

3 | 2011

zii

MAGAZIN



Mehr Sprache(n) für Köln

Konrad Ehlich:
**Sprache(n) und
Schule**

PROJEKTE • NACHRICHTEN
VERANSTALTUNGEN

Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln





ZMI MAGAZIN

Vorwort

- 4 A. Bitterlich: Mehr Sprache(n) für Köln
- 7 M. Becker-Mrotzek, G. Hammelrath, M. Höhne: Ohne Kooperation geht es nicht!

Wissenschaft und Forschung

- 8 K. Ehlich: Sprache(n) und Schule

Praxis und Projekte: *Aktuelles aus dem ZMI*

- 13 U. Neugebauer: Ist das Ganze mehr als die Summe seiner Teile?
- 15 100% Köln, vorgestellt von F. Z. Hamdi
- 16 R. Benati: Lernen in zwei Sprachen. Ein Interview mit Prof. Dr. Hans H. Reich
- 18 M. Bongartz: Kölner Lesekonzerne
- 20 K. Rottmann: Ein spannendes Arbeitsfeld. Mehrsprachigkeit in der Vermittlungsarbeit des Museumsdienstes Köln
- 23 L. Weinrich, M. Lüth: Die Herbstschule 2010
- 25 M. Michalak: Geben und nehmen – oder: Über die Zusammenarbeit im Kooperationsprojekt Sprachliche Bildung

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

- 27 M. M. Trompeta: Unterricht in der Herkunftssprache anstelle der zweiten Fremdsprache an Kölner Schulen – Ein Erfahrungsbericht
- 30 C. Basar: Das Rucksack-Programm. Ein Rucksack, den man nicht tragen kann
- 31 B. Blüggel: Kölner Schülerinnen und Schüler aus aller Herren Länder

Zuletzt erschienen ...

- 33 Aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt von S. Stephany und F. Z. Hamdi

Veranstaltungen

- 35 Sprachfest 2011 am 26. Januar 2011:
Auszüge aus der Rede von Prof. Dr. Rita Süssmuth
- 40 A. Bitterlich: Preisträgerempfang „365 Orte im Land der Ideen“ am 17. März 2011
R. Benati: Zweite Mehrsprachige Berufsbörse der HWK zu Köln am 6. Mai 2011
- 41 A. Bitterlich, B. Blüggel: „Mehrsprachigkeit im Gespräch“ am 11. Mai 2011
- 42 B. Blüggel: „Normalfall Vielfalt“ am 31. Mai 2011
- 43 R. Benati, A. Bitterlich: Fachtagung „Mehrsprachige Medien“ am 15. Juni 2011
- 44 T. Jaitner: „SprachStark“ am 27. Juni 2011
B. Blüggel: Fachtagung „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ am 1. Juli 2011
- 45 R. Benati: DemeK-Netzwerntagung am 9. Juli 2011
R. Benati, A. Bitterlich: Portfolio-Tagung am 15. Juli 2011

Interkulturelle Glosse

- 46 von F. Çevikkollu

- 34 Impressum

Deutschland Land der Ideen



Ausgewählter Ort 2011

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



Mehr Sprache(n) für Köln

von Axel Bitterlich

Das Jahr 2011 ist ein ganz besonderes für unser Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) in Köln. Aller guten Dinge sind drei, will man meinen. Und so ging es rasant los gleich zu Jahresbeginn mit dem ersten Highlight in 2011, dem Kölner Sprachfest; dass wir uns immer am letzten Mittwoch im Januar zum Sprachfest treffen, ist inzwischen ja bereits gute Tradition, die wir durch hochkarätige Gäste immer wieder neu mit Leben zu füllen versuchen: „Jedes Kind hat ein Recht auf seine Muttersprache!“, war weit mehr als nur eine Feststellung von Prof. Dr. Rita Süßmuth, Bundestagspräsidentin a. D., die mit ihrer mitreißenden, kenntnisreichen, einfühlsamen Rede großen Beifall von mehr als 350 Kolleginnen und Kollegen im Historischen Rathaus erhielt.

Im Verlauf ihres Vortrags „Mehr Sprache(n) für Köln“ zu Beginn des Sprachfestes betonte Frau Professor Süßmuth die Bedeutung der natürlichen Mehrsprachigkeit für die Integration von Zugewanderten sowie den Wert einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit für die deutsche Gesellschaft im 21. Jahrhundert insgesamt. Die erfolgreiche Integration von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte ist – so Frau Professor Süßmuth – ein Testfall für Deutschland, eine zentrale Zukunftsfrage. Deutschland ist ein Einwanderungsland, insbesondere vor dem Hintergrund der Globalisierung und des demografischen Wandels speziell auch in Deutschland ist unübersehbar: Zuwanderung ist Gegenwart, ist normal. Und: Ohne Zuwanderung geht es nicht (mehr).

Zuwanderung eröffnet Chancen für Aufnahmelande und Migranten und vollzieht sich dennoch in der Praxis nicht immer konfliktfrei. Das Leben mit mehreren Sprachen in einem Land, die natürliche Mehrsprachigkeit von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte kann eine Herausforderung für das Gemeinwesen darstellen und sogar, bei mangelndem gegenseitigen Verständnis, zum Problem werden. Deswegen ist sowohl eine bestmögliche Förderung der deutschen Sprache als auch eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit aller Menschen in Deutschland von so entscheidender Bedeutung: Sprachliche Kompetenzen in mehreren, möglichst vielen Sprachen sind zentral für das (Zusammen-)Leben in einer zusammenwachsenden, modernen Welt – das Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift ist zugleich die wichtigste Voraussetzung für die vollständige Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben in unserem Land. Beide Anliegen dürfen nicht getrennt von-

einander betrachtet werden: Mehrsprachigkeit ist Gegenwart, ist normal. Und: Wir alle brauchen Kompetenzen in mehreren Sprachen. Das ZMI selbst ist Ausdruck dieses Denkens und daher im Jahr 2011 ein „Ausgewählter Ort 2011“ im Land der Ideen. Mitte Februar erreichte uns die Nachricht, dass unser ZMI auf Vorschlag des Rektors der Universität zu Köln Prof. Dr. rer. nat. Axel Freimuth, dem wir sehr für seine Initiative zu danken haben, Preisträger ist im Wettbewerb „365 Orte im Land der Ideen“, der von der Standortinitiative „Deutschland – Land der Ideen“ in Kooperation mit der Deutschen Bank durchgeführt wird. Unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten rückt der Wettbewerb Ideen und Projekte in den Mittelpunkt, die die Zukunft Deutschlands aktiv gestalten. Als „Ausgewählter Ort“ ist das ZMI im Jahr 2011 Botschafter für das Land der Ideen, es repräsentiert das Innovationspotenzial Deutschlands.

Mit dieser Auszeichnung werden die beiden Besonderheiten des ZMI in der Öffentlichkeit herausgestellt: Die drei Kooperationspartner im ZMI haben sich für Köln zu einer verbindlichen Zusammenarbeit jenseits von Zuständigkeitsdebatten verpflichtet – und das ZMI bewusst nicht als Projekt, sondern als Institution konzipiert. Im ZMI führen Bezirksregierung Köln, Stadt Köln und Universität zu Köln ihr Engagement unter dem Dach einer einzigen, eigenständigen Einrichtung so zusammen, wie das in Deutschland bislang noch nicht versucht wurde: institutionenübergreifend, bildungsabschnittsübergreifend und sprachenübergreifend. Die Partner bilden eine Verantwortungsgemeinschaft, die ihre Aufgabe darin sieht, gemeinsam sowohl das Lehren und Lernen in mehrsprachigen Lerngruppen als auch das Zusammenleben in unserer

mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern. Dabei – und dies ist dem Wettbewerbsveranstalter als zweites preiswürdig – macht sich das ZMI stark insbesondere dafür, dass die Vermittlung der deutschen Sprache Hand in Hand eng mit der Förderung der jeweiligen Herkunftssprache verbunden vorangebracht wird. Dies ist noch immer ungewöhnlich in Deutschland, auch wenn neuere Erkenntnisse der Sprachkontakt- wie der Spracherwerbsforschung seit langem deutliche Empfehlungen dafür liefern, die Herkunftssprache so zu fördern, dass sie als Verstehens- und Denkgrundlage für das Erlernen einer weiteren Sprache fungieren kann. An dieser Stelle knüpft das ZMI für seine Aktivitäten an, indem es offensiv vor allem darauf hinwirkt, dass sprachliches Lernen zu einer allgemeinen Sprach(-en-)bewusstheit führt. In letzter Konsequenz heißt dies für das ZMI auch: Die herkömmliche Trennung zwischen einer Muttersprachen- und einer Fremdsprachendidaktik sollte zugunsten eines gemeinsamen Konzepts aufgehoben werden, das die sprachliche Förderung aller – unabhängig ihrer Herkunftssprache(n) – ermöglicht. Ein allgemeines sprachsensibles, sprachaufmerksames Denken und Handeln sollte Normalität werden in einer mehrsprachigen Gesellschaft – um dies nachvollziehen zu können, bildet gemeinsames Lernen eine Brücke.

In dieser Ausgabe des ZMI Magazins erläutert Konrad Ehlich mit seinem Beitrag „Sprache(n) und Schule“ am Beispiel der Institution Schule eindrücklich, was dies genau bedeutet: Im 21. Jahrhundert müssen wir, also auch die Institution Schule, die Herausforderung Weltgesellschaft annehmen und die antiquierte nationalstaatlich einsprachige Orientierung aufgeben zugunsten einer die Realitäten berücksichtigenden transnationalen Identitätsentwicklung. Die vermutlich größte Aufgabe besteht darin, für die realen Lern- und Handlungssituationen in Bildungseinrichtungen neue, sprache(n)orientierte Konzepte zu entwickeln, die den gegenwärtigen und zukünftigen Erfordernissen in der Praxis gerecht werden.

In allen Bildungsabschnitten und Bildungsbereichen ist die heterogene mehrsprachige Lerngruppe heute der Normalfall. Die gesellschaftliche Praxis vor allem der staatlichen



Institutionen ist derzeit jedoch auf die individuelle Mehrsprachigkeit ihrer Bürgerinnen und Bürger nur unzureichend eingestellt. Deshalb ist der Weg lang, den wir uns zu gehen vorgenommen haben, er ist nicht geradlinig, mehr noch ein Trampelpfad, der aber, wenn viele ihn gehen, zur Straße werden kann; dazu jedoch bedarf es grundlegender Veränderungen. Die Herausforderungen im Blick schauen wir, die Geschäftsführung des ZMI, nach vorne – sehen in erster Linie das, was noch alles zu tun ist. Im Jahr 2011 jedoch – das noch gar nicht ganz um ist – erlauben wir uns dennoch den Blick zurück auf das, was in den vergangenen gut drei Jahren ZMI erreicht werden konnte, auf das schöne und wichtige, manchmal beeindruckende Zwischenergebnis, dass in Köln nämlich immer mehr Menschen miteinander sprechen, die sich unserer gemeinsamen Sache verschrieben haben. In einer mehrsprachigen Gesellschaft gilt es nicht allein, Gemeinsamkeiten zu betonen, sondern auch, gemeinschaftlich zu handeln – über Debatten hinweg, spachenübergreifend und bildungsabschnittsübergreifend.

Die Arbeit des ZMI ist Ausdruck der Überzeugung, dass die grundlegenden Veränderungen, die nach unserer Einschätzung dringend notwendig sind, nur von möglichst vielen gemeinsam erreicht werden können. Dafür steht das ZMI, deswegen betonen wir die Notwendigkeit

von Kooperation und stehen für Zusammenarbeit über die vielfältigen Grenzen des Bildungssystems hinweg. In Köln funktioniert die Vernetzung: Die Bereitschaft, jenseits von Zuständigkeiten miteinander zu arbeiten, ist groß – und sie wächst nach unserer Beobachtung stetig. Und doch: Das Gespräch zwischen Partnern aus verschiedenen Bildungseinrichtungen erinnert mitunter an interkulturelle Kommunikation. Auch in den drei Häusern, die sich mit Gründung des ZMI zusammengetan haben, werden schlichtweg eigene, unterschiedliche Sprachen gesprochen ... Viele dieser – zugegeben: manchmal nicht einfachen – Gespräche machen uns aber sehr zuversichtlich; zeigen uns, dass wir auf dem richtigen Weg sind. Was uns alle nämlich – aller Unterschiede zum Trotz – eint, ist unser gemeinsames Ziel: Wir wünschen uns die besten Bildungschancen für alle Menschen in Köln unabhängig von ihren jeweiligen Voraussetzungen. Wie dies konkret geschehen kann und sollte – darüber lohnt es sich zu sprechen, sich auszutauschen und sich auch mal auseinanderzusetzen. Das ZMI zeigt in dem bisher Erreichten: Interkulturelle Kommunikation kann gelingen, wenn die Gesprächspartner bereit sind, sich selbst zugunsten der Sache zurückzunehmen. Die Erkenntnisgewinne, die das kontroverse Gespräch beispielsweise über unterschiedliche Ansätze bei der inhaltlichen Ausgestaltung

unserer Arbeit zwangsläufig mit sich bringt, sind dann immer nur hilfreich. Und so erkennen wir in unserer eigenen Arbeit: Interkulturelle Kommunikation ist normal, ist Gegenwart. Und: Sie macht nicht nur Spaß, sondern bringt Menschen den gemeinsamen Zielen schneller näher.

Wir – und hier spreche ich im Namen der Geschäftsführung und der Steuerungsgruppe des ZMI – möchten uns daher ganz herzlich bedanken bei allen unseren Partnern, mit denen zusammen wir unseren gemeinsamen Weg gehen. Vor allem zu danken haben wir den Vertreterinnen und Vertretern der zurzeit 44 unter dem Dach des ZMI versammelten Institutionen, Projekte und Initiativen – ohne die das ZMI eine inhaltsleere Hülle wäre. Die feierliche Übergabe der Auszeichnung als „Ausgewählter Ort 2011“ findet am Tag des Projektetreffens des ZMI in 2011 statt: Immer am 26. September, am Europäischen Tag der Sprachen, kommen wir beim Projektetreffen zum intensiven Austausch von Wissen, Ideen und Erfahrungen zusammen. Aus gutem Grund werden diese beiden Termine miteinander verbunden: damit alle am ZMI Beteiligten anwesend sind und sich ausgezeichnet fühlen dafür, dass sie mit so viel Engagement in Köln neuartige Wege beschreiten. Denn die Partner im ZMI haben gemeinsam die Auszeichnung verdient – nicht allein die Geschäftsführung oder die Steuerungsgruppe, die die Arbeit

lediglich zusammenbringen und zusammenhalten. Dabei haben wir auch 2011 wieder mehr als 85 % der uns zu Verfügung stehenden Gelder in die Projekte unserer Partner investiert. In diesem Jahr jedoch nicht wie in den Vorjahren im Rahmen eines Ausschreibungsverfahrens – sondern durch gezielte Ansprache unserer Partner mit dem Ziel, die Kooperationsbeziehungen systematisch zu festigen, die in den vergangenen drei Jahren geknüpft wurden, und so gezielt Menschen mit ihren verschiedenen Ideen noch näher zueinander zu bringen. Im ZMI ist Zusammenarbeit zur Gegenwart und das Handeln für das gemeinsame Ziel Mehrsprachigkeit Programm. Daher ist das ZMI Magazin für das Jahr 2011 ausnahmsweise einmal ein klein wenig anders. Vor Ihnen, liebe Leserin, lieber Leser, liegt die dritte, in diesem Jahr ganz besondere Ausgabe: Schwerpunktmäßig berichten ausgewählte Partner im ZMI über ihre Arbeit – und dabei vor allem darüber, wie sich diese Arbeit verändert und (weiter-)entwickelt hat, durch die Zusammenarbeit über Grenzen von Bildungseinrichtungen und/oder -abschnitten hinweg, die von ZMI mit angestoßen wurde. Im gewohnten Stil schauen wir – ausnahmsweise – schwerpunktmäßig auf uns selbst.

Wir können uns vorstellen, dass die neun intensiven Erfahrungsberichte in dieser Ausgabe unseres Magazins auch für Menschen außerhalb Kölns interessant sind. Daher: Wenn Sie Anmerkungen oder Ideen haben – sprechen Sie uns gerne an, schreiben Sie uns. Wir freuen uns sehr, mit Ihnen ins Gespräch zu kommen ... und/oder zu bleiben. ▲



Ohne Kooperation geht es nicht!

Leitworte der Steuerungsgruppe des ZMI

Manfred Höhne

Bezirksregierung Köln:

Damit die Schulerfolge Kölner Kinder und Jugendlicher verbessert werden, benötigen wir die aufeinander abgestimmte und enge Zusammenarbeit von Schule mit vielen Einrichtungen, Institutionen und Trägern in der Kommune. Hier ist das ZMI durch seine bisherige Arbeit zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Kölner Bildungslandschaft geworden – fernab von Zuständigkeiten: Die Unterrichts- und Organisationsentwicklung der Schulen durch Kooperation ermöglicht es, die vielfältigen Talente und Begabungen der Schülerinnen und Schüler, vor allem ihre natürliche Mehrsprachigkeit und ihre interkulturellen Fähigkeiten, für ihre persönliche Entwicklung und auch im Interesse der Gesellschaft zu entfalten.

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

Universität zu Köln:

Die Kooperationspartner im ZMI gehen aus ihren jeweils spezifischen Handlungszusammenhängen einen gemeinsamen Weg: Sie haben unterschiedliche Kompetenzen und

übernehmen daher unterschiedliche Aufgaben, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Wichtig ist dabei das respektvolle Miteinander, aber auch die institutionelle Verankerung: Die Basis des ZMI ist durch die unterschiedlichen Ressourcen gesichert, die von den verschiedenen Kooperationspartnern jeweils beigesteuert werden. So teilen die drei Partner auch die organisatorische Verantwortung.

Gabriele Hammelrath

Stadt Köln:

Die Zusammenarbeit läuft sehr gut, die einzelnen Kompetenzen ergänzen einander ideal. Die theoretischen Hintergründe kommen zum Tragen, Netzwerke ermöglichen fachlichen Austausch, und so kommt zugleich unmittelbar und praktisch die Sache voran. Zumeist findet entweder nur Theorie oder eben nur Praxis statt, im ZMI funktioniert beides im wechselseitigen Austausch. Das führt zu einer sehr guten Entwicklung und einem ausgesprochen ergiebigen Output. Wir haben in den vergangenen drei Jahren viel erreicht – und damit trag- und dennoch ausbaufähige Zusammenhänge geschaffen. ▲

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





Sprache(n) und Schule

von Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich, Berlin/München

1.

In vielen Ländern der Welt haben Kinder die Chance, sich für ihre Zukunft durch die Institution Schule fit zu machen. Für diese Chance wenden die Gemeinschaften erhebliche Mittel auf. Was als „allgemeine Schulpflicht“ vor allem im Licht einer langanhaltenden Verpflichtung für die junge Generation erscheint, ist in Wahrheit eine enorme Möglichkeit, für das spätere Leben Perspektiven der eigenen Biographie zu entwickeln, die für das Individuum wie für seine soziale Umwelt attraktiv und wichtig sind.

In der Institution Schule vermittelt die Gesellschaft an die kommende Generation das Wissen, das sie sich in langen Lernprozessen erarbeitet hat. Sie bietet so die Möglichkeit, dieses Wissen zu erhalten, es fortzuschreiben und seine Entwicklung durch Neugier auf das Neue weiter voranzutreiben.

Keine Schule ist unabhängig von den gesellschaftlichen Bedingungen, in denen sie arbeitet. Das lädt ihr, wie die Dinge liegen, zugleich freilich auch die Aufgabe auf, die unterschiedlichen Verteilungen des Wissens fortzusetzen, wie sie für alle gegenwärtigen Gesellschaften charakteristisch sind. Sie gerät so in einen eigenartigen Zwiespalt: Ermöglichung von Chancen und Versagung von Chancen in einem. Das macht sich in ihrer täglichen Praxis permanent bemerkbar – wenn es auch in dieser Praxis und durch ihre Routinen nur wenig und verhältnismäßig selten bemerkt wird.

2.

Die Praxis der Schule ist eine Praxis von Sprache, ist zu wesentlichen Teilen *sprachliches Handeln*. Wie nur wenige andere Institutionen in modernen Gesellschaften ist die Schule eine *versprachlichte Institution*. Sprache kommt so eine fundamentale Bedeutung für das Erreichen der institutionellen Zwecke, für das „Funktionieren“ der Schule in der Gesellschaft, in gleicher Weise aber auch für Erfolg und Misserfolg der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu.

Mit dem Eintritt in die Institution Schule erreicht die Sprachaneignung der Kinder eine qualitativ neue Stufe, eine Stufe, der weitere solche qualitativ neue Stufen folgen. Die sprachlichen Basisqualifikationen, deren Ausbildung und Aneignung das kindliche Leben bestimmen, werden weiter entwickelt und entfaltet. Die wichtigste Übergangszone

betrifft dabei die literalen Basisqualifikationen, die mediale Umsetzung von Sprache, vom Gehörten zum Gesehenen, vom Hörbaren zum Sichtbaren: Es ist die Aneignung der *Schrift*, die dem Kind neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet, die es zugleich aber auch verpflichtet, diese Aneignung zugig selbst zu realisieren. Die Aneignung der Schrift, so wird allgemein didaktisch unterstellt, lässt sich mit den Sieben-Meilenstiefeln der ersten ein, zwei Schuljahre bewältigen.

Als mündliche wie als schriftliche Ressource bietet sich Sprache dem Kind dar. Ergreift es diese Ressource, nutzt es sie, bildet es seine sprachlichen Fähigkeiten über die primären Sprachaneignungsschritte hinaus kompetent aus, so hat es gute Chancen, um in der versprachlichten Institution Schule erfolgreich zu handeln.

Sprache in mündlicher und schriftlicher Form wird in allen Teilen des unterrichtlichen Geschehens genutzt. Sprache ist für die Kinder also primär ein Erfahrungsfeld der eigenen Praxis. Die Schule bietet Möglichkeiten der Kommunikation, und sie verlangt von den Kindern, dass sie diese Möglichkeiten ergreifen.

3.

Wenn von Sprache die Rede ist, so erscheint als ganz unproblematisch, was damit gemeint ist. Denn das Denken und Reden über Sprache ist häufig von einer einfachen Gleichung bestimmt: Die je eigene Sprache wird umstandslos gleichgesetzt mit Sprache überhaupt. Diese eigene Sprache ist – „selbst-verständlich“; sie ist so selbstverständlich, dass mit der genannten Gleichung an der eigenen Sprache alles ablesbar erscheint, was Sprache kennzeichnet. Diese selbstverständliche Sprache, so wird unterstellt, hat das Kind erworben, bevor es in die Institution Schule eintritt. Hier, so sieht es aus, lernt es dann die neuen, literalen Facetten von Sprache kennen: Es lernt Sprache als Schrift wahrzunehmen und zu gebrauchen, es lernt lesen und schreiben.

Dieses Sprachverständnis nun ist prinzipiell *monolingual*. Die versprachlichte Institution Schule sieht sich so ganz naturwüchsig als *sprachlich homogen*. Dies freilich ist in Wahrheit gerade keine Selbstverständlichkeit. Die eigene Sprache als Sprache schlechthin zu sehen, erfuhr im Rahmen des nationalsprachlichen Projektes die prägnanteste,

die griffigste und am besten sichtbare Ausgestaltung. Dieses Projekt ist ein junges Projekt; es ist ein Teil des größeren „Projektes Nation“. Seit zwei Jahrhunderten bestimmt die Entwicklung, Propagierung, Umsetzung und Festigung des Projektes Nation die gesellschaftliche Realität. Von Europa ausgehend, hat es sich über dessen frühere Kolonien weltweit verbreitet. In einem pointierten Sinn sind die Grenzen der Nationen programmatic auch Sprachgrenzen und die Sprachgrenzen Grenzen der Nationen.

Dieses Projekt ist allseits verbunden mit der Expansierung und der flächendeckenden Durchsetzung der allgemeinen Schule – exemplarisch im 19. Jahrhundert im laizistischen nachrevolutionären Frankreich, ähnlich in nahezu allen europäischen Ländern. Volksbildung auf der Basis der homogenen nationalen Sprache ist ein Programm, das nicht nur für den erhöhten Wissensbedarf moderner Gesellschaften unabdingbar ist, sondern zugleich für deren gesellschaftlich-politische Verfasstheit. Durch die verallgemeinerte Sprachbildung in der jeweiligen Nationalsprache wird ein Bewusstsein erzeugt, über das die Mitgliedschaft der Einzelnen zu ihrer Nation und deren Staat hergestellt und verdeutlicht wird.

Damit diese enge Verbindung von Nation, Nationalstaat und Nationalsprache Wirklichkeit werden, damit sie funktionieren kann, müssen Sprachen selbst in den Rang von Nationalsprachen erhoben werden. Europa zeigt exemplarisch, wie das geschieht; Europa zeigt auch alle damit verbundenen Probleme, alles Scheitern des Programms in einzelnen Fällen und Konstellationen. Dennoch: Das Modell ist offensichtlich so attraktiv, dass es weithin un hinterfragt wirkt – wie auch das Grundkonzept, das Sprache allgemein mit der je eigenen Sprache gleichsetzt.

4.

Die versprachlichte Institution Schule organisiert die Vermittlung des gesellschaftlichen Wissens an die folgende Generation in der Form von Portionierung des Wissens und seiner Verteilung über den Jahreslauf, über den Tageslauf (Stundentafel) und, in der Progression von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe, über einen erheblichen Teil der Biographien dieser jungen Generation. Das erfolgreiche Durchlaufen der Institution wird zertifiziert

– ebenso wie das Misslingen dieses Durchlaufens. Die Portionierung des gesellschaftlichen Wissens hat zu einem wesentlichen Ergebnis die Aufteilung des Wissens nach *Fächern*. Sie sind institutionell vielfältig abgesichert, und die Bewegung über ihre Grenzen hinweg (sozusagen eine Interdisziplinarität in nuce) ist schwierig. Die Fach-Bindung des portionierten Wissens bedeutet zugleich dessen Segmentierung in Bezug auf das gesellschaftliche Gesamtwissen. Die einzelnen Fächer verwalten gleichsam einzelne Ausschnitte des gesellschaftlichen Gesamtwissens, tragen für dessen Vermittlung eine spezifische Verantwortung und beruhigen sich dabei gern innerhalb des je eigenen Segments, ohne dessen Beziehungen zum gesellschaftlichen Gesamtwissen noch groß im Blick zu haben. Die Portionierung und Segmentierung des Wissens wird für das pädagogische Personal, für dessen berufliche Tätigkeit und für sein Selbstverständnis, über entsprechende Ausbildungsgänge verankert. Die Spezialisierung der Lehrerinnen und Lehrer bestimmt deren Biographien bis hin in den alltäglichen Arbeitsablauf (große Fächer, kleine Fächer, korrekturintensive und weniger korrekturintensive usw.).

5.

Institutionen zeichnen sich durch ihre weitgehende Stabilität aus. Die Segmentierung des gesellschaftlichen Wissens, über die Lehrprofile der Lehrenden verankert und in der Praxis der Institution Schule sozusagen „ständlich“ ausgeprägt und abgesichert, weist auch der Sprache ihren eigenen Ort zu. Darin zeigt sich die unmittelbare Umsetzung des nationalsprachlichen Programms als einer für die Schule unhinterfragbaren Selbstverständlichkeit. In unserem Land hat Sprache ihren Ort so im Fach Deutsch.

Diesem Fach kommt im Fächerkanon eine erhebliche Bedeutung zu – gerade auch in Bezug auf die „Bildungsleistung“ für das Selbstverständnis der Gesellschaft als ganzer, eben jener nationalstaatlich verfassten Gesellschaft. Die Geschichte des Faches Deutsch und die Geschichte der Disziplin, in der an den Universitäten und Hochschulen auf eine Tätigkeit als Deutschlehrer vorbereitet wird, der Germanistik, ist durchdrungen von den jeweiligen gesellschaftlichen Zielsetzungen, Zielsetzungen, die es wesentlich mit der Nationalstaatlichkeit

zu tun haben. Die enge Verbindung gerade dieses *Faches*, ihres *Gegenstandes Sprache als deutscher Sprache* und der *Institution Schule* ist also von einer hohen Verbindlichkeit und erscheint als nur schwer auflösbar.

Im Schulfach Deutsch – bzw. den darauf zulaufenden primarschulischen Bereichen Schreiben und Lesen – gewinnt Sprache eine zweite Bedeutung neben der, das allgemeine Kommunikationsmittel für das Handeln der Schüler und Schülerinnen, der Lehrer und Lehrerinnen zu sein. Sprache ist nicht mehr nur *Mittel* des Unterrichts, Sprache ist auch ihr *Objekt*. Als Fachgegenstand ist Sprache verbunden mit Literatur, auch mit anderen medialen Produkten – eine nicht ganz einfache Kombination, die der „Muttersprachdidaktik“ immer wieder erhebliche Kopfschmerzen bereitet, die gleichwohl für die curriculare Situation vergleichsweise stabil ist.

6.

Die nähere Bestimmung des Verhältnisses von Sprache als *Objekt des Unterrichts*, das heißt Sprache als Lehrgegenstand, und Sprache als *Mittel der unterrichtlichen Kommunikation* in der versprachlichten Institution Schule ist alles andere als einfach. Wenn die erste Stufe der schulisch vermittelten Sprachaneignung erfolgreich war, verliert die Schule offensichtlich relativ schnell das Interesse an der Sprache als Mittel der unterrichtlichen Kommunikation. Einmal als angeeignet unterstellt, gilt das schriftsprachliche Vermögen als ebenso selbstverständlich wie die mündliche Sprachlichkeit. Als *Mittel* der Unterrichtskommunikation ist Sprache in allen Fächern und in allen Handlungszusammenhängen der Institution überall und immer präsent. Die Möglichkeit, für das *Objekt* Sprache daraus Konsequenzen zu ziehen, wird in der Institution selten genutzt. Diese Möglichkeit zu ergreifen, ist aber nicht beliebig. Der Erfolg der Wissensvermittlung in allen schulischen Fächern hängt vom erfolgreichen sprachlichen Handeln der Schüler und Schülerinnen sowie der Lehrer und Lehrerinnen unmittelbar ab. Sprachförderung als Hilfe zur erfolgreichen Aneignung von Sprache im ganzen Qualifikationenfächer, der für erfolgreiches sprachliches Handeln zur individuellen Realität gemacht werden kann und muss, ist eine Bildungsaufgabe für die Schule, die zwischen der Segmen-

tierung der Fächer leicht zerrieben wird. Sie ist eine Bildungsaufgabe, der allenfalls nebenbei eine Rolle zuerkannt wird – wenn sie denn überhaupt wahrgenommen wird.

7.

Sprache als Objekt, Sprache als Fach tritt in der Schule außer im Fach Deutsch noch in einer zweiten Gestalt auf, nämlich als Objekt des fremdsprachlichen Faches bzw. der fremdsprachlichen Fächer. Die Vermittlung einer der traditionellen „Schulfremdsprachen“ erfolgt noch immer weit hin so wie die Vermittlung eines beliebigen anderen Faches. Das Missverhältnis zwischen Sprache als Objekt und Sprache als Mittel der schulischen Kommunikation wird hier freilich häufig in besonders deutlicher Weise sichtbar – sowohl in künstlichen „Sprechanlässen“ wie in der besonderen Konstellation des Modells von Fehler und Korrektur als permanenter potentieller Stördiskurs im fremdsprachlichen Unterrichtsdiskurs. Die unterschiedlichen philologischen Traditionen der universitären Bezugsdisziplinen, vor allem Anglistik und Romanistik, wirken sich ähnlich isolierend aus, wie die Fächerstruktur insgesamt es geradezu zu verlangen scheint. Allenfalls wird auf eine vermutete Wissensvermittlung zum Reden über Sprache im „muttersprachlichen“ Unterricht zurückgegriffen, indem angenommen wird, dass dort grammatische Terminologie und orthographisches Basiswissen bereits als Lehrgegenstand im Rahmen der didaktischen Bearbeitung des Objekts Sprache behandelt wären.

8.

Die tatsächlichen Entwicklungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind aber in vielen europäischen Ländern und gerade auch in Deutschland durch demographische und politische Veränderungen bestimmt, durch die sich die eben charakterisierten, scheinbar selbstverständlichen Voraussetzungen von sprachlicher Homogenität, nationalsprachlicher Zielsetzung und einfacher Transfer vom Objekt Sprache zum Mittel Sprache für eine jede unterrichtliche Kommunikation auflösen. Es sind zwei hauptsächliche Prozesse, die hier relevant sind. Der eine ist die durch internationale Arbeitsmigration, aber auch durch Flüchtlingsbe-

wegungen erheblichen Ausmaßes geprägte Zusammensetzung der Bevölkerung in den meisten Ländern Europas (von anderen Kontinenten ganz zu schweigen). Der andere Prozess ergibt sich aus den politischen und gesellschaftlichen Vereinigungsverfahren, die im Herstellen einer europäischen Union als einer Union von Nationalstaaten ihren Ausdruck finden und damit einen prinzipiellen Riss in der Selbstverständlichkeit der nationalstaatlichen Identitätsbildung fast notwendig zur Folge haben. Die transnationale Konstellation dieser Einigungsprozesse mit all ihren Retardierungen erodiert die Voraussetzungen, die in die Grundstruktur der Schule, ihrer Aufgaben und ihrer Zielsetzungen eingeschrieben sind.

Beide Prozesse stellen eine erhebliche Herausforderung dar, die gerade für die Sprachlichkeit in ihren Konsequenzen bisher kaum bedacht sind. Sie machen sich aber in der Biographie der Schülerpopulationen unmittelbar bemerkbar und bringen sich dort zur Geltung. Angesichts der bildungspolitischen Blindheit, die den Umgang mit den neuen Herausforderungen kennzeichnet, verschaffen sie sich diese Geltung freilich weithin noch immer eher als ein gesellschaftlich hervorgebrachtes individuelles Leiden und nicht als Beitrag zu einer Neuperspektivierung von Sprache und Sprachlichkeit für eine Wissensorganisation und für Bildungsziele, die auf der Höhe der gesellschaftlichen Entwicklung wären. Auch die Einigungsprozesse produzieren, was Sprache anbelangt, bisher vor allem ein verlegenes Schweigen der praktischen Politik, das nur mühsam durch immer neue Deklarationen und gelegentlichen Aktionismus umhüllt wird. Die Herausforderung, das Projekt Nation in einer sinnvollen Weise so zu transformieren, dass dessen erheblicher Gewinn für die Gesellschaften und ihre Mitglieder erhalten und für die neue Konstellation fruchtbar gemacht wird, liegt politisch, bildungsökonomisch und didaktisch brach. Diese Situation verlangt in mehrfacher Weise eine Abkehr von den oben beschriebenen Grundmerkmalen der versprachlichten Institution Schule. Das macht sie brisant. Die Institution und ihre Vertreter, besonders die Institutionen zweiter Stufe wie auch die Bildungspolitik, reagieren, wenn überhaupt, mit Antwortversuchen, die weithin die Grundproblematik gar nicht erst berühren, sondern die durch Addition von

Korrekturen innerhalb der Rahmenbedingungen verfahren, die sich gerade auflösen. Die Vielfalt unterschiedlicher Modelle, wie in der Bundesrepublik seit nunmehr fast einem halben Jahrhundert auf die veränderte, dehomogenisierte sprachliche Voraussetzungsstruktur in den Schulen reagiert wird, zeigt ein ganzes Panorama solcher Verfahren. Die grundsätzliche, in Fächern zementierte, nationalsprachlich fundierte Struktur wird davon kaum berührt. Vor allem in Bezug auf das Kommunikationsmittel Sprache für einen jeden Unterricht macht sich diese Problematik unmittelbar bemerkbar. Gleichermaßen gilt für die Sprachenpotentiale, die die Kinder mit unterschiedlichsten Primärsprachen und insbesondere die Kinder mit ihrer bereits entwickelten Mehrsprachigkeit in die schulische Wirklichkeit einbringen. Gerade beginnt – bedeutend angestößen durch Initiativen aus dem bürgerschaftlichen Raum – eine allmähliche Grundausrüstung der zukünftigen Lehrergeneration mit Grunderkenntnissen zum Zweitspracherwerb. Die große Menge der in der Praxis tätigen Lehrer und Lehrerinnen hatte günstigstenfalls die Gelegenheit, sich in einigen wenigen Fortbildungskursen und in Modellprojekten auf die Situation professionell einzulassen. In den nichtsprachlichen Fächern, den Fächern also, in denen Sprache als Mittel der unterrichtlichen Kommunikation allgegenwärtig ist, gewinnt die vermeintliche Nebensächlichkeit, ja Nichtbeachtung dieser Sprachlichkeit eine neue Qualität. Diejenigen Kinder und Jugendlichen, die in ihrer Sprachlichkeit institutionell nicht zum Zuge kommen, erfahren auf den verschiedenen Stufen der sprachlichen Anforderungen innerhalb der versprachlichten Institution Schule die gesellschaftlich-didaktische Problematik als individuelles Scheitern – und dies zum Teil insbesondere in späteren Phasen ihrer jeweiligen Bildungskarriere. Das bildungspolitische wie ökonomische Lamento, das den Aufweis dieser Problematik nun bereits seit längerem begleitet, fragt nach einer Kompensatorik, die die Grundproblematik nicht berührt. Es ist eben nicht alles so, wie es immer war, die Herausforderungen der demographisch veränderten, politisch und ökonomisch sich weiter verändernden Gesamtkonstellation verlangen eine grundsätzlichere didaktische Neuorganisation dessen, was Sprache für die Gesellschaften der nahen Zukunft bedeutet.

9.

Das hat Konsequenzen für alle an der Institution Schule Beteiligten, und es hat Konsequenzen für die Gesellschaft als Ganze. Zu einer entscheidenden Herausforderung wird diese Gesamtkonstellation für die Organisation der schulischen Bildungsprozesse insgesamt. In ihnen gewinnt Sprache einen veränderten, einen neuen und erweiterten Stellenwert. Der Kampf um den Anteil an Zeit für die Vermittlung der einzelnen Segmente des gesellschaftlichen Gesamtwissens an die nächste Generation wird hier zu neuen, veränderten Auseinandersetzungslinien führen. Anders, als man angesichts der Gesamtcurriculums-Diskussionen der letzten Jahrzehnte vermuten könnte, bedeutet dies aber erstaunlicherweise keineswegs einfach eine Umverteilung. Vielmehr geht es darum, den Stellenwert von Sprache als Mittel der schulischen Praxis in einer neuen Weise umzusetzen und damit das vernachlässigte Verhältnis von Sprache als Mittel und Sprache als Objekt neu zu bestimmen. Die Rolle der Sprache in allen schulischen Domänen gilt es, auf eine produktive Weise selbst zu einem zentralen Vermittlungsgegenstand von Sprachunterricht zu machen. Bereits die Aneignung von Literalität übersteigt jene Selbstverständlichkeit, die die ersten Phasen der Sprachaneignung kennzeichnen scheint. Schriftlichkeit ist immer ein Stück weit Erarbeitung einer Reflexion über Sprache. Dieser Prozess gewinnt eine neue Qualität, indem die Rolle von Sprache und Sprachlichkeit für das gesellschaftliche Wissen und seine Aneignung durchschaubar und so besser operationalisierbar gemacht wird. Das gleichsam naive Verhältnis des Schulfaches Deutsch, das getragen ist von den zentralen Bestimmungen des Projektes Nation, tritt in eine veränderte Konstellation ein, die durch den Übergang eines monolingualen zu einem multilingualen Sprachverständnis gekennzeichnet ist.

10.

In welcher vermittlungsmethodischen Fassung auch immer dies im Einzelnen ausbuchstabiert wird, so ist das *professionelle Personal* der versprachlichten Institution Schule, so sind die Lehrer und Lehrerinnen ein zentraler Faktor für das Erreichen der Ziele dieser Institution. Ihr professionelles Handeln gewinnt in der neuen, multilingual

geprägten Konstellation eine andere Qualität. Die Rolle von Sprache für das Gelingen der unterrichtlichen Prozesse wird in jüngster Zeit – und man kann sagen: endlich – zunehmend in nichtsprachlichen Fächern wie der Mathematik oder den naturkundlichen bzw. naturwissenschaftlichen Fächern gesehen und zur Kenntnis genommen. Eine entsprechende Qualifizierung aller zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer verlangt den Ausbau der am Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ gewonnenen Erkenntnisse. Dies hat Konsequenzen für die universitären Curricula – Konsequenzen, die in einem offenen Widerspruch zu den Reduktionsvorhaben der universitären Ausbildung stehen, wie sie sich im Bachelorprogramm der jüngsten Hochschulreform artikulieren. Die naive Vorstellung von Bildungspolitik, es lasse sich immer mehr mit immer weniger erreichen, scheitert an der Komplexität der demographischen und politischen Wirklichkeitsstrukturen. Das gesellschaftliche Nachdenken setzt die Gesellschaft in die Lage, sich aus solcher Naivität zu lösen und die Schwerpunkte so zu setzen, dass die Möglichkeitsstrukturen von Mehrsprachigkeit zu einer mehrsprachig geprägten Wirklichkeit werden können.

11.

Die Professionalität der Institution Schule in Bezug auf die Sprachenfrage verlangt eine verstärkte Beachtung in ganz praktischen Weisen. Zwei solche Aspekte seien exemplarisch hervorgehoben: Das, was als „Fachkonferenz“ ganz auf die überkommenen Fächerstruktur bezogen bleibt, bedarf einer grundlegenden Ergänzung durch eine *Sprachkonferenz*, in der die verschiedenen Aspekte der Vermittlung von Sprache und die genauere Aufgabenbestimmung der Sprachenfächer für diese Vermittlung in gemeinsamer kooperativer Abgleichung in den Kollegien ermöglicht wird. Eine solche praktische Tätigkeit kann ihre institutionelle Unterstützung nicht zuletzt so gewinnen, dass an den Schulen zusätzlich zu den fächerbezogenen Lehrpersonen *Sprachkonsulenten und Sprachkonsulentinnen* tätig werden, deren professionelle Aufmerksamkeit den sprachlichen Prozessen an der Schule in besonderer Weise gilt. Sie können als Fachleute mit der entsprechenden linguistischen und psychologischen Qualifizierung die Umsetzung der sprachdidaktischen Anforde-

runnen begleiten, erleichtern und optimieren. Eine grundlegende Qualifizierung aller Lehrpersonen gewinnt so die zusätzliche professionelle Unterstützung, deren Notwendigkeit sich aus der komplexer gewordenen mehrsprachigen Konstellation der gegenwärtigen Schule ergibt.

12.

Für die *Schüler und Schülerinnen* bedeutet eine neue Rolle der Sprachlichkeit in der Schule vor allen Dingen eine Chance: Die *mehrsprachig* aufgewachsenen Kinder sehen ihr sprachliches Potential in einer neuen Weise anerkannt, sie werden dadurch in ihren Bemühungen, souverän die allgemeine Sprache des Unterrichts ihrer Umgebung, hier also die deutsche, zu erwerben, gestärkt. Die *einsprachig* in dieser deutschen Sprache aufgewachsenen Schüler und Schülerinnen erfahren frühzeitig, in welcher Weise sprachliche Vielfalt gesellschaftlich wirksam ist. Sie werden zugleich darin qualifiziert, sich fit zu machen für eine sprachliche Offenheit, die es ihnen erlaubt, die Möglichkeiten einer sich aus den nationalstaatlichen Klammern herauslösenden beruflichen und lebensweltlichen Wirklichkeit zu realisieren. In der Begegnung mit anderen Sprachen erwerben sie die Möglichkeit, ihr eigenes sprachliches Potential in der Zukunft angemessen und effizient zu erweitern. Sie erfahren zugleich Möglichkeiten einer *differenzierten Mitgliedschaftsbestimmung* in einer zukünftigen *transnationalen Identitätsbildung*. Diese löst Sprachlichkeit nicht in einer neuen Dichotomie einer Universalsprache „Globalesisch“, das heißt US-Englisch, für die großen gesellschaftlichen Handlungszusammenhänge und einer jeweiligen Residualsprache für Familie, Freunde und Freizeit auf, sondern sie erlaubt und ermöglicht in der Begegnung mit den Sprachwelten anderer Kulturen eine Erweiterung ihrer eigenen Wissens- und ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten.

Zugleich entsteht so die Möglichkeit, sich in einer qualifizierten Weise mit der Andersheit anderer Sprachen und ihrer Kulturen zu befassen und die Begegnung in einer sehr *praktisch werdenden Hermeneutik* zu realisieren. Dies ist nicht zuletzt eine – wahrscheinlich unabdingbare – Herausforderung für die Zukunft einer Weltgesellschaft, deren Teile gegenwärtig nur allzu oft in nationale und prä nationale Regressionen zerfallen. Diese

gesellschaftliche Relevanz ist eine Art didaktischer Zielpunkt einer Sprachenbildung der Zukunft, die nicht zuletzt für die zukünftigen Bürger und Bürgerinnen, die jetzigen Schüler und Schülerinnen, von einer primären Relevanz ist.

13.

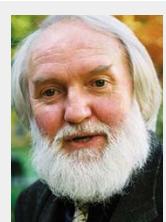
Die Veränderungen, die sich aus den neuen Konstellationen für die Institution Schule ergeben, werden in ihrer tagtäglichen Praxis besonders fühlbar. Von dieser Praxis gehen vielfältige Anstöße aus, die sich an den Rahmenbedingungen reiben, wie sie die monolingual verfasste Schulkonzeption des nationalsprachlich verfassten Projektes bestimmen. Es gilt, diese vielfältigen praktischen Erfahrungen, Veränderungen, auch das vielfach gefühlte Unbehagen bewusst zu machen und in der Reflexion umzusetzen in eine Veränderung der Institution, die diese tatsächlich im 21. Jahrhundert ankommen lässt.

Ideen für eine solche Veränderung brauchen ihren Ort, brauchen – neben den vielfältigen Erfahrungen von SchülerInnen, LehrerInnen, PolitikerInnen – Institutionen, die eine solche Reflexion und deren Rückbindungen in die zukünftige veränderte Praxis organisieren, stärken und umsetzen. Nach verheißungsvollen Anfängen in den 70er und 80er Jahren nicht zuletzt im Land Nordrhein-Westfalen gewinnen diese Prozesse gegenwärtig eine zunehmende Dynamik. Alle, die sie bewegen und die ihrerseits diese Dynamik durch ihre Teilhabe daran stärken, leisten dazu Beiträge. Es ist zu hoffen – und es ist von der Bildungspolitik zu fordern –, dass diese Stärkung sehr viel intensiver erfolgt. Die neuen sprachlichen Wirklichkeiten verlangen und ermöglichen neue Organisationsformen von Sprach- und Sprachenvermittlung. Die institutionellen Voraussetzungen dafür zu schaffen, ist eine Forderung, die zu erheben alle nicht müde werden sollten, die hier ihre öffentliche Verantwortung sehen. ▶

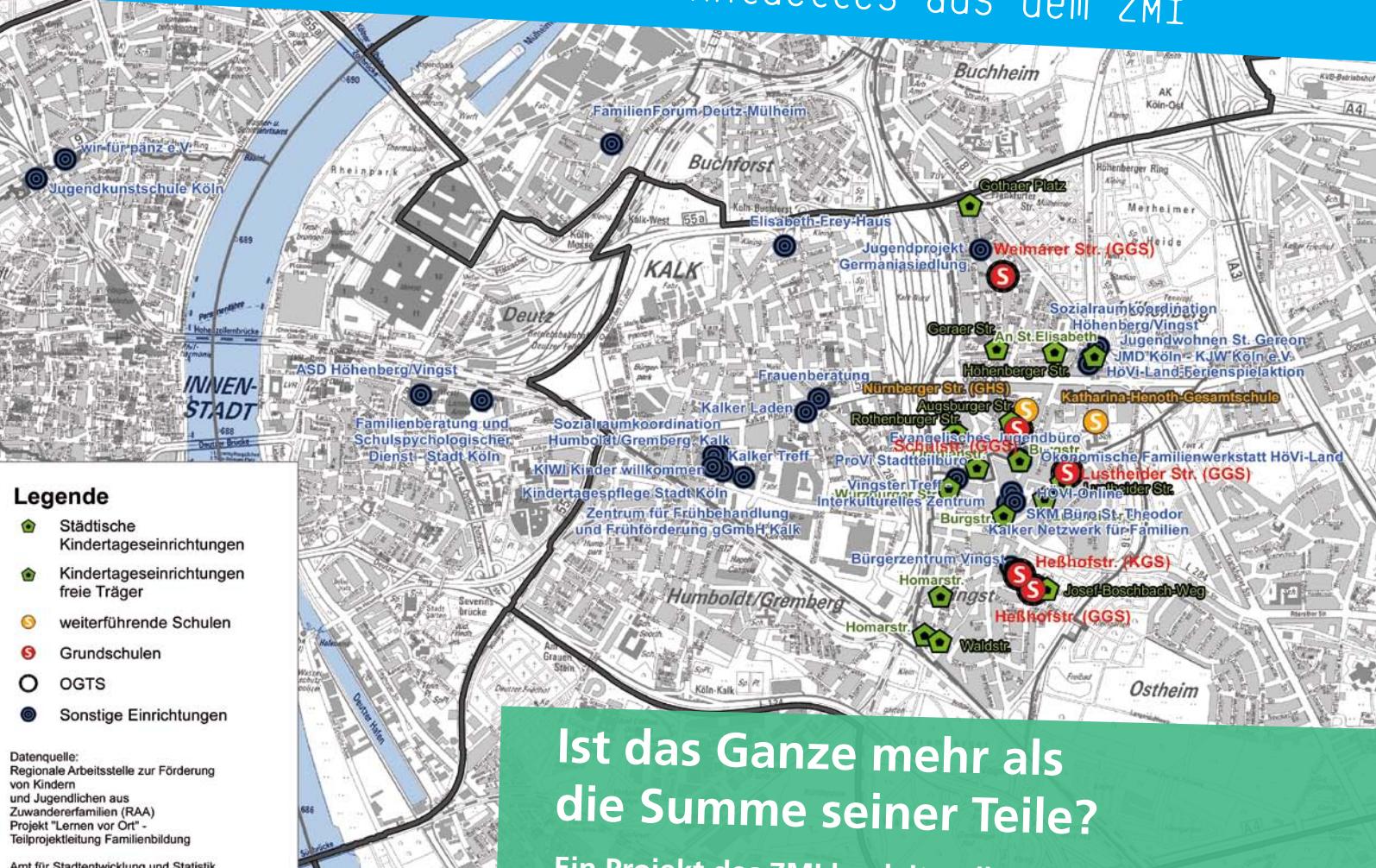
info

Kontakt

Prof. Dr. Dr. h. c. Konrad Ehlich
Hellebergeplatz 2
14089 Berlin
Konrad.Ehlich@Ehlich-Berlin.de



Praxis und Projekte Aktuelles aus dem ZMI



Ist das Ganze mehr als die Summe seiner Teile?

**Ein Projekt des ZMI begleitet die Zusammenarbeit
in Höhenberg-Vingst**

von Dr. Uwe Neugebauer

Zusammenarbeit und Kooperation werden zunehmend als Möglichkeit betrachtet, Herausforderungen und Probleme unserer Zeit erfolgreich zu bewältigen. Qualität und Ausmaß der Kooperationen sind dabei gleichwohl dem Zufall überlassen; Zusammenarbeit kann auch Konflikte schaffen, sowohl zwischen einzelnen Personen als auch zwischen Organisationen oder gesellschaftlichen Institutionen. Damit erhebt sich die Frage nach dem wünschenswerten Verhältnis von Nutzen und Aufwand – denn Zusammenarbeit bedeutet immer auch zusätzliche Arbeit. Wo jedoch macht sie Arbeit leichter, wo entlastet sie, wo schafft sie Emergenz, also Ergebnisse, die ohne Zusammenarbeit gar nicht zu erzielen wären? Im Zuge fortschreitender gesellschaftlicher Komplexität und Heterogenität ist das beständige Entstehen neuer, die Auflösung alter und die Wiederbelebung vergessener Formen von Kooperation zu einer solchen Selbstverständlichkeit geworden, dass ein kritisches Hinterfragen schon fast Irritation auslöst nach dem Motto: „Wieso? – Zusammenarbeit ist doch gut, das erleichtert schließlich meine Arbeit, ohne sie geht es doch heutzutage nicht mehr.“

Das Potenzial der Zusammenarbeit im Bereich sprachlicher Bildung soll in Köln sowohl gesamtstädtisch als auch stadtteilbezogen gestärkt werden: Seit April 2010 arbeitet das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) darauf hin, in einem Projekt mit dem Arbeitstitel „Vernetzung im Sozialraum Höhenberg-Vingst“ – in Kooperation mit dem Projekt „Lernen vor Ort“ – alle Angebote von der fröhkindlichen Bildung im Kindergarten und Schule über die berufliche Weiterbildung und wissenschaftliche Ausbildung bis hin zu Bildungsangeboten für Senioren miteinander zu koordinieren. Neben der Initiierung und Koordination von Einzelmaßnahmen soll dabei insbesondere auch geprüft werden, welche

Effekte vernetzte Maßnahmen der Sprachförderung in Köln haben – ob also die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren einen Mehrwert bringt oder nur zusätzlichen Aufwand darstellt.

Wie in anderen deutschen Großstädten zeigt sich auch in Köln als sozialräumlicher Effekt ein mitunter gravierendes Bildungsgefälle zwischen verschiedenen Stadtteilen: So belegt auch der Vergleich der beiden Stadtteile Höhenberg und Vingst mit weiten Teilen des übrigen Stadtgebiets strukturelle Defizite. Dem wirken die in der Bildungsarbeit engagierten Akteure in Höhenberg und Vingst nachdrücklich entgegen: Die Aktivitäten in den beiden Kölner Stadtteilen sind in den vergangenen Jahren bereits Gegenstand mehrerer soziologischer Untersuchungen gewesen (vgl. zuletzt unter anderem Blasius/Friedrichs/Klöckner 2008: Doppelt benachteiligt? Leben in einem deutsch-türkischen Stadtteil. VS Verlag für Sozialwissenschaften) – die alle den hohen Grad der Vernetzung sowie die intensive Zusammenarbeit der Akteure im Bildungsbereich betonen: Un-, wenn nicht außergewöhnlich ist beispielsweise ein regelmäßig stattfindendes Stadtteiltreffen mit Vertreterinnen und Vertretern von bis zu 40 Einrichtungen als Arbeitsgremium aller Vereine, Institutionen, Ämter und Bürger, die auf lokaler Ebene in Höhenberg und Vingst tätig sind und sich freiwillig zusammengeschlossen haben, um gemeinsam an einer positiven Stadtteilentwicklung mitzuwirken. Darüber hinaus hat sich ein Pädagogischer Arbeitskreis fest etabliert, der dafür sorgt, dass die Bildungsarbeit im Sozialraum – trotz seiner Defizite – verglichen mit anderen Stadtteilen geradezu ideal miteinander verbunden wird: in konstruktiver und kooperativer Arbeitsatmosphäre.

Eine neue, zusätzliche Qualität erhält dieses gemeinsame, unter- und aufeinander abgestimmte Vorgehen bei der Bildungsarbeit in Höhenberg und Vingst dadurch, dass die Stadt Köln mit dem Projekt „Lernen vor Ort“ einen professionellen Partner etabliert hat, der seit Sommer 2010 die Kommunikation der Akteure unterstützt und moderiert. Der Rat der Stadt Köln hat im Jahr 2008 beschlossen, die bestehende Bildungsarbeit in den Stadtteilen Höhenberg und Vingst auf diese Weise zu einer „kommunalen Bildungslandschaft“ weiterzuentwickeln.

Aus all diesen Gründen bietet sich die Bildungslandschaft Höhenberg-Vingst für wissenschaftliche Forschungsaktivitäten bezüglich der Wirksamkeit von vernetzter Sprachförderung an – da vor Ort bereits eine vorbildlich funktionierende Zusammenarbeit der Akteure besteht und die Akteure motiviert sind, sich aktiv einzubringen. Zudem werden in Höhenberg und Vingst zahlreiche Sprachfördermaßnahmen wie beispielsweise DeMeK („Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen der Grundschule“) und KOALA („Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht“) eingesetzt – diese beiden Konzepte wurden bereits als einzelne Maßnahmen an anderer Stelle evaluiert und können auf dieser Grundlage nun besonders gut, gezielt daraufhin betrachtet werden, wie sie zusammenwirken.

Untersucht werden somit alle in Höhenberg und Vingst umgesetzten Integrationsmaßnahmen (dazu gehören unter anderem die Sprachfördermaßnahmen an den teilnehmenden Schulen, die Sommercamps, die Lernförderung durch das Bürgerzentrum) im Hinblick darauf, welcher Mehrwert durch ein koordiniertes Vorgehen im Unterschied zu Einzelmaßnahmen erzeugt wird. Die Untersuchung wird die Altersspanne von 3 bis 12 Jahren erfassen, da dieser Zeitraum der Lebensbiographie Kindertagesstätten, Grundschulen und die 5./6. Klasse als Erprobungsphase umfasst. In diesem Lebensabschnitt werden somit sechs Schuljahre und zwei Übergänge zu beobachten sein. Aber nicht nur Angebote der drei Grundschulen, 10 Kindertagesstätten sowie der Haupt- und Gesamtschule sollen dabei betrachtet werden, sondern auch außerschulische Akteure und deren Maßnahmen. Hier sind sowohl die Träger des offenen Ganztags zu beachten als auch die offene Kinder- und Jugendarbeit und Institutionen wie die Stadtteilbibliothek. Letztere sind häufig Orte der Begegnung für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte. Solche Anknüpfungspunkte gilt es – anstelle von Schulräumen – zu erkennen und zu nutzen. So lassen sich beispielsweise Angebote der Ferienschule mit Angeboten der Stadtbibliothek kombinieren.

Die übergeordnete Frage der Untersuchung lautet: Was ist der Mehrwert von Sprachförderung als integrierte Leistung gegenüber der Durchführung als Einzelmaßnahme? Um diese am Beispiel

der Angebote in Höhenberg-Vingst zu beantworten, wird Folgendes untersucht:

- Wie kann die Risikogruppe der 20 % schwächsten Lerner in der Sekundarstufe I zur Ausbildungsfähigkeit gebracht werden?
- Wie kann der Übergang in die gymnasiale Oberstufe für Kinder aus bildungsfernen Schichten ermöglicht werden?
- Wie kann in den Klassenstufen fünf und sechs die nötige Lesefähigkeit (insbesondere Lese-flüssigkeit) erreicht werden?
- Wie kann in der späten Sekundarstufe I das Verstehen und Verfassen sowie das zielorientierte Nutzen von Texten gefördert werden?
- Wie kann die fachbezogene mündliche Kommunikationsfähigkeit verbessert werden?
- Welchen Stellenwert hat die Sprachbewusstheit bzw. die Sprachreflexion für die Förderung und Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenz?

Die Analyse betrachtet insbesondere, in welchem Verhältnis in Kooperationen der initiierte und geförderte Austausch und die erzielten Wirkungen stehen. Somit muss die Grundannahme des Konzepts geprüft werden: Wird das Ziel der Maßnahmen wirksamer durch Kooperationssysteme erreicht als durch eine individuelle Förderung einzelner Akteure? Für eine Bewertung von Kooperationssystemen gibt es zwei zentrale Maßstäbe:

- Wurden die Ziele wirtschaftlich erreicht? Gestaltete sich das Verhältnis von eingesetzten Ressourcen (unter anderem Kooperationsaufwand) und den damit erzielten Resultaten angemessen? Mit anderen Worten: Welches ist der Grad der Effizienz der Zusammenarbeit?
- In welchem Maß war Kooperation zielführend für die Erreichung der angestrebten Wirkungen? Diese Frage zielt auf die Effektivität der Zusammenarbeit.

Zur Bewertung der Effizienz werden zeitlicher Aufwand für die Kooperation (der Aufwand für Abstimmung/Koordination einerseits sowie der Aufwand für inhaltliche Aufgaben andererseits) und subjektive Einschätzungen der Qualität der Kooperation erhoben und zueinander in Beziehung gesetzt. Die Kennziffer zur „Effektivität der Kooperation“ ergibt sich aus der Einschätzung zum Aufwand für die Zusammenarbeit relativ zum (eingeschätzten) Aufwand für eine

Zielerreichung ohne Zusammenarbeit. Dem liegen Einschätzungen durch die Beteiligten zu Aussagen wie zum Beispiel „Nur durch Zusammenarbeit kann das angestrebte Ziel erreicht werden“; „Mit genau diesen Partnern kann die Kooperation erfolgreich die anvisierten Ziele erreichen“ zugrunde.

Das Projekt beginnt im Oktober 2011 und hat eine Laufzeit von 36 Monaten; hiervon sind als reine Erhebungsphase 24 Monate vorgesehen, während die Vorbereitungs- und eine abschließende Auswertungsphase jeweils sechs Monate umfassen. Im Zentrum des Projektes steht die Befragung der Akteure vor Ort, die eine Mitarbeiterin vor Ort mit den Partnern gemeinsam durchführt: Diese zusätzliche Mitarbeiterin wird aller Voraussicht nach durch eine Stiftung finanziert. Ihre Aufgabe ist es, die geplante Befragung optimal durchzuführen, ohne die alltägliche Arbeit in der Bildungslandschaft mit dem zusätzlichen wissenschaftlichen Forschungsvorhaben zu belasten. Wohlverstandener Nebeneffekt des Erhebungsdesigns und unmittelbarer praktischer Nutzen für die Akteure vor Ort ist: Die Projektmitarbeiterin steht auch bereit, um die Vernetzung der Akteure vor Ort zu festigen und sofort noch weiter voranzutreiben in Bildungsbereichen, die während der Befragung als defizitär identifiziert werden: Zugleich kann, dies war bei der Konzeption des Forschungsvorhabens wichtig, nicht nur die notwendige Erhebung durchgeführt, sondern auch eine Erleichterung und Verbesserung der Arbeit vor Ort gewährleistet werden – auf diese Weise wird nicht nur die Zusammenarbeit unterstützt, sondern durch die zeitnahe Rückmeldung der Erkenntnisse kann auch eine Optimierung bestehender Angebote durch den Abgleich von Bedarf, Ressourcen und Nachfrage vorgenommen werden.

Dass die Projektmitarbeiterin die Vernetzung der Akteure vor Ort festigen und weiter vorantreiben soll, wird von allen Beteiligten als Besonderheit des Projektkonzeptes und große Chance gesehen. Beispielsweise, das wäre ein wichtiger Nebeneffekt, könnten dann auch die Eltern erreicht werden, die – das ist bereits vor Beginn der wissenschaftlichen Untersuchung zu vermuten – trotz vieler Bemühungen nicht

gut genug in die Bildungsarbeit eingebunden sind. Unmittelbarer praktischer Nutzen für die Beteiligten wären also beispielsweise neue Konzepte für die Elternarbeit. Hier liegt die Besonderheit der Idee, mit einem persönlichen Gesprächsangebot auf die Akteure zuzugehen. Die Beteiligten werden unmittelbar aktiv darin unterstützt, die eigenen Arbeitsfortschritte und die Art und Weise der Zusammenarbeit zu reflektieren und selbstständig zu optimieren. Wir sind sehr zuversichtlich, mit dem ZMI-Projekt Ansatzpunkte für eine weiterreichende Stärkung der etablierten Sprachförderaktivitäten aufzuzeigen und Desiderate zu identifizieren: So sollen im Rahmen des Projektes je eine Be standsaufnahme der fachlichen Qualifizierungen der Beteiligten sowie der von den pädagogischen Fachkräften verwendeten diagnostischen Verfahren und Förderinstrumente erstellt werden – dies alles unter Berücksichtigung sozialräumlicher Ansätze: So könnten – in einem nächsten Schritt – wissenschaftlich fundierte Fortbildungskonzepte geplant sowie die Weiterentwicklung der eingesetzten Diagnoseverfahren und Sprachförderinstrumente gezielt vorangetrieben werden.

Was aber wird danach, im Herbst 2014, anders sein in Höhenberg und Vingst, welchen Nutzen haben die Akteure? Am Beispiel von Höhenberg-Vingst glauben wir aufzeigen und eindrucksvoll wissenschaftlich nachweisen zu können, dass das Ganze – die koordinierte, miteinander und aufeinander abgestimmte Zusammenarbeit aller Beteiligten – tatsächlich mehr erwirkt als die Summe der einzelnen Teilleistungen. ▲

info

Kontakt

Dr. Uwe Neugebauer

Institut für Deutsche Sprache

und Literatur II

Philosophische Fakultät

Universität zu Köln

Gronewaldstraße 2

50931 Köln

info@uwe-neugebauer.de



Weitere Informationen demnächst unter:
www.zmi-koeln.de

zuletzt erschienen ...

Köln

100 %

100 % Köln – Kulturelle Vielfalt einer Stadt.

Herausgegeben vom Integrationsrat der Stadt Köln in Kooperation mit dem Interkulturellen Referat der Stadt Köln. Köln 2011

Die Broschüre „100 % Köln – Kulturelle Vielfalt einer Stadt“ wurde auf Basis der 2008 erschienenen Sinus-Studie erarbeitet und enthält, neben aktuellen Zahlen und Fakten zum Thema Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, acht Beispiele von Kölnerinnen und Kölnern mit Zuwanderungsgeschichte, deren unterschiedlichen Lebenswelten anhand von Interviews und Fotos vorgestellt werden.

„Man hat das Gefühl, es gibt nur Probleme“, so Tayfun Keltek, Vorsitzender des Integrationsrates der Stadt Köln anlässlich der Vorstellung von „100 % Köln“ am 31. Mai 2011. Die Broschüre richtet deshalb den Blick auf das, was alle Menschen verbindet: „100 % Köln“ stellt unterschiedliche Lebensweisen nebeneinander – und beweist dabei vor allem, dass es weit mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede gibt zwischen Menschen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte.

Die Broschüre ist ein erster Schritt zur Verwirklichung des im Juni vorgestellten Kölner Integrationskonzeptes, mit dem gefordert wird, die tatsächliche Lebenswelt von Migrantinnen und Migranten in Köln für das politische Handeln stärker in den Blick zu nehmen. Sowohl die Broschüre „100% Köln“ als auch das Kölner Integrationskonzept „Konzept zur Stärkung der integrativen Stadtgesellschaft“ sind beim Interkulturellen Referat der Stadt Köln (Ottmar-Pohl-Platz, Köln-Kalk) erhältlich. ▲

Vorgestellt von Fatma Zeineb Hamdi

Gemeinsam mit Oberbürgermeister Jürgen Roters hat das ZMI am 23. November 2009 im Historischen Rathaus zu Köln den Verbund Kölner Europäischer Grundschulen gegründet. Zehn Kölner Grundschulen, die vom Rat der Stadt in seiner Sitzung am 10. September 2009 ernannt worden waren, zeichnete der Kölner Oberbürgermeister an diesem Tag feierlich aus: Allesamt Schulen, die auf vorbildliche Weise neuartige Wege für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit beschreiten und die Berücksichtigung der natürlichen Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler grundsätzlich und fest in ihren Schulprogrammen verankert haben. Es sind bilinguale und KOALA-Schulen, mit deutsch-italienischem und deutsch-türkischem Schwerpunkt, die den Verbund vom Start weg ausmachen – und die im Jahr 2010 intensiv miteinander zu arbeiten begonnen haben.

darstellt. Das heißt: Ich würde diesen Schulen empfehlen, sich intensiv Gedanken darüber zu machen, wie sie die Abstimmung zwischen Herkunftssprachlichem und übrigem Unterricht gestalten – und wie sie eine persönliche Einbindung der Lehrkraft des Herkunftssprachlichen Unterrichts fördern können.

► **Rosella Benati:** Ein Schulleiter sagte uns, manche Eltern wollten nicht, dass ihre Kinder ihre Herkunftssprache pflegen, sondern lieber nur Deutsch in der Schule lernen.

Was steckt Ihrer Meinung nach dahinter? Wie könnten diese Eltern überzeugt werden?

Hans H. Reich: Eine solche eher ablehnende Haltung kann unterschiedliche Gründe haben. Ich kenne Familien, die politische Flüchtlinge sind und mit ihrem Herkunftsland nichts mehr zu tun haben wollen – das kann ich mitunter sehr gut verstehen. Ich kenne Familien, die

enorm ehrgeizig sind. Die sagen, unsere Sprache, das versteht sich von alleine. Die Schule ist für das Deutsche da. Ich kenne aber auch Eltern, die ängstlich sind – die glauben, dass die Herkunftssprache dem Deutscherwerb der Kinder schaden könnte. Ich denke, die beiden erstgenannten Gruppen sind frei, über ihre Sprachen zu entscheiden – selbstverständlich, wie jeder Mensch frei ist, über seine Sprachen zu entscheiden. Dort, wo Ängstlichkeit und Unsicherheit herrschen, kann man durch Argumente sehr viel erreichen, indem man zeigt, dass Sprachen nicht einander feind sein müssen, sondern dass sie sich gegenseitig stützen können.

► **Rosella Benati:** Können Sie sich vorstellen, dass auch im Ganztagsangebot für den Nachmittag die Herkunftssprache einen Platz hat?

Hans H. Reich: Ich kann mir das sehr gut vorstellen. Ich denke, der Nachmittag erweitert ja die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten einer Schulen in ganz beträchtlicher Weise: Der Nachmittag kann prima für den Herkunftssprachenunterricht genutzt werden. Wenn, dann allerdings richtig – wenn man den Nachmittag

Lernen in zwei Sprachen.

Ein Interview mit Prof. Dr. Hans H. Reich und Rosella Benati

Im Mai 2011 haben die ersten beiden weiteren Kölner Grundschulen die Aufnahme in den Verbund beantragt: Die KGS Trierer Straße würde den Verbund mit ihrem deutsch-spanischen, die GGS Geilenkirchener Straße mit ihrem deutsch-französischen Angebot bereichern. Im Verbund kämen damit in nun vier Sprachen neben dem Deutschen zwar unterschiedliche, aber in jedem Fall vorbildliche Formen zweisprachigen Lernens zusammen; gemeinsam haben die bilingualen und KOALA-Schulen, dass das zweisprachige Lernen bei der Alphabetisierung und im Sachunterricht in den Klassen 1 bis 4 durchgeführt wird. Dies ist richtungsweisend.

Prof. Dr. Hans H. Reich (Universität Koblenz-Landau) hat Schülerinnen und Schüler Kölner Grundschulen, bei denen das KOALA-Konzept praktiziert wird – die also während des Anfangsunterrichts in zwei Sprachen koordiniert neben- und kontrastiv miteinander alphabetisiert werden –, während ihrer ersten vier Schuljahre wissenschaftlich begleitet: Im Zentrum dieser im Rahmen von Förmig begonnenen und finanziert durch das ZMI weitergeführten Forschungen standen schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Er hat die Schülerinnen und Schüler verglichen mit Gruppen, die

Herkunftssprachlichen Unterricht ohne Verzahnung mit dem Regelunterricht hatten, und solchen, die keine Förderung in der HerkunftsSprache bekamen. Letztlich kommt Professor Reich am Ende seiner Untersuchungen zu dem Schluss:

„Insgesamt schneidet das KOALA-Modell bei der Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten in beiden Sprachen am besten ab, gegründet vor allem auf die besseren Ergebnisse bei der Textproduktion.“

► **Rosella Benati:** Herr Reich, es gibt eine größere Anzahl an Schulen in Köln, in denen viele Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch unterrichtet werden. Doch diese Schulen können aus verschiedenen Gründen das KOALA-Konzept nicht durchführen, haben aber Herkunftssprachlichen Unterricht im Angebot. Was raten Sie diesen Schulen?

Hans H. Reich: Unsere Untersuchung der KOALA-Schulen hat als ein wichtiges Teilergebnis belegt, dass die Verbindung zwischen den Lehrkräften des Herkunftssprachlichen Unterrichts und dem ganzen übrigen Kollegium der Schule eine wesentliche Schaltstelle für den Erfolg der Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der Schriftsprachlichkeit in beiden Sprachen

Hintergrund

Untersuchung schriftsprachlicher Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln

Wer hat an der Untersuchung teilgenommen?

Im 1. Schuljahr: 106 türkisch-deutsche Schülerinnen und Schüler aus 18 Klassen an 10 Grundschulen, diese wurden durch ihre gesamte Grundschulzeit hindurch begleitet; im 4. Schuljahr verblieben: 66 Schülerinnen und Schüler aus 15 Klassen an 9 Grundschulen.

5 Schulen: koordinierte Alphabetisierung, 2 Schulen: Deutschförderung und Herkunftssprachlicher Unterricht (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht) Türkisch, 2 Schulen: ausschließlich Sprachförderung im Deutschen.

Was wurde untersucht?

Schreib- und Leseleistungen im Türkischen und im Deutschen vom 1. bis zum 4. Schuljahr:

Die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten wurde bei der Gruppe der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler insgesamt und differenziert nach den drei Förderkonzepten ausgewertet.

Was sind die wichtigsten Ergebnisse?

Im 4. Schuljahr erreichen die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler beim Leseverstehen des deutschen Textes ein Ergebnis, das dem bundesweiten Abschneiden von Migrantenschülern (bei IGLU) entspricht. Der Abstand zu den einheimisch deutschen Schülern ist noch sehr deutlich. Beim Verstehen des türkischen Textes zeigen sich im Durchschnitt größere Schwierigkeiten als beim Verstehen des deutschen Textes.

Bei der deutschen Rechtschreibung zeigt sich ein ähnliches Ergebnis: Rückstand gegenüber den Vergleichswerten einheimisch deutscher Schülerinnen und Schüler, wahrscheinlich Gleichstand mit anderen Migrantenschülern (hierzu liegen keine exakten Vergleichswerte vor). Bei der türkischen Rechtschreibung zeigen sich auch im 4. Schuljahr noch größere Schwierigkeiten.

Beim schriftlichen Erzählen schreiben die Schülerinnen und Schüler

deutsche Texte von respektabler Länge, die überwiegend einen inneren Erzählzusammenhang aufweisen und die Grundform einer Erzählung einhalten; im Einzelnen gibt es hier allerdings besonders starke individuelle Unterschiede. Im Türkischen sind die Texte inhaltlich knapper und weniger stark gegliedert, werden aber hinsichtlich des inneren Zusammenhangs etwas besser eingeschätzt als die deutschen Texte.

In allen drei Leistungsbereichen zeigen sich positive statistische Zusammenhänge zwischen dem Türkischen und dem Deutschen: Relativ gute Leistungen in der einen Sprache gehen mit relativ guten Leistungen in der anderen Sprache einher. (Damit ist nichts über die Richtung eines möglichen Einflusses und über das absolute Niveau der Leistungen in der einen und der andern Sprache ausgesagt.) Differenzielle Wirkungen der drei Förderkonzepte treten erst im Verlauf der Grundschulzeit hervor. Am Ende des 1. Schuljahrs sind noch keine statistisch signifikanten Unterschiede festzustellen. Im 2. Schuljahr zeichnen sich im Türkischen punktuell Vorteile der koordinierten Alphabetisierung gegenüber den beiden anderen Konzepten ab. Beim Textschreiben im Deutschen liegen die koordinierte Alphabetisierung und die ausschließliche Deutschförderung gleichauf; das Konzept der Kombination von Deutschförderung und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht schneidet hier schlechter ab. Das gleiche Muster findet sich beim Leseverstehen deutscher Texte im 3. Schuljahr. Es bleibt beim Vorsprung der koordinierten Alphabetisierung hinsichtlich des Türkischen. Im 4. Schuljahr liegen die drei Förderkonzepte beim Leseverstehen im Türkischen wie im Deutschen gleichauf. Beim schriftlichen Erzählen schneidet das Konzept der koordinierten Alphabetisierung auch im Deutschen besser ab als das Konzept der ausschließlichen Deutschförderung; der durchgehende Vorsprung hinsichtlich des Türkischen bleibt erhalten.

einfach nur passieren lässt, dann wird das für den Herkunftssprachenunterricht ohne Bedeutung bleiben. Auch hier ist also die Planung der Schule – insbesondere für eine klare Profilbildung der Schule – ganz entscheidend.

► **Rosella Benati:** Welche Bedeutung haben der Erhalt und die Pflege der Herkunftssprache für die Entwicklung der kulturellen Identität von Schülerinnen und Schülern? Im Herkunftssprachlichen Unterricht geht es ja längst nicht nur um die Sprache.

Hans H. Reich: Ich bin davon überzeugt,

dass die sprachliche Ausstattung eines Menschen heute mehr denn je über seine Bildungs- und Lebensmöglichkeiten entscheidet. Ich nenne nur das Stichwort Europäische Mehrsprachigkeit. Aus meiner Sicht ist das, was vielen Schülern von den Familien mitgegeben wird – nämlich die Grundlage für Zweisprachigkeit –, eines der größten Geschenke, das Eltern ihren Kindern machen können. Dieses zu pflegen und auszubauen, muss deshalb eine zentrale Aufgabe der Schule sein – eine sehr lohnende ist es außerdem. ▶

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



... schwanger war, hante sie oft mit unsicherem Gefühl und Angst. Ich hat ihr immer Befehle gegeben, zum Beispiel: „Du sollst nicht alleine draußen gehen darf.“ Eines Tages ging meine Mutter mit meinen Vater draußen. Ich sah das.

Meine Eltern waren schon verheiratet, trotzdem schlug meine Mutter mich. Aber ich bin nicht gesund auf die Welt gekommen, es gab Probleme im Krankenhaus und ich kam heraus.

Weil er sie auf den Bauch geschlagen hatte, fuhren meine Eltern nach Hause, ich kam nach Hause, immer gab es Streit mit meiner Familie. Ich vergaß sogar meine Freunde. Ich kam nach Hause, immer gab es Streit mit meiner Familie. Und es hörte nie auf.

Später, als ich elf Jahre alt war, operierten die Ärzte mich an meinem Herzen. Ich musste vier Monate im Krankenhaus bleiben und meine Eltern waren nicht mehr mit mir.

Alle achteten die ganze Zeit auf mich.

Als ich aus dem Krankenhaus befreit wurde, blieb das auch so.

Und das war und das ist besser für mich.

Kölner Lesekonzerne

Maurice Walter

Manchmal

von Marita Bongartz

Manchmal
da bin ich müde und kann nicht schlafen.

Da verschlafe ich.

Da weiß ich nicht, was ich anziehen soll.

Da brauche ich länger im Badezimmer als meine Schwestern.

Da nerven mich meine Eltern.

Da nerven mich meine drei Schwestern.

Da läuft nichts Interessantes im Fernsehen.

Da ist mein Handy leer.

Da spinnt mein Computer.

Da muss ich mein Zimmer aufräumen.

Da kann ich nicht mit meinen Freunden da.

An einem der letzten Schultage, kurz vor den Sommerferien 2010, machen sich Sultan (15) und Sandy (14) auf den Weg von ihrer Hauptschule an der Nürnberger Straße in die benachbarte Katharina-Henhoth-Gesamtschule in Höhenberg. Ihre Lehrerin hat ihnen vor ein paar Wochen eröffnet, dass ihre Texte „Brücke“ und „Zehn-Punkte-Kataloch für eine jode Beziehung op Kölsch“ für das 2. Kölner Lesekonzernt ausgewählt wurden und sie zur Belohnung an einer Schreibwerkstatt mit einem richtigen Autor teilnehmen dürfen.

Schreibwerkstatt? Autor? Was sie von diesem „Preis“ halten sollen, wissen Sultan und Sandy nicht wirklich. Wenigstens aber ist klar, dass sie nicht in den normalen Unterricht müssen – und sie eine wahrscheinlich eher gemütliche Zeit erwartet ...

An den folgenden Tagen geht es bei den beiden aber gar nicht gemütlich zu, Sultan und Sandy schreiben so viel wie seit langem nicht. Die Impulse, die der Autor und Filmemacher Dieter Bongartz ihnen vorgibt, wirbeln in ihren Geschichten, Gedanken nach oben, meist stark autobiographisch, die zu erzählen ihnen dringend und wichtig ist. Und so verarbeitet Sandy auf witzige Weise den ersten Zahnarztbesuch ihres jüngeren Bruders und Sultan versetzt sich noch einmal zurück in ihre erste Zeit in Deutschland, in eine Zeit der Stummheit und

Wegs

Eine Weg voller Stolz, Liebe und Glück, der ist ein Weg der Hoffnung und ich betrete ihn gerne.

Er ist möglich, verzweigt.

Ich spüre: Das Gute ist bei mir. Es ist meine Weg, meine Zukunft.

Dieser Weg ist wichtig, aber leider ist er nicht weit, nicht viele Menschen können mir viel dazu ein, wenn ich an ihn denke.

Meine Fantasie wird durch diesen Weg stärker und leider macht sie von einem anderen Weg, an den ich nicht gerne denke.

Diesen anderen Weg habe ich. Es ist ein Weg der Angst, ich kenne ihn nicht gerne ... Er macht mich auch wütend, wütend auf mich selbst.

Eigentlich ist dieser Weg das Leben, das auf mich wartet. Aber ich möchte dieses Leben nicht, ich möchte den Weg nicht gehen. Es ist grausam und schrecklich.

Doch da muss jeder durch. Jeder – also auch ich.

... rasa i snece
kojim rado
je magičan i čaroban. —
da mene je je to moj put.
dučnost. Put je značajan, on
je stvaran, stvaramo klizav, kad na
napamet. Moja fantazija postaje
kroz taj put jača nego jedna moć
drugog puta, na kojeg ja nerado
mislim. Ovog drugog mirzim. On je put
straha. Ja ga ne koracam rado jer me
on napravi ljuču, ljuču na samog
sebe. Normalno je ovo put života kraj
mene ceka ali ne želim ovim
ići. Put je okrutan, on je
sumnje najloši put k...
Ali, tamo mora svak...
i ja.

ihrer Herkunftssprache, sofern dies eine andre Sprache ist. Den Zuhörern eröffnet sich so ein nachgerade babylonisches Sprachengewirr, Kurdisch, Türkisch, Italienisch, Serbisch, Albanisch, Russisch ... – zehn verschiedene Sprachen sind an diesem Abend zu hören und die im Publikum sitzenden Eltern erfüllt es ebenso wie die jungen Schreiberinnen und Schreiber mit Stolz, ihre oft als zweitklassig diskreditierte Sprache hier auf der Bühne gleichberechtigt neben vielen anderen zu hören. Viele Sprachen, viele Kulturen, alle in einer Stadt.

Viele haben geholfen, Eltern, Verwandte, Lehrer, Freunde, Bekannte ... die Geschichten und Gedichte in die jeweilige Muttersprache zu übersetzen und die vorlesenden Kinder und Jugendlichen mussten oft üben, um in der ihnen ungewohnten Sprache fehlerfrei vorzutragen.

Am Ende erhalten alle Autorinnen und Autoren eine Urkunde und die zehnsprachige Broschüre mit ihren Texten – einige werden noch von den Juroren (Kölner Schriftsteller und Journalisten) für ihre herausragenden Texte mit besonderen Preisen geehrt.

Nicht nur die Preisträger, alle Beteiligten gehen an diesem Abend beflügelt nach Hause. Auch Sultan und Sandy. Ihre Eltern saßen im Publikum und Sultans Mutter hat sogar ein paar Tränen vergossen. Sich getraut zu haben, einen eigenen Text vor einem großen, gespannt zuhörenden Publikum vorzulesen und dabei die sinnliche und emotionale Kraft, die Schönheit und Wahrheit der eigenen Worte zu erleben,

war für die beiden Mädchen wie für all die anderen ein überraschendes Erlebnis, und es wirkt wahrscheinlich dort besonders nachhaltig, wo ein Lebensweg ansonsten nicht gerade mit Erfolgen gepflastert ist. Nach dem Lesekonzert gelobt zu werden, zu hören: „Das hätte ich nicht von dir erwartet“, „So habe ich dich nie gesehen“, „Du bist ja eine richtige Träumerin“, ist eine Bestätigung in einem Bereich, in dem es die meisten niemals für sich erwartet hätten. Sultan, Sandy, alle anderen – durchaus auch im Publikum – sind bei dieser Lesung ermutigt worden, eine Entdeckungsreise in die Welt ihrer eigenen Geschichten anzutreten, sich so mit den eigenen Wurzeln auseinanderzusetzen, sich zu der eigenen Sprache zu bekennen und die Wahrheiten ihres Lebens zu berühren. 

info



Kontakt

Marita Bongartz

Willy-Brandt-Gesamtschule
Am Weidenbruch 214

51061 Köln
maritabongartz@hotmail.com

Weitere Informationen:
www.wbgs-koeln.de



Ein spannendes Arbeitsfeld: Mehrsprachigkeit in der Vermittlungsarbeit des Museumsdienstes Köln

von Karin Rottmann

Museen sind wunderbare Orte der Kommunikation, auch und gerade der mehrsprachigen Kommunikation. Es ist interessant zu sehen was passiert, wenn türkisch- und deutschsprachige Schülerinnen und Schüler einer bilingualen Grundschule sich gemeinsam vor einer mittelalterlichen Madonna im Museum Schnütgen darüber unterhalten, dass die christliche Maria im Koran Mariam heißt ... und sich anschließend gegenseitig die Geschichten erzählen, die ihnen aus den unterschiedlichen Religionen über Maria und Mariam bekannt sind. Augenblicklich und unmittelbar kommt interkultureller Dialog in Gang – nicht nur angeregt durch die Kunstbetrachtung, sondern vor allem auch gelenkt durch die Auseinandersetzung mit dem Objekt aus verschiedenen, aus unterschiedlichen Perspektiven.

Wer an solchen Veranstaltungen mit multikulturellen und mehrsprachigen Konzepten teilnimmt, dem fällt besonders auf, dass und wie respektvoll Kinder mit den kulturellen und herkunftsprachlichen Hintergründen ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden umgehen lernen: Das partnerschaftliche, respektvolle Miteinander ist jedoch nicht allein Erfolg der museumspädagogischen Arbeit, sondern wird wenigstens begünstigt und ergänzt von neuen Unterrichtskonzepten. Ohne bewusstes, sprachsensibles

Hintergrund

Kooperationsprojekte des Museumsdienstes Köln

Im Frühjahr 2009 lud Rosi Loos von der RAA Köln eine Gruppe mehrsprachiger Menschen zum Workshop „Die Farben der Sprachen“ ins Museum Ludwig ein. Die Veranstaltung wirkte wegweisend als Impulsgeber – der Museumsdienst Köln hat in der Folge eine ganze Reihe von Modellprojekten durchgeführt: Im ZMI-Projekt „Von Babylon nach Köln“ hatten Jugendliche in den Herbstferien 2009 Gelegenheit, Kunstwerke mit ihrer persönlichen Geschichte in Verbindung zu bringen. Sie diskutierten über ihr Deutschlandbild, über die sozialen Rollen, die sie in unserer Gesellschaft und in ihren Familien spielen; ein Filmbeitrag zum Projekt ist auf der Homepage des Museumsdienstes Köln zu finden.

Wichtig waren und sind die von der RAA finanzierten Multiplikatorenfortbildungen für Sprachdozentinnen und Dozenten, die in den verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung museumspädagogische Impulse erhalten und sowohl Sprachkurse als auch Familienkurse, in denen Mütter über ihre Kinder Deutsch im Museum lernen können, durchführen lernen.

2010 wurden im Rahmen des ZMI-Projektes „Orient-Express“ Museumsobjekte aus dem Museum für Angewandte Kunst mit Orientbezug ausgewählt: Eine Hauptschulklass der Martin-Luther-King-Schule hat zu den ausgewählten Objekten Informationen zusammengetragen sowie arabisch- und deutschsprachige Präsentationen erarbeitet. Ebenfalls 2010 startete ein von der RAA finanziertes Projekt der Willy-Brandt-Gesamtschule im Museum Ludwig, das durch einen Film dokumentiert wurde und auf der Homepage des Museumsdienstes zu sehen ist: „El Dia con Miró“, einen Tag mit Miró verbrachten die Schülerinnen und Schüler des elften Jahrgangs im Museum Ludwig und lernten in einem Sprechtraining das freie Sprechen. Neben den großen, sogenannten Leuchtturmprojekten mit breiter

Öffentlichkeitswirkung wurde nicht versäumt, solide Sprachprogramme in den Museen der Stadt Köln zu entwickeln: 2007 startete das erste Fremdsprachenprogramm „Let's Talk About Art“, das über die Price-Waterhouse-Cooper Kulturstiftung finanziert wurde. Das Italienisch-Programm „Pinocchio“ wurde 2008 für das Museum für Angewandte Kunst für die RAA erarbeitet, ebenso 2011 ein Spanischcurriculum für die bilinguale Primarstufe im Museum Ludwig über die Price-Waterhouse-Cooper Kulturstiftung. 2011 konnte mit den Mitteln der Price-Waterhouse-Cooper Kulturstiftung das Projekt „Aus einem fernen Land“ mit zwei Sprachintegrationsklassen realisiert werden. Die Jugendlichen hatten sich im Rautenstrauch-Joest-Museum über Kleidung und ihre Symbolsprache informiert und moderierten selbst die Modenschau zur Festtagskleidung ihrer Herkunftskulturen. Die über 150 Gäste im Forum Volkshochschule waren begeistert von der Vielfalt der kulturellen Hintergründe und dem unbeschreiblichen Charme der jungen Menschen, die in der Mehrzahl als Flüchtlinge und in großer Not nach Deutschland gekommen sind.

Zur Jubiläumsausstellung des Museums Schnütgen erscheint erstmals ein Kinderkatalog für das Museum, der die natürliche Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft sichtbar werden lässt, und zwar über Texte, die Schülerinnen und Schüler von Schulen aus dem Verbund Kölner Europäischer Grundschulen geschrieben haben. Die entscheidende Szene in der Legende des Heiligen Georg wird dann wie selbstverständlich zweisprachig betextet: „Georg tötet den Drachen. Georg ammazza il drago“. In der Sprechblase bricht das Italienische des Autors durch. „Ti ammazzo“ ruft der Ritter mit erhobenem Schwert. Einen besseren Klang kann der Schlachtruf des Legendenhelden nicht haben, meinten alle Beteiligten.

Handeln von Seiten der Lehrkräfte funktionieren die Konzepte nicht: Ist dies gegeben, dann aber können Schule und außerschulischer Lernort Museum gemeinsam sehr viel mehr erreichen als alleine – vor allem, wenn aufeinander abgestimmt an einem Strang gezogen wird. Hier zeigt sich uns seit vielen Jahren, dass viele Menschen in ihren verschiedenen Institutionen und auch als Privatpersonen zusammenwirken müssen, um eine friedvolle multikulturelle und vielsprachige Gesellschaft zu erschaffen.

Der Museumsdienst Köln hat mit seiner interkulturellen Arbeit zum Thema Mehrsprachigkeit Neuland in der Museumspädagogik betreten. Schon seit einigen Jahren verändert sich das Arbeitsfeld durch Elemente aus dem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Der (Fremd-) Sprachenunterricht hat deutliche Spuren auch in unseren Programmen hinterlassen, ebenso wie die vielen Kinder aus Köln, die kunterbunt mit einer Vielzahl an Sprachen und Kulturen die Museen bevölkern. Sehr intensiv war

von Anfang an der Kontakt zum Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Die mit Gabriele Kniffka und ihren Seminaren bereits vor beinahe zehn Jahren erarbeiteten DaF- und DaZ-Programme stellen bis heute das Grundgerüst unserer Methodik dar. Als weitere Pioniere in der Museumspädagogik im Kontext mit dem Sprachunterricht ist Rainer Wicke vom Bundesverwaltungsamt Köln, Jutta Rymarzyk als Anglistin, die heute an der Universität Heidelberg lehrt, und Paul Meyermann



vom Sprachlernzentrum der Bonner Universität zu danken.

Über die Reflexion innerhalb der Sprachdidaktik hinaus war es jedoch nicht ganz einfach, geeignete Konzepte für die neuen Zielgruppen zu entwickeln. Wichtig war uns das intensive Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen, die uns helfen konnten, die richtigen Weichen zu stellen. Dabei hat uns das ZMI nicht nur fachkompetent beraten, sondern auch unterstützt durch die Bereitstellung finanzieller Mittel, um verschiedene Konzepte erproben und Programme starten zu können.

Die Sprachfeste des ZMI mit den vielen mehrsprachigen Präsentationen haben uns Museumspädagogen inspiriert, das Thema Mehrsprachigkeit in die Vermittlungsprogramme der Museen zu integrieren. Inzwischen ist das Interesse auch der noch nicht beteiligten Museen geweckt – und das hat im Jahr 2011 zu ganz neuen, neuartigen Initiativen geführt: Zur neuen Sonderausstellung im Kölnischen Stadtmuseum ist beispielsweise eine Familientasche zum Ausleihen entstanden, Thema: „Made in Cologne“. Die informativen und lustigen Aufgaben für einen individuellen Familienbesuch werden zurzeit von einer mehrsprachigen Studentengruppe übersetzt.

Hier haben wir einen für die museumspädagogische Arbeit neuen, tragfähigen Ansatzpunkt identifiziert: In der eingangs nur kurz

beschriebenen Veranstaltung tauschten sich die Grundschulkinder untereinander auch über Wiegenlieder in deutscher und türkischer Sprache aus – und etwas traurig waren die Kinder, in deren Herkunftssprache kein Unterricht erteilt wurde, weil sie die ausgeteilten Arbeitsblätter nicht in ihrer Sprache ausfüllen konnten ... Die kooperative Zusammenarbeit mit den Lehrkräften im Herkunftssprachenunterricht eröffnet hier ganz neue Möglichkeiten.

Eine besondere Form der systematischen Kooperation bedeuten für uns die Fortbildungen für Lehrkräfte des Herkunftssprachenunterrichts an Kölner Schulen. 2009 lud die RAA alle Türkischlehrerinnen und -lehrer zu einem Methodenseminar ins Museum Ludwig ein – und dieser Einladung ist beinahe jeder zweite von ihnen gefolgt. Danach standen mehrere Einzelveranstaltungen für Herkunftssprachenlehrkräfte aus dem Italienisch- und Spanischunterricht auf dem Programm. Ende 2010 hat sich – ange regt durch das ZMI – eine Arbeitsgemeinschaft von verschiedenen Herkunftssprachenlehrerinnen gebildet und ein halbes Jahr zum Thema Mode in verschiedenen Museen gearbeitet: Am 12. Juli 2011 präsentierten die Kolleginnen mit ihren fast 100 Schülerinnen und Schülern die Arbeitsergebnisse ihres Unterrichts in einer grandiosen Schau im Forum Volkshochschule. Aufgrund der guten Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit als Thema der Museumspädagogik ist

für das Frühjahr 2012 unter Federführung des Aktionsfeldes Familienbildung des Projektes „Lernen vor Ort“ erstmals ein Elternkongress im Rautenstrauch-Joest-Museum geplant. In einem Schulprojekt mit mehreren Grundschulen aus dem Verbund werden kleine „Museums-Expertinnen und Experten“ ausgebildet, die zu einzelnen Stationen im Museum in mehreren, möglichst vielen Sprachen Erläuterungen zu den Exponaten und Vorführungen geben. Jede beteiligte Schülerin und jeder beteiligte Schüler erhält dann für die aktive Teilnahme an der Veranstaltung ein Zertifikat, einen Ansporn für die weitere Beschäftigung mit dem Museum. Ein heimlicher Wunsch von uns Museumspädagoginnen und -pädagogen ist es nämlich, alle Schülerinnen und Schüler zu aktiven Besuchern der Museen zu machen. Es ist schön zu sehen, dass diese Bemühungen durch die gemeinsamen Anstrengungen erste Früchte zeigen. Ebenfalls durch die Vorbereitungen zum Familienkongress konnte ein sogenannter Familienparcour im Rautenstrauch-Joest-Museum erarbeitet werden, der einzelnen Familien die Möglichkeit eröffnet, mit Materialien in ihrer Herkunftssprache, individuell und nach eigenen Zeitvorstellungen das Museum mit ihren Kindern kennenzulernen.

Die Zusammenschau der vielen Initiativen, Modellprojekte und Programme zeigt, dass die Museen wirklich wunderbare Orte des multikulturellen und vielsprachigen Austausches sind. Wie fasst es ein Schüler im Film zu „Von Babylon nach Köln“ zusammen? „Ich habe gelernt, dass Museen gar nicht langweilig sind. ▲

info

Kontakt

Karin Rottmann

Museumsdienst Köln

Schulprogramme und

Kreative Arbeit

Leonhard-Tietz-Straße 10

50676 Köln

karin.rottmann@stadt-koeln.de

[div. Fotos im Ordner Museumsdienst]



Weitere Informationen:

www.museenkoeln.de/museumsdienst



Die Herbstschule 2010

Dr. Lotte Weinrich, Monika Lüth

► **Monika Lüth:** Frau Weinrich, der für NRW neu konzipierte Studiengang für angehende Lehrerinnen und Lehrer sieht einen umfangreicher Praxisteil vor. Prof. Oelkers von der Universität Zürich kritisiert, dass „der Anschluss der Praktikumserfahrung an das Themenvorkommen der Ausbildung nicht gesichert“ sei – wenn Sie sich Ihr Seminarangebot anschauen – sehen Sie dies ebenso?

Lotte Weinrich: Nein, ich bin da etwas optimistischer als Herr Oelkers. Seit fast zehn Jahren bieten wir an unserem Institut sogenannte Praxisseminare an, die durch eine Kopplung von Theorie und Schulpraxis gekennzeichnet sind: Die Studierenden erteilen wöchentlich an Kölner Grundschulen Sprachförderunterricht in Kleingruppen und werden durch das Praxisseminar bei dieser Aufgabe begleitet. Diese enge Kopplung von Theorie und Praxis erzielen wir darüber hinaus bei

unseren Ferienschulen und Sprachcamps, die unsere Studierenden unter Anleitung an Kölner Schulen durchführen. Bei der Umstellung auf die neuen Studiengänge (BA/MA: Bachelor und Master) dürfen diese erfahrungsgesättigten Konzepte natürlich nicht verloren gehen, sondern sie sollen als prägende Elemente im Praxissemester fortgeführt oder sogar intensiviert werden. Wie das genau an so einer großen Lehrerausbildungsstätte umgesetzt werden kann, wird zurzeit in einer Arbeitsgruppe konkretisiert.

► **Monika Lüth:** Ich erinnere mich noch gut daran, als Sie vorschlugen, einmal in meinem Unterricht zu hospitieren – einerseits hat mich Ihr Interesse an unserer Schularbeit wirklich sehr gefreut, auf der anderen Seite war ich auch etwas aufgeregt ... ich war gespannt, ob unser DemeK-Konzept dem kritischen Blick standhalten würde.

Lotte Weinrich: Lehrerinnen und Lehrer wissen vermutlich gar nicht, wie sehr viele von uns es genießen, in die Praxis zu gehen und – wenn man so will – echte Kinder zu sehen und richtige Schulluft zu schnuppern. Die Stunde hat mir sehr gut gefallen. Ich weiß noch genau, wie schöpferisch die Kinder beim Er-Finden neuer Textelemente waren und mit welchem Produktstolz sie ihre eigenen Texte vorgetragen haben. Dabei wurde wieder deutlich, dass Kinder grammatische Strukturen erwerben, weil sie von den literarischen Inhalten fasziniert sind und deshalb den genauen Wortlaut memorieren wollen, mit dem diese zum Ausdruck gebracht werden. Die grammatischen Strukturen alleine bieten für Kinder in der Regel wenig Lernanreize, wie schon der im Fremdsprachenunterricht der 1970er Jahre nur mit mäßigem Erfolg praktizierte „pattern drill“ gezeigt hat. Ideale DemeK-Texte



bestechen durch ihren Inhalt und durch ihre formale Struktur, die zur Entwicklungsaufgabe des Lernenden passt. Die Qualität von Texten zu erkennen, ist nicht leicht und muss im Studium intensiv geübt werden. Neben der generativen Textproduktion ist ein wichtiges Element von DemeK die möglichst konsequente farbliche Kennzeichnung der drei Genera (blau = Maskulinum, grün = Neutrum und rot = Femininum) mit dem Ziel, den Genuserwerb mnemotechnisch zu unterstützen. Ich hätte allerdings nicht gedacht, wie schwer es selbst an DemeK-Schulen ist, in jedem Raum drei farbige Plakate (in der vereinbarten Reihenfolge) zentriert aufzuhängen, damit überhaupt Wörter auf ihnen gesammelt und sortiert werden können.

► **Monika Lüth:** In den Herbstferien 2010 hat an meiner Schule ein Sprachcamp stattgefunden, zu dem 36 Kinder zehn Tage lang von 10 bis 16 Uhr in die Schule kamen – und auf 12 gut vorbereitete Studierende trafen. Für diese Kinder sehe ich große Vorteile – welche Rückmeldung haben Sie im letzten Jahr von den Studierenden bekommen?

Lotte Weinrich: Die zwölf studentischen Förderkräfte, die sich für das „Hundecamp“ an der Grüneberg-Schule außerordentlich engagiert haben, waren allesamt begeistert. Das intensive Zusammensein mit dem Kindern im zukünftigen Berufsfeld führt nicht nur automatisch zur Überprüfung des eigenen Berufswunsches, sondern erweist sich auch als eine komplexe Herausforderung, die vom Plaudern während des Mittagessens über das Trösten eines weinenden Kindes bis hin zu der schwierigen Einschätzung reicht, wo das Kind in seiner sprachlichen Entwicklung steht und was es als Nächstes lernen kann. Am Ende eines solchen Sprachfördercamps können die Studierenden sehr genau benennen, was sie pädagogisch noch lernen wollen und welchen Studieninhalten sie sich zukünftig intensiver widmen möchten. Auch ich selbst habe mich nach den wunderbaren Camperfahrungen schwungvoll und glücklich ins nächste Semester begeben – und kann deshalb nur unterstreichen, dass Ferienschulen für alle Beteiligten bestens geeignet sind, die eigenen Aufgaben klarer zu sehen und motivierter anzugehen.

► **Monika Lüth:** Welchen Tipp oder guten Rat würden Sie uns Lehrkräften, die wir täglich mit Spracharbeit zu tun haben, gern mit auf den Weg geben?

Lotte Weinrich: Vom Kindergarten bis zur Hochschule gilt, glaube ich, die Beobachtung, dass sich die Begeisterung für Sprache und für Sprachen mitteilt und lernlustig macht. In einer Grundschule im Kölner Norden konnte ich erleben, wie eine Lehrerin ihren Unterricht eröffnet, indem sie den Wochentag und das Datum an die Tafel schreibt. Nach und nach stehen einzelne Kinder auf und schreiben den Wochentag in ihrer Herkunftssprache darunter. Das ist Sprachkultur im besten Sinne. Durch unser Sprachförderprojekt habe ich begriffen, dass viele Kinder und Jugendliche einen langen Weg vor sich haben, wenn es um den Erwerb der schriftnahen Standardsprache geht. Von daher ist es zentral bedeutsam, nicht von der hohen Warte auf den noch unvollkommenen Lernstand zurückzuschauen, sondern den Blick mit dem Lerner vom bereits erreichten Stand auf den nächsten Lernschritt zu richten. Aus dieser Entwicklungsorientierung können Schüler und Lehrkräfte für ihren Schulalltag Mut schöpfen und gemeinsam einen langen Atem bewahren. ▲

info

Kontakt

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



Monika Lüth
Grüneberg-Schule,
Primarstufe
Kapitelstraße 24 – 26
51103 Köln
mlueth@uni-koeln.de



Weitere Informationen:
www.uni-koeln.de/sprachfoerderprojekt
[und www.grueneberg-schule.de](http://www.grueneberg-schule.de)



Geben und nehmen – oder: Über die Zusammenarbeit im Kooperationsprojekt Sprachliche Bildung

von Prof. Dr. Magdalena Michalak

Das Kooperationsprojekt Sprachliche Bildung ist seit Jahren in Köln fest etabliert. Es beweist, dass die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen und die Lehrerausbildung Hand in Hand gehen können. Damit das stetig wachsende Projekt auch in Zukunft so erfolgreich wie bisher arbeiten kann, ist eine immer noch engere Zusammenarbeit aller Kooperationspartner in fachlicher, personeller, bildungspolitischer und nicht zuletzt finanzieller Hinsicht unerlässlich.

Das Kooperationsprojekt Sprachliche Bildung, das bereits im Jahr 2002 initiiert wurde, ist ein fester Bestandteil des Institutes für Deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln. Und auch aus der Kölner Schullandschaft ist das Projekt schon lange nicht mehr wegzudenken. Betrachtet man seine drei übergeordneten Ziele, wird schnell deutlich, dass ein so ambitioniertes Projekt eine enge Zusammenarbeit von mehreren Akteuren voraussetzt: Erstens ist die Förderung der sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in allen Fächern nur durch eine fruchtbare Kooperation mit Kölner Schulen möglich. Zweitens strebt das Projekt eine praxisnahe Ausbildung von Lehramtsstudierenden bereits während des Studiums an, damit sie in ihrem späteren Berufsleben Schülerinnen und Schüler in heterogenen Klassen effektiv fördern können; dies ist auch eine bildungspolitische Aufgabe, die die Universität nicht ohne vor allem die Unterstützung der Bezirksregierung realisieren kann. Drittens zielt das Projekt darauf

ab, Lehr- und Lernprozesse durch empirische Unterrichtsforschung zu optimieren. Hierbei setzt das Projekt auf eine Vernetzung insbesondere mit der Stadt. Nicht zuletzt: Das ganze Vorhaben wäre ohne finanzielle Unterstützung unserer vielen Geldgeber nicht möglich.

Zusammenarbeit mit Kölner Schulen der Primarstufe und Sekundarstufe I

Im Rahmen des Projektes erteilen Studierende während des Schuljahres und in Feriencamps Sprachförderunterricht, um die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte sowie aus bildungsfernen Familien gezielt aufzubauen. Auf diese Aufgabe werden die Förderlehrkräfte in universitären Praxisseminaren intensiv vorbereitet und bei ihrer Arbeit weiter wissenschaftlich begleitet. Der Förderunterricht findet in den Schulen – und mittlerweile sind es nahezu 40 Schulen – in der Primarstufe und Sekundarstufe I statt. Das bedeutet, dass jede mit uns zusammenarbeitende Schule

das Projekt nicht nur befürworten, sondern auch tatsächlich aktiv unterstützen muss. Und dies gilt für die ganze Schule: von der Schulleitung bis zum Hausmeister. Es geht nämlich nicht nur ausschließlich darum, Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen – viel entscheidender für den Projekterfolg ist, dass darüber hinaus auch eine positive Arbeitsatmosphäre geschaffen wird. Unsere Arbeit kann nur gelingen, wenn sich sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Förderlehrkräfte wahr- und ernst genommen fühlen. Dies sicherzustellen ist mit einem in erster Linie großen organisatorischen Aufwand verbunden: Schüleranmeldungen wollen entgegenommen und verbucht, Gruppenverteilungen organisiert werden, die zeitliche Planung des Förderunterrichts muss mit den Studierenden abgesprochen werden, die den Unterricht erteilen ... und vieles mehr an Koordinierungsarbeit ist notwendig.

Diese Aufgaben übernehmen unsere Ansprechpartner in den Schulen, von deren Engagement deshalb die Durchführung des Projektes enorm abhängt. Des Weiteren freuen sich die studentischen Förderlehrkräfte über jeden fachlichen Rat, den sie auch vor Ort von erfahrenen(re)n Kollegen bekommen. Hier würden wir uns sogar mehr Unterstützung von den Schulen wünschen, beispielsweise indem der Unterricht unserer Förderlehrkräfte durch regelmäßige Hospitationen

begleitet werden könnte. Von dem regen Austausch, der sich aus der engen Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und Förderlehrkräften ergibt, profitieren auch die erfahrenen Pädagogen in den Schulen, besonders diejenigen, die keine DaZ-Ausbildung erhalten haben – die selbst gezielt nach Tipps für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht fragen oder die um Unterstützung seitens der Dozierenden bei der Materialien- oder Methodenauswahl bitten. Dieses Potenzial erkennen viele Schulen, die sich direkt an uns als universitäre Einrichtung wenden und Interesse nach einer gezielten Fortbildung im Bereich sprachlicher Förderung bekunden.

Indirekte Partner: Die Eltern

Damit unsere Förderlehrkräfte erfolgreich arbeiten können, wünschen wir uns für das Projekt, nicht nur die Schulen sowie die Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Wir müssen auch die Eltern davon überzeugen, dass unsere Arbeit den Kindern und Jugendlichen sprachlich etwas bringt. Besonders in den sprachlichen Feriencamps ist zu sehen, wie wichtig es ist, dass wir alle an einem Strang ziehen: Die Eltern motivieren ihre Kinder zur Teilnahme an dem von uns angebotenen Sprachunterricht und Freizeitprogramm in den Schulferien, verfolgen ihre Fortschritte und nehmen gern an den Veranstaltungen teil, in denen die Schülerergebnisse präsentiert werden. Wir freuen uns, dass die Eltern sich von uns beraten lassen und viele Fragen zum Spracherwerb und zur sprachlichen Unterstützung ihrer Kinder stellen. Nur auf diese Weise kann unsere Arbeit nachhaltig wirksam sein.

Partnerschaft mit der Stadt

Nicht nur Schulen aller Schulformen sind unsere Partner. Das Kooperationsprojekt Sprachliche Bildung ist ein fester Bestandteil des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI), und zwar schon seit seiner Gründung im April 2008. Als zentrale Anlaufstelle für alle Fragen sprachlicher Bildung in Köln hilft das ZMI auch unserem Projekt, sich systematisch in der Stadt zu vernetzen. Da das ZMI institutionen- und bildungsabschnittsübergreifend arbeitet, unterstützt es das Kooperationsprojekt bei der Mitteleinwerbung, bei der Organisation der Feriencamps, und dies

nicht nur finanziell, bei Versicherungsfragen oder beim Erfahrungsaustausch. Das ZMI hilft uns, die bereits entwickelten Strukturen auszubauen und neue, tragfähige Angebote zu schaffen. Es berät das Projektteam und wirkt auch daran mit, eine nachhaltige Zusammenwirkung der Kooperationspartner untereinander zu sichern. So arbeitet das Kooperationsprojekt mit der Bezirksregierung Köln und der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) zusammen, die das Kooperationsprojekt Sprachliche Bildung durch personellen und eben auch finanziellen Einsatz unterstützen. Das Projektteam lässt im Gegenzug seine sich aus der Praxisarbeit ergebenden Erfahrungen im Bereich sprachlicher Förderung sowie Ergebnisse aktueller empirischer Unterrichtsforschung in die Fortbildungen einfließen, die unter anderem von der RAA organisiert werden. Somit gewinnt die Stadt kompetente Experten und Qualifizierer für die Theorie-Praxis-Verknüpfung im Bereich der Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung.

Synergieeffekte im Museum

Es ist unser Anliegen, dass sowohl die Förderlehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler lernen, dass man sprachliche Kompetenzen nicht nur in der Schule erweitern kann. Im Rahmen unseres Projektes wird den Studierenden das Museum als außerschulischer Lernort vorgestellt. Hier besteht bereits seit einigen Jahren eine enge Kooperation zwischen dem Museumsdienst Köln und unserem Projekt. Vom Museumsdienst wird die Zusammenarbeit vor allem als eine – wenn man so will – Investition in die Zukunft angesehen, denn die geschulten studentischen Förderlehrer von heute kommen in Zukunft als Lehrkräfte auch mit ihren eigenen Klassen ins Museum. Die Schülerinnen und Schüler dagegen entdecken, dass ein Museumsbesuch alles andere als langweilig ist. Das Museum als Lernort wird heute zwar von den Förderlehrkräften unterschiedlich genutzt, ermöglicht aber stets die Anwendung der Sprache als Werkzeug. Die Förderlehrkräfte lernen neue Methoden kennen, die es ermöglichen, mit Sprache im Museum in funktionalen Kontexten umzugehen. Durch die Kombination von museumspädagogischer Arbeit und

sprachlicher Förderung können die Schülerinnen und Schüler in der Begegnung mit Kunst auch ihre konzeptionell schriftsprachlichen Kompetenzen entwickeln.

Finanzielle Unterstützung

Ein so aufwändiges und erfolgreiches Projekt wäre ohne ausreichende finanzielle Mittel nicht zu bewältigen. Die finanziellen Möglichkeiten der Universität zu Köln sind leider begrenzt. Daher ist das Projekt auch auf Sponsoren angewiesen. Die eingeworbenen Mittel werden unter anderem für Bücher, Unterrichtsmaterialien, für Schülerausflüge in den Feriencamps sowie für Honorare für studentische Hilfskräfte ausgegeben. Somit freuen wir uns über jeden neuen Befürworter des Kooperationsprojektes, der uns auch finanziell helfen möchte. Wir arbeiten mit verschiedenen Stiftungen zusammen; zum jetzigen Zeitpunkt wird das Projekt durch die Stiftung Mercator aus Essen, die Harald Neven DuMont Stiftung aus Köln und die Annemarie und Helmut Börner-Stiftung aus Köln finanziell unterstützt. Wir hoffen und bauen darauf, dass sich noch andere unserem Kooperationsprojekt anschließen: Denn die Förderung der Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte stellt zwar alle Beteiligten vor besondere Herausforderungen – durch unsere gemeinsamen Anstrengungen können wir aber dazu beitragen, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Schule die gleichen Chancen bekommen. ▲

info

Kontakt

Prof. Dr. Magdalena Michalak
 Institut für Deutsche Sprache und Literatur II
 Philosophische Fakultät
 Universität zu Köln
 Gronewaldstraße 2
 50931 Köln
 m.michalak@uni-koeln.de

Weitere Informationen:
www.uni-koeln.de/sprachfoerderprojekt





Ein Erfahrungsbericht **Unterricht der Herkunftssprache anstelle der zweiten Fremdsprache an Kölner Schulen**

von Michalina M. Trompeta

„Sprache ist weit mehr als nur ein Mittel zur Kommunikation – mit Sprache erlernt man Kultur“. Das sind die Worte von Gonca Mucuk, Mitglied des Kölner Stadt- und Integrationsrates. Die türkischstämmige Politikerin hatte nach ihrer persönlichen Meinung das große Glück ihre Muttersprache Türkisch auf hohem Niveau in der Schule gelernt zu haben – als, was ungewöhnlich ist, eigenständiges Schulfach mit Noten, Prüfungen und Anerkennung. Sie belegte das Fach Türkisch von Jahrgangsstufe sieben an bis zur Sekundarstufe II anstelle der zweiten Fremdsprache und ließ sich darin am Hansa-Gymnasium im Abitur prüfen.

An mittlerweile 12 weiterführenden Kölner Schulen ist es Schülerinnen und Schülern möglich, ihre Sprachkompetenzen im Bereich ihrer Herkunftssprache zu verbessern, indem sie im Rahmen des Regelunterrichts das Fach anstelle der zweiten Fremdsprache wählen (siehe Infokasten). Eine der Schulen, die ihrer Schülerschaft diese Möglichkeit bietet, ist Preisträger des diesjährigen Deutschen Schulpreises, das Genoveva-Gymnasium in Mülheim. Das Genoveva-Gymnasium wurde ausgezeichnet für sein besonderes Integrationskonzept, von dem besonders die Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte profitieren. Hierzu gehört

unter anderem das Angebot des Türkischen als zweiter Fremdsprache von Klasse sechs an. Neben der Förderung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bauen die Gymnasiasten hier ihre Türkischkenntnisse systematisch auf. „Es ist uns wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler beide Sprachen während ihrer Schulzeit perfektionieren – Deutsch und Türkisch. Viele von ihnen wachsen parallel in der deutschen wie auch der türkischen Kultur auf, und um ihnen das zu erleichtern, lernen sie bei uns auch ein Stück Heimat im Türkischunterricht“, betont Bernd Knorreck, Schulleiter der Schule. Die Beweggründe für die Einrichtung eines solchen Angebots

liegen am Genoveva-Gymnasium primär in der Zusammensetzung der Schülerschaft, die einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte und damit einhergehend mit Mehrsprachigkeit besitzt. Ein weiterer Grund sei der Vorteil Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen annehmen und fördern zu können, die an ihren bisherigen Schulen in dem Bereich unterrichtet worden sind.

Die Integration des Herkunftssprachlichen Unterrichts in den Regelunterricht, wie sie durch den Erlass des Schulministeriums Nordrhein-Westfalens (siehe Infokasten) möglich ist, sei für die Jugendlichen eine große Bereicherung, so die Lehrerin Ebru Cihan, die seit Jahren Türkisch als Unterrichtsfach unterrichtet. „Sie lernen nicht nur eine weitere Sprache, sie lernen ein Stück Kultur und somit Identität kennen.“ Der große Unterschied zwischen dem Angebot des Herkunftssprachlichen Unterrichts als freiwilliges Angebot und dessen Einbindung in den Regelunterricht liege darin, dass die Schülerinnen und Schüler neben der Wertschätzung und Anerkennung ihrer Herkunftssprache auch die

Hintergrund**Folgende weiterführende Kölner Schulen bieten den Unterricht der Herkunftssprache anstelle der 2./3. Fremdsprache an:**

Gesamtschule Francesco Petrarca
Bilingualer Unterricht in Deutsch-Italienisch
 Gladbacher Wall 5
 50670 Köln

Genoveva-Gymnasium
Türkisch ab Klasse 6 bis zum Abitur
 Genovevastraße 58 – 62
 51063 Köln

Heinrich-Böll-Gesamtschule
Türkisch ab Klasse 6
 Merianstraße 11 – 15
 50765 Köln

Gesamtschule Holweide
Türkisch ab Klasse 8 bis zum Abitur
 Burgwiesenstraße 125
 51067 Köln

Katharina-Henoth-Gesamtschule
Türkisch ab Klasse 6 bis zum Abitur
 Adalbertstraße 17
 51103 Köln

Lise-Meitner-Gesamtschule
Türkisch ab Klasse 6
 Stresemannstraße 36
 51149 Köln

Montessori-Gymnasium
Italienisch ab Klasse 6
 Rochusstraße 145
 50827 Köln

Gesamtschule Nippes
Türkisch ab Klasse 6
 Brehmstraße 2
 50735 Köln

Hauptschule Nürnberger Straße
Türkisch ab Klasse 6,
neu ab Schuljahr 2011/2012: Italienisch ab Klasse 6
 Nürnberger Straße 10
 51103 Köln

Gesamtschule Rodenkirchen
Türkisch ab Klasse 6
 Sürther Straße 191
 50999 Köln

Berufskolleg Südstadt
Bilingualer Unterricht in Deutsch-Türkisch und -Spanisch
 Zugweg 48
 50677 Köln

Willy-Brandt-Gesamtschule
Türkisch ab Klasse 6
 Im Weidenbruch 214
 51061 Köln

Auszug aus: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW
 „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen“ (2009): [...] 4. Herkunftssprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache

Sofern die organisatorischen, curricularen und personellen Voraussetzungen es zulassen, kann an Schulen der Sekundarstufe I nach Maßgabe des § 5 APO-S I die Herkunftssprache anstelle einer zweiten oder dritten Fremdsprache angeboten werden. In der gymnasialen Oberstufe gilt § 7 Abs. 6 APO-GOSt (BASS 13 – 32 Nr. 3.1). [...] 5.3 In den Schulen der Sekundarstufe I wird der herkunftssprachliche Unterricht sukzessive in ein Fremdsprachenangebot umgewandelt. Ausschlaggebend für die Einrichtung eines solchen Angebots ist, dass ausreichend große Lerngruppen zustande kommen [...].“

An der Katharina-Henoth-Gesamtschule in Höhenberg-Vingst wurde Jugendlichen in diesem Jahr erstmalig die Möglichkeit gegeben, durch international anerkannte Sprachprüfungen der telc GmbH (The European Language Certificates) nachzuweisen, dass sie auch im Türkischen mündlich und schriftlich auf einem guten Niveau kommunizieren können. Die Prüfungen und die vorbereitenden Prüfungstrainings wurden den Schülerinnen und Schülern dieser Schule von der Volkshochschule Köln angeboten, gefördert durch Stipendien der telc und des Landesverbands der Volkshochschulen in NRW. Nicht weniger als 97 Schülerinnen und Schüler konnten im Juli 2011 die Zertifikate entgegennehmen.

Möglichkeit erfahren, eine eigenständige Note in einem Hauptfach zu bekommen. Mit dieser können sie andere Noten unter Umständen ausgleichen, denn es handelt sich um eine versetzungssensitive Leistung, die auch in Bezug auf

die gymnasiale Oberstufe Bedeutung trägt. „Die Schülerinnen und Schüler haben einen Bezug zu der Sprache und zudem die Möglichkeit, das bereits natürlich Gelernte zu verbessern und Fähigkeiten zu erwerben, von denen sie profitieren

können“, so die Lehrerin, die Türkisch auf Lehramt an der Universität Essen studiert hat. Zudem stelle es in diesem Rahmen keine zusätzliche Belastung für die Schülerinnen und Schüler dar, die als einzige andere Möglichkeit, ihre Sprachfähigkeiten in der

Schule zu verbessern, nur den Herkunftssprachlichen Unterricht als Ergänzungsunterricht haben. Wie Gonca Mucuk aus ihren Erfahrungen hierzu berichtet, sei die Motivation im Rahmen eines solchen Unterrichts allerdings nur gering, denn während die anderen frei haben, müsse man selbst büffeln. Außerdem erhalte man keine versetzungsrelevanten Noten und damit fehle der Ansporn, sich aktiv zu beteiligen.

Dennoch haben viele Kinder und Jugendliche den Bedarf, ihre herkunftssprachlichen Kompetenzen zu verbessern – denn nur die wenigen verfügen über schriftsprachliche Fähigkeiten in ihrer Herkunftssprache. Fehlen diese jedoch, kann sich das negativ auf Fertigkeiten in anderen Fächern ausweiten. Allerdings bringt diese Schülerschaft etwas ganz Besonderes mit und sollte daher bestmöglich gefördert werden. „Vergleichen lässt sich das mit einer staubigen Vase, einem Schatz, der unter dem Schmutz nicht sichtbar ist“, so Gonca Mucuk über mangelnde Förderung von Sprachkenntnissen als verschwendete Ressource. Zu einem persönlichen Nutzen jedes Einzelnen durch die Kenntnisse einer weiteren Sprache komme laut Mucuk aber auch der wirtschaftliche Nutzen, den die Schülerinnen und Schüler auf diesem Weg erlangen können: Deutschland brauche Fachkräfte, die in beiden Sprachen, Deutsch und Türkisch, fit sind. Sie selbst habe Stellenangebote unter anderem auf Grund ihres Türkischprofils erhalten, was zeige, dass sich mit entsprechenden Sprachkenntnissen Türen öffnen lassen. Ebru Cihan bestärkt dieses Argument auf Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen an einer Kölner Gesamtschule und einem Berufskolleg in Köln: „Die Jugendlichen lernen im Sprachunterricht neben der Sprache schließlich auch viel zum Thema Landeskunde, was von großer Bedeutung ist, denn die meisten kennen die Türkei nur aus dem Urlaub. Da deutsche Verbindungen in die Türkei positiv sind, können mit dem erlernten Wissen viele Vorteile für verschiedene Berufe entstehen, hier in Deutschland, aber auch in der Türkei“. Gonca Mucuk berichtet außerdem, dass sie im Unterricht neben der Sprache sehr viel über aktuelle Geschehnisse in der Türkei, politische Kontexte aber auch über türkische Literatur erfahren habe. Ihr Lehrer habe sie

sprichwörtlich dort abgeholt, wo ihre Eltern auf Grund ihrer Bildungsferne nicht weiter konnten. So sei sie mit einem sauberem Hochschultürkisch und einer hohen Kompetenz in der Schriftsprache jetzt in der Lage, komplexe Texte zu verstehen und zu verfassen oder auch auf Türkisch zu verhandeln, ohne in der Türkei als „Deutschländer“ (als ein in Deutschland lebender Türke) erkannt zu werden. Dies gehört für Mucuk zu einem prägenden Moment, der viel zu ihrer Persönlichkeitsbildung beigetragen habe und den sie der entsprechenden Türkischförderung in der Schule verdanke.

Die Vorurteile ihrer Mitschüler, dass sie ihre Eins in Türkisch nur deshalb habe, weil sie Türkisch ja eh schon könne, ließ die heutige SPD-Politikerin einfach abprallen: „Das ist so, als ob ich behaupte, jeder Deutsche müsse eine Eins in Deutsch haben, nur weil das seine Muttersprache ist.“ Auch die Türkischlehrerin Cihan lässt das Argument nicht gelten, türkischsprachige Kinder und Jugendliche bekämen ihre Abschlüsse mit dem Fach Türkisch nachgeworfen: „Viele meiner Schülerinnen und Schüler können gar nicht fließend Türkisch sprechen. Oft müssen sie ins Deutsche wechseln, um etwas zu erklären. In dem Bereich gibt es viel zu tun.“ Auch Schulleiter Bernd Knorrekk berichtet von oftmals verbessерungswürdigen Sprachkenntnissen der türkischen Sprache am Genoveva-Gymnasium, an denen im Unterricht weitergearbeitet werden müsse. Des Weiteren müssten die Schülerinnen und Schüler sich in diesem Schulfach wie in allen anderen auch Prüfungen unterziehen, es sei nicht möglich, sich dort auf dem auszuruhen, was man schon könne, so Cihan. Die Selbstsicherheit der Schülerschaft des Genoveva-Gymnasiums profitiere sogar von den zentral stattfindenden Prüfungen: „Unsere Schüler sind selbstbewusster geworden, seit sie wissen, sie liegen im Landesdurchschnitt; was sie hier lernen, ist dem gleichwertig, was an anderen Schulen gelehrt wird. Auch der Gewinn des Deutschen Schulpreises hat im Bewusstsein der Schüler dazu beigetragen, dass sie sich nicht minderwertig fühlen, weil sie eine sogenannte Ausländer schule besuchen, so Knorrekk. Dennoch gebe es Schulen, die damit argwöhnen, den Unterricht in einer Herkunftssprache anstelle einer zweiten

Fremdsprache anzubieten, da sie fürchten, ihre Schule werde den Ruf einer solchen Ausländer schule erhalten. „Viele schreckt das ab“, Rektor Knorrekk ist allerdings froh darüber, dass seine Schule die Gelegenheit einer Schülerschaft mit hohem Anteil von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen bereits vor Jahren aufgegriffen hat und versucht, alle seine Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern, während an vielen anderen Schulen die Sachlage jetzt erst ins Bewusstsein gelange.

Ferner plädieren Türkischlehrerin Ebru Cihan und Bernd Knorrekk für die Gleichstellung aller Sprachen an deutschen Schulen, und dafür, das Prestige bestimmter Sprachen wie Englisch oder Französisch zu hinterfragen. „Oft herrscht an Schulen die Meinung, schlechte Schülerinnen und Schüler sollen lieber Türkisch wählen, die guten können aber ruhig Französisch lernen.“ Laut der Lehrerin seien alle Sprachen gleichwertig, daher sei es längst Zeit, auch alle Sprachkenntnisse dementsprechend zu fördern und wertzuschätzen. Laut Schulleiter Knorrekk erhalten Sprachen jedoch nur den gleichen Stellenwert, wenn sie integriert in den Regelunterricht angeboten werden.

Durchweg positiv sind also die Erfahrungen der beteiligten Akteure: Ihre Erkenntnisse und Erlebnisse lassen hoffen, dass sich in Zukunft weitere Kölner Schulen dazu entscheiden werden, ihr sprachliches Angebot um die Herkunftssprachen ihrer Schülerschaft zu erweitern. Denn damit leisten sie einen großen Beitrag dazu, dass diese Schülerinnen und Schüler sich wertgeschätzt fühlen für das, was sie in die Schule mitbringen – was eine große Bereicherung für unsere Gesellschaft darstellt. ▲

info

Kontakt

Michalina M. Trompeta
c/o RAA
Willy-Brandt-Platz 3
50679 Köln
lg047536@stud.leuphana.de



Weitere Informationen dazu und zur Arbeit im Netzwerk unter:
www.raa.de/mehr-lehrkraefte-mit-zuwanderung0.html

Zunächst mag der Name etwas erstaunen. Schnell ist man dazu verleitet, sich unter dem Rucksack eine entsprechende Tasche für den bequemen Transport auf dem Rücken vorzustellen. Davon, dass dies nicht so ist, konnte man sich auf der Feierstunde am 11. Juli im Forum Volkshochschule überzeugen. An diesem Tag haben 40 Mütter, die

Familien. Alle Beteiligten sind in der Lage, das Erlernte sofort umzusetzen und eine lebendige Brücke zwischen Bildungseinrichtungen und Familienwelten zu schlagen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der „Rucksackgruppen“ haben in ihren Gruppen Gelegenheit, sich mit anderen Eltern auszutauschen und von

ein Konzept für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. In diesem Rahmen öffnen sie sich für die teilnehmende Rolle der Eltern. Die Fachkräfte in KiTa und Grundschule müssen sich auf die „Rucksackthemen“ einlassen und sich mit den Elternbegleiterinnen abstimmen.

Das Rucksack-Programm: Ein Rucksack, den man nicht tragen kann

von Cahit Basar

erfolgreich an dem Rucksackprojekt teilgenommen haben, ihre Diplome erhalten. Als Demet Sakalli ihres überreicht bekommt, merkt man ihr den Stolz sichtbar an. Ihre Familie ist ebenfalls gekommen, um die dreifache Mutter an diesem besonderen Tag zu feiern.

Das Rucksack-Programm der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) überzeugt mit seiner einfachen Konzeption ebenso wie mit seinem Erfolg. Im Zentrum des Programms steht die Förderung der Sprachentwicklung von Kindern in der deutschen und in der Herkunftssprache. Beides kann nur dann nachhaltig gelingen, wenn die Eltern der Kinder als wichtige Akteure in Erziehungsfragen hinzugewonnen werden können. Daher richtet sich das Programm an Kinder und Eltern gleichermaßen.

Das Programm ist zugleich ein niedrigschwelliges Angebot für Eltern, das parallel zur sprachlichen Bildung der Kinder in den Kindertagesstätten und Grundschulen ihre Erziehungskompetenz unter Anleitung pädagogischer Fachkräfte ausbauen möchte. Die Sprachentwicklung des Kindes ebenso wie die Erhöhung der Erziehungskompetenz der Eltern orientiert sich an den Lebenswelten der Kinder und ihrer

Familienbildnerinnen und -bildnern zur frühkindlichen Erziehung beraten und schulen zu lassen.

Dem Erfolg des Projektes liegt eine Kooperation kommunaler und freier Träger zu Grunde. Ein enges Netzwerk zahlreicher Partner begleitet das Projekt und verzahnt somit Kompetenzen und Ressourcen miteinander. Die RAA hat bei diesem Programm die Federführung. Ursprünglich in den Niederlanden entwickelt, wurde „Rucksack“ vor Jahren übernommen und an die Rahmenbedingungen in Deutschland angepasst. Das Copyright für das Programm liegt bei der RAA Essen und der Hauptstelle der RAA Nordrhein-Westfalen, es wird landesweit durchgeführt und ist inzwischen zertifiziert.

Wenn ein Sprichwort sagt, dass es ein ganzes Dorf braucht, um ein Kind zu erziehen, so bedeutet das für eine Großstadt, dass es viele Kooperationspartner braucht, um ein gutes Programm umzusetzen. Das Jugendamt der Stadt Köln mit den Abteilungen Jugendförderung, Kindertagesstätten und Interkulturelle Dienste, das Schulamt für die Stadt Köln, die Katholische Familienbildung e. V. und die beteiligten Schulen und Kindertagesstätten, sie alle arbeiten eng zusammen. Die Kindertagesstätten und Schulen übernehmen die Verantwortung für die Sprachentwicklung der Kinder und entwickeln

Die Verantwortung für die Anleitung der Elternbegleiterinnen hat im Rahmen der Elternbildung gemäß § 16 SGB VIII die Abteilung Jugendförderung des Jugendamtes übernommen. Die Durchführung der Elternbegleiterinnen-Schulung und Supervision erfolgt durch die Katholische Familienbildung Köln e. V., FamilienForum Agnesviertel. Die Vielzahl der Partner macht deutlich, dass eine moderne zukunftsfähige Stadtgesellschaft nur gelingen kann, wenn Themen erkannt, Synergien geschaffen und Potenziale entwickelt werden können.

Das Programm hat Zukunft und ist noch ausbaufähig. So werden im Rahmen von Mülheim 2020 ab September 2011 weitere Gruppen eingerichtet werden. Auch diese werden wieder Absolventinnen haben, die wie Demet Sakalli, mit Stolz ihre Diplome entgegen nehmen werden. ▶

info

Kontakt

Cahit Basar
c/o RAA Köln
Willy-Brandt-Platz 3
50679 Köln
cbasar@gmx.de



Weitere Informationen:
www.raa.de/raa-koln.html



Kölner Schülerinnen und Schüler aus aller Herren Länder

von Dr. Beate Blüggel

Köln ist eine attraktive Stadt, das belegen nicht nur die zahlreichen Touristinnen und Touristen, sondern auch die statistischen Angaben zur Einwohnerzahl: Im Unterschied zu anderen Städten und Gemeinden wird sich der demografische Wandel allen Prognosen nach nicht negativ auf die Einwohnerzahl Kölns auswirken. Ein Grund für diese Tatsache liegt in der Zuwanderung. „Neu-Kölner“ kommen aus ganz Deutschland, aber viele kommen auch aus dem Ausland – sei es zur Heirat, zum Zweck der Familienzusammenführung, zur Arbeitsaufnahme, aus Gründen der Flucht oder im Rahmen der Freizügigkeit innerhalb Europas.

Eingewanderte Kinder und Jugendliche unterliegen ebenso der Schulpflicht wie diejenigen, die hier geboren sind oder schon länger hier leben. Sie können aber dem Unterricht nicht folgen, weil sie die deutsche Sprache in der Regel gar nicht oder nicht ausreichend

beherrschen. Daher werden für sie, die so genannten Seiteneinsteiger/-innen, besondere Klassen oder Gruppen an Schulen aller Schulformen eingerichtet. Das Schulamt für die Stadt Köln weist sie diesen Schulen auf Empfehlung der Regionalen Arbeitsstelle zur

Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) zu.

Der erste Weg führt für die Familien also zur RAA, wo sie in einem Beratungsgespräch über das Schulsystem und die weiteren Schritte informiert werden. Bei der Empfehlung für die Zuweisung sind verschiedene Aspekte zu beachten, die zu unterschiedlichen Ergebnissen führen:

Aus organisatorischer Sicht ist eine wohnortnahe Beschulung sinnvoll. Die Seiteneinsteiger/-innen sind der deutschen Sprache noch nicht mächtig und können lange Schulwege nicht allein bewältigen.

Aus sprachdidaktischer Sicht ist eine intensive Betreuung von Seiteneinsteiger/-innen in

Hintergrund**Internationale Förderklassen
an Kölner Berufskollegs**

Seit 1993 gibt es in Köln das Angebot der Internationalen Förderklassen an Berufskollegs (IFK) für neu eingereiste Jugendliche ab 16 Jahren. Ziel ist die Förderung der deutschen Sprachkompetenz, die Verbesserung der Allgemeinbildung und die Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse. So geben die IFK den jungen Menschen Orientierung und Stabilität, verbessern deren schulischen Qualifikationen und beruflichen Lebensperspektiven. Im Schuljahr 2011/2012 werden in acht Internationalen Förderklassen rund 160 Jugendliche beschult. Die sieben Berufskollegs bieten folgende Berufsfelder an: Wirtschaft und Verwaltung, Metalltechnik, Bau- und Holztechnik, Körperpflege (Friseur), Gesundheit, KFZ-Technik und Informations-technik, Ernährung, Hauswirtschaft und Textiltechnik.

**Ansprechpartnerin**

Barbara Hofmann
RAA Köln
Willy-Brandt-Platz 3
50679 Köln
(0221) 221 29536
barbara.hofmann@stadt-koeln.de

möglichst lernhomogenen Gruppen sinnvoll. Solche Gruppen oder Klassen können umso besser gebildet werden, je mehr Schülerinnen und Schüler an einem Standort sind.

Aus integrativer Sicht ist es sinnvoll, die Seiteneinsteiger/-innen so früh wie möglich in den Regelunterricht zu überführen. Wie diese Überführung konkret gehandhabt wird, hängt von individuellen und organisatorischen Rahmenbedingungen ab. Häufig werden die Schülerinnen und Schüler zunächst in solchen Fächern im Regelunterricht beschult, die nicht so sprachintensiv sind.

Aus pädagogischer Sicht ist eine intensive sozialpädagogische Begleitung derjenigen Seiteneinsteiger/-innen dringend erforderlich, die sehr wenig institutionelle Erfahrung im Herkunftsland gemacht haben.

All diese Aspekte werden abgewogen, bevor es zur Empfehlung für eine Zuweisung kommt. In den Schulen gibt es dann entweder eigenständige Klassen oder Gruppen, die jahrgangsübergreifend arbeiten. Ziel ist laut Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen vom Dezember 2009 „die schnellstmögliche

Eingliederung der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in die ihrem Alter oder ihrer Leistungsfähigkeit entsprechende Regelklasse“.

Im Schuljahr 2010/2011 sind auf diese Weise mehr als 700 schulpflichtige Kinder und Jugendliche einer Kölner Schule zugewiesen worden (zum Vergleich: im Schuljahr 2006/07 waren es 320). Sie kamen aus 63 Ländern, von Afghanistan und Ägypten bis Venezuela und Weißrussland; die häufigsten Herkunftsländer waren Bulgarien, Rumänien, der Irak, Serbien und Polen. Der Zeitpunkt der Einreise ist unabhängig vom Rhythmus eines Schuljahres. Entsprechend kommen immer wieder neue Schülerinnen und Schüler in die bereits bestehenden Seiteneinsteigerklassen hinzu, was allen Beteiligten eine große Flexibilität abverlangt. Der Umfang der Zuwanderung von Seiteneinsteiger/-innen ist nicht planbar, jede Prognose stellt sich als ausgesprochen schwierig dar. Die allgemein wachsende Mobilität nicht nur innerhalb von Europa deutet aber auf ebenso wachsende Zahlen an Seiteneinsteiger/-innen hin. Dem steht ein Wandel in der Schullandschaft gegenüber,

der durch die Schließung von Hauptschulen und die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen und Sekundarschulen geprägt ist. Eine Arbeitsgruppe mit Vertreterinnen und Vertretern der Bezirksregierung, des Schulamtes für die Stadt Köln und der Stadtverwaltung beschäftigt sich derzeit damit, das Zuweisungs- und Beschulungskonzept für schulpflichtige Seiteneinsteiger/-innen zu optimieren und zukunftsfähig zu machen. ▲

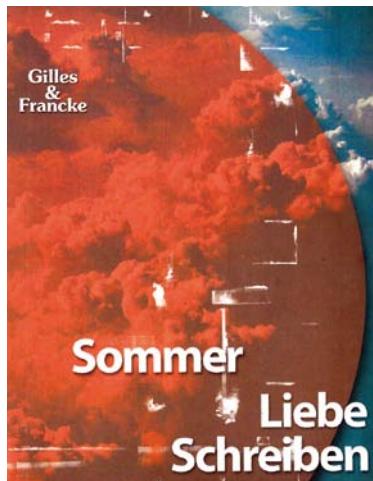
info**Kontakt**

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

Weitere Informationen:
www.zmi-koeln.de

zuletzt erschienen ...

aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt von Sabine Stephany und Fatma Zelneb Hamdi



**Dr. Kirsten Schindler und Dr. Alexandra Lavinia Zepter (Hg.):
Sommer Liebe Schreiben.**

Duisburg: Gilles & Francke Verlag 2011.
und

**Dr. Kirsten Schindler und Dr. Alexandra Lavinia Zepter (Hg.):
Gedichte in Bewegung – Kreatives Schreiben zum Thema „Mond“.**
Duisburg: Gilles & Francke Verlag 2009.

„Gedichte in Bewegung“ und „Sommer Liebe Schreiben“ – das sind die Titel zweier Anthologien mit Texten von Studierenden der Universität zu Köln und der Universität Siegen, die im Rahmen verschiedener Lehrveranstaltungen entstanden sind, in denen Kreatives Schreiben und Tanztheater miteinander verbunden wurden.

Seit 2009 erproben die beiden Herausgeberinnen ein deutschlandweit neuartiges Lehr- und Unterrichtskonzept, das Sprech- und Schreibarbeit im Deutschunterricht in einen ästhetischen Kontext setzt und mit Bewegung vernetzt: Die Studierenden entwickeln eigene Texte, stellen diese dar und präsentieren sie ... Ziel ist es, die Kreativität der Studierenden zu fördern, indem sie eigene Texte kreieren und lernen, diese auch gestalterisch umzusetzen. Basierend auf dem Konzept „TextBewegung“ (mehr Informationen: www.worthaus.com) ermöglichen Dr. Alexandra Lavinia Zepter und Dr. Kirsten Schindler den Studierenden einen ganzheitlichen Sprachunterricht, bei dem das Schreiben von Texten und die ästhetische Bildung kombiniert werden. ▶

Necle Bulut, Simone Jambor-Fahlen, Markus Linnemann: AdISLA – Adaptives Instrument zur Schriftsprachdiagnostik von Lernenden in Alphabetisierungskursen

Zur Messung schriftsprachlicher Kompetenzen existieren zwar verschiedene Testverfahren, die aber den Schriftspracherwerb und die Schriftsprachkompetenzen von Erwachsenen nur unzureichend erfassen. Im Rahmen des Kölner Verbundprojekts PAGES (Projekt Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Sozialraum) wurde daher ein adaptiver Test entwickelt, der es den Teilnehmenden ermöglicht, Aufgaben zum Erkennen von Graphemen und Phonemen, zur Lesekompetenz und zur Schreibkompetenz ohne emotionale Überforderung, Erfolgsdruck oder Versagensangst zu lösen. Die Testergebnisse können dann unmittelbar genutzt werden, um eine gezielte Förderung anzuschließen – und dabei jedem einzelnen Lernern die Grundlage bewusst zu machen, auf der er den Unterricht besucht. Das Instrument wurde für deutschsprachige funktionale Analphabeten entwickelt.

Der Test ist ein ökonomisches und praktikables Messinstrument ohne den üblichen Testcharakter, der mitunter zu Testangst führen kann. Das Instrument lässt sich zudem dazu nutzen, Entwicklungsverläufe im Lernprozess, zum Beispiel im Rahmen eines Portfolios, zu dokumentieren. Das Instrument wird voraussichtlich im ersten Quartal 2012 zu erwerben sein (Kontakt: markus.linnemann@uni-koeln.de). ▶

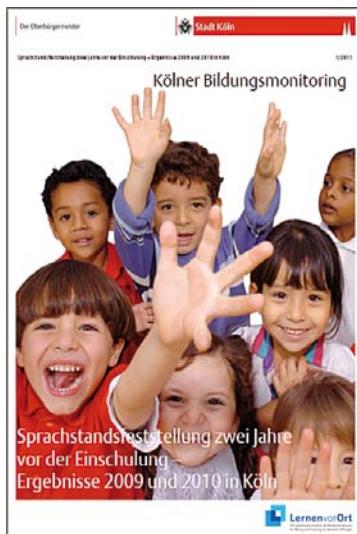




Lale Altınay, Leyla Çakar-Winkel, Gülcan Oskay: Gelebte Mehrsprachigkeit: Zungenbrecher, Abzählreime, Lieder, Kinderreime, Bewegungsspiele (Sprache: Türkisch). Arbeitsheft. Köln 2011.

In mehrsprachigen Klassen sollen alle Kinder das Gefühl haben, willkommen und gleichberechtigt zu sein. Daher ist es wichtig, im Unterricht immer wieder auf die in der Klasse gesprochenen Sprachen und Herkunftskulturen einzugehen. Das Erzählen eines Märchens, das Vorsprechen eines Zungenbrechers oder das Singen eines Liedes aus dem Herkunftsland der Kinder fördert zum einen die Entwicklung einer positiven kulturellen Identität und zum anderen die Fähigkeit zum Sprachvergleich.

Die Sammlung „Gelebte Mehrsprachigkeit“ soll Lehrkräften als Anreiz dienen und Ansporn geben, die natürliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in das Schulleben aktiv einzubeziehen. Zum Heft gehört eine CD mit türkischen Zungenbrechern, Abzählreimen, Liedern und Bewegungsspielen. Dazu gibt es jeweils kurze Hinweise zu den Einsatzmöglichkeiten im Unterricht, orientiert an den drei Schritten: Einüben des Textes durch die Kinder – Thematische Einbindung des Textes – Möglichkeiten zur Weiterarbeit. Das von der Bezirksregierung Köln herausgegebene, in Kooperation mit dem ZMI erstellte Heft ist erschienen in der DemeK-Reihe der Arbeitsstelle Migranten der Bezirksregierung. ▶



Kölner Bildungsmonitoring 1/2011: Sprachstandsfeststellung zwei Jahre vor der Einschulung – Ergebnisse 2009 und 2010 in Köln.

Als Teil eines kommunalen Bildungsmonitorings, welches im Rahmen des Projektes „Lernen vor Ort“ für die Stadt Köln entwickelt wird, werden im „Kölner Bildungsmonitoring 1/2011“ die Ergebnisse der Sprachstandserhebung „Delfin 4“ in Köln der Jahre 2009 und 2010 zusammengefasst, aufbereitet und vorgestellt: „Delfin 4“ steht für Diagnostik, Elternarbeit, Förderung der Sprachkompetenz in NRW bei 4-Jährigen – dieses Verfahren testet die sprachliche Kompetenz sowie den Entwicklungsstand der deutschen Sprache bei Kindern, die zwei Jahre später schulpflichtig werden.

Nicht nur werden die Ergebnisse der Sprachstandserhebung präsentiert, sondern auch Expertinnen und Experten kommen zu Wort: deren Vorschläge zur Weiterentwicklung von „Delfin 4“ in Form von Diskussionsergebnissen die Broschüre vervollständigen (Mehr Informationen: www.bildung.koeln.de/regionale_projekte/lernen_vor_ort). ▶

Impressum

Herausgeber:

ZMI
Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration
c/o RAA
Willi-Brandt-Platz 3
50679 Köln
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

Auflage 2.500
Köln, September 2011

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

Fotos: S. 1, 48 Fotolia; S. 4, 6, 35, 36, 37, 38, 39, 42 Roland Belinghausen; S. 12 David Ausserhofer; S. 40 Deutschland – Land der Ideen; S. 43 Lernen vor Ort; alle übrigen Archiv des ZMI.

veranstaltungen

Sprachfest 2011 am 26. Januar 2011

Auszüge aus der Rede von
Prof. Dr. Rita Süssmuth

Nachdem bereits Wichtiges zur Mehrsprachigkeit gesagt wurde, möchte ich an dieser Stelle zunächst allen Engagierten im Übermaß danken, denn Ihr Einsatz hier in Köln zeigt, was auf lokaler Ebene bereits möglich ist und auf Landes- und Bundesebene noch auf sich warten lässt. – Zunächst wollten wir ja gar keine Integration. Als die Politik dann schließlich so weit war, dass wir sie doch wollten, habe ich unsere Haltung einmal so beschrieben: „Deutsch sprechen, Deutsch denken, Deutsch fühlen.“ Abgelehnt wurde eine zweite Muttersprache.

Nur das Deutsche wurde als wertvoll anerkannt, alle andere Sprachen wurden als problematisch für die Integration hingestellt. Hier ist bereits das möglicherweise schwer über die Lippen gehende Wort „Bilingualismus“ angesprochen worden. Im Vergleich zu anderen, kleineren Ländern hat Deutschland die Einsprachigkeit hochgehalten, und wir haben jahrelang – unabhängig von der Migration – einen ideologischen Kampf geführt, die erste Fremdsprache nicht zu früh einzuführen. Diesen Kampf, der begründet gewesen ist in Annahmen über Sprachstrukturen im Gehirn, haben wir erst vor Kurzem aufgegeben.

Ich habe eben an Ihrer Rede gemerkt, Frau Bürgermeisterin, dass wir uns mittlerweile auf einen neuen Sprachstil eingerichtet haben. Dennoch muss ich anmerken, dass es ein sehr junger Stil ist und noch längst nicht alle sich auf diesen verständigt haben. Denn wir dachten lange, für das Erlernen der zweiten Sprache, also der ersten Fremdsprache, sei das Alter von circa zehn Jahren der beste Zeitpunkt. Möglicherweise hätten wir diesen Standpunkt ohne die Ergebnisse der Hirnforschung



nie verlassen, denn die Vorteile von bilingual aufwachsenden Kindern wollten trotz all der praktischen Erfahrungen nicht überzeugen. Es scheint mir, als müsste jeder, der seine Muttersprache spricht, allmählich Angst haben bei unseren Debatten um das Zuwanderungsgesetz, insbesondere um die Integrationskurse oder bei den Diskussionen darum, wie es an den hiesigen Schulen ausgehe. Daher möchte ich Ihnen zunächst einfach danken, dass Sie sich in Köln des Themas der Mehrsprachigkeit angenommen haben. Diese Arbeit setzt Pioniergruppen voraus, die erkennen und sagen, dass hier etwas nicht stimmen kann.

Ich kann in Städten wie Köln oder Berlin die Vielsprachigkeit hören. Wenn Sie durch Berlin gehen, hören Sie alle möglichen Sprachen nebeneinander. Nun kennen wir alle dieses Wort aus der Bibel: die Sprachverwirrung im Turmbau zu Babel. Seit Beginn der Menschheitsgeschichte haben Menschen allerdings einen Weg durch diese Vielfalt hindurch gefunden. So fragen wir uns immer wieder: Wie schaffen wir eine gemeinsame Basis? Das gilt insbesondere für die Länder, in denen es eine Vielzahl

von Sprachgemeinschaften gibt. In Bezug auf den Spracherwerb beispielsweise haben diese, im Gegensatz zu uns, andere Ansprüche. Aber diese Ansprüche sind wunderbar, denn durch die Notwendigkeit, in ihrer staatlichen Gemeinschaft eine Vielzahl von Sprachen sprechen zu müssen, können sie sich in kürzester Zeit einen Sprachschatz von etwa 3.000 Wörtern in einzelnen Sprachen verfügbar machen. Das Goethe-Institut verlangt aber 30.000 Wörter zur Beherrschung des Deutschen. An diesem Punkt sollten wir lernen zu differenzieren. Die Hirnforschung und die Alltagsrealität helfen uns, das zu verstehen.

Ich persönlich erlebe bei unseren Enkelkindern, in welchem Tempo Kinder in einem bestimmten Alter die Sprache des Landes lernen, in dem sie leben. Sie lernen auch den Wechsel von der einen zur anderen Sprache. Wir sollten aus mehreren Gründen endlich wahrnehmen, welche Möglichkeiten uns hierdurch eröffnet worden sind. Wenn aber durch die Medien, die politischen Sprachrohre, verbreitet wird, der Fokus liege ausschließlich auf dem Deutschen, dann sind Eltern natürlich mehr



als irritiert, warum ihre Kinder plötzlich mehrere Sprachen sprechen sollen. Wir könnten von anderen Ländern lernen. In Luxemburg beispielsweise hat jedes Kind laut Gesetz einen Anspruch darauf, in seiner Muttersprache weiterzulernen und unterrichtet zu werden. Ich gehe sogar soweit zu sagen: Wieso erkennen wir das Recht auf muttersprachliche Bildung nicht als ein Menschenrecht an? Hierfür haben wir noch nicht alle Werkzeuge in der Hand, aber zunächst sollten alle Sprachen zugelassen werden. Denn wer sich, wie ich, sehr mit dem Nationalsozialismus und mit anderen Diktaturen beschäftigt hat, weiß, dass es immer mit Sprachverboten beginnt. Minderheiten wird ihre Sprache verboten, das können wir in der ganzen Welt zum Teil auch heute noch erleben. Daher ist es gut, dass wir den Europarat und andere internationale Gremien haben, die uns überprüfen und uns



fragen, wie wir zu solchen Regelungen kommen. Bei indigenen Volksgruppen haben wir

uns gegen das Verbot ihrer Sprache und Kultur gewehrt, doch in unserem eigenen Land haben wir nach wie vor solche Regelungen. Lassen Sie mich auf Deutschland zurückkommen. Wir haben in der Zwischenzeit gelernt, dass die Forderung nach Ausschließlichkeit des Deutschen eine Fehlanzeige ist. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge bekennt sich inzwischen zur Mehrsprachigkeit. Das ist aber nicht Konsens in der Gesellschaft. Von daher möchte ich Ihnen, die Sie sich hier engagieren, sagen, dass Sie noch dicke Bretter zu bohren haben.

Aber ich möchte Ihnen auch sagen, dass es bereits gelungen ist, einiges zu ändern. Meine Partei hat zunächst immer wieder behauptet, dass Integration und das Miteinander von Menschen mit verschiedenen Sprachen nur dann möglich sei, wenn die Dominanz einer Sprache bestehe. Ohne klar zu wissen, was das bedeutet, wurde diese Ansicht



in der Leitkultur weitergetragen. Mit wissenschaftlichen Studien hat unsere zunächst kleine Gruppe in der Union versucht, die anderen von der Mehrsprachigkeit zu überzeugen. Immer wieder wurde uns gesagt, in der Praxis funktioniere das nicht. Dann sind wir auf die Idee gekommen, umgekehrt die Praxis zu fragen, ob es klappen könnte – und wir haben nicht einmal eine negative Antwort zu hören bekommen. Demnach sind die Kinder, die engagierten Pädagogen, die Netzwerke viel optimistischer als die große Politik. Was der Mensch nicht sehen, hören oder anfassen

kann, das glaubt er zunächst nicht. Vertrauen Sie daher auf die Stärke dessen, was Sie in der Praxis tun und erleben, das zeigt sich beispielsweise an der Dortmunder Schule, die von der Bosch-Stiftung ausgezeichnet worden ist, oder an Ihrem Verbund Kölner Europäischer Grundschulen. Hierbei ist es mir persönlich aber wichtig, dass die Probleme, die bei solchen Projekten auftauchen, nicht verschwiegen werden, nur weil man davon ausgeht, dass Pilotprojekte Erfolgsgeschichten sein müssten. Probleme und Konflikte gehören immer dazu.

Es gehört aber eben auch die gemeinsame Anstrengung dazu, diese Probleme lösen zu wollen. Hier setze ich nicht bei der Globalisierung an, sondern ich setze an beim einzelnen Kind, beim Individuum, beim Menschen.

Über Sprache gibt es seit Jahrzehnten, ja sogar seit Jahrhunderten theoretische und empirische Studien. Die Sprache zeichnet den Menschen aus, sie ist mehr als ein Werkzeug, sie hat zutiefst mit seiner Identität, mit seinem Selbstverständnis zu tun. Wir erleben immer wieder bei Menschen aus verschiedenen Kulturen, dass es schwerfällt, über Dinge zu sprechen, die den einen vertraut, den anderen aber völlig fremd sind. Das heißt, dass wir den Austausch zwischen den Kulturen brauchen. Ich könnte jetzt fortsetzen und erklären, dass viele Lernbarrieren beispielsweise in mathematischen Textaufgaben darin begründet sind, dass der Text nicht verstanden wird, den wir als selbstverständlich voraussetzen. Zusammenfassend will ich sagen: Zur Entwicklung und Entfaltung eines Menschen gehört zentral die Sprache.

Fehlt die muttersprachliche Bildung, dann fehlen grundlegende Voraussetzungen für das Erlernen der Sprache, die Basis, auf der Weiteres aufbauen kann, also Deutsch als Fremdsprache, wenn eine andere Sprache meine Muttersprache ist. Wir haben festgestellt, dass dort, wo muttersprachliche Bildung einen hohen Stellenwert hat, auch die deutsche Sprache besser und schneller erlernt wird. Wenn ich also gar keine Sprache richtig kann, weder Türkisch, noch Russisch, noch Deutsch, noch Polnisch, habe ich mit

der Mehrsprachigkeit weit mehr Probleme, als wenn ich diesen muttersprachlichen Teil nehme und ihn nutze. Die Öffnung der Muttersprache ist aber nicht durch diese Argumentationskette ermöglicht worden, sondern weil man wie immer gesagt hat: Die Wirtschaft braucht Mehrsprachigkeit. Es ist ja ein Unsinn, diese jungen Menschen aus anderen Ländern nicht in ihrer Herkunftssprache weiterzufördern und sie hinterher nicht im Wirt-

wertgeschätzt ist, haben sie ein ganz anderes Eingangstor und ein anderes Selbstwertgefühl, als wenn sie alles vergessen und verlernen sollen, was sie bisher für wichtig und wertvoll erachtet haben.

So hat beispielsweise Kanada neben der Verkehrssprache Englisch und neben Französisch einen anderen Ansatz in der sprachlichen Vermittlung, nämlich das Lernen der Sprache des Aufnahmelandes und gleichzeitig die weitere Förderung der Muttersprache. In den USA wiederum gibt es diesen Ansatz nicht. Hierbei steht aber weit mehr als nur die Sprache als Kommunikationsmedium im Mittelpunkt, es hat mit der Wertschätzung von Kultur zu tun. Sie können sich gar nicht vorstellen, wie wichtig es ist, wenn die Menschen im Aufnahmeland ihre Sprache hören. Wir haben immer die Befürchtung, zu sagen, sie hätten ihre Fernsehkanäle und ihr Handwerk, also alles, was sie brauchen, auch in ihrer Sprache. Doch so lernen die Menschen nicht.



Das ist die eine Seite, dass Anreize geschaffen werden müssen und die liegen sicherlich



im Kommunikativen, aber auch im Berufsbildungsbereich, also dem Übergang Schule und Beruf. Aber wenn Sie erleben, was es für die Beteiligten bedeutet, wenn ein Lied in ihrer Sprache gesungen wird oder ein Tanz aus ihrer Kultur aufgeführt wird – ich kann nur feststellen, wir haben in vielen Grundschulen die Erfahrung gemacht, dass an dieser Stel-



schaftsprozess zu haben. Das gilt nicht nur für die Türken, sondern das gilt für alle. Aber ich möchte es ganz bewusst nicht darauf verkürzen, das wäre fatal. Das ist auch für Sie als Engagierte und als Fachkräfte notwendig, dass man zunächst einmal beim Menschen und seinen sprachlichen Ausdrucksformen ansetzt. Wobei ich noch einmal sagen möchte, das gehört für mich heute hierzu, Mehrsprachigkeit hat für mich eine weitere Bedeutung als nur mehrere Sprachen. Wir haben gelernt, dass die Sprache der Musik oft die Brücke für Kinder und Menschen ist, die eine Sprache noch nicht beherrschen. Wir sprechen heute auch von der Sprache der Natur oder der Sprache der Kunst. Vergessen Sie diese Bereiche nicht, wenn Sie Kinder sprachlich unterrichten. Wir erleben ja immer wieder, welcher Zusammenhang zwischen Bild und Sprache besteht.

Der dritte Aspekt ist dann ein psychologischer, aber für mich zugleich ein kulturpolitischer. Wenn Menschen erfahren, dass sie in ein Land kommen, in dem ihre Sprache

le eine Brücke zur menschlichen Sprache hin besteht.

Wenn wir aus verschiedenen Gründen – psychologischen, interkulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Gründen – Mehrsprachigkeit wollen, dann ist es dringend nötig, dass wir viel mehr dafür tun. Was ich hier erlebe, ist der Erfolg von großem Engagement und der Zusammenarbeit von Stadt, Bezirksregierung, Universität und den Netzwerken. Vom Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration hier in Köln geht ein Signal für Deutschland aus. ▶







Preisträgerempfang „365 Orte“ am 17. März 2011

Das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) ist Preisträger im Wettbewerb „365 Orte im Land der Ideen“, der von der Standortinitiative „Deutschland – Land der Ideen“ in Kooperation mit der Deutschen Bank durchgeführt wird: Am Donnerstag, 17. März 2011 überreichte die Ministerpräsidentin des Landes Nordrhein-Westfalen Hannelore Kraft dem ZMI in der Düsseldorfer Staatskanzlei den Preis „Ausgewählter Ort 2011“ im Land der Ideen.

Unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten rückt der Wettbewerb Ideen und Projekte in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses, die die Zukunft Deutschlands aktiv gestalten. Als „Ausgewählter Ort“ ist das ZMI im Jahr 2011 Botschafter für das Land der Ideen, es repräsentiert – nach Einschätzung des Wettbewerbsveranstalters – das Innovationspotenzial Deutschlands auf

vorbildliche, auch für andere beispielgebende Weise.

Im Rahmen des Empfangs ehrte Ministerpräsidentin Kraft alle Preisträger aus Nordrhein-Westfalen. Die offizielle Übergabe der Auszeichnung findet in Anwesenheit der nordrhein-westfälischen Schulministerin Silvia Löhrmann dann am Tag des Projektetreffens des ZMI statt: Am 26. September, am Europäischen Tag der Sprachen, kommen beim Projektetreffen jedes Jahr die Vertreterinnen und Vertreter der unter dem Dach des ZMI versammelten Institutionen, Projekte und Initiativen – zurzeit sind das 44 – zum intensiven Austausch von Wissen, Ideen und Erfahrungen zusammen. In diesem Jahr 2011 ist das Treffen zugleich Anlass für die feierliche Preisverleihung: Neben dem informellen Gedankenaustausch wird dann auch ein wenig gefeiert werden, was in den ersten gut drei Jahren seit der Gründung des ZMI 2008 gemeinsam erreicht werden konnte. ▲

(Axel Bitterlich)

2. Mehrsprachige Berufsbörse der Handwerkskammer zu Köln am 6. Mai 2011

Am Freitag, 6. Mai 2011 veranstaltete die Handwerkskammer zu Köln gemeinsam mit der Agentur für Arbeit Köln von 13:30 bis 17:30 Uhr zum zweiten Mal eine mehrsprachige Berufsbörse – erstmals unter Beteiligung des ZMI: Unter dem Titel „Ausbildung im Handwerk – Für Ihre Zukunft nur das Beste!“ informierten sich mehrere hundert Jugendliche und ihre Eltern in der Tages- und Abendschule (TAS), Genovevastraße Köln-Mülheim. Insbesondere in kleinen Praxisprojekten konnten sich die Besucherinnen und Besucher – die meisten von ihnen mit Zuwanderungsgeschichte – einen Eindruck von den folgenden Handwerksberufen verschaffen:

- Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik
- Feinwerkmechaniker/-in
- Friseur/-in



- Gebäudereiniger/-in
- Kfz-Mechatroniker/-in
- Maler/-in und Lackierer/-in
- Raumausstatter/-in
- Straßenbauer/-in
- Tischler/-in

Beratungsteams der Arbeitsagentur, der Handwerkskammer, von Generalkonsulaten, aus Projekten und von Migrantenorganisationen informierten über die Bedeutung der dualen Ausbildung sowie über die Ausbildungs- und Zukunftsperspektiven in einzelnen Handwerken. Die Eltern und Großeltern, die nicht ganz so gut Deutsch sprechen, konnten den Übersetzungsservice in Türkisch, Russisch, Italienisch und Griechisch nutzen; ins Türkische übersetzt wurden auch die Präsentationen zur Ausbildung im Handwerk.

In einer Talkrunde diskutierten Bürgermeisterin Scho-Antwerpes, der Generalkonsul der Republik Türkei Basa, Arbeitsagentur-Chef Welters und Handwerkskammer-Vizepräsident

Balsam zum Thema „Ausbildung Jugendlicher mit Migrationshintergrund“. Frau Scho-Antwerpes unterstrich bei dieser Gelegenheit, wie bedeutsam dieses Thema für eine Stadt wie Köln ist, die sich durch ihre ganz besondere (interkulturelle) Offenheit auszeichnet. Balsam veranschaulichte die Bedeutung der dualen Ausbildung, indem er dem Publikum eine Spritze zeigte – und Ausbildung als Impfung gegen Arbeitslosigkeit bezeichnete. Welters und Balsam stellten die Unterstützungsangebote ihrer Häuser vor und wiesen auf positive Entwicklungen hin: Im Kammerbezirk der Handwerkskammer zu Köln ist die Zahl der ausländischen Auszubildenden im Jahr 2010 um knapp 14 % gestiegen. ▶

(Rosella Benati)

Mehrsprachigkeit im Gespräch

am 11. Mai 2011

Natürliche Mehrsprachigkeit und Schulerfolg

„Mehrsprachigkeit im Gespräch“ ist der Titel einer neuen Reihe in Köln, die der Integrationsrat der Stadt in Kooperation mit dem Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI), dem Zentrum Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit an der Universität zu Köln (ZSM) sowie dem Interkulturellen Referat der Stadt Köln erstmals am Mittwoch, 11. Mai 2011 von 18:00 bis 21:00 Uhr im Historischen Rathaus veranstaltete: Im Mittelpunkt des Abends stand die Bedeutung einer systematischen Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit für den Schulunterricht: Die Schulministerin des Landes Nordrhein-Westfalen Sylvia Löhrmann stellte sich Fragen aus Wissenschaft und Praxis, anschließend diskutierten Vertreterinnen und Vertreter der Landtagsfraktionen in Nordrhein-Westfalen und der Vorsitzende des Landesintegrationsrates Nordrhein-Westfalen Tayfun Keltek mögliche politische Konsequenzen.

Wissenschaft trifft Praxis trifft Politik – so die kompakte Formel von „Mehrsprachigkeit im Gespräch“; Leitfragen für die Veranstaltung waren: Welchen Einfluss haben neuere wissenschaftliche Erkenntnisse zum Spracherwerb auf die Bildungspraxis? Was tut die Politik, um eine effektive Umsetzung entsprechender Forschungsergebnisse voranzutreiben? Wie kann Mehrsprachigkeit in einer internationalen Stadt wie Köln mit mehr als 50 % Zuwanderungsgeschichte unter den Kindern und Jugendlichen zur Selbstverständlichkeit werden?

Das Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift ist die wichtigste Voraussetzung für die vollständige Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben in Deutschland; daneben sind zunehmend sprachliche Kompetenzen in mehreren, möglichst vielen Sprachen immer wichtiger für den Erfolg in einer stetig zusammenwachsenden Welt: Die natürliche Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte bedeutet hier einen



erfolgversprechenden Ansatzpunkt, der – so verschiedene Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Praxis und Politik – weitgehend ungenutzt bleibt. Dabei ist es für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte entscheidend einfacher, Sprachstrukturen in der Zweisprache Deutsch zu erlernen, wenn sie die Strukturen ihrer Herkunftssprache beherrschen. Deshalb ist in der Entwicklung tragfähiger, bilingualer Kompetenzen für heterogene mehrsprachige Klassen eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg zu sehen. Bereits in der Kindertagesstätte, insbesondere dann aber während der Schulzeit sollten die Familiensprachen der Kinder im deutschen Bildungssystem eine stärkere Rolle spielen und systematisch unterstützt werden – ohne dass dabei die deutsche Sprache zu kurz kommt.

Diskutiert wurden im Verlauf der Veranstaltung auch die Maßnahmen zur erfolgreichen Integration von Zugewanderten, die diesen Ansatz in Köln konsequent aufgreifen: Insbesondere im Verbund Kölner Europäischer Grundschulen – ihm gehören zurzeit zehn Schulen an, in denen die natürliche Mehrsprachigkeit der Kinder systematisch im Regelunterricht gefördert wird – sieht die nordrhein-westfälische Schulministerin Sylvia Löhrmann eine Initiative mit Impulskraft auch für andere Kommunen. Im

Rahmen der Veranstaltung „Mehrsprachigkeit im Gespräch“ beantragten zwei weitere Kölner Grundschulen, eine deutsch-französische und eine deutsch-spanische, die Aufnahme in den Verbund – die ersten beiden Schulen, die nach der Gründung 2009 den Verbund Kölner Europäischer Grundschulen vergrößern könnten. ▶

(Axel Bitterlich, Dr. Beate Blüggel)

„Normalfall Vielfalt“ am 31. Mai 2011

Am Dienstag, 31. Mai 2011 übergab Oberbürgermeister Jürgen Roters während einer Feierstunde im Historischen Rathaus symbolisch den Vertreterinnen und Vertretern der Kölner Stadtgesellschaft das „Konzept zur Stärkung der integrativen Stadtgesellschaft“ – das Integrationskonzept der Stadt Köln: Damit liegt für Köln erstmals ein Leitfaden für die Zukunft vor, der Zusammenhalt stärken und Vielfalt fördern soll.

Das Integrationskonzept nimmt eine Bestandsaufnahme der bisherigen Arbeit vor, zeigt Ziele, Grundsätze und Strukturen auf und formuliert in 260 Handlungsempfehlungen die Ausrichtung der künftigen Arbeit. Integration wird

dabei nicht als zeitlich begrenzter, sondern als dauerhafter Prozess verstanden, der ein hohes Maß an Eigeninitiative und Aufgeschlossenheit aller Beteiligten erfordert: Der Leitfaden aus der Praxis für die Praxis soll fortgeschrieben werden.

Oberbürgermeister Jürgen Roters hob hervor, dass eine gelingende Integration für Köln immer wichtiger wird: „Nur wenn es uns gelingt, die vorhandenen Potenziale aller Kölnerinnen und Kölner wahrzunehmen, angemessen zu fördern und zu nutzen, werden wir die Herausforderungen des demografischen Wandels erfolgreich meistern. Nur wenn wir die interkulturelle Öffnung der Gesellschaft und Wirtschaft vorantreiben, werden wir unsere Zukunft sichern. Es ist deshalb unsere gemeinsame Aufgabe, das Konzept Schritt für Schritt umzusetzen.“

Integrationsdezernentin Henriette Reker ergänzte: „Köln ist unbestritten eine weltoffene und tolerante Stadt mit großer kultureller Vielfalt. Für alle hier lebenden Menschen müssen wir die Rahmenbedingungen so gestalten, dass Menschen unabhängig von ihrer Herkunft eine gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht wird. Ansonsten nimmt man in Kauf, dass dauerhafte Konflikte entstehen und Probleme das positive Klima in unserer Stadt nachhaltig gefährden können.“

Mehr als 300 fachkompetente Bürgerinnen und Bürger haben in sich 23 Arbeitsgruppen an der Entwicklung des Konzepts beteiligt, darunter Vertreterinnen und Vertreter von Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft, insbesondere auch von Migrantenorganisationen; rund ein Drittel der Mitwirkenden, ein für Köln repräsentativer Querschnitt, hat eine Zuwanderungsgeschichte. In Köln leben 320.448 Menschen mit Zuwanderungsgeschichte aus über 180 Nationen.

Im Konzept ist zu lesen: „Eine der Stärken Kölns liegt im Umgang mit Vielfalt, aber auch im Bewahren von Vielfalt, die sich auch in unterschiedlicher Herkunft, verschiedenen Sprachen, Glaubensrichtungen und Lebensstilen ausdrückt. Die Stadt Köln spricht sich mit der Erarbeitung des Konzeptes für die Anerkennung dieser Vielfalt aus und setzt sich dafür

INTEGRATION

Konzept für eine bunte Stadt

Von Helmut Frangenber, 31.05.11, 21:50

Die Stadt stellt auf 80 Seiten ein Zukunftsprogramm für den demografischen Wandel vor. Das Konzept mit dem Leitgedanken „Vielfalt als Bereicherung“ beschreibt Ziele von der Bildung hin zur Förderung von Sportangeboten.



Die Tanzgruppe „Twisted Sisters“ zeigt im Rathaus, wie kulturelles Miteinander funktioniert. (Bild: Max Grönert)

KÖLN Es sind die kleinen Dinge, die viel bewegen: junge Mülheimerinnen tanzen durch die Pia: Historischen Rathäuser. Sie kennen sich von Mittwochssportangebot der Kölner Sportjugendteile – ein spezielles, offenes Angebot für alle, die sich die Tanzgruppe „Twisted Sisters“ entwickelt hat, die zwischen den Reden des Oberbürgermeisters und des Vorsitzenden des Integrationsrates, Tayfun Keltek, das Programm gestalten kann. Aus einem sozialen Angebot wird selbstbewusst vorgetragene, bunte Kultur zusammenhaltenden Jugendgruppe.

„Vielfalt als Bereicherung“, das war einer der Leitgedanken, die sich Reden zur feierlichen Präsentation des „Konzepts zur Stärkung der Stadtgesellschaft“ zogen. Es geht nicht nur um die Integration von Zuwanderern und ihrer Kinder und Enkel, es geht um die Zukunft aller in der Stadt. Zukunft soll gestaltet, der Zusammenhalt in der Bevölkerung gestärkt, Unterschiede anerkannt und die Vielfalt genutzt werden“, sagte Oberbürgermeister Jürgen Roters. Das Kölner Integrationskonzept ist „wegweisend“. „Das Werk ist uns gelungen.“

Öffnung der Institutionen gefordert

Auf fast 80 eng beschriebenen Seiten, die nun auch als Broschüre für interessierte Bürger vorliegen, beschreibt das Konzept Ziele von der



ein, den Zusammenhalt in der Stadtgesellschaft zu stärken und die Zukunft aktiv zum Wohle der Stadtgesellschaft zu gestalten. Dieses wird erfolgreich gelingen, wenn sich alle Kölnerinnen und Kölner, unabhängig von der persönlichen Herkunft, Nationalität oder Religion, diesem Ziel gemeinsam verpflichtet fühlen und Verantwortung und Sorge dafür übernehmen und mitwirken.“

Während der Veranstaltung wurde außerdem die Broschüre „100 % Köln – Kulturelle Vielfalt in Köln“ vorgestellt. Das Heft (siehe dazu auch S. 15) zeigt in Interviews und Fotos, wie Zuwanderer in Köln leben. Das „Konzept zur Stärkung der integrativen Stadtgesellschaft“ steht unter www.stadt-koeln.de/2/integration/ zum Download bereit – Konzept und die Broschüre „100 % Köln“ sind beim Interkulturellen Referat der Stadt Köln (Ottmar-Pohl-Platz, Köln-Kalk) erhältlich. ▲

(Dr. Beate Blüggel)

Fachtagung „Mehrsprachige und interkulturelle Medien“ am 15. Juni 2011

Das Schuljahr 2010/2011 war für den Verbund Kölner Europäischer Grundschulen ein

mehrsprachiges Lesejahr: Mehrere Fortbildungen rund um das Thema „Lesen“ griffen den für das Schuljahr gewählten Arbeitsschwerpunkt auf – erstmals am Mittwoch, 15. September 2010 trafen sich mehrsprachige Lehrerteams aus den Verbundschulen in der Kölner Stadtbibliothek: Im Anschluss an die ausführliche Information über das Angebot der Stadtbibliothek für Kinder, Schülerschaft, Eltern und Lehrkräfte durch Waltraut Reeder-Dertig referierte Martina Kosche zum Thema „Entwickeln einer Lesekultur: Zum Lesen verlocken – individuelle Zugänge zum Buch ermöglichen“. Dabei blieb während der halbtägigen Fachtagung auch ausreichend Zeit dafür, Übungen zur Leseförderung selbst auszuprobieren.



Lernen vor Ort

Über den Jahreswechsel entstanden dann in enger Kooperation von RAA, dem Aktionsfeld Familienbildung des Projektes „Lernen vor Ort“, der Stadtbibliothek und dem ZMI insgesamt 15 Medienkoffer zu den drei Themenschwerpunkten: „Sprachen kennenlernen“, „Kinder einer Welt“ sowie „Religionen und Feste“. Bei einer weiteren halbtägigen Fachtagung am Mittwoch, 15. Juni 2011 wurden diese Medienkoffer – zusammengestellt mit jeweils einer mehrsprachigen,

interkulturellen Auswahl an Kinderbüchern, Musik-CDs, DVDs, Raumdekoration und Spielen – präsentiert und dabei insbesondere gegenüber den Lehrkräften aus den Schulen des Verbundes zur Diskussion gestellt.

Welche Feste feiern Familien in Mogadischu, in Hongkong oder in Köln? Wie leben Kinder in Indien oder Australien und welche Musik hören sie gern? Die neuen Medienkoffer der Stadtbibliothek Köln behandeln diese und andere Themen – und das in über 20 Sprachen. Die Koffer stehen für das Schuljahr 2011/2012 zunächst exklusiv nur den Schulen im Verbund Kölner Europäischer Grundschulen zur Verfügung; ab Herbst 2012 sollen die Koffer dann, selbstverständlich kostenlos, für alle Kölner Grundschulen bereitgestellt werden.

Darüber hinaus bietet „Lernen vor Ort“ in Kooperation mit dem ZMI und dem Aktionsfeld Familienbildung des Projektes „Lernen vor Ort“ die Fortbildungsreihe „Mehrsprachige und interkulturelle Medien im Klassenzimmer“ an: Hier werden in fünf Modulen ab Oktober 2011 – zunächst ebenfalls bevorzugt für Lehrkräfte der Schulen im Verbund – ausgewählte Materialien vorgestellt und deren praktische Einsatzmöglichkeiten für ein vorurteilsbewusstes Lernen intensiv erprobt. ▲

(Rosella Benati, Axel Bitterlich)



„SprachStark“ am 27. Juni 2011

Am Montag, 27. Juni gab die Kölner Regierungspräsidentin Gisela Walsken im Foyer der Bezirksregierung den Startschuss für das Projekt „Qualität in sprachheterogenen Schulen QuisS“, das im Schuljahr 2011/2012 an 26 Schulen im Regierungsbezirk beginnen wird. Die Angebote richten sich speziell an Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte sowie an Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen deutschen Familien. Ziel von QuisS ist es, durch eine gezielte sprachliche Förderung bessere Schulabschlüsse auf allen Ebenen der Bildungslaufbahn zu ermöglichen. „Wir brauchen keine kurzfristigen Projekte, sondern ein kontinuierliches, längerfristiges Lernen mit den entsprechenden Angeboten entlang der Biographie der Kinder und Jugendlichen. QuisS wird Schule bewegen – und wir werden diese Bewegung unterstützen“, so die Regierungspräsidentin.

QuisS greift auf vielfältige Erfahrungen zurück: Da ist das abgeschlossene Modellprojekt „Selbstständige Schule“ mit seinen Überlegungen zu regionalen Bildungslandschaften und der engen Verbindung von Unterrichts- und Schulentwicklung. In den Schulen der Stadt Köln wurden viele Erfahrungen zum mehrsprachigen Lernen und zum „Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“ (DemeK) gesammelt. QuisS soll diese Erfahrungen in die Fläche bringen und auch Schulen außerhalb der Stadt Köln zur Verfügung stellen. Zur Unterstützung wurde den Schulen zusätzlich eine halbe Lehrerstelle zugewiesen. In allen beteiligten Städten und Kreisen (Städteregion Aachen, Kreis Düren, Kreis Heinsberg, Bonn, Köln, Rhein-Erft-Kreis, Rhein-Sieg-Kreis) wurden QuisS-Koordinatoren benannt, die die Schulen unterstützen und Hilfe in den Kommunen organisieren sollen. Auf diese Weise steht

eine operative Struktur zur Verfügung, die zusammen mit der Arbeitsstelle Migranten der Bezirksregierung tätig wird.

Mit diesem Projekt geht die Bezirksregierung Köln neue Wege zur systematischen und wirkungsvollen Unterstützung im Bereich der Sprachförderung. Nach zwei Jahren sollen die Erfolge des Programms überprüft und über die Aufnahme weiterer Schulen entschieden werden. ▶

Weitere Informationen zum Projekt QuisS:

www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/organisation/abteilung04/dezernat_41/broschueren_quiss.pdf

(Thomas Jaitner)

acht Fachforen einen Überblick über die bisherigen Ergebnisse und gleichzeitig die Gelegenheit, die Ansätze auf der Grundlage ihrer Erfahrungen zu diskutieren und zu reflektieren. Dabei standen Themen wie interkulturelle Handlungskompetenz, Schulsozialarbeit, der Offene Ganztag als Praxisfeld der Jugendhilfe an Schulen, die Möglichkeit gemeinsamer Angebote durch Studierende des Lehramts und der Sozialen Arbeit und die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache im Mittelpunkt. ▶

Weitere Informationen zum Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“:

www.chancen-der-vielfalt-nutzen-lernen-nrw.de/

(Dr. Beate Blüggel)

Fachtagung „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ am 1. Juli 2011

„Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ ist nicht nur der Titel einer Fachtagung, die am Freitag, 1. Juli an der Fachhochschule Köln stattgefunden hat, sondern auch der Name des Modellprojektes, das seit zwei Jahren mit Mitteln des Europäischen Integrationsfonds und der Kommunen in Nordrhein-Westfalen erfolgreich durchgeführt wird.

Hochschulen, Kommunen und Ministerien arbeiten hier eng zusammen, um an insgesamt acht Standorten neue Ausbildungskonzepte zu entwickeln, zu erproben und in die Fachhochschulausbildung zu implementieren. Beteiligt sind Studierende der schulischen und außerschulischen Pädagogik im Rahmen der Lehrerausbildung und der Ausbildung im Fachbereich Sozialwesen (Sozialarbeit und Sozialpädagogik), Schulen und Träger der Freien Jugendhilfe – und nicht zuletzt Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte. Jährlich können 900 Kinder und Jugendliche landesweit durch die 180 beteiligten Studierenden individuell gefördert werden. Die Koordination des Projekts liegt bei der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) NRW.

Die Tagung bot den mehr als 200 Teilnehmenden aus ganz NRW mit Plenarvorträgen und

DemeK-Netzwerktagung am 9. Juli 2011

Am Samstag, 9. Juli fand von 10:00 bis 15:00 Uhr in der Universität zu Köln die jährliche DemeK Netzwerktagung statt: Zum fünften Mal in Folge trafen sich 2011 insgesamt 32 Lehrkräfte zur Diskussion und Erweiterung der DemeK-Arbeitsprinzipien – in diesem Jahr 2011 unter der Überschrift „Sprachsensibler Mathematikunterricht“.

Es gehört zu den Kompetenzerwartungen des Lehrplans Mathematik, dass Schülerinnen und Schüler mathematische Sachverhalte und Denkprozesse nachvollziehbar und zugleich zunehmend auch in fachgebundener Sprache darstellen sollen. Inhaltsbezogene Sprachhandlungen wie „beschreiben“, „erläutern“, „erklären“, „bewerten“ und „begründen“ verlangen als fachspezifische Artikulationsformen spezifische Ausdrucksweisen. Diese ambitionierten Entwicklungsziele lassen sich nur durch sprachsensibles Unterrichtshandeln von Lehrkräften erreichen.

Für die Fortbildung konnte eine kompetente Fachfrau gewonnen werden: Lilo Verboom, Grundschullehrerin und Fachleiterin für Mathematik am Studienseminar für die Primarstufe in Duisburg sowie Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund zeigte zahlreiche unterrichtspraktische



Portfolio-Tagung am 15. Juli 2011

Eine weitere Veranstaltung für die Lehrkräfte der Schulen im Verbund Kölner Europäischer Grundschulen fand am Freitag, 15. Juli 2011 von 9:00 bis 16:00 Uhr im Bezirksrathaus Köln-Mülheim statt: Der Arbeitskreis Bilingual der deutsch-italienischen bilingualen Grundschulen äußerte den Wunsch, sich ausführlich über das Thema „Europäisches Sprachenportfolio in der Grundschule“ zu informieren – um ein Portfolio speziell für die Kinder in bilingualen Klassen entwickeln zu können, das nicht nur die

systematische Sammlung und strukturierte Aufbereitung unterschiedlicher Materialien zur Dokumentation der Sprachenbiografien dient, wie es beim Europäischen Sprachenportfolio ohnehin der Fall ist, sondern verstärkt auch den interkulturellen Gedanken berücksichtigt.

Auf Einladung des ZMI referierten zu diesem Thema während der ganztägigen Fachtagung Jolanda Caon und Rita Gelmi – zwei ausgesprochene Expertinnen vom Pädagogischen Institut Bolzano/Bozen aus Südtirol/Alto Adige, Italien. ▶

(Rosella Benati, Axel Bitterlich)



Möglichkeiten auf, wie im Rahmen eines sprachsensiblen Mathematikunterrichts sprachliche Hilfen und Unterstützungsmaßnahmen angeboten sowie eine fachbezogene Sprache gezielt aufgebaut und gesichert werden können – ohne dabei die fachlichen Inhalte zu vernachlässigen und die Kinder kognitiv zu unterfordern. ▶

(Rosella Benati)



Alihans fürs Leben

von Fatih Çevikkollu

Ich bin 'ne Kölsche Jong.

Zugegeben, wenn man den Namen Fatih Çevikkollu hört, denkt man nicht als Erstes an Kölsche Jungs, aber es ist die reine Wahrheit. Obwohl, wenn ich überlege, dass die Kölschen Jungs, die ich so kenne, Mikele, Marek oder Medhani heißen, dann passt mein Name eigentlich ganz gut dazu. Und mal ehrlich: Willy Millowitsch oder Pierre Littbarski hören sich doch auch eher nach Wodka und Wurst an, als nach Halve Hahn ... Jetzt wissen Sie nicht, was 'ne Halve Hahn ist? So nennen wir Kölner ein Roggenbrötchen mit Käse. Fragen Sie mich nicht, warum. Ich weiß nur eins: Es ist wesentlich appetitlicher, als zu Mettwurst «Hackepeter» zu sagen, wie es zum Beispiel die Berliner tun. Das klingt doch, als wäre das Brötchen in Rothenburg belegt worden. Heute mit Hackepeter, morgen mit Hackejürgen, übermorgen mit Hackehelga ... Aber ich schweife ab.

Ich kam in einem katholischen Krankenhaus zur Welt – gut, das ist in Köln kein großes Kunststück – und besuchte später, in logischer Konsequenz, eine katholische Grundschule. Bekanntlich pflegen Christenmenschen bestimmte Bräuche, weshalb mir meine Mutter, bevor ich morgens losging, mit auf den Weg gab: «Fatih, wenn die anderen Kinder in deiner Klasse beten, musst du nicht mitbeten, weil wir Moslems sind.»

Es ist eine feine Sache, auf alle Eventualitäten vorbereitet zu sein. Und das war ich auch

– mehr oder weniger. Wenn uns die Lehrerin mit der fröhlichen Frage begrüßte: «Guten Morgen, liebe Kinder, wer will denn das Morgengebet sprechen?», meldeten sich alle. Ich mich auch. Das zog natürlich Verwunderung nach sich: «Fatih, du?» Und dann antwortete ich immer: «Nein! Meine Mama hat gesagt, wenn hier alle beten, muss ich nicht mitmachen, weil ... ehm ... das ist nämlich so ... ehm ... wir sind Moslems.»

Die Lehrerin lächelte jedes Mal ganz freundlich und sagte: «Das ist richtig, Fatih. Während wir beten, kannst du ja derweil ein bisschen spielen. Setz dich doch solange in die Meckerecke.» Aber immer, wenn ich es mir mit den Klötzchen in der Hand in meiner persönlichen Mekkaecken Osten gerade gemütlich gemacht hatte und loslegen wollte, waren die schon wieder fertig! Menschenskinder, wenn bei uns so richtig gebetet wird, hätte ich in der Zwischenzeit die Blaue Moschee aufbauen können!

Noch deprimierender war, dass mich meine Mutter zuhause erwartungsfroh fragte: «Und, Fatih, hast du schön gespielt, während deine Klassenkameraden gebetet haben?» Ich murmelte dann: «Ja, Mama. Ich muss nur schneller werden.»

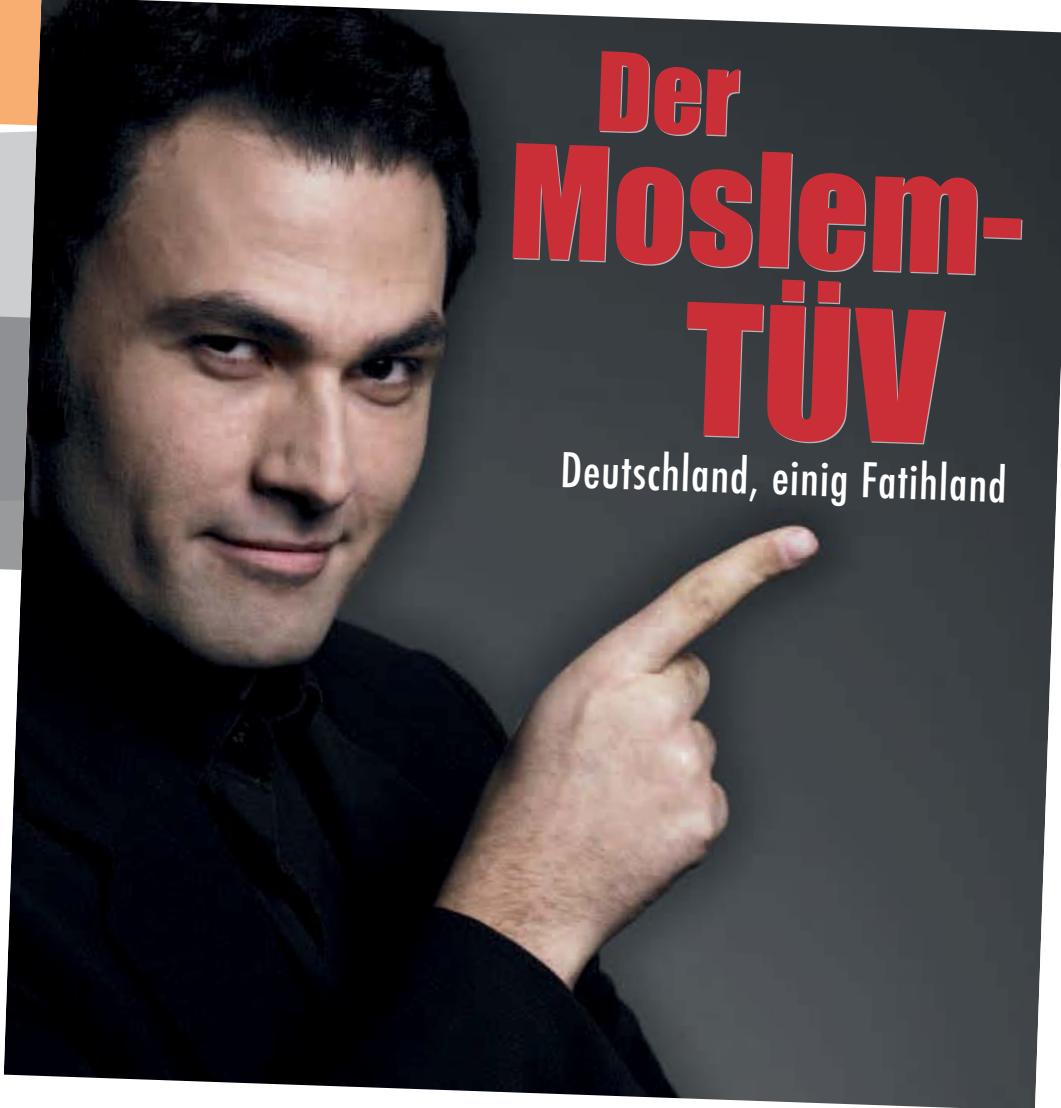
Sie sehen, hier tat sich schon in frühester Jugend ein klassisches interkulturelles Missverständnis auf: All die Jahre in der Grundschule dachte ich nämlich, diese Christen beten absichtlich die kürzesten Gebete, die es gibt – nur, um mich zu ärgern. Wenn man, wie ich,

als Kölsche Jong in der Domstadt geboren wird, bekommt man die kölsche Sprache quasi mit der Muttermilch eingeflößt. (Das ist in meinem konkreten Fall natürlich nur eine Metapher).

Ich bin in Köln-Nippes aufgewachsen, und da hört man urkölsche Dialoge. Man spielt mit seinen Freunden auf der Straße – Fangen, Fußball, Handtaschen klauen, das Übliche halt – und plötzlich schallt es von der anderen Straßenseite: «Jupp, wie isset? Joot?» Und der Mann auf unserer Straßenseite ruft: «Muss! Helmut, un selfs?» Helmut: «Läuft.» Der andere: «Haupsach!» Helmut: «Wat willse maache? Da steckse nit drin.» Der andere: «Et kütt wie et kütt.» Helmut final: «Ever et hätt noch immer joot jejange!» (Unter den Kölner Eingebohrten üblicher Ritus der gegenseitigen Zusicherung des Verständnisses für die Härte des Daseins und abschließender Ausdruck der Hoffnung auf ein besseres Leben – Anmerkung des Übersetzers.)

Meine kölsche Herkunft lässt sich vielleicht am besten auf diese Weise erklären: Ich sehe aus wie Ali und spreche wie Hans. Man könnte auch sagen: Ich bin's, Alihans! Manchmal singe ich sogar ganz leise vor mich hin: «Alihans fürs Leben ... hoffentlich Alihans ... denn nur wer sich Alihans ... ein festes Bündnis mit dem Glück!»

Was mich betrifft, bin ich Alihans im Glück, nur leider scheinen meine kölschen Landsleute – wie meine deutschen Landsleute überhaupt – zuweilen etwas verwirrt darüber zu sein, dass ich wie Hans spreche, als ob die Sprache von der Haarfarbe abhinge. Stellen Sie sich mal vor,



in der Schule würde der Lehrer sagen: «Nee, Thorsten, blonde Haare und dann Leistungskurs Französisch? Das wird nichts!» Deshalb noch mal zum Mitschreiben: Auch ein anständiger Ali spricht Kölsch wie ein Hans, oder besser, wie Tünnes und Schäl (mythische Kölner Volkshelden – Anmerkung des Übersetzers). Haupsach', er ist im Schatten des Domes groß geworden.

Bei unserem letzten Campingurlaub in den Niederlanden habe ich festgestellt: Ich erkenne meine Kölner Landsleute immer und überall. In Holland sprechen wir üblicherweise ja nicht Deutsch, sondern Englisch. Das hat etwas mit Respekt zu tun. Immerhin befindet man sich in einem anderen Land mit einer anderen Sprache und einer anderen Kultur, und so zu tun, als ob die uns dort von vornherein verstehen müssten, ist an Dekadenz nicht zu überbieten. Wie ich

so auf dem Campingplatz stand, sah ich einen Mann und wusste sofort: Der kommt aus Köln. Er hatte wirklich alles richtig gemacht, um unerkannt durchzugehen: Er sprach Englisch, er trug campingkonforme Klamotten (weiße Socken und Sandalen, um nur ein pikantes Detail zu nennen), aber was der gesagt hat! Mitten auf dem Platz zuckte er mit den Schultern, drehte die Handinnenflächen gen Himmel und sein Mund entließ die schicksalhaften Worte: «What will you make?» Als ob das noch nicht genug gewesen wäre, folgte darauf die ergebnige Feststellung: «You stick not in it!», um dann erklärend hinterher zu schieben: «You can only look the people for the head!» Nach dem seltsam abgewandelten urrheinischen Ausruf

«It küts how it küts and it küts ever jood!» war er nicht mehr zu bremsen und verkündete voller Inbrunst: «Real friends stand together, drink one with! Weil it is doch so: Every jec is others!»

Ich stand da, staunte ergriffen und dachte bei mir: «Yo! I have understanded! ▲

Fatih Çevikkollu: Der Moslem TÜV,
erschienen beim Rowohlt Verlag

**mehrsprachigkeit
und integration
in köln?**



online:



zimmi-köeln.de