

DEZEMBER 2018

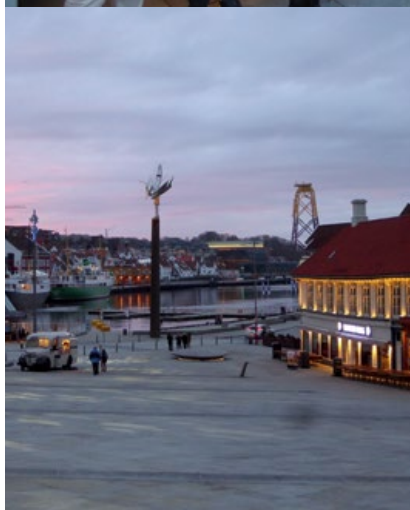
ZMI MAGAZIN

10 Jahre ZMI

10 Jahre erfolgreiche Arbeit
in den Bereichen sprachliche Bildung,
Mehrsprachigkeit und Integration

Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln

KONZEPTE • NACHRICHTEN
PROJEKTE • VERANSTALTUNGEN



Die Fotos auf dieser Seite entstanden während des Besuchs des ZMI in Norwegen. Lesen Sie hierzu den Bericht auf S. 28



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
Elcin Ekinci
Petr Frantik

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

Auflage 2.000
Köln, Dezember 2018

Editorial-Design, Satz & Layout:

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

Bildnachweis:

Titelfotos, S. 40, 41, 45 C. Wengmann; S. 2 C. Hartmann; S. 11-12 J. A. Panagiotopoulou, S. 14-16 M. Trilulzi; S. 18, S. 19 GGS Vincenz-Statz, S. Fredenberg; S. 20-21, 48 A. Bresges; S. 22, 23 A. Beiz © Kooperationsprojekt Sprachliche Bildung; S. 24-27 C. Schreger; S. 29 S. Siegel-Kopatz; S. 30 Grafik: G. Visintainer; S. 31-32 U. Ramos, S. 34 A. Etges, alle übrigen Archiv des ZMI.

ZMI MAGAZIN

DEZEMBER 2018

Leitwort

- 5 10 Jahre ZMI steht für 10 Jahre erfolgreiche Arbeit in den Bereichen sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit und Integration. Von M. Becker-Mrotzek, M. Höhne und N. Rehberg

Wissenschaft und Forschung

- 6 Sprache, Identität und Integration: Wie schaffen wir intakte, gesunde Gesellschaften („healthy societies“) in Zeiten von Migration? Jim Cummins Vortrag am 23. Januar 2018 zum zehnjährigen Bestehen des ZMI. Von G. Aulmann
- 9 Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln
Von S. Falkenstörfer, L. Rosen und L. Sehnbruch
- 11 Inklusion und Mehrsprachigkeit: Translanguaging in Kitas und Schulen
Von J. A. Panagiotopoulou
- 14 Die Schulen der „tulipanobeete“: Bilinguales Lernen an Kölner Grundschulen
Von M. Triulzi
- 17 R/EQUAL: Programm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität zu Köln kooperiert in europäischer Hochschulpartnerschaft. Von H. Terhart, P. Frantik und S. Krieg

Praxis und Projekte: Aktuelles aus dem ZMI

- 18 GEDICHTE DICHTEN. Von U. Heuer und B. Jankowski
- 20 Neue Präsentation der Exponate im Odysseum Köln. Von A. Bresges, unter Mitarbeit von I. Günthner, V. Fanroth, G. Bonucci und R. Benati
- 22 Ferienschule für neu zugewanderte Jugendliche. Von K. Gebala
- 24 Interview mit Christian Schreger, Erfinder des Langzeitprojekts „Kleine Bücher“
Die Fragen stellte M. J. Sánchez Oroquieta.
- 28 Das ZMI in Norwegen: – Ein fachlicher Austausch zur Förderung von Mehrsprachigkeit auf internationaler Ebene. Von R. Benati
- 29 Die DemeK-Literaturwochen – Prosa und Reimprosa
Von R. Benati und S. Siegel-Kopatz

Stadt und Land: Ideen und Projekte aus der Region

- 31 Sechzig neuzugewanderte Kinder und Jugendliche vertieften in den Herbstferien ihre Deutschkenntnisse. Von E. Ekinici und P. Frantik
- 33 Umgang mit der natürlichen Mehrsprachigkeit – Leitlinien für Kölner Grundschulen
Von G. Stiels
- 34 Besser lesen und schreiben lernen in mehrsprachigen Klassen
Ein Unterstützungsangebot für den Verbund Kölner Europäischer Grundschulen
Von N. Steckenborn und P. Weber
- 35 Was ist eigentlich ZEBRA? Interview mit der Geschäftsführerin eines deutsch-italienischen Kita-Trägers. Die Fragen stellte R. Benati.
- 36 Zum Arbeitskreis „Herkunftssprachliche bilinguale Kitas“. Von T. Achahboun

Zuletzt erschienen ...

- 37 Aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt vom ZMI

Veranstaltungen

- 39 Zehn Jahre ZMI Sprachfest am 23. Januar 2018
- 42 Fortbildungstag Deutsch 2018
- 43 Mehrsprachigkeit im Gespräch: Zwischen Mythos und Realität
- 44 Tagung des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen: Unsere Leitlinien für Mehrsprachigkeit
- 44 Bei uns ist die Mehrsprachigkeit willkommen! Fachtagung am 13. Dezember 2018
- 45 Mehrsprachiger Lese- und Erzählwettbewerb

Interkulturelle Glosse

- 46 Rassismus kann sich verstärken, weil Integration gelingt
Von A. El-Mafaalani

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





Seit 2008 initiiert und koordiniert das ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration zahlreiche Angebote zur sprachlichen und interkulturellen Bildung in Köln durch den kooperativen Zusammenschluss der Stadt Köln, der Bezirksregierung Köln und der Universität zu Köln. Das Sprachfest am 23. Januar 2018 im Rautenstrauch-Jost-Museum bot daher Anlass zum Feiern. Neben einem Rückblick auf die bisherigen Aktivitäten bestärkte Prof. Dr. Jim Cummins aus Toronto in einem Fachvortrag den Kurs des ZMI und sprach seine Glückwünsche aus: „Was ich in den vergangenen neunzig Minuten über die Arbeit des ZMI gehört habe und über die Arbeit, die hier in Köln geleistet wird, ist sehr bereichernd.“



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



LRSD Manfred Höhne
Bezirksregierung Köln



Nina Rehberg
Dienststelle Diversity, Stadt Köln

zunächst deutlich ohne Worte auskommen, um so ein didaktisch fundiertes und kreatives Sprachenlernen zu ermöglichen – für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Studierende. Das

Weiterentwicklung und interkulturellen Öffnung der Kölner Bildungslandschaft. Es wurde am 04.09.2018 vom Kölner Rat beschlossen, der zugleich das ZMI, das Regionale Bildungs-

10 Jahre ZMI steht für 10 Jahre erfolgreiche Arbeit in den Bereichen sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit und Integration.

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

Ich werde meinen Kollegen in Kanada viel berichten können über das, was hier getan wird und was wir davon lernen können. Also: herzlichen Glückwunsch zu der guten Arbeit aus zehn Jahren. Hoffentlich geht sie mit noch mehr Energie noch zehn Jahre weiter.“¹

Das ZMI steht im Kölner Raum für eine Vernetzung der vielseitigen Sprachbildungsangebote für alle Altersstufen. Die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen schaffen wertvolle Synergien für die Elementarerziehung, für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, für die Erwachsenenbildung und Elternarbeit, für Ausbildungs- und Fortbildungsangebote für Lehrende sowie für die Forschung. Ein herausragendes Beispiel ist die Kölner Sommerferienschule für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler. Hier wird die universitäre Lehramtsausbildung mit schulischen Angebotsstrukturen sowohl aus der Bezirksregierung als auch aus der Stadt Köln verknüpft. Die Angebote der ästhetischen Bildung und Theaterpädagogik bilden in der Sprachförderung erfolgreiche Kommunikationsmöglichkeiten über Körpersprache, Blickkontakte oder szenische Darstellungen, die

ZMI sichert durch die Inhalte der Ferienschulen ihren wesentlichen Beitrag zur interkulturellen Bildung. Interkulturalität als Chance zu verstehen heißt in den Ferienschulen voneinander zu lernen. Neben dem Sprachlernprozess entstehen somit immer auch Möglichkeiten, zahlreiche interkulturelle Begegnungen zu nutzen, die eigenen kulturellen Wurzeln zu reflektieren und etwas über die andere Person und ihren Kulturraum zu erfahren.

Die zentrale Aufgabe des ZMI für die nächsten 10 Jahre besteht darin, weiter für eine Verbesserung der Bildungschancen aller Kinder und Jugendlichen zu kämpfen. Die verstärkte Zuwanderung seit 2015 stellt uns vor besondere Herausforderungen und Aufgaben, die ein planvolles, koordiniertes und vernetztes Handeln aller Bildungseinrichtungen in Köln erfordern. Um diesem Ziel näher zu kommen, hat das ZMI in Zusammenarbeit mit einer interdisziplinären Gruppe von Expertinnen und Experten das Eckpunktepapier zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Kölner Schulen erarbeitet. Dies ist ein innovatives Konzept zur sprachsensiblen

büro (RBB) und das Kommunale Integrationszentrum (KI) mit der systematischen Umsetzung der im Eckpunktepapier formulierten Ziele beauftragt hat.

Das ZMI steht mit seinen mehrsprachigen und interkulturellen Bildungsangeboten für eine demokratische Stadtgesellschaft, verbunden mit einem klaren Bekenntnis zur Ermöglichung heterogener Lebensentwürfe. Das ZMI leistet mit seinen sprachlichen Bildungsangeboten zudem einen wichtigen Beitrag zur Sicherung und Stärkung demokratischer Strukturen, dessen Fundament die Selbstbestimmung und gegenseitige Achtung aller Menschen ist.

Demokratielernen als Grundprinzip der pädagogischen Arbeit ist Aufgabe aller Partnerinnen und Partner, die mit dem ZMI kooperieren. Die Grundhaltung der handelnden Mitstreiterinnen und Mitstreiter in den Angeboten des ZMI bewirkt, dass auch außerhalb der Sprachbildungsangebote eine Verantwortungsübernahme aller Beteiligten gefördert wird, damit individuelle Kompetenzen für demokratische Strukturen gesichert werden. ▲

1 In: Cummins, Jim: Language, Identity and Integration: Building Healthy Societies in an Era of Migration Sprache. Identität und Integration: Wie schaffen wir intakte Gesellschaften in Zeiten von Migration? Vortrag von Jim Cummins am 23. Januar 2018 aus Anlass des zehnjährigen Bestehens des ZMI. S. 3. Abrufbar unter: https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2017/02/Vortrag-C.-zweisprachig_Word_3.pdf

Sprache, Identität und Integration: Wie schaffen wir intakte, gesunde Gesellschaften („healthy societies“) in Zeiten von Migration?

Jim Cummins' Vortrag am 23. Januar 2018 zum zehnjährigen Bestehen des ZMI*

von Georg Aulmann

Kaum zu glauben: vor achtzig Jahren – längst fuhren Autos auf den Straßen, Flugzeuge flogen, Töne wurden drahtlos übertragen, die Psychoanalyse war erfunden usw. – da sagten noch Leute, die sich als Wissenschaftler empfanden, Zwei- oder Mehrsprachigkeit könne bei Kindern zu Schizophrenie führen. Wie war das möglich? Wo doch seit Jahrhunderten und überall auf der Welt sich zwei- und mehrsprachige Kinder und Erwachsene tummeln, und zwar bei guter geistiger Gesundheit!

Davon, unter anderem, berichtete Jim Cummins. Solche überaus kuriosen Befunde gereichen der Sprachwissenschaft nicht zur Ehre. Sie bestätigen Noam Chomskys Urteil aus dem Jahr 1986: unser heutiges Verständnis von Sprache und Sprachen, so sagte und schrieb er damals, habe noch längst nicht das Niveau erreicht, das etwa die Physik schon im 19. Jahrhundert hatte!

(→ N. Chomsky, 1986, *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge (Mass.) / London: The MIT Press, p.180)

Eines wiederholte Cummins oft in seinem Vortrag: die Erstsprache ist keinesfalls ein Hindernis, sondern, ganz im Gegenteil, ein unverzichtbares Fundament für den Erwerb weiterer Sprachen. Warum muss man das noch heute, im Januar 2018, als neue Erkenntnis explizit betonen?

Einfach weil der Gedanke „Hindernis“ noch in vielen Köpfen herrscht. Wir müssen also das „Fundament Erstsprache“ weiter betonen, bis die Leute es so sicher wissen wie „vom Regen wird die Erde nass“.

Erstsprache, oder auch Erstsprachen: denn Kinder können durchaus zwei, manchmal sogar drei, Erstsprachen nebeneinander erwerben, etwa wenn ihre Eltern aus zwei verschiedenen Sprachwelten kommen. Entscheidend am Wort ‚Erstsprache‘ ist das ‚Erst-‘, nicht der Singular oder Plural. Kinder erwerben ihre Erstsprache(n), wenn sie, nach der Lall-Phase und längst mit einem hochdifferenzierten Gehör ausgestattet, nun auch beginnen, ihren Stimmapparat für immer höher differenzierte Lautäußerungen einzusetzen, wenn sie also beginnen, mit ihrer Stimme

zu fordern, zu benennen, zu wünschen, zu fragen, zu behaupten, zu jubeln, zu schimpfen, zu staunen, zu trauern usw. Ein einmaliger Entwicklungsvorgang in jedem Menschen!

Sprache – Identität – Integration waren die drei Leitbegriffe in Cummins' Vortrag. Leider sind sie kaum kurz und griffig zu definieren, denn alle drei enthalten recht verschiedene Bestandteile. Und welcher Bestandteil gerade im Brennpunkt des Redens steht, machen die Fachleute den Hörern, oder Lesern, nicht immer klar.

Aber intuitiv verstehen wir: Erwerb und Wachstum der Erstsprache(n) in einem Kind können nicht anders als eng verwoben sein mit der Heranbildung seiner Identität, also mit seinem Selbstwertgefühl, mit seiner Welterfahrung und Selbsterfahrung, mit seiner Welteinschätzung und Selbsteinschätzung. Dies alles wird beschädigt, wenn wir die Erstsprache beiseite schieben.

Solche Überlegungen fehlten in der Wissenschaft der eingangs genannten Wissenschaftler.

Sie forderten damals, Einwanderer sollten ihre Erstsprache am besten komplett abservieren und ihr Sprachgedächtnis nur mit der neuen Landessprache auffüllen.

Aber wie kann man, in einem Menschenleben, einen langsam hoch gewachsenen Eichenwald einfach umsägen, um dann hoch gewachsene Buchen an die Stelle zu setzen? Der Vergleich ist übertrieben, aber das Gewaltsame und Unmögliche der Maßnahme scheint realistisch. Wir sollten immer den Eichenwald stehen lassen und die Buchen daneben pflanzen. Zwei Sprachen

* Transkribiert, übersetzt, außerdem für diesen Beitrag zusammengefasst und mit ein paar Anmerkungen und Fragen versehen von Georg Aulmann.

sind besser als eine, so das kurze Fazit der Forschung der letzten vierzig Jahre, berichtete Cummins.

Dieses ‚besser‘ ist schon auf den ersten Blick plausibel in unserer Welt, die durch Verkehr, Medien und Digitalisierung immer internationaler wird. Aber auch auf den zweiten Blick. Cummins zeigte Einzelheiten von breit angelegten Studien, die den großen Gewinn belegen, persönlich, emotional und intellektuell, den Kinder aus der Zwei- oder Mehrsprachigkeit ziehen. Wir gefährden diesen Gewinn ganz erheblich, wenn wir dem Kind den Gebrauch jener Sprache austreiben wollen, in der es seine Identität herangebildet hat. Wer die Erstsprache des Kindes respektiert und fördert, der fördert das Kind. Wer sie ablehnt, lehnt das Kind ab. So bündig und hart formulierte es Cummins.

Sehr wohl möglich, dass jene früheren Wissenschaftler Kinder im Blick hatten, die unter so einer Ablehnung litten, die dann Leistungsschwäche zeigten, Eingliederungsprobleme hatten und sich innerlich zurückzogen. Aber eben nicht, weil ihre Erstsprache zum Ballast wurde beim Erwerb der neuen Landessprache. Sondern im Gegenteil, weil man ihnen das Fundament ihrer Erstsprache für weiteres Lernen streitig machte. Hartes Fazit laut Cummins: „What those studies were looking at was the effects of racism.“ Also: nicht ihre Mehrsprachigkeit macht diesem Kindern zu schaffen, sondern vielmehr die rassistische Zurückweisung ihrer Erstsprache.

Wenn wir diesen Zusammenhang akzeptieren, dann stehen wir plötzlich vor einer neuen Verantwortung: die verschiedenen Erstsprachen der Migranten nicht nur wohlwollend zur Kenntnis zu nehmen, sondern vielmehr ihren Gebrauch, ihre weitere Anreicherung in den Kindern zu fördern, in jedem Kind die schon vorhandene Erstsprache fruchtbar zu machen für den Erwerb der neuen Landessprache.

Wie geht das im Einzelnen? Welche Methoden, Kompetenzen, Ressourcen müssen wir einsetzen, oder sogar neu erfinden und uns aneignen? Die Englischlehrerinnen und Englischlehrer, bzw. in Deutschland die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, können ja nicht plötzlich Urdu oder Portugiesisch oder Arabisch. Trotzdem sollen sie jetzt diese anderen Sprachen in ihr pädagogisches Handeln aufnehmen. Ja, wie denn?

Die Aufgabe ist neu und keineswegs leicht. Aber zurückweisen dürfen wir sie nicht mehr. Könnten Lehrkräfte der Schulen sich an Kollegen der Universitäten wenden, Wissensbestände anzapfen, die bisher weit ab vom Schulbetrieb gehegt werden? Könnten sie Spezialisten, die sich mit Urdu, Portugiesisch oder Arabisch auskennen, zu aktuellen Schulproblemen konsultieren?

Wären solche Spezialisten willens, sich für Schulprobleme zu öffnen? Man muss es einfach versuchen, vielleicht etwas hartnäckig. In Kanada hat es wohl in mehreren Fällen funktioniert.

Und die neuen Kinder in den Klassen haben ja Eltern, die genau



diese Sprachen als Erstsprachen sprechen. Diese Sprachkompetenz von Eltern könnte die Arbeit im Klassenzimmer bereichern und die Eltern ein Stück weit an die Schule binden. Aber wie? Warten, bis von den Schulbehörden neue Direktiven kommen und dazu Hinweise, wie sie vielleicht befolgt werden könnten? Dann bleibt lange alles beim Alten! Cummins beschrieb exemplarisch konkrete Vorgehensweisen, allesamt Vorstöße einzelner Lehrerinnen und Lehrer oder Schulen, die ohne behördliche Anweisungen tätig wurden.

Etwa Hinweisschilder in den Schulen: wo sind Fachräume, Toiletten, Lehrerzimmer, Sekretariat usw. Diese Schilder können mehrsprachig sein, sie können beschriftet sein mit (fast) allen an der Schule gesprochenen Erstsprachen. Die Landessprache steht an erster Stelle, aber ihr folgen weitere, natürlich auch in anderen Schriftzeichen, russischen, chinesischen, griechischen, arabischen ... Dergleichen wirkt als Signal an SchülerInnen und ihre die Schule besuchenden Eltern: wir wissen um eure Erstsprache, wollen sie anerkennen und mit euch pflegen.

Bei allen Gelegenheiten die Lernenden und ihre Eltern deutlich ermuntern, zuhause ihre Erst- und Familiensprache immer weiter zu sprechen, als wertvolles geistiges Kapital am Leben zu erhalten!

Schulen könnten kleine Leihbibliotheken einrichten mit Büchern in Urdu, Türkisch, Portugiesisch, Arabisch etc. Wenn der Bibliotheksraum, an zwei oder drei Tagen, auch außerhalb der Unterrichtszeit offen steht, können Eltern und Kinder zum Vorlesen und/oder Ausleihen vorbeikommen. Ausführlich berichtete Cummins von Einzelinitiativen im Schulbezirk Toronto, in denen Herkunftssprachen der Kinder ganz bewusst und gezielt in die Klassenzimmerarbeit einbezogen wurden. Lehrerinnen und Lehrer sorgten etwa dafür, dass zwei oder drei Urdu-Mädchen, die schon länger in Kanada waren und gute

Englischkenntnisse hatten, eine Gruppe bildeten mit Neuankömmlingen aus ihrer Heimat, die noch kein Englisch konnten. Zusammen schrieben sie auf Urdu eine kleine Geschichte über ihre Migrationserlebnisse. Wo nötig, konnten die Eltern mit Urdu-Formulierungen helfen. Dann übersetzten die Mädchen die Geschichte ins Englische, die Lehrerin half mit Formulierungen und Korrekturen, bis die Geschichte, einwandfrei formuliert in zwei Sprachen, auf der Homepage der Schule erscheinen konnte. Alle Mädchen, die länger ansässigen wie die Neuankömmlinge, konnten sich als stolze Verfasserinnen

fühlen. Und in ihren Köpfen entstand, zwanglos und natürlich, ein zusätzlicher Gewinn: Einsichten über Besonderheiten und Unterschiede von Urdu und Englisch. All das, so Cummins am Ende, brauche die Bereitschaft aller Beteiligten, Fremdenhass abzubauen und durch Fremdenfreundlichkeit zu ersetzen. Schon die alten Griechen hätten mit ihrem Begriffspaar Xenophobie vs Philoxenie darauf aufmerksam gemacht. Und was er in Köln gesehen habe von der Arbeit des ZMI, weise genau in diese gute Richtung und sei es wert, in Kanada erzählt zu werden.

Jim Cummins am 23. Januar 2018 zum zehnjährigen Bestehen des ZMI.

Versuch einer Kurzfassung auf Deutsch, von Georg Aulmann.

Sprache, Identität und Integration: Wie schaffen wir intakte, gesunde Gesellschaften („healthy societies“) in Zeiten von Migration?

„Wir“ – damit meinte Cummins vor allem die Sprachlehrerinnen und Lehrer. Natürlich, allein schaffen sie keine intakte Gesellschaft. Aber Sprechen (miteinander) und Sprachen (verschiedene) haben sehr viel mit der Gesundheit der Gesellschaft zu tun.

In unserer Erstsprache ist viel von unserer Identität, unserem Selbstwertgefühl verwurzelt. Wir brauchen sie, um uns woanders zu integrieren. Das müssen Sprachlehrer im Kopf behalten.

„Wenn wir wollen, dass unsere Schülerinnen nach zwölf Jahren als intelligente, fantasievolle und sprachfähige Menschen die Schule verlassen, dann müssen wir sie vom ersten Schultag an als intelligent, fantasievoll und sprachfähig behandeln.“

Und das selbst dann, wenn die Kinder am ersten Schultag die Landessprache noch gar nicht oder nur wenig beherrschen, weil sie eben nur mit ihrer Erstsprache im Kopf hier angekommen sind.

Denn was noch vor vierzig Jahren gepredigt

wurde – Erstsprache austreiben und dafür die Landessprache eintrichtern – ist nichts als eine Brachialmethode der schwarzen Pädagogik: zynisch und menschenverachtend sowieso, aber dazu noch falsch und ineffektiv.

Dies seinen Zuhörern ganz nahe zu bringen wurde Cummins nicht müde: alle wissenschaftlichen Studien, seit mehr als drei Jahrzehnten, kämen immer zu diesem gleichen Ergebnis.

Die Erstsprache, egal aus welcher Weltgegend sie stammt, ist unersetzbar als Fundament für alle weiteren Sprachen. Wenn sich die Erstsprache in uns umfassend entwickeln kann, dann können im Verbund mit ihr auch weitere Sprachen reichhaltig gedeihen.

Wird die Erstsprache vernachlässigt oder gar verboten, ist der Fortschritt in der Zweitsprache mühsam und das Ergebnis meist dürftig.

Beide müssen – ja: müssen! – für ein gesundes Leben aktiv gepflegt werden,

denn „Sprachen sind ein fragiler Besitz“. Integration geht nicht ohne Landessprache! Wenn diese aber Zweitsprache ist, braucht sie, um zu wachsen, den gut bestellten Boden der Erstsprache. Nur Erstsprache plus Zweitsprache schaffen gute Integration. ▲

info

Kontakt

Georg Aulmann

g.aulmann@gmx.de



Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln

Einblicke in das Gründungskonzept unter besonderer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit

von Sophia Falkenstörfer, Prof.'in Dr. Lisa Rosen und Lucia Sehnbruch

Schule ist mehr als ein Lernort, sie ist Lebensort! Im Gründungskonzept der „Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln“ heißt es dazu programmatisch: „Grundsätzlich soll eine inklusive Schule als ein Lebens- und Arbeitsbereich konzipiert werden, der Lernenden wie Lehrenden nicht nur Instruktionsräume im Kasernenformat, sondern Raumperspektiven mit unterschiedlichen Aktions-, Sozial- und Rückzugsflächen bietet, in denen sehr unterschiedlichen Bedürfnissen entsprochen werden kann.“ (Reich, 2014a, S. 12) Lernende sollen dort vielfältige Erfahrungen machen, sich selbstwirksam fühlen, die Möglichkeit haben, ihre Persönlichkeiten zu entwickeln und sich (Welt-)Wissen anzueignen bzw. zu konstruieren. Für die Gestaltung von Schule als lebendigen und anregenden Lernort sind in erster Linie die verantwortlichen Pädagoginnen und Pädagogen zuständig.

Sie müssen eine Vielzahl von unterschiedlichen Kompetenzen besitzen bzw. erwerben, die weit über die Wissensvermittlung hinaus reichen um den aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden zu können. Für die Professionalisierungsprozesse von zukünftigen Lehrpersonen bedeutet dies, dass gut konzipierte und theoretisch-reflektierte Praxisphasen schon im Hochschulstudium zentral sind. An der Universität zu Köln haben Studierende die Möglichkeit, ihre Praxisphasen an der „Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln“ zu absolvieren. Der inklusive Schwerpunkt ermöglicht Raum für vielfältige Synergien: zukünftige Lehrkräfte lernen nicht nur den Alltag einer von Heterogenität und Diversität aller Lebensformen geprägten Schule kennen. Im Rahmen der systematisch in das Lehramtsstudium der Universität zu Köln eingebetteten Praxisphasen und studentischer Forschungsarbeiten an der Praxisschule haben sie die Möglichkeit, Impulse aus der schulischen Praxis in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hineinzutragen. D.h. dass hier – im besten Sinne einer Theorie-Praxis-Verzahnung – wechselseitig die Hochschule (Theorie) direkte Impulse an die Schule (Praxis), und die Lebenswelt Schule (Praxis) an die Hochschule (Theorie) weiterleiten kann (vgl. ZfL 2013).

Der weite Inklusionsbegriff, der dem Konzept der inklusiven Didaktik zugrunde liegt, macht diese Schule zu einem Ort, an dem die menschliche Vielfalt den Schulalltag bestimmt (vgl. Reich/ Asselhoven/Kargl 2015; vgl. Reich 2009, 2014a): „Inklusion, [wie sie hier verstanden werden soll], ist eine umfassende gesellschaftliche Verpflichtung, die helfen soll, einen äußeren und in-



Architektur und Visualisierung: © Schilling Architekten

neren Frieden der Menschen zu ermöglichen und Diskriminierungen in jeder Form als Störung eines friedlichen Zusammenlebens zu überwinden.“ (Reich, 2014a, S. 1f.) Die Praxisschule bildet demnach einen offenen sozialen Raum, in dem Demokratiebildung erprobt und eingeübt wird. Partizipation und Teilhabe aller am gemeinsamen Alltag, und Partizipation und Teilhabe hinsichtlich der Entwicklung der Schule, prägen das Leitbild. Konkret formuliert Kersten Reich (vgl. ebd. S. 5ff.) mit Blick auf die schulischen Herausforderungen zehn Merkmale als Mindeststandards einer inklusiven Schule: (1) Beziehungen und Teams, (2) Demokratie und Partizipation, (3) Chancengerechte Qualifikation, (4) Ganzttag, (5) Förderliche Lernumgebung, (6) Förderbedarf ohne Stigmatisierung, (7) neues Beurteilungssystem, (8) neue Schularchitektur, (9) Öffnung in die Lebenswelt, (10) Beratung, Supervision, Evaluation und neue Kriterien guten Unterrichts.



Architektur und Visualisierung: © Schilling Architekten

Mit Blick auf die Inklusion von Mehrsprachigkeit wird im Gründungskonzept der Universitätsschule von Julie A. Panagiotopoulou und Lisa Rosen (2015) problematisiert, dass die deutsche Schule monolinguale Ideologien (re)produziert und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag überwiegend defizit- und assimilationsorientiert begegnet wird: „Eine Schule, die ausgewählte Sprachen ausschließt, erschwert systematisch die Bildungsprozesse derjenigen, die diese Sprachen zum Denken und Handeln benötigen“ (ebd., S. 166). Das Gründungskonzept nimmt hier ausdrücklich Bezug auf den Index für Inklusion für Schulen (Booth & Ainscow 2003), denn auch dort wird die Notwendigkeit der Inklusion aller Sprachen von Minderheiten sowie von Migrantinnen und Migranten unmissverständlich entlang konkreter Indikatoren verdeutlicht (Panagiotopoulou & Rosen 2015, S. 163). So wird etwa danach gefragt, ob alle Sprachen und Kommunikationssysteme als gleichwertig behandelt werden (Booth & Ainscow 2003, S. 83) und ob die Vielfalt der Sprachen, die die Lernenden mitbringen, als wesentlicher Teil des Unterrichtsinhalts und als eine reichhaltige Anregung für den Sprachunterricht genutzt wird (Booth & Ainscow 2003, S. 92). Um diese und weitere Indikatoren zur Inklusion von Mehrsprachigkeit im Schul- und Unterrichtsalltag aufzugreifen und umzusetzen wird im Gründungskonzept der Universitätsschule auf den sozio-linguistisch fundierten und pädagogisch-didaktischen Ansatz des Translanguaging nach Ofelia

García (2009) verwiesen. Dieser erscheint als besonders geeignet für mehrsprachige Schul- und Unterrichtsentwicklung, weil er an der sprachlichen Alltagspraxis von Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft anknüpft und sich entschieden gegen die Separierung und – damit oft verbunden – Hierarchisierung von Sprachen wendet (siehe dazu den Beitrag von Julie A. Panagiotopoulou in diesem Heft).

Der Zusammenhang von Inklusion und Translanguaging sowie damit verbundene Fragen der Lehrerinnen- und Lehrer(fort)bildung sowie der Professionalisierung von angehenden Pädagoginnen und Pädagogen sind am 27. und 28. September an der Universität zu Köln auf dem internationalen Workshop „Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?“ mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Deutschland, Griechenland, Luxemburg, Frankreich, Zypern, Großbritannien und den USA sowie Fachleuten aus der pädagogischen Praxis im frühkindlichen und schulischen Bereich diskutiert und vertieft worden. Das Programm ist einzusehen unter: http://sinter.uni-koeln.de/sites/ca5/user_upload/Int._Workshop_27.-28.09.2018_Program.pdf. Dieser Workshop, der insbesondere auf einen Theorie-Praxis- bzw. Praxis-Theorie-Transfer ausgerichtet war, wurde gemeinsam ausgerichtet und organisiert von Prof. Dr. Julie A. Panagiotopoulou (Sprecherin des Kompetenzfeldes SINTER – Soziale Ungleichheiten und Interkulturelle Bildung im

Zukunftskonzept der Exzellenzinitiative, siehe www.sinter.uni-koeln.de) und Prof. Dr. Lisa Rosen (Wissenschaftliche Leitung der „Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln“). Dazu eingeladen waren nicht nur die pädagogischen Fachkräfte der Universitätsschule, sondern auch weitere Schulen und Kindertagesstätten aus dem Großraum Köln. ▲

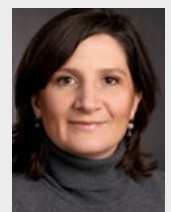
Literatur:

- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz. Online verfügbar unter <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf>, zuletzt geprüft am 17.09.2018
- García, Ofelia (2009): Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2015): Migration und Inklusion. In: Reich, Kersten/Asselhoven, Dieter/Kargl, Silke (Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle: Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim/Basel: Beltz, S. 158-167.
- Reich, Kersten (2017): Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reich, Kersten/Asselhoven, Dieter/Kargl, Silke (Hrsg.) (2015): Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (2014a): Herausforderungen an eine inklusive Didaktik. Zeitschrift: Inklusion in Schule und Unterricht. Heft 10/2014. 5. Jg.
- Reich, Kersten (2014b): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) (2013): Forschendes Lernen im Praxissemester. Leitfaden für die Ausbildungsregion Köln. Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln (Band 5). Universität zu Köln, zuletzt geprüft am 29.10.2018

info

Kontakt

Prof.'in Dr. Lisa Rosen
Gronewaldstr. 2, 50931 Köln
lisa.rosen@uni-koeln.de



Sophia Falkenstörfer
Gronewaldstr. 2, 50931 Köln
s.falkenstoerfer@uni-koeln.de

Dr. Lucia Sehnbruch
Gronewaldstr. 2, 50931 Köln
lucia.sehnbruch@uni-koeln.de



Inklusion und Mehrsprachigkeit: Translanguaging in Kitas und Schulen

von Prof.'in Dr. Julie Argyro Panagiotopoulou

Translanguaging in einer Kölner KiTa: Lena schreibt

„Ich schreibe“, kündigte heute Lena erneut an, während sie sich ein Blatt Papier nahm. Sie verschriftete, wie immer flüsternd und zugleich lautierend, ihren eigenen Namen, dann die Namen ihrer Freundinnen und Freunde (z. B. „EVA“, „LEO“) anschließend die Wörter „MAMA“ und „PAPA“ sowie das griechische Wort „BABA“ mit lateinischen Buchstaben. Während sie den Großbuchstaben T schrieb, fragte sie plötzlich: „Wie geht ein Ü?“.

„Was möchtest du schreiben?“, wollte ich wissen. „Tüsch!“ antwortete Lena.
(Panagiotopoulou 2019, S. 52)

Translanguaging in einer Kölner Grundschule: Tarik rechnet

Während Tarik rechnet, setze ich mich neben ihn. Als er fertig ist, lobe ich ihn und frage:
„Toll, alles richtig! Wie hast du denn das so schnell gerechnet?“

Er sieht mich an, grinst und sagt leise: „Im Kopf kann ich das in Kurdisch rechnen.“
(Schultz 2011, S. 119)

Gelebte Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag

Ethnographische Beobachtungen in Kitas und Schulen ermöglichen einen Einblick in die Realität gelebter Mehrsprachigkeit. Durch dichte Beschreibungen alltäglicher Situationen betrachten wir mehrsprachig aufwachsende Kinder wie Lena und Tarik, die, trotz der in deutschen Bildungseinrichtungen erwarteten Einsprachigkeit (auch) mehr- und quersprachig oder translingual handeln. Im Rahmen der Professionalisierung von (angehenden) pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften gehen wir anhand ethnographischer Beobachtungen konkreten Fragen nach wie zum Beispiel: Wie gebrauchen mehrsprachige Kinder ihre Sprache(n), um verbal zu kommunizieren, um Gesprochenes schriftlich festzuhalten oder um eine mathematische Aufgabe zu bewältigen?

Die Auseinandersetzung mit solchen Fragen irritiert oft unsere herkömmliche Vorstellung von Sprachen als quasi autonome, abgrenzbare Systeme, die in einer klaren Reihenfolge (L1, L2, L3 etc.), als monolinguale Codes mehr oder weniger additiv (L1 + L2 + ...) erworben oder gelernt werden. Auch die Vorstellung, dass Sprachmischung als Abweichung von einer sprachentmischten Norm gilt, da kompetente Mehrsprachige ihre Sprachen angeblich nicht (mehr)

mischen, wird auf der Grundlage beobachtbarer Sprachpraxis in Frage gestellt. Ethnographische Studien in (offiziell) ein- oder mehrsprachigen Regionen der Welt sowie im Kontext von (formal) ein- oder mehrsprachigen Bildungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene belegen nämlich eher das Gegenteil: Mehrsprachige Individuen handeln zwar monolingual in monolingualen Settings, aber darüber hinaus ist ihre Sprachpraxis durchgängig flexibel und dynamisch. Dieses Phänomen kann mit dem Begriff „Translanguaging“ (García 2009) beschrieben werden (vgl. Creese 2017).

Um die Realität sprachlicher Diversität, aber auch die vielfältigen Lernstrategien von Kindern im Kontext von Kitas und Schulen zu beschreiben, ohne ihr Handeln zu problematisieren oder etwa als „Halbsprachigkeit“ zu pathologisieren (zur Kritik mit Blick auf die Schule vgl. Panagiotopoulou 2002; bezogen auf die Kita vgl. Panagiotopoulou 2017), reichen unsere alten Konzepte und Begriffe nicht mehr aus. Denn wenn mehrsprachig lebende Kinder sprechen, schreiben oder rechnen, verwenden sie nicht einzelne Sprachen oder Sprachsysteme, sondern ihr ganzes – und d.h. sprachenübergreifendes – linguistisches Repertoire. Um mit mehrsprachigen Menschen zu kommunizieren, verknüpfen bereits junge Kinder sprachliche Ele-



mente zu einem integrierten Ganzen, das der jeweiligen Situation und dem Repertoire ihrer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner angepasst wird. Dies wirkt – aus einer einsprachigen Außenperspektive betrachtet – etwas außergewöhnlich, aus der Perspektive von mehrsprachig aufwachsenden Kindern, wie Lena und Tarik, ist dieser dynamische Sprachgebrauch jedoch eine Selbstverständlichkeit.

Mit dem Begriff Translanguaging wird unsere Aufmerksamkeit auf diese authentische sprachliche Praxis (Languaging) von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und nicht etwa auf Sprachen als getrennte Entitäten, als abgrenzbare Systeme oder Codes gelenkt. Translanguaging beschreibt außerdem, was pädagogische Fachkräfte tun, wenn sie sich in der pädagogischen Praxis auf die Perspektive mehrsprachiger Kinder einlassen. Es handelt sich um ein soziolinguistisches und sprachpädagogisches Konzept zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit (vgl. García & Flores 2012), das u.a. von Ofelia García seit vielen Jahren auch in Kitas und Schulen erprobt wird (vgl. García, Johnson & Seltzer 2017).

Aber was hat dieses Konzept mit gelebter Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration zu tun? Und warum ist Translanguaging als ein wichtiger Ansatz Inklusiver Bildung zu betrachten (vgl. Panagiotopoulou & Rosen 2015)?

Was hat Translanguaging mit Migration zu tun?

Durch die eigene Migration erfahren Menschen die besondere Bedeutung von Mehrsprachigkeit für ihre gesellschaftliche Partizipa-

tion und die Bewältigung ihres Alltags. Einige (dazu gehört auch die Verfasserin des vorliegenden Beitrags) werden erst durch die Migration mehrsprachig, andere (wie die fünfjährige Lena und der sechsjährige Tarik) wachsen in einer Migrationsgesellschaft, wie der deutschen, mehrsprachig (bilingual und biliteral) auf, während andere wiederum bereits vor der Migration in mehrsprachigen Regionen dieser Welt lebten. Wenn Familien mit einer sogenannten Zuwanderungsgeschichte nicht nur vor Ort, sondern auch länderübergreifend bzw. translokal und zugleich digital (z. B. via Email oder per Skype) Beziehungen pflegen, benötigen sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire. Ihr Sprachgebrauch ist – metaphorisch gesprochen – wie ein Schaukeln zwischen Landessprachen und Regionalsprachen, Registern oder Dialekten, aber auch zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu verstehen.

Dennoch werden insbesondere Neuzugewanderte, oft auch trotz ihrer mitgebrachten Mehrsprachigkeit, vor allem im Kontext von monolingual organisierten Behörden oder Bildungsinstitutionen als sprachlos adressiert. Mit dem stigmatisierenden Etikett „Nullsprachler“ werden heute noch angehende deutschsprachige Kinder und Jugendliche bezeichnet, die in einer mehrsprachigen Familie leben oder vor der (Flucht-)Migration sogar in zwei Weltsprachen, Arabisch und Englisch, alphabetisiert worden sind. Auch in Deutschland erwartet mehrsprachig lebende Kinder und Jugendliche jeden Tag erneut der Übergang von ihrer mehrsprachigen familiären Umgebung in eine quasi einsprachige Kita oder Schule, sobald dort die Idealvorstellung einer klaren Trennung zwischen Sprachen herrscht und die sogenannte parallele Einsprachigkeit favorisiert wird. Diese Praxis basiert auf folgendem, oft impliziten Sprachgebot: ‚Eine (auch mehrsprachig lebende) Person spricht jeweils nur eine Sprache‘. In (formal) einsprachig organisierten Kitas und Schulen versuchen nämlich pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte, auch wenn sie selbst in ihrem eigenen Alltag mehrsprachig handeln, mit mehrsprachigen Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Kindern und Jugendlichen möglichst einsprachig zu kommunizieren. Diese Praxis begünstigt die Exklusion der (eigenen) Familiensprachen der Akteurinnen und Akteure und kollidiert mit Maximen einer inklusiven mehrsprachigen Bildung in Kitas und Schulen (vgl. Panagiotopoulou 2016, Montanari & Panagiotopoulou 2019). Mehrsprachige Lehramtsstudierende mit einer eigenen (familiären) Zuwanderungsgeschichte berichten im Rahmen unserer Seminare an der Universität zu Köln ausführlich darüber, wie sie als Schülerinnen und Schüler zur Einsprachigkeit verpflichtet wurden und fragen (sich und uns), wie sie nun ihre Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis professionell umsetzen könnten (vgl. Panagiotopoulou & Rosen 2016). Erzieherinnen und Erzieher, die in Kölner Kitas tätig sind, zeigen sich – auch unabhängig davon, ob sie selbst migrationsbedingt mehrsprachig leben – eher skeptisch gegenüber der Implementierung mehrsprachiger Bildungsangebote im Kita-Alltag, was u.a. auf fehlende Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte zurückgeführt werden kann (vgl. Roth u.a. 2018). Genau an dieser Stelle ist hinsichtlich der Weiterentwicklung einer inklusiven mehrsprachigen Bildung noch viel zu erreichen.

Was hat Translanguaging mit inklusiver Bildung in Kitas und Schulen zu tun?

Wenn Kinder in Kitas und Schulen nicht ihr ganzes Sprachenrepertoire und ihre damit zusammenhängenden Strategien für ihr eigenes Lernen nutzen können, dann werden sie ausgerechnet im Bildungskontext benachteiligt. Dies gilt insbesondere für ‚Newcomers‘, für alle Kinder und Jugendlichen also, die den Übergang in eine neue Bildungseinrichtung durchlaufen, um dort eine für sie neue Sprache zu erwerben. Auch aus diesem Grund sind im Kontext von Bildungsinstitutionen, in Kitas und Schulen, monolinguale Ideologien und monolingualisierende Praktiken und Strategien in Frage zu stellen: durch entsprechende sprachpolitische Entscheidungen im Kollegium und durch Partizipation von mehrsprachig lebenden Kindern, Jugendlichen und Eltern. Parallel dazu sollten mehrsprachig lebende Fachkräfte, die in diesen Bildungsinstitutionen tätig sind, darin gestärkt werden, ihr Wissen um mehrsprachiges Leben und Lernen in konkreten Situationen einzusetzen, um Kinder (wie Lena und Tarik) bei ihrem translingualen Lernen zu unterstützen. Gleichzeitig ist die Vorstellung von angeblich perfekt (d.h. durchgängig korrekt) sprechenden Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, die als einsprachige Vorbilder fungieren, zu relativieren: „Mehrsprachige Bildung“ – die zugleich als inklusive Bildung verstanden wird – „lebt von mehrsprachigen Vorbildern“ (Chilla & Niebuhr-Siebert 2017, S. 97). Vorbildhaft sind daher pädagogische Fachkräfte, welche (die eigene) Mehrsprachigkeit als Normalität anerkennen und weder ihre eigene Sprachpraxis als durchgängig „bildungssprachlich“ imaginieren noch ihre eigene Sprachentwicklung als „fertig“ betrachten.

Bevor der in der Grundschule für alle Kinder vorgesehene Fremdspracherwerb beginnt, ist bereits in der Kita die gemeinsam geteilte, aber keinesfalls perfekte oder einsprachige, „Alltagssprache“ zu würdigen (List 2010). Eine wichtige Maxime inklusiver mehrsprachiger Bildung, die allerdings lange bevor die Diskussion um Inklusion in Deutschland begonnen hat, formuliert wurde, sehe ich hierin: Im pädagogischen Alltag gehen wir mit den „familialen Sprachwelten“ aller Kinder „respektvoll“ um, unabhängig davon, ob

diese aus „hochsprachlichen“, „dialektalen“ oder „durchmischten“ Registern bestehen (List 2004, S. 133).

Mehrsprachig lebenden Kindern ist es nämlich nicht möglich, ihr komplexes Repertoire auseinander zu dividieren, um sich nur ‚in einer Sprache‘ oder einem Register auszudrücken. Und vor allem, auch wenn sie in konkreten Situationen monolingual handeln, denken mehrsprachige Kinder multi- und translingual (Li Wei 2018). So rechnet Tarik „im Kopf“ auf Kurdisch, im Wissen darum, dass seine sprachübergreifenden Kompetenzen seinen individuellen Lernprozess beschleunigen. Und Lena implementiert bei ihrem Schriftspracherwerb Elemente aus ihrem gesamten Sprachenrepertoire, u.a. aus dem in der Kita verwendeten Regiolekt, wenn sie z. B. das gesprochene Wort „Tüsch“ in Laute zerlegt, um diese mit Buchstaben zu verbinden. Beide Kinder zeigen uns, wie sie Inklusion („im Kopf“) realisieren. Davon ausgehend sind unsere einsprachigen Bildungsangebote zu überdenken, insbesondere dann, wenn wir Inklusion mit Migration und Mehrsprachigkeit zusammendenken wollen. ▲

Literatur

- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2017): Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Creese, A. (2017): Translanguaging as an Everyday Practice. In: Paulsrud, B. et al. (eds.): New Perspectives on Translanguaging and Education. Bilingual Education & Bilingualism, 108. Bristol, pp. 1-9.
- García, O. (2009): Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.
- García, O. & Flores, N. (2012): Multilingual pedagogies. In: Martin-Jones, M.; Blackledge, A. & Creese, A. (eds.): The Routledge Handbook of Multilingualism. New York: Routledge, pp. 232-246.
- García, O.; Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon.
- Li Wei (2018): Translanguaging as a Practical Theory of Language. In Applied Linguistics, 39/1, pp. 9–30.
- List, G. (2004): Eigen-, Fremd- und Quersprachigkeit: psychologisch. In: Bausch, K.-R.; Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 132–138.
- List, G. (2010): „Bildungssprache“ in der Kita. In: Krüger-Potratz, M.; Neumann, U. & Reich, H. H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengerechtigkeit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 185–196.
- Montanari, G. E. & Panagiotopoulou, J. A. (2019): Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto (im Erscheinen).

Panagiotopoulou, A. (2002): „Fon höhen Bergen kommen fast jeder Tag die Wölfe“ – Ist „Halbsprachigkeit“ auch eine Folge von Migration? In: Balhorn, H. u.a. (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Hemsbach: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, S. 360–372.

Panagiotopoulou, A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit: Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. WiFF-Expertise. Deutsches Jugendinstitut, Band 46. https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf

Panagiotopoulou, A. (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, I.; Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 257–274.

Panagiotopoulou, J. A. (2019): Mehrsprachigkeit und Literacy: Gelebte Mehrschriftlichkeit. In: Montanari, G. E. & Panagiotopoulou, J. A.: Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung. Narr Francke Attempto, S. 47–64 (im Erscheinen).

Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2015): Migration und Inklusion. In: Reich, K.; Asselhoven, D. & Kargl, S. (Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle: Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim: Beltz, S. 158–167.

Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2016): Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen“ – Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln. In: Geier, Th. & Zaborowski, K. U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. ZSB-Reihe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169–190.

Roth, H. J.; Winter, Ch.; Karduck, S.; Terhart, H. & Gantefort, Ch. (2018): Mehrsprachigkeit im Elementarbereich. In: Kita aktuell spezial. Mehrsprachige Frühförderung in der Kita, 1/18, S. 28–31.

Schultz, L.-C. (2011): „Im Kopf kann ich das in Kurdisch rechnen“ – vom Umgang mit Mehrsprachigkeit in einer Anfangsklasse. In: Hortsch, W. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.): Sprachliche Bildung im pädagogischen Alltag - Feldstudien von angehenden GrundschullehrerInnen. Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 9, Hoheneggen: Schneider Verlag, S. 115–124.

info



Prof. Dr. Julie Argyro Panagiotopoulou

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Erziehungs- und
Sozialwissenschaften
Gronewaldstr. 2
50931 Köln

Email: a.panagiotopoulou@uni-koeln.de



Die Schulen der „tulipanobeete“: Bilinguales Lernen an Kölner Grundschulen

von Marco Triulzi

GGs Westerwaldstraße, KGS Vincenz-Statz, KGS Zugweg: Diese drei Grundschulen der Stadt Köln fördern die natürliche Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler mit Bildungsangeboten in Deutsch und Italienisch. Durch seine besondere Familiengeschichte bringt jedes Kind seine besondere Mehrsprachigkeit mit; manchmal ist neben Italienisch und Deutsch noch Englisch oder Rumänisch oder Türkisch usw. dabei. An den drei Schulen wird diese Mehrsprachigkeit anerkannt, gewürdigt und ausgebaut, um die Kinder zu befähigen, mit der sprachlichen und kulturellen Komplexität der globalisierten Welt kompetenter umzugehen.

Aber diese Förderung darf, nach der Grundschule, nicht einfach abbrechen, vielmehr muss sie nach dem zehnten Lebensjahr der Kinder, also in der Sekundarstufe, unbedingt weitergehen. Die aus der natürlichen Mehrsprachigkeit und dem bilingualen Grundschulunterricht gewonnen Fähigkeiten und Vorteile müssen weiter gepflegt werden, damit sie auch noch später, im Studium und Beruf, ihre Wirkung entfalten können.

Mehrsprachigkeit als Realität

Aufgrund ihrer eigenen Lebensgeschichte oder der ihrer Familien wachsen viele Kinder in einer mehrsprachigen Realität auf. Um diesen Kindern gerecht zu werden, muss das Bildungssystem jene Realität auch widerspiegeln.

Dementsprechend verläuft der Schulalltag, nicht für alle, aber für jeweils einige Klassen der genannten Kölner Grundschulen durchgängig auf Deutsch und Italienisch. Der Buongiorno geht mit dem Guten Morgen Arm in Arm, und das fachliche und sachliche Lernen in den zwei Sprachsystemen Italienisch und Deutsch ist hier ganz normale Praxis. Die Kinder hören und sprechen, lesen und schreiben Italienisch und Deutsch, immer nebeneinander und gleichberechtigt. So erweitern sie fortlaufend ihr Repertoire für die Alltagskommunikation und auch ihre Fähigkeit, Schulaufgaben und -aktivitäten sprachlich effektiv zu

bewältigen. Die Lehrkräfte vermitteln die italienische und die deutsche Bildungssprache und die Kinder üben sie ein, mündlich und schriftlich. Beides ist notwendig, um kognitiv-akademische Sprachkompetenzen in einem mehrsprachigen Umfeld auszubauen.

Nicht nur die Eltern der italienischsprachigen Kinder, sondern auch diese selbst wünschen ausdrücklich eine fortgesetzte Förderung ihrer herkunftssprachlichen Kompetenzen, der mündlichen wie der schriftlichen.

Mariagrazia Clari-Seffen, Italienischlehrerin an der GGS Westerwaldstraße, betont außerdem, dass „die Wertschätzung aller sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler“ sowie die Unterstützung bei der Entwicklung ihrer mehrsprachigen und -kulturellen Persönlichkeiten „das höchste Ziel unserer Arbeit“ ist. Tina Minrath, Klassenlehrerin der Pferde-



Klasse an derselben Schule, teilt diese Vision und fördert die Begeisterung der Kinder für die eigenen Sprachressourcen. Sie spricht z.B. mit den Schülerinnen und Schülern ihrer Klasse gelegentlich Italienisch und lässt sich, wenn nötig, ihre Sätze von ihnen verbessern. So können Kinder als Experten für ihre Herkunftssprache agieren.

Auch jene Kinder, die Italienisch nicht als Herkunftssprache haben, freuen sich, ihre kommunikativen Horizonte erweitern zu können. Von Seiten der Familien, sagt Frau Minrath, existiere „ein Wunsch nach Mehrsprachigkeit, da solche Kompetenzen auch in der weiterführenden Schule behilflich sein können“.

Transsprachige Kompetenzen

Natürlich wird das gesamtsprachliche Repertoire der Kinder auch in klassischen mündlichen und schriftlichen Unterrichtsaktivitäten eingesetzt. Beide Sprachen werden in unterschiedlichen Lernmomenten getrennt, sind aber immer gleichzeitig in der Klasse präsent. „Wenn die Kinder einen Begriff nicht kennen, versuchen sie diesen mit dem Sprachmaterial zu umschreiben, das sie haben. Manchmal benutzen sie auch die Ressourcen der anderen Sprache und insgesamt unterstützen sich alle Kinder gegenseitig in den zwei Sprachen“, erläutert Frau Minrath. Die explizite Anwendung von Transferstrategien wurde auch im Rahmen einer Diagnostikerhebung zu den Erzählkompetenzen in den Sprachen Italienisch und Deutsch bestätigt, die der Autor dieses Artikels an den drei bilingualen Schulen durchführte. Sol-

che Übertragungen sind kreative linguistische Lösungen, die auf ein gewisses Maß an Sprachbewusstheit hinweisen. Kinder verwenden sie, um neue Bedeutungen auszudrücken. So verwendet eine Schülerin die Partizip-I-Form „lachend“, um das italienische Gerundium „ridendo“ wiederzugeben, weil im Deutschen eine eigene Verbalform Gerundium nicht existiert. Andere benutzen transsprachige Kreationen, um Begriffe zu erklären, wie z.B. „recinto dei fiori“ („Blumenzaun“) oder ingeniose Mischungen wie „tulipanobeet“ („Tulpenbeet“). Die sprachvergleichende Arbeit ist auch den vielen mehrsprachigen Plakaten zu entnehmen, die die bilingualen Klassenzimmer an den drei Grundschulen schmücken.

Hinzu kommen bei einigen Kindern auch mündliche Kompetenzen in unterschiedlichen Dialekten. Einige Familien sprechen zu Hause z.B. Sizilianisch (meistens in den Varietäten „licatese“ und „barrese“*): das ist ihre Herkunftssprache, die sie im Alltag sprechen, und für die Kinder ein zusätzlicher Reichtum in der Entwicklung ihrer mehrkulturellen Identität. „Den Eltern ist aber wichtig, dass sie in der Schule die hochitalienische Bildungssprache lernen“, fügt Frau Clari-Seffen hinzu, denn die Bildungssprache stellt den Schlüssel zum Lernen dar.

Weiter fördern, auch nach der Grundschulzeit

Eine umfassende mehrsprachigkeitsdidaktische Arbeit an den Schulen braucht das Zusammenwirken mit außerschulischen Akteuren. Für Frau Minrath und Frau Clari-Seffen ist allseitige Kooperation wichtig; zuallererst mit den Eltern, aber auch mit

* Dialekte aus den Städten Licata und Barrafranca



Institutionen wie dem ZMI, der Bezirksregierung und der Universität. Beide Frauen wünschen sich außerdem, dass die in den vergangenen Jahren fruchtbare Zusammenarbeit mit dem italienischen Konsulat, nach einer etwas ruhigeren Phase, wieder Fahrt aufnimmt.

Und was ist zu tun, damit die in den bilingualen Grundschulen angebahnten Kompetenzen nicht wieder verkümmern? Die Schulen der Sekundarstufe müssen das Begonnene einfach fortsetzen. Sie müssen die in den Schulen der Primarstufe entwickelten Fähigkeiten gut kennen und sie in ihrer eigenen Schularbeit aktiv weiterentwickeln. „Mehrsprachigkeit soll mehr in

die weiterführenden Schulen mitaufgenommen werden. Es gibt zu wenig Schulen, die diese Früchte weitertragen und die auch nur den Herkunftssprachunterricht anbieten“, bemängeln die Lehrerinnen der Westerwaldstraße. Nach der endgültigen Schließung des Liceo Italo Svevo (Italienisches Gymnasium) im August 2018 ist das Angebot an zweisprachigem Unterricht in Italienisch und Deutsch in der Sekundarstufe noch weiter zurückgegangen.

Was passiert jetzt mit der wertvollen Arbeit, die die Grundschulen geleistet haben? „Die italienischsprachigen Kinder werden in der Familie weiterhin Italienisch sprechen, aber sie benutzen es nicht für

bildungssprachliche Zwecke. Die Sprache wird eher im Alltag benutzt und nicht zum Lernen“, erklärt Frau Clari-Seffen. „Die nicht-italienischsprachigen Kinder haben dann noch weniger Möglichkeiten, ihre Mehrsprachigkeit weiter auszubauen“, fügt Frau Minrath hinzu. Ohne ausreichende strukturierte und institutionalisierte Bildungsmaßnahmen ist es den Kindern, ihren Familien und externen Akteuren überlassen, die Sprachkompetenzen im Italienischen zu erweitern.

Die Kinder selbst wollen das: „Italienisch gibt's nicht in der nächsten Schule, es ist schade, ich werde es zu Hause lernen“, „Hausaufgaben werde ich mit meinen Eltern auf Italienisch machen“, „Ich will mit Italienisch weitermachen, ich spreche diese Sprache, ich möchte noch mehr Italienisch lernen“, so die Kinder der drei Grundschulen. Obwohl das Risiko besteht, dass viele der in der Primarstufe angeeigneten Kompetenzen verloren gehen, bleiben doch solide Grundlagen erhalten, z. B. was die Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler angeht: „Die Englischlehrkräfte sagen, mit den zweisprachigen Kindern sei der Unterricht anders, weil sie ein höheres Sprachwissen haben“, berichtet Frau Minrath.

Der Gewinn durch die bilinguale Grundschulzeit ist also eindeutig: Wenn er am Leben bleiben und nachhaltig werden soll, müssen die weiterführenden Schulen die Bilingualität auf irgendeinem Weg fortsetzen. ▲

info

Kontakt

Marco Triulzi
Albertus Magnus Platz
50923 Köln
marco.triulzi@mercator.uni-koeln.de

R/EQUAL

Programm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität zu Köln kooperiert in europäischer Hochschulpartnerschaft

von Dr.'in Henrike Terhart, Petr Frantik & Semra Krieg

Seit 2015 ist Deutschland eines der europäischen Hauptzielländer für asylsuchende Menschen aus Konflikt- und Kriegsgebieten. Laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) haben 2016 mehr als 11.000 Personen in Deutschland Asyl beantragt, die in ihrem Herkunftsland in lehrenden Berufen tätig waren (vgl. Neske 2017). An der Universität zu Köln besteht seit Juli 2018 ein einjähriges Pilotprogramm für geflüchtete Lehrkräfte, um ihre Chancen im Bildungssystem als Arbeitsmarkt zu erhöhen. Neben Seminaren und Deutschkursen absolvieren 16 Lehrkräfte aus Syrien, der Türkei, dem Irak sowie dem Iran Praktika an Kölner Schulen.

Die europäische Hochschulpartnerschaft R/EQUAL

Die Universität zu Köln koordiniert seit September 2018 eine europäische Hochschulpartnerschaft mit den Universitäten Stockholm und Wien sowie der Pädagogischen Hochschule Weingarten, die ebenfalls Programme für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte anbieten. Das ERASMUS+-Kooperationsprojekt *R/EQUAL – Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe* unterstützt die Programme an den Partnerhochschulen durch eine Zusammenarbeit auf europäischer Ebene. Bestehende Erfahrungen werden ausgetauscht und Materialien zusammen mit den europäischen Kolleginnen und Kollegen entwickelt. Ziel der Hochschulpartnerschaft ist es, die erarbeiteten Konzepte und Methoden weiteren europäischen Hochschulen in Form von Open-Access-Materialien zur Verfügung zu stellen.

In einer international vergleichend angelegten Rahmenanalyse werden die rechtlich-administrativen Bedingungen für den Zugang (neu) zugewanderter und geflüchteter Lehrkräfte in Österreich, Schweden und Deutschland vorgestellt und Empfehlung zur Einrichtung bzw. Weiterentwicklung von Programmen für diese Lehrkräfte an europäischen Hochschulen gegeben. Weiterhin werden ein Handbuch zum Sprachenlernen unter Berücksichtigung der bestehenden Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden entwickelt, eine Methodensammlung zur Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Heterogenität und Schule unter Berücksichtigung der europäischen

Antidiskriminierungspolitik erstellt sowie eine digitale Bibliothek mit Verweisen auf wissenschaftliche Beiträge und Studien zur Lehrerinnen und Lehrerbildung und Re-Professionalisierung bereitgestellt.

R/EQUAL verfolgt einen partizipativen Ansatz und bezieht die Perspektiven der Programmteilnehmenden aktiv in die Praxis und die begleitende Forschung mit ein. Die Teilnehmenden der Programme in Schweden, Österreich und Deutschland tauschen sich aus, beteiligen sich an der Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien und -methoden und bringen ihre Ideen zur Weiterentwicklung der Angebote ein. Auf diese Weise setzt die europäische Kooperation an den Kompetenzen von Lehrkräften mit im Ausland erworbenen Studienabschlüssen an. Neben der fachlichen Qualifikation und den bestehenden Praxiserfahrungen bringen die Programmteilnehmenden zudem ihre mehrsprachigen Ressourcen, Kenntnisse über verschiedene Schulsysteme sowie eine Sensibilität in Bezug auf die Lebenssituation (neu) zugewanderter und geflüchteter Familien mit ein.

Die Hochschulkoooperation wird finanziell unterstützt durch die Europäische Kommission und hat eine Laufzeit von 09/2018-02/2021. Weiter Informationen sind auf der R/EQUAL-Homepage zu finden: <http://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal>. ▲

Verweise

Neske, Matthias (2017): Volljährige Asylwertragsteller in Deutschland im Jahr 2016: Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. BAMF-Kurzanalyse 2, 2017.

Das Programm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität zu Köln ist eine Kooperation des International Office, dem Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und dem Zentrum für LehrerInnenbildung. Aktuell befindet sich das Programm in der Pilotphase, die von Juli 2018 bis Juli 2019 läuft und durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW NRW) finanziell unterstützt wird. Weitere Infos unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/programm-fuer-gefluechtete-lehrkraefte/>

requal | requalification
of (recently)
immigrated
and refugee
teachers in
Europe



Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union

info

Kontakt

Dr.'in Henrike Terhart
Petr Frantik
Semra Krieg, B.A.
henrike.terhart@uni-koeln.de



GEDICHTE DICHTEN

von Ulrike Heuer und Beatrix Jankowski

Ein Tag im November vor zwei Jahren: Eine Projektanfrage der lit.COLOGNE für ein Leseprojekt mit Schülerinnen und Schülern hatte uns erreicht. Könnten wir es umsetzen? Wie es der Zufall wollte, fand fast zeitgleich eine Beiratssitzung des ZMI statt. Dort in einem Gespräch mit Frau Benati nahm die Idee Gestalt an: Grundschulkin- der verfassen Texte und präsentieren sie auf einer eigenen Veranstaltung. Vorausgehen sollte ein Wettbewerb an Grundschulen des Verbund(es) Kölner Europäischer Grundschulen. Bereichert würde der Wettbewerb durch jeweils eine Dichterlesung und enden würde er mit der Auswahl der besten Texte für die große Abschlussveranstaltung im Rahmen der lit.kid.COLOGNE.

Die Kinder würden dabei Vorlagen verwenden, aus denen sie die eigenen Texte entwickeln. Spielerisch erweitern sie so ihren Wortschatz und üben regelkonformes Schreiben.

Schulrätin Frau ZeiBig hatte die zündende Idee, Frantz Wittkamp als Spender der Vorlagen zu gewinnen. Sie stellte auch den Kon- takt zu ihm her. Wittkamp ist Grafiker, Maler, Illustrator und vor allem schreibt er melodische, hintergründige Verse mit viel Witz, die Kinder und Erwachsene gleichermaßen ansprechen.

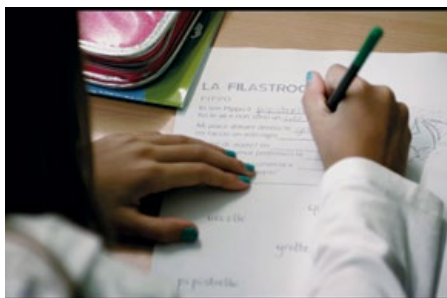
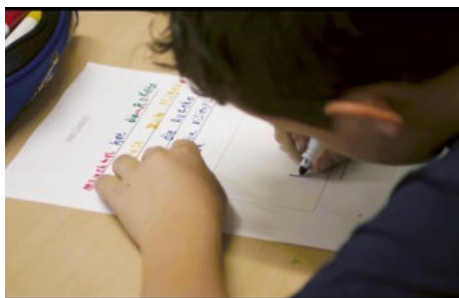
Sehr bekannt ist z. B.:

„Wenn beide Eltern Enten sind,
ein ganz normaler Fall,
dann kriegen sie ein Entenkind
und keine Nachtigall.“

Alle stimmten für die Durchführung des Vorhabens. Beginnen sollte es im Schuljahr 2017/18 mit einem Textwettbewerb für Dritt- und Viertklässler an den Schulen des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen. Organisiert werden sollte es vom ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration, zusammen mit der lit.kid. COLOGNE, mit dem Amt für Schulentwicklung und dem Schulamt für die Stadt Köln. Eine Arbeitsgruppe aus Vertreterinnen dieser

vier Kooperationspartner, unter Federführung des ZMI, machte sich nun an die Arbeit. Das fertige Konzept sah so aus:

- Kinder der 3. und 4. Klassen aus Kölner Grundschulen, die dem Verbund Kölner Europäischer Grundschulen angehören, verfas- sen Texte in Deutsch und in ihrer Herkunftssprache.
- Die Kinder verwenden dabei Vorlagen von Frantz Wittkamp, aus denen sie eigene Textvarianten entwickeln.
- Dafür trifft die Arbeitsgruppe eine Auswahl an kurzen und langen Gedichten mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, die der Dichter den teilnehmenden Schulen für das Projekt zur Verfügung gestellt hatte.
- Die Lehrkräfte der beteiligten Schulen laden die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 3 und/oder 4 ein, Textvarian- ten zu verfassen.
- Die Mädchen und Jungen werden ermutigt, ihre eigenen Texte auch in ihrer Herkunftssprache aufzuschreiben, wenn sie mö- gen, auch nur in Auszügen.
- Die teilnehmenden Schulen wählen für die gesamte Schule die drei besten Texte aus, seien sie deutsch oder herkunfts- sprachlich. Die Auswahl wird getroffen durch eine interne



GEDICHTE DICHTEN

Jury oder im Rahmen eines internen Vorlesewettbewerbs.

- Die Schulen senden an das Organisationsteam insgesamt drei ausgewählte Texte. Mindestens einer davon muss in einer Herkunftssprache verfasst sein.
- Frantz Wittkamp veranstaltet jeweils eine Lesung an den Schulen.
- Die Jury aus den Organisatoren und dem Dichter wählt die besten Texte aus.
- Die Gewinnerinnen und Gewinner nehmen an einer Performancewerkstatt teil.* In ihr üben Theaterpädagogen mit den Kindern Vortragsformen ein und erarbeiten alles Nötige für die Präsentation ihrer Texte auf der lit.kid.COLOGNE 2018.
- Als Abschluss des Projektes präsentieren die Gewinnerinnen und Gewinner ihre Texte bei einer Lesung mit Frantz Wittkamp im Rahmen der lit.kid.COLOGNE 2018.

Soweit das Konzept. Jetzt begann seine Umsetzung, mit reichlich Einzelarbeit:

Die Gedichte Frantz Wittkamps mussten ausgewählt werden, Lehrkräfte von 15 Schulen mussten für die Mitarbeit gewonnen werden, Infopakete mussten an die Schulen versandt werden, ein Logo für den Flyer war zu finden, Texte für das Programmheft waren zu formulieren, alles natürlich immer termingerecht, die Performancewerkstatt war zu planen, ein passender Raum musste reserviert werden für die Abschlussveranstaltung, deren Ablauf und Moderation mussten vorbereitet werden, usw.

Tatsächlich beteiligten sich alle 15 Schulen im Verbund Kölner Europäischer Grundschulen mit ihren dritten und vierten Klassen. Frantz Wittkamps Lesungen an all diesen Schulen wurden begeistert aufgenommen. Die Schulen wählten die Siegertexte aus, und auch die Performancewerkstatt

und die Abschlussveranstaltung verliefen genau nach Plan.

Die Veranstaltung war ein großer Erfolg. „GEDICHTE DICHTEN“ ist ein besonderes Projekt. Indem die Schülerinnen und Schüler einzelne Elemente eines bereits vorhandenen Gedichts durch eigene Varianten ersetzen, folgen sie dem Konzept des Generativen Schreibens nach Dr. Gerlind Belke. Dabei handelt sich um einen Baustein des Programms „DemeK–Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“, bei dem Sprachunterricht und kreativer Umgang mit Literatur verbunden werden. Die Schülerinnen und Schüler lesen poetische Texte und entwickeln aus den Vorlagen neue Versionen. Gedichte, Reime, Lieder und Prosatexte werden gelesen, gesprochen, gesungen und rhythmisch erfahrbar gemacht. Und genau dadurch fördern solche Texte unmittelbar, ohne formalen Unterricht, den Erwerb sprachlicher und grammatischer Fähigkeiten. Nicht zuletzt erhalten die Kinder einen Zugang zum kreativen Schreiben, einem wertvollen Bestandteil der Allgemeinbildung, genau wie Musik und Kunst. Gedichte können mit wenigen Worten, ihrem Klang und Rhythmus, Denk- und Erinnerungsräume öffnen, sie evozieren Bilder, sie lassen Gefühle anklingen oder manchmal eine ganze Geschichte erahnen. Die Kinder, die im letzten Schuljahr an GEDICHTE DICHTEN teilnehmen konnten, haben vielleicht auch eine neue Beziehung zur deutschen Sprache und zu ihrer Herkunftssprache entwickelt.

Für die Zukunft ist geplant, das Projekt GEDICHTE DICHTEN in Köln auszuweiten. ▲

* Ein besonderer Dank geht an Maria Mazza, die Leiterin des Italienischen Kulturinstituts in Köln für die Bereitstellung des Theatersaals für die Performance-Werkstatt.



info

Kontakt

Beatrix Jankowski
Amt für Schulentwicklung
404/5 Kulturelle Bildung
Willy-Brandt-Platz 3
50679 Köln
beatrix.jankowski@stadt-koeln.de



Ulrike Heuer
Amt für Schulentwicklung
Amtsleiterin
Willy-Brandt-Platz 3
50679 Köln
ulrike.heuer@stadt-koeln.de





Präsentation der Exponate im Odysseum Köln

von Prof. Dr. André Bresges,
unter Mitarbeit von Dr.'in Iris Günthner, Varinnia Fanroth, Gian-Luca Bonucci und Rosella Benati

„Wie können wir Natur für Kinder spannend und verständlich machen, wenn die Kinder der Stadt Köln Sprachen aus vielen verschiedenen Ländern der Erde sprechen?“

Das war die Ausgangsfragestellung für das Design Thinking Seminar „Forschen und Entwickeln im Unterricht“, das im Wintersemester 2017/18 an der Universität zu Köln gehalten wurde. Auftraggeber war das Odysseum in Köln-Kalk. Bis dato wurde jedes der Exponate im Odysseum durch „Prismen“ erklärt, kleine Begleittexte in deutscher und englischer Sprache. Aber schnell wurde klar:

Diese zwei Sprachen reichen heute nicht mehr aus, um allen kleinen Forscherinnen und Forschern, spannend und verständlich, die Welt hinter den Ausstellungsexperimenten zu erklären. Eine umfassende Neugestaltung der Ausstellung wurde zum Anlass, diese Herausforderung anzugehen.

Auch die Universität zu Köln stellt sich im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ einer Herausforderung: Wege und Werkzeuge zu finden, mit denen Lehrkräfte Heterogenität und Inklusion im Unterrichtsalltag bewältigen können. Einen Beitrag hierzu wollte unser Design Thinking Seminar leisten.

Vier wichtige Faktoren bestimmten das Seminar

1. Eine spannende Aufgabe: die Studierenden mussten Theorie und Praxis zusammenführen und ein testbares Ergebnis erzielen. Dies implizierte der Auftrag des Odysseums.
2. Räume, die das Denken unmittelbar anregen: das genau ist die Kernkompetenz des Odysseums.
3. Ein multiprofessionelles Team: hierzu wurden Studierende des Moduls „Deutsch als Zweitsprache“ und Studierende des Faches Physik für das Lehramt eingeladen. Für Experteninterviews standen zur Verfügung: Rosella Benati vom ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration, Iris Günthner und Christoph Gantefort vom Mercator-Institut für Deutsch als Zweitsprache, dazu Varinnia Fanroth und Henrik Käseberg vom Odysseum. Die wichtigsten Expertinnen und Experten jedoch kamen aus der Schule selbst: Zwei Klassen der bilingualen

Deutsch-Italienischen Vincenz-Statz-Grundschule in Köln-Ehrenfeld mit ihrem Italienisch- und Sachunterrichtslehrer Gian-Luca Bonucci, der Klassenlehrerin Regina Dayal und der Schulleiterin, Frau Karin Leusner.

4. Eine klare Seminarstruktur: der Design Thinking Prozess, der dafür sorgt, dass die Team-Mitglieder aus Schule, ZMI, Mercator-Institut und Odysseum über ein Semester hinweg intensiv zusammenarbeiten und sich austauschen konnten.

Der Design Thinking Prozess in der Adaption user centric Design Based Research der Universität zu Köln kann im Internet von allen Beteiligten Schritt für Schritt nachvollzogen werden.

(<http://www.physikdidaktik.uni-koeln.de/11684.html>).

Nachdem die Forschungsfragestellung im Seminar mit den Studierenden und dem Experten-Team geklärt worden war, sah der Prozess als nächstes eine Empathiephase vor. Bevor auf Theorien zugegriffen oder erste Projekte geplant wurden, sollten erst die

Schülerinnen und Schüler verstanden werden, denen das Ergebnis am Ende zugute kommen soll. Die Studierenden lernten hierzu die Technik „Interview for Empathy“ kennen, bei denen eine verständnisvolle Partnerschaft zwischen den am Interview Beteiligten aufgebaut wird. Hierzu setzten die Studierenden Empathy Prototypes ein - kleine physikalische Experimente, die gemeinsam mit den Mädchen und Jungen gespielt und erkundet wurden, um das Gespräch auf ein gemeinsames Ziel zu lenken. So wurde die Situation ‚Fragende-Befragte‘ wirksam aufgebrochen, und die Studierenden konnten erkunden, was die Schülerinnen und Schüler interessierte am Zusammenhang zwischen Sprechen und Experimentieren, was sie dazu fühlten, dachten und sich wünschten.

Vorläufige Erkenntnisse aus dieser Phase

1. Naturwissenschaftliche Experimente sind immer auch Sprechansätze.
2. Oft geht es ohne Instruktion, denn Schülerinnen und Schüler sind neugierig und experimentieren sehr bereitwillig.
3. Ihre Herkunftssprache ist für die Mädchen und Jungen besonders wichtig, um erste Erklärungen für die wahrgenommenen Phänomene zu formulieren und neue, eigene Ideen zu bilden.
4. Die gemeinsame Alltagssprache tritt dann in den Vordergrund, wenn sich die Schülerinnen und Schüler über Ideen und Erklärungen austauschen. Hier müssen Lernbegleiterinnen und -begleiter unterstützen und lenken, um den Austausch zu strukturieren und auch sicherzustellen, dass alle daran teilhaben können.
5. Die Herkunftssprache und Herkunftskultur erhalten beim Transfer und bei der Vernetzung der Erkenntnisse mit der Lebenswelt wieder eine besondere Bedeutung. Hier ist zu beachten, dass die Schülerinnen und Schüler sich äußern können, ohne Sprache als Barriere zu empfinden.
6. Entsprechend vorsichtig und sensibel ist beim Korrigieren der Aussagen der Schülerinnen und Schüler in der Transferphase vorzugehen, da ein freies

Assoziieren der gewonnenen Erkenntnisse mit der eigenen Lebenswelt einen erheblichen Mehrwert für den Erkenntnisprozess der Lerngruppe darstellen kann – wie zum Beispiel die Aussage „Bei uns auf Sizilien gibt es auch Orangen!“ für einen Exkurs zur Physik des Erdklimas.

Verdichtung und Sichtung

Im nächsten Schritt wurden die Daten, die von den unterschiedlichen Gesprächspartnern erhoben wurden, zu Ansichten verdichtet, die im weiteren Seminarverlauf zu prüfen waren. Die Ansichten wurden unterschiedlichen Personae zugeordnet, das sind Kunstpersonen die so nicht existieren (Datenschutz). Sie repräsentieren aber die Bedürfnisse und Ansichten verschiedener Gesprächspartnerinnen und -partner aus Schule, Seminar und Odysseum. Im weiteren Verlauf mussten sie ständig berücksichtigt werden.

Diese Personae lieferten dann die Grundlage für eine Generierung von Ideen. Dafür stützten wir uns sowohl auf Theorie als auch auf selbst gewonnene empirische Daten. Das Design Thinking unterscheidet zwischen divergenten Phasen und konvergenten Phasen. In der divergenten Phase sollen so viele Ideen wie möglich gesammelt, und keine Idee vorschnell abgelehnt werden. Auf jeder Idee soll systematisch weiter aufgebaut werden, bis alle Möglichkeiten erkundet sind. Dadurch wird der Einfluss kulturspezifischer Blickwinkel und Zuschreibungen verhindert. Das ist besonders wichtig für die interkulturelle Arbeit in heterogenen Gruppen.

Danach wurden in der konvergenten Phase aus einem breiten Fundus Ideen ausgewählt, die sich in testbare Prototypen umsetzen lassen würden. Die Auswahl traf unsere Expertengruppe aus Odysseum und Mercator-Institut nach fünf transparenten Kriterien:

1. Bieten die Ideen ausreichend Sprechansätze?
2. Wie gut können sie umgesetzt werden?
3. Wie gut passen sie zu den Zielen der Fachdidaktik und Museumspädagogik?
4. Wie gut passen sie zur Lichtsituation im Odysseum?
5. Sind die Sicherheitsvorgaben ausreichend berücksichtigt?



Die Testungen im Feld erfolgten in der Vincenz-Statz-Grundschule und im Odysseum selbst, das für die gesamte Seminargruppe kostenfrei zugänglich war. In einer Abschlussveranstaltung wurden die Ideen, ihre Testungen und unsere Denkergebnisse dem Odysseum vorgestellt, und zwar den Abteilungen Museumspädagogik, Entwicklungstechnik und Geschäftsführung. So konnten die Ideen rechtzeitig vor dem Umbau in der Sommerpause in neue Exponate einfließen, insbesondere in den „Lianengarten“ und den „Ames Room“. Diese Exponate wurden am 9. Oktober 2018 mit der vom Odysseum eingeladenen Schulklasse 4a der Vincenz-Statz-Grundschule ausprobiert und bewertet. Wie erwartet, bieten die Exponate reichhaltige Sprechansätze und wurden von den Mädchen und Jungen unserer Kooperationsgruppe mit Begeisterung und intensiver Kommunikation erkundet. Mehrsprachige Anleitungen waren nicht mehr notwendig. ▲

info

Kontakt

Prof. Dr. André Bresges
Mathematisch-
Naturwissenschaftliche
Fakultät
Institut für Physikdidaktik
Universität zu Köln
andre.bresges@uni-koeln.de





Ferierschule für neu zugewanderte Jugendliche

von Karoline Gebala

© Kooperationsprojekt Sprachliche Bildung

Bereits zum dritten Mal in Folge richtete sich die Sommerschule an geflüchtete und neuzugewanderte Kinder und Jugendliche. Auch dieses Jahr wurde sie durch das Kooperationsprojekt „Sprachliche Bildung“, ein gemeinsames Projekt des Instituts für Deutsche Sprache und Literatur II und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, in Zusammenarbeit mit der Zukunftsstrategie LehrerInnenbildung (ZuS) und dem ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration organisiert und durchgeführt. Finanziell unterstützt wurde das Vorhaben zudem von der Harald und Hilde Neven-DuMont-Stiftung sowie der Annemarie und Helmut-Börner-Stiftung.

Wer, Was und Wo?

Zwei Wochen lang wurden 48 Schülerinnen und Schüler im Alter von 11 bis 17 Jahren aus neun Herkunftsländern unter dem Motto „Sommer in Köln“ von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet. Die Studierenden bereiteten sich vorab intensiv auf ihre Aufgaben in der Ferierschule vor, und

zwar ein Semester lang in einem universitären Vorbereitungsseminar unter der Leitung von Dr. Diana Gebele, Magdalena Kaleta und Carolin Peschel. Die Gruppenzusammensetzung der Schülerinnen und Schüler erfolgte homogen nach Sprachniveau. Von Sprachanfängern mit Alphabetisierungsbedarf über Schülerinnen und Schüler mit Grundkenntnissen im Sprechen und Schreiben, bis hin zu fortgeschrittenen Lernern war alles vertreten. Es wurden fünf Kleingruppen gebildet und nach den Kölner Stadtteilen Kalk, Deutz, Nippes, Sülz und Poll benannt. Besonders der gute Betreuungsschlüssel von 4 Studierenden bei einer maximalen Teilnehmerzahl von 10 Schülerinnen und Schülern pro Gruppe ermöglichte es, die Kinder und Jugendlichen auf ihrem Leistungsstand abzuholen, und intensiv nach individuellen Bedürfnissen zu fördern. Ausgerichtet wurde die Sommerschule an der Adolph-Kolping-Hauptschule in Köln-Kalk.

Eine Win-Win-Situation für alle Beteiligten

Das Besondere an der Ferierschule: Von der Teilnahme am zweiwöchigen Lernspaß profitierten nicht nur die Kinder und Jugendlichen, die ihre sprachlichen Fähigkeiten erweiterten, die



© Kooperationsprojekt Sprachliche Bildung

Ferienzeit dazu nutzen, Lernrückschritte erst gar nicht entstehen zu lassen und damit ihre Integration in den Regelunterricht beschleunigen. Auch für die Lehramtsstudierenden war die Teilnahme am Projekt ein Zugewinn. Neben ersten Praxiserfahrungen am Lernort Schule erweiterten die studentischen Förderkräfte außerdem ihre Fachkompetenzen, bekamen die Gelegenheit, verschiedene Team-Teaching-Formate auszuprobieren und die Unterrichtsprozesse - angeregt durch die Theorie-Praxis-Kopplung - zu reflektieren.

Das Konzept wird erweitert

Auch das Team rund um die Organisation der Ferienschule erweiterte ihr Konzept aus den Erfahrungen der Vorjahre. Die diesjährige Innovation stellte die Tutorierung der Kleingruppen durch Studierende aus dem letzten Durchgang dar. Neben der Unterstützung von Seiten der Dozentinnen, die den studentischen Förderkräften bei Fragen in Bezug auf die Planung und Durchführung des Unterrichts beratend zur Seite standen, wurde jede Gruppe zusätzlich von einem erfahrenen Kommilitonen – einem Tutor – begleitet. Das Konzept ging auf. Die Lehramtsstudierenden nahmen das zusätzliche Angebot dankend an. „Es war eine große Bereicherung und eine Stütze, einen Tutor an der Seite zu haben, der selbst schon mal Unterricht für die Ferienschule konzipiert hat und uns mit Rat und Tat, vor allem auch mit seiner Kreativität, zwei Wochen zur Seite stand“, berichtete die studentische Förderkraft Julia Borstar.

Der Tagesablauf in der Ferienschule

Doch wie sah ein typischer Ferienschultag eigentlich aus? Pünktlich um 10 Uhr ging es los: Zunächst stand bis zur Mittagspause, die um 13 Uhr begann, der

Sprachunterricht auf dem Stundenplan. Dabei handelte es sich jedoch nicht um trockenen Grammatikunterricht! Neben spannenden Grammatikspielen wurden auch zwei iPad-Projekte mit den Apps „Book-Creator“ und „Puppet Pals“ in den Unterricht integriert. Die App Book-Creator ermöglicht es, multimediale E-Books zu erstellen. Dank der vielen Formatierungsmöglichkeiten können Bilder, Videos und Texte aufgenommen, angepasst und gestaltet werden. Die App Puppet Pals bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, einen Trickfilm mit eigenen Figuren zu verfilmen. Neben der Fotofunktion können auch eigene Bilder als Figuren eingesetzt und Sprachaufnahmen erstellt werden. Das Besondere an den Apps: Sie setzen wenig mediale Vorerfahrung voraus und sind einfach zu bedienen. So konnten beispielsweise Wegbeschreibungen mit den Schülerinnen und Schülern als Figuren filmisch umgesetzt werden. Wichtig war es vor allem, Themen zu wählen, die für den schulischen Alltag von Bedeutung sind. Die iPad-Projekte unterstützten somit nicht nur die Steigerung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler, sondern sie boten auch die Möglichkeit, elektronische Medien für die Sprachförderung zu nutzen und die Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren. Nach der einstündigen Pause ging es am Nachmittag dann in den Kleingruppen mit der kreativen (tanz-)theatralen Arbeit weiter. Die am Vormittag erarbeiteten sprachlichen Inhalte wurden wieder aufgenommen und in Aufführungen mit theaterähnlichen Elementen - Tanz, Musik und Bildmaterial - umgesetzt. Neben der Förderung der Kreativität der Kinder und Jugendlichen, wurden so auch ihre ästhetischen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen erweitert. Zudem bot ihnen der Theaterunterricht die Möglichkeit, die neue Umgebung besser kennenzulernen und in verschiedene Rollen zu schlüpfen. Um 15.30 Uhr wurde der Tag schließlich mit einem Verabschiedungsritual beendet. Alle Schülerinnen und Schüler, Förderkräfte und Dozentinnen stellten sich dazu auf dem Schulhof in einem Kreis auf und hoben unter einsetzendem Trommelwirbel die Arme.



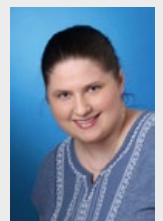
© Kooperationsprojekt Sprachliche Bildung

Das Beste kommt zum Schluss

Die Krönung der zweiwöchigen Ferienschule bildete der letzte Ferienschultag. Neben der T-Shirt-Aktion am Vormittag, bei der bunte T-Shirts mit Kölner Motiven gestaltet wurden, folgte um 13 Uhr die Abschlussfeier, zu der Freunde und Familien geladen waren. Zunächst präsentierten die Gruppen vor diesem Publikum ihre Ergebnisse aus der Theaterarbeit. Danach wurden den Schülerinnen und Schülern ihre Teilnahme-Urkunden ausgehändigt. Den Abschluss bildete die Überreichung der Zertifikate an die Lehramtsstudierenden. ▲

info

Karoline Gebala, B.A.
Studentische Mitarbeiterin
Kooperationsprojekt
Sprachliche Bildung
Universität zu Köln
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II
Classen-Kappellmann-Str. 24
50931 Köln
E-Mail: kgebala@uni-koeln.de
Homepage: <http://sprachfoerderprojekt.phil-fak.uni-koeln.de/ferienschulen.html?&L=4>





Interview mit Christian Schreger, Erfinder des Langzeitprojekts „Kleine Bücher“

Die Fragen stellte María José Sánchez Oroquieta

Lieber Christian Schreger, vielen Dank für deine Einladung, dass ich heute bei euch mitten im Geschehen sein durfte, dass ich die Ehre hatte, die Autorinnen und Autoren der „Kleinen Bücher“ kennenzulernen, sogar mit drei Autorinnen arbeiten durfte und dass du, Erfinder des Projektes „Kleine Bücher“ mir dieses Interview ermöglichst.

Christian, wie entstand das Projekt der „Kleinen Bücher?“

Ich muss sagen, es hat viele Väter und Mütter. Ich habe zu Beginn der 1990er Jahre an einer Schule mit einem sehr hohen Anteil von Ausländern begonnen und hatte dort noch eine Regelklasse, also keine Mehrstufenklasse und habe dann in der dritten und in der vierten Klasse versucht, eine mehrsprachige Kinderzeitung herzustellen, die wir einfach am Schulkopierer vervielfältigt haben. Damals hatten wir noch wenig mit Computern zu tun. Vieles war einfach mit Schreibmaschinen getippt und ich fand es extrem spannend, die anderen Sprachen einzubinden. Das war völliges Neuland in Wien, an den Schulen herrschte Panik vor den Ausländern. Eltern haben zum Teil beim Übersetzen mitgeholfen und ich war durchaus naiv, ich weiß bis heute nicht, ob tatsächlich alles richtig geschrieben war in den anderen Sprachen, aber ich dachte, es kommt überhaupt nicht darauf an. Das Konzept des Monatsmagazins hat sich dann nicht wiederholen lassen hier an der Schule. Ich habe viele verschiedene andere Formen von Publikationen mit den Kindern gemacht, aber schließlich hat sich dann herauskristallisiert, dass es notwendig ist, ein sehr einfaches Format zu finden. Da war ich schon längst in der Mehrstufenklasse. Dieses neue Format sollte mehrere Dinge gleichzeitig erfüllen, einerseits für die Kinder auch in der ersten Schulstufe schon verständlich sein: fünf Texte, fünf Bilder, ein Umschlag. Das ist

ein Konzept/Format, was ein Erstklässler problemlos bewältigen kann, andererseits sollte für die Älteren durchaus das Problem entstehen, was illustriere ich oder wie schreibe ich die Geschichte so, dass sie auf diesem relativ beengten Raum auch Platz hat. Und es ist erstaunlich, wieviel man hineinkriegen kann, natürlich lässt sich mit größeren oder kleineren Schriften sehr viel machen. Es hat sich damit ein extrem vielfältiges Format herauskristallisiert, das, obwohl es schon fast 15 Jahre läuft, nicht langweilig geworden ist. Es sind eigentlich die Kinder diejenigen, die es am Leben halten, indem sie es immer weiter machen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass man viele tolle Projekte starten kann, einmal vielleicht ein Feuerwerk an Ideen zünden kann, aber dann kommt nichts mehr nach. Hier ist es aber nicht so. Da gibt es einen ganz kleinen Bruder, nämlich das Tagebuch, das seit dem Mai 2000 an jedem Schultag erscheint und dieses simple Format, ein oder zwei Bilder mit einem kurzen Text. Das Ganze wird ins Mikrofon gelesen und online gestellt und auch in ausgedruckter Form gesammelt. Jede Autorin und jeder Autor erhält einen Ausdruck. Auch dieses simple Format ist niemals langweilig geworden. Wir halten jetzt bei über 3000 Geschichten. Es ist auch ein wichtiger Punkt bei den Kleinen Büchern als Anregung in die gesprochene Sprache zu gehen, vorzulesen, ins Mikrofon zu sprechen, usw. Insofern gehört zu den Kleinen Büchern durchaus auch die filmische Variante, die erst später entstanden ist. Die Kinder als die

Autorinnen und Autoren lesen ihr Buch vor und das mit großem Stolz und mit großer Mühe. Man wird dadurch Zeuge des ganzen Lesenlernens und zum Teil auch der Ankunft dieser Kinder in einer neuen Sprache, in einem neuen Land, in einer neuen Heimat oder wie man immer das nennen möchte.

Wie viele Bücher hat die große Bibliothek der „Kleinen Bücher“? Heute ist das 1291ste Buch fertig geworden und es liegen noch ein paar begonnene herum. Welche personellen und materiellen Ressourcen hast du für die Umsetzung/Durchführung des Projektes?

Wie bei ziemlich allen Projekten versuche ich möglichst mit dem auszukommen, was eigentlich überall vorhanden ist. Es war mir immer so darum gegangen, dass Projekte mit an den Schulen vorhandenen Mitteln funktionieren mussten – weil sie sonst ja nicht übertragbar wären.

Für den Druck der „Kleinen Bücher“ hat sich z. B. herausgestellt, dass normales Zeichenpapier für die Seiten extrem gut geeignet ist, weil es saugfähig ist und die Tinte der Drucker, die bei uns in den Klassen stehen, haltbar aufnehmen kann. Ich habe Bücher, die 10 Jahren lang in den Lesekisten sind und immer noch gelesen werden. Sie sind immer noch nicht kaputt. Das einzige was ich dazu gekauft habe ist ein bisschen dickeren Karton für den Umschlag, damit er sich von den Innenseiten unterscheidet. Was man dazu auch braucht ist ein Langarmhefter, der im Wesentlichen keine großen Kosten verursacht. Für 30 € kriegt man einen guten und man kann ihn in anderen Bereichen einsetzen.

Du hast bereits von dem Format 5+5+1 gesprochen. Warum ist dieses Format so wichtig?

Es ist eine ungerade Zahl (lacht), das finde ich wichtig. Es ist innerhalb von 5 Seiten ein Hin und Her zwischen Text und Bild möglich und es bleibt immer noch übersichtlich.

Übersichtlich ist auch die Größe A6 quer. Da habe ich viel Kritik geerntet, dass ich Kinder auf so enges Format eingrenze – in Wirklichkeit gebe ich ihnen das Format in die Hand, in dem ihre Zeichnung später im fertigen Buch zu sehen sein wird. Sie wissen also genau, wie es aussehen wird und haben volle Kontrolle über ihr Produkt.

Ich erlebe häufig, dass Kinder beim Öffnen konventioneller Schulbücher einen Schreck kriegen und sich denken: „Diese Seite schaffe ich nie!“, weil sie so überladen und vollgestopft ist.

Die Überschaubarkeit ist ein wichtiger Teil des Konzeptes. Es besteht immer die Option, mehr als diese fünf Seiten zu machen, aber dann müssen die Kinder das mit mir aushandeln. Die einfachere Lösung ist ein zweites Buch dranzuhängen, in dem die Geschichte weiter erzählt wird. Die größte Anzahl an Fortsetzungen waren 101 Bücher über eine Katze. Da hatte ein Mädchen das Ziel, bis zum Ende ihrer Volksschulzeit 100 Bücher über ihre Katze Isidor zu schreiben. Gegen Ende der 4. Klasse war sie ganz nah am Ziel, aber sehr verzweifelt, weil sie fürchtete, dass sie das niemals hinkriegen würde. Aber sie hat es geschafft. Und



in den Sommerferien hat sie ein 101stes Isidorbuch geschrieben und selbst gebastelt und als Geschenk in die Klasse gebracht.

Deine Klasse ist eine Mehrstufenklasse, wie ist das zu verstehen?

Ende der 1990er Jahre habe ich mit zwei Kolleginnen aus der Wiener Freinet-Gruppe den Schulversuch „Wiener Mehrstufenklasse mit reformpädagogischem Schwerpunkt“ konzipiert. Bis heute existieren etwa 150 Wiener Mehrstufenklassen. Die Zahl wäre viel höher, wenn es nach den Wünschen der Eltern ginge, aber Schulversuche dürfen nur von einer limitierten Zahl an Klassen durchgeführt werden. Die Reformpädagogik haben wir als Qualitätssicherung gesehen, denn von Lehrpersonen, die extra eine derartige Ausbildung auf eigene Kosten machen, kann man mehr erwarten.

Unser Konzept sah vor, dass in den Klassen eine familiäre Struktur heterogener Altersstufen von 6 bis 10jährigen die Pseudohomogenität der Jahrgangsklassen ersetzen sollte. Damit könnten Kinder, die etwas nachholen müssen, besser gefördert werden und solche, die bereits weiter fortgeschritten sind wären in der Lage, sich aus dem Fundus für die älteren Kinder zu bedienen. Von der ursprünglichen Doppelbesetzung wurden immer wieder Stunden weggespart, am Ende gab es nur noch 11 Stunden Teamteaching, eine halbe Lehrverpflichtung also.

Die letzte Regierung hat dann alle Schulversuche abgeschafft und es kann nun jede Schule überlegen, was sie machen möchte mit den ihr zugeteilten Stunden, die natürlich wieder stark gekürzt wurden.

In Österreich nennt man dies „Schulautonomie“.

Die neue rechtsnationale Regierung versucht nun, alle Änderungen und Reformen seit den 1970er Jahren rückgängig zu machen – Notenpflicht, keine Sprachförderung außer Deutschförderung, Deutschförderklassen, in denen alle, die nicht Deutsch können zusammensitzen müssen, um unter wissenschaftlich belegten erschwerten Umständen Deutsch zu lernen – und ein Unterrichtsminister, der offen zugibt, dass seine Entscheidungen politischer Natur sind und nichts mit wissenschaftlicher Erkenntnis zu tun hätten. Die Stadt Wien stellt derzeit die Gelder für die Mehrstufenklassen zur Verfügung – wie Ende August für das wenige Tage später



Kerschhofer-Puhalo, Nadja, Mayer, Werner, Schreger, Christian (2017), Literale Wertschöpfung und das Projekt der Kleinen Bücher. In Eder Ulrike, Dirim Inci (eds.),

Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur

beginnende Schuljahr 2018/2019 bekannt gegeben wurde. Was danach ist steht in den Sternen.

Du hast mit Nadja Kerschhofer-Puhalo und Werner Mayer einen Beitrag in dem Werk Lesen und Deutsch lernen, erschienen im Praesens Verlag, geschrieben. Dabei erklärt ihr: „Bei den“ Kleinen Büchern“ geht es nicht um das Anfertigen eines Produktes, vielmehr geht es um das Entstehen von literalem Mehrwert in einem Kreislauf literaler Wertschöpfung. Was ist damit gemeint?

Das Wunderbare ist ja, dass ein „Kleines Buch“ an sich einmal nur ein Buch ist, aber in Wirklichkeit eine große Wirkung entfaltet. Es kann sein, dass Figuren, die in einem Buch auftauchen in einem anderem weiterleben. Das kann sein, dass ein Buch einfach nur Inspiration gibt und Mut macht, selbst etwas zu tun oder es selbst zu probieren. Es kann sein, dass die Bücher einfach nur konsumiert werden, dass sich jemand lange Zeit nur passiv damit auseinander

setzt. Man kann an unterschiedlichsten Stellen einfach lernen. Das beginnt bei der Grammatik, alles Mögliche steckt da drinnen, Wortwahl, Ausdruck, jede Art der Sprachbegegnung. Das sind oft sehr intensive Gespräche, bei denen es um die Klärung des Graubereichs geht, den Kinder gerne mit „ungefährer Sprache“ bewältigen. Das ist Deutschunterricht in meinen Augen, eine Begegnung und Klärung sprachlicher Herausforderungen anhand eines Produktes, das anders als ein Arbeitszettel einen tatsächlichen Selbstwert hat.

Ein zweiter Punkt für mich ist daher immer die Gestaltung des Textes, d.h. Typografie und die Pagina. Wie das Buch gestaltet ist, ergibt sich ja bereits vorher: Sind das Fotos, sind das Zeichnungen, sind das Filzstiftzeichnungen, Bleistiftzeichnungen, ist das Buch nur schwarzweiß, usw.

Ich halte diese paar Momente, wenn mir die Kinder z. B. den Text ansagen für unglaublich wichtig und vielleicht manchmal für das Wichtigste an der ganzen Sache, wichtiger als das fertige Buch selbst. Da geht es wirklich um Formulierungen, es geht um Wortverständnis, wie weit verstehen Kinder überhaupt, was sie sagen in der gewählten Form und da geht es um Unterricht, um Deutschunterricht. Die nächste Sache ist die Muttersprache. Sie hat immer Platz, aber es ist in sehr vielen Fällen so, dass die Wunschsprache der Kinder Deutsch ist. Ich frage auch immer nach, ob die Muttersprache hinein soll in das Buch, oder vielleicht in einer anderen Sprache? Seit vergangenem Jahr gibt es immer wieder Bücher in Englisch, was wohl an der Beliebtheit der Englischlehrerin liegen dürfte. Ich habe Fälle erlebt,

wo ein Autor sich gewünscht hat, dass ein Freund, der Urdu sprach, unbedingt mitmachen sollte, weil Urdu eine „spannende Sprache“ sei. Das Buch ist auf Urdu, auf Englisch und auf Deutsch erschienen und der Autor schrieb lauter Fortsetzungen: Sein Freund musste da dann immer mitmachen, auch wenn er oft nicht wollte. Auch solche Dinge gibt es und damit muss man umgehen lernen. Dass die meisten Bücher auf Deutsch geschrieben werden, das kann ich gut verstehen, denn die Kinder haben ja sehr viel Kraft in das Lernen der neuen Sprache gesteckt.

Das Projekt der Kleinen Bücher hat auch einen sehr starken sozialen Charakter.

Es arbeitet selten ein Kind allein.

In Summe kann ich das nicht bestätigen, aber die Möglichkeit, immer jemanden finden zu können, der oder die sich zum Mitmachen überreden lässt, hat schon sehr viel mit dem Umgang der Kinder untereinander zu tun – es ist wunderschön, das zu beobachten.

Es gibt oft Kooperationen, wo z. B. andere Kinder gezielt gefragt werden, weil man weiß, der kann ein Pferd zeichnen und die kann einen Baum zeichnen und ich kann das selber nicht so gut. Es gibt auch gelegentlich „Lohnaufträge“: „Wenn du mitmachst, dann kriegst du auch ein Buch!“

Es gibt aber genug andere Varianten, heute z. B. ein Mädchen, es nimmt sich die Zettel und ist in 10 Minuten fertig. Dazu sagt sie: „Und den Text habe ich dir auch schon geschrieben.“

Es gibt alles, es ist einfach sehr offen und das ist mir sehr wichtig.



Ich fand deinen Umgang mit den Kindern und den der Kinder untereinander sehr offen und sehr beeindruckend. Keiner wird im Stich gelassen.

Es ist sehr wichtig, dass es so läuft. Ich glaube, diese Kinder fühlen sich angenommen und dann fällt so viel Stress ab und das ist auch der andere Punkt, wo ich nicht aufhören werden darauf hinzuweisen, was für ein Vorteil in der Mehrstufenklasse entsteht, du hast einfach nicht in diesem Ausmaß diese Hahnenkämpfe und Stutenbissigkeit, weil sich scheinbar gleiche ununterbrochen beweisen müssen. Das ist ja absolut absurd. Es ist eher familiär und du musst dem kleinen Bruder nicht ständig sagen: „Ich bin stärker“. Es ist ganz klar, aber es ist spannend, was der kleinere Bruder kann und genau diese Durchlässigkeit in beiden Richtungen ist so wichtig für einen menschlichen Umgang miteinander. Es ist schade, dass die offizielle Schule darauf verzichtet. In unserer Klasse gehen 10 syrische Flüchtlingskinder – wer könnte sie herauspicken?

Ich glaube nicht, dass es ihnen so gut gehen würde, wenn sie separiert in Flüchtlingsklassen sitzen würden.

Nach deiner subjektiven Empfindung, wie kommt das Projekt der Kleinen Bücher bei den Kindern an? Was bewirken die Kleinen Bücher in den Kindern?

Ich habe bei vielen den Eindruck, dass sie sich die Sprache damit erkämpfen und erobern und es ist oft wirklich ein Kampf. Sie sind sehr stolz auf ihre Werke, das merke ich besonders beim Filmen. Dann und es ist auch einfach eine Möglichkeit auf einer ganz anderen Ebene mit allen anderen

zu kommunizieren, denn die interessieren sich dafür, was die Kollegen schreiben. Und nachdem ein „Kleines Buch“ ja einen relativ überschaubaren Inhalt hat, ist es sehr leicht, sehr viele davon zu lesen und das geht ganz schnell.

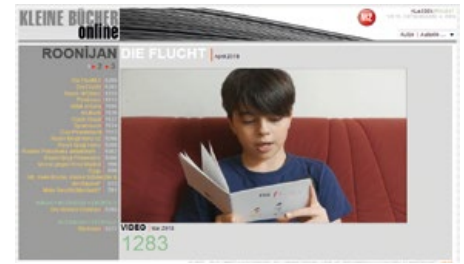
Ich glaube, manchmal gibt es durchaus den Fall, dass versucht wird möglichst viel zu produzieren, damit man sagen kann: „Ich habe so und so viele Bücher geschrieben.“ Ich halte diese Videos für sehr wichtig, weil so viel über Lesefortschritte, über Entwicklungen sichtbar wird, und besonders auch, weil die Eltern zusehen können. Das sind alles Bereiche von denen sie meist keine Ahnung haben.

Die „Kleinen Bücher“ sind keine Pflicht, sie sind ein Angebot. Wenn man sich angesprochen fühlt, dann kann man sofort mitmachen, aber es kann ruhig so sein, dass es Jahre dauert, dass man zuschaut und dann plötzlich kommt der Moment, in dem es „Schnapp!“ macht und nur dann möchte ich das auch.

Wie siehst du die Zukunft der Kleinen Bücher?

Ich denke, ich werde sie so lang machen, wie die Kinder dabei sind und sie machen möchten. Ich halte seit vielen Jahren Fortbildungen dazu, wie das geht, wie man das macht. Ich habe kein wirkliches Feedback, die Kurse im Rahmen der Lehrer*innen Fortbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien sind ausgebucht und meist überbucht.

Was dann wirklich herauskommt, weiß ich nicht. Ich versuche einfach ein Angebot mit Hilfestellung und Erfahrungsberichten zu formulieren. Die Lösung, die ich gefunden habe, funktioniert für mich und soll Anregung sein, aber kein fixer Fahrplan. Wenn sich die Lehrerinnen und Lehrer nur auf



Rezeptsuche machen, dann haben sie in meinen Augen den falschen Beruf gewählt. Die Sprachwissenschaftlerin Brigitta Busch hat die „Kleinen Bücher“ in den letzten Jahren international bekannt gemacht und das Konzept funktioniert von Kapstadt bis über den Polarkreis in Finnland und auch in Neuseeland. Ich bin sehr stolz auf die „Kleinen Bücher“ aus Südafrika und aus Inari in Lappland, die in verschiedenen Samisprachen geschrieben sind.

Vielen Dank Christian für deine Zeit. Vielen Dank, Maria, für deine Fragen. ▲

Bibliografie

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class every day. Eugene, OR.; Alexandria.

Werner, J., Spannagel, C. (2017). Flip Your Class! – Erste Ergebnisse eines Schulprojektes in Berlin. Poster. Quelle: <http://flipyourclass.christian-spannagel.de/2017/02/poster-auf-der-icm-conference-2017/>

Feierabend, S., Plankenborn, T., Rathgeb, T. (2016). JIM-Jugend, Information, (Multi-) Media, Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Herausgeber: Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest

info



Christian Schreger

Mehrstufigenklassenlehrer | Wien
christian.schreger@weltabc.at



Das ZMI in Norwegen – Ein fachlicher Austausch zur Förderung von Mehrsprachigkeit auf internationaler Ebene

von Rosella Benati

Vom 23. bis 26. April 2018 besuchte das ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration die norwegische Stadt Stavanger, um einige der erfolgreichen Konzepte und Aktivitäten im Bereich der Mehrsprachigkeit mit skandinavischen Kolleginnen und Kollegen zu teilen. Ausgangspunkt für den Besuch war die Teilnahme von Rosella Benati (Geschäftsführerin des ZMI) sowie María José Sánchez Oroquieta (Fachberaterin der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln) an der Konferenz „Great Start in Life“. Die Konferenz fand vom 30. November bis zum 01.12.2016 in Brüssel statt und wurde von der Europäischen Kommission, Direktion EDUCATION AND CULTURE (EAC) veranstaltet. Frau Benati und Frau Sánchez Oroquieta referierten hier über die Kölner Programme zum mehrsprachigen Lernen („KOALA - Koordiniertes Lernen“ und „Gelebte Mehrsprachigkeit“), was den einzigen praxisbezogenen Beitrag der Konferenz darstellte (vgl. hierzu auch ZMI-Magazin 2016, S. 10-11).

Seitdem erhält das ZMI häufig Anfragen aus dem europäischen Ausland zu Materialien zu den Kölner Konzepten (Bilinguales Lernen, KOALA, Gelebte Mehrsprachigkeit in der Primarstufe u.v.m.). Hinzu kamen einige Hospitationsanfragen mit dem Wunsch, die konkrete Arbeit in den genannten Programmen an Kölner Schulen beobachten zu dürfen. So schrieb Anfang 2017 auch Birgit Walter, pädagogische Beraterin im Johannes Læringsenter (Johannes Lernzentrum, zu finden unter: <http://www.velkommentiljohannes.no>) in Stavanger, Norwegen das ZMI an, um im Rahmen eines Austauschprogramms der Europäischen Union einen Hospitationsbesuch in Köln durchführen zu können. Frau Benati und Frau Sánchez Oroquieta organisierten daraufhin vom 16.-19. Oktober einen Besuch in Köln. Während dieser vier Tage hatten zehn Erzieherinnen, Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer die Gelegenheit, mehrere Hospitationsbesuche in Kindertagesstätten und Grundschulen in Köln durchzuführen. Die Fachkräfte aus Norwegen zeigten sich von dem wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit in den gesehenen Konzepten sehr ange- tan und luden Frau Benati und Frau Sánchez Oroquieta zu einem Gegenbesuch ein, um die Programme auch ihren Kolleginnen und Kollegen in Stavanger vorstellen zu können.

Im Rahmen des Austauschprogramms der Europäischen Union finanzierten und organisierten die Kolleginnen in Stavanger eine Reise für vier erfahrene Lehrkräfte aus Köln. Am 22. April machte sich eine vierköpfige Kölner Delegation, zu der neben Rosella Benati und María José Sánchez Oroquieta noch Christiane Hartmann (Schulleiterin an der James-Krüß-Grundschule) und Katja Peipe (Lehrerin der Sankt Nikolaus Schule) gehörten, auf den Weg nach Skandinavien. Die Kölner Lehrkräfte hatten nun ihrerseits die Möglichkeit, in norwegischen Kindertagesstätten und Grundschulen zu hospitieren und beobachteten kreative Formen der Einbeziehung und Förderung von Mehrsprachigkeit als Ressource für den Bildungsprozess von Kindern. Aus der Vielzahl der Impressionen können im Folgenden nur einige ausgewählte Eindrücke exemplarisch beschrieben

werden. So fiel positiv auf, dass an den Kindertagesstätten alle Lehrkräfte – inklusive der Lehrkräfte für den Herkunftssprachlichen Unterricht – einen eigenen Arbeitsplatz inklusive eigenem PC zur Verfügung gestellt bekamen, an dem sie auch persönliche Lehrmaterialien lagern konnten. Zusätzlich war an der Kita eine große Bibliothek angeschlossen, in der sich zahlreiche Bücher in verschiedenen Sprachen sowie zur Förderung von Mehrsprachigkeit befanden. In der Praxis wurden diese beispielsweise verwendet, um Märchen in Form zweisprachiger Schattenspiele zu präsentieren. Selbst die Kantine war in das Konzept der Lehreinrichtung eingebunden. Lernende bzw. Eltern von Lernenden des Zentrums waren gleichzeitig zur Teilhabe an organisatorischen Prozessen des Zentrums angehalten, indem sie z. B. festangestellte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kantine bei der Erstellung der Mahlzeiten unterstützen. Somit erlebten die Kölner Gäste dort eine Vielfalt von Speisen aus der ganzen Welt als auch eine allgemeine Wertschätzung von Herkunftskulturen und –sprachen. Durch die Teilhabe an der Schulorganisation wird die Verantwortlichkeit, Selbstwirksamkeit und letztlich gesellschaftliche Inklusion der neu zugewanderten Familien unterstützt.

In einer zusätzlich besuchten Grundschule erstellten die Schülerinnen und Schüler eigene Märchenkoffer, die sie den Kölner Besuchern stolz präsentierten. Dies waren selbstgebastelte Koffer mit Protagonisten aus alt-tradierten Märchen des Herkunftslandes. Besonders interessant war die Präsentation der Kinder mit der Herkunftssprache Deutsch. Denn ja: Es befinden sich auch Kinder mit der Herkunftssprache Deutsch in anderen Ländern! Gerade diese Schülerinnen und Schüler freuten sich sehr darüber, das Märchen über die Bremer Stadtmusikanten auf Deutsch und Norwegisch vorstellen zu können.

Umgekehrt hielten Rosella Benati und Christiane Hartmann einen Workshop zum Thema Gelebte Mehrsprachigkeit für ca. 60 Schulleitungen und Lehrkräfte vor Ort. Dieser Workshop erhielt sehr positive Resonanz seitens der norwegischen Kolleginnen und Kollegen, die sich zudem über die vielen mitgebrachten Lernmaterialien freuten (siehe hierzu auch die Publikation der Bezirksregierung Köln, abrufbar unter: https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_gelebte_mehrsprachigkeit.pdf).

Frau Peipe und Frau Sánchez Oroquieta hielten zusätzlich einen praxisnahen Workshop mit rund 90 Lehrkräften des Herkunftssprachlichen Unterrichts und des Regelunterrichts zum Konzept KOALA-kordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht (siehe hierzu auch die Veröffentlichung der ZMI, abrufbar unter https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2018/08/4-15-41_Reich-Evaluierung_24-4-2015_WEB.pdf) und https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_koala.pdf. Der Erfolg des Workshops zeigte sich insbesondere in der Entwicklung der folgenden Monate, in denen in Stavanger mit der Umsetzung des Koala-Konzeptes sei-

tens der HSU-Lehrkräfte begonnen wurde. Zudem hatte Rosella Benati die Gelegenheit, ein Fachgespräch mit Odd Ragnar Waade Ommundsen (Leiter des Johannes Zentrums) zu führen, in dem die theoretischen Grundgedanken, praktischen Umsetzungsmöglichkeiten und landesspezifische Besonderheiten (z. B. bezüglich gesetzlicher Vorgaben) diskutiert und verglichen werden konnten.

Ommundsen hob einen ganzheitlichen Ansatz hervor, der die ganze Familie mit ihrer Sprache und ihrem lebensweltlichen Hintergrund wahrnimmt und das Erlernen der norwegischen Sprache mit der Inklusion in die norwegische Gesellschaft zu verbinden sucht. Für das Erlernen der norwegischen Sprache bedeute dies konkret, dass mit den Kindern im ersten Jahr noch viel über das Leben in der Klasse gesprochen würde und sich die Themen nach und nach auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler außerhalb des Klassenzimmers ausweiten und zunehmend abstrakter würden. Es sei wichtig, dass man einen Raum schaffe, in der Sprache verständlich ist und langsam erweitert wird. Grundlage hierfür sei die Wertschätzung und Achtung der Herkunftssprachen und -kulturen der neu zugewanderten Familien, auf dem das solidarische Zusammenleben in einer vielfältigen Gesellschaft in Norwegen aufbauen müsse.

Insgesamt war der Erfahrungsaustausch für beide Seiten sehr bereichernd. Die Vorstellung der einzelnen Konzepte als auch die – manchmal durchaus kontrovers geführten – Diskussionen zwischen den Akteuren aus verschiedenen Ländern war sehr gewinnbringend. Ausgehend von diesen Erfahrungen kann man nur dafür plädieren, europäische Kooperationen auch und gerade in Bezug auf die Förderung von Mehrsprachigkeit zu stärken und somit über nationale (Denk-) Grenzen hinauszugehen. ▲

info

Kontakt

Rosella Benati
ZMI-Zentrum für
Mehrsprachigkeit und Integration,
BISS-Koordination
Arbeitsstelle Migration
Bezirksregierung Köln
Mail: rosella.benati@bezreg-koeln.w.dei



Die DemeK-Literaturwochen – Prosa und Reimprosa

von Rosella Benati und Sylvia Siegel-Kopatz

DemeK und der BiSS-Verbund „DemeK mit BiSS“

DemeK steht für „Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“. Das ist ein seit vielen Jahren bestehendes Konzept zur Förderung des impliziten Grammatikerwerbs für alle Schülerinnen und Schüler. Ziel des DemeK-Konzepts ist ein sprachsensibler Unterricht in allen Fächern, in dem die Lehrkräfte sowohl die Herkunftssprache als auch den individuellen Sprachentwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.

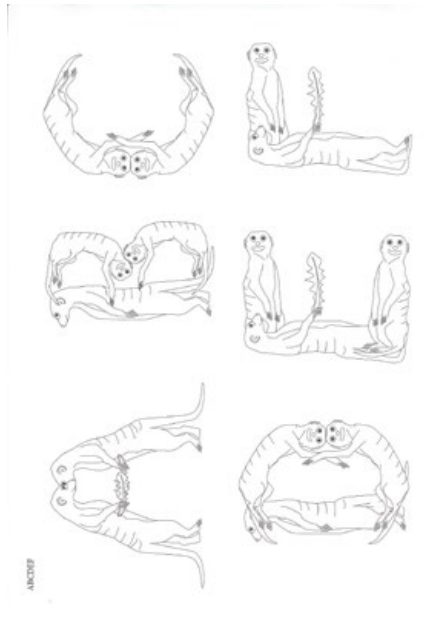
Im Rahmen der Teilnahme am BiSS-Programm wird der Implementierungsprozess an drei Grundschulen (Grünebergschule/Köln, Heinzelmännchenschule/Köln und Sebastianschule/Bornheim) begleitet und evaluiert. Diese drei Schulen bilden den Verbund „DemeK mit BiSS“.

Die DemeK-Literaturwoche

Das bestehende Konzept der Ferienschule erwies sich als so erfolgreich, dass der Verbund bestrebt war, diese bewährte Form der sprachlich-literarischen Bildung dauerhafter in die BiSS-Schulen zu implementieren. Als Weg dahin wird nun seit dem Schuljahr 2015/16 an allen drei BiSS-Schulen die DemeK-Literaturwoche erprobt, an der jeweils die gesamte Schule beteiligt ist.

Nach dem Vorbild der Ferienschule wird ein Bilderbuch ausgewählt, mit dem alle Klassenstufen fächerübergreifend fünf Tage lang arbeiten. Zusätzlich lernen die Lehrkräfte von einer Theaterpädagogin, wie die Freude am Bühnenspiel für den Spracherwerb genutzt werden kann – stets auch unter Einbezug der





DemeK-Elemente. Ein weiteres, besonderes DemeK-Element ist das „Generative Erzählen“. Schülerinnen und Schüler tauchen tief in die jeweilige Geschichte ein und können sie immer besser detailgetreuer nacherzählen oder sogar schöpferisch umgestalten. Dabei wenden sie implizit erworbene Erzählmuster an.

Aufgrund der sehr guten Erfahrungen sind mittlerweile die DemeK-Literaturwochen fest in die jeweiligen Schulprogramme der BISS-Schulen aufgenommen worden.

An allen drei beteiligten Grundschulen gab es eine solche Woche schon je zweimal.

Die erste DemeK-Literaturwoche fand im Schuljahr 2016/17 mit „Königin Gisela“ von Nikolaus Heidelbach statt. Das Buch ist in Prosa geschrieben und mit ihm lässt sich das sprachschöpferische DemeK-Element „Generatives Erzählen“ exemplarisch in die Praxis umsetzen.

In der zweiten DemeK-Literaturwoche (Schuljahr 2017/18) arbeiteten die Kollegien mit dem Bilderbuch „Der Löwe in dir“ von Rachel Bright. Es ist in Reimprosa verfasst, wodurch das andere

DemeK-Element „Generatives Schreiben“ wieder in den Vordergrund rückte, wie schon bei der Arbeit mit Axel Schefflers Bilderbuch „Superwurm“, dessen Einsatz in der Ferienschule so erfolgreich war.

Für das Schuljahr 2019/20 ist eine dritte DemeK-Literaturwoche mit dem - wiederum in Reimprosa verfassten - Bilderbuch „Die Streithörnchen“ von Rachel Bright geplant. Wieder wird dann das „Generative Schreiben“ im Vordergrund stehen, doch ein neuer und wichtiger Schwerpunkt soll dazukommen: die Herkunftssprachen der Mädchen und Jungen werden einbezogen.

Die Handreichung „Von der Ferienschule zur DemeK-Literaturwoche“

In der Handreichung zur DemeK-Literaturwoche „Königin Gisela“ wird - neben den wissenschaftlichen Ausführungen von Dr.'in Lotte Weinrich von der Universität zu Köln - auch eine große Auswahl an Material und Methoden (z. B. Erdmännchenalphabet, theaterpädagogische Methoden...) zu finden sein. Die Veröffentlichung ist für Frühjahr 2019 geplant.

Fortbildungsmodul „Von der Ferienschule zur DemeK-Literaturwoche“ und seine Weiterverbreitung

Das Modul „Von der Ferienschule zur DemeK-Literaturwoche“ wurde im Herbst 2018 fertiggestellt. Die Weiterverbreitung an die Schulen erfolgt über DemeK-Fortbildungen im Bereich des Schulamtes der Stadt Köln sowie im Regierungsbezirk Köln. Auch im Rahmen eines Treffens der

Sprachbeauftragten aller Kölner Grundschulen wurde das Modul Anfang des Schuljahres 2018/19 als Kurzfassung weiterverbreitet.

Hier ein paar Eindrücke aus der Veranstaltung, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als kurze WhatsApp-Nachrichten verfasst wurden:

Hallo, schon von DemeK gehört? Die kurze Einführung war super, Fortbildung ist schon vorgemerkt. Außerdem hoffe ich, dass meine Schule offen für die Literaturwoche ist, ich werde sie definitiv schmackhaft machen ;).

Sehr aufschlussreiche Fortbildung zu DemeK und der Literaturwoche. Ich werde die „Literaturwoche“ in einer der nächsten Lehrerkonferenzen vorstellen! Das Bilderbuch ist toll! Interessant fand ich den Aspekt der Mündlichkeit.

Liebe A..., wir sollten alles daran setzen, unsere SL und das Kollegium für die DemeK-Fortbildung zu begeistern. Auch die Literaturwoche -die viele Elemente enthält, die mich an unsere Projektwochen und Maria Montessoris Ansätze erinnern- klingt toll.

Eine wunderbare Fortbildung! Ich hätte nicht gedacht, dass ein derartiges Wir-Gefühl entstehen und die so vorgestellte Beschäftigung Anlass für die Beschäftigung mit so viel wesentlichen Themen Anlass gibt.

Ich habe große Lust die Literaturwoche selbst auszuprobieren. Außerdem nehme ich mir vor und wurde dazu heute angeregt, immer wieder bzw. mehr theaterpädagogische Elemente in meinen Unterricht einfließen zu lassen. Die Fortbildung hat mir viel Spaß gemacht. ▲



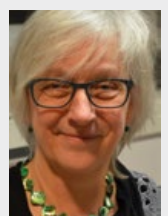
info

Kontakt

Rosella Benati
ZMI-Zentrum für Mehrsprachigkeit
und Integration, BISS-Koordination
Arbeitsstelle Migration
Bezirksregierung Köln
Mail: rosella.benati@bezreg-koeln.nrw.de



Sylvia Siegel-Kopatz
BISS-Koordination
Arbeitsstelle Migration
Bezirksregierung Köln
Mail: sylvia.siegel-kopatz@brk.nrw.de





Sechzig neuzugewanderte Kinder und Jugendliche vertieften in den Herbstferien ihre Deutschkenntnisse

Ein Bericht zur Umsetzung von drei Maßnahmen „FerienIntensivTraining – FIT in Deutsch“ an drei Kölner Schulen

von Elcin Ekinci und Petr Frantik

Das durch das Schulministerium NRW ins Leben gerufene Programm „Ferienintensivtraining – FIT in Deutsch“ wurde in den Herbstferien erstmalig vom Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in enger Kooperation mit dem ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration an drei Schulen in Köln durchgeführt.

Das „FerienIntensivTraining – FIT in Deutsch“ startete 2017 als Modellprojekt an acht Standorten und wurde 2018 für ganz Nordrhein-Westfalen mit 31 Kursen weitergeführt. Das Land fördert 80 Prozent der Kosten, die restlichen 20 Prozent wurden in Kooperation vom Mercator Institut und dem ZMI getragen. Das FIT-Angebot ist für die Schülerinnen und Schüler kostenlos, Ausgaben für Ausflüge und andere Aktivitäten werden übernommen. Ebenso wird für Verpflegung während der Maßnahmetage gesorgt.

In den Herbstferien 2018 nahmen an der Grüneberg-Grundschule in Köln-Kalk, der Kurt-Tucholsky-Hauptschule in Köln-Neubrück sowie dem Berufskolleg Ehrenfeld jeweils 20 neuzugewanderte Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 25 Jahren aus verschiedenen Herkunftsländern am FIT-Ferienintensivtraining Deutsch teil, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Da es sich bei FIT um ein freiwilliges Angebot handelt, war es insbesondere der hohen Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler - die zugunsten der Deutschförderung auf freie Zeit in den Ferien verzichteten - als auch der engagierten Arbeit der

Sprachlernbegleiterinnen zu verdanken, dass diese Herbstferien für alle Beteiligten zu einer nicht nur in Bezug auf das Sprachenlernen erfolgreichen und erlebnisreichen Zeit wurde.

Die drei Lerngruppen in den drei Schulen verteilten sich auf den Primarbereich sowie die Sekundarbereiche I und II. Jede Gruppe wurden jeweils durch zwei Sprachlernbegleiterinnen oder Sprachlernbegleiter betreut, die durch eine Kooperation mit dem Kommunalen Integrationszentrum (KI) akquiriert werden konnten. Diese Fachkräfte hatten bereits ausgewiesene Erfahrung in der Sprachförderung sowie im Umgang mit neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen. Speziell für die FIT-Maßnahme wurden die Sprachlernbegleiterinnen und Sprachlernbegleiter zusätzlich durch die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) an zwei Samstagen für das Ferienangebot geschult und konnten jederzeit auf die Erfahrung der Geschäftsführung des ZMI zurückgreifen.

Die Zielsetzung des Förderangebots ist die Erhöhung der Sprachkompetenz durch die Verknüpfung des Sprachlernens mit lebensweltlich



relevantem Alltagswissen und deren Anwendung in der neuen Umgebung. So gehörten kurze Ausflüge in die Innenstadt oder ins Museum, handwerkliche Tätigkeiten, gemeinsame Einkäufe oder auch der gemeinsame Besuch in einer Eisdielen zum Programm. Die Kinder und Jugendlichen vertieften ihre Sprachkenntnisse während unterschiedlicher alltagsnaher Aktivitäten, wodurch eine jeweils

altersangemessene Förderung ermöglicht wurde und sich die Lernmotivation unmittelbar aus den gemeinsamen Tätigkeiten ergab. Während der Lernphasen innerhalb der Schulen wurden ebenfalls unterschiedliche Methoden und Materialien genutzt und zum Teil mit digitalen Lernmedien verknüpft. So wurde in der Grundschule unter anderem mit dem Bilderbuch „Trau' dich Koala Bär“ von Rachel Bright und Jim Field gelernt, das in Kleingruppen am Smartboard sukzessive erarbeitet wurde. Die Sprachlernbegleiterinnen und Sprachlernbegleiter achteten dabei auf eine gut artikuliert Sprechweise, die durch Gestik, Mimik und rhythmisches Sprechen unterstützt wurde. Die älteren Teilnehmenden wiederum lernten durch altersangemessene Lektionen am Computer, bei denen sie beispielsweise einen Lebenslauf erstellten, oder übten Vokabeln mithilfe einer Quiz-App.

Der Gewinn der Maßnahmen liegt insbesondere darin, dass die Förderung der alltagsrelevanten sprachlichen Kompetenzen in Kombination mit Übungen inmitten der Lebenswelt – im Gegensatz zu Übungen in separierten Sprachförderklassen – die Teilhabemöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler an der Gesellschaft stärkt. Der begleitete Kontakt zu Mitmenschen in der neuen Gesellschaft gibt Selbstvertrauen und fördert gleichzeitig die Autonomie als auch die Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden. „Uns war es auch wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler durch das Intensivtraining ermutigt und gestärkt werden“, betonte Rosella Benati von der Geschäftsführung des ZMI. Die hohe Motivation zur Teilnahme an der Maßnahme erwuchs daher sowohl aus dem Wunsch, die deutsche Sprache zu lernen, als auch zu einem großen Teil aus der Möglichkeit, gemeinsam mit den Sprachlernbegleiterinnen und Sprachlernbegleitern spannende Aktivitäten und Abenteuer in dem für die Kinder oft noch neuen Wohnort Köln erleben zu können. „Da die Maßnahme nicht verpflichtend ist und in den Ferien stattfindet, hatten wir anfangs ein wenig Sorge, dass die Teilnehmerzahl mit der Zeit sinken könnte. Aber das war nicht der Fall und am Ende sagten alle Schülerinnen und Schüler, dass sie auch in den nächsten Ferien wieder dabei sein wollen“, berichtete Sarah Tesching, Sprachlernbegleiterin während

des Ferienintensivtrainings an der Kurt-Tucholsky-Hauptschule. Gerade für die jüngeren Schülerinnen und Schüler war es zudem während der Tätigkeiten innerhalb der Schule sehr spannend, die Schule in den Ferien nur für sich zu haben, was sie sichtlich genossen. Trotz der vielseitigen Aktivitäten und Lernmethoden folgten die Tagesabläufe gleichzeitig einer klaren Struktur mit gemeinsamen Lern-, Spiel-, Ausflugs- und Mahlzeiten, die den Schülerinnen und Schülern Orientierung und Sicherheit gaben.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die drei Maßnahmen des FerienIntensivTrainings – FIT in Deutsch eine wichtige Ergänzung zum Sprachenlernen im Regelunterricht waren. Die Schülerinnen und Schüler zeigten bei den gemeinsamen spielerischen und handlungsorientierten Übungen eine hohe Lernmotivation und wurden mit viel Engagement, Kreativität und sprachdidaktischem Fachwissen von den Sprachlernbegleiterinnen und Sprachlernbegleitern in ihrem Sprachbildungsprozess unterstützt. Der Bedarf an Deutschkursen in Köln ist weiterhin hoch und es gab bereits viele Anfragen von interessierten Schülerinnen und Schülern, Eltern als auch Lehrerinnen und Lehrern bezüglich zukünftiger Angebote. Das ZMI plant die Ausweitung des Angebotes in den Oster- und Sommerferien und wird hierfür in Kooperation mit dem Kommunalen Integrationszentrum (KI) weitere Schulen kontaktieren. ▲

info

Kontakt

Elcin Ekinci
Stadt Köln
Dienststelle Diversity
Geschäftsführung ZMI-Zentrum
für Mehrsprachigkeit und
Integration /
Team Querschnitt
Kommunales Integrationszentrum
Kleine Sandkaul 5
50667 Köln
elcin.ekinci@stadt-koeln.de



Petr Frantik
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Erziehungs- und
Sozialwissenschaften
Interkulturelle Bildungsforschung
Grönewaldstr. 2
50931 Köln
petr.frantik@uni-koeln.de



Umgang mit der natürlichen Mehrsprachigkeit

Leitlinien für Kölner Grundschulen

von Gregor Stiels, Sprecher des Verbunds Kölner Europäischer Grundschulen

Im November 2009 stellten sich der Integrationsrat der Stadt Köln und der damalige Oberbürgermeister Fritz Schramma die Frage, wie sich die Multinationalität der Stadt in den Kölner Schulen widerspiegelt. Gerade die Kölner Grundschulen müssten bei der großen Vielsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler beste Startvoraussetzungen bieten für die bekannte Forderung der Europäischen Union: jede Schülerin und jeder Schüler sollte am Ende der Schulzeit, neben der Muttersprache, noch zwei weitere Sprachen beherrschen.



Download in Deutsch und in Englisch unter www.zmi-koeln.de/publikationen

Offen wurden die Kölner Grundschulen aufgefordert, sich in einem Verbund zusammenzuschließen, der die natürliche Mehrsprachigkeit auf unterschiedlichsten Ebenen unterstützen und fördern soll. Damals schlossen sich 12 Grundschulen zum Verbund Kölner Europäischer Grundschulen zusammen. Heute sind es 15 Schulen.

Meines Erachtens wird diese Zahl nicht annähernd der Bedeutung der natürlichen Mehrsprachigkeit gerecht.

Ganz klar: Einiges ist noch zu tun! Denn noch jetzt, im Jahr 2018 in Deutschland, kann Migration den Abschluss qualitativ hochwertiger Bildungsabschlüsse stark gefährden!

Und noch jetzt ist, mancherorts, eine andere Muttersprache als Deutsch ein Mangel und ein Handicap für eine erfolgreiche Bildungsbiografie!

Und noch immer ist es für manche Eltern erstrebenswert, das eigene Kind mit möglichst wenigen fremdsprachigen Kindern gemeinsam unterrichten zu lassen!

Die 15 Grundschulen des Verbunds Kölner Europäischer Grundschulen setzen da ein deutlich anderes Signal. Die teilweise über 30 unterschiedlichen Sprachen in den Verbundschulen werden als natürlich wahrgenommen, wertgeschätzt und gefördert, indem sie in vielen Facetten des Schulalltags eine Rolle spielen. Das gesamte Kollegium, inklusive Nachmittagsbetreuung, ist verantwortlich für die Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit. Dabei stoßen wir immer wieder an Grenzen und auf Hindernisse.

Zum einen geht es öfters um die Haltung des fluktuierenden Personals, zum anderen um die Fachkompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, und dann auch wieder um die Ausstattung. Solche Herausforderungen sind Thema in den regelmäßigen Verbundsitzen, bei denen wir intensiv vom ZMI unterstützt werden.

Wichtig für den Verbund sind auch, neben der Organisation des mehrsprachigen Schulalltags, neu entstandene wissenschaftliche Erkenntnisse zum Umgang mit der natürlichen Mehrsprachigkeit. Alexander Lohse, von der Humboldt-Universität zu Berlin, gab dem Verbund in einer Klausurtagung den entscheidenden Impuls zur Erstellung von Leitlinien, die im November 2018 veröffentlicht wurden. Diese Leitlinien helfen den Grundschulen, sich mit ihrer Haltung zur Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen und nächste Entwicklungsziele zu

bestimmen. Professor Jim Cummins, Sprachforscher an der Universität Toronto, lobte die Leitlinien im Rahmen seines Vortrags zum zehnjährigen Bestehen des ZMI. Er bemerkte, dass die Leitlinien sich exakt mit dem beschäftigen, worüber er seit vielen Jahren forscht. Eine erfolgreiche Umsetzung der Leitlinien würde, laut Cummins, vielen Kindern helfen erfolgreiche Bildungsabschlüsse zu erzielen. Die Schulen des Verbunds Kölner Europäischer Grundschulen freuen sich über die prominente Unterstützung. Wir sehen diese als Ansporn, weitere Kölner Schulen zu gewinnen, die sich mit den praxisnahen Leitlinien auseinandersetzen. Das Ziel bleibt weiterhin, erfolgreiche Bildungsabschlüsse für alle Mädchen und Jungen unserer vielsprachigen Schülerschaft zu erreichen.

In einer Stadt wie Köln, mit ihren vielen Bildungseinrichtungen und Ämtern, darf dieses Anliegen nicht allein beim Verbund der 15 Schulen bleiben. Daher schaue ich mit großer Erwartung auf das neue Amt für Integration und Vielfalt in der Stadt Köln. Mehrsprachigkeit und Vielfalt gehören schon lange zur Kölner Lebenswirklichkeit. Ein guter und bereichernder Umgang damit kann allerdings, zusätzlich zu unseren Schulen, noch auf vielen weiteren Feldern ausgebaut werden! ▲

info

Gregor Stiels
Rektor, GGS An St. Theresia
Sprecher des Verbunds
Kölner Europäischer
Grundschulen
gregor.stiels@stadt-koeln.de



Besser lesen und schreiben lernen in mehrsprachigen Klassen

Ein Unterstützungsangebot für den Verbund Kölner Europäischer Grundschulen

von Nadine Steckenborn und Dr. Peter Weber

Wenn Kinder lesen und schreiben lernen, haben sie eine große Herausforderung zu bewältigen. Sie müssen sich Schritt für Schritt eine ganze Reihe von grundlegenden Elementen der Lese- und Schreibkompetenz erarbeiten und damit das Fundament für ihre schulische Zukunft legen. Für Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, ist diese Aufgabe besonders komplex. Um die schriftsprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler erfolgreich zu fördern, müssen Lehrkräfte in heterogenen Klassen gezielt Kompetenzen in zentralen Bereichen der deutschen Sprache systematisch ausbauen. Von Vorteil ist es dabei, wenn sie ihre eigene Mehrsprachigkeit und die der einzelnen Kinder als Ressource nutzen.

Hier setzt das Unterstützungsangebot „Schriftsprachliche Bildung in der Grundschule“ an, das vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in Kooperation mit der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln und dem ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration entwickelt wurde. Im Schuljahr 2018/2019 wendet es sich zunächst an Lehrkräfte des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen, die sich im Bereich sprachlicher Bildung besonders engagieren und Alphabetisierung in der Erstsprache oder bilingualen Unterricht anbieten. Ab dem nächsten Jahr werden dann auch Lehrkräfte anderer Grundschulen im Regierungsbezirk teilnehmen können.

Die Referierenden, allesamt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Forschungsabteilung des Mercator-Instituts, stellen im Rahmen des Unterstützungsangebots Ergebnisse ihrer Projektarbeiten vor, die aktuelle Fragen der Unterrichtsentwicklung thematisieren, und eröffnen so neue Perspektiven für die Praxis. Neben der Informationsvermittlung gibt es zusätzlich Hilfen zur Implementierung der vorgestellten sprachdidaktischen Konzepte: Die etwa 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden sowohl bei der Erprobung der Unterrichtsideen begleitet als auch bei deren Weitergabe in den Kollegien. Das Unterstützungsangebot will nicht nur einen Beitrag zur Unterrichts-, sondern auch zur sprachsensiblen Schulentwicklung leisten. Passgenau können Qualifizierungselemente, die die jeweilige Schule als gewinnbringend ansieht, ausgewählt und in die vor Ort bestehenden Programme zur Förderung von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung integriert werden.

Den Auftakt der Veranstaltungsreihe macht Pia Claes mit dem Thema „Förderung basaler Lese- und Schreibfertigkeiten“. Das flüssige Lesen und Schreiben ist Voraussetzung für den Aufbau anspruchsvollerer Kompetenzen wie das Leseverstehen und das Planen, Verfassen und Überarbeiten von Texten. Das Mercator-Institut untersucht, mit welchen Methoden die Grundfertigkeiten effektiv gefördert werden können.

Im Modul „Instrumente für den Unterricht mit Lernenden nicht-deutscher Muttersprache mit und ohne Schriftkenntnisse“ präsentiert Evhgenia Goltsev einen Materialkoffer für neu zugewanderte Schülerin-

nen und Schüler, der unter anderem mit Buchstaben-Laut-Hörtabellen und Vorlesestiften ausgestattet ist. Diese Werkzeuge erleichtern es den Kindern, die Laut-Buchstaben-Zuordnungen des Deutschen im Kontrast zu denen ihrer Erstsprachen kennen zu lernen.

Dr. Christoph Gantefort stellt zum Thema „Förderung von Leseverstehen auf der Basis der Gesamtsprachigkeit“ die Prinzipien des pädagogischen Translanguagings vor, bei dem mehrsprachige Schülerinnen und Schüler angeregt werden, ihre Erstsprachen zur Förderung des Leseverstehens deutscher Texte zu nutzen.

Für „Lesen macht stark“, das in Schleswig-Holsteins Schulen landesweit eingesetzte Förderprogramm, entwickelt das Mercator-Institut Instrumente zur Diagnostik und Förderung von Lese- und Schreibkompetenz in der Grundschule, über die Dr. Stefanie Bredthauer informiert. Diese Instrumente machen es möglich, insbesondere Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb früh zu erkennen und zu fördern.

In der abschließenden Veranstaltung erläutert Dr. Christoph Gantefort den „Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht“. Dabei handelt es sich um ein Online-Tool, das in Kürze Lehrkräften aller Fächer und Schulformen kostenlos zur Verfügung stehen wird. Neben Methodenvorschlägen für die sprachensible Unterrichtsplanung werden auch Hinweise zum Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht gegeben. ▲

info

Kontakt

Nadine Steckenborn,
teilabgeordnete Grundschul-
lehrerin, Mercator-Institut
für Sprachförderung und
Deutsch als Zweitsprache
Universität zu Köln,
nadine.steckenborn@
mercator.uni-koeln.de

Dr. Peter Weber,
teilabgeordneter Lehrer
am Berufskolleg,
peter.weber@
mercator.uni-koeln.de



Was ist eigentlich ZEBRA?

Interview mit der Geschäftsführerin eines deutsch-italienischen Kita-Trägers. Die Fragen stellte Rosella Benati.

Frau Abbruscato, Sie sind Gründerin und Vorstandsvorsitzende von Z.E.B.R.A. e.V. Was verbirgt sich hinter dieser Abkürzung?

Die Buchstaben stehen für Zeitgemäße Erziehungsarbeit und Bilingualität nach dem Reggio-Ansatz. Als wir 2013 den Verein zur Eröffnung einer deutsch-italienischen Kita gründeten, fanden wir das gestreifte Tier als Symbol perfekt: Die erste berühmte Einrichtung aus Reggio Emilia hatte ein Zebra als Logo, ein geheimnisvolles Tier, das sich nicht domestizieren lässt. Außerdem ist das Wort in beiden Sprachen identisch.

Nach der ZEBRA Kita kam 2016 eine weitere Einrichtung hinzu...

Richtig, die ZEBRA VERDE. Der Namenszusatz bedeutet „grün“, wie der Grüngürtel, in dem diese zweite Tagesstätte eingebettet ist. Beide Kitas sind zweigruppig und bilingual.

Nach welchem Ansatz richtet sich die Zweisprachigkeit in den Einrichtungen?

Zunächst sind wir mit dem Ansatz „eine Person eine Sprache“ gestartet. Eine Hälfte des Teams sprach Deutsch als Muttersprache, die andere Italienisch als Muttersprache. Alle sprachen die „Sprache des Herzens“, unabhängig vom sprachlichen Hintergrund des jeweiligen Kindes und dessen Familie. Sprache wechseln war den Erzieherinnen untersagt. Dann merkten wir, dass einige Eltern, die sehr gut beide Sprachen beherrschten, einen anderen Ansatz verwendeten: den situativen. Sie sprachen mit dem Kind beide Sprachen, wählten die eine oder die andere, je nachdem, wer anwesend war. Sobald jemand eine Sprache nicht verstand, wechselten sie in die Sprache, die niemanden ausschloss. Dieser Aspekt war wichtig für unsere sonstige pädagogische Arbeit. Deshalb übernahmen wir für die zweisprachig aufgewachsenen Kolleginnen diesen Ansatz.

Gab es bei den Kindern keine Unsicherheiten? Kam es zum „Sprachsalat“?

Die Kinder verstanden sehr schnell das neue Prinzip. Zum „Sprachsalat“ kam es nicht, weil die Kinder sehr wohl wissen, welche Sprache gerade angewendet wird. Aber zu Sprach-Mix kam es durchaus.

Davor haben viele Eltern Angst: Mehrsprachigkeit könnte zu Sprachchaos und zu „Halbsprachigkeit“ führen. Meinen Sie, diese Angst sei berechtigt?

Ganz klar nein. Dass Kinder in einem deutschen Satz auf ein italienisches

Wort zurückgreifen, weil ihnen das deutsche gerade nicht einfällt ist kein Zeichen für Halbsprachigkeit, sondern für einen beneidenswerten Sprachreichtum. Sie nutzen alle Ausdrucksmöglichkeiten, die sie haben, selbstverständlich und kreativ wie in all ihrem Tun.

Nach dem neueren Ansatz „Translanguaging“ ist es sogar erlaubt, mitten im Satz die Sprache mehrmals zu ändern. Wie stehen Sie dazu?

Vor etwa einem Jahr, im Rahmen des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ lernten wir diese Theorie kennen. Sie befreite uns von dem ständigen Versuch, die Menschen auf Monolingualität zu reduzieren. Bei uns sprechen aber alle mehr als eine Sprache. Und sie hat uns gelehrt, dass Sprache in erster Linie Beziehung ist.

Ein intensiver, authentischer Austausch mit Menschen ist für die Sprachbildung viel effektiver als krampfhaft an einer Sprache festzuhalten.

Welche Familien geben ihre Kinder in Ihre Kitas und mit welchem Ziel?

Das sind zum einen deutsch-italienische Familien, die Italienisch, als die schwächere Sprache, unterstützt wissen möchten. Viele sind Einwanderer in der dritten Generation, die die eigene Herkunftssprache nicht beherrschen und die möchten, dass das eigene Kind die Bildungssprache lernt oder sich einfach mit der Verwandtschaft in Italien unterhalten kann. Einige Familien sind kürzlich aus Italien gekommen und möchten ihrem Kind eine „sanfte Landung“ in der neuen Welt gönnen, in die sie katapultiert wurden. Dann haben wir deutsche und anderssprachige Familien, die uns wegen der Reggio-Pädagogik wählen oder einfach Gutes über uns gehört haben.

Wenn Sie heute eine Kita eröffnen würden, würden Sie sich wieder für Bilingualität entscheiden?

Unbedingt. Nicht nur, weil ich selbst meine Kinder zweisprachig erziehe. Nicht nur, weil Kinder durch eine zweisprachige Kita ohne Anstrengung eine weitere Sprache erlernen, was viele Schüler später große Mühe kostet. Sondern auch, weil für viele Menschen in unserer Gesellschaft die Zweitsprache mit einem kulturellen Universum und letztlich mit der eigenen Identität zusammenhängt. Wenn alle Bereiche des Lebens eines Kindes geachtet und gepflegt werden, kann sich seine Persönlichkeit am besten entfalten.

Einige Einrichtungen planen eine bilinguale Gruppe zu eröffnen. Welche Vorteile hätte die Kita?

Wenn die gewählte Sprache auch die sogenannte Herkunftssprache einiger Kinder wäre, dann hätte man sehr schnell einen deutlichen Gewinn in deren kognitiver Entwicklung. Gerade Kinder, die wenig bis keine Deutschkenntnissen haben, könnten ihre Entdeckung der Welt erstmal in der neuen Umgebung fortsetzen, ohne zuerst die Sprachbarriere abbauen zu müssen. Die Kita könnte außerdem Fördergelder für Coaching und Material erhalten. Die Stadt Köln unterstützt nämlich solche Vorhaben mit einer einmaligen Starthilfe von 12.000 €.

Haben Sie eine solche Hilfe in Anspruch genommen?

Leider nicht. Zu der Zeit gab es diese Gelder nicht. Außerdem hätten wir nicht gewusst, wer uns hätte coachen können. Wir gehören anscheinend zu den Pionieren in diesem Bereich.

Aber gegen eine Starthilfe hätten Sie sicherlich nichts gehabt...

Geld ist nicht immer die beste Hilfe. Viel wichtiger wäre eine Lockerung des Anerkennungsverfahrens ausländischer Abschlüsse! Wir mussten oft talentierte, hochqualifizierte und

hochmotivierte Pädagoginnen oder Pädagogen, die in ihrem Heimatland für diese Arbeit befähigt sind, ablehnen, weil sie den deutschen Fachkräften nicht gleichgestellt sind. In manchen Fällen hat eine Kinderpflegerin mit zweijähriger Ausbildung bessere Chancen als jemand mit einem Master in Erziehungswissenschaften. Das ist einfach bitter und bei dem aktuellen Fachkräftemangel schwer zu verstehen.

Was braucht eine Kita, die sich ‚bilingual‘ nennen möchte?

Wenn jeden Tag auch eine andere Sprache als Deutsch gesprochen, gesungen, vorgelesen, gefeiert, sprich „gelebt“ wird, dann hat man Bilingualität. Besser wäre, ein Bilingualitätskonzept zu haben, das die Arbeit theoretisch untermauert. Sprechinnen und Sprecher, die auch die andere Kultur vermitteln können, sind auch ein wichtiges Kriterium. Andernfalls vermittelt man einfach eine Fremdsprache. Das machen viele Einrichtungen mit Englisch. Die Qualität der Sprachvermittlung ist dann oberflächlicher als bei Bilingualität. Europäische Förderprogramme (Erasmus oder Comenius) finanzieren auch Praktikantinnen und Praktikanten. Die kann man so einsetzen,

wie in der Schule Fremdsprachenassistentinnen oder -assistenten eingesetzt werden. Wer in unseren Kitas arbeitet, freut sich besonders über personelle Entlastungen. Ein ausgearbeitetes bilinguales Konzept würde auch diesen Vorteil mit sich bringen.

Frau Abbruscato, ich danke Ihnen für dieses Gespräch.

Gerne. Ich habe zu danken. ▲

info



Kontakt

Antonietta Abbruscato,
M.A. (Germanistische Linguistik)
Geschäftsführerin ZEBRA e.V.
Zusätzliche Fachberatung Sprach-Kitas
Z.E.B.R.A. e. V.
Aachener str. 114
50674 Köln
Tel: 0221 971 320 46
A.abbruscato@zebra-ev.de
www.zebra-kita.de
www.zebra-verde.de

Zum Arbeitskreis „Herkunftssprachliche bilinguale Kitas“

von Tuba Achahboun

Einsprachig deutsche Kita-Gruppen sind inzwischen die Ausnahme – nicht nur in Köln, sondern auch in anderen deutschen Städten, sowie in Österreich und der deutschsprachigen Schweiz. Mehrsprachigkeit ist in unserer Zeit die Normalität. Der Arbeitskreis „Herkunftssprachliche bilinguale Kitas“ hat zum Ziel, ein Bewusstsein zu wecken für die Bedeutung früher Mehrsprachigkeit in der Kita, und zwar bei jenen, die direkt an Bildungsprozessen in den Kitas mitwirken, aber auch bei den dafür politisch Verantwortlichen. Zudem bietet der AK den mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit, sich untereinander zu vernetzen, und er bemüht sich, das Angebot bilingualer Kindergärten in Köln auszuweiten. Was den Arbeitskreis für die Teilnehmenden attraktiv macht, ist sicher seine vielfältige Zusammensetzung: hier treffen sich und diskutieren Fachleute aus der Politik, vom Amt für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Köln, aus den Kitas selbst, vom ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit

und Integration und vom Kommunalen Integrationszentrum. Hilfesuchende können uns gerne ansprechen, wir führen sie mit Beraterinnen und Beratern zusammen.

Entstehung des Arbeitskreises

Das Thema Mehrsprachigkeit beschäftigt den Integrationsrat Köln seit langer Zeit. Er setzt sich u. a., auf politischer Ebene, für die Förderung der bilingualen herkunftssprachlichen Erziehung in Kindergärten ein. Darunter verstehen der Integrationsrat und andere an der Förderung der Mehrsprachigkeit beteiligte Akteure, dass Kinder im Kindergarten die Möglichkeit bekommen, sowohl ihre mitgebrachte, nichtdeutsche Herkunftssprache zu sprechen, als auch parallel dazu die deutsche Sprache zu sprechen bzw. zu erlernen. Doch aus unterschiedlichen Gründen bekommt dieses Thema bis heute, in den Kölner Kitas, nicht die Aufmerksamkeit, die es aus Sicht des Integrationsrates schon längst verdient hätte.

So beschloss der „Arbeitskreis Erziehung, Bildung und Beruf“ des Integrationsrates Köln einen weiteren Arbeitskreis zu gründen. Wir suchten zuallererst das Gespräch mit Praktizierenden der bilingualen Herkunftssprachlichen Erziehung in Köln. Im September 2016 fand das erste Treffen statt. Es kamen Vertreterinnen und Vertreter bilingual arbeitender Kindergärten in Köln. Alle waren sich einig, dass eine mögliche und zwingend notwendige Förderung der Mehrsprachigkeit darin besteht, bilinguale Kitagruppen auszubauen. In Köln arbeiten mittlerweile ca. 60 Kindertagesstätten mit bilingualen Angeboten (7 in privater / gewerblicher Trägerschaft). Im Jahr 2015 gab es erst ca. 33. Schön, dass dieses Angebot sich in den letzten zwei Jahren nahezu verdoppelt hat! Aber ein Blick auf die unterschiedlichen Kitaangebote zeigt: von diesen 60 Kindertageseinrichtungen sind 30 deutsch – englische bilinguale Gruppen, weitere 10 sind deutsch – spanisch, 4 sind deutsch – französisch und 7 sind deutsch – russisch. Passen diese Angebote zur Gesamtheit der Kinder, die in Köln aufwachsen? Jene Sprachen nämlich, die in Köln am häufigsten gehört und gesprochen werden, sind in diesen ca. 60 bilingualen Kitas kaum repräsentiert!

Die Sprache, die ein Kind mit Migrationshintergrund schon mitbringt, sollte nicht vernachlässigt, sondern gezielt gefördert

werden. Es gibt viele wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, dass der Erwerb zweier Sprachen Kinder nicht überfordert, sondern ganz im Gegenteil. Mehrsprachigkeit steigert kognitive Fähigkeiten wie Konzentration, divergierendes Denken und Kreativität (z. B. Bialystok 2001). Weitere Sprachen können leichter erworben werden. Wenn Kinder schon sehr früh mit zwei oder mehreren Sprachen konfrontiert werden, entwickeln sie mehr Offenheit und Toleranz gegenüber Menschen, Sprachen und Kulturen. Sie haben weniger Probleme mit Frustrationserfahrungen in der Kommunikation, zum Beispiel mehr Durchhaltevermögen, wenn sie etwas gerade nicht verstehen. Des Weiteren entwickeln sie Strategien, sich Inhalte der Kommunikation zu erschließen, wenn diese nicht klar sind, sie fragen zum Beispiel nach und holen sich Hilfe von einem anderen Kind oder Erwachsenen. Aussagen wie „Hier wird nur deutsch gesprochen!“ verbieten sich also ganz von selbst! Auch wenn, selbstverständlich, die deutsche Sprache unsere zentrale gemeinsame Verständigungssprache bleibt.

Fazit: Herkunftssprachliche bilinguale Erziehung ist gut und funktioniert, wenn gute Rahmenbedingungen geschaffen werden. Die Einrichtung neuer bilingualer Gruppen in Kindertageseinrichtungen braucht finanzielle Unterstützung. Diese finanzielle Unterstützung können interes-

sierte Kindertageseinrichtungen der Träger der freien Jugendhilfe in Köln bei der Stadt Köln beantragen. Laut Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen kann ein Träger für eine Gruppe einmalig Folgendes beantragen:

- Die Fachberatung durch einen Personal Coach bis zu 5000 Euro
- Unterstützung durch einen Sprachcoach bis zu 5000 Euro
- Bilinguales Arbeitsmaterial bis zu 2000 Euro

Das Thema Zwei- und Mehrsprachigkeit wird weiterhin aktuell bleiben. Mehrsprachigkeit macht unsere Gesellschaft aus. Die Herkunftssprache, egal welche, muss als Sprachpotenzial gesehen werden. Die Herkunftssprache zu fördern bedeutet auch, das Erlernen der deutschen Sprache zu fördern. ▲

info

Kontakt
Tuba Achahboun
Kommunales
Integrationszentrum
Kleine Sandkaul 5
50667 Köln
Telefon: 0221/221-29725
Fax: 0221/221-29166
E-Mail: tuba.achahboun@stadt-koeln.de



zuletzt erschienen



Eckpunkte zur Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Kölner Schulen

Auf Anfrage des Integrationsrates der Stadt Köln erstellte das ZMI-Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration ein Konzept zur Integration von Flüchtlingskindern in Kölner Schulen. Steuerungsgruppe und Geschäftsführung haben in einem intensiven Diskussionsprozess mit Expertinnen und Experten der Stadt Köln, mit der Bezirksregierung der Stadt Köln, mit der Universität zu Köln und mit weiteren Organisationen eine Bestandsaufnahme vorgenommen. Als Ergebnis verständigte man sich über Eckpunkte für die künftige Integration nicht nur geflüchteter Kinder und Jugendlicher, sondern aller neu zugewanderten Kinder und Jugendlicher. Das Eckpunkte-Papier ist als Beilage dem ZMI-Magazin 2018 zugefügt. Es steht auch bereit als Download unter: www.zmi-koeln.de/publikationen. ▲



Eindrücke 6 GEDICHTE DICHTEN

Ein generativer Textwettbewerb für Dritt- und Viertklässler auf der Basis des DemeK-Konzepts

„GEDICHTE DICHTEN“ ist ein Kooperationsprojekt des ZMI-Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration, mit dem Amt für Schulentwicklung und dem Schulamt für die Stadt Köln. Durchgeführt wurde es, im Schuljahr 2017/2018, an den Schulen im „Verbund Kölner Europäischer Grundschulen“. Das Projekt will die unterschiedlichen Kulturen und Sprachen der Kölner Pänz würdigen und zeigen, wie diese ganze Vielfalt in der Gesellschaft hörbar und lesbar wird.

Eindrücke 6 präsentiert alle Texte der Schülerinnen und Schüler, die ins Finale gekommen sind. Eine filmische Dokumentation ist ebenfalls auf der Seite des ZMI zu sehen.

Die Broschüre finden Sie auf der Homepage des ZMI: www.zmi-koeln.de/publikationen ▲



Gelebte Mehrsprachigkeit – jetzt auch in Farsi

„Gelebte Mehrsprachigkeit: Zungenbrecher, Lieder, Kinder- und Abzählreime, Bewegungsspiele“, so der Titel einer Sammlung, die herausgegeben wird von der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln zusammen mit dem ZMI-Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Bisher enthielt die Sammlung bereits zehn Einzelhefte in den Sprachen Albanisch, Arabisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Spanisch und Türkisch.

Jetzt gibt es das elfte Heft in der Sprache Farsi.

Wir hoffen, dass auch dieses Heft mit seinen Farsi-Besonderheiten die Mehrsprachigkeit an Kölner Schulen wieder ein Stück weiter bereichert. ▲



Basierend auf dem Werk „Cocodrilo“ ist die neue Lauttabelle

„La Plaza de las Casas de Colores“ – „Der Platz mit den bunten Häusern“ erschienen.

Schülerinnen und Schüler in Deutschland sowie in Spanien oder in Ländern Lateinamerikas besuchen bilinguale Schulen. Die kontrastive deutsch/spanische Lauttabelle hilft ihnen während der Alphabetisierung, in beiden Sprachen eine phonologische Bewusstheit zu erlangen. Somit werden orthographische Fehler vermieden.

Die Lauttabelle besteht aus vier bunten Fachwerkhäusern, in denen die Buchstaben residieren. Jedes Haus hat auf dem Giebel sein eigenes Schild. Eine kleine Geschichte auf Deutsch und Spanisch erzählt, wie die Buchstaben in beiden Sprachen sich kennenlernten und zu den Häusern kamen. ▲ María José Sánchez Oroquieta • Pilar Calero Westermeier



„Lernen mit den Papageien“: Türkischhefte für das erste & zwei-

te Schuljahr, „Lernen mit den Dinos“: Türkischhefte für das dritte

Schuljahr, „Lernen mit den Delfinen“: Türkischhefte für das 4. Schuljahr

Die Lernreihe für das erste und zweite Schuljahr umfasst 4 Hefte, die das ABC, Silben und Wörter und Lesen, Verstehen und Schreiben thematisieren. Diese Aufgaben fördern insbesondere das selbstständige Arbeiten und eignen sich für den KOALA-Unterricht.

dolex verlag, Köln: <http://www.deutscheschatz.de/bestellung.html>

veranstaltungen

Zehn Jahre ZMI

Sprachfest am 23. Januar 2018

Das diesjährige Kölner Sprachfest fand in einem Jubiläumsjahr statt: Das ZMI ist im Jahr 2008 als Kooperationsinstitution der Bezirksregierung Köln, der Stadt Köln und der Universität zu Köln entstanden. Vor über zehn Jahren, am 8. April 2008, unterzeichneten Bezirkspräsident Hans Peter Lindlar, Rektor Prof. Dr. Axel Freimut und Oberbürgermeister Fritz Schramma einen Kooperationsvertrag. Die bis zu diesem Zeitpunkt auf Projektbasis funktionierende Zusammenarbeit der drei Träger wurde dadurch in eine auf Dauer angelegte, institutionalisierte Kooperation überführt. Der Kooperationsvertrag bildet die bis heute geltende Grundlage der erfolgreichen Arbeit des ZMI.

Zum ersten Mal fand das Sprachfest im FORUM Volkshochschule des Museums am Neumarkt statt. Mit dem ZMI feierten rund 150 eingeladene Gäste, unter ihnen viele Persönlichkeiten, die an der Gründung des ZMI und an seinen Aktivitäten seit Beginn beteiligt waren.

Für den musikalischen Einstieg in das Programm sorgte das Streichquartett des Rainbow Symphony Cologne. Mit stürmischem Applaus bedankte sich das Publikum bei den Musikerinnen und Musikern für die zum Schluss vorgetragene "Kölsche Hymne", eine instrumentale Bearbeitung des bekannten Lieds der Bläck Fööss.

In ihrer Begrüßung gratulierte Kölns Bürgermeisterin Elfi Scho-Antwerpes dem ZMI zu seinen Erfolgen und betonte seine Rolle als zentrale Anlaufstelle für alle Fragen sprachlicher Bildung in Köln. Mit der Verwirklichung der Zielsetzung, die Bedeutung und den Wert der Mehrsprachigkeit für Köln hervorzuheben, die Rahmenbedingungen für die gelebte Mehrsprachigkeit stets zu verbessern und am Ausbau von Angeboten zur Förderung der mehrsprachigen Bildung und des Deutschen mitzuwirken, trage das ZMI zur interkulturellen Öffnung der Bildungslandschaft, zur Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit in Köln, und somit auch zur Stärkung der integrativen Stadtgesellschaft bei.

Kurz begrüßt wurden die Anwesenden auch von Nina Rehberg, Mitglied der Steuerungsgruppe des ZMI von Seite der Stadt Köln. Manfred Höhne, Mitglied der Steuerungsgruppe des ZMI seitens der Bezirksregierung Köln, gab einen Rückblick auf die zehn Jahre des Bestehens des ZMI. Er unterstrich das Engagement des Kölner Integrationsrates für die Gründung der Kooperation. Er beschrieb im Einzelnen die unterschiedlichen Felder, auf denen sich das ZMI

in Form von Projekten, Veranstaltungen, weiteren Kooperationen und Publikationen betätigt. Er betonte die Rolle des ZMI bei der Unterstützung der Qualitätssicherung in Kindertagesstätten und Schulen durch Förderung der Mehrsprachigkeit. Einige derer, die maßgeblich an der Entstehung und der Arbeit des ZMI mitgewirkt hatten und noch mitwirken, wurden dann anschließend auf die Bühne gebeten. Das Publikum drückte seine Anerkennung durch starken Beifall aus.

Auch die Ministerin für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Yvonne Gebauer, gratulierte dem ZMI zu seinem zehnjährigen Bestehen. In ihrer Rede würdigte sie die politische Initiative des Kölner Integrationsrates und seine langjährigen Bemühungen um die Wertschätzung der natürlichen Mehrsprachigkeit in einer vielfältigen, friedlichen und zukunftsorientierten Stadtgesellschaft. Die bundesweit einmalige Kooperation sei hochwirksam. Sie ermögliche es dem ZMI, bei seinen Aktivitäten zur Förderung der Mehrsprachigkeit Erfolge zu erzielen und zahlreiche Verbündete sowie weitere Kooperationspartner zu gewinnen. Die Rednerin versicherte, dass die Landesregierung die Weiterentwicklung der systematischen Arbeit zur Stärkung der Ressource „Mehrsprachigkeit“ in der Gesellschaft für notwendig halte und sie sagte ihre Unterstützung dieser Arbeit zu.

Die Rolle der Kooperation war auch das Thema des Podiumsgesprächs, an dem Prof. Dr. Stefan Herzig von der Universität zu Köln, Dr. Harald Rau von der Stadt Köln und Gisela Walsken von der Bezirksregierung Köln teilnahmen; Moderator war Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Mitglied der Steuerungsgruppe des ZMI seitens der Universität zu Köln. Alle betonten den Mehrwert, der sich ergibt, wenn Institutionen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Aufträgen, Arbeitsansätzen, Ressourcen und Zielgruppen an einem gemeinsamen Ziel arbeiten. Wenn Kooperation so funktioniert – und das ist ja der Sinn des Vertrags vom April 2008 – können zugewanderte Menschen besser unterstützt werden. Egal ob sie als Kinder noch die Kita oder schon die Grundschule besuchen, als Jugendliche in eine weiterführende Schule gehen, eine Ausbildung machen, oder als junge Erwachsene vielleicht sogar studieren. Und auch egal, welche Herkunftssprache sie sprechen. Wer sich das Deutsche noch aneignen muss, bekommt durch die Kooperation bessere Angebote und die mehrsprachige Bildung wird auch besser gefördert. In einem Punkt waren sich Herzig,



Rau und Walsken sofort einig: zugewanderte Menschen müssen die Möglichkeit haben, ihre Herkunftssprachen weiter zu pflegen und auszubauen, parallel zum Erwerb des Deutschen. Andernfalls kann ihre Identität verletzt und ihre Integration hierzulande stark beeinträchtigt werden. Gleichzeitig sei die Wert-

schätzung der natürlichen Mehrsprachigkeit ein wichtiger Baustein der Prävention gegen Rassismus und Diskriminierung. Mit Blick auf die Ziele und Aufgaben des ZMI in den nächsten zehn Jahren ergaben sich in der Gesprächsrunde einige besonders wichtige Punkte:



- Städtische Mittel für die Fortführung der Arbeit des ZMI müssen gesichert werden.
- Weitere Lehrkräfte müssen motiviert werden für die Mitwirkung an der Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit und das Land muss weitere Stellen dafür einrichten.

- Im Sekundarbereich I muss die Förderung der Mehrsprachigkeit weiter gehen und zwar mit fachlicher Unterstützung durch die Bezirksregierung.
- Mehrsprachigkeit darf nicht auf die Schulzeit beschränkt werden. Sie spielt auch im gesamten Erwachsenenleben eine unver-

zichtbare Rolle und das Bewusstsein dafür muss ständig wach gehalten werden.

- Zugewanderte Menschen am Ende der Schulzeit brauchen auch noch Unterstützung! Wenn sie ihren Platz in unserer vielfältigen Gesellschaft finden sollen, muss ihre Mehrsprachigkeit gestärkt und ihre Integration in den Arbeitsmarkt gefördert werden.
- Der Schwung der Arbeit des ZMI sollte auf andere Aufgaben in der Stadt positiv wirken können.

Mit Spannung erwartete das Publikum den Vortrag unter dem Originaltitel „Language, Identity and Integration: Building Healthy Societies in an Era of Migration“ („Sprache, Identität und Integration. Intakte Gesellschaften in Zeiten der Migration schaffen“) von Prof. Dr. Jim Cummins. Der zuletzt an der Universität Toronto forschende und lehrende, international anerkannte Experte auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeit war hörbar erfreut darüber, dass ihn das ZMI nach Köln eingeladen hatte. Da eine Zusammenfassung des Vortrags in dieser Ausgabe des ZMI-Magazins abgedruckt ist und der vollständige Vortrag in einer zweisprachigen Fassung unter www.zmi-koeln.de heruntergeladen werden kann, wird auf eine inhaltliche Darstellung an dieser Stelle verzichtet.

Der Vortrag löste eine Lawine von Fragen der Zuhörerinnen und Zuhörer an den Referenten aus. Prof. Dr. Cummins beantwortete zwar die meisten der Fragen, dennoch blieben einige Fragen aus Gründen des ohnehin überschrittenen Zeitrahmens unbeantwortet.

Nach einer mehrsprachigen Verabschiedung durch die Geschäftsführung des ZMI machten die Gäste des Sprachfestes regen Gebrauch von der die Gelegenheit, zwanglos bei einem kleinen Imbiss mit den beteiligten Expertinnen und Experten ins Gespräch zu kommen, die einzelnen Programmpunkte zu reflektieren, sich untereinander auszutauschen und zu vernetzen. ▲

Fortbildungstag Deutsch 2018

Am Samstag, den 17.11.2018 fand an der Universität zu Köln der jährlich stattfindende „Fortbildungstag Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache“ statt. Die Veranstaltung wurde in Verantwortung des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration in Kooperation mit den Universitäten Bonn und zu Köln sowie den Volkshochschulen Bonn und Köln durchgeführt.

Der Fortbildungstag Deutsch wendet sich an all jene, die im weiten Feld der Sprachbildung aktiv sind. Hierzu zählen Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte aller Schulstufen, Kursleiterinnen und Kursleiter in der Erwachsenenbildung sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Hochschulen. Den Eröffnungsvortrag mit dem Titel „Mehrsprachigkeit als Ressource für das Deutschlernen“ hielt Prof. Dr. Havva Engin von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihr Plädoyer, die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern als Potential für den eigenen Bildungsweg zu begreifen, unterstrich Frau Engin sowohl mit Statistiken, Forschungsergebnissen als auch Praxisempfehlungen, was vom Plenum sehr positiv aufgenommen wurde. (Die Präsentation von Havva Engin ist auf der Homepage des ZMI abrufbar unter: https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2018/12/ENGIN_17.11.2018_Koeln.pdf) Die 22 Workshops wurden von rund 240 Teilnehmerinnen und Teilnehmern gebucht und deckten ein breites Spektrum an Aspekten der Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachvermittlung ab. So wurden beispielsweise Ideen für individualisiertes Lernen, thea-

terpädagogische Methoden, Lernen mit digitalen Medien oder auch der Einsatz von Poetry Slam in Unterricht vorgestellt und durch die Teilnehmenden aktiv durchgeführt. Die Veranstaltung wurde durch eine Ausstellung führender Verlage im Bereich der Sprachförderung ergänzt, die den Teilnehmern umfangreiche

Informationen über fachspezifische Lehr- und Lernmaterialien bereitstellte. So bot der Fortbildungstag Deutsch den Teilnehmenden auch in diesem Jahr die Möglichkeit, sich umfang-



reich über Konzepte, Lehrmethoden und Lehrmaterialien zu informieren und persönliche Erfahrungen mit Akteuren aus verschiedensten Berufs- und Praxisfeldern auszutauschen. Der nächste Fortbildungstag Deutsch 2019 findet am 16. November 2019 an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn statt. ▲

Mehrsprachigkeit im Gespräch: Zwischen Mythos und Realität

Forum Wallraf-Richartz-Museum, 12. März 2018

Eingeladen hatten der Integrationsrat der Stadt Köln zusammen mit dem Landesintegrationsrat NRW, das ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration, der Arbeitskreis „Herkunftssprachliche bilinguale Kitas in Köln“ des Integrationsrates Köln und das Kommunale Integrationszentrum. Das Thema ist ungebrochen aktuell, denn vieles wird weiter hin und her besprochen, aber in der Wirklichkeit gibt es noch zu wenig. Interesse daran haben viele: pädagogische Fachkräfte, Eltern, Vertretungen von Kita-Trägern, Auszubildende, Kinderärztinnen und -ärzte, Therapeutinnen und Therapeuten sowie Menschen, die es einfach wissen wollten. Etwa 170 hörten zu und diskutierten mit.

Drei Unterthemen standen im Vordergrund: Reaktionen der Wissenschaft auf Vorurteile und Unwissenheit beim Thema Bilingualität und Mehrsprachigkeit; Erfahrungsberichte aus der Arbeit der mehrsprachigen Kölner Kitas für ein breiteres Fachpublikum; Erörterung von Perspektiven der mehrsprachigen Erziehung im Elementarbereich.

Dr. Agnes Klein, Beigeordnete der Stadt Köln für Bildung, Jugend und Sport begrüßte die Anwesenden und lobte das starke Engagement des Kölner Integrationsrates für das Thema „Mehrsprachigkeit“, nachzulesen in dem von ihm verabschiedeten Positionspapier „Identität stärken - natürliche Mehrsprachigkeit fördern“ (April 2016). Die darin geforderte Wertschätzung der Herkunftssprache sei unentbehrlich. Sie nannte die vielen Möglichkeiten der Stadt, Mehrsprachigkeit im Elementarbereich zu fördern und die Errichtung bilingualer Kita-Gruppen mit Stadtmitteln zu unterstützen. Doch im Alltag der Kölner Kitas, so räumte sie ein, gelinge die Umsetzung der Mehrsprachigkeit noch nicht gleichmäßig gut. Umso wichtiger für die bilinguale oder mehrsprachige Erziehung seien daher gemeinsame Entscheidungen von Eltern, Leitungen und

Fachpersonal sowie die fachliche Eignung dieses Personals.

„Mehrsprachigkeit im Elementarbereich: Überforderung oder Bereicherung?“ war der Titel des Impulsreferates der Pädagogin Dr. Anja Leist-Villis, Expertin auf dem Gebiet von Spracherwerb, Zweisprachigkeit und Sprachförderung im Elementarbereich.

Sie ging der Frage nach, ob die Zweisprachigkeit eine Überforderung aus der Perspektive des Kindes, der Eltern und des Fachpersonals darstelle. Ihr Fazit:

- Der Erwerb zweier Sprachen überfordert Kinder nicht, im Gegenteil.
- Eltern haben ein natürliches Bedürfnis, die Muttersprache mit ihren Kindern zu sprechen; demgemäß ist Zweisprachigkeit für die betreffenden Familien einfach Teil ihres Lebens.
- Was Kinder und Eltern überfordern kann, sind ungünstige Rahmenbedingungen, etwa ein negatives Umfeld, schlechte Beratung, zu wenig Möglichkeiten, eine der Sprachen zu sprechen, fehlende Unterstützung im Bildungssystem.
- Fachkräfte können überfordert sein, wenn sie für Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht ausgebildet sind und wenn gute Rahmenbedingungen innerhalb der Kita fehlen.

Franz Legewie moderierte ein Podiumsgespräch, in dem vier mehrsprachige Kitas aus Köln ihre Arbeit vorstellten: die Zebra Kita, Köln-Weidenpesch, und Zebra Verde, Köln Innenstadt (Deutsch-Italienisch); Internationale Strolche, Köln-Mülheim (Deutsch-Türkisch); Städtische Kita Teufelsbergstraße, Köln-Blumenberg (Deutsch-Türkisch, Deutsch-Russisch); und die Kita Amana, Köln Ehrenfeld (Deutsch-Türkisch, Deutsch-Arabisch).

Anschließend hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, Informationsstände der Kitas und weiterer Institutionen auf dem

Markt der Möglichkeiten zu besuchen und sich untereinander auszutauschen.

Leggewie fasste danach in einem „Blitzlicht“ zusammen:

- Noch viel Überzeugungsarbeit und eine Bestandsaufnahme sind nötig, um einen Paradigmenwechsel, eine Überwindung des monolingualen Habitus in der Elementarerziehung zu erreichen.
- Wo Mehrsprachigkeit noch gar nicht oder nur mangelhaft gefördert wird, muss man ein Bewusstsein schaffen dafür, dass sie der Gesellschaft nur Vorteile bringt.
- Mehrsprachigkeit muss in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern verankert werden.
- Mehrsprachige Kitas müssen angehenden Fachkräften Mut zur mehrsprachigen Erziehung machen.

In einem Schlusswort betonte Tayfun Kelttek, Vorsitzender des Landesintegrationsrates NRW und des Integrationsrates Köln, wer Kindern die Benutzung ihrer Herkunftssprachen verbiete, der verletze ihr Persönlichkeitsrecht. Wer dagegen Mehrsprachigkeit wertschätze, der unterstütze die Persönlichkeitsentwicklung. Er appellierte an die Kitas, die Möglichkeiten der städtischen Förderung zur Einrichtung von bilingualen Gruppen intensiv zu nutzen und Beratungsangebote für Eltern vor Ort bereitzuhalten. Abschließend kündigte Kelttek die Unterstützung der Mehrsprachigkeit an Kölner Kitas durch die kommunale Politik an. ▲

Tagung des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen: Unsere Leitlinien für Mehrsprachigkeit

Am 20. November 2018 stellte der Verbund Kölner Europäischer Grundschulen in der Gemeinschaftsgrundschule Lustheiderstraße (Vingst) die Leitlinien zur Mehrsprachigkeit vor. Die Schulleitungen des Verbundes, unterstützt von der Geschäftsführung des ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration, hatten diese Leitlinien zuvor erarbeitet; nun konnten sie der Öffentlichkeit in einem Rahmenprogramm, nachmittags, bekannt gemacht werden.

Es begann mit einem Rundgang durch die Schule: in einzelnen Klassenräumen präsentierten alle Schulen des Verbundes ihre besonderen Schwerpunkte. Etwa wie der Austausch zwischen Kindern aus verschiedenen europäischen Ländern abläuft und gefördert wird; oder wie man mehrsprachigen Unterricht gestalten und durch digitale Medien bereichern kann.

Nach diesem Rundgang mit vielfältiger Information versammelten sich die rund 300 teilnehmenden Lehrkräfte in der Aula der Schule. Dort erläuterte Frau Prof. Dr. Agyro Panagiotopoulou in ihrem Vortrag die

Bedeutung von Translanguaging für die sprachliche Bildung. Sie lobte die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen an den Verbundschulen: die Unterrichtsarbeit mit den Konzepten KOALA und Bilinguales Lernen befördere maßgeblich die sprachliche Bildung der Kinder.

Herr Oster, Leiter des neuen Amtes „Integration und Vielfalt“ der Stadt Köln, stellte sich selbst und die Arbeit des neuen Amtes vor. Er erzählte von seiner Erfahrung mit der Kölschen Sprache in der Schule und lobte ebenfalls die Arbeit der Verbundschulen. Fünfzehn davon gebe es schon, das sei sehr schön, aber über jede weitere würde er sich freuen.

Am Ende wurden die Leitlinien präsentiert. Warum hat man sie gemacht? Sie sind der Versuch, die Vielsprachigkeit in Köln, ihre Auswirkungen auf, und Herausforderungen für die Grundschulen systematisch, knapp und klar zu formulieren.

Die Leitlinien stehen auf der Seite des ZMI zum Download bereit unter www.zmi-koeln.de/publikationen ▲

Bei uns ist die Mehrsprachigkeit willkommen!

Fachtagung am 13. Dezember 2018

Mit diesem Titel führte am 13.12.2018 das Jugendamt in Kooperation mit dem ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration seine erste Fachtagung in Niehl durch. Knapp 200 städtische Erzieherinnen und Erzieher, Kitaleitungen sowie diverse Akteure aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung diskutierten über die Bedeutung, Chance und Herausforderungen des mehrsprachigen Aufwachsens. In zwei Vorträgen und in vier Workshops widmeten sich die Erzieherinnen und Erzieher aus den Kitas und sozialpädagogische Fachkräfte intensiv diesem Thema. „Mehrsprachigkeit stellt in den Kindertagesstätten eine Ressource dar, die wertgeschätzt und beachtet wird“, so Frau Kolb-Bastigkeit vom Jugendamt Köln. Die gelebte und geförderte Mehrsprachigkeit sei eine wichtige Voraussetzung für den interkulturellen Dialog und die kulturelle Vielfalt und stelle einen Punkt der Qualitäts-offensive der Kitas dar.

In ihrem Fachvortrag zeigte Prof. Dr. Panagiotopoulou von der Universität zu Köln, dass Translanguaging in der heutigen Zeit Normalität sei. Kinder, die viele Sprachen sprechen und permanent zwischen verschiedenen Sprachen wechseln müssen, seien auch im kognitiven Bereich im Vorteil. Die erste Sprachwelt eines Kindes bilde eine Plattform für die Entwicklung der quersprachigen Kompetenz. Bildungseinrichtungen forderte sie deshalb auf, respektvoll mit den familialen Sprachwelten der Kinder umzugehen. Die Realisierung einer inklusiven sprachlichen Bildung bedeute, mono- und quersprachige Sprachpraktiken zu würdigen sowie alle Kinder als angehende Mehrsprachige anzuerkennen und sie bei ihrem natürlichen Sprachenerwerb zu unterstützen.

Die Relevanz der „Alltagsintegrierten Sprachbildung“ in der Kita war ein weiteres Anliegen. Methoden zur Förderung der Mehrsprachigkeit seien hier das mehrsprachige Erzählen von mehrsprachigen Märchen und Begrüßungszeremonien in mehreren Sprachen, so die Referentin Marietta Rohrer-Ipekkaya. Die professionell ausgebildete Erzählerin zeigte Möglichkeiten auf, wie das freie Erzählen eines Märchens durch den Einsatz von unterschiedlichen Sprachen kreativ und für die Kinder spannend gestaltet werden kann.

In den vier Workshops mit den Themen „Gelebte Mehrsprachigkeit, Bilinguale Gruppen, Städtische Sprachfachberatung und Erfahrungen von Kitaleitungen“, hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Zeit, einzelne Konzepte und Herangehensweisen intensiv kennenzulernen und sich über Anwendungsmöglichkeiten und Praxiserfahrungen auszutauschen.

Auch in den Folgejahren sollen Kinder ermutigt werden, ihre Familiensprache zu sprechen. Zudem plädierte Frau Kolb-Bastigkeit dafür, dass auch Erzieherinnen und Erzieher mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch diese im Arbeitsalltag einsetzen sollten.

Eine die Veranstaltung begleitende Bedarfsabfrage entlang einiger Impulsfragen zeigte zudem auf, dass die Akteure in den Kitas einen großen Bedarf an Materialien, Fortbildungen und Sprachmittlern haben. Die einzelnen Rückmeldungen in den Diskussionen machten die Notwendigkeit weiterer Veranstaltungen in dem Themenbereich deutlich. ▲



Mehrsprachiger Lese- und Erzählwettbewerb

2018 war wieder Wettbewerbsjahr, denn jedes zweite Jahr findet im Regierungsbezirk Köln der Mehrsprachige Lese- und Erzählwettbewerb statt. Diesmal beteiligten sich 900 Mädchen und Jungen aus dem ganzen Regierungsbezirk Köln an diesem Wettstreit, der allein mit friedlichen und kreativen Ideen, Worten und Sätzen ausgefochten wird. Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen sprachen und schrieben diesmal auf Albanisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch und Deutsch. Ins Finale schafften es 69 Schülerinnen und Schüler. Sie waren bei den regionalen Vorentscheiden als Siegerinnen und Sieger ausgewählt worden.

Diese Finalistengruppe traf sich zur Endrunde am 20. Juni im Plenarsaal der Bezirksregierung Köln und wurde begrüßt von Frau Regierungspräsidentin Gisela Walsken. Natürlich müsse die deutsche Sprache hierzulande gut erlernt werden, betonte sie, fügte dann aber hinzu, welch besondere Ressource viele Schülerinnen und Schüler eben auch hätten durch die verschiedenen Herkunftssprachen, die im Kölner Regierungsbezirk zu hören sind. Hier können viele Mädchen und Jungen ihre Heimat- oder Elternsprache weiter am Leben erhalten, im Herkunftssprachlichen Unterricht oder in zweisprachigen Programmen. Kinder mit Zuwanderungsgeschichte wachsen in einem vielfältigeren Sprachen- und Kulturraum auf. Und das ist zweifellos eine



wichtige Zukunftsressource. Sie soll mit dem Lese- und Erzählwettbewerb gefördert und gewürdigt werden.

Bereichert wurde die diesmalige Endrunde durch einen ganz besonderen Vortrag. Zwei Schülerinnen der Gronewaldschule in Köln, Angelina Urbanczyk und Victoria Wojteczyk und ihre Lehrerin Denise Bader, präsentierten ein Bilderbuch in poetischer Gebärdensprache. ▲

Rassismus kann sich verstärken, weil Integration gelingt*

Von Aladin El-Mafaalani



© Lutz Jäke/laif

* Aus lizenzrechtlichen Gründen darf der Text in der Online-Ausgabe nicht erscheinen. Sie finden ihn in der gedruckten Ausgabe des Magazins und natürlich im Buch:

info

Aladin El-Mafaalani

Das Integrationsparadox
Warum gelungene Integration
zu mehr Konflikten führt
KiWi-Paperback
ISBN: 978-3-462-05164-3



Zusammenwachsen tut weh

Wer davon ausgeht, dass Konfliktfreiheit ein Gradmesser für gelungene Integration und eine offene Gesellschaft ist, der irrt. Konflikte entstehen nicht, weil die Integration von Migranten und Minderheiten fehlschlägt, sondern weil sie zunehmend gelingt. Gesellschaftliches Zusammenwachsen erzeugt Kontroversen und populistische Abwehrreaktionen – in Deutschland und weltweit.

Aladin El-Mafaalani nimmt in seiner Gegenwartsdiagnose eine völlige Neubewertung der heutigen Situation vor. Wer dieses Buch gelesen hat, wird

- verstehen, warum Migration dauerhaft ein Thema bleiben wird und welche paradoxen Effekte Integration hat
- erfahren, woher die extremen Gegenreaktionen kommen
- in Diskussionen besser gegen Multikulti-Romantiker auf der einen und Abschottungsbefürworter auf der anderen Seite gewappnet sein
- erkennen, dass es in Deutschland nie eine bessere Zeit gab als heute und dass wir vor ganz anderen Herausforderungen stehen, als gedacht



zmi

**MEHRSPRACHIGKEIT UND
INTEGRATION IN KÖLN!**
zmi-koeln.de