

2 | 2010

# ZMI MAGAZIN



**Mehrsprachigkeit konkret:  
Das ZMI 2010**

**Förderung der  
Mehrsprachigkeit durch  
lebenslanges Lernen**

**PROJEKTE • NACHRICHTEN  
VERANSTALTUNGEN**

Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln



# ZMI MAGAZIN

2 | 2010

## Leitartikel

- 4 A. Bitterlich: Mehrsprachigkeit konkret – Das ZMI 2010

## Wissenschaft und Forschung

- 7 A. Raasch: Förderung der Mehrsprachigkeit durch lebenslanges Lernen

## Praxis und Projekte: *Aktuelles aus dem ZMI*

- 12 S. Buschfeld, C. Schöneberger: PAGES – Projekt Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Sozialraum
- 14 Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen:  
Ein Interview mit Rosella Benati und Bernd Semrau
- 18 B. Blüggel: Rucksack – Mütter engagieren sich, damit ihre Kinder besser lernen
- 20 S. Stephany: Sprachsensibler Fachunterricht in der Lehrerbildung

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

- 22 A. P. Zeoli: Die Integration von Schülern voranbringen: Netzwerk für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte entwickelt sich rasch
- 24 A. Farmache: Bessere Integration in den Arbeitsmarkt durch weitere/berufsbezogene Sprachförderung
- 26 A. Backhaus, P. Meyermann: Studienangebote Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Bonn – Berufsorientierte Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für DaF/DaZ
- 28 M. Schmitt: Binational – ganz normal!?

## Land und Leute

### *Initiativen, Institutionen und Personen im Portrait*

- 30 K.-H. Heinemann: Fit für den Beruf – Migranten als Ausbilder im Portrait
- 32 M. Th. Eickhoff: Mehr Jugendliche, Eltern und Betriebsinhaber/-innen mit Migrationshintergrund für Berufsausbildung begeistern!
- 35 C. Basar: Integrationskurse – Ein (persönlicher) Bericht

## Zuletzt erschienen

- 37 Aktuelle Neuerscheinungen vorgestellt von S. Stephany

## Veranstaltungen

- 39 R. Benati, B. Blüggel: Bundesweites Treffen der deutsch-italienischen Schulen in Köln
- 39 B. Blüggel: RAA-Jubiläum: „15plus – Auf in die Zukunft“
- 40 R. Benati, A. Bitterlich: Gründung des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen
- 40 A. Bitterlich: didacta 2010
- 41 A. Bitterlich, B. Blüggel: Fortbildungstag Deutsch 2010

## Interkulturelle Glosse

- 42 von F. Çevikkollu

- 38 Impressum

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





# Mehrsprachigkeit konkret: Das ZMI 2010

von Axel Bitterlich

In diesem Jahr 2010 wurde unser Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) in Köln zwei ... es läuft – und es beginnt zu sprechen: Haben wir die ersten beiden Jahre nach der Gründung des ZMI am 8. April 2008 vorrangig dazu genutzt, unsere Organisationsstrukturen zu entwickeln, so konnten wir im Jahr 2010 auf dieser ersten, nun festen Grundlage die inhaltliche Arbeit intensivieren. Und dies mit beobachtbarem Erfolg:

Unter dem Dach des ZMI, versammeln sich mittlerweile 44 Institutionen, Projekte und Initiativen regelmäßig zum Austausch von Wissen, Ideen und Erfahrungen. Das ZMI wächst – und wird so immer mehr zu der zentralen Anlaufstelle für sprachliche Bildungsfragen in Köln, die wir weiterhin als gemeinsame Aufgabe der Beteiligten auf- und stetig ausbauen werden: Erklärtes Ziel der drei Kooperationspartner Bezirksregierung Köln, Stadt Köln und Universität zu Köln im ZMI ist es, alle Aktivitäten, Projekte und Initiativen zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten für Köln zu vernetzen, weiterzuentwickeln und auszubauen sowie mit Blick auf die verschiedenen Zielgruppen zu koordinieren. Das ZMI ist für Köln dabei, der Mittelpunkt dieses Austausches zu werden: Aktiv moderiert das ZMI deswegen die Begegnung von Projekten und Initiativen in und um Köln zu den Themen Sprachförderung, Mehrsprachigkeit und Integration – beispielsweise mit dem jährlichen, großen Projekttreffen. Diese Verbindungen untereinander möchten wir stärken, ohne die alltäglich Projektarbeit der Partner des ZMI zu belasten. Die unter dem Dach des ZMI versammelten Institutionen, Projekte und Initiativen werden zudem von uns beraten: Auf Nachfrage bietet das ZMI seinen Partnern jederzeit Hilfestellung und Unterstützung. Auftrag ist es darüber hinaus, zielgerichtet neue Aktivitäten anzustoßen. So haben wir in den Jahren 2009 und 2010 mehr als 85 % der uns zur Verfügung stehenden Mittel an die unter dem Dach des ZMI versammelten Institutionen, Projekte und Initiativen ausgeschüttet – für den Aufbau neuartiger Vorhaben wie für den Ausbau in Köln besonders erfolgreicher Konzepte. Indem das ZMI zu seinen Themen schwerpunktmäßig Aktivitäten auf den Weg bringt, in deren Rahmen verschiedene Ein-

richtungen gemeinsam – jenseits von Zuständigkeitsdebatten – daran arbeiten, dass sich die Bildungserfolge in Köln nachhaltig verbessern, betont und verkörpert das ZMI die Notwendigkeit von Kooperation. Wir blicken über den Tellerrand, um die Zusammenarbeit grundsätzlich zu befördern:

Das ZMI betrachtet alle Bereiche sprachlicher Bildung, von der Kindertagesstätte bis zum Seniorenkurs, und konzentriert sein Engagement insbesondere auf die Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen und Bildungseinrichtungen, um so Berührungspunkte zu identifizieren und damit Anknüpfungspunkte für unsere weitere Arbeit im ZMI zu bestimmen. Dabei unterstützen wir in gleicher Weise die Förderung der deutschen Sprache wie auch die Erziehung zur Mehrsprachigkeit – ist es doch Auftrag und Anliegen, die Vorteile der Mehrsprachigkeit für alle Kölnerinnen und Kölner erfahrbar zu machen. Und seit dem Jahr 2010 leisten wir, die Geschäftsführung des ZMI, dies nicht zuletzt auch durch die Entwicklung eigener, zukunftsweisender Modellprojekte – mit denen Perspektiven aufgezeigt werden sollen, wie die natürliche Mehrsprachigkeit von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte als wichtige Ressource systematisch genutzt werden kann. Gerade auch für die Förderung des Deutschen.

Die Modellvorhaben des ZMI nehmen die Forderung ernst, dass alle an ihrem jeweiligen Platz ihre spezifische Verantwortung übernehmen. Wir sind davon überzeugt und fühlen uns durch unsere Arbeit darin bestärkt, dass die Erzieherinnen und Erzieher, die Lehrkräfte, die Schulaufsicht und die Lehrer- und Erzieherausbildung, aber auch die Eltern, die Träger außerschulischer Bildungsangebote, die Weiterbildungseinrichtungen und die Kommune zusammenwirken

müssen: Dann kann Mehrsprachigkeit zu einer Chance für Köln und zu einem Gewinn für die gesamte Gesellschaft werden – wenn Menschen mit Zuwanderungsgeschichte entsprechend dem von der Europäischen Kommission geforderten lebenslangen Lernen in allen Bildungsbereichen gleichberechtigt mitwirken können. Dies möchten wir nachvollziehbar machen:

Raum für das gemeinsame Nachdenken darüber, wie jeder, dort wo er steht, (s)einen konkreten Beitrag leisten kann, bietet vor allem das ZMI-Magazin: Vor Ihnen, liebe Leserin, lieber Leser, liegt die zweite Ausgabe des Magazins unseres ZMI. War der inhaltliche Schwerpunkt der ersten Ausgabe im vergangenen Jahr 2009 (eher) der Arbeit im Elementarbereich und der Schule gewidmet, beschreibt die aktuelle Ausgabe nun (schwerpunktmäßig) Aktivitäten im Bereich der Erwachsenenbildung.

Albert Raasch erläutert in seinem Beitrag „Förderung der Mehrsprachigkeit durch lebenslanges Lernen“ eindrucksvoll, wie wichtig die Förderung von Sprachkenntnissen für die Länder Europas ist. Die Vision, die ideale europäische Bürgergesellschaft werde von Menschen geprägt, die über Fähigkeiten und Fertigkeiten in mindestens drei Sprachen verfügen, findet sich in inzwischen zahlreichen Beschlüssen und Strategiepapieren der Europäischen Union konkretisiert – zuletzt vor allem in der Mitteilung der Kommission „Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“ von 2005, die umfassende, systematische Bemühungen für die Mehrsprachigkeit aller EU-Bürger fordert; dabei sind für die EU alle Sprachen gleich wertvoll und förderungswürdig, nicht nur die Sprachen der EU-Mitgliedsstaaten. So verstanden leistet Sprach(-en-)förderung unmittelbar auch einen Beitrag zur Völkerverständigung in einer gesamt-europäischen Bürgergesellschaft.

Sprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen bilden eine zentrale Grundlage für ein funktionsfähiges wirtschaftliches und gesellschaftliches (Zusammen-)Leben. Will man dieses Potenzial nutzen, gilt es, nicht nur die natürliche Mehrsprachigkeit von Men-

## Hintergrund

## Modellprojekte des ZMI

In zurzeit vier Handlungsfeldern engagiert sich das ZMI mit eigenen, zukunftsweisenden Modellprojekten:

► **Modellprojekt für Seiteneinsteiger/-innen an der Ernst-Simons-Realschule**

Die auf Initiative des ZMI mit Beginn des Schuljahres 2009/2010 an der Ernst-Simons-Realschule mit zunächst sieben Kindern gestartete Seiteneinsteigerklasse läuft seit nunmehr gut einem Schuljahr mit inzwischen 15 Schülerinnen und Schülern.

► **Verbund Kölner Europäischer Grundschulen**

Gemeinsam mit Oberbürgermeister Jürgen Roters hat das ZMI am Montag, 23. November 2009 im Historischen Rathaus zu Köln den Verbund Kölner Europäischer Grundschulen gegründet.

► **Integrationshilfestellen**

Erstmals gemäß einem umfassenden Integrationskonzeptes vergibt die Bezirksregierung Köln im Sommer 2010 Lehrerstellenanteile an Kölner Schulen für die Verbesserung von Sprachförderung und Integration – begleitet vom ZMI als konzertierte Aktion gebunden an konkrete Inhalte.

► **Fortbildungstag Deutsch**

Erstmals am 2. Oktober 2010 veranstaltete das ZMI in Kooperation mit der Rheinischen-Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn den Fortbildungstag Deutsch „Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache“ – ein für Köln völlig neuartiges Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte aller Bildungsbereiche in der Tradition gemeinsamer Veranstaltungen der Stadt Köln (VHS), der Universitäten zu Köln und Bonn sowie der Fachhochschule Köln. Zukünftig soll ein Fortbildungstag pro Jahr stattfinden, alternierend an den Universitäten Köln (Schwerpunkt: Deutsch als Zweitsprache) und Bonn (Schwerpunkt: Deutsch als Fremdsprache).

Die vom ZMI initiierten Projekte zeigen beispielhaft auf, wie die Kompetenzen mehrsprachiger Menschen zu einem attraktiven Potenzial auch für die einsprachig deutschen werden; diese können eine Fremdsprache im lebendigen Kontakt erlernen, die die Zielsprache als ihre Muttersprache sprechen. In den vom ZMI entwickelten Modellvorhaben spiegelt sich die Überzeugung wider: Nur durch institutionen- und bildungsabschnittsübergreifende Zusammenarbeit lassen sich Sprachförderung und Erziehung zur Mehrsprachigkeit bestmöglich umsetzen.

schen mit Zuwanderungsgeschichte, sondern auch die Erziehung zur Mehrsprachigkeit Deutschsprachiger zu fördern. Europarat und Europäische Kommission fordern, dass jede Europäerin und jeder Europäer neben seiner Herkunftssprache mindestens zwei weitere (Fremd-)Sprachen beherrschen soll. Internationalisierung und Europäisierung setzen Mehrsprachigkeit voraus, natürliche Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen sind deshalb im Zusammenhang zu betrachten: Es gilt nicht allein, miteinander zu lernen, sondern zugleich immer auch voneinander zu

lernen – um den Anforderungen einer modernen Gesellschaft gerecht zu werden.

Im Namen des ZMI möchte ich mich bei allen ganz herzlich bedanken, die mit ihren Hinweisen und Anregungen dazu beigetragen haben, dass die zweite Ausgabe unseres Magazins nach unserer Einschätzung noch besser und auch schöner geworden ist als die erste. Wir planen weiterhin, ein Magazin pro Jahr zu veröffentlichen: Sprechen Sie uns also gerne weiter an, schreiben Sie uns. Wir freuen uns sehr, mit Ihnen ins Gespräch zu kommen und im Gespräch zu bleiben. ▲

## info

## Kontakt

Axel Bitterlich  
ZMI  
c/o RAA  
Willy-Brandt-Platz 3  
50679 Köln  
axel.bitterlich@uni-koeln.de

Weitere Informationen:  
[www.zmi-koeln.de](http://www.zmi-koeln.de)





# Förderung der Mehrsprachigkeit durch lebenslanges Lernen

von Prof. Dr. Albert Raasch

## Vorbemerkung: Wozu also die Mehrsprachigkeit?

Die Identität Europas definiert sich durch ein scheinbares Paradox: eine Einheit anzustreben und zugleich die sprachliche und kulturelle Vielfalt zu bewahren. In dieses Spannungsfeld gehört das sprachpolitische Problem der Förderung der individuellen und auch der territorialen Mehrsprachigkeit. Eines der vorrangigen sozialen und politischen Probleme europäischer Gesellschaften ist die Arbeitslosigkeit. Die Förderung von Sprachkenntnissen – muttersprachlichen, zweitsprachlichen und fremdsprachlichen – kann einen Beitrag zur Qualifizierung der Menschen leisten und zugleich mithelfen, soziale Kohäsion im zusammenwachsenden Europa zu fördern.

„Zwar wird Englisch wohl seine führende Rolle als Weltgeschäftssprache behalten, andere Sprachen werden jedoch den Ausschlag dafür geben, ob ein Unternehmen in der Masse untergeht oder sich im Wettbewerb profilieren kann. [...] Die Integration mehrsprachiger und multikultureller Beschäftigter ist von entscheidender Bedeutung.“ (Europäische Kommission, Bildung und Kultur, S. 5)

„Mehrere Forschungsstudien zeigen, dass auf den internationalen Märkten eine Vielzahl von Sprachen in Verbindung mit der kulturellen

Kompetenz benötigt wird, deren Aneignung in der Regel mit dem Erlernen einer Sprache einhergeht. Gleichzeitig haben Unternehmen immer mehr Schwierigkeiten, qualifiziertes Personal zu finden, dessen Sprachkenntnisse über ein Grundwissen der englischen Sprache hinausgehen. Dies wird als echtes Problem wahrgenommen.“ (Europäische Kommission, Bildung und Kultur, S. 7)

„Kleinen Unternehmen kann eine gute mehrsprachige Kommunikation neue Möglichkeiten eröffnen, die den Ausschlag für Erfolg oder

Misserfolg geben. Sprachkenntnisse sind ein Gewinn für alle unternehmerischen Aktivitäten, nicht nur für Verkauf und Vermarktung. Eine direkte Kommunikation aller Beteiligten auf allen Ebenen führt zur schnelleren Lösung von Problemen und vermeidet Verzögerungen.“ (Europäische Kommission, Bildung und Kultur, S. 8)

## 1. Lernphasen

Die zunehmende Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen wird allgemein anerkannt, die Realisierung der in dieser Feststellung enthaltenen Forderung aber lässt durchaus zu wünschen übrig.

Die europäischen Institutionen haben vielfältig und frühzeitig auf diese Tatsache hingewiesen. Als Beispiel zitieren wir ein Memorandum der Europäischen Gemeinschaften vom Jahr 2000, in dem die Fremdsprachenkenntnisse zu den Basisqualifikationen gezählt werden; diese Basisqualifikationen werden dort (auf S. 13) definiert

„als Kompetenzen, die Voraussetzung sind für eine aktive Teilhabe an der wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft – am Arbeitsmarkt und am Arbeitsplatz, in realen und virtuellen Gemeinschaften und in der Demokratie. Impliziert ist auch, dass diese Kompetenzen es Bürgern ermöglichen, eine Identität zu finden und sich Lebensziele vorzugeben. Einige dieser Fertigkeiten – so z. B. digitale Kompetenz – sind neu, während andere – zum Beispiel Fremdsprachenkenntnisse – für viel mehr Menschen als in der Vergangenheit wichtiger werden.“

Voraussetzung für den Erwerb dieser Basisqualifikationen ist das lebenslange Lernen. Der Erfolg der individuellen Bemühungen um lebenslanges Lernen hängt wesentlich von dem Zusammenspiel der institutionell definierten und determinierten Lernphasen ab. Der Wechsel von einer Phase in die nächste ist für das Erlernen einer Zweit-/Fremdsprache ein besonders kritisches Moment, der von der Linguistik, der Psychologie, der Pädagogik, der curricularen Planung, der Lehrerbildung und der Sprachenpolitik besonders aufmerksam analysiert wird. Das Hineinwachsen in eine neue Sprache (Zweit- oder Fremdsprache) im Kindergarten und in der Kita hat grundsätzlich eine größere Ähnlichkeit mit der Sprachenvermittlung in der Grundschule – während Grundschule und weiterführende Schule, insbesondere das Gymnasium, ihre Probleme miteinander haben, Kontinuität zu verwirklichen. Ob der Übergang von der weiterführenden Schule in das Fremdsprachenlernen der Erwachsenenbildung optimal ist, lässt sich anhand folgender Kriterien – formuliert in Form zentraler Leitfragen – entscheiden:

- ▶ Erfahren die Schüler/-innen, dass das schulische Lernen nur eine Phase, und zudem eine relativ (zur Erwachsenenbildung gesehen) kurze Phase, des Sprachenlernens ist?
- ▶ Werden die Schüler/-innen damit vertraut gemacht, dass das Sprachenlernen in der Erwachsenenbildung die natürliche Fortsetzung des schulischen Lernens ist?

▶ Erwerben Schüler/-innen in der Schule die Strategien, die für das anschließende Weiterlernen nötig sind?

▶ Lernen die Schüler/-innen zu beobachten, wie man vorgeht, um eine neue Sprache zu lernen?

▶ Wie weit sind die Lehrkräfte mit den Besonderheiten des Lernprozesses bei Erwachsenen vertraut?

Wer solche Fragen formuliert, bringt damit zweifellos eine gewisse Skepsis zum Ausdruck, die in die Forderung nach einem Abbau der institutionellen Grenzen mündet, damit das lebenslange Lernen im Fremdsprachenbereich nicht von diesen Blockaden behindert wird.

Nun könnte man versuchen, die Unterschiedlichkeit der Lernphasen als eine Chance zu sehen, und zwar in folgendem Sinne: Jede Phase hat ihre je spezifischen Merkmale, z. B. im methodischen Vorgehen, in den Lerninhalten, in den Lernmaterialien, in den institutionellen Strukturen usw. Diese Unterschiede könnte man nicht nur akzeptieren, sondern fruchtbar machen, indem jede Phase auf das Neue, andere hinweist, so dass man das lebenslange Lernen als abwechslungsreiches Kontinuum gestaltet und beschreibt und damit die Motivation für das Weiterlernen steigert. Die Voraussetzung für das Gelingen einer solchen Interpretation wäre, dass die Lernenden auf die je spezifischen Lernweisen aufmerksam gemacht werden, dass man sie ihnen erläutert und dass die Ausbilder/-innen jeder Phase die Vorgehensweise der anderen Phasen als gleichwertig anerkennen.

Es erscheint vielleicht nicht abwegig, beide Interpretationen miteinander zu verknüpfen.

## 2. Lernformen

Ein wichtiger Ansatz zur Förderung kontinuierlichen Sprachenlernens besteht in dem je angemessenen Gleichgewicht von formalem, nicht formalem und informellem Lernen.

Diese Begriffe werden ziemlich unterschiedlich definiert; wichtig aber ist die Unterscheidung

dieser drei Kategorien, da dann eine Umsetzung in die Praxis des Lernens und der Lernplanung möglich wird. In dem erwähnten Memorandum von 2000 lauten (auf S. 9f.) die Definitionen folgendermaßen:

„Es sind drei grundlegende Kategorien ‚zweckmäßiger Lerntätigkeiten‘ zu unterscheiden:

▶ Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.

▶ Nicht-formales Lernen findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z. B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).

▶ Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird.

Bislang war es in erster Linie das formale Lernen, mit dem sich die Politik beschäftigt hat und das die Ausgestaltung der Bildungs- und Ausbildungsangebote wie auch die Vorstellung der Menschen davon, was als ‚Lernen‘ angesehen wird, geprägt hat. Das Kontinuum des lebenslangen Lernens rückt das nicht-formale und das informelle Lernen stärker ins Bild.“

Die Bedeutung informellen Lernens geht aus folgender Feststellung hervor, die aber



zugleich auch die reale Situation andeutet, in der sich die Bewertung von Ergebnissen informellen Lernens derzeit noch befindet: „Wirklich mehrsprachige Personen haben ihre Sprachkenntnisse häufig außerhalb des formalen Bildungssystems erworben. Eine offizielle Anerkennung des nicht-formalen und informellen Lernens ist jedoch nicht die Regel [...]“ (Europäische Kommission, Bildung und Kultur, S. 5)

Von der zweisprachigen Kita über die Grundschule und die weiterführende Schule bis in die Erwachsenenbildung hinein ist das formale Lernen (in der Schule bzw. in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung) stets begleitet von mehr oder weniger ausgedehntem informellen Lernen; für eine Mehrzahl der Fälle mag gelten, dass der Anteil des informellen Lernens im Laufe dieser Zeit zunimmt, so dass das eigentliche Kontinuum darin zu sehen wäre.

### 3. Lernen durch Mobilität

Die Bedeutung dieser Lernformen für das Sprachenlernen wird deutlich, wenn man versucht, jenseits vom traditionellen Lernort Schule oder Kurs diejenigen Lerngelegenheiten zu erkennen, die neben der Schule existieren und genutzt werden.

Formales Lernen beinhaltet im Allgemeinen: Lernen in einer Gruppe; curricular geordnetes Lernen; Anleitung und Betreuung durch Lehrer; Benotung und Zertifizierung.

Beispiele für informelles Lernen sind: einen Fernsehfilm in der Fremdsprache sehen, im Internet surfen, an einem Gespräch in der Fremdsprache teilnehmen, ins Ausland fahren. Die große Bedeutung dieser Lernmöglichkeiten wird durch das Europäische Sprachportfolio deutlich sichtbar gemacht und in das Bewusstsein der Lernenden gerückt. Beruflich Tätige haben auch in ihrer Firma Gelegenheiten zu informellem Lernen: Gespräche,

Telefonate, Werbung, Beschreibungen, Fortbildungsmöglichkeiten, Besuch von Messen. Auslandsaufenthalte („learning by leaving“ CEDEFOP 2/2005, S. 3) sind eine wichtige Quelle informellen Lernens. Die Kopenhagener Erklärung, in der u. a. die Validierung von nicht formalem Lernen gefordert wird, sieht eine Verbesserung der Anerkennung von Ausbildungsleistungen im Ausland vor. Derartige Maßnahmen sind notwendig, denn:

„Die Mobilität der Beschäftigten ist weiterhin vergleichsweise gering. Nur 2 % aller Bürger im erwerbsfähigen Alter leben und arbeiten in einem anderen Mitgliedstaat als ihrem Heimatland. Fehlende Sprachkenntnisse ist das am häufigsten angegebene Hindernis für die innereuropäische Mobilität.“ (Europäische Kommission, Bildung und Kultur, S. 7; vgl. auch den „Aktionsplan für berufliche Mobilität“ für die Jahre 2007 bis 2010 in der Sozialagenda vom Februar 2008) Die sozialpolitische Agenda 2000–2004 hat daher ein

„Europäisches Portal zur beruflichen Mobilität“ geschaffen. „Es stellt für Arbeitssuchende eine einfache Möglichkeit dar, Informationen über freie Stellen und Jobchancen in ganz Europa zu bekommen.“ (Sozialpolitische Agenda 2005–2010, S. 12) Der Europass existiert seit 2005 als Online-Portal, das Arbeitgebern und Arbeitssuchenden gestattet, ihre eigenen Kompetenzen und Qualifikationen zu vergleichen.

#### 4. Mehrsprachigkeit

Wenn hier von lebenslangem Sprachenlernen die Rede ist und die Orientierung dabei auf die Förderung der Mehrsprachigkeit gelegt wird, muss man die Begriffe Sprache und Mehrsprachigkeit ebenfalls näher betrachten. Mehrsprachigkeit fordert die Europäische Gemeinschaft von den Bürgern Europas in folgendem Sinne: Kenntnisse in zwei weiteren Gemeinschaftssprachen (neben der eigenen).

Die Gründe hierfür sind zahlreich: Entfaltung der Persönlichkeit, Kennenlernen anderer Arbeitskulturen, Förderung der persönlichen und beruflichen Mobilität, Nutzung der beruflichen Chancen in einem Europa ohne Grenzen, Beitrag zu gegenseitigem Verstehen und Verständnis sowie zur sozialen Kohäsion, Förderung der europäischen Identität, Entwicklung einer angemessenen Lebensqualität.

Das Ziel dieser Mehrsprachigkeit erscheint jedoch noch in weiter Ferne, zumindest in der Bundesrepublik Deutschland.

„Die einzelstaatlichen Regierungen sind noch sehr weit von dem gemeinsamen Ziel entfernt, das die Mitgliedstaaten auf dem Gipfeltreffen im Jahr 2002 in Barcelona festgelegt haben, dem Ziel, dass jeder Schüler zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen erlernt.“ (Europäische Kommission, Bildung und Kultur, S. 5)

Die Aufzählung der Ziele, die mit dieser Mehrsprachigkeit verknüpft sind, lässt erkennen, dass die traditionelle Unterscheidung von Allgemein- und Berufssprache problematisiert werden muss. Am Arbeitsplatz sind allgemeinsprachliche Unterhaltungen ebenso anzutreffen wie fachsprachliche Gespräche.

Berufsorientierte Tests enthalten viele Aspekte der Allgemeinsprache; Beispiel: Business English Certificates. Dort findet sich auch eine sehr vorsichtige Definition der Testgegenstände: „to assess candidates to operate English in an international business environment“ (University of Cambridge, BEC, S. 3). Umgekehrt finden berufsorientierte Themen zunehmend, wenn auch zögerlich, Eingang in schulische Curricula (Beispiel: Lernplan Französisch im Saarland, 2008, S. 8), und die Lektüre einer Zeitung ist oftmals von hoher fachlicher Spezialisierung. Zur Vorbereitung auf das Sprachenlernen Erwachsener können Schulen dadurch beitragen, dass sie in die Strukturen einer Fachsprache (am besten anhand eines Beispiels) einführen; Kurse, in denen der Berufstätige nicht nur eine Sprache lernt, sondern auch die Merkmale einer Fachsprache kennenlernt, sind natürlich besonders effizient. Erwachsene, die sich für Sprachen im Hinblick auf berufliche Verwendung interessieren, sollten einige Leitlinien berücksichtigen:

► Eine Sprache lernen, das ist eines; über dieses Lernen einer Sprache gleichzeitig einen Zugang zu einer Sprachfamilie erhalten, ist ein zweites. Wer Französisch (Spanisch, Italienisch) lernt, lernt nicht nur diese Sprache, sondern lernt schon ein Stückweit die anderen romanischen Sprachen mit; mindestens was das Verstehen von Texten angeht; für slawische Sprachen gilt Ähnliches. Intercomprehension ist der wissenschaftliche Terminus hierfür.

► Es gibt eine lange Tradition, dass die Sprachen in Fächern nebeneinander her gelehrt und gelernt werden. Auch die Ausbildung von Lehrkräften ist nach Fächern organisiert. Im Menschen dagegen lässt sich beobachten, dass die gleichzeitigen Lernprozesse miteinander verknüpft sind. Durch Vergleiche mit anderen Sprachen kann man Sprachkenntnisse vertiefen; durch sogenannte falsche Freunde lassen sich Sprachkenntnisse festigen.

#### 5. Qualitätsentwicklung

Der Erwerb von Sprachkenntnissen gehört in die allgemeine berufliche Förderpolitik, auch auf europäischer Ebene (CEDEFOP Info 2005,

S. 5): „Übergreifendes strategisches Ziel der EU – und damit auch des Cedefop – im Bereich der beruflichen Bildung ist die lebenslange Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung.“ Es ist im Sinne der europäischen Zielsetzung, den Erwerb von Fremdsprachen in diesen Kontext einzubeziehen; dadurch bekommt auch das informelle Lernen eine weitere Dimension. Sprachkompetenzen haben daher ihren Platz im Europass, in den Maßnahmen der Qualitätssicherung, in den Bemühungen um Validierung informeller Qualifikationen, im europäischen Qualifikationsrahmen (EQF), im Leistungspunktesystem (ECVET). Entscheidend sind die europaweiten Beschlüsse im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses.

Wer nach Beispielen von konkreten, ausgezeichneten Projekten zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa sucht, findet diese u. a. in der Zusammenstellung „Sprachen für Europa“ in Europäische Gemeinschaften, GD Bildung und Kultur (2007). Erwachsene, die ihrerseits die Qualität ihres Lernprozesses erhöhen wollen, können folgenden Fragen systematisch und kontinuierlich nachgehen:

► Was will ich lernen? Fachliches, Kulturelles, Sprachliches, Nützliches, Politisches, Schönes, Lustiges, Aktuelles? Mündliches, Schriftliches? Kommunikatives?

► Wie will ich es lernen? Vernetzen, verlinken, assoziieren, einordnen in Hierarchien; verknüpfen mit Muttersprache/anderen Sprachen; Wortfamilien, Reihen, Chunks; mündlich mit schriftlich kombiniert; mündlich und schriftlich je getrennt; kognitiv, imitativ, mit vielen Wiederholungen?

► Wie viel Interesse, wie viel Zeit habe ich für das Lernen? Bin ich ein intensiver Lerner; Lernumgebung (Ruhe, abgelenkt); Hörprobleme? Vorkenntnisse: Kann ich Lautschrift lesen? Weiß ich, was Lernstrategien sind, wie man seine eigenen Leistungen einschätzt? Will ich das Lernen planen, spontan angehen, organisieren? Welche Lernerfahrungen habe ich gemacht? Woraus erklären sich Erfolge/Misserfolge? Will ich mit anderen lernen? Zeitweise? Will ich Kontakte (z. B. direkt, elektronisch, telefonisch usw.) mit parallelen

Lernern? Wie kann ich solche Kontakte herstellen? Wie will ich meine Lernbedürfnisse erkennen/auswerten/bewerten/kritisch analysieren? Will ich/kann ich institutionelles Lernen mit Selbstlernen kombinieren?

► Welche Lernmedien stehen zur Verfügung (Lehrbuch, Übungsbuch, Vokabeltrainer, Grammatik, CDs, CD-ROMS, Videos etc.)? Zeitungen? Internet? Computer? Kann ich damit umgehen? Materialien zur Lernberatung? Selbsteinschätzungsmaterial? Kulturelle Informationsquellen?

► Will ich Lernerfolge testen? Will ich meine Lernerfolge analysieren (z. B. für eine genauere Diagnose über Erfolge/Misserfolge/Defizite)? Will ich wissen, ob ich ein bestimmtes Niveau erreicht habe? Will ich wissen, wie ich im Vergleich zu anderen Lernern stehe? Weiß ich, wie man Selbsteinschätzungen durchführt/interpretiert/auswählt/beschafft?

► Brauche ich einen Lehrer? Zeitweise, regelmäßig, kontinuierlich, auf Anforderung? Was erwarte ich vom Lehrer? Was erwartet der Lehrer von mir?

► Welches Ziel hat mein Lernen? Kann ich Lernziele definieren? Kann ich Fertigkeiten, Kompetenzen, Wissen unterscheiden?

An diese punktuellen Bestandsaufnahmen schließt sich folgende Überlegung an: Wie verbinde ich diese Merkmale miteinander, also z. B. wie kann ich (mit meinem Lernhintergrund) das Arsenal an methodischen Möglichkeiten so nutzen, dass ich ein bestimmtes, mir wichtig erscheinendes Ziel erreiche?

Oder: Wie muss ich aufgrund des vorgegebenen Lernmaterials mein Zeitbudget planen und die vorhandenen institutionellen Möglichkeiten optimal nutzen? Idealerweise könnte ich die erwähnten Faktoren allesamt in ein Bezugsfeld integrieren und dieses Feld mit seinen vielfältigen Bezugsmöglichkeiten zur Grundlage meiner Lernaktivitäten (Planung, Durchführung, Evaluierung) machen. Dieses Lernmodell, das der Planung und Evaluierung des Lernprozesses dienen und ihn begleiten kann, hat den Zweck, die Qualität des Lernens zu erhöhen.

## Ausblick

Wie wichtig die Förderung von Sprachkenntnissen für die Länder Europas ist – und eingeschätzt wird –, das geht aus folgendem Zitat hervor: „Europa ist in Gefahr, den Kampf der Kompetenzen zu verlieren, da die Länder mit sich rasch entwickelnden Volkswirtschaften in Asien und Lateinamerika sehr schnell die Sprachkenntnisse und andere Kompetenzen erwerben, die für einen erfolgreichen Wettbewerb auf den Märkten von morgen erforderlich sind. Die Herausforderung besteht darin, Mehrsprachigkeit fest in allen Strategien zu verankern, die auf die Entwicklung des Humankapitals für die Zukunft abzielen.“ (Europäische Kommission, Bildung und Kultur, S. 8)

Wir haben in dieser Darstellung den Schwerpunkt auf den Bereich der Fremdsprachen gelegt. Wir möchten aber abschließend betonen, welche große Bedeutung Sprachkenntnisse für die Förderung der sozialen Kohäsion innerhalb unseres Landes haben. Zur Unterstützung zitieren wir:

„Mehrsprachigkeit ist auch ein Schlüsselement der Integration und ermöglicht den interkulturellen Dialog. Mehrsprachigkeit kann dabei helfen, die Situation von Millionen von Zuwanderern in Europa zu verbessern und sie in den Arbeitsmarkt einzugliedern. Eine wirkungsvolle Unterstützung der Zuwanderer beim raschen Erlernen der Sprache ihres Aufnahmelandes ist eine Voraussetzung für den reibungslosen Ablauf von Arbeitsvorgängen. Eine bessere Kommunikation unter den Beschäftigten erhöht Effizienz, Qualität und Sicherheit – Schlüsselparameter jeder Produktion. Die Sprachkenntnisse zugewanderter Arbeitskräfte können für ein Unternehmen sehr nützlich sein, wenn sie aktiver genutzt werden. Diese Mitarbeiter sind als Kulturvermittler und im Rahmen der Vertriebsressourcen sehr wertvoll.“ (Europäische Kommission, Bildung und Kultur, S. 10) ▲

## Literatur

CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP INFO 2 (2005). Thessaloniki: 2005.

Europäische Gemeinschaften, Generaldirektion Bildung und Kultur, Programm für lebenslanges Lernen: Sprachen für Europa. 30 Projekte zur Förderung des Spracherwerbs. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2007.

Europäische Kommission, Beschäftigung und Soziales, Sozialpolitische Agenda 2005 – 2010. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005, S. 12.

Europäische Kommission, Beschäftigung und Soziales, Sozialagenda 16 (Februar 2008). Brüssel 2008.

Europäische Kommission – Bildung und Kultur, Sprachen und Geschäftserfolg: Wettbewerbsfähiger durch Sprachkenntnisse. Empfehlungen des Wirtschaftsforums bei der Europäischen Kommission. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2008.

Kommission der europäischen Gemeinschaften, Memorandum über lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Dokument SEK (2000) 1832. Brüssel 30. 10. 2000.

Saarland, Ministerium für Bildung, Gymnasiale Oberstufe Saar, Lehrplan für das Fach Französisch. Saarbrücken: 2008.

University of Cambridge, ESOL Examinations, Business English Certificates (BEC). Handbook for Teachers. Cambridge: University of Cambridge, 2008.

Verband Österreichischer Volkshochschulen, Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene. Wien (2007).

Volkshochschulverband Thüringen, Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene. Ismaning: Hueber, 2007.

### info

#### Kontakt

Prof. Dr. Albert Raasch  
Romanistisches Institut  
Universität des Saarlandes  
Postfach 15 11 50  
66041 Saarbrücken  
ARMolfsee@aol.com



## PAGES: Projekt Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Sozialraum

von Sarah Buschfeld und Christiane Schöneberger

„In unserem Dorf gab es keine Schule.“, „Meine Lehrer sagten: „Das lernst Du sowieso nie!“ – so oder ähnlich antworten Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Alphabetisierungskursen der Volkshochschule Köln auf die Frage, warum sie die deutsche Sprache nicht oder nicht hinreichend lesen und schreiben können. Rund 47.000 Menschen leben in Köln, die über nur unzureichende Schriftsprachkenntnisse verfügen – und dadurch von gesellschaftlicher Teilhabe weitgehend ausgeschlossen sind.

Von Januar 2008 bis November 2010 bot die Kölner VHS daher im Rahmen des Verbundprojekts PAGES kostenlose Alphabetisierungskurse für Erwachsene in den Kölner Sozialräumen Meschenich/Rondorf, Ostheim und Chorweiler an. Das Kursangebot vor Ort hat vor allem geholfen, einige der Barrieren für die Kursteilnahme (Fahrtwege, Verlassen des gewohnten Lebensumfelds) von vorneherein abzubauen und so den Zugang zu Grundbildungsangeboten zu erleichtern. Durch die Vernetzung mit in den

Sozialräumen tätigen Einrichtungen wie ARGE oder Caritas, aber auch durch die Kooperation mit Schulen, Kitas oder Arztpraxen konnten die Kursangebote vielen Menschen bekanntgemacht werden; potenzielle Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden so direkt erreicht.

Die Kursarbeit wurde dabei von den Universitäten Köln und Siegen während der gesamten Projektlaufzeit wissenschaftlich unterstützt und begleitet. Die universitären Partner berieten die Dozentinnen und Dozenten bei der

Ausarbeitung von Unterrichtsmethoden und Materialien, erprobten alternative Konzepte für die Alphabetisierungsarbeit und begleiteten über die gesamte Projektlaufzeit von drei Jahren die Schriftsprachentwicklung der Teilnehmenden. Koordiniert wurde das Verbundprojekt von der Lernenden Region Netzwerk Köln.

Die Alphabetisierungsangebote richteten sich sowohl an Lernende mit Deutsch als Muttersprache als auch an Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. Die Lernvoraussetzungen für diese beiden Teilnehmergruppen sind jedoch immer durch sehr unterschiedliche sprachliche Hintergründe gekennzeichnet: Viele Teilnehmende deutscher Muttersprache müssen das Schriftsystem von Beginn an erwerben. Lernende von Deutsch als Zweitsprache hingegen verfügen zum Teil über grundlegende oder fortgeschrittene Schriftsprachkenntnisse in

ihrer Muttersprache, die ihnen beim Erwerb der deutschen Schriftsprache hilfreich sein können, aber auch zu Transferfehlern führen können. Für diese spezielle Zielgruppe ist es daher hilfreich, wenn auch die Lehrenden Grundkenntnisse über die Herkunftssprachen haben und strukturelle Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausgangssprachen und der Zielsprache Deutsch kennen. Um diese Idee der kontrastiven Alphabetisierung in die Praxis umzusetzen, bot das Teilprojekt *Literacy entwickeln* Fortbildungen für VHS-DozentInnen an und entwickelte kontrastive Lehr- und Lernmaterialien für den Einsatz in sprachlich heterogenen Lerngruppen. Auch für den Alphabetisierungsunterricht mit muttersprachlichen Lernerinnen und Lernern des Deutschen wurden Fortbildungsangebote zu Methoden und Grundlagen des Schriftspracherwerbs geschaffen. Für beide Zielgruppen verfolgten die Projektkurse einen ganzheitlichen Literacy-Ansatz:

Über die reine Lese- und Schreibfähigkeit hinaus sollten die Teilnehmenden auch zu einem kompetenten Umgang mit Schriftsprache befähigt werden, d. h. zu alltagsbezogenem und funktionalem Gebrauch von Schriftsprache, der vom Verfassen eines Einkaufszettels bis zum Lesen und Verstehen von Elternbriefen, Fahrplänen und Beipackzetteln reichen kann. Um die vorhandene Kompetenz in Sprach- und Schriftsprachbeherrschung bereits von Beginn des Lernprozesses an einschätzen zu können, wurde in enger Zusammenarbeit von WissenschaftlerInnen und VHS-DozentInnen ein langzeitiges und adaptives Diagnoseinstrument entwickelt: AdISLA – Adaptives Instrument zur Schriftsprachdiagnostik von Lernenden in Alphabetisierungskursen. Das Instrument steht den Lehrenden auch nach Ende der Projektlaufzeit zur Verfügung. Es wird erstmalig zur Einstufung bei Kursbeginn eingesetzt und erhebt die Entwicklungsstände der Teilnehmenden in

den Bereichen Sprachproduktion und Sprachverständnis. Im weiteren Verlauf des Lernprozesses wird das Instrument wiederholt flexibel eingesetzt, um die individuelle Entwicklung der Teilnehmenden zu dokumentieren. Schließlich lassen sich aus den Ergebnissen auch Implikationen für die unterrichtliche Praxis ableiten. Das Diagnoseinstrument ist als Teil eines umfassenden Portfolios angelegt, in dem die Entwicklungsstände und Schreibprodukte der Teilnehmenden gesammelt werden können, so dass ein langzeitiger Überblick über ihre Entwicklung und ihre Kompetenzzuwächse entsteht. Mit Hilfe des Portfolios lassen sich auch Lernziele formulieren und Lernetappen definieren. Das Verbundprojekt wurde im Rahmen der Alphabetisierungsdekade der UNESCO für drei Jahre finanziell vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt. ▲

## info

Ansprechpartner für weitere, inhaltliche Fragen sind  
Bettina Albrot  
(Lernende Region Netzwerk Köln)  
Kontakt: [bettina.albrot@bildung.koeln.de](mailto:bettina.albrot@bildung.koeln.de)

Prof. Dr. Christiane M. Bongartz,  
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek  
(Philosophische Fakultät, Universität zu Köln)  
Kontakt: [chris.bongartz@uni-koeln.de](mailto:chris.bongartz@uni-koeln.de),  
[becker.mrotzek@uni-koeln.de](mailto:becker.mrotzek@uni-koeln.de)

Prof. Dr. Klaus Künzel  
(Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln)  
Kontakt: [klaus.kuenzel@uni-koeln.de](mailto:klaus.kuenzel@uni-koeln.de)

Martina Morales  
(Volkshochschule Köln)  
Kontakt: [martina.morales@stadt-koeln.de](mailto:martina.morales@stadt-koeln.de)

Prof. Dr. Richard Huisinga  
(Universität Siegen)  
Kontakt: [huisinga@berufspaedagogik.uni-siegen.de](mailto:huisinga@berufspaedagogik.uni-siegen.de)

## Hintergrund

Offiziell endete das Projekt Pages am 30.09.2010 – damit endete auch die Verbundkoordination durch die Lernende Region. Doch das Thema Alphabetisierung und Grundbildung wird auch nach der Projektlaufzeit ein Schwerpunktthema der am Projekt beteiligten Partner bleiben. Für das Kölner Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung wird künftig Kai Sterzenbach, der Geschäftsführer der Lernenden Region, Ansprechpartner sein:

Lernende Region – Netzwerk Köln e. V.

Kai Sterzenbach

Wiener Platz 2a

51065 Köln

[http://www.bildung.koeln.de/regionale\\_projekte/alphabetisierung/buendnis/index.html](http://www.bildung.koeln.de/regionale_projekte/alphabetisierung/buendnis/index.html)

### Kontakt

Sarah Buschfeld  
Christiane Schöneberger  
Englisches Seminar  
Philosophische Fakultät  
Universität zu Köln  
Albertus-Magnus-Platz  
50923 Köln  
[sarah.buschfeld@uni-koeln.de](mailto:sarah.buschfeld@uni-koeln.de)  
[christiane.schoeneberger@uni-koeln.de](mailto:christiane.schoeneberger@uni-koeln.de)





# Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen

Ein Interview mit Rosella Benati und Bernd Semrau

► **ZMI:** Der Diplompsychologe und Publizist Mark Terkessidis kritisiert in seinem neuen Buch „Interkultur“, dass die Bildungspolitiker bei der Einschulung eine Art „Fünfziger-Jahre-Deutsches-Normkind“ in der Grundschule erwarten. Man kann beim Anblick aktueller Schulbücher tatsächlich diesen Eindruck gewinnen. Ist „Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“, DemeK abgekürzt, die Reaktion der Schulpraxis auf diese längst überholte angenommene Norm?

**Benati:** Spätestens nach PISA wurde klar, dass ein Umdenken erfolgen muss, damit alle Kinder in ihrem Sprachentwicklungsprozess angemessen gefördert werden können. Schulklassen sind immer heterogen, auch wenn sie sprachlich gesehen in den fünfziger Jahren gewiss homogener waren als heute, da die große Einwanderungswelle genau in diesen Jahren begann. DemeK ist ein Unterrichtsansatz, der allen Kindern zugute kommt – ob mit oder ohne Zuwanderungsgeschichte, ob aus bildungsfernen oder bildungsnahen Familien. Natürlich ist ein solcher Unterricht für viele Kinder von

Nutzen, auch für die Schülerinnen und Schüler, die deutscher Herkunft sind.

► **ZMI:** Was ist das Besondere an DemeK als Unterrichtsmethode?

**Benati:** Lehrerinnen und Lehrer haben gelernt, Kinder zu unterrichten, die Deutsch als Muttersprache haben. Bei der Entwicklung von DemeK haben uns Kolleginnen und Kollegen sehr geholfen, die Erfahrungen im Ausland bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache gesammelt hatten. Es ist oft schwer für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler, die Schwierigkeiten nachzuvollziehen, die Schülerinnen und Schüler mit dem Spracherwerb haben. Der erste Schritt in der Weiterqualifizierung ist deshalb eine „neue Begegnung“ mit der eigenen, der deutschen Sprache. Ich setze quasi eine andere Brille auf und sehe die Lehrbücher und den eigenen Unterricht mit anderen Augen. DemeK ist ein didaktisches Konzept für einen sprachsensiblen Unterricht. Es hat den Anspruch, sowohl die sprachlichen Kompetenzen als auch die noch bestehenden Lücken aller Kinder in der Klasse

zu berücksichtigen. Deutschkenntnisse, die im Unterricht erst noch erworben werden müssen, werden nicht vorausgesetzt. Das gilt vor allem für die gehobene Sprache, die für das Lernen von entscheidender Bedeutung ist.

► **ZMI:** Das klingt sehr grundsätzlich.

**Benati:** Das ist es auch. Es geht uns darum, die Bildungserfolge aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Wir sind jetzt im dritten Jahr DemeK und haben eine große Nachfrage.

► **ZMI:** Wie komme ich als Lehrkraft zu solch einer Weiterqualifizierung?

**Benati:** Da muss man zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe unterscheiden. Die Weiterqualifizierung ist zuerst für die Primarstufe entstanden, hier bezieht sie das ganze Lehrerkollegium ein. Das Programm wird der Lehrerkonferenz in einem zweistündigen „Schnupperkurs“ vorgestellt. Wenn sich die Lehrerkonferenz zur Teilnahme entschließt, verpflichtet sich das gesamte Kollegium für ein ganzes Schuljahr zur DemeK-Weiterqualifizierung. Alle nehmen dann an einem ganztägigen Termin und fünf Weiterqualifizierungsterminen

– in der unterrichtsfreien Zeit – zu je vier Stunden teil. Das Gelernte kann direkt am nächsten Tag in der Praxis umgesetzt werden. Im zweiten und dritten Jahr folgt eine Begleitung, die unterschiedliche thematische Angebote beinhaltet. Auch der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen in der jährlichen Netzwerkkonferenz gehört zum DemeK-Paket.

Mittlerweile gibt es ein umfangreiches Materialangebot für den täglichen Unterricht. In der Sekundarstufe I wird von 2010 an ein zweijähriger Qualifikationskurs für Kolleginnen und Kollegen verschiedener Schulen angeboten. Hier wird bei den Inhalten der Angebote zwischen denen mit dem Fach Deutsch und den anderen unterschieden.

**Semrau:** Wichtig ist, dass die Lehrpersonen sich auf einen längerfristigen Lernprozess einlassen. Eine Weiterqualifizierung besteht oft aus zwei Komponenten: Es wird eine Theorie vorgestellt, und dann werden dazu Praxisbeispiele gegeben. Nach einer solchen Weiterqualifizierung verändern – wie amerikanische Schulforscher herausgefunden haben – etwa zehn Prozent der teilnehmenden Lehrpersonen ihren Unterricht. Bei der DemeK-Weiterqualifizierung kommen drei weitere Komponenten dazu: Im Seminar werden Simulationen durchgeführt, in denen das Gelernte in die Tat umgesetzt werden kann. Dazu erfolgt ein Feedback. Schließlich findet ein langfristiges Coaching mit Unterrichtshospitationen statt. Das lässt hoffen, dass diese Weiterqualifizierung zu einer Veränderung bei 90 bis 95 % der Teilnehmenden führt. Das Ziel der Weiterqualifizierung ist eine Verknüpfung der beiden Lernorte Seminar und Unterrichtspraxis.

► **ZMI:** Sie sind für die Beratung der Trainerinnen und Trainer zuständig, die den beschriebenen Prozess bei den Lehrkräften anstoßen und begleiten. Können Sie das Vorurteil bestätigen, dass Lehrkräfte besonders schwierige Schüler sind?

**Semrau:** Die Lehrpersonen unterscheiden sich weder in ihrem Lernverhalten noch in ihrer Motivation von anderen Fortbildungsteilnehmenden. Bei der DemeK-Weiterqualifizierung geht es um einen Veränderungsprozess

in Verbindung mit einer unterrichtlichen Innovation. Gene Hall spricht von „stages of concern“, von „Stufen der Betroffenheit“ im Umgang mit einer Innovation. Jede Innovation bedeutet das Zurückstellen von bisher erworbenen Routinen, bedeutet Unsicherheit. Dies äußert sich in Phänomenen des Widerstands, die sich auf den verschiedenen „Stufen der Betroffenheit“ äußern.

Die erste Stufe beim Erfahren von etwas Neuem wird oft von einer sorgenlosen Neugier begleitet. In der zweiten Phase fragt sich die Lehrperson: „Was bedeutet das für mich in meiner konkreten Situation?“ Dann kommt der entscheidende Schritt, und die Lehrkraft beschließt, mit ersten Erprobungen zu beginnen. Diese Stufe erster Erprobungen ist meistens mit Krisen behaftet. Die bisherigen Routinen greifen nicht mehr. Danach fängt man an, neue, eigene Routinen zu entwickeln. Erst dann wird die Frage „Was nützt es den Schülerinnen und Schülern?“ aufgrund eigener Erfahrungen beantwortet.

► **ZMI:** Die Trainerinnen und Trainer fungieren also als eine Art Begleitung der Lehrkräfte im Prozess der Veränderung?

**Semrau:** Sie werden auf eine Begleitung der Lernprozesse der Lehrpersonen in diesem Stufengang vorbereitet. Widerstände sind durch die Kenntnis der eben erwähnten Stufen besser zu verstehen. Der Unterrichtsalltag ist schwierig, weil er sehr komplex ist. Häufig hört man bei den Fortbildungsveranstaltungen die Frage: „Wie geht das im Unterricht mit 30 Kindern, angesichts von Lehrplänen und Lernstandserhebungen, Zeitdruck und diesen Rahmenbedingungen?“. Das sind seriöse und ernstzunehmende Auseinandersetzungen mit der Umsetzbarkeit des Konzepts.

► **ZMI:** Welche Module machen das Konzept aus? Was wird konkret vermittelt?

**Benati:** Es gibt insgesamt sechs Module. Das generative Schreiben von Gerlind Belke steht im Mittelpunkt eines Moduls. Es geht aber auch um Sprachspiele und Lieder, die Bedeutung von „Chunks“ beim Sprachenlernen und allgemeine Sprachsensibilität. Gerade entwickeln wir ein Modul über die Berücksichtigung

von Mehrsprachigkeit im Unterricht. Im ersten Jahr findet die seminaristische Ausbildung statt, im zweiten Jahr werden die Lehrerinnen und Lehrer von den Trainern begleitet. Dann werden spezielle Themen vertieft und von den Lehrkräften in die Tat umgesetzt. Das findet nach Bedarf statt, z. B. weil eine Gruppe sich von einem Thema besonders angesprochen gefühlt hat. In der dritten Phase gehen die Trainerinnen und Trainer in die Klasse der Lehrkraft und initiieren eine Unterrichtseinheit, die sie der Kollegin oder dem Kollegen überlassen. So kann man sehen, ob das Konzept verinnerlicht ist.

► **ZMI:** Wer sind die Trainerinnen und Trainer?

**Benati:** Die Trainerinnen und Trainer kommen alle aus der Schule. Es sind Lehrkräfte, die für die Trainertätigkeit in dem Umfang freigestellt werden, wie es auch beim Einsatz im Kompetenzteam üblich ist.

Wir würden uns freuen, wenn Kolleginnen und Kollegen Interesse an einer Trainertätigkeit hätten. Die Nachfrage nach DemeK ist groß, nicht nur in Köln, sondern in ganz Nordrhein-Westfalen und auch in anderen Bundesländern, zunehmend auch aus Studienseminaren.

► **ZMI:** Das klingt so, als hätte dieser Ansatz der Weiterqualifizierung einen echten Bedarf getroffen. Weiterhin viel Erfolg! ▲

Das Gespräch führte Dr. Beate Blüggel.

info



**Kontakt**  
 Rosella Benati  
 ZMI  
 c/o RAA  
 Willy-Brandt-Platz 3  
 50679 Köln  
 rosella.benati@bezreg-koeln.nrw.de

Weitere Informationen:  
[www.zmi-koeln.de](http://www.zmi-koeln.de)



**ZMI**  
 Zentrum für  
 Mehrsprachigkeit  
 und Integration Köln

## Hintergrund

## Deme

## DemeK-Qualifikationskurs für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer der Sekundarstufe I

<b>Inhalt und Ziele</b>	<p>Die Teilnehmenden vertiefen und erweitern ihre linguistischen und grammatikalischen Kenntnisse, verstehen die Spracherwerbssituation in mehrsprachigen Klassen, eignen sich didaktisch-methodisches Handlungsrepertoire für den Deutschunterricht und die Kooperation von Deutsch- und Fachunterricht an, das sie im eigenen Unterricht erproben, reflektieren und weiterentwickeln, erproben verschiedene Formen produktiver Zusammenarbeit und reflektieren diese.</p>
<b>Teilnehmende</b>	<p>Angesprochen sind die Lehrpersonen, die in der Klasse 5 das Fach Deutsch unterrichten. Sie kommen aus den Haupt- und Gesamtschulen, die Integrationshilfestellen erhalten.</p>
<b>Dauer und Aufbau</b>	<p>Der DemeK-Qualifikationskurs dauert von September 2010 bis Juli 2012. Er setzt sich aus folgenden Elementen zusammen: acht ganztägige Präsenzseminare (zwei pro Halbjahr) mit Referaten, Einzel- und Gruppenarbeit, Unterrichtssimulationen die Teilnahme an Begleitungsterminen im Unterricht in Kleingruppen unter Anleitung der Trainerinnen und Trainer die Teilnahme am E-Learning eine kurze Dokumentation der Erprobung im eigenen Unterricht zum Abschluss (z. B. Sammlung von Schülertexten, Planung einer Unterrichtsreihe, Zusammenstellung von Unterrichtsmaterial u. Ä.)</p>
<b>Zertifizierung</b>	<p>Die Teilnehmenden erhalten nach Abschluss des zweijährigen Kurses ein Zertifikat. Voraussetzung dafür sind: die Teilnahme an den Präsenzseminaren die Erprobung der Seminarinhalte im eigenen Unterricht und die Teilnahme an den Begleitungsterminen die Bearbeitung der Aufgaben mit E-learning eine Dokumentation der Erprobung im eigenen Unterricht</p>

Ein Parallelkurs wird den Fachlehrkräften angeboten.



## DemeK-Weiterqualifizierungsreihe für die Primarstufe

<p><b>Inhalt und Ziele</b></p>	<p>Unterrichtsveränderung im Regelunterricht          Erwerb einer DemeK-Unterrichtsroutine.          Erarbeitung und gezielte Sammlung von DemeK-Unterrichtsideen          Genuskennzeichnungen als Basis des Grammatiklernens (DemeK in Klasse 1)          Spiele und Übungen zur Artikelsensibilisierung          Sprachrunden zum Verändern festgefahrener Sprachmuster/zum Eintrainieren grammatischer Strukturen          Die Arbeit an Gedichten und Texten zum Erlernen variabler Satzmuster/zur Anregung eigener Schreibprozesse          Unterstützende Unterrichtsmethoden bei der Wortschatzerweiterung und strukturierten Grammatikvermittlung          Reime, Bewegungsspiele und Zungenbrecher zum Sprach- und Grammatiklernen          Unterrichtsideen zur Anerkennung und Stärkung der verschiedenen Herkunftssprachen (Gelebte Mehrsprachigkeit)          Sprachstandsmessungen für den effektiven Einsatz von Sprachlernmöglichkeiten          Erarbeitung eines schulinternen DemeK-Curriculums</p>
<p><b>Teilnehmende</b></p>	<p>Angesprochen sind Gesamtkollegien aus Grundschulen. Die Kollegien erhalten einen DemeK-Schnupperkurs im Umfang von zwei Stunden. Es erfolgt ein Beschluss der Lehrerkonferenz.</p>
<p><b>Dauer und Aufbau der Weiterqualifizierung</b></p>	<p>Phase I (Gesamtkollegien ein Schuljahr)          Sie setzt sich aus folgenden Elementen zusammen:          eine ganztägige Veranstaltung (im Rahmen einer pädagogischen Konferenz)          vier Veranstaltungen à vier Stunden</p> <p>Phase II (Kleingruppe / Gesamtkollegien)          Sie dient dem Erwerb einer DemeK-Unterrichtsroutine durch die Erarbeitung und die gezielten Sammlung von DemeK-Unterrichtsideen: zwei bis drei Veranstaltungen pro Schuljahr</p> <p>Phase III (Kleingruppen)          Diese Phase unterstützt bei der Umsetzung der Weiterqualifizierungsinhalte und bei der Optimierung der Unterrichtsumsetzung. Es werden Vorbereitungen zu einer DemeK-Unterrichtssequenz durchgeführt. Es finden Hospitationen bei der Durchführung einer DemeK-Unterrichtssequenz statt.          nach Bedarf</p>
<p><b>DemeK-Netzwerktagung</b></p>	<p>Jährlich findet eine Netzwerktagung mit wechselnden Themenschwerpunkten statt. Sie werden durch Experten begleitet. Es findet ein angeleiteter kollegialer Austausch statt.</p>



# Rucksack – Mütter engagieren sich, damit ihre Kinder besser lernen

von Dr. Beate Blüggel

„Zweisprachige Kinder sind ein Schatz, und zwar nicht nur für ihre Familie, sondern auch für Köln. Zwei Sprachen beherrschen heißt auch zwei Kulturen kennen und zwischen diesen beiden Kulturen vermitteln können.“ Mit diesen Worten begrüßte der Kölner Oberbürgermeister Jürgen Roters kurz vor den Sommerferien neunzig Mütter zweisprachiger Kinder im Historischen Rathaus. Im Beisein des UN-Sonderberichterstatters Githu Muigai und der Projektverantwortlichen wurden diese Frauen, die das Rucksack-Projekt mit Leben erfüllt haben, durch die Vergabe von Diplomen geehrt.

Die Idee Rucksack stammt aus Holland – und sie funktioniert so: Mütter von Kindern aus einer Kindertagesstätte oder einer Grundschulklasse treffen sich jede Woche etwa zwei Stunden mit einer so genannten Elternbegleiterin. Sie erfahren, was ihre Kinder in der Kita bzw. in der Schule machen, mit welchen Themen sie sich beschäftigen, was gerade gelernt wird. Durch Anleitung und mit Hilfe von Arbeitsmaterialien – die sie in einem imaginären Rucksack mitnehmen – fördern die Mütter zu Hause gezielt die Herkunftssprache ihrer Kinder parallel dazu. Die Kinder lernen also Inhalte und das Vokabular sowohl auf Deutsch (in der Einrichtung) als auch in der Erstsprache (zu Hause). Wenn die Kinder beispielsweise lernen, die Uhr zu lesen, dann geschieht das morgens auf Deutsch und nachmittags auf Türkisch. Darüber hinaus bekommen die Mütter bei ihren wöchentlichen Treffen Informationen zu verschiedenen pädagogischen Fragestellungen; sie haben Gelegenheit, Erziehungsfragen zu diskutieren, eigene Themen einzubringen und so auch voneinander zu lernen.

Dem Verbund der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen, kurz RAA genannt, ist es zu verdanken, dass diese Idee nach Deutschland gekommen ist. Dass sie in Köln angekommen ist, ist ein Verdienst des Interkulturellen Dienstes in Köln-Mülheim. In der Zeit von 2004 bis 2007 fand ein Pilotprojekt an zwei Schulen in Mülheim statt. Das war so erfolgreich, dass 2007 zehn Grundschulen mit Rucksack begonnen haben

und 2008 zwei Kindertagesstätten. Aktuell sind elf Grundschulen und fünf Kindertagesstätten im Programm.

Viele Partner sind an der erfolgreichen Durchführung von Rucksack beteiligt: die federführende RAA Köln, die beteiligten Kindertagesstätten und Schulen, das Schulamt für die Stadt Köln und das Schulverwaltungsamt, das Jugendamt mit der Jugendförderung und dem Interkulturellen Dienst, die Katholische Familienbildung Köln e. V. mit zweien ihrer FamilienForen, die Bezirksregierung und das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration, das qualitätssichernde Maßnahmen finanziert. Bei Bedarf werden zu Einzelfragen weitere fachkundige Partner mit ins Boot geholt. Durch diese Vielfalt an Experten, die sich auch in der Steuerungsgruppe von Rucksack widerspiegelt, entstehen immer wieder wertvolle Synergie-Effekte.

Eine herausgehobene Rolle beim Gelingen des Projekts haben natürlich die Elternbegleiterinnen, durch deren Engagement die Gruppen mit Leben erfüllt werden. Sie sind das Bindeglied zwischen den Müttern und den Kindertagesstätten und Schulen, aber auch zwischen den Müttern und anderen Institutionen. Ihr Potenzial wird auch von anderen erkannt und genutzt: Zwei der Elternbegleiterinnen haben aus der Rucksackarbeit heraus 2009 eine Stelle im offenen Ganztage bekommen. In einer Gruppe ist daraufhin eine der Mütter zur Elternbegleiterin – wenn man so will – aufgestiegen.

Die erste große feierliche Diplomvergabe bedeutete die Erreichung eines Meilensteins für das Projekt. Für die beteiligten Frauen war es eine besondere Ehre, im Historischen Rathaus aus den Händen des Oberbürgermeisters, der Schuldezernentin Dr. Agnes Klein und des Vorsitzenden des Integrationsrats, Tayfun Keltok, die Diplome überreicht zu bekommen. Sie stellten die Rolle der Elternbegleiterinnen für den eigenen Erfolg besonders heraus und dankten ihnen für ihren Einsatz, der oft über verabredete Zeiten hinausgegangen sei.

Weit davon entfernt, sich auf den Lorbeeren auszuruhen, hat die Steuerungsgruppe des Projekts schon die nächsten Ziele vor Augen:

Stetige Optimierung ist ein wichtiges Anliegen der Projektkoordinatorinnen. Am Ende jedes Jahres findet ein Reflexionstag aller Verantwortlichen mit professioneller Moderation statt: Gelegenheit, das Bisherige zu evaluieren und Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten, die in die zukünftige Praxis eingebaut werden. Bislang wird Rucksack in Köln nur mit Türkisch als Herkunftssprache durchgeführt, eine Gruppe mit Russisch ist in Planung. Wünschenswert wäre eine Ausweitung auf weitere Sprachen, zumal die Materialien auch in anderen Sprachen vorliegen. Möglicherweise könnte in Zukunft auch eine gemischtsprachige Gruppe eingerichtet werden, in der die Mütter zu Hause die Materialien in ihrer jeweiligen Herkunftssprache verwenden; die Kommunikationssprache in der Gruppe müsste dann Deutsch sein. Ein großer Wunsch ist die bedarfsgerechte Ausweitung des Projekts auf ganz Köln. Leider lässt die Haushaltslage der Stadt das nicht zu. In den nächsten Jahren wird aber wenigstens der Teil von Köln-Mülheim, der im Rahmen des Bund-Länder-Programms „Soziale Stadt“ unterstützt wird, weitere Rucksack-Gruppen einrichten können.

Der bei der Diplomvergabe anwesende Githu Muigai hat sich in seinem Bericht an die Vereinten Nationen positiv über die Veranstaltung und das Projekt geäußert. Schön wäre es, wenn bis zum nächsten Besuch eines Sonderberichterstatters in Deutschland einige der qualitativen Pläne und der quantitativen Wünsche in Erfüllung gegangen wären. ▲

### info

#### Kontakt

Dr. Beate Blüggel  
ZMI  
c/o RAA  
Willy-Brandt-Platz 3  
50679 Köln  
beate.blueggel@stadt-koeln.de

Weitere Informationen:  
[www.zmi-koeln.de](http://www.zmi-koeln.de)





# Sprachsensibler Fachunterricht in der Lehrerausbildung

von Sabine Stephany

Eine Zweitsprache lernen im Fachunterricht? Geht das? Ja – eigentlich geht es gar nicht anders! Und so lernen See-Eun, Sonam, Salman, Marlon, David, Dilara, Zichong und Desiree, Schülerinnen und Schüler verschiedener Kölner Schulen, während der Sommerferien von Michael und Katharina, Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln, Mathematik – und gleichzeitig Deutsch. Es handelt sich dabei nicht um einen Nachhilfekurs in Mathematik. Es ist auch kein Deutsch als Zweitsprache-Intensivkurs. Es geht weit darüber hinaus und nennt sich „sprachsensibler Mathematikunterricht“.

Warum ist es so wichtig, sich auch im Fachunterricht mit Sprache auseinanderzusetzen? Die Antwort liegt eigentlich auf der Hand. Aus dem Schulalltag wissen wir – bestätigt durch eine Reihe von Studien der letzten Jahre – dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Bildungsbenachteiligungen erfahren und oftmals keinen oder keinen höherwertigen Schulabschluss erreichen. Dabei verfügen viele Schülerinnen und Schüler, zumindest die in Deutschland geborenen Schüler mit Migrationsgeschichte, häufig über hinreichende kommunikative Fähigkeiten in ihrer Zweitsprache Deutsch. Im Alltag kommen sie meist ohne Schwierigkeiten klar. Betrachtet man jedoch die sprachlichen Anforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Schule

gegenüberstehen, wird schnell deutlich, dass hier vor allem konzeptionell-schriftliche Fähigkeiten gefordert werden, die sich deutlich von der mündlichen Alltagssprache unterscheiden. Erfolg in der Schule setzt aber das Beherrschen der konzeptionell-schriftlichen Bildungssprache und damit auch das Beherrschen schulischer Fachsprachen voraus. Die Folge dieser Diskrepanz zwischen vorhandenen alltagsprachlichen Kompetenzen und der geforderten Bildungs-/Fachsprache der Schule sind häufig Lernrückstände in allen Fächern, da Inhalte nicht oder nur teilweise rezipiert werden und geforderte Texte nicht angemessen produziert werden können.

Das Beherrschen von Bildungs- und Fachsprache meint dabei deutlich mehr als nur das

Kennen und Nutzen von Fachwörtern. Die beiden Studierenden Michael und Katharina haben sich ein Semester lang im Rahmen eines Seminars mit Fachsprache und ihrer Vermittlung bei Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, beschäftigt. Sie haben Mathematiklehrbücher und mathematische Aufgabenstellungen auf Komposita, Substantivierungen, Ableitungen, Fremdwörter aus dem Lateinischen oder Griechischen, inhaltliche und sprachliche Dichte, wie komplexe Nominalphrasen, Passiv oder Passiversatzkonstruktionen, logische Beziehungen, Satzverknüpfungen, Formeln und nicht-lineare Texte hin untersucht, um nur einige zu nennen. Schülerinnen und Schüler müssen schließlich mit all dem umgehen können. Erschwerend kommt für sie hinzu, dass jedes Fach seine eigene charakteristische Fachsprache hat: Die mathematische Fachsprache ist beispielsweise anders als die Fachsprache der Biologie.

Wie wir aus der Zweitspracherwerbsforschung wissen, wird Bildungssprache nicht wie die Alltagssprache ungesteuert erworben, sondern ihr Erwerb bedarf der unterrichtlichen Steuerung, d. h., sie muss bewusst vermittelt

und schrittweise aufgebaut werden. Die Studierenden Michael und Katharina machen genau das während der zweiwöchigen Kurse „Sprachsensibler Mathematikunterricht“, die im Rahmen der vom Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln (in Zusammenarbeit mit der RAA und dem ZMI) durchgeführten Ferienschule in diesem Sommer zum zweiten Mal stattfanden. Sie haben jede Unterrichtseinheit auf sprachliche Anforderungen und Schwierigkeiten hin analysiert. Darauf basierend haben sie den Unterricht nicht nur aus fachlicher sondern auch aus sprachlicher Sicht geplant, wobei sie die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einbezogen haben. Statt die Sprache zu vereinfachen, haben sie sie angereichert, sind dabei vom Konkreten zum Abstrakten fortgeschritten. Sie haben mit See-Eun und den anderen Schülerinnen und Schülern über Sprache gesprochen, um deren Sprachbewusstheit zu fördern. Auch ihre Unterrichtsinteraktion haben sie verändert: Sie lassen Sonam und Salman und den anderen mehr Zeit zum Planen ihrer Äußerungen, sie warten auch mal 20 Sekunden auf eine Antwort. Auch der Redeanteil ihrer Schülerinnen und Schüler ist deutlich höher, als man es sonst aus den Klassenzimmern kennt.

Für Marlon, David und die anderen Schülerinnen und Schüler können die Kurse in der Ferienschule nur ein Anfang sein, denn zwei, vier oder maximal sechs Wochen sind kurz. Der Erwerb von Bildungssprache ist jedoch ein langwieriger Prozess. Sie zu vermitteln, kann nicht (nur) Aufgabe des Deutschunterrichts oder gar des DaZ-Unterrichts sein. Im Gegenteil: Alle Fächer haben, festgeschrieben in den Bildungsstandards, den Auftrag zur Vermittlung der jeweiligen Fachsprache. Zudem werden Fachinhalte nur durch Fachsprache adäquat wiedergegeben. Daher muss auch und vor allem der Fachunterricht dazu genutzt werden, den Erwerb der Fach- und Bildungssprache in der Zweitsprache zu unterstützen. Das Ziel muss es sein, Fachkompetenz und fachsprachliche Kompetenz gemeinsam im jeweiligen Fachunterricht zu vermitteln, so dass allen Schülerinnen

und Schülern – nicht nur den monolingual deutschen – ein Zugang zur Bildungssprache ermöglicht wird.

Studierenden, Lehrerinnen und Lehrern des Fachs Deutsch ist noch am ehesten bewusst, dass sie konzeptionell-schriftsprachliche Kompetenzen von Zweitsprachlernern fördern müssen. Während der universitären Ausbildung wird dies in Vorlesungen und Seminaren vermittelt. Doch auch Studierende anderer Fachrichtungen und Fachlehrerinnen und Fachlehrer, die kein Deutsch unterrichten, müssen dafür qualifiziert werden, sprachliche Anforderungen und Schwierigkeiten in ihren eigenen Fachgebieten zu erkennen und eine Sensibilität dafür entwickeln, dass Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern häufig auf sprachliche Schwierigkeiten zurückzuführen sind. Für sie ist es wichtig, ein Instrument an die Hand zu bekommen, das hilft, die vorhandenen sprachlichen Hürden abzubauen, ohne dabei Sprache und Fachinhalte zu vereinfachen. Wie könnte aber ein solches Modell, das eine Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen herstellt, aussehen? Was ist es, das den Unterricht von Michael und Katharina von einem traditionellen Mathematik- oder Deutschunterricht unterscheidet?

Hier lohnt sich ein Blick in den englischen Sprachraum. In den USA und Australien, die sich ähnlichen Herausforderungen gegenüber sehen, wurden Modelle entwickelt, die es ermöglichen Fachunterricht „sprachsensibel“ zu gestalten.

In den USA entwickelten MaryEllen Vogt, Jana Echevarria und Deborah J. Short das „Sheltered Instruction Observation Protocol“, das SIOP-Modell. Dieses Modell zur Unterrichtsplanung besteht aus 30 Merkmalen, die zu acht Komponenten zusammengefasst sind, beispielsweise Unterrichtsplanung, Aktivierung von Vorwissen oder Interaktion. Es wird genutzt, um Lehrerinnen und Lehrern ein wissenschaftlich fundiertes, durchstrukturiertes und praktikables Modell an die Hand zu geben, mit dem sie Zweitsprachlernern des Englischen helfen können im Fachunterricht zu partizipieren und ihre Fachsprachkompetenz zu erweitern.

In Australien entwickelte Pauline Gibbons den Ansatz des Scaffolding (engl. „Baugerüst“), bei dem die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern systematisch auf- und ausgebaut wird. Ein zentraler Punkt auch hier ist, dass dies nicht isoliert geschieht sondern innerhalb des Fachunterrichts durch die Fachlehrerinnen und -lehrer. Die Schülerinnen und Schüler nähern sich dem Unterrichtsgegenstand über ihre Alltagssprache und über konkrete Anschauung an, die ihre eigenen Erfahrungen und Vorkenntnisse einbezieht. Erst im Verlauf der Unterrichtseinheit erfolgt dann eine Konzentration auf neue sprachliche Mittel, Fachbegriffe und Wendungen, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler eigene schriftliche Produkte herstellen und Fachtexte verstehen lernen.

Michael und Katharina haben sich mit dem Ansatz des Scaffolding auseinandergesetzt und diese Prinzipien erprobt, auch wenn man im Unterrichtsgeschehen nicht auf Anhieb auf alles achten kann. Aber nicht nur Dilara, Desiree und die anderen haben viel gelernt – Mathematik und Deutsch. Michael und Katharina sind durch diese unterrichtliche Erfahrung dafür sensibilisiert, welche sprachlichen Anforderungen in Mathematikaufgaben stecken und wie man die daraus entstehenden Schwierigkeiten und Probleme überwinden kann: nicht durch Vereinfachung von Sprache, sondern durch systematischen Aufbau von Sprachkompetenzen. ▲

## info

### Kontakt

Sabine Stephany  
Institut für  
Deutsche Sprache  
und Literatur II  
Philosophische Fakultät  
Universität zu Köln  
Gronevaldstraße 2  
50931 Köln  
sabine.stephany@uni-koeln.de



### Weitere Informationen:

[www.uni-koeln.de/sprachfoerderprojekt](http://www.uni-koeln.de/sprachfoerderprojekt)

## Stadt und Land Ideen und Projekte aus der Region

### Die Integration von Schülerinnen und Schülern voranbringen: Netzwerk für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte entwickelt sich rasch

von Dr. Antonietta P. Zeoli

Netze vernetzen: „Lehrerinnen und Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte können einen wichtigen Beitrag zur Integration von Kindern und Jugendlichen leisten“, erklärt Dr. Antonietta P. Zeoli, Landeskoordinatorin des Netzwerks der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Lehrerinnen und Lehrer nicht deutscher Abstammung bringen vieles mit, was die Schule bereichern kann. So können sie beispielsweise aufgrund eigener Erfahrungen besser nachvollziehen, welche Probleme, aber auch welche Chancen das Aufwachsen in einer Kultur mit sich bringt, die teilweise anders ist als die der eigenen Eltern. Häufig sind sie zweisprachig aufgewachsen und können sich in Kinder hineinversetzen, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als in der Schule.

Das Netzwerk hat sich seit seiner Gründung auf Initiative des Ministeriums für Schule und Weiterbildung im November 2007 rasch entwickelt – die Zahl der Mitglieder ist von 24 auf über 400 gestiegen. Die Ziele des Netzwerks

bestehen unter anderem darin, unter Migrantinnen und Migranten für den Lehrerberuf zu werben, Studierende und Referendare mit ausländischer Herkunft zu begleiten und Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund

miteinander zu vernetzen und zu unterstützen. Besonders interessiert ist das Netzwerk auch an einem regen Austausch mit Lehrkräften, die nicht über bilinguale und bikulturelle Erziehungserfahrungen verfügen. Das Netzwerk wird sowohl von der Regionalen Arbeitsstelle für ausländische Kinder und Jugendliche (RAA NRW), als auch dem Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales sowie dem Schulministerium unterstützt.

Während ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen ausländische Wurzeln hat, ist dies lediglich bei ein und zwei Prozent der Lehrerinnen und Lehrer der Fall. Aber gerade Lehrkräfte mit Zuwanderungsbio-graphien sind Vorbilder für gelungene Integration und können als Mittler zwischen den

Kulturen fungieren. Damit ihre Zahl in Zukunft wächst, sieht der Integrationsplan der Landesregierung vom Juni 2006 unter anderem vor, unter den Abiturientinnen und Abiturienten mit Zuwanderungsgeschichte gezielt für den Lehrerberuf zu werben. Das ist allein schon vor dem Hintergrund der Herausforderungen des demografischen Wandels und dem prognostizierten Fachkräftemangel wichtig. Auch die Nennung des Projektes im Koalitionsvertrag Bündnis 90/Grüne & SPD zeigt, dass von diesem erfolgreichem Vorhaben noch einiges zu erwarten ist.

Die Netzwerkmitglieder möchten über den Lehrerberuf informieren und für den Lehrerberuf in Oberstufenklassen und im Rahmen von Berufsberatungstagen in Nordrhein-Westfalen werben. Das Netzwerk muss bekannter werden, damit Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte sich melden und erfasst werden können. Deshalb soll verstärkt Öffentlichkeitsarbeit betrieben werden. Hinzu kommt die Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden oder Referendarinnen und Referendaren. Der Auftakt dazu erfolgte im November 2009 in Zusammenarbeit mit der Universität Dortmund. Ein reger Informationsaustausch zwischen Migrantenorganisationen und Elterninitiativen wird ebenfalls angestrebt. Schule muss gesellschaftliche Realität reflektieren. Für alle Lernerinnen und Lerner ist der schulische Kontext ein wichtiger Bestandteil des Alltags. Interkulturelle Öffnung von Schule muss daher alle Ebenen unserer Bildungsarbeit betreffen: Elternpflegschaft, Schulleitung, Fachleitung, Lehrerkollegium und alle Schülerinnen und Schüler.

Im Zusammenhang mit Migration haben sich die Medien daran gewöhnt, die Sprach- und Integrationsdefizite in den Vordergrund zu stellen. Die Zahl der Zuwanderkinder, die die Schulen in NRW ohne Abschluss verlassen, ist zweifelsohne zu groß. Dieses Faktum darf nicht verdrängt werden, allerdings sollten in diesem Kontext die talentierten, schulinteressierten und auch erfolgreichen Zuwanderer nicht außer Acht gelassen werden. Eben diese Erfolgsgeschichten sind ein wichtiger



Motivationsfaktor in Beratungssituationen mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern nicht deutscher Herkunft. Dieses Leitmotiv begleitet die Informationsreihe des Netzwerks der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte für Eltern und Kinder italienischer Herkunft in Zusammenarbeit mit dem Italienischen Generalkonsulat in Köln. Die Lehrkräfte des Netzwerks italienischer Herkunft haben Workshops im Ehrenamt zu Themen wie: bilinguale Erziehung, Übergang Schule/Beruf oder Schulformwechsel angeboten.

Die stetig steigende Zahl von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte, die sich für die ehrenamtliche Arbeit im Netzwerk interessiert, zeigt, dass es die erfolgreichen Kinder der sogenannten „Gastarbeitergeneration“ gibt und sie eine wertvolle Ressource im Arbeitsalltag der Schule in NRW sind. Sie kennen viele Probleme aus eigener Erfahrung. „Diese Lehrkräfte leisten eine wichtige Integrationsarbeit und tragen zur Öffnung der Lehrerkollegien bei. Die Erfahrungen zeigen, dass diese Lehrerinnen und Lehrer im Bereich des interkulturellen Lernens, aber auch durch ihre Mehrsprachigkeit im besonderem Maße geeignet sind, Eltern mit Migrationshintergrund bei der Laufbahnberatung ihrer Kinder zur Seite zu stehen. Sie kennen viele Probleme, und ihre Fähigkeit des authentischen Perspektivwechsels in nicht immer leichten Beratungssituationen macht ihre Arbeit im Kollegium wertvoll“, so

Herr Verfürth Schulleiter am Montessori Leibniz-Gymnasium in Düsseldorf im Nachklang der Netzwerkjahresfeier im November 2009.

Auch in diesem Jahr vergibt das Netzwerk Stipendien zur Teilnahme am Schülercampus „Migranten werden Lehrer“. Angehende Abiturienten, die sich für ein Lehramtsstudium interessieren, können teilnehmen. Die Bewerbungsfrist endete am 5. Dezember 2010. ▲

Weitere Informationen dazu und zur Arbeit im Netzwerk unter:

[www.raa.de/mehr-lehrkraefte-mit-zuwanderung0.html](http://www.raa.de/mehr-lehrkraefte-mit-zuwanderung0.html)

## info

### Kontakt

Dr. Antonietta P. Zeoli  
Landeskoordination Lehrkräfte mit  
Zuwanderungsgeschichte, RAA NRW  
c/o RAA Düsseldorf  
Burgplatz 2  
40213 Düsseldorf  
[antonietta.zeoli@hauptstelle-raa.de](mailto:antonietta.zeoli@hauptstelle-raa.de)



**Projekt**  
Lehrkräfte mit  
Zuwanderungsgeschichte

## Weitere/berufsbezogene Sprachförderung: Bessere Integration in den Arbeitsmarkt

von Andreea Farmache



Valeri S. betritt um 9:00 Uhr die Kita im Kölner Norden und zwölf erwartungsvolle kleine Racker zwischen einem und drei Jahren stürzen sich auf sie, drücken und begrüßen sie lachend und mit lautem Kreischen – so geht das jeden Morgen. Seit etwa drei Monaten arbeitet Valeri in dieser Kita – und sie ist wie verwandelt seitdem. Sie hat eine befristete Stelle als Erzieherin erhalten und sie plant, im Herbst an einer Fachhochschule mit dem Studium der Erziehungswissenschaften zu beginnen. Gerade ist sie dabei, die letzte Hürde vor ihrem angestrebten Berufsziel beiseitezuräumen: die Anerkennung ihrer portugiesischen Schul- und Berufsabschlüsse in Deutschland. Sie ist glücklich und macht einen fröhlichen und selbstbewussten Eindruck. Das war nicht immer so.

Valerie kam vor drei Jahren mit ihrem Ehemann und den beiden Kindern aus Guinea-Bissau über Portugal nach Deutschland und war zunächst Hausfrau. Sie war nicht sehr zuversichtlich, hier in ihrem Beruf wieder tätig werden zu können. Ihre geringen Deutschkenntnisse hinderten sie daran, sich beruflich zu orientieren und eine Beschäftigung zu finden. Nach einigen Anfangsschwierigkeiten besuchte sie sechs Monate den Integrationskurs und erlangte Grundkenntnisse der deutschen Sprache. Im Anschluss daran wollte sie ihre Kenntnisse weiterhin verbessern, um auch im Arbeitsleben bestehen zu können. Als sie Monate später von dem Kursangebot „Berufsbezogene Deutschförderung für Migranten“ hörte, das in Köln im April 2009 gestartet wurde, zögerte sie nicht lange, marschierte schnurstracks zur nächsten Infoveranstaltung, meldete sich an und erhielt einige Wochen später eine Teilnahmezusage.

„Der Kurs war prima und hat mir sehr geholfen. Das Praktikum hat mich persönlich weitergebracht und ich habe mein Deutsch verbessert. Ohne Hilfe hätte ich es alleine nie geschafft, meine Abschlüsse so schnell anerkennen zu lassen. Zur Zeit jobbe ich in einer Kölner Kita.“, so Valeri.

Worum geht es in diesem mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanzierten und vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge organisierten Programm?

Die berufsbezogene Sprachförderung ist ein Kursangebot für alle Menschen mit Migrationshintergrund, die eine berufsbezogene sprachliche und fachliche Weiterqualifizierung benötigen, um Chancen auf dem ersten Arbeitsmarkt zu haben oder ihre bestehende berufliche Situation zu verbessern. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sollten bereits die Integrationskursangebote ausgeschöpft haben und über solide Deutschkenntnisse auf

dem Niveau A2/B1 verfügen. Das Programm richtet sich insbesondere an Menschen, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Diese können ALG I oder ALG II beziehen. Man kann aber auch teilnehmen, wenn man bereits in einem Betrieb beschäftigt ist oder keine Sozialleistungen bezieht.

Im Vorfeld der Maßnahme wird eine persönliche Kompetenzfeststellung in Form eines Profiling statt. Dabei werden unter anderem Informationen zur beruflichen Qualifikation und zum beruflichen Werdegang sowie zum gegenwärtigen Sprachstand eingeholt. Auf der Basis dieser Daten werden entsprechend dem Sprachniveau und den Berufswünschen der Teilnehmenden speziell zugeschnittene Kurse zusammengestellt. Damit soll gewährleistet werden, dass die potenziellen Teilnehmenden optimal gefördert werden können.

Von ihnen wird die Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung bei der Gestaltung der gruppenorientierten und individuellen Lernprozesse erwartet. Die Teilnehmenden werden von Anfang an in die Planung und in die Auswahl der Themen, Methoden und Medien einbezogen. In Zusammenarbeit von Teilnehmenden und Lehrkräften werden zu Beginn der Maßnahme in Gruppengesprächen Lernziele vereinbart. Während des gesamten Kurses werden die Inhalte und Methoden fortlaufend den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden angepasst.

Die Kurse haben einen Umfang von 730 Unterrichtsstunden, was bei einem Vollzeitunterricht einem Zeitraum von sechs Monaten, bei Teilzeitunterricht einem Zeitraum von maximal zwölf Monaten entspricht.

Sie sind in mehrere Module gegliedert, die miteinander verzahnt sind und sich inhaltlich gegenseitig ergänzen. Im berufsbezogenen Deutschunterricht werden zunächst berufsübergreifend und später berufsspezifisch relevantes Vokabular, Grammatik und Redewendungen vermittelt, die im Berufsleben für die Kommunikation mit Kollegen, Kunden und Vorgesetzten benötigt werden. Dabei nimmt die Interkulturelle Kommunikation eine wichtige Rolle ein. Die Teilnehmenden sollen gängige Umgangsformen und Höflichkeitskonventionen der deutschen Kultur kennenlernen, die in direkten Gesprächen, bei Arbeitsanweisungen und der Kundenberatung sowie bei Telefonaten benötigt werden. Dazu werden die notwendigen sprachlichen Register trainiert. Ein weiterer Schwerpunkt der Kurse ist die Schriftsprache im beruflichen Kontext. Die Teilnehmenden lernen zum Beispiel, wie sie aus Texten schnell die für sie relevanten Informationen herausfiltern können oder was sie beim Schreiben von E-Mails und offiziellen Briefen beachten müssen.

Das Sprachmodul nimmt meist den größten Teil des Unterrichts in Anspruch. Es wird ergänzt durch ein Fachmodul, in dem die TeilnehmerInnen u. a. EDV- und Mathematikkenntnisse erwerben, über den regionalen und überregionalen Arbeitsmarkt informiert werden und Basisinformationen zu Arbeits- und Sozialrecht erhalten. Während des gesamten Kurses werden die Teilnehmenden von Job-Coaches betreut und intensiv hinsichtlich ihrer Berufsinteressen beraten. Sie unterstützen sie sowohl bei der beruflichen Orientierung als auch bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen und begleiten sie bei Vorstellungsgesprächen. Ein wichtiger Bestandteil ist die Hilfestellung bei der Anerkennung ihrer ausländischen Bildungsabschlüsse. Des Weiteren ist die Vermittlung von beruflichen Schlüsselqualifikationen, wie Teamfähigkeit,

Zuverlässigkeit, Eigenständigkeit und Verantwortungsbewusstsein Bestandteil des Fachunterrichts. Integriert in diesem Modul sind neben einem umfangreichen Bewerbungstraining Betriebsbesichtigungen, die erste Eindrücke zum angestrebten Berufsfeld vermitteln, und ein drei- bis vierwöchigen Praktikum, das den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit bietet, sich in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Bei der beruflichen Orientierung zeichnet sich eine Tendenz ab, eine Arbeit in folgenden Berufsfeldern aufzunehmen: sozial-pflegerische Berufe, erzieherisch-pädagogische Berufe, Dienstleistungsberufe und kaufmännische Berufe. Die Kurse schließen mit dem offiziellen Zertifikat „Deutsch Beruf“ B1+ oder B2 ab.

Im Rahmen des Projekts finden seit April 2009 im gesamten Kölner Stadtgebiet ESF BAMF Kurse in Vollzeit statt. Die VHS Köln führt dieses Projekt in Kooperation mit den Bildungsträgern Bénédic School, GBB, IB, InBit und Bt-Integra durch.

Vornehmliches Ziel der Träger ist es, die Menschen mit Migrationshintergrund sprachlich und inhaltlich auf ihren Berufsweg vorzubereiten und ihnen die Möglichkeit zu gewähren, einen festen Arbeitsplatz zu finden, um ihre Integrationschancen in Deutschland damit zu verbessern. Die nachhaltige Aufnahme einer Beschäftigung ist in vielen Fällen erfolgreich geschehen. Das Programm ergänzt durch die schrittweise Heranführung oder Wiedereinführung in die deutsche Arbeitswelt als zusätzlicher Baustein die bestehenden Förderungsprogramme zur Integration. ▲

Weitere Informationen:

[www.stadt-koeln.de](http://www.stadt-koeln.de)

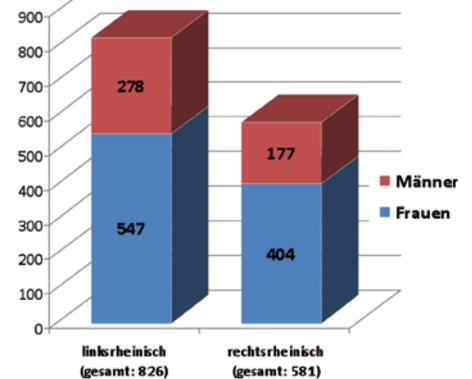
[www.bamf.de](http://www.bamf.de)

[http://www.integration-in-deutschland.de/cdn\\_100/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publikationen/Sonstige/esf-info-flyer-de-pdf.templateId=raw,property=publicationFile.pdf/esf-info-flyer-de-pdf.pdf](http://www.integration-in-deutschland.de/cdn_100/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publikationen/Sonstige/esf-info-flyer-de-pdf.templateId=raw,property=publicationFile.pdf/esf-info-flyer-de-pdf.pdf)

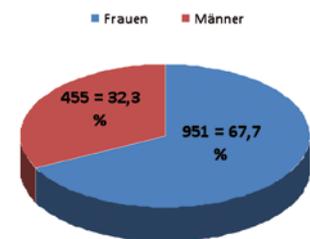
[www.telc.de](http://www.telc.de)

## Fakten

Teilnehmerzahl nach Geschlecht

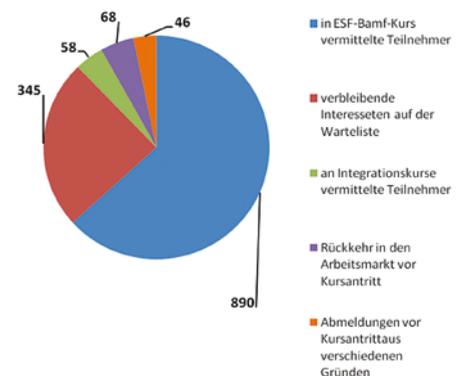


Teilnehmerzahl nach Geschlecht



Eingestufte und/oder gemeldete Kursinteressenten

(insgesamt: 1407)



## info

### Kontakt

Andreea Farmache  
 Stadt Köln  
 Amt für Weiterbildung  
 42/2-Qualifizierungs- und  
 Beschäftigungsförderung  
 AgrippasträÙe 13  
 50676 Köln  
[andreea.farmache@stadt-koeln.de](mailto:andreea.farmache@stadt-koeln.de)



An der Universität Bonn wird seit dem Wintersemester 2008/2009 mit dem Minor Deutsch als Zweit- und Fremdsprache ein Bachelor-Studiengang und daneben ein zehnmonatiges Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweit- und Fremdsprache angeboten. Beide Studiengänge werden von der Abteilung für

es unterstützt Bewerbungen bei Schulen und Sprachinstitutionen im Inland und bei Mittlerorganisationen für Tätigkeiten in Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontext. Das Weiterbildungsstudium dient der Vorbereitung bzw. Qualifizierung einer Lehrtätigkeit im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremd-

von Lernstrategien, die Sprachstandsdiagnostik, das Testen und Prüfen und die Verbindung von Sprach- und Fachunterricht in mehrsprachigen Klassen thematisiert.

Bereits im vierten Modul soll das erworbene Wissen in der obligatorischen und begleiteten

**Studienangebote Deutsch als Zweit- und Fremdsprache  
an der Universität Bonn:**

# **Berufsorientierte Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für DaF/DaZ**

von Anke Backhaus und Dr. Paul Meyermann

Sprachwissenschaft/Sprachlernzentrum des Instituts für Sprach-, Medien- und Musikwissenschaft gemeinsam mit dem Institut für Germanistik, Vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaft getragen. Sie richten sich an verschiedene Zielgruppen.

Das Weiterbildungsstudium für Hochschulabsolventen startet jeweils im Februar und im September mit einer Gruppengröße von maximal 25 Teilnehmern. Die Studieninhalte werden in Form von sechs Modulen mit einem Stundenumfang von insgesamt 160 Präsenzstunden am Abend und an Wochenenden vermittelt. Ergänzt wird das Studium durch eine obligatorische Praktikumsphase an Sprachinstitutionen, die mit dem Sprachlernzentrum kooperieren.

Die sechs Module werden mit Modulprüfungen beispielsweise in Form der Konzeption einer Unterrichtseinheit oder der Erstellung eines Portfolios abgeschlossen. Nach erfolgreichem Bestehen aller Module erhalten die Teilnehmer ein benotetes Zertifikat. Dieses dient als Nachweis der unverkürzten Qualifizierung als Lehrender in Integrationskursen für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und

sprache. Die Spezialisierung auf Deutsch als Zweitsprache ermöglicht es auch bereits ausgebildeten Lehrenden, den Anforderungen in mehrsprachigen Klassenverbänden in deutschsprachigen Ländern oder an deutschen Auslandsschulen besser begegnen zu können. Die Teilnehmer erwerben dazu einen Überblick über zentrale Modelle und Erkenntnisse der Sprachlernforschung und Zweitspracherwerbsforschung und vertiefen ihre linguistischen Kenntnisse der deutschen Sprache als Basis für die Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Sie lernen Möglichkeiten der unterrichtlichen Behandlung von Literatur, Kultur und Landeskunde kennen, beschäftigen sich mit dem Zusammenhang von Migration und Sprache und erfahren, welche Möglichkeiten der sprachlichen Förderung es gibt.

In zwei Modulen, in denen die Didaktik und Methodik des DaF-/DaZ-Unterrichts im Mittelpunkt steht, werden die Teilnehmer praxisbezogen an eine Lehrtätigkeit herangeführt. Neben den Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) werden die anwendungsbezogene Grammatik- und Wortschatzvermittlung, der Umgang mit Heterogenität, die Vermittlung

Praktikumsphase in die Praxis umgesetzt werden. Eine anschließende Nachbereitung und die noch folgenden zwei didaktisch-methodischen Module geben zudem die Möglichkeit, Erfahrungen aus den Hospitationen und mit der eigenen Lehrtätigkeit kritisch zu reflektieren und zu erweitern.

Nach Abschluss des Weiterbildungsstudiums bietet das Sprachlernzentrum zweimal jährlich Follow-Up-Veranstaltungen für die Absolventen an. Diese ermöglichen es, den Wissensstand zu aktualisieren und auch weiterhin konkrete Anregungen für die eigene Unterrichtsgestaltung zu erhalten, dienen aber auch der Vernetzung und dem Erfahrungsaustausch.

Die Zugangsvoraussetzung für dieses Angebot ist der Abschluss eines in Deutschland anerkannten Hochschulstudiums mit mindestens sechssemestriger Regelstudienzeit in einem neuphilologischen Fach, in Sprach- oder Kommunikationswissenschaften oder in fachlich vergleichbaren Fächern. Interessierte, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, weisen zusätzlich die notwendige Sprachbeherrschung mindestens auf dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens durch eine bestandene zertifizierte Sprachprüfung

## Hintergrund

## Studienmodule und -inhalte des Minor Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Modultitel	Kurzbeschreibung
Modul 1: Deutsch als Fremdsprache lehren und lernen/Sprachlehr- und -lernforschung	Grundlagen der Erst- und Zweitsprachenerwerbsforschung Zentrale Modelle und Methoden der Sprachlernforschung
Modul 2: Literatur, Kultur und Landeskunde	Grundlagen- und Methodenwissen zur Stellung und unterrichtlichen Behandlung von Kultur und Landeskunde Methodische Konzepte des Literatureinsatzes Grundlagen, Lernziele und unterrichtspraktische Möglichkeiten interkultureller Didaktik
Modul 3: Didaktik des Unterrichts Deutsch als Zweit- und Fremdsprache I	Faktoren des gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerbs DaZ/DaF Sprachlernmodelle und Sprachlerntheorien Sprachvermittlung und Sprachlernberatung für DaZ/DaF
Modul 4: Linguistik für Deutsch als Fremdsprache	Methoden der Sprachanalyse Bereiche der deutschen Gegenwartssprache (Phonetik/Phonologie, Morphologie (Flexion/Wortbildung), Syntax, Semantik und Pragmatik)
Modul 5: Unterrichtspraktikum: Seminar mit Selbststudienphase und externes Praktikum	Befähigung zur gezielten und systematischen Unterrichtsbeobachtung Zentrale Faktoren der Unterrichtsplanung und -entwicklung Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht
Modul 6: Didaktik des Unterrichts Deutsch als Zweit- und Fremdsprache II	Vertiefung: Faktoren des gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerbs DaZ/DaF aus der Lehrperspektive Unterrichtliche Umsetzung methodischer Kompetenzen in der Sprachvermittlung und Sprachlernberatung für DaZ/DaF

Der Bachelorabschluss in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache ist als Nachweis der Qualifizierung als Lehrender in Integrationskursen für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge gültig. Er ist anerkannt bei Bewerbungen um eine Tätigkeit in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache im nationalen und internationalen Kontext. Weitere Informationen zum Studiengang Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: [www.slz.uni-bonn.de](http://www.slz.uni-bonn.de)

nach. (Informationen über das Bewerbungsverfahren, Anmeldezeiten, Kosten und Förderungsmöglichkeiten erhalten Sie über die Homepage: <http://www.daf.uni-bonn.de>)

Der Bachelor-Studiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird von Studienanfängern mit einem neuphilologischen Kernfach kombiniert. Der erfolgreich abgeschlossene Studiengang eröffnet den Absolventen die Möglichkeit, in Deutschland und im Ausland in der Vermittlung des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache tätig zu werden. Pro Studienjahr können bis zu 70 Studierende das Studium im Begleitfach DaF/DaZ aufnehmen. Die ersten Absolventen werden im Sommer 2011 die Universität verlassen.

Der Studiengang ist lehr-/lernwissenschaftlich ausgerichtet und verbindet theoriegeleitetes

Wissen der akademischen Fächer Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und der Bezugswissenschaften mit der Unterrichtspraxis Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache. Er vermittelt mit seiner Orientierung auf ein konkretes Berufsfeld in der Sprachvermittlung in hohem Maße instrumentale, systemische und kommunikative Kompetenzen. Der Lehrberuf, der insbesondere in den Modulen 3, 5 und 6 im Mittelpunkt steht, erfordert eine hohe Kompetenz in allen drei Bereichen. Die sechs einsemestrigen Studienmodule beinhalten lern- und lehrtheoretisches Wissen und führen in die Methodik und Didaktik der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur ein. Die Anlage der Module, die sowohl lern- und berufsbiographische Elemente als auch fertigungsbezogene Kompetenzen implizieren, berücksichtigt diese

Qualifikationsanforderungen. Das Studium ist darüber hinaus praxisbezogen: In einer obligatorischen begleiteten Praktikumsphase lernen die Studierenden, das erworbene Wissen in die Praxis umzusetzen und die eigene Lehrtätigkeit kritisch zu reflektieren. ▲

## info

## Kontakt

Anke Backhaus  
Dr. Paul Meyermann  
Abt. Sprachwissenschaft/  
Sprachlernzentrum  
Institut für Sprach-, Medien-  
und Musikwissenschaft  
Universität Bonn  
Lennéstraße 6  
53113 Bonn  
[a.backhaus@slz.uni-bonn.de](mailto:a.backhaus@slz.uni-bonn.de)  
[p.meyermann@slz.uni-bonn.de](mailto:p.meyermann@slz.uni-bonn.de)





# Binational – ganz normal!?

von Michaela Schmitt

Als ich neulich den Berg zu einem Tagungshaus erklimmte, begegnete mir ein Schaf, das ich mit einem freudigen Määäh begrüßte. Dies weckte die Neugier des Halters, der wie aus dem Nichts vor mir auftauchte und sich erkundigte, ob ich denn zur Tagungsstätte wolle und was ich dort zu tun gedenke. Etwas unwillig, aber höflich erzählte ich ihm, dass ich einen Vortrag über binationale Paare hielt, also Paare unterschiedlicher Herkunft, Nationalität, Sprache, Religion etc. „Was gibt es denn da zu besprechen?“ wollte er wissen „Hier am Ort gibt es mehrere solcher Paare. Das ist doch ganz normal.“ Grundsätzlich eine gesunde Einstellung, dachte ich mir, aber das Leben ist dann doch etwas komplizierter. Was ich dem Schafhalter nicht näher erläutern konnte, möchte ich an dieser Stelle kurz darlegen.

Auch 38 Jahre nach Gründung unseres Verbandes im Jahre 1972 sind binationale Partnerschaften insbesondere dann Beschränkungen unterworfen, wenn eine/-r der Partner/-innen keine EU-Nationalität hat. Paare sind frühzeitig angehalten eine Ehe oder gleichgeschlechtliche Lebenspartnerschaft zu schließen, damit sie zusammenbleiben können. Und wenn sie sich zu diesem Schritt entschließen,

werden sie oft der Scheinehe verdächtigt und getrennt nach ihren Lebensgewohnheiten befragt, um die Echtheit ihrer Liebesbeziehung unter Beweis zu stellen. Zahlreiche bürokratische Hürden müssen genommen werden, um die notwendigen Papiere beizubringen – und seit Inkrafttreten des neuen Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2007 muss die/der ausländische Partner/-in im Ausland bereits

Sprachkenntnisse vor der Einreise erwerben. Oberstes Ziel von Gesetzgebung und Verwaltungspraxis scheint nach wie vor die Abwehr von Einwanderung zu sein, obwohl nach unserer Verfassung das Recht auf Ehe und Familie garantiert ist und wir somit eigentlich heiraten dürfen, wen wir möchten (und auch die Sprache sprechen können, die wir bevorzugen). Auch aus volkswirtschaftlicher Sicht ist Zuwanderung bei drohender Bevölkerungsabnahme und Alterung eher Teil der Lösung als Teil des Problems.

Binationale haben Übung darin, Denk- und Handlungsgewohnheiten in Frage zu stellen. Sie verlassen das eigene Milieu, die erweiterte Familie, den geographischen Raum, kulturelle Selbstverständlichkeiten und sprachliche Codes und setzen sich mit anderen Lebenserfahrungen und -konzepten auseinander. Verbindungen außerhalb der eigenen gesellschaftlichen Gruppe werden fast überall auf der Welt

mit Skepsis begleitet, die das Paar oft zu spüren bekommt. Prozesse der interkulturellen Aushandlung innerhalb der Partnerschaft und Familie sind herausfordernd. Sie können zugleich beispielgebend sein für das gesamtgesellschaftliche Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft. Dafür bietet der Verband in seinen Publikationen und Veranstaltungen zahlreiche anschauliche Beispiele.

Wir haben uns zur Aufgabe gestellt zu beraten, Lobbyarbeit für unsere Belange zu leisten und kreative neue Ideen für das Zusammenleben zu entwickeln. Dass das Private vom Gesellschaftlichen und Politischen nicht zu trennen ist, spüren Binationale besonders deutlich. Sie müssen häufig über gesellschaftliche Machtverhältnisse reflektieren, um die eigene Situation zu verstehen. Rassismus ist für die Mitglieder unseres Verbands kein Schimpfwort für extremistische Haltungen, sondern ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, von dem sie sich selbst nicht ausnehmen. Eine gründliche Auseinandersetzung mit diesem Thema über alle Generationen und in allen gesellschaftlichen Feldern böte unserer Gesellschaft die Möglichkeit einer Öffnung und Neugestaltung, also ein großes kreatives Potenzial.

Ob der Schafhalter mit meinen bisherigen Ausführungen hätte etwas anfangen können, bleibt dahingestellt. Etwas konkreter wird es vielleicht, wenn wir auf das Thema Mehrsprachigkeit zu sprechen kommen:

In den binationalen Familien werden meist mehrere Sprachen im Alltag gesprochen. Die mehrsprachige Erziehung der Kinder ist ein wichtiges Anliegen, denn es versetzt den Nachwuchs in die Lage, die Familien beider Eltern und ihre Herkunft zu erkunden, selbstständig zu kommunizieren und Beziehungen zu knüpfen. Im Verband konnten wir den Lebensweg vieler Kinder mitverfolgen und stellen fest, dass grundsätzlich ein großes Interesse an der eigenen bzw. der Herkunft beider Eltern besteht. Dieses Interesse verläuft allerdings alles andere als gleichförmig. Oft wechseln Phasen der Ablehnung, Anziehung und Gleichgültigkeit miteinander ab. Geschwister haben unterschiedlichen Bezug zur – wenn

man so will – ausländischen Familie, dem Herkunftsland und der Kultur. In jedem Fall spielt die Sprache auf dem Weg der Annäherung eine Schlüsselrolle.

So sehr sich Kinder auch beschweren, wenn sie neben Kita- und Schulbesuch noch Sprachunterricht absolvieren sollen, so frustriert sind sie, wenn sie im Erwachsenenalter die Herkunftssprache eines Elternteils nicht verstehen oder sprechen. Es gibt zahlreiche Beispiele dafür, dass Binationale im Erwachsenenalter keine Mühe scheuen, sich diese Fähigkeit noch nachträglich anzueignen.

Der Verband ermutigt und unterstützt Eltern bei der anspruchsvollen Aufgabe der mehrsprachigen Erziehung. Gleichzeitig betreibt er Lobbyarbeit für Mehrsprachige und streitet für einen Ausbau der Infrastruktur im formalen und informellen Bildungssektor. Die Förderung der in den Familien gelebten Mehrsprachigkeit ist ein relevantes gesellschaftliches Potenzial, das verdient systematisch gefördert zu werden und nicht allein dem Selbsthilfe- oder kommerziellen Bereich überlassen werden kann. Und was noch wichtiger ist: Für Migrant/innen und ihre Nachkommen bedeutet die Anerkennung und Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit insbesondere im Bildungssystem, aber auch auf dem Arbeitsmarkt bessere Beteiligungschancen und den Abbau von struktureller Diskriminierung.

Mit dem Vorleseprojekt „Unsere Omas und Opas erzählen in verschiedenen Sprachen“, das an sieben Kindertagesstätten in Köln durchgeführt wurde, entwickelte der Verband ein solches lebensnahes Angebot. Einmal wöchentlich bieten Migrant/innen Sprachförderereinheiten in Türkisch, Russisch und Französisch für kleine feste Kindergruppen an, denen diese Sprachen als Familiensprachen vertraut sind. Dadurch verbessert sich ihr sprachlicher Ausdruck, ihr Spaß an Sprache, Geschichten und Liedern und sie erhalten die Bestätigung, dass ihre Fähigkeiten geschätzt und aufgegriffen werden.

Ein weiterer Schwerpunkt unserer derzeitigen Arbeit in Köln sind Angebote für afrodeutsche Familien. In Zusammenarbeit mit Jugendhilfe



Afrika 2000 e. V. haben wir im Juli eine Ferienfreizeit für afrodeutsche Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren durchgeführt. Im August veranstalteten wir ein Wochenende für afrodeutsche Vorschulkinder im Bürgerzentrum Köln-Ehrenfeld.

Wir suchen immer Mitstreiter/-innen für unsere Themen und Anliegen. Wenn Sie uns unterstützen wollen, wenn Sie Vernetzung und Information suchen, melden Sie sich gerne! ▲

## info

### Kontakt

Michaela Schmitt  
Verband binationaler  
Familien und  
Partnerschaften iaf e. V.  
Landesgeschäftsstelle NRW  
Thomas-Mann-Straße 30  
53111 Bonn  
nrw@verband-binationaler.de  
Weitere Informationen:  
www.verband-binationaler.de



Fit für den Beruf:

## Migranten als Ausbilder

von Karl-Heinz Heinemann

Francesca Graci hat ein kleines Möbelgeschäft in der Kölner Innenstadt. Die Söhne und Neffen helfen ihr beim Transport und bei der Montage, und ihre Tochter lernt bei ihr als Verkäuferin. Im nächsten Mai macht sie ihre Abschlussprüfung. „Und wenn ich die bestehe, bin ich Kauffrau im Einzelhandel“, sagt Tochter Maria Elisa stolz. Sie hat den Realschulabschluss, und ihre Mutter möchte eigentlich, dass sie mal studiert. Denn sie selbst kam ohne jeden Schulabschluss mit ihrer Familie nach Deutschland, und eine abgeschlossene Berufsausbildung hat sich auch nicht. Und sie weiß, wie schwer man es ohne solche Papiere hat. Aber sie führt erfolgreich ihr Möbelgeschäft in einer teuren Innenstadtlage.

Frau Graci hat keine Ausbildung zur Verkäuferin gemacht. Dennoch darf sie ihre Tochter ausbilden. Man ahnt etwas von ihrem Verkaufstalent, wenn sie bei einem Espresso an einem der Eichenholztische aus ihrer Verkaufsausstellung ihre Geschichte erzählt. „Ich habe es immer im Blut gehabt. Ich habe gern mit anderen Leuten zu tun, rede mit ihnen, das hat immer geklappt bei mir.“ Nachdem sie mit ihrer Familie aus Italien gekommen war, hat sie mal in einer Metzgerei gearbeitet, dann in

einem Möbelgeschäft, und seit acht Jahren hat sie ihre eigene Firma. Und dann hat sie bei der Industrie- und Handelskammer beantragt, ihre Tochter ausbilden zu dürfen. Da kam dann eine Frau zu ihr in den Laden, hat sie in ein Verkaufsgespräch verwickelt. Das war ein Test, hat sie erst hinterher erfahren: Wie geht sie mit den Kunden um, mit stressigen Situationen, wenn da gleich mehrere etwas von ihr wollen? Sie hat den Test offenbar mit Bravour bestanden.

Die Tochter Maria Elisa holt den Aktenordner mit den Bescheinigungen hervor: Da wird ihr die fachliche Eignung als Verkäuferin zugesprochen, und sie hat von der Industrie- und Handelskammer den Ausbilderschein bekommen. Denn wer ausbilden will, muss nicht nur fachlich geeignet sein, sondern auch pädagogisch. Dafür muss man eine Prüfung nach der Ausbildereignungsverordnung ablegen, eigentlich. Darin geht es um rechtliche und pädagogische Fragen, wie man eine Ausbildung plant und seine Auszubildenden auf ihre Prüfungen vorbereitet. „Die meisten lassen sich auf diese Prüfung von einem Weiterbildungsanbieter vorbereiten“, weiß Gregor Berghausen, der bei der IHK Köln für die Berufsausbildung zuständig ist. Der Kurs dafür dauert dann etwa 80 Stunden.

Um diesen Kurs und die Prüfung ist Francesca Graci herumgekommen, denn von 2003 bis zum Juli 2009 war die Ausbildereignungsverordnung außer Kraft gesetzt. Damit sollte ein

bürokratisches Ausbildungshemmnis beseitigt werden, wie es hieß, um eben auch Menschen wie sie zu bewegen, junge Leute auszubilden. „Aus unserer Sicht hat das nur bedingt Erfolg gehabt“, meint Gregor Berghausen von der IHK. „Da sind sicherlich eine ganze Reihe Betriebe neu in die Ausbildung eingestiegen. Aber wenn es Probleme mit den Auszubildenden gibt, dann merken die Betriebe, dass sie diese Qualifikationen doch brauchen. Da fehlt es ihnen dann am notwendigen Handwerkszeug.“ Und die Qualität der Ausbildung habe gelitten – mehr junge Menschen haben ihre Ausbildung abgebrochen oder ihre Prüfung nicht bestanden. Deshalb begrüßen es sowohl Arbeitgeber wie auch die Gewerkschaften, dass seit August wieder jeder Ausbilder seine pädagogischen Fähigkeiten nachweisen muss. Jeder? Francesca Graci ist davon nicht betroffen. Wer einmal den Schein hat, egal ob mit Prüfung oder ohne, der behält ihn auch, wenn keine Beschwerden gegen ihn oder sie vorliegen. Und für Fälle wie diesen, wo jemand seine Tochter oder seinen Neffen ausbildet, gibt es ohnehin Ausnahmeregeln. „Wir gehen davon aus, dass Familienmitglieder auch ohne pädagogische Schulung miteinander umgehen können“, meint Berghausen. Ist die Ausbilderprüfung eine Hürde, von der besonders Firmen von Migranten betroffen sind? Das glaubt Berghausen nicht. Kleine Unternehmen, wo der Chef oder die Chefin selbst auf die Schulbank muss, tun sich ganz allgemein schwerer damit, und die Unternehmen von Migranten sind halt meist Kleinbetriebe. Im Handwerk ist die Zulassung zur Ausbildung ohnehin kein Problem, weil man im Meisterkurs automatisch den Ausbilderschein erwirbt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist der Frage nachgegangen: Was kann man tun, damit mehr Migrantinnen und Migranten ausbilden? Und tatsächlich sehen viele von ihnen im Zeitaufwand für den Kurs eine hohe Hürde – wie übrigens auch Deutsche mit Kleinunternehmen. Und hinzu kommen Sprachprobleme: Unverständliche Arbeitsblätter, schwierig formulierte Prüfungsfragen. Auch hier gilt das Gleiche für deutsche Prüfungsteilnehmer: Wer keine lange Schulausbildung oder gar ein Stu-



dium genossen hat, der stolpert über manche Formulierungen in den Aufgaben. Deshalb hat nun KAUSA, die „Koordinierungsstelle Ausbildung in ausländischen Unternehmen“ Materialien zur Vorbereitung von Ausbildern in vielen Migrantensprachen herausgebracht. KAUSA ist eine Einrichtung des Bundesinstituts für Berufsbildung. Und dort werden nun auch spezielle Kurse für ausländische Ausbilder vorbereitet – nicht mit einem geringeren Niveau, aber mit auf ihre Lernbedürfnisse abgestellten Materialien. Maria Elisa Graci ist jedenfalls mit ihrer Ausbildung bei der Mutter zufrieden: „Sie nimmt mich oft auf Möbelmessen nach Italien mit, da lerne ich viel. Ich begleite sie zu den Kunden, da bekomme ich mit, wie man mit denen umgeht. Natürlich gibt es auch Nachteile, wenn man bei der eigenen Mutter lernt. Sie ist auf jeden Fall sehr streng und stellt hohe Anforderungen!“ Nun hat ihre Mutter den Ausbilderschein, auch ohne formelle Ausbilderprüfung, und den kann sie auch behalten, weil sie ihre Tochter erfolgreich ausbildet. Ob sie danach auch andere Lehrlinge nimmt, weiß sie noch nicht. Wenn ihre Tochter im Betrieb bleibt,

dann gäbe es zu wenig zu tun für einen weiteren Auszubildenden, meint sie. Aber auch für andere Migranten ist ein Ausbilderschein nicht unerreichbar, im Gegenteil. ▲

Weitere Informationen:

Report zu den Folgen, die der Verzicht auf die Eignungsprüfung für Ausbilder hatte: [www.bibb.de/de/32006.htm](http://www.bibb.de/de/32006.htm)

Broschüren zur Ausbildung in ausländischen Unternehmen, auch in Migrantensprachen: [www.jobstarter.de/de/2040.php](http://www.jobstarter.de/de/2040.php)

Bericht über die Qualifizierung von Ausbildungspersonal ausländischer Herkunft: [www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb\\_29006.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_29006.pdf)

#### info

#### Kontakt

Karl-Heinz Heinemann,  
Heinemann@netcologne.de





**Jugendliche, Eltern und Betriebsinhaber/-innen  
mit Migrationshintergrund:**

## **Für die Berufsausbildung begeistern!**

**Praxisbeispiel Handwerkskammer zu Köln**

**von Dr. Markus Th. Eickhoff**

Noch immer ist in Deutschland die duale Ausbildung im Betrieb und in der Berufsschule die ideale Ausgangsbasis für das Berufsleben. Sie schafft beste Zugänge zu interessanten Arbeitsplätzen, schützt nachhaltig vor (Langzeit-)Arbeitslosigkeit und eröffnet – bei entsprechenden Interessen und Talenten – vielfältige Karriereperspektiven. Leider streben Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener eine duale Berufsausbildung an als ihre Klassenkameraden/-innen ohne Zuwanderungsgeschichte – wie unter anderem die Kölner Schulabgängerbefragung 2010 ergeben hat. Dies soll sich ändern! Aber wie? Die Handwerkskammer zu Köln hat einen Aktionsplan „Integration durch Ausbildung!“ entwickelt, der mögliche Wege aufzeigt.

Im Bezirk der Handwerkskammer zu Köln, zu dem die Kreisfreien Städte Köln, Bonn und Leverkusen sowie die Landkreise Rhein-Erft, Rhein-Sieg, Rhein-Berg und Oberberg gehören, gibt es rund 15.000 Auszubildende. Davon sind knapp 1.200 (das entspricht in etwa 8 %) Ausländer. Der Anteil der Auszubildenden mit Migrationshintergrund liegt wesentlich höher, kann aber leider statistisch nicht

erfasst werden. Im Handwerk hatten Bewerber mit Migrationshintergrund schon immer gute Aussichten auf einen Ausbildungsplatz. Vor dem Hintergrund der dabei gesammelten Erfahrungen und im Zuge des sich ausweitenden Fachkräftemangels rückt diese Zielgruppe noch weiter in den Mittelpunkt. Deshalb spricht die Handwerkskammer zu Köln Jugendliche mit Migrationshintergrund gezielt

an und stellt ihnen die vielfältigen Ausbildungs- und Zukunftsperspektiven im Handwerk vor. Es gibt rund 150 anerkannte Berufe, die dort ausgebildet werden. Von „A“ wie Änderungsschneider/-in, Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik sowie Augenoptiker/-in bis „Z“ wie Zahn-techniker/-in und Zweiradmechaniker/-in.

Wir sind auf Ausbildungsmessen sowie Berufsbörsen vertreten und richten solche Veranstaltungen aus. Dort informieren wir über die Ausbildung im dualen System, die Handwerksberufe, deren Anforderungen und den Ausbildungsalltag. Sofern möglich präsentieren wir Berufe in kleinen Praxisprojekten, in denen die Jugendlichen selbst Hand anlegen können. In den letzten Jahren wurden einige neue Handwerksberufe entwickelt, die besonders junge Migranten/-innen ansprechen sollen. Dazu zählen Änderungsschneider/-in und

Speiseeishersteller/-in. Hier gibt es weitere Potenziale, junge Menschen mit Zuwanderungsgeschichte für eine Berufsausbildung zu gewinnen.

Eltern sind die wichtigsten Ratgeber in der Berufsorientierung. Vielen Eltern mit Migrationshintergrund ist jedoch die duale Ausbildung fremd, weil in ihrer Heimat andere Wege in den Beruf – zum Beispiel Anlernen oder schulische Bildungsgänge – üblich sind. Deshalb haben wir die zweisprachigen Flyer „Ausbildung im Handwerk – Ihre Zukunft!“ herausgegeben, die es inzwischen in türkischer, italienischer, russischer, griechischer, polnischer, kroatischer und bulgarischer Übersetzung gibt. Diese Flyer richten sich an Jugendliche sowie Eltern und beschreiben die Ausbildung im Handwerk in kompakter Art und Weise.

Auch die fünfsprachige Berufsbörse „Ausbildung im Handwerk – Für Ihre Zukunft nur das Beste!“ der Handwerkskammer zu Köln und der Agentur für Arbeit Köln in Kooperation mit der Kreishandwerkerschaft Köln im Mai dieses Jahres fand mit rund 1.000 Besucher/-innen eine sehr positive Resonanz. Diese Veranstaltung, an der auch der Kölner Oberbürgermeister, mehrere Generalkonsulate und verschiedene Migrantenorganisationen mitwirkten, war in ihrer Art landes- vermutlich sogar bundesweit einzigartig. Mehrere Städte und Kreise unseres Kammerbezirks prüfen nun, ähnliche Ausbildungsbörsen durchzuführen.

Besonders gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben jungen Menschen mit



*Fünfsprachige Berufsbörse „Ausbildung im Handwerk – Für Ihre Zukunft nur das Beste!“ der Handwerkskammer zu Köln und der Agentur für Arbeit Köln in Kooperation mit der Kreishandwerkerschaft Köln.*

Migrationshintergrund vermutlich in Betrieben, deren Inhaber/-in selbst Zuwanderungsgeschichte hat. Eine Studie von Rambøll Management zeigt, dass die Ausbildungsbetriebsquote bei „Migrantenunternehmen“ mit gut 14 % deutlich unter dem Durchschnitt (knapp 25 %) liegt. Das liegt unter anderem daran, dass Betriebe, deren Inhaber/-in einen Migrationshintergrund haben, häufig spezialisierte Kleinstbetriebe sind, die geringere Ausbildungsmöglichkeiten haben. Dennoch muss es ein Ziel sein, die Ausbildungsbetriebsquote zu erhöhen.

Die zeitweise Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung (siehe Beispiel der Familie

Graci in diesem Heft) sollte hier entsprechende Impulse setzen. Die Evaluation des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zeigte jedoch, dass der zahlenmäßige Effekt (mehr Ausbildungsbetriebe und -verträge) hinter den Erwartungen blieb und insbesondere Ausbilder/-innen ohne entsprechender Pädagogik-Prüfung in der Praxis häufig vor großen Herausforderungen standen, die nicht selten in Konflikten mit dem/der Auszubildenden oder sogar in Ausbildungsabbrüchen mündeten. Konsequenterweise wurde die Ausbildereignungsverordnung zum 1. August 2009 in modifizierter Fassung wieder eingeführt.

Der Programmbereich „Koordinierungsstelle Ausbildung in Ausländischen Unternehmen“ (KAUSA) des BIBB möchte vor dem Hintergrund der neuen Rahmenbedingungen die Ausbildungsbereitschaft in Betrieben, deren Inhaber/-in Migrationshintergrund hat, erhöhen. Dazu hat KAUSA im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung Vorbereitungslehrgänge zur Ausbildereignungsprüfung für Unternehmer/-innen und Fachkräfte mit Migrationshintergrund ausgeschrieben. 19 Anbieter – darunter das Fortbildungszentrum Köhlstraße der Handwerkskammer zu Köln – wurden in 34 Städten für insgesamt ca. 1.000 Teilnehmer/-innen

Land der Staatsangehörigkeit	Anzahl der Azubis im Köln-Bonner Handwerk (Stand: 31.12.2009)
Türkei	570
Italien	142
Früheres Jugoslawien	70
Griechenland	49
Portugal	24
Spanien	17
Sonstiges Ausland	308
Insgesamt	1.180

## Hintergrund

## Ausbilder-Eignung

## ► Wer darf ausbilden?

Nicht jeder darf einen Azubi, also einen Auszubildenden, beschäftigen. Hierzulande braucht man dafür einen Ausbilderschein. Die „zuständige Stelle“, so heißen die Industrie- und Handels- bzw. Handwerkskammern im Bürokratendeutsch, prüft, ob ein Betrieb ausbilden darf. Dazu muss zunächst die Ausbildungsstätte geeignet sein, also ein Betrieb muss die nötigen Werkzeuge, Maschinen und Einrichtungen haben. Dann muss es fachlich geeignete Ausbilder geben, das bedeutet in der Regel, der Ausbilder muss den Beruf gelernt haben, in dem er ausbilden will, und drittens muss der Ausbilder seine berufs- und arbeitspädagogische Eignung nachweisen. Dafür braucht er den Ausbilderschein, den er oder sie bei der Kammer bekommt. Die meisten müssen sich darauf in einem Kurs vorbereiten, den veranstalten dann Weiterbildungsanbieter.

Bei Handwerkern ist das kein Problem, denn die Ausbildung zum Ausbilder ist Bestandteil der Meisterkurse, d. h., alle Meisterbetriebe sind von vornherein ausbildungsberechtigt.

Von 2003 bis Juli 2009 wurden Ausbilder vom Nachweis der Ausbilderprüfung befreit. Damit sollten mehr Betriebe angeregt werden, auszubilden. Eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung hat erwiesen, dass diese erwünschte Wirkung nicht im erwarteten Ausmaß eingetreten ist. Aber es zeigten sich einige negative Auswirkungen: Konflikte zwischen dem Ausbildungsbetrieb und den Lehrlingen endeten häufiger mit dem Abbruch der Lehre, und die Auszubildenden schnitten in den Prüfungen schlechter ab.

Ab August gilt eine neue, schlankere Ausbilder-Eignungsverordnung. Künftige Ausbilder müssen in vier Handlungsfeldern fit sein: Sie müssen die Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und die Ausbildung planen, bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken können, die Azubis begleiten und auf die Abschlussprüfung vorbereiten.

## ► Ausnahmen

Will jemand ausbilden, ohne dass er selbst die einschlägige Berufsausbildung hat, so kann er das beantragen, wenn er genügend Praxis



vorzuweisen hat und sich einer Überprüfung unterzieht, wie im Beispiel unseres Berichts.

Wenn es um die Ausbildung von Familienangehörigen geht, und auch in anderen, eng begrenzten Ausnahmefällen, kann die Kammer auf die Prüfung nach der Eignungsverordnung verzichten. Und wer die Berechtigung zur Ausbildung in der Zeit von 2003 bis 2009 erworben hat, als die Pflicht zur Eignungsprüfung aufgehoben war, der darf auch künftig ausbilden, wenn es in der Zwischenzeit keine Beanstandungen gegeben hat.

## ► Ausländische Ausbilder

In einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung wurden die besonderen Schwierigkeiten ausländischer Ausbilder erhoben. Als hinderlich wurde die zeitliche Belastung durch den Vorbereitungskurs empfunden – das gilt auch für deutsche Kursteilnehmer. Da viele Betriebe von Ausländern sehr klein sind, trifft sie die Belastung stärker, weil der Chef selbst für die Ausbildung zuständig ist. Außerdem wurde bemängelt, dass Übungsaufgaben und auch die Prüfung schwer verständlich seien. Die „Koordinationsstelle Ausbildung in ausländischen Unternehmen (KAUSA)“ bereitet nun spezielle Kurse für Migranten vor, die in ihren Betrieben ausbilden wollen.

ausgewählt. Diese Lehrgänge sind speziell auf die Anforderungen und Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnitten und für die Teilnehmer/-innen kostenlos. Unsere Erfahrungen machen deutlich, dass neben dem Kosten- vor allem der Zeitaspekt Menschen mit Migrationshintergrund davon abhält, sich zum/zur Ausbilder/-in zu qualifizieren. Hier ist verstärkt zu den Vorteilen von Ausbildung zu beraten.

Auch in diesem Zusammenhang versuchen wir verstärkt mit Migrantenorganisationen – wie z. B. mit dem Com.It.Es. Köln (Komitee der Italiener im Ausland) – zusammenzuarbeiten. Mit dieser Organisation ist schon eine zweisprachige Informationsbroschüre in Planung. Dabei stehen die betriebsspezifischen Ausbildungsmöglichkeiten im Vordergrund. ▲

## info

## Kontakt

Dr. Markus Th. Eickhoff  
Abteilungsleiter  
der Handwerkskammer  
zu Köln  
Heumarkt 12  
50667 Köln  
eickhoff@hwk-koeln.de  
Weitere Informationen: [www.hwk-koeln.de](http://www.hwk-koeln.de)





## Integrationskurse: Ein (persönlicher) Bericht

von Cahit Basar

Es ist ein ganz normaler Vormittag in Köln. Kurz vor 12:00 Uhr betrete ich in der Lotharstraße in Köln-Sülz den Raum, in dem der VHS-Dozent Hasan Kaygisiz den Orientierungskurs leitet. Hier büffeln im Seminarraum 17 Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Zusammensetzung der Bundesversammlung, die den Bundespräsidenten wählt.

Dozent Kaygisiz veranschaulicht anhand eines Tafelbildes die bisweilen komplizierte Wahl und antwortet versiert auf die vielen Fragen, die in diesem Zusammenhang entstehen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind hochkonzentriert, notieren sich alle relevanten

Informationen und sind teilweise erstaunt, dass es bei der letzten Wahl des Bundespräsidenten Gegenkandidaten gab. Nennenswerte Erfahrungen mit demokratischen Wahlen in ihren Heimatländern haben die wenigsten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. So ist

der Orientierungskurs nicht nur eine Faktenvermittlung, sondern wird zu einer Einführung in demokratischen Strukturen und Prozesse, die in der neuen Wahlheimat der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer das gesellschaftliche Leben bestimmen.

Spontan erklären sich in der Pause drei Kursteilnehmende, die unterschiedlicher nicht sein können, bereit, von mir interviewt zu werden. Marcia Madeira Biana kommt aus Brasilien und lebt seit sechs Jahren in Köln. Vor elf Jahren kam Aziz Rguig aus Marokko, eigentlich zum

## Hintergrund

## Integrationskurse in Köln

Seit 2005 gibt es in Deutschland Integrationskurse, die für neu-zuwandernde Drittstaatsangehörige mit dauerhaftem Aufenthalt in Deutschland verpflichtend sind – sofern sie nicht schon bei der Einreise über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Zuwandernde EU-Bürgerinnen und -Bürger können zur Teilnahme berechtigt werden. Menschen, die schon vor 2005 nach Deutschland zugezogen sind, erhalten unter bestimmten Bedingungen ebenfalls (berechtigt oder verpflichtet) Zugang zum Kurs.

Der größte Teil des Integrationskurses ist der Sprachkurs, der mit einem Test auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, dem „Deutschtest für Zuwanderer“, abschließt. Im zweiten Teil, dem sogenannten Orientierungskurs, lernen die Teilnehmenden die Gesellschaft, Politik, Geschichte und Kultur Deutschlands kennen. Den Abschluss am Ende dieses Unterrichtsteils bildet ein Multiple-Choice-Test, eine sprachlich und inhaltlich leichtere Version des Einbürgerungstests.

Integrationskurse finden in der Verantwortung des Bundesinnenministeriums statt, für die Durchführung ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zuständig. Das BAMF entscheidet

darüber, welche Bildungseinrichtungen als Träger Integrationskurse durchführen und welche Lehrkräfte in ihnen unterrichten dürfen. Auch die finanzielle Abwicklung der Kurse erfolgt über das BAMF: Teilnehmende zahlen je nach ihrer finanziellen Situation € 1,00 pro Unterrichtsstunde oder sie bekommen den Kurs kostenlos. Die Träger erhalten € 2,35 pro Unterrichtsstunde für jeden Teilnehmenden.

Der Orientierungskurs umfasst bislang immer 45 Unterrichtsstunden, er soll demnächst auf 60 Unterrichtsstunden erweitert werden. Der Sprachkurs dauert (im allgemeinen Kurs) 600 oder (im Kurs für besondere Zielgruppen) 900 Unterrichtsstunden. Zielgruppen in der Definition der Integrationskursverordnung sind Menschen, die nicht lesen und schreiben können, Eltern bzw. Frauen, nicht mehr schulpflichtige Jugendliche bis 27 Jahre und Personen, die einen erhöhten sprachlichen Förderbedarf aufweisen, beispielsweise weil sie sich ohne kompetente Unterrichtsbegleitung fehlerhaftes Deutsch angeeignet haben. Wer den „Deutschtest für Zuwanderer“ nicht besteht, kann auf Antrag zu weiteren 300 Unterrichtsstunden Deutschunterricht zugelassen werden – und den Test anschließend noch einmal ablegen.

Studium. Daraus ist nichts geworden, deshalb strebt er nun eine Ausbildung im technischen Bereich an. Ahmed Karani flüchtete bereits vor 23 Jahren aus dem Irak nach Deutschland und ist mit seinen 70 Jahren mit deutlichem Abstand der älteste Kursteilnehmer.

Während Aziz Rguig und Ahmed Karan sich einbürgern lassen und mit dem Kursbesuch ihre Chancen, den Einbürgerungstest zu bestehen, erhöhen wollen, erhofft sich Marcia Biana nach erfolgreichem Abschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Den Arbeitsvertrag mit einer Künstleragentur hatte die 45-Jährige in der Tasche, als sie nach Köln kam. Heute ist sie arbeitssuchend und merkt, wie wichtig Sprachkenntnisse und Orientierungswissen sind, wenn sie auf dem Arbeitsmarkt wieder Fuß fassen möchte. In Köln fühlt sie sich sehr wohl. Der lebenslustigen Brasilianerin sagt die rheinische Frohnatur sehr zu. Sie fühlt sich wohl in der Domstadt und hier möchte sie auch den Wiedereinstieg

in den Arbeitsmarkt versuchen. Aziz Rguig ist sich sicher, dass Sprache der Schlüssel für eine bessere Integration sei und Benachteiligungen zumindest minimieren würde. Er wolle nicht mehr von der deutschen Gesellschaft isoliert leben, sondern sich einbringen. Der 33-Jährige legt großen Wert darauf, zu betonen, dass er den Orientierungskurs freiwillig besucht, an dem er sichtbar großen Spaß hat. Bereits vor dem Interview war er mir mit vielen Fragen aufgefallen, die er an den Dozenten richtete.

Ahmed Karani kann es sich selbst nicht erklären, warum er die Einbürgerung nicht viel früher beantragt hat. Vielleicht war es die Hoffnung, irgendwann doch in den Irak zurückkehren zu können. Der Kurde sieht trotz großer Umbrüche in seiner früheren Heimat noch immer keine wahre Rückkehroption. Nun sei seine Entscheidung gefallen, sagt er. Seinen Lebensabend möchte er als Deutscher kurdischer Herkunft hier verbringen.

Alle sind sich darin einig, dass Deutschland ihre dauerhafte Heimat sein wird. Die Angebote der Volkshochschule Köln nehmen sie gerne wahr – sie ergreifen die Chance, ihre Lebensperspektive deutlich zu verbessern. ▲

## info

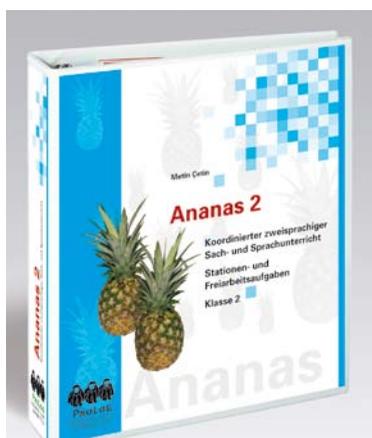
## Kontakt

Cahit Basar  
RAA  
Willy-Brandt-Platz 3  
50679 Köln



cahit.basar@stadt-koeln.de  
Weitere Informationen:  
[www.integration-in-deutschland.de](http://www.integration-in-deutschland.de)

## zuletzt erschienen ...

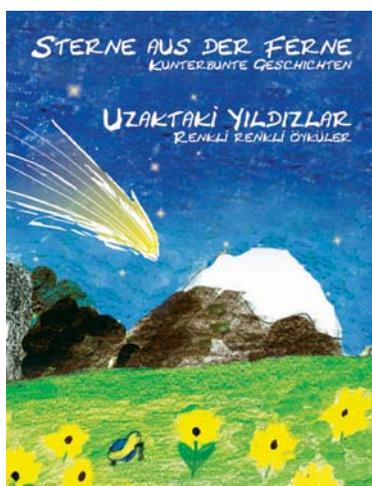


**Metin Cetin:**

### **Ananas 2**

**Koordinierter zweisprachiger (türkisch-deutscher) Sach- und Sprachunterricht für die 2. Klasse. Immenhausen: ProLog.**

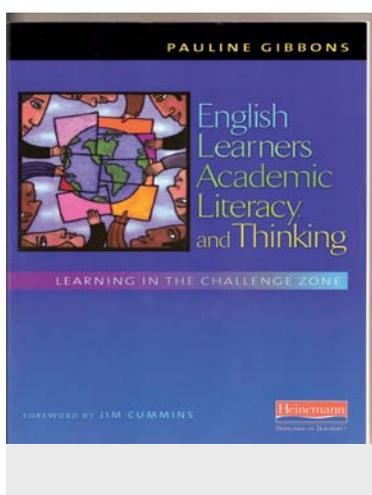
Dieser umfangreiche Übungsordner ist die Fortführung der koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung ANANAS 1 und erlaubt mit seinen türkisch-deutschen Arbeitsblättern Stationen- und Freiarbeit zu ausgewählten, mit Themen des Regelunterrichts vernetzten Sachthemen (Okulda/In der Schule, Sonbahar/Der Herbst, Bir yıl/Die Zeit vergeht, İkbahar/Der Frühling, Çiftlikte/Auf dem Bauernhof). Die Blätter zur Freiarbeit richten sich nach der differenzierten offenen Unterrichtsform. ▲



**Kubilay Ercenk:**

**Uzaktaki Yıldızlar – Sterne aus der Ferne. Renkli Renkli Öyküler – Kunterbunte Geschichten. (Hrsg. im Auftrag des Fördervereins der Städtischen Gemeinschaftsgrundschule Erlenweg, Köln) Köln: Önel. 2008**

Das Buch „Uzaktaki Yıldızlar – Sterne aus der Ferne“ enthält 24 Geschichten, verfasst von Schülerinnen und Schülern der Klassen drei und vier der Städtischen Gemeinschaftsgrundschule Erlenweg in Köln. Das Besondere: Jede Geschichte wurde in zwei Sprachen aufgeschrieben, in Deutsch und in Türkisch. Denn die Geschichten wurden im Rahmen des zweisprachigen Unterrichts in Deutsch und in Türkisch, der an der Grundschule Erlenweg durchgeführt wird, verfasst. Entstanden sind lustige, nachdenkliche, spannende, eben kunterbunte Geschichten, so vielfältig wie die sprachlichen und kulturellen Hintergründe ihrer Verfasserinnen und Verfasser. ▲



**Pauline Gibbons: English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone.**

**Portsmouth, NH: Heinemann. 2009**

Understanding, critical thinking, subject knowledge, and control of academic literacy are goals we have for all our students. The challenge for teachers is to find a way of teaching that helps everyone, including English learners, to reach these high expectations. In English Learners, Academic Literacy, and Thinking, Pauline Gibbons presents an action-oriented approach that gives English learners high-level support to match our high expectations. Focusing on the middle grades of school, she shows how to plan rigorous, literacy-oriented, content-based instruction and illustrates what a high-challenge, high-support curriculum looks like in practice.

Gibbons (author of Scaffolding Language, Scaffolding Learning) presents and discusses in detail five broad areas that enable English learners to participate in high-quality learning across the curriculum:

- ▶ engaging deeply with intellectual contexts
- ▶ developing academic literacy
- ▶ employing reading strategies and improving comprehension
- ▶ gaining writing independence and learning content-area genres
- ▶ using classroom talk to make sense of new concepts and as a bridge to writing.

Based on these areas she then presents guidelines on designing long-term, high-quality instruction that simultaneously provides explicit scaffolding for English learners. Gibbons makes these guidelines an instructional reality through dozens of examples of rich activities and tasks that can be used across the curriculum and that support the learning of all students.

English Learners, Academic Literacy, and Thinking supports teachers with doable plans for instruction, reflection questions for individual or group study together, and suggestions for further reading. The book is a valuable resource for inservice training and college courses and provides an ideal basis for a schoolwide response to the growing challenges of raising the achievement of English language learners. ▲



### **Bernd Meyer: Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial.**

**Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. 2009**

Nur als Download verfügbar unter: [http://www.bamf.de/cln\\_145/nn\\_441592/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publikationen/Sonstige/ExpertiseMehrsprachigkeit,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/ExpertiseMehrsprachigkeit.pdf](http://www.bamf.de/cln_145/nn_441592/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publikationen/Sonstige/ExpertiseMehrsprachigkeit,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/ExpertiseMehrsprachigkeit.pdf)

In welchen Bereichen des Arbeitslebens Potenziale für den Einsatz der Mehrsprachigkeit von Beschäftigten mit Migrationshintergrund liegen und wie diese erschlossen werden können – zu dieser Frage forschten Wissenschaftler der Universität Hamburg im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Die Ergebnisse der Untersuchungen wurden jetzt mit der Studie „Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund – Berufsfelder mit besonderem Potenzial“ vorgelegt.

In der Studie werden die Möglichkeiten und Erfordernisse untersucht, die sich aus den mehrsprachigen Kompetenzen von Menschen mit Migrationshintergrund ergeben. Das Potenzial der beruflichen Nutzung von Herkunftssprachen ergibt sich aus dem Bedarf an Kommunikation in diesen Sprachen. Dort, wo der Zugang von Personen mit geringen Deutschkenntnissen zu gewerblichen und sozialen Dienstleistungen eingeschränkt ist, besteht dieser Bedarf. Neben der Fokussierung auf Konstellationen innerhalb Deutschlands wird auch der Nutzen von Herkunftssprachen für Unternehmen beschrieben, die in ihren Kontakten in die Türkei und die Russische Föderation auf die Verwendung von Herkunftssprachen angewiesen sind. ▲

## **Impressum**

### **Herausgeber:**

ZMI  
Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration  
c/o RAA  
Willi-Brandt-Platz 3  
50679 Köln  
[www.zmi-koeln.de](http://www.zmi-koeln.de)

### **Redaktion:**

Cahit Basar  
Rosella Benati  
Axel Bitterlich, geschäftsführender Redakteur  
Dr. Beate Blüggel  
Sabine Stephany

### **Editorial-Design, Satz & Layout:**

Peter Liffers, agentur für unternehmenskommunikation  
[www.liffers-webdesign.de](http://www.liffers-webdesign.de)

Auflage 2.500  
Köln, Dezember 2010

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

Fotos: S. 1, 2, 6, 14, 16, 19, 25, 28, 29, 30, 44 Fotolia, S. 22, 27 Getty Images, alle übrigen Archiv des ZMI.

## veranstaltungen

### **Bundesweites Treffen der deutsch-italienischen Schulen in Köln, 25. bis 26. September 2009**

Bildung ist zwar Ländersache, aber bei einem Zusammentreffen von Schulen mit ähnlichen Ansätzen aus verschiedenen Bundesländern können die Beteiligten durchaus profitieren. Das war die Erkenntnis des ersten Treffens bilingualer deutsch-italienischer Schulen aus dem Norden und der Mitte Deutschlands in Wolfsburg im Jahr 2008. Im September 2009 lud daher das Schulamt für die Stadt Köln zu einem zweiten Treffen ein, an dem Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin, Düsseldorf, Frankfurt, Hagen, Hamburg, Köln, Osnabrück und Wolfsburg teilnahmen. Die rund 60 Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter trafen sich im Kölner Institut „Italo Svevo“, das zwei Schulen beherbergt: eine Oberstufe zur Erlangung des italienischen Abiturs und eine vom Land Nordrhein-Westfalen anerkannte zweisprachige Gesamtschule.

Eröffnet wurde die Tagung durch die Kölner Schulamtsdirektorin Monika Baum und den italienischen Generalkonsul Eugenio Sgrò. Der italienische Staat unterstützt das zweisprachige Lernen finanziell, durch Stipendien und in einigen Bundesländern auch durch Lehrkräfte. „Ein Mensch, der vier Sprachen kann, hat den Wert von vier Menschen“ zitierte Sgrò, Madame de Staël. Den einführenden Fachvortrag hielt Dr. Drorit Lengyel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“. Sie referierte über den Unterschied zwischen dem Erwerb und dem Lernen von Sprache und verglich die unterschiedlichen Erwerbsformen des frühen und des späteren Zweitspracherwerbs. Der bilinguale Ansatz, den die vertretenen Schulen

durch ein kontinuierliches, intensives und vielfältiges Sprachangebot, durch altersgerechten Unterstützungsmethoden und systematische Vergleiche zwischen den Sprachen verfolgen, fördere den Erwerb beider Sprachen auf hohem Niveau.

In Arbeitsgruppen fand ein intensiver fachlicher Austausch zu dem Gehörten und zur bilingualen Praxis statt, wobei es unter anderem um die Frage der Italienischnote im Zeugnis ging. Es blieb genügend Zeit für kollegiale Gespräche über Ideen und Materialien für den Unterricht, erstmals auch über den bilingualen Sachunterricht der Sekundarstufe in Fächern wie Geschichte und Geografie oder naturwissenschaftlichen Fächern.

Zum Rahmenprogramm des Treffens trugen die Schülerinnen und Schüler des Instituts „Italo Svevo“ gemeinsam mit den Lehrkräften und mit dem Schulleiter Franco Ruina bei. Die Ergebnisse der Tagung werden in einer Dokumentation allen Schulen zur Verfügung gestellt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sich darüber einig, dass dieser nützliche Austausch fortgesetzt werden soll.

*(Rosella Benati, Dr. Beate Blüggel)*

### **RAA-Jubiläum am 25. September 2009**

„15 plus – auf in die Zukunft“ lautete das Motto, unter dem die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) am Freitag, dem 25. September 2009, im Lichthof des VHS-Ausweichquartiers in der Lotharstraße, ihr fünfzehnjähriges Bestehen feierte. Unter den etwa hundert Gästen waren neben vielen Vertreterinnen und Vertretern der Stadtverwaltung und zahlreicher Kooperationspartner auch Leiterinnen und Leiter aus 27 weiteren Regionalen Arbeitsstellen in Nordrhein-Westfalen und von der RAA-Hauptstelle.

Die Bildungsdezernentin Dr. Agnes Klein wies in ihrer Würdigung der RAA-Arbeit darauf hin, dass es sich eigentlich um ein dreißigjähriges Jubiläum handele, da bereits 1979 eine Vorgängereinrichtung der RAA ins Leben gerufen wurde, die „Bildungsberatung für Ausländer“ als Abteilung innerhalb der „Zentralstelle für Bildungsberatung“. 1994 richtete die Stadt Köln dann eine RAA ein, in der schon damals die Trennung der Zuständigkeiten von Land und Kommune im Bildungsbereich überwunden werden sollte. Gemeinsam mit den kommunalen, meist sozialpädagogisch ausgebildeten Akteuren arbeiten Lehrerinnen und Lehrer aus dem Schuldienst in der RAA. Es gebe daher gute Kontakte in alle Bildungsbereiche, in beratende Einrichtungen, zum Schulträger und zur Jugendhilfe, zu kirchlichen Trägern wie dem Caritasverband, Familienbildungsstätten und zu sozialraumorientierten Netzwerken. Noch heute wird die Arbeit der (städtischen) RAA auch durch Mittel des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung unterstützt. Mit der Gründung des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration im Jahr 2008 sei der RAA noch eine weitere wichtige Rolle zugekommen: Sie vertritt die Stadt Köln in dieser Kooperation mit der Bezirksregierung und der Universität zu Köln.

Christiane Bainski, Leiterin der Hauptstelle RAA NRW, hob die Bedeutung der RAA Köln für den Verbund in NRW hervor. Bildungsberatung in Form von Einzelfallberatung, von Informationsveranstaltungen für Gruppen oder in Publikationen, Seiteneinsteigerberatung für neuzugewanderte schulpflichtige Kinder und Jugendliche, Internationale Förderklassen an Berufskollegs, Fortbildungen für Lehrerinnen, Lehrer und Multiplikatoren, interkulturelle Aktivitäten und aktive Anti-Rassismus-Arbeit,

Angebote zur Verbesserung der Situation der Roma in Köln und schließlich Projekte wie „Rucksack“ gehören zur großen Palette der Angebote.

Das Jahr 2009 hat der RAA Köln nicht nur ein Jubiläum beschert, sondern auch ein neues Leitungsteam: Dr. Beate Blüggel und Cahit Basar nutzten die Gelegenheit, sich vorzustellen und nicht ganz erst gemeinte Visionen für das dreißigjährigen RAA-Jubiläums im Jahr 2024 zu präsentieren: ein RAA-Museum gelte es dann zu gründen, denn niemand könne sich mehr an die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien erinnern; Deutschland schneide bei PISA besser ab als Finnland; die Arbeitslosenquote liege bei null; Anti-Rassismus-Stellen seien mangels Nachfrage geschlossen worden und das „Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration“ beziehe ein neues Gebäude im Gerling-Komplex. Das Bühnenprogramm wurde von Kooperationspartnern der RAA gestaltet: Unter der Leitung von Marion Effinger trug eine Gruppe afrikanischer Frauen des Caritasverbandes eigene Gedichte in ihren Herkunftssprachen, auf Französisch und Deutsch vor, und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte von „Bunt in die Zukunft“ führten gemeinsam mit Simone Bödcker von In Via Auszüge ihres aktuellen Theaterstücks auf. Mitreißende Musik der Gruppe „Romano Trajo“ beendete das Programm.

Das Fazit der Veranstaltung: Fünfzehn Jahre sind geschafft, getreu ihrem Jubiläums-Motto heißt es jetzt für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RAA: zu neuen Aufgaben „auf in die Zukunft!“

*(Dr. Beate Blüggel)*

### **didacta 2010**

Das ZMI präsentierte sich im Rahmen der Bildungsmesse didacta vom 16. bis zum 20. März 2010 in der koelnmesse am Donnerstag, 18. März 2010 auf der gemeinsamen Informationsplattform der Stadt Köln in Halle 07.1; um 11:00 und um 16:30 Uhr stellt die Geschäftsführung an diesem Tag zudem das ZMI im Rahmen der Sonderschau „Soziale Integration durch Kompetenzentwicklung“ direkt neben

dem ZMI-Stand mit zwei halbstündigen Vorträgen vor.

Zur didacta hat die Geschäftsführung unter anderem einen Reader mit Kurzbeschreibungen der Initiativen, Projekte und Institutionen erstellt, die sich unter dem Dach des ZMI zum Austausch von Wissen, Ideen und Erfahrungen treffen – und ihnen so die Möglichkeit eingeräumt, ihre Ansätze und Konzepte in der breiten Fachöffentlichkeit bekannt(-er) zu machen.

*(Axel Bitterlich)*

### **Gründung des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen**

„Das ist ein wichtiger Schritt für die Entwicklung der Kölner Schullandschaft“, sagt der Kölner Oberbürgermeister Jürgen Roters anlässlich der Gründung des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen am 23. November 2009 im Historischen Rathaus zu Köln: Zehn Kölner Grundschulen zeichnet er an diesem Tag aus, die vom Rat der Stadt in seiner Sitzung am 10. September 2009 ernannt worden waren – mit der feierlichen Überreichung jeweils einer Gründungsurkunde, eines Schulschildes, eines Exemplars der zweisprachigen DVD des Com.It.Es. (Komitee der Italiener im Ausland) Köln „Eine Sprache mehr,

zweisprachig in Deutschland aufwachsen“ sowie der vom ZMI gemeinsam mit dem Förderkreis des Aktionskreises Psychomotorik e. V. finanzierten Jonglier-Schnupper-Sets „Beweg dich“ an die ersten zehn Verbundschulen:

GGS Alte Wipperfürther Straße

GGS Alzeyer Straße

GGS An Sankt Theresia

GGS Erlenweg

GGS Ernstbergstraße

GGS Lustheiderstraße

KGS St. Nikolaus-Schule

KGS Vincenz-Statz

GGS Westerwaldstraße

KGS Zugweg.

Es sind bilinguale und Koala-Schulen, mit deutsch-italienischem und deutsch-türkischem Schwerpunkt, die den Verbund begründen. Die zuständige Schulrätin Margarita von Westphalen-Granitzka stellt deshalb während der Gründungsveranstaltung anschaulich vor allem die schulischen Programme vor – und gegenüber. Im Verbund sind zwar unterschiedliche, aber in jedem Fall vorbildliche Formen des zweisprachigen Lernens vertreten; die bilingualen und Koala-Schulen haben gemeinsam, dass das zweisprachige Lernen bei der Alphabetisierung und im Sachunterricht in den Klassen 1 bis 4 durchgeführt wird. Dies

## **Hintergrund**

### **Verbund Kölner Europäischer Grundschulen**

Zum 1. Verbundtreffen am Mittwoch, 10. März 2010 im Bezirksrathaus Köln-Mülheim, erschienen 21 Vertreterinnen und Vertreter aller zehn Verbundschulen sowie neben der Geschäftsführung des ZMI Frau von Westphalen-Granitzka (Schulamt für die Stadt Köln) und Herr Böll (Regionales Bildungsbüro). Ergebnis dieses ersten Kennenlernens war insbesondere der Plan, am Dienstag, 1. Juni in der Bezirksregierung Köln für die Verbundschulen eine erweiterte Schulleitertagung durchzuführen – mit dem Ziel, sich untereinander über unterschiedliche Ausprägungen bei der konkreten, inhaltlichen Ausgestaltung der eingesetzten Konzepte an den jeweiligen Standorten auszutauschen und so ein gemeinsames Leitbild für den Verbund zu erarbeiten. Auf dieser Grundlage arbeitet der Verbund Kölner Europäischer Grundschulen seitdem: Beispielsweise durch die erfolgreiche Veranstaltung einer Fachtagung für gut 40 Lehrkräfte aus allen Kölner Grundschulen mit nachgewiesenen mehrsprachigen Konzepten zum Thema Lesen am 15. September 2010 in Kooperation mit der Stadtbibliothek Köln.

ist richtungsweisend – weswegen sich weitere Schulen zurzeit darauf vorbereiten, zum Verbund hinzuzustoßen, darunter eine deutsch-französische und eine deutsch-spanische.

Für den Integrationsrat der Stadt Köln blickte während der Gründungsveranstaltung sein Vorsitzender, Tayfun Keltok, zurück: Der Integrationsrat hatte bereits 2006 den entsprechenden Antrag im Kölner Rat vorgestellt. Herr Keltok erinnerte daran, dass schon der erste Kölner Ausländerbeirat in den 80er Jahren eine zweisprachige Erziehung forderte. Lange vergeblich, bis Ende der 80er Jahre die ersten Koala- und bilingualen Schulen entstanden, auf Initiative einzelner Kolleginnen und Kollegen mit Unterstützung des Schulamtes. Mit dem Verbund ergeben sich nun ganz neue Möglichkeiten, diese wertvollen Initiativen gezielt zu stärken.

Auch Oberbürgermeister Roters hält schulische Konzepte unter Einbeziehung der natürlichen Mehrsprachigkeit für einen Gewinn für alle Kinder, nicht nur für die Migranten, sondern gerade auch für die Schülerinnen und Schüler, die mit deutscher Muttersprache aufwachsen. Die Kinder der Kath. Grundschule Zugweg, begleitet von dem Schulleiter Bruno Praß, haben mit Liedern auf Deutsch, Italienisch und Kölsch während der Gründungsveranstaltung gezeigt, dass Mehrsprachigkeit in Köln tatsächlich etwas ganz Normales ist.

*(Rosella Benati, Axel Bitterlich)*

## **Fortbildungstag Deutsch 2010 am 2. Oktober 2010**

### **Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache**

Die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift ist die erste Voraussetzung für eine erfolversprechende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in Deutschland. Umso wichtiger ist es, dass diejenigen, die Deutsch unterrichten, gut qualifiziert und auf dem neuesten Stand der Sprachvermittlung sind. Genau das steckt hinter einem neuartigen Fortbildungsangebot, das die Universität zu



Köln, das Sprachlernzentrum der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, die Stadt Köln (VHS und RAA) und das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) in den Räumen der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln gemeinsam durchgeführt haben. Ganz neu an dieser Veranstaltung war: Der Fortbildungstag richtete sich in gleicher Weise an alle, die im Bildungssystem die deutsche Sprache fördern – von Erzieherinnen und Erziehern im Elementarbereich über Lehrkräfte aller Schulformen und der Hochschulen bis hin zu Kursleitenden der Erwachsenenbildung. Offenbar hatten die Veranstalter einen Nerv getroffen, denn die Tagung war mit über 250 Teilnehmenden schon knapp drei Wochen vor dem 2. Oktober komplett ausgebucht.

Und die hatten die Qual der Wahl, denn die inhaltliche Bandbreite war groß. Prof. em. Dr. Georg Auernheimer stimmt die Teilnehmenden mit seinem Vortrag „Deutschlernen als interkulturelle Bildung“ auf den Tag ein – indem er insbesondere aufzeigte, wie in den verschiedenen Bildungsbereichen (in Kitas, Schulen und der Erwachsenenbildung) Sprachlernen immer auch interkulturelle Bildung sein kann. Danach boten insgesamt 20 je 90-minütige, vor und nach einer Mittagspause jeweils zehn gleichzeitig, parallel angebotene Workshops Gelegenheit, einzelne Themen zu

vertiefen. In den Workshops hatten die Pädagoginnen und Pädagogen die Gelegenheit, sich dem „Abenteuer Wortschatz“ oder dem „Lebendigen Grammatiklernen“ zu widmen, etwas über Deutsch als Fachsprache und berufsbezogene Deutschförderung zu erfahren oder sich über Tests, zum Beispiel „Delfin 4“ oder den „Deutschtest für Zuwanderer“ zu informieren. Astrid Rothe vom Institut für Deutsche Sprache in Mannheim stellte während des zweiten Plenarvortrags zum Abschluss des Fortbildungstages ausgewählte Ergebnisse der repräsentativen Umfrage „Wie denken die Deutschen über ihre Muttersprache und über Fremdsprachen?“ vor. Alle Teilnehmenden beim Fortbildungstag haben sich zu zwei Workshops angemeldet; in der Teilnehmergebühr von € 20,00 waren alle Veranstaltungen sowie Getränke und ein Imbiss während der Mittagspause enthalten. Abgerundet wurde das Angebot durch eine Buchausstellung von führenden Verlagen aus dem Sprachenbereich. Die Teilnehmenden waren zufrieden. „Toll, dass man sich mit Kolleginnen aus anderen Bereichen austauschen kann“, kommentierte eine die Veranstaltung. Zukünftig soll ein Fortbildungstag pro Jahr stattfinden, alternierend an den Universitäten Köln (Schwerpunkt: Deutsch als Zweitsprache) und Bonn (Schwerpunkt: Deutsch als Fremdsprache).

*(Axel Bitterlich, Dr. Beate Blüggel)*

# Güle güle Goethe!

von Fatih Çevikkollu

Sind Sie Türke? Ja? *Efendim, Hoş geldiniz! Bu Kitabı almanız beni ger çekten çok sevindirdi. Umaram, bir gün de Türkçe programına gelirsiniz.* Ach so, Sie sind kein Türke? Das war gerade eine versteckte Botschaft an meine Glaubensbrüder. Dann frage ich mal andersherum: Sind Sie der türkischen Sprache mächtig? Nein? Warum nicht? Mal überlegen – wie lange leben wir schon hier? Naja, so vierzig, fünfzig Jahre, da hat man ja gar keine Zeit, sich aneinander zu gewöhnen. Wir Deutschen wurden in der jüngsten Vergangenheit doch immer wieder gefragt: Ihr lieben Deutschen, seid ihr alle da? Ja? Aber nicht mehr lange! Das habe ich mir jetzt nicht aus den Fingern gesogen, nein, das ist die demographische Entwicklung in diesem Land, und deshalb behaupte ich: Ein Sprachkurs in Türkisch ist eine Investition in die Zukunft! Es ist doch nur noch eine Frage der Zeit, bis ein Türke auch in Ihrer Familie auftaucht. Was wollen Sie dann sagen? Güle güle? Das heißt übrigens «Auf Wiedersehen» und ist kein guter Einstieg in die Beziehung zu Ihrem Schwiegersohn oder Ihrer Schwiegertochter. In Sachen Wirtschaft haben seinerzeit unsere Väter die Ärmel hochgekrempt und für den wirtschaftlichen Aufschwung mitgesorgt. In Sachen Kultur sind wir auch ganz gut aufgestellt – ich sage nur Byzanz! Das ist doch hoffentlich ein Begriff, oder haben wir hier ein PISA-Problem? Und das mit den Geburtenzahlen kriegen wir auch noch hin. Wir arbeiten dran. Mit Hochdruck. Will sagen: Sie können nicht wissen, wann Sie die türkische Sprache

brauchen werden, aber dass dieser Tag mit jeder verstreichenden Sekunde näher rückt, ist nicht von der Hand zu weisen. Die Einschläge kommen näher.

Es gibt Menschen, die bei diesen Gedanken beleidigt sind, frei nach dem Motto: «Bei dem piept's wohl! Jetzt schlägt's aber dreizehn! So weit kommt es noch. Sollen die doch erstmal anständig Deutsch lernen und dann ...» Dieselben Menschen lernen gerne Italienisch, Spanisch oder Französisch, aber diese Sprachen haben ja auch einen ganz anders gearbeteten Sprachmarktwert. Da flötet die Mutter auf der Familienfeier: «Unsere Katharina-Johanna geht jetzt in einen zweisprachigen Kindergarten, mit Französisch! Das ist solch eine kulturelle Bereicherung für die ganze Familie. Komm her, chérie, sag der Tante bonjour!» Ist das nicht süß? Jetzt stellen Sie sich das Ganze mal mit einer anderen Sprache vor: «Olaf-Nils, sei ein lieber Junge und sag deiner Oma diese wunderschöne Sure in Arabisch auf, die du im Islamkundeunterricht gelernt hast!»

Dieselben Menschen, die es so herrlich bunt und reizvoll finden, dass in New York die verschiedenen Einwanderer – Chinesen, Puertoricaner, Klingonen – ihre Läden, Eßgewohnheiten, Gegenden und Sprachen haben, schreien entsetzt: «O Gott, die verbarrikadieren sich in einer Parallelgesellschaft!», wenn ein türkisch-deutsches Schulkind zu einem anderen türkisch-deutschen Schulkind «*Öğretmenimiz salak*» sagt. Natürlich ist es eine beunruhigende Entwicklung, wenn minderjährige

Nachwuchsterroristen schon auf dem Schulhof eine Geheimsprache sprechen. («*Öğretmenimiz salak*» heißt übrigens «Unsere Lehrerin ist blöd» – für die Einsprachigen unter uns, die es schon wieder mit der Panik zu tun bekommen haben.)

Normale, friedliche Menschen werden auf Dauer ein wenig unmutig, wenn die Sprache ihrer Eltern und ihrer Kultur ständig als minderwertig dargestellt wird; eine Sprache, die Dichter wie Nazım Hikmet, Yaşar Kemal und Junus Emre hervorgebracht hat. Kennen Sie nicht? Ich sage ja: PISA-Problem. Deutsche Schulen stehen im internationalen Vergleich ungefähr dort, wo sich der FC Köln befindet. Erziehungswissenschaftler weisen Bildungspolitiker seit Jahren darauf hin, wie wichtig es für die Lernentwicklung eines Kindes ist, früh eine zweite Sprache zu lernen. Doch dann kommen die Integrationspolitiker und sagen: «Ja, aber nur, wenn es sich nicht um Türkisch handelt! Türkisch gilt nicht!» Im Türkischen gibt es ein Sprichwort, das da lautet: *Bir lisan, bir insan*. Das heißt soviel wie: Jede Sprache ist ein Mensch, und es bedeutet, jeder Mensch, der eine Sprache spricht, hat eine Kultur, eine Welt in sich, und jeder, der eine weitere, eine andere Sprache spricht, noch eine andere weitere Welt und Kultur. Sprache als Reichtum und nicht als Beleidigung. Aber zum Trost für alle, die eine deklassierte Sprache wie Urdu, Türkisch oder Kisuaheli sprechen: Manche Sprachen rücken plötzlich vor auf der Sprachmarktskala. Chinesisch zum Beispiel. Dabei



geht es allerdings weniger um Kultur als um neue Märkte. Aber geht es nicht immer nur darum? Warum ist die Computersprache wohl Englisch? Stellen Sie sich vor, Bill Gates wäre Türke, dann hieße Microsoft *Küçük yumuşak* («Kleinweich») auf Türkisch und keine versteckte Botschaft, Sie wissen schon, an wen.)

Wie gesagt, vielleicht wäre es eine gute Idee, mehr türkische Worte als «Döner» zu beherrschen. Würüm? Dürüm! Jeder, der schon einmal Italienisch oder Französisch gelernt hat, weiß, dass es von Vorteil ist, die Sprache in dem Land zu lernen, in dem sie auch gesprochen wird – in unserem Fall wäre das in Berlin-Kreuzberg oder Köln-Mülheim, nein Blödsinn, ich meine natürlich Istanbul oder Ankara.

Wenn Sie jetzt mit einem weisen Blick in die Zukunft einen Sprachkurs in Türkisch belegt haben, zum Beispiel beim Goethe-Institut in Istanbul – und wir alle wissen, welch

ausgesuchte Sprachinstitution das Goethe-Institut darstellt –, dann möchte ich es mir nicht nehmen lassen, allen Sprachstudenten einen guten Rat mit auf den Weg zu geben (selbst Jan Ullrich wusste schon, gutes Rad ist teuer): Sie dürfen auf keinen Fall in den Straßen von Istanbul nach dem Goethe-Institut fragen! Wenn ich auf keinen Fall sage, dann meine ich auch auf keinen Fall. Denn das Goethe-Institut heißt in der Türkei nicht Goethe-Institut.

Es heißt anders... denn «Göt» bedeutet auf Türkisch «Arsch» – ja, das tut mir leid. Es kommt noch besser: «Göte» heißt nämlich «für'n A...» – so, jetzt ist es raus. Deshalb nennt man das Goethe-Institut in der Türkei logischerweise nicht «Goethe-Institut», sondern «Alman Kültür Merkezi», also «Deutsches Kultur-Zentrum». Jetzt könnte man es, wenn man wollte, auf die einfache Formel reduzieren: Deutsche Kultur gleich «Göte», aber ich will das nicht. Ich liebe

mein Land und meine Leute. Ich will nicht, dass solch ein Schindluder und Schabernack mit meiner Sprache getrieben wird, solch ein Mummenschanz. (Wenn ich aber weiter denke über des Meisters Hauptwerk, über Goethes Lebenswerk Faust ... Ich lasse Sie damit jetzt mal allein.)

Sollten Sie trotzdem wider besseren Wissens in den Straßen von Istanbul nach dem Goethe-Institut fragen, kann es sein, dass Sie in einem Etablissement landen, in dem Sie gar nicht landen wollen – es sei denn, Sie handeln vorsätzlich. Ansonsten machen Sie mich nicht verantwortlich, denn ich habe Sie gewarnt. ▲

Fatih Çevikkollu: Der Moselm TÜV, erschienen beim Rowohlt Verlag

mehrsprachigkeit  
und integration  
in köln?

ZMI

online:



www.zmi-koeln.de