen „schwesterlich", „geschwisterlich" oder „menschlich". Es entstehen viele geistreiche, nachdenkliche und witzige Texte. Ein Text soll zum Abschluss noch einmal näher betrachtet werden (s. Abb. 8):

Der eher schüchterne und zurückhaltende Schüler Ismail gibt sich auf seinem „Schmuckblatt" erst einmal drei neue Namen: Mit erstem Spitznamen nennt er sich „Trodon", mit dem zweiten „Wütend" und mit dem dritten „Explosion". Passend dazu wählt er die unfaire Textvariante, bei der sein größerer Bruder Furkan das Opfer ist. Er selber kann sich nun in zwei Zimmerhälften breit machen und sein Bruder geht als armer Tropf leer aus, wie seine Zeichnung unmissverständlich noch einmal verdeutlicht. Als Ismail seinen Text in der Klasse vorträgt, lachen die anderen Kinder, da sie beide Brüder kennen. Alle haben ein Beispiel dafür bekommen, dass Machtverhältnisse zumindest in der Fiktion einfach umgedreht werden können.

Die geschilderte Unterrichtseinheit soll kein Beispiel für „best practice" sein. Sie soll lediglich zeigen, dass es sich lohnt, literarische Texte in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens zu rücken, die ein menschlich bedeutsames Thema behandeln und dies mit ausgewählten sprachlichen Mitteln zu tun. Hierin liegt ihr besonderes Potential für die Sprachbildung. Mir hat es großen Spaß gemacht zu hören und zu lesen, was in den Köpfen der Kinder vorgeht und ihre Gedanken zu teilen.

Literatur

Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hentschel, Elke (2014): Grammatikunterricht für Lernende ohne Grammatikkenntnisse. In: Dengscherz, Sabine u. a. (Hrsg): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr, S. 23-37.

Schlaffer, Heinz (2012): Geistersprache. Zweck und Mittel der Lyrik. München: Hanser.

Ziesmer, Marion (2011): Die entfesselte Sprache. Fallstudien zum poetischen Erleben von Kindern aus Einwandererfamilien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

info

Kontakt
Dr. Lotte Weinrich
Universität zu Köln
Philosophische Fakultät
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II
Gronewaldstr.2
50931 Köln
lotte.weinrich@uni-koeln.de

Verrückt?

Mit Kindern aus dem vierten Schuljahr nach Venedig

Aus dem Verbund Kölner europäischer Grundschulen

von Maja Scheerer, Susanna De Faveri, Maria Antonietta Gallo

Mai 2014. *21 Kinder der Klasse 4i und drei Lehrerinnen der KGS Zugweg gehen in Köln an Bord eines Flugzeuges, um nach Mestre/Venedig zu fliegen und dort ihre Partnerklasse zu besuchen, die sie seit der ersten Klasse haben. An Bord ein lebhafter Sprachenmischmasch der Kinder: „Ich will aber neben Laura sitzen!" – „Giuseppe, vieni qui da me!" – „Ναι, αλλά δεν θέλω να κάτσω δίπλα στη δασκάλα!"– „Çiğdem, was heißt nochmal Flugzeug auf Türkisch?" – „Ho paura, non sono mai andata in aereo!" – „Warum soll ich das Handy im Flugzeug beim Start ausmachen? Frau Scheerer, bist du aber altmodisch!" Während des Fluges eine MP3-Disco, nach der Landung spontaner Applaus der Kinder für den (Auto-)Piloten. Und dann ein Begrüßungsapplaus für uns am Flughafen in Mestre/Venedig...*

Wir Lehrerinnen wurden schon während der Planung der Klassenfahrt immer wieder gefragt, wie es möglich ist, mit so vielen „kleinen" Kindern eine solche Fahrt durchzuführen. Die Antwort war und ist: Es ist möglich, bedarf aber genauester Vorbereitungen auf beiden Seiten (in unserem Fall Deutschland und Italien) und ist somit mit sehr viel Zusatzarbeit der Lehrkräfte verbunden.

Zunächst ist eine solche Fahrt in unseren Augen nur sinnvoll, wenn es einen persönlichen Bezug der Kinder zum „Reiseland" gibt. Also keine Klassenfahrt als reine „Kulturreise", sondern ein Besuch bei Freunden, eine interkulturelle Begegnung im Klassenverband. Wir waren mit unserer Partnerklasse in Mestre seit dem ersten Schuljahr in Kontakt, zunächst per Bild und Brief, dann per Mail, schließlich auch per Skype.

Alle Kinder wollen andere Länder und Kulturen kennen lernen

Unsere Klasse ist bilingual, d.h. an der KGS Zugweg gibt es einen bilingualen deutsch-italienischen Zweig, in dem die Kinder – egal welcher Herkunftssprache – vom ersten Schultag an täglich eine Stunde Italienischunterricht haben und in welcher der Sachunterricht zweisprachig unterrichtet wird. Unsere Partnerklasse in Italien dagegen lernt kein Deutsch. Doch gemeinsam haben wir das Interesse an anderen Ländern, Sprachen und Kulturen, und so lernten die Kinder während der vier Jahre schon viel über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Italien und Deutschland.

Durch unsere Klassenfahrt nach Italien wurde dieser interkulturelle Aspekt noch stärker vertieft. Die Kinder waren in Familien untergebracht, immer zwei Kölner Kinder in einer italienischen Familie. Dadurch, dass die Familien aber auch ein Kind im selben Alter hatten und sie mit einem Kölner Klassenkameraden bzw. einer Kölner Klassenkameradin in einer Familie waren, fühlte sich keines unserer Kinder allein oder überfordert und konnte durch die Teilnahme am italienischen Familien- und Schulalltag authentische interkulturelle Kommunikationserfahrungen sammeln.

Wir wurden nicht nur mit Applaus am Flughafen empfangen, sondern auch in der Schule von allen Klassen mit Vorführungen begrüßt unter dem Motto „Arcobaleno – Un ponte tra me e gli altri" („Regenbogen – Eine Brücke zwischen mir und den anderen"). Um dies sichtbar zu machen, hing in der Schule ein riesiger Regenbogen, der von den Klassen gemeinsam zum Thema „Interkulturelle Freundschaft" gestaltet wurde, und es wurden gemeinsam italienische Freundschaftslieder gesungen, die wir auch in Köln nach Absprache mit Mestre gelernt hatten. Die Turnhalle als Veranstaltungsraum war nicht nur mit Italien- und Deutschlandflaggen, sondern auch mit vielen Europaflaggen geschmückt, die Präsentationen der Klassen waren nicht nur auf Italienisch, sondern auch auf Englisch, Deutsch, Spanisch und Venezianisch, und persönlich begrüßt wurden wir nicht nur von der Schule samt Schulleiterin, sondern auch von anderen Eltern und u.a. der Kulturbeauftragten der Comune di Venezia (vergleichbar mit der Stadt Köln).

Venedig für alle

Über diese Verbindungen bekamen wir z.B. das Mittagessen in der Schulmensa in der ganzen Woche kostenlos, und auch für den Ausflug nach Venedig mit Führungen in Dogenpalast und Markusdom viele Vergünstigungen. Die Finanzierung der Fahrt wurde auch durch Kölner Sponsoren ermöglicht, da die Kölner Kinder im Vorfeld viele Firmen usw. angeschrieben haben und ihr Anliegen erklärt haben, dass sie am Ende der vierten Klasse ihre Freunde in Mestre/Venedig besuchen möchten. Als Kosten für die Fahrt fielen durch die verschiedenen Unterstützungen nur noch an: Flugkosten (wir haben einen recht günstigen Gruppenpreis gebucht), Ausflugskosten für Venedig, etwas Taschengeld und ein Gastgeschenk für die italienische Familie. Durch die Briefe der Kinder, in denen sie Firmen um finanzielle Unterstützung baten, konnten alle Kinder mitfahren, kein Kind musste aus familiären finanziellen Gründen zu Hause bleiben. In Mestre verbrachten wir drei Tage gemeinsam in der Schule und anderthalb Tage bei Ausflügen in Venedig. Diese Zeit wurde von den Lehrerinnen in Mestre und Köln gemeinsam geplant. Als Gastgeschenk präsentierten wir einen selbst gedrehten Film über Köln: „Questa è Colonia" – „Das ist Köln". Hierüber freuten sich die italienischen Freundinnen und Freunde sehr. Viele verspürten danach den Wunsch, selbst in unsere wunderschöne Stadt zu reisen. Dieser Film entstand durch die freundliche Unterstützung der Regisseurin Besime Atasever.

Kekse zum Frühstück?

Unsere Schülerinnen und Schüler nahmen Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahr, sowohl in der Schule als auch in den Familien, z.B. die Schulkleidung, die Unterrichts- und Pausenzeiten (verbindliche Ganztagsschule in Italien, dafür eine längere Mittagspause mit Mensaessen,

wozu die italienischen Kinder aber ihr eigenes Geschirr mitbringen!), die Frühstücksgewohnheiten (kein Brot, sondern Kekse) usw. Hinzukommend die Eigenheiten der Stadt Venedig: Keine Autos, sondern Wasserbusse (Vaporetti), keine Straßen, sondern Fußwege mit vielen Brücken usw. – und schließlich das Eintauchen in die italienische Sprache...

Bei der Vorbereitung haben die Lehrkräfte darauf geachtet, dass Kindern genügend Spielzeit bleibt, was für Kinder in diesem Alter sehr wichtig ist. Zudem wurden im Vorfeld noch in Köln mit den Kindern beliebte Spiele der italienischen Kinder gespielt und deren Regeln erklärt, so dass die Kinder gleich gemeinsam losspielen konnten. Bereits am ersten Schultag in der ersten Pause spielten die Kinder wie alte Freunde gemeinsam, so dass nicht zu erkennen war, wer aus Köln und wer aus Mestre war. Vermutlich erleichterte der vorangegangene Skype-Kontakt auch das Wiedererkennen der Kinder, da sie dadurch nicht nur Kontakt zu ihrer Briefpartnerin oder ihrem Briefpartner hatten, sondern auch die anderen Kinder bereits ‚kannten'.

Anstrengend, aber begeisternd

Natürlich ist eine solche Reise für die beteiligten Lehrkräfte anstrengend und mit viel Zusatzarbeit verbunden, insbesondere in der Vorbereitung, dennoch ist alle Skepsis, die uns im Vorfeld begegnet ist, zu widerlegen. Am treffendsten brachte es eine italienische Lehrerin auf den Punkt. Sie sagte ganz klar, sie habe sich im Vorfeld nicht an der Planung beteiligt, da sie der Meinung war, es sei verrückt, mit Viertklässlerinnen und Viertklässlern von neun und zehn Jahren eine solche Reise durchzuführen. Als wir nun dort waren habe sie aber erlebt, dass es durchaus möglich und sinnvoll sei, sie sei begeistert, mit welcher Neugierde und Offenheit sich die Kinder beiderseits begegneten, sie selbst würde eine solche Reise aber nicht durchführen, da ihr die Verantwortung zu groß sei.

Aber was zählt schon die Verantwortung, wenn man bei einer solchen Fahrt die strahlenden und staunenden Kinderaugen sieht?

Nur zwei Koffer fehlten

Die Verantwortung ist nicht zu leugnen, aber nach dieser Reise können wir nur sagen: Alles hat gut geklappt, kein Kind ist in Venedig verloren gegangen, es ist nichts passiert, niemand hatte großes Heimweh, lediglich ein Ausweis eines Kölner Kindes schien verloren, so dass eine Lehrerin bei der italienischen Polizei eine Verlustmeldung machte, damit das Kind mit diesem Nachweis wieder mit zurückfliegen konnte. Bei der Ankunft in Köln fehlten zwei Koffer, die noch in Mestre waren und am nächsten Tag den Kindern nach Hause geliefert wurden. Und das war das Schlimmste, das passiert ist...

Wir können mit dem Ziel interkultureller Begegnungen nur empfehlen, solche Reisen durchzuführen. Kinder im Alter von neun oder zehn Jahren haben genau das richtige Alter, um interkulturell und sprachlich von einer solchen Erfahrung zu profitieren. Sie beobachten, werten nicht und stellen mit kindlicher Unbefangenheit fest, dass manches anders ist. Inklusion ist in Italien beispielsweise eine Selbstverständlichkeit, so staunten die Kinder nicht schlecht, dass z.B. ein blindes Kind und Kinder mit anderen Behinderungen die Schule besuchen. Zudem überwinden sie Sprachbarrieren und wachsen daran – und gewinnen so unglaublich wichtige Erfahrungen für das Leben!

Wie nachhaltig die Fahrt war, zeigt sich auch an der Tatsache, dass mindestens vier unserer Kölner Kinder in den Sommerferien gleich wieder mit ihren Familien nach Mestre/Venedig fuhren und auch einige italienische Familien nach Köln kommen wollen, denn teilweise haben sich auch Eltern aus Köln und Mestre angefreundet... ◢

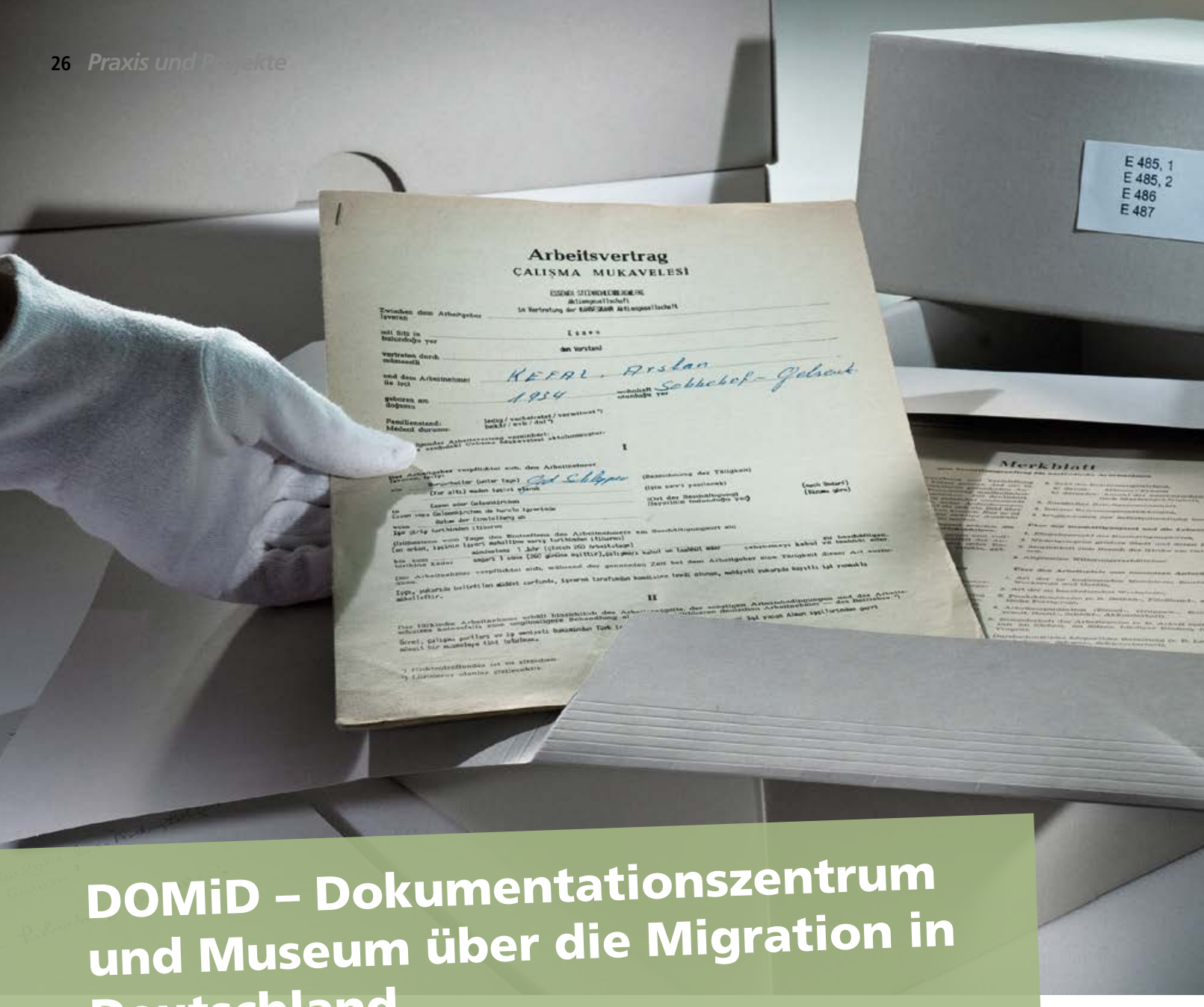
info

Kontakt
Maja Scheerer,
Susanna De Faveri,
Maria Antonietta Gallo

Katholische Grundschule Zugweg
Zugweg 42-44
50677 Köln

Schule im *Verbund Kölner europäischer Grundschulen*

www.zmi-koeln.de/index.php/initiativen-des-zmi/93-verbund-europaeischer-grundschulen



DOMiD – Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland

von Arndt Kolb

Migrationserfahrungen gehören von Anfang an zur Menschheitsgeschichte. Wir können also zu Recht von einem »Normalfall Migration« sprechen. Doch dieser „Normalfall" wird bei uns erst seit 2005 als solcher wahrgenommen. Erst seitdem definiert sich die Bundesrepublik offiziell als Einwanderungsland.

Die Kenntnisse über die Ursachen, Stationen und Auswirkungen von Migration blieben auch deswegen so rudimentär, weil die Geschichte der Einwanderinnen und Einwanderer weder in der Wissenschaft noch in Archiven und Museen besondere Aufmerksamkeit erhielt. Um diesem Mangel abzuhelfen wurde 1990 der Verein DOMiD gegründet. Sein Ziel ist es, das historische Erbe von Einwanderinnen und Einwanderern in Deutschland zu bewahren und öffentlich zugänglich zu machen. Wir sind damit der älteste Akteur, der sich mit diesem Thema auseinandersetzt. Was aus den Anfängen entstand, kann sich sehen lassen: DOMiD besitzt heute eine bundesweit einzigartigen Sammlung von mehr als 70.000 Objekten, Datensätzen, Unterlagen und Fotos zu allen Einwanderungsgruppen nach Deutschland seit 1955.

Eins ist uns dabei wichtig: Wir bewahren dadurch nicht nur die Geschichte der Einwanderinnen und Einwanderer, sondern auch die ihrer »deutschen« Kolleginnen und Kollegen, Nach-

barinnen und Nachbarn und Freundinnen und Freunde, also die Sicht des Aufnahmelandes. Dementsprechend stellen wir keine Migrantengeschichte dar, sondern Migrationsgeschichte, also keine isolierte Geschichte, die nur Migrantinnen und Migranten betrifft, sondern eben das was sie ist: Deutsche Geschichte.

Mit unserer Sammlungs- und Ausstellungsarbeit leisten wir einen wichtigen Beitrag zur Erinnerungskultur in Deutschland und zum Abbau kultureller Missverständnisse und Vorurteile, nicht zuletzt im schulischen Bereich.
Dort wird immer wieder mit erhobenem Zeigefinger auf eine scheinbare Zusammengehörigkeit der Begriffe „Migrationshintergrund" gleich „bildungsfern" verwiesen. Dabei wird aber zu wenig beachtet, dass manche Probleme auf Defizite in unserem Bildungssystem zurückzuführen sind. Das beleuchtet z.B. ein Blick auf die Einwanderungsgeschichte der 1960er und 1970er Jahre:

Waren die Kinder in den ersten Jahren der staatlichen Anwerbung von Arbeitskräften seit 1955 im Heimatland geblieben, kamen sie mit der längeren Aufenthaltsdauer ihrer Eltern nach Deutschland nach. Die Anpassung an ein fremdes Land war bereits für manchen Erwachsenen eine Herausforderung. Für die Kinder jedoch war dieser Vorgang noch weitaus dramatischer. Herausgerissen aus ihrem heimatlichen Umfeld, standen sie oft vor enormen Schwierigkeiten. Kinder, die bei der Einreise noch klein waren, konnten sich noch am ehesten an die neue Situation gewöhnen. Den Älteren fiel es dagegen schwer, sich zurechtzufinden. Wer die deutsche Sprache nicht beherrschte, fühlte sich ausgegrenzt und unerwünscht. Ohne irgendwelche Vorbereitungen waren die Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in einen neuen Lebensabschnitt gestartet. Der schulische Alltag war unter diesen Umständen kaum zu meistern, zumal eine Schulpflicht für „Gastarbeiterkinder" erst im April 1965 durch das Schulverwaltungsgesetz vorgeschrieben wurde. Um ihnen überhaupt den Besuch einer deutschen Schule zu ermöglichen, wurden viele Kinder ohne Benotung in den sprachlichen Fächern in die nächste Jahrgangsstufe versetzt, auch wenn kaum eine Chance auf einen Schulabschluss bestand. In den Zeugnissen hieß es dann: „… in allen sprachlichen Fächern wegen nicht genügender Deutschkenntnisse keine Benotung erteilt." Mit keinem oder nur einem schlechten Schulabschluss hatten ausländische Jugendliche in jenen Jahren lediglich die Möglichkeit, in ungelernten Berufen zu arbeiten. Eine berufliche Ausbildung blieb ihnen häufig versagt. Auch in späteren Jahren zeigten die für das Bildungssystem Verantwortlichen wenig Interesse an der Bildungslaufbahn dieser Kinder und Jugendlichen.
Diese Grundhaltung hat die Startchancen der Migrantenkinder und der folgenden Generationen negativ beeinflusst. Die, die trotz dieser schwierigen Bedingungen Schule und Berufsbildung erfolgreich absolvierten, mussten aufgrund ihrer soziokulturellen Herkunft mehr Willen und Durchsetzungsvermögen als andere aufbringen.
DOMiD dokumentiert genau solche Prozesse, da unser Archiv „von unten" gewachsen ist. So finden sich auch zu diesem Thema in unserer Sammlung zahlreiche Materialien: von persönlichen Gegenständen dieser Kinder, wie Zeugnissen, Klassenfotos und Schultüten, bis hin zu behördlichen Unterlagen wie Verwaltungsschriftgut oder schulischen Lehrbüchern. Der Blick in unseren Fundus hat einen wesentlichen Vorteil: Er kann den aktuellen Diskussionen historische Tiefenschärfe verleihen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Interessierte sind deshalb zum Forschen in unserem Dokumentationszentrum herzlich eingeladen.

info

Kontakt

Arndt Kolb
DOMiD -
Dokumentationszentrum
und Museum
über die Migration
in Deutschland e.V.
Venloer Straße 419
50825 Köln
arnd.kolb@domid.org

„Migration umgekehrt“

Schülerinnen und Schüler der Katharina-Henoth-Gesamtschule drehen einen Film über deutsche Migrantinnen in Adana

von Hilal Günday

Das Projekt

Deutsch

Schülerinnen und Schüler der Katharina-Henoth-Gesamtschule in Köln hatten die Idee, einen Dokumentarfilm über Menschen mit deutschem Migrationshintergrund in der Türkei zu drehen. Da viele von ihnen aus türkischen Zuwandererfamilien stammen, wollten sie einmal den Blick wenden und umgekehrte Migrationsbewegungen – von Deutschland in die Türkei – nachvollziehen.

Das Projekt war eingebettet in einen deutsch-türkischen Schüleraustausch mit der TOKI Köprülü Anadolu Lisesi in Adana, der durch die Robert-Bosch-Stiftung finanziell unterstützt wurde. Vom 6. bis zum 11. April 2014 waren die 15 Kölner Schülerinnen und Schüler zusammen mit ihrer Lehrerin Hilal Günday und Sabriye Türker in der fünftgrößten türkischen Stadt zu Gast. Neben den Interviews und Dreharbeiten für das Filmprojekt hatten sie die Möglichkeit Adana mit seinen kulinarischen Spezialitäten wie Adana Kebap und seinen historischen Sehenswürdigkeiten wie der Moschee Sabancı Merkez Camii kennen zu lernen. Zudem wurden die Austauschschülerinnen und -schüler unter anderem sogar im Schulamt und in der Universität von Adana empfangen. Der Rektor der Universität zeigte sich sehr beeindruckt von der Vielfalt der Kölner Gruppe mit Schülerinnen und Schülern türkischer, albanischer, ukrainischer, tunesischer, philippinischer, angolanischer, kurdischer und deutscher Herkunft, die zusammen ihre Schule in Deutschland vertraten. Der Gegenbesuch der 15 Schülerinnen und Schüler aus Adana – alle Mitglieder einer deutschsprachigen Schultheatergruppe – erfolgte gut einen Monat später vom 30. Mai bis zum 7. Juni 2014. Auch in Köln erwartete die türkischen Schülerinnen und Schüler ein vielfältiges Programm. Den abschließenden Höhepunkt stellte der kulturelle Abend am 6. Juni 2014 in der Aula der Katharina-Henoth-Gesamtschule dar, den die deutschen und türkischen Austauschschülerinnen und -schüler mit tänzerischen und musikalischen Beiträgen gemeinsam vorbereitet hatten und bei dem der Dokumentarfilm einem begeisterten Publikum präsentiert wurde.

In der Vorbereitung auf den kulturellen Abend nahm eine Gruppe von Austauschschülerinnen an einem kleinen Workshop des ZMI teil. Fünf Schülerinnen, von denen drei die Katharina-Henoth-Gesamtschule und zwei die TOKI Köprülü Anadolu Lisesi besuchen, erarbeiteten das bilinguale Konzept für den vorliegenden Artikel. Im Folgenden stellen die Schülerinnen ihre Erfahrungen in Form von kurzen Statements zu drei Fragen dar:

Türkisch

Köln'deki Katharina-Henoth Karma Okulu öğrencileri Türkiye'de yaşayan Alman göçmenleriyle ilgili bir belgesel çekme fikrini oluşturdu. Bir çogu Türk kökenli ailelerin çocukları olan bu gençler, bakış açılarını değiştirip Almanya'dan Türkiye'ye gerçekleşen göç olgusunu araştırmak istedi.

Bu fikir, Robert-Bosch-Vakfı tarafından maddi yönde desteklenen ve Adana'daki TOKİ Köprülü Anadolu Lisesi ile yapılan Alman-Türk kardeş okul projesi kapsamında gerçekleştirildi.

On beş öğrenci, öğretmenleri Hilal Günday ve Sabriye Türker eşliğinde 6 - 11 Nisan 2014 tarihleri arasında Türkiye'nin en büyük illeri arasında beşinci sırada bulunan Adana'ya gitti. Film projesi bağlamında yapılan röportaj ve belgesel çekimlerinin yanısıra Adana'yı hem meşhur yöresel yemekleri olan Adana Kebap hem de tarihi eserlere örnek olan Sabancı Merkez Camii gezerek tanıma fırsatları oldu. Misafir öğrenciler ayrıca Milli Eğitim Müdürlüğü ile Çukurova Üniversitesi Rektörü gibi makamlar tarafından da ağırlandı. Projeye katılan öğrencilerin Türk, Arnavut, Ukrayna, Tunus, Filipin, Angola, Kürt ve Alman kökenli olarak okulun kültürel zenginliğini temsil etmeleri, özellikle rektör tarafından büyük bir beğeniyle karşılandı.

Bu gezinin karşılığında 30 Mayıs – 7 Haziran 2014 tarihleri arasında Adana'dan Köln'e okullarının Almanca tiyatro grubu oyuncularından oluşan öğrenci grubu geldi.

Adana'dan gelen misafirler için Köln'de de çok geniş kapsamlı bir program oluşturuldu. Projenin doruğunda 6 Haziran tarihinde Katharina-Henoth Karma Okulu'nda düzenlenen kültür akşamında Alman ve Türk öğrencilerinin birlikte oluşturdukları dans ve müzik gösterileri ile projede çekilen belgesel geniş bir kitleye sunuldu. Kültür akşamı yoğun bir katılım ve büyük bir coşkuyla gerçekleşti.

Kültür akşamı öncesinde projeye katılan öğrencilerin bir kısmı ZMI tarafından düzenlenen bir seminere katıldı. Üçü Katharina-Henoth-Karma Okulu, ikisi de TOKİ Köprülü Anadolu Lisesi öğrencisi olmak üzere toplam beş öğrenci dergide sunulan ikidilli makalenin taslağını geliştirdi. Bu öğrenciler proje sırasında yaşadıkları deneyimlerini kısaca şu şekilde özetledi:

Das Erlebnis

Welche Erwartungen hattet ihr vor dem Austauschprojekt?
Değişim projesinden ne beklentilerin vardı?

Hanife Hoti:

Ich wollte alles auf mich zukommen lassen, denn ehrlich gesagt habe ich befürchtet, dass ich mich nicht in die Gruppe einbringen kann, da ich die türkische Sprache nicht beherrsche. Doch unsere Gastgeschwister haben sich wirklich bemüht, uns den Aufenthalt angenehm zu gestalten.

Açıkçası Türkçe bilmediğim için gruba katılamayacağımdan dolayı endişe içindeydim ve gelecek her şeye hazırdım. Ama bizim misafirperver ev sahibi kardeşlerimiz gerçekten bizim keyif almamız için çok çaba harcadılar.

Bensu Başdinkçi:

Vor Beginn des Projekts war ich sehr aufgeregt. Schöne Freundschaften und eine schöne Zeit mit den Familien zu verbringen, das waren meine Erwartungen.

Projeye başlamadan önce çok heyecanlıydım. Beklentilerim güzel arkadaşlıklar kurmak ve aileler ile güzel vakit geçirmek yönündeydi.

Ayşe Irem Kabacık:

Als ich von dem Projekt gehört habe, hat es sofort mein Interesse geweckt. Ich finde es toll, dass sich verschiedene Menschen kennenlernen und sich dadurch Kulturen vereinen.

Projeyi ilk duyduğumda çok dikkatimi çekti. Farklı insanların tanışmasını ve kültürlerin birleşmesini olumlu buluyorum

Habt ihr Unterschiede zwischen Deutschland und der Türkei wahrgenommen?
Almanya ile Türkiye arasındaki farkları nasıl fark ettiniz mi?

Hilal Çarkçı:

Die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern in Adana ist viel enger als bei uns, das heißt, bei denen herrscht weniger Distanz in der Kommunikation und im Umgang miteinander.

Adana'da öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki bizdekinden çok daha yakın, yani, onlarbirbirleriyle olan iletişim ve ilgide daha az mesafeliler.

Bensu Başdinkçi:

In Deutschland richtet sich alles nach Regeln und jeder muss sich an diese Regeln halten. Obwohl es in der Türkei strenge Regeln gibt, hält man sich nicht wirklich daran. Auch gibt es eine Ähnlichkeit zwischen den Leuten hier und den Leuten in der Türkei, sie sind freundlich.

Almanya'da her şey kurala bağlı, her şey oturmuş ve herkes bunlara uymak zorunda. Türkiye'de sıkı kurallar olmasına rağmen pek uyulmuyor. İnsanların güleryüzlü olması da Türkiye'deki insanlarla benzerlik gösteriyor.

Yvonne Schulz:

Die unterschiedlichen Sprachen waren ein Hindernis, doch irgendwie konnte man sich verständigen (mit Händen und Füßen, auf Englisch, Deutsch und Türkisch und mithilfe von Dolmetscherinnen und Dolmetschern).

Farklı diller bir engeldi, ama bir şekilde iletişim kuruldu (el ve ayak haraketleri ile, İngilizce, Almanca ve Türkçe ve tercümanlar sayesinde).

Was war euer Highlight?
Proje kapsamında en çok hoşuna giden neydi?

Yvonne Schulz:

Ein Highlight war für mich auf jeden Fall der Tag, an dem wir den Dokumentarfilm in der Türkei gedreht haben. Die Familie im Film ist dreisprachig mit Türkisch, Deutsch und Englisch aufgewachsen. Wir wurden zum Essen eingeladen und das Miteinander und die vielen Sprachen auf einem Haufen haben mir sehr gut gefallen.

Türkiye'de belgesel çektiğimiz gün benim için kesinlikle harikaydı. Filmdeki aile üç dil ile yetişti, Türkçe, Almanca ve İngilizce ile. Biz yemeğe davet edildik, beraberliğin olması ve bir yerde birçok dilin bir arada bulunması benim çok hoşuma gitti.

Hilal Çarkçı:

Dass man die Möglichkeit hatte, eine türkische Schule zu besichtigen. Davor bin ich nur zum Urlaub in die Türkei gefahren.

Bir Türk okulunu ziyaret etme fırsatımın olması. Bundan önce Türkiye'ye sadece tatil için gitmiştim.

Ayşe Irem Kabacık:

Die Freundschaften, die wir schließen konnten und die Toleranz, die wir uns gegenseitig entgegen gebracht haben. Wir haben deshalb eine Zeit erlebt, in der wir jede Minute Spaß hatten.

Kurduğumuz arkadaşlıklarda birbirimizi çabuk anlamamız, karşılıklı hoşgörü ile davranmamız ve bu sayede geçirdiğimiz her dakika eğlenmemiz.

Das Ergebnis – der Film

„Migration umgekehrt – Deutsche Frauen in Adana"

In Adana leben seit vielen Jahrzehnten Frauen deutscher Herkunft, die im Zuge ihrer Heirat mit einem türkischen Mann dorthin migriert sind und einen deutsch-türkischen Kulturverein gegründet haben. Über diese Frauen haben die Schülerinnen und Schüler der Katharina-Henoth-Gesamtschule in eigener Regie einen 15-minütigen Dokumentarfilm gedreht. In „Migration umgekehrt – Deutsche Frauen in Adana" äußern sich die Frauen u.a. zu den Gründen für ihre Entscheidung, dauerhaft in der Türkei zu leben. Sie thematisieren den Dialog mit den Menschen vor Ort, ihr Verständnis von Heimat und die Bedeutung, die die deutsche Sprache sowie Gewohnheiten und Feste, die sie aus Deutschland mitgebracht haben, für sie haben.
Die Kölner Medienpädagogin Kerstin Venne hat die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld des Schüleraustausches in die Videotechnik eingeführt und sie beim Schnitt des Filmmaterials begleitet. Die Erstellung des Films konnte durch die finanzielle Unterstützung des ZMI und durch die Mittel von IKUS (Interkulturelles Lernfeld Schule) gelingen.

"Tersine göç – Adana'daki Alman kadınlar"

Adana'da uzun yıllardan beri bir Türk ile yaptıkları evlilikleri dolayısıyla oraya göç etmiş olan Alman kökenli kadınlar yaşamaktadır. Bu kadınlar Adana'da Türk-Alman Kültür Derneğini kurmuş bulunmaktadır. Katharina-Henoth Karma Okulu öğrencileri kendi girişimleriyle 15 dakikalık bir belgesel film çekmiştir. ''Tersine göç – Adana'daki Alman kadınlar" adlı belgeselde bu kadınlar göç etme ve daimi olarak Adana'da yaşamaya yönelik kararlarının nedenlerini açıklarlar. Ayrıca yerli insanlarla iletişimlerini, vatan ve memleket anlayışlarını, Alman dilinin, Almanya'dan getirdikleri gelenek ve bayramlarının onlar için olan önemini belirtirler.
Kölnlü medya eğitmeni Kerstin Venne, öğrenci değişimi öncesinde öğrencilerle çekim tekniği ile ilgili bir seminer düzenlemiş ve onlara belgeselin kesiminde de yardımcı olmuştur. Filmin oluşumu ZMI ve IKUS kurumlarının maddi desteği ile sağlanmıştır.

info

Kontakt
Hilal Günday
Katharina-Henoth-Gesamtschule
Adalbertstr.17
51103 Köln

111 Schulen in den QuisS-Verbund

von Dr. Petra Heinrichs

111 Schulen sind mit Beginn des Schuljahrs 2014/15 im erweiterten QuisS-Verbund der Bezirksregierung Köln aktiv. Offiziell aufgenommen wurden sie im Rahmen einer feierlichen Eröffnungsveranstaltung am 14. Mai 2014 im Plenarsaal der Bezirksregierung Köln.

QuisS – **Qu**alität **i**n **s**prachheterogenen **S**chulen

QuisS-Schulen stärken ihre Schülerinnen und Schüler systematisch im Rahmen eines sprachsensiblen Schulprogramms. Ziel ist es, alle Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, die bestmöglichen Bildungsabschlüsse zu erreichen. Deshalb hat die Arbeitsstelle Migration das ehrgeizige Programm QuisS - Qualität in sprachheterogenen Schulen entwickelt. Daran nehmen im laufenden Schuljahr 78 Schulen der Primarstufe und 33 Schulen der Sekundarstufe im Regierungsbezirk teil.

Feierliche Eröffnung des QuisS-Verbundes

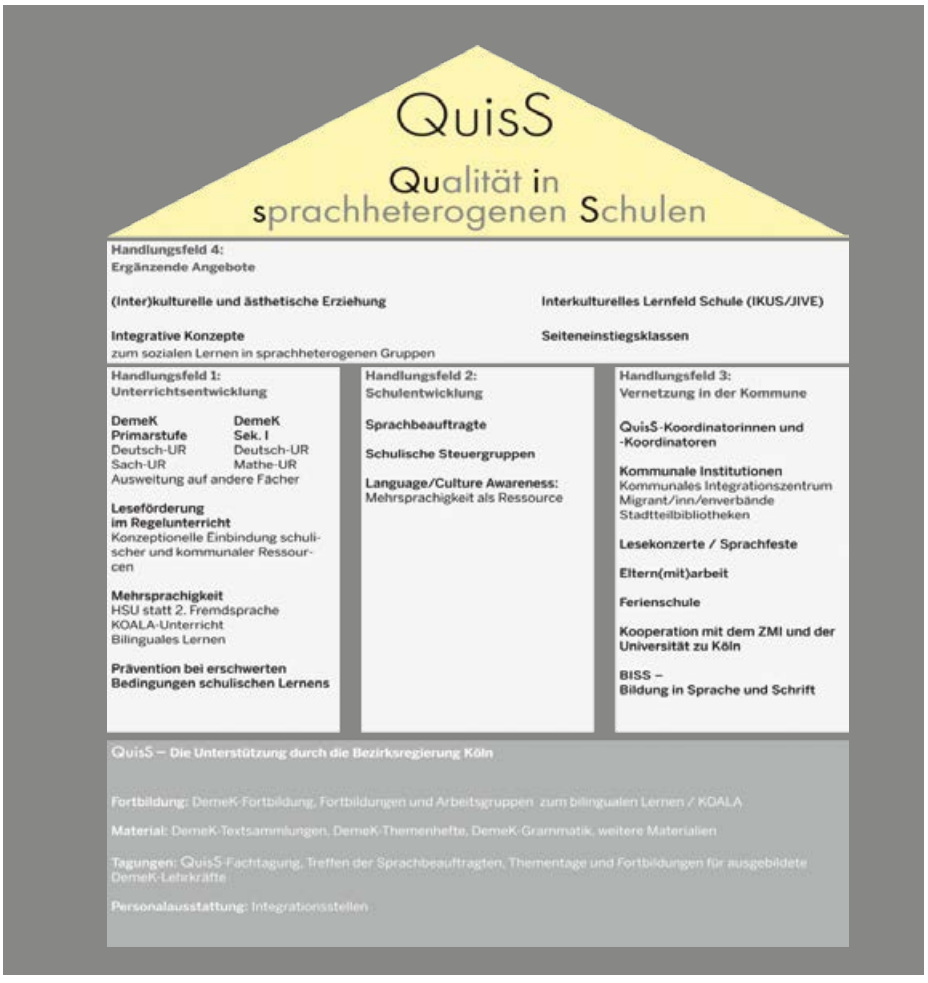
Offiziell begrüßt im erweiterten QuisS-Verbund wurden Schulleitungen und Sprachbeauftragte bei der Eröffnungsveranstaltung am 14.05.2014 durch Regierungspräsidentin Frau Gisela Walsken, die ihre Anerkennung und Unterstützung für das QuisS-Programm aussprach. Das musikalische Rahmenprogramm „Hands Off Music!" von Schülerinnen und Schülern der Anna-Freud-Schule in Köln unter Leitung von Herrn Tobias Dehler stieß auf große Begeisterung beim Publikum. Durch den Tag führte der für das QuisS-Programm verantwortliche Dezernent Manfred Höhne.
Die Eröffnungsvorträge hatten zentrale Elemente der Unterrichtsentwicklung zum Gegenstand. PD Dr. Alexandra Zepter (Universität zu Köln) sprach über Fragen des sprachsensiblen Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler und Dr. Christoph Gantefort (Universität zu Köln) referierte zu Fragen der Mehrsprachigkeit. Beide sind verantwortlich für die wissenschaftliche Begleitung zweier BiSS-Projekte (Bildung in Sprache und Schrift)[1].

Später am Tag gab es regionale Treffen, in denen die QuisS-Schulen ihre QuisS-Koordinatorinnen vor Ort kennenlernen und sich miteinander vernetzen konnten. Die Sprachbeauftragten der Schulen wurden am Nachmittag in ihre Aufgaben und die ersten bzw. weiteren Handlungsschritte für QuisS-Schulen eingeführt.

Historie und Entwicklung

Seit mehr als 10 Jahren unterstützt die Arbeitsstelle Migration Schulen im Bereich eines sprachsensiblen und mehrsprachigen Unterrichts. QuisS-Schulen, so formulierte es die Regierungspräsidentin in ihrer Rede, sollen im Rahmen ihrer Schulentwicklung „Leuchttürme" für andere Schule werden. Die Pilotphase für QuisS lief 2011-2014 mit 26 Schulen. Gestärkt durch praktische Erfahrungen und Erkenntnisse der Bildungsforschung bewegt sich das QuisS-Programm in einem Drei-Säulen-Modell:

1 mehr zu BiSS s. auf Seite 6



Unterrichtsentwicklung – Schulentwicklung – Vernetzung in der Kommune.

Unterrichtsentwicklung

Im Zentrum des QuisS-Programms steht die Unterrichtsentwicklung, die auf einen systematischen und durchgängigen sprachsensiblen Regelunterricht für alle Schülerinnen und Schüler in möglichst vielen Fächern abzielt. Dabei findet das Sprachbildungsprogramm *DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen* Anwendung. Angebote zur mehrsprachigen Erziehung sind gleichermaßen von Bedeutung. Während Grundschulen vor allem mit *KOALA – Koordinierte Alphabetisierung und Koordiniertes Lernen* sowie bilingualen Lernangeboten arbeiten, geht es in der Sekundarstufe primär darum, die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler im Fächerangebot zu stärken. Eine große Rolle spielt auch die konsequente Leseförderung im Deutsch- und Fachunterricht sowie in außerunterrichtlichen Angeboten.

Schulentwicklung

Eine sprachsensible Unterrichtsentwicklung ist dann besonders wirkungsvoll, wenn sie eng verzahnt ist mit einer sprachsensiblen Schulentwicklung. Daher gibt es in den Schulen QuisS-Sprachbeauftragte, Steuer- bzw. Projektgruppen zur systematischen sprachsensiblen und mehrsprachigen Schulentwicklung sowie eine schulprogrammatische Verankerung des QuisS-Programms.

Vernetzung in der Kommune

Entscheidend ist auch die Vernetzung in der Kommune, um Projekte zu realisieren, die über den Fachunterricht hinausgehen wie etwa Ferienschulen, Lesekonzerte und Sprachfeste. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist besonders wichtig für den schulischen Erfolg der Kinder und Jugendlichen. Wichtige Ansprechpartnerinnen vor Ort sind die QuisS-Koordinatorinnen in den Regionen.

Zusätzliche Angebote

Neben Angeboten zum interkulturellen und sozialen Lernen sowie zur ästhetischen Erziehung ist die Unterstützung von Lehrkräften in sogenannten Vorbereitungsklassen ein weiteres Arbeitsfeld an vielen QuisS-Schulen. Durch Kooperationen mit den Kommunalen Integrationszentren, mit dem Mercator-Institut der Universität zu Köln und dem ZMI wurden eigene Unterstützungsangebote konzipiert.

Unterstützt werden QuisS-Schulen zudem durch Qualifizierungsmaßnahmen und vielfältige Unterrichtsmaterialien, durch Netzwerkarbeit und Kooperationen sowie durch die Bereitstellung von Stellenanteilen aus dem Bereich der Integrationsstellen.

QuisS mit BiSS

Beteiligte Schulen:
Heinrich-Heine-Gesamtschule Aachen
Heinrich-Böll-Gesamtschule Düren
Albert-Schweitzer-Realschule Köln
Projektleitung:
Dr. Petra Heinrichs, Arbeitsstelle Migration
BiSS-Koordination:
Birthe Hahn
Wissenschaftliche Begleitung:
PD Dr. Alexandra Zepter

Die drei BiSS-Verbundschulen gehören zu den QuisS-Programmschulen der Bezirksregierung Köln und haben in den Klassen 5 und 6 bereits einen sprachsensiblen Deutschunterricht mit DemeK (Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen) eingeführt. Schülerinnen und Schüler sollen bildungssprachliche Kompetenzen in möglichst allen Fächern aufbauen, um auf lange Sicht ihren Schulerfolg zu sichern. Um dies schrittweise zu realisieren, konzentrieren sich die BiSS-Schulen zunächst auf den Umgang mit Sachtexten. Bewährte Konzepte zu DemeK im Deutschunterricht werden in dieser Phase weiterentwickelt und auf andere Fächer übertragen, mit dem Ziel methodisch-didaktische

Ansätze eines systematischen sprachsensiblen Unterrichts entlang der (schulinternen) Lehrpläne weiterzuentwickeln. Daraus resultieren entsprechende Materialien für sprachsensible Unterrichtsreihen. Diese werden zum Einsatz im Unterricht an den Schulen erprobt und evaluiert, damit sie schließlich dem gesamten Fachkollegium zur Verfügung stehen.
Ein erster, gemeinsam zu bearbeitender Schwerpunkt ist der Themenkomplex des Beschreibens. In diesem Schuljahr entsteht eine Unterrichtsreihe zum Thema Beschreiben im Deutschunterricht der Klasse 5, die im 1. Halbjahr des Schuljahres 2014/15 an allen drei BiSS-Schulen erprobt wird. Beschreiben, insbesondere Tierbeschreibungen, wurden anknüpfend an die DemeK-Qualifikationskurse bereits exemplarisch erprobt, was die Grundlage für die Konzeption einer darauf aufbauenden kompetenzorientierten Unterrichtsreihe bildet. Fächerübergreifende Bausteine für den Biologieunterricht / NW-Unterricht und den Erdkundeunterricht / GL-Unterricht werden parallel entwickelt.
Langfristig werden weitere Materialien für die Klasse 5 und nachfolgende Jahrgangsstufen zum Thema Beschreiben entstehen, damit grundlegende sprachliche Bausteine dieses Themengebiets nachhaltig erworben und gefestigt werden können. Der sprachliche Operator wird auf diese Weise abrufbar für andere sprachliche Handlungen, die darauf aufbauen oder daran anknüpfen können, wie beispielsweise Erklären, Diskutieren und Berichten. Unterrichtskonzepte dazu werden im Anschluss entwickelt.

info

Kontakt
Dr. Petra Heinrichs
Arbeitsstelle Migration
Bezirksregierung Köln
petra.heinrichs@brk.nrw.de

Interkulturelle Zentren fördern Potenzial der sprachheterogenen Gruppen

von Klaus-Martin Ellerbrock

Interkulturelle Zentren in Köln

Schon seit 1979 fördert die Stadt Köln Interkulturelle Zentren - aktuell 35 -, die mit ihren vielfältigen Angeboten einen bedeutenden Beitrag zur Integration von nach Köln zugewanderten Menschen leisten und damit in besonderer Weise zu einem friedlichen, gleichberechtigten Zusammenleben aller Bevölkerungsgruppen in Köln beitragen. Sie bieten ein vielfältiges Programm für ganz unterschiedliche Altersgruppen, Sprachförderung, soziale Beratung, interkulturellen Austausch, Bildung und Kultur. Mehr als die Hälfte der Zentren bietet eine Hausaufgabenbetreuung. Die Zentren sind für viele zugewanderte Familien der passende Ort, an dem ihre Kinder Hilfe erfahren und die Eltern keiner Belehrung ausgesetzt sind.
Inzwischen ist das Konzept des Ganztags an den meisten Grund- und weiterführenden Schulen umgesetzt. Dennoch ist dieses Angebot der Interkulturellen Zentren wichtig, entweder weil der zahlenmäßige Bedarf an Ganztagsplätzen im Umfeld der Zentren nicht gedeckt werde, oder weil die spezifischen Anforderungen der Kinder mit Migrationshintergrund in den Regelangeboten nicht ausreichend Berücksichtigung finden. In den Zentren haben viele Betreuerinnen und Betreuer selbst Migrationshintergrund und sind kulturell und teilweise sprachlich den Schülerinnen und Schüler und ihren Familien näher.
Eines der aktuellen Instrumente, die von der Politik zur Förderung von Kindern eingeführt wurden, ist das „Bildungs- und Teilhabepaket" (BuT). Den Anspruch der finanziellen Unterstützung aus dem BuT können nur Kinder einlösen, die von der Schule drohendes Schulversagen („das Klassenziel wird nicht erreicht") bescheinigt bekommen und deren Familien von Leistungen des SGB II leben. Beide Kriterien grenzen die Gruppe der Empfängerinnen und Empfänger eng ein und stigmatisieren sie gleichzeitig. Außer-

dem wird beklagt, dass Schulen sehr zurückhaltend mit der Ausstellung der geforderten Bescheinigungen umgehen, weil sie damit immer auch die erfolglose Ausschöpfung ihrer eigenen Fördermöglichkeiten attestieren sollen. Aus diesem Grund ist das BuT als Möglichkeit der Finanzierung der Förderung des Schulerfolgs durch außerschulische Angebote der Zentren auch nur bedingt geeignet, was für eine institutionelle Förderung dieser Angebote der Zentren spricht.

Zur Unterschiedlichkeit der Zentren

Ganzheitlichkeit

Die interkulturellen Zentren bieten eine ganze Palette von Angeboten, die sich keineswegs ausschließlich an Kinder wenden und Erwachsene nur in ihrer Rolle als Eltern sehen. Sie verstehen sich als Lebensraum für Kölnerinnen und Kölner mit und ohne Zuwanderungshintergrund. So arbeiten Schülerinnen und Schüler, die Jahre lang von der Hausaufgabenhilfe profitiert haben, später selbst als Honorarkräfte in diesem Angebot, weil sie dem Zentrum verbunden bleiben wollen. Und so bieten sich ehemalige Teilnehmenden als Vorbilder an, denen die Kinder von heute nacheifern und an denen sie sich orientieren können. Dass Sprachlernende Sprachlehrende werden können, wird in den Zentren sichtbar und dies ist eine große Motivation für die dort betreuten Familien.

Ermutigung und Entfaltung

„Wir nehmen die Kinder erstmal mit dem ernst, was sie mitbringen" erklärt Frau Rempel, Diplom-Psychologin bei Atlant e.V. und präsentiert eine Plakatreihe, die mit Roma-Kindern aus Bulgarien in ihrer Herkunftssprache erstellt wurde. „Damit haben sie sich zuerst als Menschen erlebt, die etwas zu sagen haben. Das Interesse an der Sprache Deutsch, die sie brauchen, um sich mitzuteilen, kommt dann von selbst."

„Die soziale Verankerung in einer über zwei Jahrzehnte und drei Generationen gewachsenen Besucherschaft ermöglicht partnerschaftlichen und solidarischen Umgang mit den Adressaten."[1]

Potenzialorientierung

Der Ansatz der Potenzialorientierung ist für die Interkulturellen Zentren nicht lediglich eine methodische Herangehensweise. Sie markiert vielmehr eine Grundhaltung gegenüber allen Besucherinnen und Besuchern, bzw. Nutzerinnen und Nutzern. Selbstverständlich haben Familien mit Zuwanderungsgeschichte so wie andere ein vitales Interesse daran, dass ihre Kinder zu fähigen und selbstständigen Menschen heranwachsen. Deshalb haben sie in der Regel großes Interesse an Rat, Hilfe und Begleitung, wie auch Teilhabe und Engagement. All das soll ihnen in den Interkulturellen Zentren geboten werden. Hier werden sie in der Wahrnehmung ihrer elterlichen Sorge ernst genommen. Es geht also nicht darum, vermeintliche Defizite von zugewanderten Eltern und Familien auszugleichen, sondern um ein Angebot, Eltern zu unterstützen, die dies auch wollen.

„Wer gibt Dir die Hausaufgaben?" fragt Frau Temur, Sozialpädagogin beim Vingster Treff eine Teilnehmerin oder einen Teilnehmer. „Die Lehrer!" Diese Antwort kontert Sie mit der Frage "und wenn Du etwas nicht verstanden hast, schaust Du dann nochmal nach, oder fragst Du jemanden? – Wer hat Dir diese Aufgabe gegeben?" Dialoge dieser Art führen die Kinder an ihre eigenen Fähigkeiten und ermutigen Sie in ihrem selbständigen Lernen. „Lernen Lernen" findet auch in der Hausaufgabenhilfe und den Förderangeboten der Zentren statt. Doch „Du bist wichtig und Du sollst Dich wichtig nehmen! Das sage ich den Kindern, sonst nützen die Techniken des Lernen Lernens gar nichts!" unterstreicht Frau Temur.

Sprachförderung

Neben der Hausaufgabenhilfe findet in den Zentren auch gezielte Sprachförderung statt. Dabei geht es oft um die Entwicklung der Mehrsprachigkeit. Die Kenntnisse in ihrer Erst- oder Herkunftssprache werden dabei genutzt. Denn mehrsprachige Kinder haben oft schon spontan die Fähigkeit des Sprachvergleichs entwickelt und damit auch bessere Möglichkeiten, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten sowohl ihrer Herkunftssprache als auch der deutschen Verkehrssprache, und später auch anderer Fremdsprachen zu erkennen und zu verwenden.

In Einzelfällen werden individuelle Unterstützungen geleistet. Gerade mit dieser intensiven Förderung werden gute Erfolge erzielt, wie einige Zentren in den für diesen Artikel geführten Experteninterviews erläutert haben.

Alltägliche Aktivitäten in den verschiedensten Bereichen sind immer zugleich auch Sprachanlässe. Hier entwickelt sich Sprachkompetenz im Zusammenhang mit Erfahrungswissen. Sprachenlernen ist nichts Eigenes, vom Alltag Abgegrenztes, sondern Leben und Sprache sind miteinander verbunden. Der Satz „Was ich nicht sagen kann, kann ich auch nicht denken" kann ergänzt werden: „In der Sprache kann ich nur ausdrücken, was bereits Teil meiner inneren Welt ist". Die Grenzen des Denkens werden von den Grenzen des individuellen Erfahrungsraums mitbestimmt. Sprachförderung in den interkulturellen Zentren ist daher als eine außerschulische Bildungsaufgabe zu verstehen.

Interkulturelle Zentren arbeiten in der Regel in breiter Vernetzung mit anderen Akteuren und Institutionen. Wenn Sie als Leserin oder Leser dieses Artikels an der Kooperation mit einem der Zentren interessiert sind, finden Sie die entsprechenden Kontaktdaten unter dem Link: http://www.stadt-koeln.de/leben-in-koeln/soziales/integration/interkulturelle-zentren-1

info

Kontakt
Klaus-Martin Ellerbrock
Kommunales Integrationszentrum
der Stadt Köln
Rheingasse 11
50676 Köln
klaus-martin.ellerbrock@stadt-koeln.de

1 Nippes Museum, Jugendladen Nippes; Jugend, Familie, Bildung, Migration – sechs Jahre spezialisierte Einrichtung 2008-2013 Jugendhilfe und Schule e.V. Seite 3

zuletzt erschienen ...

aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt vom ZMI

Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Februar 2014.

In der Hälfte aller in Deutschland angebotenen Lehramtsstudiengänge sind Inhalte zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache für angehende Deutschlehrer verpflichtend. Für alle anderen Unterrichtsfächer liegt der Anteil bei gut 40 Prozent. Zu diesem Ergebnis kommt die Studie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Sie soll als Argumentations- und Diskussionsgrundlage für eine systematische Verankerung von Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern dienen.

Autorin und Autor: Barbara Baumann, Michael Becker-Mrotzek
Die Studienergebnisse sind abrufbar unter:
https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/sprachfoerderung-und-deutsch-als-zweitsprache-an-deutschen-schulen-was-leistet-die-lehrerbildung/

ZMI: Grundlagen eines Konzeptes zur Alphabetisierung von Seiteneinsteigerkindern aus Rumänien und Bulgarien in der Grundschule (Alpha Kids). Köln, 2014

Lehrkräfte an Kölner Grundschulen machten darauf aufmerksam, dass einige Kinder aus Rumänien und Bulgarien in ihren Seiteneinsteigerklassen besondere Merkmale aufweisen: Sie verfügen zum Teil über keinerlei Kenntnisse der deutschen Sprache und sind zudem nicht in ihrer Erstsprache alphabetisiert. Hier besteht Handlungsbedarf, denn die Lehrkräfte an Primarschulen sind für diese Lern- und Lehrsituation nicht ausgebildet. Das Projekt versucht mit diesen Konzeptgrundlagen erste notwendige Handlungsansätze, basierend auf Forschungen zu Zweitspracherwerb und Alphabetisierung, aufzuzeigen. Zugleich bietet es den Lehrkräften eine erste pragmatische Unterstützung an.

Erarbeitet von: Simone Jambor-Fahlen, Joanna Schramm, Heidrun Teusner-Król

Bezirksregierung Köln: Ferienschule. Ein erprobtes Konzept zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen von Grundschulkindern. August 2014.

Das Konzept der Ferienschule wurde 2006 am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln entwickelt und wird jährlich in den Herbstferien angeboten. Im Verbund mit dem Programm „QuisS" wird es auf den gesamten Regierungsbezirk ausgeweitet.
Sprachstark ist ein durch das ZMI gefördertes Handbuch, welches die Planung und Durchführung von Ferienschulen erleichtern und einen Einblick in die inhaltliche Konzeption und organisatorische Empfehlungen geben soll. Es richtet sich an QuisS-Schulen und –Koordinatorinnen und –Koordinatoren, an die jeweils zuständige Schulaufsicht sowie an Kooperationspartnerinnen und –partner in den Kommunen.

In eine mehrsprachige Stadt gehören mehrsprachige Schulen

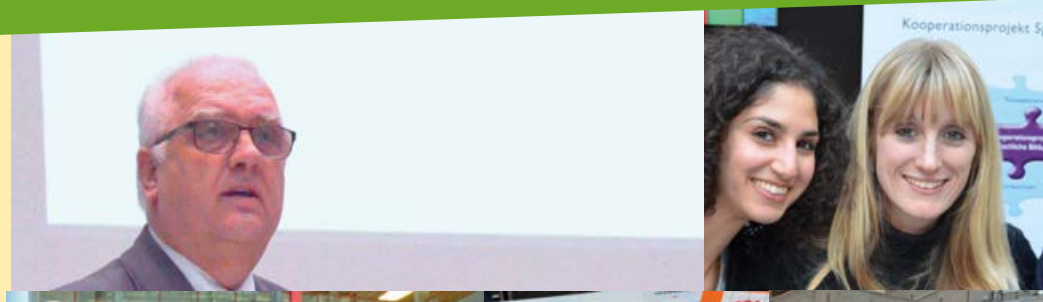
Das Kölner Sprachfest 2014

Das Kölner Sprachfest stand 2014 unter dem Motto: „Viele Sprachen – eine Stadt". Es fand am 28. Januar 2014 im Historischen Rathaus statt.

Auf einem „Interaktiven Markt der Möglichkeiten" stellten sich drei Kölner Grundschulen des Verbundes Kölner europäischer Grundschulen mit je einem anderen sprachlichen Zweig vor. Die KGS Vincenz-Statz mit ihrem deutsch-italienischen Zweig stellte Kinderbücher wie die „Raupe Nimmersatt" aus. Der bilinguale Unterricht wird hier als Teamteaching organisiert. Zwei Lehrkräfte planen und führen ihre Unterrichtsreihen gemeinsam durch.

In der KGS Trierer Straße mit dem bilingualen Zweig Spanisch/Deutsch wird ähnlich gearbeitet. Seit August 2007 wird hier im offenen Ganztag unterrichtet. Die Klasse wird geteilt. Während die halbe Klasse Spanisch lernt, erhält die andere Klassenhälfte Deutschunterricht. Danach wird getauscht. Beide Gruppen sind sprachlich durchmischt zusammengesetzt, also nicht nach deutschen und spanischen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern getrennt. Der Sachunterricht wird von den beiden Lehrkräften gemeinsam gehalten. Die behandelten Themen stammen aus beiden Kultur- und Sprachräumen.

Die GGS Geilenkircher Straße arbeitet bilingual in den Sprachen Deutsch und Französisch. Hier bemüht man sich fokussiert auf die unterschiedlichen Lerntypen einzugehen. Außerdem werden besondere Schulprojekte wie der Austausch mit einer Pariser Partnerschule oder gewaltfreies Lernen gefördert. An dem Stand



ZMI

Sprachfest 2014

selbst fanden Besucherinnen und Besucher ausgelegtes Unterrichtsmaterial, wie z. B. eine Karte des menschlichen Körpers mit den entsprechenden französischen Ausdrücken.

Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit wie KOALA für das erste und zweite Lernjahr bzw. das dritte und vierte Lernjahr, wurde von der GGS „Alte Wipperfürther Straße" in Köln-Buchheim präsentiert[1]. Über das Thema „Berufsbezogene Förderung" konnten sich die Besucher am Informationsstand des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge informieren. Dort wurden z. B. Fragen nach dem Ziel der berufsbezogenen Deutschförderung oder bezüglich der konkreten Kursinhalte beantwortet. Darüber hinaus wurden Integrationskurse, Deutschkurse und Fremdsprachenkurse vorgestellt.
Mit der „Rucksack KiTa" wurde ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich vorgestellt, welches sich vor allem an Eltern mit Zuwanderungsgeschichte wendet. Ihnen werden Materialien für ihre Kinder zwischen vier und sechs Jahren zur Verfügung gestellt. Die Stadtbibliothek Köln bietet Elternseminare für Mehrsprachigkeit und Lesekompetenz an. Sie finden mehrmals im Jahr vormittags statt, wenn die Kinder in der Schule sind, sodass nicht berufstätige Eltern daran problemlos teilnehmen können. Dort werden Fragen beantwortet, wie z. B.: „In welcher Sprache soll ich meinem Kind vorlesen?" oder „Welche Kinderbücher eignen sich besonders?". Zum Thema Sprache präsentierten das Antidiskriminierungsbüro Köln von „Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V." und das Antidiskriminierungsbüro des Caritasverbandes für die Stadt Köln, ihre Ziele und Inhalte.
Für die Stadt begrüßte Bürgermeister Hans-Werner Bartsch die Teilnehmenden. Er hob die Zusammenarbeit zwischen der Bezirksregierung, der Universität und der Stadt Köln hervor und wies auch auf das ZMI-Magazin hin. „Viele Sprachen-eine Stadt" treffe die Kölner Realität, die Sprachenvielfalt präge hier den Alltag. Gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz der Diversität spielten eine zentrale Rolle.

Professor Wassilios Fthenakis vom Deutschen Jugendinstitut in München hielt den Hauptvortrag zum Thema „Mehrsprachigkeit im Bildungssystem". Er ist Experte auf dem Gebiet der Kindheits- und Familienforschung. Er hob hervor, dass Mehrsprachigkeit als Potential im Bildungskontext zu nutzen sei. Nicht Mehrsprachigkeit, sondern monolinguales Aufwachsen sei eine bedauernswerte Ausnahme. Er bedauerte, dass das Bildungssystem immer noch nationalstaatlich wie im 20. Jahrhundert organisiert sei, was zu Lasten der genuin vorhandenen Interkulturalität gehe. Ein weiteres Problem sah er darin, dass im Bildungssystem immer noch der Wissenserwerb im Vordergrund stünde. Stattdessen solle es von Anfang an um die Stärkung der kindlichen Kompetenz gehen. Die Gesellschaft sei kulturell vielfältig, jedes dritte Kind wachse mit einem Elternteil aus einem nichtdeutschen Kulturkreis auf. Ein weiteres Problem sah er in der unterschiedlichen Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer, womit ein höchster Grad an Bildungsungerechtigkeit verbunden sei. Auf Deutschland bezogen kritisierte er ein nicht mehr zeitgemäßes Verständnis von Bildung, das sich nur auf die Institutionen bezöge. Es müssten die außerschulischen Lernorte einbezogen werden. Auf die europäische Ebene bezogen kritisierte er ein Europa der unterschiedlichen Geschwindigkeiten und das Problem der „Unzuständigkeit".
Der Gastredner bot neben der Kritik jedoch auch Alternativen an: Wichtig sei, dass kindliche Förderung früh beginne, denn in den ersten zehn Jahren würden entscheidende Weichen gestellt. Keine Volkswirtschaft könne es sich leisten, die Kompetenzen eines Drittels seiner Kinder verkommen zu lassen.
Fthenakis' Ziel sind wertorientiert handelnde, starke und kreative Kinder. Bei den Bildungskompetenzen sollten vor allem das Selbstkonzept und die emotionalen Kompetenzen gestärkt werden. Diversität sei als Reichtum und nicht als Hindernis aufzufassen. Kinder lernen durch Exploration und Interaktion, was bedeutet, dass Kinder und Eltern gemeinsames Wissen durch Interaktion und Kommunikation konstruieren (Lernen als Sinnkonstruktion).
Fthenakis schlug die Zuhörenden mit seinem engagierten Vortrag in den Bann. Zum Abschluss schuf der Jugendchor der Neuapostolischen Kirche Köln Zeit und Raum in den Köpfen, um das Gehörte zu verarbeiten.

1 Schulen im Verbund Kölner europäischer Grundschulen siehe www.zmi-koeln.de

1. Fortbildungstag SEITENEINSTIEG der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln zusammen mit dem Kommunalen Integrationszentrum Kreis Düren am 3. April 2014 im Kreishaus Düren

Der Zuzug von neu zugewanderten schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen bedingt besondere schulische Maßnahmen. Deshalb wurden und werden an vielen Schulen sogenannte Vorbereitungs- oder Seiteneinstiegsklassen eingerichtet. Sie dienen vor allem dazu, eine baldige soziale Teilnahme am schulischen und gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Im Vordergrund des Unterrichts stehen zunächst allgemeinsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ein zentrales Ziel des Unterrichts ist es, den Übergang von ersten basalen sprachlichen Fähigkeiten hin zu bildungssprachlichen und fachsprachlichen Kompetenzen zu gewährleisten. Eine besonders große Herausforderung besteht dabei in der individuellen Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in oftmals äußerst heterogenen Lerngruppen.

Eine Bedarfsabfrage im Schuljahr 2013/14 bei Lehrkräften im Regierungsbezirk Köln, die in Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe I unterrichten, hat offen gelegt, in welchen Bereichen besonderer Fortbildungsbedarf besteht. Daraus entwickelte sich die Idee Fortbildungstage in Zusammenarbeit mit den Kommunalen Integrationszentren durchzuführen. Der Aufschlag dieser Fortbildungsreihe fand am 3. April 2014 in Zusammenarbeit mit dem Kommunalen Integrationszentrum des Kreises Düren statt.

Eröffnet wurde die Veranstaltung durch die Gastgeberin Sybille Haußmann (Kommunales Integrationszentrum des Kreises Düren) und Manfred Höhne (Bezirksregierung Köln, Dezernat 41), während Dr. Petra Heinrichs (Arbeitsstelle Migration) und Ullrich Vollmer (Kommunales Integrationszentrum des Kreises Düren) durch den Tag führten.

In zwei zentralen Vorträgen wurden aktuelle Forschungsergebnisse erörtert. Zunächst beleuchtete Dr. Henrike Terhart (Universität zu Köln) das Phänomen der Migration aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Danach stellte Simone Jambor-Fahlen (Universität zu Köln) sprachwissenschaftliche und didaktische Ansätze zur Alphabetisierung von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I vor.

Arbeitsgruppen boten Gelegenheit zur konkreten unterrichts- und schulrelevanten Auseinandersetzung. Primäres Ziel war, dass die Teilnehmenden Materialien und Anregungen mit in ihren eigenen Unterricht nehmen, dort umsetzen und weiterentwickeln konnten.

Barbara Ziebell und Jutta Gallert (DemeK-Trainerinnen) konzentrierten sich auf mündliche Sprachkompetenzen und zeigten, wie sich beim Lernen mit Chunks spielerisch und lustvoll sprachliche Wendungen als Ganzes – wie ein Ohrwurm – einprägen. In die Artikelsensibilisierung und die Gestaltung von farbigen Artikelplakaten führten Birthe Hahn und Christiane Wengmann (DemeK-Trainerinnen) ein. Katharina Ernst (DemeK-Trainerin) und Lucia Scheibe (Fachleiterin) befassten sich mit dem fachlichen Lernen im Mathematikunterricht, während Nele Ahlers und Barbara Cogel (DemeK-Trainerinnen) den Fokus auf gesellschaftswissenschaftliche Fächer richteten.

Möglichkeiten des Einsatzes von Computern im Unterricht zeigte Celia Sokolowsky (Deutscher Volkshochschulverband) am Beispiel des Lernportals „ich-will-deutsch-lernen.de" auf. Corinna Meuris und Dr. Ulrich Dronske (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) stellten den Einsatz des Deutschen Sprachdiploms

der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in Vorbereitungsklassen vor. Simone Jambor-Fahlen präsentierte theoretische und unterrichtspraktische Aspekte der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.
Über aufenthalts-, sozial- und schulrechtliche Aspekte sowie Verfahren zur Sprachfeststellungsprüfung informierten Sybille Haußmann und María José Sánchez Oroquieta (Arbeitsstelle Migration Bezirksregierung Köln).
Mit Liedern aus aller Welt, vorgetragen von der Projektgruppe Musik der Heinrich-Böll-Gesamtschule Düren unter Leitung von Sven Foxius, fand der 1. Fortbildungstag SEITENEINSTIEG einen beschwingten Abschluss.
Insgesamt waren die über einen Evaluationsbogen erbetenen Rückmeldungen äußerst positiv. Gewünscht für den nächsten Fortbildungstag wurden noch mehr Beispiele guter Praxis sowie mehr Zeit für einen informellen, kollegialen Austausch. Dem wird beim 2. Fortbildungstag SEITENEINSTIEG nachgegangen. Er findet 2015 in Kooperation mit dem Kommunalen Integrationszentrum der Städteregion Aachen statt. ◢

Sitzung der Sprachbeauftragten am 6. Mai 2014 Thema: Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU)

Im Bezirksrathaus Mülheim begrüßte SAD'in Frau von Westphalen-Granitzka die Sprachbeauftragten der Kölner Grundschulen. Sie betonte die Chancen, die der Herkunftssprachliche Unterricht (HSU), der in den Schulen angeboten wird, den Kindern auch für das Erlernen der deutschen Sprache eröffnet, sprach aber auch von den Schwierigkeiten, die Kinder und ihre Familien in Kauf nehmen müssen, wenn sie außerhalb des Regelunterrichts am HSU teilnehmen wollen.
Es folgten drei Filmsequenzen, die von Rosella Benati, Konstantinos Kotsis und María José Sánchez Oroquieta in drei Klassen des Herkunftssprachlichen Unterrichts gedreht wurden. Im Anschluss diskutierten die drei Herkunftssprachenlehrkräfte Maria Pilar Westermeyer, Konstantinos Kotsis und Aysel Arsakay mit den Lehrerinnen und Lehrern über den Unterricht und die Möglichkeiten der Verknüpfung mit dem Regelunterricht. Daraus ergab sich der einhellige Konsens, dass ein verstärkter Austausch zwischen allen Unterrichtenden nötig ist, damit Kinder noch stärker vom HSU profitieren. Schwierig wird das, wenn die Herkunftssprachenlehrkraft an mehreren Schulen und/oder nur am Nachmittag tätig ist.
Am Nachmittag beschäftigten sich die Teilnehmenden in Gruppen mit der Vorbereitung einer Handreichung zum HSU – auf Grundlage des Lehrplanes für den Muttersprachlichen Unterricht aus dem Jahr 2000 -, die allen Schulen zur Verfügung gestellt werden soll. Diese Broschüre soll das Kollegium und die Elternschaft über den Herkunftssprachlichen Unterricht informieren, der in Köln in 21 Herkunftssprachen angeboten wird. ◢

Aus der Reihe Wissenschaft in Kölner Häusern: Migration und Sprache

Italienische Internate im Bergischen Land, griechische Schulen in Köln – in den 50er Jahren ging man davon aus, dass die Kinder der Arbeitsmigrantinnen und -migranten nach wenigen Jahren in ihre Herkunftsländer zurückkehren. Der Erwerb der deutschen Sprache spielte keine Rolle. Seitdem hat sich viel getan: Deutschland ist eine Einwanderungsgesellschaft. Allein in Köln hat jede/r zweite Schülerin und Schüler unter 18 Jahren eine Migrationsgeschichte. Welchen Stellenwert hat die Herkunftssprache heute? Welche Rolle spielt die deutsche Sprache für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund? Werden Sprachhürden weiterhin verdrängt und ignoriert?
Mit diesen Fragen beschäftigten sich Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln, und Arnd Kolb, Geschäftsführer des Dokumentationszentrums für die Migration in Deutschland, kurz DOMiD, im Mai in einer gemeinsamen Veranstaltung mit dem ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration im Rahmen der Reihe „Wissenschaft in Kölner Häusern".
Forschung aus der Universität an außergewöhnliche Orte in der Stadt holen – mit diesem Ziel hatten die Stadt Köln und Kölner Hochschulen die Veranstaltungsreihe ins Leben gerufen. Das ZMI und das Mercator-Institut machten sich auf den Weg nach Ehrenfeld, ins DOMiD. In der vierten Etage des Bezirksrathauses lagern dort mehr als 70.000 Zeitzeugnisse über die Geschichte der Migration in Deutschland: Sprachlernspiele aus den 60er Jahren, das Zeugnis eines türkischen Jungen mit nur einer einzigen Zensur in Sport, Transistorradios, um Radiosender in der Landessprache zu empfangen. Ein passender Ort also, um mit rund 30 Teilnehmenden über das Verhältnis von Sprache und Migration zu sprechen.
„1955 ist ein Jahr, an das sich kaum jemand erinnert. Dabei hat das Anwerbeabkommen für Gastarbeiter, das die Bundesrepublik

Deutschland in jenem Jahr unterzeichnet hat, einen zentralen Einfluss auf die Entwicklung unserer Gesellschaft gehabt", resümiert Arnd Kolb in seiner Begrüßung. Mit den starken Migrationsbewegungen ab den 50er Jahren wird das Thema auch für Schulen relevant, allerdings zunächst nicht in seiner vollen Dimension erkannt: „Mehrsprachigkeit geht viel weiter als die bloße Unterscheidung in Herkunftssprache und Zweitsprache. Ein Kind bringt häufig eine Muttersprache mit, vielleicht sogar einen regionalen Dialekt. Zusätzlich lernt es die Alltagssprache und in der Kommunikation mit Gleichaltrigen die Jugendsprache. In der Schule kommt die Bildungssprache dazu, später ein oder zwei Fremdsprachen. Das ist eine großartige Leistung, die jedes einzelne Kind da vollbringt und eine Herausforderung zugleich", so Becker-Mrotzek. Anfangs wurden die Schülerinnen und Schüler in homogenen Gruppen und in ihrer Herkunftssprache unterrichtet, Deutsch kam allenfalls als Fremdsprache mit einem geringen Stundenumfang vor, erläuterte Michael Becker-Mrotzek zu Beginn seines Vortrags. Nordrhein-Westfalen richtete dann in den 80er Jahren sogenannte Vorbereitungsklassen ein, um den Kindern eine Teilnahme am Regelunterricht zu ermöglichen. Ergänzend fand muttersprachlicher Unterricht statt, denn noch immer ging man davon aus, dass die Kinder und Jugendlichen mit ihren Familien in ihre Herkunftsländer zurückkehren.

Diese Annahme jedoch hat sich nicht bestätigt – genauso wie jene, dass ab der zweiten Generation alle Kinder die deutsche Sprache beherrschen: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung ist auch in der zweiten und dritten Generation der Zugewanderten ein Thema. Zwar beherrschen Kinder mit Migrationsgeschichte, die in Deutschland geboren werden, die deutsche Sprache im Alltag. In der Schule fällt dann jedoch bei einigen auf, dass ihr Wortschatz Lücken aufweist, sie bestimmte grammatikalische Strukturen nicht kennen oder bestimmte Textsorten nicht beherrschen – also Probleme mit der so genannten Bildungssprache haben.

„Diese Entwicklung hat man 20 Jahre lang ignoriert: Erst mit dem PISA-Schock im Jahr 2000 entstand wieder ein Bewusstsein dafür, wie wichtig sprachliche Bildung ist", so Becker-Mrotzek. Allerdings fehlten Forschungsergebnisse und empirisch fundierte Konzepte, wie man Lehrkräfte darauf vorbereitet, Sprachförderbedarf zu erkennen und optimal zu fördern. Wie das aussehen kann bei zehn unterschiedlichen Herkunftssprachen und 30 Schülerinnen und Schülern in einer Klasse, so die Frage einer der Teilnehmenden. „Zum Beispiel kann man es den Schülern erlauben, einen Text erst einmal in ihrer Herkunftssprache zu verfassen oder die Aufgabe mit anderen Schülerinnen und Schülern in der Herkunftssprache zu klären, auch wenn die Lehrkraft dann nichts versteht. Oder individuelle Hilfestellungen geben in Form von Vokabeln oder Satzanfängen, das so genannte Scaffolding", so Becker-Mrotzek. Grundsätzlich gilt aber vor allem eines: „Mehrsprachigkeit ist ein Potenzial, und kein Defizit. Diese Haltung muss eine Lehrkraft entwickeln, sonst nützen alle Förderinstrumente nichts."

Mehrsprachiger Lesewettbewerb 2014
25. Juni 2014, Bezirksregierung Köln

Der Lesewettbewerb im Regierungsbezirk Köln soll Begeisterung für das Lesen und Vorlesen wecken und möchte mehrsprachige Schülerinnen und Schüler aller Schulformen für die Begegnung mit mehrsprachigen Büchern gewinnen. Aus der Sprachenvielfalt der teilnehmenden Schulen wurden für den diesjährigen Lesewettbewerb die Sprachen Arabisch, Portugiesisch, Spanisch und Türkisch ausgewählt.

Am 25. Juni lasen die 90 Finalistinnen und Finalisten der anfangs 1.500 Teilnehmenden in der Bezirksregierung ihr Lieblingstexte in der jeweiligen Herkunftssprache sowie auf Deutsch vor. Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 3 und 4 der Grundschulen sowie der Klassen 5 bis 8 aller weiterführenden Schulen konnten auf diese Weise ihr Können unter Beweis stellen.

Die Schirmherrschaft über den Lesewettbewerb übernahm die Kölner Regierungspräsidentin Gisela Walsken. Der Wettbewerb wurde vom ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln unterstützt.

Kooperation zwischen der Universität zu Köln und der Arbeitsstelle Migration: Unterstützungsangebote für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe I an QuisS-Schulen

In dem auf zunächst auf ein Jahr ausgerichteten Unterstützungsangebot für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe I geht es zum einen um wissenschaftliche Grundlagen des DaF- und DaZ-Unterrichts und eines bildungssprachlichen, an konzeptioneller Schriftlichkeit orientierten Regelunterrichts. Zum anderen steht die konkrete Unterrichtspraxis im Zentrum der Fortbildung. Grammatiksensibilisierung und Wortschatzvermittlung, Lernspiele und Chunks, Generatives Schreiben und der Umgang mit kleineren und größeren Sachtexten ist dabei ebenso von Bedeutung wie die intensive Auseinandersetzung mit Unterrichtsmaterialien, -methoden und -formen für diese äußerst sprachheterogenen Lerngruppen.

Die Inhalte der einzelnen Unterstützungsangebote im Schuljahr 2014/15 dienen gleichzeitig als Praxisexpertise für einen geplanten berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen, der ggf. ab dem Wintersemester 2015/16 über vier Semester angeboten werden soll.

Eingeladen zur Teilnahme im Schuljahr 2014/15 wurden Lehrkräfte an QuisS-Schulen, die Vorbereitungsklassen anbieten oder zukünftig anbieten möchten sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an QuisS-Schulen.

Projektetreffen des ZMI am 26. September 2014

„In den Kindergärten, Schulen und Universitäten sowie am Arbeitsplatz sind Diskriminierungen weit verbreitet und wirken sich negativ auf den Bildungserfolg, die Leistungsfähigkeit und Arbeitsmotivation der Betroffenen aus." Zu diesem Ergebnis kommt die Antidiskriminierungsstelle des Bundes in ihrem Bericht an den Bundestag, der im August 2013 veröffentlicht wurde und pädagogische Fachkräfte dazu auffordert, eine systematische Antidiskriminierungsarbeit in Bildungseinrichtungen zu initiieren und zu verankern.

Diesen Appell nahm das ZMI zum Anlass, seine Kooperationspartnerinnen und –partner zu einem Austausch über das Thema „Diskriminierung und Antidiskriminierungsarbeit im Bildungsbereich" im Rahmen des diesjährigen Projektetreffens einzuladen.

Am 26. September, dem Europäischen Tag der Sprachen, trafen sie sich im neu eröffneten Internationalen Zentrum des Caritas Verbandes in Köln-Sülz. Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Bildungsbereiche kamen zusammen, um sich mit dem Thema auseinander zu setzen.

Das Verhalten und die Haltung einzelner Menschen machen nur einen Aspekt der Diskriminierung aus; vielmehr prägt das Zusammenwirken verschiedener, ineinander greifender Systeme wie Gesetze und Verordnungen, Hierarchien, Rollen und Interessen das Verständnis von „Norm" und „Abweichung" in der Gesellschaft. Das machte Michaela-Schmitt-Reiners, Landesgeschäftsführerin NRW des Verbandes binationaler Familien und Partnerschaften an Beispielen aus dem Bildungsbereich deutlich.* So sind Personen Teile diskriminierender Strukturen und diskriminieren selbst oder zumindest profitieren sie von Diskriminierung anderer; dies genau und kritisch zu betrachten und die eigene Veränderung als Teil der Systemveränderung zu verstehen ist erforderlich für eine erfolgreiche Antidiskriminierungsarbeit.

In drei parallelen, von mit ZMI kooperierenden Trägern der Antidiskriminierungsarbeit in Köln angebotenen Workshops befassten sich die Teilnehmenden mit ausgewählten pädagogischen Ansätzen und Methoden der Antidiskriminierungsarbeit in den Schulen und anderen Bildungseinrichtungen.

Im Workshop „Sensibilisierung für Diskriminierung in Bildungseinrichtungen" stellte Mercedes Pascual Iglesias (Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Mittelrhein e.V., Integrationsagentur) den Anti-Bias-Ansatz als pädagogischen Ansatz zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten und Schulen vor. In Übungen beschäftigten sich die Teilnehmenden damit, reale Unterschiede z.B. in der Schulklasse zu erkennen und auch anzuerkennen. Es wurde erörtert, wie man die eigenen Ich– und Bezugsgruppen-Identitäten erkennen kann und welche Rolle sie spielen für das Respektieren von Vielfalt, das kritische Denken über Vorurteile und Diskriminierung sowie die Bereitschaft, sich Diskriminierungen zu widersetzen. Thematisiert wurden auch die eigenen Erfahrungen mit Sprachen, mit der unterschiedlichen Bedeutung von Sprachen im Leben und welchen Einfluss gesellschaftliche Machtverhältnisse auf persönliche Erfahrungen mit Sprachen haben.

Das Thema „Sprache" stand auch im Zentrum des Workshops „Rassismuskritischer Sprachgebrauch" unter der Leitung von Mira Ragunathan und Ilka Simon (Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V., AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln). Die Teilnehmenden befassten sich mit Fragen wie: Welche wichtigen Gründe sprechen dafür, sich mit der eigenen Sprache zu beschäftigen? Welche Bedeutung hat die eigene Wahrnehmung der Welt und wie wirkt sie sich auf die individuelle Sprache aus? Wie prägen die westliche beziehungsweise eurozentrische Weltsicht und gesellschaftliche Machtverhältnisse Weltkarten, Literatur, Medien, Lehrmaterialien? Wie kann ein Perspektivenwechsel vollzogen werden? Welche Alternativen gibt es zu den gängigen Begriffen und Ausdrücken im individuellen und gesellschaftlichen Sprachgebrauch?

Ihre Angebote zur interkulturellen und antidiskriminierenden Sensibilisierung von Kindern und Jugendlichen stellten Delia Durwen und Kornelia Meder (Caritasverband für die Stadt Köln e.V., Integrationsagentur/Antidiskriminierungsbüro) im dritten Workshop vor. Die Teilnehmenden erfuhren in Theorie und Praxis, wie Workshops für Schulklassen sowie Kinder- und Jugendgruppen je nach Charakteristika der Zielgruppen gestaltet werden können und lernten an Beispielen einige dafür gut geeignete Methoden kennen. In diesem Kontext wurde auch die Bedeutung von Erstkontakten und Kontaktpflege zwischen der anbietenden Einrichtung und den Bildungseinrichtungen für deren Öffnung gegenüber der Antidiskriminierungsarbeit thematisiert.

Bei der anschließenden Präsentation der Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum wurden mehrere Faktoren genannt, welche für die für Verhinderung und Bekämpfung von Diskriminierung eine zentrale Rolle spielen. Es sind insbesondere die Auseinandersetzung mit der Definition und das Erkennen von Diskriminierung, die Notwendigkeit der Selbstreflexion als Ausgang von Aktivitäten, das offene Reden über Diskriminierung, die Sensibilisierung und das Erlernen der Wertschätzung bereits in den ersten Lebensjahren der Menschen und Unterstützung durch politisches Handeln.

**Ihr Referat wurde wegen kurzfristiger Verhinderung der Verfasserin von Piraye Yeşiltaş vorgelesen.*

Fortbildungstag Deutsch 2014 am 15. November 2014

Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache

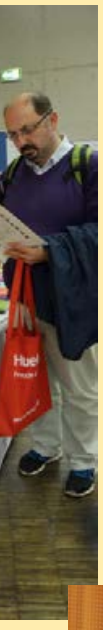
Wie jedes Jahr fand auch im Jahr 2014 dieser ZMI-Klassiker im November statt: der Fortbildungstag Deutsch – eine Weiterbildungsmöglichkeit für alle, die an der Förderung der deutschen Sprache im Bildungssystem beteiligt sind. Vom Elementarbereich bis zur Erwachsenenbildung haben Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte sowie Kursleiterinnen und -Leiter alljährlich die Chance, sich durch diverse Angebote rund um das Thema Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache sowie Herkunftssprache fortzubilden.

In diesem Jahr an der Universität zu Köln stattfindend und in Kooperation mit der Universität Bonn, den Volkshochschulen Köln und Bonn sowie dem ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration gemeinsam veranstaltet, war der Fortbildungstag Deutsch auch 2014 mit 260 Teilnehmenden ausgebucht.

Inhaltlich eröffnete Prof. Dr. Charles Berg (Universität Luxemburg) den Tag mit seinem Vortrag „Mehrsprachigkeit in superdiversen Kontexten als pädagogische Herausforderung", der auf sehr positive Resonanz bei den Teilnehmenden stieß. Allen Interessierten steht der Vortrag auf der Homepage des ZMI (www.zmi-koeln.de) zur Verfügung.

Anschließend fanden sich die Lehrkräfte zu insgesamt 24 Workshops am Vor- sowie Nachmittag zusammen, welche zur Auseinandersetzung mit vielfältigen methodischen sowie fachspezifischen Aspekten der Sprachförderung einluden.

Ergänzt wurde das Weiterbildungsangebot durch eine Fachausstellung führender deutscher Verlage und Partner aus dem Arbeitsfeld der Sprachförderung. Auf diese Weise hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit sich mit zahlreichen Informationen und Anregungen rund um das Thema einzudecken und sich darüber hinaus über ihr Wissen, ihre Ideen sowie ihre Erfahrungen aus allen Bildungsbereichen auszutauschen.



2. Welche Wüns

Mehrsprachigkeit im Gespräch am 19. Mai 2014: Mehrsprachigkeit im Elementarbereich

Wissenschaft trifft Praxis trifft Politik – das ist die Formel für das bewährte Veranstaltungsformat „Mehrsprachigkeit im Gespräch". Zum dritten Mal führte der Integrationsrat Köln in Kooperation mit dem ZMI sowie dem Kommunalen Integrationszentrum der Stadt Köln am 19. Mai 2014 im Historischen Rathaus ein interdisziplinäres Treffen für circa 200 Fachkräfte aus unterschiedlichen Bildungsbereichen sowie Vertreterinnen und Vertreter aus der Wissenschaft, Politik und Verwaltung durch. Dieses Jahr bildete die Mehrsprachigkeit im Elementarbereich den Schwerpunkt.

Die fachliche Diskussion orientierte sich an Fragen wie: „Welchen Einfluss haben wissenschaftliche Erkenntnisse zur Bilingualität auf die Bildungspraxis in Kindertagesstätten?", „Was tun Politik und Verwaltung, um eine effektive Umsetzung der Erkenntnisse zur natürlichen Mehrsprachigkeit voranzutreiben?" und „Wie kann in Köln eine mehrsprachige Erziehung in den pädagogischen Einrichtungen im Elementarbereich verankert und ausgebaut werden?"

Nach einer Begrüßung der Teilnehmenden durch Bürgermeisterin Scho-Antwerpes folgte ein Grußwort von Ministerin Ute Schäfer (Ministerin für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport), die ein großes Interesse des Landes an der Einführung und Etablierung von Mehrsprachigkeit im Elementarbereich und eine grundsätzliche Unterstützungsbereitschaft bei deren Umsetzung bekundete.

Im anschließenden Podiumsgespräch zwischen Carolin Krause (Leiterin des Jugendamtes der Stadt Köln) und Prof. Dr. Hans-Joachim Roth (Universität zu Köln) wurden die Ergebnisse einer Evaluation zur bilingualen mehrsprachigen Erziehung in den Einrichtungen des Caritasverbandes sowie eines Modellversuches des Jugendamtes in zwei Kölner Kindertagesstätten ausführlich diskutiert. Die einhellige Meinung war: Die herkunftssprachliche bilinguale Erziehung funktioniert gut und ist ein Zukunftsmodell für alle Kindertagesstätten, allerdings erfordert die Einführung dieses Modells einen erheblichen finanziellen Aufwand. Auch müsse darauf geachtet werden, dass die Eltern in diesen Prozess einbezogen werden.

Eine „Rückmeldung" aus der Praxis folgte in der Talkrunde unter dem Motto „Praxis geht" mit Erzieherinnen aus den bilingual arbeitenden KiTas Josefstraße in Köln-Porz, Casa Italia in der Kölner Altstadt und dem „russisch-deutschen Erzieherinnentandem" aus der KiTa Teufelsbergstraße in Köln-Chorweiler. Die Erzieherinnen berichteten aus ihrem vielfältigen Arbeitsalltag und betonten die Notwendigkeit einer personellen Aufstockung und gleichzeitigen Schulung der Fachkräfte bei der Einführung von bilingualen Gruppen.

Der Vorsitzende des Integrationsrates Köln, Tayfun Keltek, gab eine Standortbestimmung ab und formulierte politische Forderungen zur Einrichtung herkunftssprachlicher bilingualer Gruppen in mindestens zehn städtischen Kindertagesstätten. Hierbei verwies er auf einen einstimmigen Beschluss des Integrationsrates Köln und auf die Tatsache, dass bereits derzeit innerhalb der Gruppe der Erzieherinnen und Erzieher ein vielfältiges Sprachpotential vorhanden sei. Er kritisierte die Ungleichbehandlung der Sprachen und beschrieb die herkunftssprachliche bilinguale Erziehung als einen Akt der praktischen Willkommenskultur und ein gutes Mittel zur Bekämpfung des Rassismus in der Gesellschaft.

Impressum

Herausgeber:
ZMI
Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration
c/o
Diversity
Kommunales Integrationszentrum
Rheingasse 11
50676 Köln
www.zmi-koeln.de

Redaktion:
Rosella Benati
Jolanta Boldok
Michalina Trompeta
und Dr. Henrike Terhart

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren der jeweiligen Beiträge.

Editorial-Design, Satz & Layout:
Peter Liffers, agentur für unternehmenskommunikation
www.liffers-webdesign.de

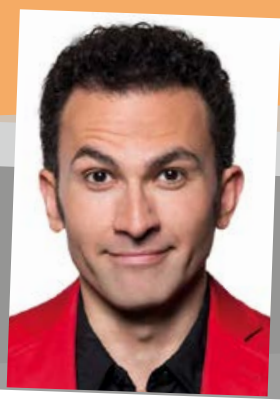
Auflage 2000
Köln, Dezember 2014

Abbildungsnachweis: Leyla Çakar-Winkel: Titelseite, S. 2, 4, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 46 und die Rückseite; Francesco Maria Basili S. 17, 18; Dr. Lotte Weinrich S. 21, 22; Maja Scheerer S. 23, 24, 25; Dietrich Hackenberg, DoMiD Köln S. 26; Hilal Günday S. 28, 30,31; Elisabeth Schmidt S. 32, 41, 42; Dr. Petra Heinrichs S. 39, 40; alle übrigen Bilder aus dem ZMI-Archiv

KANAKEN SCHNACKEN – DEUTSCHE UNTER SICH

Der Name ist Programm!

von Aladin El-Mafaalani und Fatih Çevikkollu



© Raimond Spekking

Was passiert, wenn ein deutscher Wissenschaftler und ein deutscher Kabarettist sich auf Kneipentour begeben? Natürlich. Viele andere Deutsche schließen sich den beiden an, Lehrer, Polizisten – von Aladin El-Mafaalani und Fatih Çevikkollu.

Ohne uns persönlich zu kennen, verabredeten wir uns vor einiger Zeit zu einer Kneipentour. Wissenschaft trifft Kabarett – und genau so war es. Wir sprachen kurz über unsere Heimatstädte, Dortmund und Köln, ganz kurz über die Situation in den Herkunftsländern unserer Eltern, Syrien und Türkei, aber hauptsächlich über die üblichen Themen: Arbeit, Familie, Fußball und die Lage der Nation.

Wir scheinen dabei einen offenen Eindruck gemacht zu haben, kontinuierlich stellten sich Menschen zu uns und diskutierten mit. Die Kneipentour entwickelte sich nach und nach zu einer Milieustudie. Diese vielen verschiedenen Gespräche gingen früher oder später in dieselbe Richtung: „Wenn doch alle so wären wie ihr". In den Gesprächen musste notgedrungen darüber gesprochen werden, was mit „alle" und wer mit „ihr" gemeint ist. Mit Bier und Zigarette lässt sich das Ganze sehr entspannt diskutieren.

Ein Mann fragte etwas unbeholfen: „Darf ich euch zuhören?" Und er durfte sogar mitreden. Irgendwann kam, was kommen musste: „Du hast eine ganz andere Kultur". Gegenfrage: „Wie hast du das denn jetzt festgestellt?" Reaktion: Stottern. Der Gesamtschullehrer wagte einen neuen Anlauf: „Ich meine, ihr könnt euch doch viel besser in die jungen benachteiligten Migranten hineinversetzen." Nachdem er ausführlich und in politisch korrekter Sprache geschildert hatte, was für Probleme seinen Schulalltag prägen, musste einer von uns beiden resümieren: „Du machst deinen Job seit 10 Jahren und redest so, als wärst du Berufseinsteiger. Du kannst doch nicht ernsthaft glauben, dass einer von uns das besser könnte als du, nur weil wir schwarze Haare haben! Ich glaube, du hältst von deinem eigenen Berufsstand weniger als ich." Zu unserer Überraschung hat uns der Studienrat für diesen kritischen Einschub eine Runde Schnaps spendiert – er hat es genau so verstanden, wie es gemeint war: kritisch und anerkennend zugleich.

Im Laufe des Abends kam ein junger Polizist, vielleicht Mitte 20, dazu. Er fand uns offenbar derart nett, dass er uns ganz unverfroren über sein Tätigkeitsfeld berichten musste: Er beschäftige sich mit Roma. Und er klärt uns in gutem Beamtendeutsch auf: Je nach Herkunftsregion hätten sich Roma auf eine andere Form der Kriminalität spezialisiert. Aber mehrfach betont er: „Alle Roma sind so, die sind einfach so. Das ist zum Kotzen!" Einem von uns wird es zu bunt: „Hör mal, wir können darüber reden, ob ihr unterbesetzt seid, ob Polizisten Supervision benötigen oder so, aber du kannst dich nicht darüber beschweren, dass du als Polizist mit Verbrechern zu tun hast. Und so menschenverachtend über eine ganze Gruppe zu sprechen und zu denken, ist echt keine gute Lösung." Er lacht und erwidert plump: „ Sozialromantik, hör auf, das ist Sozialromantik!" Ein Begriff, den man des Öfteren auch von bekannten Polizeifunktionären hört und der offenbar genauso zur Ausbildung bzw. Einsozialisation in den Beruf gehört, wie das Racial Profiling. „Woran soll man denn sonst entscheiden, wen man kontrolliert?!", stellt der Jungpolizist rhetorisch fragend in den Raum. Wenn wir ehrlich sind, entstand bei uns der Eindruck, als würde sich die Polizei zu einer lupenreinen Parallelgesellschaft entwickeln – oder war sie das schon immer? Zuletzt kommt aber die Erlösung, naja, unsere Erlösung: „Ihr seid voll korrekt!" Überhaupt seien Türken nicht mehr das große Problem, stellt er altklug fest.

Wir konnten wahrnehmen, was unser Bundesinnenminister kürzlich auch festgestellt hatte: Das Reden über Migration und Integration ist seit der Sarrazin-Debatte ehrlicher geworden – ja, genau: ehrlicher! Der selbsternannte Kritiker des Tugendterrors hat selbst eine Tugend gefördert. Und wir wissen, Ehrlichkeit ist nicht immer schön. Im Gegenteil: In manchen Kontexten ist Ehrlichkeit das Gegenteil von Höflichkeit, manchmal sogar das Gegenteil von Vernunft. Aber in jedem Fall weiß man, woran man ist.

Und wir sind ganz offenbar die Gewinner einer Ausgrenzungspraxis. Jung, aber nicht zu jung. Exotisch, aber nicht zu sehr. Akzentfrei, aber mit regionalem Dialekt. Trinken gerne Bier, manchmal auch viel. Gute Zuhörer, sehr gute. Unsere Gesprächspartner haben uns deutlich gemacht, dass wir erwünscht sind. Was nett gemeint war, ist doch ganz bemerkenswert: Während wir selbstverständlich da sind, weil wir nie woanders waren, besteht das Bedürfnis, uns willkommen zu heißen. Während wir beide – wie unzählige andere – längst (in) Deutschland mitgestalten, wird uns mitgeteilt, dass wir dazugehören (dürfen). Hinz und Kunz sehen sich auf der Grundlage optischer Merkmale wie selbstverständlich zu Juroren avanciert. Wobei unser Erscheinungsbild noch deutlich zugänglicher ist als unsere (Nach-)Namen.

Aus Fatih Çevikkollu und Aladin El-Mafaalani lässt sich auch nicht ohne weiteres ein griffiger Kolumnentitel ableiten. Daher wird das Programm zum Namen: „Kanaken schnacken: Deutsche unter sich". Der humorvollere von uns beiden kam auf den ersten Teil des Namens, der andere ergänzte passend. ◢

www.migazin.de/2014/04/17/der-name-ist-programm

Welch ein Glück, in Herrn Çevikkollu von der ersten Stunde an einen Botschafter für das Anliegen des *ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration* zu haben!

Durch seine Sprache des Kabaretts bringt er unsere mehrsprachige Wirklichkeit auf eine kritische und zugleich berührende Weise einem breiten Publikum nah und regt immer wieder neu zum Nachdenken an!

Die Steuerungsgruppe des ZMI

Mehrsprachigkeit
und Integration
in Köln!

ZMI online:

www.zmi-koeln.de