

DEZEMBER 2016

Ziwi MAGAZIN



Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln

**Vielfalt der Sprachen – Schulen
und Kindertagesstätten im Kontext
sprachlich-kultureller Heterogenität**

**KONZEPTE • NACHRICHTEN
PROJEKTE • VERANSTALTUNGEN**



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
Ariane Schmid

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

Auflage 2.000
Köln, Dezember 2016

Editorial-Design, Satz & Layout:

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

Bildnachweis:

Titelseite: Christiane Wengmann, S. 14 Tim Wolfgarten, Sandra Tietjens, S. 15-16 Museumsdienst Köln, Sebastiano De Petris, S. 17-18 Magdalena Kaleta, S. 20 Emilia Böttcher, Corina Volcinski, S. 22-23 Sylvia Siegel-Kopatz, S. 24-25 Leyla Cakar-Winkel, S. 30 Brix, S. 32-33 Gabriele Ceseroglu, Waltraud Reeder-Dertnig, S. 37 MAIS NRW, S. 38-39 Christiane Wengmann, S. 40 Elisabeth Schmitz, Rosella Benati, S. 41 Maurice Cox. Alle übrigen Archiv des ZMI.

ZMI MAGAZIN

DEZEMBER 2016

Leitwort

- 4 Vielfalt der Sprachen – Schulen und Kindertagesstätten im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität von M. Becker-Mrotzek, M. Höhne, N. Rehberg

Wissenschaft und Forschung

- 6 Klick, klick, Propaganda. Grundzüge eines Präventionsprogramms gegen Radikalisierung durch Internet-Propaganda an Schulen im EU-Forschungsprojekt CONTRA von Julian Ernst, Josephine B. Schmitt, Diana Rieger u. a.
- 7 Interview mit Jim Cummins. Es fragten Rosella Benati und María José Sánchez Oroquieta.
- 10 Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit: ein Fragebogen von Anja Leist-Villis
- 12 Transnationale Biographien: Exkursion nach Istanbul von Stefanie Magdalene Helbert und Sandra Tietjens

Praxis und Projekte: Aktuelles aus dem ZMI

- 15 Identitäten in Köln – ein Projekt des Museumsdienstes Köln mit dem ZMI-Köln im Museum Ludwig von Karin Rottmann und Anke von Heyl
- 17 Kölner Sommerschule für geflüchtete Jugendliche von Diana Gebele und Alexandra L. Zepter
- 19 Der Gesprächskreis „Deutsch als Zweitsprache“ für Lehrkräfte - Mehr als nur sprachliche Sensibilisierung von Emilia Böttcher und Corina Volcinski
- 21 Das koordinierte Lernen mit BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift) von Ina-Maria Maahs und María José Sánchez Oroquieta
- 22 Wie das Konzept der Ferienschule als Literaturwoche in die Schule kam und um den Aspekt des Generativen Erzählens erweitert wurde – ein Bericht aus dem Verbund „DemeK mit BiSS“ von Sylvia Siegel-Kopatz
- 24 Meine Sprachen und Kulturen – Auf Entdeckungsreise mit Fantasmino Interkulturelles Unterrichtsmaterial für die Grundschule von Maja Scheerer

Stadt und Land: Ideen und Projekte aus der Region

- 26 Das Positionspapier für Mehrsprachigkeit des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen. Interview mit Christiane Bainski, Leiterin der Landeskoordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKi). Die Fragen stellte Ariane Schmid.
- 28 „Experiment“ Eine interkulturelle Theatergruppe setzt Sprachenvielfalt in Szene Interview mit Wladimir Weinberg. Die Fragen stellte Christina Walter.
- 30 Kreatives Deutsch Lernen mit Rap und Gesang Ein Interview mit Rapperin Brixx. Die Fragen stellte Jolanta Boldok.
- 32 „Väter lesen vor“ – ein Projekt für Kölner Väter von Gabriele Ceseroglu, Waltraud Reeder-Dertnig und Gian Luca Bonucci
- 35 talentCAMPus 2016: Empowerment – kein Kind zurück lassen von Irmgard Coerschulte

Zuletzt erschienen ...

- 36 Aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt vom ZMI

Veranstaltungen

- 37 Das ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration und die Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln beim NRW-Tag
- 38 Mehrsprachigkeit ist unser Alltag – Sprachfest des ZMI am 26. Januar 2016
- 40 Mehrsprachiger Lesewettbewerb 2016
- 40 Fortbildungstag Deutsch am 19. November 2016
- 41 Ausstellungseröffnung „Identitäten in Köln“ im Museum Ludwig am 30. September 2016

Interkulturelle Glosse

- 42 „NSU Nummer“ von F. Çevikkollu

Deutschland Land der Ideen



Ausgewählter Ort 2011

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



Zentrum für
Mehrsprachigkeit
und Integration Köln





Vielfalt der Sprachen – Schulen und Kindertagesstätten im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität

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

Köln ist eine Stadt, die schon lange durch Migrationsbewegungen geprägt wird. Das spiegelt sich auch in den Bildungsinstitutionen wider: Knapp über 50 Prozent der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren haben eine eigene Zuwanderungsgeschichte, oder mindestens ein Elternteil hat eine Zuwanderungsgeschichte. Die damit verbundene sprachlich-kulturelle Heterogenität stellt seit Jahrzehnten erhebliche Anforderungen an das deutsche Bildungswesen, die durch den Anstieg der Neuzuwanderungen der letzten Jahre nochmals erhöht wurden.

Schülerinnen und Schüler, die mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen, sind häufig schulisch benachteiligt, mit nachteiligen Auswirkungen auch auf ihren Bildungserfolg. Um allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft eine chancengleiche Bildung zu gewährleisten, ist es erforderlich, die sprachlich-kulturelle Heterogenität sowohl in der Schul- und Unterrichtsentwicklung als auch in der Entwicklung der Bildungsarbeit in den Kindertagesstätten zu berücksichtigen.

Grundlegend für die Entwicklung von Bildungsinstitutionen ist, dass sich jede einzelne Einrichtung – ob Schule oder Kindertagesstätte – als ganzes System entwickelt, also die Organisation, das Personal und den Unterricht bzw. die pädagogische Praxis miteinbezieht.¹ Um Nachhaltigkeit zu erzielen, müssen die Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden und so mit dem alltäglichen Geschehen in Schule oder Kindertagesstätte verwoben werden.

Für die Berücksichtigung der sprachlich-kulturellen Heterogenität im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Entwicklung der Bildungsarbeit in den Kindertagesstätten stehen eine Vielzahl an Konzepten und Strategien – von der integrierten Sprachbildung im Deutschen bis hin zur Einbeziehung der Mehrsprachigkeit – zur Verfügung. Das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration unterstützt Bildungseinrichtungen, die sich dazu entschließen, entsprechende Maßnahmen zu implementieren. So begleitet es Schulen wie den Verbund Kölner Europäischer Grundschulen, die ihren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur koordinierten Alphabetisierung in Deutsch und der Herkunftssprache bieten, oder die mit dem Unterrichtskonzept „Demek: Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“ arbeiten. Um die Maßnahmen der Verbundschulen in der Organisation der Schule weiter zu verankern, hat das ZMI im September 2016 gemeinsam mit den Schulleiterinnen und Schulleitern des Verbunds eine Klausurtagung zur Aktualisierung der Leitlinien veranstaltet. In einem weiteren Schritt werden die dort

¹ Vgl. Rolff, H.-G. (2013): Schulentwicklung kompakt. Weinheim u. Basel: Beltz.



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



LRSD Manfred Höhne
Bezirksregierung Köln



Nina Rehberg
Dienststelle Diversity, Stadt Köln

erarbeiteten Leitlinien derzeit in den Kollegien besprochen und im Jahr 2017 auf Verbundebene verabschiedet.

Eine zentrale Rolle in der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Entwicklung der Bildungsarbeit in Kindertagesstätten kommt der Haltung und den Umgangsformen der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Lehrkräfte zu. Mit einer im Jahr 2015 durch das ZMI mitfinanzierten Studie zur Mehrsprachigkeit in Kölner Kindertagesstätten konnte die grundsätzlich offene Haltung der dort tätigen pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die sprachlich-kulturelle Heterogenität aufgezeigt werden.² Dies zeigt sich im Allgemeinen auch für die Schule, wobei Studienergebnisse verdeutlichen, dass Lehrkräfte häufig noch unzureichend auf die sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen in ihren Klassenzimmern vorbereitet werden.³ Kindertagesstätten und Schulen benötigen solche Fortbildung, die im Sinne einer ganzheitlichen und nachhaltigen Entwicklung gemeinsam mit dem gesamten Kollegium bzw. Team besucht werden können. Im Jahre 2016 hat das ZMI eine Fortbildung für Lehrkräfte-Teams zur gelingenden Zusammenarbeit im Kontext von sprachlich-kultureller Heterogenität an den Schulen – sowohl in den Klassen als auch im Kollegium – durchgeführt.

Darüber hinaus hat das ZMI im Jahr 2016

² Vgl. Roth, H.-J. et al. (2016): MehrKita - Mehrsprachigkeit in Kölner Kindertagesstätten. Universität zu Köln.

³ Vgl. SVR- Forschungsbereich und Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2016)

weitere Aktivitäten an der Schnittstelle von Schul- und Unterrichtsentwicklung mit initiiert und begleitet. Als Beispiele sind hier zu nennen:

Das Projekt „Identitäten in Köln“ ist in Kooperation mit Lehrkräften des Herkunftssprachlichen Unterrichts und dem Museumsdienst Köln durchgeführt worden. Im Rahmen des Herkunftssprachlichen Unterrichts haben sich die Schülerinnen und Schüler zusammen mit ihren Lehrkräften mit ihrem eigenen Dasein in Köln befasst. Der wertschätzende Umgang mit der persönlichen Lebensgeschichte im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit stand dabei im Vordergrund.

Die diesjährige Sommerferienschule des Sprachförderprojekts der Universität zu Köln an der Adolph-Kolping-Hauptschule in Köln-Kalk war ein Angebot für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in den Vorbereitungsklassen. Neben der Förderung der deutschen Sprachkenntnisse hatte die Ferienschule auch das Ziel, den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern das Kennenlernen und Erleben des Alltagsgeschehens in den Kölner Stadtvierteln zu ermöglichen.

Das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration wird auch künftig durch die fruchtbare Zusammenarbeit der drei Kooperationspartner Stadt Köln, Bezirksregierung Köln und Universität zu Köln seinen Beitrag dazu leisten, Bildungseinrichtungen in ihrer Entwicklung im Kontext von sprachlich-kultureller Heterogenität zu unterstützen. ▲



Klick, klick, Propaganda.

Grundzüge eines Präventionsprogramms gegen Radikalisierung durch Internet-Propaganda an Schulen im EU-Forschungsprojekt CONTRA.

von Julian Ernst, Dr. Josephine B. Schmitt, Dr. Diana Rieger, Michalina Trompeta, Prof. Dr. Gary Bente, Prof. Dr. Peter Vorderer und Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

Das Internet ist längst selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelten Jugendlicher. Auf Plattformen wie YouTube, Instagram oder Facebook bewegen sich Jugendliche routiniert und in großer Vertrautheit¹. Beiträge werden kommentiert, Bilder geteilt. Beliebt ist vor allem auch das Anschauen von Videos via Smartphone und anderer mobiler Endgeräte². Doch nicht alle online verfügbaren Inhalte können als unproblematisch eingeschätzt werden. Zunehmend haben auch extremistische Gruppierungen soziale Online-Netzwerke als effizientes Medium zur Verbreitung ihrer radikalen Botschaften entdeckt³: Kaum anderswo lässt sich Propaganda anonym und derart einfach mit wenigen Klicks veröffentlichen und ist mit noch weit weniger Klicks für jede Person mit einem Internetanschluss zugänglich.

Jugendliche laufen hierdurch im medialen Alltag konstant Gefahr, sich Propagandainhalten auszusetzen – sei es gewollt oder durch Zufall. Extremistische Propaganda – unabhängig von ihrer ideologischen Ausrichtung – kann in verschiedener Gestalt vorliegen: Videos, aber auch Musikstücke, Bilder und Kommentare präsentieren antidemokratische Thesen, predigen Hass gegen bestimmte Gruppen und rufen zu Gewalt auf. Die Inhalte dienen nicht nur der Vermittlung von Informationen über die vertretene Ideologie. Sie sollen begeistern und zur Rekrutierung neuer Anhänger verhelfen. Ziel der Extremistinnen und Extremisten ist es, insbesondere bei medienaffinen Jugendlichen Radikalisierungsprozesse zu befördern und diese in letzter Konsequenz davon zu überzeugen, sich in den Dienst einer vermeintlich höheren Wahrheit o.ä. zu stellen – und damit der demokratischen, wertpluralistischen Gesellschaft, Familie und Freunden den Rücken zu kehren.

Wie kann verhindert werden, dass Jugendliche sich durch online frei verfügbare Propaganda gewalttätigen und demokratiefeindlichen Ideen zuwenden? Auf diese Frage wollen wir mit dem Forschungsprojekt CONTRA Antworten geben. Das im März 2016 gestartete Projekt knüpft an aktuelle Forschungsergebnisse zu

Wirkweisen von Online-Propaganda an und setzt sich zum Ziel, Lehrkräften an Schulen wirksame Konzepte und Methoden an die Hand zu geben, um Schülerinnen und Schüler gegen den Einfluss von vorwiegend audiovisueller Internet-Propaganda stark zu machen.

Was und wer ist CONTRA?

CONTRA (Countering Propaganda by Narration Towards Anti-Radical Awareness) ist ein von der Europäischen Kommission gefördertes Forschungsprojekt, in dem ein Programm zur Prävention der Wirkweisen rechtsextremistischer und islamistischer Internet-Propaganda für den Einsatz in Schulen erarbeitet wird. Die derzeit in Entwicklung befindlichen Einheiten und Methoden für den Unterricht werden im Frühjahr 2017 erstmals an Schulen in Deutschland eingesetzt. Ihr Erfolg wird dann evaluiert werden. Die dabei in Deutschland gesammelten Erfahrungen sollen dann auch in anderen EU-Staaten genutzt werden. Das international und interdisziplinär zusammengesetzte Forschungsteam besteht aus Medienpsychologen und Erziehungswissenschaftlern

1 Vgl. S. 172 f. bei Calmbach, M./Borgstedt, S./Borchard, I./Thomas, P. M./Flaig, B. B. (2016). Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Springer Verlag, Wiesbaden 2016.

2 Vgl. bei Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.). JIM 2015. Jugend, Information, (Multi-) Media (mpfs). Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland.

3 Vgl. bei Jugendschutz.net (Hrsg.) (2015a): Islamismus im Internet. Propaganda-Verstöße-Gegenstrategien. Mainz. sowie bei Jugendschutz.net (Hrsg.) (2015b): Rechtsextremismus online. Beobachten und nachhaltig bekämpfen. Bericht über Recherchen und Maßnahmen im Jahr 2014. Mainz.

der Universitäten Köln, Mannheim und Haifa (Israel), internationalen Experten von Sicherheitsbehörden aus den Niederlanden (NCTV), Österreich (Österreichischer Verfassungsschutz) und Deutschland (Bundeskriminalamt) sowie Praktikern der Präventions- und politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen (Ufuq e.V., Bundeszentrale für politische Bildung, 180° Wende).

CONTRA möchte die Aufmerksamkeit Jugendlicher und Pädagoginnen und Pädagogen für radikale Botschaften, sowohl islamistische als auch rechtsextremistische, schärfen, das kritische Reflexionsvermögen stärken sowie die genannten Gruppen zur Teilnahme am sozialen bzw. medialen Diskurs über Extremismus befähigen. Langfristig soll so Radikalisierungsprozessen entgegen gewirkt werden, welche durch – im Schwerpunkt audiovisuelle – Online-Angebote bedingt und gefördert werden. Doch welche Rolle spielen Internetvideos überhaupt in der Hinwendung zu radikalen Ideologien?

Radikalisierung durch Internetvideos

Die vorliegenden Forschungsergebnisse zu Radikalisierungsprozessen erlauben kaum konkrete Aussagen über typische Verläufe. Soviel ist dennoch klar: Der Einfluss radikaler Propaganda im Internet auf Entwicklungen und Entscheidungen Jugendlicher darf nicht unterschätzt werden.

Auf Propaganda können Jugendliche über Freunde und Bekannte sowie auch durch Zufall bei der Suche nach jugendtypischen Fragestellungen der Identitätssuche stoßen – von „darf ich einen Freund haben?“ über „was ist eigentlich deutsch?“ wird ein breites Spektrum an Themen bedient. Sowohl rechtsextremistische als auch islamistische Akteurinnen und Akteure verknüpfen ihre Videobotschaften geschickt mit Schlagworten, die oberflächlich keinen weiteren Aufschluss darüber geben, ob es sich um Propaganda handeln könnte oder nicht.

Eine grundsätzlich befürwortende Haltung gegenüber Propagandavideos lässt sich bei jungen Erwachsenen nicht finden. So geht aus der Studie „Propaganda 2.0“ hervor, dass viele junge Erwachsene Propagandavideos eher ablehnen und sie häufig gar nicht bis zu Ende ansehen⁴. Größere Zustimmung zu Propaganda zeigt sich in Abhängigkeit zum Ausbildungsstand der Teilnehmer: Bei Studierenden stieg die Ablehnung von Propaganda, wenn sie ein potentielles Zugehörigkeitsgefühl auslöst. Dies kann beispielsweise der Fall sein bei Propaganda, die Zuschauerinnen und Zuschauer als *ingroup* adressiert. Im Falle rechtsextremistischer Propaganda sind dies „Deutsche“, „Volksgenossen“ oder ähnliche Gruppenkonstruktionen, bei islamistischer Propaganda werden Musliminnen und Muslime adressiert oder jene, die sich für den Islam als Lebensform interessieren. In rechtsextremistischer

Propaganda gelten Musliminnen und Muslime zugleich häufig als *outgroup*, d.h. sie werden pauschal abgewertet und zu Feinden erklärt. Bei Berufsschülerinnen und -schülern stieg das Interesse an Propaganda, wenn es sich um Propaganda mit „ingroup“-Bezug handelte.

Im Internet finden sich auch zahlreiche Gegenstimmen (Counter-Narratives/Counter-Messages). Zu einem großen Teil werden diese von staatlichen Institutionen und zivilgesellschaftlichen Akteuren organisiert und publiziert. So stellen sich zum Beispiel verschiedene muslimische YouTuberinnen und YouTuber radikalen Argumentationen des rechten und islamistischen Lagers entgegen. Die „Datteltäter“ etwa parodieren in ihren YouTube-Videos sowohl Islamfeinde als auch Islamisten und bringen damit die Absurdität entsprechender ideologischer Forderungen zum Ausdruck. Auch Dominik Musa Schmitz kontert die vermeintlich attraktiven Angebote von Neo-Salafisten: Er ist prominenter Aussteiger aus der deutschen neo-salafistischen Szene und erzählt rückblickend über seinen Radikalisierungsprozess und den Weg aus der Szene.

Gegenbotschaften haben zum Ziel, Propaganda zu entkräften und Alternativen zu radikalem Denken aufzuweisen. Die Wege sind unterschiedlich: So stehen die beiden genannten Beispiele für ironisch-performative Inszenierungen und rationale Aufklärung durch Information und Lebenserzählung.

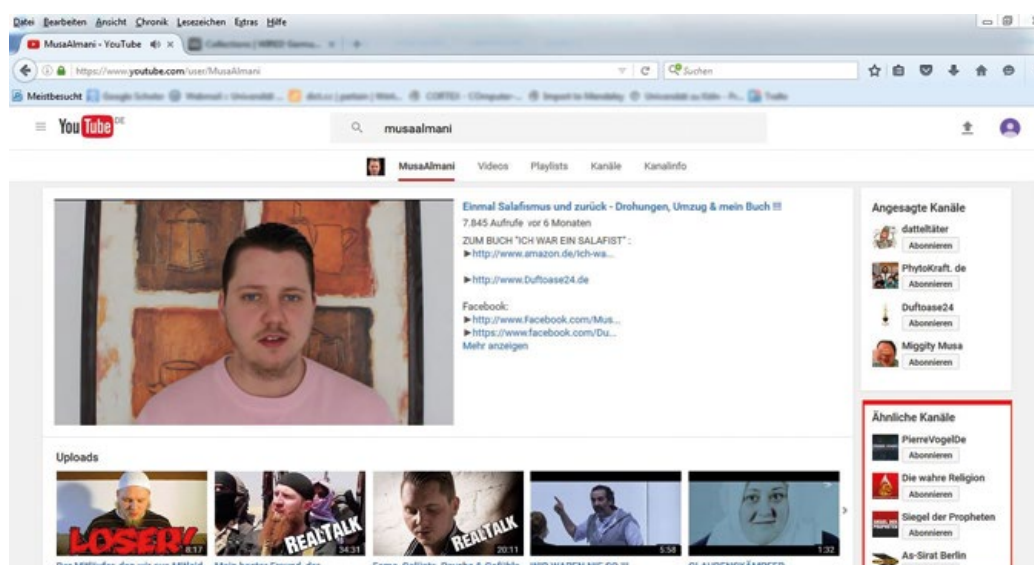
Doch können Gegenerzählungen auch scheitern? Können sie Jugendlichen vielleicht sogar indirekt Wege zur Propaganda eröffnen?

Nur einen Mausklick von der Gegenbotschaft zur Propaganda

Die Pfade zur Propaganda, etwa auf der Video-Plattform YouTube, verlaufen nicht zwangsläufig gradlinig. So stoßen Jugendliche nicht nur durch die gezielte Suche auf audiovisuelle Manipulationsversuche. Radikale Botschaften sind für viele Jugendliche potentiell nur einen Mausklick weit entfernt – dies trifft selbst dann zu, wenn Videos von Gegenstimmen abgerufen werden. Öffnet man zum Beispiel auf YouTube den Kanal von Dominik Musa Schmitz, werden durch den automatisierten Algorithmus der Plattform neben den „Datteltätern“ auch Kanäle als *ähnlich* vorgeschlagen, deren Sender und Inhalte man als überaus problematisch einstufen kann (s. roter Rahmen in der Abbildung). Neben dem Kanal des im deutschsprachigen Raum bekannten neo-salafistischen Predigers Pierre Vogel, wird auch der Kanal „Die wahre Religion“ empfohlen: Der Videokanal einer für ihre Missionierungsarbeit (auch: *Da'wa*-Arbeit) bekannten Gruppierung um den neo-salafistisch ausgerichteten Aktivist Ibrahim Abou-Nagie⁵.

4 Rieger, Diana/Frischlich, Lena/Bente, Gary (2013): Propaganda 2.0. Psychological Effects of Right-Wing and Islamic Extremist Internet Videos. Luchterhand Verlag, Köln. Online abrufbar unter: https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/PolizeiUndForschung/1_44_Propaganda2.0.html

5 Vgl. bei Wiedl, Nina/Becker, Carmen (2014): Populäre Prediger im deutschen Salafismus. Hassan Dabbagh, Pierre Vogel, Sven Lau und Ibrahim Abou Nagie. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung. Transcript



Nutzeransicht des Videokanals von Dominik Musa Schmitz, bekannter Aussteiger der deutschen neo-salafistischen Szene. In rot gerahmt sind die von YouTube als „ähnlich“ vorgeschlagenen Kanäle u.a. des als problematisch geltenden salafistischen Predigers Pierre Vogel und des Aktivisten Ibrahim Abou-Nagie.

Das im Rahmen von CONTRA entwickelte Präventionsprogramm möchte Jugendliche auf solche Herausforderungen und Fallstricke im Umgang mit Online-Angeboten aufmerksam machen, für die Verführung durch einfache Propagandaantworten sensibilisieren und zu eigener Positionierung ermutigen.

Nicht bewahren: Befähigen!

Am oben genannten Beispiel wird deutlich, dass Jugendliche während des alltäglichen Surfens jederzeit auf radikale Botschaften stoßen können – sei es gewollt oder einfach nur zufällig. Da Mediennutzung ein bedeutsamer Teil der Freizeitgestaltung Jugendlicher ist⁶, ist der Versuch, Jugendliche von potentiell radikalisierenden Inhalten fernzuhalten, aus (medien-)pädagogischer Perspektive keine Option. CONTRA folgt der Auffassung, dass Jugendliche nicht vor der Konfrontation mit Propaganda im Internet „bewahrt“ werden können. Sie müssen jedoch darauf vorbereitet werden, diese Manipulationsversuche im Internet erkennen, reflektieren und einordnen zu können. Hierfür zentral ist die Förderung der kritischen Medienkompetenz.

Förderung kritischer Medienkompetenz: #weARE

Unter kritischer Medienkompetenz wird in CONTRA, nach Ganguin und Sander, „eine analytische, reflexive und ethische Einordnung bzw. Beurteilung medialer Inhalte“⁷ verstanden, im Speziellen von Propaganda. Schülerinnen und Schüler sollen fähig sein, etwa die im Beispiel (siehe Abbildung) dargestellten Verknüpfungen von Videos mit zweifelhaften Kanälen zu erkennen bzw. im Falle des Aufrufens kritisch hinterfragen zu können. Dies bedarf spezifischen Wissens, Fähigkeiten und Haltungen. Diese spiegeln sich bei CONTRA in drei Zieldimensionen wider: *awareness* (Aufmerksamkeit), *reflection* (kritische Reflexion) und *empowerment* (Stärkung eigener Positionierung), eingängig abgekürzt mit #weARE. Die Dimension *awareness* beschreibt eine grundlegende Aufmerksamkeit für radikale Botschaften im Netz, das schlichte Wissen darüber, dass man auf YouTube und anderen Online-Portalen auf Propagandainhalte verschiedener Gestalt stoßen kann. *Reflection* geht bereits einen Schritt weiter. Schülerinnen und Schüler können bestimmte Kriterien an Online-Inhalte (z. B. Videos) anlegen und zu einem Schluss kommen: Handelt es sich gerade um Internet-Propaganda oder nicht? Die Ebene der Handlung und des Aktiv-Werdens ist ebenfalls berücksichtigt. Mittel

und Wege nicht nur zu kennen, sondern auch zu nutzen, beispielsweise den Inhalten hasserfüllter Videos oder Kommentare etwas entgegensetzen und die *eigene Stimme und Position* als machtvoll wahrzunehmen und einsetzen zu können – dies meint *empowerment*.

Konkrete Methoden zur Förderung kritischer Medienkompetenz und Prävention von Radikalisierung werden bis zum Ende der Projektlaufzeit von CONTRA im Frühjahr 2018 entwickelt, evaluiert und publiziert. Bei konkreten Fragen zum Projekt besuchen Sie die Projektwebseite www.project-contra.org. ▲

info

Kontakt

Julian Ernst, Universität zu Köln
Dr. Josephine B. Schmitt, Universität zu Köln
Dr. Diana Rieger, Universität Mannheim
Michalina Trompeta, Universität zu Köln
Prof. Dr. Gary Bente, Universität zu Köln
Prof. Dr. Peter Vorderer, Universität Mannheim
Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Universität zu Köln

Projektwebseite: project-contra.org

Verlag, Bielefeld 2014. S.187-215.

6 Vgl. S.233 bei Ganguin, Sonja/Sander, Uwe (2015): Zur Entwicklung von Medienkritik. In: von Gross, Friederike/ Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Medienpädagogik – ein Überblick. Beltz Juventa, Weinheim und Basel 2015. S.229-246.

7 Vgl. S.234 ebd.



Interview mit Prof. Dr. Jim Cummins

Professor am Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

Das Interview führten Rosella Benati und María José Sánchez Oroquieta. Übersetzung Christina Neuhoﬀ.

Am 30. November und am 1. Dezember 2016 wurde das ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration zu der Konferenz „Great Start in Life“ in Brüssel eingeladen. Diese Konferenz, die von der Europäischen Kommission, Direktion EDUCATION AND CULTURE (EAC), Einheit B.2 - Schools and Educators; Multilingualism organisiert wurde, hatte zum Ziel, Expertinnen und Experten zu Bildung und Migration aus den Bereichen Wissenschaft, Politik und Praxis zusammenzuführen. Gemeinsam wurden die Bedingungen und Erfolgsfaktoren für eine bestmögliche Erziehung und Bildung in Elementar- und Primarstufe diskutiert.

Frau Benati vom ZMI und von der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln und Frau Sánchez Oroquieta, ebenfalls Mitarbeiterin in der Arbeitsstelle Migration, haben über die Kölner Programme zum mehrsprachigen Lernen (koordiniertes Lernen - KOALA und Gelebte Mehrsprachigkeit) im Rahmen eines Plenarvortrages referiert. An der Fachkonferenz haben viele renommierte Referentinnen und Referenten teilgenommen; darunter auch Prof. Dr. Jim Cummins, der in seinem Vortrag mehrmals lobend die fortschrittliche Praxis in Köln aufführte. Anschließend an den Vortrag von Frau Benati und Frau Sánchez Oroquieta hat Herr Cummins in einem Interview seine Eindrücke und wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Kölner Konzepte und Programme zur Förderung der Mehrsprachigkeit dargelegt.

Prof. Cummins, Sie haben gerade zwei kurze Ausschnitte aus Filmen über die beiden aktuellen Konzepte „KOALA - Koordiniertes Lernen“ sowie „Gelebte Mehrsprachigkeit“ gesehen. Welchen Eindruck haben Sie daraus gewonnen?

Es war sehr interessant für mich, diese Beispiele Ihrer Arbeit im Schulalltag zu sehen, mit ihrem Fokus auf eine Lese- und Schreibentwicklung, die die Herkunftssprachen der Kinder einbezieht. Es wurde ganz offensichtlich – durch die Begeisterung, die die Kinder zeigen sowie die Tatsache, dass sie von sich aus Informationen aus ihren jeweiligen Sprachen einbringen – dass sie sich bestätigt fühlen und ihr Wissen über ihre Herkunftssprachen in der Klasse einen Wert hat. Sie wurden ermutigt, Sprachen zu vergleichen. Sie lernten über andere Sprachen

und wie diese geschrieben werden. Wie in dem Beispiel, als die Kinder, die selbst kein Arabisch sprechen, von dem Schüler, dessen Muttersprache Arabisch ist, einige Dinge darüber lernen, wie die arabische Sprache geschrieben wird und wie sie klingt. Es liegt hier also ein genereller Fokus auf dem Bewusstsein für Sprache und das Erlernen und Kennenlernen von anderen Sprachen wird mit Spaß erlebt. Das wird offenkundig das Bewusstsein der Kinder stärken, wie die „Hauptunterrichtssprache“ – in dem Falle Deutsch – aufgebaut ist und sie werden sich viel zuversichtlicher und entspannter in der Lernumgebung fühlen. Das ist sehr beeindruckende Pädagogik und ich denke, diese Arbeit ist Pionierarbeit, wegweisend für das, was gemacht werden sollte.

Vielen Dank. Wie beurteilen Sie dies aus wissenschaftlicher Perspektive?

Was die wissenschaftliche Basis angeht, in Bezug auf die Arbeit, die Sie tun, denke ich, viele Leute sind sich gar nicht bewusst, dass dem ein starkes Fundament an Forschungsergebnissen zugrunde liegt und etliche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler diskutieren diese schon seit vielen Jahren. Zunächst einmal wissen wir, dass es einen starken Zusammenhang gibt, zwischen der Tatsache, wie gut Kinder ihre Muttersprache entwickeln und wie erfolgreich sie die „Hauptunterrichtssprache“ erlernen werden. Kinder, die aus einem Vorschulprogramm oder aus ihren Elternhäusern bereits mit starken Fähigkeiten in ihrer Muttersprache in die Grundschule kommen, mit in ihrer Muttersprache entwickelten Konzepten und vielleicht auch Erfahrungen mit Büchern in ihrer Muttersprache, werden die zweite Sprache in der Schule viel besser erlernen als Kinder, die diesen Hintergrund

nicht mitbringen. Das ist also der erste Punkt, dass es eine starke positive Beziehung zwischen den Sprachen gibt: Je besser die Muttersprache entwickelt wird, umso leichter tun sich die Kinder mit der zweiten Sprache.

Zweitens gibt es viel laufende Forschung dazu, dass Bilingualität und Mehrsprachigkeit die Gehirne von Kindern stimulieren und in Verbindung mit der Zweisprachigkeit kognitive Vorteile festzustellen sind. Und diese Forschung hat in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren dramatisch zugenommen. Es ist weithin anerkannt, dass Bilingualität das Sprachbewusstsein von Kindern erweitern kann, ihre Gehirne flexibler macht und es ihnen erleichtert, weitere Sprachen innerhalb ihrer Schullaufbahn besser zu erlernen.

Ein dritter Punkt ist, dass die gesamte Frage nach der Identität und wie Kinder sich mit sich selbst fühlen, sehr wichtig ist in Bezug darauf, wie erfolgreich sie sich entwickeln werden. Wenn Kinder fühlen, dass sie in der Klasse akzeptiert werden, dass ihre Kultur und ihre Sprache von ihren Lehrkräften wertgeschätzt wird und sie diese als Errungenschaft empfinden, dann fühlen sie sich bestärkt in ihrer Identität. Kinder, die sich in ihrer Identität stark fühlen, beteiligen sich mehr.

Diese drei Faktoren umreißen im Kern die wissenschaftliche Basis und sie spiegeln sich ganz direkt in der Arbeit, die Sie tun. Denn die Kinder fühlen sich ganz offensichtlich bestärkt in ihrer Identität, sie sind stolz auf ihre Sprachkenntnisse, ihre Kultur ist willkommen in der Klasse, sie lernen voneinander und sie bringen die beiden Sprachen in Kontakt in einer geplanten und motivierenden, spannenden Art und Weise. Auch wenn solche Projekte vielleicht teilweise einen intuitiven Ursprung haben mögen, so gibt es doch auch eine sehr solide wissenschaftliche Basis dafür und die erhobenen Daten validieren diese Ansätze.

Eine letzte Frage: Möchten Sie den Lehrpersonen in der Früherziehung und Betreuung etwas sagen?

Ich denke, wenn wir uns die Art von Pädagogik anschauen, die in Programmen der Früherziehung und in den ersten Grund-

schuljahren praktiziert werden, erscheinen die gezeigten Ansätze einigen Pädagoginnen und Pädagogen unter Umständen als recht herausfordernd, wenn sie noch keine Erfahrung damit haben. Die sagen vielleicht "Ich weiß nichts über diese Sprachen, wie soll ich in so einem Kontext unterrichten? Ich weiß nicht, wie man diese Sprachen unterrichtet." Doch ich denke, sie unterschätzen, was in diesen Situationen möglich ist. Die Lehrperson muss die Sprachen nicht kennen, es dürfte für die meisten unmöglich sein, auch nur einen Bruchteil der Sprachen zu kennen, die innerhalb eines diversen Umfelds in der Klasse zusammen kommen. Was Lehrpersonen jedoch tun können: Sie können den Klassenraum als mehrsprachigen Raum öffnen und den Kindern vermitteln, dass ihre Herkunftssprache eine intellektuelle Leistung ist, ein kognitives Werkzeug und Fundament, nicht nur für ihre persönliche, sondern auch ihre akademische Entwicklung in der Mehrheitssprache. Wir können voneinander lernen und das bezieht die Lehrperson mit ein.

Es gibt eine Vielfalt an Strategien, die Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler in solchen Situationen einsetzen können. Das „KOALA-Konzept“ und „Gelebte Mehrsprachigkeit“ sind Beispiele dafür. Aber schon ganz einfache Dinge, wie zum Beispiel, jeden Tag ein oder zwei Kinder zu ermuntern, ein Wort aus ihrer Sprache mitzubringen, das ihnen etwas bedeutet. Wenn sie noch klein sind, schreiben die Eltern ihnen das Wort vielleicht auf. Sie entscheiden und erklären selbst, warum sie dieses Wort ausgewählt haben, was es bedeutet und dann lernen alle in der Klasse, inklusive der Lehrperson, dieses Wort. So haben wir jeden Tag unterschiedliche Sprachen im Klassenraum, die Kinder entwickeln ein Bewusstsein für die Worte und wie sie geschrieben werden, sie finden mehr über die Kulturen ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden heraus und was ihnen wichtig ist, wie deren Sprachen aussehen und klingen. Etwas so Einfaches kann bereits profunde Auswirkungen auf die Stärkung der Identität der Kinder sowie auf die Entwicklung ihres Sprachbewusstseins haben.

Die Liste lässt sich beliebig fortsetzen. Es gibt eine große Vielfalt an ziemlich einfachen Strategien, die nichts kosten und die



dennoch die ganze Idee, was Bildung ist, bereichern. Es geht eben nicht nur darum, Informationen von der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler zu vermitteln. Es geht darum, einen Raum zu eröffnen, in dem Kinder zur Lernumgebung beitragen und voneinander lernen können.

Ich möchte den Lehrpersonen, die in diese Arbeit involviert sind, gratulieren. Sie sind die Speerspitze der Bildung in einem Kontext der Diversität. Ich werde ganz sicher die Einzelheiten und Beschreibungen, was hier passiert, zu meinen kanadischen Kolleginnen und Kollegen mitnehmen und ich bin sicher, es wird mehr Interaktion zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Institutionen in der Welt geben, sich zu Initiativen wie diesen auszutauschen.

Vielen Dank, Professor Cummins!

info

Kontakt

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



María José Sánchez Oroquieta
Verbundkoordinatorin des
Verbundes „Koordinierte
Entwicklung von Lese- und
Schreibfähigkeiten in Deutsch
und in der Herkunftssprache
während der Primarstufe“
im Programm Bildung durch
Sprache und Schrift (BiSS).

Fachberaterin der Arbeitsstelle
Migration der Bezirksregierung
Köln
maria.sanchez@brk.nrw.de



„Mehrsprachigkeit finde ich gut, aber bei uns sollen die Kinder deutsch sprechen.“

Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit: ein Fragebogen

von Dr. Anja Leist-Villis

Die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit sind in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der Forschung gerückt. Qualitative Studien können hier in die Tiefe gehen, betrachten aber zumeist nur kleine Stichproben, sind dabei zeitaufwändig und in der Praxis nur punktuell zu realisieren. Der hier vorgestellte standardisierte Fragebogen ermöglicht mit recht geringem Aufwand einen Einblick in die Denkweisen pädagogischer Teams.

„In unserer Schule wird nur deutsch gesprochen, damit die Kinder mit anderen Muttersprachen es auch gut lernen.“ Ein nachvollziehbarer Gedanke: Kinder, die in Deutschland leben, brauchen gute Kenntnisse der deutschen Sprache – aber ist das alles? Nein, denn das deutsche Umfeld ist nur ein Teil der mehrsprachigen Lebenswelt dieser Kinder, in der sie all ihre Sprachen brauchen. Zudem spielt die Mutter-/ Erstsprache eines Kindes eine wichtige Rolle in seiner Entwicklung – in ihr werden erste Beziehungen gestaltet, die Welt erkundet, die Persönlichkeit entfaltet. Entsprechend fordert der Nationale Integrationsplan der Bundesregierung: „Neben dem Erwerb der deutschen Sprache erkennen die Länder die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für alle Kinder und Jugendlichen an. Dies schließt die Herkunfts- oder Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Es sind geeignete Maßnahmen zu identifizieren, die das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Schulalltag angemessen verankern.“¹ Was aber ist „angemessen“? Unter welchen Bedingungen können sich Kinder in harmonischer Weise zweisprachig entwickeln? Sie brauchen Möglichkeiten, beide Sprachen zu hören und zu sprechen. Und sie brauchen ein Umfeld, in dem Mehrsprachigkeit positiv begegnet wird. Tatsächlich aber geht der Eintritt anders-/zweisprachiger Kinder in den einsprachig ausgerichteten Kindergarten oftmals mit einem Bruch in ihrer sprachlichen – und damit gesamten – Entwicklung einher. Schnell bekommen sie den Eindruck, dass hier allein Deutsch wichtig ist. Ihre andere Sprache stagniert oder beginnt zu verkümmern.

Nach wie vor sind diese Themen nicht selbstverständlich Inhalt der Ausbildung von Erzieherinnen und Lehrkräften. So bleibt der Umgang mit Mehrsprachigkeit vor Ort zumeist den einzelnen Personen selbst überlassen. Es lohnt sich also, genauer hinzuschauen: Wie denken sie darüber? Welches Klima schaffen sie in ihrer Einrichtung durch ihre Haltung gegenüber und ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit?

Entwicklung eines Fragebogens

Der hier vorgestellte Fragebogen „Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit“ ist im Rahmen einer Untersu-

chung zu schriftsprachlichen Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und -schüler in Köln entstanden.² Hier wurden drei Förderkonzepte miteinander verglichen: die koordinierte Alphabetisierung (KOALA), die Deutschförderung mit und diejenige ohne muttersprachlichen Ergänzungsunterricht. Der Fragebogen wurde von 133 Lehrkräften aus zehn Grundschulen beantwortet. Modifiziert und weiterentwickelt wurde diese Version im Projekt „CoLiBi“³ zur Untersuchung der Bedeutung unterschiedlicher Bildungskontexte für die Entwicklung griechisch-deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler. Der Fragebogen wurde hier international vergleichend eingesetzt: an einer griechisch-deutschen Schule in Griechenland, deren gesamtes Konzept auf Zweisprachigkeit ausgerichtet ist, und an einer Schule in Deutschland mit griechisch-deutschem Zweig. Auf Basis der hier ausgefüllten 138 Bögen wurde die vorliegende Endfassung des Fragebogens erstellt.

Diese enthält 22 Aussagen (Items) zu Mehrsprachigkeit, die zum einen generelle Einstellungen – Die Zweisprachigkeit zweisprachiger Kinder ist als besondere Kompetenz anzuerkennen –, zum anderen konkrete Umgangsformen – Ich beziehe alle Sprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mit ein – beschreiben. Angesetzt wurde eine vierstufige Likert-Skala mit der zusätzlichen Antwortmöglichkeit *ich weiß nicht*. Die Gesamtskala weist eine Reliabilität von 0.86 (Cronbach's Alpha) auf. Die Faktorenanalyse zur Prüfung der Validität ergab zudem die Eindimensionalität der Items. Reliabilität und Eindimensionalität sind zentral für die Qualität einer solchen Skala und Voraussetzung dafür, dass die einzelnen Werte zusammengefasst

2 Initiiert durch die Bezirksregierung Köln und federführend durchgeführt durch Prof. Hans H. Reich, Universität Landau. Reich, Hans H. (2011). Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und -schüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht. Köln. Abrufbar unter <http://www.zmi-koeln.de/index.php/materialien/Allgemeine-Dokumente/Koala/Evaluation-KOALA.pdf>; Reich, Hans H. (2016). Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeit des Schreibens in zwei Sprachen. In: Peter Rosenberg und Christoph Schroeder, Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit, Berlin, S. 177 – 205.

3 In CoLiBi kooperierten Wissenschaftlerinnen der Aristoteles-Universität Thessaloniki (Prof. Ianthi Tsimpli und ihr Team) und der Universität zu Köln (Prof. Christiane Bongartz, Prof. Argyro Panagiotopoulou und Teams).

1 Die Bundesregierung (2007). Der Nationale Integrationsplan. Berlin, S. 26.

und Durchschnittswerte, Streuungen, Signifikanzwerte usw. errechnet werden können.

Der Fragebogen ist so konzipiert, dass er sowohl in elementarpädagogischen als auch in schulischen Einrichtungen eingesetzt werden kann. Übertragen in weitere Sprachen eignet er sich für internationale Vergleiche.

Erste Ergebnisse aus der Forschung

Die zusammenfassende Auswertung der Daten aus den beiden oben skizzierten Projekten ergibt drei signifikante Zusammenhänge:

- Die Bewertung grundsätzlicher Aussagen zu Mehrsprachigkeit ist insgesamt positiver, als diejenige praxisbezogener Items.
- Je positiver die Einstellung einer Lehrkraft ist, desto unterstützender ist auch ihr konkreter Umgang mit Mehrsprachigkeit.
- Diejenigen Lehrkräfte, an deren Schulen Zweisprachigkeit einen vergleichsweise hohen Stellenwert einnimmt, antworten signifikant positiver.

Es fällt also vielen Lehrkräften leichter, Zweisprachigkeit grundsätzlich zu akzeptieren und als positiv anzusehen, als dies auch in ihr Handeln umzusetzen. Dabei scheinen es vor allem die institutionellen Rahmenbedingungen – etwa die monolinguale Ausrichtung der Bildungseinrichtung – zu sein, die die praktische Umsetzung der eigentlich positiven Einstellung erschweren.

Interne Evaluation pädagogischer Teams

Zusammengefasste Werte bieten eine gute Basis für vergleichende Analysen, zugleich liegt es in ihrer Natur, dass sie die Realität verkürzt abbilden. Es lohnt sich daher der Blick in die Details – hier exemplarisch anhand ausgewählter Ergebnisse der 83 Lehrkräfte der Schule mit griechisch-deutschem Zweig aus dem CoLiBi-Projekt.

87% der Lehrerinnen und Lehrer stimmen der Aussage zu, dass die Förderung der Zweisprachigkeit eine wichtige Aufgabe der Schule ist. Dies spiegelt sich in der konkreten Umsetzung jedoch nur mäßig wider: Immerhin noch 58% der Lehrkräfte geben an, dass sie die Schülerinnen und Schüler ermuntern, all ihre Sprachen in das Schulleben einzubringen. Gefragt, ob sie alle Sprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mit einbeziehen, antworten dann 40% der Lehrerinnen und Lehrer mit *überhaupt nicht*, und 31% mit *eher nicht*. Für viele Lehrkräfte scheint also trotz Achtung und Wertschätzung der Zweisprachigkeit generell eine durchgehende Trennung der Sprachen erstrebenswert – oder ist es vielmehr die Unsicherheit, wie Sprachen stärker einbezogen werden können, die sich hier spiegelt? Darauf deutet die mit 18% recht hohe Anzahl von *ich weiß nicht*-Stimmen bezüglich der Aussage *Es gibt im deutschsprachigen Unterricht Situationen, in denen die Verwendung von nicht-deutschen Familiensprachen durch die Schülerinnen und Schüler sinnvoll ist*.

Ambivalent fallen die Antworten zur Beratung der Eltern aus: So geben zwar 69% der Lehrerinnen und Lehrer an, dass sie Eltern prinzipiell darin unterstützen, ihre Muttersprache mit ihren Kindern zu sprechen. Im Widerspruch dazu raten aber ebenfalls 69% der

Lehrkräfte Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache, mit ihren Kindern möglichst viel Deutsch zu sprechen. Tatsächlich finden sich 24 Lehrkräfte, die beide Items mit *trifft eher zu* beantworten, obwohl es sich doch eigentlich um gegensätzliche Aussagen handelt. Selbst wenn vielleicht unterschiedliche Deutschkenntnisse der Eltern diese verschiedenen Ratschläge verursachen, zeigt sich hier eine deutliche Unsicherheit der Lehrkräfte, die für Rat suchende Eltern hoch problematisch werden kann.

Alarmierend ist schließlich die Bewertung des Items *Es ist in Ordnung, wenn Kinder gleicher Familiensprache in der Schule außerhalb des Unterrichtes untereinander ihre nicht-deutsche Sprache sprechen*: Dazu gibt es zwar eine hohe Zahl von Zustimmung, jedoch stimmen 17% der Lehrkräfte hier *eher nicht* und 21% *überhaupt nicht* zu.

Konkrete Impulse für Teamentwicklung

Aus den Ergebnissen lassen sich konkrete Impulse für die Team- und Konzeptarbeit an dieser Schule ableiten: Was hindert die Lehrkräfte daran, die Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler stärker in den Schulalltag einzubeziehen? Welche ganz konkreten Möglichkeiten können hierzu erarbeitet werden? Wie empfinden die Schülerinnen und Schüler das Klima bezüglich Mehrsprachigkeit an ihrer Schule? Ein zentrales Thema für eine Fortbildung dieses Kollegiums wäre sicher die Bedeutung der Muttersprache für die kindliche Entwicklung und damit zusammenhängend die Frage, wie man Eltern am besten unterstützt. Die Items aus dem Fragebogen eignen sich dabei als konkrete Diskussionsgrundlage.

Fazit & Ausblick

In der zweisprachigen Entwicklung von Kindern spielen Einstellungen pädagogischer Fachkräfte eine wichtige Rolle. Es empfiehlt sich daher, diese stärker in den Blick zu nehmen. Wenn immer noch zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer der Meinung sind, dass auf dem Schulhof auch von anderssprachigen Schülerinnen und Schülern untereinander deutsch gesprochen werden soll; wenn viele Fachkräfte unsicher sind, wie sie Eltern beraten können, kann dies nur als ein dringender Appell an Forschung und Lehre aufgefasst werden: Es muss noch besser gelingen, wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis zu transportieren. Ein höherer Stellenwert dieser Themenbereiche in Aus-/Fortbildung ist dringend nötig: Wissen, aber auch die Auseinandersetzung mit der Entstehung eigener Haltungen trägt wesentlich zur bewussten Reflexion und Veränderung bei. Der vorgestellte Fragebogen bietet sowohl für Forschung, als auch für (Selbst)reflektion einen strukturierten Einstieg. ▀

info

Kontakt

Dr. Anja Leist-Villis
Bonn

www.zweisprachigkeit.net
info@zweisprachigkeit.net



Transnationale Biographien: Exkursion nach Istanbul

von Stefanie Magdalene Helbert und Sandra Tietjens

Zum zweiten Mal hatten Masterstudierende der Interkulturellen Bildungsforschung der Universität zu Köln die Möglichkeit, im Rahmen eines Seminars an einer Exkursion nach Istanbul teilzunehmen; der einzigen Stadt, die auf zwei Kontinenten zugleich liegt. Der thematische Schwerpunkt der von Dipl.-Päd. Tim Wolfgarten geleiteten Exkursion lag in diesem Jahr auf dem Konzept von Transnationalität.

„Transnational“ – das Wort ist in aller Munde

Konzerne bezeichnen sich heute als „transnational“, wenn sie Geschäftsstellen in verschiedenen Staaten haben; und auch eine länderübergreifende Vernetzung terroristischer Organisationen bekommt das Label „transnationaler Terrorismus“ aufgedrückt. Einfach ein schickes Wort für inter- oder multinational? Was soll der Begriff tatsächlich umschreiben? Und was ist ein transnationaler Raum oder eine transnationale Biographie?

„Transnational“ ist ein Prozess, in dem Beziehungen, soziale Praktiken und Symbolsysteme geschaffen werden, die nationalstaatliche Grenzen überschreiten. Doch umgangssprachlich wird der Begriff recht konfus verwendet. Oft wird verkannt, dass es hier, anders als bei den Begriffen international und multinational, ausschließlich um zwischenmenschliche Beziehungen und Netzwerke geht. Ein Konzern oder eine Organisation könnten demnach selber gar nicht transnational sein, lediglich ihre Mitarbeitenden können individuell transnationale Netzwerke haben.

In den Bildungswissenschaften wird gerne das Konzept transnationaler sozialer Räume aufgegriffen, zwischenmenschliche Verflechtungen, die multi-lokal sind und einen neuen Raum konzipieren, der Alltagspraxis, sowie Biographie und Identität von Personen leitet und über den sozialen Zusammenhang der Nationalität hinausgeht. Aber ist dies im realen Leben tatsächlich so vorzufinden? Wie darf man sich eine transnationale Biographie vorstellen? Verorten sich Menschen, die theoretisch eine solche besitzen, auch in diesem Konzept?

Mit diesen Fragen im Gepäck fuhr die Exkursion nach Istanbul, das durch seine besondere Transitlage weltweit einmalig ist und somit ein optimales Forschungsfeld bei der Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Aufgesucht wurden deutsch-türkische Gesprächspartnerinnen und -partner in verschiedenen Bildungseinrichtungen und kulturellen Institutionen, die jeweils ganz unterschiedliche, aber allesamt zumindest per Definition transnationale Biographien besitzen. In den geführten Gesprächen galt es herauszufinden, ob und wie sich die jeweilige Person im Konzept des Transnationalismus wiederfindet. Des weiteren sollte geklärt werden, welche persönlichen Ressourcen die Interviewten als entscheidend für ihren beruflichen und privaten Lebensabschnitt in Istanbul empfinden. Dabei trugen grobe Leitfragen zu einem erfreulich offenen und dynamischen Austausch bei. Den meisten Interviewten könnte der Theorie zufolge eindeutig eine transnationale Biographie zugeschrieben werden, und alle pflegen privat und beruflich Beziehungen über die Grenzen der Türkei hinaus. Doch das Konzept der Transnationalität scheint bisher in der Lebenswelt der Menschen nicht aufzutauchen. So sahen sich

die Befragten beispielsweise als Deutsche, die in der Türkei leben, oder als Türkinnen und Türken, die lediglich in Deutschland geboren sind – Nationalität war in jedem Gespräch ein Begriff. Wie kommt das? Es liegt nahe, dass man sich außerhalb von Universitäten kaum mit solchen Theorien beschäftigt. Es zeigt auch, dass die Idee der nationalen Zugehörigkeit und alles, was damit einhergeht, fest in unseren Denkstrukturen verankert ist. Ob weltweite Migrationsbewegungen, die alle Gesellschaftsschichten durchziehen, in Zukunft eine Veränderung in diesem Gebiet bewegen?

Sprache als Ressource

Sprache wurde in allen Gesprächen als eine der wichtigsten Ressourcen für den beruflichen und privaten Werdegang genannt. Mit einer einzigen Ausnahme waren alle Befragten bilingual groß geworden. Türkische Sprachkenntnisse wurden als obligatorische Voraussetzung oder als hilfreiche Zusatzkenntnis für die aktuelle berufliche Tätigkeit genannt, waren aber auch bedeutend für das familiäre Zusammenleben und das private Umfeld. Teilweise wurden Sprachkenntnisse sogar mit Kenntnissen über eine Kultur oder Lebensart gleichgesetzt. Aber nicht immer wurden Sprachkenntnisse in positivem Licht gesehen: Die Befragten sahen in ihnen auch einen Stolperstein. Personen, die das Türkische nicht als Erstsprache erlernt hatten, bedauerten den begrenzten Rahmen von Ausdrucksmöglichkeiten, der verschiedene Türen verschlossen hält. Wird die Sprache



gut beherrscht, besteht wiederum die Gefahr, unangenehm aufzufallen, wenn bestimmte kulturelle Codes oder Alltagspraktiken nicht bekannt sind, die andere Sprecherinnen und Sprecher unhinterfragt voraussetzen. Im wissenschaftlichen Bereich wurde auf die geringere Reichweite von Publikationen verwiesen, die nicht auf Englisch verfasst werden, sondern – in diesem Fall – auf Deutsch oder Türkisch.

Kultur wurde immer wieder als Ressource genannt, die hilfreich bei einer Migration oder für den Beruf war. Bei genauerem Nachfragen stellte sich aber heraus, dass viele Personen unter Kenntnis der Kultur Sprachkenntnis verstehen. Sprache scheint nicht nur als Hauptkriterium für den Zugang zu Beruf und Privatleben, sondern auch als Basis für kulturelles Verständnis gesehen zu werden.

Bei einem Besuch in dem regierungskritischen Kulturzentrum Depo hinterließ die Ausstellung zum kurdischen Frühjahrsfest noch einen weiteren Eindruck in Bezug auf Sprache. Bisher waren nur Sprachen betrachtet worden, die einen gewissen wirtschaftlichen Nutzen mit sich bringen. Doch wie sieht es eigentlich mit den Sprachen aus, die von Minderheiten gesprochen werden und diesen Nutzen nicht bieten? Kurdisch ist bekanntlich ein heikles Thema in der Türkei und wird trotz zahlreicher Sprecherinnen und Sprecher kaum an Schulen unterrichtet. In der interkulturellen Bildung wird die Forderung immer lauter, auch Minderheitensprachen aktiv in Bildungsinstitutionen anzubieten.

Im Laufe der Exkursion haben die Studierenden eine sehr differenzierte Sichtweise auf Sprache als Ressource gewinnen können und diese als Symbol für die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, Ländern und Kulturen, aber auch als potenziellen Stolperstein kennengelernt. ▲

info

Stefanie Magdalene Helbert, B.A.
s.m.helbert@uni-koeln.de
Studentin im Masterstudiengang
Interkulturelle Kommunikation
und Bildung
Universität zu Köln



Sandra Tietjens, B.A.
stietjen@smail.uni-koeln.de
Studentin im Masterstudiengang
Interkulturelle Kommunikation
und Bildung
Universität zu Köln



praxis und projekte aktuelles aus dem zmi



99 Schülerinnen und Schüler aus neun verschiedenen Herkunftssprachenklassen beschäftigten sich im Museum Ludwig mit Candida Höfers Fotoserie „Türken in Deutschland“ und realisierten dort eine Ausstellung mit eigenen Arbeiten.

Ein Schulhalbjahr lang haben sich die Schülerinnen und Schüler im aktuellen Projekt „Identitäten in Köln“ mit der Frage nach ihrer Identität in einer deutschen Lebenswelt und den Anteilen ihrer Herkunftskultur darin beschäftigt. Sie stellten sich der Frage, wie sich dies mit den Mitteln der Fotografie darstellen lässt. Die berühmte Fotoserie von Candida Höfer, aber auch andere Kunstwerke aus dem Museum Ludwig halfen dabei, die Thematik formal und inhaltlich zu erschließen.

Im Fokus der Unterrichtseinheiten, die die einzelnen Kolleginnen geplant haben, stand die Auseinandersetzung mit dem Umfeld der Kinder. Wie erleben sie sich und ihre Herkunftskultur in der kölnischen Gesellschaft? Da wurden Kinderzimmer erforscht, die Wohnstraße, Geschäftsviertel und Supermärkte. Es wurden Familienfeste dokumentiert oder Tagesabläufe untersucht.

Mit dem Fotografen Maurice Cox wurde in Workshops die Frage beantwortet, was ein gutes Foto ist. Danach folgte die Motivsuche und es wurden Qualitätskriterien dafür diskutiert.

Im Museum Ludwig konnten ausgewählte Kunstwerke anhand einiger Leitfragen analysiert werden: Was erzählt das Bild über den Ort? Was erfahren wir über die Menschen? Welche Bedeutung haben die Dinge? Mit Hilfe des Creative Writing gelangen Texte, die für den Unterricht beispielgebend sein können. Vor den Sommerferien des Schuljahres 2016 sollten dann aus den Projektklassen jeweils zehn Fotos für eine Ausstellung im Museum Ludwig eingereicht werden. Die Schülerinnen und Schüler mussten ihre Fotos selbst auswählen. So konnten sie selbst



Bildanalysen im Atelier von Maurice Cox
Foto: Museumsdienst Köln

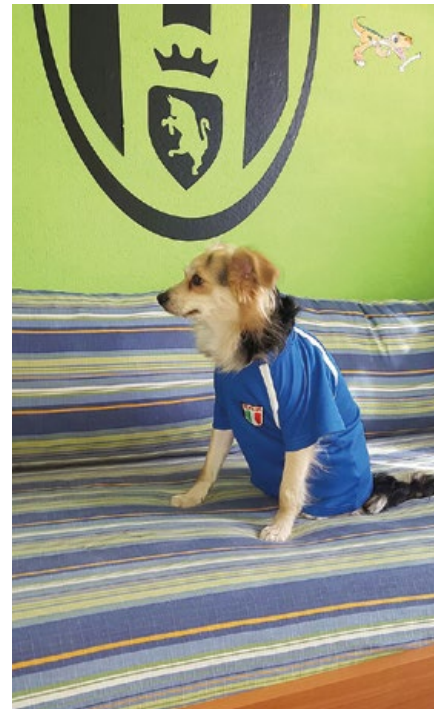


Foto von Sebastiano de Petris, 10 Jahre

noch einmal die Qualitätskriterien auf die Bilder anwenden. Es war spannend, der Jury in den Argumentationen zu folgen. Neben den formalen Kriterien wurde auch immer wieder die Motivwahl gelobt. Bei allen eingereichten Arbeiten ließ sich die Identität an Spuren der Herkunftskultur im deutschen Alltag festmachen.

Ein Beispiel:

Sebastiano hat seinen Hund fotografiert. Der Mischling hat ein Italien-T-Shirt übergestreift bekommen und sitzt auf einem Sofa. Die Wand ist geschmückt mit dem Wappen des Fußballvereins Juventus Turin. Eine knochenjagende Dinosaurierfigur ist eine erzählende Komponente des Fotos, die universell gültig bleibt. Der Text, den der in Köln lebende Sebastiano zum

Bild schreibt, macht hingegen die italienische Herkunftskultur deutlich. Er ist Fan des italienischen Fußballvereins und umgibt sich mit den passenden Details. Auch sein Hund kommt aus Italien, aber dies erfährt man nur durch den Text.

Das Projekt ist Teil der Kooperation des Museumsdienstes Köln mit dem ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Seit 2010 geht es in derartigen Projekten darum, Kindern, Eltern und Lehrkräften die Kölner Museen nicht nur vorzustellen, sondern sie darin aktiv werden zu lassen. Ausgangspunkt für die Projekte ist die Suche nach kultureller Identität im Museum. Über die Bezirksregierung werden interessierte Herkunftssprachenlehrerinnen und -lehrer angesprochen, die sich dann, unterstützt von einem Expertenteam, mit der Themenstellung im Museum beschäftigen und Unterrichtsideen entwickeln. Im zweiten Schulhalbjahr führen sie dann die aus ihrer Recherche entwickelten Unterrichtsreihen durch. Schließlich werden die Ergebnisse im Museum präsentiert. Das Kölner Modell „Museumsprojekte für den Herkunftssprachenunterricht“ ist zurzeit einzigartig in der Bundesrepublik. Diese zusammen mit dem ZMI realisierten Projekte werden als einjährige Lehrerfortbildung erarbeitet. ▲

Das ist mein Hund, und er heißt Jack. Er stellt mein italienisches Dasein dar, weil er aus Italien kommt, und er wurde mir als Herkunftssymbol geschenkt. Er ist nicht nur schnell und süß, sondern auch mein bester Freund: Er kennt alle meine Geheimnisse!

Questo è il mio cane e si chiama Jack. Lui rappresenta la mia italianità perché viene dall'Italia e mi è stato regalato come simbolo delle mie origini. Non è solo un cane bello e veloce, ma anche il mio migliore amico: lui conosce tutti i miei segreti!



info

Karin Rottmann
Stellv. Direktorin

Stadt Köln / die Oberbürgermeisterin
Museumsdienst Köln
Leitung Schulprogramme
und Museum kreativ

Leonhard-Tietz-Str. 10 / D- 50676 Köln
Tel. 0221 221 -25496
Fax 0221 221 -25455

Mail: karin.rottmann@stadt-koeln.de
www.museenkoeln.de/museumsdienst

Anke von Heyl, M.A.
(Kunsthistorikerin und
Museumpädagogin)

Von-Klespe-Str. 17
50226 Frechen

avh@kultureventbuero.de





Kölner Sommerschule für geflüchtete Jugendliche

von Dr. Diana Gebele und Dr. Alexandra L. Zepter

Neu zugewanderte, gerade geflüchtete Kinder und Jugendliche müssen von den Schulen mit knappen Ressourcen in kurzer Zeit sprachlich soweit gefördert werden, dass sie erfolgreich am Regelunterricht teilnehmen können. Dazu bedarf es eines effizienten Sprachunterrichts, aber wir müssen auch über extracurriculare Förderangebote nachdenken. In Köln gibt es seit längerem die Ferienschulen für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Sie schienen uns eine geeignete Form, die wir in diesem Jahr für die gezielte Sprachförderung für geflüchtete Jugendliche nutzen wollten.

Organisiert wurde die diesjährige Sommerschule durch das Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln und das ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln. Das Lernende Region-Netzwerk Köln e.V., die universitäre „Zukunftsstrategie LehrerInnenbildung“ (ZuS), die ihrerseits vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert wird, und die Alfred Neven DuMont-Stiftung unterstützten das Vorhaben.

Unser Rahmenthema war „Wir sind Köln“. Zwei Wochen lang nahmen insgesamt 36 neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler aus sieben Herkunftsländern im Alter von 12 bis 16 Jahren, darunter neun unbegleitete Jugendliche, an dem ganztägigen Sprachunterricht teil. Es erschien uns sinnvoll, die Ferienzeit für diesen Unterricht zu nutzen. Die meisten von ihnen hatten nach einer Zeit der Flucht oder angesichts des Krieges in ihrer Heimat schon länger keine Schule mehr besucht. Als Standort wählten wir die Adolph-Kolping-Hauptschule in Köln-Kalk: Im Schuljahr 2014/2015 wurden hier zahlreiche geflüchtete Jugendliche eingeschult, die nun aktuell in neun internationalen Vorbereitungsklassen unterrichtet werden.

In erster Linie sollten die Kinder und Jugendlichen mithilfe der Sommerschule ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern, die für den Alltag

im Allgemeinen, aber vorrangig auch den schulischen Alltag bedeutsam sind. Durch eine gezielte, individuelle Unterstützung in Kleingruppen galt es, den Übergang von der Vorbereitungsstufe in die Regelklasse zu erleichtern oder besser noch zu verkürzen. Den Jugendlichen wurden überdies (Sprach-)Lernstrategien und -techniken vermittelt und es wurden Prozesse sprachlicher Reflexion gefördert (vgl. auch Gagyan 2007). Damit sollten sie auf das schulische Lernen besser vorbereitet werden. Im Sinne des Mottos „Wir sind Köln“ stellten wir thematisch die Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Umgebung bzw. mit der Stadt Köln in den Mittelpunkt. Neben der Sprachentwicklung wollten wir kulturbezogene individuelle Identifikationsprozesse und Perspektivenwechsel anregen (vgl. auch Gebele/Zepter 2016). Das sprachliche Lernen bildete so auch eine Grundlage für die Orientierung in der unmittelbaren Lebenswelt der Jugendlichen.

Der sprachliche Lernstoff war auf den Stufen A1 bis Anfang A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen angesiedelt. Grundsätzlich strebten wir eine ausgewogene Förderung aller vier Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts an (Sprechen und Zuhören; Schreiben; Lesen – mit Texten und Medien umgehen; Sprache und Sprachgebrauch untersuchen) und integrierten in diesem



Rahmen auch Projekte, in denen die Jugendlichen auf Tablet-PCs (iPads) eigene kleine Filme, Graphiken und Texte produzierten. Die iPad-Projekte sollten zusätzlich die Entwicklung medialer Kompetenz unterstützen bzw. die Fähigkeit ausbauen, elektronische Medien als kreative (Sprach-)Lernmedien und als Instrumente für die Orientierung in der neuen Umgebung zu nutzen.

Ein besonderes Merkmal des diesjährigen Konzepts bestand darüber hinaus in der Verbindung von Sprachunterricht mit ästhetischen, bewegungsorientierten bzw. (tanz-)theatralen und medialen Aktivitäten (vgl. zur Relevanz auch Zepter 2013): Die am Vormittag thematisierten sprachlichen Inhalte wurden am Nachmittag im Rahmen einer kreativ-ästhetischen Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit ihrem neuen Lebensmittelpunkt Köln aufgegriffen, mit sportlichen und musikalischen Aktivitäten sowie auch der Gestaltung von T-Shirts mit Kölner Ansichten und mehrsprachigen Texten. In den gemeinsamen Aktivitäten entstanden authentische kommunikative Situationen, die handlungsorientiert sprachliches Lernen anregen. Den Höhepunkt bildete am letzten Ferienschultag eine Feier mit Familien und Freunden, auf der alle Teilnehmenden ausgewählte Arbeitsergebnisse unter viel Applaus auf die Bühne brachten. Unterrichtet wurden die Jugendlichen

von 20 Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch, die wir im Vorfeld der Ferienschule im Rahmen eines universitären Seminars auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Die Studierenden lernten darin unter anderem, sprachliches Lernen (Sprechen und Schreiben) mit ästhetischen Erfahrungen und Bewegungstheater zu verknüpfen (vgl. dazu auch den TextBewegungs-Ansatz in Schindler/Zepter 2011, Zepter 2013, Schindler/Zepter i.V.). Ein Workshop befasste sich mit der Nutzung elektronischer Medien (iPads) im Sprachunterricht.

In der Ferienschule betreuten die Studierenden jeweils zu dritt oder zu viert eine Kleingruppe mit sechs oder sieben Jugendlichen. Dabei wurden sie von Dozenten der Universität in Bezug auf die Planung und Durchführung ihres Unterrichts beraten. Wir erprobten auch Co-Teaching, wobei Studierende und Dozierende gemeinsam eine Unterrichtseinheit vorbereiten und realisieren. Die Lehramtsstudierenden konnten in ihrer Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern praktische Lehrerfahrungen sammeln. Sie standen den Jugendlichen als Ansprech- und Kommunikations- bzw. Spielpartner die gesamte Ferienschulzeit zur Verfügung. Dies ermöglichte einen natürlichen Rahmen für authentische Kommunikation und entsprechende (sprachliche) Lernprozesse.

Die Kölner Ferienschule für geflüchtete Jugendliche wurde sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehramtsstudierenden gut angenommen. Und sie stieß auf ein breites mediales Interesse, denn offenbar werden Ideen und Formen für eine erfolgreiche schulische Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen dringend gebraucht.

Die studentische Förderkraft Sarah Schäfer bezeichnete im Interview mit dem Dom Radio Köln (Der Sonntag, 17.07.2016) die Ferienschule als einen „großen Extraanreiz“ zum Erlernen der deutschen Sprache für die Jugendlichen, die eine andere Studentin, Katharina Offermann, im Interview mit dem Bürgerfunk Köln (Rheintime, 06.08.16; Frequenz Radio Köln 107,1) als äußerst wissbegierig und an der deutschen Kultur interessiert beschreibt. Der 14-jährige Schüler Mahdi Jafari begründete seine Motivation für die Teilnahme an der Ferienschule u.a. folgendermaßen:

„Ich will weiterlernen. Und nicht nur immer zuhausebleiben. Weil ich habe gedacht, wenn ich komme zur Ferienschule, das ist besser als zuhausezubleiben und fernzusehen oder spazierenzugehen.“ (aus dem Interview für den Bürgerfunk Köln vom 06.08.2016)

Rückblickend zeigt sich, dass insbesondere ein hoher Betreuungsschlüssel und die



Kooperation von mehreren Akteuren wichtige Erfolgsbedingungen waren. Von den geflüchteten Schülerinnen und Schülern wurde die Ferienschule gern angenommen, und in den Schulen weiß man um die entscheidende Rolle sprachlicher Integration, deshalb erfahren wir auch von dort sehr viel Zustimmung. ▲

Literatur

Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München, Berlin: Langenscheidt.

Gagyan, Diana (2007): Schule in den Ferien – war Klasse! Ein Feriensprachcamp organisieren. In: Attraktive Grundschule: Jedes Kind fordern und fördern. Berlin: Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement.

Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (2016): Wir sind [Köln]! – Ein Blogprojekt. Heterogene Perspektiven auf Lieblingssorte entwickeln. In: Praxis Deutsch 258: Gemeinsam lernen – der Umgang mit Vielfalt im Unterricht; hrsg. von Baurmann, Jürgen; Müller, Astrid, 43-47.

Schindler, Kirsten; Zepter, Alexandra L. (2011): Schreibarbeit mit Körperarbeit verbinden. In: Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hrsg.): Schreibaufgaben für Schule, Studium und Beruf arrangieren. Freiburg: Filibach, 205-220.

Schindler, Kirsten; Zepter, Alexandra L. (i.V.): TextBewegung. Zur Verknüpfung von Sprach- und Bewegungsarbeit im Unterricht. Lehrbuch für Deutschlehrer(innen) und Sprachpädagogen. Erscheint in der Reihe Textproduktion und Medium, hrsg. von Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar. Frankfurt am Main: Peter Lang

Zepter, Alexandra L. (2013): Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie. Frankfurt am Main: Peter Lang.

info

Dr. Diana Gebele
Universität zu Köln
Institut für Deutsche Sprache
und Literatur II
Gronewaldstr. 2
50931 Köln



PD Dr. Alexandra L. Zepter
Universität zu Köln
Institut für Deutsche Sprache
und Literatur II
Gronewaldstr. 2
50931 Köln



Der Gesprächskreis „Deutsch als Zweitsprache“ für Lehrkräfte - Mehr als nur sprachliche Sensibilisierung

von Emilia Böttcher und Corina Volcinschi

„Ein Semester zurück in die Uni!“ So lautete die Einladung der gemeinsamen Initiative der Universität zu Köln, des Mercator Institutes für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sowie der Bezirksregierung Köln an alle derzeitigen und zukünftigen Lehrkräfte verschiedenster Fächer und Schulformen zum Gesprächskreis „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ). Im Sommersemester 2015 und dem darauffolgenden Wintersemester wurde diese Veranstaltung von Studierenden des Masterstudiengangs „Interkulturelle Kommunikation und Bildung“ moderiert und gekoppelt an die „Einführungsvorlesung Deutsch als Zweitsprache“ an der Universität zu Köln angeboten.

Wenn wir über Sprachvermittlung im DaZ-Bereich und allgemein das sprachliche Lehren und Lernen sprechen, spielen nicht nur das fachliche, diagnostische und grammatikalische Wissen, sondern insbesondere auch die persönliche Haltung und Einstellung eine zentrale Rolle. Viele Lehrkräfte sind oft verunsichert, wenn sie eine Seiteneinsteiger- oder Integrationsklasse übernehmen sollen. Die defizitär geprägte Berichterstattung in den deutschen Medien beeinflusst unser Bild von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen dabei oft mehr, als wir selbst wahrhaben möchten. Mit dem Wissen um die Tatsache, dass ein Klassenverband ohnehin niemals homogen sein kann, wird unbewusst und oft ungewollt ein Unterschied zwischen „unseren“ und „den neuen, fremden, anderen Schülerinnen und Schülern“ erzeugt. Wie und warum konstruieren wir bewusst oder unbewusst

„die anderen Schülerinnen und Schüler“ oder „die Flüchtlinge“? Welche Vorurteile, Stereotype und versteckten Rassismen spielen dabei eine Rolle? Das sind Fragen, die sich Studierende und Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen stellen müssen, wenn ein DaZ-Unterricht gelingen und wir unseren Mitmenschen auf Augenhöhe begegnen möchten. Eine selbstreflexive Haltung, welche nicht zuletzt das Wissen beinhaltet, dass sich „interkulturelle Kompetenz“ nur als ein lebenslanger Lernprozess entwickeln kann, bildet daher die Kernkompetenz bei der Durchführung eines erfolgreichen DaZ-Unterrichts. Der Gesprächskreis bot nun die Möglichkeit, an diesem Punkt anzusetzen und sich mit eigenen Denkmustern und Handlungsweisen auseinanderzusetzen. Den Lehrkräften wurde in diesem Kontext erstmalig die Möglichkeit geboten, sich mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen

Das koordinierte Lernen mit BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift)

von Ina-Maria Maahs und María José Sánchez Oroquieta

Viele Konzepte zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache konzentrieren sich nur auf die Zielsprache und vernachlässigen dabei die Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler. Uns aber geht es um eine bewusste Förderung mehrsprachiger Kompetenzen und Fertigkeiten. Dafür nutzen wir das Konzept des „Koordinierten Lernens“ (Koala).

Im Regierungsbezirk Köln unterrichten 26 Grundschulen seit dem Jahr 2004 nach dem Prinzip des ‚Koordinierten Lernens‘. Grundlage für dieses Lernprinzip ist die in allen Schulen fest etablierte ‚Koordinierte Alphabetisierung‘ in Deutsch und in der Herkunftssprache, welche mit dem mittlerweile bundesweit bekannten Akronym ‚Koala‘ betitelt wurde. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei sowohl auf Deutsch als auch auf der am häufigsten in der Klasse vertretenen Herkunftssprache unterrichtet, weshalb das mehrsprachige Lehrertandem aus Regellehrkraft und Lehrkraft des Herkunftssprachlichen Unterrichts sowie die kontrastive Anlauttabelle in Deutsch und in der Herkunftssprache die Grundsäulen dieses Unterrichts bilden. Alle anderen Herkunftssprachen werden sowohl bei der Alphabetisierung als auch in den höheren Klassen der Grundschule berücksichtigt, indem die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachen aktiv während des Unterrichts einsetzen.

Durch gezielte phonologische Übungen lernen die Schülerinnen und Schüler in der Schuleingangsphase die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen kennen, was ihnen wiederum das Erlernen von Lesen und Schreiben in beiden Sprachen erleichtert. In den anschließenden Klassen 3 und 4 hingegen nutzt man das kontrastive Lernen in den verschiedenen Fächern als Grundlage für einen sprachsensiblen Unterricht, indem hier sachfachliche Inhalte in beiden Sprachen thematisiert und bearbeitet werden. Im Jahr 2014 gründeten die drei Gemein-

schaftsgrundschulen GGS Alte Wipperfürther Straße (Köln), GGS Sankt Nikolaus (Köln) und GGS An der Burg (Hückelhoven) den BiSS-Verbund ‚Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe‘. In diesem Schuljahr ist die KGS Michael-Ende dem Verbund beigetreten. Alle vier Grundschulen unterrichteten schon länger nach dem Prinzip des ‚Koordinierten Lernens‘, setzten das Konzept jedoch unterschiedlich um, was zu einer sehr heterogenen Ausgangslage führte und die Veranlassung bot, gemeinsam eine didaktische Intervention zu erarbeiten, um das vorhandene Konzept weiterzuentwickeln. Diese konkretisierte sich im Konzept des ‚mehrsprachig reziproken Lesens‘.

Dabei dürfen sich die Schülerinnen und Schüler während der interaktiven Gruppenarbeitsphase sowohl des Deutschen als auch des Türkischen (die in allen Verbundschulen am meisten verbreitete Herkunftssprache) bedienen, um sich den in beiden Sprachen vorliegenden Text zu erschließen und über die Inhalte auszutauschen. Bestehen darüber hinaus Möglichkeiten zu einem Austausch in weiteren Sprachen sind alle Schülerinnen und Schüler eingeladen auch in ihren Herkunftssprachen miteinander zu kommunizieren. Die Erarbeitung der Texte erfolgt dabei sehr strukturiert in sukzessiver, abschnittweiser Aneignung. Ziel dieser Technik ist neben der Inhaltserschließung auch, die Schülerinnen und Schüler mit den kognitiven Strategien vertraut zu machen, um im Sinne des TSI-Ansatzes (Transactional-

Strategies-Instruction) die Lesekompetenz nachhaltig zu fördern.

Konkret durchlaufen die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen unterschiedliche Phasen, innerhalb derer jeder/jede eine bestimmte Aufgabe übernimmt, wie z.B. die des Vorlesens, des Fragenstellens, des Erklärens von schwierigen Wörtern, des Zusammenfassens oder des Vorhersagens. Diese Rollenverteilungen können abschnitts- oder textweise gewechselt werden, am Ende steht aber immer ein gemeinsames Leseprodukt, welches einsprachig Deutsch oder einsprachig Türkisch sein sollte.

Um einen Austausch über die dabei gesammelten Erfahrungen sowie ein Lernen voneinander und miteinander zu ermöglichen, finden innerhalb des Verbundes neben der gemeinsamen didaktischen Arbeit regelmäßig kollegiale Hospitationen statt. In diesem Rahmen besuchte auch Frau Prof. Dr. Ofelia García aus der City University of New York als prominente Vertreterin des Translanguaging-Ansatzes im Februar 2016 die Verbundschule GGS Alte Wipperfürther Straße in Köln und zeigte sich sichtlich beeindruckt von dem dort erlebten Unterrichtskonzept: „The Koala concept is important because increasingly classrooms around the world are multilingual, with children from very different language characteristics. The traditional bilingual education concept doesn’t work in all contexts, and so Koala presents an alternative that can be of benefit both to language minoritized, as well as language majority children.“

Wissenschaftlich begleitet wird die

Intervention durch die Universität zu Köln, was bedeutet, dass in allen Verbundschulen sowie in zwei Kontrollschulen jährliche Erhebungen der Lesekompetenzen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler durch standardisierte und normierte Testverfahren durchgeführt werden.

In einer Klausurtagung im Herbst soll die Intervention nun so erweitert werden, dass sie die vollständige Erarbeitung eines literarischen Werkes durch die Schülerinnen und Schüler ermöglicht. In einem nächsten Schritt wird das koordinierte mehrsprachige Schreiben die Arbeit im Verbund ergänzen. Bis 2019 sollen also weiter verschiedene Interventionen und Strategien diskutiert, erprobt und kritisch reflektiert werden, um zur Weiterentwicklung des bewährten Koala-Konzepts beizutragen. ▲

info

Ina-Maria Maahs
Lecturer und wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität zu Köln
Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Arbeitseinheit „DaZ-Modul“
Universität zu Köln • Triforum
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln
inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de
Tel.: 0221/ 4701472



María José Sánchez
Oroquieta
Verbundkoordinatorin des Verbundes „Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe“ im Programm Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS).
Fachberaterin der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln
maria.sanchez@brk.nrw.de
Tel: 0221/147-3477



Wie das Konzept der Ferienschule als Literaturwoche in die Schule kam und um den Aspekt des *Generativen Erzählens* erweitert wurde –

ein Bericht aus dem Verbund „DemeK mit BiSS“

von Sylvia Siegel-Kopatz

Die Ferienschule

In Zusammenarbeit mit der Universität zu Köln und mit dem ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration fand in den Herbstferien des Schuljahres 2014/15 im Rahmen von BiSS eine Ferienschule an der GGS Grüneberg in Köln statt. Spezifisch für die Ferienschule ist die Verknüpfung von DemeK (Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen) mit der Bilderbucharbeit und dem szenischen Spiel, um die Möglichkeiten der sprachlich-literarischen Bildung voll auszuschöpfen.

Erprobung des Konzepts im regulären Schulbetrieb

In der Folge erwies sich das Konzept der Ferienschule als so erfolgreich, dass der Verbund diese bewährte Form der sprachlich-literarischen Bildung dauerhafter in die BiSS-Schulen (Grüneberg-Schule/Köln, Heinzelmannchen-Schule/Köln und Sebastian-Schule /Bornheim) implementieren wollte.

Zur Implementierung dieses Konzeptes wurde ein Evaluationsbogen entwickelt, wobei der Verbund von Frau Dr. Lotte Weinrich von der Universität zu Köln und dem BiSS-Team beraten wurde.

Auch für das sich in der Praxis gezeigte Problem, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung der Texte für die Generative Textproduktion nach einigen Überarbeitungen der Texte nicht mehr so begeistern ließen, hatte Frau Dr. Weinrich einen neuen Ansatz, den der „Textidee“. Hierbei liegt der Fokus auf dem Inhalt des Textes: Spricht er mich selbst als Lehrkraft an? Kann ich mit diesem Text die Kinder meiner Klasse in Schwingung versetzen? Mit diesen Fragen und unter der Berücksichtigung der beiden Säulen „Grammatik“ und „Textidee“, suchte man nach Bilderbüchern und wurde bei dem Buch „Königin Gisela“ von Nikolaus Heidelbach fündig.

Zusätzlich zum Evaluationsbogen arbeiteten die DemeK-Experten der drei BiSS-Schulen die wesentlichen Bausteine der Ferienschule heraus. Es entstand ein Planungsgeländer, mit dessen Hilfe zu „Königin Gisela“ Unterrichtseinheiten entwickelt, erprobt und später den Kollegien der drei Verbundschulen vorgestellt wurden.

Des Weiteren waren die Lehrkräfte von einer Theaterpädagogin fortgebildet worden, um die kindliche Freude am Bühnenspiel für den DemeK-gestützten Spracherwerb zu nutzen.





Die Literaturwoche

Nach dem Vorbild der Ferienschule wurde das Bilderbuch „Königin Gisela“ ausgewählt und mit dem Planungsgeländer, den für das Buch erarbeiteten Materialien und den DemeK-Elementen starteten die drei BiSS-Schulen im Frühjahr 2016 zum ersten Mal mit einer einwöchigen Literaturwoche. Die DemeK-Elemente fanden sich

mit jedem über Königin Gisela sprechen zu können, eröffnete über alle Grenzen hinweg unzählige Gesprächsanlässe in der Pause, auf dem Schulhof und in der Nachmittagsbetreuung.

Das Schreiben, Sprechen und Erzählen unter dem DemeK-Aspekt sowie das Spielen und Basteln hat den Schülerinnen und Schülern sehr viel Spaß gemacht. Sie waren auch mit Eifer und großem Interesse dabei, den Fortgang der Geschichte zu erfahren, Erlebnisse weiterzuspinnen und das Geschichteneende neu zu kreieren.

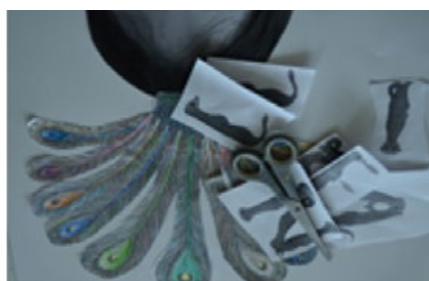
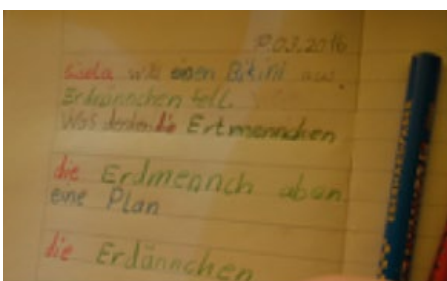
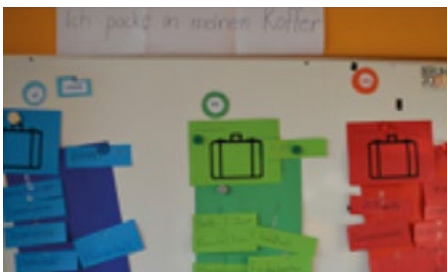
Auch die Kolleginnen und Kollegen, die zunächst skeptisch dem Buch gegenüberstanden und sich nicht vorstellen konnten, es jahrgansübergreifend einzusetzen, hatten demgegenüber alle Vorbehalte verloren.

Diese ersten Erfahrungen mit der Literaturwoche haben die Lehrkräfte so in ihrem Implementierungsbestreben unter-

stützt, dass die Literaturwoche nun fest im Schulprogramm der einzelnen BiSS-Schulen verankert ist.

Wie es Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund unterstützt

Gerade mehrsprachig aufwachsende Kinder profitieren in besonderer Weise vom impliziten Erwerb makro- und mikrostruktureller Erzählmuster. Sie erweitern dadurch ihren Bildungswortschatz und ihre Textkompetenz. ▲



wieder in der bewährten Form der Grammatikplakate als auch in der „Generativen Textproduktion“ mit dem „Generativen Sprechen“ und „Generativen Schreiben“ - erweitert um das „Generative Erzählen“. Die Literaturwoche war auf vielen Ebenen ein großer Erfolg und das Besondere lag auch sicherlich darin, dass alle Klassenstufen fächerübergreifend fünf Tage lang an ein und demselben Buch gearbeitet haben. Die Kinder erfasste ein selten erlebtes Wir-Gefühl und die Möglichkeit,

stützt, dass die Literaturwoche nun fest im Schulprogramm der einzelnen BiSS-Schulen verankert ist.

Zwei Antworten noch zum Generativen Erzählen als zusätzliches DemeK-Element

Wie es funktioniert

„Generatives Erzählen“ bedeutet, dass die Kinder durch die intensive Beschäftigung

info

Sylvia Siegel-Kopatz
Verbundkoordinatorin
des Verbundes
„DemeK mit BiSS“
(mit Rosella Benati)
Arbeitsstelle Migration
Bezirksregierung Köln
sylvia.siegel-kopatz@brk.nrw.de



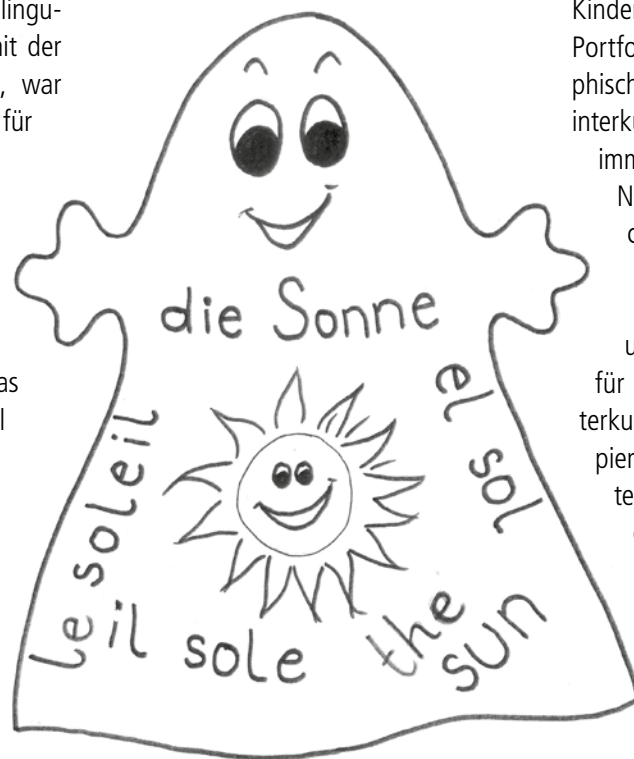
Meine Sprachen und Kulturen – Auf Entdeckungsreise mit Fantasmينو

Interkulturelles Unterrichtsmaterial für die Grundschule

von Maja Scheerer

2013 erschien im ZMI-Magazin ein Beitrag über die Erstellung eines interkulturellen europäischen Sprachenportfolios. Mittlerweile wurde aus dem Portfolio interkulturelles Unterrichtsmaterial, da die Schullandschaft noch bunter geworden ist – auch in den bilingualen Klassen, von denen die Erstellung des Portfolios ausging.

Als eine Gruppe von Lehrkräften bilingualer deutsch-italienischer Klassen mit der Erarbeitung des Portfolios begann, war der Grundgedanke, es zweisprachig für bilinguale Klassen anzubieten. Von diesem Gedanken hat sich die Arbeitsgruppe nun verabschiedet, denn einerseits sind in den bilingualen Klassen nicht mehr vorwiegend zwei-, sondern vielsprachige Kinder, andererseits soll das interkulturelle Unterrichtsmaterial auch in heterogenen Regelklassen oder im herkunftssprachlichen Unterricht eingesetzt werden. Es liegt derzeit auf Deutsch vor und ist so konzipiert, dass es in alle Sprachen übersetzt werden kann. Ebenso kann es aus allen Blickwinkeln betrachtet werden und ist daher auch für Schülerinnen und Schüler aus anderen Kulturen mit Blick auf die deutsche Kultur gedacht. Durch die neu zugewanderten Kinder hat sich in den Klassen ein zusätzliches Bewusstsein für andere Sprachen und Kulturen entwickelt. Vielfalt ist nun noch selbstverständlicher geworden. Bei der Entwicklung des Materials stellte die Arbeitsgruppe fest, dass die Vorgaben eines europäischen Sprachenportfolios die Arbeit zu sehr einschränkten. Vom Europarat vorgegeben sind hierfür eine Sprachenbiographie, ein Dossier sowie ein Sprachenpass. Ursprünglich sollte hierzu



ein interkultureller Teil ergänzt werden. Ein Sprachenportfolio berücksichtigt aber nur die Fortschritte beim Fremdsprachenlernen, der Schwerpunkt sollte aber auf der Mehrsprachigkeit und dem interkulturellen Lernen liegen. Daher entschied die Arbeitsgruppe, von den Vorgaben für ein europäisches Sprachenportfolio abzuweichen und das Thema 'Interkulturalität' stärker zu berücksichtigen, wozu auch die Evaluation der Erprobungsphase durch Magdalena

Michalak ermutigt hat (vgl. ZMI-Magazin 2013, Beitrag: „Interkulturelles Europäisches Sprachenportfolio“).

Beibehalten wurde die Leitfigur „Fantasmينو“ (Italienisch = „kleiner Geist“), da die Figur des europäischen Geistes die Kinder sehr ansprach. Vom ursprünglichen Portfolio wurde auch der sprachenbiographische Teil beibehalten. Die ergänzenden interkulturellen Themen dagegen wurden

immer wieder überarbeitet und ergänzt. Nach dem einführenden Teil der Sprachenbiographie folgen neun interkulturelle Themen wie z.B. Spielen, Feiern, Essen und Trinken, Auswandern und Einwandern. In den Hinweisen für die Lehrkräfte wird zusätzliches interkulturelles Unterrichtsmaterial als Kopiervorlagen oder weiterführende Unterrichtsideen angeboten. Die Themen entstammen der Lebenswirklichkeit der Kinder und sind mit anderen Unterrichtsthemen oder dem Jahreslauf verknüpft (z.B. Märchen, Bräuche).

Die Arbeit mit einem Dossier in Form einer Schatzkiste wird dringend empfohlen, der Sprachenpass jedoch entfällt völlig, da der Fortschritt beim interkulturellen Lernen nicht wie beim Fremdsprachenlernen messbar ist. Bezüglich des Dossiers wurde entschieden, dass die Kinder verschiedene Dinge, die bedeutsam für ihr interkulturelles Lernen sind, in einer Schatzkiste sammeln sollen. Dies können z.B. Fotos sein, Gegenstände aus dem Urlaub, Musik, Wörter in anderen Sprachen, Postkarten und Briefe, aber auch Ergebnisse aus dem (Fremd-)Sprachenunterricht sowie Dinge, die mit der eigenen Herkunftssprache zu tun haben.

„Viele Kinder und Jugendliche wachsen mit mehr als einer Sprache auf. Das ist eine Tatsache, die man als Ressource und als Potenzial für das Lernen dieser jungen Menschen begreifen muss“.

Das Positionspapier für Mehrsprachigkeit des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen

Interview mit Christiane Bainski, Leiterin der Landeskoordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKi)

Die Fragen stellte Ariane Schmid, ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration.

Frau Bainski, Sie haben an der Erarbeitung des Positionspapiers für Mehrsprachigkeit mitgewirkt. Können Sie erstmal erklären, worum es darin geht?

Gerne! Das Positionspapier für Mehrsprachigkeit gibt zunächst einmal einen Überblick zum aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand zu Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Darüber hinaus beinhaltet es eine Zusammenstellung von didaktischen Hinweisen dazu, wie die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in Schule und Unterricht gezielt aufgegriffen und gefördert werden kann. Dabei wird auch Bezug auf erfolgreiche Beispiele der Umsetzung aus der Praxis genommen. Grundsätzlich geht es bei dem Papier darum, nochmal eine andere Sichtweise auf die Thematik der Mehrsprachigkeit aufzuzeigen, d.h. Mehrsprachigkeit als etwas Positives zu begreifen, als eine Ressource für Lernprozesse und nicht als

ein Problem. Zu dieser Sichtweise werden Ergebnisse aus verschiedenen Studien aufgeführt. Gleichzeitig sollen praxisorientierte Empfehlungen den Erzieherinnen und Erziehern und Lehrerinnen und Lehrern eine Vorstellung davon vermitteln, wie sie mit der Mehrsprachigkeit in ihren Bildungseinrichtungen arbeiten können, z.B. mit welchen Unterrichtsstrategien sie die Mehrsprachigkeit beachten und auch stärken können.

Was ist Ihnen in diesem Positionspapier besonders wichtig, Frau Bainski?

Grundsätzlich finde ich das Papier in seiner Gesamtheit wichtig. Doch ein Aspekt, den ich als besonders wichtig erachte ist, dass mit diesem Alltagsmythos oder Vorurteil aufgeräumt wird, dass Mehrsprachigkeit ein Problem wäre. Die Mehrheit der Menschheit, mehr als zwei Drittel, lebt in mehrsprachigen Lebenswelten und das

ist eben jetzt auch bei uns in Deutschland der Fall. Durch die Zuwanderung sind sehr viele Sprachen nach Deutschland, auch nach Nordrhein-Westfalen, gekommen. Viele Kinder und Jugendliche wachsen mit mehr als einer Sprache auf. Das ist eine Tatsache, die man als Ressource und als Potenzial für das Lernen dieser jungen Menschen begreifen muss und deswegen auch produktiv damit umgehen sollte. Anstatt Mehrsprachigkeit zu diskriminieren, z.B. indem die Familiensprachen nicht als würdig genug dafür empfunden werden, dass sie in der Schule aufgegriffen werden oder dass sie zu sprechen sogar verboten wird, wie es in manchen Bildungseinrichtungen immer noch der Fall ist. Für die mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen entstehen dadurch unangenehme Drucksituationen, die vor allem hinsichtlich der Entwicklung ihres Selbstwertgefühls und ihrer Selbstkonzeption als kritisch anzusehen sind. Ich finde es deswegen sehr wichtig, mit

diesem Vorurteil aufzuräumen und nochmal eine Debatte zum Thema der Mehrsprachigkeit in Gang zu bringen – nicht nur im Bildungssystem, sondern auch in der gesamten Gesellschaft – und dabei eben aufzuzeigen, dass Mehrsprachigkeit etwas Positives, etwas Wertvolles und für die überwiegende Menschheit sogar Normales ist, was konstruktiv für alle Lernprozesse genutzt werden kann.

Gab es einen konkreten Anlass, der zur Erstellung des Positionspapiers geführt hat?

Ja! Ausgangspunkt war in erster Linie das 2012 in Kraft getretene Teilhabe- und Integrationsgesetz Nordrhein-Westfalens. In den Grundsätzen unter Paragraph zwei steht nämlich, dass die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit von hoher Bedeutung ist. Daran anknüpfend haben sich die Ressorts, die in Nordrhein-Westfalen für Integration durch Bildung verantwortlich sind, das Ministerium für Schule und Weiterbildung und das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales, dafür ausgesprochen, ein Papier zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich auf den Weg zu bringen. Letztlich wurde dieser Impuls durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung an uns – die Landweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren – herangetragen. So haben wir eine Arbeitsgruppe zusammengestellt, deren Mitglieder das Positionspaper gemeinsam erstellt haben.

Und wer war an dieser Arbeitsgruppe beteiligt?

Es waren Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlicher der Universität zu Köln, der Universität Münster und der Universität Duisburg-Essen, weiterhin Fachberaterinnen und Fachberater aus der Schulaufsicht der Bezirksregierungen – insbesondere der Bezirksregierung Köln

– und eben einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren beteiligt. Außerdem haben noch die zuständige Referatsleiterin des Schulministeriums und die zuständige Referatsleiterin des Integrationsressorts, also des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales, intensiv mitgewirkt.

Welche Ziele verfolgen Sie denn mit dem Papier?

Das Positionspapier soll als Diskussionsgrundlage dienen, um eine Debatte zu diesem Thema innerhalb des Schulsystems anzustoßen. Ziel ist, dass die positive Wirkung einer gesteuerten Förderung von Mehrsprachigkeit für die Lern- und Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen anerkannt wird. Letztlich soll auch der Unterricht aller Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen verbessert werden, indem die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen im Schulsystem angemessen berücksichtigt wird. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler bilden ja bald die Mehrheit unter unseren Schülerinnen und Schülern. Entsprechende Handlungsstrategien der einzelnen Schulen als auch der einzelnen Lehrkräfte sollen unterstützt werden. Generell ist aber auch das Ziel, ein gesellschaftliches Umdenken zum Thema Mehrsprachigkeit zu befördern.

Wann wird das Papier veröffentlicht?

Aktuell liegt das Papier noch als Entwurf vor. Derzeit wird es intern vom Ministerium für Schule und Weiterbildung und oberer Schulaufsicht überarbeitet. Wann und in welcher Form es veröffentlicht wird, lässt sich jetzt noch nicht definitiv sagen. Auf jeden Fall steht das Thema Mehrsprachigkeit in der Bildungsdiskussion mit ganz oben auf der Agenda.

Noch eine letzte Frage, Frau Bainski: Was wünschen Sie sich für die Zukunft Nordrhein-Westfalens bezüglich des Themas Mehrsprachigkeit?

Ich wünsche mir, dass sich alle Schulen in Nordrhein-Westfalen des Themas Mehrsprachigkeit recht bald und gezielt annehmen. Sie sollen Wege des konstruktiven Umgangs mit Mehrsprachigkeit erproben, sowohl im Schulalltag als auch in der Unterrichtsgestaltung. Sie sollen sich den Herausforderungen ihrer heterogenen Schülerschaft – an dieser Stelle insbesondere in sprachlicher Hinsicht – sehr bewusst stellen und durch die Anerkennung und Förderung der Mehrsprachigkeit die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. ▲

info

Christiane Bainski
Leitung Landesweite
Koordinierungsstelle
Kommunale Integrations-
zentren (LaKI)



Bezirksregierung Arnsberg,
Dezernat 37
Landesweite Koordinierungsstelle
Kommunale Integrationszentren
(LaKI)
Ruhrallee 1-3
44139 Dortmund

christiane.bainski@bra.nrw.de

Ariane Schmid

Interkulturelle
Bildungsforschung
Universität zu Köln

a.schmid@uni-koeln.de



„Mehrsprachigkeit, Multikulturalität, Interkulturalität – das ist obligatorisch für die professionelle Arbeit im Theaterbereich“

„Experiment“

Eine interkulturelle Theatergruppe setzt Sprachenvielfalt in Szene

Interview mit Wladimir Weinberg, Regisseur der jungen, interkulturellen Theatergruppe „Experiment“,
Die Fragen stellte Christina Walter.

Wladimir Weinberg zeigt uns einen spannenden Weg über die Kunst zu neuen Sprachkenntnissen, hin zum Interesse an anderen Kulturen.

Herr Weinberg, was führte Sie zum Theater?

Die Theaterpädagogik war schon immer ein Teil meiner Arbeit. Ich bin ursprünglich aus Lettland und habe zehn Jahre lang als Gymnasiallehrer für russische Sprache und Literatur in Riga gearbeitet. Während dieser Zeit war ich insgesamt an zwei Schulen tätig und hatte immer eine Theatergruppe mit gymnasialen Schülerinnen und Schülern. Es war spannend, den jungen Leuten über das Theater ganz andere Möglichkeiten und neue Horizonte zu zeigen. Parallel war ich stellvertretender Leiter einer Theaterschule. Auch das war sehr interessant, weil ich das Theater liebe – das ist meine Leidenschaft. Ich denke, das Theater bietet eine einmalige Möglichkeit neue Lebenserfahrungen zu machen.

Wie ist die Theatergruppe „Experiment“ zustande gekommen?

Als ich vor 18 Jahren nach Deutschland kam, hatte ich nicht gedacht, dass ich in diesem Bereich weiter arbeiten und meine Erfahrungen aus Lettland umsetzen kann. Nachdem ich meine Sprachkurse absolviert hatte, machte ich ein Praktikum im osteuropäischen Kulturzentrum IGNIS e.V. in Köln und war für kulturelle und andere Veranstaltungen zuständig, meistens für Erwachsene. Und plötzlich kamen diese Erwachsenen auf mich zu und sagten mir, es sei ihnen wichtig, dass ihre Kinder die russische Sprache beibehalten. Sie hörten von meinen Erfahrungen im Theater und fragten mich, ob ich gemeinsam mit ihren Kindern eine Theatergruppe auf Deutsch und auf Russisch gestalten könnte. Das kam für mich sehr überraschend, weil ich in Deutschland sofort verstanden habe, dass das Bildungssystem und das Theaterbildungssystem anders sind als in der ehemaligen UdSSR. Aber es gab den Bedarf und ich sagte ja! So kamen 2003/04 zehn Jugendliche zwischen 12 und 15 Jahren zusammen – das war meine erste Gruppe.

Auf welchen Prinzipien beruht die Arbeit von „Experiment“?

Für unser erstes Stück habe ich nach langem Überlegen die ewige Dramatik „Shakespeare“ vorgeschlagen, wir nannten es „Ganze

Welt ist Theater“ und „Spielen Shakespeare“. Es war für mich klar, dass diese Inszenierung aus verschiedenen Shakespeare-Stücken bestehen wird. Dabei haben wir sofort ein Prinzip festgestellt: Wir bereiten Theaterstücke in verschiedenen Sprachen vor, das heißt, wir müssen ein Prinzip finden, wie wir in einer Theateraufführung gleichzeitig verschiedene Sprachen benutzen. Das muss für das Publikum verständlich sein und eine Logik haben, also nicht künstlich, sondern natürlich sein. Warum war das für mich und die Jugendlichen so wichtig? Jedes beliebige Theater überlegt zuerst: wer sind meine Zuschauerinnen und Zuschauer? Für uns war natürlich von Anfang an die russischsprachige Community sehr wichtig. Aber wir haben sofort gemerkt: je breiter unser Auditorium, desto besser. Die zweite Sache war, dass die jungen Leute schon nach der zweiten Probe auf mich zukamen und fragten, ob sie ihre Freundinnen und Freunde mitbringen dürften. Diese seien aber nicht russischsprachig, sondern haben ganz verschiedene sprachliche Hintergründe. Deswegen war das ein weiterer Grund, warum dieses mehrsprachige Prinzip eines von unseren Hauptprinzipien ist. Dann langsam, langsam wurde unsere Gruppe von einer rein russischsprachigen zu einer interkulturellen.

Was macht die Theatergruppe Ihrer Meinung nach so besonders?

Erst einmal gibt es Jugendliche aus ganz verschiedenen Communities. Es gibt die russischsprachige Community, aber auch innerhalb dieser bestehen Unterschiede. Es gibt Jugendliche, die sehr gut russisch lesen und sprechen können, aber auch welche, die schon sehr weit davon entfernt sind. Natürlich gibt es noch ganz andere Gruppen, die im Laufe der Zeit mit uns gearbeitet haben. Hiesige, deutschsprachige Jugendliche, aber auch junge Leute mit polnischem, italienischem, türkischem oder anderem Migrationshintergrund. Als wir zum Beispiel unsere zweite Aufführung, „Kleine Tragödien“ von Alexander Puschkin, vorbereitet haben, ging es am Anfang nicht nur darum, den Text zu lesen und zu analysieren, sondern auch um die Hintergründe. Es war

mir wichtig, dass sie etwas über Puschkin selbst wissen, aber auch die russische Geschichte und Kultur verstehen und ein Interesse dafür geweckt wird. Unser nächstes Stück, „Aus Russland mit der Liebe“ von Anton Tschechow, führten wir auf Deutsch, Russisch und Englisch auf. Sprache ist auch Sprachkultur, Geschichte, Tradition und so weiter. Wir möchten nicht wie im Schulunterricht, Sprache mit Pflicht verknüpfen, sondern Sprache immer über die Kunst, über das Spiel vermitteln. Deswegen entwickeln die Jugendlichen über die Sprache ein viel größeres Interesse an verschiedenen Kulturen. Unsere Theaterarbeit ist aber nicht nur besonders, weil wir über Kunst und Sprache die Neugierde von jungen Menschen für andere Kulturen wecken möchten, sondern weil wir – wie unser Name schon sagt – experimentieren. Im Laufe der Jahre haben wir ein sehr professionelles Team gewonnen. Darunter sind eine talentierte Bühnenbildnerin Anna Uritskaya sowie zwei begabte Kostümbildner Olga & Elena Bekritskaya, ein Spezialist an der Foto- und Videokamera Yuriy Brodsky und ein klasse technischer Leiter Serghey Suharev. Unser Theater ist auch deswegen ein Experiment, weil sehr erfahrene und professionelle Erwachsene mit jungen, meist im Theater unerfahrenen Amateurinnen und Amateuren zusammenarbeiten. Außerdem involvieren wir dieses Prinzip der Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen literarischen Materialien und stellen diese selbstständig zusammen. Auch besteht in letzter Zeit die Tendenz, dass wir unsere eigenen Texte, unser eigenes Drehbuch schreiben. Deswegen ist es immer eine experimentelle Methode, nicht nur klassisches Theater. Für jede neue Aufführung suchen wir eine neue theatralische Sprache.

Welche Erfahrungen hat „Experiment“ bisher gemacht und welche Pläne gibt es für die Zukunft?

Im Laufe dieser zehn Jahre hatte ich schon drei Gruppen, drei Generationen an Jugendlichen. Wir hatten Shakespeare, Goethe, Puschkin, Tschechow und bei

unserem letzten Projekt haben wir unser eigenes Drehbuch geschrieben. Während meiner Arbeit bei IGNIS e.V. lernte ich Victor Ostrovsky kennen, Geschäftsführer vom Kultur- und Integrationszentrum Phoenix Köln e.V.. Da IGNIS e.V. leider als Verein die Arbeiten einstellen musste, wurde ich Koordinator bei Phoenix und konnte die Theatergruppe so weiterführen. Unsere letzte Aufführung war in Riga im Rahmen des Programms EUROPEANS FOR PEACE, gefördert von der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (EVZ). Von unserer Seite gab es die Theatergruppe „Experiment“, von lettischer Seite Schülerinnen und Schüler von Rigas Schule Nr. 71, unter anderem auch mit Inklusionsschwerpunkt. Dazu muss ich sagen, dass das Kultur- und Integrationszentrum Phoenix Köln e.V. zum Bundesverband russischsprachiger Eltern e.V. gehört und wir damit auch den Bundesverband dort vertreten haben. Der Schule in Riga gehören ein Rehabilitationszentrum und damit Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung an, sodass die gesellschaftlichen Hürden für Menschen mit Behinderung das Thema des Theaterstücks bildeten. Zusammen haben wir in Riga innerhalb einer Woche das Theaterstück geprobt und hatten schließlich eine große, gelungene Premiere. Unsere junge Gruppe hatte vorher teilweise gar kein Wissen über die russische Sprache oder Kultur, ebenso hatten die lettischen Schülerinnen und Schüler nur mangelhafte Kenntnisse über das Leben von Jugendlichen in Westeuropa. Ein Programmpunkt unserer einwöchigen Reise in Riga war der Besuch bei dem Oberbürgermeister Nils Ušakovs, der dieses Projekt sehr unterstützt. Und dabei zeigte sich für mich persönlich, über den Prozess der Sprachenmischung, ein interkulturelles Ergebnis. Ein Jugendlicher ohne Russischkenntnisse fragte mich, ob er die Begrüßung des Oberbürgermeisters auf Russisch sagen könne. Er lernte extra einen Text auswendig und fragte mich zu jedem Wort, was genau es bedeute. Andersherum hat eines unserer russischsprachigen Mädchen einen Begrüßungstext

auf Lettisch vorbereitet. Es zeigte sich von null Interesse an einer Kultur, am Ende ein großes Interesse. Derzeit werben wir wieder neue Jugendliche an und schreiben an Texten zu dem Thema Migration. Wir beschäftigen uns mit aktuellen Problemen in der heutigen deutschen Gesellschaft und verfassen ein Drehbuch über konkrete Lebensgeschichten von Einheimischen und Migrantinnen und Migranten. Während wir unsere großen Aufführungen planen, zeigen wir schon bundesweit bei verschiedenen Veranstaltungen daraus kleine Ausschnitte. Parallel fangen wir ein Werk von Berthold Brecht an. Das sind unsere zwei großen Pläne für 2017. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sind also zwei unserer Hauptprinzipien. Wir versuchen weiterhin neue Formen für diese beiden Themen zu finden. Mehrsprachigkeit, Multikulturalität, Interkulturalität – das ist obligatorisch für die professionelle Arbeit im Theaterbereich. Insbesondere in der Theaterpädagogik, bei der Arbeit mit Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen, Communities und mit unterschiedlichen Traditionen. Wir sind IGNIS e.V., dem Kultur- und Integrationszentrum Phoenix Köln e.V. und dem Bundesverband russischsprachiger Eltern e.V. sehr dankbar für die Unterstützung, die diese interkulturelle Theatergruppe ermöglichte und weiterhin ermöglicht. ▲

info

Wladimir Weinberg
Geschäftsführer BVRE e.V.
BVRE e.V.
Graeffstr. 5, 50823 Köln
Tel.: 0221-30 19 59 52,
0221-30 19 59 53
vladimir.weinberg@bvre.de



Christina Walter
Studentin im Masterstudiengang
Erziehungswissenschaft
c.walter@smail.uni-koeln.de





Kreatives Deutsch Lernen mit Rap und Gesang

Ein Interview mit Rapperin Brixx. Die Fragen stellte Jolanta Boldok,
ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration.

Die ungarische Rapperin Brixx ist in Deutschland aufgewachsen. Als Dozentin für Hip-Hop und Rap ist sie im Rahmen des Projekts der Volkshochschule Köln „talentCAMPus“ tätig. Das ZMI konnte sie für die Gestaltung des Musikbeitrags zum Ausklang des Kölner Sprachfestes 2016 gewinnen (siehe S. 38). Hier spricht sie über ihre Erfahrungen und die musikalische Zusammenarbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund.

Brixx, würdest du bitte etwas über deine Person und deinen Werdegang erzählen?

Ich heiße Ildiko Basa, bin aber eher als Brixx bekannt. Mit 12 Jahren habe ich meine Leidenschaft für Rap entdeckt. Später kamen dann das Songwriting, Produktionen eigener Beats und ebenfalls noch die Lust am DJ-Sein hinzu.

Ich habe Musik mit internationalen Künstlerinnen und Künstlern wie Bootsy Collins, Mos Def oder Talib Kweli veröffentlicht, aber auch mit nationalen Künstlerinnen und Künstlern wie Sabrina Setlur, Afrob, Samy Deluxe.

Da ich von Anfang an überwiegend Rap Texte auf Englisch geschrieben habe, war meine Entscheidung klar, dass ich mit 19 Jahren für mehrere Jahre nach Los Angeles, Atlanta und New York ziehen wollte. Also bin ich über den großen Teich um den Spirit und die Musik dort hautnah mitzuerleben. Bereits im Vorfeld hatte ich in Deutschland viele internationale Kontakte gemacht, wodurch sich dann Auftritte als Vorgruppe mit Mc Lyte, den Black Eyed Peas, Shakira, Destiny's Child und Macy Gray ergeben haben.

Das heißt, du hast schon mit international bekannten Größen der Musikwelt zusammengearbeitet und auch Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt gesammelt. Wie bist du zum Projekt „talentCAMPus“ gekommen und was hast du dabei erlebt?

Beim Projekt mit der VHS ging es zwar auch um meine musikalischen Erfahrungen, die ich in all den Jahren gesammelt habe, aber viel mehr ging es mir um die Weitergabe meines Wissens. Mich hat am meisten gereizt, mit Rap auf kreative Art und Weise Kindern die deutsche Sprache und deren Qualität zu vermitteln. Anstatt sich nur über die Situation mit den vielen Flüchtlingen zu beschweren, die wir zurzeit in Deutschland haben, kann ich so auch gezielt etwas im Kleinen verändern und einen kleinen Beitrag zur Integration leisten. Ich selbst bin mit 5 Jahren mit meiner Familie als Flüchtlingskind nach Deutschland gekommen. Ist lange her, aber so war's.

Wir wussten, dass einige Kinder im Projekt in ihrer Heimat schlimme Dinge erlebt haben oder auch teilweise ohne Familie in Deutschland gestrandet sind und dementsprechend sensibel waren, daher mussten wir als Dozentinnen und Dozenten extrem viel Einfühlungsvermögen und starke Nerven mitbringen. Aber diese Kids haben mir auch sehr viel Positives zurückgegeben!

Wie war der Stand der Deutschkenntnisse der Kinder am Anfang des Projekts und wie verlief der Lernprozess?

Einige Kinder haben sehr rudimentär, manche auch gar kein Deutsch gesprochen, aber ich habe schnell gemerkt, dass Musik, auch wenn man nicht jedes Wort versteht, ihren direkten Weg in jedes Herz finden kann. Und hierdurch finden auch die Wörter einer fremden Sprache ihren Platz im Gehör, die Kinder gewöhnen sich spielerisch an Aussprachen, Floskeln, erweitern

ihr Vokabular quasi unbewusst, erlernen ganze Sätze nur durch das Musizieren. Ich bin fest davon überzeugt, dass man durch Musik und Kreativität Sprachen, wie in unserem Fall die deutsche, schnell und ganzheitlich lernen kann. Natürlich ersetzt das musikalische Lernen mit einer Sprache nicht den alltäglichen Umgang damit oder einen Sprachkurs. Eher unterstützt es den gesamten Lernprozess.

Im Vordergrund des Rap Kurses stand das Lernen deutscher Vokabeln, die rhythmischen Wiederholungen von Wörtern oder ganzen Sätzen. Da wir alle Texte zusammen geschrieben haben, animiert es die Kinder zum Mitdenken und Verstehen, da sie den Inhalt des Songs selbst gestalten. Besonders schön war, dass die Kinder sich untereinander sehr oft gegenseitig geholfen haben, egal welcher Herkunft. Musik verbindet!

Welche anderen Auswirkungen des Rap Kurses hast du bei den Kindern noch beobachtet?

In der gemeinsamen Musikproduktion können sie sich mit der Musik aus anderen Kulturen verbinden. Das schafft auch eine Verbindung zwischen dem Gewohnten und dem Ungewohnten, baut so eine musikalische Brücke zwischen verschiedenen Welten.

Am Ende des Projekts haben die Kinder bei einer Abschlussauführung neben allen anderen Kindern, Freunden und Eltern ihre Songs präsentieren können. Ich konnte in dem Funkeln ihrer Augen Glück über das Lernen und die erlebte Zeit erkennen und diese positive Energie, die jedes Kind versprüht, wenn es einen Schritt näher zu seiner Selbständigkeit rückt, hat mich richtig bewegt.

Welche Rückmeldungen bekommst du von den Teilnehmenden und dem Publikum?

Das Publikum war begeistert vom Auftritt der Kinder und auch von den Texten der Songs.

Ich habe nach wie vor Kontakt zu einigen Kindern über unsere „Whatsapp-Gruppe“, die wir gegründet haben. Mit einigen bin ich sogar ehrenamtlich in mein Produktionsstudio gegangen, um ihren Song professionell aufzunehmen. Die waren richtig begeistert, in einem großen Studio Aufnahmen machen zu können. Ich finde, es ist wichtig, nicht nur gegen Bezahlung, sondern auch sonst für die Kinder da zu sein. Das funktioniert nur, wenn man es ehrlich und mit Herz tut und ich glaube, die vielen positiven Rückmeldungen und die Freude, die das Projekt ausgelöst hat, haben alle Kinder aber auch uns Erwachsene sehr bereichert! ▲

info

Name: Ildiko Basa aka Brixx
Facebook: Ildiko Brixx

E-mail: i.basa@we-planet.com

Website: www.we-planet.com



„Väter lesen vor“ – ein Projekt für Kölner Väter

von Gabriele Ceseroglu, Waltraud Reeder-Dertnig und Gian Luca Bonucci

Die meisten Väter fühlen sich für das Vorlesen nicht zuständig, sondern überlassen diese Aufgabe immer noch weiblichen Personen. Aber gerade Väter sind für ihre Kinder als Lesevorbilder wichtig. Die Stadtbibliothek Köln möchte die Väter mit kreativen Modulen und Ritualen für das Vorlesen motivieren. Lesen und Vorlesen ist für Väter zunächst einmal ein Schlüssel zur Bildung, die Welt der Fiktion ist vielen von ihnen zunächst suspekt. Für die Entwicklung von Empathie und Phantasie ist Vorlesen unerlässlich.

Die Stadtbibliothek Köln führt seit vielen Jahren Veranstaltungen und Projekte zur Leseförderung durch. Im Zentrum steht der Gedanke, das Leben in mehr als einer Kultur und Sprache als Ressource zu nutzen. Bisher lag die Konzeption, Planung und Durchführung der mehrsprachigen Leseförderung und Elternarbeit vorwiegend in weiblicher Hand. Die Teilnehmer der Seminare waren – auch aufgrund des Zeitrahmens am Vormittag – überwiegend Mütter. Die wenigen männlichen Teilnehmer waren in der Regel Multiplikatoren, die das Angebot als Fortbildung für die interkulturelle Arbeit nutzten.

Nicht zuletzt aus diesem Grund wurde immer wieder nach Angeboten zur Förderung der Lese- und Medienkompetenz gefragt, die sich ausdrücklich an Väter richten. Beim Lesen und Vorlesen aus männlicher Perspektive geht es uns um die Vorbildfunktion von Vätern oder anderen männlichen Bezugspersonen und darum, Jungen zum Lesen zu motivieren. Schlagworte wie „Feminisierung des Lesens“ zeigen den Bedarf nach männlichen Lesevorbildern. Bibliothekarinnen und Bibliothekare und Buchhändlerinnen und Buchhändler beobachten bei männlichen Kunden einen zunehmenden Beratungsbedarf zum „Wie“ und „Was“ des Vorlesens.

Die Stadtbibliothek Köln verfügt über die Medien, die Räumlichkeiten und die Erfahrung, um diese „männliche“ Leseförderung zu begleiten. Wir möchten Väter und andere männliche Bezugspersonen mit kreativen Modulen für das Vorlesen begeistern.

Die Projektmodule

Im Folgenden stellen wir drei Veranstaltungsformate vor, die die Stadtbibliothek im Rahmen des vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen geförderten „Väterprojektes“ entwickelt und getestet hat. Alle richten sich an Väter und ihre Kinder und finden daher zu Zeiten statt, an denen die Mehrheit der Väter und ihre Kinder gemeinsam Zeit haben, also samstags oder am frühen Abend.

Väter lesen vor: Ein Vormittag für Väter mit ihren Kindern in der Bibliothek

Diese Veranstaltung findet im Projektzeitraum je zweimal in der Zentralbibliothek und einer Stadtteilbibliothek an einem Samstagvormittag statt. Im ersten Teil lesen Fachkräfte den Kindern vor, damit die Väter Ruhe für einen Erfahrungsaustausch mit Experten haben. Diese vermitteln Wissenswerte zum Vorlesen und zur Mehrsprachigkeit in Familie und Gesellschaft. Empfehlungen für Väter-Bücher und altersgemäße Literatur für Jungen und Mädchen werden von Bibliothekaren vorgestellt und von den Vätern untereinander ausgetauscht. Als Anschauungsmaterial wurde für diese Veranstaltungen ein Bestand an Vorlesebüchern für verschiedene Altersgruppen angeschafft. Im Gespräch werden gemeinsam Tipps zum Vorlesen – auch mehrsprachig – und rund um das gemeinsame Lesen mit Kindern entwickelt. Auf Wunsch der Väter kann das Vorlesen mit Unterstützung eines Theaterpädagogen aktiv geübt werden. Zum Abschluss kommen Väter und Kinder wieder zusammen und bei Getränken und Gebäck können einzelne Punkte vertieft oder die neuen Erkenntnisse direkt beim Vorlesen mit den Kindern angewendet werden. Hierfür wurden flexible Vorlesemöbel – flexible

Sitzmodule/Sitzkissen in verschiedenen Farben und Formen, die von den Leserinnen und Lesern nach Wunsch zusammengestellt oder auch einzeln genutzt werden können – angeschafft, die das Vorlesen sowohl in großen als auch in kleineren Gruppen ermöglichen.

Tablets und Smartphones sicher gestalten

Dieses Modul richtet sich an technikaffine Väter, in deren Haushalten Smartphone und/oder Tablet-PCs benutzt werden. Unter der fachkundigen Anleitung eines Medienpädagogen lernen die Väter Möglichkeiten der Absicherung von mobilen Geräten mit Internetzugang kennen. Kindliche Neugier soll in diesem Kurs über den kanalisierten Einstieg akzeptiert werden, ohne dass das Kind beeinträchtigenden Inhalten ausgesetzt ist.

Vater-Kind-Kurs: Einstieg ins Internet für Kinder

Hier werden Väter gemeinsam mit ihren Kindern an geeignete Web-Angebote herangeführt. Die Kursteilnehmer lernen die vielfältigen Möglichkeiten des kindgerechten Internets kennen. Der Kurs gibt den Vätern das Rüstzeug mit auf den Weg, um zu Hause einen geschützten Erkundungsraum zu installieren, in dem die

Familien sich gemeinsam Medienkompetenz aneignen können.

Die beiden technisch orientierten Module wurden von Experten der Fachstelle für Jugendmedienkultur NRW/ComputerProjekt Köln e. V. durchgeführt.

Leiter Torben Kohring zeigte sich begeistert: „Das Engagement der Väter, für ihre Kinder ein sicheres Surfumfeld zu schaffen, ist vorbildlich. Für Kinder ist das überaus wichtig. Wir freuen uns, dabei die nötige Unterstützung geben zu können!“

Die Planung und organisatorische Durchführung des Projektes liegt komplett in den Händen der Stadtbibliothek. So können die langjährigen Erfahrungen in der mehrsprachigen Leseförderung und Elternarbeit mit einfließen. Begleitend zu den Veranstaltungen werden von den Fachkolleginnen die Vorlesebücher vorgestellt und Bibliotheksführungen mit persönlicher Beratung angeboten. Bei jeder Veranstaltung werden in einer Pause Erfrischungen für Väter und Kinder angeboten.

Für die Vorleseworkshops standen mit Cem Ünal (Theaterpädagoge und aktiv in der interkulturellen Sozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen) und Gian Luca Bonucci (Lehrer für den muttersprachlichen Italienisch-Unterricht an Kölner Schulen) zwei erfahrene bilinguale Experten und Väter zur Verfügung. ▶



► Die angebotenen interaktiven Module motivierten die Väter, eigene Ideen und Erfahrungen zu äußern und die Workshops zu einem lebendigen Austausch zu machen. Die Durchführung durch männliche Akteure förderte zudem eine Kommunikation „auf Augenhöhe“.

Herr Bonucci kam auf Anregung des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration ins Projekt. Er brachte sowohl seine beruflichen wie auch seine privaten Erfahrungen in diese Arbeit mit ein. Seine Motivation schildert er so:

„Gerne habe ich hier zugesagt, denn das Thema des Vorlesens spielt in meinem Leben zurzeit beruflich und persönlich eine große Rolle. Beruflich, weil ich seit fünf Jahren Schüler in ihrer Herkunftssprache Italienisch unterrichte, und das Lesen und Vorlesen ihren Erfolg sehr beeinflusst, und persönlich, weil ich einen zweijährigen Sohn habe, mit dem das Vorlesen zu einem heiß geliebten Ritual geworden ist.“ (Zitat aus seinem Bericht)

Herr Ünal begleitet schon seit Beginn als externer Experte die mehrsprachige Leseförderung und Elternarbeit der Stadtbibliothek Köln und war bislang vor allem als Vorleser für die Kinder und als Vorlesecoach für Eltern tätig. In der Zentralbibliothek unterstützte er Herrn Bonucci bei dessen Vorträgen und Gesprächen mit den Eltern, bereicherte diese Gespräche wirkungsvoll mit seinen eigenen Erfahrungen aus seiner Eltern- und Theaterarbeit und moderierte den Austausch der Väter. „Es macht mir einen Riesenspaß den Vätern zu zeigen, wie man spannend vorliest. Durch meine Arbeit als Theaterpädagoge bin ich hier buchstäblich in meinem Element“, so Ünal nach den ersten beiden Väterseminaren.

„Männer unter sich“ und die Bedeutung der Netzwerkarbeit

Die Väter nehmen – auch nach eigener Aussage – die Empfehlungen zum

gemeinsamen Lesen mit Kindern oder Wissenswertes zum kindersicheren Umgang mit Medien sehr viel eher von männlichen Fachleuten an. Die Offenheit der Väter, sich auch untereinander auf den Austausch zu den Themen bei den Veranstaltungen einzulassen, war beeindruckend.

Um die Väter für diese Veranstaltungen zu erreichen, musste vor allem die schon seit vielen Jahren bestehende Netzwerkarbeit zu Väternetzwerken intensiviert werden. Hierbei wurden Vorstellungen, Anregungen und Wünsche abgefragt und in die Planung und Erprobung der Väterveranstaltungen eingearbeitet. Väternetzwerke wie die „Kölner Väter e.V.“ konnten als Kooperationspartner gewonnen werden, um die Veranstaltungen in ihren eigenen Netzwerken zu bewerben. Auch hier zeigte sich, dass Väter und Großväter am besten durch Männer ansprechbar und zu motivieren sind, an einem der Vätermodule teilzunehmen. Diese Ansprache über vorhandene Netzwerke ist für den Erfolg des Projektes von zentraler Bedeutung, sie nimmt erheblich mehr Zeit in Anspruch als die Veranstaltungen selbst.

Der Samstagvormittag ist für Veranstaltungen mit Vätern grundsätzlich sehr gut geeignet, da dann ohnehin viele Väter mit ihren Kindern die Bibliothek besuchen. Es hat sich gezeigt, dass sich einige Väter bei direkter Ansprache durchaus überzeugen lassen, spontan an einer Veranstaltung teilzunehmen. Allerdings kommen viele Väter erst nach 11 Uhr, man sollte also den Beginn weiter in die Mittagszeit schieben oder die Veranstaltung komplett am frühen Nachmittag durchführen. Ein begleitendes Programm für die Kinder ist unerlässlich.

Außerdem ist das Projekt besser für Herbst- und Wintertage geeignet, da dann das Angebot an Outdoor-Veranstaltungen und -Aktivitäten nicht so groß ist wie an schönen und heißen Sommertagen – und das Lesen dann auch in den Familien einen größeren Raum einnimmt.

Es gab vereinzelt Kritik von Müttern, die gern an den Angeboten teilgenommen hätten und ihren Unmut darüber äußerten, dass diese Angebote nur für Väter offen waren. Diese Kritik konnte aufgefangen werden mit dem Hinweis, dass es weiterhin regelmäßige Elternveranstaltungen gibt, die für beide Elternteile offen sind.

Trotz großer Anstrengung ist es nicht durchgehend gelungen, Väter aus allen Bildungsschichten in das Projekt einzubinden. Während bei der ersten Pilotveranstaltung „Väter lesen vor“ über den Kinderschutzbund auch Väter mit niedrigen Bildungsabschlüssen erreicht wurden, kamen zu den weiteren Veranstaltungen durchweg Väter mit hohem formalen Bildungsstand. Dies hängt sicher, zumindest teilweise, mit dem Veranstaltungsort zusammen: Die erste Veranstaltung war in einem sozial eher benachteiligten Stadtteil, die folgenden in der Zentralbibliothek. Die letzte Veranstaltung wird wieder in einer Stadtteilbibliothek sein. In diesem Sinne sollte bei der Väterarbeit die Wahl des Veranstaltungsortes besonders beachtet werden. ▲

info

Gabriele Ceseroglu
Stadtbibliothek Köln
Josef-Haubrich-Hof 1
50676 Köln
Email: ceseroglu@stbib-koeln.de



Waltraud Reeder-Dertnig
Stadtbibliothek Köln
Josef-Haubrich-Hof 1
50676 Köln
E-Mail: reeder@stbib-koeln.de



Gian Luca Bonucci
Lehrer für den herkunftssprachlichen Unterricht
Italienisch beim
Schulamt Oberbergischer Kreis
gian.luca@hotmail.com



talentCAMPus 2016: Empowerment – kein Kind zurück lassen

von Irmgard Coerschulte

Unabhängig von der sozialen Herkunft soll jeder junge Mensch die bestmöglichen Bildungschancen erhalten. Mit dem Programm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung außerschulische Angebote der kulturellen Bildung.

Das Projekt talentCAMPus fand in Köln in den Herbstferien vom 10.-21. Oktober statt. 250 zum großen Teil neu zugewandte Kinder und Jugendliche im Alter von 10-18 Jahren nahmen an Workshops zu vielfältigen Themenbereichen teil. Unter den Angeboten fand sich Trommeln, Rap, Tanz und Chorsingen. Es wurde gezeichnet, fotografiert, geschneidert, gekocht, mit Ton gearbeitet und es wurden Roboter gebaut und programmiert. Der talentCAMPus ist ein Kooperationsprojekt der Volkshochschule Köln, der Lernenden Region - Netzwerk Köln und des Kommunalen Integrationszentrums Köln. Idee und Konzept stammen von der Volkshochschule, die auch für die Planung und Umsetzung verantwortlich ist.

Adressatinnen und Adressaten des talentCAMPus sind in Köln vornehmlich neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Auch in diesem Jahr war der Andrang groß. Von den 250 Teilnehmerinnen und Teilnehmern kamen mehr als die Hälfte aus den Ländern Syrien, Irak, Iran, Simbabwe, Somalia, Senegal, Kongo, Äthiopien und Afghanistan.

Ziel des Projektes ist es, Kreativität und Kompetenzen der Teilnehmenden zu fördern. Die Kinder und Jugendlichen werden ermutigt, ihre Stärken und Talente zu erforschen, interkulturell Kontakte aufzubauen und Freundschaften zu schließen. Die Kenntnisse der deutschen Sprache werden mit Hilfe von Wortschatzkästchen und vielfältigen Sprachspielen erweitert. All dies hilft, den Übergang in eine Regelklasse vorzubereiten und nicht zuletzt hilft es dabei, sich in Köln wohl zu fühlen.

Lernen in Workshops

Die Workshops fanden von montags bis freitags jeweils von 9 bis 17 Uhr in den VHS-Häusern in Mülheim und Kalk statt. Kosten entstanden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht. Das Mittagessen war kostenlos und Schülertickets wurden ebenfalls gestellt. Die Mittagspause war „bewegt“, d.h. nach dem Essen

gab es Angebote wie Sport, Gymnastik und Entspannung, die von Trainern des Mülheimer Sportvereins „Ringer- und Raufers“ angeleitet wurde.

Jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin hatte die Möglichkeit, an insgesamt vier verschiedenen Workshops teilzunehmen und so verschiedene Dinge auszuprobieren. Dabei gingen die Dozenten und Dozentinnen auf den jeweiligen Kenntnisstand der Teilnehmenden ein. „Die Kinder werden da abgeholt, wo sie sind“, sagte Frau Pohlmann-Jochheim, Leiterin des Programmbereichs „Politische und Kulturelle Bildung“ der VHS.

In den meisten Workshops gab es am Ende ein Produkt: Beim Cajon-Workshop beispielsweise bauten die Teilnehmenden selbst ihre eigene Trommel. Aus einem einfachen Bausatz wurde eine Cajon, die sie individuell bemalten und schmückten. Danach übten sie in der Runde einige Grooves, alle mit ihren eigenen Instrumenten.

Talente entdecken

Die „Community-Reporter“ fanden kreative Wege, ihre eigenen Fluchterfahrungen zu verarbeiten: Sie stellten anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Fragen „Wie geht es Menschen, die fliehen?“ und „Wie kann man ihnen helfen?“. Die Interviews wurden filmisch dokumentiert, mit zusätzlichem Material aus den Fotokursen ergänzt und am Computer bearbeitet. Es entstanden berührende Filmsequenzen. „Es war eine tolle Erfahrung, in dieser Gruppe zu arbeiten.“ sagte eine Teilnehmerin.

In manchen Musikworkshops standen die verschiedenen Sprachen, über die die Teilnehmenden verfügen, im Fokus: So sangen die Teilnehmenden des Chorworkshop einen Popsong erst auf Deutsch, dann auf Französisch und schließlich Albanisch. Die Gruppe „Hip Hop und Rap“ arbeitete mit der Rapperin Brix zusammen. Die Jugendlichen erarbeiteten ihre Rap-Texte selbst und nahmen sie dann auf.

Viele Gruppen produzierten greifbare Produkte: dekorative Sonnen aus Ton, kreativ beklebte und bemalte Regenschirme und schmackhafte Gerichte. Die Nähgruppe erstellte stylische Oberteile, phantasievolle Taschen und Rucksäcke.

Die unterschiedlichen Begabungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten in diesem Jahr auch durch MINT-Angebote

(Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) besonders gefördert werden. Der Workshop „Roboter bauen und programmieren“ stieß auf großen Zuspruch. Die Jugendlichen bauten mit speziellen Lego-Materialien Roboter, die sie danach frei programmieren konnten.

Für die Erweiterung des deutschen Wortschatzes erhielt jede Schülerin und jeder Schüler ein sogenanntes Schatzkästchen. Darin sammelten sie auf Karteikarten alle für sie interessanten neuen Wörter und schrieben die Bedeutung in der Muttersprache jeweils auf die Rückseite. So konnte jeder Teilnehmende individuell am eigenen Wortschatz arbeiten. Die Arbeit am Wortschatz fand sowohl während der Workshops als auch in Gesprächsrunden statt.

Zusätzlich zu den Workshops wurden vielfältige Exkursionen unternommen, auf denen die Kinder und Jugendlichen die Stadt Köln und ihre kulturellen Angebote kennenlernen konnten. Sie besuchten das Stadtmuseum zum Thema Heimat und die Sonderausstellung „Pilgern“ im Rautenstrauch-Joest-Museum, die Stadtbibliothek und auf Anregung eines Schülers, der schon im letzten Jahr am talentCAMPus teilgenommen hatte, den KVB-Betriebshof.

Abschlusspräsentation im Rautenstrauch-Joest Museum

Die diesjährige Abschlussveranstaltung fand im VHS-FORUM im Erdgeschoss des Rautenstrauch-Joest-Museums statt. Eltern und Familien der Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren zahlreich erschienen. Im Eingangsbereich wurden die Besucherinnen und Besucher mit selbst gebackenen Plätzchen aus dem Kochkurs überrascht; zahlreiche Plakate dokumentierten die Ergebnisse der Workshops.

Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer zogen zum Auftakt der Veranstaltung mit ihren selbst gestalteten Regenschirmen ins FORUM ein. Dort wurde ein umfangreiches Programm aus den verschiedenen Workshops geboten: Ausdruckstanz, Trommel-darbietungen, Chorgesang in verschiedenen Herkunftssprachen, Hip Hop, Foto- und Film-Präsentationen zu verschiedenen Themen. Es war erstaunlich zu sehen, was die Kinder und Jugendlichen in der kurzen Zeit auf die Beine stellen konnten, was auch vom Publikum mit lautstarkem Beifall honoriert wurde.

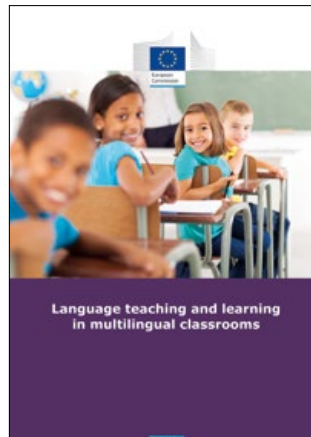
Veranstalterinnen und Veranstalter sowie teilnehmende Kinder und Jugendliche waren sich einig: Eine Fortsetzung des talentCAMPus im nächsten Jahr ist unbedingt erwünscht! ▲

info

Kontakt

Irmgard Coerschulte,
Kommunales Integrationszentrum Köln
irmgard.coerschulte@stadt-koeln.de

zuletzt erschienen



Europäische Kommission: *Language teaching and learning in multilingual classrooms* – Bericht zu Sprachvermittlung und Sprachenlernen in mehrsprachigen Klassenzimmern

Die Europäische Kommission hat im Jahr 2015 einen Bericht zu Sprachvermittlung und Sprachenlernen in mehrsprachigen

Klassenzimmern veröffentlicht. Dieser stellt eine Bestandsaufnahme von Studien und konzeptbasierten Programmen sowohl zur Vermittlung der Instruktionssprache, als auch zu mehrsprachiger Erziehung in ausgewählten EU-Staaten dar. Ziel ist es aufzuzeigen, welche Konzepte und didaktischen Methoden zur sprachlichen Bildung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher erfolgreich eingesetzt werden und daraus Handlungsempfehlungen auf EU-Ebene abzuleiten. Neben umfassenden Literaturrecherchen, die dem Bericht zugrunde liegen, sowie Roundtable-Diskussionen mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis, besuchte die Kommission auch die Kölner Bezirksregierung und das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration, um die Kölner Programme zum mehrsprachigen Lernen (koordiniertes Lernen – KOALA und Gelebte Mehrsprachigkeit) kennenzulernen.

Der ausführliche Bericht kann unter folgendem Link aufgerufen werden: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf. ▲



ZMI: Eindrücke 4: Identitäten in Köln Köln Dezember 2016

Eindrücke 4 zeigt die Ergebnisse des Kooperationsprojektes „Identitäten in Köln“ des ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration mit dem Museumsdienst Köln für den herkunftssprachlichen Unterricht. Ab August 2017 können die Bilder als Wanderausstellung beim ZMI gebucht werden. ▲

Das ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration und die Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln beim NRW-Tag

Das ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration und die Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln haben am Samstag, den 27. und Sonntag, den 28. August 2016 aktiv am NRW-Tag in Düsseldorf teilgenommen.

Beim NRW-Tag in Düsseldorf zwischen dem Johannes-Rau-Platz und dem Rheinpark führte das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales die Besucherinnen und Besucher bei strahlendem Sonnenschein in einigen Mitmachaktionen durch Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Ministeriums und seiner Aufgabenbereiche.

Im Zelt des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales haben Frau Benati (Arbeitsstelle Migration/ZMI), Frau

Boldok (ZMI), Frau Schmid (ZMI), Frau Sánchez Oroquieta (Arbeitsstelle Migration) und Frau Siegel-Kopatz (Arbeitsstelle Migration) den Bereich „Gegenwart“ mit mehrsprachigen Puzzles für die Kinder und Sprichwörtern für die Erwachsenen gestaltet.

Frau Ministerpräsidentin Hannelore Kraft, Frau Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung und Herr Schmeltzer, Minister für Arbeit, Integration und Soziales besuchten den Stand und lobten die krea-

tive Arbeit und die diversen mehrsprachigen Konzepte, die im Rahmen des ZMI/Arbeitsstelle Migration gefördert werden. Das Foto zeigt Frau Kraft zusammen mit Sylvia Löhrmann (2. v. l., NRW-Ministerin für Schule und Weiterbildung und stellvertretende Ministerpräsidentin) und Rainer Schmeltzer (NRW-Minister für Arbeit, Integration und Soziales) im Gespräch über das ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. ▲





Mehrsprachigkeit ist unser Alltag

Sprachfest des ZMI am 26. Januar 2016

„Mehrsprachigkeit ist unser Alltag“ war das Motto des Sprachfestes des ZMI, das am 26. Januar 2016 wieder im Historischen Rathaus zu Köln stattfand. Es soll die Themen Mehrsprachigkeit und Integration sowohl der Fachöffentlichkeit aus allen Bildungsbereichen als auch einem breiten interessierten Publikum näherbringen.

Der Bürgermeister der Stadt Köln, Dr. Ralf Heinen, nannte in seinem Grußwort Beispiele dafür, dass sich der Alltag in Köln immer häufiger mehrsprachig abspielt und dass die Mehrsprachigkeit als Potential und Ressource wahrgenommen, geschätzt und genutzt wird.

Die GGS Annastraße wurde auf diesem Sprachfest in den Verbund Kölner Europäischer Grundschulen aufgenommen. Der Verbund zählt aktuell 14 Grundschulen. Er wurde 2009 durch einen Ratsbeschluss gegründet. Die Mitgliedsschulen entwickeln und realisieren Konzepte zur Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit und werden dabei vom ZMI unterstützt.

Thorsten Klute, Staatssekretär für Integration im Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, hielt den Festvortrag zum Thema „Mehrsprachigkeit – persönlicher Schatz und gesellschaftlicher Gewinn. Die Ansätze der Landesregierung zur Förderung von sprachlicher Vielfalt“. Er betonte



den Wert von Herkunftssprachen und Sprachenvielfalt für den Einzelnen und die Gesellschaft. Mehrsprachigkeit erhöhe die Erfolgchancen auf dem internationalen Arbeitsmarkt. Sie bilde Brücken in einer pluralen Gesellschaft. Die Herkunftssprache sei ein wesentlicher Faktor für die Identitätsbildung des Menschen.

Klute ging auf die jüngsten Erkenntnisse der Fachwissenschaft ein: Demnach trage Mehrsprachigkeit zur Entwicklung kognitiver Leistungsfähigkeit bei; es werde nicht mehr vom Nebeneinander von Sprachen, sondern von der Integration des Multilingualen, der wechselseitigen Verbundenheit von Teil-

sprachen als Basis des sogenannten „Translanguaging“ ausgegangen.

Klute stellte die vom Landesintegrationsrat NRW und der Landesweiten Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren im September 2015 ins Leben gerufene „Initiative Lebendige Mehrsprachigkeit“ vor. Eine Reihe guter Ansätze sei in NRW bereits vorhanden. In diesem Zusammenhang betonte er die Rolle der genannten Akteure und der Kommunalen Integrationszentren für die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und die Entwicklung von vielfältigen Ansätzen und Projekten zur Umsetzung der durchgängigen sprachlichen Bildung in Elementarbereich und Schule.

Als eines der Ergebnisse der ressortübergreifenden Zusammenarbeit zwischen dem Integrationsministerium und dem Schulministerium nannte Klute die Bereitstellung von Lehrkräftestellen für den herkunftssprachlichen Unterricht im Regelsystem Schule. NRW sei das einzige Bundesland, das die natürliche Mehrsprachigkeit auf diese Weise fördere.

Zum Schluss zog Klute einige politische Schlussfolgerungen: Auch vor dem Hintergrund der Zuwanderung von geflüchteten Menschen gewinne Mehrsprachigkeit und die Förderung der Sprachenvielfalt an Bedeutung, wobei alle Sprachen wertvoll seien. Die lebensweltliche mehrsprachige Erfahrung gehöre in das Bildungssystem und in den Lernprozess. Das erfordere eine neue Sichtweise und einen Veränderungsprozess in Bildungsinstitutionen. Das pädagogische Personal, Eltern und Ehrenamtliche benötigen Unterstützung, um die neue Sichtweise verankern und ein umfassendes Sprachkonzept sowie eine neue Praxis entwickeln zu können. Klute sieht es als seine Aufgabe, die gesellschaftliche Akzeptanz der Mehrsprachigkeit zu befördern und den Transfer von guten Beispielen zu unterstützen.

Auf dem interaktiven Markt der Möglichkeiten wurden auf 11 Ständen Informationen über die vielfältigen Bildungsangebote zu Mehrsprachigkeit und Integration in Köln präsentiert. 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, Projekte einer Migrantenselbstorganisation zur Förderung der Mehrsprachigkeit und der deutschen Sprache und vieles mehr. Ein intensiver Austausch zwischen den Ausstellerinnen und Ausstellern und dem Fachpublikum belebte die Veranstaltung.

Der Auftritt einer Rap-Gruppe, bestehend aus Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, die am Projekt „talentCAMPus“ teilgenommen hatten, begeisterte die Zuhörerinnen und Zuhörer. Die von den jungen Sängerinnen und Sängern unter der Anleitung der Rapperin Brixx selbst geschriebenen und mit starker Ausstrahlung auf Deutsch vorgetragenen Songs wurden mit einem stürmischen Applaus vom Publikum belohnt. ▲

Mehrsprachiger Lesewettbewerb 2016

15. Juni 2016, Bezirksregierung Köln

Der Lesewettbewerb im Regierungsbezirk Köln hat sich zum Ziel gesetzt, die Freude mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler am Lesen und Vorlesen von Büchern sowohl im Deutschen als auch in den jeweiligen Herkunftssprachen wertzuschätzen und aktiv zu unterstützen. Für den diesjährigen Lesewettbewerb wurden hierzu aus der sprachlichen Vielfalt an den teilnehmenden Schulen, neben dem Deutschen die Sprachen Polnisch, Russisch und Türkisch ausgewählt.

Am 15. Juni 2016 wurden die 69 Finalistinnen und Finalisten der anfangs 1.100 Teilnehmenden zur Endrunde in die Bezirksregierung in Köln eingeladen. Die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen wurden je nach Herkunftssprache und Jahrgangsstufe in Gruppen eingeteilt. Sie lasen den Jurorinnen und Juroren ihre Lieblingstexte auf Polnisch, Russisch oder Türkisch vor, als auch von der Jury ausgewählte Texte auf Deutsch. Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 3 und 4, 5 und 6 sowie 7 und 8 konnten auf diese Weise ihr Können unter Beweis stellen. Die Siegerehrung durch Dezernent Manfred Höhne wurde durch den Auftritt des Hännischen Theaters durch Schülerinnen und Schüler der Katholischen Hauptschule Großer Griechenmarkt gerahmt, die mit der Kölschen Mundart eine weitere Sprache auf die Bühne brachten.

Der Lesewettbewerb stand unter der Schirmherrschaft der Kölner Regierungspräsidentin Gisela Walsken. Der Wettbewerb wurde vom ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln unterstützt. ▲



Fortbildungstag Deutsch am 19. November 2016

Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache

Auch in diesem Jahr fand wieder einer der ZMI-Klassiker statt: der Fortbildungstag Deutsch. Ein Fachtag, der sich mit einem thematisch umfangreichen Angebot an alle richtet, die in unserem Bildungssystem die deutsche Sprache fördern – von Erzieherinnen und Erziehern im Elementarbereich über Lehrkräfte aller Schulformen und der Hochschulen bis hin zu Kursleitenden der Erwachsenenbildung.

In diesem Jahr fand der Fortbildungstag Deutsch an der Universität zu Köln statt, wieder gemeinsam veranstaltet mit der Universität Bonn, den Volkshochschulen Köln und Bonn sowie dem ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Am Samstag, 19.11.2016, konnte die Veranstaltergemeinschaft 250 Teilnehmende begrüßen: Der Fortbildungstag Deutsch war auch 2016 wieder ausgebucht.

Der Fachtag bot in diesem Jahr neben einem Eröffnungsvortrag insgesamt vierundzwanzig Workshops an. Ab 9.30 Uhr stimmte die Expertin für Deutsch als Zweitsprache, Frau Prof. Dr. İnci Dirim, die Teilnehmenden mit einem 45-minütigen Vortrag unter dem Titel „Fördern ohne Othoring? Migrationspädagogische DaZ-Didaktik“ auf den Tag ein. Anschließend luden vor und nach einer Mittagspause jeweils zwölf parallel stattfindende zweistündige Workshops die Teilnehmenden dazu ein, vielfältige Aspekte rund um das Thema Sprachförderung zu vertiefen.

Ergänzt wurde das Weiterbildungsangebot durch eine Fachaussstellung führender deutscher Verlage und Kultureinrichtungen aus dem Arbeitsfeld der Sprachförderung. Auf diese Weise wurden die Teilnehmenden wieder mit zahlreichen fachspezifischen Informationen und neuen Anregungen versorgt. Insgesamt bot ihnen der Fortbildungstag Deutsch auch in diesem Jahr die Möglichkeit, sich über ihr Wissen, ihre Ideen sowie ihre Erfahrungen über die Grenzen von Bildungseinrichtungen und Bildungsbereichen hinweg auszutauschen. ▲





Ausstellungseröffnung „Identitäten in Köln“ im Museum Ludwig am 30. September 2016

99 Schülerinnen und Schüler aus 9 verschiedenen Herkunftssprachenklassen hatten die Gelegenheit, sich im Museum Ludwig mit Candida Höfers Fotoserie „Türken in Deutschland“ zu beschäftigen und eine Ausstellung im Museum Ludwig zu realisieren (siehe Artikel Magazin S. 15).

Im aktuellen Projekt „Identitäten in Köln“ hatten sich die Schülerinnen und Schüler ein Schulhalbjahr lang mit ihrer Identität vor dem Hintergrund einer deutschen Lebenswelt und den Anteilen ihrer Herkunftskultur beschäftigt. Die berühmte Fotoserie von Candida Höfer, aber auch andere Kunstwerke aus dem Museum Ludwig, lieferten wichtige Anregungen, um sich die Thematik formal und inhaltlich zu erschließen. Die entstandenen Fotos spiegeln die Identität der Schülerinnen und Schüler als Mischung der individuellen Herkunftskultur in einer deutsch-kölnischen Lebenswelt: Dr. Yilmaz Dziewior, Direktor des Museum Ludwig, Dr. Matthias Hamann, Direktor des Museumsdienstes Köln und Herr Manfred Höhne als Vertreter des ZMI-Köln freuten sich darauf, den Vertreterinnen und Vertretern der Presse das Konzept „Menschen mit Migrationsgeschichte in Museum und Schule“ vorzustellen. Zur Ausstellungseröffnung freuten wir uns auf den Besuch von Frau Blasberg-Bense, Abteilungsleiterin 3 im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und auf Frau Christa Kuhle, Abteilungsleiterin 4 in der Bezirksregierung



Köln und auf 99 Kinder mit ihren Familien, Freunden und anderen Gästen.

Die Ausstellung wird als Wanderausstellung in den drei Häusern des ZMI (Bezirksregierung Köln, Stadt Köln, Universität zu Köln) zu sehen sein und dann gerne weiter an interessierte Personen und Institutionen geliehen.

Das Projekt wurde im Rahmen einer Kooperation zwischen dem Museumsdienst Köln und der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert und aus Fördermitteln des ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration finanziert. ▲

NSU Nummer

von Fatih Çevikkollu



Der Prozess in München läuft und läuft und läuft, das einzige was jetzt schon feststeht ist, dass das Ergebnis unbefriedigend sein wird.

Egal wie der Prozess in München ausgeht, ich fand Nürnberg deutlich besser.

Da war wenigstens klar worum es geht, da war der Feind klar, die Opfer klar, die Position war ganz klar, wer ist der Täter, wer sind die Opfer, alles glasklar!

Und jetzt? Steht eine Frau vor Gericht, keiner weiß, ob sie es war oder nicht, das zu beweisen wird sehr schwierig, die Beweislage ist dünn und die Chance, dass sie freigesprochen wird, ist gegeben.

Und dann stehst du da!

Aber um die eine Frau geht es doch gar nicht. Die Rolle der Verfassungsschutzes, ich rede hier nicht vom Versagen des Verfassungsschutzes, nein, die Rolle des Verfassungsschutzes ist überhaupt kein Thema in der ganzen Sache, das ist nicht Gegenstand der Verhandlung.

Als der Prozess losging unter großem Tamtam, hat ein anonymes Täter die Türen der Kanzlei der Nebenklage mit Fäkalien eingeschmiert, ein ganz klarer Fall von braunem Terror.

Der Verfassungsschutz hat endlos Akten geschreddert und uns das nachher als "Versehen" verkauft. Wie muss ich mir das vorstellen? „Wissen Sie, ich hatte gerade die Akten auf dem Arm und ging den Flur entlang und dann weiß ich gar nicht, was da passiert ist, ich bin irgendwie gestolpert und dann sind die ganzen Akten hingefallen und direkt in den Schredder rein!“ „Alle Achttausend?“ „Ja, das war nur ein Fallbeispiel!“

Die Wahrheit ist, und das kann man in „Heimatschutz, die NSU Mordserie und der Verfassungsschutz“ von Stefan Aust und Dirk Laabs nachlesen, die Wahrheit ist, dass ein Mitarbeiter des BfV mit dem Decknamen Lothar Lingen einen Tag, nachdem sich Beate Zschäpe in Jena gestellt hat, eine Archivarin im BfV in Köln Chorweiler angewiesen hat, sechs Akten von V-Leuten zu schreddern.

Die Dame gibt das Gespräch in einem Gedächtnisprotokoll so wieder.

Sie fragt: "Was soll hier vernichtet werden?" Lingen: "Sechs Akten." „Sind das V-Mann Akten oder sind das Werbungsakten?“ Lingen: "Es sind V-Mann Akten." „Die werden doch nicht vernichtet. Wieso sollen die vernichtet werden?“ Lingen: "Tun Sie, was ich sage."

Die Dame lässt sich das schriftlich geben, bekommt eine Mail am 10. November 2011 um 10:25 Uhr und vernichtet dann die Akten. Das Versehen, so scheint es, besteht einzig darin, dass die Öffentlichkeit davon was mitbekommt. Neulich gab es wieder eine Meldung über Aktenvernichtung. Hochwasser hätte Akten für den Prozess zerstört, hieß es. Wer ist dieser Hochwasser und wo finden wir ihn?

Oder als der Wohnwagen mit den Leichen darin gefunden wurde. Da ist ein Tatort, der abgeriegelt und kleinteilig untersucht werden muss. Was macht die hiesige Polizei? Sie lässt den Wohnwagen abschleppen! Sie verändert den Tatort! Warum? Auf die Frage, warum der Einsatzleiter einen so außergewöhnlichen Tatort so behandelt hat, gab er jedes Mal eine andere Antwort. Sie hätten so nicht arbeiten können, es wäre viel zu

schwer, das Gebiet abzusperren, oder es wäre zu viel Presse vor Ort, aber die beste Aussage war, er wäre sich unsicher gewesen das „große Besteck“ aufzufahren, dass ihm das Innenministerium die Kosten hätte übel nehmen können. So wurde der Wohnwagen mit Leichen und allen Beweisen durch die halbe Stadt spazieren gefahren und nicht, wie man meinen sollte, bei der Polizei abgestellt, nein, sondern im Hangar des Abschleppdienstes und dort hat der Wohnwagen dann zwei Tage gestanden.

Oder die ganzen Zeugen, die im Umfeld dieses Prozesses schon umgekommen sind.

Besonders interessant der Fall „Corelli“, ein V-Mann, der 2012 aufgefliegen ist. Ich dachte immer, V-Leute, das sind bestimmt integre, wache, loyale und vor allen Dingen gut ausgebildete Agenten. James B. in echt, aber nichts dergleichen. V-Männer sind Nazis, vor allen Dingen sind es dumme Nazis (hier stellt sich die Frage, ob es intelligente Nazis überhaupt gibt oder ob das nicht von Haus aus schon ein Oxymoron ist).

„Corelli“ wird enttarnt. Er lebte verdeckt und sollte beim NSU Prozess aussagen und wurde vierzehn Tage vor seinem Termin vor Gericht in seiner Wohnung tot aufgefunden und jetzt kommt der Gag: Todesursache eine unentdeckte Diabetes.

Ich stelle mir bildlich den „Paten“ Brando vor, wie er asthmatisch vor sich hin amtiert, an die Decke schaut, seine Katze krault und sagt: "Eine unentdeckte Diabetes, das ist gut, das werden sie uns nicht glauben, aber sie können es nicht beweisen."

Umso schöner, dass im Juni 2016 von dem Diabetologen Prof. Werner Scherbaum diese

Version offiziell in Frage gestellt wurde, es könnte auch Rattengift gewesen sein. Eine neue Untersuchung steht an, es gibt tiefgefrorene Gewebeprobe. Das Handy von „Corelli“ ist auch nach Jahren wiederaufgetaucht. Wo es lag? Na, im Panzerschrank beim Verfassungsschutz, das muss aber auch ein großer Schrank sein, wenn sie das Handy erst bei der fünften Durchsuchung gefunden haben. Schau dir doch einfach mal an, was der Verfassungsschutz für ein Laden ist. Das Bundesamt für Verfassungsschutz wurde im Jahr 1950 gegründet. Das war wenige Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg, eine Zeit, in der die Deutschen mühsam lernen mussten, dass sie nicht mehr „Deutschland, Deutschland über alles“ singen. Das war gar nicht so einfach. Als die deutsche Nationalmannschaft 1954 zum ersten Mal Weltmeister wurde (#wir sind wieder wer) hat die gesamte Mannschaft „Deutschland, Deutschland über alles...“ gesungen. Die Rundfunkstationen mussten den Ton abdrehen.

Wen gab es denn 1950 überhaupt, der mitarbeiten konnte? Zur Gründung des Verfassungsschutzes gab es Trümmerfrauen, Amihuren und Nazis. Und die Nazis waren sehr gut ausgebildet.

Also hat man die Nazis genommen, die verstehen wenigstens was von ihrem Handwerk, gelernt ist gelernt, heute würde man das Know-How-Transfer nennen.

Fachkräftemangel war schon immer ein Thema in Deutschland.

Eine erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung als Nazi war damals Gold wert – das hieß damals Jobgarantie in Deutschland. Für Alt-Nazis gab es auch nach dem Krieg großartige Karrierechancen: Entweder du wurdest Verfassungsschützer oder Kammerjäger.

Der Verfassungsschutz hat sehr viele Alt-Nazis angeworben und die wiederum ihre Nazi-Freunde. So wurde aus dem Verfassungsschutz eine Resozialisierungseinheit für verdiente Nazis. Energiepolitisch spricht man hier von Wiederaufbereitungsanlage.

Der Verfassungsschutz ist das, was die Linke für die SED ist – eine Nachfolgerorganisation der Gestapo und SS.

Das merkst Du vor allem daran, dass Du Verfassungsschutz nicht ohne SS schreiben kannst, schon mal aufgefallen? VerFAUNGchutz. Geht nicht. SS ist das A und O des Verfassungsschutzes.

Nazis im Verfassungsschutz zu installieren und sich dann beschweren, der Verfassungsschutz sei auf dem rechten Auge blind, ist, wie Marc Dutroux zum Erzieher umschulen und sich beschweren, dass er Kinder anfasst.

Ja, vielleicht ist der Verfassungsschutz auf dem rechten Auge blind, aber man kann ihnen nicht vorwerfen, das Herz schlage nicht am rechten Fleck!

Der erste von neun Morden wurde in Nürnberg begangen. Enver Simsek wurde am Stand seines Blumenhandels auf einer Landstraße mit acht Kugeln aus zwei unterschiedlichen Waffen erschossen. Es sollten noch mehrere Morde folgen. Nach dem sechsten Mord an Ismail Yasar, auch in Nürnberg, wurde eine SoKo, eine Sonderkommission, eingerichtet mit Namen Bosphorus. Ist ja auch logisch! Wenn hier ein Türke auf offener Straße hingerichtet wird, können das ja nur interne Drogenmafia-Strukturen sein. Klar, wir haben doch hier

keine Geschichte, kein Mölln und Solingen und Rostock, das müssen die Türken unter sich ausmachen, alles andere wäre doch absurd. Warum hieß die SoKo nicht Siegfried oder Wagner oder meinetwegen Endsieg. Nein, sie hieß Bosphorus, das beschreibt das Tätermilieu besser. Diese SoKo Bosphorus hat, um im Tätermilieu zu „recherchieren“, eine Dönerbude betrieben. Wie muss ich mir das vorstellen? Da steht ein SoKo Beamter mit angeklebtem schwarzem Schnäuzer am Hochkantschaschlik und fragt jeden Türken, der vorbeikommt, in landestypischer Sprache: „Ey, hast du tot gemacht? Hast du Messer, guck ma, habe ich auch Messer!“ Nicht selten fiel ihm wahrscheinlich dabei sein angeklebter Schnörres auf die Theke. Diese SoKo Bosphorus hat ein halbes Jahr lang diese Dönerbude betrieben und in der ganzen Zeit keine einzige Rechnung bezahlt. Weißt du warum? Na ganz einfach, um nicht aufzufallen.

Die Polizei war an einem Punkt so am Ende mit ihrem Latein, dass sie Profiler, auf Deutsch Fallanalytiker, dazu geholt haben. Das sind Menschen, die aus dem Tathergang Rückschlüsse auf den oder die Täter ziehen, also Fachkräfte, die sich mit der Materie auskennen.

Der Fallanalytiker Udo Haßmann schreibt dazu:

„Vor dem Hintergrund, dass die Tötung von Menschen in unserem Kulturkreis mit einem hohen Tabu belegt ist, ist abzuleiten, dass der Täter hinsichtlich seines Verhaltenssystems weit außerhalb des hiesigen Normen- und Wertesystems verortet ist“. Wahrscheinlich sei daher auch, dass die Täter „im Ausland aufwuchsen oder immer noch dort leben“.

Auf Deutsch heißt das, sowas machen nur Kanacken, wir Deutsche machen so was nicht.

Genau, sie dachten, wir waren das selber. ▲

info

Bozay, Kemal / Aslan, Bahar /
Mangitay, Orhan / Özfirat, Funda (Hg.):
Die haben gedacht, wir waren das.
MigrantInnen über rechten Terror und Rassismus
(ISBN 978-3-89438-614-6)



Die Originalfassung von *NSU Nummer* ist in dem Sammelband *Die haben gedacht, wir waren das. MigrantInnen über rechten Terror und Rassismus* erschienen. Im Oktober 2016 herausgegeben, enthält das Buch Beiträge von 40 Autorinnen und Autoren u.a. aus Publizistik, Wissenschaft und Politik sowie der Antirassismusbewegung, die ihre Sichtweisen auf den NSU-Komplex aufzeigen und seine Auswirkungen – auch vor dem Hintergrund ansteigender rassistischer Gewalt – diskutieren. Anlässlich des 5. Jahrestages der Aufdeckung der NSU-Morde veröffentlicht, versteht sich das Werk als Manifest von Migrantinnen und Migranten zu rechtem Terror und Rassismus.

MEHRSPRACHIGKEIT UND
INTEGRATION IN KÖLN!

www.zmi-köln.de

zmi