

DEZEMBER 2019

ZMI MAGAZIN



**Herkunftssprachen
einbeziehen,
Sprachkompetenzen
stärken**

Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln

KONZEPTE • NACHRICHTEN
PROJEKTE • VERANSTALTUNGEN

Impressum

Herausgeber:

ZMI
Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration
c/o
Stadt Köln, Amt für Integration und Vielfalt
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 2019

Editorial-Design, Satz & Layout:

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

Bildnachweis:

Titelfoto: Filmstill Ferienschule / S. Vredenburg, S. 4: KITA
Amana, S. 9-11: BiSS-Trägerkonsortium / A. Etges,
S. 22-23: L. Heitmann, S. 25 unten: K. Gebala, S. 26-27:
Nils Brüggemann, S. 31: Filmstill: Deutsche Kinder- und
Jugendstiftung, S. 35: R. Lepore, S. 38-39: D. Sarrazin,
S. 43: S. Ortelbach, S. 42-43: C. Wengmann, S. 44:
Bezirksregierung Arnsberg, S. 45 oben: C. Wengmann,
alle übrigen Archiv des ZMI.

ZMI MAGAZIN

DEZEMBER 2019

4 Leitwort

Von Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek und Susanne Kremer-Buttkereit

6 Wer gehört wo dazu?

Von Manfred Höhne

7 Interview mit Serap Güler

Staatssekretärin für Integration des Landes Nordrhein-Westfalen „Es ist schade, wenn man die eigene Muttersprache nicht weitergibt“. Das Gespräch führte Elcin Ekinci.

Wissenschaft und Forschung**9 Bildung durch Sprache und Schrift — BiSS auf dem Weg in den Transfer.**

Von Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek und Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

12 Wissenschaft und Praxis im BiSS-ProgrammInterview mit Dr. Christoph Gantefort, Dr. Lotte Weinrich und Prof. Dr. Alexandra Zepter
Das Gespräch führten Rosella Benati und Petr Frantik.**14 Mehrsprachiges reziprokes Lesen.** Von Dr. Christoph Gantefort**16 Von einer Didaktik der Mehrsprachigkeit profitieren alle.** Von Prof. Dr. Nicole Marx**18 Migrantische Mehrsprachigkeit und die Präsenz von Herkunftssprachen im Bildungssystem.**
Von Prof. Dr. Havva Engin**20 Vom „Hier“ und „Da“: Zur Verortung des HSU in der Migrationsgesellschaft.**
Von Prof. Dr. Sara Hägi-Mead**22 Deutsch lernen mit Kernvokabular.** Von Dr. Larissa Heitmann, Dagmar Fretter, Lena Lingk**Praxis und Projekte: Aktuelles aus dem ZMI****24 Deutsch lernen mit Spaß und Freude. Das FerienIntensivTraining - FIT in Deutsch in den Sommerferien.** Von Mandy Behne, Karoline Gebala, Arne Hinz und Lisa Möller**26 Das Netzwerk Herkunftssprachlicher Unterricht.** Von Antje Hansen**28 PROMPT! - Ein Projekt des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.**
Von Sandra Longo**30 Forschen und Rätseln auf vielen Sprachen in einer Lernwerkstatt.** Von Natascha Berger**Stadt und Land: Ideen und Projekte aus der Region****32 „Sprache ist ein nie endendes Konzept“.** Interview mit Nilgün Filiz, Amana – Kita BfMF e.V.
Das Gespräch führte Elcin Ekinci.**34 „Du wirst es hier nicht einfach haben, du musst doppelt so hart arbeiten.“**
Interview mit Roberto Lepore, Handwekskammer zu Köln. Das Gespräch führte Elcin Ekinci.**36 Herkunftssprache anstelle der 2. oder 3. Fremdsprache.** Das Gespräch führte Rosella Benati.**38 Integration durch ästhetische Bildung. Eine Nachlese zu Projektpräsentationen anlässlich des Weltflüchtlingstages 2019.** Von Carmen Cardaci und Detlef Sarrazin**Neue Publikationen im ZMI / Zuletzt erschienen****40 Aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt vom ZMI****Veranstaltungen****41 Mehrsprachigkeit in der frühen Bildung - Sprachfest am 29. Januar 2019****44 BiSS-Regionalkonferenz am 9. Oktober 2019****44 Fortbildungstag Deutsch****45 6. Kölner LeseKonzert****45 Didakta 2019****46 Interkulturelle Glosse**

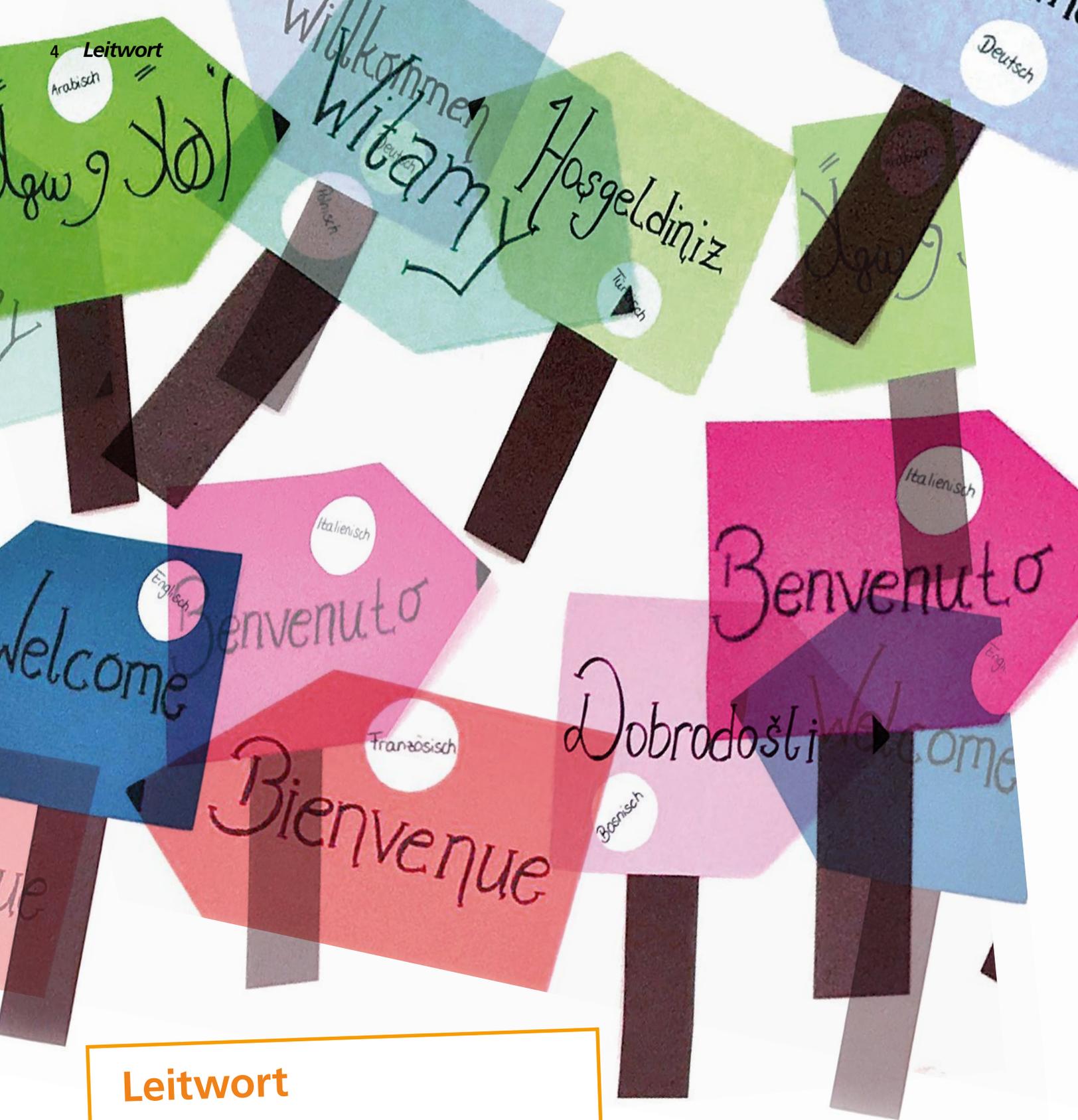
Interrespect leben – Was man von Kindern lernen kann

Deutschland Land der Ideen



Ausgewählter Ort 2011

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



Leitwort

von Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek und
Susanne Kremer-Buttkereit

Das Jahr 2019 war für das ZMI neben seiner inhaltlichen Arbeit zum Schwerpunkt Mehrsprachigkeit auch durch personelle Änderungen geprägt. Die Dienststelle Diversity ist in das neu gegründete „Amt für Integration und Vielfalt“ übergegangen, das direkt der Oberbürgermeisterin Henriette Reker untergeordnet ist. Künftig wird Frau Susanne Kremer-Buttkereit als stellvertretende Amtsleiterin und Leiterin des Kommunalen Integrationszentrums die Stadt Köln in der Steuergruppe des ZMI vertreten. Frau Nina Rehberg hat die Leitung der Abteilung Vielfalt im neuen Amt übernommen und daher die Steuerungsgruppe des ZMI verlassen; sie hat die Belange des ZMI in der Stadt immer gut vertreten. Dafür bedanken wir uns bei ihr sehr.

Das ZMI verlassen wird im nächsten Jahr Manfred Höhne von der Bezirksregierung Köln, der seit dessen Gründung im Jahre 2008 festes Mitglied der Steuerungsgruppe des ZMI war. Über die Jahre hat er das ZMI mit großem Engagement, Fachkenntnis, Herz und scharfem Verstand maßgeblich mitaufgebaut und gestaltet, um die Berücksichtigung und Einbindung der Mehrsprachigkeit in allen Bereichen der Kölner Bildungslandschaft voranzutreiben. Aus diesem Grund folgt diesem Leitwort ein persönliches Resümee, in dem Manfred Höhne auf Basis seiner reichhaltigen Erfahrungen seine Einschätzung zur gegenwärtigen und seine Ideen für die zukünftige Rolle des ZMI darlegt.

Inhaltlich stand das Jahr 2019 im Zeichen der Mehrsprachigkeit – nicht nur in Köln. Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen rückt zunehmend ins Zentrum öffentlicher Debatten. So hat etwa Prof. Dr. Paul Lesemann (Universität Utrecht) in seiner Keynote mit dem Titel „Linguistische Superdiversität: Herausforderungen und Chancen in der Bildung“ auf der BiSS-Jahrestagung am 21. und 22.11.2019 in Berlin die Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt gestellt. Er hat insbesondere gezeigt, wie mit teilweise sehr einfachen Mitteln die Sprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbezogen werden können und wie sich dies positiv auf das ganze Lernen auswirken kann.

Eine wichtige Rolle im Zusammenhang gelebter Mehrsprachigkeit spielt der Herkunftssprachliche Unterricht (HSU), der in Köln eine lange Tradition hat. Dies wurde durch Publikationen und Veranstaltungen untermauert. So lud das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen am 30. Oktober 2019 in Düsseldorf Expertinnen und Experten aus dem gesamten Bundesgebiet zu der Fachtagung „Herkunftssprachlicher Unterricht in Nordrhein-Westfalen – Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven“ ein, die gemeinsam Möglichkeiten der Weiterentwicklung und Implementierung des HSU diskutierten. In ihrem Grußwort stellte Ministerin Yvonne Gebauer die Mehrsprachigkeit als eine besondere Kompetenz heraus, die gezielt unterstützt und gefördert werden sollte. Der Herkunftssprachliche Unterricht sei eine Anerkennung der Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft, der die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler stärke.

Ein konkreter Arbeitsschwerpunkt des ZMI in Köln lag 2019 in der Umsetzung der im sog. Eckpunktepapier formulierten Ziele. Auf Initiative des Integrationsrates hat das ZMI das Papier „Eckpunkte zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Kölner Schulen“ erarbeitet, das am 27. September 2018 vom Kölner Rat beschlossen wurde. Dabei wurden Steuerungsgruppe und Geschäftsführung des ZMI von einer Gruppe interdisziplinärer Expertinnen und Experten der Bezirksregierung Köln, der Stadt Köln, der Universität zu Köln und weiterer Organisationen und Träger unterstützt und beraten. Neben einer Beschreibung der Ausgangslage enthält das Papier weitreichende Handlungsempfehlungen, wie die Bildungschancen neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher, einige von ihnen nach Köln geflüchtet, an Schulen verbessert werden können. Zur planvollen Koordinierung dieser Handlungsempfehlungen wurde eine Steuerungsgruppe eingerichtet, bestehend aus dem ZMI, dem Kommunalen Integrationszentrum (KI) sowie dem Regionalen Bildungsbüro (RBB). Die Kölner Bildungskordinatorinnen und -koordinatoren begleiten im Rahmen dieser Steuerungsgruppe maßgeblich den Umsetzungsprozess.



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



*Susanne Kremer-Buttkereit
Leiterin des Kommunalen
Integrationszentrums Stadt Köln*

Ein wichtiger Baustein bei der Umsetzung ist die Einbindung der Herkunftssprachen in Bildungsprozesse. Das ZMI hat sich den Herkunftssprachlichen Unterricht daher als Themenschwerpunkt für die Jahre 2019 und 2020 gesetzt und hierzu eine Reihe von Veranstaltungen, Projekten und Angeboten initiiert. So findet beispielsweise das ZMI-Sprachfest 2020 unter dem Titel „HSU -Herkunftssprachen in der Schule“ statt. Dem diesjährigen ZMI-Magazin liegt zudem ein Beiheft mit Information zum Herkunftssprachlichen Unterricht in Köln bei. Dieses Beiheft richtet sich an alle Interessierte am HSU, die sich über Hintergründe und Anmeldemöglichkeiten informieren möchten.

Es bietet sich an, dass wir Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, in dieser Ausgabe des ZMI-Magazins viele Beiträge präsentieren, die die Herkunftssprachen und die Mehrsprachigkeit thematisieren.

Serap Güler, Staatssekretärin für Integration im Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI), gibt neben gesellschaftlichen Einschätzungen auch einen persönlichen Einblick in den Umgang mit der eigenen Herkunftssprache. Einen wissenschaftlichen Blick auf das Thema werfen die Beiträge von Nicole Marx, Sara Hägi-Mead und Havva Engin. Antje Hansen und Ingrid Gogolin stellen das bereits oben genannte Netzwerk HSU sowie die Koordinationsstelle Mehrsprachigkeit und Sprachliche Bildung (KoMBI) vor. Einen Einblick in die Arbeit als Lehrerin für das Fach Türkisch anstelle der 2. oder 3. Fremdsprache bietet das Interview mit Şeyda Şengül-Karameşe, Dilek Gündoğan und Ümran Pargan.

Neben den Themen der Herkunftssprache und Mehrsprachigkeit wird in dieser Ausgabe auch ein besonderer Fokus auf die gemeinsame Initiative von Bund und Ländern „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) gelegt. Der Beitrag von Hans-Joachim Roth und Michael Becker-Mrotzek resümiert eine Reihe von Regionalveranstaltungen in NRW, in der die Zusammenarbeit der verschiedenen Ebenen der Bildungspraxis, der Bildungsadministration sowie der Wissenschaft deutlich wurden. Ergänzt wird dieser Beitrag durch Interviews mit Lotte Weinrich, Alexandra L. Zepter und Christoph Gantefort, die einen Einblick in die konkrete wissenschaftliche Begleitung der Kölner BiSS-Verbünde gewährt.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß und Anregungen beim Lesen des ZMI-Magazins 2019 und grüßen Sie herzlich! ▲

„Wer gehört wo dazu?“

von Manfred Höhne



Gleichberechtigtes Mitglied in einer sich stets verändernden Gesellschaft zu werden, geschieht nicht von alleine. Der Austausch durch Sprache und Schrift, das Verstehen anderer, zunächst fremder Kulturen, wird allzu oft zu einer emotionalen Herausforderung für alle Beteiligten. Jede Begegnung mit Verschiedenartigkeit kann aber zugleich den Zauber der Vielfalt offen legen und es sind besondere Momente, sich auf diesen Prozess einzulassen.

Aus diesem Grund ist das ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration in Köln entstanden. Das ZMI wird für die Sprachbildung und Integration keine „allumfassenden“ Antworten bieten, jedoch ermöglichen die Initiativen, Angebote und Strukturen des ZMI einen besonderen Zugang zu Veränderungen.

Nach mehr als elf Jahren Mitarbeit in der Steuerungsgruppe des ZMI gilt mein Dank den damaligen Initiatoren aus Politik und Verwaltung, die im Jahr 2008 mit Weitsicht eine Kooperation zwischen der Stadt Köln, der Universität zu Köln und der Bezirksregierung Köln ermöglicht haben.

Diese Verbindung und die Zusammenarbeit, aber auch die Kraft, die hinter diesen drei großen Partnern steht, ist wichtig und wertvoll, damit die Potenziale unserer Kölner Kinder und Jugendlichen entdeckt und weiterhin gefördert werden. Dazu hat das ZMI im Laufe der zurückliegenden Jahre zahlreiche Projekte und Unterstützungsangebote für die Sprachbildung und Integration entwickelt und prozessbegleitend evaluiert.

Die Entwicklungslinien waren klar und haben weiterhin große Bedeutung: Die sichere Kommunikation in der Bildungssprache sowie gute Les- und Schreibkompetenzen sind zentrale Anforderungen. Kinder und Jugendliche sowie die Fachkräfte in den jeweiligen Einrichtungen werden durch innovative Maßnahmen des ZMI bei der Bewältigung der damit einhergehenden Aufgaben unterstützt. Somit wird die Teilhabe an zahlreichen gesellschaftlichen Angeboten erleichtert und oft erst ermöglicht.

Integration durch „Teilgabe“ ist allerdings erheblich mehr! Wie sieht der wichtige Beitrag mehrsprachiger, mit internationaler Familiengeschichte hier mit uns lebenden Menschen aus? Und: Wie schaffen wir es, unsere Wahrnehmung hierfür zu schärfen? Die sprachliche Herkunft und die kulturelle Vielfalt machen hier den Unterschied, denn die Muttersprache und die dabei sichtbare Sprachkultur in Gestik, Mimik und Körpersprache von Kindern und Jugendlichen aus internationalen Familien ist ein Garant für eine Mehrsprachigkeit in einer vielsprachigen Gesellschaft. Von den Stärken der Kinder und Jugendlichen ausgehend Konzepte der Mehrsprachigkeit zu entdecken und zu etablieren wird weiterhin eine zentrale Aufgabe des ZMI sein müssen. Überlegenswert ist sicherlich die Zusammenarbeit mit den Eltern und ihren Kompetenzen in den jeweiligen Herkunfts- oder Muttersprachen zum Aufbau einer auf Augenhöhe praktizierten Lerngemeinschaft. Die Eltern konzeptionell einzubinden und somit Partizipation umzusetzen, ermöglicht professionelle Netzwerke für sprachliche Bildung, für Mehrsprachigkeit und umfassende Integration! Das bundesweit einmalige ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration in Köln kann hierzu entscheidende Impulse geben.

... und nun, zum Abschluss, ein ganz besonderer Dank:

Ich danke meinen ehemaligen und aktuellen Kolleginnen und Kollegen der Geschäftsführung und der Steuerungsgruppe. Seit 2008 waren in der Steuerungsgruppe, bis auf eine kurze zeitliche Ausnahme, immer Mitglieder mit internationaler Familiengeschichte vertreten. Das alleine wäre schon beispielhaft! Die fachlichen Auseinandersetzungen, Diskussionen und die Momente, in denen aufgrund der vorhandenen Mehrsprachigkeit und der Fachexpertise wie selbstverständlich ein interkulturelles Verstehen ausschlaggebend für Entscheidungen wurde - diese Begegnungen bleiben dauerhaft in Erinnerung.

Es war eine so gute Zeit - vielen Dank! ▲

Waren Sie in Ihrer Schulzeit mit dem Konzept Mehrsprachigkeit konfrontiert?

Ich besuchte den herkunftssprachlichen Unterricht in der Grundschule, es war das Ersatzfach für Religion. Das ging bis zur sechsten oder achten Klasse der weiterführenden Schule, danach wurde es nicht mehr angeboten. Ich fand es für mich sehr bereichernd. Zu Hause wurde nur Türkisch gesprochen, das hatte zwei Gründe: Meine Eltern konnten nur schlecht Deutsch und wollten dieses Defizit nicht an uns weitergeben. Und meine Mutter hat gesagt, du sprichst genug Deutsch draußen, in der Schule und



“Es ist schade, wenn man die eigene Muttersprache nicht weitergibt”

Interview mit Serap Güler, Staatssekretärin für Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Das Gespräch führte Elcin Ekinci.

mit deinen Freunden. Für mich als Kind war das keine einfache Situation: auf Deutsch zu spielen und in der Schule zu lernen, aber dann die Sprache zu Hause nicht einsetzen zu dürfen. Doch im Nachhinein bin ich dafür dankbar. Auch für den herkunftssprachlichen Unterricht, bei dem ich mich mit türkischen Gedichten beschäftigt habe und mit der türkischen Literatur. Das ist etwas, was ich nicht missen möchte.

Beherrschen Sie Türkisch so gut wie Deutsch?

Ich würde nicht sagen, dass mein Türkisch so gut ist wie mein Deutsch. Meine Ausbildung war in deutscher Sprache, dann habe ich Germanistik studiert. Das ist nochmal was anderes, wenn man sich so intensiv mit einer Sprache auch wissenschaftlich auseinandersetzt. Und jetzt mache ich Politik auf Deutsch. Wenn ich zu bestimmten Dingen auf Türkisch gefragt werde, muss ich selbst manchmal noch einmal überlegen. Ich habe am Anfang zum Beispiel darüber nachgedacht, was „Integrationsgipfel“ auf Türkisch bedeutet, die korrekte Übersetzung lautet „uyum zirvesi“. Das Umschalten zwischen den Sprachen fällt mir manchmal nicht so leicht.

Wurde in Ihrer Ausbildung zur Hotelfachfrau die Mehrsprachigkeit als Ressource angesehen?

Ehrlich gesagt hat niemand nach meinen Türkischkenntnissen gefragt. Wichtig war Englisch. Ich hatte in der Schule auch Französisch, spreche es aber selten, es müsste aufgefrischt werden. Im praktischen Teil der Ausbildung konnte ich meine Türkischkenntnisse oft einsetzen, das war schon hilfreich. Wenn wir beispielsweise türkische Reisegruppen hatten, dann wurde immer nach

mir gefragt, ob ich dolmetschen kann, insbesondere wenn die Gäste kein Englisch sprechen konnten. Bei meiner Bewerbung war das aber kein Kriterium und auch beim Einstellungsgespräch hat es keine Rolle gespielt. Doch für den Arbeitgeber war meine Mehrsprachigkeit am Ende sicherlich ein Gewinn.

War der Erwerb der englischen Sprache anders, vielleicht auch leichter?

Vielleicht hatte ich Vorteile, die sind mir nicht so bewusst gewesen.

Wieso haben Sie sich für das Studium der Germanistik entschieden?

Ich habe am Campus Essen studiert. Deutsch war mein Lieblingsfach in der Schule und ich habe mich damals gerne mit der deutschen Sprache auseinandergesetzt, weil ich die Sprache einfach schön finde. Meine Hauptfächer waren Kommunikationswissenschaften und Germanistik.

Warum hat Ihr Ministerium ein Gutachten zum Thema Mehrsprachigkeit in Auftrag gegeben?

Wir wollten wissen, wo wir stehen und wo noch Handlungsfelder sind. Deswegen haben wir in unserem Koalitionsvertrag unter dem Kapitel „Integration“ die Mehrsprachigkeit ganz klar benannt. Wir stehen als Landesregierung zur Mehrsprachigkeit. Wir halten das für integrationspolitisch wichtig, weil es eine Anerkennung und Wertschätzung für die Menschen ist, die hier leben. Es ist doch schade, wenn Arbeitgeber – wie in meinem Fall während der Ausbildung – sich nicht für andere Sprachkennt-

nisse interessieren und sie nicht wertschätzen. Deutschland hat lange gebraucht um zu merken, dass jede Sprache wertvoll ist, egal ob es Türkisch, Italienisch oder Griechisch ist. Jede weitere Sprache, trägt zur Vielfalt bei. Das wurde lange Zeit unterschätzt. Beim herkunftssprachlichen Unterricht ist Nordrhein-Westfalen Spitzenreiter im Vergleich zu den anderen Bundesländern. Sich darauf auszuruhen, ist mir aber zu wenig. Durch das Gutachten wollten wir schauen, was noch verbessert werden kann.

Wie haben Sie die Veranstaltung erlebt, auf der die Ergebnisse des Gutachtens präsentiert wurden?

Ich glaube, sie war ein gutes Signal an die unterschiedlichen Akteure. So viele Expertinnen und Experten an einem Tisch zu haben, war uns ein zentrales Anliegen. Fremdsprachenunterricht hat genauso seinen Wert wie Muttersprachenunterricht. Beides ist wichtig.

Wie geht es nach diesem Gutachten weiter?

Einige Handlungsempfehlungen gibt es schon und ich sehe auch, dass das ZMI diese bereits aufgegriffen hat und umsetzt. Es geht auch darum, wie man die Anerkennung der Muttersprache im Regelunterricht aufbauen und fördern kann. Da gibt es durchaus noch Verbesserungspotential. Ich finde es super, dass das ZMI Materialien für die Schulen entwickelt und den Lehrkräften an die Hand gibt. Auch in der Lehrerausbildung sollte die Mehrsprachigkeit eine Rolle spielen. Das sind Punkte, die wir als Landesregierung jetzt nach vorne bringen wollen. Ein Beispiel hierfür ist die Aufstockung der Anzahl der Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht um 50 auf nunmehr 936 Stellen im Haushaltsjahr 2019.

Was kann Ihr Ministerium konkret im öffentlichen Diskurs tun?

Wir sollten uns klar dazu bekennen, die Förderung der Muttersprache als politische Aufgabe umsetzen zu wollen. Es ist bei weitem nicht so, dass diejenigen, die Vielfalt gut finden und akzeptieren, auch das Thema Muttersprache akzeptieren. Ich wurde letztens auf einer Veranstaltung von einem Vater angesprochen. Er hätte in der Schule seines Kindes mitbekommen, dass Muttersprachenunterricht angeboten wird und sein Kind nicht daran teilnehmen kann. Sein Kind hat eine deutsch-deutsche Herkunft und da ist es halt nicht so einfach. Dann hat er sich aufgeregt, dass der Unterricht mit seinen Steuern bezahlt wird. Ich habe uns immer als Solidaritätsgesellschaft verstanden. Es muss zur Kultur eines Einwanderungslandes gehören, die Herkunftskultur zu fördern. Dazu gehört natürlich auch die Sprache. Alles andere widerspricht der Mentalität einer Einwanderungsgesellschaft. Zur Wahrheit gehört aber auch, dass die klassischen

Einwanderungsländer wie Kanada und die Vereinigten Staaten das auch nicht in dem Maße machen. Ich finde das schade, aber jede Einwanderungsgesellschaft muss ihre eigene Kultur entwickeln. Und die kann nicht aus der Devise bestehen, du bist herzlich willkommen, aber du musst alles andere abwerfen! Es ist eine politische Aufgabe, das deutlich zu benennen. Zuversichtlich stimmt mich, wenn ich sehe, wie viele mehrsprachige Kitas es heute gibt. Die gab es zu meiner Zeit nicht, da war die Mentalität deutlich anders. Das Kind sollte Deutsch lernen und nichts Anderes. Das war zu jener Zeit vielleicht auch richtig, weil viele ja auch zu Hause nicht Deutsch gesprochen haben. Ein Freund von mir betreibt in Köln eine Kita, die eine deutsch-türkische, deutsch-spanische, deutsch-englische und in Duisburg sogar eine deutsch-chinesische Gruppe hat. Er sagt, er kriegt gar nicht alle Kinder unter: Ganz viele deutsche Eltern haben ein Interesse daran, dass ihr Kind schon in der Kita eine weitere Sprache lernt. Wenn die Möglichkeit besteht, warum sollten sie nicht eine weitere Sprache lernen? Das ist ein großer Gewinn. Ich würde nicht so weit gehen, dass der muttersprachliche Unterricht ver-setzungsrelevant sein soll.

Was bedeutet diese Ausrichtung des Ministeriums für die Kommunalen Integrationszentren?

Das Thema Mehrsprachigkeit ist bereits bei der Landeskoordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren angesiedelt. Wir überlegen gerade, wie wir die Zentren stärker unterstützen können, so dass sie praxisorientierter arbeiten können. Natürlich dürfen wir nicht außer Acht lassen, dass sie regional unterschiedlich organisiert und strukturiert sind. Wir müssen schauen, wie wir diesen Prozess gestalten.

Wie sehen Sie die Arbeit des ZMI und ihre Fortführung - auch als Beispiel für andere Städte?

Ich kann es nur unterstützen, dass man es auf andere Städte ausweitet. Es kann natürlich auch eine Herausforderung sein, wenn unterschiedliche Akteure mit verschiedenen Zielvorstellungen zusammenarbeiten. Es macht aber die Stärke Kölns aus, dass alle Akteure letztlich an einem Strang ziehen.

Was wünschen Sie sich vom ZMI zum Thema herkunftssprachlicher Unterricht?

Ganz wichtig ist es, die Eltern mitzunehmen. Da ist viel zu tun, viele kennen ihre Rechte überhaupt nicht. Wenn eine bestimmte Anzahl von Eltern zusammenkommt, können sie an ihrer Schule einfordern, dass herkunftssprachlicher Unterricht angeboten wird. Dafür muss man ein Bewusstsein schaffen. Es ist wichtig, dass die Herkunftssprache vermittelt wird.

Vielen Dank für das Gespräch. ▲

AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG



Bildung durch Sprache und Schrift – BiSS auf dem Weg in den Transfer

von Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek und Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, BiSS-Trägerkonsortium

2018 startete BiSS-NRW die Planung zu einer bemerkenswerten Reihe von Regionalveranstaltungen, auf denen die Ergebnisse des Bund-Länder-Programms „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) zusammengetragen und einer fachlichen Öffentlichkeit präsentiert wurden. Die Veranstaltungen fanden zwischen Mai und Oktober 2019 statt, die Regionalveranstaltung des Regierungsbezirks Köln am 9. Oktober. Sie wurden von Seiten der Landeskoordinatorin BiSS Uta Biermann von der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung sowie den jeweils zuständigen Stellen in den Bezirksregierungen durchgeführt. Auf allen Veranstaltungen gab es durch das Trägerkonsortium einen Überblick zu BiSS aus Bundessicht sowie zu den Verbänden in NRW und ihrer konkreten Arbeit.¹

Warum nun sind diese Veranstaltungen bemerkenswert? Aus unserer Sicht sind es zwei Dinge, die eine solche Bewertung rechtfertigen lassen. Zum einen ist es die besondere Kooperation aller an BiSS beteiligten Akteure, zum anderen sind es das Format und die Strategie, mit denen ein großes Bildungsprogramm von einer Phase

des Erprobens in eine Phase der breiten Umsetzung ausgerollt werden soll.

In der Laufzeit des Programms hat sich bundesweit ein gemeinsamer Prozess entwickelt, der die Zusammenarbeit der verschiedenen Ebenen der Bildungspraxis, der Bildungsadministration sowie der

¹ Vgl. <https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/biss-nordrhein-westfalen-vier-veranstaltungen-fuer-den-transfer-die-region-erfolgreich-gelaufen>



Wissenschaft als eigenes Merkmal für den Erfolg des BiSS-Programms hat hervortreten lassen. Nun ist es nicht ungewöhnlich, dass Menschen, die in Schulen und Kitas arbeiten, auch Kontakte zur Ebene der übergeordneten Administration und gegebenenfalls auch zu Wissenschaftler*innen haben. Allerdings sind solche Beziehungen nach wie vor häufig von Berührungängsten oder auch Vermeidungsbewegungen durchzogen; das gilt insbesondere dann, wenn Hierarchien im Raum sind und die Bildungsadministration auch Aufsichtsaufgaben wahrnimmt sowie immer mal wieder Entscheidungen trifft, die vor Ort durchaus nicht immer nachvollzogen werden oder Zustimmung auslösen. Das Verhältnis zur Wissenschaft ist ebenfalls häufig ambivalent, wenn diese als weit entfernt und über der Wirklichkeit schwebend wahrgenommen wird („Elfenbeinturm“) oder ihre Akteure als nervige Datenräuber und Zeitdiebe wahrgenommen werden; sie fliegen ab und an in Schulen oder Kitas ein, führen Tests und Interviews durch und rücken dann zwei Jahre später mit irgendwelchen Ergebnissen an, wenn die betroffenen Kinder und Jugendlichen schon längst nicht mehr da sind.

Genau diese Grundstimmung des komplexen Beziehungsgeflechts im Bildungswesen war bei den Regionalveranstaltungen in NRW gerade nicht zu spüren. Die Kooperation der verschiedenen Ebenen hat im Rahmen von BiSS eine Selbstverständlichkeit gewonnen, die tatsächlich bemerkenswert ist: Man ist miteinander im Gespräch, ohne die unterschiedlichen fachlichen und strukturellen Zwänge und Bedingungen auszublenden. Der durchaus unterschiedliche Blick auf dieselbe Bildungswirklichkeit wird weniger als Trennlinie erfahren, sondern als multiperspektivischer Blick wahrgenommen, der für den Bereich der sprachlichen Bildung einen reicheren Zugang ermöglicht und die präzisere Einordnung von Beobachtungen, Ergebnissen und Erfahrungen ermöglicht. Anerkennung und Wertschätzung der unterschiedlichen fachlichen Expertisen sind somit die wesentliche Grundlage für diesen im Laufe der letzten sieben Jahre aufgebauten Beziehungstypus der Kooperation, die sich um die Gemeinsamkeit eines Gegenstandes herum gruppiert: dem der sprachlichen Bildung.

Wie sind die Regionalveranstaltungen abgelaufen? Nach einer Begrüßung durch die

Verantwortlichen vor Ort und das Ministerium gab die BiSS-Landeskordinatorin Uta Biermann einen Überblick über die Arbeit der Verbände in Nordrhein-Westfalen. Anschließend hatten die Besucher*innen die Möglichkeit, sich das im Detail an „Marktständen“ anzusehen. Die Verbände hatten dazu professionelle Informationsposter angefertigt und standen bereit, Fragen zu ihrer Arbeit zu beantworten. Neben den Postern hatten die Verbundkordinator*innen auch eine Reihe von Materialien mitgebracht, so dass sich eine intensive Gesprächsatmosphäre entfaltete. Es folgte ein Überblick über das Bundesprogramm BiSS durch Mitglieder des Trägerkonsortiums, jeweils mit einer Betrachtung von Themen und Formaten, die sich für den Transfer anbieten. Wie auch schon in den Präsentationen aus den Verbänden ging es nicht nur um Inhaltliches und die BiSS-Produkte im Themenfeld der sprachlichen Bildung, sondern in gleicher Intensität auch um Formate und Strukturen. Letzteres betrifft insbesondere die Kooperation. Dabei wurde auf der Ebene der Verbände das zuvor thematisierte spezifische Merkmal von BiSS-NRW sichtbar: die enge Kooperation mit den regionalen Hochschulen. An dieser Stelle wurde erkennbar, dass ein relativ enges Netz an Hochschulen in einem Bundesland für Programme wie BiSS eine wichtige strukturelle Grundlage bieten kann.

Mit diesen Kooperationen lassen sich die Anforderungen von Innovationen im Bildungssystem ganz anders bewältigen. Die seit einigen Jahren bekannte Einsicht aus der Schulentwicklungsforschung, dass sich die komplexen Herausforderungen an gelingende Bildungsprozesse nicht mehr über das Engagement einzelner Lehrkräfte und auch nur einzelner Schulen bewältigen lassen, führte auch bei BiSS zu einer Grundstruktur der Arbeit in Verbänden. Gerade eine sprachliche Bildung, die zwar vornehmlich die Verbesserung der Kompetenzen der 25 Prozent von Schüler*innen ohne hinreichende sprachliche Kompetenz als Aufgabe hat, kann es sich nicht leisten, mit einem isolierten Einsatz von Fördertools für die Zielgruppe der sogenannten „schwachen Leser“ zu arbeiten, sondern muss auf größere Arrangements sprachlicher Bildung setzen. Denn

es geht weder darum, eine neue Förderpolitik zu installieren, noch darum, den bekannten Schereneffekt zu bedienen (die „Guten“ werden immer besser, wohingegen sich bei den „Schwachen“ wenig tut). Maßnahmen der sprachlichen Bildung brauchen eine eigene *Situierung* im einzelnen System – sei es eine Schule oder eine Kita. Und diese beziehen sie aus Kooperationen, die die einzelnen Institutionen überschreiten.

Eine solche Situierung ergibt sich nicht von allein, sondern sie will begleitet sein, da es nicht allein ausreicht, sich für eine Maßnahme zu entscheiden und diese dann nach Plan umzusetzen. Sie muss tatsächlich ihren eigenen Platz im System finden, d. h. es braucht eine *Passung* zum jeweiligen Bildungsalltag, die die Anforderungen an die Durchführung solcher Maßnahmen aus Gründen der Wirksamkeit genauso erfüllen (Stichwort Konzepttreue) wie die der Bedingungen vor Ort. Das meint der Ausdruck Situierung. Genau dafür ist *Kooperation* von hoher Bedeutung, ebenso eine wissenschaftliche Begleitung, die zum einen Evaluationsschritte durchführt und Daten zur Entwicklung von Schülerkompetenzen bereitstellt, zum anderen aber auch Prozesse auf dem Weg der Situierung in den Blick nimmt, die den Erfolg der Implementierung von Maßnahmen ähnlich stark beeinflussen wie die Genauigkeit ihres Einsatzes.

Das Geheimnis solcher erfolgreichen Kooperationen liegt also nicht etwa darin, dass alle dasselbe machen, sondern alle Beteiligten ihre jeweilige *Expertise* in den gemeinsamen Prozess einbringen und aus ihren jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln durchaus auch kritisch betrachten und gemeinsam reflektieren. In NRW hat sich im Feld der sprachlichen Bildung erkennbar eine solche Kooperationskultur entwickelt, die die Bewältigung komplexer Aufgaben durch komplexe Prozesse gelingen lässt.

Strukturell wichtiges Element dabei waren und sind die Verbundkoordinator*innen. Für deren Arbeit hatte das Land – im Übrigen als einziges Bundesland in diesem Umfang – die weise Entscheidung getroffen, erhebliche Stellenanteile zur Verfügung zu stellen. Gerade in einem bevölkerungsreichen wie geographisch ausgedehnten Land wie Nordrhein-Westfalen kann ein solches Programm



nur erfolgreich sein und die Komplexität des Arbeitens in Verbänden gelingen lassen, wenn der Kitt an den Schnittstellen mit bedacht wird, sprich wenn die für das Gelingen bedeutsame Prozesskomponente personell abgesichert ist. Denn Kooperation in komplexen Strukturen benötigt *Kommunikation*. Deren Aufwand ist oft nicht direkt sichtbar, sondern taucht – als typisches Element immaterieller Arbeit – in den üblichen Kosten-Nutzen-Rechnungen gar nicht auf. Im Hinblick auf den *Transfer* wurden die Veranstaltungen nicht nur zur Information interessierter Kolleg*innen und Einrichtungen genutzt, sondern auch für die Transfervorbereitung und -planung. Die Teilnehmer*innen hatten die Möglichkeit, konkrete Interessensbekundungen dazu abzugeben, was sie in einer möglichen Transferphase bearbeiten wollen. Die Planungen für BiSS-Transfer in NRW beruhen somit auf einer breiten Basis von Informationen auf der einen und auf der Berücksichtigung von Wünschen und Erwartungen auf der anderen Seite. Eine genaue Umsetzungsplanung wird im Land noch erarbeitet.

In NRW zeigt sich die Bedeutung einer vorhandenen Struktur. Wie zu Beginn von BiSS immer auch auf noch bestehende Erfahrungen, Strukturen und Kompetenzen zurückgegriffen werden konnte, die im Rahmen des letzten BLK-Programms *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (FörMiG) entstanden waren (2004-2012). Insbesondere in der LaKI, bei der auch

in BiSS die Landeskoordination angesiedelt ist, wurde das lebendig gehalten und für die Sprachbildungsarbeit in NRW weitergeführt. 2013 konnte BiSS daran anknüpfen und hat inzwischen durch das neu aufgesetzte Konzept der Verbundkoordinator*innen, die zum Teil auch direkt an den kooperierenden Hochschulen angesiedelt sind, eine eigene stabile *Netzwerkstruktur* aufgebaut, die für den Transfer bereitsteht und ein kooperatives Arbeiten in Verbänden sicherstellt sowie eine gemeinsame thematische Linie in die Sprachbildungsarbeit in NRW hineinbringt. ▲

info

Kontakt

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek
Mercator-Institut
Universität zu Köln
Gronewaldstr. 2 | 50931 Köln
Email:
michael.becker-mrotzek@uni-koeln.de



Prof. Dr. Hans-Joachim Roth
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Interkulturelle Bildungsforschung
Gronewaldstr. 2 | 50931 Köln
Email:
hans-joachim.roth@uni-koeln.de



Wissenschaft und Praxis im BiSS-Programm

Interview mit Dr. Lotte Weinrich, Dr. Christoph Gantefort und Prof. Dr. Alexandra L. Zepter, BiSS-Trägerkonsortium
Das Gespräch führten Rosella Benati und Petr Frantik.

Was waren Ihre Beweggründe, sich als wissenschaftliche Begleitung des Verbundes zu beteiligen?

Weinrich: Viele Jahre habe ich mit der (abgeordneten) Lehrerin Monika Lüth zusammen Ferienschulen mit Studierenden geplant und durchgeführt. In diesem Kontext habe ich überhaupt erst das große Potential entdeckt, das in der Zusammenarbeit von Schule und Universität liegt. Ein gutes Beispiel dafür ist die Genese von DemeK (Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen) selbst: Gerlind Belke hatte als Forscherin und Gedichtsammlerin die inspirierende Idee, literarische Mustertexte für grammatisches Lernen zu nutzen. Aber erst DaF-erfahrenen Grundschullehrerinnen wie Monika Lüth, Rosella Benati und anderen ist es gelungen, diesen Gedanken nach und nach zu einem umfassenden Sprachbildungskonzept zu modellieren. Mit der maßgeblichen Unterstützung von Silvia Beu entstand ein Fortbildungsangebot für interessierte Schulen, mit dem das DemeK-Handwerkszeug in der Bezirksregierung Köln verbreitet und verankert werden konnte. Ein großer Vorteil der Verwurzelung des Konzeptes in der Schulpraxis ist, dass die Lehrkräfte den Sprachförderbedarf ihrer Kinder gut kennen. Sie können ihnen daher passgenaue Lernangebote machen, die erfahrungsgemäß auch funktionieren. Als Nachteil kann sich bei dieser nie „fertig“ vorgegebenen Konzeption erweisen, dass in den über 160 DemeK-Schulen parallel so viele unterschiedliche Unterrichtspraktiken existieren, dass der Leitgedanke von DemeK verwischt oder sogar unkenntlich wird. Ein Ziel der BiSS-Verbundarbeit von Schule und Universität bestand daher darin, aus der Fülle an DemeK-Handlungsroutinen jene herauszufiltern, die sprachtheoretisch und schulpraktisch sinnvoll erscheinen. Außerdem wollte ich meine Verbundpartnerinnen davon überzeugen, nicht nur Gedichte,

sondern auch Bilderbuchtexte für die Generative Textproduktion zu nutzen. Dadurch sollten die sprachschöpferischen Anteile des Konzeptes erhöht und das „Generative Erzählen“ als neues DemeK-Element eingeführt werden.

Gantefort: Nun, nach meiner Promotion im Jahr 2013 war das Engagement im BiSS-Verbund eine hervorragende Gelegenheit, sowohl konzeptionell als auch forschungsbezogen arbeiten zu können. In konzeptioneller Hinsicht war ich sehr daran interessiert, gemeinsam mit Praktiker*innen neuere Ansätze mehrsprachiger institutioneller Bildung zu entwickeln und zu erproben. Zugleich und nicht zuletzt hat sich ein relevantes Forschungsfeld geöffnet: Einerseits mit Blick auf die Effekte der von uns entwickelten Intervention „mehrsprachiges reziprokes Lesen“ und zum anderen in Bezug auf Aspekte der Grundlagenforschung, so zum Beispiel zum Zusammenhang zwischen einer mehrsprachigen familiären Lernumwelt und der Entwicklung des Leseverstehens im Grundschulalter. An dieser Stelle möchte ich die produktive Zusammenarbeit zwischen der Bezirksregierung Köln, den beteiligten Schulen und unserem Institut betonen, mit welcher die Datenerhebungen erst möglich geworden sind.

Zepter: Ich wurde von Lotte Weinrich angesprochen, die schon lange das Projekt in der Grundschule begleitete. Als die Frage entstand, inwiefern Methoden von DemeK für die Sekundarstufe weitergedacht werden können, hat sie den Kontakt zwischen mir und Petra Heinrichs hergestellt und nach einem gemeinsamen Gespräch war für mich schnell klar, dass ich gerne an dem Projekt teilnehmen werde. Ich finde an diesem Verbund insbesondere die Verschränkung interessant, bei der didaktische Konzepte sowohl entwickelt als auch erprobt

und überprüft werden, und dies in einem Kontext der Zusammenarbeit von Universität, Schule und der Bezirksregierung. Dieser Austausch ist ein sehr erkenntnisgewinnender Prozess für alle, von dem ich auch persönlich viel lerne.

Welche Aspekte umfasst Ihre Begleitung an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis?

Weinrich: Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften an Schule und Hochschule kostet Zeit und verlangt Geduld, da anfangs Zweifel bestehen, ob überhaupt wechselseitig voneinander gelernt werden kann. Ich habe auch erfahren, dass meine sprachdidaktischen Ideen, für die Studierende leicht zu begeistern sind, bei routinierten Lehrkräften erst einmal auf Zurückhaltung stoßen. Hilfreich für die Vertrauensbildung ist auf jeden Fall der kollegiale Austausch am runden Tisch. Noch wirkungsvoller waren in unserem Verbund aber die gemeinsamen Hospitationen an den BiSS-Schulen während unserer Literaturwochen. Dort haben wir als Gruppe in den unterschiedlichen Lernsettings hospitiert und uns anschließend über unsere Beobachtungen ausgetauscht. Das war ungemein lehrreich und hat uns daran erinnert, eine gemeinsame Passion zu haben: guten Deutschunterricht.

Gantefort: Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Verbundes haben wir über die gesamte Grundschulzeit zweier Kohorten von Schülerinnen und Schülern die Lesefähigkeiten in Deutsch und Türkisch sowie die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden erheben können. Im Vordergrund standen dabei die Effekte des Konzeptes, die wir jährlich im Rahmen einer gemeinsamen Klausurtagung mit allen Beteiligten besprochen haben. Im Sinne einer formativen Evaluation wurde es so möglich, das Konzept laufend anzupassen.

Zepter: Wir haben uns auf bestimmte sprachliche Handlungen fokussiert und didaktische Konzepte entwickelt, um Operatoren wie Beschreiben, Erzählen oder Argumentieren zu fördern. In diesem Rahmen sind entsprechende Themenhefte entstanden, in denen für die Sprachförderung insbesondere DemeK-Methoden genutzt werden. Aus wissenschaftlicher Perspektive war für mich hierbei interessant, zu der theoretischen Fundierung der Konzepte beizutragen. Dies im Rahmen einer Zusammenarbeit, in dem ich Wissen über den wissenschaftlichen Fachdiskurs und empirische Forschungsdaten beisteuere und von der anderen Seite Praxiserfahrungen zum Einsatz der DemeK-Methoden eingebracht werden. Eine solche Verschränkung der Perspektiven ist sehr produktiv für die konzeptionelle Arbeit.

Welche Bedeutung hat die Kooperation mit der Praxis für die Wissenschaft?

Weinrich: Für meine Vorstellung von LehrerInnenbildung ist die enge Kopplung von Forschung, Lehre und Schulpraxis unverzichtbar. Die PISA-Krise hat gezeigt: Unsere Lehramtsabsolventinnen und -absolventen waren auch deshalb so unzureichend auf ihre zukünftigen Sprachbildungsaufgaben vorbereitet, weil die Uni die „Pädagogische Hochschule“ hinter sich lassen wollte und daher gar nicht mehr wusste, was in Schule los war.

Gantefort: Im vorliegenden Fall hat es sich weniger um eine „Einbahnstraße“ im Sinne eines ausschließlichen Transfers von der Wissenschaft in die Praxis gehandelt. Vielmehr konnten aus meiner Sicht alle Beteiligten voneinander profitieren. Gemeinsame Hospitationen im Unterricht und die Verbundtreffen haben z. B. die Möglichkeiten und Grenzen der Implementierung des Konzeptes immer wieder deutlich gemacht. Unterrichtspraxis entspricht ja oft gerade nicht den Laborbedingungen, die aus wissenschaftlicher Perspektive zwar wünschenswert sind, um eindeutige Resultate zu erzielen, die aber in der Realität selten anzutreffen sind. Die „ökologische Validität“

unserer Untersuchungen, die wir durch die Kooperation mit der Praxis erreichen konnten, hat demnach eine hohe Bedeutung.

Zepter: Die Bedeutung ist zweierlei. In der Wissenschaft geht es sowohl um Theoriebildung als auch um empirische Forschung und beides ist notwendig miteinander verzahnt. Die Praxis ist letztlich auch ein Feld, um theoretische Konzepte in Erfahrung basieren zu können. Man könnte sagen: „Praxis ist die Schwester der Empirie“. In diesem Sinne sind die Erfahrungen, die in der Praxis gemacht werden, aus meiner Perspektive hochrelevant für die Entwicklung von Theorie und von Forschungsfragen, die wiederum die empirische Forschung leiten können. Hierbei interessiert mich einerseits die Wirksamkeit der Methoden, aber auch aus einer eher qualitativen Forschungsperspektive, wie sich bestimmte sprachliche Lernprozesse gestalten. Der Gewinn des Austausches ist also beiderseitig: Die wissenschaftliche Forschung, die sich mit Formen des Lehrens und Lernens beschäftigt, braucht diesen Austausch mit der Praxis und umgekehrt sind für die Praxis Impulse aus der Wissenschaft und neueste Erkenntnisse, welche Methoden sich empirisch bewährt haben, hilfreich.

Können Sie ein exemplarisches Beispiel für gelingenden Transfer zwischen Theorie und Praxis nennen?

Weinrich: Ja, ein gutes Beispiel ist das Konzept der Literaturwoche, das wir in unserem BiSS-Verbund entwickelt haben. Aus einer Idee haben die Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem ganzen Professionswissen zu den ausgewählten Bilderbüchern DemeK-Sprachbildungsangebote entwickelt, die jede der Erprobungsschulen bisher in positive Schwingungen versetzen konnte.

Gantefort: Ja, vielleicht stellt die in Kürze über das BiSS-Programm erscheinende Broschüre zur Implementierung des mehrsprachigen reziproken Lesens ein gelungenes Beispiel dar. Unter der Autor*innenschaft aller Beteiligten erhalten Praktiker*innen Impulse dazu, wie Leseverstehen auf der Basis der Gesamtsprachigkeit gefördert werden kann.

Zepter: Wir haben bisher insgesamt vier Themenhefte entwickelt, die dann direkt zur Erprobung ins Feld gegangen sind. Das erste Themenheft fokussierte auf die Sprachhandlung Beschreiben. Darauf aufbauend sind Themenhefte zu „Begründen und Argumentieren“ sowie „Erzählen“ entstanden. Ein weiteres Themenheft zum „Darstellen und Präsentieren“ wird bald erscheinen. Es gab dabei immer eine Phase der Erprobung und der Überarbeitung. Ein Gelingen dieser Kooperation sehe ich darin, dass sich diese Themenhefte in der Praxis bewähren und wir Rückmeldungen erhalten, dass mit ihnen gearbeitet werden und interessante Entwicklungsprozesse angebahnt werden können.

Vielen Dank für das Gespräch. ▲

info

Kontakt

Dr. Lotte Weinrich
Universität zu Köln
Institut für deutsche
Sprache und Literatur II
Classen-Kappellmannstr. 24
50931 Köln
Lotte.Weinrich@uni-koeln.de

Dr. Christoph Gantefort
Universität zu Köln
Mercator-Institut für Sprachförderung und
Deutsch als Zweitsprache
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln
Christoph.Gantefort@mercator.uni-koeln.de

Prof. Dr. Alexandra L. Zepter
Universität zu Köln
Philosophische Fakultät
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II
Classen-Kappellmann-Str. 24
50931 Köln
Email: azepter@uni-koeln.de

Mehrsprachiges reziprokes Lesen

von Dr. Christoph Gantefort

Leseverstehen auf der Basis des gesamten sprachlichen Repertoires von mehrsprachig aufwachsenden Grundschülerinnen und Grundschulern entwickeln – mit dieser Zielsetzung haben wir im Jahr 2014 mit dem Start des Programms „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) unsere Arbeit in einem Verbund aus vier Grundschulen aufgenommen. Der Verbund wurde von Seiten der Bezirksregierung Köln koordiniert. Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache hat dabei als externer Kooperationspartner für die wissenschaftliche Begleitung fungiert.

Unsere Arbeit wurde stark durch die Werke von Ofelia García beeinflusst. Sie hat maßgeblich dazu beigetragen, den Begriff Translanguaging zu prägen (vgl. García 2009; Otheguy, García & Reid 2015). Im Kontext des Translanguaging-Ansatzes wird die Auffassung vertreten, dass die natürliche Art und Weise der Kommunikation mehrsprachiger Menschen mehrsprachig ist. Der Wahl sprachlicher Mittel liegt demnach kein „entweder oder“ (etwa Deutsch oder Türkisch) sondern ein „und“ im Sinne einer situationsadäquaten Mischung der Sprachen zu Grunde.

Diese Art der Verständigung, so García, wird jedoch in Bildungskontexten durch oftmals willkürliche einsprachige Normen sanktioniert. Dadurch entsteht eine Benachteiligung mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler. Während einsprachig Deutsch aufgewachsene Kinder ihr gesamtes sprachliches Repertoire für das Lernen in der Schule nutzen können, können mehrsprachige Kinder und Jugendliche nur einen Ausschnitt ihres Repertoires einbringen. Translanguaging meint also nicht nur die wissenschaftliche Beschreibung komplexer mehrsprachiger Sprachverwendungsweisen, sondern auch deren didaktische Nutzung in Schule und Unterricht (vgl. García & Wei 2014).

In den vier an dem Programm beteiligten Schulen bot sich uns ein hervorragendes Setting, ein auf dem Translanguaging-Ansatz beruhendes Konzept zur Förderung des Leseverstehens zu entwickeln und zu erproben. In diesen Schulen war es bereits gelebte Praxis, die Mehrsprachigkeit der Lernenden zu fördern und einzubinden: Zunächst durch eine Alphabetisierung in Deutsch und Türkisch und im Verlauf der Grundschulzeit durch koordiniertes Lernen in beiden Sprachen (vgl. Bezirksregierung Köln 2014).

Wir sind von theoretischen Überlegungen ausgegangen, wonach Strategien, die das verstehende Lesen unterstützen, sich als unabhängig von Fähigkeiten in Wortschatz oder Grammatik erweisen (vgl. Gantefort & Sanchez-Oroquieta 2015). Die leitende Idee: Je mehr Schülerinnen und Schüler im Austausch zu deutsch- oder türkischsprachigen Texten beide Sprachen integriert verwenden, desto effektiver ist die Aneignung sogenannter hierarchiehoher Kompetenzen im Leseverstehen. Auf der Basis dieses Grundgedankens wurde das schon seit längerem etablierte Konzept des reziproken Lesens (vgl. Palinczar & Brown 1984) weiterentwickelt, welches im Rahmen der BiSS-Expertise (vgl. Schneider et al. 2012) empfohlen, aber bislang vor allem einsprachig realisiert wurde.

Das Konzept

Im reziproken Lesen erarbeiten sich Schülerinnen und Schüler gemeinsam abschnittsweise einen Text und tauschen sich auf gelenkte und ritualisierte Weise dazu aus. Sie übernehmen dabei bestimmte Rollen. Die Interaktion der Lernenden unterstützt dabei eine effektive Aneignung von Leseverstehen (vgl. Rosenshine & Meister 1994). Dieses Verfahren wurde von uns modifiziert: Die Kinder werden ermuntert, im Austausch zum Text neben Deutsch auch alle weiteren ihnen verfügbaren Sprachen zu nutzen. Konkret klären sie schwierige Wörter und Textstellen, stellen Fragen an den Text und beantworten diese. Sie fassen den Textabschnitt zusammen und stellen Überlegungen dazu an, wie der Text weitergehen könnte. Die Lernenden arbeiten in Gruppen zusammen, innerhalb derer sie neben dem Deutschen mindestens eine weitere Sprache teilen. In dieser Konstellation ist es sinnvoll bzw. pragmatisch

angemessen, die Sprachen zu mischen und sich nicht auf die sprachlichen Mittel des Deutschen oder Türkischen zu beschränken.

Im Anschluss an diese Interaktionen auf Gruppenebene bearbeiten die Lernenden Aufgaben, die die Wahl standard- und bildungssprachlicher Mittel in Deutsch oder Türkisch erfordern. Wenn die Kinder etwa die Ergebnisse der Lesearbeit im Plenum präsentieren oder einen schriftlichen Text verfassen, erhöht sich die kommunikative Reichweite des sprachlichen Handelns und der Grad der Kontexteinbettung sinkt (vgl. Cummins 2000). Es müssen also sprachliche Mittel gewählt werden, die von den Adressatinnen und Adressaten des sprachlichen Handelns geteilt werden und ein Verstehen auch in kontextreduziertem Zusammenhang ermöglichen. Dies sind dann eher standardsprachliche Mittel des Deutschen. Aber auch für die bildungssprachliche Verwendung des Türkischen lassen sich durch die Einbindung des Herkunftssprachlichen Unterrichts authentische Situationen schaffen. Mehrsprachiges reziprokes Lesen vereint demnach zwei Prinzipien: Lernen auf Basis der Gesamtsprachigkeit und die Förderung bildungssprachlicher sowie metasprachlicher Fähigkeiten.

Eine in Kürze erscheinende Broschüre des BiSS-Programms leitet die Lehrkräfte darin an, das mehrsprachige reziproke Lesen ein- und durchzuführen. Sie wird ergänzt werden durch spezifische Sprachhilfen in der BiSS-Toolboxdatenbank.

Forschungsergebnisse

In der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes wurden die Lesefähigkeiten der Lernenden in Deutsch und Türkisch im Verlauf der gesamten Grundschulzeit erhoben. Ergänzend erfasst wurden die kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder sowie ihre familiäre Lernumwelt im Vorschulalter. Durch den Vergleich mit einer Kontrollgruppe sollten die Effekte des mehrsprachigen reziproken Lesens auf die Entwicklung des Leseverstehens erforscht werden. Zudem war von Interesse, wie sich Leseverstehen im Deutschen und Türkischen während der Grundschulzeit gegenseitig beeinflussen und welche Wirkung eine mehrsprachige familiäre Lernumwelt auf die Entwicklung des Leseverstehens im Deutschen hat.

Der Vergleich mit der Kontrollgruppe zeigt durchaus positive Effekte: In den Lerngruppen, deren Lehrkräfte direkt in die Verbundarbeit eingebunden waren, ergeben sich deutlichere Zuwächse des Leseverstehens im Deutschen als in der Kontrollgruppe. Insbesondere im dritten Schuljahr fallen diese Effekte recht markant und statistisch signifikant aus. Das belegt, dass eine mehrsprachige Interaktion der Lernenden sich positiv auf das Leseverstehen auswirken kann (vgl. dazu auch Schüler-Meyer et al. 2019 als eine interessante Studie zur mehrsprachigen Förderung mathematischer Kompetenzen). Weniger

deutlich zeigen sich diese Effekte, wenn das mehrsprachige reziproke Lesen in Lerngruppen durchgeführt wurde, deren Lehrkräfte nicht direkt in die Verbundarbeit eingebunden waren.

Aus der bisherigen Forschung ist bekannt, dass sich vorschulische Aktivitäten in der Familie, die sich auf die Schriftsprache beziehen, positiv auf die Entwicklung der Lesekompetenz im Schulalter auswirken (vgl. z. B. Scarborough & Dobrich 1994). Praktiken wie das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern oder das Vorlesen von Geschichten werden unter dem Begriff „familiäre Lernumwelt“ zusammengefasst (vgl. Sénéchal & LeFevre 2002). Im Rahmen der Begleitforschung haben wir uns der Frage gewidmet, inwiefern sich eine mehrsprachige familiäre Lernumwelt auf die Entwicklung des Leseverstehens auswirkt - zum Beispiel, wenn die Geschichten nicht nur in Deutsch, sondern auch in anderen Sprachen vorgelesen oder wenn die Sprachen im Gespräch mit dem Kind gemischt werden.

Zu diesem Zweck füllten die Eltern einen Fragebogen aus, in dem sie neben der Häufigkeit solcher Aktivitäten auch angaben, welche ihrer Sprachen zu welchem Anteil genutzt wurden. Wir sind auf der Grundlage theoretischer Überlegungen davon ausgegangen, dass auch Aktivitäten in anderen Sprachen sich positiv auf das Leseverstehen im Deutschen auswirken. Die Ergebnisse zeigen tatsächlich, dass die Effekte der Nutzung von Deutsch und anderen Sprachen in etwa gleich stark ausfallen und auch bis zum dritten Schuljahr bestehen bleiben. Durch diese (vergleichsweise kleine) Studie wird deutlich, dass literaturnähe Aktivitäten in der Familie auch dann einen positiven Einfluss auf das Leseverstehen im Deutschen haben, wenn sie in anderen Sprachen durchgeführt werden.

Fazit

Mehrsprachige Bildung hat Potenzial, sowohl in der Familie als auch in der Schule. So kann man die bislang vorliegenden Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des mehrsprachigen reziproken Lesens zusammenfassen. Es zeigt sich damit, dass Praktiken der Sprachmischung („Translanguaging“) sowohl im Rahmen der schulischen Bildung als auch in der Familie zur Entwicklung konventioneller schriftsprachlicher Fähigkeiten beitragen können. ▲

Literatur

- Bezirksregierung Köln (2014). Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Das KOALA-Konzept an Kölner Schulen (vorläufiges Exemplar). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gantefort, C. & Sánchez Oroquieta, M. J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. *Transfer Forschung Schule*, 1 (1), 24–37.

García, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden: Wiley-Blackwell.

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition & Instruction*, 1(2), 117-175.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479–530.

Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245–302.

Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M., & Stanat, P. (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Berlin: BMBF. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf> [23.09.2019]

Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Wagner, J., & Weinert, H. (2018). Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (66), 161-175.

Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460.

info

Kontakt

Dr. Christoph Gantefort
 Universität zu Köln
 Mercator-Institut für Sprachförderung und
 Deutsch als Zweitsprache
 Innere Kanalstraße 15
 50823 Köln
 Christoph.Gantefort@mercator.uni-koeln.de

Von einer Didaktik der Mehrsprachigkeit profitieren alle

von Prof. Dr. Nicole Marx

Kurz vor Schulbeginn war ich zu Besuch bei einer sehr engagierten Lehrerin einer Vorbereitungsklasse im Kölner Raum. Sie berichtete von einer Schülerin, die trotz längerem Verbleib in der Schule „enorme Schwierigkeiten“ im Fach Deutsch und somit auch im Sachunterricht habe. Ich schlug vor, das Mädchen für den Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) in ihrer Familiensprache anzumelden. Denn dort kann die Schülerin Erfolgserlebnisse erzielen, die wiederum Lernmotivation und Selbstkonzept stärken können. Außerdem erweitert sie dadurch ihr Repertoire um eine weitere (Schrift-)Sprache. Das kann sich auch auf das Lernen im Deutschen positiv auswirken. Gerade dieser Vorteil macht den HSU aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung zu einem wichtigen Baustein der sprachlichen Bildung.

Dieser Unterricht wurde in Deutschland in den 1980er Jahren jedoch nicht aus diesen Gründen eingeführt. Vielmehr sollte er Kindern und Jugendlichen die Rückkehr ins „Heimatland“ erleichtern. Seitdem hat er sich für das Sprachenlernen insgesamt als sinnvolle Maßnahme erwiesen. Eine durchgehende Unterstützung der Familiensprache kann die kognitive Entwicklung und auch den schulischen Erfolg fördern. Dies ist insbesondere mit einer Fokussierung auf schriftsprachliche Strukturen und Texte

möglich, die für das Lernen von Fachinhalten in der Schule zentral sind.

Belege dafür liefert eine umfangreiche Langzeitstudie in den USA. Die erfolgreichsten Beschulungsmodelle waren nachweislich solche, in denen neu zugewanderte Schüler*innen mindestens 40 Prozent des Fach- und Sachunterrichts in ihrer Familiensprache lernen durften. Sie sind nicht nur in den Sachfächern besser als ihre vollintegrierten Klassenkamerad*innen; sie erzielen

auch bessere Leistungen in der Schulsprache Englisch (Collier/Thomas 2017).

Diese Ergebnisse wurden weltweit bestätigt. Auch in Deutschland gibt es Indizien, dass der Herkunftssprachliche Unterricht wirksam ist. Hierzu gehört eine Studie, die wir von 2016 bis 2018 in Bremen und Hamburg unter 128 Seiteneinsteiger*innen in den ersten zwei Jahren nach dem Übergang in den Regelunterricht durchgeführt haben. Sie zeigt, dass HSU-Teilnehmende mehr Fortschritte bei unterschiedlichen Teilfertigkeiten des Lesens im Deutschen machen als Kinder und Jugendliche, die nicht teilnehmen (Marx/Gill 2019). Die Unterstützung der Mehrsprachigkeit scheint also vorteilhaft zu sein.

Gerade dies wirft für die Didaktik die Frage auf, ob wir mehrsprachige Fähigkeiten gewinnbringend in der Schule einsetzen können. Die Antwort ist eindeutig ja, obwohl manche Ergebnisse überraschen. Denn vieles hängt von der Schülergruppe ab:

- Neuzugewanderte Schüler*innen in Vorbereitungsklassen profitieren durch den Einbezug von Sprachen, die sie bereits kennen. Dabei muss es sich nicht immer um die eigene Familiensprache handeln: Viele Schüler*innen haben zum Beispiel bereits Englisch gelernt. Das kann für den Unterrichtsablauf sehr hilfreich sein - und darüber hinaus auch für das Lernen der deutschen Sprache, die viele Ähnlichkeiten mit dem Englischen hat (Marx 2005). Zudem können Familiensprachen gewinnbringend bei der Bearbeitung von Fachinhalten sein. Dadurch werden Schüler*innen auf einem altersangemessenen inhaltlichen Niveau herausgefordert. Curricula für Vorbereitungsklassen können dezidiert Fachinhalte einbeziehen, die in unterschiedlichen Sprachen zugänglich sind (Marx/Gill/Reichert/Rick 2018).
- Regelschüler*innen mit anderen Familiensprachen als Deutsch können von einer Verzahnung der Sprachenfächer (Deutsch, Herkunftssprachen, Englisch und weitere Fremdsprachen)

profitieren, wenn dadurch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen und ihrer Verwendung reflektiert werden. Hierzu zählen weniger grammatische Besonderheiten als vielmehr größere sprachliche Einheiten wie etwa Textstrukturen. Das hat einen einfachen Grund: Viele schulische Textsorten wie Erzählungen, Beschreibungen oder Erklärungen ähneln sich in ihrer Struktur. Das kann genutzt werden, um auf Gemeinsamkeiten der Sprachen hinzuweisen und somit Unterrichtsinhalte sprachübergreifend zu erarbeiten. In einer Interventionsstudie konnten wir nachweisen, dass Schüler*innen, die im Deutschunterricht eine Unterstützung beim Verfassen von Figurenbeschreibungen erhielten, dadurch auch bessere Beschreibungen in ihrer Familiensprache Türkisch verfassten (Marx/Steinhoff 2019).

- Auch Schüler*innen, die zu Hause nur Deutsch lernen, können von einer sich entwickelnden Mehrsprachigkeit profitieren - durch den Fremdsprachenunterricht und ihren Kontakt mit mehrsprachigen Klassenkamerad*innen. Der Einbezug anderer Sprachen führt dazu, dass alle Sprachen im eigenen Repertoire gestärkt werden. Vor allem sind Unterrichtsinhalte hilfreich, die den Wert von schriftlichen Kenntnissen in mehreren Sprachen betonen. Sie ermöglichen den Kindern und Jugendlichen, kreativ mit unterschiedlichen Sprachen umzugehen. So haben wir in der Sekundarstufe ein Projekt durchgeführt, in dem Schüler*innen ein mehrsprachiges, multilineares Buch erstellt haben. Dabei lernten sie neben wichtigen allgemeinen Textstrukturen und Formulierungen im Deutschen auch viel über Formulierungen in ihren Herkunfts- und weiteren Fremdsprachen (Marx/Yildiz 2017). Leider steht die Umsetzung solcher Ideen in Deutschland noch ganz am Anfang, obwohl bereits vielfältige Konzepte für alle Schulformen und Altersstufen vorliegen.

Fazit: Es ist sinnvoll, dass alle Schüler*innen und alle Lehrkräfte sich ihrer Mehrsprachigkeit bewusster werden und sinnvolle Gelegenheiten suchen, diese im Unterrichtsallday einzusetzen. Dabei soll der Fokus auf sprachlichen Aspekten liegen, die eine Basis für den weiteren Ausbau von Textkompetenzen bilden und außerhalb der Schule (zu Hause, mit Freunden, im Internet) seltener geübt werden. So ergeben sich Synergieeffekte, von denen alle Beteiligten profitieren können.

Literatur

Collier, Virginia; Thomas, Wayne (2017): Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of largescale, longitudinal research. In: Annual Review of Applied Linguistics (ARAL) 37, 203-217.

Marx, Nicole (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaF/E“. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Marx, Nicole; Gill, Christian (2019): Migrant students' reading in their first two years of mainstream education, 29. August 2019 in Lund, Schweden.

Marx, Nicole; Gill, Christian; Reichert, Marie-Christin; Rick, Bettina (2018): Entwurf eines Curriculums für den Vorkurs in der Sekundarstufe I an bremischen Schulen. Eingereicht am 31.01.2018 bei der Senatorischen Behörde für Kinder und Bildung, Bundesland Bremen.

Marx, Nicole; Steinhoff, Torsten (2019): Monolinguale Schreibförderung mit bilingualem Lernpotenzial. In: Fremdsprache Deutsch 30 (60), 8-14.

Marx, Nicole; Yildiz, Sibel (2017): Mehrsprachigkeit hat Mehrwert! Ein Projekt für Seiteneinsteiger der 7.-8. Klassen. In: Praxis Deutsch 263, 46-51. ▲

info



Kontakt

Prof. Dr. Nicole Marx
Mercator-Institut
Philosophische Fakultät, IDSL-II
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz 1
50923 Köln
Telefon: 0221-470 76354
Email: n.marx@uni-koeln.de

Migrantische Mehrsprachigkeit und die Präsenz von Herkunftssprachen im Bildungssystem

von Prof. Dr. Havva Engin

„Wenn Sie so wollen, ist meine ‚Muttersprache‘ Bairisch. Meine erste ‚Fremdsprache‘ war Deutsch, meine zweite Latein. Die erste lebende Fremdsprache, Englisch, habe ich mit Dreizehn richtig gelernt. Viel zu spät, wie ich finde. Das war eigentlich eine völlige Verschwendung von Ressourcen. Als Erwachsene habe ich Italienisch studiert, Französisch, Spanisch, Russisch und in Prag auch noch Tschechisch gelernt. Jetzt habe ich mit Türkisch angefangen. Ich empfinde es als schade, dass ich nicht schon als Kind die Möglichkeit hatte, mehrere Sprachen zu lernen.“ (Claudia Maria Riehl, in: taz nrw vom 27.5.2006)

So wie die Sprachwissenschaftlerin Claudia Riehl, von der das Eingangszitat stammt, wächst über ein Drittel der Schülerschaft in Deutschland mit mehreren Sprachen auf. Im Vorschulalter ist der Anteil doppelt so hoch (vgl. Bildungsbericht 2016). Konkret handelt sich um Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien und um Nachkommen alteingesessener Minderheiten, die mit mehreren Sprachen aufwachsen und diese im Alltag benutzen, weshalb diese Praxis als „lebensweltliche (bzw. migrantische) Mehrsprachigkeit“ bezeichnet wird (vgl. Gogolin 1994). Dem steht die „fremdsprachliche bzw. schulische Mehrsprachigkeit“ (vgl. de Cillia 2010) gegenüber. Diese charakterisiert die Sprachpraxis von Kindern und Jugendlichen, die im Alltag nur eine Sprache gebrauchen, aber in Bildungsinstitutionen eine oder mehrere Sprachen als Fremdsprachen lernen.

Studien zeigen, dass für lebensweltlich mehrsprachige Kinder und Jugendliche die abwechselnde Nutzung von Sprachen im

Alltag und in Bildungsinstitutionen die Normalität darstellt. Sie verwenden bewusst verschiedene Sprachen in unterschiedlichen Lebens- und Bildungskontexten und können differenziert über ihr wechselndes Sprachverhalten gegenüber privaten und institutionellen Bezugspersonen reflektieren (vgl. Engin 2018).

Während „fremdsprachliche Mehrsprachigkeit“ gesellschaftliche und bildungspolitische Anerkennung besitzt, findet „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ in schulischen Lehr-/Lernkontexten wenig Beachtung. Dementsprechend sind Migrationssprachen als Unterrichtsfach in den Bildungsinstitutionen der Bundesländer kaum präsent. Der Hauptgrund liegt in der fehlenden politischen Anerkennung ihres Bildungspotenzials und damit einhergehend in ihrem geringen gesellschaftlichen Ansehen.

Angesichts der Zunahme migrantischer Mehrsprachigkeit durch neue Zuwanderungsbewegungen (vgl. Massumi et al. 2015), ist der Ruf nach Berücksichtigung

von Migrationssprachen in schulischen Kontexten im Sinne einer „integrativen Mehrsprachigkeit“ (vgl. Kurtz 2011) berechtigt und überfällig. Aus rechtlicher Perspektive steht es jedem Gesellschaftsmitglied zu, seine Familiensprache zu sprechen und in institutionellen Kontexten zu lernen. Dies wird in internationaler Perspektive durch die UN-Menschenrechts- bzw. UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Vereinte Nationen 1948; Vereinte Nationen 1989) und auf europäischer Ebene durch den Beschluss der Europäischen Kommission abgesichert (vgl. Europäische Kommission 2003).

Notwendig ist gegenwärtig ein bildungspolitisches Signal, das migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Bildungsressource aufwertet und deren Erlernen allen Interessierten ermöglicht. Bereits existierende Modelle können helfen, erste Ideen für die Umsetzung zu geben.

Zu den bisher in Deutschland auf Projekzebene erprobten Konzepten zählt der „Language Awareness Ansatz“. Er ver-

folgt das Ziel, Migrationssprachen in das schulische Lernen einzubinden und durch den Vergleich von Schriftsystemen, der Einübung von Ausspracheregeln oder der Betrachtung unterschiedlicher sprachlicher Metaphern, die Sprachaufmerksamkeit der Lernenden zu fördern (vgl. Oomen-Welke 2010).

„Translanguaging“ ist ein weiteres Modell, bei dem migrantische Mehrsprachigkeit in unterrichtlichen Lehr- und Lernkontexten aktiv eingebunden wird. Der Ansatz stammt aus den USA und wird dort erfolgreich an Schulen realisiert (vgl. Gantefort & Sánchez Oroquieta 2015). In Europa wird Translanguaging bisher insbesondere in Luxemburger Bildungsinstitutionen umgesetzt (vgl. Kinsch 2016).

Für die stärkere Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in schulischen Kontexten bedarf es eines Umdenkens auf gesellschaftlich-politischer Ebene. Migrationssprachen sollten als Bildungsressource anerkannt werden. Außerdem sind Bildungspläne auszuarbeiten, mit denen Migrationssprachen analog zu schulischen Fremdsprachen gelehrt und gelernt werden können. Daran schließt sich die Konzeption einer „Didaktik migrantischer Mehrsprachigkeit“ als Basis für die Entwicklung geeigneter Lehr- und Lernmaterialien an. Unabdingbar für ein flächendeckendes Migrationssprachenangebot ist letztendlich auch die Qualifizierung von Lehrkräften. In veränderten Lehramtsstudiengängen sollten Migrationssprachen als Haupt- bzw. Ergänzungsfach belegt werden können. In der Übergangszeit wäre die Unterrichtspraxis durch berufsbegleitende Qualifizierungsangebote für Lehrkräfte sicherzustellen.

Ausblick

Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen ist festzuhalten, dass auch zukünftig eine bedeutende Zahl von

Kindern und Jugendlichen lebensweltlich mehrsprachig aufwachsen wird. Studien weisen nach, dass Migrationssprachen ein großes gesellschaftliches Potenzial darstellen. Sie spielen in vielen Berufsfeldern eine wichtige Rolle und werden bei Auszubildenden und Berufstätigen nachgefragt (vgl. Riehl 2017: 4). Ihre fortwährende Ausblendung in Bildungskontexten kommt einer Vergeudung gesellschaftlicher Ressourcen gleich. ▲

Literatur:

Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht ... Hrsg. KMK. Bonn. [<http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>]

de Cillia, R. (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: de Cillia, R., Gruber, H., Krzyzanowski, M. & Menz, F. (Hrsg.): Diskurs – Politik – Identität. Festschrift für Ruth Wodak. Tübingen, 245-255.

Engin, H. (2018): Mehrsprachigkeit und Schule. In: Kalkan-Aydin, Z. (Hrsg.): Fachdidaktik: DaZ/DaF Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, 12-19.

Europäische Kommission (2003): Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006. [https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/bildungspolitik/material_bipo/Sprachenvielfalt-EU-2004ff.pdf]

Gantefort, C. & Sánchez Oroquieta, M. (2015): Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. In: transfer Forschung-Schule 1, 24-37.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.

Kirsch, Claudine; Mortini Simone (2016): Translanguaging: Eine innovative Lehr- und Lernstrategie. In: Forum (August 2016). [https://www.wfr.uni.lu/content/.../6.%20Translanguaging_Mortini.Degano.pdf]

Kurtz, J. (2011): Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung und übergeordnete Bildungsaufgabe: Englisch lehren und lernen an Ganztagschulen. In: Appel, S. & Rother, U. (Hrsg.): Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? Schwalbach, Taunus, 70-83.

Massumi, M. & v. Dewitz, N. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf]

www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf]

Oomen-Welke, I. (2010): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Freiburg im Breisgau, 479-492.

Riehl, C. M. (2017): Sprache und Kommunikation in der Berufsbildung: Mehrsprachigkeit als Potential. In: berufsbildung 167, 3-5.

Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. 10.12.1948. [<http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>]

Vereinte Nationen (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Convention on the Rights of the Child, CRC) vom 20.11.1989. [<https://www.kinderrechtskonvention.de>]

info



Kontakt

Prof. Dr. Havva Engin, M.A.
Pädagogische Hochschule
Heidelberg
Professur Inter-/Transkulturelle
Pädagogik

Email: engin@ph-heidelberg.de

Vom „Hier“ und „Da“: Zur Verortung des HSU in der Migrationsgesellschaft

von Prof. Dr. Sara Hägi-Mead

„Ich möchte so gerne den Unterschied wissen zwischen hier und da.“ Krümel und Lulatsch aus der Sesamstraße geben sich große Mühe, dem „Kleinen“ auf seine Frage hin den Unterschied zwischen „hier“ und „da“ zu erklären (www.youtube.com/watch?v=Z-MRqTJMapY). Das ist gar nicht so einfach. Kompliziert wird es vor allem dadurch, dass der Kleine nicht „hier“, sondern „da“ sein will. Das „Da-sein-können“ scheitert aber daran, dass der Kleine dann doch immer wieder „hier“ ist, im Hier ankommt, mit dem „Hier“ konfrontiert wird - für ihn zum Verzweifeln.

Der sehenswerte Sketch aus der Sesamstraße lässt sich mit etwas Fantasie und Abstraktionsvermögen in den migrationsgesellschaftlichen Alltag übertragen. Denn hier wird diskutiert, wer (nicht) von hier ist und (nicht) dazugehört. Nehmen wir an, es geht darum, in Bezug auf ein migrationsbedingt mehrsprachiges Kind den Unterschied zwischen hier und da zu erfassen. Aber anders als im Sketch der Kleine möchte dieses Kind so gerne „hier“ sein. Es merkt jedoch, dass das wiederholt scheitert, dass es immer wieder „da“ ist, im Da ankommt und mit dem „Da“ konfrontiert wird. Ist das nicht auch zum Verzweifeln?

Was auf den ersten Blick weit hergeholt scheint, zeigt auf den zweiten Blick erstaunliche Parallelen und veranschaulicht folgende Aspekte:

- Ob jemand „hier“ oder „da“ ist, ist abhängig von der Perspektive oder Position derjenigen, mit denen er oder sie im Gespräch ist.
- Der Name „Herkunftssprache“ suggeriert ein „da“ oder „dort“, während sich die Herkunftssprachen-Sprechenden „hier“ befinden (wollen).
- Die Gleichzeitigkeit von „hier“ und „da“ scheint nicht möglich.

Die Frage einer Verortung im Sinne von „wo komme ich her, wo gehöre ich hin?“ ist eine, mit der sich migrationsbedingt mehrsprachige Menschen immer wieder konfrontiert sehen. Es ist eine sehr

elementare, wesentliche Frage, da es u.a. um Akzeptanz und Zugehörigkeit in der Mehrheitsgesellschaft geht. Im Folgenden möchte ich zeigen, dass die Frage einer Verortung jede/n von uns betrifft, jede/r von uns also dauernd auch in ein solches Gespräch verwickelt ist - unabhängig davon, ob es einem bewusst ist oder nicht, ob man will oder nicht, ob man zur Mehrheitsgesellschaft gehört oder nicht. Denn ob jemand „hier“ oder „da“ ist, ist abhängig von der Perspektive oder Position derjenigen, mit denen er oder sie im Gespräch ist. Mit anderen Worten, jede/r von uns trägt im täglichen Miteinander dazu bei, dass sich Menschen im Allgemeinen und Schülerinnen und Schüler im Besonderen mehr „da“ oder mehr „hier“ fühlen (können). Ein Reflektieren dieser Involviertheit eines/einer jeden von uns hat ein integratives Potential, das häufig noch etwas brach liegt. Zu häufig sind Fragen nach dem Woher, wenn jemand hier vor uns steht und dieser Fakt, dieses Hier in Frage gestellt wird.

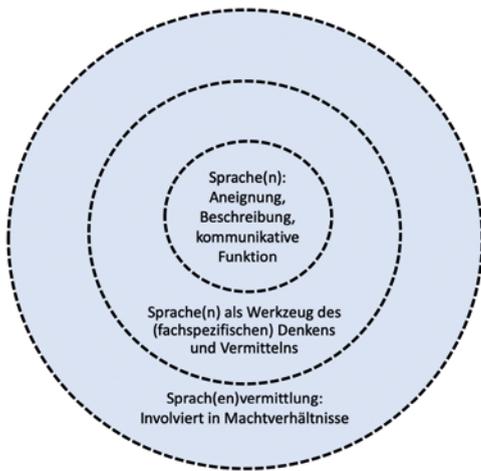
„Ich bin von hier! Hörst auf zu fragen!“

„Liebe Ausschließlichdeutsche ohne Migrationshintergrund, hört bitte auf damit. Ich weiß, diese Fragen sind meistens keine böse Absicht. In unzähligen Diskussionen haben mir Leute erklärt, dass sei ein Zeichen für Interesse an der Person, ja sogar ein Fortschritt, weil sich Deutsche endlich trauen, auf Ausländer zuzugehen. Nur

genau da liegt das Problem. Für mich sind die Fragen ein Zeichen dafür, wo mich die Fragenden verorten: nämlich unter nicht-deutsch. Unter nicht-hier.“ (Ataman 2019, S. 10f.)

„Hört auf zu fragen“ bedeutet: Hörst auf, [mich, mein Hier-sein] in Frage zu stellen. Ferda Atamans lesenswerte Streitschrift setzt sich in pointierter Weise genau mit den eingangs erläuterten Verortungen auseinander. Aufhänger ist die oft zitierte und dem Alltagsrassismus zugeordnete Frage „Woher kommst Du wirklich?“ (vgl. Ogette 2014). In dieser Frage verpackt steckt die Aussage, Du bist nicht wirklich von hier. Ähnlich schwingt auch im Wort „Herkunftssprache“ das „woher“ mit, und damit eine entsprechende Verortung im Nicht-Hier.

Ist es nicht erstaunlich, dass überhaupt unterschieden wird zwischen Personen mit und ohne Herkunftssprache(n)? Hat nicht jede/r eine (oder mehrere) Herkunfts- oder Familiensprache(n)? Gehört nicht auch Deutsch zu den „Herkunftssprachen“? Inci Dirim (2015, S. 67) arbeitet heraus, dass in dem Ausdruck „die Herkunftssprache“ die Normalitätsannahme „einer“ Sprache steckt. Untersuchungen zeigen aber, „dass Kinder und Jugendliche, die migrationsbedingt zwei- und mehrsprachig aufwachsen, in ihrem Alltag nicht nur die als ‚Herkunftssprache‘ angesehene Sprache verwenden, sondern (mindestens) auch Deutsch, und



Modell der Sprach(en)vermittlung

zwar häufig von klein an“ (ebd., S. 65). Deutsch als Herkunftssprache bleibt aber in der Regel unbenannt und unberücksichtigt. Was bedeutet das nun für den sogenannten Herkunftssprachenunterricht, für dessen „Aktualisierung“ Dirim (ebd. S. 62) plädiert? Wo wäre eine solche Aktualisierung anzusetzen?

Didaktische Verortung des HSU

Hilfreich für die Beantwortung dieser Fragen ist eine Verortung des HSU in ein Modell der Sprach(en)vermittlung (vgl. Abb. 2), dass das Lernen und Lehren von Sprache(n) in einen breiten, gesellschaftlichen Kontext setzt. Für die Sprach(en)vermittlung relevant sind nach diesem Modell drei unterschiedliche Ebenen, die aber natürlich ineinandergreifen.

Das Modell der Sprach(en)vermittlung visualisiert im Kern die unmittelbare Aneignung von Sprache(n). Hier geht es um die Vermittlung von Wortschatz, Aussprache, Grammatik, um Sprachkompetenzen im engeren Sinne. Die zweite Ebene hebt die Funktionalität von (Bildungs-)Sprache(n) hervor. Hier geht es um Sprache(n) als Werkzeug zum Lehren und Lernen. Eingebettet ist auch diese Ebene in eine weitere, die den gesellschaftlichen Kontext umfasst: Denn Sprach(en)anwendung und Sprach(en)vermittlung sind nie neutral, sondern Sprecherinnen und Sprecher unterschiedlich positioniert und mit unterschiedlicher Macht ausgestattet. Auf

dieser dritten Ebene kann die Migrationsgesellschaft als geteilter sozialer Raum wahrgenommen werden: einerseits geteilt im Sinne eines gemeinsamen Ortes der Interaktion und andererseits geteilt im Sinne eines gespaltenen Ortes, in dem Ungleichheiten reproduziert werden (Hägi-Mead u.a. i.Dr.).

Eine „Aktualisierung“ des HSU beträfe eine Auseinandersetzung mit allen drei der beschriebenen

Ebenen. Auf der Ebene 1 ist beispielsweise die Aneignung der Migrationsprache(n) unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit zu nennen und (auch) Deutsch als Herkunftssprache zu verorten. Auf der Ebene zwei ist die Verzahnung mit (den) anderen Schulfächern anzusiedeln und zu stärken. Hier ist die Genredidaktik ein vielversprechender Ansatz (vgl. Büttner/Gürsoy 2018). Auf der Ebene geht es um die eigentliche Legitimierung des HSU in der Migrationsgesellschaft und die Frage, ob bzw. wie das explizit und programmatisch fürs „Hiersein“ stehen könnte. Ein solches „Hier“ ist auf jeden Fall gestaltbar durch die Perspektive oder Position der mit ins Gespräch verwickelten und das sind wir alle.

Fazit

Wir sind alle Teil der Migrationsgesellschaft, ob wir eigene Migrationserfahrungen mitbringen oder nicht. Je bewusster uns das ist, desto verantwortungsvoller können wir agieren. Zu (hinter)fragen und aufzudecken ist, was und warum als „normal“ gilt und wo das vermeintlich „Normale“ unbenannt ist. Denn: „Immer wenn also eine unbenannte und unsichtbare Norm vorausgesetzt wird und lediglich die ‚Anderen‘ benannt werden, kommt es zu einer Schieflage.“ (Odette 2017: 76) Solche „Andere“ sind auch Schülerinnen und Schüler „mit Herkunftssprache“ oder „mit Migrationshintergrund“. Es zeigt sich

also, dass wir (Institutionen, Lehrende, Mehrheitsgesellschaftsangehörige, ...), die wir gewohnt sind zu lehren, erklären und wissen, angehalten sind, genauer hinzuhören und hinzuschauen. Es geht darum, Illusionen loszulassen und (neu) zu lernen, was Hiersein bedeutet und dabei anzuerkennen, wer (auch) hier ist. ▲

Literatur

Ataman, Ferda (2019): Ich bin von hier. Hörst auf zu fragen! Frankfurt: S. Fischer.

Büttner, Denise/Gürsoy, Erkan (2018): Mehrsprachig-inklusive Sprachbildung: Ein (Zukunfts-)Modell. In: Gutzmann, Marion (Hrsg.): Sprachen und Kulturen. Frankfurt/Main: Grundschulverband, S. 96-111.

Dirim, İnci (2015): Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In: Dirim, İnci/Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Weiße, Wolfram (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann. S. 61-71.

Hägi-Mead, Sara/Heller, Vivien/Messerschmidt, Astrid/Molzberger, Gabriele (i.Dr.): Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft.

Ogette, Tupoka (2014): Woher kommst Du? Ich meine wirklich. 13.11.2014. Migazin.

Ogette, Tupoka (2017): exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen. Münster: unrast.

info

Kontakt

Prof. Dr. Sara Hägi-Mead
Arbeitsbereich
Mehrsprachigkeit
in der Schule



Bergische Universität Wuppertal
Institut für Bildungsforschung
in der School of Education

Campus Griffenberg
Gaußstr. 20
D-42119 Wuppertal

Sekretariat
Assistentin Christina Wiens
Gebäude MI, Raum 5110
Tel: +49 (0)202 439 5122
wiens@uni-wuppertal.de
<https://www.ifb.uni-wuppertal.de/arbeitsbereiche/mehrsprachigkeit-in-der-schule.html>

Deutsch lernen mit Kernvokabular

von Dr. Larissa Heitmann, Lena Lingk und Dagmar Fretter

Seit Oktober 2016 läuft an der Universität zu Köln ein Forschungsprojekt, das ein neues Sprachförderkonzept für Deutsch als Zweitsprache entwickelt. 70 Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen, darunter offene Ganztageseinrichtungen, Schulen und Kindergärten, arbeiten bereits mit dem Konzept.



Entwickelt wurde das Konzept von einem interdisziplinären Team von Wissenschaftlern aus Sonderpädagogik, DaZ und Linguistik. Erstmals wurden Methoden der Sprachförderung aus der „Unterstützten Kommunikation“, eines Fachgebiets der Heil- und Sonderpädagogik, mit aktuellen Erkenntnissen der DaZ-Didaktik verbunden.



Kinder mit geringen oder auch ganz fehlenden Deutschkenntnissen gehören inzwischen zum gängigen Bild an deutschen Grundschulen. Zugleich sind die Erwartungen an die Lehrkräfte gestiegen: Diese sollen nicht nur Kompetenzen entwickeln und ihre Fächer unterrichten, sondern gleichsam „nebenbei“ auch die deutsche Sprache vermitteln. In den Gruppen „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ), in Vorbereitungs- und Willkommensklassen müssen sich die Pädagog/innen mit zwei zentralen Fragen auseinandersetzen: Wie bringe ich Deutsch bei? Womit fange ich an?

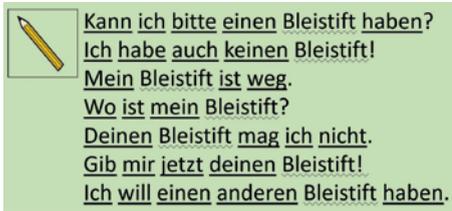
Diese Herausforderung wird durch die zum Teil fehlenden DaZ-Qualifikationen der Lehrkräfte verschärft. Die herkömmliche Sprachförderung geht von einem gewissen Sprachniveau oder zumindest gewissen Lernerfahrungen der Kinder aus. Die Schulen brauchen jedoch ein Konzept, das einen voraussetzungslosen Erwerb der deutschen Sprache von Anfang an ermöglicht und unterschiedliche Lernerfahrungen sowie psychosoziale und kognitive Voraussetzungen berücksichtigt.

Das inklusive Sprachförderkonzept „Kernvokabular trifft DaZ“ (KvDaZ) richtet sich an die absoluten Anfänger unter den Deutsch lernenden Schüler/innen. Ziel ist es, eine Basis für den weiteren Spracherwerb zu schaffen, um den Übergang zur Bildungssprache zu erleichtern. Der anfängliche Fokus auf die Alltagssprache erleichtert diesen Übergang (vgl. Gibbons 2002). Mit KvDaZ bekommen Kinder einen schnellen Zugang zur deutschen Sprache und erleben erste Kommunikationserfolge, die die Motivation für die weitere Beschäftigung damit deutlich erhöhen. Durch die inklusive Ausrichtung des Konzepts haben auch Kinder mit Traumata oder Beeinträchtigungen gute Chancen, die deutsche Sprache zu erlernen.

Als Grundlage des Konzepts dienen die im Alltag am häufigsten gesprochenen Wörter, das sogenannte „Kernvokabular“ (Boenisch 2014). Es besteht aus 200 Wörtern, die rund 80 Prozent der gesprochenen Sprache ausmachen. Das gilt unabhängig von Alter, Bildungsgrad und Kontext. Zum Kernvokabular gehören hauptsächlich Funktionswörter (ich, nicht, auf, jetzt, noch), Adverbien (immer, jetzt, schon) und Hilfs- und Modalverben (haben, können). Nur vereinzelt treten Inhaltswörter auf: Verben (machen, gucken), Adjektive (schön, gut), und Nomen (Frau, Mann).

Der Fokus der Sprachförderung verschiebt sich im neuen Konzept auf die „kleinen“ Wörter, die bis jetzt in der Sprachförderung wenig Beachtung fanden. Die traditionellen Lehrwerke konzentrieren sich auf die Inhaltswörter. Im KvDaZ-Konzept wird der Großteil davon dem sogenannten Randvokabular zugeordnet. Das ist der Wortschatz, der nur in bestimmten Situationen themenspezifisch gebraucht wird (in der Schule etwa: Bleistift, Mäppchen, Kleber; auf dem Spielplatz: Rutsche, Schaukel, Sandkasten). Während der herkömmliche Unterricht versucht, den Kindern möglichst viele Inhaltswörter beizubringen, geht es im KvDaZ-Konzept darum,

möglichst bedeutungsvoll und flexibel zu kommunizieren, um so verschiedene kommunikative Absichten auszudrücken.



Außer „Bleistift“ bestehen diese Äußerungen ausschließlich aus Kernvokabular. Das Inhaltswort „Bleistift“ ist austauschbar. An seiner Stelle können auch andere Wörter wie Mäppchen, Kleber oder Zirkel stehen. Die grammatischen Strukturen und kommunikativen Absichten, die mit Kernvokabular gebildet werden, können also auf verschiedene Situationen übertragen werden. Man kann damit Fragen stellen (Kann ich bitte einen Bleistift haben?), Protest ausdrücken (Deinen Bleistift mag ich nicht.) eine Behauptung aufstellen (Mein Bleistift ist weg.) oder etwas Einfordern (Gib mir jetzt deinen Bleistift.). Ist der Kontext ganz klar vorgegeben, kann eine Interaktion auch völlig ohne Randvokabular gelingen (Kann ich deinen haben? Nicht jetzt. Ich brauche den selbst. Und was soll ich jetzt machen? Nimm einen anderen.) Im Kernvokabularkonzept wird der Wortschatz ausgehend von verschiedenen Kommunikationssituationen aufgebaut. Dementsprechend werden Themen ausgesucht, die einen Bezug zum echten Leben, zu den Bedürfnissen und Interessen der Kinder haben. Welchen Wortschatz brauchen sie zum Beispiel, um auf dem Spielplatz zurecht zu kommen oder um beim Mittagessen in der Nachmittagsbetreuung eigene Bedürfnisse äußern zu können? Was brauchen sie, um in einer Streitsituation verbal zu reagieren? So werden Sprach- und Handlungskompetenzen gleichzeitig vermittelt.

Neben der Wortschatzarbeit und der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen wird auch die Grammatik gefördert. Der Übergang vom Wort zum Satz wird erleichtert, die Kinder bilden schnell Sätze aus mehreren Wörtern und lernen den korrekten Satzbau. Gerade Kinder mit Arabisch als Erstsprache gewöhnen sich dadurch an die Leserichtung von links nach rechts.



Im KvDaZ-Konzept stehen der offenen Ganztagsbetreuung, den Schulen, und Kindergärten spezielle didaktische Materialien zur Verfügung. Diese basieren auf dem Kernvokabular und bieten zusätzlich eine umfassende, nach Themen sortierte Sammlung des Randvokabulars. Dabei wird jedes einzelne Wort mit Symbolen verknüpft und zusätzlich per Schriftbild gekennzeichnet. Mithilfe sogenannter Metacom-Symbole von Annette Kitzinger werden sogar Funktionswörter und abstrakte Begriffe wie „danke“ oder „Quatsch“ visualisiert. Durch die sprachübergreifenden Symbole können die Materialien unabhängig von sprachlicher Heterogenität, Entwicklungsstand oder Lerngeschwindigkeit im Unterricht angewandt werden. Auch Kinder ohne Schriftsprachkenntnisse können sich schnell an den Hilfsmitteln orientieren und so kommunizieren.



Eine Einführung in die Nutzung der Materialien und das KvDaZ-Konzept findet im Rahmen einer mehrtägigen Fortbildung statt. Dabei werden das notwendige theoretische Wissen und die Strategien der Kernvokabularförderung vermittelt und an zahlreichen Beispielen aus der Praxis veranschaulicht. ▲

Literatur

Boenisch, J. (2014): Kernvokabular im Kindes- und Jugendalter: Vergleichsstudie zum Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern mit und ohne geistige Behinderung und Konsequenz für die UK. In: uk&forschung (Sonderbeilage Unterstützte Kommunikation 1).
 Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.

info

Dr. Larissa Heitmann
 Universität zu Köln
 Forschungs- und
 Beratungszentrum
 für Unterstützte
 Kommunikation
 Habsburgerring 1
 50674 Köln
 Tel.: 0221 470 89944
 E-Mail: larissa.heitmann@uni-koeln.de

Dagmar Fretter
 Tel.: 0221 470 5502
 E-Mail: dagmar.fretter@uni-koeln.de

Lena Lingk
 Tel.: 0221 470 5502
 E-Mail: lena.lingk@uni-koeln.de





Deutsch lernen mit Spaß und Freude

Das FerienIntensivTraining - FIT in Deutsch in den Sommerferien

von Mandy Behne, Karoline Gebala, Arne Hintz und Lisa Möller

Das Kooperationsprojekt „FerienIntensivTraining - FIT in Deutsch“ wird seit 2018 vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln in Zusammenarbeit mit dem ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration in Köln organisiert und durchgeführt. In diesem Jahr wurden insgesamt 8 Maßnahmen in den Oster-, Sommer- und Herbstferien für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler angeboten. Folgend ein Bericht aus den Sommerferien.

Das Sprachtraining fand in den Sommerferien vom 15. bis zum 26. Juli 2019 an der Max-Ernst-Gesamtschule in Bocklemünd statt. Insgesamt nahmen 30 Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 16 Jahren an dem Sprachprogramm teil, welches von vier Sprachlernbegleiter*innen vorbereitet, durchgeführt und unterstützt wurde. Die Sprachlernbegleiter*innen wurden vorher durch die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) gezielt für die FIT-Maßnahme geschult. Die Lerngruppe umfasste Schüler*innen verschiedenen Alters und heterogener kultureller Lebenserfahrungen, eine reiche Vielfalt an Sprachen prägte das Ferienprogramm. Als Räumlichkeiten standen vier Klassenräume zur Verfügung, die für Lernphasen und Projekte, für Frühstück und Mittagessen sowie für die Pausen zweckentsprechend eingerichtet wurden. Zudem konnte die Sporthalle der Gesamtschule u.a. für Kennenlernspiele und sportliche Pausenaktivitäten genutzt werden.

Das Konzept des Projektes

Die FIT-Maßnahme zielt auf den individuellen Lernzuwachs der Kinder und Jugendlichen in der deutschen Sprache und die Steigerung ihrer Kommunikations- und Handlungsfähigkeit. Das Besondere an dem Projekt ist die Verknüpfung des Sprachlernens mit gemeinsamen Aktionen. Die Teilnehmer*innen erkunden und erarbeiten dabei Redemittel für den Alltag und üben sie anschließend in lebensweltbezogenen

Kontexten. So werden die Sprachfertigkeiten erlebt, erprobt und gefestigt. Spaß und Freude kommen dabei nicht zu kurz. Der Fokus des Unterrichts liegt auf spielerischen, interaktiven und kreativen Ansätzen. Besonders die Verbindung aus Lernen und Anwenden des Gelernten bereitet den Kindern und Jugendlichen Freude und motivierte sie. Ein konkretes Beispiel hierfür war der Besuch einer öffentlichen Bibliothek.

In der Schule wurde das Vorhaben in der Lerngruppe besprochen, wobei die Sprachlernbegleiter*innen das Vorwissen der Kinder und Jugendlichen aktivierten, den relevanten Wortschatz mit ihnen erarbeiteten und bestimmte Formulierungen - sogenannte Chunks - sammelten. Im zweiten Schritt beobachteten die Teilnehmer*innen eine authentische Gesprächssituation, was ihr Vorwissen überprüfen und erweitern sollte. Dafür haben zwei Sprachlernbegleiter*innen das Gespräch einer Ausweisbeantragung simuliert. Die Kinder und Jugendlichen erstellten daraufhin in Kleingruppen Übungsdialoge, um die Beantragung eines Bibliotheksausweises zu erlernen. Diese schrieben sie auf Plakate und spielten sie in Gesprächen durch. Nachdem die Redemittel für die Ausweisbeantragung erarbeitet waren, sollte nun das gesammelte Wissen eigenständig in einer authentischen Begegnungssituation angewendet werden. Die Gruppe besuchte die Stadtteilbibliothek Bocklemünd/Mengenich, um einen Ausweis unter Verwendung des zuvor erlernten Wortschatzes selbstständig zu beantragen,

in der Bibliothek zu schmökern und Bücher und Spiele direkt auszuleihen. Im Anschluss fand in der Schule die Nachbesprechung des Bibliotheksbesuches statt. Einige besonders mutige Teilnehmer*innen hatten sich bereit erklärt, sich bei der Ausweisbeantragung aufzeichnen zu lassen. Die so erstellten Videos wurden ausgewertet, der Bibliotheksbesuch reflektiert und der dabei erworbene Wortschatz gesichert.

Feste Rituale im Tagesablauf

Um den Tag zu strukturieren, wurde während des FerienIntensivTrainings mit wiederkehrenden Elementen gearbeitet. So umschlossen ein Morgen- das Abschlussritual den Tag, die im Folgenden kurz vorgestellt werden: Jeder Tag begann mit einem Stuhlkreis. Ein ausgewähltes Kind durfte mit dem Morgenritual beginnen. Es wandte sich einem der beiden Nachbarn zu und begrüßte ihn seiner Muttersprache oder einer anderen beliebigen Sprache. Das angesprochene Kind wiederholte die Begrüßung und wandte sich dann seinem anderen Nachbarn zu, um diesem in einer Sprache seiner Wahl guten Morgen zu wünschen. Am dritten Tag durfte jedes Kind die von ihm genannte Begrüßung auf ein Plakat schreiben, welches anschließend aufgehängt wurde, damit jeder sich mit den genannten Begrüßungen vertraut machen konnte. Das Abschlussritual bestand aus einer spielerischen Reflexion des Tagesgeschehens. An dem einen Ende des Raumes wurde ein traurig schauendes Emoticon angebracht, an dem

anderen Ende ein fröhliches. Nachdem sich alle Teilnehmenden zwischen den beiden Polen aufgestellt hatten, stellte eine*r der Sprachlernbegleiter*innen Fragen und die Kinder positionierten sich ihrer Meinung entsprechend auf der Skala. Dies vermittelte einen Eindruck davon, wie sie die verschiedenen Aktivitäten erlebt hatten. Gab es dabei Kritik, half diese, die Übungen oder Abläufe an den folgenden Tagen anders zu planen, um die Zufriedenheit der Kinder zu steigern.

Projektarbeit im Nachmittagsbereich

Ein weiterer fester Bestandteil der zweiwöchigen Ferienfreizeit war die Projektarbeit am Nachmittag. Gleich am ersten Tag konnten sich die Teilnehmer*innen ein Projekt aussuchen und täglich eine Stunde an ihm arbeiten. Zur Auswahl standen ein Bastelprojekt sowie ein Akrobatik- & ein Zirkusprojekt. Das Bastelprojekt zielte darauf ab, die Teilnehmer*innen für Handarbeiten zu animieren und ihre Freude am kreativen Erschaffen eigener Kunstwerke zu wecken. In der ersten Woche sammelten die Kinder und Jugendlichen Materialien in der Natur und lernten verschiedenen Variationen von Traumfängern, Windspielen und Websterne sowie Herstellungstechniken kennen. In der zweiten Woche wurden die Techniken perfektioniert und jedes Kind konnte individuelle Beratung zu seinen Kunstwerken einholen. Die Ergebnisse des Projekts wurden am letzten Tag in Form eines Museumsrundgangs, der auch Gespräche mit den Künstler*innen beinhaltete, präsentiert. Ziel des Zirkusprojektes war, eine Abschlussshow für die Kinder aus dem anderen Projekt vorzubereiten. Die Teilnehmer*innen hatten in der ersten Woche die Möglichkeit, unterschiedliche Disziplinen kennenzulernen, ihre eigenen Jonglierbälle zu basteln und erste

Erfahrungen mit verschiedenen Übungen aus dem Bereich Akrobatik und Zirkuskunst zu sammeln. In der zweiten Woche lag der Schwerpunkt der Projektarbeit auf der Entwicklung einer zusammenhängenden Abschlussauführung. Diese wurde gemeinsam geplant und schließlich erfolgreich durchgeführt. Die Show machte allen Kindern viel Spaß und war ein Highlight des Ferienangebots.

Das besondere Highlight: Die Ausflüge

Außerdem wurden während der zwei Wochen gemeinsam mit allen Kindern und Jugendlichen mehrere Ausflüge geplant, durchgeführt sowie vor- und nachbereitet. Die Teilnehmenden hatten am ersten Tag der Ferienfreizeit die Möglichkeit, Vorschläge für Ausflüge einzubringen und im Anschluss darüber abzustimmen. Die beiden beliebtesten Ausflugsideen waren das „Rex Kino“ am Kölner Friesenplatz und der Trampolinpark „Jump House“ in Köln-Ossendorf. Im Kino konnte zwischen „Der König der Löwen“ und „Aladdin“ gewählt werden. Im Anschluss an den Kinobesuch wurde mithilfe von Chunks besprochen, was den Teilnehmenden besonders gut und weniger gut an den Filmen gefallen hat. Diese Sprachübung war sehr sinnvoll, da die Kinder sich dank der Chunks differenziert und präzise über die Filme austauschen konnten. Beim Ausflug ins „Jump House“ wurde über die Sicherheit im Trampolinpark und das dafür erforderliche Verhalten der



Kinder diskutiert. Darüber hinaus besuchte die Gruppe das naturpädagogische Projekt „Finkens Garten“ in Rodenkirchen. Dem gingen mehrere intensive Unterrichtseinheiten zum Thema Pflanzen, Naturschutz und Nachhaltigkeit voraus. Gerade jüngere Teilnehmer*innen hatten an Attraktionen wie dem Nasen- und Tastgarten sowie dem Baumrätsel viel Freude. ▲

info

Kontakt

Karoline Gebala, B.A.
Studentische Mitarbeiterin
Universität zu Köln
Institut für Deutsche Sprache und
Literatur II
Classen-Kappelmann-Str. 24
50931 Köln
E-Mail: kgebala@uni-koeln.de



Mandy Behne
Nelly-Pütz-Berufskolleg Düren
Zülpicher Str. 50
52349 Düren
E-Mail: behnemandy@gmail.com



Lisa Möller
GGG Hohe Straße
Hohe Straße 77-79
51149 Köln
0162-1032202
lmoelle5@uni-koeln.de



Arne Hintz
E-Mail:
ahintz1@smail.uni-koeln.de



Das Netzwerk Herkunftssprachlicher Unterricht

von Antje Hansen



Die Durchführung des Herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) in Deutschland ist noch mit vielen Herausforderungen verbunden. In einigen Bundesländern wird HSU im Rahmen der Schule angeboten, in anderen gibt es kein staatliches Angebot. Der Unterricht wird hier von religiösen Einrichtungen oder privaten Elterninitiativen organisiert (vgl. Mediendienst Integration 2019). Die Organisatoren verbinden verschiedene Interessen mit der Durchführung, sollten aber in einem Ziel vereint sein: möglichst guten Unterricht anzubieten, der die Herkunftssprache fördert.

Um dieses Ziel zu erreichen, besteht auf mehreren Ebenen Handlungsbedarf. Oft sind Lehrkräfte nicht dafür ausgebildet, die Ziele des Lehrplans zu unterrichten; nur wenig gute didaktische Materialien stehen zur Verfügung; die Kinder müssen lange Wege zum Besuch des Unterrichts zurücklegen; Eltern sind nicht genügend oder gar nicht über das Angebot informiert etc. Verschiedene, mit dem HSU befasste Akteure stellen dabei spezifische Fragen: z.B. die Lehrkraft, die sich fragt, wie die Motivation der Kinder gesteigert werden kann, wie man erfolgreich mit heterogenen Gruppen Sprachunterricht gestaltet oder wo man gute Materialien für den Unterricht erhält. Der/ die Mitarbeiter(in) in der Bildungsverwaltung der/die sich fragt, wie Lehrkräfte weiter gebildet werden sollen oder wie HSU in anderen Bundesländern angeboten wird. Oder der/die Wissenschaftler(in), der/die Forschungsinteressen diskutieren möchte und Kooperationspartner(innen) sucht. Der HSU hat große Fragen aber eine kleine Lobby.

Mit dem generellen Ziel zur Akzeptanz und Verbesserung des HSU in Deutschland beizutragen, wurde vor zwei Jahren ein Netzwerk gegründet. Den Anstoß gaben zwei Initiativen: zum einen KoMBi, die Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung an der Universität Hamburg, die einen vom Bundesbildungsministerium geförderten Forschungsschwerpunkt verwaltet. Zum anderen ProDaZ, ein Projekt an der Universität Duisburg-Essen, welches sich der Förderung sprachlicher Bildung in allen Schulfächern widmet.

Das Netzwerk hat zum Ziel, die am Thema beteiligten Akteure zusammenzubringen und einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Dabei war es den Initiatoren besonders wichtig Akteure aus verschiedenen Arbeitsfeldern (Lehrkräfte, Bildungsadministration und Forschung) und Bundesländern einzubeziehen. Weitere Absichten sind empirisch fundierte Informationen zum Herkunftssprachlichen Unterricht bereit zu stellen, denn zum Thema

existieren viele Mythen und die Beteiligten verfügen oft über wenig Wissen über das Angebot und den Nutzen. Und schließlich neue Forschung zum HSU zu initiieren.

Im November 2017 fand ein erstes Treffen statt, wozu über die Kanäle der Gründungsinitiativen eingeladen wurde. Uns erreichten daraufhin viele Reaktionen, die deutlich machen, dass das Interesse an einer Vernetzung zum HSU in Deutschland groß ist. Weitere Treffen folgten, die vor allem dem Erfahrungsaustausch dienen. Mitarbeiter(innen) der Bildungsadministration berichten von neuen Entwicklungen in den Bundesländern, z.B. von der Einführung des HSU an Schulen im Saarland, oder Wissenschaftler(innen) von Konferenzen zum Thema. So können in 2019 mindestens drei Tagungen zum HSU in Deutschland verzeichnet werden, ganz abgesehen von vielen kleineren Veranstaltungen und Fortbildungen für Lehrkräfte. Weiterhin entwickelten sich Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themenschwerpunkten, u.a. Didaktik des HSU, Bildungsadministration und -politik, Elternarbeit und Schreibmedien. Die Mitglieder tauschten Informationen aus und berieten, in welcher Weise sie zu den Zielen des Netzwerkes beitragen können. So entwickelte die Arbeitsgruppe Eltern ein Informationspapier zum Thema „Elterneinstellungen zum Herkunftssprachlichen Unterricht“.

Ein weiteres Ziel ist, die Fortbildung von Lehrkräften zu unterstützen. Dies geschieht bereits durch die Vermittlung von Expert/innen, die am Netzwerk beteiligt sind.

In Zukunft wird sich zeigen, was ein



Netzwerk leisten kann, das auf Eigeninitiative der Mitglieder angewiesen ist und von befristeten Projekten getragen wird. Die bisherigen Aktivitäten haben jedoch gezeigt, dass bei einer großen Anzahl an Akteuren aus verschiedenen Bereichen großes Interesse an der Zusammenarbeit und vor allem am Erfahrungsaustausch besteht. So haben sich die Mitglieder in einem Missionstatement darüber geeinigt, dass sie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als eine wertvolle Ressource betrachten und Herkunftssprachlichen Unterricht als einen wichtigen Bestandteil mehrsprachiger Bildung. Und er könnte noch viel mehr sein, etwa eine Brücke,

wenn Schüler(innen) deutscher Herkunft Migrations Sprachen lernen. Das Netzwerk bietet hier ebenfalls eine gute Plattform um Zukunftsperspektiven, wie das Angebot von Herkunftssprachen als moderne Fremdsprachen, zu diskutieren. ▲

Mediendienst Integration (2019). Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher_Unterricht_2019.pdf Elterneinstellungen zum Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU). Ein Paper des Netzwerkes Herkunftssprachlicher Unterricht.

Webseite des Netzwerkes

https://www.uni-due.de/prodaz/hsu_netzwerk



info

Kontakt

Antje Hansen
Koordinierungsstelle
für Mehrsprachigkeit und
sprachliche Bildung (KoMBi)
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft



Postanschrift: Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
Besucheranschrift: Alsterterrasse 1, Raum 513, 20345
Hamburg
Tel.: +49 40 42838 4398
antje.hansen@uni-hamburg.de
www.kombi-hamburg.de

PROMPT! – Ein Projekt des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln

von Sandra Longo



Diversität, auch sprachliche, ist in der Schule sowie in unserer Gesellschaft längst Realität. Schulische Lernumgebungen und Schule als Institution sind nicht isoliert vom gesellschaftlichen Kontext zu betrachten (Oleschko, S. 2017). Alle Kinder, die im deutschen Schulsystem sind oder neu dazukommen, also auch Kinder und Jugendliche neu zugewanderter Familien, sollen nach dem Leitgedanken eines inklusiven Schulsystems und dem meritokratischen Prinzip zufolge die gleichen Bildungschancen haben (Becker, R. & Hadjar, A. 2011). Die Voraussetzungen für eine gerechte und nachhaltige Förderung der Schüler*innen ist jedoch nur bedingt möglich, da z.B. nicht ausreichend Personal in den Schulen vorhanden ist, um diese Förderung nach den individuellen Fähigkeiten umzusetzen, aber auch die Professionalisierung der Lehrkräfte im Bereich der Deutschförderung, durchgängiger Sprachbildung und bei der Einbindung der Mehrsprachigkeit noch nicht ausreichend vorhanden ist (Massumi, M. 2019). Es ist daher wichtig, dass Lehrpersonen Verständnis von Prozessen des Spracherwerbs entwickeln, um die Sprachvielfalt im Unterricht zu berücksichtigen (Göbel, K. & Buchwald, P. 2017).

Die Herkunft der Schüler*innen scheint immer noch Einfluss auf den Bildungserfolg der Lernenden zu haben, wie verschiedene Schulleistungsstudien belegen (IGLU, PISA, DESI oder TIMMS; Göbel & Buchwald, P.2017). Eine Gruppe der von Benachteiligung Betroffenen im Bildungssystem sind also Kinder aus Zuwandererfamilien (Matzner, M. 2012; Stanat, P. 2008). Ein wichtiger Baustein zum Bildungserfolg ist der Erwerb der Bildungssprache im Deutschen, da diese im Vergleich zur Alltagssprache eine Voraussetzung für den Erwerb höherer Bildungszertifikate darstellt (Morek, M. & Heller, V. 2012; Schmölzer – Eibinger S. 2013.) Das Beherrschen der Bildungssprache im Deutschen ermöglicht den Lernenden z. B. Aufgabenstellungen besser zu verstehen oder auch ihr Wissen in Prüfungen wiederzugeben. Die Förderung ist in diesem Bereich in der Schule jedoch noch nicht ausreichend vorhanden (Massumi, M. 2019). Das Projekt PROMPT! leistet in diesem Sinne einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit und wurde entwickelt, um zum einen geflüchteten Kindern und Jugendlichen, die in Notunterkünften leben und teilweise noch keinen Zugang zum hiesigen Schulsystem haben, ein erstes Bildungsangebot anbieten zu können. Zum anderen neu zugewanderte Schüler*innen in Vorbereitungs- und Internationalen Förderklassen in Kölner Schulen dabei zu unterstützen, schneller am Regelunterricht teilnehmen zu können und Studierende in diesem Feld zu professionalisieren.

In NRW sind geflüchtete Kinder und Jugendliche schulpflichtig, wenn sie „einen Asylantrag gestellt haben, sobald sie einer Gemeinde zugewiesen sind und solange ihr Aufenthalt gestattet ist“ (§ 34 Abs. 6 Schulgesetz NRW). Für viele der in den

Notunterkünften lebenden Menschen kann sich der Weg zur Antragsstellung jedoch über mehrere Monate hinziehen. Um den Kindern und Jugendlichen in dieser Lage eine erste Bildungsmöglichkeit anbieten zu können, wurde das Sprachförderprojekt PROMPT! 2014 vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln gemeinsam in Kooperation mit der Stadt Köln und dem Deutschen Roten Kreuz initiiert. Für viele der Kinder und Jugendlichen, die oft keinen Schulplatz zugewiesen bekommen haben, war und ist PROMPT! das einzige Bildungs- und Sprachförderangebot, während ihres Aufenthaltes in der Notunterkunft. Bei „PROMPT! In der Notunterkunft“ unterstützen Lehramtsstudierende im Rahmen ihres obligatorischen Berufsfeldpraktikums Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 6 und 18 Jahren semesterbegleitend beim Spracherwerb im Deutschen sowie teilweise bei der Alphabetisierung. In altershomogenen Kleingruppen unterrichten die Studierenden dabei im Tandem und können so individuell auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen. Dadurch soll ihnen auch der Übergang in die Schule (bzw. denen, die einen Schulplatz haben, der Verbleib in der Schule) erleichtert werden. Seit 2017 wurde PROMPT! auch auf die Schule ausgeweitet, weil Schulen einen zunehmenden Unterstützungsbedarf zur individuellen Förderung neu zugewanderter SchülerInnen zurückgemeldet hatten (Massumi, M. 2014).

Seit 2018 wird das Teilprojekt „PROMPT! In der Schule“ gemeinsam mit dem Kommunalen Integrationszentrum Köln (KI) koordiniert. Lehramtsstudierende unterstützen im Rahmen ihres obligatorischen Berufsfeldpraktikums Lehrkräfte in Vorbereitungs- bzw.

Internationalen Förderklassen bei der individuellen Förderung neu zugewanderter SchülerInnen an Kölner Schulen. In beiden Teilprojekten werden die Studierenden in einer intensiven Vorbereitungs- und Begleitphase u.a. methodisch-didaktisch, psychologisch und sozialpädagogisch qualifiziert und betreut, so dass sie befähigt werden, den Unterricht adäquat mitzugestalten, individuell zu fördern und eine positive Lernatmosphäre zu schaffen.

Die Projektkoordinatorin seit dem Sommersemester 2019, Barbara Schön, stellt auch den Mehrwert des Projektes in Bezug auf den Umgang mit Diversität im Schulsystem heraus:

„Ein besonderer Aspekt dieses speziellen Berufsfeldpraktikums ist die intensive Begleitphase, innerhalb welcher die Studierenden ihre professionelle LehrerInnenrolle wie auch ihre persönliche Haltung in Bezug auf neu zugewanderte und geflüchtete SchülerInnen im Rahmen unterschiedlicher Anlässe kontinuierlich reflektieren können. Diese multiprofessionell geleitete Begleitung durch das PROMPT!-Team unterstützt die Studierenden bei der Auseinandersetzung mit ihren individuellen Fragestellungen und sichert so den sich durch die gesamte Praktikumsdauer ziehenden qualitativen Charakter des Projekts. Die Begleitevaluation der vergangenen Semester zeigt, dass sich bei fast allen TeilnehmerInnen eine diversitätsbewusste Haltungsveränderung einstellt und sie durch die Teilnahme bei PROMPT! eine erhöhte Selbstwirksamkeit als angehende Lehrkräfte erfahren.“ Das besondere an PROMPT! ist die Betreuung in den Begleitseminaren, wie z.B. Prof. Dr. Karla Verlinden betont: „Die engmaschige Supervision und begleitenden Reflexionsanlässe sensibilisieren die TeilnehmerInnen von PROMPT! in besonderem Maße für die spezifischen Lebenslagen neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher auf einer wichtigen Metaebene. Dabei kommen die Klärung traumpädagogischer Fragestellungen sowie der Einsatz von Empowermentstrategien für die Zielgruppe gleichermaßen zum Einsatz.“ In der obligatorischen Peerberatung haben die Studierenden ebenso die Möglichkeit

sich zu den Erfahrungen, die sie im Projekt sammeln, auszutauschen.

Linda Müller von Baczko, erfahrene studentische Mitarbeiterin des PROMPT!-Teams und ehemalige Teilnehmerin des Projektes, betont wie die Peerberatungen ein spezielles Vertrauensverhältnis schaffen, indem sich die Teilnehmer*innen auf eine besondere Weise bezüglich ihrer Praktikumserfahrungen öffnen können: „Mein eigenes Erfahrungswissen als ehemalige PROMPT!-Praktikantin ermöglicht es mir, den Studierenden im Rahmen der Peerberatungen offen, glaubwürdig, verständnisvoll und auf Augenhöhe zu begegnen. Dieses besondere Setting, erleichtert es den Studierenden sich zu öffnen und von ihren individuellen Erfahrungen, Sorgen und Gedanken zu berichten. Durch meine praktische Expertise und vor allem durch die Empathie, die ich durch geteilte Erfahrungen aufbringen kann, kommt echte Augenhöhe und somit gegenseitiges Vertrauen zustande. Viele Studierende berichten, dass ein solches Gesprächssetting und die damit verbundene lockere Atmosphäre enorm dazu beitragen, über im Praktikum Erlebtes und vor allem aber auch über sich selbst – und das erachte ich als großen Mehrwert – zu reflektieren.“

Johanna Klingenberg, Lehramtsstudentin und Teilnehmerin am PROMPT! Projekt im Sommersemester 2019 spricht an, dass die Arbeit mit neu zugewanderten Schüler*innen aus ihrer Sicht im Studium noch wenig Platz gefunden hat und betont, wie PROMPT! einen vertieften Blick in die Praxis ermöglicht:

„Mir hat das Praktikum bei PROMPT! einen ganz neuen Einblick ermöglicht. Die Auseinandersetzung mit der Arbeit mit neu zugewanderten Schüler*innen kam im Studium bisher viel zu kurz, obwohl diese Thematik aktuell und allgegenwärtig ist. PROMPT! gibt den Studierenden neue Denkanstöße, die sich nicht nur auf inhaltliche und akademische Leistungen beziehen, sondern auch auf das Thema Integration. Nach diesem Praktikum kann ich mir gut vorstellen, mich später in diesem Bereich zu engagieren.“ Das KI bietet durch die Koordinierungsarbeit mit dem ZfL auch

Vernetzungstreffen für Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen der teilnehmenden Schulen an. In jedem Semester wird eine der Kooperationschulen besucht und mit den Schüler*innen, Lehrkräften und den Studierenden vor Ort über das Projekt gesprochen. Die Schule im Süden, in Meschenich und Immendorf, nimmt seit 2018 an dem Projekt teil. Schülerin A., 9 Jahre, äußert sich auf die Frage ihrer Klassenlehrerin Frau Nieß am Ende des letzten Projektdurchgangs:

„Das macht Spaß. Sie haben mir beim Arbeiten geholfen und wir haben zusammen gespielt. Ich freue mich, wenn die Praktikanten da sind.“

Nicht nur die Schüler*innen äußern sich positiv zum Projekt. Frau Dr. Ursula Tröger, Klassenlehrerin der Willkommensklasse an der Liebfrauenschule Köln berichtet davon, dass sie sehr gute Erfahrungen mit den Praktikanten gemacht haben. „Die LFS nimmt schon zum vierten Mal am Projekt teil und wir haben sehr engagierte Studenten bei uns gehabt, die sehr viel Freude daran hatten, mit den Schüler*innen der Willkommensklasse zu arbeiten. Sie haben auch oft neue Ideen eingebracht, z.B. bzgl. der Verwendung von Lern-Apps. Außerdem ist es für die neu zugewanderten Schülerinnen auch super, Ansprechpartner*innen und Lernhelfer*innen zu haben, die ihnen im Alter etwas näher sind.“

Für uns Lehrkräfte in der Willkommensklasse sind die Praktikanten von Prompt eine unschätzbare Hilfe. Hier fehlen - wie überall in der Schule - oft die zeitlichen Ressourcen, die Schüler*innen individuell und nach ihren jeweils eigenen Bedürfnissen zu unterstützen, gerade hier ist aber die Heterogenität bzgl. Alter, Sprachstand und allgemeiner Leistungsfähigkeit besonders groß.

Also insgesamt würde ich sagen, dass alle Beteiligten, und ich hoffe, auch die Studierenden, sehr von diesem Projekt profitieren.“ Bei „PROMPT! In der Schule“ unterstützen Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Berufsfeldpraktikums aktuell etwa 22 Kölner Schulen im gesamten Stadtgebiet. Dadurch können rund 400 Schüler*innen in Vorbereitungs- und

Internationalen Förderklassen individuell unterstützt werden.

Hier finden Sie weitere Informationen zum Projekt auf der Seite des ZfL:

<https://zfl.uni-koeln.de/prompt.html> ▲

Literatur:

Massumi, M. (2014): Praxisphasen Innovativ Konzepte für die LehrerInnenbildung - Sprachförderung für Kinder und Jugendliche in der Notunterkunft für Flüchtlinge im Rahmen des Berufsfeldpraktikums Das Konzept und bisherige Erfahrungswerte zwischen April 2014 bis Mai 2015. Verfügbar unter: <http://www.ub.uni-koeln.de/utis/getfile/collection/edupub/id/199/filename/204.pdf> (Stand: 04.09.19).

Massumi, M. (2019). Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Peter Lang Verlag.

Matzner, M. (2012). Migration und Bildung. Daten und Fakten. In Mathner (Hrsg.) Handbuch Migration und Bildung (S.90-101). Weinheim: Beltz.

Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 57 (1), S. 67-101.

Oleschko, S., Krämer, S., Grannemann, K. (2016 c) (Hrsg.). „Sprachsensibles Unterrichten fördern Angebote für den Vorbereitungsdienst“

Stanat, P. (2008). Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bildungsrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick (S.691-705). Hamburg: Rowohlt.

Schmölzer – Eibinger S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker, K. Schramm, E. Thürmann & H.J. Vollmer (Hrsg.), Sprache im Fach. Sprachlichkeit und Fachliches Lernen 85.25-40). Münster: Waxmann.

Forschen und Rätseln in vielen Sprachen in einer Lernwerkstatt

von Natascha Berger

Kinder aus 27 Nationen forschen, entdecken und lernen in der Lernwerkstatt der Katholischen Grundschule (KGS) Zugweg in Köln. Ganz nebenbei bringen die Kinder hier ihre vielen Sprachen ein und erweitern ihren Wortschatz. Die Lernwerkstatt der Schule wurde im Rahmen des Programms „fliegen lernen. Lernwerkstatt für alle Kinder“ aufgebaut und Ende 2017 eröffnet. Ein neuer Film zeigt, wie in der Lernwerkstatt Sprachbildung und forschendes Lernen miteinander verknüpft werden.

Das Programm „fliegen lernen“

Im Programm „fliegen lernen“ erhielt die KGS Zugweg Unterstützung, um eine Lernwerkstatt aufzubauen und zu entwickeln. Eine Lernwerkstatt ist ein fest eingerichteter Raum mit vielfältigen Werkzeugen, Materialien und Alltagsgegenständen. Hier können die Kinder ihren alltäglichen Fragen nachgehen und sich forschend Wissen über die Welt und die Natur aneignen. Die Lernwerkstatt regt zum Staunen an, provoziert Fragen und verleitet zum Werkeln und Experimentieren. Pädagoginnen und Pädagogen begleiten die Kinder beim Forschen und helfen, wenn sie gebraucht werden.

Das Programm „fliegen lernen“ gab es von 2006 bis 2013 bereits in anderen Bundesländern. Seit 2014 entstehen weitere Lernwerkstätten in Nordrhein-Westfalen. „fliegen lernen“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Kooperation mit Boeing.

Aufbau der Lernwerkstatt

Gleich zu Beginn fand sich in der KGS Zugweg ein mehrköpfiges Team aus Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften aus dem offenen Ganztags zusammen. Viele Fragen wurden gemeinsam diskutiert, zum Beispiel: Welche Materialien stellen wir bereit? Wie nutzen wir die Lernwerkstatt? Wie machen wir Sprache in der Raumgestaltung sichtbar?

Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung begleitete die Team-Treffen, organisierte Hospitationen und weitere Qualifizierungsangebote. Bereits Ende 2017 konnte die Lernwerkstatt feierlich eröffnet werden. Seitdem nutzen die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte die Lernwerkstatt sowohl für den Sachunterricht als auch in der Lernzeit und in diversen AGs im offenen Ganztags. Außerdem kommen Kita-Kinder zum gemeinsamen Forschen in die Lernwerkstatt und es hat sich eine gemeinsame Forscherzeit mit Eltern etabliert.

Forschendes Lernen in der Lernwerkstatt

„Kinder wollen die Welt verstehen. Sie wollen sich selbst und die Welt explorativ erkunden und dabei existenzielle Themen beantworten.“ Das ist ein Ergebnis der Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht“ aus dem Jahr 2017 vom DESI-Institut im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Damit wird aus der Perspektive von Kindern bestätigt, was in der frühkindlichen Bildungstheorie schon lange vertreten wird: Das aktive, wissbegierige

info



Kontakt

Sandra Longo

Ansprechpartnerin im

Kommunalen Integrationszentrum Köln

Tel. 0221/221-29041

E-Mail: Sandra.Longo@stadt-koeln.de

Kind ist von Natur aus neugierig und entdeckt forschend die Welt, ausgehend von rätselhaften Beobachtungen und eigenen Fragen.

Die Lehrerin Anna Jung von der KGS Zugweg erklärt, wie eine Forscherstunde im Sachunterricht – angelehnt an den Ansatz des forschenden Lernens – abläuft: „Die Kinder können im Rahmen eines Themas selbst Dinge nennen, die sie herausfinden wollen. Sie können sich Fragen überlegen, dazu einen Versuch oder ein Experiment machen, um danach zu überprüfen, ob ihre Vermutungen gestimmt haben oder ob man den Versuch nochmal anders aufbauen muss, um gemeinsam zu einer Lösung zu kommen.“ In den AGs des offenen Ganztags können die Kinder ihre Versuche oder Experimente aus dem Vormittag vertiefen und weiterführen oder sich eigenständig Themen suchen, die sie erforschen möchten.

Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lernwerkstatt

Der Sachunterricht, der oft in der Lernwerkstatt stattfindet, wird an der KGS Zugweg im bilingualen Zweig zweisprachig

unterrichtet. Dadurch wird jedes Forscherthema nicht nur technisch, sondern auch sprachlich erarbeitet. Forschendes Lernen bietet dabei zahlreiche Anlässe der Sprachbildung. So lernen die Kinder, im Team über Ideen zu diskutieren, Vermutungen im Forscherbuch festzuhalten und Erkenntnisse mitzuteilen und zu reflektieren. „Ich glaube, alle Kinder profitieren von dieser Art des Unterrichts, weil wir darauf achten, von Anfang an die Fachwörter zu benutzen und Sprachen sichtbar zu machen, zum Beispiel in Form von einem Wortspeicher, Wortkarten und anschaulich beschrifteten Materialien“, sagt die Lehrerin Suzanne De Faveri. Dabei werden nicht nur die Unterrichtssprachen Deutsch und Italienisch, sondern auch weitere Sprachkompetenzen der Kinder gezielt in die Unterrichtsgestaltung eingebunden. So können die Kinder während der Teamarbeit in der Forschungsphase in den Sprachen sprechen, die für sie in dem Moment natürlich sind – ob Deutsch, Türkisch, Italienisch oder eine andere Sprache. „Und wenn wir für den Wortspeicher gemeinsam Wörter in verschiedenen Sprachen suchen, stellen die Kinder einen Kontakt zu ihren

Familiensprachen her und werden motiviert und gestärkt. Das fördert einen sehr wertschätzenden Umgang untereinander“, berichtet Suzanne De Faveri.

Das gemeinsame Forschen in der Lernwerkstatt unterstützt also nicht nur die Sprachbildung und Mehrsprachigkeit der Kinder. Auch Teamwork, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit werden hier gestärkt. ▲

info



Natascha Berger
Deutsche Kinder-
und Jugendstiftung NRW
Richard-Wagner-Straße 9-11
50674 Köln
Telefon: 0221/12072614
E-Mail:
natascha.berger@dkjs.de

info

FILM „FORSCHENDES LERNEN UND MEHRSPRACHIGKEIT“



Der Film „Forschendes Lernen und Mehrsprachigkeit“ aus dem Programm „fliegen lernen“ bietet konkrete Einblicke in eine Forscherstunde an der KGS Zugweg. Darin ist zu sehen, wie die Lernwerkstatt eingerichtet ist, wie die Kinder ihre Sprachen einbringen und wie sie anhand des sogenannten Wortspeichers ihr Vokabular erweitern und Wörter nach Kriterien sortieren.

Auf dieser Website hat die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung auch viele weitere Filme, Broschüren und andere Materialien rund um forschendes Lernen und Lernwerkstätten gebündelt.

Der QR-Code führt direkt zum Film:

Sie finden den Film online unter www.forschendes-lernen.net/index.php/mediathek.html.



“Sprache ist ein nie endendes Konzept“

Interview mit Nilgün Filiz, Amana – Kita BFmF e.V.

Das Gespräch führte Elcin Ekinci.

Wie war Ihr beruflicher Werdegang?

Ich bin gelernte Kinderpflegerin. Nach zehn Jahren in einer Elterninitiative habe ich Soziale Arbeit studiert und danach meinen Master in Sozialmanagement gemacht. Seit der Eröffnung 2014 leite ich die Kita Amana in Köln.

Was bedeutet Amana?

Amana kommt aus dem Arabischen: **أمان** (Aussprache: amaana). Es wird am Besten mit anvertrauen übersetzt. Auf Türkisch heißt es “emanet etmek”. Die Kinder werden uns von den Familien anvertraut. Da fängt es schon mit der Mehrsprachigkeit an, wenn im Arabischen ein Wort für einen ganzen Satz im Deutschen steht. So vielfältig ist die Sprache.

Was ist Amana für eine Tagesstätte?

Wir sind eine U3-Kita, Kinder ab dem sechsten Monat bis zum dritten Lebensjahr können zu uns kommen. Bei uns arbeiten mehrsprachige Erzieherinnen und eine monolinguale Erzieherin. Arabisch-deutsch, türkisch-kurdisch-deutsch und bosnisch-deutsch sprechende Erzieherinnen sind Teil des Teams, sie bringen viel Sprachinput mit. Die Kinder sind bei uns auch alle mehrsprachig, zwei-, wenn nicht sogar dreisprachig. Wir haben aber auch Kinder, deren Muttersprache unsere Erzieherinnen nicht beherrschen, etwa deutsch-polnische oder deutsch-hebräische Kinder. Neuerdings haben wir ein Kind, dessen Eltern gehörlos sind und Gebärdensprache können, und aus dem Irak stammen. Egal welche Sprache Eltern und Kinder mitbringen, wir sehen das als Ressource an. Die Erzieherinnen versuchen jetzt zum Beispiel, ein wenig Gebärdensprache zu lernen, damit wir mit den Eltern kommunizieren können. Die Mutter kann auch arabisch schreiben, sie schreibt vieles auf und die deutsch-arabische Erzieherin übersetzt dann. Kommunikation auf allen Ebenen ist möglich.

Welchen Ansatz hat Ihre Kita?

Schwerpunkt ist die Mehrsprachigkeit, der “Translanguageing-Ansatz”, auch Quersprachigkeit genannt. Als wir die Kita eröffneten, wussten wir gar nicht, dass es diesen Ansatz gibt. Wichtig war uns

von Anfang an, situationsorientiert zu arbeiten. Wir haben mehrsprachige Kinder und Erzieherinnen, warum sollen wir diese Ressource im Alltag nicht verwenden? Wenn die Erzieherin deutsch-türkisch ist und in einer bilingualen Kita arbeitet, soll sie dann nur Deutsch sprechen oder nur Türkisch? Dann ist sie nur die Türkisch sprechende oder die Deutsch sprechende Erzieherin. Das ist aber nicht die Realität. Die Realität ist, dass die Erzieherin in ihrem Alltag beide Sprachen benutzt. Es ist nicht authentisch, wenn sie beispielsweise mit den Kindern nur Türkisch redet und sich mit der Kollegin plötzlich auf Deutsch unterhält. Das Kind fragt sich dann doch, warum redet die türkische Erzieherin mit mir nicht Deutsch? Wir haben unseren Ansatz zunächst situationsorientierte Mehrsprachigkeit genannt, bis wir auf den Begriff Translanguageing gestoßen sind. Es geht darum, dass die Kinder die Sprache gut beherrschen, ein Sprachrepertoire aufbauen. Das Konzept geht von einem nicht getrennten Sprachschatz aus. Statt etwa Deutsch und Türkisch getrennt ist es etwas Flexibles, Dynamisches und Wechselndes. Es ist völlig normal, zwischen den Sprachen zu wechseln. Die Kinder wissen genau, mit welcher Erzieherin sie Arabisch reden können. Man gestattet den Kindern so, ihr eigenes Repertoire zu entwickeln. Im Alltag der Kita erleben sie eine positive Wertung aller Sprachen. Es gilt die Regel, nicht erst Deutsch lernen um zu partizipieren, sondern sofort zu partizipieren und dann deutsch lernen. Es ist also ein ständiges Geben und Nehmen zwischen Kindern, Eltern und Erzieherinnen.

Wie wichtig ist das Personal?

Wir haben zwei Gruppen mit zwölf Kindern und in jeder Gruppe gibt es drei Erzieherinnen. Wir suchen zusätzlich noch eine deutsch-arabische Erzieherin, aber es ist nicht so einfach, Personal zu finden. Mir ist die Haltung wichtig. Ich habe die Verantwortung als Leiterin, ich möchte alle mitnehmen. Ich habe eine Ausbildung zur Mediatorin und versuche stets eine Lösung zu finden, mit der alle leben können. Unser Ansatz ist eine Herausforderung, die Erzieherinnen müssen auf Vieles achten. Man kann sich das so vorstellen: Eine Erzieherin schaut sich mit einem deutsch-arabischen Kind ein Bilderbuch an und dann kommt ein deutsch-polnisches Kind dazu. Dann sprechen sie den Satz oder die Seite zu Ende und wechseln in die deutsche Sprache. Die Erzieherinnen

reden auch immer viel mit den Eltern, um zu erfahren, was denen wichtig ist. Welche Sprache spricht ihr zu Hause? Was sollen die Kinder hier lernen? Die meisten Eltern sagen uns, dass sie zu Hause sehr viel Deutsch sprechen.

Ist Ihr Ansatz ein Vorbild für andere Einrichtungen?

Wir laden ExpertInnen zum Austausch und oder zu einer Fortbildung ein. Ich bin oft in anderen Kitas, um unser Konzept vorzustellen. Wir bekommen von unterschiedlichen Berufskollegs Anfragen, um unseren Ansatz zu präsentieren.

Wie sagen Sie zu dem Vorwurf, einen Sprachensalat zu produzieren?

Alle Kinder sind mehrsprachig. Wenn die Kinder merken, dass die Eltern uns vertrauen, ist es einfach. Beispielsweise hatten wir letztes Jahr auch ein deutsch-hebräisches Kind. Die gemeinsame Sprache ist Deutsch. Kein Kind hört hier nur eine Sprache, sondern ist umgeben von Kindern mit unterschiedlichen Sprachen. Für das hebräische Kind zum Beispiel haben wir Vieles in der Muttersprache beschriftet und die Erzieherinnen haben auch einige Wörter Hebräisch gelernt. Ich selber bin zweisprachig und beherrsche etwa im Türkischen die Fachbegriffe nicht so gut. Dafür kann ich auf Türkisch besser Kopfrechnen als im Deutschen. Wieso sollte ich das auf Deutsch machen, wenn ich es auf Türkisch besser kann? Sprache ist ein nie endendes Konzept. Unsere Sprache ändert sich, mein Sprachgebrauch war vor zehn Jahren anders als jetzt. Man geht zur Schule, macht eine Ausbildung, hat einen Freundeskreis und in jeder Situation habe ich einen anderen Wortschatz. Wir haben auch in der Pädagogik Fachbegriffe, die nicht jedem geläufig sind.

Wie gehen die Eltern mit dem Konzept um?

Die Eltern wissen, dass die Kita einen muslimischen Träger hat, das ist schon etwas

Besonderes. Wir haben aber auch Familien nicht muslimischen Glaubens. Es geht nicht nur um das sprachliche Konzept, sondern darum, ganzheitlich die Lebensrealität so gut wie möglich abzulichten. Zweimal im Jahr machen wir einen Elternabend, bis jetzt haben wir keine negative Rückmeldung bekommen. Die Bedenken betreffen eher die Zukunft, wenn die Kinder in eine weiterführende Einrichtung kommen und dort teilweise verboten wird, die Muttersprache zu sprechen.

Welches Fazit ziehen Sie nach fünf Jahren Kita Amana?

Ich würde es heute genauso machen wie damals. Unseren Ansatz finde ich sehr gut, er ist offen und beinhaltet auch Aspekte wie Reflexion. Man muss sich immer auch selbst hinterfragen. Welche Machtsymmetrien gibt es in der Kita? Welche Macht habe ich gegenüber den Kindern? Solche Aspekte haben wir von Anfang an mitbedacht. Es geht um die Haltung: Wir sagen, alle Sprachen können in der Kita von den Kindern gesprochen werden, ohne eine Wertigkeit der Sprachen vorzunehmen. Also Vielfalt auf jeder Ebene. Wir sind als nachhaltige Kita von der Universität Bonn ausgezeichnet worden, ein Pluspunkt in der Preisverleihung war das Thema Mehrsprachigkeit.

Was halten Sie von bilingualen Kitas?

Jede Kita muss selbst entscheiden, welches Konzept zu ihr am besten passt. Wenn Eltern ihr Kind auf eine deutsch-englische bilinguale Kita schicken, ist das selbstverständlich legitim. Aber wenn sie zu Hause kein Englisch sprechen und trotzdem möchten, dass ihr Kind vor dem Schuleintritt Englisch spricht, ist das eine andere Herangehensweise als unsere. Wir wollen die Kinder so erziehen, dass unsere Arbeit an ihre vielfältige Lebenswelt angepasst ist. Kinder und Erzieherinnen bringen Ressourcen mit, die wir optimal nutzen möchten. Warum sollten wir so tun, als ob die Erzieherin nur eine Sprache spricht? Die Kinder sollen mit der Normalität Mehrsprachigkeit groß werden.

Werden Sie besonders gefördert?

Wir beantragen keine finanziellen Hilfen vom Land oder vom Bund, da die bürokratischen Hürden und der Aufwand zu groß sind. Schade ist, dass es keine Pauschalen gibt, insbesondere für den Inklusionsbereich. Das müsste flexibler und einfacher gestaltet werden. Ich würde gerne dabei unterstützt werden, unser Konzept weiter zu entwickeln. Der Bedarf ist auf jeden Fall da, doch wir haben hier in unseren Räumlichkeiten nicht die Möglichkeit uns zu vergrößern.

Welche Tipps haben Sie für interessierte Kitas?

Sie sollten den Mut zu haben, sich zu engagieren und endlich zu handeln. Man muss keine Angst haben, sich nur öffnen für das, was die Kinder und Erzieherinnen mitbringen.

Vielen Dank für das Gespräch. ▲

info

Kontakt

Nilgün Filiz
Leitung Kita Amana
Sozialpädagogin/
Sozialmanagement (M.A.)
Mediatorin



Kita Amana
Begegnungs- und
Fortbildungszentrum muslimischer
Frauen (BFmF) e.V.
Liebigstr. 120b
50823 Köln
www.bfmf-koeln.de
0221 / 800 121 0

kita.amana@bfmf-koeln.de

„Du wirst es hier nicht einfach haben, du musst doppelt so hart arbeiten“

Interview mit Roberto Lepore, Handwerkskammer zu Köln

Das Gespräch führte Elcin Ekinici.

Sie sind der erste italienische Abteilungsleiter bei der Kölner Handwerkskammer. War es für Sie besonders schwer, diesen Posten zu erreichen?

Ja, der Erste ..., ist dem so? (lacht). Eigentlich ist der Posten das Ergebnis meiner langen schulischen und beruflichen Vita sowie meines Ehrgeizes. Dennoch haben es meiner Einschätzung nach, Migranten in Deutschland insgesamt schwerer beruflich Fuß zu fassen als Deutsche - das sind zumindest meine persönlichen Erfahrungen, ähnliche Rückmeldungen bekomme ich auch aus einem Teil meines ausländischen Freundeskreises. Im Vergleich zu heute waren die damaligen Startchancen für Migranten von vorne herein schlechter. Als in den 60er und 70er Jahren die ersten Gastarbeiter kamen, haben wohl die wenigsten gedacht, dass die angeworbenen Arbeitskräfte dauerhaft bleiben würden – weder die Deutschen noch die Ausländer selbst.

Als meine Eltern Anfang der 70er Jahre nach Deutschland kamen, hatten sie anfangs auch nicht vor zu bleiben, aber mit der Zeit, dem familiären Zuwachs und den für sich erkannten besseren Perspektiven in Deutschland, haben sie sich dann doch dazu entschieden zu bleiben. Und das, obwohl sie hier keine Verwandten, deutsche Freunde, Netzwerke oder Unterstützung hatten und anfangs nur über rudimentäre Deutschkenntnisse verfügten. Meine Mutter hat das damals ganz klar kommuniziert: „Du wirst es hier nicht einfach haben, du musst doppelt so hart arbeiten!“ Wenn ich heute daran zurückdenke, dann hat sich dieser Satz wie ein roter Faden durch mein Leben gezogen. Zwar stehen in Deutschland jedem, egal welcher Herkunft alle Wege offen, jedoch muss man als Migrant eben mehr dafür tun, gerade dann, wenn einem nicht die Eltern bei den Hausaufgaben oder beim Zurechtfinden im neuen Umfeld helfen können. Wenn man als Deutscher hier aufwächst, kann man i.d.R. auf Hilfestellungen, Netzwerke etc. zurückgreifen, hat ganz andere Möglichkeiten der Entwicklung und Entfaltung.

Wie haben Sie Sprachen gelernt?

Bis zum Kindergarten wurde ich zu Hause bilingual, spanisch und italienisch, erzogen. Meine Eltern haben nicht so gut Deutsch gesprochen, nur das, was sie für die Arbeit benötigt haben. Mein älterer Bruder besuchte schon den Kindergarten und brachte von dort die ersten deutschen Wörter und Sätze mit. Auch ich habe erst im Kindergarten angefangen richtig Deutsch zu lernen. Mit der Entscheidung meiner Eltern, hier in Deutschland zu bleiben, wurde zu

Hause auch immer mehr Deutsch gesprochen, denn meinen Eltern war es wichtig, dass sich ihre Kinder integrieren und die Sprache vernünftig lernen. Dies hatte natürlich auch gleichzeitig Vorteile für meine Eltern, denn auf diese Weise konnten sie auch ihr eigenes Deutsch verbessern. Weitere Sprachen – Englisch und Französisch – lernte ich dann später an weiterführenden Schulen.

Haben Sie den herkunftssprachlichen Unterricht besucht?

Damals nannte sich dieser, muttersprachlicher Ergänzungsunterricht. Mit dem Wechsel von der Grundschule in die 5. Klasse der Realschule, begann ich den Ergänzungsunterricht, zweimal wöchentlich, zu besuchen. Als Kind fand dieser für mich in der fußläufigen italienischen Schule statt, zu der ich nach der sechsten Stunde ging. Im ersten Jahr war ich nicht wirklich begeistert – ich muss gestehen, die Entscheidung ging auf die Initiative meiner Eltern zurück - denn in der siebten und achten Stunde hatten alle meine Freunde frei.

Doch ich habe an der Schule schnell weitere Freundschaften schließen können. Der Vorteil des Unterrichts war, dass ich dort ein Stückweit zu meinen kulturellen Wurzeln zurückkehren konnte, ich habe die Sprache, die Grammatik und Schrift neu gelernt. Für mich war es spannend, mit italienischen Kindern in Kontakt zu kommen. Wir hatten zwar damals auch noch viele italienische Familienfreunde, jedoch sind die meisten über die Jahre zurück nach Italien. Von den zahlenreichen italienischen Familien, aus unserem damaligen Freundes- und Bekanntenkreis, sind wir heute eine der wenigen, die in Deutschland geblieben sind.

Schon während dieser Zeit besuchte meine Mutter in der Volkshochschule mehrere Sprachkurse - dort hat sie viele Dozentinnen und Mitschülerinnen mit unterschiedlichen Nationalitäten kennengelernt, woraus ein enger und großer Freundeskreis entstanden ist, der bei uns zu Hause ein und aus ging. Oft kam man aus der Schule und es waren Freunde meiner Mutter zu Besuch - dann wurde gemeinsam französisches, spanisches oder russisches Essen gekocht. Mit dieser Interkulturalität bin ich groß geworden und das hatte - aus heutiger Sicht - immer nur Vorteile, gerade im Hinblick auf die Sensibilität für Sprachen sowie auf meine interkulturelle Handlungsfähigkeit. Durch den Kontakt mit unterschiedlichen Kulturen und unterschiedlichen Hintergründen, konnte ich diese besser verstehen und einschätzen.

Besonders die kulturellen Unterschiede von einzelnen Personen sind sehr wichtig, man bekommt im Kontakt und Austausch mit diesen vielmehr Sichtweisen antrainiert und lernt die feinen Unter-

schiede kennen - das hilft einem sehr, auch im Arbeitskontext.

Wie geht die Handwerkskammer mit der Mehrsprachigkeit um?

Die Handwerkskammer zu Köln suchte vor Jahren einen Mitarbeiter in der Ausbildungsvermittlung mit dem Schwerpunkt „MobiPro-EU“ einem Sonderprogramm der Agentur für Arbeit, bei dem Jugendliche aus Spanien nach Deutschland kamen, um eine Ausbildung im Handwerk zu absolvieren. Das Themenfeld fand ich sehr spannend, zumal ich selbst eine Ausbildung im Handwerk durchlaufen habe und schon vorher in der Arbeit mit Jugendlichen, im Übergang Schule-Beruf, tätig war. Der Schwerpunkt meiner Arbeit lag in der Vermittlung potentieller Auszubildenden sowie in der Beratung der Betriebe, die spanische Auszubildende eingestellt hatten. Schnell kamen aber – aufgrund meiner Sprachkenntnisse – Übersetzungstätigkeiten sowie Begleitungen bspw. zu Behörden hinzu.

Mittlerweile leite ich die 12-köpfige Abteilung „Nachwuchssicherung“ in der inzwischen mehrere Kolleginnen und Kollegen arbeiten, die mehrsprachig sind. Wenn in der Ausbildungsvermittlung Jugendliche und junge Erwachsene sitzen, die sprachlich noch nicht so fit sind, dann unterstützen wir durch entsprechende Kollegen.

Um den Anteil der Auszubildenden mit Migrationshintergrund weiter zu steigern, hat die Handwerkskammer die Fachstelle „Integration durch Ausbildung im Handwerk“ eingerichtet. Damit wollen wir erreichen, dass mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund ihren Weg in die duale Berufsausbildung im Handwerk finden. Denn gerade dieser Zielgruppe und ihren Eltern, sind oftmals die guten Karriere- und Zukunftsperspektiven im Handwerk unbekannt.

Ferner bieten wir als bundesweit einzige Kammer, in Zusammenarbeit mit Agenturen für Arbeit und Kreishandwerkerschaften, mehrsprachige Ausbildungsbörsen an. Hier haben Jugendliche und deren Eltern die Möglichkeit sich in verschiedenen Handwerksberufen zu erproben. Dabei steht ein Übersetzungsservice in mittlerweile 13 Sprachen zur Verfügung.

Was ist heute Ihr kulturelles Selbstverständnis?

Ich fühle mich als Europäer – selbst habe ich in einigen EU-Ländern gelebt und gearbeitet. Über die Jahrzehnte hat sich in Europa vieles verändert und angenähert. Die Wahrung kultureller Vielfalt, die Förderung von Bildung oder unsere Freizügigkeit sind nur einige Bereicherungen. Wir sind zusammengewachsen und können stark von landesspezifischen und kulturellen Unterschieden profitieren, das zieht sich durch viele Schichten der Gesellschaft. Wo stünde Deutschland heute wirtschaftlich und gesellschaftlich ohne das Beiwerk aus unterschiedlichsten Kulturkreisen?

Heute ist mein Zuhause dort, wo mein Herz hingehört. Ich bin in Spanien, Italien und Deutschland, aber auch in Frankreich oder in England zu Hause.

Welche Sprachen sprechen Sie mit Ihren Kindern?

Mit meinem vierjährigen Sohn und meiner fünfjährigen Tochter lese ich regelmäßig italienische Kinderbücher, einige ihrer Lieblingsgeschichten sind „Orso Bimbotto – va a lavoro“ und „gaya alla fattoria“. Beide lieben die Sprachrhythmik. Meine Eltern sprechen ebenfalls mit beiden italienisch und meine Mutter insbesondere auch spanisch. An Wochenenden, wenn wir gemeinsam kochen, haben wir das Ritual italienisch zu sprechen. Wenn ich meinen Kindern einen Teller zeige, dann können sie mir sagen, wie der auf Italienisch oder Spanisch heißt – übrigens meine deutsche Frau auch (lacht).

Ich bin der Meinung, es ist wichtig, den Menschen die Ängste oder Vorbehalte durch den Dialog zu nehmen, denn im Grunde genommen sind wir alle nicht so verschieden. Ein Beispiel im Handwerk ist der Wandergeselle, der für drei Jahre und einen Tag auf die Wanderschaft geht, um sich mit den Lebensgewohnheiten und Arbeitspraktiken in anderen Regionen, Ländern und sogar



auf fernen Kontinenten vertraut zu machen. Das Beispiel zeigt, dass wir im kulturellen sowie beruflichen Kontext gemeinsam voneinander lernen können. Techniken, Praktiken, Verhaltensmuster aber auch zwischenmenschlichen Umgang.

International ist die Handwerkskammer zu Köln gut aufgestellt – wir unterhalten zahlreiche Partnerschaften im europäischen Ausland und führen Entwicklungshilfeprojekte durch - weit über die europäischen Grenzen hinaus.

Dazu besteht die Möglichkeit für unsere Auszubildenden und Gesellen Auslandsaufenthalte zu realisieren. Hier haben wir Partnerstädte, -betriebe und Institutionen, mit denen wir zusammenarbeiten und uns regelmäßig austauschen. Die Möglichkeit zum Erlernen bzw. Weiterbilden, im gleichen Beruf, auch ins Ausland zu gehen, ist für unsere Handwerker eine große Chance. Übrigens, hilft dabei das Sprechen weiterer Sprachen ungemein ... (lacht).

Vielen Dank für das Gespräch. ▲

info

Kontakt

Roberto Lepore
Abteilungsleiter Nachwuchssicherung
Handwerkskammer zu Köln
Heumarkt 12
50667 Köln
E-Mail: lepore@hwk-koeln.de
www.hwk-koeln.de

Herkunftssprache anstelle der 2. oder 3. Fremdsprache

Interview mit Şeyda Şengül-Karameşe, Dilek Gündoğan und Ümran Pargan

Das Gespräch führte Rosella Benati.

Welche Fächer und an welcher Universität habt ihr studiert?

Neben dem Fach Türkisch haben wir das Staatsexamen für das Lehramt in den Fächern Deutsch, Chemie, Sport und Sozialwissenschaften studiert.

Das Lehramtsstudium im Fach Türkisch haben wir in der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen am Campus Essen absolviert. An der Universität Duisburg-Essen wird das Fach Türkisch seit dem Wintersemester 1995/1996 als Studienfach angeboten. Der Fachbereich ist bislang das größte Institut für Turkistik in ganz Deutschland.

Das Lehramtsstudium im Fach Türkisch für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe) sowie Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe) wird derzeit nur an der Universität Duisburg-Essen angeboten.

Eure Gemeinsamkeit ist das Fach Türkisch, wieso habt ihr euch dafür entschieden?

Die Erfahrungen, die jeder Einzelne in seiner Kindheit macht, prägen nicht nur die Persönlichkeit, sondern spielen auch eine große Rolle bei der Zukunftsgestaltung.

Ich bin in Deutschland geboren. Vor meiner Einschulung in der Türkei habe ich in Leverkusen 3 Jahre den Kindergarten besucht. Auf der Grundschule in der Türkei fand ich schnell den Anschluss an die Klasse, da ich keine sprachlichen Schwierigkeiten hatte und meine Familiensprache zu meiner Umgebungssprache wurde. Bevor die Grundschule zu Ende ging, kehrte ich nach Deutschland zurück und hatte wieder eine neue Umgebung. Dieser Abschnitt stellte eine wichtige Phase in meinem Leben dar. In Deutschland stand ich vor einer großen Herausforderung. Ich stellte fest, dass ich die im Kindergarten erworbenen Deutschkenntnisse verlernt hatte. Ich musste die sprachlichen Grundfertigkeiten wieder neu erwerben. Der Anschluss in Deutschland fiel mir auf allen Ebenen sehr schwer. Mir wurde bewusst, dass ich schnell Deutsch lernen musste, um Beziehungen aufzubauen, Freundschaften zu knüpfen und Bedürfnisse zum Ausdruck bringen zu können. Die vorhandenen Sprachkenntnisse im Türkischen haben mir schnelle Fortschritte beim Erlernen der deutschen Sprache ermöglicht.

Geprägt von den Erfahrungen hinsichtlich meiner Sprachentwicklung sowohl im Türkischen als auch im Deutschen machte ich es mir zur Aufgabe, mich intensiver mit beiden Sprachen zu befassen. Aus diesem Grund entschied ich mich für das Turkistikstudium.

Meine Kindheit habe ich bis zu meinem vierten Lebensjahr in der Türkei verbracht. Bei meiner Einschulung in Deutschland verfügte ich über keine Deutschkenntnisse, da meine Umgebungssprache Türkisch war. Die erste Klasse der Grundschule in Deutschland hat mich besonders geprägt, da fehlende Sprachkenntnisse veranlasst hatten, dass ich zum einen den Unterrichtsinhalten nicht folgen und zum anderen mich in das Schulsystem nicht etablieren konnte. Ich bemerkte, dass mir die Kompetenzen in meiner Muttersprache beim Erlernen der deutschen Sprache enorme Vorteile brachten. Meine Eltern legten großen Wert auf die Qualifikation in der Familiensprache bei allen türkischsprachigen Kindern, sodass sie sich für die Einführung des Türkischunterrichts an Grundschulen engagierten. Auch bei der Auswahl der weiterführenden Schule war es für sie von Bedeutung, das Sprachrepertoire der Schule in den Blick zu nehmen. Sie entschieden sich für ein Gymnasium, an dem das Fach Türkisch unterrichtet wurde. In der Schule hatte ich Chemie und Türkisch als Abiturfach und wollte gern auch weiter in der Richtung etwas machen. Die Fächer Türkisch und Chemie waren eine gute Kombination für mich, da ich neben meinen naturwissenschaftlichen Neigungen, meine Familiensprache im bildungssprachlichen Niveau erlernen und vermitteln wollte.

Meinen Eltern war es besonders wichtig, dass ich über eine gute Sprachkompetenz sowohl in Türkisch als auch in Deutsch verfüge. Aus diesem Grund habe ich eine Lesesozialisation in beiden Sprachen genossen. Während meine Eltern das Vorlesen in türkischer Sprache übernahmen, habe ich das Deutsche über Hörkassetten erworben. Ich entdeckte mit der Zeit mein Interesse an Sprachen und lernte an der weiterführenden Schule Englisch, Italienisch und Französisch. Während meines Germanistikstudiums an der Universität zu Köln habe ich mehrere Seminare belegt, um die sprachwissenschaftlichen Grundlagen der türkischen sowie der deutschen Sprache zu erlernen. Da mir die intensive Auseinandersetzung mit den sprachwissenschaftlichen Inhalten der beiden Sprachen Freude bereitet, habe ich den Fokus meiner universitären Ausbildung auf den Bereich des kontrastiven Sprachvergleichs und Mehrsprachigkeit gelegt.

Ihr unterrichtet an zwei unterschiedlichen Schulformen, Gesamtschule und Realschule. Wer nimmt an dem Herkunftssprachlichen Unterricht anstelle der 2. Fremdsprache teil und wie setzt sich die Schülerschaft zusammen?

Wir arbeiten an unseren Schulen mit Kindern und Jugendlichen, die mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen am

Herkunftssprachlichen Unterricht anstelle der 2. Fremdsprache teilnehmen. Die Heterogenität bezieht sich nicht nur auf die sprachlichen Fähigkeiten, sondern auch auf die Herkunft. Im Unterricht sind Jugendliche vertreten, deren Familiensprachen u.a. Kurdisch, Arabisch oder Bulgarisch sind, die Grundkenntnisse im Türkischen aufgrund ihrer familiären Sozialisation und / oder durch die Teilnahme am Türkischunterricht an den Grundschulen mitbringen.

Warum entscheiden sich eure Schülerinnen und Schüler im Wahlpflichtbereich für das Fach Türkisch?

Es liegen mehrere Beweggründe vor, die veranlassen, Türkisch als Wahlpflichtfach zu wählen. Einen Grund stellt der Wunsch, sich mit Familienangehörigen in der Türkei verständigen zu können. Darüber hinaus beeinflusst der Aspekt, dass Türkisch ein gleichwertiges Hauptfach ist und die 2. Pflichtfremdsprache für das Abitur erfüllt, die Entscheidung.

Weiterhin ist der Erwerb der türkischen Bildungssprache bedeutsam, um die Berufschancen auf dem globalen Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Schließlich erhoffen sich viele Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Vorkenntnisse gute Leistungen im Türkischunterricht zu erbringen.

Beobachtet ihr positive Auswirkungen auf andere Fächer?

Der Herkunftssprachliche Unterricht anstelle der 2. Fremdsprache orientiert sich am Kernlehrplan für das Fach Türkisch. Bei der Gestaltung des Türkischunterrichts legen wir großen Wert darauf, dass wir über alle Jahrgänge hinweg in Absprache mit anderen Kolleginnen und Kollegen fächerübergreifende Themen auswählen. Beispielsweise werden im Türkischunterricht Themen wie Vorgangsbeschreibung, Kurzgeschichten, Lyrik, Sachtexte etc. behandelt, die u. a. auch Inhalte des Unterrichtsfaches Deutsch darstellen. Der Türkischunterricht ist hinsichtlich der Berufsorientierung für die Schülerinnen und Schüler gewinnbringend, da sie auch im Türkischunterricht sowohl Bewerbungs- und

Praktikumsmappen anfertigen. Anhand unserer Erfahrungen können wir an dieser Stelle als positive Resonanz festhalten, dass Schülerinnen und Schüler besonders komplexe Themen wie beispielsweise die Analyse und die Interpretation sprachlicher Stilmittel mithilfe der fächerübergreifenden und kontrastiven Unterrichtsgestaltung verstehen können.

Häufig ist der „AHA-Effekt“ bei Schülerinnen und Schüler zu beobachten, so dass er sich besonders motivierend auf das weitere Lernen auswirkt.

Wie werbt ihr dafür, dass sich Schülerinnen und Schüler für das Wahlpflichtfach Türkisch entscheiden?

Vielen Eltern sind die Vorteile des Faches Türkisch anstelle der 2. Fremdsprache nicht bewusst. Es ist uns wichtig, Eltern über die Ziele und die Aufgaben dieses Unterrichts zu informieren, damit sie eine bewusste Entscheidung hinsichtlich des Wahlpflichtfaches treffen. Der Fokus des Türkischunterrichts liegt nicht nur auf der Förderung der sprachlichen Kompetenzen, es geht auch darum Literatur, Kunst und Geschichte zu vermitteln, die bei der Entfaltung der Persönlichkeit eine große Rolle spielen. In diesem Rahmen kommt der Elternarbeit in Form von fachbezogenen Elternabenden eine besondere Bedeutung zu, um den Eltern Einblicke in die fachliche Arbeit zu bieten. Des Weiteren ermöglichen Elterncafés eine weitere Plattform für den Kontakt und den Informationsaustausch. Lese- und Erzählwettbewerbe in Deutsch und in der Herkunftssprache, Austauschprogramme oder Studienfahrten leisten ergänzend einen Beitrag für den sprachlichen und interkulturellen Austausch. Zudem ermöglicht der durchgeführte Sprachstandtest den Kindern und Jugendlichen, eine Rückmeldung über ihre altersgerechte sprachliche Entwicklung zu bekommen. Basierend auf den Ergebnissen können Beratungsgespräche auch mit Eltern durchgeführt werden.

Welche sind eure Fortbildungsbedarfe?

Auch im Zuge der Inklusion machen wir in unserer Arbeit zunehmend die Erfahrung, dass Schülerinnen und Schüler beim

Verstehen und Schreiben fachbezogener Texte, sowie bei der Teilhabe am fachlichen Diskurs Schwierigkeiten aufweisen. Diese Schwierigkeiten sind meist auf einen äußerst begrenzten Wortschatz in der türkischen und in der deutschen Sprache zurückzuführen. Die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die unterschiedlich ausgeprägte Sprachkompetenz erfordert in erster Linie eine äußere Differenzierung an Schulen, z. B. einen Kurs für Schülerinnen und Schüler ohne Vorkenntnisse sowie einen Kurs für Fortgeschrittene. Aus unseren Erfahrungen geht hervor, dass Lehrkräfte vor allem Fortbildungsangebote brauchen, die eine Weiterqualifizierung der Kompetenzen in der Fremdsprachendidaktik veranlassen. Es ist hervorzuheben, dass für das Fach Türkisch differenziertes und kompetenzorientiertes sowie der Lebenswirklichkeit entsprechendes Material erforderlich ist, das die Umsetzung des Curriculums für den modernen Türkischunterricht ermöglicht. Nur so können wir den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, die am Türkischunterricht teilnehmen gerecht werden.

Vielen Dank für das Gespräch. ▲

info

Kontakt

Şeyda Şengül-Karameşe

Lehrerin an der

Heinrich-Böll-Gesamtschule,
Köln

E-Mail: seyda.senguel@hbg-koeln.de



Dilek Gündoğan

Lehrerin und QuisS-

Sprachbeauftragte an der

Heinrich-Böll-Gesamtschule,
Köln

E-Mail:

dilek.guendogan@hbg-koeln.de



Ümran Pargan

Lehrerin an der

Ferdinand-Lassalle-Realschule

Lassallestraße 59

51065 Köln

ue.pargan@gmail.com





Integration durch ästhetische Bildung

Eine Nachlese zu Projektpräsentationen anlässlich
des Weltflüchtlingstages 2019

von Carmen Cardaci & Detlef Sarrazin

Zum Ende des Jahres 2017 entstand aus Überlegungen der Fachberater*innen Integration durch Bildung bei der Bezirksregierung Köln das konkrete Vorhaben, auch „weitere“ - andere, im Verständnis erweiterte - Wege der Integration zu gehen. Mit Unterstützung des Leiters der Arbeitsstelle Migration, LRSD Manfred Höhne, wurde die Projektinitiative „Integration durch ästhetische Bildung“ auf den Weg gebracht.

Sport war einer der Bereiche ästhetischer Kultur, Musik und Kunst sollten weitere Tätigkeitsfelder bieten. Einmal losgelöst vom oft „rein“ auf Sprache zentrierten Blick hatten sich bis zum Januar 2019 fünf Pilotschulen mit Initiativen gefunden:

- das Berufskolleg Werner-von-Siemens in Köln mit einem Drum-Circle,
- die Gesamtschule Waldbröl mit einem Circus-Projekt,
- das Städtische Gymnasium Eschweiler mit einer Initiative Rhythmischen Sprechgesangs,
- die LVR-Anna-Freud-Schule in Köln mit einem Tanzmodul, begleitet durch ein speziell entwickeltes Musikinstrument, das Globophon und die
- LVR-Johann-Joseph-Gronewald-Schule in Köln durch ein Theaterstück.

Allen Projekten gemeinsam war die Grundidee der Projektinitiative, wertschätzend durch die Fokussierung auf andere Talente, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kommunikation und Integration zu initiieren und wirksam werden zu lassen. Unsere schulische Sprachförderung ist oftmals zentriert auf Sprache, Verbalisierungen und darin bleibt trotz allen unterstützend motivierenden Arbeitens für

die neu hier ankommenden Menschen immer ein Moment der Defizität präsent. In den Projekten sollen die jungen Menschen - ganz bewusst losgelöst davon - mit den bei Ihnen vorhandenen Talenten wertschätzend eingebunden werden. Eine Musik/ein Gesang in ihrer Sprache, ein Rhythmus oder Tanz, der Sprache nicht braucht, eine Pantomime oder eine Darstellung, die mehr sagt als Worte – und die auf alle doch integrierend wirken. Hier sind alle zusätzlich motiviert dabei, weil sie sich in ihrem Tun wertgeschätzt fühlen können, werden Ebenen der Kommunikation genutzt, die tiefer gehen und wirken als Sprache und so entsteht ein nachhaltigeres wertschätzendes Miteinander in den einzelnen Gruppen und auch unter allen Beteiligten, denen die Initiativen präsentiert werden. Die Präsentation fand statt anlässlich des Weltflüchtlingstages 2019 am 18. Juni an der LVR Johann-Joseph-Gronewald-Schule, einer Förderschule für Gehörlose. Diese besondere Herausforderung in der Mitwirkung der Schule und als Veranstaltungsort erwies sich als besonders positiv wirksam. Alle verbalen Teile der Veranstaltung wurden von den Kolleg*innen der Schule jeweils parallel gebärdet. Den Anfang des Tages machte die LVR-Anna-Freud-Schule mit einem Kulturprogramm Tanz und Musik unter Leitung von Sarah

Schuhmacher und Uta Oster. Ausgehend von der Grundidee der Vermittlung ästhetischer Bildung basierend auf der Körperarbeit durch den Tanz präsentierten die Schüler*innen unterstützt durch das Globophon, vier Musikern und Schülerinnen und Schülern aus dem Tanzmodul der Q1 einen kleinen Eindruck ihrer alltäglichen Arbeit.

Es folgte die LVR-Johann-Joseph-Gronewald-Schule mit einem Stück der Theater-AG unter Leitung von Barbara Weidenhöfer, Anne Niemeyer und Anne Giefers. In einem Stück mit Rittern und Edeldamen auf der Grundlage von Gedichten und Liedern der Sänger*innen des Mittelalters ging es um „Liebe“, „Ehre“ und „Treue“. In einem stetigen Austausch zwischen Gebärdensprachlern und Nicht-Gebärdensprachlern als gemischten Schauspieler*innen und einem gemischten Publikum (Hörgeschädigte sowie „Unbeeinträchtigte“) wurde ein hochklassiges Theaterstück vorgeführt, das alle Zuschauer*innen erreichte und sie in einer gemeinsamen Welt fast universaler Sprache zusammenführte.

Die Fortsetzung übernahm die Gesamtschule Waldbröl mit Clowns und Helden im Circus Rappelino unter Leitung von Frau Wallbaum-Buchholz. Der Circus Rappelino hat bereits eine langjährige Tradition an der Schule und „ist damit häufig UNSER Gesicht“. Dazu gehören nunmehr auch die Kinder der Internationalen Klasse. Zirkus/Circus lebt neben den Akrobaten, deren Aktionen einen staunen lassen, besonders von den Clowns, die einem das Lachen ins Gesicht zaubern ... häufig, weil sie im Bereich der Sprache mit Wenigem, aber vor allem Pointierten auskommen. Es sind die kurzen, prägnanten Sätze, die hier wirken – passgenau für Kinder, die die Sprache noch lernen müssen. Zirkus/Circus ist aktiv und kann ohne Worte auskommen, im kreativen Tun. Damit ist die Idee des Zirkus/Circus passgenau zum Konzept der ästhetischen Bildung.

Danach präsentierte sich das Gymnasium Eschweiler mit „Wir spielen uns frei“ unter Leitung von Winfried Grunewald, Miriam Erbstöber und Beate Coenen. Internationale Schüler*innen erhoben ihre Stimmen in ihren Muttersprachen und in der Zielsprache Deutsch. Nach einem rhythmischen



Sprechgesang, wurden Aphorismen aus aller Welt rezitiert. Sprache zeigte sich hier als Brücke zwischen schlichten Sprachstrukturen und hohem Reflexionsniveau. Trotz der teilweise sehr verdichteten Sprache konnte gerade der zentrale Aussagegehalt des Sprechgesangs, „Wann, wenn nicht jetzt. Wer, wenn nicht wir. Wie, wenn ohne Liebe. Wo, wenn nicht hier.“, schnell von allen Zuschauer*innen mitgesprochen und mitgebärdet werden.

Den Abschluss der Einzeldarbietungen übernahm das Werner-von-Siemens-Berufskolleg mit seinem Drum-Circle unter Leitung von Nikolas Geschwill; verantwortlicher Lehrer war Boris Haberl. Das Drum-Circle-Konzept basiert auf der Drum-Circle-Philosophie von Arthur Hull und ist explizit dafür ausgelegt, Nichtmusiker an das aktive Erleben musikalischer Phänomene und damit Mitmusizieren heranzuführen. Die Schüler*innen und Herr Geschwill verteilten an das Publikum Schlaginstrumente, die quasi „voraussetzungsfrei“ auch von Laien bedient werden können. So war für alle unmittelbar erfahrbar, was theoretisch beschrieben wird als Entwicklung und Festigung von Kompetenzen wie Interaktions- und Teamfähigkeit, Förderung von Konzentration und Aufmerksamkeit, Reaktionsfähigkeit und Geschwindigkeit, sowie eine generelle Wachsamkeit und verbessertes allgemeines Sozialverhalten – man hörte aufeinander.

Der tosende Applaus aus Händen und Instrumenten wurde überführt in das gemeinsame Abschlusslied. Mit freundlicher Genehmigung des Managements „Die Fantastischen Vier feat. Clueso“ wurde „Zusammen“ gesungen, getanzt, gebärdet, getrommelt ... Dieses „Zusammen“ machte

deutlich, welcher Erfolg in den Einzelinitiativen gelegen hatte. Jede für sich hatte an ihrer Schule Menschen zusammen gebracht. Sie hatten sich anders, mit ihren Talenten, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer Initiative einbringen können, die in sich und in dieser Veranstaltung hier Wertschätzung erfahren haben. Und hier führte sie alle zu einem Lied, „Zusammen“ im Erleben von Gemeinschaft – wie besser lässt sich Integration motivierend mit Begeisterung aller Beteiligten erreichen!?!

Das Résumé aller Beteiligten: eine fantastische Veranstaltung, die zeigt, welche integrative Kraft auch und besonders in Momenten ästhetischer Bildung steckt. Damit verbunden war der Wunsch und die Aufforderung, diesen Weg weiter zu gehen mit den Worten der Gruppe des Gymnasiums Eschweiler „Wann, wenn nicht jetzt. Wer, wenn nicht wir. Wie, wenn ohne Liebe. Wo, wenn nicht hier.“ Wir sind zusammen hier und haben eine gemeinsame Aufgabe und Verantwortung, jetzt und jeden Moment weiter für ein „Zusammen“ aller Menschen! ▲

info

Kontakt

Carmen Cardaci & Detlef Sarrazin
Fachberatung Integration durch Bildung
Bezirksregierung Köln
Abteilung 4 - Schule, Raum C 522

Dienstgebäude: Zeughausstr. 2 - 10, 50667 Köln
Telefon: +49 (0) 221 147-3981
Telefax: +49 (0) 221 147-3722
E-Mail:
fachberatung.integration@bezreg-koeln.nrw.de
<http://www.bezreg-koeln.nrw.de>



Berufsausbildung im Handwerk (Russisch)

Обучение ремесленным профессиям!

Die Handwerkskammer zu Köln hat zusammen mit dem ZMI und PHOENIX-Koeln e.V. eine neue Auflage der zweisprachigen Broschüre zum dualen Ausbildungssystem in Deutschland herausgegeben. Die Broschüre informiert auf Deutsch und Russisch darüber, welche vielfältigen Möglichkeiten das duale Ausbildungssystem im Handwerk bietet. Dabei richtet sich die Broschüre nicht nur an Jugendliche und junge Erwachsene russischer Herkunft, die sich für einen Ausbildungsberuf im Handwerk interessieren, sondern auch an ihre Eltern. Besonders anschaulich beschreiben darin vier junge Erwachsene ihren Weg in das Handwerk.

Die Broschüre finden Sie auf der Homepage des ZMI:

https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2019/05/zmi-berufsbildung_russisch.pdf ▲



Die DemeK-Literaturwoche – von der Ferienschule zur DemeK-Literaturwoche für den Primarbereich

Die Publikation entstand im Rahmen des bundesweiten BiSS-Programms, welches bereits eingeführte Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung für Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Effizienz wissenschaftlich überprüft und weiterentwickelt.

In der Publikation wird die Durchführung der „DemeK-Literaturwoche“ ausführlich theoretisch und anhand vieler praktischer Beispiele erläutert und aufgezeigt. Es wird beschrieben, wie die „DemeK-Literaturwoche“ den Implementierungsprozess des DemeK-Konzepts in den eigenen Unterricht unterstützt und dass die Intensivierung des Konzeptes durch impliziertes Arbeiten mit den DemeK-Prinzipien bzw. –Methoden erfolgen kann (Artikelsensibilisierung, DemeK-Plakate, Chunks / Mustersätze, Sprachlern- und Meinungsrunden, Arbeit mit der Wortschatzkiste bzw. –tüte, Generatives Erzählen und Generatives Schreiben). Diese Publikation ist ab März 2020 bei der Arbeitsstelle Migration bei der Bezirksregierung Köln zu erhalten

Informationen zum Erhalt der Publikation finden sie ab März 2020 unter diesem Link:

<https://zmi-koeln.de/publikationen-in-kooperation/> ▲



Beschulung im Seiteneinstieg im Primar und Sek I Bereich

Neu in Köln und (berufs-) schulpflichtig? Dann beginnt für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche eine maximal zweijährige Deutschförderung. Das Kommunale Integrationszentrum Köln, das Schulamt für die Stadt Köln und die Bezirksregierung Köln haben eine Handreichung für Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende zur Orientierung und gezielten Integrationsarbeit im Primar- und Sek I-Bereich sowie für die Sekundarstufe II - Berufskolleg, erstellt. In den Handreichungen werden die wesentlichen Aufgabengebiete der Akteure, Kooperationen des KI Köln und notwendige Prozesse für den Seiteneinstieg neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in das Kölner Schulsystem erläutert.

Durch das Kompendium zum Seiteneinstieg mit allen pädagogischen und schulrechtlichen Leitlinien sollen Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende bei der erfolgreichen schulischen Integration der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler unterstützt werden. Die Handreichung bietet neben einem guten Überblick zu außerschulischen Kooperationen mit Freien Trägern die Möglichkeit zur weiteren Qualifizierung im Rahmen der interkulturellen Schulentwicklung.

Die aktuellen Versionen der Handreichungen zur Beschulung im Seiteneinstieg finden Sie hier:

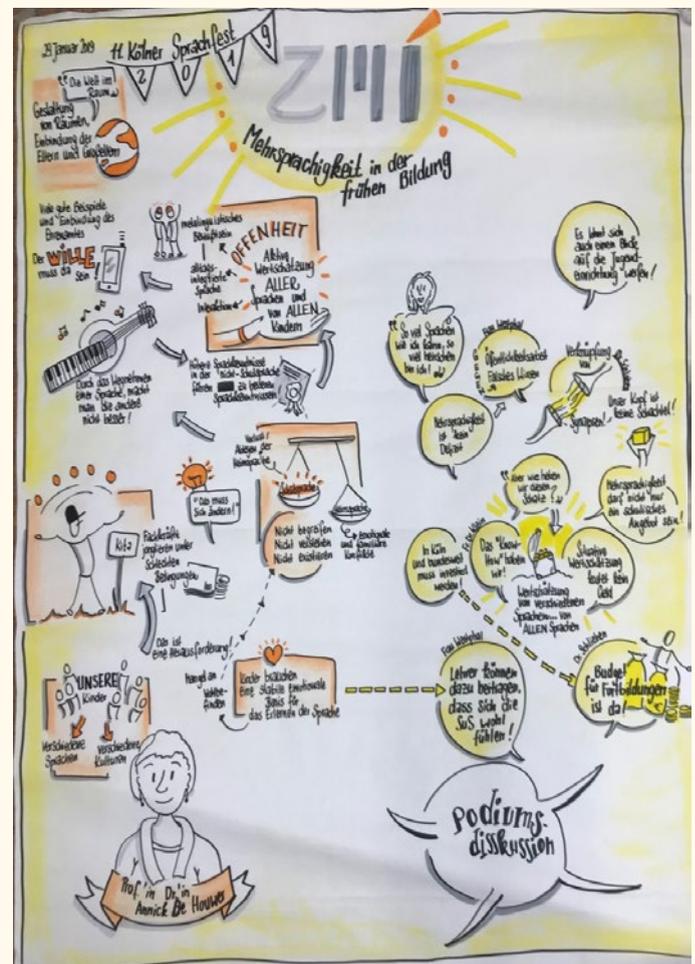
<https://ki-koeln.de/downloads/schule/> ▲

Mehrsprachigkeit in der frühen Bildung

Sprachfest am 29. Januar 2019

Das Sprachfest des ZMI hat inzwischen schon Tradition und ist über die Stadtgrenzen hinaus bekannt. Am 29. Januar 2019 stand es unter dem Motto „Mehrsprachigkeit in der frühen Bildung“. Im VHS FORUM der Stadt Köln kamen mehr als 150 Akteurinnen und Akteure aus den Bereichen Wissenschaft, Verwaltung, Elementare Bildung und Schule zusammen. Die Bürgermeisterin der Stadt Köln, Elfi Scho-Antwerpes, betonte das große Potenzial der Mehrsprachigkeit und plädierte dabei für eine gezielte Sprachförderung im Elementarbereich, um hierfür möglichst früh den Grundstein zu legen. So müssten Kleinkinder in ihren Stärken gefördert werden, die sie auch in Form von Sprachen mitbringen. In Alltagsgesprächen und beim Spielen erleben die mehrsprachigen Kinder jedoch eine Abwertung ihrer Familiensprachen. Sie nahmen früh wahr, dass Sprachen unterschiedlich bewertet würden und erlebten Hierarchien zwischen Sprechenden. Es entstehe der Eindruck, dass Einsprachigkeit mehr zähle als Mehrsprachigkeit – und das in einer globalen Welt, in der Fremdsprachenkenntnisse eigentlich für den beruflichen Erfolg erwünscht sind.

Das Motto des Sprachfestes war auch das Thema der Festrednerin, Prof. in Dr. Annick De Houwer von der Universität Erfurt. In ihrem Vortrag „Mehrsprachigkeit in der frühen Bildung: Fokus auf das Wohlbefinden von ALLEN Kindern in der Kita“ zeigte sie auf, dass bei Kleinkindern ein Mangel an Wohlbefinden auch die Sprachentwicklung beeinträchtigt, so dass sich Kinder zurückziehen, sich abkapseln, kaum noch kommunizieren und so auch keine Sprache entwickeln können. Sie gab realistische und leicht umsetzbare Methoden für die Erzieherinnen und Erzieher, die bereits mit kleinen pädagogischen Aktivitäten große Wirkung erzielen können. Ein Thema der Fragerunde aus dem Publikum war ihre Einschätzung, dass es zum Anfang der Schulzeit bereits zu spät sein kann, einem Kind einen doppelten oder dreifachen Erstspracherwerb zu ermöglichen, weil eben äußere, von der Familie nicht beeinflussbare Bedingungen dagegen wirken. Prof. in Dr. Annick De Houwer beschrieb auch, dass den Eltern sogar oft geraten wird, die Minderheitssprache zuhause nicht mehr zu verwenden, was allerdings keine Vorteile beim Erlernen der deutschen Sprache bringt. Zudem sei es moralisch unakzeptabel und



nicht vereinbar mit der UN-Konvention für Kinderrechte, die 1992 von Deutschland ratifiziert wurde.

Anschließend fand eine von Prof. Dr. Becker-Mrotzek moderierte Podiumsdiskussion mit Prof. in Dr. De Houwer, Hr. Dr. Schlieben von der CDU, Fr. Westphal von der FDP und der Dezernentin für Bildung, Jugend und Sport Fr. Dr. Klein statt. In der Diskussion betonte Herr Dr. Schlieben, dass die Politik das Thema Mehrsprachigkeit sehr ernst nähme und zur Förderung von bilingualen



Gruppen in den Kindergärten finanzielle Förderung zur Verfügung gestellt wird. Prof.'in Dr. Annick De Houwer wies darauf hin, dass in der Sprachdiagnostik meist nur die deutsche Sprache erfasst wird und weitere Sprachen bei Kindern, die zweisprachig

aufgewachsen, ignoriert werden. Frau Westphal machte deutlich, dass das Wohlbefinden – ein zentraler Punkt im Vortrag von Prof.'in Dr. De Houwer – eine wichtige Rolle spielt und die sprachlichen Ressourcen auch im Übergang in das Bildungssystem wahrgenommen



und berücksichtigt werden müssen. Nach der Diskussion gab es noch die Möglichkeit für einen informellen Austausch sowie eine Abfrage des ZMI für die konkreten Bedarfe der Akteurinnen und Akteure.

Die Veranstaltung wurde von Stephanie Ortelbach visuell per Graphic Recording dokumentiert. ▲

Bericht BiSS-Regionalkonferenz am 9. Oktober 2019

Am 09.10.2019 fand in der Bezirksregierung Köln die Kooperationsveranstaltung des Ministeriums für Schule und Bildung, der Bezirksregierung Köln und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) statt.

180 Dezentern*innen, Schulaufsichten, Schulleitungen, Lehrkräfte, Wissenschaftler*innen, Kooperationspartner*innen sowie institutionalisierte Partner*innen konnten sich auf dieser BiSS-Transfer-Regionalveranstaltung mit dem Titel „BiSS-NRW: Transfer in die Region“ über:

- die Arbeit der BiSS-Verbände in der Region
 - nachhaltige Ergebnisse und Gelingensbedingungen der BiSS-Arbeit
 - Marktstände mit gelungenen, bewährten Produkten
 - und über entstandene Netzwerkpotenziale aus der Verbundarbeit der BiSS-Verbände der Bezirksregierung Köln informieren sowie vielfältige Workshop-Angebote nutzen.
- Prof. Dr. H.-J. Roth (BiSS-Trägerkonsortium, Mercator-Institut für Sprachförderung und

Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln) bereicherte die Regionalveranstaltung mit seinem Vortrag „BiSS-Transfer: Chancen und Herausforderungen“ und den Workshop „Das BiSS- Blended-Learning-Angebot“.

Die beiden BiSS-Verbände aus der Primarstufe „Die DemeK-Literaturwoche“ und „Mehrsprachiges Reziprokes Lesen“ sowie die zwei BiSS-Verbände aus der Sekundarstufe „Quis mit BiSS“ und „Die Sprache der Mathematik verstehen und anwenden – Unterrichtsbeispiele zur durchgängigen Sprachbildung“ stellten Praxiserfahrungen aus ihrer 6-jährigen Konzeptarbeit zur sprachlichen Bildung vor. Die Marktstände boten die Gelegenheit, persönlich mit den Beteiligten des jeweiligen Verbundes in Kontakt zu kommen und konkret erarbeitete Verbund-Material zu sichten. In den sehr gut besuchten Workshops wurde die Verbundarbeit näher erläutert und mit praktischen Übungsbeispielen aufgelockert. Die Rückmeldungen zu den Workshops sowie zu den Marktständen fielen äußerst positiv aus und es ist mit dieser BiSS-Regionalkonferenz



sicherlich gelungen, weitere Schulen für die Themen Sprachbildung, Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Professionalisierung von Lehrkräften zu interessieren und zu gewinnen. ▲

Fortbildungstag Deutsch

Der „Fortbildungstag Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache“ fand am 16. November 2019 an der Universität Bonn statt. Die Veranstaltung findet seit 2010 jährlich im Wechsel an der Universität zu Köln und der Universität Bonn statt und wird 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 bietet allen an schulischer als auch außerschulischer sprachlicher Bildung beteiligten Fachkräften vielfältige Weiterbildungsmöglichkeiten zu didaktischen und methodischen Gestaltungsmöglichkeiten von Sprachlernprozessen, die Altersstufen von der Primarstufe bis zur Erwachsenenbildung umfassen. Durch einen Fachvortrag, ein vielseitiges Angebot an Workshops sowie einer Ausstellung wird ein umfassender Überblick über neueste Entwicklungen rund um das Thema Sprachenlernen ermöglicht. Mit insgesamt 244 Besucher*innen war die

Veranstaltung zum wiederholten Mal ausgebucht. Die Teilnehmenden konnten am Vormittag sowie am Nachmittag zwei von insgesamt 22 Workshops auswählen, die wichtige Aspekte des DaZ-Unterrichts wie z.B. Leseförderung, Grammatikvermittlung, freies Sprechen oder phonologische Bewusstheit umfassten. Kreative Formen des Sprachenlernens aus der Theater- und Dramapädagogik als auch durch die Auseinandersetzung mit Songtexten oder Poetry Slam wurden erprobt, der sinnvolle Einsatz neuer Medien wie beispielsweise Apps diskutiert. Darüber hinaus wurden Workshops zur Aktivierung der Mehrsprachigkeit im Unterricht oder zur berufsbezogenen Kommunikation sowie Fachsprache angeboten.

Den Plenarvortrag hielt Prof. Dr. Karin Klepin von der Ruhr-Universität Bochum. In ihrem Vortrag stellte sie sinnvolle Feedbacktechniken vor, die Schüler*innen und Schülern hilfreiche Orientierung zum Weiterlernen bereitstellen. Solche Feedbacks beziehen nicht nur die unmittelbar gezeigte Leistung, sondern auch das vorhandene



Potenzial der Lernenden mit ein. Somit erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre Stärken wahrzunehmen, zu aktivieren und ihre sprachlichen Kompetenzen gezielt weiterzuentwickeln.

Während des Fortbildungstages fand in der Aula des Hauptgebäudes eine Ausstellung von Fachverlagen und Partnern statt. Aussteller waren: Bundeszentrum für Ernährung, DVV (Deutscher Volkshochschulverband e.V.), DW (Deutsche Welle), Museumsdienst Köln, ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), Cornelsen Verlag, Finken-Verlag, Hueber Verlag, Klett Verlag, LingoPlay, Mildenerger Verlag und telc. ▲

6. Kölner Lesekonzert

Zentralbibliothek Köln, 26. September 2019



Am 26. September 2019 fand zum sechsten Mal das „Kölner Lesekonzert“ statt, bei dem Schülerinnen und Schüler von Kölner QuisS-Schulen (QuisS – Qualität in sprachheterogenen Schulen) selbst verfasste Texte in einer öffentlichen Lesung in der Zentralbibliothek Köln vorlasen.

Über 90 Schülerinnen und Schüler hatten sich an dem Schreibwettbewerb beteiligt. Die meisten der eingereichten Texte waren im Unterricht entstanden, z. B. im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Generativen Schreiben, in Anlehnung an literarische Vorgaben oder nach formellen Vorgaben wie Elfchen oder Rondell. Einige Texte entstanden aber auch, weil Gedanken einfach auf das Papier drängten. Ohne die Ermutigung und Hilfestellung der betreuenden Lehrerinnen und Lehrer hätten viele dieser Texte

das Licht der Öffentlichkeit wohl nicht erblickt, weswegen ihnen an dieser Stelle ein ganz besonderer Dank für ihre unermüdliche Arbeit ausgesprochen werden soll. Unendlich schade wäre es nämlich, wenn diese Texte unentdeckt geblieben wären, denn die jungen Autorinnen und Autoren hatten sich auf beeindruckende Weise mit wichtigen Fragen rund um gesellschaftspolitische Themen wie Klimawandel, Digitalisierung, Herkunft, Heimat und dem Leben an sich auseinandergesetzt und für ihre Gedanken und Ideen wunderbare ästhetisch-poetische Formen gefunden.

Von Anfang an war das „Kölner Lesekonzert“ eine Kooperationsveranstaltung der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln zusammen mit dem ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration

und der Stadtbibliothek Köln. Auch bei der 6. Auflage konnte dank der bewährten guten Zusammenarbeit der drei Partner einigen jungen Autorinnen und Autoren, die sich mit ihren Texten beworben hatten, sowohl die Teilnahme an einer 2-tägigen Schreibwerkstatt mit dem Kölner Autor Manfred Theisen ermöglicht werden, als auch die Abschlussveranstaltung in der Zentralbibliothek Köln stattfinden. Den Schülerinnen und Schülern beim Vortrag ihrer eigenen Texte zuzuhören sorgte bei vielen Zuhörerinnen und Zuhörern für den ein oder anderen Gänsehautmoment. Den Abschluss bildete ein Auftritt der Gruppe „FutureKids“ unter der Leitung von Brixx, die im Rahmen des Projekts „talentCAMPus“ der Volkshochschule Köln ihre musikalische Performance mit selbst geschriebenen mehrsprachigen Texten erarbeitet hatte.

Durch das Projekt konnte auch dieses Mal wieder unter Beweis gestellt werden, dass das Schreiben, und hier besonders das Schreiben ästhetisch-poetischer Texte, für die heutigen Schülerinnen und Schüler sehr wohl einen hohen Stellenwert hat und u. a. eine Möglichkeit bietet, sich mit wichtigen Fragen unserer Zeit auseinanderzusetzen. ▲

Das ZMI präsentiert sich auf der Didakta 2019

Das ZMI gestaltete einen Stand für den Fachtag „Gelebte Mehrsprachigkeit in Krippen, Kitas und Schulen“ am 21. Februar 2019. Der Fachtag fand im Rahmen der Bildungsmesse Didakta (19.-23. Februar 2019) statt und wurde von der FMKS - frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen e.V. organisiert. Der fmks ist ein bundesweit agierender gemeinnütziger Verein, in dem sich Ehrenamtliche für alle Aspekte des frühen Fremdspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit einsetzen. Den Fachtag besuchten insbesondere Erzieher*innen und Lehrer*innen, aber auch andere Fachkräfte aus dem Bereich der Sprachförderung sowie Interessierte aus der Wissenschaft.

Den Hauptvortrag der Veranstaltung hielt Prof. Dr. Andreas Rohde von der Universität Köln, der das weit verbreitete Prinzip „Eine Person – eine Sprache“ kritisch diskutierte. Zudem wurden zahlreiche Workshops angeboten, wobei hier Wissenschaftler*innen ebenso wie Erzieherinnen aus bilingualen Kitas oder Praktiker aus dem Bereich der Literatur- oder Museumspädagogik zu den Dozierenden



zählten. Somit verband die Veranstaltung Perspektiven aus Forschung und Praxis.

Das ZMI stellte bei der begleitenden Ausstellung seine Projekte zur Förderung der Mehrsprachigkeit vor, wobei vor allem Konzepte zur Sprachförderung im Elementarbereich als auch die alltagsintegrierte Sprachförderung im Mittelpunkt standen. ▲

Interrespect leben

Was man von Kindern lernen kann

von Mohamed El Boujaddaini (M.Sc.)

Wer, wie, was? Wieso, weshalb, warum? Die wohl am häufigsten gestellte Frage von Kindern dürfte „Warum?“ lauten. Ich erinnere mich, wie einfach es war, als Kind mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen. Wenn ich etwas wissen wollte, schnappte ich mir einfach den Nächsten, der mich um einen Meter überragte, und fragte ihn so verbissen nach dem Warum, bis ich eine zufriedenstellende Antwort bekam.

Apropos „verbissen“: Ich habe einen Türanhänger mit dem Satz Ich bete nur, ich beiße nicht entwickelt, um zu signalisieren, dass ich gerade für fünf Minuten nicht ansprechbar bin – ähnlich wie jemand, der kurz vor die Türe geht, um eine Zigarette zu rauchen. Auf dem Türanhänger steht zudem, dass die Welt auch nicht untergeht oder ein Gebet ungültig wird, wenn du versehentlich reinplatzen solltest. Wie kam es zu der Idee? Mir selbst gelang es, meinen Alltag und meine täglichen fünf Gebete miteinander zu vereinen, und es entstanden eigentlich nur dann Barrieren, wenn ich meine Religion in meiner Umgebung nicht angesprochen habe. Daher habe ich irgendwann begonnen, sehr offensiv damit umzugehen. Genauso offen gehe ich mit dem Thema der marokkanischen Kultur um (wenn ich meinen Eltern begegne, küsse ich sie als Zeichen des Respekts auf den Kopf) sowie mit der Mehrsprachigkeit (ich spreche mit meinen Eltern sowohl am Telefon als

auch zu Hause Berbisch; nur nicht in Anwesenheit anderer Personen, damit die Gesprächsrunde auch für diese geöffnet wird). Ich bin sehr dankbar für diese Mehrsprachigkeit, so habe ich die Möglichkeit, auf Deutsch und darüber hinaus auch auf Berbisch, Englisch und ein wenig auf Spanisch zu lästern. Interessanterweise gibt es diese Möglichkeit auf Arabisch für mich aktuell noch nicht, da meine letzten fünf Versuche, diese Sprache zu lernen, total in die Hose gegangen sind. Ich habe mit meinen Eltern seit der frühen Kindheit nur Berbisch gesprochen - eine Sprache, mit der man in Marokko, außer im Norden, nicht wirklich weiterkommt und deren Schrift fast niemand schreiben oder lesen kann.

Ich bin in einem Kölner Krankenhaus als „Kölsche Jung“ geboren. Da ich nicht in Marokko geboren und dementsprechend dort nie zur Schule gegangen bin, hat sich die Frage geklärt, warum ich kein Arabisch spreche und im Übrigen auch kein Französisch. Erst die Möglichkeit, Sprachnachrichten zu versenden, ermöglichte es mir, mit meiner Mutter auch kurze Nachrichten auszutauschen, ohne ein längeres Telefonat führen zu müssen. Alle anderen Kombinationen sind vorher grandios gescheitert. Einen Notizzettel auf Deutsch hätte meine Mutter mit einem auf Arabisch gekontert. Einer auf Ber-

Ich bin in 5 Minuten wieder für Sie da. Vielen Dank für ihr Verständnis.

ICH BETE NUR, ICH BEIßE NICHT!

Vorab beantworte ich gerne einige Fragen:

- Musst Du das machen? -Ja, fünf mal am Tag.
- Bist Du ein radikaler Fundamentalist? -Nein!
- Wirst Du sauer, wenn ich versehentlich in den Raum platze? -Nein, schon OK.
- Küsst Du den Boden? -Nein.
- In welche Richtung betest Du? -In Richtung Kaaba. Das ist südöstlich von uns.

www.interrespect-training.com



interrespect
training



Scannen und als Kontakt speichern!



bisch hätte uns beide ausgeknockt. Was lehren uns diese beiden Anekdoten? Die einzigen Mittel gegen Unkenntnis bestehen darin, Fragen zu stellen und vor allem häufiger miteinander statt übereinander zu reden. Hat man alle notwendigen Infos eingeholt, geht es eigentlich nur noch darum, zu leben und leben zu lassen. Eine Erkenntnis, die mich dazu gebracht hat, erfolgreich auf Bühnen zu stehen, Trainings anzubieten und andere Menschen daran zu erinnern. Warum erinnern? Ich habe keine neuen E-Scooter und keine neue App entwickelt – ich erinnere uns lediglich an etwas, das wir im jugendlichen Leichtsinn und späteren Erwachsenwerden verlernt haben. Unsere besten Lehrerinnen und Lehrer finden sich im Kindergarten oder noch davor, wie ich feststellte. Kinder unterscheiden Menschen nicht nach ihrer Religion, Hautfarbe, sexuellen Orientierung oder sonstigen Eigenschaften, sie unterscheiden nur zwischen langweiligen und spannenden Menschen, zwischen Menschen, die mit ihnen spielen wollen, und Menschen, die sie ignorieren. Und wenn es doch etwas gibt, das sie nicht kennen, dann lassen sie sich nicht von Vorurteilen oder anderen Meinungen beeinflussen, sondern setzen zur Beantwortung ihrer Fragen ihre Sinnesorgane ein, um zu riechen, zuzuhören, zu schmecken und zu fühlen. Ich erinnere mich, als mein kleiner Neffe zum ersten Mal im Arm eines dunkelhäutigen Freundes lag und ihn mit dem Finger an der Wange entlang streifte, um zu prüfen, ob die Farbe abgeht. Kein Akt von Rassismus, sondern ein Akt reiner Neugier. Hätte er sich von anderen Meinungen beeinflussen lassen, wäre er vielleicht zu einer anderen Erkenntnis gekommen, die dafür gesorgt hätte, dass er für immer ein falsches Bild hat. Dieses falsche

Bild ist auch eine Erklärung dafür, dass wir bewusst oder unbewusst diskriminieren.

Ich bin ein 32-jähriger Kölner namens Mohamed El Boujaddaini, der das große Glück hat, zwei Kulturen in- und auswendig zu kennen und einfach nur die Verantwortung in der Gesellschaft für ein friedliches und vor allem interespectvolles Zusammenleben im Rahmen seiner Möglichkeiten zu sichern versucht. Lasst uns die Smartphones beiseitelegen und in den verschiedensten Sprachen häufiger miteinander statt übereinander reden, wie wir es als Kinder gemacht haben. ▲

Mohamed El Boujaddaini (M.Sc.)

Gründer von interespect-Training

Freiheitsring 62

50226 Frechen (bei Köln)

0174-9916107

info@interespect-training.de

www.interespect-training.de

Besuchen Sie mich gerne auch

auf Facebook oder instagram:

f: <http://facebook.com/interespecttraining>

i: interespecttraining





ZMI

zmi-koeln.de

MEHRSPRACHIGKEIT UND
INTEGRATION IN KÖLN!