

DEZEMBER 2015

ZMI MAGAZIN



**Flucht und Zuwanderung
=
Chancen und
Herausforderungen**

Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln

**KONZEPTE • NACHRICHTEN
PROJEKTE • VERANSTALTUNGEN**



ZMI MAGAZIN

DEZEMBER 2015

Leitwort

- 4 M. Becker-Mrotzek, M. Höhne, N. Rehberg:
Flucht und Zuwanderung = Chancen und Herausforderungen
- 6 Stimmen aus dem Beirat des ZMI

Wissenschaft und Forschung

- 7 MehrKita – Mehrsprachigkeit in Kölner Kindertagesstätten
Ergebnisse der Befragung zu sprachlichen Fähigkeiten pädagogischer Fachkräfte
Vom Arbeitsbereich interkulturelle Bildungsforschung der Universität zu Köln
- 9 Abschied nehmen von der „reinen Sprache“ – Interview mit Prof. Ofelia García, Gastprofessorin an der Universität zu Köln, über „Translingualismus“. Von Karl-Heinz Heinemann
- 12 Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Schule.
Von Nora von Dewitz & Mona Massumi
- 15 Das A und O ist eine gute Zusammenarbeit vor Ort. Von Anna Kleiner
- 16 Sprachsupervision – eine Methode zur Begleitung von Lehrkräften in der sprachlichen Bildung. Von Hans-Joachim Roth

Praxis und Projekte: Aktuelles aus dem ZMI

- 20 Vielfältige Sprachförderungen für Migrantinnen und Migranten bei der VHS Köln
Von Stefan Gaude, Petra Persy-Klein und Ingeborg Klassen
- 22 Das ZMI und die Europäische Kommission. Von Michalina Trompeta und Kristina Cunningham
- 25 Fachtagung „Lebendiges Romanes“ am 26.10.2015: Interview mit Prof. Courthiade
Die Fragen stellte Karl-Heinz Heinemann

Stadt und Land: Ideen und Projekte aus der Region

- 28 Im Gespräch mit Michaela Hegemann und Petra Vianden –Schulrätinnen im Schulamt für die Stadt Köln mit der Generale Migration. Die Fragen stellte Rosella Benati, ZMI
- 29 „Die neu zugereisten Kinder und Jugendlichen bringen sehr unterschiedliche Bildungsbiographien mit.“ Ein Interview mit der pädagogischen Leiterin des kommunalen Integrationszentrums (KI), Abir Lucassen. Die Fragen stellte Jolanta Boldok, ZMI
- 31 Gelebte Mehrsprachigkeit. Von Rosella Benati
- 32 Neue Unterstützungsangebote für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen – Eine Kooperation zwischen der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln und dem Mercator-Institut der Universität zu Köln. Von Dr. Petra Heinrichs
- 33 Ehrenamtliche Patinnen und Paten unterstützen Flüchtlingskinder.
Von Gabriele Haubrich-Sandkühler

Zuletzt erschienen ...

- 34 Aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt vom ZMI

Veranstaltungen

- 36 Sprache als Erfahrung – eine Kölner Realität – Sprachfest des ZMI am 27. Januar 2015
- 38 Lebendiges Romanes in Köln – in Kindertagesstätten, Schulen und LehrerInnenbildung
Fachtagung am 26. Oktober 2015
- 39 Meine Familie – meine Geschichte (Benim Ailem – Benim Hikayem)
- 40 „Verbund Kölner europäischer Grundschulen: Ein starkes Stück Europa!“ 18. Oktober 2015
- 41 Integrationsrat Köln in Kooperation mit dem ZMI
Mehrsprachigkeit im Gespräch am 11. Juni 2015: Mehrsprachigkeit im Elementarbereich
- 42 Fortbildungstag Deutsch 2015 –Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache
- 42 ZMI: Klausurtagung der Kölner Koala-Schulen

Interkulturelle Glosse

- 43 „Europa? Super? “ von F. Çevikkollu

- 30 Impressum

Deutschland Land der Ideen



Ausgewählter Ort 2011

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





Flucht und Zuwanderung = Chancen und Herausforderungen

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

Im Jahre 2015 sind etwa 1 Millionen Menschen nach Deutschland zugewandert, davon etwa 10.000 nach Köln, von denen ein Drittel Kinder und Jugendliche sind. Außerdem sind im letzten Jahr ungefähr 800 unbegleitete Minderjährige zu uns gekommen.

All diese Menschen suchen in Deutschland – auch in Köln – eine neue Heimat und Zukunft. Die Gründe, warum Menschen ihre Heimatländer verlassen, sind unterschiedlich, meist jedoch mit dem Wunsch verbunden, in einem anderen Land eine bessere Zukunft für sich und ihre Kinder zu finden. Köln ist seit vielen Jahren ein Anziehungspunkt für Neuzuwandernde sowohl aus dem In- als auch Ausland. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Köln eine weltoffene, tolerante und vor allem wertschätzende Stadt gegenüber Vielfalt ist. Die bestehende und wachsende Vielfalt in unserer Stadt zeigt sich deutlich auch im Stadtbild, durch die vielen verschiedenen Fest- und Feiertage, die Kunst- und Kulturangebote, die im Kleinen und Großen Köln zu dem machen, was es ist: eine Stadt der Vielfalt!

Das ZMI ist im Rahmen des Integrationsprozesses ein wichtiger Pfeiler, der seit vielen Jahren wegweisende Schwerpunkte setzt und zu Jahresthemen macht. In vergangenen Jahr lag der Fokus auf dem schulischen Seiteneinstieg. Seiteneinsteigerklassen sind ein wichtiger Bestandteil in der Bildungsbiographie, der neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen ihren Weg ins deutsche Schulsystem öffnet. Gerade Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen benötigen schnelle und klare Strukturen, die ihnen ein „normales“ Leben ermöglichen. Seiteneinsteigerklassen wie auch Kindertagesstätten sind ein wichtiger Schritt auf dem langen Weg der Integration in unser Bildungssystem. Denn nur wer die deutsche Sprache gut beherrscht, kann die Chancen unseres Bildungssystems nutzen. Schule und Unterricht legen damit auch den Grundstein für einen erfolgreichen Start in den Beruf. Wichtig ist es aber auch, die individuellen Biografien zu würdigen, kulturelle Diversität wertzuschätzen und Kompetenzen – darunter Herkunftssprachen – anzuerkennen und auszubauen.

Alle Einrichtungen, insbesondere die Bildungseinrichtungen, nehmen die Herausforderung an, die sich aus den Flucht- und Migrationsbewegungen ergeben. Dafür setzen sie auf besondere Konzepte und Strategien für die Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher und ihren Übergang in die Regelklassen. Beispiele hierfür sind die koordinierte Alphabetisierung, die Unterstützungsangebote der Bezirksregierung, das Konzept „Demek: Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“ oder die Ferienschulen der Universität zu Köln.

Das ZMI unterstützt alle beteiligten Personen und Institutionen, die inhaltlichen als auch organisatorischen neuen Herausforderungen zu bewältigen. Das Praxiswissen aus den vorschulischen und schulischen Einrichtungen, die erprobten Konzepte zur Sprachbildung für die unterschiedlichen Entwicklungsphasen und die wissenschaftliche Fachexpertise der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität zu Köln sind im Jahr 2015 in Schwerpunktthemen gebündelt worden. Die Mehrsprachigkeit der pädagogischen



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



LRSD Manfred Höhne, Bezirksregierung Köln



Nina Rehberg, Dienststelle Diversity, Stadt Köln

Fachkräfte in Kölner Kindertagesstätten war Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung mit dem Ziel, durch fachliche Begleitung den unmittelbaren Ausbau mehrsprachiger Angebote sicherzustellen. Es gilt, die sprachliche Vielfalt für die frühkindliche Erziehung und Sprachbildung zu nutzen, um eine weitere Grundlage für das Deutschlernen in mehrsprachigen Einrichtungen aufzubauen.

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die aufgrund der hohen Zahlen ihren Einstieg in das Bildungssystem zunehmend in Vorbereitungsklassen erfahren, müssen auch im Bereich der Alphabetisierung unterrichtet werden. Das Ziel, sie möglichst schnell in bestehende Regelklassen einzubinden, bleibt vorrangig. Unterrichtsfachliche Unterstützungsangebote und Fortbildungen, moderierte Gesprächskreise und Qualifizierungen im Bereich interkultureller Kompetenzen oder die Kenntnis von erprobten Unterrichts- und Schulkonzepten sind Gegenstand verschiedener Kooperationen im ZMI. Diese Kooperationen werden auch weiterhin, zusätzlich unter dem Aspekt, Studierenden einen Einblick in die schulische Praxis zu geben und dabei den fachlichen Austausch mit Lehrkräften zu ermöglichen, notwendig sein.

Im Bereich der Integration von zugewanderten Schülerinnen und Schülern in Regelklassen beteiligte sich das ZMI im zurückliegenden Jahr auf Anfrage der Europäischen Kommission am europäischen Vorhaben zu „Language teaching

and learning in multilingual classrooms“. Die Fachexpertise des ZMI hat eine internationale Expertenkommission bei der Bestandsaufnahme und Konzeptsichtung von Sprachbildungskonzepten in Europa unterstützt. Es gilt, auf Ebene der Europäischen Kommission eine Grundlage für alle europäischen Länder zu entwickeln, um die Bildungsbenachteiligung aufgrund von Sprache bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu vermindern. Mit der Tagung „Lebendiges Romanes in Köln - in Kindertagesstätten, Schulen und LehrerInnenbildung“ im Oktober 2015 konnte eine Wissenserweiterung des pädagogischen Fachpersonals aus Kölner Bildungseinrichtungen zum Thema romanessprachige Kinder und Jugendliche erreicht werden. Personen aus Wissenschaft, Politik und Praxis haben nach fachlicher Einführung einen Erfahrungsaustausch mit der Arbeit dieser Minderheitensprache in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen ermöglicht.

Die kulturelle Vielfalt ist in unserer Stadt an nahezu allen Orten sichtbar und für viele Kölnerinnen und Kölner eine Selbstverständlichkeit. Das ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration wird durch effektive Zusammenarbeit der Kooperationspartnerinnen und -partner seinen Beitrag leisten, vorhandene Barrieren der sprachlichen Integration aufzuzeigen und durch konkrete Handlungsempfehlungen die beteiligten Personen bei der Bewältigung der Aufgaben zu unterstützen. ▲

Stimmen aus dem Beirat des ZMI

„Mehrsprachigkeit bedeutet für mich die Anerkennung sprachlicher Vielfalt und individueller Mehrsprachigkeit. Damit können sprachliche Kompetenzen berücksichtigt und als Bildungspotenziale in einer internationalen Migrationsgesellschaft genutzt werden.“

Christiane Schübler
Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

„Mehrsprachigkeit bedeutet für mich kulturelle Vielfalt und Bereicherung und stellt ein hohes Potenzial für unsere Gesellschaft dar.“

Monika Kuntze
Caritasverband für die Stadt Köln e.V.
Leitung Geschäftsfeld Integrations-
und Familienhilfen

„Mehrsprachigkeit bedeutet für mich Vielfalt und kulturelle Bereicherung“

Jens Buttler, LL.M. (Z.A.)
Referatsleiter
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

„Mehrsprachigkeit bedeutet für mich Alltag und Normalität in unserer Gesellschaft.“

Agnes Heuvelmann
Ministerium für Arbeit, Integration und
Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen

„In einer globalisierten Welt ist Mehrsprachigkeit ein Weg zu mehr Solidarität und gegenseitigem Verständnis.“

Andreas Kossiski
Region Köln-Bonn

„Mehrsprachigkeit bedeutet für mich: Andere Menschen zu verstehen, von anderen verstanden zu werden, sich in anderen Kulturen bewegen zu können.“

Dr. Agnes Klein
Dezernat IV –
Bildung, Jugend und Sport,
Stadt Köln

„Mehrsprachigkeit bedeutet für mich über zusätzliche Potenziale zu verfügen - im gesellschaftlichen Leben, aber auch im Beruf.“

Dr. Markus Eickhoff
Handwerkskammer zu Köln

„Mehrsprachigkeit bedeutet für mich die Chance, sich mehrere Kulturen zu erschließen und in einer globalisierten Welt besser zurecht zu kommen.“

Ein besonderes Erlebnis in diesem Zusammenhang war übrigens in einer Beiratssitzung vor längerer Zeit als Fatih Çevikkollu tröstend meinte, wir „Einsprachler“ sollten nicht mutlos werden, man könne nicht immer zu den Gewinnern zählen. Einsprachig aufgewachsen zu sein hatte ich bis dahin nicht als Defizit gesehen, ein für mich wichtiger Perspektivenwechsel.

Ulrike Heuer
Amt für Schulentwicklung, Stadt Köln

MehrKita – Mehrsprachigkeit in Kölner Kindertagesstätten

Ergebnisse der Befragung zu sprachlichen Fähigkeiten pädagogischer Fachkräfte

vom Arbeitsbereich interkulturelle Bildungsforschung der Universität zu Köln

Für den Bereich der sprachlichen Bildung besteht in vielen Kindertageseinrichtungen eine Reihe von Bildungsangeboten: alltagsintegrierte sprachliche Bildung, Vorleseeinheiten in Herkunftssprachen, das ‚Rucksack‘-Programm oder auch bilinguale Erziehung. Vor dem Hintergrund des neuen Kinderbildungsgesetzes (KiBiz 2008, 2011) und mit dem Ziel, bilinguale und mehrsprachige Angebote in Kölner Kindertagesstätten auszubauen sowie der bestehenden Mehrsprachigkeit der Kinder und ihrer Familien in Köln mehr Aufmerksamkeit zu schenken, hat die Stadt Köln mit Unterstützung des ZMI über die Universität zu Köln eine Studie in Auftrag gegeben.

Die Befragung zum Thema „Mehrsprachigkeit in Kölner Kindertagesstätten“ wurde von Dezember 2014 bis Februar 2015 durchgeführt. Für die Befragung der Leitungen und der pädagogischen Fachkräfte aller Kölner Kindertagesstätten standen zwei Fragen im Mittelpunkt:

- Über welche (mehr-)sprachigen Ressourcen verfügen die pädagogischen Fachkräfte?
- Welche Bereitschaft haben die Befragten, ihre sprachlichen Ressourcen im Rahmen einer bilingualen oder mehrsprachigen Ausrichtung ihrer Arbeit einzusetzen und sich entsprechend fortzubilden?

Der Fragebogen für die Leitungen erfasst das Themenfeld aus der Perspektive der Institution: den aktuellen Umgang mit Mehrsprachigkeit, welche Entwicklungspotentiale gesehen werden und welche Ressourcen dafür notwendig sind. Der Fragebogen für die Erzieherinnen und Erzieher fragt nach der individuellen Umsetzung von Mehrsprachigkeit im direkten Umgang mit den Kindern und ihren Eltern. Zudem wurde nach den eigenen Kompetenzen und der Bereitschaft gefragt, die individuellen sprachlichen Fähigkeiten in die pädagogische Arbeit einzubringen. Von rund 600 Kölner Kindertagesstätten und ihren ca. 9000 Beschäftigten konnte nach der Datensatzbereinigung am Fragebogen für die

Erzieherinnen und Erzieher eine Beteiligung von 425 Personen festgestellt werden. Das Durchschnittsalter lag bei knapp 40 Jahren, 403 waren Frauen, 16 Männer und sechs Personen haben bei dieser Frage keine Angabe gemacht. Knapp 30 Prozent der Befragten hatten einen Migrationshintergrund, davon sind ca. 15 Prozent selbst im Ausland geboren.

An der Befragung der Leitungen haben 232 Personen teilgenommen. Der Anteil mehrsprachiger Kinder in den Einrichtungen wurde im durchschnittlichen Mittel mit 48 Prozent angegeben, wobei die Unterschiede zwischen den Einrichtungen recht hoch sind.

Zentrale Ergebnisse der Befragung

Sprachliche Bildungsplanung und Didaktik

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass sprachliche Bildungsarbeit in den Kölner Kindertageseinrichtungen eine Normalität darstellt und als Selbstverständlichkeit der pädagogischen Arbeit verstanden wird. Rund 90 Prozent der teilnehmenden Einrichtungen verfügen über ein Konzept zur Umsetzung sprachlicher Bildung und Förderung im Kita-Alltag – nur ca. 8 Prozent arbeiten ohne ein eigenes Konzept. Darüber hinaus wurde

angegeben, dass zwei Drittel der Einrichtungen ihr Konzept seit dem neuen KiBiz 2008 und 2011 geändert haben. Zusätzlich berücksichtigt bereits ein Drittel der Kölner Kitas andere Sprachen in Konzept und Bildungsarbeit: Verwendung finden Türkisch, Englisch, Italienisch, Russisch, Arabisch, Polnisch, Französisch, Griechisch und/oder Spanisch.

Für die mehrsprachige Sprachbildungsarbeit werden von den Erzieherinnen und Erziehern vorrangig das eigene Fachwissen und die Unterstützung durch die Leitungen als zentrale Ressourcen eingeschätzt. Die jeweiligen Konzepte der Einrichtungen sind demgegenüber weniger stark als Orientierung für Planung und Durchführung der mehrsprachigen Bildungsarbeit von Bedeutung. Dem entspricht, dass Erzieherinnen und Erzieher ihre eigene Mehrsprachigkeit bisher auch eher situativ und weniger systematisch geplant einbringen.

Trotz vorhandener, selbst entwickelter Sprachbildungskonzepte besteht zudem eine gewisse Zurückhaltung, diese offensiv als Teil der eigenen Bildungsarbeit zu präsentieren. Gerade für den Bereich Konzeptentwicklung werden Fortbildungsbedarfe gesehen. In den meisten Fällen ist das jeweilige Sprachförderkonzept für die Öffentlichkeit nicht zugänglich oder wird Interessierten nur auf Nachfrage zur Verfügung gestellt. An dieser Stelle benötigen die Einrichtungen ein Angebot, die konzeptionelle Weiterentwicklung zu begleiten und ggf. Unterstützung, die jeweilige Profilierung nach außen zu präsentieren.

In der Umsetzung mehrsprachiger Bildungsarbeit werden folgende Herausforderungen benannt: der höhere Organisationsaufwand und Verständigungsprobleme zwischen Kolleginnen und Kollegen, die nicht über die jeweiligen Fremd- oder Herkunftssprachen verfügen. Fortbildungsbedarfe werden seitens der Befragten insbesondere in den Bereichen Methodik bilingualer Bildungsarbeit und Sprachdiagnostik thematisiert. Basierend auf der Bedürfnislage der Befragten sowie aufgrund der Einschät-

zung der Leitungen ist festzuhalten, dass ein Angebot als Mischung aus sprachdiagnostischen und sprachdidaktischen Fortbildungen mit einer grundsätzlichen Auseinandersetzung im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität (interkulturelle Sensibilisierung) gewünscht ist.

Bereitschaft zur mehrsprachigen Bildungsarbeit

Den Ergebnissen beider Fragebögen lässt sich entnehmen, dass die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit gegeben ist. Denn die Offenheit gegenüber sprachlicher Vielfalt ist hoch, auch als Bildungsziel. Die Vorteile des Erwerbs (lebensweltlich verfügbarer) Sprachen werden für die Sprachentwicklung, die Interaktion, die Kognition, das Fremdsprachenlernen, für die Bildungschancen sowie für interkulturelle Kompetenz erkannt und auch der Herkunftssprache wird grundsätzlich eine große Bedeutung für das einzelne Kind beigemessen: für dessen individuelle Entwicklung, sein soziales Leben und den Bildungserfolg – auch wenn die Bedeutung der deutschen Sprache sowohl von den einsprachigen wie den mehrsprachigen Erzieherinnen und Erziehern durchweg höher eingeschätzt wird.

Es besteht allerdings eine gewisse Skepsis gegenüber der konkreten Implementierung institutioneller Mehrsprachigkeit. Es ist anzunehmen, dass sich diese Skepsis aus der Verknüpfung mehrerer Faktoren ergibt: der Einschätzung der eigenen Kompetenzen, der Ressourcen für die organisatorische Umsetzung wie auch aus der Unsicherheit über konzeptionelle und methodische Bedingungen. Grundsätzlich ist die Bereitschaft, neben dem Deutschen weitere Sprachen in die pädagogische Arbeit zu integrieren, jedoch hoch.

Ressourcen und Kompetenzen

Insgesamt versteht sich die Mehrzahl der Erzieherinnen und Erzieher als mehrsprachig (85 Prozent). Diese große Zahl ergibt sich aus der Einbeziehung der Schulfremdsprachen. Es lässt sich daran

erkennen, dass die Befragten ihrer Arbeit einen weiten Begriff von Mehrsprachigkeit zu Grunde legen, der unterschiedlich weit ausgebaute Kenntnisse in verschiedenen Sprachen zulässt und nicht auf eine balancierte Zweisprachigkeit beschränkt ist. Neben dem Deutschen sind die häufigsten Sprachen der beteiligten Erzieherinnen und Erzieher Englisch, Französisch, Türkisch, Russisch, Italienisch und Spanisch.

Ca. 25 Prozent der Erzieherinnen und Erzieher sind selbst zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen. Im Vergleich zu der überwiegenden Anzahl derer, die eine Fremdsprache in der Schule oder als Erwachsene erlernt haben, schätzen diese ihre sprachlichen Kompetenzen als geeignet ein, um in die sprachliche Bildungsarbeit einbezogen zu werden.

Ausblick

Nach der statistischen Auswertung der Fragebögen ist im Weiteren geplant, Kitas mit besonders guten Voraussetzungen – also gut verfügbaren sprachlichen Ressourcen sowie hoher Bereitschaft für eine Intensivierung mehrsprachiger Bildungsangebote – zu identifizieren, mit ihnen ins Gespräch zu kommen und darüber die bestehenden Konzepte und Rahmenbedingungen weiterzuentwickeln, um auf diese Weise den Bereich der mehrsprachigen Bildungsarbeit in Köln Schritt für Schritt weiter auszubauen. ▲

info

Kontakt

Arbeitsbereich interkulturelle
Bildungsforschung
der Universität zu Köln

Christina Winter, M.A.
Dr. Christoph Gantefort
PD Dr. Stefan Karbuck,
Dr. Henrieke Terhart,
Dipl.-Päd. Tim Wolfgarten,
Michalina Trompeta M.A.,
Prof. Dr. Hans-Joachim Roth
interkulturelle-bildung@uni-koeln.de



„... aber es ist auch die sprachliche Toleranz. Eine Toleranz für die Unterschiede. Das ist eine der wichtigsten Werte, die wir unseren Kindern für die Zukunft mitgeben können“

Abschied nehmen von der „reinen Sprache“

Interview mit Prof. Ofelia García, Gastprofessorin an der Universität zu Köln, über „Translingualismus“

Aus dem Amerikanischen übersetzt und zusammengefasst von Karl-Heinz Heinemann

Frau García, was machen Sie hier in Deutschland?

Ich bin als Gastprofessorin an der „Competence area *social inequalities and intercultural education*“ an der Universität zu Köln. Ich werde sechs Wochen im Jahr hier sein, und dann werde ich im nächsten Jahr wiederkommen.

Und in den USA arbeiten Sie in der Lehrerausbildung für die zweisprachige Erziehung?

Ich war zwar die längste Zeit in meiner akademischen Laufbahn in der Lehrerausbildung, dann war ich einige Zeit Dekanin einer Lehrerausbildungsschule, ich war Professorin für Erziehungswissenschaft an der Co-

lumbia Universität, doch nun arbeite ich nur noch mit Doktoranden, die auf dem Gebiet der Bilingualität forschen, über die Bildung von Sprachminderheiten, über Sprachenpolitik und Erziehung, weltweit und in den USA.

Frau García, Sie bringen einen Ansatz in die mehrsprachige Erzie-

hung, der sich Translanguaging nennt. Können Sie das mal erklären?

Translanguaging ist nicht meine Erfindung. Das war ein Lehrer in Wales, der glaubte, dass die beiden Sprachen von zweisprachigen Leuten nicht völlig getrennt sind. Die Vorstellung, dass sie in einem Bereich nur Walisisch lesen, schreiben und sprechen sollen, und Englisch lesen, schreiben und sprechen in dem anderen Bereich, so funktioniert das nicht mit der Zweisprachigkeit. Zweisprachige Leute haben zwar diese zwei Sprachen, aber sie sind doch eine Person mit einem inneren Sprachsystem. Das sind nicht zwei Einsprachige in einem, sondern das ist ein zweisprachiger Mensch. Wie unterrichtet man sie nun mit zwei Sprachen in einem inneren Sprachsystem? Ich selbst und andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler begannen darüber nachzudenken, wie es das Konzept von Zweisprachigkeit verändert und wie es das zweisprachige Unterrichten verändert.

Wir sagen, zweisprachige Leute haben ein System, eine mentale Grammatik. Das sind natürlich sozial zwei oder drei Sprachen. Sie sprechen zum Beispiel Englisch und Deutsch, doch Sie haben nur eine mentale Grammatik. Sie wissen aber, wann die eine Sprache dran ist und wann die andere. Und deshalb ist unsere Idee, über die Sprache nicht aus der Perspektive der Nation, sondern aus der Perspektive der Menschen nachzudenken. Und die Menschen haben ein Repertoire, eine mentale Grammatik, und was sie dann machen ist, einzelne Bestandteile angemessen auszuwählen nach den unterschiedlichen Situationen.

Wenn man so über Zweisprachigkeit denkt, muss man auch anders unterrichten. Man muss das ganze Repertoire berücksichtigen, nicht nur diese Sprache oder jene Sprache. Wie kann man dieses Repertoire, das das Kind hat, auch nutzen? Und dann geht es nicht, wie so manche Lehrerinnen und Lehrer üblicherweise sagen: Nein, nein, nun bist du in der deutschen Klasse, jetzt darfst du nicht irgendetwas anderes sprechen.

Wenn du nicht deine eigenen Ressourcen benutzen kannst, um den Sinn neuer sprachlicher Merkmale zu erschließen, dann kannst du sie dir nie richtig aneignen. Deshalb spreche ich auch nie von Zweitsprachen, weil ich glaube, wenn die Kinder etwas richtig zu ihrer eigenen Sprache gemacht haben, da kann es nicht eine Zweitsprache sein, es muss ihre Sprache sein. Mit Merkmalen, die sich vielleicht unterscheiden von denen eines deutschen Einsprachigen oder eines Englisch sprechenden Einsprachigen, denn nun hat man es mit einem sehr ausgedehnten und komplexen Repertoire zu tun. Und das macht es unterschiedlich, aber nicht defizitär.

Aber man hat ja auch in einer Sprache unterschiedliche Ebenen, und man muss immer entscheiden, auf welcher Ebene man mit jemandem spricht.

Sie haben völlig Recht. Der Gedanke ist der, dass jeder Mensch translingual ist, jeder! Aber bei einem Einsprachigen ist das Repertoire entsprechend kleiner, und das muss man in der Schule auch beachten. Ein Zweisprachiger hat ein größeres Repertoire und in der Schule muss er nur einen ganz kleinen Teil seiner spezifischen Sprachmerkmale nutzen.

Einsprachige dagegen benutzen in der Schule die meisten ihrer Sprachmerkmale. Die meisten ihrer Features sind in der Schule erlaubt, doch bei den Zweisprachigen sind mehr als die Hälfte ihrer Sprachmerkmale in der Schule ausgeschlossen.

Kinder und Jugendliche müssen doch ihre Sprache von der Umgangssprachlichen zu differenzierten Formen, einem „elaborierten Code“ weiter entwickeln. Und ich frage mich, ob das möglich ist in verschiedenen Sprachen. Muss man das nicht zunächst in einer Sprache versuchen, die man auch sauber von der anderen abgrenzt? Und wenn man jetzt, wie Sie, von einer individuellen Sprache ausgeht, die sich aus verschiedenen

Sprachen bildet, bleibt da nicht die Differenziertheit der Sprache unterentwickelt?

Man kann auch als Mehrsprachiger einen elaborierten Code entwickeln. Mehrsprachige Personen haben sehr ausgefeilte Sprachzüge, sie kontextualisieren etwas in der einen oder in der anderen Sprache. Aber die Sprachmerkmale, mit denen sie arbeiten, können andere sein als die von Einsprachigen. Wir müssen gegen diese Vorstellung von sprachlicher Reinheit ankämpfen. In einer mehrsprachigen globalisierten Welt können Menschen einvernehmlich ihre Sprachcodes wechseln, das wird die wichtigste linguistische Aufgabe in der Zukunft sein. Wir wollen, dass unsere Kinder mit verschiedenen Sprachen umgehen können, vorwärts und rückwärts. Die Idee einer sprachlichen Reinheit ist nicht mehr realisierbar in einer globalisierten Welt. Meine Vorstellung ist, dass jemand ein kultivierter Sprecher werden und über komplexere Dinge sprechen kann in einer neuen Sprache, wenn er sein volles Repertoire als Grundlage nutzen kann. Deswegen glaube ich, dass es sehr wichtig für die Kinder ist, mit dieser mehr zusammenfließenden Art des Sprechens vertraut zu sein.

Eine meiner größten Frustrationen ist das iPhone. Wenn ich dort Texte schreibe, etwa an meine Familie, dann schreibe ich nie nur in einer Sprache. Ich benutze ständig Worte aus verschiedenen Sprachen, so kann ich mein Repertoire ohne Einschränkungen benutzen. Aber beim iPhone muss ich den Knopf drücken, ist es nun Englisch oder Spanisch, sonst schreibt es das falsche. Das ärgert mich. Das iPhone kennt nicht Translanguage.

Wie gehen wir mit Translanguaging in den Schulen um? Sie haben in New York City vor allem mit spanischsprechenden Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften zu tun. Doch bei uns sprechen die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel Türkisch und die meisten Lehrkräfte können kein Türkisch...

In New York City haben die Lehrerinnen und Lehrer inzwischen auch Klassen mit 23 Sprachen vor sich. Das ist unmöglich für eine Lehrkraft, 23 Sprachen zu sprechen! Deswegen sage ich immer: Zunächst einmal brauchen wir eine andere Art des Lehrens, des Unterrichts! Die Lehrkraft kann nicht einfach „Stofflieferant“ sein, sie muss mit den Kindern lernen.

Ich kann Ihnen als Beispiel die Klasse von Andy Brown vorstellen. Ich weiß gar nicht, wie viele Sprachen er in seiner Klasse hat. Die meisten Schülerinnen und Schülern sprechen Arabisch, Polnisch und Spanisch. Aber da sind noch weitere mindestens vier Sprachen in der Klasse. Aber alle lernen die englische Sprache. Ich nenne sie „emerging bilinguals“. Das ist wichtig für die Lehrkraft zu verstehen, dass sie, wenn sie ihnen Englisch beibringen, ihre Zweisprachigkeit entwickeln. Deshalb müssen die Lehrkräfte sich selbst Zweisprachigkeit aneignen. Was Andy macht, ist eigentlich sehr einfach. Als erstes versorgt er die Kinder mit viel Material in der Sprache, die sie sprechen. Das ist nicht schwierig, denn viele Eltern sind ganz froh darüber, z. B. etwas auf Polnisch vorbeizubringen. Und dann hat er eine Menge iPads der Klasse. iPads sind großartig, denn früher, als die Kinder Wörter im Wörterbuch nachsehen mussten, kostete das eine ganze Menge Zeit, das Wort zu finden. Nun können sie das sofort. Und für ihn, wenn er ein Kind hat, dass gerade gestern angekommen ist und kurdisch spricht und da ist ein Wort auf Kurdisch, dann schreibt er das in sein iPad und das übersetzt es. Das ist zwar nicht perfekt, aber es ist ein Fortschritt und das Kind kann sofort anfangen. Das Wichtige ist doch, dass das Kind dann sofort und nicht erst in einem Jahr anfangen kann zu sprechen, das wäre doch ein verlorenes Jahr! Dafür braucht man einen anderen Typ von Lehrkraft.

Die Mütter kommen am Morgen und überprüfen, ob die Wörter richtig geschrieben sind. In ihrer Sprache, denn die Kinder, das sind Viertklässler/innen, die wissen das nicht. Und dann kommen die

Mütter und dann bringt das Gemeinschaft in die Klasse. Die arbeiten wirklich hart zusammen. Das geht nicht mit der Pädagogik, nicht mit Strategie, dazu muss man einen bestimmten Standpunkt haben. Dass das Kind, das dabei ist, eine neue Sprache zu entwickeln, es integriert in das, was es schon hat, um dann damit zu arbeiten. Dazu muss man bestimmte Strategien und Materialien haben und es ist nicht einfach das zu kombinieren. Bei manchen Sprachen ist es kein Problem, in anderen ist es ein Problem.

Also muss die Lehrkraft nicht alle Sprachen der Schülerinnen und Schüler sprechen?

Was Andy tut, ist, dass er Tonbänder hat von einigen der Geschichten, die er vorliest. Nachdem er eine Geschichte auf Englisch gelesen hat und die Vokabeln auf die mehrsprachige Tafel geschrieben hat, sollen die Schülerinnen und Schüler zu zweit darüber sprechen, was er gerade vorgestellt hat. Das lässt er sie dann in der Sprache machen, die sie haben, wie auch immer. Und wenn sie das gemacht haben, dann lässt er die Eltern die Geschichten übersetzen und die Geschichten in ihrer Sprache lesen. Und dann stellt er diese Geschichten im Audiozentrum bereit. Wenn man dann in das Hörzentrum geht, dann hören die Kinder die Geschichten nie in der Sprache, die sie selbst sprechen; die chinesischen Sprecherinnen und Sprecher hören sich die spanische Geschichte an und die Spanierinnen und Spanier hören sich die chinesische Geschichte an. Sie kennen die Geschichte, die Lehrkraft hatte sie vorgelesen, aber sie möchten gerne diesen Klang hören und deswegen sage ich, dass in dieser Klasse nicht nur einfach Sprache gelernt wird, das ist nicht nur Englisch, was sehr wichtig ist für die Kinder, wenn sie für immer in den Vereinigten Staaten bleiben wollen, aber es ist auch die sprachliche Toleranz. Eine Toleranz für die Unterschiede. Das ist eine der wichtigsten Werte, die wir unseren Kindern für die Zukunft mitgeben können. Wie man miteinander tolerant umgehen kann.

Das sicher sehr wichtig. Die Kommunikationsfunktion der Sprache ist zentral. Aber eine andere ist ja auch, mit der Sprache eine bestimmte Art Denken zu lernen. In Deutschland sollte man zum Beispiel in Deutsch lernen, auch Goethe zu verstehen oder im Englischen Walt Whitman oder Shakespeare.

Klar. Aber es ist auch wichtig, Kultur aus unterschiedlichen Perspektiven zu verstehen. Unterschiedliche Perspektiven geben Ihnen auch einen weiteren Blick auf die Kultur. Sicher ist es sehr wichtig, die deutsche Perspektive zu verstehen, aber der Blick von außen gibt auch einen anderen Blick, das ist sehr wertvoll. Das geschieht doch zum Beispiel auch, wenn wir reisen. Wir treten aus uns selbst heraus und wir sehen uns andere Dinge an. Das ist doch sehr wertvoll, auch um sich selbst besser kennen zu lernen ist es wichtig.

Was wollen Sie den deutschen Studierenden und Lehrerbildnern vermitteln?

Das Schwierigste für die Spracherzieherinnen und -erzieher ist zu begreifen, dass die Konzepte, mit denen sie bisher gearbeitet haben, im 21. Jahrhundert nicht mehr funktionieren. Die Konzepte, in denen wir immer betont haben: Wer ist ein native speaker? Was ist die erste Sprache? Was ist die Zweitsprache? Das sind Dinge, die werden nicht mehr funktionieren. Ich möchte gerne rekonstruieren, was wir bisher wissen, denn was wir bisher gemacht haben, hat nicht funktioniert! Es ist ja nicht so, dass wir besonders erfolgreich gewesen wären! Wir tun immer noch so, als ob die Kinder Einsprachige wären, und damit sind wir aber nicht erfolgreich. Deshalb lasst uns mal etwas Neues ausprobieren, lasst es uns riskieren! Lasst uns die Sache nochmal aus einem anderen Blickwinkel betrachten. Und dann schauen wir mal, ob dieser neue Blickwinkel uns bessere Ergebnisse bringt. Das möchte ich gerne vermitteln. ▲

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Schule

von Nora von Dewitz & Mona Massumi

Wie können Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in das deutsche Schulsystem aufgenommen werden? Eine gemeinsame Studie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln gibt erstmals einen bundesweit vergleichbaren Überblick über die schulische Situation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher.

Wie viele Kinder und Jugendliche kommen an Schulen in Deutschland?

Durch die steigenden Zuwanderungszahlen wird die Situation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher im deutschen Bildungssystem aktuell immer relevanter. Insbesondere der Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen wird gegenwärtig stark diskutiert, denn den steigenden Zahlen stehen mangelnde Ressourcen an Schulen gegenüber. Zwischen 2006 bis 2014 hat sich die Anzahl der zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen auf bundesweit 99.472 mehr als vervierfacht¹, für das Jahr 2015 ist angesichts der Zunahme geflüchteter Menschen in Deutschland ein weiterer Anstieg zu erwarten. Setzt man die Zahlen aber ins Verhältnis zur gesamten Schülerschaft, so zeigt sich im Durchschnitt folgendes Bild: Der Anteil, den die Zugezogenen an der Gesamtzahl aller Kinder und Jugendlichen im Alter von sechs bis 18 Jahren ausmachen, liegt für das Jahr 2014 bei 1,02 Prozent. Die Spannweite der Bundesländer reicht dabei von 0,56 Prozent in Brandenburg bis hin zu 1,79 Prozent im Stadtstaat Bremen mit dem höchsten Wert. Die Durchschnittswerte spiegeln jedoch nicht die Her-

ausforderung einzelner Schulen wider, die je nach Standort variieren können.

Woher kommen die Kinder und Jugendlichen?

Die Mehrzahl der ausländischen Kinder und Jugendlichen, die nach Deutschland ziehen, kommen aus Europa. Diese Gruppe macht im Jahr 2014 mit ca. 60 Prozent den mit Abstand größten Anteil aus. EU-Staaten, wie Polen, Bulgarien oder Italien finden sich kontinuierlich unter den zehn häufigsten Herkunftsländern, während kein afrikanischer oder amerikanischer Staat darunter ist. Nach Europa folgen Zuzüge aus Asien mit 27 Prozent, dann Afrika mit neun Prozent und Amerika mit unter fünf Prozent. Obwohl die Zuwanderung aus asiatischen Ländern lediglich etwa ein Viertel der ausländischen Kinder und Jugendlichen ausmacht, lassen sich die Fluchtbewegungen aus Syrien und Afghanistan im Jahr 2014 an den Zahlen ablesen: Die Anzahl syrischer Kinder und Jugendlicher verzehnfachte sich von 2012 bis 2014. Syrien wurde so im Jahr 2014 das Hauptherkunftsland. Gleichzeitig lässt sich ein starker Anstieg der Asylbeantragungen der sechs- bis 18-Jährigen feststellen: Seit 2012 hat sich die Anzahl von 15.437

auf 35.971 mehr als verdoppelt. Diese Zunahme setzt sich auch 2015 fort: Bereits in der ersten Jahreshälfte 2015 wurde mit 33.289 Asylbeantragungen unter den sechs- bis 18-Jährigen nahezu der Gesamtwert aus dem Vorjahr erreicht.

Unterricht in der Regelklasse oder in einer parallel geführten Klasse?

Die Formen, in denen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche an Schulen aufgenommen werden, wurden in fünf Modelle gefasst (s. Abb. 1). Sie unterscheiden sich einerseits im Hinblick darauf, ob eine spezifische Sprachförderung im Deutschen umgesetzt wird oder ob die Schülerinnen und Schüler an den allgemeinen Fördermaßnahmen einer Klasse teilnehmen können. Andererseits lassen sich die Modelle danach anordnen, wie viel Unterricht die Schülerinnen und Schüler in einer speziell eingerichteten Klasse haben und wie viel in einer Regelklasse.

Die Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen lassen alle schulorganisatorischen Modelle zu. Je nachdem, ob ein Kind oder Jugendlicher während des laufenden Schuljahrs oder im Sommer zu Schuljahresbeginn kommt, unterscheiden sich zwei Formen parallel geführter Klassen: In *Auffangklassen* ist der Zugang ganzjährig möglich. In *Vorbereitungsklassen* beginnen die Schülerinnen und Schüler dagegen ausschließlich nach den Sommerferien zum neuen Schuljahr. In der Sekundarstufe II werden parallel geführte Klassen ausschließlich an Berufskollegs

¹ Die Zahlen beziehen sich auf Kinder und Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit im Alter von sechs bis 18 Jahren mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr in Deutschland. Grundlage der Berechnungen bilden Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamts.

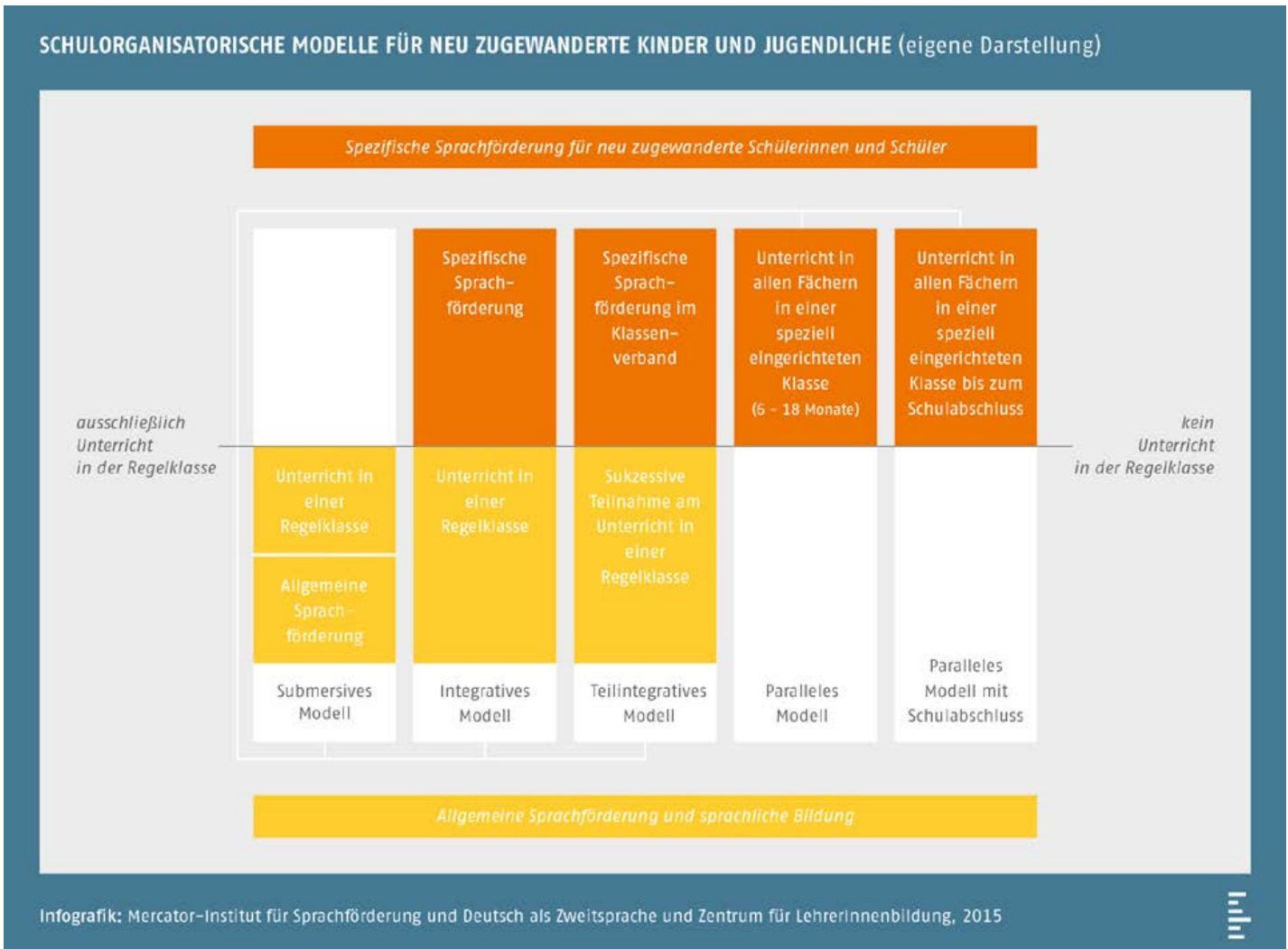


Abb 1: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (Massumi, von Dewitz et al. 2015)

Das submersive Modell:

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen ab dem ersten Schultag in Regelklassen und nehmen an den allgemeinen Förderangeboten der Schule teil.

Das integrative Modell:

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besuchen ab dem ersten Schultag eine Regelklasse und erhalten zusätzlich Sprachförderung.

Das teilintegrative Modell:

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet, nehmen jedoch in einigen Unterrichtsfächern am Regelunterricht teil.

Das parallele Modell:

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verbringen über einen bestimmten Zeitraum die gesamte Unterrichtszeit in einer speziell eingerichteten Klasse, die parallel zu den regulären Klassen geführt wird.

Das parallele Modell Schulabschluss:

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen in eine parallel geführte Klasse. Sie bleiben bis zum Ende der Schulzeit im Klassenverband und bereiten sich gemeinsam auf den Schulabschluss vor.

in der Ausbildungsvorbereitung eingerichtet und als *Internationale Förderklasse* bezeichnet. Die Schülerinnen und Schüler können hier u. U. auch den Hauptschulabschluss erwerben.

Wie sieht die Situation neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in Köln aus?

Im Schuljahr 2013/14 wurden insgesamt 1.182 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche aus 58 Ländern Kölner Schulen zugewiesen. Im Schuljahr 2014/15 waren es insgesamt 1.696 aus 67 Ländern.

Neu zugewanderte Kinder oder Jugendliche bzw. ihre Eltern führen bei ihrer Ankunft bzw. Zuweisung in Nordrhein-Westfalen ein Beratungsgespräch im Kommunalen Integrationszentrum (KI). Das KI dokumentiert mithilfe eines Beratungsbogens die Daten des schulpflichtigen Kindes bzw. Jugendlichen und leitet den Bogen bei der Zuordnung in die Primarstufe oder Sekundarstufe I an das Schulamt für die Stadt Köln weiter. Dort erfolgt die Zuweisung auf eine möglichst wohnortnahe Schule. In seltenen Fällen nehmen Schulen Kinder und Jugendliche direkt auf.

Im Schuljahr 2014/15 hatten 50 Kölner Grundschulen und damit knapp ein Drittel eine oder mehrere Vorbereitungsklassen. Weil die Kinder möglichst nahe ihrem Wohnort zur Schule gehen sollen, entscheidet der Standort einer Grundschule maßgeblich darüber, wie viele neu zugewanderte Kinder und Jugendliche der Schule zugewiesen werden. In der Sekundarstufe I haben 51 Schulen insgesamt 76 Vorbereitungsklassen eingerichtet. 39,5 Prozent aller weiterführenden Schulen haben somit eine oder mehrere Vorbereitungsklassen. Die Klassen verteilen sich jedoch nicht gleichmäßig auf die Schulformen: Alle Real- und Hauptschulen haben eine oder mehrere Klassen, die Gymnasien führen dagegen entsprechend weniger. Insgesamt besuchen in Köln jedoch rund 50 Prozent der Gesamtschülerschaft in der Sekundarstufe I ein Gymnasium und nur ca. 10 Prozent eine Haupt- bzw. ca. 20 Prozent eine Realschule und 20 Prozent eine Gesamtschule.

Jugendliche, die die Vollzeit- bzw. Be-

rufsschulpflicht noch nicht erfüllt haben und altersmäßig der Sekundarstufe II zugeordnet werden, weist das Kommunale Integrationszentrum direkt den Internationalen Förderklassen der Berufskollegs zu. In der gymnasialen Oberstufe gibt es in Köln keine Vorbereitungsklassen. Die 17 Internationalen Förderklassen und drei Auffangklassen verteilen sich im Schuljahr 2014/15 auf elf der insgesamt 17 Kölner Berufskollegs, die bis zu vier Internationale Förderklassen parallel führen.

Insgesamt bieten knapp zwei Drittel aller Kölner Schulen im Schuljahr 2014/15 keine Vorbereitungs- oder Auffangklassen an. Gleichzeitig werden nicht alle Kinder und Jugendlichen, die mit geringen Deutschkenntnissen nach Köln zuziehen, einer parallel geführten Klasse zugewiesen. Es gibt auch Schülerinnen und Schüler, die direkt – in sogenannten Einzelintegrationsmaßnahmen – am Regelunterricht teilnehmen.

Was können die Beteiligten tun?

Zuwanderung ist eine langfristige Aufgabe, die ihren festen Platz in den Überlegungen und Konzeptionen rund um Schule, Schulentwicklung und in der Bildungspolitik sowie -administration haben sollte. Dementsprechend sind alle Akteurinnen und Akteure gefragt, langfristige Überlegungen anzustellen und Erfahrungen und Modelle nachhaltig zu sichern, um in der Zukunft besser vorbereitet zu sein.

Grundlage und Voraussetzung ist dabei eine migrationssensible Haltung, um der Vielfalt in einer Schule gerecht zu werden und Diskriminierung entgegenzuwirken. Angehende Lehrkräfte müssen bereits in ihrer Ausbildung und später im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen kontinuierlich für die Vielfalt ihrer (zukünftigen) Schülerschaft sensibilisiert werden. Dazu gehören einerseits spezifische Fortbildungsangebote, die auf die Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sind, aber auch weiter gefasste Maßnahmen, die die Zielgruppe im Sinne einer ganzheitlichen Herangehensweise einbeziehen. Die gesetzlichen Regelungen zur Einbindung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler bieten den Schulen einen Gestaltungsspielraum,

der ihnen ermöglicht, selbst an den Gegebenheiten vor Ort ausgerichtete Konzepte zu entwickeln und zu gestalten. Vorgaben im Sinne von Minimalstandards könnten den Schulen dabei als Orientierungsrahmen dienen, sie entlasten und gleichzeitig das Risiko minimieren, dass einzelne Schülerinnen und Schüler keine oder eine unzureichende Förderung erhalten.

Erst wenn alle Ebenen ineinandergreifen, kann das Ziel einer umfassenden und erfolgreichen Förderung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher längerfristig erreicht und ihre schulische sowie gesellschaftliche Teilhabe in Deutschland gesichert werden. ▲

Literatur:

Massumi, von Dewitz et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Sie finden die gesamte Studie auch online zum Download unter:

http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf

info

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



Dr. Nora von Dewitz
Universität zu Köln
Mercator-Institut für
Sprachförderung und
Deutsch als Zweitsprache
Innere Kanalstr. 15
50823 Köln
nora.dewitz@mercator.uni-koeln.de



Das A und O ist eine gute Zusammenarbeit vor Ort

von Anna Kleiner

Wie müssen Schule und Unterricht für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse aussehen, um die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln und gleichzeitig Potenziale zu fördern? Das war das Thema der Fachtagung „Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Schule“ am 17. Juni 2015 im Bürgerhaus Stollwerck in der Kölner Südstadt. Eingeladen hatten das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sowie das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

„Die erste Zeit in der neuen Klasse war sehr hart. Alle haben nur Deutsch gesprochen, ich konnte nur ein bisschen Englisch. Nach der Schule habe ich oft geweint und wollte zurück nach Afghanistan“, sagte Farahnaz. Die 23-Jährige ist vor fünf Jahren nach Deutschland gekommen, gemeinsam mit ihrer Klassenkameradin Johana steht sie zum Start der Fachtagung auf der Bühne und erzählt, wie es ist, in einer deutschen Schule anzukommen.

150 Lehrkräfte, Schulleitungen, Vertreterinnen und Vertreter aus Ministerien und Trägern der Jugendhilfe aus dem gesamten Bundesgebiet sitzen im Saal. Sie sind tief gerührt von den Worten der beiden Schülerinnen. Auch Sylvia Löhrmann, Vizepräsidentin der Kultusministerkonferenz und NRW-Schulministerin, greift die Schilderungen der beiden auf: „Für die Menschen, die eine Zeit lang oder dauerhaft mit uns leben werden, sollten wir alles unternehmen, damit sie sich schnell willkommen fühlen, sie unsere Sprache lernen und hier dazugehören können.“

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Professor für Interkulturelle Bildungsforschung und stellvertretender Direktor des Mercator-Instituts, zeichnete in seinem Vortrag die Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte und deren Auswirkungen auf die Schulen

nach. Gleichzeitig kritisierte er, dass diese Modelle und Konzepte zwischen den Höhepunkten der Migration nicht weiterentwickelt worden und in Vergessenheit geraten seien. „Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche sind ein wiederkehrendes Thema und eine langfristige Aufgabe für die Schulen“, betonte er.

Im anschließenden Fachgespräch stand die Frage im Mittelpunkt, ob neu zugewanderte Kinder vom ersten Tag an in integrativen Modellen oder in parallel geführten Klassen unterrichtet werden sollten. Der Erziehungswissenschaftler Louis Henri Seukwa von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg plädiert dafür, den Schonraum besonderer getrennter Angebote zu nutzen, um den Übergang ins Regelsystem zu schaffen. Helmut Kehlenbeck ist ehemaliger Förderschullehrer und in Bremen für die schulische Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher verantwortlich. Seine Erfahrungen zeigen, dass es vor allem auf die Zusammenarbeit der Akteure vor Ort ankommt: „Damit die Integration gelingt, ist es das A und O, dass es eine extrem gute Zusammenarbeit auf kommunaler Ebene gibt und die verschiedenen Institutionen kooperieren.“

Am Nachmittag fanden fünf Fachforen statt, die sich den unterschiedlichen Facetten der Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen widmeten, von der Alphabetisierung über unterschiedliche schulorganisatorische Modelle bis hin zu der Frage, wie man die Lebenswelt in Schule und Unterricht einbeziehen kann. „Wie man gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und Gesellschaft schafft, ist von Schule zu Schule, von Ort zu Ort und Schüler zu Schüler unterschiedlich“, resümierte Myrle Dziak-Mahler, Geschäftsführerin des Zentrums für LehrerInnenbildung, in der Abschlussrunde. Farahnaz und Johana

gaben den Lehrkräften einen wichtigen Hinweis mit auf dem Weg: „Man sollte ihnen das Gefühl geben, dass sie nicht doof sind, sondern sie einfach nur nicht die Sprache sprechen können“, betonte Farahnaz. Jetzt, fünf Jahre später, macht sie ihre Fachhochschulreife, Johana eine Ausbildung zur Restaurantkauffrau.

Netzwerk Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Schule

Zu Beginn des Jahres 2014 haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, des Zentrums für LehrerInnenbildung und des Arbeitsbereichs interkulturelle Bildungsforschung der Universität zu Köln das Netzwerk Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Schule gegründet. Ziel des Netzwerks ist es, die schulische Situation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher daraufhin zu untersuchen, wie weit aus der Wissenschaft hilfreiche Beiträge zu diesem Thema kommen und wie Forschung, Praxis und Politik sinnvoll miteinander verzahnt werden können. Zu den ersten Aktivitäten gehörten die Fachtagung im Juni und die Veröffentlichung der Studie im Oktober 2015. Ein Sammelband und Bausteine für eine Fortbildungsreihe für Lehrkräfte sind derzeit in Planung. ▲

info

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





Sprachsupervision – eine Methode zur Begleitung von Lehrkräften in der sprachlichen Bildung

von Hans-Joachim Roth

In den letzten Jahren hat sich der Gedanke durchgesetzt, dass sprachliche Bildung dann erfolgreich ist, wenn sie durchgängig in allen Bereichen institutioneller Bildung erfolgt, d.h. insbesondere auch im Fachunterricht der Schulen. Eine entsprechende Vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrern ist in der Ausbildung verpflichtend erst seit dem Jahr 2011 verankert. Das heißt, dass viele Interessierte auf Fortbildungen angewiesen sind. Angesichts des in 2015 starken Zuwachses an neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne Deutschkenntnisse (vgl. Massumi/von Dewitz u.a. 2015) zeigt sich derzeit ein eklatanter Mangel an Fachkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache, so dass Fortbildungsprogramme insbesondere für diesen Bereich aufgelegt werden. Angesichts dieser Situation wurde die Idee entwickelt, eine in der Begleitung von pädagogischen Fachkräften bekannte und erfolgreich wirkende Methode zu integrieren. Diese geht zurück auf den Psychiater Michael Balint (1896–1970), der das Verfahren für die Begleitung von Ärztinnen und Ärzten sowie Sozialarbeiterinnen und -arbeitern entwickelte. Das Verfahren wurde auch für den Einsatz im Bildungssystem adaptiert, so in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, z.B. in der Begleitung und Nachbereitung von Praxisphasen. Solche Gruppen können – original nach Balint – mit einer Supervisorin bzw. einem Supervisor¹ oder nach dem Modell einer kollegialen Fallberatung durchgeführt werden; letzteres ist inzwischen häufiger verbreitet.² In diesem Fall spielen die psychodynamischen Anteile eine wesentlich geringere Rolle.

¹ Vgl. dazu die Homepage der Deutschen Balintgesellschaft, <http://www.balintgesellschaft.de/index.php>.

² Zu weiterführenden Informationen vgl. die Homepage der Deutschen Gesellschaft für Supervision www.dgsv.de.

Wie läuft die Gruppensupervision ab?

Im Zentrum steht immer eine konkrete Situation, die von einer Teilnehmerin oder einem Teilnehmer als ungeklärt betrachtet wird, so dass die Gruppe in die Rolle kommt, die Situation gemeinsam zu analysieren und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Notwendig dafür ist die Einhaltung einiger Regeln, die vor allem über die Strukturierung des Ablaufs wirken. Über den langjährigen Einsatz in der Praktikumsreflexion von Studierenden hat sich aus meiner Sicht folgender Ablauf als gewinnbringend herausgestellt:

1. Zunächst erfolgt die Darstellung der konkreten Situation durch eine Teilnehmerin bzw. einen Teilnehmer, die als problematisch oder belastend oder aber auch als angenehm erlebt wurde, ohne dass die oder der Betreffende eine Erklärung dafür hat. Es gibt also immer einen mehr oder weniger großen unerklärten Rest im Erleben der jeweiligen Situation.

2. Die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben daraufhin die Möglichkeit zu konkretisierenden Rückfragen. Diese sollen allerdings nur Informationen zur Situation betreffen, hingegen werden Fragen zurückgewiesen, die ausdrücklich oder auch implizit deutend ausfallen. Diese Regel ist wichtig, da es ja der Auftrag an die Gruppe ist, eine Erklärung zu erarbeiten. In der Regel kann man die Nachfragerunde beenden, wenn solche interpretierenden Fragen auftauchen – sie zeigen an, dass die Gruppe bereits auf dem Weg in die Deutungen ist. Es ist wichtig, den Übergang von dieser Phase in die nächste klar zu markieren und sicherzustellen, dass niemand mehr Informationsfragen hat, da danach der oder die Vorstellende sich zurücklehnen und den Überlegungen der Gruppe folgen darf, ohne selbst aktiv einzugreifen. Diese Regel dient zur Entlastung der vorstellenden Personen. Gerade pädagogisch arbeitenden Menschen, die es gewohnt sind, selbst Gruppen zu leiten, fällt es zu Beginn häufig schwer, die Kontrolle aus der Hand zu geben und es als entlastend zu erleben, nicht selbst zuständig zu sein. Es ist daher konstitutiv wichtig, ihnen in den folgenden Phasen keine aktive

Beteiligung zu gewähren – über Ausnahmen von dieser Regel entscheidet die Gruppe bzw. die Supervisorin oder der Supervisor bzw. die Moderatorin oder der Moderator.

3. Die interpretative Arbeit der Gruppe wird durch ein kurzes Blitzlicht eingeleitet, bei dem jede oder jeder kurz mitteilt, welcher Aspekt der vorgestellten Situation sie oder ihn gerade besonders beschäftigt, ebenso auch, welche emotionale Beteiligung die Situation ausgelöst hat, sprich: wie es einem in der Situation gerade geht. Gerade zu Beginn kommt es anstelle erster subjektiver Eindrücke häufig zu bereits stark deutenden und rationalisierenden Äußerungen; das sollte klar beschränkt werden. Man muss Gruppen allerdings einige Zeit lassen, da dieses Verfahren gelernt sein will. Es erfordert eine Zurücknahme unseres üblichen im professionellen Alltag aufgrund seiner Handlungszwänge nötigen schnellen Deutungsverhaltens. Daher braucht es eine Art inneres Loslassen dieses in der Praxis notwendigen automatisierten professionellen Habitus schnellen Verstehens und Handelns. Auf diese Weise trägt die Fallbesprechung auf Dauer zu einer entspannteren Betrachtung von Praxissituationen bei, da sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwingt, zunächst eine andere Haltung einzunehmen. Deswegen unterbleibt zu diesem Zeitpunkt auch jegliche Diskussion; ebenso sollten möglichst auch ansonsten in der Kommunikation zur Herstellung eines gemeinsamen Gesprächs sinnvolle Bezugnahmen vermieden werden: Das betrifft zum einen relativierende Formulierungen („das kenne ich“, „ist bei mir genauso“) wie auch leere Bezugnahmen auf das von anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern Gesagte: Normalerweise versuchen wir zeitökonomisch Wiederholungen zu vermeiden („das sehe ich genauso“ „es ist schon alles gesagt worden – ich kann mich den anderen nur anschließen“), an dieser Stelle sollte jede und jeder von sich sprechen, was ihr bzw. ihm gerade besonders durch den Kopf geht. Wiederholungen sind in dieser Phase keineswegs redundant, denn für jemanden, der mit einer selbst erlebten Situation nicht ‚fertig‘ ist und um Beratung bittet, ist es wichtig zu hören, das bei mehreren Teilnehmerinnen und Teilnehmern bestimmte As-

soziationen oder Emotionen in gleicher oder ähnlicher Weise freigesetzt werden. Außerdem beinhalten selbst ähnliche Assoziationen und Emotionen letztlich doch subjektiv unterschiedliche Facetten, die wahrzunehmen für den weiteren Prozess wichtig sind.

4. Nach dem Blitzlicht treten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in eine Phase der freien Assoziation ohne Beteiligung der vorstellenden Person ein. Auch in dieser Phase steht der Austausch von Beobachtungen, Wahrnehmungen, Überlegungen im Vordergrund; wenn die Gruppe bemerkt, dass sie immer stärker in eine interpretierende Richtung tendiert, ist es Zeit, in die nächste Phase überzugehen und zu einer oder ggf. auch mehreren Interpretationen der Situation zu gelangen, sprich aus den zuvor besprochenen einzelnen Aspekten zu einer Gesamtsicht zu gelangen. Erst in dieser Phase wird diskutiert – allerdings nicht im Sinne eines Widerstreits, sondern eines Dialogs: Es ist wichtig, nicht zu früh über die richtige oder die falsche Deutung zu diskutieren. Die Diskussion bleibt offen für unterschiedliche Wahrnehmungen und bemüht sich, daraus in einem ko-konstruktiven Prozess einzelne Deutungsmotive zu einem Gesamtbild zusammenzusetzen. Das Bild des Puzzle ist ggf. hilfreich: Dabei gibt es keine falschen oder richtigen Stücke, sondern die Kunst besteht darin, alle an die richtige Stelle zu bringen. Dazu muss man einige auch mal auf die Seite legen und im Kopf behalten, um sie an passender Stelle einzubauen.

5. Meist kommt von allein der Punkt, an dem es nichts mehr zu sagen gibt, weil man bei einem Ergebnis angekommen ist – das kann eine Deutung sein, wenn sich die Diskussion zu einem Gesamtbild verdichtet hat; häufig sind es aber auch alternative Deutungen. Auf dieser Grundlage hat nun die vorstellende Person die Möglichkeit zu den vorgetragenen Beobachtungen und Interpretationen Stellung zu nehmen, mitzuteilen, was besonders hilfreich war, was ganz neu war, welche Situationsdeutung nach dieser Runde bei ihr oder ihm letztlich Sinn ergibt, aber ggf. auch Deutungen zurückzuweisen. Manchmal öffnet die Rückmeldung durch die vorstellende Person noch einmal das Gespräch und erlaubt der

Gruppe eine gemeinsame Präzisierung der gesammelten Überlegungen. Man sollte das allerdings kurz halten und aufpassen, die Ergebnisse nicht assoziativ zu ‚zerreden‘.

6. In der letzten Phase überlegen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemeinsam, welche Lösungen möglich sind, welche Verhaltensalternativen es gibt usw.

Falls eine Gruppe keine Supervisorin oder Supervisor zur Verfügung hat, ist es wichtig, wenn ein oder zwei Personen für den Ablauf sorgen, d.h. eine Person die Moderation übernimmt und auf den transparenten Ablauf der Phasen achtet, eine andere eine Rolle als Regelwächterin oder Regelwächter übernimmt und interveniert, wenn Regeln nicht beachtet werden. Dazu gehört es z.B. auch, dass – entgegen normalerweise üblicher Kommunikationsgewohnheiten –, die vorstellende Person in den Phasen, in denen sie sich zurücklehnen darf und nicht teilnimmt, eben auch nicht direkt anzusprechen oder direkt anzusehen. Das ist am Anfang angewohnt, aber notwendig, ruft eine direkte Ansprache bei den meisten gut sozialisierten Pädagoginnen und Pädagogen unweigerlich Antwortverhalten auslöst. Auch in dieser Rolle müssen viele es auch erst lernen, nicht immer verantwortlich und zuständig zu sein und Zurückhaltung als Entlastung zu erleben.

Ein positives Gruppenklima sowie Bereitschaft und Fähigkeit, wertschätzend mit anderen umzugehen, ist Voraussetzung für diese Art von Gruppenreflexion. Da die Teilnahme freiwillig ist, gibt es in dieser Hinsicht selten Schwierigkeiten; manchmal muss man, vor allem in den ersten Sitzungen Teilnehmerinnen und Teilnehmer bitten, in der Formulierung ihrer Beobachtungen und Assoziationen Beurteilungen und Etikettierungen zu unterlassen. Auch die eindeutige Zuschreibung der eigenen Äußerungen zu sich selbst als Sprecherin oder Sprecher will gelernt sein (sog. ‚Ich-Aussagen‘).

Die Gruppengröße liegt in psychodynamischen Gruppen wie auch in der kollegialen Fallberatung idealerweise bei acht bis zwölf Teilnehmerinnen und Teilnehmern; für eher an Fragen von Didaktik und Organisation des pädagogischen Settings ausgerichtete Gruppen kön-

nen es durchaus mehr sein. Allerdings kann die Methode des sog. Blitzlichts nur bei zahlenmäßig überschaubaren Gruppen eingesetzt werden. Diese dient dazu, alle in das Gespräch einzubeziehen und aktiv werden zu lassen, da das eine wichtige Grundlage der Vertrauensbildung ist. Man öffnet sich für die Problembewältigung eher, wenn alle Beteiligten ‚im selben Boot sitzen‘.

Übertragung auf die sprachliche Bildung

Übertragen auf die Sprachliche Bildung wird die Methode variiert, das bezieht sich auf den Ablauf wie auch das Vorgehen der Gruppe. Die Aufmerksamkeit liegt auf der sprachdidaktischen Situation. Dazu ein Beispiel aus einer Gruppe, die keinen Fokus auf der sprachlichen Bildung hatte, sondern in der frei jede Situation aus den Praktika gewählt werden konnte:

Eine Studentin berichtete von einem Schüler einer dritten Klasse, der mit seinen Eltern und Geschwistern aus Russland zugezogen ist (‚Sergej‘). Er fällt dadurch auf, dass er in Konfliktsituationen schon einige Male zur Gewalt übergegangen ist und andere Kinder geschlagen hat. Die Studentin berichtet von einer Situation nach einem solchen Vorfall: Die Klassenlehrerin bildete einen Stuhlkreis und sprach das Verhalten von Sergej an. Mehrere Kinder berichteten von Angriffen, die Lehrerin moderierte das Gespräch und fragte in die Runde, was getan werden könne, damit solche Dinge nicht mehr passierten. Die Kinder präsentierten verschiedene Vorschläge; es ließ sich erkennen, dass sie geübt waren, Konflikte zu besprechen und im Gespräch nach Lösungen zu suchen. Sergej beteiligte sich nicht am Gespräch und wirkte in der Runde wie ein Fremdkörper. Die vortragende Studierende ließ erkennen, dass sie das Vorgehen der Lehrerin gelungen fand und Sergejs Nichtbeteiligung als mangelnde Integrationsbereitschaft deutete. Sie empfand aber auch ein Unbehagen: Ein Problem bestand für sie darin, dass sie den Eindruck hatte, dass die Streitschlichtung bei Sergej keine Wirkung haben werde, so dass ggf. eine Überweisung an eine Sonderschule an-

stehe. Das beunruhigte sie, überhaupt hatte sie das Gefühl, dass an der Situation ‚irgendwas nicht stimmte‘, konnte das aber selbst nicht klar erkennen. Das war auch der Anlass diese Situation in der Gruppe vorzutragen. Die anderen Studierenden holten Informationen ein: über die Lehrerin, das Klassenklima usw. Danach sammelten sie ihre Eindrücke und Assoziationen, dabei stand die Problematik des Umgehens mit Gewalt im Vordergrund, was für viele der Beteiligten ein Problem darstellte. Auch Überlegungen zur Frage der Konfliktlösungen in sog. anderen Kulturen wurden geäußert. Nach einiger Zeit drehte sich die Diskussion um 180 Grad, nachdem eine Teilnehmerin nach den Sprachkenntnissen von Sergej fragte. Der Gruppe fiel auf, dass sie gar nicht danach gefragt hatte, wie weit diese bei dem Jungen entwickelt sind. Es wurde daher entschieden, doch noch einmal eine diesbezügliche Frage an die vorstellende Studentin zu stellen. Ihre Auskunft, der Junge spreche mehr oder weniger kein Deutsch, ließ die Überlegungen in eine ganz andere Richtung laufen. Es wurde letztlich auf der fachlichen Ebene herausgearbeitet, dass die reformpädagogisch auf gleichberechtigte Konfliktlösung zielende Methode des Stuhlkreises das Verfügen über eine gemeinsame Sprache voraussetzt und – wenn diese Bedingung wie bei Sergej – in ein repressives Verfahren umschlagen kann, wenn einzelne von der Kommunikation ausgeschlossen bleiben, insbesondere wenn es um sie als Person geht. Diese Interpretation der Situation hat die Studentin sowohl erleichtert wie auch erschreckt – erleichtert dahingehend, dass sie sich bestätigt sah, dass es richtig war, ihr Unbehagen mit dieser Situation bei aller Wertschätzung der Klassenlehrerin ändern gegenüber zur Sprache gebracht zu haben. Erschreckt war sie darüber, dass sie das Naheliegende gar nicht in ihre Überlegungen einbezogen hatte. Für alle Beteiligten war es eine einschneidende Einsicht, dass die Gruppe so lange dafür gebraucht hatte, nach den sprachlichen Voraussetzungen zu fragen. In der weiteren Besprechung öffnete die Studierende noch einmal die Situation und offenbarte, dass sie ihre Eignung als Lehrerin in Zweifel ziehe und daher schon über einen Studienabbruch nachge-

Hintergrund

Die Universität zu Köln plant zurzeit die Einrichtung einer Gruppe Sprachsupervision ab April 2016.

Informationen:

Dr. Peter Weber

peter.weber@mercator.uni-koeln.de

Telefon: 49 (0) 221-470-1468

<http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/institut/unser-team/peter-weber/>

Ablaufplan der Sprachsupervision

1. Darstellung der konkreten Situation durch eine Teilnehmerin/ einen Teilnehmer
2. Rückfragen der anderen zur Situation
3. Freie Assoziation der Teilnehmer*innen ohne Beteiligung der vorstellenden Person
4. Hinführung zu einer oder mehreren Interpretationen der Situation
5. Rückmeldung der vorstellenden Person zu den Interpretationen
6. Gemeinsames Überlegen von Lösungen

dacht habe. Sie habe sich gar nicht vorstellen können, dass die von ihr so bewunderte Lehrerin, die sie im Übrigen an ihre Mutter erinnerte, etwas falsch machen könne. Dieser Loyalitätskonflikt habe sie wohl lange brauchen lassen, um die Situation zu thematisieren. In einer psychoanalytisch ausgerichteten Balintgruppe wäre die Supervisorin oder der Supervisor sicherlich an dieser Stelle tiefer eingestiegen. In der Praktikumsreflexion reichte es aus, dass die Studierende selbst einen Zusammenhang ihres Verhaltens mit der Loyalität gegenüber Vorbildpersonen entdeckte und erkannte, dass es hilfreich sein kann, solche Vorbilder auch kritisch sehen zu können. Wie man sieht, setzt diese Methode häufig psychodynamisch Erlebnisinhalte frei. Das ist auch in sprachbezogenen Gruppen so. Von daher sollte man in den Gruppen die Bereitschaft haben, ggf. auftretende persönliche bzw. interaktive Dimensionen aufzugreifen, in denen es um Probleme geht, die aus Phänomenen wie Loyalität, Konkurrenz, Macht,

Verletzung o.a. resultieren. In der Sprachsupervision wird die Gruppe aber stets auch die Gesprächsrichtung auf die inhärenten Dimensionen sprachlicher Bildung richten. Für die o.g. Situation und den Schüler Sergej geht es dann darum zu überlegen, inwieweit er in einer speziellen Vorbereitungs- bzw. -klasse ggf. besser aufgehoben wäre. Ggf. lässt sich bei einer integrativen Beschulung ein Tutoring oder eine Patenschaft mit einem Viertklässlerin bzw. -klässler einrichten. Idealerweise findet man eine zweisprachigen Schülerin oder Schüler mit derselben Familiensprache, oder die als Modell für eine erfolgreiche Inklusion in der Schule dienen kann. Da Russisch eine häufige Familiensprache ist, ließe sich auch darüber nachdenken, stets mehrere Schülerinnen und Schüler mit dieser Sprache in der Klasse zu haben, damit diese sich gegenseitig unterstützen können. Speziell in für die soziale Atmosphäre in der Klasse wichtigen sprachintensiven Situationen wie dem Stuhlkreis kann einmal in der Woche in Doppelbesetzung un-

terrichtet werden oder eine Stunde gewählt werden, in der der Pate oder die Patin aus der vierten Klasse Zeit hat und dafür sorgt, dass Sergej alles versteht und seine Vorstellungen einbringen kann. Neben solchen organisatorischen Möglichkeiten geht es auch darum, das Augenmerk auf unterrichtsbezogene Maßnahmen zu richten, z.B. wie man den Unterricht differenzieren kann, um auch ihm Erfolgserlebnisse im Unterricht und beim Lernen der deutschen Sprache zugänglich zu machen. Zu thematisieren ist eine individuelle Diagnostik, um die Förderung der deutschen Sprache optimal auszurichten sowie eine Differenzierung der sprachlichen und fachlichen Leistungsanforderungen, ebenso wie der eingesetzten Unterrichtsmaterialien. Nach meinen Erfahrungen sind bereits studentische Gruppen im Master schnell in der Lage, in dieser Hinsicht aufgrund der jeweils unterschiedlichen Fachkompetenzen konzentriert und profund didaktische Vorschläge zu entwickeln und auf eine spezielle Situation hin auszurichten. Das gilt insbesondere bei nach Unterrichtsfächern und Schulformen gemischten Gruppen. So hat sich z.B. gerade für das Thema Alphabetisierung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in weiterführenden Schulen die Beteiligung von Studierenden des Grundschullehramts als ausgesprochen hilfreich erwiesen. Für die Entwicklung bildungssprachlicher Phänomene im Sachunterricht waren Perspektiven von Studierenden der Sachfächer aus dem Gymnasium weiterführend; Studierende des Berufskollegs bereicherten die Beratungen, wenn es um den Bezug zur kommenden Ausbildung in der Sekundarstufe I ging. ▲

info

Kontakt

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

hans-joachim.roth

[@uni-koeln.de](https://www.uni-koeln.de)

Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Institut für vergleichende Bildungsforschung und

Sozialwissenschaften

interkulturelle Bildungsforschung

Herbert-Lewin-Str. 10 • 50931 Köln



praxis und projekte
aktuelles aus dem zmi



Vielfältige Sprachförderungen für Migrantinnen und Migranten bei der VHS Köln

von Stefan Gaude, Petra Persy-Klein und Ingeborg Klassen

Glücksstrahlend kommt Frau Mohammad zum Sprachkurs in die VHS Köln. Sie hat von ihrem Praktikumsbetrieb einen Arbeitsplatz im Verkauf angeboten bekommen. Endlich hat sie es geschafft, eine Arbeit zu finden. Damit ist sie der Integration in ihrer neuen Heimat einen großen Schritt näher gekommen.

Bereits nach ihrer Anerkennung als Asylbewerberin hatte sie einen Integrationskurs über 900 Stunden bei der VHS besucht und mit dem Sprachniveau B1 abgeschlossen. In diesem Kurs lernten die Teilnehmenden wesentliche Grundlagen der deutschen Sprache und erhielten relevante Informationen über das Leben und den Alltag in Deutschland und speziell in Köln.

Da sie im Anschluss keine Arbeit fand, befürwortete das Jobcenter Köln, dass sie einen berufsbezogenen Sprachkurs besuchte.

► Die berufsbezogenen Sprachkurse in der VHS werden durch den Europäischen Sozialfonds und das BAMF gefördert. Sie setzen Deutschkenntnisse auf dem Sprachniveau B1 voraus. In diesen Kursen erweitern und vertiefen die Teilnehmenden ihre Sprachkenntnisse. Sie erlernen die für ihren Berufsbereich erforderliche Fachsprache, also für den kaufmännischen, gewerblich-technischen oder sozial-pflegerischen Bereich.

In diesen berufsbezogenen Sprachkursen werden die Teilnehmenden durch eine Sozialpädagogin der VHS begleitet und unterstützt. Sie steht bei Problemen, wie z.B. mit der Wohnung, den Ämtern, etc. zur Seite. Sie soll helfen, die Situation der Teilnehmenden zu stabilisieren. Damit soll ihnen die kontinuierliche Teilnahme am Deutschkurs ermöglicht werden, und ihnen wird bei der Integration in den Arbeitsmarkt geholfen. Mit EDV-Schulungen und Bewerbungstrainings werden die Teilnehmenden auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorbereitet. Ein Jobcoach hilft den Teilnehmenden bei der Suche nach einem passgenauen Praktikumsplatz, der im optimalen Fall wie bei Frau Mohammad in eine Anstellung mündet.

► Flüchtlinge mit Arbeitsmarktzugang, deren Asylverfahren noch nicht entschieden ist oder deren Abschiebung ausgesetzt ist (Duldung), können seit 2012 Sprachkurse bei der VHS besuchen, die berücksichtigen, dass sie nur sehr geringe Vorkenntnisse mitbringen. Sie sind thematisch und strukturell wie die ESF BAMF- Kurse für Migranten aufgebaut. Der Schwerpunkt in diesen Kursen liegt auf der allgemeinen beruflichen Orientierung, das Praktikum gibt einen ersten Einblick in den regionalen Arbeitsmarkt und die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt. Da die Teilnehmenden noch keine Arbeitserlaubnis haben, benötigen sie für das Praktikum eine befristete Beschäftigungserlaubnis. Sie können dann aber in ein Beschäftigungsverhältnis übernommen werden, wenn ein Betrieb das beantragt und eine Vorrangprüfung durch die Arbeitsagentur erfolgreich beschieden wird. Dies dauert im Regelfall sechs Wochen, doch dann ist in vielen Fällen das Arbeitsangebot nicht mehr vorhanden.

► Ebenfalls für Flüchtlinge mit Duldung oder Aufenthaltsgestattung wurden in Zusammenarbeit mit dem Projekt CHANCE – Bleiberecht am Rhein, Netzwerk Flüchtlinge und Arbeit - Köln/Bonn/Düsseldorf Orientierungskurse in Köln und Düsseldorf durchgeführt. Die Kurse waren für Anfängerinnen und Anfänger ohne Deutschkenntnisse und beschäftigten sich mit dem Thema Leben in Deutschland. Die Vermittlung der Deutsch-

kenntnisse wurde inhaltlich mit Alltagswissen über Wohnen, Finanzen, Freizeit, Arbeit, Ämter, Kultur, Einkaufen, Politik verknüpft.

► Vom nordrhein-westfälischen Arbeits- und Integrationsministerium und dem ESF werden aktuell 300-stündige Basissprachkurse zur Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen im Rahmen des Projekts „Early Intervention“ bzw. „Early Intervention NRW+“ unterstützt.

Das Angebot richtet sich an Flüchtlinge aus neun Herkunftsländern (Afghanistan, Irak, Iran, Syrien, Eritrea, Somalia, Ägypten, Sri Lanka und Pakistan) mit dem Ziel, das Sprachniveau A1 zu erreichen.

► Ebenfalls vom Land NRW wurden 100-stündige Orientierungskurse für Flüchtlinge finanziert. Die Kurse waren für Anfänger ohne Deutschkenntnisse konzipiert und sollten die Teilnehmenden nachhaltig darin unterstützen, ihren Alltag sprachlich und inhaltlich in Deutschland zu bewältigen. Das Leben in Deutschland wurde anhand von Themen wie Wohnen, Finanzen, Freizeit, Arbeit, Ämter, Kultur, Einkaufen, Politik vermittelt.

► Im Rahmen des gesamtstädtischen Projektes „Willkommen in Köln“ hat die VHS Köln seit dem 01.09.2014 elf Sprachkurse mit insges. 182 Teilnehmenden über jeweils 450 Unterrichtsstunden/Kurs in verschiedenen Kölner Stadtteilen für Zuwanderinnen und Zuwanderer aus Rumänien und Bulgarien durchgeführt. Der Unterricht fand 3- 4 Mal die Woche abends statt, da die Teilnehmenden in Vollzeit berufstätig waren und den Unterricht nach ihrem Arbeitstag besuchten.

Die Nachfrage nach allen diesen Kursen ist sehr hoch und die aktuelle Situation in den Krisenländern und die weiter ansteigende Zahl der Flüchtlinge werden den Bedarf an weiteren Angeboten erhöhen.

Um neu ankommenden Flüchtlingen noch effektivere Angebote zu machen, werden weitere Kurse für Anfängerinnen und Anfänger geplant. Sie sollen den Migrantinnen und Migranten die wichtigsten Informationen zu ihrem Leben in Köln vermitteln und sie gleichzeitig sprachlich soweit schulen, dass sie einfache Alltagssituationen sprachlich bestehen.

Das BAMF hat eine deutliche Erhöhung der Mittel für 2016 in Aussicht gestellt, um dem wachsenden Bedarf an (berufsbezogener) Sprachförderung – insbesondere für Flüchtlinge – gerecht zu werden.

Auch die Bundesagentur für Arbeit hat die zusätzliche Förderung von Sprachangeboten für Flüchtlinge noch in diesem Jahr bekannt gegeben. ▲

info

Kontakt

Stadt Köln - Die Oberbürgermeisterin
 Amt für Weiterbildung Qualifizierung und Beschäftigungsförderung
 Neusser Str. 450
 50733 Köln

Stefan Gaude : stefan.gaude@stadt-koeln.de

Petra Persy-Klein: petra.persy-klein@stadt-koeln.de

Ingeborg Klassen: ingeborg.klassen@stadt-koeln.de



Das ZMI und die Europäische Kommission

von Michalina Trompeta und Kristina Cunningham

In ganz Europa wächst in den Schulen die sprachliche und kulturelle Vielfalt. Schülerinnen und Schüler kommen mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen und Lebenswelten zusammen. Sie sprechen unterschiedliche Sprachen zu Hause, in ihrer Freizeit sowie in der Schule. Lehrkräfte haben häufig wenig Kenntnisse von den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler, und einige Kinder und Jugendliche beherrschen nur beschränkt die Unterrichtssprache.

Die Europäische Kommission arbeitet gemeinsam mit den Mitgliedsstaaten, Forscherinnen und Forschern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie anderen Expertinnen und Experten an der Anpassung von Lehrmethoden und Schularbeit an aktuelle mehrsprachige Verhältnisse.

Durch das Förderungsprogramm Erasmus+ finanziert die Europäische Kommission beispielsweise innovative Unterrichtsmethoden, Erfahrungsaustausch, Forschungsprojekte sowie die Entwicklung von Arbeitsmaterialien.

Im aktuellen Projekt „Multilingual Classrooms“ (Mehrsprachige Klassenräume) wurde mit Hilfe von ICF International, einem Beratungs- und Forschungsunternehmen für Schulunterricht und Ausbildungsfragen, ein ausführlicher Bericht zur gegenwärtigen Situation von Mehrsprachigkeit in der EU erstellt. Im Bericht werden Forschungsergebnisse analysiert und durch Praxisbeispiele ergänzt, in denen erfolgreiche Strategien in verschiedenen europäischen Ländern vorgestellt werden.

Das ZMI in Brüssel beim runden Tisch „Mehrsprachige Klassenräume“

Die Geschäftsführung des ZMI reiste auf Einladung der Europäischen Kommission im Februar und April zu zwei Expertengesprächen sowie zum European Day of Languages am 25. September 2015 nach Brüssel. An insgesamt vier spannenden Tagen nahmen wir mit Vertreterinnen und Vertretern anderer europäischer Mitgliedsstaaten, Forschungseinrichtungen, Bildungsadministrationen und Projekten an den runden Tischen und Panels zum Thema mehrsprachige Klassenräume teil. Im Rahmen zweier Vorträge präsentierte das ZMI seine Kölner Projekte und Initiativen im schulischen und außerschulischen Bereich, wie z.B. das Projekt Herkunftssprachlicher Unterricht im Museum, eine Kooperation des ZMI mit dem Museumsdienst Köln und dem Schulamt für die Stadt Köln.

Die Europäische Kommission in Köln

Vertreterinnen und Vertreter der Kommission zeigten sich in Brüssel sehr interessiert an den Projekten des ZMI. Und so entstand die Idee, eine kleine Delegation nach Köln einzuladen, die sich ein Bild davon machen könnte, wie Mehrsprachigkeit an Kölner Schulen implementiert ist und die Gespräche mit Verantwortlichen aus Verwaltung und Politik sowie Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft führen könnte. Die Gäste aus der Kommission erhofften sich von den Erfahrungen der Praktikerinnen und Praktiker und lokalen Politikerinnen und Politiker eine Flankierung ihrer bereits „am Schreibtisch“ gesammelten Forschungsergebnisse. Die Herausforderungen bei der Beschulung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen standen ebenso auf dem Programm wie Lernerfolge der zweiten und dritten Migrationsgeneration.

Anfang Juni ging es los: Nach intensiver Vorbereitung startete die Geschäftsführung des ZMI mit drei Gästen aus Brüssel und London. Unsere erste Station war die deutsch-italienische Grundschule KGS

Vincenz-Statz in Ehrenfeld. Dort erwartete uns die Schulleiterin, Frau Leusner. Die bilinguale Schule, Teil des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen, eröffnete unseren Tag mit einer kleinen mehrsprachigen Musik-Show. Die Kinder gaben Lieder in beiden Sprachen zum Besten, musizierten und tanzten, was das Zeug hielt. Im Anschluss diskutierten die Gäste mit Lehrerinnen und Lehrern über ihre Ausbildung, den Schulalltag und den Unterricht. Stolz berichteten die engagierten Lehrerinnen und Lehrer von den Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler und die positive Schul-Atmosphäre, die auch für uns wahrnehmbar war. Die hohe Motivation der Lehrkräfte fiel unseren Gästen sofort auf. Insbesondere die Begeisterung der Italienischlehrer, die dank des zweisprachigen Ansatzes der Schule vollständig in das Kollegium integriert sind, überzeugte sie. Es sei schwierig, berichteten die Kolleginnen und Kollegen, gute zweisprachige deutsch-italienische Arbeitsmaterialien zu finden – weshalb sie sehr viel selber machen.

Gleichzeitig besuchte ein Mitglied der Kommission eine Internationale Förderklasse des Berufkollegs Deutzer Freiheit. Neu zugewanderte Jugendliche im Alter von 16 bis 23 Jahren werden hier in einer Klasse auf ihre spätere Ausbildung vorbereitet. In Deutz wird das Schulleben durch einen engagierten sozialpädagogischen Ansatz strukturiert. Pädagogisches Personal ist immer zur Unterstützung der Jugendlichen verfügbar. So beginnt das Schuljahr mit einer gemeinsamen Rei-



se der Schülerinnen und Schüler und 16 Lehrkräften in die Niederlande. Die neuen Schülerinnen und Schüler müssen sich für fünf Tage in ihren Quartieren organisieren. Dies schmiedet einen einzigartigen Gemeinschaftsgeist, auf den sich die Pädagoginnen und Pädagogen das ganze Jahr stützen können. Lediglich zehn bis 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler brechen die Vorbereitungsklasse ab. Fast alle wechseln anschließend in eine Berufsausbildung oder integrieren sich in den Arbeitsmarkt. Das Angebot besteht bereits seit vielen Jahren und wurde im Laufe der Zeit weiter differenziert, etwa in Angebote für traumatisierte Schülerinnen und Schüler oder diejenigen, die das lateinische Alphabet noch nicht beherrschen. Ihr Erfolg sei das Ergebnis des sozialpädagogischen Ansatzes und des menschlichen Engagements aller Beteiligten, hoben die Sozialpädagogin Frau Wölker und die Lehrkräfte gegenüber dem Besucher hervor. Die nächste Hospitation führte uns nach Zollstock an die GGS Sankt Nikolaus.





Dort erlebten wir das Konzept KOALA in Deutsch-Türkisch am Thema Wikinger: In einer Team-Teaching-Stunde einer deutsch- und einer türkischsprachigen Lehrkraft lernten die Schülerinnen und Schüler geschichtliche Ereignisse und Schiffskunde der Wikinger in beiden Sprachen kennen. Für all diejenigen Kinder, die auch am Herkunftssprachlichen Unterricht Türkisch teilnehmen, vertiefte Herr Doğan das Gelernte in türkischer Sprache. Nach diesem informativen Praxiseinblick kamen unsere Gäste mit dem Schulleiter, Herrn Weber, sowie einigen Lehrkräften der Schule ins Gespräch. Alle Beteiligten berichteten, dass sowohl die Arbeit mit KOALA als auch die generelle Offenheit für Mehrsprachigkeit die Schülerinnen und Schüler aufgeschlossener für andere Sprachen und Kulturen mache. Dies hätte zu einem kooperativeren und positiven Schulklima geführt. María Sánchez von der Bezirksregierung Köln nutzte den Besuch, um dem Schulleiter in Anwesenheit der Kommission ein Schild zu überreichen, das die Teilnahme der GGS Sankt Nikolaus am Bund-Länder-Programm BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift) bekräftigt.

Für den Nachmittag stand ein Expertengespräch mit Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, kommunaler Politik und Verwaltung an. Im Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache diskutierten wir über Strategien in der LehrerInnenbildung und pädagogische Konzepte, wie z.B. sprachsensibler Fachunterricht oder das DaZ-Modul in der Lehramtsausbildung. Ein weiteres wichtiges Thema stellten Weiterbildungsmaß-

nahmen für bereits ausgebildete Lehrkräfte sowie die Einbindung der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit in den Schullalltag sowie die Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen dar. Nach einem anstrengenden Tag gönnten sich unsere Gäste ein traditionelles Spargelessen in einem der Kölschen Brauhäuser, bevor es am nächsten Vormittag in die Katharina-Henoth-Gesamtschule in Höhenberg ging. Dort hospitierten wir in einer Unterrichtsstunde der Leiterin der Fachdidaktik Türkisch, Hilal Günday: Türkisch als zweite Fremdsprache stand auf dem Stundenplan. Die Schülerinnen und Schüler der 10. und 11. Jahrgangsstufe beeindruckten uns mit ihrem sehr hohen Sprachniveau in der türkischen Sprache. Sie diskutierten lebhaft und fundiert über eine Ausstellung zum Thema Einwanderung in Deutschland, die sie zuvor in Bonn besucht hatten. In einem anschließenden Gespräch mit einigen der Jugendlichen erklärten sie uns, dass sie sehr froh seien, dass sie ihre zweisprachigen Fähigkeiten seit der Grundschule weiterentwickeln konnten mithilfe des KOALA-Ansatzes, des Herkunftssprachlichen Unterrichts oder als zweite Fremdsprache in der Oberstufe.

Schließlich wurden wir ins „Mütter-Café“ der Schule eingeladen und herzlich empfangen. Die Mütter, die sich jeden Mittwoch in einem eigens dafür bereitgestellten Raum treffen, um über schulische und private Themen ihrer Kinder sowie gemeinsame Aktivitäten zu sprechen, überraschten uns mit einem großzügigen Buffet voller Köstlichkeiten. An dem Treffen nahmen Mütter, Lehrkräfte der Schule

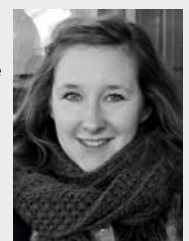
und Mitarbeiterinnen des Vingster Treffs e.V., der das Café in Kooperation mit der Gesamtschule anbietet, teil. Wir sprachen über ihre Einbindung in das Schulgeschehen und die Bildungsmöglichkeiten sowie Entscheidungen ihrer Kinder, die sie aktiv begleiten. Alle zeigten sich auch sehr interessiert an der Arbeit der Kommission auf europäischer Ebene zum Thema mehrsprachiger Klassenzimmer. Die spannenden und sehr informativen Tage endeten nach diesem letzten Besuch und am Kölner Neumarkt verabschiedeten wir uns von unseren Gästen, die vollgepackt mit diversen Eindrücken aus Köln zum Thema Mehrsprachigkeit die Stadt Richtung Brüssel verließen. ▲

info

Kristina Cunningham
European Commission
DG EAC – EDUCATION AND
CULTURE
Unit B.2 – Schools and edu-
cators;
Multilingualism
J-70 2/20
B-1049 Brussels/Belgium
kristina.cunningham@
ec.europa.eu



Michalina Trompeta M.A.
Universität zu Köln
Arbeitsbereich interkulturelle
Bildungsforschung
Geschäftsführung ZMI- Zen-
trum für Mehrsprachigkeit
und Integration
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
michalina.trompeta@uni-
koeln.de





Fachtagung „Lebendiges Romanes“ am 26.10.2015 Interview mit Prof. Courthiade

Die Fragen stellte Karl-Heinz Heinemann.

Herr Courthiade, Sie kritisieren, dass die EU die Sprache Rromani unzureichend fördern würde. Dabei tut die EU doch sehr viel, um gerade die kleinen Sprachen zu stützen?

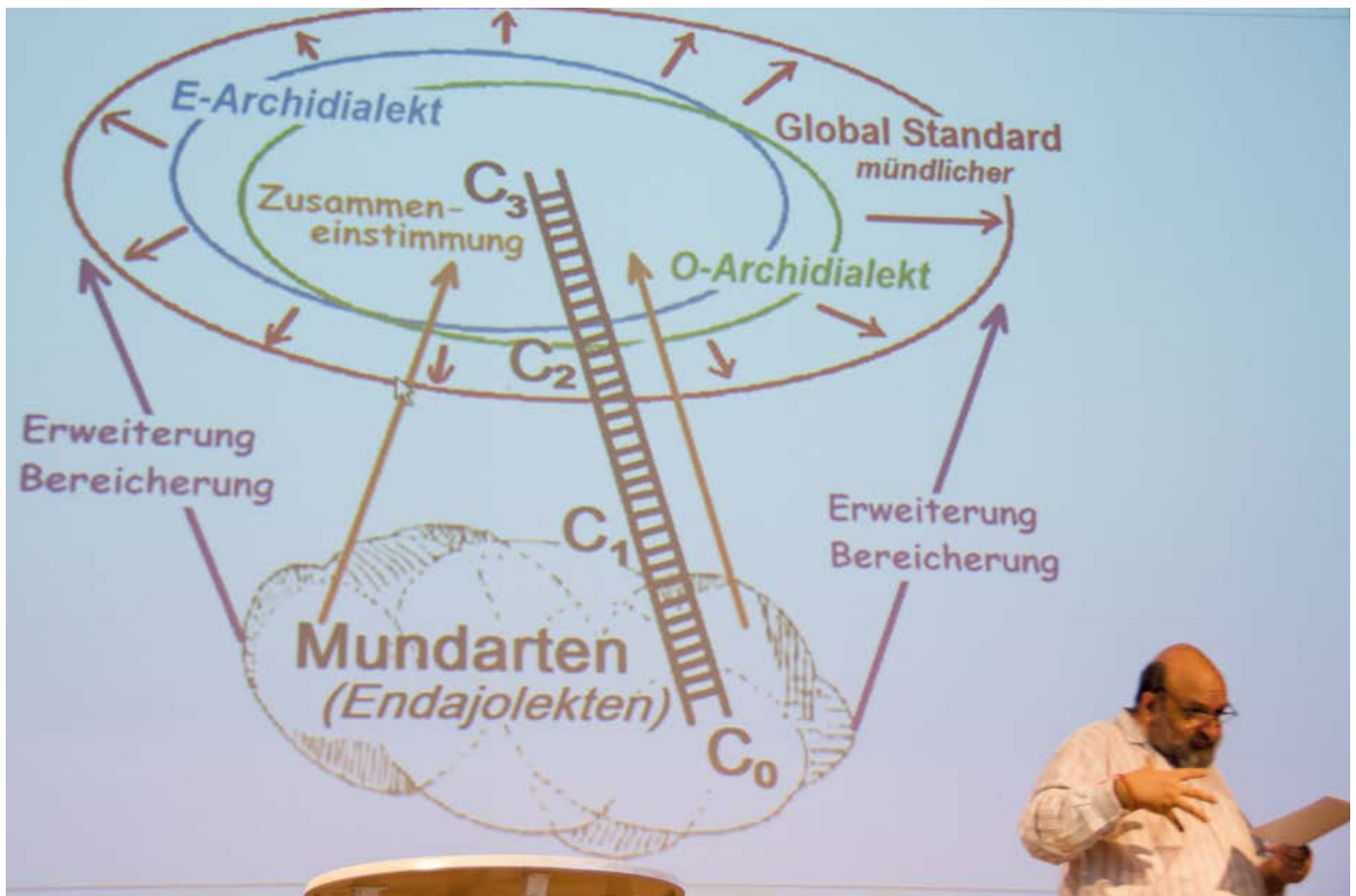
Die europäischen Behörden wollen die Sprachen stützen. Aber ihre Idee ist, dass man künftig zwei Ebenen hat, Englisch als die allgemeine Sprache und dann eine der Minderheitensprachen. Es gibt ja heute nur Minderheitensprachen in Europa, auch das Deutsche ist eine Minderheitensprache. Es gibt einige Sprachen, die keine Kraft haben, wenn sie nur in einem oder

zwei Dörfern gesprochen werden, wie die der deutschen Minderheiten in Norditalien zum Beispiel oder der Istrorumänen in Kroatien. Wir können uns kaum vorstellen, dass man in diesen Sprachen sein Leben bewältigen kann. Und die europäischen Behörden glauben, dass Rromani eine solche Sprache ist. Sie wollen Rromani unterstützen wie diese kleinen Mundarten in Italien, aber nicht wie eine einzige Sprache. Sie betrachten Rromani als eine Konstellation von getrennten Sprachen (sie sagen „Mosaik“) und nicht als eine Sprache mit ihren vier Dialekten, die zwar

teilweise vergessen, aber auch lebendig sind. Das ist der große Unterschied zwischen der europäischen Vorstellung und unserer.

Rromani ist also eine „große kleine Sprache“?

Rromani ist eine Sprache, die von fünf bis sechs Millionen Leuten gut gesprochen wird, andere sprechen sie nur bei Hochzeiten oder Familienfesten. Rromani ist nicht wie eine von den Mundarten in den kleinen Tälern in Italien, oder z.B. wie der Kajnas, eine „Minisprache“ in Albanien,



die nur von einem Vater und seinem Sohn gesprochen wird. Es ist eine einzige Sprache, natürlich mit lokalen Varianten, wie jede Sprache. Emotional könnte man sagen, es gibt 1000 Rromani Sprachen, aber wissenschaftlich, mit der dialektologischen Methode haben wir vier Dialekte, drei große Dialekte und einen geographisch kleinen Dialekt, aber alle können wir uns miteinander verständigen.

Aber es gab Rromani bisher nicht als Schriftsprache?

Doch, selbstverständlich! Es wurde schon seit fast einem Jahrhundert geschrieben, mit Dutzenden von Publikationen in der Vorkriegssovjunion, aber später, vor 25 Jahren, wurde eine gemeinsame Rechtschreibung für beide Archidialekte angenommen. Diese zwei Archidialekte können wir in vier Dialekte einteilen, die gleich geschrieben sind. Es gibt ungefähr 15 Unterschiede zwischen diesen Archidi-

alekten. Wir haben zwei Dachsprachen, die sich zu 98 % untereinander verständigen können. Es gibt zwar Unterschiede in der Aussprache, aber die Schreibweise ist im Prinzip gleich und jede Leserin oder jeder Leser liest in seinem Heimatdialekt. Die Differenz in Grammatik oder Wortschatz muss die Schule erklären, wie beim Spanisch, das wird in 44 Staaten in vielen Varianten gesprochen. Was für Spanisch möglich ist, das muss doch auch für Rromani möglich sein.

Und wie wird diese Sprache festgelegt? Gibt es dann so etwas wie in Deutschland den Duden als verbindliche Norm?

Nein, die Prinzipien sind normiert, nicht die Formen. Warum sollten wir eine Duden-Sprache haben, wir können uns auch ohne Duden verständigen. Aber es ist wahr, dass wir in einer kohärenten und einheitlichen Weise das Vokabular anwenden und erneuern müssen. Wir haben eine

Kommission für Sprache. Der Respekt für die Mundarten meines Bruders ist der Respekt für meinen Bruder – wie der Rromani Grammatiker Šaip Jusuf sagt! Die Schriftsprache ist der Schlüssel, um das alles zu verstehen. Alle können gleich schreiben, und jeder liest, wie er es von seinem Vater oder Großvater oder Urgroßvater gehört hat. Jeder bringt seinen Wortschatz ein.

Gibt es denn Rromani schon lange als Schriftsprache?

Der erste Dichter war Stojka Ferencz aus Paks in Austro-Ungarn. Er hat vor 140 Jahren die 25 ersten Dichtungen auf Rromani geschrieben, als Glückwünsche für die Edlen oder über die Küche, das war damals Ende des 19. Jahrhunderts ein Trend, auch auf Deutsch und Ungarisch. Ein halbes Jahrhundert später gab es viele Bücher in der Sowjetunion, etwa 250 vor dem Krieg. Wir haben angefangen, sie wieder herauszugeben, aber das ist nicht

einfach. Das bedeutet Arbeit und für Arbeit braucht man Geld.

Rromani muss also nicht als Schriftsprache neu begründet werden.

Literatur und Kreativität sind für uns wichtig. Literatur, das ist geistige Freiheit. Eine Sprache braucht nicht einfach Technologie wie ein Mikrofon oder ein Aufnahmegerät oder politisches, administratives oder juristisches Vokabular. Das wäre nur ein Werkzeug, nicht eine Sprache. Manche Texte (Prosa oder öfter Dichtungen) sind mehr mundartlich, Kindheitserinnerungen zum Beispiel, aber es gibt Dichtung und Prosa mehr in Richtung der Schriftsprache. Der Dichter hat künstlerische Freiheit.

Wird denn Rromani auch in Schulen als Sprache gelehrt?

Ja! In Rumänien lernen rund 35.000 Schüler in jedem Jahr Rromani, und das jetzt schon seit 25 Jahren. Also sind schon eine halbe Millionen Bürgerinnen und Bürger durch diese Schule gegangen. Das ist etwas Wunderbares, ein sehr gutes Modell für Europa. Aber bisher hat nur Rumänien einen solchen Schritt getan. Und das, obwohl diese Sprache in Europa von fünf - sechs Millionen Leuten gesprochen wird und die das Erbe von 15 Millionen Personen in der Welt ist.

Ach, sind denn Rumänisch und Rromani verwandt?

Wie Deutsch und Persisch, also nicht viel! Rromani ist keine romanische Sprache, sondern eine indische. Die stammt aus Nordindien, aus der Stadt Kannaudsch, da gab es eine Deportation von Sultan Mahmud, in 1018. Er brauchte Künstler und Handwerker. „Rrom“ bedeutete „Künstler“ auf Sanskrit (Urform war „ombā“). Und er hat 53.000 Künstler nach Ghazni in Zabulistan (heute in Afghanistan) deportiert. Später verkaufte er sie reichen Honoratioren der Khorassan. Dann sind die ersten Türken aus der Mongolei gekommen und, nach einem Krieg, zusammen mit den Türken sind die Ur-Rroma nach Anatolien gekommen.

Sie selbst kommen aus Frankreich?

Ich habe in Frankreich studiert. Meine Fa-

milie kommt aus Griechenland. Ich habe sehr viel Zeit in Jugoslawien gelebt und in Albanien. Dann wurde an der Pariser Sorbonne der Lehrstuhl für Rromani am Institut für französische Orientalistik eingerichtet und man hat mich gebeten, von Albanien nach Paris zu kommen. Ich möchte auch in Deutschland an Rromani arbeiten, ... hoffentlich in Köln. Meine Frau Jeta und ich sind sehr stark von den Möglichkeiten hier beeindruckt.

Sie sind der einzige Rrom auf einem Lehrstuhl?

Nein! Es gibt sehr viele, aber ich war der erste in der Sprachwissenschaft. In den ehemals kommunistischen Ländern gibt es viele Rroma, die Professorinnen und Professoren wurden. In Bulgarien gibt es bspw. einen bekannten Chirurgen, Professor Kirkov. Aber viele Leute sagen, natürlich mit guten aber falschen Absichten, dein Vater war Rrom, aber du bist jetzt wie einer von uns, es gibt keine Unterscheidung, sag nicht mehr, du bist ein Rrom. Immer dieses Stereotyp, dass Rrom zu sein etwas Schlechtes ist. Das haben alle im Kopf. Und auch der Chirurg aus Bulgarien hat noch nicht die Methode gefunden, um dieses Stereotyp aus dem Gehirn heraus zu operieren.

Worin sehen Sie jetzt Ihre Aufgabe?

In den letzten fünf Jahren habe ich mit einer Gruppe aus Polen, Bulgarien, Rumänien, der Slowakei und Ungarn einen Online Universitätskurs für Rromani in Sprache, Literatur und Geschichte entwickelt. Wir haben Material für Rromani-Geschichte ausgearbeitet, mit inzwischen 17 Dokumentarfilmen. Und meine Idee ist es, eine Kooperation zwischen der Inalco Paris-City Sorbonne und der Kölner Universität herzustellen, so dass die Studierenden die Rromani Sprache und Kultur mit diesem Internetkurs (www.red-rrom.com) und andere einzelne Themen (die für die Licence obligatorisch sind: Informatik, Englisch, Methodologie oder deutsche Geschichte usw.) studieren können. Ich kann auch von Zeit zu Zeit hierher kommen, auch für die Prüfungen, um einen europäischen Abschluss zu machen. Das ist billig und sehr wichtig.

Und warum wäre es wichtig, auch in Deutschland Rromani zu lehren?

Ich bin sicher, wir können nicht mehr alle Probleme nur mit Geld lösen. Der geistige Reichtum ist wichtig und bringt mehr soziales Gleichgewicht. Unser Dichter Rajko Duri hat mir einmal gesagt: „Wir werden erst aus der Steinzeit ausgehen, wenn das Geld seinen richtigen Platz, nämlich als unser Sklave, einnimmt“. Wir kommen in eine Ära, in der die Leute mehr Literatur, mehr Kunst und menschliche Erziehung brauchen, dann sehe ich viele Möglichkeiten in Europa. Aber wir haben zu wenig diplomierte Rroma in dieser Richtung.

Wir brauchen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zum Beispiel in Geschichte, über den Zweiten Weltkrieg, über den Samudaripen bzw. Porajmos (Genozid an den Rroma in NS Zeiten) – aber nicht nur, auch über Sklaverei in Moldawien und Muntenien und in vielen anderen intellektuellen Aktivitäten auch. Die Europäische Union gibt über fünfhundert Millionen Euro für Rromaintegration aus und es gibt keinen Fortschritt in diese Richtung. Es ist klar, dass es, zusätzlich zu der finanziellen Korruption, auch große konzeptionelle Korruption gab und gibt. Anstatt all dieses Geld in einer klugen Weise, nach Reflexion und Konsultation mit Rroma (auch mit älteren Familienköpfen), zu benutzen, wurde es für Programme ausgegeben, die auf Klischees und falscher Wahrnehmung der sozialen, ethnischen Beziehungen beruhen. Wenn man mehr Geld in die kulturelle Entwicklung mit Anerkennung und Respekt der Rromani Sprache, der Leute und ihrer Identität stecken würde, würde man viel mehr erreichen. Aber dafür müssen Sie zuerst anerkennen, dass Rroma existieren, dass die Rromani Sprache existiert, dass es eine Rromakultur, eine Rromaliteratur, einen Roma-Beitrag zur europäischen Kultur gibt (und nicht nur Rromaprobleme, Rromaintegrationsmangel, Rromamarginalisierung, Rromakriminalität usw. Alles das ist wahr, aber nur für einen Teil aller Rroma!). Jedoch fehlt es an politischem Willen. Stattdessen gibt es nur die Angst, dass Rroma soziale Probleme machen. ▲

Im Gespräch mit Michaela Hegemann und Petra Vianden

Schulrätinnen im Schulamt für die Stadt Köln mit der Generale Migration

Die Fragen stellte Rosella Benati, ZMI.

Frau Hegemann, Sie sind seit einem Jahr Schulrätin mit der Generale Migration im Schulamt für die Stadt Köln tätig. Was zeichnet Ihrer Meinung nach die Kölner Schullandschaft besonders aus?

Die Kölner Schullandschaft zeichnet sich besonders durch eine heterogene Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft aus. Gemeinsam verfolgen alle das Ziel der bestmöglichen schulischen Bildung aller Schülerinnen und Schüler sowie die Förderung des Verständnisses anderer Kulturen und Sprachen. Interkulturelle Feste und Herkunftssprachlicher Unterricht in 15 Sprachen sind feste Bestandteile der Kölner Schullandschaft. Die Stadt Köln ist schon immer für viele Menschen ein attraktiver Lebensort gewesen, das sieht man auch im Bereich Migration. Schon seit Jahrzehnten leben Menschen aus verschiedensten Herkunftsländern hier friedlich zusammen. Es existiert eine lange Tradition von kulturell und sprachlich gelebter Vielfalt. Frei nach dem kölschen Motto „Jeder Jeck ist anders“ ist die Akzeptanz und die Bereitschaft zum Miteinander in Gesellschaft und Schule ausgesprochen hoch.

Frau Vianden, zurzeit kommen viele junge Menschen nach Köln. Welche Maßnahmen ergreifen Sie, um diese Kinder und Jugendlichen in das Kölner Schulleben zu integrieren?

Nachdem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Kommunalen Integrationszentrum die Erstgespräche und eine Lernstandfeststellung durchgeführt haben,

kommen diese Unterlagen ins Schulamt. Hier werden dann adäquate Schulplätze zugewiesen. In den Vorbereitungsklassen wird dann jedes Kind seinem Leistungsstand entsprechend gefördert. Hierbei liegt der Fokus auf dem Erlernen der deutschen Sprache. Unsere Schulen haben große Erfahrung im Bereich der Integration neuer Schülerinnen und Schüler sowohl im Bereich der schulischen Bildung als auch im Bereich der Aktivitäten außerhalb des Unterrichts, wie beispielsweise die Kooperation im Bereich des Herkunftssprachlichen Unterrichtes in Kölner Museen. Gerade der Herkunftssprachliche Unterricht bietet vielen Schülerinnen und Schülern später die Möglichkeit, die eigene Herkunftssprache zu nutzen. Diese wird gleichwertig anerkannt, um fehlende Fremdsprachenkenntnisse z.B. in Englisch oder Französisch zu ersetzen. Es geht darum, Bildungsgänge ohne Brüche zu schaffen.

Frau Hegemann, in unserer Stadt haben viele Verbände, Vereine und Migrantenorganisationen Ihren Sitz. Welche Möglichkeiten der Zusammenarbeit sehen Sie?

In der Kölner Bildungslandschaft entwickeln sich derzeit neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit. So hat die Universität in Kooperation mit dem Schulamt für die Stadt Köln ihren Studierenden in diesem Jahr die Möglichkeit eröffnet, ihr Berufsfeldpraktikum in Vorbereitungsklassen zu absolvieren. Ein weiteres Beispiel einer gelungenen Kooperation ist das Projekt „Willkommenshelfer“. Es wurde vom Kommunalen Integrationszentrum mit der Caritas-Integrationsagentur initiiert und



Michaela Hegemann



Petra Vianden

im letzten Schuljahr an drei Kölner Schulen durchgeführt. Das Projekt hatte zum Ziel, neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an ihren Schulen in besonderer Art und Weise „willkommen“ zu heißen. Weiterhin gibt es zurzeit Kooperationen mit

Vereinen und Verbänden, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, zugewanderte Jugendliche in ihrer Berufswahl zu unterstützen und zu begleiten.

Frau Vianden, was hat Sie in Ihrem neuen Amt besonders überrascht?

Da ich bereits seit über 15 Jahren an Kölner Schulen als Lehrerin und Schulleiterin gearbeitet habe, hat mich im Bereich der Migration nichts wirklich überrascht. Beindruckt bin ich allerdings von der Vielzahl an Angeboten im Herkunftssprachlichen Unterricht und dass diese von so vielen Schülerinnen und Schülern genutzt werden. Alle Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen in der Stadt Köln fördern zugewanderte Kinder und Jugendliche in Vorbereitungsklassen oder in Form von Einzelintegration. Ein solches flächendeckendes Angebot ist meines Erachtens einzigartig in Nordrhein-Westfalen.

Frau Hegemann, was schreiben Sie sich auf die Fahne? Was haben Sie sich für die kommenden Jahre vorgenommen?

Im Bereich Migration haben meine Vorgängerinnen die Dinge bestmöglich auf den Weg gebracht. Zu allererst kann es nur darum gehen, diesen Weg weiterhin zu beschreiten. Das schließt die Möglichkeit ein auch neue Wege zu suchen und/oder Umwege zu gehen. Besonders reizvoll ist für mich das sprachliche Lernen voneinander. So wie die zugewanderten Schülerinnen und Schüler in unseren Schulen die Möglichkeit erhalten Deutsch als Zweitsprache zu erlernen, so würde ich es gerne verfolgen, dass alle Schülerinnen und Schüler möglichst viele Sprachen der zugewanderten Klassenkameradinnen und -kameraden als Begegnungssprache kennen lernen können." ▲

info

Kontakt

Michaela Hegemann
Schulrätin - Generale Migration
michaela.hegemann@stadt-koeln.de

Petra Vianden
Schulrätin - Generale Migration
petra.vianden@stadt-koeln.de

„Die neu zugereisten Kinder und Jugendlichen bringen sehr unterschiedliche Bildungsbiographien mit.“

Ein Interview mit der pädagogischen Leiterin des kommunalen Integrationszentrums (KI), Abir Lucassen

Die Fragen stellte Jolanta Boldok, ZMI.

Frau Lucassen, im Bildungsbereich des KI haben Sie zwei Beratungsschwerpunkte: Sie beraten zum einen Familien mit schulpflichtigen Kindern aus dem Ausland, bevor sie die Schule in Köln besuchen, und zum anderen beraten Sie Schulen zum Thema Seiteneinstieg, wenn die Kinder an den Schulen angekommen sind. Wie finden die Familien mit ihren Kindern überhaupt zu Ihnen ins KI?

Sobald Familien mit ihren schulpflichtigen Kindern aus dem Ausland kommen und ihren Wohnsitz in Köln anmelden, informiert das Einwohnermeldeamt das Amt für Schulentwicklung darüber. Diese Familien werden dann schriftlich aufgefordert, sich gemeinsam mit ihren Kindern im KI beraten zu lassen, sofern sie über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen. Das gilt für den Primar- und den Sek I-Bereich. Nach der Erstberatung im KI werden die Kinder durch das Schulamt einer Vorbereitungsklasse zugewiesen.

In welchen Schulformen gibt es in Köln Vorbereitungsklassen?

In allen Schulformen. Knapp 150 Vorbereitungsklassen wurden bis Ende des

Schuljahres 2014/15 für die Primar- und die Sekundarstufe I eingerichtet.

Was gibt es für ältere Jugendliche? Wer informiert und berät sie?

Das KI bietet auch Beratung für den Sek II-Bereich an. Hier werden Jugendliche und junge Erwachsene, die erst seit kurzer Zeit in Köln leben, zu allgemeinen schulischen und berufsbezogenen Bildungswegen informiert und beraten. Im Schuljahr 2014/15 gab es 17 Internationale Förderklassen (IFK) in verschiedenen Berufsfeldern und auf unterschiedlichen Lernniveaus. Die Jugendlichen werden gegebenenfalls auch über Angebote zur Überbrückung bis zur Aufnahme in eine IFK informiert.

Haben Sie schon mal eine Vorbereitungsklasse oder eine IFK besucht? Wie würden Sie diese beschreiben?

In meiner eigenen Schulzeit hatte ich eine Vorbereitungsklasse in einem Gymnasium besucht und dort selbst gelernt, von links nach rechts zu schreiben. Meine Klasse hieß damals „Ausländerklasse B“. Heute sind die Vorbereitungsklassen nicht viel anders: Die Klassen sind sehr heterogen zusammengesetzt. Die neu zugereisten Kinder und Jugendlichen bringen sehr

unterschiedliche Bildungsbiographien mit. Als zentrale Ziele gelten hier das Erlernen der deutschen Sprache und die schnellstmögliche Eingliederung in Regelklassen. Anders als zu meiner damaligen Schulzeit ist heute in den Vorbereitungsklassen die Situation so, dass die Kinder und Jugendlichen während des laufenden Schuljahres hinzukommen. Anders ist auch, dass einige unter den Lernenden außerschulische Unterstützung im psychosozialen Bereich benötigen.

Was zeichnet aus Ihrer Sicht eine gelingende Beratung im Zusammenhang mit der Neuzuwanderung nach Deutschland aus?

Authentisch sein und Interesse an den Menschen haben. Das ist aus meiner Sicht eine Grundvoraussetzung. In den Beratungen geht es neben der inhaltlichen Ebene in jedem Fall auch um die soziale Dimension. Ich erlebe es meist so, dass hier eine warme und freundliche Atmosphäre entsteht. Es ist sicherlich hilfreich, wenn ich als Beraterin anschlussfähig und gut in Kontakt bin. Dazu gehören auch eine empathische Haltung und die unbedingte Wertschätzung als eine Art von Beziehung, die wir „auf Augenhöhe“ nennen. Unsere Mehrsprachigkeit ist ebenso vorteilhaft.

Bei welchen Fragen bieten Sie Seiteneinsteigerberatung für Schulen an?

Wir informieren einerseits über rechtliche Grundlagen und Standards für den Unterricht in Vorbereitungsklassen. Andererseits bieten wir regelmäßige Praxistreffen und Workshops für Lehrkräfte entsprechend ihren aktuellen Bedarfen an. Die

Fragen der Schulen sind sehr vielfältig. Manche Fragen betreffen die Berufsvorbereitung, die Lernmaterialien oder die Feststellungsprüfung in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache. Ebenso werden Fragen zum Umgang mit Traumata, mit sonderpädagogischer Förderung oder mit interreligiösen Themen gestellt. Manchmal sind es methodisch-didaktische Themen. Z.B. „wie kann der Unterricht auf unterschiedlichen Lernniveaus erfolgen?“ Immerhin sind unter den Lernenden einige mit Bedarf an Alphabetisierung. Entweder als Zweitschrift-Lerner oder, weil es vorher aus verschiedenen Gründen nicht möglich war, eine Schule zu besuchen. Die Kölner Schulen leisten viel im Seiteneinstieg. Wir bemühen uns, sie dabei zu unterstützen. Besonders freuen wir uns im KI darüber, dass sich immer mehr Schulen für die Prozesse interkultureller Schulentwicklung interessieren und Schulen die Erfahrung machen, dass alle Schüler, auch ohne Migrationshintergrund, davon profitieren.

Wie sollen die Schulen mit den Seiteneinsteigerkindern umgehen? Was rät das Kölner Integrationszentrum, damit die Integration dieser Kinder und Jugendlichen gelingt?

Es gibt nicht die „Seiteneinsteigerkinder“, und es gibt auch kein Rezept für den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen! Jedes Kind ist anders, jede Familie ist anders. Gemeinsam haben sie aber, dass sie in einem fremden Land sind und sich an ein neues soziales Netz und an eine neue Kultur gewöhnen müssen. Ohne Sprachkenntnisse und möglicherweise mit der permanenten Angst unterwegs, etwas

falsch zu machen. Eine sensible Pädagogik ist hier wichtig, die die Ressourcen der Kinder im Blick hat und die Leistungsanforderungen individuell dosiert. Dazu gehören eine überschaubare Tagesstruktur, ritualisierte Abläufe, die ein Gefühl von Sicherheit bieten, und selbstverständlich auch klare Regeln, Grenzen und Konsequenzen. Für sie Alle gilt, dass sie so schnell wie möglich und qualitativ so gut wie möglich die deutsche Sprache erlernen. Die Sprache ist der Schlüssel zu Bildung, Integration und Teilhabe. Das ist auch meine persönliche Erfahrung. Wenn sich die Kinder und Jugendlichen in der neuen Schule sicher und angenommen fühlen, statt mitleidig betrachtet oder sich sogar zurückgewiesen fühlen, sind die Chancen für einen guten Start da. Ein Klima von Toleranz und Verständnis sowie wertschätzende Pädagogen gehören ebenso dazu. Viele unter den Kindern und Jugendlichen sind hoch motiviert und haben Ziele. Das sollten wir nutzen. ▲

info

Abir Lucassen
Pädagogische Leiterin
im Kommunalen
Integrationszentrum (KI)
Köln und stellvertretende
KI-Leiterin
Kleine Sandkaul 5
50667 Köln



Abir.Lucassen@Stadt-Koeln.de
www.KI-Koeln.de

Impressum

Herausgeber:

ZMI
Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration
c/o
Diversity
Kommunales Integrationszentrum
Kleine Sandkaul 5
50667 Köln
www.zmi-koeln.de

Redaktion:

Rosella Benati
Jolanta Boldok
Michalina Trompeta

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren der jeweiligen Beiträge.
Auflage 2.000
Köln, Dezember 2015

Editorial-Design, Satz & Layout:

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

Bildnachweis:

S. 9 García, S. 15 A. Etges/Mercator-Institut, S. 22-24, Cristina Cunningham, Titelseite, S.25-26,36-39 Leyla Çakar-Winkel, S.40-41 Annalisa Riggio, S. 40-42 Rosella Benati, alle übrigen Archiv des ZMI.



Gelebte Mehrsprachigkeit

von Rosella Benati

In nordrhein-westfälischen Schulen spricht jedes dritte Kind im Elternhaus eine andere Sprache als Deutsch, in manchen Großstädten sind es durchschnittlich mehr als 50%. Alle Schülerinnen und Schüler begegnen verschiedenen Kulturen und Sprachen. Es wäre ein verschenkter Schatz, diese in den Klassen vorhandene Vielfalt nicht für den Lern- und Entwicklungsprozess zu nutzen.

Zur Förderung der eigenen Herkunftssprache gehört auch ein Klima der Anerkennung. In mehrsprachigen Klassen sind alle Kinder willkommen und gleichberechtigt. Und zwar so, wie sie sind. Dies trägt zur Identifikation mit der Klasse und der Schule sowie zur Lernmotivation bei. Es ist daher sinnvoll, im Unterricht immer wieder auf die in der Klasse gesprochenen Sprachen und gelebten Herkunftskulturen einzugehen.

Dem dient das Modul „Gelebte Mehrsprachigkeit“. Es wurde in Anlehnung an das DemeK-Konzept „Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“ entwickelt. Es bietet Anregungen zur Einbindung aller in der Klasse gesprochenen Sprachen. Von mehrsprachigen Wörterbüchern über Kinderbücher sowie CD's mit Sprachbeispielen wird die Vielfalt im Klassenzimmer berücksichtigt. Das Modul bietet Material zur Erstellung von mehrsprachigen Selbstportraits und von Steckbriefen. Faltheftchen mit Mini-Sprachkursen, die Betrachtung von Schriftzeichen in anderen Sprachen sowie der Einsatz von

mehrsprachigen Wortplakaten zur Wortschatzerweiterung sind weitere didaktische Mittel des Moduls.

In der Reihe „Gelebte Mehrsprachigkeit“ findet man auch acht Hefte mit spielerischen Lehreinheiten, die direkt anwendbar sind. Ohne die Sprache selbst beherrschen zu müssen, können sich die Lehrkräfte die Kinderreime, Lieder oder Sprachspiele schnell aneignen und mit der Klasse einüben. Plötzlich können die Kinder, deren Herkunftssprache in den Mittelpunkt gerückt wird, ihre kulturellen und sprachlichen Kenntnisse in das Unterrichtsgeschehen einbringen.

Das Interessante wird sein, die Momente im Unterricht greifbar zu machen, wenn das Kind sein Wissen mit anderen Kindern teilt. So erhält es die Möglichkeit, von Gleichaltrigen eine Rückmeldung über „seine“ Sprache zu erhalten. Die Kinder erfahren, dass die eigene Sprache wertgeschätzt wird. Auch die Lehrperson wird teilweise bzw. zeitweise zur Lernenden, wenn die Kinder in der Klasse mit ihren Herkunftssprachen Teile des Unterrichts gestalten, wenn sie in ihrer Herkunftssprache singen oder Spiele vorstellen. Die Lehrperson sollte diesem gemeinsamen Lernen im Sinne der interkulturellen Pädagogik Raum geben. So wendet sich das Blatt: Wo dem Kind möglicherweise früher weisgemacht wurde, dass seine Herkunftssprache eine Belastung darstellt,

wird sie zu einer Bereicherung für die Klassengemeinschaft.

Im mehrsprachigen Unterricht bekommen alle Kinder auf diese Weise die Möglichkeit, kindgemäße Ausdrucksformen anderer Kulturen kennenzulernen. Sie können so eine selbstverständliche Offenheit und Neugierde gegenüber einer anderen Sprache und Kultur entwickeln.

Die Ausrichtung des Unterrichts an mehrsprachigen Modulen ist gleichzeitig immer ein Beitrag zur individuellen sprachlichen Förderung.

Die Hefte sollen als Anreiz und Ansporn dienen, die Mehrsprachigkeit der Kinder im Schulleben einzubeziehen. Seit 2013 sind bisher die Hefte in folgenden Sprachen erschienen: Arabisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Romanes, Russisch, Spanisch, Türkisch. Eine Reihe weiterer Hefte sind für das Jahr 2016 in Planung, damit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als fächerübergreifendes, durchgängiges Erziehungsprinzip in unserer Schulvielfalt eine Selbstverständlichkeit werden. ▲

info

Kontakt

Rosella Benati
Arbeitsstelle Migration
Bezirksregierung Köln
rosella.benati@brk.nrw.de



Neue Unterstützungsangebote für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen

Eine Kooperation zwischen der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln und dem Mercator-Institut der Universität zu Köln

von Dr. Petra Heinrichs

Als mit Beginn des vorigen Schuljahrs die „Gemeinsamen Unterstützungsangebote für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen“ an den Start gingen, war das ein Novum für die Stadt und den Regierungsbezirk Köln. Trotz der Kürze der Zeit zwischen Ausschreibung und Start gab es mehr Anmeldungen als Plätze zur Verfügung standen. Mit von der Partie waren schließlich 25 Lehrkräfte von QuisS-Schulen. Zahlreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität zu Köln und der Arbeitsstelle Migration beteiligten sich im Rahmen einer Kooperation an dieser ersten Qualifizierungsmaßnahme. In 80 Stunden wurde über das gesamte Schuljahr ein teilweise theoretisches, vor allem aber ausgesprochen praxisorientiertes Fundament für den Unterricht in Vorbereitungsklassen gelegt. In den äußerst heterogenen Lerngruppen erlernen bis zu 18 Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen die deutsche Sprache so, dass sie möglichst schnell dem Regelunterricht folgen können, um langfristig den bestmöglichen Schulabschluss und damit eine gesellschaftliche und berufliche Teilhabe zu erreichen.

Aus den abschließenden Rückmeldungen der fortgebildeten Lehrkräfte wurde deutlich, dass sie nichts mehr geschätzt haben als Materialien und methodisches Repertoire, so schrieb es eine Teilnehmende, die „problemlos für den Unterricht adaptiert werden“ konnten, sowie den kollegialen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aller Schulformen. Als unverzichtbar erwies sich auch, dass Lehrkräfte selbst erst praktisch erproben, was sie dann im

Unterricht realisieren. So waren viele Teilnehmende beispielsweise verwundert, wie lange sie selbst brauchten, um nur zwei einfache Sätze („Was ist das?“ „Das ist ein Stift.“) in einer ihnen fremden Sprache zu erlernen und wieviel mehr sie tagtäglich ihren Schülerinnen und Schülern abverlangen. Wenn Verlangsamung und stete Wiederholung mit möglichst allen Sinnen wichtige Bausteine des Sprachenlernens sind, dann müssen dafür möglichst viele unterschiedliche Lerngelegenheiten geschaffen werden. Es stellte sich beispielsweise auch die Frage, wie es möglich ist, am selben Vormittag einige Schülerinnen und Schüler bei der Alphabetisierung zu unterstützen, andere auf ihre erste Klassenarbeit über Kurzgeschichten vorzubereiten und wieder andere mit Ortsangaben im Akkusativ vertraut zu machen. Dafür muss der Unterricht nicht neu erfunden werden, aber alternative Unterrichtsformen und -methoden, wie etwa die Arbeit mit Lerntheken, Portfolios oder individuellen Wochenarbeitsplänen wurden als regulärer Bestandteil für den Unterricht in Vorbereitungsklassen fruchtbar gemacht. Insgesamt wurden die Unterstützungsangebote äußerst positiv bewertet; das schönste Lob einer Kollegin lautete: „Die beste Fortbildung in über 30 Jahren!“ Seitdem ist viel passiert. Das Thema Neuzuwanderung ist in den gesellschaftspolitischen und damit auch in den bildungspolitischen Fokus gerückt. Seit Jahresbeginn sind im Land NRW zusätzliche Lehrkräfte unmittelbar für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen eingestellt worden, weitere folgen bis Jah-

resende. Nicht alle bringen die gewünschten Qualifikationen mit und sind deshalb zur Weiterbildung verpflichtet.

Neben weiteren Unterstützungsangeboten für QuisS-Schulen, auch in diesem Schuljahr mit maximaler Teilnehmendenzahl, hat das Fortbildungsdezernat der Bezirksregierung Köln das in der Arbeitsstelle Migration entwickelte Fortbildungskonzept für den Unterricht in Vorbereitungsklassen übernommen, um Lehrkräfte im gesamten Regierungsbezirk damit zu qualifizieren. Auch an der Universität zu Köln wurden zusätzliche Angebote geschaffen. So können Lehrkräfte beispielsweise an der Vorlesung „Deutsch als Zweitsprache“ teilnehmen und in einem anschließenden Gesprächskreis unterrichtspraktisch begleitet werden. ▲

Hintergrund

QuisS – Qualität in sprachheterogenen Schulen ist ein Programm der Bezirksregierung Köln, das von derzeit 111 Verbundschulen eingeführt und implementiert wird, um eine durchgängige sprachliche Bildung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit zu realisieren.

Weitere Infos unter:

<http://zmi-koeln.de/index.php/materialien/Allgemeine-Dokumente/QuisS/>

ZMI-Magazin 2014, S. 32f.

ZMI-Magazin 2013, S. 35f.

info

Kontakt

Dr. Petra Heinrichs

Arbeitsstelle Migration

Bezirksregierung Köln

petra.heinrichs@brk.nrw.de



Ehrenamtliche Patinnen und Paten unterstützen Flüchtlingskinder

von Gabriele Haubrich-Sandkühler

Flüchtlingskinder sprechen in der Regel kein Deutsch. Einige unter ihnen haben in ihrem Herkunftsland keine Schule besucht, manche haben das Lesen und Schreiben nicht erlernt.

Dies erschwert häufig die schulische Integration und trägt dazu bei, dass die Kinder oft länger brauchen, bis sie die Anforderungen der Regelklassen bewältigen können.

Sie besuchen zunächst Vorbereitungsklassen, bis ihre Sprachkenntnisse ihnen den Besuch von Regelklassen erlauben.

Ehrenamtliche Patinnen und Paten für außerschulische Angebote

Neben der Schule gibt es nun ehrenamtliche Patinnen und Paten, die diese Kinder unterstützen, um ihnen einen schnelleren Übergang in die Regelklasse zu ermöglichen.

Häufig finden diese Kinder keinen Platz im Offenen Ganztags. Ihnen bieten Patinnen und Paten nicht nur Hausaufgabenbetreuung und Deutschlernen an, sondern in gemeinsamen Unternehmungen bauen sie Bindungen auf und schließen auch Freundschaften mit ihnen. Um die nähere Umgebung der Kinder einzubeziehen, finden die Begegnungen in Kinder- und Jugendeinrichtungen, Kirchengemeinden, Interkulturellen Zentren oder Sportvereinen statt. Es kann aber auch ein Schwimmbad- oder ein Kinobesuch sein.

Manche Kinder besuchen die Schule nicht oder nur unregelmäßig. Die Gründe sind unterschiedlich. Manche dieser Kinder haben lange Schulwege, weil die nächstgelegene Schule keinen Platz anbieten kann. Oft sind die Eltern ein Großstadtleben nicht gewohnt und haben Angst, ihre Kinder allein auf den Weg zu schicken. Auch hier haben die Patinnen und Paten eine wichtige Mittlerfunktion.

Sie leisten Unterstützung bei Elterngesprächen und Behörden-gängen. Ihr Engagement ist aber auch beim Erlernen verschiedener Kompetenzen gefragt. Themen, wie „Ich komme pünktlich zu meiner Verabredung“ oder „Wie ernähre ich mich gesund?“ sind Beispiele dafür.

Vorbereitung und Umsetzung

Die beiden Träger, der Kölner Flüchtlingsrat und die Kölner Freiwilligen Agentur, sorgen für eine passgenaue Vermittlung, bei der jeweils ein Kind mit einer Patin bzw. einem Paten zusammen gebracht wird. Von den Grundschulen erfährt der Kölner Flücht-

lingsrat, welche Kinder Unterstützung benötigen, sofern die Erziehungsberechtigten damit einverstanden sind. Eine 1:1-Betreuung ist auf 12 Monate angelegt, die Treffen mit den Kindern finden in der Regel zweimal pro Woche statt.

Voraussetzung für die Übernahme einer Patenschaft sind pädagogische und interkulturelle Erfahrungen.

Zur Vorbereitung auf ihre teilweise schwierige Aufgabe finden Schulungen durch die Kölner Freiwilligen Agentur statt. Dazu gehören Informationen zu Möglichkeiten und Grenzen der Patenschaften, interkultureller Sensibilisierung, Umgang mit Rassismus, Diskriminierung und Traumatisierung sowie Erläuterungen zur politischen Situation in den Herkunftsländern der Kinder.

Darüber hinaus werden Beratungsstellen für Flüchtlinge in Köln vorgestellt und die Ehrenamtlichen selbstverständlich auch über wichtige Regeln und Vereinbarungen bezüglich des Umgangs mit den Kindern und ihren Familien aufgeklärt. Im Rahmen von regelmäßigen Reflexionstreffen erhalten die Ehrenamtlichen die Gelegenheit, sich über das Erlebte auszutauschen, ihre Erfahrungen einzuordnen und bei Bedarf weitere Unterstützung in Anspruch zu nehmen.

Für Patinnen und Paten bietet das Kommunale Integrationszentrum zudem fachliche Schulungen zum Schulsystem und zur Sprachförderung an.

Das Projekt wird hervorragend angenommen

Seit dem Start im August 2014 nimmt das Interesse am Patinnen- und Patenprojekt stetig zu. Derzeit läuft die Akquise für die 3. Patenrunde und es können wieder 30 Kinder begleitet werden.

Die Rückmeldungen der beteiligten Kinder, ihrer Familien und der ehrenamtlich tätigen Personen sind durchweg positiv. Auch die Schulen sind sehr überzeugt von dem Projekt.

Organisation und Zusammenarbeit

Der städtische Projektpartner finanziert und bringt sein fachliches Know-how insbesondere über das Kommunale Integrationszentrum ein.

Die Kölner Freiwilligen Agentur e.V. übernimmt die Federführung für die Akquise, Auswahl und Qualifizierung der Freiwilligen und die Begleitung der Patinnen und Paten. Der Kölner Flüchtlingsrat e.V. verantwortet die Kooperation mit den Schulen, die Akquise der Flüchtlingskinder, den Kontakt mit den Flüchtlingsfamilien und die spezifischen Qualifizierungsbestandteile im Themenfeld Flucht und Asyl.

Die **Kölner Freiwilligen Agentur** vermittelt freiwilliges und ehrenamtliches Engagement für alle Altersgruppen. Sie kooperiert mit kulturellen, sozialen, ökologischen und interkulturellen Organisationen. Die Arbeitsbereiche:

- Vermittlung von Kölnerinnen und Kölner, die für einige Stunden in der Woche etwas Sinnvolles tun wollen, in ein Ehrenamt. Dabei steht ein breites Spektrum an Tätigkeiten in Kultur, Sport, Ökologie, Jugend und Soziales zur Verfügung.
- Unterstützung von Unternehmen, die sich im Rahmen des Corporate Volunteering gemeinnützig engagieren wollen.
- Förderung der Lesefähigkeit von Kindern durch ehrenamtliche Vorleserinnen und Vorleser im Projekt Lesewelten.
- Ausbildung von Ehrenamtlichen im Projekt DUO, die Familien bei der Pflege Demenzkranker entlasten.
- Unterstützung Ehrenamtlicher, die Flüchtlinge in Köln willkommen heißen.
- Beratung gemeinnütziger Organisationen in allen Fragen des Freiwilligen-Managements.

Kölner Freiwilligen Agentur e.V.

Clemensstraße 7
50676 Köln
Telefon: 0221/ 888 278-0
Telefax: 0221/ 888 278-10
Email: info@koeln-freiwillig.de
<http://www.koeln-freiwillig.de>

Das **Kommunale Integrationszentrum Köln** gibt es seit dem 1. August 2013. In Nordrhein-Westfalen existieren zur Zeit circa 50 Kommunale Integrationszentren, deren kommunale Anbindungen und Aufgaben sich voneinander unterscheiden.

Die Integrationsarbeit ist sehr vielfältig. Wir sind wie alle anderen Kommunalen Integrationszentren tätig in den Bereichen „Integration durch Bildung“ und „Integration als Querschnittsaufgabe“.

Ansprechpartnerin für das Pat*innenprojekt

Gabriele Haubrich-Sandkühler
Telefon: 0221 / 221-29283
E-Mail: gabriele.haubrich-sandkuehler@stadt-koeln.de

„Seit 1984 setzt sich der **Kölner Flüchtlingsrat** für die Rechte von Flüchtlingen, die Verbesserung ihrer Lebenslagen und ihre gesellschaftliche Teilhabe ein. Als Träger von Beratungsstellen, des Flüchtlingszentrums FliehKraft und verschiedener Projekte bietet der Verein rechtliche Beratung für Flüchtlinge, unterstützt ihre Selbstorganisation und fördert ihre Bildung.“

Kölner Flüchtlingsrat e.V.

Teamleitung Freiwilligenarbeit
Thomas Zitzmann
(zitzmann@koelner-fluechtlingsrat.de)
Tel. +49 (0)160/3375146

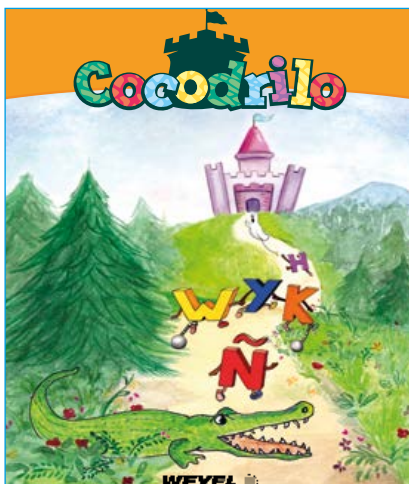
Projektmitarbeiterin Christina Dück
(dueck@koelner-fluechtlingsrat.de)
Tel. +49 (0)151 54191705

Haus der Evangelischen Kirche
Kartäusergasse 9-11
50678 Köln

<http://koelner-fluechtlingsrat.de/neu/index.php#>

zuletzt erschienen ...

aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt vom zmi



Pilar Calero Westermeier, María José Sánchez Oroquieta: Cocodrilo – ein neues Lehrwerk für die Alphabetisierung in Spanisch. Weyel Verlag. August 2015.

Cocodrilo ist ein Lese-Schreiblehrgang für spanischsprachige Schülerinnen und Schüler in der Schuleingangsphase, der für den Herkunftssprachlichen Unterricht konzipiert wurde. Dieses Werk ist für die Kinder leicht zugänglich, weil sie zahlreiche Methoden und Inhalte vom Regelunterricht wiederkennen, was die Lernmotivation erhöht. Sprachkompetenzen in der spanischen Sprache werden vor allem bildungssprachlich gefördert und die Zweio- oder Mehrsprachigkeit mittels kontrastiver Sprachübungen gestärkt.

Cocodrilo besteht aus zwei aufeinander aufbauenden Bänden und ist mit einer Lauttafel in Form einer Burg ausgestattet. In deren Graben lebt ein Krokodil, das als Sprachwächter die Kinder auf ihrem abenteuerlichen Weg der Entdeckung der Schriftsprache begleitet. ▲



**Bezirksregierung Köln: Gelebte Mehrsprachigkeit,
2 neue Bände: Kurdisch und Romanes
Zungenbrecher, Lieder, Kinder- und Abzählreime, Bewegungsspiele.
Köln, Dezember 2014**

Dieses Heft soll Anreiz geben, die Mehrsprachigkeit der Kinder in das Schulleben mit einzubeziehen. Die Lehrmaterialien ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, im mehrsprachigen Unterricht kindgemäße Ausdrucksformen anderer Kulturen kennenzulernen. Die kurdischsprachigen Klassenkameradinnen und -kameraden erhalten dadurch eine besondere Wertschätzung. Sogar die Lehrerinnen und Lehrer schlüpfen zum Teil in die Rolle der Lernenden, wenn sie die Kinder- und Abzählreime sowie Lieder und Gedichte auf spielerische Weise mit den Schülerinnen und Schülern einüben. Denn die Lehrkräfte müssen die Sprache nicht perfekt beherrschen. ▲



**ZMI: Eindrücke 2: Herkunftssprachlicher Unterricht in Kölner Museen.
Köln, Dezember 2014**

ZMI: Eindrücke 3: Lebendiges Romanes. Köln Dezember 2015

Der Herkunftssprachliche Unterricht hat die Museen Kölns entdeckt: Schülerinnen und Schüler aus dem Türkischunterricht haben im Rautenstrauch-Joest-Museum gearbeitet, und Kinder aus dem Spanisch- und Italienischunterricht im Museum für Angewandte Kunst Köln. Die Projekte werden in „Eindrücke 2“ beschrieben.

In „Eindrücke 3“ wird die Fachtagung „Lebendiges Romanes in Köln - in Kindertagesstätten, Schule und LehrerInnenbildung“, die am 26. Oktober 2015 stattgefunden hat, dokumentiert (s. Veranstaltungen). ▲



**Ein starkes Stück Europa
Der Verbund Kölner Europäischer Grundschulen
ZMI: Oktober 2015**

Mehrsprachiges Lernen gibt eine Antwort auf die wachsende Vielfalt in unserem Leben und unseren Schulen. Der Verbund Kölner europäischer Grundschulen hat sich bereits vor sechs Jahren auf den Weg gemacht, Mehrsprachigkeit als Normalität in seinen Schulalltag zu implementieren und diese aktiv zu fördern. In der Broschüre stellen sich die derzeit 13 Kölner Verbundschulen mit ausgewählten Projekten und Aktivitäten aus ihrem Schul- und Unterrichtsalltag vor. Die Publikation will informieren und motivieren, damit sich noch mehr Schulen auf den Weg des mehrsprachigen Lernens machen: Es lohnt sich! ▲

Sprache als Erfahrung – eine Kölner Realität

Sprachfest des ZMI am 27. Januar 2015

Das Sprachfest des ZMI hat inzwischen schon Tradition. Am 27. Januar 2015 stand es unter dem Motto „Sprache als Erfahrung – eine Kölner Realität“. Im Historischen Rathaus zu Köln brachte es die Themen Mehrsprachigkeit und Integration nicht nur dem Fachpublikum aus den Bildungsreinrichtungen, sondern auch einer breiten interessierten Öffentlichkeit näher.

Die Bürgermeisterin der Stadt Köln, Elfi Scho-Antwerpes, erinnerte in ihrem Grußwort an unterschiedliche Bedingungen, unter denen sich die Mehrsprachigkeit der zugewanderten und der alteingesessenen Kölnerinnen und Kölner im Laufe der letzten Jahrzehnte entwickelte und wies auf die unterschiedlichen individuellen Erfahrungen der Zugewanderten mit dem Spracherwerb und der Mehrsprachigkeit hin. Das Spektrum der Einstellungen gegenüber Sprachen und Mehrsprachigkeit reiche von hoher Wertschätzung bis zur Geringschätzung. Und das habe Folgen für die Chancen der Zugewanderten auf gesellschaftliche Teilhabe.

Das Motto des Sprachfestes war auch das Thema der Festrednerin, Prof. Dr. Inci Dirim von der Universität Wien. In ihrem Vortrag unter dem Titel „Gelebte Mehrsprachigkeit als Differenzenerfahrung“ charakterisierte sie die Spannungsverhältnisse, die auf Grund von Mehrsprachigkeit erlebt werden. Dabei bezog sie sich auf Beispiele aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in Wien. Die geschilderten Erfahrungen unterzog sie auch einer kleinen theoretischen Analyse. Abschlie-

ßend schlug sie die Anwendung eines didaktischen und politischen Prinzips vor, nach dem sprachbezogene Vorgehensweisen immer unter dem machtkritischen Aspekt reflektiert werden müssen, damit die Auswirkungen des Sprechens in seiner sozialen und subjektivierenden Funktion verdeutlicht werden. Die Präsentation zum Vortrag steht auf der Homepage des ZMI als Download zur Verfügung: www.zmi-koeln.de

Auch in diesem Jahr fand der interaktive Markt der Möglichkeiten das Interesse der Besucherinnen und Besucher. An 13 Ständen konnten sie sich über die vielfältigen Bildungsangebote zu Mehrsprachigkeit und Integration in Köln informieren. Dazu gehörten Konzepte zur Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit in der Primarstufe, Sprachkurseangebote der Erwachsenenbildung, Forschung zu Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache, mehrsprachige Kinderliteratur, eine Übersetzungsfirma von Schülerinnen und Schülern und vieles mehr. Ein reger Austausch zwischen den Ausstellerinnen und Ausstellern und dem Fachpublikum belebte zusätzlich die Atmosphäre der Veranstaltung.

Für eine gute Stimmung zum Ausklang des Festes sorgte Kutlu Yurtseven von der Kölner Rapgruppe Microphone Mafia mit seinem mehrsprachigen Musikbeitrag, für den er einen großen Applaus erntete. Das diesjährige Kölner Sprachfest war ein tolles Zeugnis der gelebten Mehrsprachigkeit in Köln. ▲







Lebendiges Romanes in Köln – in Kindertagesstätten, Schulen und LehrerInnenbildung Fachtagung am 26. Oktober 2015

In Köln leben zahlreiche Roma und Sinti, viele von ihnen sind Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die Kölner Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen besuchen. Die öffentliche Wahrnehmung der Rom-Völker ist meist von negativen oder kitschig-romantisierenden Diskursen bestimmt, die wiederum durch jahrhundertealte, oft angstbesetzte Bilder und von grobem Unwissen geprägt sind. Dieses betrifft auch die Sprache der Minderheit, in der das Wissen der Roma aufbewahrt wird. Was charakterisiert die Sprache Romanes? Welche Wertschätzung erfahren Romanes und seine Sprecherinnen und Sprecher gegenwärtig in Köln? Welche Ressourcen stehen für die Förderung der Sprache zur Verfügung und wo gibt es Handlungsbedarf? Welche Rolle spielen hierbei Kindertagesstätten, Schulen, Politik und Verwaltung sowie Wissenschaft?

Mit diesen Fragen hat sich die gemeinsame Fachtagung des ZMI und des Rom e.V. am 26. Oktober 2015 auseinandergesetzt. Eröffnet wurde die Tagung mit einer Szene aus dem Theaterstück „Rukeli“ des TKO Köln (Regie: Nada Kokotović). Die Schauspieler Arno Kempf und Nedjo Osman rissen die Teilnehmenden mit spannenden Theater-, Tanz- und Kampfeinlagen rund um das Leben des Boxers und Sinto Johann Trollmann in den Bann. Anschließend begrüßten Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek und Kurt Holl die Teilnehmenden seitens der Veranstalter und wiesen auf die Wichtigkeit der Veranstaltung sowie ihre Zielsetzung hin.

Der Romanes-Forscher Marcel Courthiade (INALCO Paris) informierte das Publikum mit seinem Vortrag „Romanes: Von den Dialekten zur Hochsprache – von der mündlichen Überlieferung zur Literaturproduktion“ über die Besonderheiten des Romanes. ►



Meine Familie – meine Geschichte (Benim Ailem – Benim Hikayem)

Am 3. Dezember 2015 fand im Rautenstrauch-Joest-Museum die Präsentation der Ergebnisse des Kooperationsprojektes vom ZMI und dem Museumsdienst Köln „Meine Familie – meine Geschichte“ (Benim Ailem – Benim Hikayem) statt.

Der Direktor des Museumsdienstes, Dr. Matthias Hamann, hob die Bedeutung eines Dialogs über die vielen Kulturen der Welt hervor. Er brachte seine Freude über die wunderbare Gelegenheit, diesem Dialog im Rautenstrauch-Joest-Museum Raum zu geben, zum Ausdruck. Denn in diesem Museum helfen die Ausstellungsobjekte eine Diskussion über die kulturelle Vielfalt anzuregen und immer wieder aufs Neue zu befeuern.

Schülerinnen und Schüler aus dem türkischen Herkunftssprachlichen Unterricht hatten die Gelegenheit, im Rahmen der Kooperation zwischen dem ZMI und dem Museumsdienst im Rahmen des Programms „Herkunftssprachlicher Unterricht in Kölner Museen“ wieder im Rautenstrauch-Joest-Museum zu arbeiten. Das Programm stellt seit 2010 Kindern, Eltern und Lehrkräften die Kölner Museen vor.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler die zahlreichen Museumssubjekte aus dem türkischen Kulturraum kennengelernt hatten, forschten sie selbst über die Herkunftskultur ihrer Familien. Im Unterricht bereiteten sie Fragestellungen vor, mit deren Hilfe sie in den Sommerferien in der Türkei recherchierten.

Die Kinder kamen mit viel Bildmaterial und Geschichten zurück. Im Unterricht wurden die Materialien gesichtet und ausgewertet, es wurden kurze Erzählungen und Sachtexte geschrieben. Aus all dem entstand die kleine zweisprachige Ausstellung im JuniorMuseum.

Erstaunlich ist, dass einige der „Fundstücke“ aus der türkischen Herkunftskultur große Ähnlichkeiten mit Objekten aus der deutschen Kultur aufweisen. Beispielsweise gibt es aus der Zeit unserer Großmütter und Urgroßmütter hier wie dort die Aussteuer, welche die Familien den Töchtern mit in die Ehe gaben. Beide Kulturen kennen Hochzeitstruhen und wunderbare Spitzen-Textilien. Aber auch Jagdfreunde kommen auf ihre Kosten.

Ein Großvater war Büchsenmacher. Das kostbare Jagdgewehr würde auch hiesige Weidmänner stolz machen.

Der türkische Generalkonsul Hüseyin Emre Engin dankte den beteiligten Schülerinnen und Schüler, die diese Ausstellung vorbereitet hatten. Sie trügen zwei Kulturen in sich, eine deutsche und eine türkische. Man sollte darauf achten, dass keine der beiden Kulturen in ihnen und den Familien verloren gehe.

Ein besonderer Dank des ZMI geht an Karin Rottmann, die mit ihren Ideen und Begeisterung für das Gelingen vieler gemeinsamer Projekte sorgt und an die herkunftssprachlichen Lehrkräfte Ayşe Çalışkan, Aysel Arsayay, Erol Arsayay und Çiğdem Klarhorst, die sich seit mehreren Jahren intensiv für den Herkunftssprachlichen Unterricht an außerschulischen Orten engagieren. ▲

► Es folgte eine intensive Podiumsdiskussion mit Gästen aus Köln und Hamburg zu den unterschiedlichen Förderungsmöglichkeiten des Romanes in Kölner Bildungseinrichtungen. Aktiv wurden die Teilnehmenden in fünf thematischen Workshops rund um die Themen Romanes-Literatur im Unterricht, Herkunftssprachlicher Unterricht, Elternkooperation sowie Romanes in Kindertagesstätten und an Universitäten. Die Workshops eröffneten die Möglichkeit des Erfahrungsaustauschs mit anderen Praktikerinnen und Praktikern. Den Schluss der Tagung bildete eine Lesung des Schriftstellers Ruzdija Sejdović, der seine Gedichte in beiden Sprachen vortrug und die Teilnehmenden mit dem Klang des lyrischen Romanes nach einem spannenden und informativen Tag nach Hause entließ. ▲

„Verbund Kölner europäischer Grundschulen: Ein starkes Stück Europa!“

18. November 2015

Sechs Jahre nach dem Aufruf des Kölner Oberbürgermeisters zur Gründung des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen lud der Verbund ein, um mit interessierten Gästen über Ziele und Umsetzung einer mehrsprachigen Schulentwicklung zu diskutieren. Im Rahmen der ersten Bildungsveranstaltung des Verbundes mit dem Titel „Verbund Kölner Europäischer Grundschulen: Ein starkes Stück Europa!“ an der gastgebenden Katholischen Grundschule Vincenz-Statz erhielten die teilnehmenden Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer sowie weitere Interessierte einen Einblick in den Schulalltag und Unterricht an den 13 mehrsprachigen Verbundschulen. In einem „Spaziergang durch das europäische Köln“ präsentierte sich jede der Schulen mit ihren mehrsprachigen Konzepten, individuellen Unterrichtsentwürfen, Materialien und Projekten. Für die Kolleginnen und Kollegen der einzelnen Verbundschulen sowie anderen Grundschulen wurde somit ein offener Rahmen für Austausch und Kontakt geschaffen, von dem alle profitierten. Im Anschluss begrüßte Bürgermeister Andreas Wolter die knapp 120 Teilnehmenden mit einer wertschätzenden Rede. Es folgte ein Vortrag von Kristina Cunningham von der Europäischen Kommission über einen Bericht, den die Kommission zum Thema mehrsprachige Klassenzimmer in Europa erstellt hatte. Frau Cunningham betonte die politischen und administrativen Handlungsempfehlungen der Kommission, welche zu einer Steigerung des Potenzials mehrsprachiger Kinder führen. Ein weiterer Gast aus Europa in-

formierte das Publikum über Erfahrungen aus der Schweiz: Der Leiter des QUIMS-Programms (Qualität in mehrsprachigen Schulen) in der Bildungsdirektion Zürich, Markus Truniger, sprach von Unterschieden und Gemeinsamkeiten in Bezug auf Mehrsprachigkeit an Züricher und Kölner Schulen. Einen spannenden Schluss der Veranstaltung bildete eine Podiumsdiskussion mit der Bildungsdezernentin Dr. Agnes Klein und dem Vorsitzenden des Ausschusses Schule und Weiterbildung, Dr. Helge Schlieben sowie der Schulleiterin der KGS Vincenz-Statz, Karin Leusner. Die Bildungsveranstaltung war der Auftakt einer geplanten jährlichen Veranstaltungsreihe des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen. ▲





Zootiere
Animals dello zoo
Klassen 1a, 1b

Rate, wer ich bin!

Indovina chi sono!



Integrationsrat Köln in Kooperation mit dem ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration

Mehrsprachigkeit im Gespräch am 11. Juni 2015 Mehrsprachigkeit im Elementarbereich

Ein Viertel der Erzieherinnen und Erzieher in Kölner Kitas ist selbst zweisprachig aufgewachsen. Diese Erzieherinnen und Erzieher bringen sprachliche Kompetenzen mit, die zur Förderung in Herkunftssprachen nötig sind. Das ist ein Ergebnis der Studie, die Hans-Joachim Roth, Professor an der Universität zu Köln, auf der Veranstaltung „Mehrsprachigkeit im Gespräch“ am 11. Juni 2015 vorstellte. Dazu hatte der Integrationsrat Köln zusammen mit dem Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration sowie dem Kommunalen Integrationszentrum der Stadt Köln zum vierten Mal ins Kölner Rathaus eingeladen. Etwa 130 Personen folgten dieser Einladung. Schwerpunkt war wie im Vorjahr die „Mehrsprachigkeit im Elementarbereich“.

Bürgermeister Hans-Werner Bartsch begrüßte die Besucherinnen und Besucher. Es folgte ein Impulsreferat von Manfred Höhne (ZMI – Bezirksregierung Köln) mit dem Titel „Sprachbildung ist ein Menschenrecht“. Er hob das Interesse der Landesregierung an der Etablierung von Mehrsprachigkeit im Elementarbereich hervor.

Die Münchener Professorin Claudia Maria Riehl referierte die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur „Mehrsprachigkeit im Kleinkindalter – Perspektiven der Wissenschaft“.

Ihre Kernaussagen waren „Mehrsprachig aufwachsende Kinder haben ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz“ und „Mehrsprachig aufwachsende Kinder können schon sehr früh ihre Sprachen auseinanderhalten“. Die Hirnforschung zeige: „Mehrsprachige müssen ihre Sprachen auseinanderhalten - daher ist die Region für Kontrolle besonders entwickelt“ und „je höher die Kompetenz in den jeweiligen Sprachen und je regelmäßiger sie gebraucht werden, desto größer der Vorteil für das Kind“. Das bedeute auch, dass die Förderung möglichst früh einsetzen müsse, also: Mehrsprachige Sprachbildung bereits im Kindergarten!



Kinder mit Migrationshintergrund werden in Deutsch und ihrer Herkunftssprache gefördert; einsprachig deutsch aufwachsende Kinder werden durch die Teilnahme an bilingualen Programmen zum Erlernen einer Fremdsprache angeregt und damit in ihrer Mehrsprachigkeit gefördert.

Professor Roth und sein Team stellten bei den befragten Erzieherinnen und Erziehern fest, dass sie der Herkunftssprache der Kinder eine große Bedeutung für deren Entwicklung, ihr soziales Leben und den späteren Bildungserfolg beimessen. Allerdings sind sie skeptisch gegenüber der Implementierung institutioneller Mehrsprachigkeit. Die ebenfalls befragten Kita-Leitungen sind in der Regel bereit, die Mehrsprachigkeit in ihrer Einrichtung auszubauen; sie sehen dabei die Einbeziehung des ganzen Teams als wichtig an.

Thomas Jaitner vom Landesintegrationsrat NRW moderierte das darauf folgende Praxisgespräch zu „Strategien der Sensibilisierung für eine mehrsprachige Erziehung in Kitas bei Kindern, Eltern und Erzieherinnen und Erziehern sowie der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung der natürlichen Mehrsprachigkeit“. Darüber diskutierten Carolin Krause vom Amt für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Köln, Prof. Hans-Joachim Roth, Jochen Knopp vom Berufskolleg Ehrenfeld und Vilma Ecken, Mitglied des Integrationsrates Köln.

Abschließend formulierte Tayfun Keltok, Vorsitzender des Landesintegrationsrates NRW und des Integrationsrates Köln, den aktuellen integrationspolitischen Standpunkt in der Debatte. Er verwies auf den einstimmigen Beschluss des Integrationsrates Köln von 2014 und kritisierte die Ungleichbehandlung der Sprachen bei der Etablierung bilingualer Kitas. Die herkunftssprachliche bilinguale Erziehung sei

ein Akt der praktischen Willkommenskultur und ein gutes Mittel zur Bekämpfung des Rassismus in der Gesellschaft. ▲

Fortbildungstag Deutsch 2015

Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache

„Bildung in der Einwanderungsgesellschaft – Folgen von Flucht und Asyl für die Bildungsinstitutionen“ mit diesem Vortrag stellte Professorin Ursula Neumann von der Universität Hamburg die aktuellen Herausforderungen durch die neu zugewanderten und geflüchteten Menschen in den Mittelpunkt des „Fortbildungstags Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache“. Dieses Jahr war die Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn am Samstag, den 7. November 2015, Gastgeber dieser einzigartigen Tagung in unserer Region. In insgesamt 24 Workshops vertieften die Teilnehmenden zahlreiche Aspekte rund um das Thema Sprachförderung, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und tauschten ihre Ideen und Erfahrungen aus. Der Fortbildungstag Deutsch wendet sich mit seinem Angebot an alle, die in der Sprachbildung, Sprachförderung und in der Sprachvermittlung Deutsch als Zweit- und Fremdsprache tätig sind, von Erzieherinnen und Erziehern über Lehrkräfte aller Schulstufen bis zu Kursleitenden in der Erwachsenenbildung und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Hochschulen. Eine Ausstellung deutscher Fachverlage und Kulturinstitutionen rundete das umfangreiche Angebot ab und bot den Teilnehmenden die Gelegenheit, sich umfassend über die Arbeit der Kulturmittler und die neuesten Lehrmaterialien der Verlage zu informieren. In

der Mittagspause der Tagung gab es als ein erstmaliges Angebot „Thementische“, an denen sich die Teilnehmenden zu aktuellen Themen wie „Willkommensklassen“ / „Internationale Klassen“ / „Seiteneinsteigerklassen“ / „Alphabetisierung“ u.a.m. austauschen und miteinander in Kontakt kommen konnten. Die rund 230 Plätze in dieser Weiterbildungsmaßnahme für Lehrende aller Bildungsbereiche waren bereits weit im Vorhinein ausgebucht. Der Fortbildungstag Deutsch wird jährlich von den Universitäten Bonn und zu Köln, den Volkshochschulen Bonn und Köln und dem ZMI verantwortet und durchgeführt. 2016 findet der Fortbildungstag an der Universität zu Köln statt. Der Einführungsvortrag von Professorin Ursula Neumann kann auf der Website des ZMI unter folgendem Link heruntergeladen werden: <http://www.zmi-koeln.de/>. ▲

ZMI: Klausurtagung der Kölner Koala-Schulen

Am 25. und 26. November 2015 fand eine Klausurtagung der Lehrkräfte aus den Kölner KOALA-Schulen unter den Titel „Sprachsensibler Unterricht im Koordinierten Lernen“ statt. 25 Lehrkräfte aus 13 Kölner Schulen, die nach diesem Konzept unterrichten, hatten die Gelegenheit, sich intensiv in Arbeitsgruppen auszutauschen und Materialien für einen Sprachsensiblen Unterricht in den Sprachen Deutsch und Türkisch zu erarbeiten. Darüber hinaus tauschten sie sich über Erfahrungen mit verschiedenen Methoden und Materialien im Unterricht aus. Auch die Weiterentwicklung des KOALA-Prinzips und die Wichtigkeit der Team-Teaching-Arbeit im Unterricht waren Themen während der zweitägigen Veranstaltung.

Nadine Steckenborn und Mara Drink referierten über das Thema „Gelebte Mehrsprachigkeit“. Beispielhaft zeigten beide Lehrerinnen in einem Film den Sprachreichtum, der im Unterricht entsteht, wenn Schülerinnen und Schüler als Sprachexpertinnen und Sprachexperten ihre Herkunftssprachen zu konkreten vorgesehenen Themen einsetzen. ▲

Europa? Super?

von Fatih Çevikkollu



© Raimond Spekking

Ich finde Europa super, ne ehrlich, guck ma, wie die ihre Probleme lösen.

Die Situation: Es gibt keine Rohstoffe, keine Bodenschätze und wir Deutsche sterben auch noch aus.

So und was macht der Europäer, der destabilisiert das Umland z.B. im Kosovo. Da sagen wir, wir helfen auch nach dem Krieg mit dem Wiederaufbau und machen das dann doch nicht. Und unterstützen noch das korrupte Regime da, da wollen die Leute dann natürlich weg, ist klar.

Oder in Afrika. Da gibt et ja Länder noch und nöcher und die haben Bodenschätze.

Da sagen wir, pass auf, wir haben hier n paar Maschinen, mit denen könnt ihr eure Bodenschätze viel besser parat machen, ne, und dafür bekommen wir dann die Rechte. Dann ist das doch ne super Sache, wir haben den Spaß und ihr die Freude. Dann kommt das Land zwar nicht auf die Beine, aber das sollen die ja auch nicht, die sollen hierher wollen. Und dann kommen die zu uns, zu Fuß.

Oder Syrien, na gut da ist alles schon kaputt, da müssen wir quasi nur abwarten.

Jetzt ist die Situation so, dass immer mehr Menschen von zu Hause weggehen müssen, da sind weltweit 60 Millionen unterwegs, von denen kommt aber nur ein verschwindend geringer Teil hier bei uns in Deutschland an.

Auf mich wirkt das total unorganisiert und das sieht nicht nur für mich so aus. Zu mir sagen sie immer: Das sind alles Verbrecher, das ist organisiertes Verbrechen, da sage ich: Immer noch besser als unorganisiert und was ein Verbrechen ist, das ist ja ein Frage der Sichtweise.

Aber gut, jedenfalls ist der europäische Plan aufgegangen. An Bodenschätze kommen wir jetzt dran, Aussterben müssen wir mit den ganzen Neueuropäern auch nicht mehr.

Aber was machen wir?

Wir benehmen uns wie ein Einzelkind, was seine Spielsachen nicht teilen will. Sogar der Schäuble, die schwarze Null der CDU, das ist der Mann, der die Finanzen am Rollen hält, sagt: „Es ist genug Geld da. Es ist nur eine Sache der Organisation und des Wollens.“

Und letztendlich, wie ich sage, mir sind es ja auch selber mit in Schuld. Du kannst doch nicht Waffen in die ganze Welt verkaufen und dich dann wundern, dass die Bevölkerung flieht oder im Kosovo sagen, dass du das Land wieder mit aufbaust und dann einfach verschwinden. Das regt viele auf ne, is klar, und dann sagen die ganz verzweifelt: „Ach ich schäme mich so für Deutschland.“ Da sag ich: „Du sollst dich nicht schämen, du sollst was machen.“ Da gucken die mich an und sagen: „Ja

was soll ich den machen?“ und ich sag: „Schäm Dich!“

Wenn es unorganisiert ist, dann ist es so wie mit dem LKW, den sie gefunden haben. Voll mit toten Menschen drin, wie Tiere wurden die transportiert und sind auch so verendet, wo man dann auch denkt: Ist das jetzt n Fall für Amnesty oder greift da schon Peta?

Die Tage haben n paar Nazis in Berlin en kleines Kind angepinkelt, die waren total besoffen, und die haben sie die festgenommen, super, und dann wieder laufen gelassen, hä? Entschuldigung, wo ist eigentlich die Scharia wenn mann sie mal braucht? Ich weiß auch nicht was die Scharia in so einem Fall vorsieht. Bei Diebstahl wird die Hand abgehackt.

Wir bekleckern uns hier wirklich nicht mit Ruhm aber wir sind nicht alle so. Also, liebe Flüchtlinge, kleiner Tipp: Wenn ich aus einer beschissenen Lebenssituation, ner korrupten Regierung und einer desolaten Wirtschaftslage fliehe, dann fliehe ich doch nicht nach Italien oder Griechenland?! Kommt nach Deutschland! Wir brauchen euch und wenn ihr nen Job braucht, hier gibt es immer was zu tun.. ▲

mehrsprachigkeit und
integration in köln!

ZMI
online:

www.zmi-koeln.de