

4 | 2012

ZIMI MAGAZIN



**Prinzipien eines guten
Starts in sprachliche
Bildung**

**Bildungsbiographien mit
Spracheninklusion**

Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln

KONZEPTE • PROJEKTE • NACH-
RICHTEN • VERANSTALTUNGEN

rimizle görürüz.
umuzla koklarız.
izle tad alırız.
zle hissederiz.
klarımız duyarı.



ZMI MAGAZIN

4 | 2012

Leitwort

- 5 M. Becker- Mrotzek, M. Höhne: Mehr sprachliche Bildung überwindet Grenzen

Wissenschaft und Forschung

- 6 R. Tracy: Kompetenzen kompetent fördern!

Praxis und Projekte: *Aktuelles aus dem ZMI*

- 9 D. S. Schütz: Effektive Sprachförderung in der KiTa
 12 A. Kolb-Bastigkeit: Modellprojekt der Stadt Köln: Bilinguale Kitas
 14 M. v. Westphalen-Granitzka: Sprachliche Bildung an Kölner Grundschulen
 16 R. Benati: Ferienschule – hier lernen nicht nur die Kinder
 18 B. Hofmann: Internationale Förderklassen an Kölner Berufskollegs

Aus Stadt und Land: *Aktuelles aus dem ZMI*

- 21 A. Kleiner: Sprache entscheidet über Bildungserfolg
 24 T. Jaitner: Das Mülheimer Bildungsbüro
 26 H. Günday: IKUS an der Katharina-Henoth-Gesamtschule
 28 A. Rütten: Rede anlässlich der Veranstaltung „Mehrsprachigkeit im Gespräch“ am 25.10.2012
 31 B. Blüggel: Potenziale natürlicher Mehrsprachigkeit und interkultureller Verständigung sichtbar machen und nutzen. Ein Gespräch mit Dr. Norbert Reichel.
 33 R. Bellinghausen: „Lernen vor Ort“ – Familienbildung für Köln

Zuletzt erschienen

- 35 Aktuelle Neuerscheinungen aus dem direkten Umfeld des ZMI vorgestellt von D. Ercken

Veranstaltungen

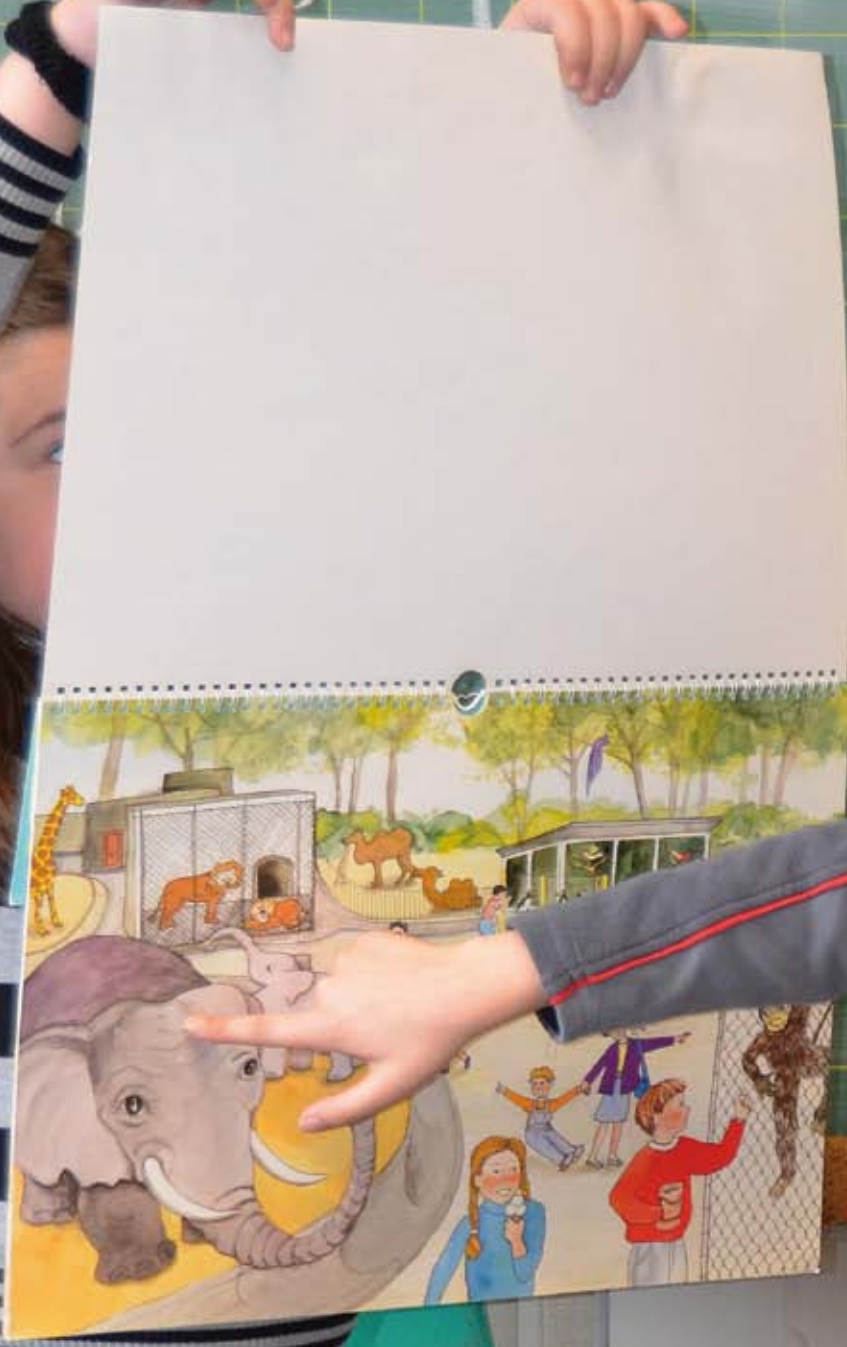
- 37 B. Blüggel: Sprachfest am 25. Januar 2012
 38 R. Benati: DemeK-Netzwerktagung am 5. Mai 2012
 Fortbildung „Interkulturelle Medien im Klassenzimmer“
 „Abschlusspräsentation am 15. Juni 2012
 A. Bitterlich: Fachtagung „mehrsprachig – natürlich!“ am 24. / 25. September 2012
 40 B. Blüggel: Projekttreffen 2012 am 26. September 2012
 A. Bitterlich: Mehrsprachigkeit im Gespräch am 25. Oktober 2012
 41 Fortbildungstag Deutsch am 17. November 2012

Interkulturelle Glosse

- 42 F. Çevikkollu: Arsch huh, Zäng ussenander
 36 Impressum

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





Mehr sprachliche Bildung überwindet Grenzen

von Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek und Manfred Höhne

Die Kindertagesstätten und Schulen sind nicht nur Orte der Begegnung und des Austauschs, sondern auch des Aufbaus wichtiger Kompetenzen sowie der Identitätsentwicklung der jungen Menschen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Bildungseinrichtungen übernehmen durch ihr Wirken dabei eine wichtige Rolle; zugleich helfen sie mit, eine integrative Gesellschaft zu schaffen, die Vielfalt als Gewinn und hervorragendes Merkmal anerkennt.

Bildung und Sprachkompetenz sind für alle Kinder und Jugendlichen unabdingbare Voraussetzungen, um ihre soziale und natürliche Umwelt zu verstehen sowie ihre Persönlichkeit in dieser Gesellschaft zu entfalten. Dieses gilt im Besonderen, wenn sich die kulturelle Vielfalt auch im Sprechen der Familien- oder Muttersprache widerspiegelt.

Die Familiensprache unterstützt Lernprozesse und ist, wird sie qualifiziert eingesetzt, erfolgreicher Lernbegleiter. Damit sie nicht zu sprachlich-sozialer Vereinzelung führt, muss es gelingen, mehrsprachige Ansätze in den Bildungseinrichtungen zu etablieren, die Akzeptanz für alle Sprachen sicherzustellen und allen Kindern einen Zugang zur sprachlichen Vielfalt zu eröffnen. Hierzu bedarf es umfassender Informationen der Erzieherinnen und Lehrkräfte, der Eltern und der verantwortlichen Entscheidungsträger über die didaktischen Modelle mehrsprachiger Ansätze und die Wirkungen dieser Sprachbildung. Die fachlichen Weiterentwicklungen und in der Praxis überprüften Erfahrungen bilden die Grundlagen für altersadäquate Bildungsangebote. Hierzu bedarf es aber auch weiterer Forschungsanstrengungen, wie sie beispielsweise das gemeinsame Bund-Länder-Vorhaben „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS) in den nächsten fünf Jahren vorsieht.

Sprachliche Bildung – mehrsprachige erst recht – erfordert Anstrengungen von jedem Einzelnen, von den Institutionen und der Gesellschaft insgesamt. Die Anstrengungen beginnen damit,

individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit anzuerkennen, individuelle Mehrsprachigkeit zu nutzen und zu fördern und die Bildungseinrichtungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu unterstützen.

Nur so wird es zukünftig gelingen, miteinander in Kontakt zu sein – eine gemeinsame Sprache zu sprechen –, damit die altersbedingten Übergänge von der Kindertagsstätte in die Grundschule und von dort in die Sekundarstufe mit dem Übergang in die berufliche Bildung nicht durch fehlende sprachliche Kompetenzen beeinträchtigt werden.

Mehrsprachliche Bildung überwindet Grenzen!

info

LRSD Manfred Höhne
Bezirksregierung Köln



Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek
Universität zu Köln





Kompetenzen kompetent fördern! Prinzipien eines guten Starts in sprachliche Bildung

von Prof. Dr. Rosemarie Tracy

Die Fähigkeit, Sprache(n) zu erwerben, ist dem Menschen angeboren. Sie ist unabhängig von der Intelligenz und kulturell bedingten Erziehungsstilen. Das Gehirn des Menschen ist bestens darauf vorbereitet, auf allen Ebenen der Sprache beiläufig – also ohne bewusste Auseinandersetzung – Muster zu entdecken und Regeln zu bilden. Rhythmus und Sprechmelodie der Sprache der Mutter werden sogar schon vorgeburtlich wahrgenommen. Typischerweise entdecken alle normal entwickelten Kinder bis zum Alter von drei bis vier Jahren die wichtigsten strukturellen Grundlagen ihrer jeweiligen Erstsprachen. Kinder können auch problemlos einen „doppelten“ Erstspracherwerb durchlaufen, z.B., wenn Mutter und Vater unterschiedliche Sprachen sprechen. Oder sie wachsen dreisprachig auf, z.B., wenn zu den beiden von Vater und Mutter gesprochenen Sprachen noch eine weitere Umgebungssprache hinzukommt oder wenn Vater und Mutter miteinander in einer dritten Sprache kommunizieren.

Kinder, die mit zwei Erstsprachen aufwachsen, müssen im Vergleich mit monolingualen Kindern keineswegs langsamer sein. Sie haben sogar den Vorteil, dass ihnen sehr früh bewusst wird, dass man einen Gegenstand oder ein Ereignis unterschiedlich bezeichnen kann, also das etwas, das auf Deutsch „Blume“ heißt, auf Englisch als „flower“, auf Französisch als „fleur“ bezeichnet wird. Mehrsprachige Kinder machen sich auch früh Gedanken darüber, wer wohl warum welche

Sprache spricht, d.h., sie fragen sich beispielweise, ob alle Väter Italienisch sprechen oder nur Frauen Englisch. Kinder mit zwei (oder mehr) Erstsprachen können ihre Sprachen früh trennen, auch wenn sie dabei oft eine mehr oder weniger intensive Phase des „Mischens“ durchlaufen können, die Eltern und Fachkräfte nicht beunruhigen sollte.

Die Forschung zum frühen Zweitspracherwerb hat gezeigt, dass sich Kinder unterschiedlichster

Erstsprachen, die im Alter von drei bis vier Jahren zum ersten Mal mit der deutschen Sprache konfrontiert werden, in fünf bis zehn Monaten Grundstrukturen der deutschen Grammatik erschließen können. Sie durchlaufen dabei im Wesentlichen die Phasen, die wir auch vom Erwerb des Deutschen als Erstsprache kennen. Es gibt also viele gute Gründe, um möglichst früh in die Förderung des Zweitspracherwerbs einzusteigen. Die folgenden Grundprinzipien bieten eine Orientierungshilfe für den Umgang mit Kindern, die ohne Deutschkenntnisse in Tageseinrichtungen kommen. Letztlich profitieren aber alle Kinder von einer neuen Qualität intensiver sprachlicher Interaktion, die durch die Umsetzung dieser Empfehlungen erzielt wird.

Sprachbad

Gute Voraussetzung für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb in der frühen Kindheit ist ein kontinuierliches, intensives Sprachangebot, idealerweise ein „Sprachbad“, womit ein (sanftes) Eintauchen in eine neue sprachliche Umgebung

gemeint ist. Für eine Optimierung des sprachlichen Angebots bedarf es dabei seitens der ErzieherInnen/der Förderkräfte der Zeit für eine von anderen Dringlichkeiten unbelastete Kommunikation. Um sicherzustellen, dass ein einzelnes Kind relevanten Input ungehindert aufnehmen kann, müssen daher regelmäßig und verlässlich kommunikative Situationen geschaffen werden, in denen sich Erwachsene und Kinder ungestört, d.h. in möglichst kleinen Gruppen, auf gemeinsame Spiele, Gegenstände und Ereignisse konzentrieren können. Der Vorteil der kleinen Gruppe (idealerweise nicht mehr als vier Kinder) liegt darin, dass man einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herstellen und allen Kindern zuhören und Raum zum Sprechen eröffnen kann. Wichtig ist auch, dass Kinder sehen können, womit sich eine Erzieherin gerade beschäftigt, während sie etwas sagt. Auch ein Kind, das anfangs kaum etwas versteht, kann so anhand dessen, was man beim Sprechen gerade tut (z.B. Kuchen backen, Auto waschen) raten, was eine Äußerung wohl bedeuten könnte. Erwachsene müssen ebenfalls bei dem Versuch, Kinderäußerungen zu verstehen, den jeweiligen Kontext zu Rate ziehen, d.h., sie müssen sehen können, womit sich ein Kind beim Sprechen beschäftigt und wohin es schaut. Schließlich kann man auch nur dann von individueller Sprachförderung sprechen, wenn dialogische Interaktion möglich ist.

Früher Förderbeginn: ein Vorteil für alle

Je jünger Kinder sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie auch beim Zweitspracherwerb noch auf die Mechanismen und Fähigkeiten zugreifen können, die den Erstspracherwerb so robust und erfolgreich machen. Dazu brauchen sie vor allem das bereits genannte intensive Sprachangebot in alltagsrelevanten, altersgemäßen und interessanten Kontexten.

Je jünger die Kinder zu Beginn des Zweitspracherwerbs sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie bereits auf Grund fehlender Sprachkenntnisse von ihrer Umgebung negativ beurteilt wurden und von daher (begründete) Ängste entwickeln, sich auf Deutsch zu äußern. Sprache ist eng mit dem Selbstwertgefühl und der Wahrnehmung der eigenen Identität

verbunden. Daher wird die Geringschätzung durch andere aufgrund mangelnder sprachlicher Ausdrucksfähigkeiten bereits von kleinen Kindern als kränkend und demotivierend empfunden. Eine frühe Erwerbsgelegenheit umgeht diese Probleme.

Ein möglichst früher Förderbeginn ist auch gesellschaftspolitisch und volkswirtschaftlich die langfristig kostengünstigste Lösung, weil auf diese Weise präventiv viele Probleme und Spätfolgen vermieden werden können. Hinzu kommt, dass Kinder bei frühzeitigem Förderbeginn mehr Zeit haben, bis zum Eintritt in die Schule sprachlich möglichst viel aufzuholen. Schließlich hat der zeitige Beginn noch den Vorteil, dass man etwaige Entwicklungsstörungen früh erkennen kann. Zeigt ein Kind trotz verfügbarem Sprachangebot nach vier bis sechs Monaten keine oder kaum Fortschritte, so könnte auch eine spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) vorliegen. Bei rechtzeitiger Sensibilisierung für denkbare Störungsbilder, können Fachkräfte dann auf eine rasche logopädische Abklärung hinwirken. Sollte eine SSES vorliegen, so betrifft sie übrigens immer alle Sprachen eines Kindes, also auch die Erstsprache.

Sprachförderung vom ersten Tag aus ganz praktischen Erwägungen heraus

Da mit dem Eintritt in eine Tageseinrichtung für Kinder ohnehin eine völlig neue Lebenswelt beginnt, kann man die Sprachförderung von Anfang an als Teil eines rundum neuen Alltags etablieren, auf den sich alle (inkl. der Eltern, die dafür Sorge tragen, dass ihre Kinder anwesend sind) einstellen können. Die Kopplung von Förderbeginn und Kita-Eintritt funktioniert besser als der nachträgliche Versuch, Fördermaßnahmen zu integrieren.

Natürliches Interesse und kommunikative Bedürfnisse von Kindern nutzen

Der Alltag im Kindergarten und die Objekte, Ereignisse und Themen der neuen Umgebung diktieren auf natürliche Weise den Wortschatz und die Ausdrücke, die Lerner am schnellsten verstehen sollten. Das Kommunikations- und damit zugleich Förderangebot kann sich thematisch problemlos an diesem natürlichen Bedarf der Kinder

und an dem ganz normalen Alltagsgeschehen in den Einrichtungen ausrichten.

Kinder erweisen sich früh als kreative und aktive Kommunikationspartner, deren natürliche Kompetenzen durch eine anregende Umgebung herausgefordert werden sollten. Dies geschieht nicht durch vorgezogenen Unterricht, sondern durch Nutzung der natürlichen Wissbegierigkeit des Kindes und seiner Bestrebung, seine Umwelt zu verstehen.

Kindliche Sprachexpertise nutzen

Alle Kinder sind bereits früh Sprachexpertinnen und -experten, und diese Expertise kann man sich zu Nutze machen. Zwei- bis dreijährige Kinder wissen, wie Sprache „funktioniert“ und können dieses Wissen einsetzen, um die Bedeutung von Äußerungen, die sie anfangs nicht verstehen, im Kontext zu erraten. Daher ist es wichtig, dass Erwachsene ihre eigenen Äußerungen handlungsbegleitend einsetzen und aktuelles Geschehen kommentieren (z.B. „Setzt Euch bitte mal alle hin, ich setze mich hier auf den Stuhl. Markus kann sich neben mich setzen. Wie wär's, wenn sich Emma neben Ayse setzt?“ etc.).

Deutsch als *lingua franca* taktvoll stärken, alle Sprachen willkommen heißen

Wir wissen von Kindern, die mit zwei Erstsprachen aufwachsen, dass sie sich früh Gedanken darüber machen, wer warum welche Sprache spricht. Auch Kinder, die erst in den Tageseinrichtungen mit dem Deutschen in Kontakt kommen, werden kein Problem damit haben, Deutsch als gemeinsame Verkehrssprache der Tageseinrichtungen zu akzeptieren. Gerade für multilinguale Kindertagesstätten, in denen Kinder unterschiedlicher Erstsprachen sind, stehen die Chance, Deutsch zur *lingua franca* (Verkehrssprache) zu machen, sehr gut.

Das bedeutet nicht, dass man die Verwendung der Erstsprachen in den Kitas oder Schulen unterbinden sollte. Es genügt manchmal ein kurzer Hinweis darauf, dass man selbst leider die Erstsprache des Kindes (noch nicht) ausreichend beherrscht, während es selbst ja schon soviel besser Deutsch kann. Ideal ist es natürlich, wenn in den Einrichtungen/allen Gruppen auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache sind, denn gerade

im sprachlichen Bereich ist die Bereitschaft, sich an anderen Kindern zu orientieren, besonders groß. Wichtig ist es, Kindern (und Eltern!) zu verstehen zu geben, dass man ihre Fähigkeiten in ihren Muttersprachen zu schätzen weiß.

Kontrastreichen, komplexen Input anbieten und auf Korrekturen verzichten

Der Spracherwerb ist ein systematischer Prozess, der einer Eigendynamik unterliegt. Dazu bedarf es zwar der Anregung und der Herausforderung durch eine sprachliche Umgebung in Form guter Sprachvorbilder, nicht aber einer Unterweisung oder einer expliziten Korrektur. Kinder müssen in erster Linie differenziertem und abwechslungsreichem Input begegnen. Erzieherinnen und Erzieher sollten sich daher wie „normale“, authentische GesprächspartnerInnen verhalten, die sich gerne und respektvoll mit Kindern unterhalten. Dabei ist explizite Korrektur (Das heißt nicht „geschwimmt“. Sag mal „geschwommen“!) nicht nur demotivierend, sondern sie ist überflüssig. Wichtig ist es hingegen, kindliche Äußerungen expandierend aufzugreifen und das Gespräch inhaltlich voranzubringen, vgl. dazu einige Beispiele:

Kind: Ich sehen Kuh.

Erwachsene(r): Eine Kuh siehst du? Wo denn? Ich sehe keine. Wo siehst du denn die Kuh?

Kind: Die Mädchen laufst.

Erwachsene(r): Das Mädchen läuft, meinst du? Das stimmt, es läuft.

Wohin läuft es denn? Kann man auf dem Bild erkennen, wohin es läuft?

Diese Beispiele illustrieren, wie man dem Inhalt einer kindlichen Äußerung zustimmen und Kindern zugleich eine formale Alternative anbieten kann. Man verhält sich damit letztlich nicht anders als gegenüber kleineren Kindern, bei denen man vielleicht beim ersten Hinhören akustisch nicht genau verstanden hat, was sie gesagt haben.

Wie früh sich Kinder bemühen, sich in Gesprächen kooperativ zu verhalten, zeigt folgende Episode. Hier formuliert das Kind seinen Satz um, als es merkt, dass seine Gesprächspartnerin

zunächst nicht verstanden hat, was es sagen wollte.

Erwachsene(r): Wo ist denn der Papa?

Kind (etwa zwei Jahre alt): der sikt

Erwachsene(r): Der macht was?

Kind: der sikt, der macht Sik (sik = Musik)

Auf die Kooperationsbereitschaft der Eltern setzen

Die Eltern der geförderten Kinder sollten möglichst früh als Partner gewonnen werden, unter anderem, damit sie den Zweitspracherwerb ihrer Kinder nicht als Bedrohung der Erstsprachen empfinden. Ihnen muss glaubhaft vermittelt werden, dass die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder nicht nur toleriert, sondern – ganz im Sinne der europäischen Sprachenpolitik – wonach jeder Bürger/jede Bürgerin drei Sprachen beherrschen sollte – aktiv gefördert wird und dauerhaft erwünscht ist.

Sprachförderung beginnt im Kopf der Förderkräfte

Voraussetzung für eine optimale Förderung ist die professionelle Expertise (theoretisches Wissen, Handlungsfähigkeit und kritische Reflexion) und eine damit einhergehende Einstellung pädagogischer Fachkräfte. Sprachförderung beginnt mit dem Wissen der Fördernden über die wichtigsten Merkmale der zu erwerbenden Sprache (der Zielsprache) und über die systematische und kreative Art und Weise, in der sich Kinder Sprache aneignen. Dieses Wissen bildet die Voraussetzung für ein Erkennen des Entwicklungsstands (z.B. unter Einsatz diagnostischer Verfahren) und eine gezielte und effektive Integration der Sprachförderung in den Kommunikationsalltag von Bildungseinrichtungen. Nur wer erkennen kann, welche Meilensteine des Spracherwerbs ein Kind bereits gemeistert hat, kann dieses Kind individuell fördern und ihm gezielt den sprachlichen Input anbieten, der das kindliche Spracherwerbstalent immer wieder herausfordert und die Erwerbsdynamik in Gang hält.

Mittlerweile gibt es eine Fülle von Förderinitiativen und Programmen, die sich in mindestens vier Dimensionen unterscheiden: hinsichtlich des Alters der Zielgruppe, an die sie sich wenden, hinsichtlich der Organisationsformen und

didaktischen Strategien (Gruppengröße, Häufigkeit und zeitlicher Umfang einzelner Maßnahmen, Einbettung in das Alltagsgeschehen oder besondere Fördereinheiten, Kooperation mit den Eltern, Durchführung durch eigenes Kita-Team oder Externe etc.), hinsichtlich einer begleitenden Weiterqualifikation (inkl. Coaching) von Fachkräften und hinsichtlich der jeweiligen Vorstellungen von der Erwerbsaufgabe (also der Zielsprache).

Dabei wird oft ein Gegensatz zwischen „ganzheitlichen“ und „spezifischen“ (also an bestimmten sprachlichen Eigenschaften orientierten) Fördermaßnahmen gesehen. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht lässt sich dieser Gegensatz durch die Einsicht überwinden, dass Menschen beim Sprechen immer viele Dinge gleichzeitig tun. Man tauscht sich über Dinge, Ereignisse, Gefühle etc. aus und man bedient sich dabei sehr spezifischer, für die Zielsprache typischer Strukturen und Wörter. Außerdem gibt man gleichzeitig durch die Art, wie man miteinander redet, zu verstehen, was man von seinen GesprächspartnerInnen hält und ob man sich gerne mit ihnen unterhält und an dem, was sie uns mitteilen, interessiert ist. Da bereits Kleinkinder sich für Sprache und für die Kommunikation mit anderen interessieren, sollte die Sprachförderung bei Berücksichtigung der oben genannten Bedingungen für alle Beteiligten ein Gewinn sein. ▲

Weiterführende Literatur:

Tracy, R. 2008: Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie man sie dabei unterstützen kann. Tübingen: Francke.

info



Kontakt

Prof. Dr. Rosemarie Tracy
Universität Mannheim
Anglistische Linguistik
Schloss EW 266
68131 Mannheim
rtracy@mail.uni-mannheim.de



Effektive Sprachförderung in der KiTa

von Detta Sophie Schütz

Seit dem Jahr 2000 wird viel über Sprachförderung in vorschulischen Einrichtungen diskutiert. Auslöser dieser Diskussion war die so genannte „Pisa-Studie“, die eindrucksvoll zeigte, dass in Deutschland Kinder aus sozial schwächeren Familien und Kinder mit Migrationshintergrund schlechtere Chancen auf Schulerfolg haben. Dabei scheint die Beherrschung der deutschen Sprache der ausschlaggebende Faktor zu sein.

In der Folge wurden in vielen Bundesländern Sprachstandserhebungen wie in NRW „Delfin 4“ eingeführt, mit Hilfe derer festgestellt werden soll, welche Kinder einen sprachlichen Förderbedarf haben. Die Kindertageseinrichtungen sind gefordert, mit diesen Kindern eine Sprachförderung durchzuführen, um ihre deutschsprachlichen Fähigkeiten soweit voran zu bringen, dass sie dem Unterricht in der Schule folgen können. In der Regel ist es den Einrichtungen völlig frei gestellt, welche Sprachförderkonzepte oder -programme sie anwenden oder ob sie die Sprachförderung selbst gestalten.

Es sind zahlreiche Sprachförderverfahren auf dem Markt – und die wenigsten von ihnen sind wissenschaftlich evaluiert worden: Die wenigen Studien, welche die Effektivität der Sprachförderung untersucht haben, sind zu ernüchternden Ergebnissen gekommen – so, wie die Sprachförderung

zurzeit durchgeführt wird, scheint sie deshalb nach Einschätzung vieler Beobachter ihr Ziel zu verfehlen, die Kinder ausreichend auf die schulischen Anforderungen vorzubereiten: In ihrem Aufsatz „Sprachförderung im Vorschulalter: Welche Kinder profitieren ausreichend und welche

nicht?“ stellt beispielsweise Barbara Gasteiger-Klicpera im Jahr 2007 sogar fest, dass es kaum einen Unterschied macht, ob die Kinder eine Sprachförderung erhalten oder nicht.

Das Sprachförderkonzept „Language Route“ (ProLog 2007) unterscheidet sich in einigen wesentlichen Punkten von den meisten anderen Sprachförderkonzepten. So werden die Kinder mit Sprachförderbedarf nicht aus dem Gruppenverband herausgenommen und separat gefördert, sondern die Sprachförderung wird in den Kindergartenalltag integriert, sodass alle Kinder daran teilhaben und niemand ausgesondert wird. Die Erzieherinnen und Erzieher erlernen in einer Fortbildung, die von einer Logopädin oder einer akademischen Sprachtherapeutin gegeben wird, bestimmte Verhaltensweisen, mit Hilfe derer sie die Interaktion zwischen sich selbst und den Kindern sowie zwischen den Kindern



so optimieren, dass diese ihre deutschsprachlichen Fähigkeiten im Alltag weiterentwickeln können. Die Sprachtherapeutin unterstützt die Erzieherinnen und Erzieher in der Umsetzung der Fortbildungsinhalte, indem sie zu Supervisionsbesuchen in die Einrichtung kommt. Zudem werden in der Kindergartengruppe alle Aktivitäten auf ein ausgewähltes Thema abgestimmt, das einige Wochen lang im Vordergrund steht. So haben beispielsweise Bastelarbeiten, Lieder, Spiele und Ausflüge vier bis sechs Wochen lang das Thema „Bauernhof“ zum Inhalt und die Kinder hören und sprechen bestimmte Wörter aus diesem Themenfeld besonders häufig. Auf diese Weise wird es ihnen erleichtert, diese Wörter zu erlernen und sicher abzuspeichern; im Mittelpunkt steht dabei immer ein zum Thema passendes Bilderbuch.

Das Projekt „LEF-MK“ der Universität zu Köln evaluierte das Sprachförderkonzept „Language Route“

Im Rahmen des Projektes „LEF-MK“, unter der Leitung von Professor Hans-Joachim Motsch, wurde an der Universität zu Köln in Kooperation mit der Stadt Köln und dem ZMI untersucht, ob die „Language Route“ eine effektive Sprachförderung ermöglicht. (Die Ergebnisse dieser Studie wurden nun in der „Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)“ veröffentlicht.) Zur Teilnahme am Projekt „LEF-MK“ wurden in Köln drei städtische Kindertageseinrichtungen als Experimentalgruppe und drei Einrichtungen als Kontrollgruppe ausgewählt. Alle Kindergärten hatten sich freiwillig gemeldet. Es wurde darauf geachtet, dass in beiden Gruppen der Anteil der mehrsprachigen Kinder bei ca. 70 % lag und dass die Kinder der beiden Gruppen sich in ihren sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen nicht signifikant voneinander unterschieden. Die Erzieherinnen und Erzieher der Experimentalgruppe erhielten eine Fortbildung bei einer Sprachheilpädagogin, die sie dazu befähigte, die „Language Route“ umzusetzen. In der Kontrollgruppe wurde kein bestimmtes Sprachförderkonzept

umgesetzt, sondern die Sprachförderkräfte arbeiteten weiter wie zuvor: Sie holten die Kinder, die im Rahmen des Sprachstandserhebungsverfahrens „Delfin 4“ einen Sprachförderbedarf attestiert bekommen hatten, ein- bis zweimal in der Woche zur Sprachförderung aus ihren Gruppen und arbeiteten dabei mit Materialien, die sie selbst zusammengestellt hatten. Diese Art der Sprachförderung ist in den meisten Kindertageseinrichtungen üblich: Die Kinder, die in den Sprachstandserhebungen – wie man so sagt – durchgefallen sind, werden in separaten Kleingruppen gefördert und regelmäßig von den anderen Kindern ihrer Gruppe separiert. Nicht selten erhalten sie die Bezeichnung „Sprachförderkinder“ oder (in NRW) „Delfin-4-Kinder“. Es ist zu befürchten, dass dadurch eine Stigmatisierung der Kinder mit Sprachförderbedarf stattfindet. Dies ist insbesondere aus dem Grunde bedenklich, da es sich häufig um diejenigen Kinder der Gruppe handelt, die einen Migrationshintergrund haben.

Alle Kinder der Experimental- und der Kontrollgruppe wurden zu Beginn und am Ende eines Kindergartenjahres mit standardisierten Sprachentwicklungstests untersucht, um ihren Entwicklungsfortschritt feststellen zu können. Diejenigen Kinder, die nach dem Konzept „Language Route“ gefördert worden waren, zeigten signifikante bis höchstsignifikante Fortschritte in ihren lexikalischen Fähigkeiten. Das bedeutet, dass ihr Wortschatz überzufällig an Umfang zunahm. Auch in der grammatischen Fähigkeit der Akkusativmarkierung („Wen siehst Du?“ – „DeN Hund“) zeigte sich ein höchstsignifikanter Entwicklungsfortschritt. Diese Effekte zeigten sich ebenfalls in der Kontrollgruppe. Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass Sprachförderung effektiv sein kann und widersprechen damit den Ergebnissen anderer Studien. Um sicherzustellen, dass die Entwicklungsfortschritte tatsächlich auf die Sprachförderung zurückzuführen waren, wurden auch diejenigen Kinder der Kontrollgruppe untersucht, die keine Sprachförderung erhalten hatten. Sie nahmen nicht an der Förderung teil, da sie entweder noch nicht vier Jahre alt waren und nicht an der Sprachstandserhebung „Delfin 4“ teilgenommen

hatten oder aber im „Delfin-4-Test“ keinen Sprachförderbedarf zugeschrieben bekommen hatten. Diese Kinder zeigten in dem verlässlichen, von Christiane Kiese-Himmel 2005 entwickelten Wortschatztest „AWST-R“ („Aktiver Wortschatztest – Revision“) keinen signifikanten Entwicklungszuwachs. Es zeigte sich also, dass die sprachlichen Fortschritte tatsächlich durch die Sprachförderung bedingt waren. Es konnte somit der Schluss gezogen werden, dass die Sprachförderung in allen sechs Kindertageseinrichtungen effektiv war.

Eine Kindertageseinrichtung der Experimentalgruppe unterschied sich in einigen Tests signifikant von den Einrichtungen der Kontrollgruppe. Hier war die „Language Route“ eingesetzt worden und dies hatte zu einem größeren Entwicklungsfortschritt geführt als die Sprachförderung, die in der Kontrollgruppe durchgeführt worden war.

In der Studie wurde zusätzlich untersucht, ob die deutschsprachigen und die mehrsprachigen Kinder in gleicher Weise von der Sprachförderung profitierten. Es zeigte sich: Am Ende der Sprachförderung konnten die deutschsprachigen Kinder mehr Wörter sprechen als zu Beginn, die mehrsprachigen Kinder hingegen verstanden mehr Wörter als vor der Intervention. Die Sprachförderung hatte also bei den deutschsprachigen Kindern einen größeren Einfluss auf die Entwicklung des aktiven Wortschatzes, bei den mehrsprachigen Kindern war hingegen der Einfluss auf den passiven Wortschatz größer. Die Erklärung dafür könnte sein, dass die „Language Route“ in ihrer ursprünglichen Version keine speziell auf mehrsprachige oder auf einsprachig deutsche Kinder zugeschnittene Sprachförderung vorsieht und mehrsprachige Kinder, die über sprachliche Vorkenntnisse in ihrer Muttersprache verfügen und daher die deutsche Sprache auf andere Art erlernen als einsprachig deutsche Kinder, von der „Language Route“ nicht weniger, jedoch anders profitieren.

Der Verlag ProLog, der die deutsche Version der „Language Route“ veröffentlicht hat, reagierte auf diese Ergebnisse und hat inzwischen ein zusätzliches Modul der „Language Route“ eingeführt, das speziell die Förderung mehrsprachiger Kinder im Fokus hat. Dabei spielt auch die Elternarbeit mit dem Ziel der Förderung der

Muttersprache eine größere Rolle. Dieses Modul wurde jedoch in der Evaluationsstudie des Projektes „LEF-MK“ nicht untersucht.

Das Ergebnis des Projektes „LEF-MK“, dass Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen effektiv sein kann, ist bemerkenswert, da es den Ergebnissen anderer Studien zur Effektivität von Sprachförderung widerspricht. Die Erklärung liegt möglicherweise in methodischen Mängeln der anderen Studien. Es kann jedoch festgehalten werden, dass die „Language Route“, offenbar im Gegensatz zu den in den anderen Studien untersuchten Verfahren, ein nachweislich effektives Sprachförderkonzept ist. Dass auch die Sprachförderung in der Kontrollgruppe effektiv war, lässt sich damit erklären, dass sich die beteiligten Einrichtungen freiwillig zur Teilnahme an der Studie meldeten und die Sprachförderkräfte besonders engagiert waren.

Die alltagsintegrierte Förderung nach dem Konzept der „Language Route“ ist also ebenso effektiv wie eine freie Form der Sprachförderung durch sehr engagierte Sprachförderkräfte, sie ist ihr unter bestimmten Umständen sogar überlegen. Damit ist die „Language Route“ zurzeit das einzige positiv evaluierte Sprachförderkonzept. Da es sich um ein Konzept handelt, bei dem die Sprachförderung in den Kindergartenalltag integriert wird und Kinder mit Sprachförderbedarf nicht aus dem Gruppenverband ausgesondert werden, kann es einer Stigmatisierung der Kinder mit Sprachförderbedarf entgegenwirken; dies erscheint insbesondere erstrebenswert, da es sich dabei häufig um Kinder mit Migrationshintergrund handelt. ▲

Weitere Informationen:

Motsch, H.-J., Schütz, D. 2012: *Effektivität inklusiver Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Vorschulkinder nach der „Language Route“*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81/2012. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 299–311.

info

Kontakt

Detta Sophie Schütz
dettaschuetz@gmx.de



Gespräch mit Elisabeth Hartwig, Leiterin der städtischen Kita Brühler Landstraße

Die Kita Brühler Landstraße war an der Evaluation der Language Route durch die Universität zu Köln beteiligt. Was hat das für den Alltag der Kita bedeutet?

Vor der Einführung der Language Route wurden die Eltern informiert, die ja mit einer Evaluation einverstanden sein mussten. 63 % unserer Kinder haben Migrationshintergrund, also gingen die Informationen in mehreren Sprachen raus. Im Kindergartenjahr 2010/11 wurden dann alle neun pädagogischen Fachkräfte der Kita geschult. Die Testung des Wortschatzes der Kinder fand im August 2010 vor und im Juli 2011 nach der Projektphase statt.

Wie ist die Language Route bei den pädagogischen Fachkräften angekommen?

Als das Jugendamt nach Einrichtungen suchte, die sich mit einer neuen Methode beschäftigen, war unser Team schnell entschieden. Wir wollten gern etwas Neues ausprobieren. Entsprechend hoch war auch die Motivation meiner Mitarbeiterinnen, und die Betreuung durch Frau Schütz von der Uni war wirklich toll. Alle haben es als sehr positiv empfunden, weitere Methoden kennenzulernen.

Hatten Sie in der Praxis mit den Kindern den Eindruck, dass die Language Route erfolgreich ist?

Die Stadt Köln hat ja schon seit vielen Jahren ein eigenes Sprachförderkonzept, das sehr gut funktioniert. Die Language Route hat dieses ganzheitliche Konzept sehr gut ergänzt. Wir konnten schnell feststellen, dass Kinder selbstständig den Erzähltisch genutzt haben, dass sie ihre Kenntnisse vertiefen und sie dann auch an andere Kinder weitergeben. Es entsteht so eine Art Schneeballeffekt. Besonders gute Fortschritte machen diejenigen Kinder, die eigentlich nicht so sprachfreudig sind. Die Sprachfreude wird definitiv gesteigert.

Gibt es auch Nachteile der Language Route?

Am Anfang war die Einführung der Language Route sehr zeitaufwändig, weil alles vorbereitet und eingerichtet wurde. Das hat sich aber dann normalisiert. Für mich persönlich war es ein Nachteil, dass die Leitung der Kita bei der Fortbildung nicht geschult wurde.

Würden Sie sich denn noch einmal für die Language Route entscheiden?

Auf jeden Fall. ▲

Das Gespräch führte Dr. Beate Blüggel.



Modellprojekt der Stadt Köln: Bilinguale Kitas

von Anja Kolb-Bastigkeit

Kinder lernen Sprachen viel leichter als Erwachsene, das ist klar. Während Erwachsene Grammatik und Vokabeln büffeln müssen, nehmen Kinder eine neue Sprache wie von selbst auf. Bilinguale Kitas und Schulen nutzen diese Sprachbegabung der Kinder, daher sind sie bei Eltern sehr beliebt. Das gilt vor allem für Angebote mit Beteiligung der englischen Sprache.

Frühe Zweisprachigkeit hat über das spielerische Erlernen von zwei Sprachen hinaus für die Kinder weitere, wissenschaftlich nachgewiesene Vorteile. Die Kinder sind im Denken und Handeln kreativer und flexibler, sie entdecken schon in jungen Jahren anhand ihrer verschiedenen Sprachen unterschiedliche Ausdrucksformen und regelhafte Strukturen, und sie reflektieren mehr. Diese Vorteile sind selbstverständlich unabhängig davon, welche Sprachen gelernt werden. Man kann aber sagen: Je komplexer die Struktur einer früh gelernten zweiten Sprache ist, desto leichter lernen Kinder später weitere Sprachen.

Frühe Mehrsprachigkeit funktioniert dann gut, wenn beide Sprachen in die Lebenswelt der Kinder eingebettet sind. Darin besteht oft die Schwierigkeit bilingualer Angebote mit Englisch, wenn nämlich weder die pädagogische Fachkraft

noch die Kinder in ihrem Alltag Englisch als Kommunikationssprache nutzen.

Die deutsch-italienisch geführten Kitas des Caritasverbandes für die Stadt Köln zum Beispiel nutzen die Sprachkompetenzen der in Köln lebenden Familien mit italienischer Herkunft für ihre zweisprachige Arbeit mit den Kindern. Von einem solchen Vorgehen profitieren sowohl die „von Hause aus“ zweisprachigen Kinder als auch die zunächst einsprachig deutschen. Sie erfahren eine fremde Sprache und Kultur hautnah, lebendig und aus erster Hand. Ein solches Programm ist möglich, wenn die Erzieherinnen und Erzieher mit den entsprechenden sprachlichen und pädagogischen Kompetenzen zur Verfügung stehen. Auf Anregung des Integrationsrates der Stadt Köln führt das städtische Jugendamt seit November 2010 ein Modellprojekt in zwei Kitas durch.

Die viergruppige Kita in der Teufelsbergstraße in Chorweiler-Blumenberg begleitet die Kinder in einer Gruppe in Türkisch und Deutsch und in einer Gruppe in Russisch und Deutsch. Die zweite am Projekt beteiligte Kita befindet sich in der Lustheider Straße in Köln-Vingst. Es handelt sich hier um eine fünfgruppige Einrichtung, in der in einer Gruppe Türkisch und Deutsch gesprochen wird. In beiden Kitas gibt es sowohl Kinder als auch ausgebildete Erzieherinnen, deren Herkunftssprache die jeweils eingesetzte Sprache ist, so dass die Sprachen in den Alltag eingebettet verwendet werden können.

Oberstes Gebot beim Start des Projekts ist die Freiwilligkeit. Sowohl die beteiligten pädagogischen Fachkräfte als auch die Kinder und ihre Eltern müssen sich aus freien Stücken für die Zweisprachigkeit entscheiden können. Daher begann das Projekt mit Informationsveranstaltungen zum Thema der frühen Mehrsprachigkeit. Bei einigen Eltern gab es Vorbehalte. Sie befürchteten, dass ihre Kinder nicht mehr genügend Kontakt mit der deutschen Sprache haben würden. Die Resonanz der beteiligten Eltern war größtenteils

Hintergrund

Natürliche Mehrsprachigkeit schon im Elementarbereich unterstützen

Tayfun Keltok, Vorsitzender des Integrationsrates der Stadt Köln

Nachdem 2009 der Verbund Kölner Europäischer Grundschulen gegründet wurde, ist es nur folgerichtig, die natürliche Mehrsprachigkeit schon bei den Kleinen in den Kindertageseinrichtungen zu unterstützen. Der Integrationsrat der Stadt Köln hat das Modellprojekt an Kölner Kitas initiiert und sich von Anfang an dafür eingesetzt. Die Hälfte aller Kölner Kinder unter sechs Jahren hat einen Migrationshintergrund, viele von ihnen wachsen mehrsprachig auf. Mehrsprachigkeit stellt eine wichtige Kompetenz dar, eine Schlüsselqualifikation für den globalen Markt und eine unverzichtbare Ressource für uns alle. Eine Stadt wie Köln kann von der Wertschätzung sprachlicher und kultureller Vielfalt nur profitieren.

Ein guter Anfang ist in Köln gemacht. Die Erfahrungen beteiligten Kinder, Eltern und Erzieherinnen sollen uns ermutigen mehr Angebote zu schaffen. Der Integrationsrat der Stadt Köln steht mit Rat und Tat für den Ausbau dieses Programms zur Verfügung. Viele Eltern wissen um die Vorteile von früher Mehrsprachigkeit und kennen die Bedeutung ihrer Herkunftssprachen und Herkunftskulturen für die Entwicklung ihrer Kinder. Der Europarat fordert seit langem, dass alle Europäerinnen und Europäer neben der Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen. Hier in Köln haben wir die Möglichkeit, diese Forderung zu verwirklichen. Wir sollten daher die Pläne für weitere mehrsprachige Kitas so bald wie möglich in die Tat umsetzen.

sehr positiv, so dass einem Start des Modellprojektes im November 2010 nichts im Wege stand. Lediglich eine – in der Teufelsbergstraße geplante – Gruppe mit einem deutsch-polnischen Angebot konnte aufgrund der Widerstände in der polnischen Elternschaft leider nicht starten.

Auch in der Kita gab es Bedenken hinsichtlich des Projekts. Die herkunftssprachlichen Erzieherinnen, die ihre Ausbildung in der deutschen Sprache absolviert und bislang ausschließlich mit deutschen Materialien gearbeitet hatten, waren unsicher, ob sie den Kita-Alltag durchgehend in der anderen Sprache würden bewältigen können. Wegen der Unsicherheiten auf Seiten der Eltern und der Erzieherinnen wurde für das Projekt eine Probezeit vereinbart, nach der eine Entscheidung über die Fortführung des Projekts stattfinden sollte.

In den beiden Kitas wird nach dem Immersionsprinzip gearbeitet, das heißt, die Kinder bekommen ein „Sprachbad“, das konsequent angewandt wird: eine Erzieherin, eine Sprache. In der zweisprachigen Gruppe spricht eine Erzieherin durchgängig die andere Sprache, also Türkisch bzw. Russisch, während zwei andere Erzieherinnen durchgängig Deutsch sprechen. Die „Arbeits- und Verkehrssprache“ in den Kindertageseinrichtungen bleibt Deutsch. Selbstverständlich findet weiterhin eine Sprachförderung in der deutschen Sprache mit den Kindern statt, denen Sprachförderbedarf im Rahmen des

Sprachstandsfeststellungsverfahrens nach § 36 Abs. 2 Schulgesetz bescheinigt wurde.

Beide Einrichtungen wurden kontinuierlich vom Jugendamt begleitet und insbesondere in der Elternarbeit unterstützt. Regelmäßig alle vier bis fünf Monate fanden Elternabende statt, in denen Zeit für Fragen ist. Schnell war dabei klar, dass die Kinder durch die zweisprachige Betreuung keine Nachteile beim Deutschlernen haben, und dass das Projekt fortgeführt werden soll.

Die Erzieherinnen bekamen durch das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration finanzierte „Sprachcoaches“ in Türkisch und Russisch, die auch Reime, Aktivitäten und Spiele besorgen konnten. Darüber hinaus stand den beiden Kitas bei Bedarf eine Diplom-Sprachheilpädagogin als „Personal Coach“ zur Seite. Zu ihren Aufgaben zählen neben der Vermittlung von Informationen zu Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit auch die Supervision und die Beratung. Die Kosten für das Modellprojekt (notwendiges bilinguales Spiel- und Beschäftigungsmaterial und die Sprachheilpädagogin) werden aus den Sachmitteln der Landesmittel für die Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen bestritten. Diese Sachmittel wurden in den vergangenen Jahren ebenfalls für Modellprojekte und zusätzliche Fortbildungen zur Sprachförderung verwendet (z.B. Kikus München, Language Route, Sprachkonzept des Deutschen Jugend Institut München).

Im Jahr 2012 kann man für das Projekt eine

positive Zwischenbilanz ziehen. Alle Kinder haben sich altersentsprechend weiterentwickelt. In beiden Modelleinrichtungen können Erfolge festgehalten werden, die sich mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen decken. Die gesamtstädtische Konzeption für die pädagogische Arbeit in den Tageseinrichtungen gilt natürlich für diese Kitas weiterhin. Es gibt auch keine personellen Veränderungen in den Kindertageseinrichtungen. Es wird mit den vorhandenen personellen Ressourcen und Herkunftssprachen gearbeitet. Die Umstellung auf eine mehrsprachige Kindertageseinrichtung muss eine Ent- und darf keinesfalls eine Belastung für das pädagogische Personal bedeuten.

Der Abschlussbericht über das Projekt soll Ende 2012 erscheinen. Er wird zeigen, ob und unter welchen Rahmenbedingungen der Ausbau weiterer bilingualer Angebote in städtischen Kindergärten möglich ist. ▲

info

Kontakt

Anja Kolb-Bastigkeit
Abteilung Tageseinrichtung
und Tagesbetreuung für
Kinder

Amt für Kinder, Jugend
und Familie
Stadt Köln

Ottmar-Pohl-Platz 1
51103 Köln

anja.kolb-bastigkeit@stadt-koeln.de





Sprachliche Bildung an Kölner Grundschulen

von Margarita v. Westphalen-Granitzka

Internationale Klasse Kath. Grundschule Zugweg Köln, Herkunftssprache Italienisch 1969

Das Schulamt für die Stadt Köln misst der sprachlichen Bildung an Grundschulen schon seit vielen Jahren eine besondere Bedeutung zu. Dabei geht es ebenso um die Förderung der deutschen Sprache wie um die Einbeziehung der Herkunftssprachen der Kinder. Schon in den Sechziger Jahren gab es sogenannte Internationale Klassen für Kinder aus einzelnen Sprachräumen. Damals waren es vor allem die Länder, mit denen Deutschland Anwerbeabkommen geschlossen hatte. Heute wird der Unterricht durch den sogenannten Herkunftssprachenerlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW geregelt. Aktuell werden in Nordrhein-Westfalen 16 Sprachen als Herkunftssprachen unterrichtet, in Köln sind es zurzeit 13 an über 100 Schulen der Primar- und Sekundarstufe. Der Unterricht findet meist am Nachmittag statt, und er ist freiwillig. Die Teilnahme am Unterricht wird im Zeugnis bescheinigt, der Sprachstand wird am Ende der zehnten Klasse geprüft und benotet.

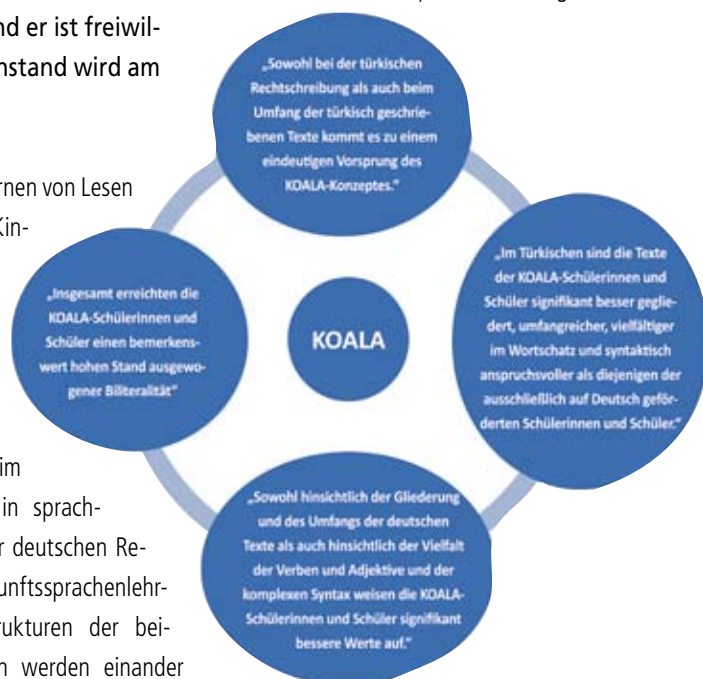
Was Köln von anderen Städten unterscheidet, ist neben der Vielzahl der Sprachen vor allem die Tatsache, dass in zahlreichen Schulen der Herkunftssprachliche Unterricht mit dem Regelunterricht systematisch verzahnt wird. Dieser Verzahnung liegen zwei Konzepte zugrunde: Das Koordinierte Lernen (Koala Köln) und das Bilinguale Lernen.

Koala Köln

Dieses Konzept findet seit Ende der Neunziger Jahre Anwendung, zurzeit an elf Grundschulen mit der Sprache Türkisch und an einer zusätzlich

auch mit Russisch. Beim Erlernen von Lesen und Schreiben werden die Kinder mit der jeweiligen Herkunftssprache in drei Wochenstunden Herkunftssprachlichem Unterricht sowie in zwei bis drei Wochenstunden gemeinsam im gesamten Klassenverband in sprachsensiblen Unterricht mit der deutschen Regelkraft und der Herkunftssprachenlehrkraft unterrichtet. Die Strukturen der beiden und weiterer Sprachen werden einander

gegenübergestellt, wobei sich zahlreiche Gelegenheiten für Vergleiche auf der praktischen und auf der Meta-Ebene ergeben. Diese Unterrichtsform ermutigt alle Kinder, über ihre eventuell vorhandene Mehrsprachigkeit oder ihr Verhältnis zur deutschen Sprache zu reflektieren und dies aktiv in den Unterricht einzubringen. Die Kinder gehen bewusster mit Sprache um. Ihre Sprachlernstrategien werden



so erweitert, und das Interesse und die Freude am Sprachenlernen wird geweckt. Auch interkulturelles Lernen spielt dabei eine große Rolle. Insgesamt gehen die Kinder offener und respektvoller mit sprachlicher und kultureller Vielfalt um. Der Erfolg dieses Programms wurde gerade durch eine wissenschaftliche Studie von Professor Hans Reich nachgewiesen (siehe Abbildung).

Bilinguales Lernen

2001 fing die erste Grundschule in Köln mit dem bilingualen Lernen in Deutsch-Italienisch an, inzwischen arbeiten zwölf Schulen nach diesem Konzept, und zwar mit den Kombinationen Deutsch-Englisch, Deutsch-Französisch, Deutsch-Italienisch, Deutsch-Spanisch und Deutsch-Türkisch. Im bilingualen Unterricht werden alle Kinder einer Klasse in zwei Sprachen unterrichtet, und zwar indem Teile mancher Unterrichtsfächer in der Fremd- bzw. Herkunftssprache erteilt werden. Parallel dazu wird diese Sprache in der Regel mit fünf Wochenstunden auch als eigenes Fach angeboten. Der Sachunterricht wird in Doppelbesetzung mit einer deutschsprachigen Lehrkraft und einer Lehrkraft der entsprechenden anderen Sprache erteilt. Bei der Auswahl der Themen werden jeweils beide Sprachen und Kulturen berücksichtigt. Der Sprachunterricht erfolgt in halber Klassenstärke: Während eine Gruppe Deutsch lernt, hat die andere Gruppe den Unterricht der jeweils anderen Sprache. Bei diesem Konzept haben die zweisprachigen Kinder die Möglichkeit, ihre Herkunftssprache zu vertiefen und auszubauen. Die einsprachigen Kinder, die nur Deutsch sprechen, profitieren davon, schon sehr früh eine Fremdsprache intensiv zu erlernen. Auch dieses Konzept wurde wissenschaftlich ausgewertet, die Effektivität konnte Professor Hans-Joachim Roth nachweisen (siehe Abbildung). Die Stadt Köln hat zur Würdigung von Schulen mit besonderen Programmen zur Unterstützung der natürlichen Mehrsprachigkeit 2009 den „Verband Kölner Europäischer Grundschulen“ gegründet, dem zurzeit zehn Schulen angehören. Schulträger und Schulaufsicht arbeiten in diesem Zusammenhang gemeinsam an der Anerkennung und Förderung der Sprachen von „Neu-Kölnern und Neu-Kölnern“.



Ein drittes Konzept zur Sprachbildung an Kölner Schulen bezieht sich auf das Erlernen der deutschen Sprache. Die sprachliche Heterogenität der Klassen hat in den vergangenen Jahrzehnten immens zugenommen. Bei vielen Kindern ist mit dem Eintritt in die Grundschule der Kenntnisstand der deutschen Sprache nicht altersgemäß. Dies betrifft sowohl die Kinder mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch als auch die einsprachigen, und es erfordert neue didaktische Konzepte für die Lehrkräfte aller Fächer. Aus diesem Grund hat die Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln gemeinsam mit dem Schulamt für die Stadt Köln das Programm „DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“ entwickelt.

DemeK

Im Schuljahr 2006/2007 haben die ersten Grundschulen in Köln mit diesem Programm begonnen, aktuell arbeiten 53 Grundschulen danach. DemeK ist ein integratives Konzept: für alle Kinder, für den gesamten Deutschunterricht und für alle Fächer. Es verbindet grammatisches und literarisches Lernen, wobei der Schwerpunkt auf den Erwerb der gehobenen Bildungssprache, auf die sogenannte konzeptionelle Schriftlichkeit gelegt wird. Im Rahmen der individuellen Förderung schafft das Programm für jede Schülerin und

jeden Schüler einen auf sie bzw. ihn abgestimmten Lernzuwachs. Dass eine Schule zur „DemeK-Schule“ wird, entscheidet die Lehrerkonferenz, denn die Entscheidung betrifft das gesamte Kollegium und erfordert die Teilnahme an einer dreijährigen praxisorientierten Fortbildung mit Coaching.

Koala, Bilinguales Lernen und DemeK haben sich in den letzten zehn Jahren in Köln etabliert. Ihr Erfolg ist nur durch das große Engagement vieler möglich geworden. Vor allem sind die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer zu erwähnen, die mit großer Überzeugung und viel Leidenschaft nachhaltig den Unterricht verändert haben. Heute werden es in Köln immer mehr Schulen, die sich für diese Programme interessieren. Sie dienen als Anregungen für den gesamten Regierungsbezirk und für das Land NRW. ▲

info

Kontakt

SAD'in Margarita v.
Westphalen-Grantzka
Schulamt für die Stadt Köln
Willy-Brandt-Platz 3
50679 Köln
margarita.vonwestphalen-
grantzka@stadt-koeln.de





Ferenschule – hier lernen nicht nur die Kinder

von Rosella Benati

Fünf Kölner Grundschulen aus dem Rechtsrheinischen hatten in den diesjährigen Herbstferien für je 36 ihrer Kinder und je 13 Lehramtsstudierende ihre Tore geöffnet; sowohl das ZMI als auch das Projekt „Mülheim 2020“ unterstützten diese Aktion finanziell.

Pro Schule bildeten sich sechs Gruppen à sechs Kinder aus den ersten bis vierten Klassen. Je zwei studentische Förderkräfte, die sich im Tandem vorbereiteten, spielten und arbeiteten mit den Gruppen in der Zeit von 10 bis 16 Uhr. Anschließend tauschten sie sich über ihre Arbeit aus und bereiteten sich auf den nächsten Tag vor. Begleitet wurden die Studierenden während der zehn Tage von Kommilitoninnen und Kommilitonen mit Ferienschulerfahrung. Zwei dieser Begleiterinnen, Andrea Aretz und Shukrane Haziri, geben im Gespräch einen Einblick in diese besondere Art von Schularbeit.

► Rosella Benati: *Frau Aretz, Frau Haziri, Sie sind beide schon das zweite Mal an der Ferienschule beteiligt, dieses Mal als Begleiterinnen. Welche Aufgaben hatten Sie während der zehntägigen Ferienschule?*

Andrea Aretz: Wir waren an den zwei Schulen eingesetzt, die vom ZMI finanziell unterstützt worden sind, das waren die Grünebergschule in Kalk und die Gemeinschaftsgrundschule Lustheider Straße in Vingst. Unsere Aufgabe war es, die jeweils 12 Studentinnen

und Studenten sowohl in organisatorischer als auch in inhaltlicher Hinsicht zu begleiten. Da wir alle durch vorangegangene Praxisseminare und spezielle Workshops vorbereitet wurden, könnte man meinen, inhaltlich hätte es keine weiteren Fragen mehr geben müssen. Es hat sich aber in der Praxis gezeigt, dass im Laufe der zwei Wochen ab und an Unsicherheiten auftraten, die wir dann zusammen auszuräumen versucht haben. Frau Dr. Weinrich und Frau Lüth besuchten uns ja auch einige Male in den Schulen, da konnte auch noch einmal nachgefragt werden.

► **Rosella Benati:** *Dies war ja ein ganz anderes Arbeiten als im letzten Jahr, da haben Sie selbst eine Kindergruppe geleitet ...*

Shukrane Haziri: Ja, unsere Rolle hat sich im Vergleich zum vergangenen Jahr wesentlich geändert. Als angehende Lehrkräfte lernen wir ja, mit Kindern und Jugendlichen umzugehen. Nun mussten wir in erster Linie dafür sorgen, dass unsere Kommilitoninnen und Kommilitonen die Zeit und Ruhe hatten, sich ausschließlich auf die Arbeit mit den Kindern zu konzentrieren.

Es klingt vielleicht banal, aber es stellte sich heraus, dass zum Beispiel ein freundlicher Tagesbeginn mit Kaffee und Gebäck nicht unwichtig war. Sich gemeinsam auf den Tag einzustimmen und ihn später auf ähnliche Weise zu beenden, stärkte den Zusammenhalt.

Andrea Aretz: Um 10 Uhr kam ein Kind nicht zum gemeinsamen Auftaktspiel, ohne dass wir darüber eine vorherige Information bekommen hatten. Da haben wir die Familie kontaktiert. Oder wenn die Herausforderungen in einer Gruppe einmal besonders groß waren, versuchten wir zu helfen, indem wir für einen gewissen Zeitraum einem Kind eine Auszeit unter Aufsicht gönnten.

Anders als es im normalen Schulalltag möglich ist, konnten wir hier die Studierenden entlasten.

Wir sprangen auch ein, wenn ein Tandem aus Krankheitsgründen nicht komplett war.



Shukrane Haziri

Unsere Begleitung bestand ebenfalls darin, dass wir die gemeinsame Reflexion geleitet haben, nachdem die Kinder um 16 Uhr entlassen worden waren.

► **Rosella Benati:** *Die Reflexionsphase am Ende des Tages hat sich als wesentlicher Bestandteil der Ferienschule bewährt. Können Sie uns ein Beispiel geben, das die Bedeutung dieser Abschlussgespräche deutlich macht?*

Shukrane Haziri: Während einer dieser gemeinsamen Gespräche kam Folgendes heraus: Einer Studentin fiel auf, dass die Tandempartnerin zwei Jungen aus der Gruppe sehr viel öfter ermahnte als die anderen vier Kinder. Das Tandem besprach die Situation, aber die betreffende Studentin blieb bei der Ansicht, dass die Ermahnungen gerechtfertigt gewesen wären. In den darauf folgenden Tagen achtete sie jedoch ganz besonders auf ihr Verhalten diesen beiden Jungen gegenüber. Sie berichtete später, dass gerade die Tandemsituation und der zur Gewohnheit gewordene Austausch zu dieser Selbstbeobachtung geführt habe. Ihr kritisches Verhalten den beiden Kindern gegenüber wäre ihr wahrscheinlich sonst nicht aufgefallen.

Andrea Aretz: Im Team zu arbeiten ist eine große Chance, aber immer auch eine Herausforderung. Keinem fällt es leicht, immer positiv zu reagieren, wenn er auf seine Schwächen angesprochen wird. Doch jeder weiß, wie wichtig es ist, die Kritik so zu formulieren, dass der andere sie auch aufnehmen kann. Teamfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für den späteren Beruf als Lehrkraft. Wenn ich es nicht schaffe, mich mit den Kolleginnen und Kollegen über meine Arbeit auszutauschen, über meine Art und Weise zu unterrichten, würde ich auf Dauer ein Problem haben. Die Arbeit in der zeitlich begrenzten Ferienschule bietet eine wunderbare Gelegenheit, kollegiales Miteinander zu erleben und einzuüben. ▲

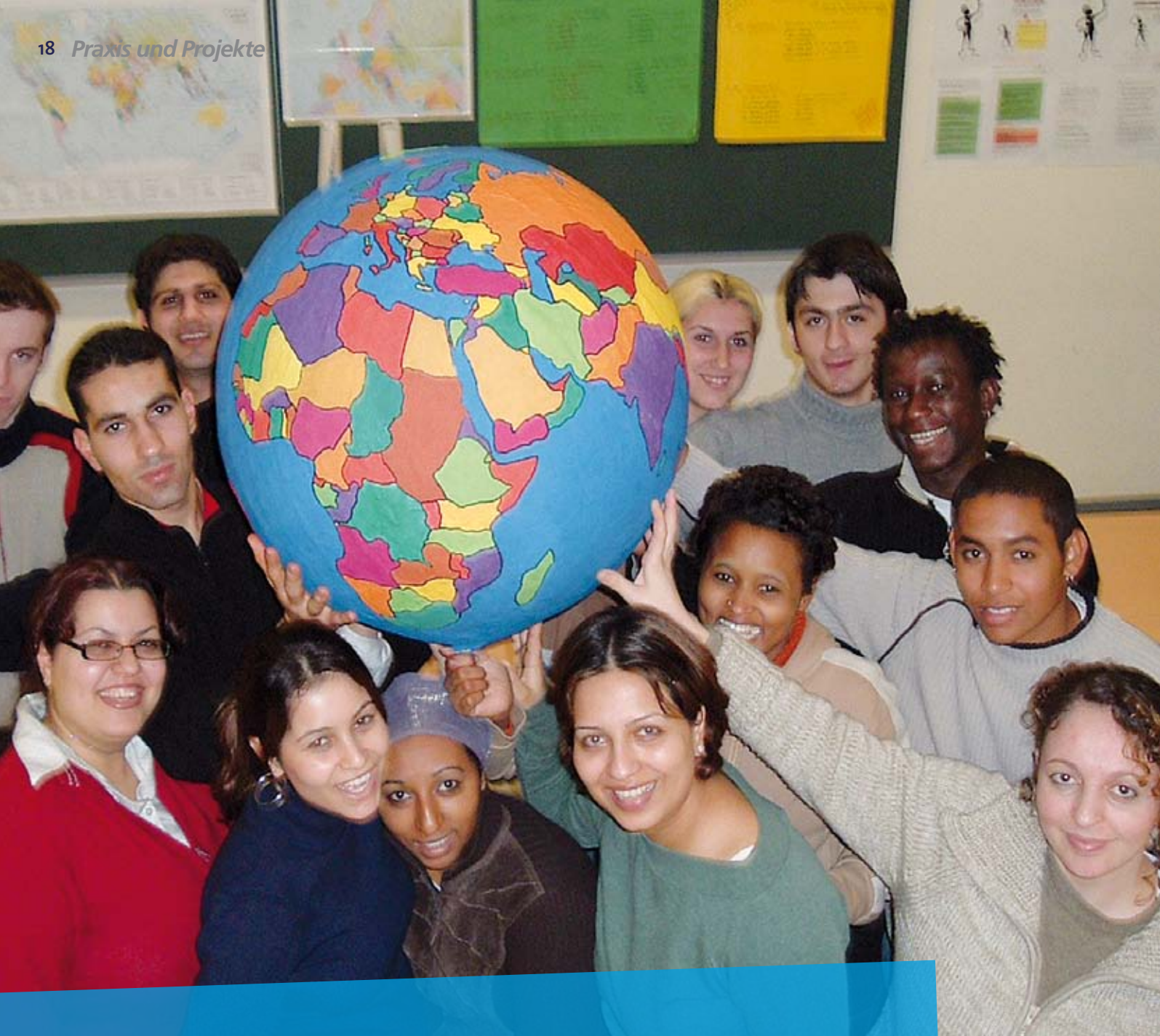
info

Kontakt

Rosella Benati
ZMI c/o RAA
Rheingasse 11
50676 Köln
rosella.benati@brk.nrw.de



ZMI
Zentrum für
Mehrsprachigkeit
und Integration Köln



Internationale Förderklassen an Kölner Berufskollegs

von Barbara Hofmann

Jedes Jahr reisen Tausende von jungen Migrantinnen und Migranten im Alter mindestens sechzehn Jahren nach Deutschland ein. Die Gründe für die Einreise sind vielfältig. Manche haben Familienangehörige hier und kommen im Rahmen der Familienzusammenführung. Andere kommen als Flüchtlinge aus Kriegs- und Krisengebieten oder stellen als politisch Verfolgte einen Antrag auf Asyl. Wieder andere kommen im Zuge der Freizügigkeit innerhalb Europas.

Zum Zeitpunkt ihrer Einreise sind die Jugendlichen in einem Lebensabschnitt, in dem die berufliche Perspektive im Mittelpunkt ihres Denkens und Handelns steht. Wie aber lässt sich das Ziel, eine qualifizierte berufliche Bildung anzustreben, erreichen?

Weil die Jugendlichen am Ende ihrer Vollzeitschulpflicht stehen, können sie in der Regel nicht an allgemeinbildenden Schulen aufgenommen werden. Da sie zudem nicht oder nur unzureichend Deutsch verstehen und sprechen, fehlen ihnen aber auch die Voraussetzungen, sich in weiterführenden Bildungsgängen schulisch oder beruflich qualifizieren zu können. Dabei kommt der Sprachförderung eine zentrale Bedeutung zu, wenn es um den Erwerb von Bildung im Allgemeinen geht. Allein die deutsche Sprachkompetenz reicht aber natürlich für den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nicht aus. Daher stellt die Vermittlung in Sprachkurse keine geeignete Alternative dar, wenn es um berufliche Bildung geht.

Für den Zugang dieser Jugendlichen zum Regelsystem sind in enger Kooperation von Bezirksregierung, Berufskollegs und Regionaler Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) Vorbereitungsklassen an Berufskollegs eingerichtet worden, die als Internationale Förderklassen (IFK) bezeichnet werden. Diese Internationalen Förderklassen an Berufskollegs fördern die Kompetenz der deutschen Sprache, verbessern die Allgemeinbildung und vermitteln berufliche Grundkenntnisse. Sie geben so den Jugendlichen Orientierung und Stabilität, verbessern ihre schulischen Qualifikationen und damit auch ihre beruflichen Lebensperspektiven.

Die Internationalen Förderklassen werden seit nahezu zwanzig Jahren angeboten und sind aufgrund ihrer erfolgreichen Arbeit aus dem Kölner Bildungsangebot nicht mehr wegzudenken.

Die Rechtsgrundlage zur Beschulung von Seiteneinsteigern bildet das Schulpflichtgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen, das auch die Berufsschulpflicht umfasst. In den Richtlinien werden die Lernvoraussetzungen, die Stundentafel und die Zielsetzungen des Bildungsganges sowie die bildungsdidaktische Umsetzung geregelt.

Die Internationalen Förderklassen bieten ein einjähriges vollzeitschulisches Angebot. Die Aufnahme der Jugendlichen erfolgt jeweils zu Beginn eines Schuljahres. In einer IFK werden durchschnittlich 19 Jugendliche beschult; der Besuch der IFK erfolgt auf freiwilliger Basis. Die Jugendlichen werden darauf vorbereitet, im Anschluss an den Besuch dieser Klasse weiterführende Bildungsgänge zu besuchen, z. B. das Berufsgrundschuljahr oder die Berufsfachschule, oder eine Berufsausbildung oder Berufstätigkeit aufzunehmen.

Die aktuellen politischen, wirtschaftlichen Entwicklungen und kriegerischen Auseinandersetzungen in der Welt spiegeln sich in der Zahl und in der Herkunft der Schüler/-innen in den IFK wider. Aktuell kommen die Jugendlichen aus 40 verschiedenen Ländern, vor allem aus Afghanistan, aus dem Irak, aus den Krisengebieten Afrikas sowie aus den (süd-)osteuropäischen Ländern.

Die meisten Jugendlichen sind auf der Suche nach einer Neuorientierung. Die im Herkunftsland begonnene Entwicklung und Lebensplanung muss in Deutschland im Spannungsfeld der verschiedenen Kulturen oder Rollenerwartungen fortgesetzt werden. Häufig verlieren die Jugendlichen ihre Selbstsicherheit. Viele leiden an Heimweh oder traumatischen Verlustererfahrungen. Dies beeinflusst ihre Lernmöglichkeiten. Hinzu kommen weitere Belastungen in Deutschland, wie z. B. die oft beengte Wohnsituation, die soziale Isolation oder der meist sehr erschwerte Zugang zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt, der viele in Abhängigkeit von staatlichen Leistungen bringt. Die Art des Aufenthaltsstatus und die sich daraus ergebenden Perspektiven sind vor allem dann von Bedeutung, wenn es im Anschluss an den Besuch der IFK um Möglichkeiten der beruflichen Integration geht. Ebenso heterogen wie die nationalen und kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler sind ihre Bildungsvoraussetzungen. Manche Jugendliche haben in

Hintergrund

Internationale Förderklassen an Berufskollegs – Fakten

Derzeit werden 194 Jugendliche und junge Erwachsene an neun Kölner Berufskollegs unterrichtet.

Die Bildungsziele sind:

- Erwerb und Vertiefung von Deutschkenntnissen einschließlich der Fachsprache
- Erwerb von beruflichen Grundkenntnissen in verschiedenen Berufsfeldern: Wirtschaft und Verwaltung, Metalltechnik, Holz- und Bautechnik, Körperpflege, Gesundheit, Elektrotechnik, Ernährung, Hauswirtschaft, Textiltechnik, Kfz-Technik und Informationstechnik
- Berufliche Orientierung
- Verbesserung der Allgemeinbildung

Die beteiligten Berufskollegs sind:

- Barbara-von-Sell-Berufskolleg
- Berufskolleg Deutzer Freiheit
- Berufskolleg Ehrenfeld
- Berufskolleg Humboldtstraße
- Berufskolleg Porz
- Berufskolleg Südstadt
- Berufskolleg Ulrepforte
- Nicolaus-August-Otto-Berufskolleg
- Werner-von-Siemens-Berufskolleg



ihrem Herkunftsland noch keine Abschlüsse erworben; einige blicken auf eine Schulzeit zurück, die durch Unterbrechungen und Störungen gekennzeichnet ist. Einige haben zwar lesen und schreiben gelernt, jedoch nicht auf der Basis des lateinischen Alphabets. Andere wiederum verfügen über einen Schulabschluss und können diesen in Deutschland anerkennen lassen. Die Erfahrung zeigt, dass die Jugendlichen, die eine Internationale Förderklasse besuchen, sich durch eine besonders hohe Bildungsmotivation auszeichnen.

Die schulische Förderung beinhaltet ein Höchstmaß an Differenzierung bezüglich der Lehr- und Unterrichtspläne, Arbeitsmaterialien, Lerngeschwindigkeit bzw. Einteilung der Klasse in verschiedene Niveaustufen, da die zuvor beschriebenen unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen dies erfordern. Um für jeden Schüler und jede Schülerin eine individuelle Förderung zu ermöglichen, hat es sich bewährt, in einem Eingangstest die Lernausgangslage zu erfassen. Dadurch können gleich zu Beginn eines Schuljahres differenzierte Maßnahmen entwickelt und Materialien eingesetzt werden, um die Klasse insgesamt adäquat zu fördern.

Da viele Jugendliche im Herkunftsland einen autoritären Unterrichtsstil kennengelernt haben und gewohnt waren, viel auswendig zu lernen und im Unterricht diszipliniert zu werden, sind grundlegende unterrichtsbezogene Sozialformen, Arbeitstechniken und Lernstrategien zu vermitteln, z. B. Projektarbeiten, Arbeiten mit Lernkarteien, sinnvolles Nachschlagen in Lexika und vieles mehr. Durch den berufstheoretischen und berufspraktischen Unterricht lernen die Schülerinnen und Schüler bestimmte Berufsfelder kennen und erwerben berufliche Grundkenntnisse. In Köln sind dies wahlweise die

Berufsfelder Wirtschaft und Verwaltung, Bau- und Holztechnik, Friseur, Ernährung, Hauswirtschaft, Gesundheit, Textiltechnik, Metalltechnik, Elektrotechnik, Kfz-Technik und Informationstechnik. Diese sind für die weitere Berufszielfindung von zentraler Bedeutung. Einen besonderen Stellenwert nimmt das dreiwöchige Betriebspraktikum zum Ende des ersten Schulhalbjahres ein. Hierauf werden die Jugendlichen fächerübergreifend intensiv vorbereitet.

In den Internationalen Förderklassen wird kein Schulabschluss vergeben. Es kann aber eine Empfehlung mit einer Prognose über den nächst erreichbaren schulischen Abschluss ausgesprochen werden. Diese berechtigt, den Abschluss in der folgenden Klasse im Regelsystem der Berufskollegs zu erwerben, z. B. den Sekundarabschluss I – Hauptschulabschluss nach Klasse 10 oder den Mittleren Schulabschluss im Berufsgrundschuljahr.

Für die schulische und berufliche Integration der Jugendlichen ist deren Biografie, sind aber auch die jeweiligen Lebensumstände von zentraler Bedeutung. Nur wenn diese im Lernprozess berücksichtigt werden, können die Jugendlichen erfolgreich die Internationale Förderklasse absolvieren und den Zugang zum Bildungssystem finden.

Für den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler ist sowohl die Wissensvermittlung als auch die sozialpädagogische Förderung von entscheidender Bedeutung. Die enge Kooperation der sozialpädagogischen Fachkräfte mit den Lehrpersonen bildet die Grundvoraussetzung für eine optimale Förderung. In der Praxis hat es sich bewährt, dass die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit in den Unterricht eingebunden sind. Schwerpunkte der

sozialpädagogischen Arbeit bilden die lebenspraktische Beratung, die Konfliktberatung/Krisenintervention, die Bildungsberatung, die Durchführung von Gruppenangeboten sowie die Unterstützung der Arbeit der Schulen. Diese Bereiche finden sich wieder im „sozialpädagogischen Fahrplan“, der – auf die Klasse und das Jahr abgestimmt – die zentralen Aktivitäten beinhaltet. Dazu gehören sowohl die kontinuierliche Einzelberatung der Jugendlichen als auch Gruppenangebote zu verschiedenen Themen, wie z. B. zur Berufszielfindung, zur Gewaltprävention, zur Gesundheitserziehung, das Feiern von Festen oder das Erstellen eines Lebensordners.

Durch das Zusammenwirken von Lehrerinnen und Lehrern einerseits und sozialpädagogischen Fachkräften andererseits gelingt es, die schulischen und beruflichen Startchancen für die meisten Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Die hohe Durchhaltequote ist ein messbarer Erfolg; beispielsweise haben im vergangenen Schuljahr lediglich zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler vorzeitig den Schulbesuch beendet. Die allermeisten Jugendlichen finden im Anschluss an die Internationale Förderklasse eine weiterführende schulische oder berufliche Perspektive. ▲

info

Kontakt

Barbara Hofmann

RAA

Rheingasse 11

50767 Köln

(0221) 221 29536

barbara.hofmann@stadt-koeln.de



Stadt und Land Ideen und Projekte aus der Region



Sprache entscheidet über Bildungserfolg

von Anna Kleiner

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln will die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Sprachförderbedarf langfristig verbessern
Schülerinnen und Schüler in deutschen Grundschulen lesen im Vergleich zu 45 anderen Staaten überdurchschnittlich gut. Das hat die im Dezember 2012 veröffentlichte Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) ergeben. Kein Grund zur Sorge also?

Ein Blick hinter die Durchschnittswerte verrät, dass sich Bildungspraxis, -verwaltung und -politik noch nicht entspannt zurücklehnen können. Fast ein Sechstel der Kinder, gut 15 Prozent, haben so große Schwächen beim Lesen, dass sie dem Unterricht auf der weiterführenden Schule

kaum folgen können. Nicht einmal die Hälfte der Kinder, die Sprachförderung benötigen, kommt auch in den Genuss einer solchen. Der Leistungsunterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund liegt weiterhin bei mehr als 30 Punkten – auch wenn Kinder mit

Zuwanderungsgeschichte leicht aufholen konnten. Und schließlich muss ein Grundschüler aus einem bildungsfernen Elternhaus im Lesetest 80 Punkte mehr erreichen als seine Klassenkameraden aus Akademikerfamilien, damit der Klassenlehrer die Empfehlung für das Gymnasium gibt – das entspricht einem ganzen Schuljahr.

Spätestens in der Grundschule also entscheidet sich, wie die Chancen auf einen späteren Schulabschluss stehen – und Sprachvermögen scheint ein Schlüssel für Bildungserfolg zu sein. Ein Großteil der Verantwortung lastet, vom Elternhaus einmal abgesehen, auf den Schultern der Lehrkräfte – sie müssen erkennen, wer Sprachförderung

Hintergrund**Prof. Dr. Axel Freimuth
Rektor der Universität zu Köln**

Die Universität zu Köln bietet ihren Studierenden ein großes Spektrum an Studiengängen: Alle unsere Studiengänge zielen auf ein exzellentes Bildungs- und Lehrangebot, das die Studierenden auf eine wissenschaftliche und/oder berufliche Karriere vorbereitet. Derzeit sind 21.000 Studierende (von insgesamt gut 35.000) allein in vier berufsorientierten Studiengängen eingeschrieben: Betriebswirtschaftslehre, Rechtswissenschaften, Medizin sowie Lehramt. Mit einem Studienangebot für Lehrämter aller Schulformen ist die Universität zu Köln eine der größten Einrichtungen für Lehrerbildung in Europa: Mehr als 9.500 Studierende werden hier tagtäglich auf ihre künftige Tätigkeit an den Schulen bestmöglich vorbereitet.

Der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers verändert sich ... Unsere Gesellschaft stellt neue Anforderungen an die Schulen. Deshalb hat die Universität zu Köln Maßnahmen ergriffen, um den individuellen Ausbildungsbedürfnissen ihrer Studierenden noch besser gerecht zu werden – insbesondere durch die Erprobung und Einführung neuartiger Konzepte zur forschungs- und berufsorientierten Ausbildung, durch die systematische Verschränkung von Fachwissenschaft mit pädagogischer Praxis; das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) leistet hier als zentrale Anlaufstelle für alle Fragen rund um die Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln einen wichtigen Beitrag.

Auf diese Weise haben wir in den vergangenen Jahren unsere Lehramtsausbildung innovativ auf die sich stetig verändernden Anforderungen der Praxis in den Schulen ausgerichtet: Nicht zuletzt durch die Gründung des bundesweit

einmaligen Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache reagieren die Stiftung Mercator und die Universität zu Köln gemeinsame auf den wachsenden Sprachförderbedarf in deutschen Schulen. Im Klassenraum von heute sprechen im Durchschnitt 30 % aller Kinder und Jugendlichen eine andere Erstsprache als Deutsch, in Ballungsgebieten liegt der Anteil sogar bei bis zu 65 %. Und der Sprachförderbedarf bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wächst weiter. Nicht nur das Beherrschen der deutschen Sprache in Wort und Schrift im Allgemeinen, sondern vor allem der in der Schule erforderlichen Bildungssprache im Besonderen ist eine wesentliche Voraussetzung für Bildungserfolg. Deshalb ist die Förderung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten eines jeden Kindes und Jugendlichen nach seinem individuellen Bedarf eine der wichtigsten Aufgaben des deutschen Bildungssystems.

Wir danken der Stiftung Mercator sehr für ihre Initiative. Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache soll bundesweit dazu beitragen, Lehrerinnen und Lehrer besser auf Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf vorzubereiten. Das Institut ist nach unserer Einschätzung in Köln am richtigen Standort angesiedelt – können wir doch wie beispielsweise mit dem ZMI im Bereich Sprachförderung vor allem bei der Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis auf eine lange, erfolgreiche Tradition verweisen, die sicher auch zum Erfolg des Mercator-Instituts an der Universität zu Köln beitragen wird.

benötigt, wie diese aussehen kann und sie zusätzlich in den meisten Fällen auch selbst leisten. 70 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer unterrichten Kinder mit Sprachförderbedarf – zwei Drittel von ihnen fühlen sich gar nicht oder schlecht auf dem Umgang mit heterogenen Klassen vorbereitet. Das ergab eine Umfrage des Meinungsforschungsinstituts IPSOS, die im Juni 2012 offiziell vorgestellt wurde.

Die Studie hatte das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in Auftrag gegeben, das, initiiert und gefördert von der Stiftung Mercator, im Mai 2012 an der Universität zu Köln seine Arbeit aufgenommen hat. Michael Becker-Mrotzek, Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik, leitet das Institut: „Wir haben uns zum Ziel gesetzt, die Bildungs- und Zukunftschancen von benachteiligten Kindern und Jugendlichen langfristig zu verbessern.“ Das Institut konzentriert sich auf drei Handlungsfelder: Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung,

Forschung sowie Qualifizierung von Schlüsselpersonen in der Lehrerbildung.

**Deutsch als Zweitsprache
in der Lehrerbildung**

Bisher gibt es in nur wenigen Bundesländern verpflichtende Vorlesungen oder Seminare zu Deutsch als Zweitsprache für Lehramtsstudierende. Guter Unterricht jedoch braucht qualifizierte Lehrkräfte: Sie müssen dafür ausgebildet werden, den Sprachförderbedarf ihrer Schülerinnen und Schüler zu erkennen und sie individuell zu fördern. Derzeit entwickelt das Mercator-Institut ein Förder- und Beratungsprogramm für Bundesländer, die Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung verankern wollen. Damit unterstützt es in den nächsten Jahren zwei Bundesländer, d. h. Universitäten des jeweiligen Landes in Abstimmung mit den zuständigen Ministerien, dabei, Sprachfördermodule in die Lehrerbildung zu integrieren.

In Nordrhein-Westfalen sieht das Lehrerbildungsgesetz schon seit 2009 vor, dass alle Lehramtsstudenten Veranstaltungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache belegen. Der Weg vom Gesetz in die Praxis ist komplex: Universitäten müssen personelle und finanzielle Ressourcen aushandeln, Fachdidaktiken übergreifend zusammenarbeiten, konkrete Lehreinheiten konzipieren, erproben und in die Studienordnungen integrieren. Das Mercator-Institut berät und unterstützt Universitäten und Landesministerien über die geförderten Projekte hinaus. In Köln etwa arbeitet das Institut im Fachverbund Deutsch als Zweitsprache bei der Konzeption des Praxissemesters im Lehramtsmaster mit.

Forschung stärken

Noch gibt es wenig gesicherte Erkenntnisse darüber, wie Sprachdiagnostik und -förderung gelingen – und welche Wirkung Sprachfördermaßnahmen haben, die Kitas, Grund- und



weiterführende Schulen bereits einsetzen. „Die wenigen deutschen Studien, die es in diesem Bereich gibt, zeigen, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder kaum verbessert haben. Das Ergebnis ist ernüchternd, weil viel Geld in solche Fördermaßnahmen gesteckt wird“, so Becker-Mrotzek. Mit einem Förderprogramm unterstützt das Mercator-Institut Forschungsvorhaben, die auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse praxisnahe Lösungen entwickeln, wie Sprachförderung gelingen kann. In interdisziplinären Verbundprojekten arbeiten Bildungsforscher aus der Fachdidaktik, Psychologie und Pädagogik gemeinsam an Vorhaben. Die Ausschreibungen starten Anfang 2013.

Schlüsselpersonen in Lehre und Lehrerfortbildung qualifizieren

Wenn Deutsch als Zweitsprache zukünftig im Studienverlauf aller angehenden Lehrerinnen und Lehrer eine Rolle spielen soll, braucht es

zusätzliche Fachkräfte für die Lehre an der Hochschule. Und mit dem Staatsexamen oder Master ist der Lernprozess nicht vorbei: Fortbildungen, Beratungen, Hospitationen und der Austausch mit anderen Lehrkräften sorgen erst dafür, dass auch der Unterricht sich verändert und mehr Chancen für Schülerinnen und Schüler bietet. Professor Becker-Mrotzek: „Den pädagogischen Fachkräften wird meist in sehr kurzer Zeit ein komplexes theoretisches Konstrukt vermittelt, anschließend überprüft man aber nicht mehr, wie sie die Theorie umsetzen.“ Das Institut will Initiativen unterstützen, entwickeln und vernetzen, die Schlüsselpersonen in der Lehre und der Lehrerfortbildung qualifizieren. Die Stiftung Mercator unterstützt das Gesamtprogramm bis 2016 mit 13 Millionen Euro. „Durch das Institut bekommen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache eine noch größere Relevanz. Die wollen wir nutzen, um in den nächsten Jahren wirklich Wirkung zu erzielen, in

der Praxis, der Verwaltung und der Politik“, so Becker-Mrotzek. ▲

Weitere Informationen unter:

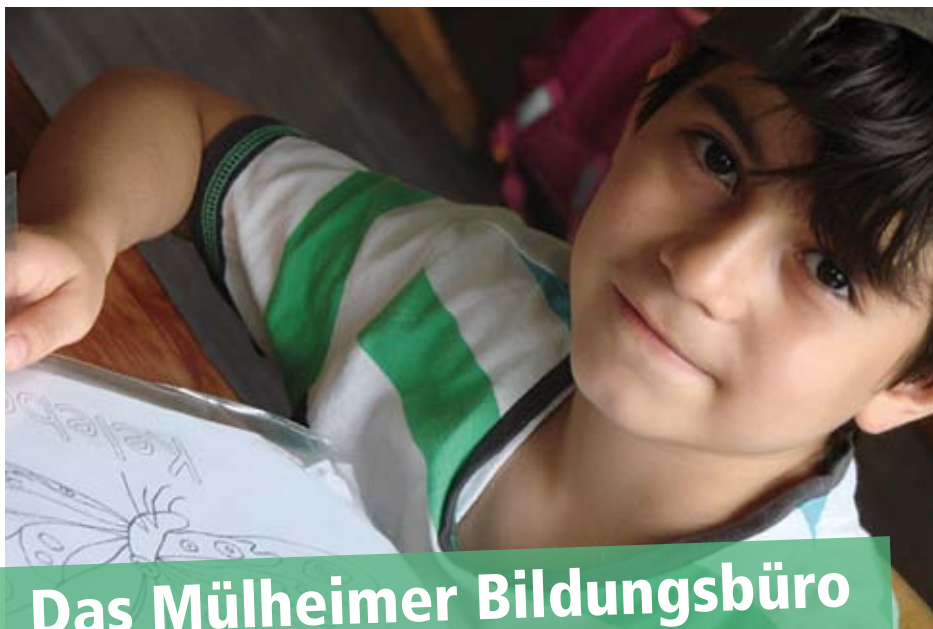
www.mercator-institut-sprachfoerderung.de

info

Kontakt

Anna Kleiner
Mercator-Institut für
Sprachförderung und
Deutsch als Zweitsprache
Universität zu Köln
Triforum
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln
anna.kleiner@mercator.uni-koeln.de





Das Mülheimer Bildungsbüro

von Thomas Jaitner



Mit einer Vollversammlung aller 24 Schulen des Programmgebiets begann am 11. Januar 2012 im Bezirksrathaus Mülheim die gemeinsame Arbeit im Bereich Bildung des Programms Mülheim 2020. Zur Erinnerung: Das Programmgebiet aus den Stadtteilen Mülheim, Buchheim und Buchforst ist ein besonders benachteiligtes Gebiet. Das „MONITORING STADTENTWICKLUNG KÖLN – Beobachtung von Lebenslagen und Stadträumen in Köln“ identifiziert besonders benachteiligte Stadtteile, wobei unter Benachteiligung ein eng verknüpftes Bündel aus unterschiedlichen Bereichen zu verstehen ist: Das Monitoring spricht von wirtschaftlicher, politisch-kultureller, gesundheitlicher und Bildungsbenachteiligung. Zwischen 2005 und 2009 haben sich die einzelnen Kölner Stadtteile weiter auseinanderentwickelt, dabei steht das Programmgebiet auf der Verliererseite.

Es ist deshalb folgerichtig, dass das Programm Mülheim 2020 versucht, das Problem von verschiedenen Seiten her anzupacken. Es geht nicht nur um die Verbesserung der Schulerfolge, sondern auch um die Bereiche soziale Ökonomie und Stadtentwicklung. Zusätzliche Mittel stehen bereit mit Unterstützung der Europäischen Union und des Landes NRW.

Die Schulen im Programmgebiet haben es vor allem mit einer Schülerschaft zu tun, die grobenteils aus bildungsfernen Familien kommt oder Deutsch als Zweitsprache lernt. Damit stehen sie vor besonderen Herausforderungen: Sie müssen gezielte Anstrengungen

unternehmen, um alle Kinder und Jugendlichen zu integrieren und ihnen zu guten Lernleistungen zu verhelfen. Viele Schulen lösen diese Aufgaben mit großem Engagement. Aber die Rahmenbedingungen zeigen, dass spezifische Maßnahmen erforderlich sind. Dazu sind die Schulen auf zusätzliche fachliche und finanzielle Unterstützung angewiesen.

Worin bestehen nun die Angebote an die Schulen? Anders gefragt: Welche Angebote brauchen speziell die Schülerinnen und Schüler in Mülheim?

Im Mittelpunkt stehen Programme zur Unterrichtsentwicklung. Dabei geht es zum einen

um grundlegende Lernkompetenzen, die viele Kinder nicht in der familiären Sozialisation mitbekommen. Zum anderen spielen die sprachlichen Kompetenzen auf der Ebene der Bildungssprache (sowohl der deutschen Sprache als auch der nichtdeutschen Muttersprachen) eine Rolle. Schule muss einen Beitrag dazu leisten, die sprachliche Sozialisation nachzuholen, die viele Schülerinnen und Schüler nicht erlebt haben und die sich im gesamten Unterricht auswirkt. Fortbildungsprogramme zur Lernkompetenzentwicklung, zum Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen (DemeK) und zum zweisprachigen koordinierten Lernen (Koala) sollen die Lehrkräfte motivieren und noch besser in die Lage versetzen, angemessen mit ihren Klassen zu arbeiten.

Die Unterrichtsentwicklung steht auf tönernen Füßen, wenn sie nicht systematisch in der Schule organisiert wird. Deswegen stehen Programme zur Ausbildung bzw. Begleitung von schulischen Steuergruppen und ein spezielles Coaching des Kollegiums oder von Teilgruppen zur Verfügung.

Die Schulen erhalten zusätzliche Ressourcen. Dazu gehören sogenannte Lernhelfer an sechs Schulen, die einzelne Schülerinnen und Schüler oder kleinere Gruppen intensiv begleiten, zusätzliche Lehrerstellen für das sprachliche Lernen und finanzielle Mittel für themenbezogenes Fachmaterial.

Da die Schulen die vielfältigen Herausforderungen nicht alleine lösen können, ist eine ergänzende Unterstützung von außen notwendig. Dazu dienen Maßnahmen zur Elternmitwirkung und zum Einsatz von ehrenamtlichen Personen in der Schule. Von besonderer Bedeutung sind Sprachcamps in den Herbstferien an Grundschulen, die in Kooperation mit der Universität zu Köln durchgeführt werden. Organisierendes Zentrum ist das Mülheimer Bildungsbüro, das mitten im Programmgebiet in der Julius-Bau-Straße, Ecke Clevischer Ring, liegt. Die Geschäftsführung (Netzwerk Lernende Region), die pädagogische Leitung und die pädagogischen Mitarbeiterinnen haben die Aufgabe, die finanzielle Abwicklung zu organisieren und die Umsetzung der Programme zu begleiten. Dadurch entstehen schnelle

Wege, und den Schulen kann viel Koordinierungsaufwand abgenommen werden, der so arbeitsreich, aber auch so wichtig ist.

Auf den ersten Blick scheinen die Vorhaben nicht sehr aufregend neu zu sein. Alle Maßnahmen gab oder gibt es auch an anderer Stelle. Das Neue findet sich in einem anderen Sinne. Zum einen macht die Stadt Köln durch ihr Engagement besondere Unterstützungsmaßnahmen möglich, die es in dieser Zusammenstellung sonst nicht gibt. Außerdem gibt es die Möglichkeit, systematisch und konzentriert an den zentralen Aufgaben gemeinsam zu arbeiten, abgestimmt auf die Bedürfnisse der einzelnen Schulen.

Erste Erkenntnisse

Nach wenigen Monaten lassen sich erste Erkenntnisse aus der Arbeit des Mülheimer Bildungsbüros ziehen.

1.

Die systematische Unterstützung und die Aufmerksamkeit, die die Schulen erhalten, motivieren. Es gibt eine hohe Beteiligung an den einzelnen Programmpunkten. Ausnahmslos alle Schulen haben einen Kooperationsvertrag mit dem Mülheimer Bildungsbüro unterschrieben. 19 Schulen beteiligen sich an den verschiedenen Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung, mehrere arbeiten dabei gleichzeitig an zwei Schwerpunkten. 12 Schulen, die bislang keine Steuergruppe hatten, beteiligen sich an einer entsprechenden Qualifizierung, 14 Schulen nehmen an einem schulindividuellen Coaching teil. Ein Höhepunkt wird die Fachtagung „Lernen in Mülheim“ der Mülheimer Schulen am 27. Februar 2013 in der Mülheimer Stadthalle sein.

2.

Wenig Aufmerksamkeit findet bislang das zweisprachige koordinierte Lernen, d.h. das Erlernen der Herkunftssprachen auf dem Niveau der Bildungssprache in enger Verzahnung mit dem Regelunterricht. Das wäre aber besonders wichtig, weil dadurch das Erlernen der deutschen Sprache erleichtert und zudem gerade die Stärke der zweisprachig aufwachsenden Kinder in Mülheim berücksichtigt würde. In einem benachteiligten Stadtteil ist es

von Bedeutung, Stärken aufzugreifen. Mittlerweile hat sich eine Initiative „Türkisch an Mülheimer Kitas und Schulen“ gegründet, die die Eltern für diese Fragestellung gewinnen und mit den Schulen in den Dialog treten will. Dadurch soll der schulischen Mehrsprachigkeit ein neuer Impuls gegeben werden.

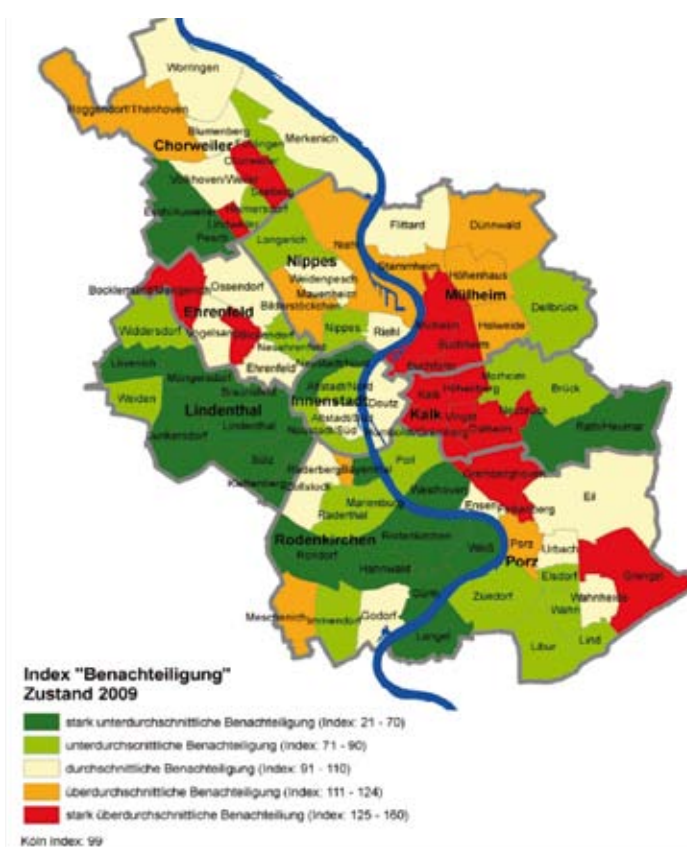
3.

Positiv ist die Vernetzung der Schulen untereinander um gemeinsame Fragestellungen. In Zukunft müsste in einem zweiten Schritt die Aufgabe in Angriff genommen

werden, neben der Mülheimer Schullandschaft auch die Mülheimer Bildungslandschaft zu etablieren, d.h. die Unterstützung der Schulen durch die zahlreichen Mülheimer Bildungseinrichtungen zu organisieren. Natürlich gibt es auf diesem Gebiet viele Erfahrungen, neu wäre ein systematischer Ansatz, der alle Bildungseinrichtungen und alle Schulen umfasst. Es gibt in Mülheim viele wertvolle und erfahrene Einrichtungen und Personen, die in Kombination mit den Schulen noch größere Wirksamkeit entwickeln könnten.

4.

Das Programm Mülheim 2020 endet im September 2014. Der Projektzeitraum von gut zweieinhalb Jahren ist natürlich viel zu kurz, um auf Dauer Arbeitsstrukturen in Mülheim zu schaffen, die eine langfristige Entwicklung der Schulen garantieren. Es wäre unverantwortlich, im September 2014 ein kurzes „Tschüss, das war's wohl!“ zu rufen. In besonders benachteiligten Stadtteilen sind vor Ort arbeitende, den einzelnen Schulen in ihrer nicht leichten Arbeit Aufmerksamkeit schenkende Bildungsbüros sinnvoll. Vorbild kann die Stadt



„MONITORING STADTENTWICKLUNG KÖLN - Beobachtung von Lebenslagen und Stadträumen in Köln“

München sein, die vier besonders benachteiligte Stadtteile identifiziert hat und dort sogenannte Bildungslokale unterhält. Das Mülheimer Bildungsbüro müsste als Pilotmaßnahme in Köln verstanden werden, denn es ist klar, dass es in unserer Stadt weitere Stadtteile mit erheblichen Problemen gibt, das erwähnte Monitoring stellt dazu alle Informationen bereit. Es muss dringend geprüft werden, welche Aufgabenbereiche für ein „Mülheimer Bildungsbüro plus“ unverzichtbar sind und wie diese finanziert werden können. ▲

info

Kontakt

Thomas Jaitner
Bezirksregierung
Zeughausstr. 2-10
50667 Köln
thomas.jaitner@brk.nrw.de





IKUS an der Katharina-Henoth-Gesamtschule

Ein Rückblick des Projektes IKUS aus der Sicht einer schulischen Tandempartnerin

von Hilal Günday

Gemeinsam mit Daniel Kober aus der Internationalen Jugendarbeit habe ich über einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren verschiedene Module geplant und durchgeführt. Den Auftakt bildete eine Lehrerfortbildung zum „Interkulturellen Lernen“, an der 25 Lehrkräfte und auch vier Schülerinnen teilnahmen. Vor allem das Einbeziehen dieser Schülerinnen brachte neue Blickwinkel und Themen in die Fortbildung hinein. Sie beschrieben aus ihrer Sicht kulturelle Unterschiede

bei der Wahrnehmung von sowohl von Lehrkräften als auch von Schülerinnen und Schülern, die den Lehrkräften bis dahin gar nicht bewusst waren. So fühlten sich einige von ihnen in ihrem Unterricht dadurch gestört, dass Schülerinnen und Schüler beispielsweise zum Naseputzen den Raum verließen, wohingegen diese dies aus Respekt vor den anderen machten. Ähnlich auch die Deutung der Lehrkräfte, dass Schülerinnen und Schüler, die ihnen nicht ins Auge sehen können,

etwas zu verbergen hätten. Dabei gilt es beispielsweise in der türkischen Kultur als überaus respektlos, wenn Jüngere älteren Menschen direkt in die Augen schauen.

Der im Weiteren durchgeführte Themenfindungsworkshop, an dem sich etwa 35 Lehrkräfte und genauso viele Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgangsstufen sechs bis 13 beteiligten, wurde dann sozusagen zum Selbstläufer. Die teilnehmenden Personen entwickelten mit größ-

Hintergrund

IKUS Neue Bildungsmodelle für mehr Toleranz und interkulturelles Verständnis an Schulen

14 Schulen im Regierungsbezirk Köln und Fachkräfte der Internationalen Jugendarbeit nahmen am im Sommer 2009 gestarteten IKUS Projekt teil: Ziel des 2012 ausgelaufenen Projekts ist es, neue Bildungsmodelle zu entwickeln, die den veränderten Lebenswirklichkeiten junger Menschen in einer globalen Gesellschaft Rechnung tragen. Die Grundidee ist durch die Bezirksregierung Köln, das Landesjugendamt, IJAB und Transfer e.V. entwickelt worden. Auf dieser Basis ist das Kooperationsprojekt IKUS – Interkulturelles Lernfeld Schule – entstanden. IKUS wurde von IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. – koordiniert. Eine Steuergruppe aus Vertretern des BMFSFJ, der Bezirksregierung Köln, dem Landesjugendamt Rheinland, transfer e.V. und dem Arbeitskreis gemeinnütziger Jugendaustauschorganisationen (AJA) unterstützte und beriet die Koordinierungsstelle. Das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) förderte für das Projekt „JIVE“ die Ausbildung von Lehrkräften, die zukünftig als fachliche Experten den teilnehmenden Schulen zur Verfügung stehen.

„Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule“ – Publikation: „Interkulturelles Lernfeld Schule“

Die Publikation stellt Eindrücke und Ergebnisse des dreijährigen Pilotprojekts „Interkulturelles Lernfeld Schule“ (IKUS) vor und möchte Akteuren in internationaler Jugendarbeit und Schule Impulse für die eigene Arbeit liefern und zur Nachahmung anregen. IKUS war das bundesweit erste Modellprojekt, das eine erfolgreiche Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule ermöglichte und neue Modelle der Zusammenarbeit und neue Formen der interkulturellen Kompetenzvermittlung für verschiedene Schulformen entwickelte, umsetzte und wissenschaftlich erforschte. Wichtig war dabei die Kooperation mit allen Schulformen – von der Förderschule bis zum Gymnasium. Zu dieser Publikation ist auch eine CD-ROM mit einer Materialsammlung beigelegt, die aus den im Projekt entwickelten und erprobten Lehr-Lern-Modulen besteht. Sie soll allen, die Schule als interkulturelles Lernfeld entdecken und weiterentwickeln wollen, nicht nur als motivierende Anregung dienen, sondern auch das erforderliche Handwerkszeug liefern.

► <http://bit.ly/ikus-heft>

tem Engagement Ideen für eine Traumschule, an der sich ALLE wohl- und verstanden fühlen. Schon der Austausch dieser Ideen führte dazu, dass sich vor allem die Schülerinnen und Schüler in dem, was sie an kulturellem Wissen mitbringen, respektiert fühlten.

Viele dieser Ideen konnten wir im Folgenden als Tandem in Modulen umsetzen. Genannt sei hier beispielhaft die jahrgangsübergreifende AG „Interkulturelle Begegnungen“ unter Leitung der Kollegin Renate Klepzig. Hier wurden verschiedene kulturelle und religiöse Stätten unter dem Fokus der Gemeinsamkeiten, wie z.B. die Architektur romanischer Kirchen und Moscheen unter der Thematik „die islamische Kuppel“, besprochen. Nicht zuletzt durch die Visualisierung der Ergebnisse in der Schule entstand ein offener Austausch über Religionen in der gesamten Schulgemeinschaft.

Besonders interessant war die Fahrt mit einer gemischten Schülergruppe in die Türkei, in der diese in Gastfamilien untergebracht wurden und

vor Ort eine Privatschule besuchten. Hier trafen ganz andere Welten aufeinander: Unsere Kölner Schülerinnen und Schüler auf Mitglieder der „upper-class“, unsere aus eher bildungsfernen Familien stammenden Jugendlichen auf Akademiker, unsere aus eher konservativ-religiösen Familien stammenden türkischen Kinder auf westlich-orientierte Laizisten. So wurden in dieser Woche vor allem die türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler Kulturbotschafter ganz eigener Art! Auch sei die interkulturelle Klassenfahrt der 8B nach Rudolstadt genannt. Über erlebnispädagogische Aktionen wurde hier die Auseinandersetzung mit der Vielfalt und dem Potenzial der Klassengemeinschaft angeregt. Zudem nahmen acht Schülerinnen und Schüler an dem Pilot-Verfahren des „Kompetenznachweises Interkulturell“ teil, der ihnen kurz danach schon bei den Bewerbungen auf ihre gewünschte Praktikumsstelle förderlich war.

Rückblickend sind durch IKUS mögliche Vorbehalte der Lehrkräfte gegenüber den ihnen anver-

trauten Schülerinnen und Schüler und auch umgekehrt aufgebrochen worden, so dass der Umgang miteinander nun viel offener als zuvor ist. Das Fazit lautet: Eine Schule bzw. Gemeinschaft, bei der die Hälfte der Schülerinnen und Schüler und ein Viertel der Lehrkräfte einen Migrationshintergrund hat, funktioniert nur dann, wenn sie sich auf Augenhöhe und ehrlich miteinander auseinandersetzt. ▲

info

Kontakt

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





Rede von Anton Rütten

Leiter der Abteilung Integration im Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
anlässlich der Veranstaltung „Mehrsprachigkeit im Gespräch“
am 25.10.2012

Sehr geehrte Frau Bürgermeisterin Scho-Antwerpes,
sehr geehrter Herr Keltek,
sehr geehrte Herren Abgeordnete Ünal und Kossiski,
sehr geehrte Ratsfrau Schmerbach,
sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich darf Sie sehr herzlich von Minister Guntram Schneider grüßen. Er bedauert es sehr, dass er für heute aus dringenden Gründen absagen musste. Ich habe seine Vertretung sehr gerne übernommen.

Allerdings rede ich heute in der Vertretung weniger des Integrations-, sondern mehr des Arbeitsministers Schneider. Denn der Veranstalter hat in erster Linie um eine Bewertung der Mehrsprachigkeit aus arbeitsmarktpolitischer Sicht gebeten. Insofern profitiere ich heute von der Arbeit meiner Kolleginnen und Kollegen aus der Abteilung Arbeit und Qualifizierung unseres Hauses.

„Niemand darf wegen (...) seiner Sprache (...) benachteiligt oder bevorzugt werden.“ Dieser Gedanke ist in unserem Grundgesetz verankert. Im dortigen Artikel 3 heißt es vollständig: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder

politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“

Wir stellen aber im Alltag fest, dass die Realität leider anders aussieht und dass Sprache praktisch häufig zu Benachteiligungen führt. Zwar handelt es sich dabei in den allerseltensten Fällen um Akte gezielter, absichtlicher Diskriminierung. Aus der Sicht der Betroffenen aber hilft das wenig. Sie erfahren solche Benachteiligungen – ob intendiert oder nicht. Nun soll es heute nicht in erster Linie um Benachteiligung gehen, sondern um Potenziale.

Wir gehen auch nicht von der Anerkennung *der einen Sprache des* Einzelnen aus, sondern von der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit – also mindestens der Zweisprachigkeit von Individuen oder auch von Organisationen als Kollektiv von Individuen.

Schließlich reden wir weniger von der mangelnden Wertschätzung der universitär vermittelten Mehrsprachigkeit Hochqualifizierter. Denn in diesem Kontext wird mehrsprachig mit polyglott übersetzt, was einer akademischen Adellung gleichkommt.

Wir reden vielmehr von der natürlichen Mehrsprachigkeit, von der durch und in Familie und durch und in Nachbarschaft und sozialer Umgebung vermittelten Fähigkeit, sich in zwei oder mehr Sprachen im Alltag verständigen zu können.

Und diese natürliche Mehrsprachigkeit eignet vor allem Menschen mit Migrationshintergrund. Natürliche Mehrsprachigkeit als Zukunftspotenzial, als

in kultureller, sozialer und wirtschaftlicher Hinsicht relevante Ressource und nicht als Integrationshindernis zu verstehen – das ist heute unser Thema.

Beinahe ein Viertel der Bevölkerung in NRW hat einen Migrationshintergrund. Das sind 4,2 Millionen Menschen. Etwa so viele, wie Hamburg, Bremen und das Saarland zusammen als Gesamtbevölkerung haben. Und die allermeisten der Menschen mit Migrationshintergrund verfügen über das Potenzial der mehr oder weniger gepflegten natürlichen Mehrsprachigkeit. Das ist schon alleine aus quantitativer Sicht ein erhebliches Potenzial. Erst recht in einer alternden und schrumpfenden Gesellschaft, die im ökonomischen Wettstreit mit anderen Volkswirtschaften steht.

Allerdings zeigen die Zahlen ganz deutlich, dass die Mehrsprachigkeit dieser Gruppe auf dem Arbeitsmarkt kaum als Ressource verstanden, genutzt und gefördert wird. Denn die natürlichen Mehrsprachler sind bei der Arbeitsmarktintegration in hohem Umfang benachteiligt:

Ihre Erwerbstätigenquote liegt mehr als 20 Prozentpunkte unterhalb der Nicht-Migrantinnen, sie arbeiten deutlich häufiger in schlechtbezahlten und schlecht abgesicherten Beschäftigungsverhältnissen und die Erwerbslosenquote ist doppelt so hoch.

Dabei rühmen wir uns Exportweltmeister zu sein. Da sollte Mehrsprachigkeit doch einen Wettbewerbsvorteil auf dem Arbeitsmarkt darstellen. Mit etwa zwei Millionen Muttersprachlern ist Türkisch am stärksten vertreten. Deutschland ist der wichtigste Handelspartner der Türkei und der größte Lieferant von Industrie- und Investitionsgütern. Da müsste man doch meinen, dass mehrsprachige Beschäftigte händeringend gesucht werden. Ähnliches gilt für russische, polnische, arabische Muttersprachler oder auch Muttersprachler aus afrikanischen Sprachgebieten. Offensichtlich beherzigt heute niemand mehr die alte Kaufmannsweisheit: „Willst Du etwas verkaufen, sprich am besten die Sprache deines Kunden.“

Aber es ist wissenschaftlich nachgewiesen. Die zur Zweitsprache zusätzliche Beherrschung der Muttersprache bringt auf dem Arbeitsmarkt offenbar nicht sehr viel.

Unter den Arbeitsuchenden im SGB II haben Migrantinnen und Migranten besondere Schwierigkeiten bei der Integration in den Arbeitsmarkt. In NRW liegt ihr Anteil bei rund 27 %. Einen ähnlich hohen Migrantenanteil weisen bundesweit lediglich die Stadtstaaten auf.

Dies macht deutlich, dass Migranten bei uns in Nordrhein-Westfalen einen wesentlichen Teil des noch nicht ausgeschöpften Beschäftigungspotenzials darstellen. Diese Menschen verstärkt in den Arbeitsmarkt zu integrieren ist aber nicht nur eine ökonomische Frage. Die berufliche Integration ist Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe von Zuwanderern. Gerade wegen ihres hohen Anteils an den Langzeitarbeitslosen ist sie darüber hinaus ein wichtiger Beitrag zur Bekämpfung von Armut und Ausgrenzung in NRW.

Den wichtigsten Schlüssel zum Arbeitsmarkt bilden schulische und berufliche Qualifikationen. Dies gilt grundsätzlich für alle Menschen, die eine berufliche Tätigkeit anstreben. Für die sehr heterogene Personengruppe der Migranten im Regelkreis des SGB II – also im Bereich der Grundsicherung für Arbeitsuchende – gilt jedoch in ganz besonderem Maße, dass schulische und berufliche Qualifikationen – aus den unterschiedlichsten Gründen – häufig nur begrenzt vorhanden sind.

Die meisten Menschen mit Migrationshintergrund sind noch immer Bildungsbenachteiligte. Für diese Tatsache sind viele Faktoren verantwortlich – aber Defizite im Deutschen sind wohl der meistgenannte.

Insofern müssen wir uns im Klaren darüber sein, dass wir in die Kompetenzen der Betroffenen investieren müssen, damit sie Zugang zum Arbeitsmarkt finden. Und dabei muss – dass sagen die allermeisten Wissenschaftsexperten – die Familiensprache als Potenzial und Chance und nicht, wie das noch meist in der Praxis geschieht, als Hindernis gesehen werden.

Gerade auch dann, wenn die Perspektive am Arbeitsmarkt nicht dauerhaft der Niedriglohnsektor sein soll. Denn damit würden wir langfristig weder den Bedarfen der Unternehmen, noch den vorhandenen individuellen Potenzialen der Menschen mit Migrationshintergrund gerecht werden.

Eine wesentliche Voraussetzung für den Aufbau von Qualifikationen ist die Beherrschung der deutschen Sprache. Die Vermittlung von Wissen und die Anwendung erworbener Kompetenzen setzt dies zwingend voraus. Daher kommt der Organisation der berufsbezogenen Sprachförderung von bereits länger hier lebenden Zugewanderten bei der Heranführung von Migrantinnen und Migranten an und ihrer Integration in den Arbeitsmarkt eine herausragende Bedeutung zu. Denn nur durch Lernen und Fördern kann die Chance der natürlichen Mehrsprachigkeit als beschäftigungsrelevante Kompetenz entwickelt und genutzt werden.

Die entsprechenden Angebote zur berufsbezogenen Sprachförderung sind auf der Bundesebene in den letzten Jahren erweitert worden. Das Arbeitsministerium begrüßt dies ausdrücklich. Allerdings ist auch wertvolle Zeit für die Durchführung von Sprachkursen in NRW verlorengegangen. Denn der Bund hat es in den ersten Jahren nicht geschafft, für eine reibungslose Abwicklung zu sorgen.

Unsere intensiven Gespräche mit den Jobcentern haben aber gezeigt, dass Handlungsspielräume im Zuge der Instrumentenreform durch den Bund wieder eingeschränkt worden sind. Das betrifft vor allem die individuelle Kombination von Qualifizierung und berufsbezogener Sprachförderung. Unser Haus hält dies für nicht akzeptabel. Wir können es uns nicht leisten, in dieser wichtigen Frage immer wieder einen Schritt zurückzugehen.

Die beiden die Regierung stellenden Parteien SPD und Grüne haben sich diesbezüglich in ihrem Koalitionsvertrag das Ziel gesetzt, über den Weg der Zielvereinbarung mit den Jobcentern das Ziel der nachhaltigen und existenzsichernden Integration von Menschen mit Migrationshintergrund verbindlich festzuschreiben.

Dazu gehört für Minister Schneider insbesondere, dass die Jobcenter Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung in Kombination mit berufsbezogener Sprachförderung in der Form anbieten können, wie es zur Integration der Menschen individuell notwendig ist.

In diesem Zusammenhang prüfen wir zurzeit, inwieweit das MAIS NRW Impulse im Bereich der berufsbezogenen Sprachförderung geben kann.

Impulse, die mit einer besseren Nutzung oder auch der Ergänzung vorhandener Angebote berufsbezogener Sprachförderung einhergehen sollten. Die Kollegen aus der Abteilung Arbeit und Qualifizierung stehen hierzu in intensiven Gesprächen mit der Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit, dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und den Jobcentern. Sie sind zuversichtlich, dass unser Ministerium im Ergebnis der Gespräche einen sinnvollen Beitrag zur Verbesserung der Angebote berufsbezogener Sprachförderung wird leisten können.

Dies ist aber nur die eine Seite der Medaille. Zahlreiche Migrantinnen und Migranten, die schon bei uns leben oder die sich ein Leben in Deutschland vorstellen können, sind hoch qualifiziert. Bereits jetzt leben in NRW schätzungsweise 60.000 – 80.000 Einwanderinnen und Einwanderer, die über qualifizierte Berufsabschlüsse verfügen, welche hierzulande nicht anerkannt sind. Darunter sind auch Fachkräfte, die dringend gebraucht werden.

Aber bislang gab es kein einheitliches Verfahren, wie diese Qualifikationen anerkannt werden. Daher mussten viele, statt in ihren Berufen, als Taxifahrerinnen und -fahrer, als Reinigungskräfte oder als Kellnerinnen und Kellner arbeiten. Fast jeder vierte Erwerbstätige mit Zuwanderungsgeschichte ist unterhalb seines Ausbildungsniveaus beschäftigt. Bei den Nicht-Migranten ist es nur jeder Zehnte.

Nach dem Anerkennungsgesetz des Bundes (in Kraft ab 1. April 2012), das in erster Linie die Handwerksberufe und die IHK-Berufe betrifft, z.B. Maurer und Industriekaufleute, aber auch Ärzte, sind nun die Länder aufgefordert, auch die Anerkennung landesrechtlich geregelter Berufe, wie z.B. Ingenieure, Architekten oder Erzieher, gesetzlich zu regeln.

NRW legt jetzt als erstes Flächenland einen Landesgesetzentwurf vor, der in diesen Tagen in die parlamentarische Beratung geht.

165 Berufe werden von unserem Landesenerkennungsgesetz Nordrhein-Westfalen erfasst. Durch den Entwurf möchten wir ein klares, einheitliches und faires Verfahren definieren, das zu einer raschen und systematischen Berufsenerkennung führt. Dazu gehört auch die Garantie für die Betroffenen, dass das Anerkennungsverfahren innerhalb von drei Monaten abgeschlossen ist.

Wir sind davon überzeugt, dass Menschen, die in der Lage sind, sich in vielen Sprachen zu verständigen, Impulsgeber für den Arbeitsmarkt und Schrittmacher für die Integration von Menschen sein können. Denn das „Nichtverstehen“ von Menschen wird immer zu Missverständnissen führen.

Gefährlich werden Missverständnisse dann, wenn sie zu Fehlern führen können. Beispielsweise im Verhältnis von Pflegern und Patienten. Das Anerkennungsgesetz Nordrhein-Westfalen, welches das MAIS nun vorgelegt hat, definiert daher ein Verfahren, um eine faire Chance auf Anerkennung zu erhalten. Allerdings stellen wir die bisherigen fachlichen Vorgaben und damit die Qualität der deutschen Ausbildung nicht in Frage und weichen diese Standards nicht auf. Und ein bedeutender Baustein ist dabei die Beherrschung der deutschen

Sprache. Verstehen ist wesentlich. Im privaten aber auch im beruflichen Miteinander.

Wir setzen uns aber auch zum Ziel, Migrantinnen und Migranten auf dem Weg zum Anerkennungsverfahren nicht alleine zu lassen und weite Wege zu verhindern.

Dazu werden wir die leicht zugängliche Struktur der „Beratungsstellen zur beruflichen Entwicklung“ – die bislang Beratungen zum Bildungscheck vor Ort vornehmen – nutzen und ausbauen.

Migrantinnen und Migranten sollen dort nicht nur zum Anerkennungsverfahren, sondern auch im Hinblick auf alternative berufliche Entwicklungsmöglichkeiten beraten werden, wenn eine Anerkennung nicht sinnvoll erscheint.

Ist ein Anerkennungsverfahren nicht sinnvoll, weil beispielsweise die Qualifikationen wegen des technischen Fortschritts nicht mehr nutzbar sind, entwickeln die Beraterinnen und Berater gemeinsam mit den Ratsuchenden neue Wege, indem den Migrantinnen und Migranten geholfen wird, ihre Kompetenzen und Fähigkeiten kennenzulernen und so eine neue berufliche Perspektive zu entwickeln.

Das Angebot der Beratung reicht dabei von praktischen Kompetenzfeststellungsverfahren bis hin zum Kontaktaufbau mit Anbietern von Nachqualifizierungsmaßnahmen, falls im Anerkennungsverfahren Qualifikationslücken festgestellt wurden.

Das Anerkennungsgesetz im Bund und auf Länderebene ist aber nur ein Baustein hin zu einer ehrlichen Gestaltung von Einwanderungswirklichkeit in Deutschland. Diese zu erreichen, muss nach wie vor unser Ziel sein. Dazu gehört auch Mehrsprachigkeit als Potenzial gerade auch auf dem Arbeitsmarkt zu begreifen und nicht als Stolperstein auf dem Weg zu beruflicher und gesellschaftlicher Integration.

Das hat auch seinen Ausdruck gefunden im Gesetz zur Förderung der Teilhabe und Integration in Nordrhein-Westfalen, das der Landtag im Februar d. J. ohne Gegenstimmen verabschiedet hat.

Dort heißt es im § 2 „Grundsätze“ Abs. 3: „Die Wertschätzung von natürlicher Mehrsprachigkeit ist ebenfalls von besonderer Bedeutung.“ Aus dieser Norm ergibt sich kein unmittelbarer Rechtsanspruch. Aber sie stellt eine prinzipielle Leitorientierung dar, an der sich politisches Handeln in den unterschiedlichsten landespolitischen Handlungsfeldern künftig ausrichten soll.

Konkreter wird es dann aber im § 8, der sich auf Integration durch Beruf und Arbeit bezieht. Hier heißt es im Absatz 2., dass bei der Förderung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit der Menschen mit Migrationshintergrund deren Kompetenzen „wie Mehrsprachigkeit und berufliche Qualifikation aus dem Herkunftsland“ einzubeziehen sind.

An der Erfüllung dieser Norm muss und wird sich unser Ministerium als Arbeits- und als Integrationsressort künftig messen lassen.

Wir wissen, dass wir in Köln, im Integrationsrat und in der Verwaltung, in der Hochschule, Wirtschaft und bei den Trägern der beruflichen Qualifizierung und der Integrationsarbeit innovative und engagierte Partner haben.

Dafür und für Ihre Aufmerksamkeit bedanke ich mich. ▲



Potenziale natürlicher Mehrsprachigkeit und interkultureller Verständigung sichtbar machen und nutzen

ein Gespräch mit Dr. Norbert Reichel

► Herr Dr. Reichel, Sie leiten den Bereich im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, der sich mit Integration beschäftigt. Was sind die wichtigsten Handlungsfelder in diesem Bereich?

Die zentralen Handlungsfelder sind zurzeit die Weiterentwicklung der bisherigen RAA'en zu kommunalen Integrationszentren, die Umsetzung des neuen Erlasses zur Verwendung der Integrationsstellen, die Entwicklung von Konzepten zur besseren Verknüpfung von durchgängiger Sprachbildung, Fremdsprachenunterricht

und herkunftssprachlichem Unterricht – und auch wenn dies nur ein Teil ein integrationspolitisches Thema ist – die Einführung von islamischem und alevitischem Religionsunterricht. Fachlich gesehen orientieren wir uns nicht mehr an den traditionellen kompensatorischen Ansätzen, sondern am Ansatz des Diversity Managements. Wir wollen die Potenziale natürlicher Mehrsprachigkeit und interkultureller Verständigung sichtbar machen und nutzen.

► Auch für Ihren Bereich bedeutet das Gesetz zur Teilhabe und Integration,

das im Februar des Jahres verabschiedet wurde, einen Meilenstein. Nun gab es auch vorher schon Integration an Bildungseinrichtungen in NRW. Welche Bedeutung hat das Gesetz in diesem Zusammenhang?

Das Gesetz hat vor allem zwei Aspekte, die der gesamten Debatte um die Integration eine neue Richtung geben: Zum einen die Verknüpfung von Integration und Teilhabe, zum zweiten das Bekenntnis zur Wertschätzung der natürlichen Mehrsprachigkeit. Bildung ist

die zentrale Voraussetzung zu jeder Art sozialer Teilhabe. Gleichzeitig müssen wir Bildung horizontal und vertikal durchlässiger gestalten. Dies bedeutet, dass wir gleichermaßen horizontal Unterricht, Ganztagsangebote und darüber hinausgehende Maßnahmen, z.B. aus dem Bereich der Integrationsstellen, besser miteinander verknüpfen und vertikal auf möglichst bruchlose Übergänge zwischen Kindertageseinrichtung und Schule, Grundschule und weiterführender Schule sowie Schule und Beruf achten. Ein drittes Erfordernis ist die Entwicklung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Kita bzw. Schule und Elternhaus sowie von sozialräumlichen Konzepten, die auch über den Stadtteil bzw. die Gemeinde hinausreichen.

► *§ 7 des Gesetzes sieht die Einrichtung von Kommunalen Integrationszentren in allen Kreisen und kreisfreien Städten des Landes vor. Welche Rolle werden diese Zentren für Ihren Bereich spielen?*

Ich will die Antwort in Form einer Abgrenzung formulieren: Ein kommunales Integrationszentrum wäre überfordert, wenn es sämtliche örtlichen bildungs- und integrationspolitischen Bedarfe aufzugreifen gedächte. Daher ist es wichtig, dass sich jedes kommunale Integrationszentrum Schwerpunkte setzt, die sich an den örtlichen Gegebenheiten orientieren. Diese Schwerpunkte können sich selbstverständlich bei Bedarf ändern. Wichtig für den Erfolg eines kommunalen Integrationszentrums ist eine verlässliche Arbeitsteilung und Absprache mit anderen örtlichen Akteuren, z.B. mit den regionalen Bildungsnetzwerken oder den Aktivitäten im Rahmen des Projekts „Kein Kind zurücklassen – NRW-Kommunen beugen vor“.

► *Die Kommunalen Integrationszentren gehen ja aus den jetzigen RAA'en hervor, und die RAA Köln vertritt die Stadt im ZMI. Wird es eine Kontinuität der Arbeit geben?*

Die bisherigen RAA'en haben erfolgreich gearbeitet. „RAA“ ist geradezu ein Markenzeichen. Daher ist die Antwort ein klares Ja. Ich würde sogar so weit gehen zu sagen, dass ein kommunales Integrationszentrum nur dann erfolgreich arbeiten kann, wenn die bisherigen Erfolge der RAA-Arbeit das für jedes kommunale Integrationszentrum zu erstellende integrationspolitische Gesamtkonzept prägen und tragen. Ich hoffe, dass auch der Begriff des „kommunalen Integrationszentrums“ eines Tages zum Markenzeichen wird. Die Arbeit des ZMI ist eine weitere wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung von durchgängiger Sprachbildung, nicht zuletzt im Sinne der FÖRMIG-Prinzipien und der im Teilhabe- und Integrationsgesetz geforderten Wertschätzung natürlicher Mehrsprachigkeit.

► *Was sind die wichtigsten Neuerungen?*

Neu ist vor allem die Einbettung von Bildung in ein kommunales integrationspolitisches Gesamtkonzept oder umgekehrt die Einordnung von Integration in ein bildungspolitisches Gesamtkonzept, beides auf der Ebene der Kommunen in verlässlicher Absprache mit anderen örtlichen Akteuren. Ziel ist eine präventiv und nachhaltig angelegte Bildungs- und Integrationspolitik, die die umfassende Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund am gesellschaftlichen Leben fördert und sichert.

► *Sie sind Mitglied im Beirat des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI). In dieser Kooperation wird die Stadt durch die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) vertreten. Welche Vorteile hat eine solche Kooperation aus Ihrer Sicht? Gibt es auch Nachteile?*

Nachteile würden nur dann entstehen, wenn man oder frau sich überforderte. Wie man dies vermeidet, habe ich eben versucht darzustellen. Die Zusammenarbeit von RAA bzw. kommunalem Integrationszentrum und ZMI ist eine große Chance, deren Tragweite nach meinem Eindruck alle Beteiligten erkannt haben und nutzen werden. Insofern dürften Nachteile erst gar nicht entstehen. ▲

Das Gespräch führte Dr. Beate Blüggel.

info



Kontakt

Dr. Beate Blüggel
ZMI c/o RAA
Rheingasse 11
50767 Köln
beate.blueggel@stadt-koeln.de





„Lernen vor Ort“ – Familienbildung für Köln

von Roland Bellinghausen

Mütter und Väter sind die wichtigsten Bezugs- und Vertrauenspersonen ihrer Kinder. Bildung findet zu allererst in der Familie statt. Um Bildungschancengleichheit zu erreichen und kein Kind zurück zu lassen ist es daher von zentraler Bedeutung, Eltern in der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen, sie aktiv mit einzubeziehen und gemeinsam die Bildungsbiographien ihrer Kinder positiv zu gestalten. Familienbildung muss sich dabei an den individuellen Stärken der Kinder und ihrer Familien orientieren. Interkulturalität und Mehrsprachigkeit sind zwei dieser Stärken, die in vielen Kölner Familien vorhanden sind. Dies gilt es als Chancen zu erkennen und systematisch zu fördern. Schulische, vor- und außerschulische Bildungseinrichtungen in Köln öffnen sich daher zunehmend und bieten bedarfs- und zielgruppenorientierte Angebote der Familienbildung. Nur so kann es gelingen, Chancengleichheit herzustellen, Bildungsverläufe zu optimieren und gemeinsame Lernprozesse positiv zu gestalten.

Von 2009 bis 2012 wurden im Rahmen des Programms „Lernen vor Ort“ gemeinsam mit den Kölner Bildungsakteuren Strategien zum lebenslangen Lernen ohne Brüche entwickelt, die den gesellschaftlichen und strukturellen Veränderungen der Stadt erfolgreich begegnen.

Im Aktionsfeld Familienbildung – einem von insgesamt sechs Aktionsfeldern des Programms

„Lernen vor Ort“ – lag der Fokus auf Bildungsangeboten im Elementar- und Primarbereich. Das Aktionsfeld war daher sowohl im Amt für Kinder, Jugend und Familie als auch bei der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) im Amt für Weiterbildung angesiedelt, die Teilprojektleitung lag bei der RAA.

Durch die koordinierte Steuerung von interkulturellen und mehrsprachigen Maßnahmen der Familienbildung sowie durch die Entwicklung neuer Konzepte, Produkte und Veranstaltungen der Eltern- und Fachkräftequalifizierung sollten im Aktionsfeld Familienbildung folgende Ziele erreicht werden:

- Die Erhöhung der Elternmitwirkung in schulischen, vor- und außerschulischen Bildungseinrichtungen
- Die Verbesserung der allgemeinen Erziehungskompetenz von Eltern, mit einem besonderen Fokus auf bildungsbenachteiligte Familien
- Die Förderung der Sprachkompetenz von Eltern und Kindern, sowohl in der deutschen als auch in weiteren Familiensprachen

Im Projektzeitraum von „Lernen vor Ort“ hat das Aktionsfeld Familienbildung gemeinsam mit Kindertagesstätten und Familienzentren, mit Grundschulen und Trägern des Offenen Ganztags und mit außerschulischen Institutionen wie

interkulturellen Zentren, Eltern- und Migrantenorganisationen, Museen und Bibliotheken an der Erreichung dieser Ziele gearbeitet. Das ZMI war hierbei von Anfang an ein wichtiger Partner. Im Folgenden sollen exemplarisch zwei Beispiele der gelungenen Kooperation aufgezeigt werden. Auch nach dem Projektende von „Lernen vor Ort“ Ende August 2012 wird das ZMI gemeinsam mit den beteiligten Fachämtern der Stadt Köln die Nachhaltigkeit der im Aktionsfeld Familienbildung entwickelten Produkte, Konzepte und Maßnahmen sichern und den Transfer ermöglichen.

„Kinder in aller Welt“ Interkulturelle und mehrsprachige Bibliotheksabteilungen

Im Sommer 2011 eröffnete das Aktionsfeld Familienbildung in Kooperation mit der Stadtbibliothek Köln und der Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwanderfamilien (RAA) zwei interkulturelle Bibliothekseinheiten für Eltern und Kinder in den Stadtteilbibliotheken Mülheim und Nippes.

Fast 50 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Köln haben einen Migrationshintergrund und wachsen mit mehr als einer Sprache auf. Diese kulturelle und sprachliche Vielfalt soll sich zunehmend auch im Medienangebot der Stadtbibliothek widerspiegeln. Die neuen Abteilungen „Kinder in aller Welt“ in Mülheim und Nippes sind hierfür wichtige Schritte.

Ausgewählt wurden die Standorte in Mülheim und Nippes, da die Bevölkerung dort besonders vielfältig ist und die Stadtteilbibliotheken zu den am besten besuchten in Köln zählen. Zudem sind die Bibliotheken gut vernetzt mit schulischen und vorschulischen Bildungseinrichtungen, sodass die neuen Abteilungen schon vor der offiziellen Eröffnung gut beworben und besucht wurden.

Ein Beleg für diese erfolgreiche institutionsübergreifende Kooperation war die mehrsprachige Lesung der Kinder der Klasse 4c der Gemeinschaftsgrundschule Alte Wipperfürther Straße im Rahmen der Mülheimer Eröffnungsfeier. Die Kinder lasen aus dem Kinderbuch „Arthur und Anton“ von Sibylle Hammer in ihren

Familiensprachen: auf Deutsch, Englisch, Portugiesisch, Spanisch und Türkisch.

2. Kölner Elternkongress „Familienreise zu den Kulturen der Welt!“

Knapp 1500 Eltern und Kinder besuchten im Frühjahr 2012 den 2. Kölner Elternkongress im Rautenstrauch-Joest-Museum. Von 11 bis 17 Uhr konnten sie sich im Familienteam auf eine Reise durch das Museum und zu den Kulturen der Welt begeben. Hierbei stand vor allem die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Kölner Familien im Vordergrund.

Nachdem Bürgermeisterin Elfi Scho-Antwerpes die Eltern und Kinder in neun Sprachen begrüßt hatte, brandete Applaus auf. „Mit diesem Kongress heute sollen Familien in ihrer Mehrsprachigkeit gestärkt werden. Sie, liebe Eltern, beschenken ihre Kinder mit ihrer Mehrsprachigkeit und damit beschenken sie uns alle. Denn Mehrsprachigkeit bedeutet Vielfalt und Stärke.“

Staatssekretär Professor Klaus Schäfer vom Landesministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport unterstrich zudem die Bedeutung von Familienbildung: „Ich freue mich, dass mit dem Elternkongress in Köln eine noch frische Tradition begründet wird, die ich außerordentlich begrüße: Das direkte Gespräch mit Ihnen allen, mit den Eltern. Das ist nicht selbstverständlich, denn oft genug wird über Familien und über Eltern gesprochen, aber nicht mit ihnen.“

Kurz vor 13 Uhr war es dann endlich so weit: 600 Kinder ließen ihre roten und weißen Luftballons vom Innenhof des Museums in den Himmel steigen. „Kölner Familien grüßen die Welt!“ stand in neun Sprachen auf den Postkarten, die die Kinder zuvor an die Luftballons gebunden hatten. Den Startschuss hierzu gab Staatssekretär Professor Klaus Schäfer gemeinsam mit Bürgermeisterin Elfi Scho-Antwerpes und Gabriele Hammelrath, Leiterin des Amtes für Weiterbildung. Zugleich war dies der Auftakt zur „Familienreise zu den Kulturen der Welt“. In fünf Workshops, die jeweils stündlich angeboten wurden, konnten Eltern und Kinder spielerisch und kreativ Einblick in unterschiedliche Kulturen erlangen. Begeistert

bastelten die Kleinen javanische Schattenspielfiguren, tanzten mit ihren Eltern den indonesischen Begrüßungsstanz, bauten Tipis der Blackfoot-Indianer nach und malten riesige Mandalas. Viele Familien nutzten zudem die Möglichkeit, sich mit Kopfbedeckungen aus unterschiedlichen Kulturen fotografieren zu lassen. Ein besonderer Höhepunkt des Kongresses war der Familienparcours – ein Museumsbegleitheft für Familien, das in neun Sprachen (Türkisch, Russisch, Polnisch, Spanisch, Italienisch, Niederländisch, Französisch, Englisch und Deutsch) vorlag. Neugierig und mit großem Interesse erkundeten die Kinder gemeinsam mit ihren Eltern die Ausstellung in ihren Familiensprachen.

Veranstaltet wurde der Kongress unter der Federführung des Aktionsfeldes Familienbildung in Kooperation mit dem städtischen Museumsdienst, dem Rautenstrauch-Joest-Museum, dem Amt für Weiterbildung/RAA, der Lernenden Region – Netzwerk Köln e. V. und dem ZMI.

Das Aktionsfeld Familienbildung hat eine abschließende Transferdokumentation erstellt, die einen Überblick über sämtliche Veranstaltungen, Konzepte und Produkte gibt, die im Projektzeitraum entwickelt wurden. Unter www.bildung.koeln.de/regionale_projekte/lernen_vor_ort/aktionsfeld_familienbildung/ kann diese eingesehen und herunter geladen werden. Für Printversionen, weitere Fragen und Anregungen können Sie sich zudem gern an die RAA wenden, die die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse sichert und den Transfer koordiniert. ▲

info



Kontakt

Roland Bellinghausen
„Lernen vor Ort“, Aktionsfeld Familienbildung
c/o Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von
Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)
Rheingasse 11
50676 Köln
raa@stadt-koeln.de

zuletzt erschienen ...

aktuelle Neuerscheinungen vorgestellt von Defne Ercenk



Özge İlayda: Laylaylom 1. Müzikle Türkçe Öğreniyorum – Türkisch mit musikalischen, literarischen Elementen. Köln: Bilibooks-Verlag 2012.

„Laylaylom“ – ein zweisprachiges Praxisbuch in Deutsch und Türkisch – richtet sich nicht nur an Fachkräfte, die in Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen tätig sind, sondern auch an Lehramtsstudierende, Eltern und Logopäden, die sich für Sprachförderung und die türkische Sprache interessieren. In fünf Lektionen wird mithilfe von Musik und Literatur spielerisch die Sprechfreude der Kinder geweckt und gefördert: Anhand von Fingerspielen, Abzählreimen, Zungenbrechern, Brückenliedern, Märchen, Gedichten und Malvorlagen sollen nicht nur Wortschatz und Sprachvermögen der Kinder erweitert werden – auch positive Wirkungen auf die Intelligenz, das Sozialverhalten und das Selbstvertrauen sind zu erwarten.

Eingebettet in die liebenswerte Geschichte der Märchenfiguren Melodie und Muzi eignet sich das Buch für den Einsatz im Kindergarten oder Unterrichtsalltag – auch ohne (Vor-)Erfahrungen der pädagogischen Fachkraft in der musikalischen Früherziehung kann das Buch leicht effektiv eingesetzt werden. Die beigelegte CD enthält alle abgedruckten Lieder und Gedichte; weiterhin befinden sich auf der CD so genannte Playbackversionen, mit denen die Kinder auch alleine oder gemeinsam in einer Gruppe singen können. ▲



Stadt Köln: Kölner Bildungsbericht – Bildungsmonitoring 2012. Von frühkindlicher Bildung bis Weiterbildung. (www.stadt-koeln.de/5/lernen-vor-ort/10657/)

Der Kölner Bildungsbericht 2012 analysiert und beschreibt umfassend die aktuelle Situation sowie Entwicklungen und Veränderungen im Kölner Bildungssystem. Zum ersten Mal wurde dabei die Bildungssituation in Köln in allen Altersgruppen, von der U3-Betreuung bis zur Erwachsenenbildung, betrachtet.

Der Bericht beleuchtet – aufbauend auf der Leitidee „Bildung im Lebenslauf“ – problemorientiert bildungsbezogene Fragestellungen: vor allem mit Blick auf die Übergänge zwischen den Schulformen bis hin zur Ausbildung und den Übergang ins Berufsleben; dabei wird der sprachlichen Bildung in frühen Lebensphasen, dem Übergang von der KiTa in die Grundschule, dem informellen Lernen sowie der Bildungsberatung ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Der Blick wurde zudem auch auf Stadtbezirke und Stadtteile gerichtet, um zu erfassen und deutlich zu machen, wo Kinder unter erschwerten Bedingungen aufwachsen, die den Bildungserfolg beeinträchtigen können. Bildungsdezernentin Dr. Agnes Klein betont für die Stadt Köln:

„Die Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass wir auf dem richtigen Weg sind. So konnte das Angebot an Betreuungsplätzen erheblich ausgebaut und die Versorgungsquote im Ganztagsbereich gesteigert werden. Das gilt es nun fortzuführen und weitere Maßnahmen etwa im Bereich Inklusion auszuarbeiten. Ziel ist es, mehr Bildungschancen für alle Kölnerinnen und Kölner zu schaffen.“ ▲



Magdalena Michalak, Michaela Kuchenreuther (Hg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012.

Der Sammelband „Grundlagen der Didaktik Deutsch als Zweitsprache“ ist als ein Lehr- und Studienbuch konzipiert: Er richtet sich an alle, die sich theoretisch und praktisch mit der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache beschäftigen. Über einen umfassenden Überblick über den aktuellen Stand der Zweitsprachendidaktik hinaus werden auch konkrete Anregungen und Hilfestellungen für die alltägliche Unterrichtspraxis in Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche gegeben. Ausgehend von aktuellen Forschungsergebnissen werden alle Kompetenzbereiche des Sprachunterrichts aus der Perspektive von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern beleuchtet. Dabei wird in jedem Beitrag immer auch auf die sprachwissenschaftlichen Grundlagen verwiesen. Didaktische Überlegungen werden zudem mit den deutschen Bildungsstandards in Beziehung gebracht und unter besonderer Berücksichtigung der diversen Lernausgangslagen von Zweitsprachenlernern formuliert. Um eine größtmögliche Praxisnähe zu gewährleisten, machen alle Beiträge des Sammelbandes konkrete methodische Vorschläge, die im Hochschulunterricht diskutiert oder in der schulischen Praxis erprobt werden können. ▲



ZMI: Bilingualer Unterricht in Grundschulen. DVD. und ZMI: Koala – GGS Erlenweg. DVD.

Die DVD „Bilingualer Unterricht in Grundschulen“ stellt am Beispiel von drei Kölner Grundschulen das Konzept des bilingualen Unterrichts vor: Besime Atasever zeigt mit ihrem Film am Beispiel der Gemeinschaftsgrundschule Alzeyer Straße, der Katholischen Ganztagsgrundschule Trier Straße und der Katholischen Grundschule Zugweg, wie bilingual türkisch-deutscher, spanisch-deutscher oder italienisch-deutscher Unterricht realisiert werden kann. Anhand von Lehrer- und Elterninterviews bietet die DVD einen Einblick in das Konzept des bilingualen Unterrichts.

Die DVD „Koala – GGS Erlenweg“ von Bernd Semrau und Oliver Essling (JFC Köln) bietet einen Einblick in das Konzept der Koordinierten Alphabetisierung bzw. in das Koordinierte Lernen in der Gemeinschaftsgrundschule Erlenweg. Der Film zeigt exemplarisch die Arbeitsweise eines Lehrerteams, das eine Unterrichtsreihe zu dem Kinderbuch „Irma hat so große Füße“ von Ingrid und Dieter Schubert durchführt. Anhand von Interviews mit beiden Lehrkräften und Mitschnitten aus dem Unterricht wird eine mögliche Durchführung und Realisierung des Koala-Konzeptes eindrucksvoll charakterisiert. Beide von der Bezirksregierung Köln herausgegebenen, durch die Unterstützung des ZMI ermöglichten Filme können bei der Arbeitsstelle Migranten der Bezirksregierung Köln angefordert werden. ▲

Impressum

Herausgeber:

ZMI
Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration
c/o RAA
Rheingasse 11
50676 Köln
www.zmi-koeln.de

Redaktion:

Rosella Benati
Axl Bitterlich
Dr. Beate Blüggel

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren der jeweiligen Beiträge.
Auflage 2.500
Köln, Dezember 2012

Editorial-Design, Satz & Layout:

Peter Liffers, agentur für unternehmenskommunikation
www.liffers-webdesign.de

Fotos: S. 1, 2, 4, 5, 24, 32, 34 Leyla Çakar-Winkel; S.14 freundlichst zur Verfügung gestellt von Com.It.Es. Köln; S. 17 www.leege-photodesign.de; S. 21-23 Isabella Giehler, S.23 unten Frank Schoepgens; S.26 Hilal Günday, S. 44 Fotolia; alle übrigen Archiv des ZMI.

veranstaltungen

Sprachfest des ZMI am 25. Januar 2012

Insbesondere mit dem jährlichen Sprachfest werden die Themen Mehrsprachigkeit und Integration einem breiteren Publikum, einer interessierten Fachöffentlichkeit aus allen Bildungsbereichen, zugänglich gemacht. Veranstaltet wird das Sprachfest immer Ende Januar im Historischen Rathaus. Der Kern des Festes ist der interaktive Markt der Möglichkeiten, auf dem die Projekte und Initiativen unter dem Dach des ZMI erfahrbar werden.

Im Mittelpunkt des Sprachfestes im Jahr 2012 stand das neue „Gesetz zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration“ des Landes Nordrhein-Westfalen. Sein Untertitel „Vielfalt ist unsere Stärke“ war auch das Motto des Festes. Details wurden deutlich im Gespräch mit Zülfiye Kaykin – Staatssekretärin Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW. Jede und jeder konnte sich direkt an sie wenden. Bei der Anmeldung zum Sprachfest gab es nämlich die Möglichkeit, Fragen an die Staatssekretärin zu formulieren, die dann auf der Bühne beantwortet wurden. Vorrangig ging es dabei um die Ausstattung der nach dem Gesetz förderfähigen „Kommunalen Integrationszentren“ und um deren finanzielle und personelle Ausstattung.

Schon die Moderation des Sprachfestes war ein eindrucksvolles Zeichen der kulturellen Vielfalt. Die drei jungen Menschen, die das Programm perfekt moderierten, waren Ewgenia Charkina, Polina Charkina und Muhammet Keser. Als START-Stipendiaten werden sie gefördert, weil sie schulisch besonders gute Leistungen erbringen, sich sozial engagieren – und Migrationshintergrund haben. Abgerundet wurde das Programm durch einen Ausschnitt aus dem vom ZMI finanzierten „Lesekonzert“. Jugendliche lasen selbst verfasste Texte auf Deutsch und in den Herkunftssprachen ihrer Familien.

(Dr. Beate Blüggel)



DemeK-Netzwerktagung am 5. Mai 2012

Am ersten Samstag im Mai 2012 trafen sich ca. fünfzig Kolleginnen und Kollegen, um sich – wie alljährlich üblich – über ihre DemeK-Arbeit auszutauschen. Zum diesjährigen Treffen wurde Frau Dr. Weinrich von der Universität zu Köln eingeladen. Ihr mehrstündiger Workshop-Beitrag handelte vom „Zusammenspiel von Zeicheninhalt und Zeichenkörper in der sprachlich-literarischen Bildung“. Ihr Ausgangspunkt war dabei die Beobachtung: „Einerseits kann man beobachten, dass Kinder ungemein schnell lernen, wenn sie von einer Sache fasziniert sind. Wir staunen über ihr Spezialwissen über Starwars, den Fernsehhelden SpongeBob/Schwammkopf oder ihr großes Fachwissen über Mauersegler. Andererseits stellen wir manchmal fest, dass bei den Kindern nichts hängen bleibt, obwohl die sprachlichen Lernziele klar formuliert und der Unterricht gut vorbereitet war.“

Die Diskussion ging der Frage nach, unter welchen Bedingungen sich das sprachlich-literarische Lernen als besonders gedächtniswirksam erweisen kann. Da Kinder besonders an den Zeicheninhalten interessiert sind, wird ein Sprachunterricht, der den Zeichenkörper in das Zentrum der Aufmerksamkeit stellt und den Zeicheninhalt weitestgehend ausblendet, von den Kindern schnell als sinnlos erlebt. Daher sollte im Sinne Gerlind Belkes als sprachlicher Input keine langweiligen Grammatiksätze angeboten werden, sondern attraktive, einprägsame Texte, die ins Ohr gehen. Die Generative Textproduktion wurde als eine gute Methode angesehen, in diesem Sinne die Sprachbildung der Kinder anzuregen.

Im Folgenden wurden Kindertexte gezeigt, die deutlich machten: Kinder verfassen literarisch und grammatisch anspruchsvolle Text, wenn sie vom Thema inspiriert sind. Das legt die Vermutung nahe, dass der Inhalt die Grammatik mitnimmt, nicht aber umgekehrt. Daraus folgt, dass die Lehrperson idealerweise die spezifischen Herausforderungen eines Textes kennen und einsetzen können sollte. Ebenso wichtig ist es aber, dass sie in der Planungsphase über Zeicheninhalte und ihre

Assoziationen nachdenkt. Auch die eigene Begeisterung für die Sprache ist eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür, Sprachbildung anzuregen. (Rosella Benati)

Fortbildungsreihe „Mehrsprachige und interkulturelle Medien im Klassenzimmer“ des Verbundes Kölner Euro- päischer Grundschulen

Das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration organisierte in Kooperation mit dem Aktionsfeld Familienbildung von „Lernen vor Ort“ für die Schulen im Verbund Kölner Europäischer Grundschulen im Schuljahr 2011/ 2012 eine Fortbildungsreihe, um einen qualifizierten Einsatz von interkulturellen und mehrsprachigen Medien und Materialien im Schulalltag zu unterstützen. Die Fortbildungsreihe wurde vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. durchgeführt.

Die 28 Lehrkräfte, die bereits ihre Erfahrungen an Schulen mit mehrsprachigen Konzepten gesammelt hatten, lernten Methoden und Materialien kennen, die eine Erweiterung ihrer Kompetenzen hinsichtlich des Einsatzes interkultureller und mehrsprachiger Materialien auf Grundlage des Ansatzes vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung anboten.

Jede Schule erhielt ergänzend zur Fortbildung ein umfangreiches Praxisset mit Büchern, Spielen, Materialien zur Raumdekoration, DVDs und CDs für den Schulalltag, um jedem Kind die Chance zu geben, sich in der eigenen Klasse oder Schule mit seiner Kultur als Reichtum zu erleben.

Im Sommer 2012 endete die Fortbildung im Rahmen einer feierlichen Abschlusspräsentation. Bei dieser Veranstaltung zeigten die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer zahlreiche Beispiele des Medieneinsatzes im Unterricht, die thematisch von der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung mit dem „Anti-Bias-Ansatz“ bis zum interkulturellen Arbeit mit den Eltern reichten.

(Rosella Benati)

Fachtagung „Mehrsprachig – natürlich!“ am 25. September 2012: Spracheninklusion im und für den Unterricht

Unter dem Titel „Mehrsprachig – natürlich!“ veranstaltete das ZMI am Dienstag, 25. September 2012 von 10:00 bis 17:00 Uhr für mehr als 260 Fachleute aus ganz Deutschland eine Fachtagung, in deren Rahmen Antworten auf die Frage diskutiert wurden, wie zur bestmöglichen sprachlichen Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit deren Herkunftssprachen umgegangen werden sollte.

In allen Bildungsbereichen ist die heterogene mehrsprachige Lerngruppe der Normalfall. In Köln haben – wie in den meisten deutschen Großstädten – mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund. Lange schon ist es für Lehrerinnen und Lehrer in ganz Deutschland deshalb nichts Besonderes, Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler zu gestalten, die in und mit vielen, verschiedenen Sprachen aufwachsen. Durch die aktive, offensive Einbeziehung der Herkunftssprache(n) in das Unterrichtsgeschehen ergeben sich für das Sprachenlernen – für die Förderung der deutschen Sprache wie auch für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit – tragfähige Möglichkeiten ... Wie aber kann dieses Potenzial im schulischen Kontext sinnvoll genutzt werden, um den Zweitspracherwerb und die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen bestmöglich zu unterstützen?

Insbesondere diese Frage beantwortete Prof. Dr. Rosemarie Tracy von Universität Mannheim zum Start in den Tag eindrucksvoll – mit vielen prägnanten, anschaulichen Beispielen. Im Mittelpunkt der Tagung stand anschließend die wissenschaftliche Untersuchung der Effekte des KOALA-Konzeptes, die zunächst vorgestellt und deren Ergebnisse danach erstmals in der Fachöffentlichkeit zur Diskussion gestellt wurden: Prof. Dr. Hans H. Reich von der Universität Koblenz-Landau hat im Auftrag der Bezirksregierung Köln Schülerinnen und Schüler an Kölner Grundschulen, bei denen nach dem KOALA-Prinzip gearbeitet wird, während ihrer ersten vier Schuljahre wissenschaftlich begleitet; im Zentrum seiner im Rahmen von FörMig begonnenen und durch



das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) weitergeführten Forschungen standen schriftsprachliche Fähigkeiten deutsch-türkischer Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Professor Reich hat KOALA-Schülerinnen und -Schüler, die während des Anfangsunterrichts zugleich in zwei Sprachen koordiniert alphabetisiert werden, verglichen mit Gruppen, die Herkunftssprachlichen Unterricht ohne Verzahnung

mit dem Regelunterricht hatten, und solchen, die keine Förderung in der Herkunftssprache bekamen – mit spannenden Befunden. Am Ende seiner Untersuchungen kommt Professor Reich 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.“

Diese Ergebnisse wurden am Nachmittag im kollegialen Fachgespräch von den Teilnehmenden an der Tagung ausführlich diskutiert, dabei wurden auch die möglichen didaktischen Konsequenzen besprochen, die sich aus diesen Forschungsbefunden ergeben.

(Axel Bitterlich)



Projektetreffen des ZMI am 26. September 2012

Jedes Jahr am 26. September, dem Europäischen Tag der Sprachen, lädt das ZMI die Vertreterinnen und Vertreter der unter dem Dach des ZMI versammelten Institutionen, Projekte und Initiativen ein. Diesmal fand das Treffen im VHS-Saal des Bezirksrathauses Köln-Mülheim statt, etwa fünfzig pädagogische Fachkräfte nahmen teil. Im Mittelpunkt des diesjährigen Treffens standen zwei wissenschaftliche Untersuchungen. Die „Language Route“, eine alltagsintegrierte Methode zur Förderung der deutschen Sprache im Elementarbereich, und KOALA, die koordinierte zweisprachige Alphabetisierung in der Grundschule.

Janina Scholz, Diplom-Heilpädagogin und Coach für städtische Kindertageseinrichtungen, erläuterte anschaulich die Methode der „Language Route“ aus der Sicht der Kita-Praxis. Professor Dr. Hans-Joachim Motsch von der Universität zu Köln hat diese Methode in Kölner Kindertageseinrichtungen auf ihre Effektivität hin untersucht und ist zu dem Ergebnis gekommen: „Alle Kinder profitieren von dieser Methode, am meisten die Teilgruppe der schwächsten Kinder mit Migrationshintergrund.“ (Einen Bericht über diese Studie finden Sie in diesem Magazin auf S. 9)

Professor Dr. Hans H. Reich von der Universität Koblenz-Landau, der das KOALA-Konzept (zur Koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung in Anfangsunterricht) an Kölner

Grundschulen evaluiert hat, stellte seine Ergebnisse, die am Tag zuvor auf einer Fachtagung des ZMI ausführlich diskutiert worden waren, noch einmal kurz vor. Im Vergleich der schriftlichen Fähigkeiten verschiedener Fördermethoden schnitt diejenige am besten ab, die in den Regelunterricht integriert ist, also KOALA.

Im Anschluss an die beiden Präsentationen gab es einen regen Austausch über die Alltagstauglichkeit der Methoden und Rahmenbedingungen der Umsetzung.

(Dr. Beate Blüggel)

Mehrsprachigkeit im Gespräch am 25. Oktober 2012: Natürliche Mehrsprachigkeit und Erfolg im Berufsleben

Wissenschaft trifft Praxis trifft Politik – das ist die Formel für „Mehrsprachigkeit im Gespräch“: Zum in diesem Jahr 2012 zweiten Mal veranstaltete der Integrationsrat der Stadt Köln in Kooperation mit dem ZMI sowie dem Interkulturellen Referat der Stadt Köln am 25. Oktober von 15:30 bis 19:00 Uhr im Historischen Rathaus zu Köln ein interdisziplinäres Treffen von gut 100 Expertinnen und Experten aus allen Bildungsbereichen. Prägte 2011 die Vorstellung des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen das Gespräch u. a. mit der Schulministerin des Landes NRW Sylvia Löhrmann, standen dieses Jahr die

Bedeutung der natürlichen Mehrsprachigkeit in der Arbeitswelt sowie ihre Berücksichtigung in der Schule im Mittelpunkt. Im Gespräch mit Vertretern aus Wirtschaft, Wissenschaft und Praxis, aus Landes- und Stadtverwaltung sowie Bezirksregierung orientierte sich die Diskussion dabei an folgenden Leitfragen: Welchen Einfluss haben wissenschaftliche Erkenntnisse zur sprachlichen Bildung auf die Praxis von Bildungseinrichtungen? Was tut die Politik, um eine effektive Umsetzung solcher Erkenntnisse voranzutreiben? Wie kann Mehrsprachigkeit in einer internationalen Stadt wie Köln zur Selbstverständlichkeit werden?

Im Anschluss an die Begrüßung durch Bürgermeisterin Elfi Scho-Antwerpes und den Vorsitzenden des Integrationsrates der Stadt Köln, Tayfun Kelttek, bildete ein wissenschaftliches Expertengespräch zwischen der empirischen Bildungsforscherin Prof. em. Ursula Boos-Nünning (Universität Duisburg-Essen) und dem Sprachwissenschaftler Prof. Michael Becker-Mrotzck (Universität zu Köln) den Auftakt. Mögliche Konsequenzen neuerer Forschungsergebnisse auf die Politik waren Schwerpunkt des anschließenden Impulsvortrags von Anton Rütten, dem Leiter der Abteilung Integration im Ministerium



für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen.

Ob und unter welchen Voraussetzungen die natürliche Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund die beruflichen Chancen verbessern kann und welche sprachlichen Kompetenzen sich die Arbeitgeberseite wünscht, beleuchteten unterschiedliche Standpunkte aus Wirtschaft und Handel. Wie diesen Erwartungen entsprochen werden kann und welche Voraussetzungen für eine bestmögliche Vorbereitung auf ein erfolgreiches Berufsleben in einer globalisierten Welt geschaffen werden müssen, diskutierte danach eine Gesprächsrunde mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Schulformen – die auch einen detaillierten Einblick in die Praxis von Bildungseinrichtungen vermittelte. Abschließend richtete sich der Fokus auf die Verwaltung: Die Diskussionsrunde mit Anton Rütten, Hartmut Müller (Bezirksregierung Köln) und Dr. Agnes Klein (Stadt Köln) nahm deutlich Stellung zu den unterschiedlichen, zuvor verdeutlichten Sichtweisen auf das Thema des Abends – bevor der Kabarettist und Karikaturist Mussin Omurca mit seiner ganz persönlichen Sicht auf das Thema die Veranstaltung abrundete.

(Axel Bitterlich)

Fortbildungstag Deutsch am 17. November 2012: Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache

Auch in diesem Jahr fand zum dritten Mal ein außergewöhnliches Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte aller Bildungsbereiche statt: Der Fortbildungstag Deutsch – in diesem Jahr an der Universität zu Köln in Kooperation gemeinsam veranstaltet von der Universität zu Köln, der Stadt Köln (VHS und RAA), der Abteilung für Interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeitsforschung der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, der VHS Bonn, der Bezirksregierung Köln sowie dem Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI). Die Veranstalter konnten 360 Teilnehmende begrüßen: Der Fortbildungstag Deutsch war auch 2012 wieder ausgebucht.

Nachhaltig wirksame Bildungserfolge können nur erreicht werden, wenn bildungsabschnittsübergreifend gemeinsam an einem Strang in dieselbe Richtung gezogen wird: So gibt es in Köln und Bonn zwar zahlreiche berufliche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache für unterschiedliche Zielgruppen

– zurzeit jedoch in aller Regel unverbunden nebeneinander. Um diese Bildungsangebote institutionenübergreifend zu bündeln und dadurch gezielt zu stärken, haben die Veranstalter des Fortbildungstages Deutsch erstmals im Jahr 2010 ein bis heute noch immer einzigartiges Veranstaltungsformat entwickelt – das die Tradition gemeinsamer Weiterbildungsveranstaltungen der Stadt Köln, der Universitäten zu Köln und Bonn sowie der Fachhochschule Köln aufgreift, fortführt und in neuem Gewand nachdrücklich belebt hat. Einzigartig ist: Der Fortbildungstag richtet sich in gleicher Weise an alle, die im Bildungssystem die deutsche Sprache fördern – von Erzieherinnen und Erziehern im Elementarbereich über Lehrkräfte aller Schulformen und -stufen sowie der Hochschulen bis hin zu Kursleitenden der Erwachsenenbildung. So ergibt sich Gelegenheit zum Austausch von Wissen, Ideen und Erfahrungen über die Grenzen von Bildungseinrichtungen und Bildungsbereichen hinweg.

Der Fortbildungstag Deutsch bot 2012 neben zwei Plenarvorträgen vor allem insgesamt dreißig je 90-minütige Workshops. Ab 10:00 Uhr stimmte der Journalist, Autor und Publizist Mark Terkessidis die Teilnehmenden mit einem 45-minütigen Vortrag unter dem Titel „Vielfalt und Recht und Freiheit: Das Programm Interkultur und die Gemeinschaft der Zukunft“ auf den Tag ein. Anschließend boten vor und nach einer Mittagspause jeweils 15 parallel stattfindende Workshops Gelegenheit, zahlreiche Aspekte rund um das Thema Sprachförderung zu vertiefen. Im zweiten Plenarvortrag zum Abschluss des Fortbildungstages erläuterte Meral Cerci von der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf ab 15:45 Uhr „Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund: Das Sinus-Milieumodell“. Darüber hinaus präsentierten führende deutsche Verlage Lehrwerke im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Kulturmittlerorganisationen wie das Goethe Institut, die Deutsche Welle, der Pädagogische Austauschdienst, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen oder das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge ihre neuesten Veröffentlichungen, Konzepte und Projekte zur Förderung der deutschen Sprache für eine bestmögliche sprachliche Bildung.

(Axel Bitterlich) ▲



Arsch huh, Zäng ussenander

von Fatih Çevikkollu

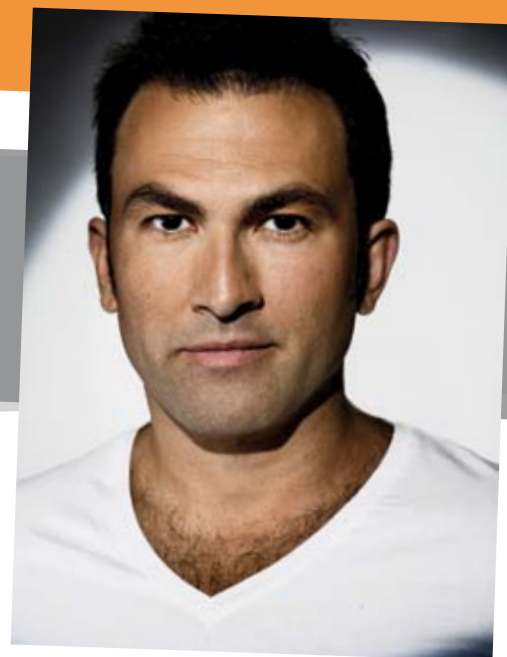
„Arsch huh, Zäng ussenander“ feiert diese Jahr das zwanzigjährige Bestehen, zunächst einmal herzlichen Glückwunsch. Vor zwanzig Jahren ging es los, und heute fragt man gerne mal, wo warst du damals, warst du dabei und wenn nicht warum nicht und oder wo warst du? Ich kenne diese Frage seit meiner frühesten Kindheit, es verging kein Tag in meiner Jugend, an dem mein Vater mich nicht fragte: „Wo warst du?“ Ich musste immer zu Hause sein, bevor die Laternen angingen, aber das ist eine andere Geschichte. Ich werde ständig gefragt, wo ich denn war als die Mauer fiel, oder am 11. September, als der FC Meister wurde oder Schäuble unsere Freiheitsrechte beschnitt? Keine Ahnung, wo warst Du, als ich beschnitten wurde, ist dann immer meine Gegenfrage? Wo war ich vor zwanzig Jahren, als Arsch huh am Chlodwigplatz oder - wie die Ansage in der Linie 18 über Jahre hinweg sagte – am „Clodwischplatz“, die Menschen zusammenkamen? Ich war nicht da! Nein. Ehrlich gesagt hat mich die ganze Veranstaltung nicht erreicht, klar habe ich mitbekommen, dass da zu einer Kundgebung gegen Rassismus aufgerufen wurde aber ich hatte nicht den Impuls, dahin gehen zu wollen, abgesehen davon, dass die Südstadt für mich seit jeher gefühltes Ausland ist – ich komme aus Nippes – hatte ich keinerlei Verbindung zu den Menschen dort. Heute sage ich, es war nicht meine Welt, es war eine politische Veranstaltung und in Köln ist auch die politischste Veranstaltung immer noch ganz nah am Volksfest gebaut auf Kölsch, am Karneval. Und im Streichelzoo der Betroffenheitskarnevalisten das schwarze Schaf zu geben, an dem sich die Südstadt-Sozis ihr Mitleid runter holen können, fand ich nicht so attraktiv. Dann

stehst du da und die Kölsche Mam sagt dann: „Nee, nee leeve jong, do sin jetzt fünf min-sche kapot jejange, nee dat is nit schön, nee dat is nit schön!“ Und der Kölsche Vati steht daneben und sagt „Nee, schön is dat nit! Kum Fatisch drinkste ene mit!“ und dann singen alle, Jetzt küt der Naaaazi wat willse maaache, di sin al verdötsch im Kopp und kene Kölsche!

Mit Zwanzig war ich überhaupt nicht politisch, ich komme aus einer Arbeiterfamilie und mein Vater hat weder an einer Demo teilgenommen noch meinen Geist für den Klassenkampf sensibilisiert. Mein Klassenkampf bestand darin, die nächste Klasse zu bestehen in der Schule. Ich war primär damit beschäftigt, dumm rumzustehen und möglichst cool auszusehen. So cool wie Colt Sievers, denn ich glaubte, das war der direkte Weg zu den Mädchen, also ein Kurzbefehl zum Knutschen, heute weiß ich, es war das Erfolgsprogramm für die geschlechtliche Bedeutungslosigkeit, Salzsäulen unter sich. Da leckt höchstens mal ne Kuh dran und Kühe sind nur in Indien heilig.

Ich weiß nur, dass ich mit einem Fragezeichen im Kopf und einem Ausrufezeichen im Bauch herumlief.

Ich weiß noch sehr genau, wo ich war, als die Nachricht über die Anschläge in Solingen mich erreichte. Ich saß bei meinen Eltern in der Wohnung in Köln-Nippes, im Wohnzimmer. Meine Mutter saß da und strickte, sie war körperlich anwesend, aber im Geiste tief in ihre Maschen verstrickt, die sie mal aufnahm, mal fallen ließ. Mein Vater saß auch da, mit einer Flasche Kölsch auf dem Tisch, er trank damals Küppers – fragt mich nicht, warum. Am Geschmack kann es ja unmöglich gelegen haben. Er saß da und schaute auch auf



den Fernsehschirm, aber er dachte, glaube ich, an irgendetwas anderes. Das war der Rückzug in den privaten Raum einer fünfköpfigen Familie auf fünfzig Quadratmetern, das ritualisierte Schweigen vor dem Fernseher. Ich saß da vor dem Fernseher und sah in den Nachrichten die Meldung über die Anschläge vom 29. Mai, die Anschläge, bei denen fünf Menschen ums Leben kamen; Anschläge, die bei uns in der Nachbarschaft stattgefunden hatten. Verglichen mit Rostock oder Hoyerswerda war Solingen gleich nebenan, gefühlt lebten wir sogar in diesem Haus.

Jetzt saß ich da, meine Mutter ließ eine Masche fallen, mein Vater nahm einen Schluck und mein Gesicht wechselte die Farbe. Zum einen merkte ich, dass meine Eltern den Anschlag gar nicht als das registrierten, was er war. Es war eine gesellschaftliche Kernschmelze. Zum anderen war mir klar, dass wir, wie wir hier saßen, dem Opferprofil entsprachen. Dieses Gefühl war mein ganz persönlicher 11. September, und das schon Ende Mai.

Die Anschläge haben mir etwas gezeigt, was ich nicht für möglich gehalten habe. Menschen wurden auf Grund ihres „Seins“, ihrer Herkunft, zu Opfern. Was hat das Gefühl mit mir gemacht? Ein tiefer Zorn kam hervor über diesen Rassismus, der vor meiner Haustür herrschte. Ich hatte Fragezeichen im Kopf und ein Ausrufezeichen im Bauch, und mir war überhaupt nicht nach Volksfest zumute.

Zu keinem Zeitpunkt habe ich über Gewalt nachgedacht. Meine Gefühle kanalisieren sich zu hundert Prozent in künstlerische Bahnen. Das klingt heute vielleicht absurd, aber ich fing an Texte zu schreiben und über meine Gefühle zu rappen. Ja, die Wahrheit ist: Ich bin Kabarettist und Schauspieler auf dem zweiten Bildungsweg, in erster Linie bin ich Rapper – der weiße Dr. Dre. Ich schrieb damals den Text „Papier ist geduldig“:

Papier ist geduldig/ ich will wissen wer ist schuldig/ sind es immer Nazis die Asylanter attackieren/ ist das mutig/ blut` ich/ nein, nein ich bin nervös/ weil die Atmosphäre fühle, ich Gewalt auslöst/oder kann/ wer ist dran/ bleib ich verschont von diesem Bann/ Verwirrung in den Köpfen keiner kann Ideen schöpfen/ wir nähern uns dem Richter/ im Land Denker und Dichter/ wer spricht da/ wer schreit/ sind ihr alle man bereit/ ist sie schon vergessen die Vergangenheit/ ich glaube nicht oder doch/ und wir hoffen alle noch/ auf den Frieden und Segen von dem so viele Menschen reden/ mit Kerzen in den Händen glauben sie was zu bewegen/ wir werden es erleben kein Segen kein Regen/ aber ein dickes fettes Erdbeben eben/ nach diesem Beben wir es kein Leben geben/ und wenn wir untergehen werden wir euch mitnehmen.

Dieser Text brachte meine Gefühle auf den Punkt, half mir zu entladen, was sich in mir anstaute. Dieser Text war auch gleichzeitig mein erster Schritt auf die Bühne. Ich rappete überall, ob sie es hören wollten oder nicht. Ich war quasi die erste Pussy Riot oder besser gesagt Cock Riot. Ich hatte was zu sagen und die Öffentlichkeit sollte zuhören und die Jungs von Arsch Huh gehörten nicht zu meiner Öffentlichkeit. Ich wurde dann beim „Medienbürgerfest“, so hieß das damals, auf der Domplatte mit meinem Rap-Text zum König von Köln gewählt, die schnellste Zunge der westlichen Hemisphäre. Das war der Anfang von allem.

Heute stehe ich solchen Kundgebungen ganz anders gegenüber. Ich bin Kölner und stolz darauf, dass wir den Aufmarsch von Pro Köln (allein der dieser Name ist schon Raubbau an meiner kölschen Identität, wer Pro Köln ist, ist noch lange nicht für Köln) und seinen Nazis im Mai 2011 verhindert haben, indem

40.000 Menschen auf die Straße gegangen sind. Hier fühle ich mich auch wohl und sicher, aber bei der NSU Geschichte hat das System, der Staatsapparat, mein Land, versagt.

Als Stimmen laut wurden, dass die NPD verboten werden sollte, hieß es, man könne die NPD nicht verbieten. Auf die Begründung war ich sehr gespannt. Sie lautete: Wir können die NPD nicht verbieten, da wir V-Leute eingeschleust haben. Ich weiß nicht, wie es anderen damit ergangen ist. Mir hat es ein Gefühl von Vertrauen gegeben. Nun gut, wenn der Verfassungsschutz seine Leute drinnen hat, dann doch nur zu unser aller Sicherheit. Machen wir uns nichts vor, wir leben in Deutschland, und hier heißt es nach wie vor: Du musst immer nach den Rechten schauen.

Zehn Tote später erfahren wir, dass der Verfassungsschutz auf das Erbärmlichste versagt hat und lediglich die NSU geschützt hat. Mehr noch, es liegt der Verdacht im Raum, dass die NSU von ihm sogar unterstützt wurde. Ja, vielleicht ist der Verfassungsschutz auf dem rechten Auge blind. Aber man kann ihm nicht vorwerfen, dass das Herz nicht am rechten Fleck sitzt. Für einen Moment sieht es so aus, als könne man die NPD jetzt verbieten. Ja, das könnte man vielleicht. Man müsste nur noch die V-Leute abziehen. Blicke die Frage: Wer löst sich dann zuerst auf? Die NPD oder der Verfassungsschutz? Ich frage mich, wie viele Generationen es braucht, bis wir hier angenommen sind. Unsere Fußballnationalmannschaft ist doch der beste Beweis für das Voranschreiten, oder? Wenn man sich die Mitspieler anguckt: Kehdara, Klose, Gündogan, Boateng und nicht zu vergessen Özil. Ich gebe zu, unsere Mannschaftsaufstellung liest sich wie die Nachtschicht bei McDonalds. Die deutsche Nationalmannschaft müsste eigentlich unbenannt werden in deutsche Integrationsmannschaft, und als Nationalhymne böte sich an: Echte Fründee (oder Fremde ;-)) stonn zesamme ...

Früher hielt man in Stadien Aldi-Tüten hoch, heute Schilder mit „Özil, ich will ein Kind von dir – und eins von Boateng“. Jetzt bräuchte man nur noch Sido als Trainer, damit man, wenn es auf dem Platz eng wird, auch zurückschlagen kann. Der deutsche Fußball ist das beste

Beispiel für erfolgreiche Integration und das ohne Gesetz oder Fußball-Konferenz. Leistung anerkennen und wertschätzen, das ist der Schlüssel zum gemeinsamen Miteinander – nicht Leitkultur und so Zeug. Was erlauben Merkel???

Zwanzig Jahre Arsch Huh ... und was bisher geschah. Es hat sich, wie es scheint, nicht viel verändert im Bewusstsein der Menschen, die Südstadt feiert sich immer noch selbst, ein paar von den Sozis sind jetzt Grund- und Immobilienbesitzer, die „Solidarität!“ schreien, ihre Wohnungen aber nicht gern an Ausländer vermieten.

Die Ausländer kriegen immer noch nichts organisiert, jeder deutsch-türkische Kulturverein, was immer das auch ist, wurschtelt vor sich hin in kaltem Neonröhrenlicht. Wo blieb eigentlich der organisierte Massenaufschrei, als die Taten der Killer-Kartoffel-Köpfe bekannt wurde?

Es suppt so vor sich hin und alle wissen: Am Aschermittwoch ist alles vorbei.

Ich lebe hier und bin glücklich, und dieses Glück teile ich gerne mit jedem, der mich fragt, wie z.B. ein Herr am Flughafen Schönefeld in Berlin. Ich stand irgendwo auf dem Flughafen herum, da kam ein Mann zu mir und sagte: „Entschuldigung, sind sie nicht dieser ...?“ Ich sagte: „Ja, ich bin dieser.“ So standen wir voreinander und es kam etwas von dieser peinlichen Stille auf. Schließlich kennen wir beide uns gar nicht. Und aus dieser Stille heraus fragt er dann das Naheliegende und sagt: „... und wo fliegen sie hin?“. Ich strahle ihn an und sage voller Freude: „In die Heimat!“. Er legt den Zeigefinger auf die Lippen und fragt mit äußerstem Interesse, wo genau in der Türkei das den sei? Ich sage ganz ruhig und besonnen: „Es ist ein kleines Städtchen in Nordwesten des Landes, eine Stadt, die bekannt ist für ihre Gastfreundschaft und ihre herzlichen Menschen. Vielleicht kennen sie sie oder waren sogar schon mal da, sie heißt K Ö L Ü N. Die Menschen dort leben nach dem guten alten türkischen Sprichwort: Et kütt, wie et kütt.“ Er hat mich etwas irritiert angeschaut und gesagt: „Sie sind doch nicht dieser ...“ – und ging weg, und ich dachte mir, doch, doch, ich bins, ich weiß nur nicht genau, wer. ▲

mehrsprachigkeit
und integration
in köln?

ZMI

online:



www.zmi-koeln.de