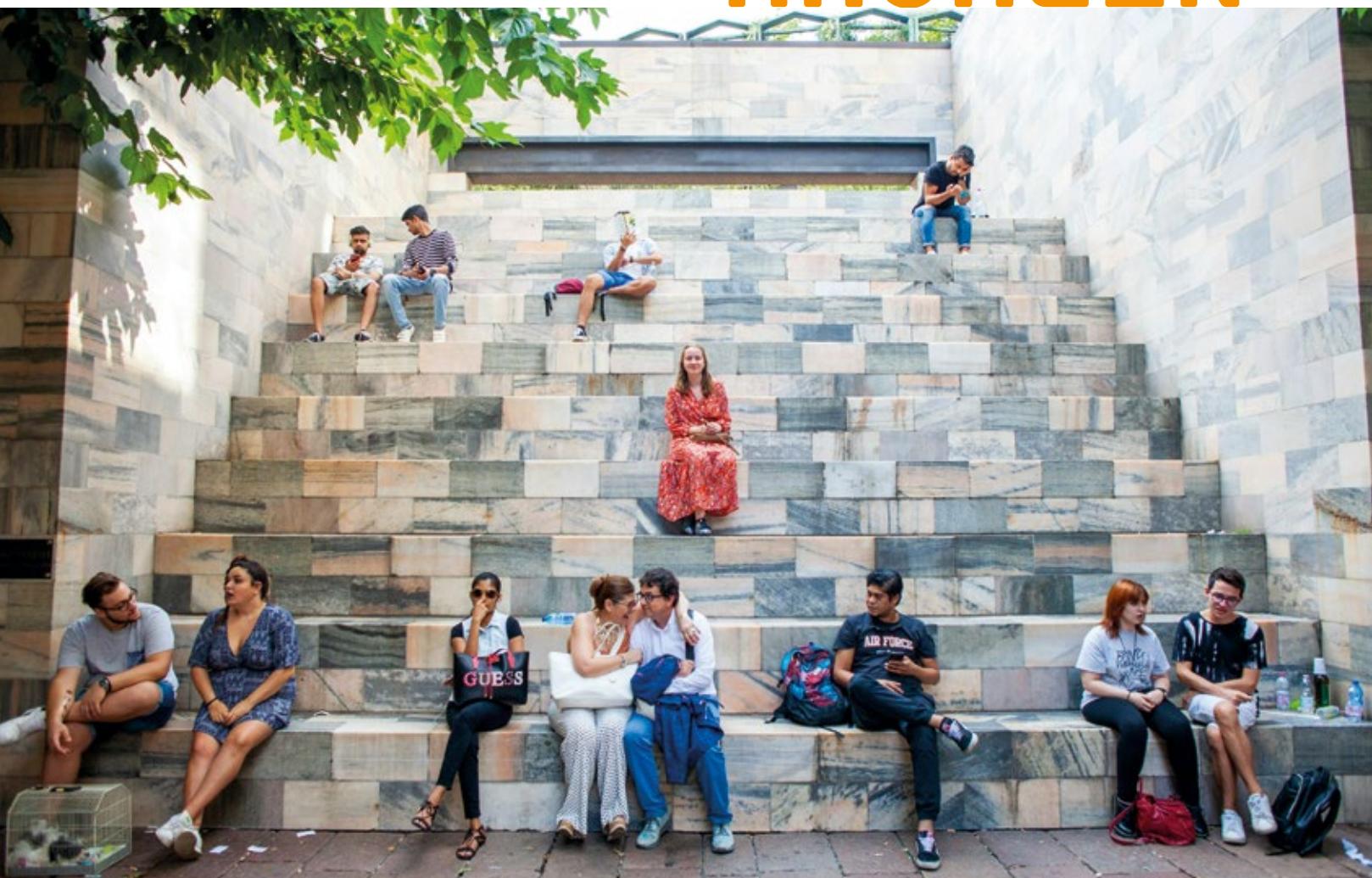


2025

ZPI MAGAZIN



Postmigration und Mehrsprachigkeit im Fokus

ZEITSCHRIFT DES ZENTRUMS
FÜR MEHRSPRACHIGKEIT
UND INTEGRATION KÖLN

KONZEPTE • NACHRICHTEN
PROJEKTE • VERANSTALTUNGEN

Impressum

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



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
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung
liegt bei den Autor:innen der jeweiligen Beiträge.

Redaktion:

Neslihan Arikan
Abdullah Bakkar
Rosella Benati
Elcin Ekinci
Lektorat
Rahel Thiveßen
Diplom-Erziehungswissenschaftler:in mit Zusatzfach
Interkulturelle Kommunikation und Bildung
Freiberuflich als Lektor:in und Schreibcoach:in mit
Schwerpunkt diversitätssensible Sprache
E-Mail: lektorat.schreibberatung@gmail.com

Editorial-Design, Satz & Layout:

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

Bildnachweis: Titelseite Pexels, S. 17 Dr. Stefanie Bredthauer,
S. 33 Dr. Christina Winter, S. 37 heimrich und hamot, S. 43-45
Christiane Wengmann, Rückseite Pexels, alle anderen Archiv
des ZMI.

Auflage 700, Köln, 2025

**Deutschland
Land der Ideen**



Ausgewählter Ort 2011

Leitwort

- 4 von Bettina Baum, Maria Dorn und Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

Intro

- 6 Sprachliche Vielfalt in allen Lebensbereichen unserer Einwanderungsgesellschaft nutzen – gesellschaftlichen Zusammenhalt festigen von Lorenz Bahr und Aslı Sevindim

Interviews

- 10 LMR'in Dr. Tanja Reinlein – Ministerium für Schule und Bildung NRW
 11 Dagmar Niederlein – Amt für Kinder, Jugend und Familie Stadt Köln
 13 Prof. Dr. Aysun Doğmuş – Professorin für Erziehungswissenschaft im Fachgebiet Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft
 Die Gespräche führte die Geschäftsführung des ZMI

Aus Wissenschaft und Forschung

- 16 „Beide Sprachen sind ja auch wichtig“ – das Thema Mehrsprachigkeit im Metavorhaben Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft von Dr. Stefanie Bredthauer, Angelika Gundermann, Dr. Till Woerfel und Prof. Dr. Hans-Joachim Roth
 18 Forschung zu Herkunftssprachen und Herkunftssprachlichem Unterricht in Deutschland: Das Projekt HSU-Interregio von Dr. Till Woerfel, Prof. Dr. Helena Olfert, Ioanna Lialiou und Dr. Erkan Gürsoy
 20 Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien für die Primarstufe? Unbedingt! von Aslı Can Ayten und Dr. M Knappik
 21 Führt der mehrsprachige Alltag zur Herausbildung hybrider Identitäten? Erkenntnisse aus Deutschap und deutscher Jugendsprache von Dr. Aleksei Tikhonov

Praxis und Projekte – Aktuelles aus dem ZMI

- 24 ZMI-Umfrage zu Postmigration und Mehrsprachigkeit von Rahel Thiveßen
 26 Integration und Vielfalt in den drei Institutionen des ZMI Ein Beitrag der Bezirksregierung Köln, der Stadt Köln und der Universität zu Köln
 30 Klausurtagung des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen 2024 – Diskussion, Reflexion und konkrete Zielsetzungen von Rahel Thiveßen
 32 Mehrsprachige Kompetenzen diagnostizieren: Ein innovatives Unterstützungsangebot für Lehrkräfte von Dr. Christina Winter, Dr. Marco Triulzi, Dr. Erol Hacisalihöglu und Abdullah Bakkar

Stadt und Land – Ideen und Projekte aus der Region

- 34 Postmigration als Realität einer modernen Stadtgesellschaft denken von Prof. Dr. Kemal Bozay
 36 Kommunales Integrationsmanagement (KIM) – Brücken statt Barrieren von Anne Peters
 38 „Guter Lebensabend NRW“ – diversitätssensible Altenhilfe und -pflege für Senior:innen mit internationaler Biografie von Ulrike Hodissen und Neslihan Arikan
 39 Gemeinsames Menschsein – ein Blick auf Postmigration aus Achtsamkeitssicht von Tatini Petra Schmidt

40 Veröffentlichungen

Veranstaltungen

- 43 Sprachfest 2024 – Postmigration? Mehrsprachigkeit in der heutigen Gesellschaft
 46 Fortbildungstag Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache
 47 Arbeitskreis Bilinguale und Mehrsprachige KiTas
 47 Fachtag „Frühpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft“
 48 Workshop zum Aussprachetraining

Standpunkt interkulturell

- 49 Mein Weg „vom Ausländer zum Deutschen“ von Aydin Isik
 50 Nachruf
 50 Gerlind Belke und das Generative Schreiben von Petra Heinrichs im Namen der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln

Postmigration und Mehrsprachigkeit im Fokus

von Bettina Baum, Maria Dorn und Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

Bereits im letzten Jahr blickte das ZMI Magazin auf die „Herausforderungen einer Gesellschaft (...), in der Migration nicht einfach geschieht, sondern die in ihrer aktuellen Gestalt durch Migration konstituiert ist“. So haben wir es vor einem Jahr formuliert. Mehrsprachigkeit ist dabei keine Ausnahmesituation Einzelner, sondern grundlegender Bestandteil der postmigrantischen Gesellschaft. Fragen der „Integration“ und der Förderung von Mehrsprachigkeit müssen in diesem Kontext neu gestellt und neu gedacht werden – und auch der Blick auf die Ausgestaltung unseres demokratischen Zusammenlebens und einer gerechten Bildungslandschaft ändern sich dadurch.

Der Begriff „Postmigration“ selbst wird – wie viele sog. *umbrella-terms* – unterschiedlich gedeutet und breit diskutiert. Kategorien wie „Kultur“, „Herkunft“ und „Muttersprache“ werden neu reflektiert und damit verbundene Machtasymmetrien in Frage gestellt. Diese Auseinandersetzung zieht Prozesse der Anfreundung, der Aushandlung wie auch Anpassung an die postmigrantische Lebensrealität nach sich, die Zeit brauchen und auch eine Reflexion der eigenen Denkweisen erfordern: Das gilt für die Individuen und auch für die Institutionen im Bildungssystem.

Die Beiträge im diesjährigen ZMI Magazin spiegeln diesen Aushandlungs- und Reflexionsprozess in der postmigrantischen Gesellschaft wider und bieten Denkanstöße aus Wissenschaft und Forschung ebenso wie aus der Praxis mit unterschiedlichen Projekten.

Vielfältige Perspektiven auf Postmigration und eine sich wandelnde Gesellschaft

Der Begriff „Postmigration“ wird in Wissenschaft und Bildungspraxis, in Politik und Gesellschaft breit diskutiert und aus vielen verschiedenen Perspektiven heraus betrachtet. Kemal Bozay führt in seinem Beitrag in unserer Rubrik STADT UND LAND aus, dass die Verwendung des Begriffes „postmigrantisch“ in Deutschland auf Shermin Langhoffs „postmigrantisches Theater“ zurückgeht und „[i]m wissenschaftlichen und politischen Diskurs [...] die Bezeichnung ‚postmigrantische Gesellschaft‘ durch die Soziologin Naika Foroutan diskutiert und weiter vertieft [wurde].“ Um mehr darüber zu erfahren, was mit dem Begriff „Postmigration“ verbunden wird, hat das ZMI im Frühjahr 2024 im regelmäßigen Newsletter eine *Umfrage zu Postmigration und Mehrsprachigkeit* gestartet – die Ergebnisse sind in einem Beitrag von Rahel Thiveßen in PRAXIS UND PROJEKTE zusammengefasst und zeigen, dass eine Auseinandersetzung mit der postmigrantischen Lebensrealität und ihrer Zukunft derzeit stattfindet und Begrifflichkeiten und Bedeutungen dabei neu ausgehandelt werden. Vor allem der Mehrsprachigkeit wird in diesem Kontext ein sehr hoher Stellenwert zugeschrieben.

Lorenz Bahr, Staatssekretär im Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, und Aslı Sevindim, Leiterin der Integrationsabteilung im Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, gehen in ihrem gemeinsamen Beitrag auf die Bedeutung sprachlicher Vielfalt innerhalb unserer Gesellschaft ein. Dabei zeigen sie insbesondere auf, wie durch die Nutzung der sprachlichen Vielfalt auch der gesellschaftliche Zusammenhalt gefestigt werden kann und welche Rolle dabei die „Interkulturelle Öffnung der Verwaltung unter sprachlichen Aspekten“ spielt.

Drei spannende INTERVIEWS werfen im ZMI Magazin 2025 ebenfalls einen Blick auf die Themen Postmigration und Mehr-

sprachigkeit und reflektieren die Herausforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft. LMR in Tanja Reinlein betont aus der Perspektive des Ministeriums für Schule und Bildung im Gespräch mit dem ZMI die Notwendigkeit, „in einer Gesellschaft wie der unseren, die sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource zu verstehen und zu nutzen“. Die Rolle, die die städtischen Ämter bei der Stärkung der postmigrantischen Gesellschaft im Sinne eines offenen und demokratischen Zusammenlebens spielen, stellt Dagmar Niederlein, Leiterin des Amtes für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Köln, im Interview mit dem ZMI eindrucksvoll dar. Dabei zeigt sie, welche wichtige Bedeutung konkrete Maßnahmen in gezielten Partizipationsprojekten wie auch im Alltag der Bildungsarbeit haben. Aysun Doğmuş reflektiert im Gespräch mit dem ZMI unter anderem Macht-Verhältnisse und die Verwobenheit von Rassismus in der Gesellschaft, in der Hochschule und an Schulen. Sie betont, dass es nicht nur darum gehe, „dass wir eine Gesellschaft sind, in der viele migrantische Menschen leben oder in der es Einwanderung gibt, sondern Fragen von Fremdheitskonstruktionen, Rassismen, Mehrsprachigkeit und hybriden Identitäten sind dabei mit angesprochen.“

Einen besonderen Zugang zu der postmigrantischen Lebensrealität findet Tatini Petra Schmidt in ihrem Beitrag in unserer Rubrik STADT UND LAND. Sie arbeitet als Beraterin mit Methoden der Achtsamkeits- und Mitgefühlsforschung und beschreibt aus dieser Perspektive heraus „die Arbeit mit Postmigration als heilsamen gesellschaftlichen Prozess der Entwicklung von Verbundenheit [...].“

Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in der Postmigration – Einblicke in Forschung und Praxis

Vielfältige Veröffentlichungen und Veranstaltungen haben in diesem Jahr die Themen Postmigration und Mehrsprachigkeit aufgegriffen. Auch eine große Anzahl an Forschungs- und Praxisprojekten,



Bettina Baum
Amt für Integration und Vielfalt der
Stadt Köln



Maria Dorn
Bezirksregierung Köln



Prof. Dr. Hans-Joachim Roth,
Mercator-Institut
Universität zu Köln

die in unserem Magazin vorgestellt werden, zeigt die hohe Relevanz der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung in der Postmigration auf.

In der Rubrik AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG stellt beispielsweise Aleksej Tikhonov seine Forschung vor, in der er multilinguale Lyrics und hybride Identitäten im Deutschrapp untersucht. Ebenfalls in dieser Rubrik geben Stefanie Bredthauer, Angelika Gundermann, Till Woerfel und Hans-Joachim Roth Einblick in zwei konkrete Forschungsstudien des vom BMBF geförderten bundesweiten Metavorhabens *Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft*, in dem sich insgesamt 12 Einzel- und Verbundprojekte mit Forschungsfragen zur sprachlichen Bildung vom Elementarbereich bis zur Erwachsenenbildung befassen und dabei den Aspekt der Mehrsprachigkeit auf unterschiedliche Weise berücksichtigen. Über ein weiteres vom BMBF gefördertes Verbundprojekt, das von den Universitäten Duisburg-Essen, Köln und Osnabrück durchgeführt wird, berichten Till Woerfel, Helena Olfert, Ioanna Lialiou und Erkan Gürsoy in ihrem Beitrag zum Projekt *HSU-Interregio*. Das Ziel des Projektes ist es, Forschung zu Herkunftssprachen und Herkunftssprachlichem Unterricht (HSU) in Deutschland zu bündeln und zu vernetzen sowie entsprechende Grundlagenkenntnisse und Ergebnisse für HSU-Lehrende zugänglich zu machen.

Zum Thema *Mehrsprachige Kompetenzen diagnostizieren* stellen Christina Winter, Marco Triulzi, Erol Hacisalihoğlu und Abdullah Bakkar in PRAXIS UND PROJEKTE ein 2023 in Kooperation mit dem ZMI an der Universität zu Köln gestartetes Unterstützungsangebot für Lehrkräfte vor, das daran ansetzt, monolinguale Normen zu überwinden.

Die große Bandbreite der postmigrantischen Lebensrealität und die Gestaltung einer diversitätssensiblen Gesellschaft

Die postmigrantische Gesellschaft umfasst alle Bereiche unseres Zusammenlebens – von Kindertagesstätte, Schule und Universität über Stadtentwicklung und Verwaltungsstrukturen bis hin zur Senior:innenarbeit. Damit einhergehende Herausforderungen, aber vor allem Möglichkeiten, eine diversitätssensible Gesellschaft zu gestalten, werden in vielfältigen Beiträgen in diesem Magazin eindrucksvoll vorgestellt.

Unter der Überschrift *Integration und Vielfalt in den drei Institutionen* des ZMI stellen die Bezirksregierung Köln, die Stadt Köln und die Universität zu Köln in PRAXIS UND PROJEKTE die Bedeutung und konkrete Umsetzung von Integrationsarbeit im Kontext der postmigrantischen Gesellschaft innerhalb ihrer jeweiligen Struktur dar. Der *Verbund Kölner Europäischer Grundschulen* hat im Rahmen der Klausurtagung 2024 über Herausforderungen der Bildungsarbeit im Kontext der Postmigration diskutiert und konkrete Maßnahmen besprochen. Sara Hägi-Mead stellte in diesem Kontext *Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien für die Primarstufe* vor, die von einem Team der Bergischen Universität Wuppertal gemeinsam mit dem Verein CrossPäd entwickelt wurden. In unserer Rubrik AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG gehen Aslı Can Ayten und M Knappik genauer auf die Materialien ein.

Ulrike Hodissen und Neslihan Arıkan berichten in ihrem Beitrag in STADT UND LAND über das Projekt *Guter Lebensabend NRW*, das zum Ziel hat, „Senior:innen mit internationaler Biografie eine gleichberechtigte Inanspruchnahme von Regelangeboten der Altenhilfe und -pflege zu ermöglichen“.

Ebenfalls in STADT UND LAND beschreibt Anne Peters einen konkreten Fall aus der Praxis des *Kommunalen Integrationsmanagements (KIM)*; und Kemal Bozay gibt in seinem Beitrag *Postmigration als Realität einer modernen Stadtgesellschaft* denken konkrete Impulse für ein diversitätssensibles Konzept der postmigrantischen Stadtgesellschaft.

In unserer abschließenden Rubrik STANDPUNKT INTERKULTURELL beschreibt der Kabarettist Aydin Isik seinen persönlichen Weg „vom Ausländer zum Deutschen“. Er reflektiert dabei nicht nur, welche Rolle das Erlernen der deutschen Sprache für ihn selbst gespielt hat, sondern fordert auch zum Umdenken auf: „Unsere Aufgabe besteht darin, auch die Perspektive der sogenannten dritten und vierten Generation zu erfassen – jener Menschen, die in Deutschland aufgewachsen sind und deren einzige Verbindung zum Herkunftsland ihrer Familie Großeltern sind, die vor 40, 50 oder 60 Jahren hierherkamen.“

Bei allen Menschen, die zu diesem Heft beigetragen haben, bedanken wir uns ganz herzlich und wünschen Ihnen eine informative, bereichernde und spannende Lektüre. ▲

Sprachliche Vielfalt in allen Lebensbereichen unserer Einwanderungsgesellschaft nutzen – gesellschaftlichen Zusammenhalt festigen

von Lorenz Bahr¹ und Aslı Sevindim²



Festigung des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch Mehrsprachigkeit

Das gegenseitige Verstehen ist der erste Schritt gelungener Kommunikation. Wenn Menschen dieselbe Sprache sprechen, ist die Wahrscheinlichkeit von Missverständnissen geringer. Versteht ein Mensch den anderen sprachlich, steigt auch das Verständnis für die Lage der anderen Person. Dies ist die Grundlage für Empathie und Hilfsbereitschaft.

Trifft ein Mensch, der neu in einem Land ankommt, auf Verständnis, hört oder liest er seine Herkunftssprache, dann fühlt er sich willkommen und verstanden. Das erleichtert die Kooperation und fördert die Zufriedenheit der einwandernden Person. Auf

¹ Lorenz Bahr ist Staatssekretär im Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.

² Aslı Sevindim ist Leiterin der Integrationsabteilung im Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.

Verwaltung übertragen bedeutet das, dass für Einwandernde ohne Deutschkenntnisse durch mehrsprachige Maßnahmen und Angebote Verwaltungshandeln nachvollziehbar wird. Das wiederum intensiviert das Vertrauen in staatliche Institutionen. Zudem fördert es bei den Menschen, die nach Deutschland kommen und noch kein Deutsch sprechen oder verstehen, das Gefühl, dennoch willkommen zu sein. Dies trägt insgesamt zu einem höheren gesellschaftlichen Zusammenhalt bei.

Unterschiedliche sprachliche Ressourcen und deren praktische Anwendung, insbesondere in staatlichen Institutionen, sollten daher breit gefördert werden. Verwaltungen – speziell Behörden mit viel Kontakt zu Bürger:innen – sind für die Zukunft gut aufgestellt, wenn sie in ihren internen Leitlinien und Dienstvereinbarungen einen lösungsorientierten Umgang mit den mehrsprachigen Ressourcen ihrer Mitarbeiter:innen sowie mit mehrsprachigen Instrumenten festlegen.

Sprachliche Vielfalt ist Teil unserer Lebensrealität und ein absoluter Gewinn für uns alle als Gesellschaft. Je mehr Sprachen wir als Einzelpersonen sprechen, desto mehr Menschen verstehen wir – nicht nur auf der rein sprachlichen Ebene. Andere Menschen, die dieselbe Sprache sprechen, kommen uns näher und wir können mehr über sie selbst erfahren, aber auch über die Länder, in denen die jeweilige Sprache vornehmlich gesprochen wird. Wenn wir eine Sprache lernen, können wir Informationen darin wahrnehmen und recherchieren. Wir eröffnen uns neue Horizonte.

Mit einer neuen Sprache lernen wir mehr über ihre Sprecher:innen und es fällt uns leichter, ihre Haltung oder Meinung zumindest nachzuvollziehen. Dieses Nachempfinden und Hineinversetzen sind grundlegende Bausteine einer offenen, demokratischen, diskriminierungsfreien und diversitätssensiblen Gesellschaft. Ein weiterer Baustein ist die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft. jedem Menschen, der nach Deutschland kommt, soll möglichst von Anfang an gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung ermöglicht werden. Dafür ist eine weitgehend uneingeschränkte sprachliche Verständigung unerlässlich. Selbstverständlich sollen alle Menschen, die einwandern, Deutsch lernen. Aber das ist ein langfristiger Prozess. Noch fehlende Deutschkenntnisse sollten nicht be-

deuten, dass man von Informationen oder Angeboten vollständig ausgeschlossen ist. In einer gleichberechtigten, demokratischen Gesellschaft darf es keine Diskriminierung aufgrund von Sprachkenntnissen geben; insbesondere, da es durch Dolmetscher:innen sowie Übersetzer:innen und mithilfe technischer Lösungen generell möglich ist, eine einwandfreie Kommunikation in nahezu allen Lebenslagen sicherzustellen.

Wer seine Mitmenschen versteht und im wahrsten Sinne des Wortes mitreden kann, kann sich beteiligen, also tatsächlich teilhaben. Teilhabe ist eine Grundvoraussetzung für Demokratie, denn Demokratie lebt von reger Beteiligung. Die Förderung sprachlicher Vielfalt geht also mit Demokratieförderung einher und sollte darum Leitlinie aller Demokrat:innen sowie staatlichen Handelns sein. In Nordrhein-Westfalen sind wir dahingehend auf einem guten Weg, es liegt aber noch eine gewisse Strecke vor uns bis zur sprachlich diskriminierungsfreien und teilhabegerechten Gesellschaft.

Sprachliche Vielfalt in unserer Gesellschaft

Deutschland ist wie nahezu alle Staaten auf der Welt seit jeher ein mehrsprachiges Land. Es gibt Sprachen und Dialekte, die schon sehr lange hier gesprochen werden (z.B. das Hochdeutsche, die Niederdeutschen Sprachen, die Friesischen Sprachen, die Sorbischen Sprachen) sowie Sprachen, die erst nach und nach durch die Einwanderung ihrer Sprecher:innen nach Deutschland gekommen sind. Dasselbe gilt für Nordrhein-Westfalen: Unser Bundesland ist nicht nur im Hinblick auf die Herkunft der Menschen, die hier leben, vielfältig, sondern auch in Bezug auf die hier gesprochenen Sprachen. Auf den Straßen unserer Städte und Gemeinden hört man Niederrheinisch, Türkisch, Russisch, Westfälisch, Arabisch, Polnisch, Rheinisch, Ukrainisch, Rumänisch und viele weitere Sprachen und Dialekte. Mehr noch, es finden sich Plakate, Werbung, Informationen und Hinweise in unterschiedlichen Sprachen in und an öffentlichen Gebäuden, Einkaufsläden, Kirchen, Moscheen und Synagogen, Arztpraxen, Bildungseinrichtungen, Litfaßsäulen, öffentlichen Verkehrsmitteln und Haltestellen. An Verkaufsautomaten kann man zumeist eine von mehreren Sprachen für die Transaktion auswählen. Wir sind also täglich umgeben von unterschiedlichen Sprachen – Mehrsprachigkeit ist überall. Und sie umfasst alle Sprachen, auch Deutsch.

Diese Sprachen leben, sie werden gesprochen und geschrieben, in ihnen wird gedichtet und gesungen und sie werden von Generation und Generation weitergegeben. Familien in Nordrhein-Westfalen können mit ihren Kindern schon ab der Geburt an diversen mehrsprachigen Spielgruppen und Sprachbildungsangeboten teilnehmen. „griffbereitMINI“ (für Kinder im ersten Lebensjahr), „Griffbereit“ (für Kinder im Alter von 1-3 Jahren), „Rucksack KiTa“ (für Kinder im Alter von 4-6 Jahren) und „Rucksack Schule“ (Grundschulkinder) sind von der Landesregierung über die Kommunalen Integrationszentren geförderte Familienbildungsprogramme mit einem spezi-



ellen Fokus auf mehrsprachigen Spracherwerb. Durch diese Programme kommen (Klein-)Kinder aus Familien mit Einwanderungsgeschichte schon sehr früh mit der deutschen Sprache und Kinder ohne Einwanderungsgeschichte mit weiteren Sprachen in Kontakt. Die Programme werden in Kindertageseinrichtungen oder Schulen, in Familienzentren, Familienbildungsstätten und Migrant:innenselfstorganisationen durchgeführt. Die Eltern fungieren dabei als Expert:innen für die Erziehung ihrer Kinder sowie für das Erlernen der Familiensprachen. Die Familien werden in den Programmen von speziell ausgebildeten Elternbegleiter:innen angeleitet. „griffbereitMINI“ wird in NRW aktuell in vier Sprachen³ angeboten, die Programme „Griffbereit“ und „Rucksack KiTa“ werden hierzulande in jeweils über 30 Sprachen und Dialekten⁴ durchgeführt. In den Jahren 2023 und 2024 haben in unserem Bundesland 6.544 Familien mit insgesamt 7.170 Kindern im Vorschulalter an diesen mehrsprachigen Bildungsprogrammen teilgenommen. Diese Familien haben ihre mehrsprachigen Kompetenzen auf- und ausgebaut, indem sie miteinander gespielt, gebastelt und gesungen haben. Für Grundschüler:innen ist das Landesprogramm „Rucksack Schule“ ein weiteres mehrsprachiges Bildungsangebot. Es unterstützt

³ griffbereitMINI: Arabisch (Hocharabisch), Französisch, Deutsch, Türkisch

⁴ Griffbereit: Afrikaans, Ägyptisch-Arabisch, Albanisch, Algerisch-Arabisch, Arabisch (Hocharabisch), Aserbaidschanisch, Berberisch/Berbisch, Bosnisch, Bulgarisch, Dari, Deutsch, Englisch, Fante, Farsi, Französisch, Griechisch, Hindi, Italienisch, Kroatisch, Kurmandschi (Nordkurdisch), Marokkanisch-Arabisch, Panjabi, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Somali, Südkurdisch, Swahili, Syrisch-Arabisch, Tigrinya, Tschechisch, Tunisisch-Arabisch, Türkisch, Ukrainisch, Ungarisch

Rucksack KiTa: Afrikaans, Ägyptisch-Arabisch, Albanisch, Algerisch-Arabisch, Arabisch (Hocharabisch), Berberisch, Bosnisch, Bulgarisch, Dari, Deutsch, Englisch, Farsi, Französisch, Hindi, Italienisch, Kurmandschi (Nordkurdisch), Panjabi, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Singhalesisch, Somali, Sorani (Zentralkurdisch), Spanisch, Südkurdisch, Syrisch-Arabisch, Tigrinya, Türkisch, Ukrainisch

die durchgängige sprachliche Bildung der Kinder und greift Themenbereiche des Schulunterrichts auf. Das Programm richtet sich an Schüler:innen der ersten bis vierten Jahrgangsstufe, deren Familien sowie die jeweilige Grundschule. In „Rucksack Schule“ werden Unterrichtsinhalte für Kinder und ihre Eltern sprachsensibel in der deutschen Bildungssprache und in den jeweiligen Familiensprachen zeitlich und inhaltlich koordiniert im Rahmen des Klassenunterrichts, des Herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) und der Elterngruppe vermittelt. Dabei kommen Materialien zum Einsatz, die an die Unterrichtsinhalte anknüpfen und Anregungen für Aktivitäten mit den Kindern geben. Auch in diesem Programm unterstützen qualifizierte Elternbegleiter:innen die Familien.

Nicht nur in außerschulischen Bildungsprogrammen wird Mehrsprachigkeit gelebt und gefördert. Schulen selbst leisten einen großen Beitrag zur Kompetenzerweiterung in unterschiedlichen Sprachen und somit zur Mehrsprachigkeit in unserem Land. Die meisten Schüler:innen in Nordrhein-Westfalens Schulen lernen ab der dritten GrundschulkLASSE Englisch. In weiteren Schuljahren kommen oft Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Latein, Chinesisch, Altgriechisch, Griechisch, Hebräisch, Japanisch, Niederländisch oder Türkisch dazu. All diese Sprachen kann man an nordrhein-westfälischen Schulen im Rahmen des sog. Fremdsprachenunterrichts lernen und sogar Zertifikate dafür erwerben. Zudem nehmen über hunderttausend Schüler:innen sowohl an Grundschulen wie auch an weiterführenden Schulen in NRW am Herkunftssprachlichen Unterricht teil, der von der Landesregierung gefördert wird. Im Schuljahr 2023/2024 haben insgesamt 106.708 (2022/2023: 102.340) Schüler:innen den HSU besucht, der in 30 Sprachen angeboten wird.⁵

Aber nicht nur Schüler:innen erweitern ihre sprachlichen Kompetenzen. So weist die Volkshochschulstatistik Nordrhein-Westfalen für 2023 aus, dass 345.178 Personen an einem Sprachkurs in einer von über 28 Sprachen an einer Volkshochschule (VHS) teilgenommen haben. Mehrsprachigkeit ist somit kein Merkmal, welches nur Menschen mit Einwanderungsgeschichte aufweisen.

Interkulturelle Öffnung der Verwaltung unter sprachlichen Aspekten

Da Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft Realität ist und nahezu alle Menschen betrifft, ist es nur folgerichtig, dass sich auch die Landesregierung damit befasst. Im Koalitionsvertrag der Regierungsparteien für Nordrhein-Westfalen von 2022 sind die Förderung und Nutzung der Potenziale von Mehrsprachigkeit als Ziele formuliert. Darüber hinaus macht die Landesregierung ihr Verständnis von Mehrsprachigkeit als einer Gegebenheit der Einwan-

derungsgesellschaft in NRW deutlich und spricht sich dafür aus, dass sich Mehrsprachigkeit stärker im Verwaltungshandeln der Landesbehörden niederschlägt. Dies ist gleichzusetzen mit einer interkulturellen Öffnung der Landesverwaltung unter sprachlichen Aspekten.

Nicht nur im Hinblick auf Sprache ist es erforderlich, dass Verwaltung sich auf allen Ebenen – ob in der Kommune, im Land oder im Bund – an die Gesellschaft anpasst. Der Aufbau von interkultureller Kompetenz und Diversitätssensibilität bei den in den jeweiligen Verwaltungseinheiten Beschäftigten ist notwendig für ein auch zukünftig effektives Verwaltungshandeln. Diese Kompetenzen tragen nämlich maßgeblich zum gegenseitigen Verständnis und somit zu einer besseren Verständigung bei. Die Etablierung von Mehrsprachigkeit in der Verwaltung ist zum einen Ausdruck einer gewissen Serviceorientierung gegenüber allen Bürger:innen und Bestandteil einer modernen Willkommenskultur gegenüber Einwandernden, zum anderen wird damit Wertschätzung gegenüber den mehrsprachigen Menschen in unserer Gesellschaft ausgedrückt. Ganz konkret kann die interkulturelle Öffnung der Verwaltung unter sprachlichen Aspekten so aussehen, dass Mitarbeiter:innen einer Verwaltung ihre mehrsprachigen Ressourcen im dienstlichen Kontext nutzen, um Kommunikation zu ermöglichen. Außerdem können Informationen und Formulare sowohl auf Deutsch wie auch in anderen Sprachen zur Verfügung gestellt werden. Verwaltungen können professionelle Dolmetscher:innen einstellen, die die Kommunikation in den Institutionen unterstützen.

Seit 2016 finanziert die Landesregierung Nordrhein-Westfalens die Laiensprachmittlerpools bei den Kommunalen Integrationszentren (KI). Die in den Laiensprachmittlerpools tätigen Ehrenamtlichen sind mehrsprachig und unterstützen Eingewanderte, die nur wenig oder keine Deutschkenntnisse haben, bei der Kommunikation mit öffentlichen Einrichtungen, Beratungsstellen und Behörden in niedrigschwelligen Gesprächen ohne Rechtsfolgen. Die ehrenamtlichen Sprachmittler:innen können von Mitarbeitenden der Verwaltung für einzelne Einsätze angefordert werden. Die Kommunalen Integrationszentren qualifizieren und begleiten die in der Sprachmittlung tätigen Ehrenamtlichen und koordinieren deren Einsätze. Laiensprachmittlerpools gibt es bei 49 der insgesamt 54 Kommunalen Integrationszentren in Nordrhein-Westfalen. Sie umfassen Sprecher:innen von 128 verschiedenen Sprachen und Dialekten. Diejenigen KI, die keinen Laiensprachmittlerpool betreiben, bieten andere Sprachmittlungsangebote an.

Auch die Nutzung entsprechender Hard- oder Softwarelösungen zum Dolmetschen oder die Inanspruchnahme von Telefon- oder Video-Dolmetschdiensten ist in Verwaltungen möglich und wird dort teilweise schon praktiziert.

Die Mehrsprachigkeit einer Verwaltung stellt den Status des Deutschen als Amtssprache nicht in Frage. Alle beschriebenen Maß-

⁵ HSU: Albanisch, Arabisch, Aramäisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Farsi/Dari, Französisch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Kroatisch, Kurdmanci, Mazedonisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Sorani, Spanisch, Thai, Türkisch, Ukrainisch, Ungarisch und Zazaisch

nahmen dienen dazu, Kommunikation auf Deutsch zu ergänzen – nicht dazu, sie zu unterbinden. Deutschsprechen gehört selbstverständlich zum Leben in Deutschland dazu, aber Deutschlernen beansprucht Zeit. Da aber Einwandernde schon zu Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland, auch in NRW, viele Verwaltungsakte bei unterschiedlichen Behörden ausführen müssen, wie z. B. die Anmeldung eines Wohnsitzes, die Unterzeichnung eines Arbeitsvertrags oder ggf. eine Kita- oder Schulanmeldung, ist es ihnen oft nicht möglich, dies alles bereits auf Deutsch zu bewältigen. Um die Verwaltungsprozesse zu beschleunigen und den Einwandernden deren Verständnis zu erleichtern, ist der Einsatz mehrsprachiger Ressourcen in der Verwaltung notwendig. Um diese Notwendigkeit symbolisch zum Ausdruck zu bringen, hat die nordrhein-westfälische Landesregierung das Motto „MehrSprachig in die Zukunft“ eingeführt und flankiert seine Nutzung mit diesem Logo:



Nordrhein-Westfalen ist vielfältig – auch sprachlich. Diese Vielfalt sehen wir als eine große Stärke an, die uns auf dem Weg zu einer sprachlich gleichberechtigten, demokratischen und zusammenhaltenden Gesellschaft begleitet.

Kontakt

Asli Sevindim
Poststelle des Ministeriums für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 4
40219 Düsseldorf
E-Mail: Poststelle@mkjfgfi.nrw.de Tel. 0211 / 837-2000

Büro Staatssekretär Lorenz Bahr
Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 4
40219 Düsseldorf
E-Mail: FP-STS-Buero@mkjfgfi.nrw.de
Tel. 0211 / 837-2000

Neue Publikationen, Projekte und Events des ZMI werden in unserem regelmäßigen Newsletter angekündigt.

Melden Sie sich direkt hier an, um nichts zu verpassen:

**<https://www.zmi-koeln.de>
direkt auf der Startseite**

The ZMI website homepage features a prominent banner with three diverse individuals. Below the banner, there are several news snippets and a call-to-action button. The news snippets include:

- Das ZMI Magazin 2024 ist erschienen.** (with a thumbnail image)
- Das ZMI Sprachfest 2025** am 18. Februar 2025 von 16.00 Uhr bis 18:30 Uhr im FORUM Volkshochschule am Neumarkt. (with a 'Weitere Informationen' button)
- Weiterhin online:** der 21 Türchenkalender zum Tag der Muttersprache am 21.2.2024 (with a thumbnail image)
- Image-Film „Berufskolleg“ von Schüler:innen für Schüler:innen in 5 Sprachen** (with a 'ZUM KÄLLENDEN' button)

Interview mit LMR'in Dr. Tanja Reinlein

Ministerium für Schule und Bildung NRW

Das Gespräch führte die Geschäftsführung des ZMI



© Frau Eva-Maria Franze

ZMI: Sehr geehrte Frau Dr. Reinlein, Sie sind Leiterin der Abteilung 3, Berufliche Bildung, Lehren und Lernen in der Digitalen Welt, Prävention und Integration, Internationales des MSB. Aus Ihrer Abteilung ist Herr Boukllouâ, Referatsleiter 323 Integration durch Bildung, im Beirat des ZMI vertreten. Die Themen Herkunftssprachlicher Unterricht und Mehrsprachigkeit sind für das ZMI von besonderem Interesse. Worin sehen Sie die spezifische Bedeutung dieser Themen innerhalb Ihrer Abteilung?

Dr. Reinlein: Die Bedeutung dieser Themen liegt für mich in der Relevanz für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin. Leider ist uns in den letzten Schulleistungsstudien noch einmal bescheinigt worden, dass wir noch zu viele Schülerinnen und Schüler aus unseren Schulen entlassen, die nicht über die notwendigen Basiskompetenzen verfügen. Diese sind aber wichtig, damit Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt leben und ihr Leben mündig gestalten können. Und genau hier liegt für mich auch die Bedeutung der Bereiche Herkunftssprachlicher Unterricht und Mehrsprachigkeit. Die Wissenschaft hat ja nachvollziehbar herausgearbeitet, dass das vertiefte Erlernen auch der Herkunftssprache, also das Durchdringen der sprachlichen Strukturen auf bildungssprachlichem Niveau, dazu beitragen kann, die Zielsprache Deutsch besser zu erlernen. Nur wer über ausreichende bildungssprachliche Kompetenzen verfügt, kann die Lerninhalte im Unterricht erfassen, sich an Diskussionen beteiligen und auch im sozialen Miteinander, in der Schulgemeinschaft und später im Berufsleben erfolgreich sein.

Daher ist es wichtig, in einer Gesellschaft wie der unseren, die sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource zu verstehen und zu nutzen. Unser Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler durch den Herkunftssprachlichen Unterricht ihre Identität stärken und gleichzeitig ihre Chancen im Bildungssystem verbessern.

ZMI: Inwiefern sehen Sie Möglichkeiten, Herkunftssprachlichen Unterricht und mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht landesweit an allen Schulen nachhaltig zu verankern?

Dr. Reinlein: Bildungssprachliche Kompetenzen sind in allen Sprachen der Schlüssel dafür, komplexe Lerninhalte erfassen und sich präzise ausdrücken zu können.

Der Herkunftssprachliche Unterricht (HSU) ist in Nordrhein-Westfalen bereits seit Jahrzehnten fest etabliert und ein wesentlicher Bestandteil der integrationspolitischen Infrastruktur des Landes. Das Land Nordrhein-Westfalen verfügt über ein sehr gut etabliertes und stark nachgefragtes HSU-Angebot in mehr als 30 Sprachen. Dafür stellt das MSB rund 1.000 Stellen zur Verfügung.

Aktuell nehmen mehr als 106.000 Schülerinnen und Schüler in über 7.300 Lerngruppen am HSU teil. Ich denke, dies unterstreicht die Bedeutung, aber auch das Engagement des Landes an dieser Stelle.

ZMI: Sie beschäftigen sich auch intensiv mit dem Thema „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ und haben im Podcast des MSB über das Potenzial von KI-Tools wie ChatGPT gesprochen. Welches Potenzial sehen Sie in solchen Tools für das mehrsprachige Lehren und Lernen?

Dr. Reinlein: KI-Tools wie ChatGPT bieten enormes Potenzial, auch im Bereich des mehrsprachigen Lernens. Sie können auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen, indem sie in Echtzeit Unterstützung in mehreren Sprachen bieten und personalisiertes Feedback geben. Ein Chatbot kann zum Beispiel als interaktiver Sprachpartner dienen, der den Schülerinnen und Schülern hilft, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, während sie gleichzeitig digitale Kompetenzen entwickeln. Durch den Einsatz solcher Technologien werden die Reflexionsfähigkeit sowie das kritische Denken gefördert. Gleichzeitig können digitale Tools genutzt werden, um Basiskompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen zu fördern. Projekte wie der digitale Leseraum „LeOn“ zeigen, wie digitale Angebote Sprachkompetenzen und Basisfähigkeiten unterstützen können.

ZMI: Das ZMI arbeitet seit 2008 erfolgreich daran, mehrsprachige Bildung als Bestandteil unserer postmigrantischen Gesellschaft zu stärken. Sehen Sie eine Möglichkeit, das ZMI-Modell auf andere Universitätsstädte zu übertragen?

Dr. Reinlein: Grundsätzlich ist es immer sinnvoll, auf bewährte Konzepte zurückzugreifen und wirksame Instrumente zu nutzen. Entscheidend ist, dass das Konzept an weiteren potentiellen Standorten so weiterentwickelt und gestaltet wird, dass die dortigen Bedarfslagen leitend sind. Aber natürlich hilft es, dass man mit dem ZMI bereits über ein Muster einer erfolgreichen Kooperationsstruktur verfügt.

ZMI: Vielen Dank für das Gespräch, Frau Dr. Reinlein. ▶

Kontakt

Dr. Tanja Reinlein
Leitung der Abteilung 3
Ministerium für Schule und Bildung des Landes
Nordrhein-Westfalen
Ministerium für Schule und Bildung
Völklinger Str. 49
40221 Düsseldorf

Interview mit Dagmar Niederlein

Amt für Kinder, Jugend und Familie Stadt Köln

Das Gespräch führte die Geschäftsführung des ZMI



„Selbstwirksamkeit und gelebte Partizipation sind die Basis eines demokratischen und offenen Miteinanders.“

Dagmar Niederlein ist seit Mai 2022 Leiterin des Amtes für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Köln. Zuvor hatte sie die kommissarische Amtsleitung in Düsseldorf inne. Im Interview mit dem ZMI geht es um die Herausforderungen, die mit einer sich wandelnden (Stadt-)Gesellschaft einhergehen und darum, wie das Amt diesen begegnet. Die Rolle, die die städtischen Ämter bei der Stärkung der Postmigration im Sinne eines offenen und demokratischen Zusammenlebens spielen, wird dabei besonders deutlich – vom konkreten KiTaalltag bis hin zu Partizipationsprojekten.

ZMI: Das diesjährige ZMI Magazin legt den Schwerpunkt auf das Thema Postmigration. Bildet das Amt für Kinder, Jugend und Familie Ihrer Meinung nach diese aktuelle Phase der Kölner Einwanderungsgeschichte ausreichend ab? Wo sehen Sie noch Potenzial diesbezüglich?

Dagmar Niederlein: Auf Ihre erste Frage kann ich mit einem klaren und freudigen „Ja!“ antworten. Ich bin stolz, dass unser Amt so vielfältig und offen ist und sich die postmigrantische Gesellschaft Kölns hier widerspiegelt. Dadurch ergeben sich vielfältige Erfahrungen, Perspektiven, Sprachen und Kompetenzen, die enorm wichtig sind, um den täglichen Anforderungen zu begegnen und gemeinsame Lösungswege zu begehen, ob neue oder erprobte. In Köln erlebe ich immer wieder, wie sehr unsere Stadtgesellschaft die Vielfalt lebt und sich in der Auseinandersetzung mit den Themen verändert, anpasst und auch neu erfindet. Diese gegenwärtige Phase der Kölner Einwanderungsgeschichte bildet sich sehr klar auch in der Themenvielfalt und den aktuellen Aufgaben unseres Amtes ab.

Die Anregungen von Kooperationspartner:innen, Mitarbeitenden oder Bürger:innen unterstützen uns darin, dem eigenen Anspruch an *Partizipation* und *Kooperation* gerecht zu werden. Dieser Anspruch ist in den Leitlinien unseres Amtes als Handlungsmaxime für alle Mitarbeitenden vereinbart. Engagement braucht es dennoch weiterhin, denn Familienleben wandelt sich und unsere Gesellschaft ist dynamisch. So bleibt es unsere fortwährende Aufgabe, gemeinsam zu überlegen und zu reflektieren, wie all die verschiedenen Akteur:innen, auch aus kommunaler Politik und

Verwaltung, in einen Dialog mit allen Beteiligten eintreten können.

ZMI: Als Amtsleiterin für Kinder, Jugend und Familie liegen mehr als 200 städtische Kindergärten in Ihrem Verantwortungsbereich. Inwiefern haben sich Ihrer Erfahrung nach der Alltag der Erzieher:innen und der KiTaalltag generell in den letzten Jahren verändert? Welche Herausforderungen sind gegeben?

Dagmar Niederlein: In unseren städtischen Kindertageseinrichtungen spiegelt sich im Kleinen das Große unserer Kölner Stadtgesellschaft wider. Wir erleben unterschiedliche Einflüsse, die auch geprägt sind durch individuelle Migrationsgeschichten und -hintergründe, profitieren aber auch seit Jahren vom Wandel des Bildes von Kindertageseinrichtungen in der Gesellschaft. Kindertageseinrichtungen sind keine reinen Betreuungsorte mehr, sondern seit langem anerkannte Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, die einem hohen Qualitätsanspruch gerecht werden. Die Angebote und konzeptionellen Ausrichtungen der Kitas sind vielfältiger geworden. Eltern haben die Wahl zwischen unterschiedlichen pädagogischen Schwerpunkten. Auch die Bereitschaft und Möglichkeiten von Eltern, sich aktiv in der Kindertageseinrichtung einzubringen, sind in den vergangenen Jahren gewachsen. Die inhaltliche Vielfalt, aber auch die Inklusion haben den KiTaalltag weiter verändert. Inklusive Förderangebote haben in den vergangenen Jahren die separaten Förderangebote abgelöst. Dabei stehen die Kinderrechte und die Teilhabe aller Kinder mehr denn je im Fokus.

In all dem Wandel wird der KiTaalltag zusätzlich von Herausforderungen wie Fachkräftemangel und Personalfluktuation beeinflusst. Diese Herausforderungen stellen eine besondere Belastung für alle Akteur:innen in den Kindertageseinrichtungen in Köln dar. Die Jahre 2020 bis 2022 waren sehr stark geprägt von den Gegebenheiten der Coronapandemie, den damit einhergehenden Beschränkungen, hohen organisatorischen Anforderungen, aber auch Sorgen und Nöten der Fachkräfte und der Familien. Auch in 2024 sind viele Familien belastet, ebenso ist

die Zahl der Kinder mit Förderbedarfen gestiegen. Dies führt einerseits zu höheren Anforderungen im regulären Tagesablauf einer KiTa, andererseits zu gestiegenen fachlichen Anforderungen im pädagogischen Alltag. Der Fachkräftemangel verschärft diese Problematiken. Viele Pädagog:innen kehren dem Beruf den Rücken, insbesondere auch, weil sie dem eigenen Anspruch an ihre Arbeit nicht mehr gerecht werden können. Die Akquise und die Ausbildung guter pädagogischer Fachkräfte sowie eine nachhaltige Begeisterung für diesen tollen Beruf sind die entscheidenden Voraussetzungen zum Gelingen guter Bildung und Betreuung für alle Kinder.

Neben all diesen Herausforderungen sehe ich auch, dass die städtischen Kindertageseinrichtungen und Familienzentren Orte für Familien sind, in denen alle Familien mit ihrer Vielfalt willkommen sind und Mehrsprachigkeit erwünscht ist.

Die Qualität in unseren Kitas und deren kontinuierliche Weiterentwicklung sind unbedingt notwendig, um den heutigen und zukünftigen Herausforderungen gerecht zu werden.

ZMI: Wie hat das Amt für Kinder, Jugend und Familie konkret auf diese unterschiedlichen Herausforderungen reagiert?

Dagmar Niederlein: Allen städtischen Kindertageseinrichtungen stehen neben der regulären Fachberatung auch spezialisierte Fachberatungen zur Seite, wie beispielsweise Inklusionsfachberatungen, Sprachfachberatungen und Fachberatungen für Familienzentren. Das zeigt, dass unsere Fachkräfte mit ihren Herausforderungen, Problemen und Fragen nicht alleine gelassen werden. Um den Herausforderungen der sich wandelnden (Stadt-)Gesellschaft und den sich damit auch in unseren Kindertageseinrichtungen ändernden Bedarfen, Anforderungen und Wünschen gerecht zu werden, ist 2019 das „Qualitätshandbuch der städtischen Kindertageseinrichtungen“ entstanden. Durch einen sehr groß angelegten partizipativen Prozess wurde ein innovatives

Trägerkonzept mit Kindern, Eltern, Mitarbeitenden und der städtischen Verwaltung der Kitas entwickelt. Im Herbst 2024 wird dieses aktualisiert.

Dieses konzeptionelle „Rüstzeug“ und der hohe Grad der Professionalisierung in den städtischen Kitas durch das begleitende Qualitätsentwicklungsinstrument der „Internen Evaluation“ und diverse Fortbildungsformate stärken und unterstützen unsere Kitas.

Um zudem die Qualität im Kontext von Mehrsprachigkeit in städtischen Kindertageseinrichtungen weiterzuentwickeln, führt im Auftrag des Amtes für Kinder, Jugend und Familie aktuell die Universität Paderborn unter der Leitung von Prof. Dr. Albers eine Evaluation in städtischen Kindertageseinrichtungen zum Thema „Mehrsprachigkeit“ durch. Die Ergebnisse der Evaluation werden in die Planung von neuen Fortbildungsformaten und -inhalten einfließen.

Deshalb bin ich davon überzeugt, dass die städtischen Kindertageseinrichtungen für die Kinder und Familien in Köln Willkommens- und Bildungsorte im besten Sinne sind. Natürlich gibt es auch Bereiche, in denen wir uns verbessern können, und wir arbeiten daher kontinuierlich daran, allen Kindern ein gelingendes Aufwachsen zu ermöglichen.

ZMI: Die politischen Verhältnisse ändern sich zurzeit mit hoher Geschwindigkeit. Welche Rolle könnten die städtischen Ämter bei der Stärkung der postmigrantischen Gesellschaft im Sinne eines offenen und demokratischen Zusammenlebens spielen?

Dagmar Niederlein: Als Kölner Stadtgesellschaft haben wir gemeinsam die Aufgabe, die postmigrantische Realität abzubilden und Repräsentationslücken zu schließen. Basierend auf dem Selbstverständnis des Amtes für Kinder, Jugend und Familie ist die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Trägern der Jugendhilfe, den Familien, also den Kindern, Jugendlichen und den Eltern, sowie mit Kooperationspartnern zentral. Auf diese Weise werden die vielen unterschiedlichen Perspektiven, Meinungen und

auch Haltungen in das Verwaltungshandeln einbezogen. Der kontinuierliche Austausch und die intensive stadtweite Zusammenarbeit auf vielen Ebenen prägen das Amt für Kinder, Jugend und Familie in allen Bereichen des riesigen Aufgabengebietes. Zum Beispiel gab es das Beteiligungsformat „HEY Mülheim“ im Rahmen der „Kinderfreundlichen Kommune Köln“, um Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich aktiv und niedrigschwellig mit ihrer Stimme einzubringen und gehört zu werden. Hierbei werden wir von den anderen beteiligten Kölner Ämtern intensiv unterstützt.

Selbstwirksamkeit und gelebte Partizipation sind die Basis eines demokratischen und offenen Miteinanders. Diese Werte müssen von der Stadtgesellschaft und insbesondere auch von der Stadt Köln, von allen Ämtern und Gremien, gelebt und weitergetragen werden, um Demokratie nachhaltig zu sichern – im Großen und im Kleinen, von Jung und von Alt.

ZMI: Sie wissen, dass das ZMI ein Bündnis bestehend aus der Bezirksregierung Köln, der Universität zu Köln und der Stadt Köln ist. Wie schätzen Sie persönlich die Bedeutung und Wirkung dieser Kooperation ein?

Dagmar Niederlein: Diese Kooperation ist ein gelungenes Beispiel der Verzahnung von Wissenschaft, Forschung, Politik und Verwaltung. Gemeinsam haben die Bezirksregierung Köln, die Universität zu Köln und die Stadt Köln mit ihrem Kooperationsvertrag im Jahr 2008 das gemeinsame Bestreben für eine interkulturelle Öffnung der Kölner Bildungslandschaft festgelegt und somit den Grundstein des ZMI gelegt.

Ich denke, dass das ZMI in Köln eine ganz besondere Kooperation ist, die auch über die Stadtgrenzen hinaus ein Renommee besitzt!

Seit 2008 steht das ZMI als Ansprechpartner mit seiner Expertise, seinen Publikationen und Veranstaltungen und vor allem mit der Energie seiner Akteur:innen allen Fachleuten im Kontext von Mehrsprachigkeit zur Seite. Zwischen dem Amt für Kinder, Ju-

gend und Familie und dem ZMI hat sich so über die Jahre eine sehr gute Zusammenarbeit entwickelt. Uns eint das gemeinsame Ziel, Mehrsprachigkeit und Integration als Bereicherung zu erkennen, die Angebote zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Integration in der Stadt weiterzuentwickeln, um so insbesondere das gelingende Aufwachsen von allen Kindern zu unterstützen.

Die vielen interessanten Sprachfeste und Fachtage, die das ZMI jährlich organisiert, sind Beispiele dafür, wie sich eine gute Zusammenarbeit über Amts- und Institutionsgrenzen hinweg für die Fachkräfte und damit auch für die Kinder positiv auswirken kann. Gut angenommen werden auch die Materialien des ZMI, wie z. B. die Sammlung „Gelebte Mehrsprachigkeit SPRACHSTARK“ mit mehrsprachigen Liedern, Spielen und Texten und die sehr informative Internetseite.

Das ZMI blickt mit seinen drei verschiedenen Brillen, aus Sicht der Stadt Köln und der städtischen Verwaltung, aus Sicht des Landes NRW im Regierungsbezirk Köln und aus der Sicht der Forschung in der Universität zu Köln, auf die bestehenden Angebote zur Förderung der Mehrsprachigkeit, bereitet aktuelles Fachwissen eingängig für die Praxis auf und regt zum Perspektivwechsel an. Das ZMI entwickelt Ideen, gibt Impulse, setzt Akzente und regt zum fachlichen Diskurs und zur Reflexion an. So entstehen Diskussionen, die nachwirken und Veränderungsprozesse initiieren.

Das soll auch in Zukunft bitte gerne so bleiben. Herzlichen Dank dafür!

ZMI: Vielen Dank, Frau Niederlein.

Kontakt

Dagmar Niederlein,
Amtsleiterin
51-Amt für Kinder,
Jugend und Familie (Jugendamt)
Ottmar-Pohl-Platz 1,
51103 Köln

Interview mit Prof. Dr. Aysun Doğmuş

Professorin für Erziehungswissenschaft im Fachgebiet *Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft*

Das Gespräch führte die Geschäftsführung des ZMI

Prof. Dr. Aysun Doğmuş ist Professorin für Erziehungswissenschaft und leitet das Fachgebiet *Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft* an der TU Berlin. Davor hatte sie die Vertretung der Professur *Schultheorie und empirische Schulforschung* im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen inne. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem auf Professionalisierungsprozessen im Kontext von Migrationsverhältnissen, Rassismus und Intersektionalität. Sie beschäftigt sich mit migrationsgesellschaftlichen Konstellationen und deren Rassismusrelevanz in Bildungskontexten der Schule und der Lehrer:innenbildung. In ihrer Dissertation hat sie zum Thema „Professionalisierung in Migrationsverhältnisse(n) – Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer:innen“ geforscht. Im Gespräch mit dem ZMI spricht sie über ihre Beweggründe zur Auseinandersetzung mit dieser Thematik, über Macht-Verhältnisse und die Verwobenheit von Rassismus in der Gesellschaft sowie über mögliche Herausforderungen und Stellschrauben, um die Bildungschancen von Kindern zu verbessern.

ZMI: Das diesjährige Jahresschwerpunktthema des ZMI ist „Postmigration und Mehrsprachigkeit im Fokus“. Die Beschäftigung mit dem Begriff „Postmigration“ führt unweigerlich auch zu den Begriffen „Diskriminierung“, „Rassismus“ und „Einwanderungsgesellschaft“ sowie der Frage, wie man die postmigrantische Gesellschaft lebt. Sie haben Ihre Dissertation über „Professionalisierung in



Migrationsverhältnisse(n) – Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer:innen“ geschrieben. Was waren Ihre Beweggründe, sich mit der Thematik zu befassen?

Prof. Dr. Aysun Doğmuş: Ich komme selbst aus der Soziologie und habe in den Erziehungswissenschaften promoviert. Hinzu kommt, dass für mich Rassismus in unserer Gesellschaft auch lebensweltlich ein großes Thema ist. Eine postmigrantische Gesellschaft ist eine Gesellschaft, in der das Sein und Werden unter Bedingungen von Rassismus stattfindet. Neben dem lebensweltlichen Bezug hatte ich den Wunsch, mich wissenschaftlich mit Rassismus auseinanderzusetzen. Arbeiten von Annita Kalpaka, Maisha Auma, Birgit Rommelspacher, Özlem Otyakmaz, Mark Terkessidis (2004: Die Banalität des Rassismus) und auch Paul Mecheril (2003: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethnokulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit) haben mich geprägt. Gleichzeitig gab es in dieser Zeit auch die Diskussion um mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und ich habe mir die Frage gestellt, wie hier die Migrantisierung von Lehrer:innen und

angehenden Lehrer:innen stattfindet. So hat sich für mich herauskristallisiert, dass ich mich vor allen Dingen mit dem Referendariat beschäftigen möchte. Das Referendariat stellt eine enorm wichtige Phase zwischen Studium und Beruf dar. Es ist eine Phase der Distinktion, die darüber entscheidet, wer in den Lehrer:innenberuf Eintritt erhält, und in der angehende Lehrer:innen ein professionelles Selbstverständnis entwickeln. Mein Interesse war: Wie (re-)produziert sich eigentlich Rassismus im Referendariat? Wo gibt es aber auch Irritationen und Widerstandsmomente und wie sind diese eingebettet?

ZMI: *Im Sommersemester 2022 waren Sie als Vertretung der W3 Professur Schultheorie und empirische Schulforschung im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen tätig. Seit Juni 2023 sind Sie Professorin für Erziehungswissenschaft – Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft an der TU Berlin. Viele Lehrstühle befassen sich in Zusammenhang mit der aktuellen Diskussion um Begriffe wie „Interkulturelle Bildung“ mit der Umbenennung bzw. Neuausrichtung der Lehrstühle. Sehen Sie hier ein Statement der TU Berlin?*

Prof. Dr. Aysun Doğmuş: Ja, ich würde sagen, das ist ein Statement der TU Berlin, das sich einreihen in andere Denominationen von Professuren, die vorher „Interkulturelle Erziehung“ oder „Interkulturelle Bildung“ hießen. Es ist auch ein Statement der Kolleg:innen am Institut für Erziehungswissenschaft, denn letztlich wird die Denomination der Professuren von denjenigen entwickelt, die vor Ort sind und eine solche Professur beantragen. Den Begriff „Migrationsgesellschaft“, der aktuell auch viel verwendet wird, kopple ich gleichzeitig sehr stark an die migrationspädagogische Perspektive. Ausgedrückt ist damit dann nicht nur, dass wir eine Gesellschaft sind, in der viele migrantische Menschen leben oder in der es Einwanderung gibt, sondern Fragen von Fremdheitskonstruktionen, Rassismen, Mehrsprachigkeit und hybriden Identitäten sind dabei mit angesprochen. Die Denomination ist auch ein Statement, weil die Begriffe Lehren und Lernen enthalten sind. Ich verstehe sie in ihrer Verwobenheit: Wie sind Lehrende vielleicht auch Lernende innerhalb ihrer Verantwortung als Lehrende. Durch diese Benennung können Lehr-Lern-Verhältnisse produktiv als Verhältnisse und unter Bedingungen der Migrationsgesellschaft reflektiert werden. Mit der migrationsgesellschaftlichen Perspektive ist stärker als mit der interkulturellen Perspektive die Frage aufgerufen, wie Migration innerhalb der Gesellschaft verhandelt wird. Der in der interkulturellen Perspektive enthaltene Kulturbegriff ist höchst problematisch, wenn er statisch im Sinne einer Identitätsbeschreibung verwendet wird, die nationale Vorstellungen widerspiegelt. Mit der interkulturellen Bildung oder Pädagogik ist außerdem ein anderer Fokus auf Lehr-Lern-Verhältnisse und das Professionsverständnis gesetzt. Auch das Verständnis von Rassismus ist ein anderes. Wenn wir uns frühere Arbeiten der Interkulturellen Pädagogik anschauen, gibt es zwar eine Thematisierung von Diskriminierung, aber diese wird stärker als Diskriminierung des Anderen betrachtet. Damit in Zusammenhang stehende Begriffe

wie „Ausländerfeindlichkeit“ und „Fremdenfeindlichkeit“ reproduzieren im Grunde die Konstruktion des *Fremden* und erkennen die Wirkungsweise von Rassismus. Die Interkulturelle Pädagogik hat der Defizitperspektive der sogenannten Ausländer- oder Assimilationspädagogik eine Positivperspektive gegenübergestellt. Doch Rassismus braucht zunächst keine Positiv- oder Negativbewertung und kann auch dann wirken, wenn ich wohlwollend bin und keine rassistische Motivation vorliegt. Eine Denomination, wie die der TU Berlin in „Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft“, drückt ein Bewusstsein für diese strukturelle gesellschaftliche Verwobenheit von Rassismus und seine Wirkungsweise aus – und das sehe ich als wichtiges Statement an.

ZMI: *Sie beschäftigen sich mit professionellem pädagogischen Handeln und sind seit einem Jahr als Professorin an der TU Berlin in diesem Kontext tätig. Wo sehen Sie die großen Herausforderungen und Stellschrauben, um die Bildungschancen von Kindern zu verbessern?*

Prof. Dr. Aysun Doğmuş: Eine Problematik, die ich sehe, ist die Individualisierung von Professionalisierung, bspw., wenn Professionalisierung mit dem Erwerb vorab definierter Kompetenzen verknüpft wird. Ich verstehe Professionalisierung hingegen auch als soziale Praxis, die eingebunden ist in gesellschaftliche Situiertheiten, in gesellschaftliche Verhältnisse und in die Institution Schule. Es kann beispielsweise sein, dass ich als Lehrkraft eine mehrsprachige Orientierung habe, diese aber in der Schule gar nicht umsetzen kann, weil die Rahmenbedingungen dort nicht darauf ausgerichtet sind. Daher ist es sehr wichtig, sich die Strukturen und die Routinen der Schule anzuschauen. Die Individualisierung betrifft auch den Umgang mit und die Einordnung von Leistung. Zwar ist mit den PISA-Erhebungen ein eklatanter Unterschied in Bezug auf Bildungs- oder Schulabschlüsse und auch bei der Leistungsbewertung zu erkennen, die Gefahr ist jedoch, dass wir Leistung naturalisieren und als eine Eigenschaft von Schüler:innen bearbeiten. Meiner Ansicht nach ist Leistung jedoch etwas, das in der Passung zu den Schulbedingungen entsteht, durch Schule also kreiert wird. Ich kann zwar sagen: „Ich kann Mathe gut. Ich habe in Mathe eine Eins.“, aber was ist mit der Person, die in Mathe eine Fünf hat? Bedeutet das, dass sie nicht gut in Mathe ist oder bedeutet es vielleicht, dass die Aufgabenstellung oder das Verhältnis mit der Lehrperson diese Note produziert hat? Dieses Problem der Naturalisierung der Dinge kann auch auftauchen, wenn wir uns eigentlich für Bildungsgerechtigkeit für migrantische Schüler:innen einsetzen. Hinzukommt, dass Schule nicht nur ein Ort ist, an dem gelernt und Leistung erbracht wird, sondern auch ein Ort, an dem wir werden und an dem Selbstbildungsprozesse passieren. Werde ich zum Beispiel als „klug“ adressiert, werde ich als „Frau“ oder „Mädchen“ mit typischen Eigenschaften adressiert, werde ich als migrantisch adressiert und in welcher Form? Häufig wird von „Heterogenität in der Schule“ gesprochen und damit assoziiert, dass die Gesellschaft vielfältig ist und diese Vielfalt dann in die Schule kommt. Aber die Schule produziert oder reproduziert selbst auch Heterogenität, präziser: Differenzen. Schüler:innen lernen zuweilen in der Schule erst, dass sie einen „Migrationshintergrund haben“ und was das bedeutet. Sie werden

entsprechend adressiert und erfahren, ob sie anerkannt sind oder nicht. Was wir uns klar machen müssen ist: Schule ist darauf ausgelegt, soziale Ungleichheit zu (re-)produzieren und Schule ist ein Ort, an dem selektiert wird. Schule ist darauf ausgelegt, weil sie eine Institution für die Gesellschaft und auch für die nationale Gesellschaft ist. Daher ist es wichtig, sich damit auseinanderzusetzen, wie und nach welchen Kriterien Schule soziale Ungleichheit moderiert und wie in diesem Kontext Rassismen wirken, wenn wir Bildungschancen wirklich verbessern wollen.

ZMI: In Ihren Beiträgen in Sammelbänden, Zeitschriften, Onlineformaten und Rezensionen gehen Sie an einigen Stellen auf die Machtverhältnisse in der Sozialen Arbeit und im Bildungsbereich ein. Wie schätzen Sie diesen Diskurs in der Hochschule und gesamtgesellschaftlich ein?

Prof. Dr. Aysun Doğmuş: Wichtig in diesem Kontext ist, dass es nicht vorrangig darum geht, welche Personen die Macht haben und Entscheidungen treffen, sondern ich würde von Macht-Verhältnissen sprechen. Diese sind strukturell verankert und produzieren bestimmte Normen, zum Beispiel die Norm des Deutschsprechens, die Norm des „idealen“ Körpers, die Norm der „idealen“ weißen deutschen Bürgerin. Über diese Normen entscheiden sich Positionen und damit die Deutungshoheit über eine Situation – auch an der Universität. Machtverhältnisse sind dann besonders stabil, wenn die Dinge nicht in Frage gestellt werden, wenn es bestimmte Normalitäten gibt, die ganz selbstverständlich sind und die wir nicht hinterfragen. In dem Moment, in dem eine Infragestellung beginnt, entsteht zumindest ein Ringen darum. In der Gesamtschau der Universitäten würde ich sagen, dass es diese Diskurse gibt. Zwar bleiben die Verhältnisse oft trotzdem stabil, aber es gibt Momente des Widerstands, der Impulse, die gesetzt werden. An bestimmten Stellen sind sie vielleicht erfolgreicher als an anderen und auch wenn sie erfolgreich sind, ist der Erfolg nicht eindeutig. Zusammenfassend würde ich sagen: Ja, es gibt die Auseinandersetzungen mit Machtverhältnissen, aber nicht überall und wenn es sie gibt, sind sie nicht einfach und noch keine Normalität. Es gibt noch viel zu tun.

ZMI: Seit 2024 sind Sie Mitglied im Fachbereich ADAS – Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schule. Der Antidiskriminierungsbericht über die Beratungsstellen des Bundes hat aufgezeigt, dass die Beratungszahlen im Vergleich zum letzten Jahr um 22 % gestiegen sind und vorrangiges Thema das Phänomen Rassismus war. Wie sind diesbezüglich Ihre Erfahrungswerte? Welche Diskriminierungsbereiche sind im Fokus und wo sehen Sie hier besonderen Handlungsbedarf?

Prof. Dr. Aysun Doğmuş: Dass die Beratungszahlen gestiegen sind, kann festgehalten werden. Ich würde aber gleichzeitig zu bedenken geben, was das genau aussagt. Es könnte der Eindruck entstehen, dass Rassismus stärker geworden ist als vor 10 Jahren. Da würde ich sagen: Achtung. Möglicherweise gab es ihn auch vorher, aber keine oder zu wenige Beratungsstellen. Trotzdem würde ich sagen, dass gerade in so verdichteten Zeiten, wie wir sie im letzten Jahr erleben, bestimmt auch rassistische „Vorfäl-

le“ steigen. Ebenso können wir sehen, dass Beratungsstellen sich etablieren. Es ist ein großer Schritt, eine Beratungsstelle aufzusuchen, der mit unterschiedlichen Abwägungen zusammenhängt. Es kann sehr anspruchsvoll und herausfordernd sein, sich über Rassismus zu „beschweren“ im Sinne einer Problematisierung von Rassismus. Als Eltern etwas zu problematisieren, was Kinder in Schule erfahren, ist grundsätzlich nicht einfach und wenn dann noch so etwas wie Rassismus dazu kommt, kann es besonders schwierig werden. Die Frage, die sich dann stellt, ist: Was wäre notwendig, um diese Prozesse in Schule auch einleiten zu können? Gibt es Routinen der Schule, um Rassismus zu thematisieren? Gibt es einen Sprechort, an dem es möglich ist, erst einmal darüber zu sprechen, ohne dass das Wie thematisiert werden muss, ohne dass es um die Empörung der Person gehen muss, die sich angegriffen fühlt und sagt: „Ich bin doch nicht rassistisch“. Das nimmt meines Erachtens viel mehr Raum in Schulen ein, als der eigentliche Tatbestand und das finde ich äußerst schwierig.

ZMI: Sie haben bereits einiges über das ZMI gehört und gelesen. Dass drei so große Institutionen – die Stadt Köln, die Bezirksregierung Köln und die Universität zu Köln – kooperieren, um für Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren und auch Integration in der Gesamtgesellschaft zu erreichen, ist einzigartig. Wie sehen Sie diese Kooperation?

Prof. Dr. Aysun Doğmuş: Ich finde das sehr bemerkenswert. Besonders die Kooperation mit der Universität finde ich sehr gut. Es gibt teilweise die Narrative, dass Universität abstrakt und praxisfern sei. Mir persönlich, als Forscherin und als Person, die hauptsächlich mit Lehramtsstudierenden arbeitet, ist es ein großes Anliegen, mit diesem Narrativ zu brechen. Daher finde ich es toll, dass Sie dialogisch arbeiten können, die Universität von Ihnen lernt und Sie etwas von der Universität mitnehmen können. Die große Leistung ist dann auch, die komplexen Inhalte zu übersetzen: In Angebote und Projekte, in Beratung von Institutionen und Eltern. Ihre Arbeit schätze ich daher als unglaublich wichtig ein. Darin spiegelt sich ein kritisches Bewusstsein im Sinne von Kritik als wichtigem Element der Rassismuskritik ebenso wider wie ein Bewusstsein über die Involviertheit in Verhältnisse. Und es stellt sich ja die Frage: Wie können wir mit dieser Involviertheit diese Verhältnisse verändern? Daher finde ich Ihre Kooperation großartig! So kann auch die Universität viel von Ihnen lernen und Sie können wissenschaftliches Wissen, theoretisches Wissen und Ihr Erfahrungswissen übersetzen, um verschiedene Akteursgruppen beraten und auch begleiten zu können.

ZMI: Dankeschön! Vielen Dank! ▶

Kontakt

Prof. Dr. Aysun Doğmuş (sie/ihr)
Fachgebiet Erziehungswissenschaft Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft
Vizedirektorin School of Education (SETUB) | Diversität und Antidiskriminierung, stellv. Geschäftsführende Direktorin am Institut für Erziehungswissenschaft
TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft
Fraunhofer Straße 33-36 | Raum FH 511, 10587 Berlin I
E-Mail: dogmus@tu-berlin.de • Telefon: +49 30 314-77447

„Beide Sprachen sind ja auch wichtig“ – das Thema Mehrsprachigkeit im Metavorhaben *Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft*

von Dr. Stefanie Bredthauer, Angelika Gundermann, Dr. Till Woerfel und Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

Stellen Sie sich ein Klassenzimmer vor, in dem mehrsprachig aufwachsende Kinder mit Begeisterung in ihren jeweiligen Familiensprachen sprechen, bevor sie von der Lehrkraft aufgefordert werden, „nur Deutsch“ zu reden. Diese Realität erleben viele mehrsprachige Schüler:innen tagtäglich in deutschen Schulen, wie beispielsweise dieser Schüler berichtet:

„In unserer Grundschule da waren zum Beispiel zwei Jungs, das waren meine besten Freunde, die sind Türken und redeten immer Türkisch und da hat die Lehrerin dann gesagt, dass die das nicht mehr reden sollen. Die sagt, das ist eine deutsche Schule.“

Die Förderung der deutschen Sprache in Schulen ist essenziell, doch was passiert, wenn dies auf Kosten der Familiensprachen mehrsprachiger Schüler:innen geht? Viele von ihnen haben den Eindruck, dass sie in eine Situation gebracht werden, in der sie sich zwischen den verschiedenen Sprachen entscheiden müssen. So beschreibt zum Beispiel diese Schülerin:

„Beide Sprachen sind ja auch wichtig. Halt wenn ich jetzt Deutsch verlerne, dann kann ich nicht mehr in der Schule mit meinen Freunden Deutsch reden. Oder Türkisch, dann kann ich nicht mehr mit meiner Familie reden.“

Mehrsprachigkeit kann eine sehr wertvolle Ressource in Schulen sein, dennoch wird sie bislang in der Praxis oft unzureichend genutzt. Wenn sie aber in den Regelunterricht einbezogen wird, empfinden das Lernende durchaus als gewinnbringend, beispielsweise zur Verständnissicherung, wie die folgende Aussage eines Schülers zeigt:

„Also manchmal ja, weil wenn man das Wort halt nicht auf Deutsch kann, aber auf Arabisch, dann versteht man es auch besser. Man kann es dann auch besser erklären als auf Deutsch.“

Hier klingt ganz deutlich ein sogenanntes metasprachliches Bewusstsein durch. Dieses ist ausgesprochen hilfreich für den Ausbau komplexerer Kompetenzen im Sprachausbau, beispielsweise für den zielführenden Einsatz von Lern- und Kommunikationsstrategien. Das reicht bis in Sprachlernkompetenzen hinein, wie das folgende Zitat zeigt, in dem die Schülerin betont, dass das Sprachenlernen durch bereits erworbene Strategien vereinfacht wird:

„Ja, weil ich Albanisch lerne und weiß, wie man eine neue Sprache lernen kann.“

Neben dem Einbezug von Familiensprachen in den Regelunterricht können auch weitere Angebote wie der Herkunftssprachliche Unterricht (HSU) helfen, die mehrsprachigen Ressourcen von Schüler:innen zu fördern (siehe hierzu auch den Beitrag zum Projekt HSU-Interregio von Woerfel et al. auf Seite 18 dieses Magazins). Eine besondere Wertschätzung entsteht dabei durch formale Anerkennung des HSU, wie ein Schüler berichtet:

„Ja, weil die Teilnahme am Unterricht auf dem Zeugnis steht [...] und ich Albanisch auch als Fremdsprache fürs Abi nutzen kann.“

Die hier zitierten Aussagen der fünf Schüler:innen stammen aus zwei verschiedenen Lehrforschungsprojekten: Im ersten Projekt führten Studierende gemeinsam mit Lehrkräften Mikrointerventionen durch, bei denen mehrsprachige Elemente im Unterricht eingesetzt wurden (siehe Abb. 1 und 2). Im zweiten Projekt wird aktuell eine Schüler:innenbefragung zum HSU durchgeführt¹. Die bisherigen Ergebnisse legen nahe, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Regelunterricht für viele Schüler:innen noch nicht zum Standard gehört, sondern etwas Neues ist und als wertvoll wahrgenommen wird und dass der HSU als wichtige Ressource zum Ausbau und Erhalt von Familiensprachen angesehen wird. Aus postmigrantischer Perspektive sind alle in Deutschland ge-

¹ Ausgangspunkt des Lehrforschungsprojekts war die Masterarbeit von Leonora Krasniqi zur Wahrnehmung und Bedeutung des HSU Albanisch von Schüler:innen.

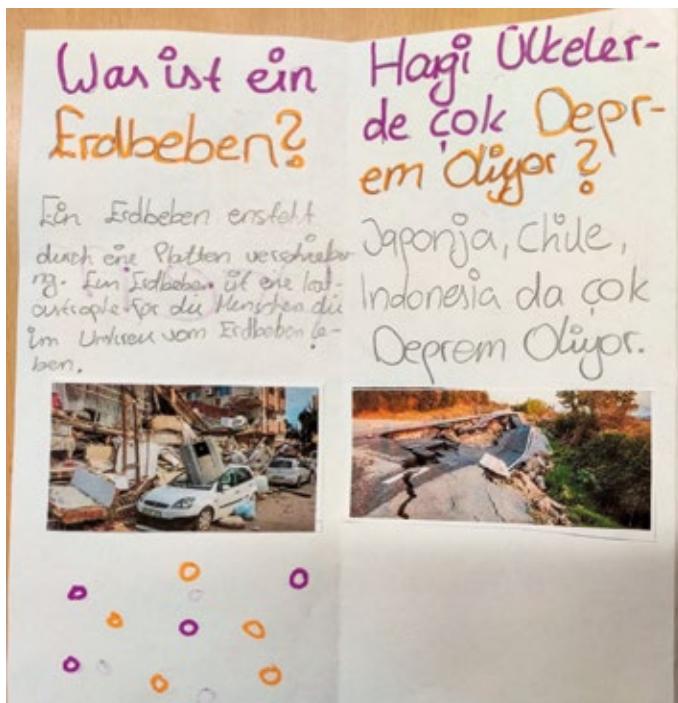


Abb. 1: Von einer Schülerin gestalteter Flyer zum Thema Erdbeben in den Sprachen Deutsch und Türkisch (7. Klasse, Realschule, Fach Erdkunde)



Abb. 2: Von einer Lehrerin und Schüler:innen gemeinsam erstellte Wörterkarten in verschiedenen Sprachen der Klasse rund um das Thema Streit (2. Klasse, Grundschule, Fach Deutsch)

sprochenen Sprachen Teil der Gesellschaft. Entsprechend sollten sie von Sprachbildungsmaßnahmen berücksichtigt werden. Doch auch wenn inzwischen viele Lehrkräfte gegenüber der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen positiv eingestellt sind, fühlen sie sich oftmals noch unsicher, wie sie die mehrsprachigen Ressourcen in der Praxis konkret in ihren Unterricht einbinden können. HSU-Lehrkräfte begegnen zudem großen organisatorischen sowie didaktischen Herausforderungen mit Blick auf die Durchführung des HSU und bei der Begegnung von alters- und sprachbezogener Heterogenität. Deshalb ist es von großer Relevanz, dass mehrsprachigkeitsdidaktische sowie binnendifferenzierende Anteile in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften integriert und Unterrichtskonzepte hinsichtlich der mehrsprachigen Vielfalt in den Klassen weiterentwickelt werden.

Die beiden erwähnten Forschungsstudien sind Beispiele für die Forschungsvorhaben, die das Metavorhaben „Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ durchführt. Die vom BMBF geförderte Forschungskooperation umfasst zehn weitere Einzel- und Verbundprojekte, die sich bundesweit mit Forschungsfragen zur sprachlichen Bildung vom Elementarbereich bis zur Erwachsenenbildung beschäftigen und dabei den Aspekt der Mehrsprachigkeit auf unterschiedliche Weise berücksichtigen. In einigen Projekten wird sie etwa als Lernvoraussetzung der Schüler:innen oder bei der Entwicklung von Materialien adressiert, während in anderen Projekten der Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden

den Fokus bildet, sodass ihr in allen Projektphasen von der Entwicklung über die Datenerhebung bis hin zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse eine substantielle Rolle zukommt. ▶

Weitere Informationen dazu und zu den einzelnen Projekten sowie Forschungsvorhaben finden Sie auf der Website des Metavorhabens:

<https://www.sprachebildet.uni-koeln.de>

Kontakt

Metavorhaben „Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“
 Projektverbund: Mercator-Institut der Universität zu Köln,
 Universität Hamburg,
 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für
 Lebenslanges Lernen (DIE)

E-Mail: metavorhaben-mi.mercator.uni-koeln.de

Forschung zu Herkunftssprachen und Herkunftssprachlichem Unterricht in Deutschland: Das Projekt HSU-Interregio

von Dr. Till Woerfel, Prof. Dr. Helena Olfert, Ioanna Laliou und Dr. Erkan Gürsoy

Hintergrund

Aus der Perspektive der postmigrantischen Gesellschaft ist die sprachliche Vielfalt in Deutschland insbesondere durch die so genannten Herkunftssprachen wie Arabisch, Russisch, Türkisch und viele andere geprägt. Eines der wichtigsten Instrumente zum Erhalt und Ausbau von sprachlichen Kompetenzen in diesen Sprachen ist der Herkunftssprachliche Unterricht (HSU), der in Deutschland in manchen Bundesländern bereits seit den 1960er Jahren angeboten wird. Zu der Frage, ob ein solches Unterrichtsangebot überhaupt sinnvoll ist, wurden lange Zeit kontroverse Debatten in der Bildungspolitik und Forschung geführt. So findet sich im politischen Diskurs oftmals die Position, dass der HSU nur dann einen Zweck im Bildungssystem erfülle, wenn er zur Aneignung der deutschen Sprache beitrage. Diese Position ist mittlerweile wissenschaftlich revidiert; durch erziehungswissenschaftliche, linguistische und sprachdidaktische Forschung kann argumentiert werden, dass die Förderung der Herkunftssprachen einen eigenständigen Wert hat und somit auch Teil des Bildungsangebots in der postmigrantischen Gesellschaft sein muss. Zudem wird der Begriff „Herkunftssprache“ im Fachdiskurs an sich kritisch diskutiert, da er stark zuschreibend ist und auf eine Herkunft außerhalb von Deutschland verweist – was auf viele Schüler:innen, die diesen Unterricht besuchen, nicht zutrifft. Anknüpfend an diese Kritik wird in Berlin beispielsweise seit kurzem der Begriff „Erstsprachenunterricht“ verwendet. Zugleich werden neuerdings inklusive Modelle eines modernen Sprachunterrichts in Migrationssprachen angeregt, die diese Sprachen den aktuell gängigen Sprachen im schulischen Fremdsprachenkanon gleichsetzen.

Forschung zu Herkunftssprachen und HSU in Deutschland

Solche kontroversen Debatten rund um den HSU wurden in Deutschland lange Zeit nicht auf der Grundlage empirischer Studien geführt. Systematische Beobachtungen des Unterrichts, Messungen der erworbenen Kompetenzen in der Herkunftssprache oder Erhebungen von Perspektiven der teilnehmenden Schüler:innen oder ihrer Eltern wurden kaum durchgeführt. In den letzten Jahren ist jedoch zu beobachten, dass die international etablierte Heritage-Language-Forschung (dt. Herkunftssprachenforschung) auch im deutschsprachigen Raum angekommen ist und zunehmend rezipiert sowie gefördert wird. So hat nicht nur in der empiri-

rischen Bildungsforschung die BMBF-Förderrichtlinie „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ (2013-2022) die Erforschung von Herkunftssprachen und HSU verstärkt angeregt, sondern auch in anderen Disziplinen sind entsprechende Studien entstanden bzw. derzeit in Arbeit. Der Großteil der Forschungsarbeiten befasst sich dabei mit linguistischen Merkmalen von Herkunftssprachen. Auch zu der Rolle von Lehrkräften und den organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts ist die Forschungslage bereits recht gut. Wenig bis kaum Studien gibt es hingegen beispielsweise zu den Schüler:innen und ihren Eltern, zum Unterrichtsgeschehen selbst oder zur Verzahnung des HSU mit dem Regelunterricht. Die vorhandenen und entstehenden Forschungsarbeiten stehen zudem oft unverbunden nebeneinander, da sie in verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichen theoretischen und forschungsmethodischen Perspektiven durchgeführt werden. Häufig kommen Ergebnisse zu HSU nicht in der Bildungspolitik, -administration und -praxis an. Dies mag darin begründet sein, dass es in Deutschland an Vernetzung und interdisziplinärem Austausch fehlt. Ein Vorbild für systematische, gezielte Forschung, Vernetzung und Transfer bietet beispielsweise das National Heritage Language Resource Center in den USA.

Bündelung und Vernetzung der Herkunftssprachen- und HSU-Forschung im Projekt HSU-Interregio

Einen ersten Vorstoß in Deutschland leistet hier das BMBF-Verbundprojekt HSU-Interregio der Universitäten Duisburg-Essen, Köln und Osnabrück, indem es aktuelle Forschung zu Herkunftssprachen und HSU vernetzt sowie Grundlagen- und Forschungswissen verfügbar macht. Dies geschieht durch eine Veranstaltungsreihe, die eine enge Verknüpfung von Perspektiven, Erkenntnissen und Bedarfen aus Forschung und Unterrichtspraxis ermöglicht. In einer jährlichen Präsenzveranstaltung zu wechselnden thematischen Schwerpunkten stellen ausgewählte und durch das Projekt ideell geförderte Wissenschaftler:innen aus unterschiedlichen Disziplinen ihre Forschungsarbeiten vor. Diese werden dann mit eingeladenen Fachexpert:innen aus der Wissenschaft diskutiert.

Wissenschaft und Praxis im Dialog

Darüber hinaus findet jährlich eine Online-Veranstaltung statt, in der die Wissenschaftler:innen Inhalte ihrer Forschung praxis-

nah HSU-Lehrkräften und Vertreter:innen der Bildungsadministration in Workshops vorstellen und diese mit Blick auf eine praktische Umsetzung diskutieren. Damit wird sichergestellt, dass die entstehenden Forschungsarbeiten mit Blick auf die Unterrichtspraxis konzipiert werden sowie einen direkten Anwendungsbezug haben und nicht nur impulsgebend innerhalb der jeweiligen Forschungsdisziplin sind. Weiterhin bieten die Online-Treffen einen länderübergreifenden Austausch für Akteur:innen aus Praxis und Administration. In der diesjährigen Online-Veranstaltung kamen 108 Teilnehmer:innen aus insgesamt 13 Bundesländern zusammen. Es wurden aktuelle Entwicklungen in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und dem Saarland präsentiert. Zudem fanden vier Arbeitsphasen statt, die auf den Forschungsarbeiten von Projektteilnehmer:innen basierten. Diese widmeten sich der Entwicklung von Lehrmaterialien, der Förderung von Schreibkompetenzen, der Weiterentwicklung des HSU sowie der Stärkung professioneller Expertise.

Sichtbarmachung und Wissenschaftskommunikation

Die Projektergebnisse werden in gemeinsamen wissenschaftlichen Publikationen veröffentlicht. Darüber hinaus werden die Aktivitäten des Projekts und seiner Mitglieder kontinuierlich durch Maßnahmen der Wissenschaftskommunikation begleitet.

In projekteigenen Social-Media-Kanälen auf Instagram und BlueSky wird über die Aktivitäten des Netzwerks berichtet und über bestehende mehrsprachige Angebote informiert (z. B. über die mehrsprachigen Veedelstouren mit der App BIPARCOURS in Köln oder das Sprachcafé Polnisch in Berlin im Format „Tipp des Monats“, s. Abb. 1). In der regelmäßigen Reihe „Drei Fragen an...“ werden zudem Stimmen von Expert:innen aus der Forschung eingeholt (s. Abb. 2), die auf Social Media Impulse für die Reflexion über Herkunftssprachen und Herkunfts-sprachlichen Unterricht geben. ▲



Abbildung 1: Social Media Format „Tipp des Monats“

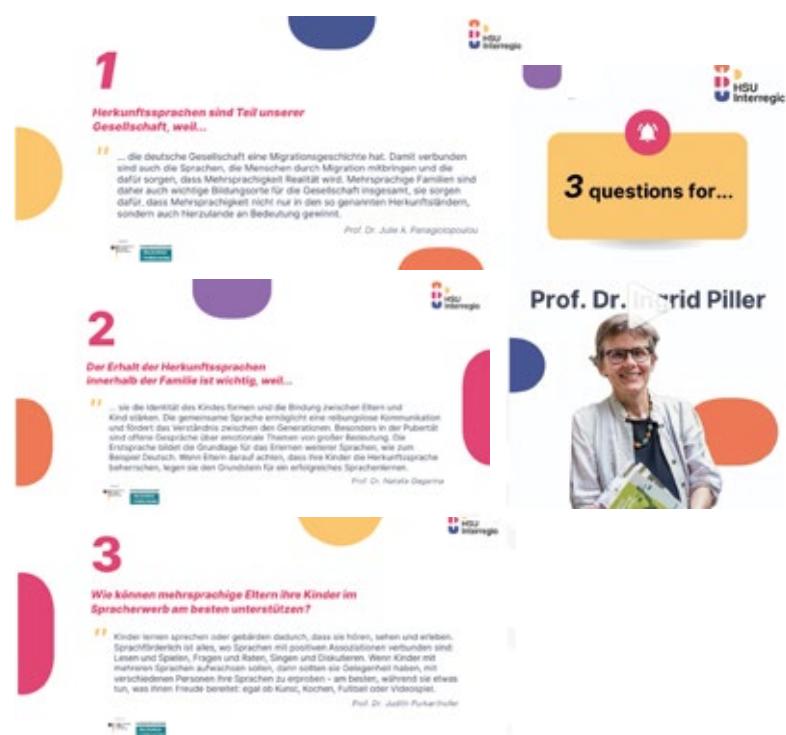


Abbildung 2: Social Media Format „3 Fragen an...“

Weitere Informationen dazu und zu den einzelnen Projekten sowie Forschungsvorhaben finden Sie hier:

Kontakt

Website des Metavorhabens: <https://www.sprachebildet.uni-koeln.de>

Mehr über das Projekt:

Website: <https://bit.ly/hsuinterregio>

Instagram: @herkunftssprachen

Blue Sky: @herkunftssprachen.bsky.social

zmi-Magazin | 2025

Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien für die Primarstufe? Unbedingt!

von Asli Can Ayten und Dr. M Knappik

Die Zugangswege zum Thema Rassismus sind unterschiedlich – nicht nur, aber insbesondere, wenn Sie selbst als Pädagog:in tätig sind: Einige von Ihnen nähern sich dem Thema Rassismus von außen an, weil Rassismus Sie nicht selbst direkt betrifft. Einige von Ihnen machen selbst Rassismuserfahrungen. Unter Ihren Schüler:innen, deren Eltern und unter Ihren Kolleg:innen sind wahrscheinlich ebenfalls viele, die Rassismus erfahren. Sich dem entschieden entgegenzustellen, ist dringend notwendig, weil Schüler:innen und Pädagog:innen das Recht darauf haben, diskriminierungsfrei zu lernen und zu lehren. Aber Rassismus ist vielschichtig und nicht immer leicht zu erkennen. Rassismus wird nicht nur individuell verursacht, sondern ist auch strukturell verankert, unter anderem durch benachteiligende Erlasse oder institutionelle Vorgaben. Er ist auch medial präsent, beispielsweise durch Schulbücher, in denen manche Schüler:innen nie, nur negativ oder stereotypisiert repräsentiert sind. Wegen dieser Komplexität ist es nicht immer leicht, Rassismus zu erkennen. Und selbst wenn er erkannt ist, ist es häufig nicht möglich, ihn anzusprechen, ohne dass diese Erfahrung negiert wird. Daher bietet eine pädagogisch verantwortete und reflektierte Thematisierung von Rassismus und Rassismuserfahrungen gerade auch für die Primarstufe eine große Chance. Allerdings ergibt sich hieraus auch die Herausforderung, dieses komplexe Thema auf eine Weise im Unterricht zu erarbeiten, die den Anforderungen und Lernvoraussetzungen der Schüler:innen in diesem Alter gerecht wird.

Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien für die Primarstufe

Aus diesen Gründen wurden von einem Team der Bergischen Universität Wuppertal und des Vereins CrossPäd¹ rassismuskritische Unterrichtsmaterialien für die Primarstufe entwickelt. Das Ziel dieser Materialien lautet: Alle Schüler:innen sollen die Möglichkeit erhalten, über Rassismus zu lernen. Sie sollen die Möglichkeit erhalten, ein Verständnis dafür zu entwickeln, was Rassismus ist und in welchen Formen er sie selbst oder ihre Freund:innen betrifft. Jede Klasse soll gemeinsam mit ihren Lehrkräften eine Sprache dafür finden können, Rassismus zu benennen. Schüler:innen sollen darin bestärkt werden, dass sie richtig und wichtig sind. Und alle sollen lernen können, wie wir – als Schulklasse, als Schule, als Gesellschaft – gemeinsam Rassismus abbauen können.

Die Materialien umfassen:

- eine Einführung in die Materialien für Lehrkräfte mit einem ausführlichen Glossar und umfangreichen Literaturtipps zum Weiterlesen für sich selbst oder mit Schüler:innen sowie
- Materialienpakete zu den Themen:
 - Warum ist Dazugehören wichtig?
 - Rassismus, der unsichtbare Geist, der uns trennt
 - Was ist Rassismus?
 - Was ist sprachlicher Rassismus? (für den Einsatz im Herkunftssprachlichen Unterricht)
 - Rassismus und Medien
 - (Post-)Kolonialität

Jedes Materialienpaket enthält eine ausführliche Sachinformation, Hinweise zur Durchführung sowie Kopiervorlagen.

Die Unterrichtsmaterialien sind so konzipiert, dass sie sowohl Schüler:innen mit eigenen Rassismuserfahrungen als auch solche ohne eigene Rassismuserfahrungen abholen möchten. Das gemeinsame Erarbeiten einer Sprache, um Rassismus benennbar und besprechbar zu machen, steht im Vordergrund. Durch die Arbeit

mit den Materialien und eine achtsame pädagogische Gesprächsführung soll ein Raum entstehen, in dem Rassismuserfahrungen von Kindern besprechbar werden und ihre Wünsche nach Zugehörigkeit und Gemeinschaft ernst genommen werden. Dabei kommt der Stärkung der Klassengemeinschaft eine tragende Rolle zu.

Erprobung und Weiterentwicklung der Materialien

Eine der größten Herausforderungen bei der Entwicklung von rassismuskritischen Unterrichtsmaterialien für die Primarstufe ist es, die Komplexität des Themas für die Zielgruppe der Primarstufenschüler:innen zugänglich zu machen. Eine weitere Herausforderung ist es, die Verletzungen, die Rassismus erzeugt, auf eine Weise besprechbar zu machen, die sensibel und kindgerecht auf das eingeht, was besprochen werden möchte, ohne Kinder zu exponieren oder erneut zu verletzen. Damit beide Herausforderungen für die Praxis gut gelöst werden, ist eine Erprobung der Materialien durch erfahrene Grundschulpädagog:innen notwendig. Daher ist es als großer Gewinn einzuschätzen, dass Schulen aus dem Verbund Kölner Europäischer Grundschulen sich bereit erklärt haben, die Materialien im Herbst und Winter 2024 zu erproben. Die Vorschläge der Pädagog:innen nach der Erprobung fließen sodann in die Weiterentwicklung der Materialien ein, die voraussichtlich ab dem Schuljahr 2025/26 veröffentlicht und allen interessierten Pädagog:innen kostenfrei zur Verfügung stehen werden. ▲

Kontakt



Asli Can Ayten
asli@sesimiz.de



M Knappik
knappik@uni-wuppertal.de

¹ Mitgearbeitet haben Mohammed Kouras und Ka Kem (Verein CrossPäd) sowie Sara Hägi-Mead, Asli Can Ayten, Sofiane Kaci, M Knappik, Viviana Sánchez Linz und Gizem Evin Dağ (Bergische Universität Wuppertal).

Führt der mehrsprachige Alltag zur Herausbildung hybrider Identitäten? Erkenntnisse aus Deutschrapp und deutscher Jugendsprache

von Dr. Aleksej Tikhonov

„Na, was machste heute Abend, Brátan?“ Zufällig hörte ich diesen Satz in einem Pausengespräch zwischen zwei Schülern am Jüdischen Gymnasium Moses Mendelssohn in Berlin, wo ich bis 2017 neben meinem Promotionsstudium in Slawischer Sprachwissenschaft an der Humboldt-Universität als Russischlehrer tätig war. Der Satz mit der Verwendung des russischen Wortes „Bratan“ (dt. Bruder) fiel dabei aus dem Mund eines Schülers, der weder Russischunterricht nahm noch selbst eine von Russisch beeinflusste Migrationsgeschichte hatte. Auffällig war auch die Betonung auf der ersten Silbe, denn in den ostslawischen Sprachen – dem Ukrainischen, Belarusischen¹ und Russischen – liegt die Betonung auf der zweiten Silbe. Meine Neugierde über die Herkunft des Begriffs „Bratan“ und meine Nachfrage dazu führten schließlich zur Erklärung des Schülers: „Von Capi. Kennen Sie den?“ Er spielte auf den Rapper Capital Bra an, der auch als „Capi“ bekannt ist.

Davon motiviert befasste ich mich genauer mit den Lyrics von Capital Bra, der die abgekürzte Form von „Bratan“ bereits in seinem Künstlernamen trägt. Diese Episode aus meiner Lehrertätigkeit stellte damit den Beginn meiner Auseinandersetzung mit dem Einfluss slawischer Sprachen im Deutschrapp dar und öffnete mir die Augen für dessen vielschichtigen, multilingualen Charakter.

Deutsch, Russisch, Türkisch, Englisch: Nur einige Sprachen des Deutschraps

Durch die Beschäftigung mit dem Einfluss slawischer Sprachen im Deutschrapp eröffnete sich mir eine neue Welt. Neben Capital Bra war zu der Zeit Olexesh ein weiterer aufstrebender Rapper mit einer slawischen Migrationsgeschichte. Beide Rapper waren 2017 und 2018 gerade an der Schwelle aus der Unbekanntheit in das große Musikgeschäft. Im Gegensatz zu Rapper:innen, die es innerhalb der diasporaähnlichen Gruppen gab und gibt, richteten sich diese beiden an das deutschsprachige bzw. mehrsprachige Publikum. Die Basissprache ihrer Lyrics war und ist Deutsch, weist jedoch konstant lexikalische Entlehnungen aus ostslawischen und weiteren Sprachen auf: „Ja, der **Bratan** macht **Para** im Brennpunkt / Rede nicht, **Bratan**, du kennst uns“ (Capital Bra – Intro (Blyat) (2017); Herv. d. Verf.). „Bratan“ ist dabei eine der häufigsten Entlehnungen. Das Album, auf dem das Lied erschien, heißt „Блять/Blyat“, was je nach Kontext als Fluchwort („Scheiße“, „Verdammt“) oder als Beleidigung („H**e“; Zensuren hier und im Folgenden d. Verf.) übersetzt werden kann. Dass zu den slawischen Begriffen auch Entlehnungen aus anderen Sprachen hinzukommen, zeigt der türkische Begriff „Para“ (dt. Geld), der in der deutschen Jugendsprache verwendet wird.

Neben den lexikalischen Entlehnungen, die sich an die Regeln der Lautbildung (Phonetik), Rechtschreibung (Orthographie) und Wortbildung (Morphologie) des Deutschen anpassen, verwenden die Rapper aber auch ganze Textpassagen, die vom Russischen dominiert sind und nur einzelne deutschsprachige Aussagen und Entlehnungen aus dem Englischen enthalten:

„Привет мои друзья, я родился в Украине, / Сейчас мне 25, я живу в Германии, / Это мой первый Album, / Это всё, что я научились в этой жизни, / „Вот это да“ или „ну это да!“ / Мне похуй – слушай. / [...] Но все люди знают, просыпают утром, кто не знает, / В душ бля и чай через голову и всё хуярят, / [...] ты прыгаешь как заяц, / Всё в начале, чё ты паришь, / Erster Track auf Russisch mach ich, / Deep, hör den Slawenrap, er geht mir durch den Kopf, / И мне хуй на ментос, ich kenn' kein' Stopp. / Чё за шок, слушай мой звонок, / Мой восток, брат, я такой банкрот“ (Olexesh – Nu rāgadi (2014); Herv. d. Verf.)

Innerhalb der 15 Zeilen switcht Olexesh sieben Mal zwischen Deutsch und Russisch und das manchmal innerhalb einer Zeile und bringt zudem an einer Stelle den englischen Begriff „Deep“ ein: „Hallo meine Freunde, ich wurde in der Ukraine geboren, / Jetzt bin ich 25, ich lebe in Deutschland, / Das ist mein erstes Russisch Album / Das ist alles, was ich in diesem Leben gelernt habe, / „Das ist was“ oder „Nun ja!“ / Es ist mir scheißegal – hör zu. / [...] Aber alle Menschen wissen es, sie stehen morgens zu spät auf, wer kennt das nicht, / In die verdammte Dusche und der Tee ballert durch den Kopf, / [...] du springst wie ein Hase, / Es ist der Anfang, mach keinen Stress, Russisch / Erster Track auf Russisch mach ich, Deutsch / Deep, Englisch hör den Slawenrap, er geht mir durch den Kopf, Deutsch / Und die Bullen sind mir scheißegal, Russisch ich kenn' kein' Stopp. Deutsch / Was für ein Schock, höre auf meinen Klingelton, / Mein Osten, Bruder, ich bin so bankrott Russisch“

¹ Die Belarusisch-Deutsche Geschichtskommission der Deutschen Gesellschaft für Osteuropakunde empfiehlt die Schreibung mit einem <s>: <https://dgo-online.org/informieren/aktuelles/belarusisch-deutsche-geschichtskommission/#:~:text=Die%20Belarusisch%20Deutsche%20Geschichtskommission%20konstituierte,der%20Deutschen%20Gesellschaft%20of%C3%BCr%20Osteuropakunde> [aufgerufen zuletzt am: 30.11.2024]

Sprachwissenschaftlicher Blick auf multilinguale Lyrics und hybride Identitäten im Deutschrap

Die Beispiele veranschaulichen eindrucksvoll, wie Mehrsprachigkeit in den Lyrics des Deutschraps zum Einsatz kommt. Doch stellt sich die Frage, ob diese Sprachpraxis gesellschaftliche Relevanz hat oder eine Randerscheinung darstellt. Eine mögliche Antwort liefern die Streamingzahlen der Künstler. Auf Spotify, der weltweit am häufigsten genutzten Streamingplattform für Musik (Hogan 2016, Zhang 2023), erreicht Olexesh rund 2,7 Millionen Hörer:innen pro Monat (Spotify 2024a), während Capital Bra etwa 3,2 Millionen monatliche Hörer:innen verzeichnet (Spotify 2024b). Doch es sind nicht nur die Streamingzahlen, die den Erfolg und damit die Relevanz belegen. Nach 13 Nummer-1-Hits in Deutschland, Österreich und der Schweiz innerhalb von 12 Monaten wurde Capital Bra 2018 bis 2019 zum erfolgreichsten Musiker Deutschlands im 21. Jahrhundert (Skrobala 2019, Wille 2021). Geboren in Russland, aufgewachsen in der Ukraine sowie in Deutschland und mit ukrainischer Staatsbürgerschaft verkörpert Capital Bra die diverse Popkultur Deutschlands und eine transnationale Familiengeschichte, womit er zu einer Identifikationsfigur für seine Hörer:innen wird.

Um sich den multilingualen Lyrics und der Frage nach hybriden Identitäten im Deutschrap auf sprachwissenschaftlicher Ebene zu nähern und konkrete wissenschaftlich fundierte Aussagen treffen zu können, bieten sich Methoden der Korpuslinguistik an. Dabei werden große Textsammlungen systematisch und sowohl qualitativ als auch quantitativ untersucht. Der Vergleich der Lyrics von Deutschrapper:innen mit Russisch (Olexesh, Capital Bra) und Polnisch (Schwester Ewa, Krome) als Herkunftssprachen brachte diverse Erkenntnisse: Monolinguale Texte mit ca. 2 % bis 5 % und bilinguale Texte mit ca. 11 % bis 21 % sind eher die Ausnahme. Die Regel sind mit ca. 37 % bis 80 % der Lyrics Texte in vier oder mehr Sprachen (Tikhonov 2020). Zudem zeigte sich, dass Olexesh der einzige unter den vier Rapper:innen ist, der Englisch öfter als seine slawische Herkunftssprache verwendet. Da er sich selbst mehrmals als „Eminem von Deutschland“ bezeichnete, überrascht dies weniger. Beachtenswert ist jedoch, dass Schwester Ewa, Capital Bra und Krome in ihren Lyrics öfter Türkisch als Englisch verwenden – in rund 50 % bis 60 % ihrer Lyrics findet sich Türkisch. Auf der anderen Seite zeigte sich auch, dass vor allem die deutsch-ostslawischen Rapper Olexesh und Capital Bra innerhalb ihrer Lyrics häufig zu konkreten Beschreibungen ihrer Identitätsmodelle greifen und sich selbst gleichzeitig als „Ukrainer“, „Russe“, „Azzlack“ (Kurzform für „Asozialer Kan*ke“), „Berliner“, „Frankfurter“ oder als „Russki Kan*k“ bezeichnen. Im Zusammenspiel mit den multilingualen Lyrics ergeben sich somit Identitätsentwürfe, die abseits fester nationaler und sprachlicher Kategorien existieren und zurecht als hybride Identitätsmodelle beschrieben werden können (ebd.).

In einem umfassenden slawischen Kontext, bei dem auch die Rapper:innen Ćelo, Haze und Haiyi mit einer südslawischen Herkunftssprache berücksichtigt wurden, brachte eine stylomet-

rische Analyse überraschende Ergebnisse. Dabei wurden die Texte mit sprachstatistischen Mitteln in Hinblick auf ihre stilistische Distanz zueinander untersucht. Der jeweilige Stil der Texte wurde zudem in Bezug zu biographischen und sprachlichen Daten der Rapper:innen gesetzt und es zeigte sich, dass die Herkunftssprachen der Rapper:innen einen geringen Einfluss auf den Sprachstil der Lyrics haben. Den stärksten Einfluss hat der Sozialisierungsort bzw. die -region. So ließen sich die Lyrics in drei Kategorien unterteilen: Das norddeutsche, das südwestdeutsche und das Berliner Kontinuum (Tikhonov 2023). Der Befund zeigt damit deutlich, dass die Lyrics der Rapper:innen nicht als Lyrics russischer, ukrainischer, polnischer, bosnischer oder kroatischer Rapper:innen verstanden werden können, sondern ein fester Bestandteil urbaner deutscher Varietäten, wie dem Kiez-Deutschen (Wiese 2012), sind.

Von den Lyrics in die Jugendsprache und zurück?

Um diese Befunde zur Mehrsprachigkeit der Lyrics in Bezug auf ihre Relevanz für den alltäglichen (Jugend-)Sprachgebrauch zu untersuchen, bedarf es weiterer Daten, die idealerweise authentisch sind. Authentisch wäre in diesem Fall: nicht-lyrisch bzw. nicht-künstlerisch, von relativ jungen Menschen spontan produziert, aus der gleichen Zeit und in einem vergleichbaren Umfang. Dazu bieten YouTube-Kommentare die ideale Datenquelle, denn alle Voraussetzungen werden erfüllt und die Geburtsjahre der Kommentierenden beginnen nach Kaplan (2020) bei 1997 (ebd.). Die Kommentare unter den Videos der neun populärsten Deutschrapper:innen mit einer slawischen Herkunftssprache (Olexesh, Capital Bra, Kalazh 44, Badmómzjay, Katja Krasavice, Schwester Ewa, RIN, Haze, Toni der Assi) dienen hierzu als Validierungskorpus. Die ersten Pilotexperimente zeigen, dass allein die slawische Wortwurzel *<brat->* hohe Frequenzen aufweist. Bei knapp 255.000 untersuchten Wortformen aus den Kommentaren waren 1.238 Ergebnisse abgeleitet von *<brat->*. Relativ betrachtet wären es bei einer Korpusgröße von 1 Million Wörtern 4.246,95 Treffer, d. h. 0,42 % des Gesamtkorpus. Besonders spannend für die sprachwissenschaftliche Forschung ist hier der höchst kreative Umgang mit der morphologischen Produktivität. Während es von dem englischen Wort „Brother“ neun Ableitungen gibt und beim deutschen Wort „Bruder“ 14 Ableitungen vorhanden sind, kommt das slawische Pendant „Bratan“ auf mindestens 46 Ableitungen, darunter „bratastisch“, „bratisch“, „Bratina“, „Bratino“ und „Bratischkas“ (Tikhonov 2024). Ein umfassender Vergleich mit den Kommentaren unter den Videos der drei aktuell populärsten Deutschrapper ohne slawische Herkunftssprache (Luciano, RAF Camora, Apache 207) steht noch aus, die ersten Suchanfragen machen aber dieselbe Tendenz deutlich: Auch innerhalb der Kommentare unter den Videos dieser Rapper werden Begriffe verwendet und abgeleitet, die aus den slawischen Sprachen stammen.

Zu der Frage, wie die Entlehnungen den Deutschrap-Kosmos verlassen und in die allgemeine Jugendsprache gelangen, dient ein erster Entwurf eines Modells, das die Entlehnungsprozesse veranschaulicht:



Das Modell stellt dar, dass sprachliche Neologismen innerhalb des Raps eingeführt und dann durch das Publikum, vorrangig Personen der Gen Z (Geburtsjahre 1995 bis 2010), genutzt und durch neue sprachliche Ausdrücke ergänzt werden. Diese neuen Begriffe finden wiederum eine Verwendung im Rap und werden zugleich fester Bestandteil der Jugendsprache. Nach dem dritten Schritt des Modells folgen sicherlich auch weitere Schritte der Entlehnung und der Kodifizierung, wie das Beispiel „Babo“ (dt. Vater, Boss, Chef) aus dem Zazaischen zeigt, das in der Jugendsprache als Synonym für „Boss“ oder „Chef:in“ verwendet wurde und teilweise noch wird. Dabei gibt es auch hiervon mittlerweile Ableitungen, wie die Verwendung von „baba“ anstelle des Adverbs „sehr“ oder als Adjektiv anstelle von „gut“, „cool“ etc. Bekannt wurde der Begriff im deutschsprachigen Raum durch die Lyrics des Offenbacher Rappers Haftbefehl, 2013 wurde er zum Jugendwort des Jahres gewählt. Es ist demnach nicht unwahrscheinlich, dass auch „Bratan“ einen Duden- und Langenscheidt-Eintrag bekommt. In der Zwischenzeit wirken aber die Entlehnungen auch ohne eine solche Kodifizierung weiter. Sie werden mündlich und schriftlich weitergegeben und sorgen für mehr Sichtbarkeit, Teilhabe und letztendlich Emanzipation gerade derjenigen Sprachen, die gesellschaftlich immer noch als weniger prestigeträchtig angesehen werden, aber dennoch – nicht nur mit Blick auf die Sprecher:innenzahl in Deutschland, Österreich und der Schweiz – sozial, politisch und wirtschaftlich wichtig sind.

Literatur

- Hogan, Molly. „Upstream Effects of the Streaming Revolution: A Look into the Law and Economics of a Spotify-Dominated Music Industry.“ *Colorado Technology Law Journal* 14 (2016): 131.
- Kaplan, Elaine Bell. „The Millennial/Gen Z Leftists Are Emerging: Are Sociologists Ready for Them?“ *Sociological Perspectives* 63, no. 3 (June 1, 2020): 408–27. <https://doi.org/10.1177/0731121420915868>.
- Skrobala, Jurek. „Hip-Hopper Capital Bra hat in Deutschland mehr Charterfolge als die Beatles – wie kann das sein?“ *stern.de*, August 17, 2019. <https://www.stern.de/neon/feierabend/musik-literatur/capital-bra-hat-in-deutschland-riesenerfolg--wie-kann-das-sein--8848692.html>.
- Spotify. Das Musikerprofil von Olexesh. Zugriff am 08.10.2024, (2024a). https://open.spotify.com/intl-de/artist/2z9KL8Zmqx5Sg3cd7Fldh?si=S04KhvNLQHK90_xjqrdusw

Spotify. Das Musikerprofil von Capital Bra. Zugriff am 08.10.2024, (2024b). https://open.spotify.com/intl-de/artist/4WZGDpNwrCovNQylgQzF7d?si=rfK_hUuJQj2v4w-UIPrUoA

Tikhonov, Aleksej. Multilingualism and identity in German Rap lyrics in the 21st century: Research on artists with Polish and Russian background. In: Gröndahl, S. & Duli, T. (ed.): *Multiehnica*, Uppsala 2020.

Tikhonov, Aleksej. Multilingual practices of East & South Slavonic German rappers and the political aspects of their lyrics. In: *Languages, Texts and Society: Political Crisis & Change*. University of Nottingham, Nottingham 2023.

Tikhonov, Aleksej. Die slawischen Sprachen im Deutschrapp: Ein fester Bestandteil der Jugendsprache oder „nur“ ein popkulturelles Phänomen? In: *Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) Interregio Fellowship (Postersession)*. Universität Duisburg-Essen, 2024.

Wiese, Heike. *Kiezdeutsch Ein neuer Dialekt entsteht*. 1. Auflage 2012. München: Verlag C.H.BECK Literatur – Sachbuch, Wissenschaft, 2012.

Wille, Robin. „Millionenumsätze mit Pizza, Eistee und Adidas: So macht Rapper Capital Bra neben der Musik Geschäfte.“ *Business Insider*, 2021. <https://www.businessinsider.de/wirtschaft/millionenumsaetze-mit-pizza-eistee-und-adidas-so-macht-rapper-capital-bra-neben-der-musik-geschaefte-e/>

Zhang, Wanqing. „Why Is Spotify One of the Most Successful Media Companies, and How Will It Thrive in the Future?“ *Interdisciplinary Humanities and Communication Studies* 1, no. 4 (2023). <https://doi.org/10.61173/qktv6r59>.

Kontakt

Dr. Aleksej Tikhonov

E-Mail: www.aleksej-tikhonov.com



© Maria Gerasimova

ZMI-Umfrage zu Postmigration und Mehrsprachigkeit

von Rahel Thiveßen

Wir leben in einer Gesellschaft, die durch die Erfahrung von Migration und durch Mehrsprachigkeit geprägt ist – in einer postmigrantischen Gesellschaft. Dabei wird der Begriff *Postmigration* nicht nur innerhalb der Wissenschaft aufgegriffen und diskutiert¹, sondern auch von Akteur:innen in Politik und Bildungsinstitutionen, in Ämtern und Behörden, in den Medien und von Privatpersonen verwendet und dabei unterschiedlich gedeutet. Um mehr darüber zu erfahren, was mit dem Begriff *Postmigration* verbunden wird, welche typischen Merkmale mit einer postmigrantischen Gesellschaft assoziiert werden, welcher Stellenwert dabei der Mehrsprachigkeit zugeschrieben wird und welche Erwartungen und Wünsche in Bezug auf die postmigrantische Gesellschaft bestehen, hat das ZMI im Frühjahr 2024 im regelmäßigen ZMI-Newsletter eine Umfrage durchgeführt, an der sich viele Menschen rege beteiligt haben.

In den Ergebnissen der Umfrage wird deutlich, dass der Begriff *Postmigration* durch die Befragten nicht einheitlich definiert und unterschiedlich interpretiert wird. So wird *Postmigration* auf der einen Seite teilweise damit gleichgesetzt, dass „Migration [...] zu Ende“² sei und vereinzelt wird eine „erfolgreiche Integration“ damit assoziiert. Außerdem wird in vielen Rückmeldungen betont, dass die postmigrantische Gesellschaft „eine durch Migration geprägte Gesellschaft“ sei. Auf der anderen Seite wird hervorgehoben, dass *Postmigration* nicht bedeute, dass Migration vorbei sei. Eine Person formuliert es so:

„Eine postmigrantische Gesellschaft ist m. E. keine Gesellschaft ohne Zuwanderung, sondern eine Gesellschaft, die die Chancen der Vielfalt einer postmigrantischen Gesellschaft sieht und nutzt und zu einem professionellen Umgang mit den Problemen einer Zuwanderungsgesellschaft bereit und in der Lage ist.“

Spannend innerhalb der Umfrageergebnisse ist, dass auch der Begriff *Postmigration* selbst teilweise kritisch reflektiert wird und außerdem eine Abgrenzung von anderen Begriffen, wie beispielsweise „postkolonialistisch“ vorgenommen wird. Hier wird deutlich gemacht, dass „postmigrantisch“ nicht fehlinterpretiert werden dürfe. Es bedeute nicht, „dass es nicht mehr zu freiwilligen oder unfreiwilligen Wanderungsbewegungen kommt.“ Innerhalb der Umfrage wird zudem auf „Folgen, die aufgrund der Herkunft bzw. Migration entstanden sind“, hingewiesen und formuliert, „[d]ass nicht nur Bildung, Erziehung und Beschäftigung, sondern auch die medizinische Versorgung/Pflege immer mitgedacht wird“ (zum Thema diversitätssensible Altenhilfe und -pflege siehe auch den Beitrag „Guter Lebensabend NRW“ auf Seite 38 dieses Magazins).

Zudem werden innerhalb der Antworten auch konkrete Aspekte als typisch für die postmigrantische Gesellschaft genannt, wie beispielsweise „Lebensmittelmärkte mit internationalem Angebot für den täglichen Bedarf“. Ebenso wird in den Antworten auf zeitliche Dimensionen Bezug genommen und *Postmigration* als „etwas, das aus der Vergangenheit kommt, aber weiterhin auf mich einwirkt“ und als „aktuelle Situation in Deutschland“ beschrieben. Eine mit *Postmigration* verbundene „Suche nach Orientierung“ sowie die „Überwindung von vielen Schwierigkeiten“ werden dabei ebenso benannt, wie die selbstverständliche Akzeptanz der „vielfältigen Familiengeschichten aller Mitglieder der Gesellschaft“ und das Erkennen des „Mehrwert[s] derselben für die gesamte Gesellschaft“. Begriffe wie „multikulturell“ und „Migration“ werden in vielen der Antworten reflektiert und dabei teils in Zusammenhang mit konkreten damit verknüpften Haltungen gebracht. Dabei wird die *postmigrantische Gesellschaft* auf der einen Seite als „offene multikulturelle Gesellschaft“ beschrieben und auf der andere Seite eine „Normalisierung der Migration und Überwindung der Mentalität „Wir und die Anderen“ mit *Postmigration* assoziiert. Ebenfalls werden unterschiedliche Perspektiven in Bezug auf „Integration“ deutlich. So wird an einer Stelle betont: „Integrationsprozesse rücken in den Vordergrund“. Gleichzeitig werden in einer anderen Antwort „Nachfahren von Zugewanderten“ benannt und formuliert: „Herkunft ist nicht so wichtig“. Auch die Begriffe „Vielfalt“ und „Individualität“ werden häufig aufgegriffen und zueinander in Bezug gesetzt, beispielsweise in der Formulierung „Mannigfaltigkeit, also Vereinzelung und Individualisierung in einer Vielheit“. Solche scheinbaren Ambivalenzen finden sich innerhalb der Antworten häufig. So werden beispielsweise als typische Merkmale der *Postmigration* „Chancen durch Vielfalt, aber auch Tendenz zur gesell-

1 u. a.: Naika Foroutan (2010): Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland? In: Bundeszentrale für politische Bildung (2024). online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/service/impressum/>; Naika Foroutan (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. transcript Verlag: Bielefeld.

2 Die Zitate entstammen den Antworten aus der Umfrage. Rechtschreibfehler wurden dabei korrigiert und die Grammatik wurde teilweise durch die Autor:in an den Satzbau angepasst.

schaftlichen Spaltung“, „Vielfalt, Konfrontation, Rassismus“ oder „im weitesten Sinne Verschiedenheit in einer mehr oder weniger ähnlichen Mehrheit“ formuliert. „Diversität, kulturelle Offenheit und Akzeptanz“ aber auch „Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Milieus auf unterschiedlichen Ebenen“ werden ebenfalls mit dem Begriff *Postmigration* verknüpft. Besonders deutlich wird, dass auch die Mehrsprachigkeit als typisches Merkmal einer postmigrantischen Gesellschaft genannt wird.

Welcher Stellenwert Mehrsprachigkeit in der postmigrantischen Gesellschaft zugeschrieben wird, unterscheidet sich allerdings innerhalb der Antworten je nachdem, welche Bedeutung mit *Postmigration* verknüpft wird. Befragte, die unter *Postmigration* verstehen, dass „Migration [...] zu Ende“ sei, geben auch teilweise an, dass in der postmigrantischen Gesellschaft Mehrsprachigkeit „keinen Stellenwert“ habe, „da die Migration ja vorbei“ sei. Der überwiegende Teil der Antworten betont allerdings einen „hohen Stellenwert“ oder sogar „sehr hohen Stellenwert“ von Mehrsprachigkeit in der postmigrantischen Gesellschaft. So formuliert eine Person:

„Die Sprachen aus der Familiengeschichte bewahren, pflegen, achten, ist genauso wichtig, wie die Fotos/Videos der Vergangenheit zu sammeln.“

Hervorgehoben wird auch die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für „die Stärkung des sozio-kulturellen Verständnisses“. „Mehrsprachigkeit eröffnet den eigenen Horizont, da [sie] den Zugang zu Denkweisen gibt“, beschreibt es eine befragte Person. Sie sei in einer postmigrantischen Gesellschaft „anerkannter individueller und gesellschaftlicher Vorteil“, formuliert es eine andere. Dabei wird neben der Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit auch ihre „Normalität“ innerhalb der postmigrantischen Gesellschaft vielfach beschrieben: „Mehrsprachigkeit ist Realität“, „Norm, nicht Abweichung“, „eine Selbstverständlichkeit“ und „im besten Fall eine Alltäglichkeit“. Gleichzeitig wird in einer Antwort kritisch angemerkt: Mehrsprachigkeit „sollte einen hohen Stellenwert haben, dem ist aber nicht so“. Die Verbindung zwischen *Postmigration* und Mehrsprachigkeit wird in den Antworten vielfach dar gestellt. So beschreibt eine Person: „Beide Realitäten gehören zusammen. Ohne Mehrsprachigkeit keine Postmigration und ohne Postmigration keine Normalisierung der Mehrsprachigkeit.“

Die abschließende Frage bezieht sich auf Zukunftsperspektiven und Wünsche für die postmigrantische Gesellschaft. Benannt werden dazu Begriffe wie „Kommunikation“ und „Offenheit“, „Akzeptanz“ und „Toleranz“. Gleichzeitig wird auch hier der mit dem Begriff *Postmigration* verbundene Diskurs in einzelnen Antworten kritisch reflektiert. Dabei wird der Wunsch geäußert, „ein entspanntes, weniger auf Konflikt über die Meinungsführerschaft ausgerichtetes Diskursklima in der Wissenschaft und [in der] mit den angesprochenen Fragen befassten Praxis“ zu erreichen. Die Wünsche derjenigen Personen, die den Begriff *Postmigration* im Rahmen der Umfrage zur Beschreibung der Lebensrealität nutzen, gehen dabei in eine ähnliche Richtung. So formuliert eine Person: „Ich wünsche mir mehr Dialog, mehr Austausch, mehr Miteinander, mehr gegenseitiges Verständnis, mehr Gemeinsamkeiten“. Eine andere wünscht sich „mehr Offenheit, miteinander in Kontakt treten ohne Scheuklappen, Angst und stereotype Vorstellungen“. Vielfach wird außerdem eine Verbindung zu „Migration“ hergestellt und teilweise vermutet, dass diese „noch zunehmen wird“. „Keine Erschweris weiterer Migration“ wird in Hinblick auf Zukunftsperspektiven und Wünsche formuliert. Die Erwartung oder der Wunsch, dass „Begriffe wie Migrationshintergrund verschwinden und von wertschätzenden Begriffen ersetzt werden“, wird ebenfalls geäußert. Neben „mehr Normalität im Umgang mit Vielfalt“ und dem Abbau von „stereotypen Vorstellungen“ werden Wünsche nach „mehr Begegnung, mehr Aufklärung, mehr Geld für integrative Projekte“ oder „mehr Raum hinsichtlich der kulturellen Bereicherung in der öffentlichen Berichterstattung“ geäußert.

Mit Blick auf die Zukunft der postmigrantischen Gesellschaft wird innerhalb der Umfrageergebnisse ein Spannungsfeld zwischen „Konflikten“ und der „Hoffnung, dass sie friedlich und vielfältig gelöst werden“ erkennbar und auch Sorgen werden deutlich.

„Die Zukunft aller offenen und pluralen Gesellschaften der Welt ist die Postmigration. Die Feinde der Demokratie gefährden das Miteinander in dieser faktenbasierten Zukunft“, formuliert es eine befragte Person und gibt direkt im Anschluss eine Aufforderung mit auf den Weg, an welchen Stellen angesetzt werden kann: „Bildung, Humanismus und strukturelle Transformation sind erforderlich.“ Überwiegend sehen die von uns Befragten der Zukunft der Postmigration zuversichtlich entgegen. So führt beispielsweise eine Person aus:

„Ich sehe die Zukunft der postmigrantischen Gesellschaft grundsätzlich optimistisch, weil wir über genügend Wissen und Können verfügen, um eine solche Gesellschaft solidarisch zu gestalten, und über viel bürgerschaftliches Engagement, um diese Entwicklung weiter zu unterstützen und gegenläufigen (nationalistischen) Tendenzen entgegenzuwirken. Ich wünsche mir, dass auch die postmigrantischen Gesellschaften demokratische, weltoffene und entwicklungsfähige Gesellschaften bleiben werden.“

Die Ergebnisse unserer Umfrage machen deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit der postmigrantischen Lebensrealität und ihrer Zukunft derzeit stattfindet. Sie weisen darauf hin, dass die damit verbundenen Begrifflichkeiten reflektiert und Bedeutungen teils neu ausgehandelt werden. Und sie zeigen, dass eines dabei besonderen Wert hat: Der gegenseitige Austausch.

Wir bedanken uns – auch in diesem Sinne – ganz herzlich bei allen Personen, die an der Umfrage teilgenommen haben und uns und unseren Leser:innen so einen wertvollen Einblick in ihre Gedanken zu *Postmigration* und Mehrsprachigkeit gewährt haben.

Kontakt

ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit
und Integration
Mail: info@zmi-koeln.de

Integration und Vielfalt in den drei Institutionen des ZMI

Ein Beitrag der Bezirksregierung Köln, der Stadt Köln und der Universität zu Köln

Das ZMI ist eine Kooperation der Bezirksregierung Köln, der Stadt Köln und der Universität zu Köln. Diese drei Institutionen setzen sich aber nicht nur mit dem ZMI für Mehrsprachigkeit und Integration ein. Auch innerhalb der Verwaltung des Regierungsbezirks Köln des Landes NRW, der Stadt Köln sowie in den universitären Strukturen hat die Integrationsarbeit einen unschätzbar hohen Wert. Dabei bedeutet der Umgang mit Vielfalt auch Haltung zu zeigen und für gesellschaftliche Verantwortung, Dialog und Transfer einzustehen und kontinuierlich an einer diversitätsorientierten Weiterentwicklung zu arbeiten. Wie dies konkret umgesetzt wird, stellen die drei Institutionen des ZMI im Beitrag vor.

Bezirksregierung Köln

Die Bezirksregierung Köln ist eine staatliche Mittelinstanz mit vielfältigen Aufgaben. Als Bindeglied zwischen der Landesregierung und der Region vermittelt sie zwischen den unterschiedlichen Interessen. Sie bündelt die wichtigsten Fachaufgaben fast aller Landesministerien, bringt regionale Anliegen und Besonderheiten ein und sorgt dabei für einen Ausgleich zwischen den unterschiedlichen Sonderbelangen. Die Aufgaben reichen von der regionalen Entwicklungsplanung über Kommunalaufsicht, Wirtschaftsförderung, Umwelt- und Arbeitsschutz, den öffentlichen Gesundheitsdienst und Schulaufsicht bis hin zu Geobasis.NRW, einem Dienst, der Geobasisdaten erfasst und zugänglich macht.

Unter den über 2.000 Beschäftigten der Bezirksregierung Köln gibt es nicht wenige mit Einwanderungsgeschichte. Insofern ist die interkulturelle Vielfalt in unserem Hause seit vielen Jahren gelebte Realität. Würde man die Familiengeschichten vieler unserer Mitarbeitenden nachzeichnen, so würde man ihre Wurzeln sowohl in europäischen als auch außereuropäischen Ländern finden – darunter Belgien, Griechenland, der Iran, Italien, die Niederlande, Polen, Rumänien, Russland, Spanien, Syrien, die Türkei, die Ukraine und viele andere.

Im behördlichen Alltag legen wir größten Wert auf respektvollen Umgang und Chancengleichheit und setzen dazu vielfältige Maßnahmen um. Eine wichtige Funktion hat in diesem Zusammenhang der Integrationsbeauftragte.

Integrationsbeauftragter

Zu den Aufgaben des Integrationsbeauftragten gehört die Beratung der Behördenleitung zu verschiedenen Integrationsaspekten. Er ist zu hören und mit einzubeziehen, wenn Maßnahmen durchgeführt werden, die Auswirkungen auf Menschen mit Einwanderungsgeschichte haben können. Das reicht von entsprechenden Formulierungen bei Stellenausschreibungen über das Angebot von Fortbildungsveranstaltungen zu kultursensiblen oder diskriminierungsvorbeugenden Themen bis hin zum Sprachenpool, welcher Mitarbeitende umfasst, die bei besonderen Anlässen mit ihren Sprachkenntnissen der Behördenleitung zur Verfügung stehen. Genauso wichtig ist aber auch, dass der Integrationsbeauftragte allen Mitarbeitenden in Sachen

Integration als Ansprechperson und Interessensvertretung zur Seite steht. So können mitunter Störungen des kollegialen Einanders, die im Alltag nicht immer auszuschließen sind, durch ein Gespräch mit allen Beteiligten frühzeitig geklärt werden, so dass größere Konflikte vermieden werden können.

Partnerinitiative „Erfolgsfaktor Interkulturelle Öffnung. NRW stärkt Vielfalt“

Mit dem Beitritt zu der Partnerinitiative des Landes Nordrhein-Westfalen „Erfolgsfaktor Interkulturelle Öffnung. NRW stärkt Vielfalt“ im Jahre 2021 hat sich die Bezirksregierung Köln noch stärker zum Thema Integration mit vielen interessierten Behörden und Unternehmen der Privatwirtschaft vernetzt. Regelmäßig beteiligen sich die Mitarbeitenden der Bezirksregierung an diesbezüglichen Erfahrungsaustausch und besuchen zudem impulsgebende Konferenzen oder Tagungen.

Arbeitsstelle Migration

Eine ganz besondere Rolle spielt in unserem Hause die Arbeitsstelle Migration. Sie ist Teil unserer Schulabteilung und unterstützt inhaltlich, organisatorisch und auch fachlich durch Beratung, Projektbegleitung und Bereitstellung von Materialien die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Einwanderungsgeschichte. Diese Arbeitsstelle ist unterteilt in die Bereiche „Fachberatung Integration durch Bildung“ und „Herkunftssprachlicher Unterricht“. Die Fachberatung unterstützt alle Institutionen und Personen im Rahmen der schulischen Bildung für Schülerinnen und Schüler mit Einwanderungsgeschichte. Dabei fungiert sie als Bindeglied zwischen der Schulaufsicht, den Schulen, den kommunalen Integrationszentren und weiteren Akteurinnen und Akteuren der Integrationsarbeit. Sie unterstützt bei Übergängen zwischen den Schulen und Schulformen und berät in Einzelfällen. Herkunftssprachlicher Unterricht wird für Schülerinnen und Schüler mit internationaler Familiengeschichte, deutscher und nichtdeutscher Nationalität sowie mit einer oder mehreren Familiensprachen zur Förderung und Weitererhaltung ihres Sprachschatzes an ausgewählten Schulen im Regierungsbezirk Köln in den Klassen 1 bis 10 angeboten.

„Sprachstark“ – Programme und Projekte für Schulen

Unter der Überschrift „Sprachstark“ bündelt die Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln Programme und Projekte für Schulen, die sich durch sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit auszeichnen. Dazu gehören die Konzepte „DemeK –

Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“, „Bilinguales Lernen“, „KOALA – koordiniertes mehrsprachiges Lernen, „Gelebte Mehrsprachigkeit“ sowie die Unterstützungsprogramme „QuisS – Qualität in sprachheterogenen Schulen“ und „BiSS-Transfer“.

Stadt Köln: Amt für Integration und Vielfalt

Im Dezember 2018 wurde das Amt für Integration und Vielfalt gegründet und organisatorisch im Dezernat der Oberbürgermeisterin der Stadt Köln angesiedelt. Das Kommunale Integrationszentrum ist eine von fünf Abteilungen des Amtes, die Querschnittsaufgaben zu den Handlungsfeldern Bildung, Arbeit, Wohnen, Gesundheit, Gesellschaftliche Teilhabe, Politische Partizipation und Rechtlicher Status für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte bündelt.

Ziel des Amtes ist es, gleichberechtigte Teilhabe und Chancengerechtigkeit für alle Kölner:innen zu fördern. Dies erfordert eine Angleichung der Lebensverhältnisse und gelebte Vielfalt durch den Abbau struktureller Benachteiligung, die Eröffnung gleichberechtigter Chancen und den Abbau von Diskriminierung. Das Amt trägt die Bedarfe seiner Zielgruppen in die Verwaltung und Stadtgesellschaft und setzt sich für sie ein. Eine wichtige Rolle spielen dabei das Diversity-Konzept der Stadt sowie das Konzept zur Stärkung einer integrativen Stadtgesellschaft.

Diversity-Konzept „Köln l(i)ebt Vielfalt“

Mit dem Diversity-Konzept „Köln l(i)ebt Vielfalt“ wurde 2020 eine richtungsweisende Handlungsstrategie verabschiedet, die Vielfalt als Potenzial und Ressource hervorhebt und als Instrument verschiedene Maßnahmen bündelt, die zu mehr Teilhabe und Inklusion beitragen. Konkrete Vorhaben sind beispielsweise die jährliche Teilnahme der Stadtverwaltung am Deutschen Diversity Tag oder die Erstellung eines Leitfadens für diskriminierungsfreie Sprache („Wertschätzende Kommunikation“). Die Beschreibung des Konzeptes gibt es zudem auch in Leichter Sprache.

Konzept zur Stärkung der integrativen Stadtgesellschaft

Ein weiterer Plan wurde bereits im Jahr 2011 durch den Rat der Stadt Köln beschlossen: Das „Konzept zur Stärkung der

integrativen Stadtgesellschaft (Zukunft gestalten – Zusammenhalt stärken – Unterschiede anerkennen – Vielfalt nutzen)“. Das Konzept wird aktuell fortgeschrieben. Um die relevante Öffentlichkeit schon früh in die Weiterentwicklung einzubinden, die an den Projekten Beteiligten zu informieren und für die weitere Zusammenarbeit zu gewinnen, hat die Konferenz Interkulturelles Köln (KIK) des Kommunalen Integrationszentrums im Amt für Integration und Vielfalt am 20.11.2024 das Thema unter dem Titel „Von der integrativen zur postmigrantischen Gesellschaft – Wo stehen wir?“ aufgegriffen. Das Kommunale Integrationszentrum möchte mit diesem Weg der Transparenz und der frühen Einbindung die Bereitschaft erhöhen, auch im weiteren Prozess der Fortschreibung und Umsetzung mitzuwirken.

Praktische Beispiele für die Arbeit des Amtes im Sinne der Integration

Förderung von Interkulturellen Zentren

Die aktuell 45 Interkulturellen Zentren in Köln engagieren sich in Zusammenarbeit mit den hier lebenden Menschen für ein gleichberechtigtes und friedliches Zusammenleben. Die Zentren sind Anlaufstellen für Empowerment, Partizipation, gesellschaftliche Teilhabe und Solidarität. Sie sind Orte der Selbstorganisation und einer aktiven und lebendigen Demokratiegestaltung. Sie sind Orte der Begegnung für Menschen verschiedener Lebenswirklichkeiten und unterschiedlicher kultureller sowie sozialer Herkunft. Sowohl schon lange hier lebende Migrant:innen, langjährige Bewohner:innen im Viertel mit und ohne Migrationsgeschichte als auch Neu-Zugewanderte und Menschen mit Fluchterfahrung finden hier Unterstützung und einen Ort, an dem Partizipation und Begegnung auf Augenhöhe stattfinden können.

Weitere Informationen zu den Interkulturellen Zentren Kölns finden Sie unter <https://interkulturell.koeln/>.

Aufarbeitung der Kolonialgeschichte in Köln

Seit 2021 liegt ein Schwerpunkt der Arbeit des Büros für Diversity Management im Amt für Integration und Vielfalt in der Aufarbeitung des kolonialen Erbes der Stadt Köln. Dazu hat das Amt den Prozess „(Post-)Koloniales Erbe der Stadt Köln“ initiiert, der sowohl nach innen als auch nach außen mit dem Ziel wirkt, für die Verwaltung einen Weg hin zu einer dekolonialen Praxis zu finden. Insbesondere die Erarbeitung von Handlungsempfehlungen durch ein zivilgesellschaftliches Expert:innengremium, das zur Beratung der Oberbürgermeisterin einberufen wurde, bietet hierfür eine Grundlage. Darüber hinaus wurde ein gesamtgesellschaftlicher Dialog zum Thema eröffnet und damit eine partizipative Öffentlichkeitsbeteiligung ermöglicht. Dies lädt zum Austausch ein und gibt den Kölner:innen die Möglichkeit, sich aktiv mit ihren Anliegen zur Aufarbeitung des kolonialen Erbes einzubringen. Im Rahmen verschiedener Veranstaltungsformate wurden beispielsweise Themen wie Gesundheit und Rassismus, Straßennamen und koloniale Erinnerungsorte sowie die Perspektive Schwarzer¹ Menschen in Deutschland beleuchtet.

Interkulturelle Öffnung der Verwaltung

Das Kommunale Integrationszentrum im Amt für Integration und Vielfalt setzt sich für die Interkulturelle Öffnung der Verwaltung ein. Diese zielt auf Partizipation, Chancengleichheit und Teilhabe aller Menschen in Köln ab, unabhängig von (zugeschriebener) Herkunft und kulturel-

¹ Schwarz wird in diesem Kontext großgeschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich um ein konstruiertes Zuordnungsmuster handelt und nicht um eine reelle "Eigenschaft", die auf die Farbe der Haut zurückzuführen ist.

ler Identität. Indem sich die Stadtverwaltung stärker auf die Herausforderungen und Bedingungen der Einwanderungsgesellschaft einstellt, werden Barrieren beim Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen kontinuierlich abgebaut und Möglichkeiten der Einflussnahme und Teilhabe gerechter verteilt. Den Prozess der Interkulturellen Öffnung geht das Amt mit einer rassismuskritischen Perspektive an. Zusätzlich wurde ein Leitfaden zur diskriminierungssensiblen Sprache entwickelt. Derzeit läuft eine Fortbildungsreihe zum Thema Awareness für interessierte Mitarbeitende des Kommunalen Integrationszentrums.

Förderung von Projekten der rassismuskritischen und antirassistischen Arbeit

Die Kölner Verwaltung stellt sich Diskriminierung und rassistischer Ausgrenzung entschieden entgegen und klärt über Er-

scheinungsformen, Ursachen sowie Auswirkungen von Rassismus auf. Zu den aktuellen Maßnahmen gehört unter anderem die Förderung rassismuskritischer Projekte. Finanzielle Mittel hierfür werden seit dem Jahr 2007 in unterschiedlicher Höhe auf Vorschlag des Kommunalen Integrationszentrums durch den Integrationsrat der Stadt Köln vergeben. Die Förderung leistet einen wichtigen Beitrag zur Verwirklichung demokratischer Rechte, zur freien Entfaltung der Persönlichkeit und zur Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt. Das Amt für Integration und Vielfalt fördert zudem zwei nicht-städtische Antidiskriminierungsbüros.

Netzwerke im Amt für Integration und Vielfalt

Stabile Netzwerke sind entscheidend, um Vielfalt zu leben und zu stärken. Im Amt für Integration und Vielfalt gibt es bei-

spielsweise das „Buntwerk“ für LSBTI-Kolleg:innen und das Mosaik-Netzwerk für Mitarbeitende mit internationaler Familiengeschichte. Beide Netzwerke bieten die Möglichkeit, sich in geschützten Räumen zu aktuellen Themen und Herausforderungen auszutauschen und neue Impulse für die eigene Arbeit oder die persönliche Entwicklung zu erhalten.

Universität zu Köln

Die Frage von diversitätssensibler Hochschulentwicklung im Kontext unserer postmigrantischen Gesellschaft stellt sich an einem Hochschulstandort wie der Stadt Köln ganz besonders: Im Jahr 2023 hatten 42,4 % aller Einwohner:innen in Köln einen Migrationshintergrund, rund jede fünfte in Köln lebende Person (20,9 %) hat eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit¹. Wie spiegelt sich dies wider an der Universität zu Köln (UzK)?

Die UzK ist mit aktuell knapp 42.000 Studierenden eine der größten Universitäten bundesweit. Die Zusammensetzung der Kölner Studierendenschaft an der UzK ist mit Blick auf Migrationsgeschichte divers: Laut der Studieneingangsbefragung in 2023 gaben 32,7 % der Studienanfänger:innen einen Migrationshintergrund an. Besonders stark vertreten waren Studierende mit Migrationshintergrund an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät (39 %), am geringsten war der Anteil in Lehramtsfächern (nur 27,5 %).² Hier setzt die Analyse von potenziellen Ausschluss- und Diskriminierungsverhältnissen des Prorektorats Antidiskriminierung und Chancengerechtigkeit der UzK an. Die Analyse befasst sich mit vielfältigen Zusammenhängen in diesem Kontext und bezieht dabei neben der Migrationsgeschichte auch weitere Aspekte, wie den der sozialen Herkunft, mit ein: Gibt es ausreichend Role-Models für Abiturient:innen aus nicht-akademischen Eltern-

häusern? Sind Dozierende ausreichend im Erkennen von Rassismus geschult und wissen Studierende, an wen sie sich wenden können im Falle von Diskriminierung? Wie gestaltet sich der weitere Weg in die Wissenschaft für BIPOC³ Abiturient:innen? Diese und weitere Fragen bestimmen den Umgang mit Vielfalt an der Universität zu Köln.

Strategie Chancengerechtigkeit

Im Rahmen des Audits „Vielfalt gestalten“ (2017-2018) hat die UzK in einem hochschulweiten Prozess ihre „Strategie Chancengerechtigkeit“ entwickelt. Die Strategie bildet das Dach, unter dem die Handlungsfelder Geschlechtergerechtigkeit und Familienbewusstsein, Inklusion, Bildungsgerechtigkeit, Antidiskriminierung und seit 2021 auch Rassismuskritik abgebildet und verschränkt werden. Handlungsleitende Grundsätze sind Partizipation und Empowerment, Forschungsorientierung, Intersektionalität und Nachhaltigkeit. Übergreifende und für alle Handlungsfelder relevante Zielsetzungen sind:

- Die Förderung eines chancengerechten Zugangs zum Studium und zur beruflichen Entwicklung in Wissenschaft und Verwaltung
- Die Weiterentwicklung einer Führungs- und Arbeitskultur, in der Chancengerechtigkeit und Vereinbarkeit von Familie, Studium und Beruf Qualitätsmerkmale sind

¹ Vgl. Kölner Statistische Nachrichten 4/2024: Bevölkerung in Köln 2023.

² Die Studieneingangsbefragung richtete sich an Studierende im ersten Hochschulsemester an der Universität zu Köln in Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen (ohne die auslaufenden Lehramtsstudiengänge mit Abschlusszeugnis Staatsexamen). Die Befragung im Wintersemester 2020/2021 erfolgte von Ende Januar 2021 bis Mitte März 2021.

³ Die Abkürzung „BIPOC“ ist ein Begriff, der sich auf Schwarze, Indigene und People of Color bezieht. Mit dem Begriff sollen explizit Schwarze und indigene Identitäten sichtbar gemacht werden, um Anti-Schwarzen Rassismus und der Unsichtbarkeit indigener Gemeinschaften entgegenzuwirken.

- Die Erhöhung der Transparenz bei Stellenbesetzungen, Gremienwahlen und Fördermaßnahmen
- Die Sensibilisierung für und der Abbau von struktureller(r) Diskriminierung
- Die Investition in barrierefreie und familienfreundliche Infrastrukturen
- Die Förderung diversitätsbezogener Forschung und Lehre

Auf zentraler Ebene verantwortet das Prorektorat für Antidiskriminierung und Chancengerechtigkeit die Umsetzung der Strategie Chancengerechtigkeit und die Verknüpfung aller Handlungsfelder. Das an das Prorektorat angegliederte Referat Chancengerechtigkeit fungiert als strategische Schnittstelle zwischen den Institutionen und Interessenvertretungen der Handlungsfelder und koordiniert in Kooperation mit entsprechenden Akteur:innen insbesondere die Entwicklung von Zielen und Maßnahmen sowie punktuell auch Beratungen in den Handlungsfeldern Inklusion, Rassismuskritik/Antisemitismuskritik und Bildungsgerechtigkeit. Auf Fakultäts-Ebene wurden ebenfalls Strukturen für den Bereich Chancengerechtigkeit aufgebaut. Prodekanate mit Zuständigkeit für Chancengerechtigkeit, dezentrale Gleichstellungsbeauftragte, Vertrauenspersonen für von Diskriminierung betroffene Studierende sowie dezentrale Anlaufstellen beraten zu inklusionsbezogenen Fragen.

Maßnahmen zu Bildungsgerechtigkeit und Rassismuskritik

Folgende Maßnahmen und Vorhaben, die vor allem Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern sowie Studierende mit Rassismuserfahrungen ansprechen, haben sich an der Universität zu Köln als besonders erfolgreich erwiesen:

Talentscouts

In gemeinsamer Kooperation mit der TH Köln sind insgesamt sieben Talentscouts der Universität zu Köln an weiterführenden Schulen im Einsatz, um junge motivierte Talente auf ihrem persönlichen Bildungsweg durch die Oberstufe und beim Übergang in ein (duales) Studium oder in eine Berufsausbildung zu begleiten, zu motivieren sowie Netzwerke und Zugänge zu existierenden Förderinstrumenten des Bildungssystems zu eröffnen.

SHK-Stellen-Projekt

Seit 2018 können zudem Studierende aus einem nichtakademischen Elternhaus im Rahmen des bundesweit einzigartigen SHK-Stellen-Projekts gefördert werden. Sie erhalten die Möglichkeit, bereits zu Beginn ihres Studiums Einblicke in die Arbeitsabläufe an einer Hochschule und in die Wissenschaftskultur zu erhalten. Zeitgleich wird ihre finanzielle Situation durch eine studiennahe Nebentätigkeit unterstützt.

Erste Generation Promotion Mentoring+

Das Programm *Erste Generation Promotion Mentoring+* ist ein deutschlandweit einzigartiges Mentoring-Angebot für Promovierende und fortgeschrittene Masterstudierende mit einem nicht-akademischen Familienhintergrund. Die Teilnehmenden werden ein Jahr lang von einer: einem promovierten Mentor:in aus einem nichtakademischen Elternhaus begleitet. Das Programm ist seit 2018 etabliert, fortlaufend evaluiert und seit 2024 vom Rektorat verstetigt worden.

Rassismuskritik

Fußend auf Unterstützungsbedarfen von Wissenschaftler:innen mit Migrationsgeschichte, der Gründung des Autonomen BIPOC-Referats in 2020 sowie der hohen Beratungsnachfrage von Studierenden mit Rassismuserfahrungen an der UzK wurden Strukturen aufgebaut, dieses Thema an der UzK explizit zu adressieren.

Rassismuskritische Beratung

Eine in 2020 erstmals eingerichtete externe *rassismuskritische Beratung* für Studierende war von Beginn an stark nachgefragt und wird seit 2024 aus Rektoratsmitteln dauerhaft implementiert.

Rektoratsbeauftragte:r für Rassismuskritik

Das Rektorat der UzK hat zudem zum 1. April 2022 als erste Universität in Deutschland eine Person als Rektoratsbeauftragte:n für Rassismuskritik ernannt. Sie wirkt in dieser – zunächst für zwei Jahre bestellten und in 2024 erneut bestätigten – Funktion auf den Abbau rassistischer Strukturen und rassistischer Diskriminierung hin.

Referent:innenstelle für Rassismuskritik

Aufgrund des erhöhten Koordinationsaufwands im Themenfeld Rassismuskritik und der steigenden Nachfrage nach einer Anlaufstelle bei rassistischer Diskriminierung für Mitarbeitende wurde 2021 zudem die Referent:innenstelle für Rassismuskritik im Referat Chancengerechtigkeit eingerichtet. Zentrale Aufgaben sind neben der Beratung von Mitarbeitenden die Koordination von Vernetzungsaktivitäten, die Konzeption und Durchführung von Veranstaltungen sowie Öffentlichkeitsarbeit und die Durchführung universitätsinterner Sensibilisierungsmaßnahmen.

Gerade in Zeiten des politischen Rechtsrucks bedeutet der Umgang mit Vielfalt, am Campus Haltung zu zeigen. Als weltoffene und forschungsstarke Universität steht die UzK für gesellschaftliche Verantwortung, Dialog und Transfer. Hieran werden wir auch in Zukunft festhalten und kontinuierlich an einer diversitätsorientierten Weiterentwicklung unserer Universität arbeiten!

Klausurtagung des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen 2024 - Diskussion, Reflexion und konkrete Zielsetzungen

von Rahel Thiveßen

Vom 28.05. bis 29.05.2024 fand die Klausurtagung des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen mit dem Schwerpunktthema „Rassismus in der Grundschule“ statt.

Im Rahmen der Klausurtagung blickte als Expertin für sprachbewussten Unterricht Prof. Dr. Hägi-Mead gemeinsam mit den Schulleitungen der Verbundschulen und der Geschäftsführung des ZMI mithilfe dreier Verortungen auf Mehrsprachigkeit.¹

Die erste Verortung bezog sich auf das 3-Kreise-Modell (Hägi-Mead/Tajmel 2023), auf dessen Grundlage Prof. Dr. Hägi-Mead auf die Involviertheit von Sprach(en)vermittlung in Machtverhältnisse hinwies.

Als zweite Verortung stellte Prof. Dr. Hägi-Mead unterschiedliche migrationswissenschaftliche Perspektiven nach Döll (2023) im historischen Verlauf vor, die gemeinsam mit den Schulleitungen diskutiert wurden. Diese Perspektiven werden hier kurz zusammengefasst: Die seit den 70er-Jahren vorherrschende Perspektive der *Immigration*, die mit der sogenannten „Ausländerpädagogik“ verknüpft ist, stellte Prozesse und Bedingungen von Ein- und Auswanderung in den Mittelpunkt. Dabei wurden Assimilationsmodelle herangezogen, was zur Folge hatte, dass der „Erwerb des Deutschen“ im Zentrum stand. Der Fokus des HSU lag entsprechend auf dem Erwerb bzw. Erhalt der Herkunftsspra-

che, mit dem Ziel einer „Rückkehr“. Die anschließende Perspektive der *multikulturellen Gesellschaft*, die in Zusammenhang mit der „Interkulturellen Pädagogik“ steht, nahm eine Kritik an der „Ausländerpädagogik“ vor und hob durch ein „Ja zur Vielfalt“ das Anders-Sein hervor. Verschiedene „kulturelle und ethnische Gruppen“ wurden in dieser Perspektive als selbstverständlicher Bestandteil der Gesellschaft betrachtet. Das Interesse an anderen Sprachen rückte dadurch in den Blick, sodass eine proaktive Erziehung zu Mehrsprachigkeit für alle angestrebt wurde. Prof. Dr. Hägi-Mead erläuterte die damit auch verbundene Gefahr einer Essentialisierung von kultureller Identität, bei der alle Unterschiede zwischen Menschen auf die Kultur bezogen und andere Unterschiede außer Acht gelassen werden. Diese ersten beiden beschriebenen Perspektiven bewegen sich im sog. „Happyland“ (Ogette 2017), wobei Dimensionen der Machtverhältnisse und rassistischer Diskriminierung ausgeblendet werden. Innerhalb der dritten Perspektive der *Transmigration bzw. Postmigration* werden hingegen stärker sozial-räumliche Dimensionen in den Blick genommen und es findet

eine macht-, gesellschafts-, diskriminierungskritische Reflexion statt. Prof. Dr. Hägi-Mead führte aus, dass eine Auseinandersetzung mit dem sich selbst Befinden im „Happyland“ oft mit Scham behaftet sei, doch eine Reflexion dringend notwendig ist, um aus dem „Happyland“ herauszutreten und zu erkennen, dass es keinen Raum ohne Rassismus gebe. Prof. Dr. Hägi-Mead hob in ihrem Vortrag hervor, dass es dabei nicht nur um rechtsextremen Rassismus gehe, sondern dass es einen weniger greifbaren, aber gleichermaßen wirksamen, alltäglichen Rassismus gebe, der strukturell verankert sei und alle betreffe. Der Begriff der „Rassismuskritik“ innerhalb der beschriebenen dritten Perspektive drücke diese Haltung der kritischen Auseinandersetzung und Selbstreflexion in Bezug auf Rassismus aus. Die Bedeutung von Sprache in diesem Zusammenhang wurde im Rahmen des Vortrags besonders hervorgehoben: Durch Sprache werden Machtverhältnisse deutlich. Aus dem Plenum der Schulleitungen wurde ergänzt, dass die veränderten Begrifflichkeiten aufzeigten, dass die Thematiken in der Gesellschaft besprochen und weiterentwickelt

¹ Die folgenden inhaltlichen Ausführungen zu den drei von Prof. Dr. Hägi-Mead vorgestellten Verortungen basieren auf ihrem Vortrag bei der Klausurtagung.

würden. Gleichzeitig wurde betont, dass auch die entsprechenden Konzepte mitentwickelt werden müssten.

Als dritte Verortung nahm Prof. Dr. Hägi-Mead Bezug auf 6 Phasen nach Nieke 2008 (Döll 2023) und betrachtete dabei insbesondere die aktuelle 6. Phase des Neo-Assimilationismus: Der Diskurs falle in dieser Phase hinter den Stand der 1980er-Jahre zurück. Haltungen wie „Alle haben dieselben Chancen“ oder „Man muss sich (nur) anstrengen“ seien wieder stärker vertreten und das „Deutschlernen“ rücke wieder vermehrt in den Vordergrund, was sich auch auf Diskussionen um den HSU auswirke.

Auf Grundlage der dargestellten Erkenntnisse entstand im Rahmen der Klausurtagung eine angeregte und konstruktive Diskussion über die Möglichkeiten und Herausforderungen aus der Perspektive der Schulleitungen. Einigkeit bestand darüber, dass die Themen „Rassismuskritik“ und „Mehrsprachigkeit“ von enormer Bedeutung seien. Es wurde resümiert, dass die Schulleitungen in einer machtvollen und verantwortungsvollen Position seien und sich gerade dadurch dafür einsetzen sollten, dass Personen in nicht machtvollen Positio-

nen geschützter seien: Bildungsinstitutionen sollten die Aufgabe übernehmen, auf Veränderungen und Unsicherheiten in der Gesellschaft vorzubereiten.

Deutlich wurde dabei auch, dass aus Sicht der Schulleitungen insbesondere der Zugang zu entsprechenden Informationen sowie Prozesse der Selbstreflexion notwendig seien, um das Thema Rassismuskritik nachhaltig in den schulischen Alltag zu bringen. Die aktuellen Leitlinien wurden dazu als gute Grundlage angesehen. Unter Berücksichtigung des Inputs von Prof. Dr. Hägi-Mead sollen diese weiter überarbeitet werden. Die Schulleitungen waren sich einig darüber, dass es wichtig sei, den rassismuskritischen Ansatz auch in den Unterricht zu integrieren. Entscheidend dafür sei, die Kollegien in der eigenen Auseinandersetzung mit den Themen Rassismus und Rassismuskritik eng zu begleiten und entsprechende Informationen sowie Austauschmöglichkeiten zu bieten. Auf dieser gemeinsamen Basis wurden im Rahmen der Klausurtagung abschließend konkrete Zielsetzungen und nächste Schritte für den Verbund festgelegt und terminiert. So fanden bereits am 01. und 02. Oktober 2024

zwei Konferenzen für Lehrkräfte und für Kolleg:innen aus der Ganztagsbetreuung statt, in denen erneut Prof. Dr. Hägi-Mead einen spannenden Input gab, der als gute Grundlage dient, um das Thema Rassismuskritik an den Schulen des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen weiter aufzugreifen und zu festigen.

Genannte Literatur:

Döll, Marion (2023). Zum Verhältnis von inklusiver Pädagogik, Migrationspädagogik und Deutsch als Zweitsprache. In: Marion Döll/Magdalena Michalak (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache und Inklusive Bildung. Münster: Waxmann, 11-27.

Hägi-Mead, Sara/Tajmel, Tanja (2023): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit in der Unterrichtsplanung. In: Willemann, Anja/Bien-Müller, Lena (Hrsg.): Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik. Wiesbaden: Springer VS. 451-490.

Nieke, Wolfgang (2008). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: Springer VS.

Oggetto, Tupoka (2017). Exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen. Münster: UNRAST.

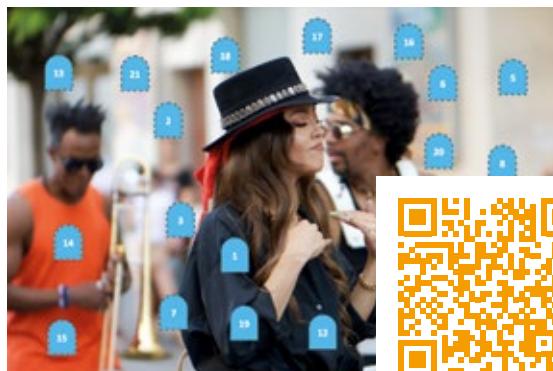
Kontakt

ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration

Mail: info@zmi-koeln.de

Mehrsprachliche und interkulturelle Highlights auf unserer Homepage:

21-Türchen-Kalender zum Internationalen Tag der Muttersprache ab dem 1. Februar 2025



und das



Quiz zur frühkindlichen Mehrsprachigkeit

auf <https://www.zmi-koeln.de>

Mehrsprachige Kompetenzen diagnostizieren: Ein innovatives Unterstützungsangebot für Lehrkräfte

von Dr. Christina Winter, Dr. Marco Triulzi, Dr. Erol Hacisalihoglu und Abdullah Bakkar

„Ich hatte nicht erwartet, dass in der Entwicklung mehrsprachiger Verfahren nur wenige Tests zur Verfügung stehen und hier noch einige Entwicklungsarbeit geleistet werden muss.“

In einer zunehmend diversen Gesellschaft wird die Förderung der sprachlichen und fachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Schüler:innen immer wichtiger. Sprachdiagnostik, d. h. die systematische Erfassung vorhandener sprachlicher Fähigkeiten, ist dabei ein zentrales Instrument. Um für den Unterricht notwendige sprachbildende Unterstützungsmaßnahmen abzuleiten, darf Sprachdiagnostik nicht nur die deutsche Sprache erfassen, sondern muss auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler:innen berücksichtigen (Gogolin et al. 2023). Dies bedeutet, dass auch die Kompetenz in ihrem gesamtsprachlichen Repertoire einschließlich der Herkunftssprache(n) der Schüler:innen systematisch erfasst werden muss – eine Aufgabe, die bislang oft an fehlenden Instrumenten und unzureichenden Professionalisierungsangeboten für Lehrkräfte scheitert.

Überwindung monolingualer Normen

Traditionelle sprachdiagnostische Verfahren orientieren sich häufig an monolingualen Normen, sind also auf einsprachigen Spracherwerb ausgerichtet, und berücksichtigen selten die sprachliche Vielfalt der Lernenden (Paetsch & Hepp 2023). Mit einem dezidierten Fokus auf Deutsch bzw. Deutsch als Zweitsprache werden die Kompetenzen mehrsprachiger Schüler:innen nicht umfassend erfasst. Derzeit werden vor allem Einstufungen entlang des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ vorgenommen, die zwar eine wertvolle Orientierung bieten, aber keine differenzierten Aussagen über die gesamten sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden ermöglichen. Zwar existieren durchaus einige mehrsprachige Diagnostikinstrumente, jedoch sind diese eher für den Elementar- oder Primarbereich konzipiert, umfassen wenige weitere Sprachen oder erfassen häufig die mündliche Sprachkompetenz (Jeuk & Settinieri 2019). Infolgedessen bedarf es einerseits einer Weiterentwicklung mehrsprachiger Diagnostikinstrumente. Andererseits müssen Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, vorhandene Instrumente für ihre Lerngruppen anzupassen.

Besonders Beobachtungsverfahren und Profilanalysen bieten das Potenzial, für andere Sprachen bedingt angepasst zu werden. Sie orientieren sich an individuellen und sachlichen Bezugsnormen und ermöglichen die Feststellung individueller Entwicklungen. Auch Test- und Screeningverfahren sind prinzipiell in weitere Sprachen übertragbar, bedürfen aber einer sorgfältigen Anpassung der Testfragen bzw. -aufgaben. Auch die Überprüfung des Testverfahrens und die Sicherstellung der Vergleichbarkeit müssen entsprechend überarbeitet werden, um verlässliche Aussagen treffen zu können.

Das Unterstützungsangebot zu mehrsprachiger Sprachdiagnostik

Vor diesem Hintergrund wurde 2023 an der Universität zu Köln in Kooperation mit dem ZMI Köln ein innovatives Unterstützungsangebot für Lehrkräfte initiiert. Ziel ist es, die Lehrkräfte zu befähigen, eine umfassende Diagnostik der gesamtsprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler:innen durchzuführen. Das Angebot zielt darauf ab, die sprachwissenschaftlichen Grundkenntnisse der Lehrkräfte zu erweitern, ihre sprachdiagnostischen Kompetenzen im Hinblick auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen zu steigern sowie ihr Bewusstsein für Mehrsprachigkeit zu schärfen. Dabei werden die Prinzipien des forschenden Lernens angewandt, indem Lehrkräfte selbstständig und wissenschaftlich begleitet sprachdiagnostische Methoden anwenden und Problemlösungskompetenzen entwickeln. Die Lehrkräfte nehmen nicht nur theoretisches Wissen auf, sondern wenden dieses direkt im eigenen Unterrichtsalltag an und reflektieren es anschließend in der Seminargruppe. Das Seminar umfasst vier Monate und besteht aus vier Selbstlernphasen (insgesamt 16 Stunden) sowie aus fünf Präsenzterminen (insgesamt 20 Stunden) und beinhaltet eine Einführung, E-Learning-Einheiten zu sprachlichen und sprachdiagnostischen Grundlagen sowie Präsenzveranstaltungen im Flipped-Classroom-Format. Dabei erarbeiten die Teilnehmenden theoretische Inhalte selbstständig im Voraus, um sie in den Präsenzveranstaltungen in handlungsorientierten Gruppenarbeiten praktisch zu erproben und zu diskutieren. Im ersten Durchgang nahmen 16 Grundschullehrkräfte teil, darunter Deutschlehrkräfte sowie Lehrkräfte für Italienisch als Herkunftssprache und Türkisch als Herkunftssprache. Begleitet von Online-Beratungsterminen reflektierten sie



ihre Erfahrungen bei der Erprobung verschiedener Instrumente in ihren Lerngruppen. Der Wechsel von Input-, Anwendungs- und Reflexionsphasen förderte eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Thema.

Eine positive Bilanz

„Die Fortbildung war sehr bereichernd. Ich habe neue sprachdiagnostische Verfahren erlernt und werde sie in meinem Unterricht einsetzen.“

Die Bilanz des Unterstützungsangebots ist durchweg positiv. Die Lehrkräfte zeigten großes Engagement und erprobten in ihren Klassen verschiedene Diagnostikinstrumente, die sie kritisch auf die jeweilige Herkunftssprache anzupassen versuchten. Besonders fruchtbar war die Diskussion in der mehrsprachigen Seminargruppe. Hier wurden z. B. unterschiedliche sprachliche Strukturen und Besonderheiten verglichen, was die Sprachbewusstheit sowohl der Teilnehmenden als auch der Seminarleitung erhöhte. Durch die intensive Auseinandersetzung und den kontinuierlichen Austausch konnten die Teilnehmenden ihre diagnostische Kompetenz weiterentwickeln und gemeinsam kreative Lösungen

für spezifische Herausforderungen erproben. Insbesondere die Teilnahme in Teams derselben Schulen wurde als positiv erachtet. Es wurde jedoch deutlich, dass es weiteren Professionalisierungs- und Austauschbedarf gibt, mehr Zeit für die Planung und Umsetzung mehrsprachiger Diagnostik im Unterricht benötigt wird und sich Lehrkräfte weitere Fortbildungsmöglichkeiten wünschen. Insgesamt leistete der Workshop einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrkräfte im Bereich der Sprachdiagnostik. Das Unterstützungsangebot gibt damit auch einen wichtigen Impuls für die Weiterentwicklung der Sprachdiagnostik unter Berücksichtigung von

Mehrsprachigkeit. Derzeit wird an einer Fortsetzung und Weiterentwicklung dieses Angebotes gearbeitet.

Literatur:

- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., Redder, A. & Roth, H.-J. (2023). Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildung – Kontinuitäten und Diskontinuitäten. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), Grundlagen der sprachlichen Bildung (S. 27–51). Waxmann. DOI: 10.25656/01:28183
- Jeuk, S. & Settinieri, J. (Hrsg.) (2019). Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch. De Gruyter Mouton. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110418712>
- Paetsch, J. & Hept, B. (2023). Sprachdiagnostik. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), Grundlagen der sprachlichen Bildung (S. 119–135). Waxmann. DOI: 10.25656/01:28183

Kontakt

Kontakt

Dr. Christina Winter
Universität Koblenz
Institut für Grundschulpädagogik
Universitätsstr. 1
56070 Koblenz
winter@uni-koblenz.de

Dr. Marco Triulzi
Institut für Deutsch als Fremdsprache
Ludwig-Maximilians-Universität
Ludwigstr. 27
80539 München
marco.triulzi@lmu.de

Dr. Erol Hacisalihoglu
Universität zu Köln
Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Triforum | Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln
erol.hacisalihoglu@mercator.uni-koeln.de

Abdullah Bakkar
Universität zu Köln
ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration
Triforum | Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln
abakkar@uni-koeln.de

Postmigration als Realität einer modernen Stadtgesellschaft denken

von Prof. Dr. Kemal Bozay

Die Prozesse der Globalisierung, Pluralisierung und Transformation haben in den letzten Jahrzehnten in verschiedenen modernen Gesellschaften tiefgreifende Veränderungen in kultureller, ökonomischer und politischer Hinsicht bewirkt. Wichtige Aspekte dieser Dynamik sind zweifelsohne die Migrations- und Fluchtbewegungen, die maßgeblich zur kulturellen Diversifizierung der westeuropäischen Gesellschaften beigetragen haben. So hatten im Jahr 2021 in Deutschland über 28 Prozent der Bevölkerung einen Migrationshintergrund, was bedeutet, dass ihre familiären Wurzeln und zu großen Teilen auch sozialen Bindungen jenseits des deutschen Nationalstaats liegen (BAMF 2022: 168). In einer Großstadt wie Köln haben sogar 42,4 Prozent aller Einwohner:innen einen Migrationshintergrund (Stadt Köln 2024: o. S.). Dies verdeutlicht nicht nur, dass Migration ein grundlegendes Element der Stadtgesellschaften ist, sondern auch, dass traditionelle nationale Konzepte von Gesellschaften, aber auch klassische kommunale Integrationskonzepte, zunehmend an Aussagekraft verlieren und neue moderne Begriffe, Diskurse und Konzepte erforderlich machen.

Paul Mecheril (2010: 11) fasst die vielfältigen Bedeutungen, die mit dem Begriff „Migration“ in diesem Kontext einhergehen, zusammen:

„Der Ausdruck ‚Migration‘ ist somit allgemeiner als Ausdrücke wie ‚Zuwanderung‘ oder ‚Einwanderung‘ und ermöglicht damit, dass eine Vielfalt gesellschaftlicher Phänomene zum Thema werden kann. Mit dem Ausdruck ‚Migration‘ ist eine allgemeine Perspektive verbunden, mit der Phänomene erfasst werden, die für eine Migrationsgesellschaft kennzeichnend sind, wie beispielsweise: Phänomene der Ein- und Auswanderung sowie die Pendelmigration, Formen regulärer und irregulärer Migration, Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken als Folge von Wanderungen, Entstehung von Zwischenwelten und Fremdheit, Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus, Konstruktionen des und der Fremden, Erschaffung neuer Formen von Ethnizität.“

Dies verdeutlicht, dass Migration gegenwärtig nachhaltige kulturelle, politische und soziale Veränderungen hervorruft und eine Neu-aushandlung und Anpassung von Zugehörigkeiten, gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit erfordert.

Was bedeutet „postmigrantische Gesellschaft“?

Der Begriff „postmigrantisch“ wurde in Deutschland zunächst 2008 durch die Berliner Theater-Intendantin Shermin Langhoff bekannt, die ihr Theater Ballhaus Naunynstraße als „postmigrantisches Theater“ bezeichnete. Langhoff wollte damit die Geschichten und Perspektiven derjenigen in den Vordergrund stellen, „die selbst nicht mehr migriert sind, aber diesen Migrationshintergrund als persönliches Wissen und kollektive Erinnerung mitbringen“ (Langhoff 2011: o. S.).

Im wissenschaftlichen und politischen Diskurs wurde die Bezeichnung „postmigrantische Gesellschaft“ durch die Soziologin Naika Foroutan diskutiert und weiter vertieft. Sie beschreibt damit eine Gesellschaft, in der Migration nicht mehr als Ausnahmezustand oder Übergangsphase betrachtet wird, sondern als ein dauerhaftes und strukturelles Merkmal der Gesellschaft. Das Präfix „post“ bezieht sich dabei auf die gesellschaftlichen Verhandlungsprozesse, die nach der Migration stattfinden (vgl. Foroutan 2019). In einer postmigrantischen Gesellschaft geht es daher nicht mehr um die Frage, wie Migrant:innen integriert werden können, sondern darum, wie sich die gesamte Gesellschaft durch die Migration verändert hat und weiter verändert. Es wird anerkannt, dass Migration nicht nur Menschen mit internationaler Familiengeschichte betrifft, sondern

die Stadtgesellschaften insgesamt prägt – kulturell, sozial, politisch und ökonomisch.

Die Stadtgesellschaft als Spiegel der postmigrantischen Realität

Stadtgesellschaften bieten Orte und Räume, an denen sich die Diversität der postmigrantischen Gesellschaft besonders deutlich zeigt. Sie sind zugleich Begegnungsorte für Menschen mit unterschiedlichen Geschichten, unterschiedlicher Herkunft, kulturellen Prägungen und Religionen und bieten Raum für ein vielfältiges Miteinander. In diesen Räumen wird die postmigrantische Realität besonders spürbar, da hier die Vielfalt der Gesellschaft im Alltag erlebt und gelebt wird. Gleichzeitig müssen die von Diversität und Heterogenität geprägten Stadtgesellschaften auch soziale, ökonomische und demografische Differenzen ausbalancieren. In einer diversitätssensiblen Stadtgesellschaft sollte daher Vielfalt als Ressource betrachtet werden, um die darin liegenden Potenziale zu erkennen, zu fördern und zu aktivieren.

Ein wichtiger Aspekt hierbei ist die Stadtentwicklung. Sie beeinflusst die Art und Weise, wie Städte geplant und gestaltet werden. Stadtplanung muss heute mehr denn je die Bedürfnisse einer diversen

Bevölkerung berücksichtigen. Das betrifft nicht nur die Schaffung von Wohnraum, sondern auch die Gestaltung öffentlicher Räume, die für alle Menschen einladend, zugänglich und nutzbar sind. Eine diversitätssensible Stadtentwicklung achtet darauf, dass öffentliche Plätze Orte des Austauschs und der Begegnung sind, an denen sich alle Menschen unabhängig von ihrer Herkunft oder sozialen Stellung wohlfühlen können. Solche Räume fördern nicht nur das Zusammenleben, sondern auch das Verständnis und die Akzeptanz zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen.

Impulse für ein diversitätssensibles Konzept der postmigrantischen Stadtgesellschaft

- Die Realität der diversen und heterogenen Stadtgesellschaften zeigt, dass herkömmliche städtische Integrationskonzepte, die oft auf der Annahme basieren, dass es eine homogene Mehrheitsgesellschaft gäbe, in die sich sogenannte Minderheiten zu integrieren hätten, veraltet sind und zu kurz greifen.
- Migrationsprozesse bilden dem Konzept der postmigrantischen Gesellschaft nach eine dauerhafte Realität: Menschen mit und ohne internationale Familiengeschichte gehören gleichermaßen zur Stadtgesellschaft. Anders als traditionelle Integrationsansätze setzt dieses Konzept auf die Anerkennung und Förderung der Partizipation aller Menschen, unabhängig von ihrer Herkunftsge schichte und der kulturellen und religiösen Prägung.
- Moderne diversitätssensible Konzepte der postmigrantischen Gesellschaft sind rassismus- und diskriminierungskritisch. Sie hinterfragen und dekonstruieren bestehende Machtstrukturen und Privilegien, die oft zu systematischen Benachteiligungen und Diskriminierungen führen.
- Ein weiteres wichtiges Element der postmigrantischen Gesellschaft ist die Förderung einer diversitätssensiblen Identitätspolitik, die nicht auf Exklusion, Abwertung oder Polarisierung setzt, sondern auf Dialog und Austausch. So besitzen in Stadtgesellschaften junge Menschen mit internationaler Familiengeschichte oft hybride Identitäten und wachsen mehrsprachig auf, wobei sie vielfältige kulturelle Perspektiven und Erfahrungen vereinen (vgl. Foroutan 2013).
- In einer diversitätssensiblen postmigrantischen Stadtgesellschaft sollte auch die Erinnerungskultur und -arbeit umfassend weitergedacht und neugestaltet werden. Es ist notwendig, Erinnerungsorte zu schaffen, die die vielfältigen Migrationsbewegungen und die damit verbundenen Geschichten sichtbar machen und würdigen.

Diversitätssensible postmigrantische Stadtgesellschaft als Herausforderung

Die Entwicklung einer diversitätssensiblen postmigrantischen Stadtgesellschaft erfordert zweifelsohne ein grundlegendes Umdenken, das weit über traditionelle Integrationsansätze hinausgeht und die gesamte Stadtgesellschaft in ihrer Vielfalt neu denkt und gestaltet. Dieses Umdenken bedeutet auch, dass Städte ihre Rolle als Orte des Zusammenlebens und der Begegnung neu definieren und verorten müssen. Hierbei geht es nicht nur darum,

Diversität zu tolerieren oder zu akzeptieren, sondern aktiv und proaktiv Räume zu schaffen, in denen alle Menschen, unabhängig von ihrem kulturellen, religiösen, ökonomischen oder sozialen Hintergrund, ihre Potenziale entfalten und am städtischen Leben teilnehmen können. Um dieses Ziel zu erreichen, ist ein enges Zusammenwirken zwischen Stadtstrukturen, Kommunalpolitik und zivilgesellschaftlichen Akteuren erforderlich. Stadtverwaltungen müssen diversitätssensible Maßnahmen in ihre Planungen und Entscheidungsprozesse integrieren, während die Kommunalpolitik sich dafür einsetzen sollte, dass die Belange aller Bevölkerungsgruppen gleichermaßen berücksichtigt werden. Zivilgesellschaftliche Akteure, darunter Wohlfahrtsverbände, gemeinnützige Vereine, Migrant:innenselbstorganisationen, Initiativen und postmigrantische Bewegungen wie *neue deutsche organisationen*¹, spielen eine Schlüsselrolle, indem sie als Brückenbauer:innen zwischen verschiedenen Adressat:innengruppen fungieren, Aufklärungsarbeit leisten und Räume für den Austausch innerhalb der postmigrantischen Gesellschaft öffnen.

Quellen:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2022). Migrationsbericht der Bundesregierung 2021, www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=10.<http://dx.doi.org/10.5771/9783748911784-127-1> [zuletzt abgerufen: 02.09.2024].

Foroutan, Naika (2019). Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.

Foroutan, Naika (2013). Hybride Identitäten. Normalisierung, Konfliktfaktor und Ressource in postmigrantischen Gesellschaften. In H. U. Brinkmann & H.-H. Uslucan (Hrsg.), Dabeisein und dazugehören: Integration in Deutschland (S. 85–99). Wiesbaden: Springer VS.

Langhoff, Shermin (2011). Die Herkunft spielt keine Rolle – „Postmigrantisches“ Theater im Ballhaus Naunynstraße, Bundeszentrale für politische Bildung, 10. März 2011, <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60135/die-herkunft-spielt-keine-rolle-postmigrantisches-theater-im-ballhaus-naunynstrasse/?p=all> [zuletzt abgerufen: 30.08.2024].

Mecheril, Paul u. a. (2010). Migrationspädagogik. Weinheim & Basel: Beltz.

Stadt Köln (2024). Bevölkerung in Köln 2023, 17.04.2024, [https://www.stadt-koeln.de/politik-und-verwaltung/presse/mitteilungen/26657/index.html#:~:text=Einen%20Migrationshintergrund%20hatten%2042%2C4,\(20%2C9%20Prozent\).&text=Im%20Jahr%202023%20gab%20es,Jahren%20\(2022%3A%209.811](https://www.stadt-koeln.de/politik-und-verwaltung/presse/mitteilungen/26657/index.html#:~:text=Einen%20Migrationshintergrund%20hatten%2042%2C4,(20%2C9%20Prozent).&text=Im%20Jahr%202023%20gab%20es,Jahren%20(2022%3A%209.811) [zuletzt abgerufen: 02.09.2024].

1 Das postmigrantische Netzwerk *neue deutsche organisationen* (ndo) ist ein bundesweiter Zusammenschluss, der über 200 Vereine, Organisationen und Projekte umfasst. ndo vereint Nachkommen von Arbeitsmigrant:innen, Geflüchteten, Sintizie, Rom*nja, afrodisporische Menschen sowie jüdische, muslimische und andere gesellschaftlich engagierte Gruppen. Viele Mitglieder identifizieren sich als Personen of Color (PoC), Schwarze Menschen oder Bindestrich-Deutsche. Das Netzwerk versteht sich als Teil einer postmigrantischen Bewegung, die sich gegen Rassismus einsetzt und für ein inklusives Deutschland engagiert (vgl. <https://www.neue-deutsche-organisationen.de/>).

Kontakt

Kemal Bozay, Professor für Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften an der IU Internationalen Hochschule (Campus Köln)
Pädagogischer Leiter bei interKultur e.V.,
Berliner Str. 77, 51063 Köln,
E-Mail: k.bozay@interkultur-ev.net, Tel.: (0221) 45 308 872



Kemal Bozay ist Professor für Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften an der IU Internationalen Hochschule (Campus Köln). Zugleich ist er pädagogischer Geschäftsführer des Kölner Vereins interKultur e. V., der auch seit längeren Jahren mit einem interkulturellen Zentrum aktiv ist und er ist Mitglied im Beirat des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln.

Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören: Diversitätssensible Soziale Arbeit, differenzsensible Kinder- und Jugendhilfe, Kritische Migrationsforschung, Rassismuskritische Bildung und Ungleichwertigkeitsideologien. Des Weiteren ist Prof. Dr. Bozay Mitglied im Beirat des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln.



„Diversity: © Heimrich und Hannot Logo: © Ministerium NRW“

Kommunales Integrationsmanagement (KIM) – Brücken statt Barrieren

von Anne Peters

Kommunales
INTEGRATIONS | NRW
 Management

Zum vierten Mal sitzt H inzwischen mit A am Tisch in der Beratung. A ist eine Beraterin im **Kommunalen Integrationsmanagement**, kurz KIM, einem seit 2021 eingeführten Landesprogramm, das im Teilhabe- und Integrationsgesetz verankert ist und in 54 Kommunen in NRW läuft.

A arbeitet mit der Methode des **Case Management**¹. Im Laufe des Erstgesprächs – dem sogenannten Clearing – wurde schnell deutlich, dass H in mehreren Bereichen Unterstützung benötigt und eine Kurz- bzw. Verweisberatung nicht ausreichend ist. Er wurde daher für eine längerfristige sozialpädagogische Begleitung aufgenommen.

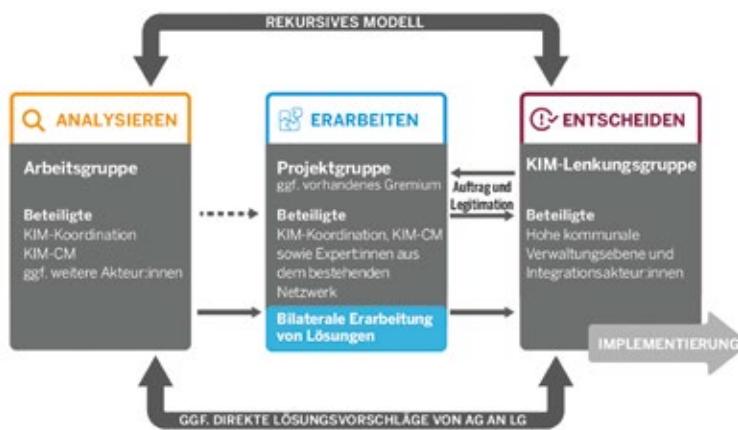
Mit steigendem Vertrauen in A benennt H im Verlauf **Hürden**, die ihm und seiner Familie im Alltag und insbesondere im Kontakt mit verschiedenen Behörden in Köln begegnen. Die Case Managerin spricht neben Deutsch auch H's Herkunftssprache, sodass die Kommunikation erleichtert ist.

A ist bei einem der zwölf stadtweit in den verschiedenen Kölner Bezirken beauftragten Trägern angestellt, die mit dem KIM Case

Management arbeiten, und hat über die Paritätische Akademie eine auf das Programm ausgerichtete Zertifizierung durchlaufen. Die Träger und ihre Mitarbeitenden dienen unter anderem **Menschen mit internationaler Familiengeschichte** als Anlauf- und Beratungsstelle. Durch ihre aktuell laufenden Fälle, die gute **Vernetzung** mit den anderen Case Manager:innen sowie den Austausch mit weiteren Akteur:innen der Kölner **Beratungslandschaft** sind A die Schwierigkeiten, die H in weiteren Terminen beschreibt, bereits bekannt. Nachdem sich bei H und seiner Familie eine Veränderung im Aufenthaltsstatus ergeben hat und sie nun im Sozialhilfebezug vom Sozialamt (Asylbewerberleistungen) zum Jobcenter (Leistungen nach SGB II – Bürgergeld) wechseln, läuft manches schief.

H hat im Jobcenter vorgesprochen, aber nicht alles verstanden, was die Person am Empfang ihm gesagt hat, nur dass es 4 bis 6 Wochen dauern würde, bis eine Entscheidung getroffen wird und einige Unterlagen der Familienmitglieder zusammen mit dem Antrag eingereicht werden müssen, darunter eine Bescheinigung des Sozialamtes über die Einstellung der von dort erbrachten Leistungen. Seinen Sachbearbeiter des Sozialamtes hat H noch nicht erreicht und eine Terminanfrage bleibt unbeantwortet.

¹ Case Management bezeichnet eine bedarfsoorientierte Steuerung („Management“) einer Fallsituation („Case“) zur Bewältigung einer personenbezogenen Problematik. Das KIM-Case Management unterscheidet sich insoweit wesentlich von anderen Case Management-Ansätzen, als dass ein zentraler Handlungsschwerpunkt auf die Systemebene gelegt wird. Ziel ist es, insbesondere kommunale Verwaltungsabläufe zu optimieren.



Nun sitzt er erneut bei A, die geholfen hat, den Antrag auf Leistungen nach dem SGB II (Bürgergeld) aus dem Internet auszudrucken. H versucht aufmerksam zu verstehen, was A ihm zu den Fragen im Formular erklärt. Viele darin verwendete Begrifflichkeiten sagen ihm nichts. Außerdem macht ihm die längere Bearbeitungszeit Sorgen. Die letzte Zahlung vom Sozialamt kam diesen Monat, der in 13 Tagen endet. Seine Frau hat in drei Wochen einen Arzttermin. H fragt sich, ob die Krankenversicherungskarte dann funktioniert, weil ein bereits erfahrener Bekannter ihm gesagt habe, dass für die Krankenversicherungsbeiträge zukünftig das Jobcenter zuständig sei.² Aus der **operativen Arbeitsebene** der direkten Beratung bringt die Case Managerin diesen Fall mit zur **KIM Projektkoordination** im Kommunalen Integrationszentrum und damit in die **Systemebene**. Gemeinsam mit zwei Kolleg:innen aus dem Case Management und den Projektkoordinator:innen wird eine **Fallrekonstruktion** von H's Situation durchgeführt. Damit sollen die strukturellen Probleme im Verwaltungshandeln losgelöst vom Einzelfall analysiert werden. Die möglichen Lücken und die daraus folgenden Konsequenzen beim Rechtskreiswechsel vom Asylbewerberleistungsbezug in Leistungen nach dem SGB II (Bürgergeld) wollen sie gemeinsam genauer betrachten. Als Ergebnis beschließt die KIM-Koordination gemeinsam mit den Case Manager:innen die Gründung einer **Arbeitsgruppe** mit den beteiligten Akteuren Jobcenter und Sozialamt. Die Arbeitsgruppe dient dazu, herauszufinden, ob es Optimierungsmöglichkeiten gibt, um Integrationsprozesse zu erleichtern. Positiv ist, dass hier bereits ein Kontakt besteht. Für eine gute Zusammenarbeit, ein Verständnis der jeweiligen Arbeit und gemeinsame Ziele wurden bereits **Kooperationsvereinbarungen** zwischen den wichtigsten Ämtern und Institutionen sowie dem KIM getroffen.

Bei dem Treffen der Arbeitsgruppe zeichnen sich zwei mögliche Optionen ab: Entweder es wird direkt eine Lösung gefunden oder es wird entschieden, dass in der zweimal im Jahr tagenden **KIM Lenkungsgruppe** (Entscheidungsgremium mit den wichtigsten Akteur:innen der kommunalen Integrationsarbeit) die Erkenntnisse der Arbeitsgruppe sowie das struktu-

relle Problem vorgestellt werden sollen. Mit Zustimmung und Beschluss können dann weitere Schritte eingeleitet werden, um gemeinschaftlich in einer **Projektgruppe** an Veränderungen und Lösungen zu arbeiten, die nicht nur der Zielgruppe des KIM, sondern allen Ratsuchenden und den Behörden selbst einen Mehrwert und Erleichterung bringen. Das KIM baut auf diese Weise Brücken und arbeitet mit den beteiligten Akteur:innen zusammen, um Barrieren nicht nur auf individueller Ebene zu beheben, sondern übergreifende strukturelle Probleme langfristig abzubauen.

Durch A's direkte Kontaktaufnahme mit Sachbearbeiter:innen beider Leistungsträger konnte sie als „Zwischenglied Fachberatung“ vermitteln, sodass in diesem Fall ein lückenloser Übergang und schneller Rechtskreiswechsel im Leistungsbezug erfolgen konnte. Da es jedoch gegenteilige Erfahrungen aus dem Case Management in Bezug auf andere Fälle und auch entsprechende Hinweise aus dem Ehrenamt gibt, wird die Arbeitsgruppe sich erneut treffen, um die Verfahrensabläufe zu analysieren.

A hat H erklärt, dass das KIM neben den Beratungen die strukturellen Probleme aufgreift und gemeinsam mit den beteiligten Institutionen Lösungen entwickelt werden. Das gibt ihm ein gutes Gefühl und er ist dankbar, dass es Beratungsstellen, Mitarbeitende in Behörden und Menschen wie A bei Trägern gibt, die an einer chancengerechten Teilhabe arbeiten und sich dafür einsetzen. Die Erfahrung der Case Managerin hat H bei der vollständigen Zusammenstellung der notwendigen Unterlagen für den Antrag auf Bürgergeld sehr geholfen. Der Antrag konnte in diesem Fall rechtzeitig bewilligt werden. Das nächste Ziel von H ist u. a. mit Unterstützung des KIM Case Managements und deren Netzwerk einen Arbeitsplatz zu finden.

Kontakt

Das gesamte KIM Team im Kommunalen Integrationszentrum (KI) steht bei Rückfragen zur Verfügung.

Link zur Homepage mit den Case Manager*innen (CMs):
Case Management (Baustein 2) » KI Köln (ki-koeln.de)

Kommunales Integrationsmanagement (KIM)
Koordination Stadt Köln im Amt für Integration und Vielfalt
0221-221 29473
kim@stadt-koeln.de

² Übergangsweise wird in solchen Fällen durch die Krankenkassen für 4 Wochen der Krankenversicherungsschutz sichergestellt.



„Guter Lebensabend NRW“ – diversitätssensible Altenhilfe und -pflege für Senior:innen mit internationaler Biografie

von Ulrike Hodissen und Neslihan Arikán



In einer zunehmend vielfältigen Gesellschaft wird die diversitätssensible Gestaltung sozialer Angebote immer wichtiger. Das Kölner Projektteam von „Guter Lebensabend NRW“ hat in diesem Kontext vielfältige Maßnahmen und Aktivitäten mit dem Ziel umgesetzt, Senior:innen mit internationaler Biografie eine gleichberechtigte Inanspruchnahme von Regelangeboten der Altenhilfe und -pflege zu ermöglichen.

Die Geschichte der Bundesrepublik ist geprägt durch die Zuwanderung von Arbeits- und Fachkräften, die ihre Arbeitskraft zur Verfügung gestellt und ihren Lebensmittelpunkt dauerhaft in die Bundesrepublik verlagert haben. Das erste Anwerbeabkommen der BRD mit Italien im Jahr 1955 und der Beginn der Arbeitsmigration aus vielen weiteren Ländern ist mittlerweile rund 70 Jahre her. Viele Menschen, die in diesem Zusammenhang ihren Arbeits- und Lebensmittelpunkt nach Deutschland gelegt haben, sind jetzt im Senior:innenalter. Senior:innen- und Pflegeberatungen sowie ambulante und stationäre Pflege sind jedoch nicht auf Senior:innen mit internationaler Biografie, also ein Drittel der Senior:innen, vorbereitet. Es fehlt an sprach- und diversitätssensiblen Angeboten, wodurch gleichberechtigte Teilhabe an Beratungs- und Pflegesystemen erschwert wird. Als Anerkennung der Lebensleistungen dieser älteren Menschen mit internationaler Biografie sind die gleichberechtigte Teilhabemöglichkeit und sensible Zugänge zu allen Feldern der Altenhilfe jedoch grundlegend.

Das Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen hat mit dem Modellprojekt „Guter Lebensabend NRW“ einen wichtigen Schritt zur Verbesserung der Altenhilfe und -pflege für Senior:innen mit internationaler Biografie unternommen. Ziel war es, nachhaltige Lösungen zur Überwindung bestehender Zugangsbarrieren zu Regelangeboten der medizinischen Versorgung sowie zu Angeboten der Altenhilfe und -pflege zu erarbeiten.

Beteiligung der Stadt Köln und deren Zielsetzung

Die Stadt Köln hat sich als eine der 21 Modellkommunen aktiv am Landesprogramm „Guter Lebensabend NRW“ beteiligt, das vom 01. April 2021 bis zum 31. Dezember 2023 durchgeführt wurde. Die Kölner Stadtverwaltung hat in diesem Zeitraum ein integriertes Handlungskonzept für die Stadt Köln entwickelt, das im Mai 2023 mit dem Titel „Abbau von Zugangsbarrieren zum Hilfe- und Pflegesystem für Senior:innen mit internationaler Biografie“ veröffentlicht wurde. Das Konzept basiert auf einer umfassenden Bedarfsanalyse und ist darauf ausgerichtet, die Angebote zur Öffnung der Altenhilfe und -pflege insbesondere für Menschen mit internationaler Biografie nachhaltig bekannt und nutzbar zu machen.

Zusammensetzung des Projektteams

Die Steuerung des Projektes lag im Rahmen einer Kooperation in den Händen des Amtes für Soziales, Arbeit und Senioren sowie des Amtes für Integration und Vielfalt. Ein kultursensibles Team, bestehend aus externen Projektpartner:innen – dem Deutsch-Türkischen Verein Köln e.V., dem AWO Bezirksverband Mittelrhein e.V. sowie der Sozial-Betriebe-Köln gGmbH – leistete die inhaltliche Projektarbeit. Ein Projektbeirat aus verschiedenen Expert:innen der Stadtgesellschaft unterstützte dabei mit wertvollem Wissen und Erfahrungswerten.

Aktivitäten und Publikationen

Wesentliche Elemente des Projektes waren die Vernetzung und der Austausch mit verschiedenen Akteur:innen. Das Thema „interkulturelle Öffnung“ wurde in Arbeitsgruppen, Netzwerken und Fachgremien eingebracht, um auf verschiedenen Ebenen Prozesse anzustoßen und die Sensibilität für dieses Thema zu erhöhen. Eine Maßnahme war zudem die Durchführung einer 40-stündigen mehrsprachigen (Türkisch/Deutsch) Basisqualifizierung. Diese Ausbildung richtete sich an mehrsprachige Betreuer:innen und zielt darauf ab, Senior:innen mit und ohne internationale Biografie im Alltag zu unterstützen.

Für Mitarbeitende in den verschiedenen Programmen der offenen Senior:innenarbeit organisierte das Projektteam Schulungen und erstellte wichtige Publikationen. Diese enthielten praktische Informationen, Hinweise und Strategien, um bestehende Zugangsbarrieren für Senior:innen mit internationaler Biografie zu reduzieren und ihre Teilhabe an den bestehenden Angeboten zu verbessern. Ein Booklet mit dem Titel „Abbau von Zugangsbarrieren für eine diversitätssensible offene Senior:innenarbeit“ dient als Leitfaden für Akteur:innen der offenen Senior:innenarbeit. Es enthält die im Handlungskonzept formulierten Empfehlungen zu den Themen Sprache, Diversitätssensibilität, bedarfsgerechte Informationsvermittlung und niedrigschwelliger Zugang.

Zudem beinhaltet das Booklet eine Checkliste, mit der die Akteur:innen überprüfen können, wie diversitätssensibel ihre jeweilige Einrichtung oder ihr Angebot ist.

Über die QR-Codes gelangen Sie zu den Publikationen:



Handlungskonzept Guter Lebensabend NRW „Abbau von Zugangsbarrieren zum Hilfe- und Pflegesystem für Senior:innen mit internationale Biografie“ für die Stadt Köln



Booklet „Abbau von Zugangsbarrieren für eine diversitätssensible offene Senior:innenarbeit“

Kontakt

Ulrike Hodissen
Kommunales Integrationszentrum Köln
E-Mail: ulrike.hodissen@stadt-koeln.de



© Kl-Köln

Neslihan Arikán
Kommunales Integrationszentrum Köln
E-Mail: neslihan.arikan@stadt-koeln.de



Gemeinsames Menschsein – ein Blick auf Postmigration aus Achtsamkeitssicht

von Tatini Petra Schmidt

Tatini Petra Schmidt ist Beraterin und Coachin für „Emotionale Weisheit und Kulturwandel in Unternehmen“. Dabei arbeitet sie unter anderem mit Methoden aus der Achtsamkeits- und Mitgefühlsforschung. Ihre Arbeit ist geprägt von einer wertschätzenden und offenen Grundhaltung, in der sich neue Wege des Miteinander Arbeitens und Seins eröffnen können.

Im Beitrag wirft sie einen Blick auf Postmigration aus Achtsamkeitssicht und beschreibt aus dieser besonderen Perspektive heraus die Auseinandersetzung mit Postmigration als heilsamen gesellschaftlichen Prozess der Entwicklung von Verbundenheit.

Im Hier und Jetzt sein

Die Reflexion darüber, wie beim Blick auf eine postmigrantische Gesellschaft Kategorisierungen vorgenommen werden, wie auch ich selbst lange Zeit in Einordnungen von „Migrant:innen“ und „Nicht-Migrant:innen“, „Deutschsprachigen“ und „Nichtdeutschsprachigen“ dachte, brachte mich zum Nachdenken. Diese gedanklichen Grenzziehungen schienen mir nicht der Realität der postmigrantischen Gesellschaft zu entsprechen. Dies brachte

mich dazu, nach Möglichkeiten zu suchen, um mich dem Thema Postmigration auf andere Weise zu nähern.

Ein möglicher Zugang zur Auseinandersetzung mit der postmigrantischen Gesellschaft findet sich durch die Methode der Achtsamkeit. Achtsamkeit beinhaltet, mich mit allen Sinnen im Hier und Jetzt zu befinden – auch auf der mentalen Ebene – und gleichzeitig zu beginnen, die Erinnerungen aus der Vergangenheit, das Erleben in der Gegenwart und die Potenziale aus der



“SIE sind ja Teil von UNS geworden.”
“WIR schätzen SIE als Kolleginnen.”

Ich trenne zwischen MIR und IHNEN.
Meine Perspektive ist eine EXKLUSIVE.

Zukunft wahrzunehmen. All diese Informationen nehmen Einfluss auf mein gegenwärtiges Erleben. Durch die Übung der Achtsamkeit wird mein Geist offen und meine Perspektive auf „miteinander Menschsein“ weitet sich: Auch ich lebe inmitten der postmigrantischen Gesellschaft und bin Teil von ihr.

Während der Achtsamkeitsübung tauchen auch Erinnerungen an meine Zeit als Krankenschwester in den 80er Jahren auf und an meine Kolleg:innen, die in den 70er Jahren aus Korea nach Deutschland migrierten. Während dieser Erinnerung wird mir bewusst, dass ich erneut in Kategorien denke – „WIR schätzen SIE als Kolleginnen“ und „SIE sind ja Teil von UNS geworden“ – und ich frage mich: Was geschieht gerade in meinem Geist?

Ich halte inne, spüre meine Atmung, werde aufmerksam für den gegenwärtigen Moment und beginne zu erkennen, wie ich mich als getrennt erlebt und verhalten habe.

Aspekte von Achtsamkeit

Victor Frankl, österreichischer Psychiater und Neurologe, verst. 1997, ist bekannt für das Zitat: „Zwischen Reiz und Reaktion liegt ein Raum. In diesem Raum liegt unsere Macht zur Wahl unserer Reaktion. In unserer Reaktion liegen unsere Entwicklung und unsere Freiheit.“

Die obige Abbildung veranschaulicht, wie dies auf die Auseinandersetzung mit Kategorisierungen im Kontext Postmigration übertragen werden kann:

Zwei relevante Aspekte der Achtsamkeit sind nun bereits deutlich geworden:

- Im Hier und Jetzt sein.
- Innehalten und aufmerksam werden, Raum lassen zwischen einer Begebenheit und der eigenen Reaktion.

Ein dritter Aspekt ist das „Nicht-Bewerten“. Dabei geht es darum, das Wahrgenommene und Erlebte nicht zu bewerten im Sinne einer Überbewertung, Ab- oder Entwertung, sondern zunächst einmal zu bemerken, was ist:

Ich werde neugierig gegenüber allem, was ich im Augenblick

wahrnehmen und erfahren kann mit einer Haltung von „Das ist ja interessant“, wenn etwas Unerwartetes oder Ungewohntes geschieht.

Bemerken, was ist – erinnern, was heilsam ist

Auf das „Bemerken was ist“ kann dann ein „Erinnern, was heilsam ist“ folgen. Die Methode der Achtsamkeit basiert auf der Annahme, dass Menschen von Geburt an den tiefen Wunsch haben, glücklich und frei von Leid zu sein und in Verbundenheit zu leben. Ein Gedanke kommt mir dazu in den Sinn: Vom Weltall aus gesehen auf die Erde blickend sehen wir keine Ländergrenzen.

Ich verstehe nun die Arbeit mit Postmigration als heilsamen gesellschaftlichen Prozess der Entwicklung von Verbundenheit und als Einladung zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen Automatismen, insbesondere dort, wo ich trenne – durch meine Rede, meine Gedanken oder durch meine Überzeugungen. Heilsam ist, diese selbst verursachten mental-emotionalen Trennungen achtsam zu bemerken und sanft zu erkunden, was mich verunsichert und mir Angst macht an dem, was ich zunächst als „anders“ wahrnehme. Heilsam ist, dann die Verbundenheit zu suchen und meine Werte auf das gemeinsame Menschsein auszurichten, in den Dialog zu gehen und auch in der Mehrsprachigkeit die Gemeinsamkeit zu finden. ▶

Kontakt

Tatini Petra Schmidt
Beraterin, MBSR- Ausbilderin/MSC-Lehrerin
Heilpraktikerin
Gutenbergstr.25
50823 Köln

www.einfach-achtsam.de
www.gesundheit-und-stressbewaeltigung.de
0179 70 34 756



© Ralf Berndt

veröffentlichungen



Mehrsprachige Neuauflage „Wegweiser Wohnen in Köln“ 2024 – Eine hilfreiche Broschüre für alle Kölner:innen

Was ist bei der Suche nach einer Wohnung zu beachten? Wie sollte ein Mietvertrag gestaltet sein? Welche Nebenkosten sind gerechtfertigt? Welche Rechte, welche Pflichten habe ich als Mieter:in und was ist bei einem Auszug zu beachten? Wer hilft bei Diskriminierung? Bei diesen und vielen weiteren wichtigen Fragestellungen hat sich seit 2018, der letzten Auflage der Broschüre „Wegweiser Wohnen in Köln“, viel bewegt. Die nun erschienene Neuauflage in einfacher Sprache ist übersichtlich gestaltet und mit zahlreichen Bildern illustriert und enthält außerdem ein neues Kapitel zu Antidiskriminierung. Der Wegweiser ist in die 17 gängigsten Sprachen für Neuzugewanderte übersetzt worden. Neu dabei ist die Sprache Ukrainisch.



Neben dem Kölner Mieterverein und dem Kommunalen Integrationszentrum als Ideengeber waren das Amt für Wohnungswesen der Stadt Köln sowie die weiteren Träger des städtischen Auszugsmanagements – Caritasverband Köln, Deutsches Rotes Kreuz und Kölner Flüchtlingsrat – sowie das JobCenter Köln an der Ausgestaltung und Umsetzung beteiligt. Tatkräftig unterstützt wurden sie dabei von ehrenamtlich Engagierten in der Geflüchtetenarbeit, die ihre Expertise und eigenen Perspektiven strukturiert und kontinuierlich in die städtische Projektarbeit einbringen.

Der Wegweiser Wohnen in einfacher Sprache und in 17 Fremdsprachen findet sich hier:

Wegweiser Wohnen in Köln: <https://www.stadt-koeln.de/artikel/73072/>

Kontakt: Sharon Sitzer • Stadt Köln • Fachkoordination Wohnen im Amt für Integration und Vielfalt Gürzenichstr. 6-16 / Kleine Sandkaul 5 • 50667 Köln • Telefon: 0221/221-35344 •
E-Mail: sharon.sitzer@stadt-koeln.de ▶

BIPARCOURS

„Entdecken wir die vielen Sprachen in Köln“ – Mehrsprachige Veedelstouren mit der App BIPARCOURS nun in sieben weiteren Sprachen möglich

Die Veedelstouren mit der BIPARCOURS-App ermöglichen es Schüler:innen der Klassen 6-8, Veedel von Köln nun neben Deutsch auch auf Arabisch, Albanisch, Englisch, Türkisch, Polnisch, Russisch und Ukrainisch zu erkunden. Die interaktiven Touren in Form einer spannenden „Schnitzeljagd“ bieten einen spielerischen Zugang zur Bewusstmachung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Stadt. Dabei wird nun auch verstärkt die sprachliche Vielfalt der Schüler:innen wertgeschätzt und der Zugang zu den Touren hinsichtlich der sprachlichen Diversität junger Menschen weiter geöffnet.

Das dazu vom ZMI bereits veröffentlichte Heft 2 „Entdecken wir die vielen Sprachen in Kölle“ – Mehrsprachige Veedelstouren in Köln mit der App BIPARCOURS vermittelt einen umfassenden Überblick über die Touren und unterstützt Lehrkräfte dabei, das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit und Transkulturalität auch durch Unterrichtsaktivitäten vor und nach den Touren zu stärken. ▶



Ein unverzichtbarer Beitrag migrantischer Organisationen zur postmigrantischen Gesellschaft Erfolgsstory: Sechs Jahre lokale Geflüchtetenarbeit [2016–2022]

Elizabeth Beloe / Ümit Kosan / Wilfried Kruse / Martina Möller / Andrés Otálvaro / Jenny Warnecke

Die Gestaltung einer postmigrantischen Gesellschaft bringt vielschichtige Herausforderungen mit sich, insbesondere für jene, die sich für ein demokratisches Zusammenleben einsetzen. Das Projekt „samo.fa“ (Stärkung von Aktiven aus Migrant:innenorganisationen in der Flüchtlingsarbeit) reagierte 2016 auf diese Situation, indem es die Kooperation von Migrant:innenorganisationen in 30 deutschen Städten förderte, um Geflüchtete besser zu unterstützen und ihre gesellschaftliche Teilhabe zu stärken. Die Förderphase von „samo.fa“ erstreckte sich von 2016 bis 2022. Als Träger des Projekts fungierte der Bundesverband Netzwerke von Migrant:innenorganisationen (NeMO e.V.), dessen Leitungsteam nun die Ergebnisse des Projekts in einem Buch zusammengefasst hat. Die Autor:innen sind direkte Mitglieder des Leitungsteams und haben das Projekt in Zusammenarbeit mit verschiedenen Koordinierungsstellen und Ehrenamtlichen in mehreren Städten konzipiert, begleitet, durchgeführt und ausgewertet. Im Mittelpunkt des Buches stehen die Bilanz und Analyse der Geflüchtetenarbeit aus der Perspektive der im Projekt involvierten migrantischen Organisationen.

Nach mehr als sechs Jahren intensiver Arbeit mit geflüchteten Menschen ziehen die Autor:innen eine klare Bilanz: Migrant:innenorganisationen sind als aktive und mehrsprachige Gestalterinnen unserer Postmigrationsgesellschaft unverzichtbar. Ihre Nähe zu den Menschen und die dadurch verbesserten Teilhabemöglichkeiten unterstreichen die Unerlässlichkeit, geflüchtete Menschen als gleichberechtigte Mitbürger:innen anzuerkennen. Diese Ansätze spiegeln die Realität einer postmigrantischen Gesellschaft wider, in der Mehrsprachigkeit und Vielfalt zum Alltag gehören. Das Engagement der Migrant:innenorganisationen zeigt eindrucksvoll, wie durch kontinuierliche lokale Teilhabe- und Integrationsarbeit ein lebendiges Miteinander entstehen kann. Das Alleinstellungsmerkmal des Buches liegt darin, dass bis dato kein ähnliches umfassendes Werk über lokal-kommunale Geflüchtetenarbeit aus der Perspektive migrantischer Organisationen veröffentlicht wurde. Der Inhalt des Buches wird somit zum ersten Mal ans Licht gebracht. Das macht es zu einem bahnbrechenden Beitrag zur Postmigrationsgesellschaft und zu einem Highlight für alle interessierten Leser:innen! ▶

Kontakt: Dr. Andrés Otálvaro
Bundesverband Netzwerke von Migrant*innenorganisationen e.V. (NeMO)
Rheinische Straße 171 | 44147 Dortmund
Tel +49 231 28678-754 | Mobil 0179/933 92 82 | E-Mail a.otalvaro@bv-nemo.de |
Web www.bv-nemo.de



Anja Leist-Villis: Elternratgeber Zweisprachigkeit Informationen und Tipps zur mehrsprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern

2008 ist dieser Ratgeber erstmalig erschienen – nun war es Zeit für eine Aktualisierung: Das Wissen über kindliche Mehrsprachigkeit und die Sensibilität im Umgang mit ihr ist stetig gewachsen. Der Begriff Mehrsprachigkeit anstelle von Zweisprachigkeit steht für eine neue, dynamischere Sichtweise auf die Thematik. Das sind erfreuliche und mutmachende Entwicklungen, die in die vorliegende Auflage eingearbeitet wurden. Hinzugefügt wurde zudem ein Kapitel zu Literacy: Warum ist es wichtig, dass Eltern von klein auf viel mit ihren Kindern lesen, auch mehrsprachig?

2025, 8. überarbeitete und erweiterte Auflage, 182 Seiten, broschiert, 22,90 €,
ISBN 978-3-8309-4994-7

veranstaltungen



Sprachfest 2024

Postmigration? Mehrsprachigkeit in der heutigen Gesellschaft

Das jährliche Sprachfest des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration in Kooperation mit der Volkshochschule Köln fand am 20.02.2024 als hybride Veranstaltung im VHS-Forum im Rautenstrauch-Joest-Museum statt. Insgesamt rund 150 Interessierte aus Schulen und Hochschulen, politische Vertreter:innen, Teilnehmende aus Behörden und Verwaltungen, Mitarbeitende öffentlicher und freier Träger sowie Migrant:innenselbstorganisationen nahmen an dem Fest zum Thema „Postmigration? Mehrsprachigkeit in der heutigen Gesellschaft“ teil.

Eröffnet wurde die Veranstaltung mit einer Videobotschaft der Oberbürgermeisterin Henriette Reker und einer persönlichen Ansprache durch Jens Buttler, Regionaldirektor Köln des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BamF).

Den fachlichen Teil der Veranstaltung leitete Prof. Dr. Erol Yıldız von der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck mit dem Hauptvortrag „**Migration macht mehrheimisch und mehrsprachig (MMMM) – eine postmigrantische Lesart**“ ein. Er betonte, dass im öffentlichen Diskurs über Migration und Integration seit Jahren eine, wie selbstverständlich praktizierte, Doppelmoral festzustellen sei: Phänomene der Mobilität, Individualisierung oder auch Diversität würden bei „Einheimischen“ prinzipiell als Zeichen globaler Orientierung gepriesen, bei „Mehrheimischen“ jedoch eher als Defizit und mit Argwohn betrachtet. Während bestimmte Formen der Diversität vorteilhaft und wünschenswert seien, würden andere als problematisch wahrgenommen. Migrationsbedingte Praktiken erschienen dann als Abweichung von der „Normalität“.

Gerade (post-)migrantische Lebensentwürfe und Alltagsrealitäten seien jedoch Beispiele dafür, wie globale Bezugspunkte entstünden, wie mehrheimische und weltheimische Zugehörigkeiten zustande kämen und welche Rolle diese für Kinder und Jugendliche in deren Alltag einnahmen.

Auf der anschließenden **Podiumsdiskussion** – moderiert von Prof. Dr. Hans-Joachim Roth von der Universität zu Köln – sprachen Elif Şenel-Lautwein vom WDR, Prof. Dr. Erol Yıldız, Dr. Robert Fuchs von DOMiD e. V. und Tejon Luziano Gonzalez vom Deutsch-Spanischen Kulturkreis Antonio Machado e. V. und Mitglied des Integrationsrates der Stadt Köln über die gelebte Postmigration in den jeweiligen Einrichtungen. Besonders hervorgehoben und besprochen wurde hierbei die Rolle von Mehrsprachigkeit in diesem Kontext.

Gerahmt wurde das Sprachfest wieder durch Auftritte des mehrsprachigen **Musikers** Melchi Vepouyoum gemeinsam mit Leonie Wollersheim am Cello zu Beginn und zum Ausklang der Veranstaltung. Der musikalische Beitrag berührte die Herzen der Anwesenden und erntete großen Beifall.

Im Anschluss an die Veranstaltung boten **Informationsstände** der Handwerkskammer zu Köln, der VHS Köln, des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, der Landesstelle Schulische Integration der Bezirksregierung Arnsberg und natürlich auch des ZMI allen Teilnehmenden die Möglichkeit, sich zu informieren und bei Getränken und Snacks miteinander ins Gespräch zu kommen. ▶



Sprachfest 2024

– Impressionen







Fortbildungstag Deutsch 2024

Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache

Samstag, 09. November 2024
von 09:00 bis 16:00 Uhr

online!

Der Fortbildungstag Deutsch ist eine gemeinsame Veranstaltung von:

- Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
- Universität zu Köln
- Volkshochschule Bonn
- Volkshochschule Köln
- ZMI - Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration



Mit Unterstützung des Goethe-Instituts Bonn



Fortbildungstag Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache online!

Der Fortbildungstag Deutsch richtet sich an alle, die im Bildungssystem die deutsche Sprache fördern – sowohl an Lehrkräfte aller Schulformen und Hochschulen als auch an Kursleitende in der Erwachsenenbildung. Die Bildungsbereiche, auf die sich die Workshops schwerpunktmaßig jeweils beziehen, sind am Ende der Workshopbeschreibung angegeben.

Weitere Informationen finden Sie auf der Tagungshomepage: www.fortbildungstag.uni-bonn.de

Anmeldung

Die Teilnahme ist kostenfrei, jedoch ist eine Anmeldung erforderlich. Mit Ihrer Anmeldung können Sie an zwei Workshops und dem Plenarvortrag teilnehmen. Eine frühzeitige Anmeldung zur Veranstaltung und Buchung der Workshops wird empfohlen, da die Zahl der Teilnehmenden begrenzt ist.

Das Anmeldeverfahren erfolgt über unseren Partner, den Hochschulsport der Universität Bonn und gliedert sich in drei Schritte:

1. Zunächst können Sie sich auf der Tagungshomepage www.fortbildungstag.uni-bonn.de über das Programm des Fortbildungstages informieren.

2. Über einen Buchungslink auf unserer Homepage können Sie dann zuerst die Tageskarte für den Besuch des Fortbildungstages erhalten. Auf der Buchungsseite können Sie auch die freien Plätze in den Workshops einsehen.

Anmeldung online www.fortbildungstag.uni-bonn.de

3. Nachdem Sie sich für die Tageskarte registriert haben, buchen Sie anschließend zwei Workshops ihrer Wahl (einen am Vormittag, Nr. 1-12, und einen am Nachmittag, Nr. 13-24). Die Bestätigung über die Buchung der Tageskarte und der zwei Workshops erhalten Sie direkt im Buchungsprozess und auch per E-Mail.

Bitte denken Sie daran, dass die begrenzten Plätze in den einzelnen Workshops nach der Reihenfolge der Anmeldung vergeben werden und diese verbindlich ist.

Bitte beachten Sie:

Der Fortbildungstag wird mit dem Konferenztool ZOOM durchgeführt. Für die Teilnahme an den Workshops benötigen Sie einen stabilen Internetzugang, Laptop, PC oder Tablet, Mikrofon, Tonwiedergabe und Web-Kamera. Dies ermöglicht Ihre interaktive Teilnahme am Workshop.

Der Hauptvortrag wird per ZOOM Video Webinar angeboten.

Eine Registrierung bei ZOOM ist nicht erforderlich. Den Zugangslink zum Plenarvortrag und zu den gebuchten Workshops sowie weitere Informationen zum Konferenztool erhalten Sie einige Tage vor Veranstaltungsbeginn.

Für die Verwendung der Software ZOOM übernimmt die Veranstaltergemeinschaft keine Haftung. Die geltenden Datenschutzhinweise von ZOOM finden Sie unter <https://zoom.us/de-de/privacy.html>.

Bei Rückfragen wenden Sie sich gerne an fortbildungstag@uni-bonn.de

Fortbildungstag Deutsch 2024

Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache

Am 09. November 2024 wurde der „Fortbildungstag Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache“ bereits zum fünfzehnten Mal veranstaltet. Seit seiner erstmaligen Durchführung im Jahr 2010 wird die Tagung von der bewährten Kooperation zwischen der Universität Bonn, der Universität zu Köln, dem ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration sowie den Volkshochschulen Bonn und Köln getragen. Die Veranstaltung richtet sich an alle Fachkräfte, die sich in Bildungseinrichtungen oder in der Erwachsenenbildung für die Förderung der deutschen Sprache engagieren. Dazu zählen Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen und -stufen, Kursleitende, pädagogische Mitarbeitende außerhalb des Schulbereichs sowie Hochschulwissenschaftler:innen.

In diesem Jahr fand der Fortbildungstag bereits zum fünften Mal als reine Online-Veranstaltung statt. Dieses Format, ursprünglich aus der Notwendigkeit der Coronapandemie heraus entstanden, hat sich über die letzten Jahre als äußerst erfolgreich erwiesen. Die digitale Durchführung wurde von den Teilnehmenden auch in diesem Jahr positiv bewertet und bleibt ein fester Bestandteil

des Konzeptes. Die positive Resonanz spiegelt sich auch in den Anmeldezahlen wider: Mit 365 Teilnehmenden verzeichnete der Fortbildungstag 2024 ein weiterhin großes Interesse an der digitalen Fortbildungsreihe.

Den Hauptvortrag hielt in diesem Jahr Prof.in Dr. Sara Hägi-Mead von der RPTU (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau). Unter dem Titel „Den weißen Fleck im Blick: Erfahrungen mit rassismuskritischen Unterrichtsmaterialien“ thematisierte sie die häufig unbewussten, aber tief verwurzelten Strukturen von Rassismus im schulischen Kontext. Sie zeigte auf, wie Rassismus sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte beeinflussen kann und verdeutlichte die Bedeutung rassismuskritischer Reflexion im Unterricht. Mit anschaulichen Beispielen wurden Möglichkeiten vorgestellt, wie Materialien gestaltet und im Unterricht eingesetzt werden können, um einen diskriminierungssensiblen und inklusiven Lernraum zu schaffen. Ein weiteres Highlight der Veranstaltung waren die 23 Workshops, die ein vielfältiges Spektrum an Themen und Methoden für unterschiedliche Zielgruppen von der Primarstufe bis hin zur Erwachsenenbildung abdeckten. Die Teilnehmenden konnten sich mit interaktiven und spielerischen Ansätzen für den DaZ- und DaF-Unterricht vertraut machen, neue strukturierte Schreibmethoden erproben und innovative Konzepte für einen

inklusiven Sprachunterricht diskutieren. Der Einsatz digitaler Tools wurde erneut intensiv behandelt und durch neue Schwerpunkte, wie die Nutzung Künstlicher Intelligenz in der Sprachförderung, ergänzt. Zudem rückte die Bedeutung von Mehrsprachigkeit als Ressource und Kompetenz weiter in den Fokus.

Die Veranstaltung erhielt auch in diesem Jahr viel positives Feedback, insbesondere für die professionelle Durchführung und die praxisnahen Inhalte. Besonders die Angebote für die Primarstufe sowie anwendungsorientierte Themen stießen auf großes Interesse. Nicht zuletzt wurde der Austausch unter den Teilnehmenden als wertvolle Bereicherung des Programms hervorgehoben. Der Fortbildungstag Deutsch 2024 bewies damit einmal mehr seine Relevanz als Plattform für den fachlichen Diskurs und die Weiterentwicklung der Sprachförderung in unterschiedlichsten Bildungskontexten. ▶

Arbeitskreis Bilinguale und Mehrsprachige KiTas

Im Juni 2024 hat das Kommunale Integrationszentrum Köln mit Förderung des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration die bilingualen Kindertagesstätten zu einem Arbeitskreis eingeladen.

Anwesend waren Erzieher:innen, Sprachfachkräfte und KiTa-Leitungen unterschiedlicher Einrichtungen aus dem Kölner Stadtgebiet sowie eine Kollegin des Amtes für Kinder, Jugend und Familie. Der Arbeitskreis soll zukünftig zweimal jährlich stattfinden. Weitere interessierte Kölner Kindertagesstätten und Tagespflegepersonen, die im Kontext natürliche Mehrsprachigkeit und Bilingualität arbeiten, sind eingeladen, das Kommunale Integrationszentrum Köln zu kontaktieren, um an den Sitzungen des Arbeitskreises teilzunehmen, „Good Practice“-Beispiele auszutauschen, Fragen zu besprechen und thematische Inputs einzubringen und zu erhalten.

Zum Auftakt des ersten Treffens war als Expertin für Zweisprachigkeit, Spracherwerb und Sprachförderung im Elementarbereich Frau Dr. Anja Leist-Villis eingeladen. Im Rahmen ihres dialogischen Vortrags zum Thema „Stolpersteine in der mehrsprachigen Erziehung“ legte sie den Fokus auf Beratung und Unterstützung der Eltern. Die Teilnehmenden konnten Fragen stellen und Erfahrungen aus dem KiTa-Alltag teilen.

Im Gespräch zeigte sich, dass Eltern Mehrsprachigkeit zwar in den meisten Fällen als hohen Wert ansehen und mit ihren Kindern ihre eigene Herkunftssprache sprechen möchten, im Alltag jedoch auch Stolpersteine und Unsicherheiten auftreten, zum Beispiel, wenn Kinder phasenweise eine der Sprachen nicht sprechen möchten. Manche Eltern haben auch die Sorge, ihre Kinder zu überfordern.

Durch eindrucksvolle Beispiele aus ihrer Forschung mit deutsch-

griechisch-sprachigen Familien konnte Frau Dr. Anja Leist-Villis den Teilnehmenden entwicklungspsychologische Aspekte des Spracherwerbs nahebringen, die sie selbst auch nutzt, um Eltern Wissen zu vermitteln und Ängste abzubauen. Insbesondere kurze Videosequenzen haben anschauliche Einblicke in die mehrsprachige Lebensrealität einzelner Kinder gegeben und aufgezeigt, inwiefern das kindliche Verhalten mit seinem Entwicklungsstand in Bezug auf den Spracherwerb zusammenhängt. Deutlich wurde, dass die frühe Kindheit erwiesenermaßen die beste Zeit ist, um mehrere Sprachen natürlich zu erwerben.

Der Umgang der Eltern mit dem mehrsprachigen Spracherwerb der Kinder und die damit verbundenen positiven wie herausfordernden Erlebnissen wurden in diesem Kontext ebenfalls thematisiert, Fragestellungen aus dem Publikum aufgegriffen und in der Gruppe besprochen. Der daraus entstandene Austausch, bei dem sowohl die Teilnehmenden als auch die Expertin ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen einbringen konnten, war sehr partizipativ und wertvoll.

Frau Dr. Leist-Villis betonte, dass es beim mehrsprachigen Spracherwerb gerade für Eltern wichtig sei, gelassen und flexibel zu bleiben und weder sich selbst noch die Kinder unter Druck zu setzen. Stattdessen gehe es darum, den Spaß an Sprachen zu vermitteln. Ihr Vortrag endete mit den zuversichtlichen Worten: „Und vertrauen Sie darauf: Kinder schaffen das spielend“ – ein Satz, der in Erinnerung bleibt und Mut macht.

Weitere Informationen zur mehrsprachigen Entwicklung und Erziehung finden Sie auf den Seiten von Dr. Anja Leist-Villis unter www.zweisprachigkeit.net.

Das Kommunale Integrationszentrum erreichen Sie per Mail unter ki@stadt-koeln.de. ▶

Fachtag „Frühpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft“

Unter dem Titel „Frühpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft“ begrüßte Bettina Baum, Leiterin des Amtes für Integration und Vielfalt, am 12. September 2024 rund 80 Gäste zum Fachtag für Fachkräfte der frühen Bildung in den Räumlichkeiten der Universität zu Köln. Veranstaltet wurde der Fachtag gemeinsam durch das ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration, das Kommunale Integrationszentrum im Amt für Integration und Vielfalt der Stadt Köln und mit Unterstützung der Integrationsagentur der AWO Mittelrhein e. V. Bettina Baum machte in ihrer Auftaktsprache deutlich, dass „Herkunft nicht verhandelbar“ sei. Das heißt, kein Mensch muss sich für seine Herkunft erklären oder gar rechtfertigen, gleiches gilt für alle anderen Vielfaltsmerkmale. Daher sei es auch Auftrag der frühen Bildung, alle Kinder gleichermaßen willkommen zu heißen und kein Ausgrenzungserleben aufgrund einer vermeintlich ‚anderen‘ Herkunft zu erzeugen.

Den fachlichen Input gab Dr. Seyran Bostancı vom Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V. Seyran Bostancı warf gemeinsam mit den Teilnehmenden einen postmigrantischen Blick auf Kindertagesstätten und analysierte die Verwobenheit von früher Bildung mit politisch-medialen Diskursen. Dabei setzte sie sich insbesondere mit der Frage auseinander, wie Rassismus in Kindertagesstätten wirkt, sowie mit den daraus resultierenden Herausforderungen für die Fachkräfte. Seyran Bostancıs Befunde legen dar, dass es an etablierten Strategien im Umgang mit der (De-)Thematisierung und den Erscheinungsformen von Rassismus in der Institution KiTa fehlt und diese dringend erarbeitet werden müssen. Sie verwies auf das Forschungsprojekt „Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen“ (<https://www.rassismusmonitor.de/projekte/institutioneller-rassismus-in-kitas>), das zwischen 2021 und 2023 in Berlin durchgeführt wurde. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass institutionelle Exklusionsprozesse den Zugang von Kindern zu KiTas beeinflussen und sich auch in der Lernumgebung manifestieren.

Im Anschluss an den Vortrag nutzten die Teilnehmenden die angebotenen Workshops intensiv, um das eigene Wissen zu den folgenden sechs Workshopthemen zu teilen und zu erweitern:

1. Handlungsstrategien im Umgang mit Diskriminierung in der KiTa:
Frau Dr. Seyran Bostancı (DeZIM e. V.)
2. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung: Frau Mercedes Pascual Iglesias (Integrationsagentur der AWO Mittelrhein e. V.)
3. Demokratie leben von Anfang an – Partizipation im Kindergarten:
Frau Claudia Busch (Fröbel Bildung und Erziehung gGmbH)
4. Empowerment für Kinder of Color in Safer Spaces: Frau Dr. Nkechi Madubuko (Diversity Trainerin, Autorin zu Empowerment und Dozentin an der HS Düsseldorf)
5. Einführung in Critical Whiteness: Abwehr und Privilegien: Frau Thivitha Himmen und Frau Sailja Schallenberg (Caritasverband für die Stadt Köln e. V.)
6. Arista 5 Jahre: „Ich bin Griechin, aber ich kann auch Deutsch!“ – Gelebte Mehrsprachigkeit als Ausdruck der Postmigration: Frau Dr. Anja Leist-Villis (Elternratgeberin und Forscherin im Bereich Zweisprachigkeit)

Die anschließende Austauschrunde mit den Workshopleitenden gab allen Teilnehmenden die Möglichkeit, sich über die verschiedenen Themen einen Einblick zu verschaffen. Moderiert wurde die Veranstaltung von Eden Araya-Gabriel, Leiterin des Interkulturellen Dienstes der Stadt Köln. Das Awareness-Team von breitblick GbR begleitete die Teilnehmenden durch den Tag.

Abgerundet wurde der Fachtag 2024 durch Stände der Theodor Michael Wonja Bibliothek, des TALISA Kinderbuch-Verlags, der Stiftung Lesen sowie des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration mit ihren Materialen und Angeboten für die pädagogischen Fachkräfte.

Workshop zum Aussprachetraining

Für interessierte DaZ-Lehrkräfte und ehrenamtliche Sprachförderkräfte aus den Interkulturellen Zentren Kölns organisierte das ZMI in Kooperation mit dem Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen e. V. (BFMfF e. V.) einen Workshop zum Thema Aussprachetraining, der am 17. Mai 2024 von Dr. Marco Triulzi durchgeführt wurde. Dr. Triulzi ist an der Ludwig-Maximilians-Universität München am Institut für Deutsch als Fremdsprache tätig und arbeitete zuvor an der Sapienza Università di Roma sowie am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in Köln. Im Workshop hob er die Bedeutung einer verständlichen Aussprache hervor und erläuterte Methoden zur Vermittlung. Zu bedenken seien dabei die bereits erlernten Sprachen der Deutschlernenden, da diese sich auf das Erlernen der neuen Sprache auswirken können. In den bereits beherrschten Sprachen noch unbekannte oder unterschiedliche Muster und Laute (Interferenzen) müssen beim Lehren besonders berücksichtigt werden, während bekannte Strukturen der bereits erlernten Sprache(n) auf die neu zu lernende Sprache übertragen werden können (Transfer). Eine Diagnostik der vorhandenen Bedürfnisse in einer Lerngruppe sei daher entscheidend für ein gelingendes Aussprachelernen.

Ganz im Sinne eines Workshops gab Dr. Triulzi wichtige Hinweise für das Lehren von Aussprache und erprobte gemeinsam mit den Teilnehmenden konkrete Übungen. Beim Lehren der Aussprache sollte dabei darauf geachtet werden, dass Unterschiede in der Aussprache durch die Lehrenden zuerst erkannt, d. h. gehört werden. Erst dann nach bieten sich Übungen zur Sprachproduktion an. Für die Übungen sei weiterhin erstens die regelmäßige Wiederholung wichtig, zweitens die Verknüpfung von Aussprache und Bewegung, welche einen besseren Lernerfolg bewirke. Dr. Triulzi beendete den Workshop mit praktischen Tipps zur Integration von Aussprachetraining in Sprachlernsettings, wie etwa dem Grammatikunterricht, und mit Verweisen auf nützliche Lernmaterialien zum Aussprachelernen.

Mein Weg „vom Ausländer zum Deutschen“

von Aydin Isik



Im August 1997 kam ich als 19-jähriger Student nach Deutschland, um mein Studium fortzusetzen. Nach meiner Ankunft am Flughafen Düsseldorf wurde ich von meiner Schwester abgeholt und während wir auf dem Weg zu ihrem Zuhause in Bochum waren, nahm ich die Umgebung mit der Neugier eines jungen Erwachsenen wahr. Plötzlich sagte meine Schwester: „Ich würde Deutschland gerade gerne mal durch deine Augen sehen.“

Es war eine Zeit des Umbruchs. Ende der 1990er Jahre lebten Türk:innen und andere Migrant:innen aus der ersten Generation bereits über 35 Jahre in Deutschland, aber oft nur in bestimmten, zumeist „einfachen“ Berufen. Die erfolgreichsten unter ihnen führten Dönerläden oder Lebensmittelgeschäfte. Von gesellschaftlicher Gleichberechtigung und aktiver Teilhabe waren die meisten migrantischen Communities noch weit entfernt. Der Begriff „Ausländer“ war allgegenwärtig und wurde von vielen, auch von den Migrant:innen selbst, als treffende Bezeichnung akzeptiert. Ich empfand mich ebenso als Teil einer „anderen“ Kultur, denn schließlich war ich neu in Deutschland und konnte die Sprache nicht sprechen. Mit der Möglichkeit, hier studieren zu dürfen, war ich zufrieden. Es störte mich nicht, wenn man mich als „Ausländer“ bezeichnete, und auch wenn mir bei Behörden oder an der Universität überheblich begegnet wurde, war das für mich in Ordnung. Ich war schließlich *in ihr Land* gekommen und bat um die Möglichkeit, zu studieren. Diskriminierende oder abfällige Bemerkungen nahm ich dabei häufig in Kauf.

Bevor ich nach Deutschland kam, war ich ein engagierter Student, der sich in der Türkei mit politischen und sozialen Themen auseinandersetzte. Aber hier wurde ich durch meine Sprachbarriere zunächst zu einem schweigenden und unsichtbaren Menschen. Die Sprache zu erlernen, veränderte dieses Selbstverständnis jedoch grundlegend. Durch

intensives Lernen und die tägliche Praxis kehrte mein Selbstbewusstsein zurück. Ich erkannte allmählich, wie die Sprache mir Zugang zu Diskussionen und Debatten verschaffte, durch die ich meine eigenen Ansichten vertreten konnte. Dadurch änderte sich auch meine Wahrnehmung der hier lebenden Türk:innen und der anderen migrantischen Communities. Anders als ich hatten die Arbeitsmigrant:innen der ersten Generation keine strukturierten Möglichkeiten, die Sprache zu lernen. Von ihnen erwartete man lediglich, dass sie arbeiteten. Integration, wie wir sie heute verstehen, war damals keine Zielsetzung.

Meine Integration in Deutschland erfolgte in einer Zeit, in der eine neue Identität unter den hier lebenden migrantischen Communities zu entstehen begann. Diese neue Generation, oft die Kinder der ersten Generation nach Deutschland eingewanderter Menschen, war selbstbewusster, sprach Deutsch besser als die Herkunftssprache(n) ihrer Eltern und begann, aktiv ihre Rechte einzufordern. Zu dieser Generation gehörte auch ich. Durch das Studium und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben fühlte ich mich bald als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft und war nicht länger nur der „Ausländer“. Später wurde ich deutscher Staatsbürger, ging wählen, arbeitete im künstlerischen Bereich und zahlte hier Steuern.

Ich denke, Begriffe wie „Ausländer“ und „Migration“ sollten wir inzwischen weit hinter uns gelassen haben. Unsere Aufgabe besteht darin, auch die Perspektive der sogenannten dritten und vierten Generation zu erfassen – jener Menschen, die in Deutschland aufgewachsen sind und deren einzige Verbindung zum Herkunftsland ihrer Familie Großeltern sind, die vor 40, 50 oder 60 Jahren hierherkamen. Fühlen sich diese Menschen in Deutschland wirklich „zu Hause“? Und wenn nicht, was sind die Gründe für diese Haltung?

Ist die Verbindung zu einem Land, in dem sie nie gelebt haben, stärker, weil sie dort eine emotionale Bindung spüren? Oder liegt es vielleicht daran, dass sie sich in dem Land, in dem sie geboren und aufgewachsen sind, nie ganz als Teil der Gesellschaft fühlen konnten? Diesen Fragen nachzugehen, könnte uns helfen, Deutschland zu einer noch offeneren und gemeinschaftlicheren Gesellschaft zu machen. Denn auch wenn es einige Menschen mit und ohne internationale Familiengeschichte vielleicht (noch) nicht so sehen wollen:

Dieses Land ist inzwischen unser aller Heimat geworden! ▲

Kontakt

info@aydinisik.com

www.aydinisik.com

Gerlind Belke und das Generative Schreiben

von Petra Heinrichs im Namen der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln

Sie war Vordenkerin und Wegbereiterin eines sprachenbildenden Deutschunterrichts, ihre Forschungen und didaktischen Konzepte zum Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit und zu Mehrsprachigkeit waren wegweisend.

Die Philologin und Sprachdidaktikerin Dr. Gerlind Belke verstarb am 13. September 2024 im Alter von 85 Jahren. Ihr Lebenswerk und ihr großes persönliches Engagement waren bahnbrechend für das Programm *DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen*, das an zahlreichen Schulen der Stadt Köln sowie im gesamten Regierungsbezirk verankert wurde, um sprachliches und fachliches Lernen im Regelunterricht nachhaltig zu verzahnen. Als Herzstück solch eines integrativen Unterrichts für mehrsprachige Lerngruppen entwickelte Gerlind Belke die Methode des *Generativen Schreibens*.



Gerlind Belke (1939-2024) im Dezember 2023

Struktur und Kreativität

Im Spannungsverhältnis eines primär für einsprachige Kinder konzipierten Deutschunterrichts und einer schulischen Realität, in der Mehrsprachigkeit „eher die Regel als die Ausnahme“ ist, forderte Gerlind Belke schon früh eine „integrative Didaktik“, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler sprachlich ebenso gefördert wie gefordert werden.¹ Im regulären Deutschunterricht werden Kindern und Jugendlichen, ähnlich wie im Fremdsprachen-Unterricht, sprachliche Mittel an die Hand gegeben, welche sie dazu befähigen, sich im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit sprach richtig zu äußern. Dieses Scaffolding liefert eine Struktur, die für kreative Schreibprozesse unerlässlich ist. Besonders Textsorten der sog. Elementarliteratur (Lieder, Abzählreime, Kindergedichte etc.) und Poesie liefern durch Reim, Rhythmus und Wiederholungen Vorlagen, an denen sich die Lernenden entlang hangeln können. Sie produzieren Texte, in denen sie eigene Themen erfolgreich artikulieren und präsentieren können. Das *Generative Schreiben* verbindet dabei verschiedene Teilbereiche des Deutschunterrichts. So wird im produktiven Umgang mit Literatur auch der Grammatikerwerb, das Leseverständhen oder die Orthographie gefördert. Seit den 1970er Jahren hat Gerlind Belke den Ansatz der *Generativen Textproduktion* in intensiver Auseinandersetzung mit linguistischen, sprach- und literaturdidaktischen Theorien und nicht zuletzt auf der Basis eigener biografischer und unterrichtspraktischer Erfahrungen entwickelt.

Biografischer Hintergrund

Während des Zweiten Weltkriegs wuchs Gerlind Belke in Schweden auf. Die Familie kehrte 1947 zurück nach Deutschland. Dort

musste die damals Achtjährige den deutschen Schriftspracherwerb nachholen, weil sie Deutsch zunächst mit schwedischem Alphabet und Orthographie gelernt hatte. Im Rahmen eines Studienjahres in Reykjavík unterrichtete sie Anfang der 1960er Jahre Deutsch für bilinguale deutsch-isländische Kinder. Die studierte Skandinavistin, Anglistin und Germanistin promovierte über „*Abstrakta in der altisländischen Familiensaga*“. An der Universität Uppsala lehrte sie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Nach Referendariat und Schuldienst ging sie als Akademische Rätin an die Pädagogische Hochschule Hagen, später an die Universität Dortmund, wo sie u. a. zur Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache sowie zu Mehrsprachigkeit und Schriftsprachenerwerb forschte und lehrte. Nach ihrer Pensionierung 2002 wurde sie Beraterin und enge Wegbegleiterin für das damals noch junge Konzept *DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen* an der Bezirksregierung Köln. Im Mittelpunkt eines DemeK-basierten Deutschunterrichts standen dabei meist literarische Texte.

Fiktionalität und Poesie

„Fiktionalität“, heißt es in einem Interview, „erlaubt einen freieren Umgang mit sprachlichen Strukturen und ist für Kinder attraktiver als die platten Reproduktion der Alltagsrealität“.² In poetischen Texten können Tiere sprechen, Mücken mit Hennen oder über Löwen kommunizieren – wie in der nachfolgenden Geschichte von Günther Anders, die Gerlind Belke sehr mochte:

¹ Belke, Gerlind (2008): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 4. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler, S. 2.

² Struktur und Kreativität im Deutschunterricht. Interview mit Dr. Gerlind Belke. In: DemeK-Themenheft GENERATIVES SCHREIBEN in der Sekundarstufe. Textsammlung mit Didaktisierungsvorschlägen. Erprobungsfassung. Hg. v. P. Heinrichs und C. Wengmann. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2018, S.13-17; S. 15.

Der Löwe³

Als die Mücke zum ersten Male den Löwen brüllen hörte, da sprach sie zur Henne:
 „Der summt aber komisch.“
 „Summen ist gut“, fand die Henne.
 „Sondern?“, fragte die Mücke.
 „Er gackert“, antwortete die Henne. „Aber das tut er allerdings komisch.“



Beim *Generativen Schreiben* werden Lernende dazu befähigt, auf der Basis dieses poetischen Ausgangstextes, in dem es um Wahrnehmung und Kommunikation geht, mit Sprache zu spielen und sich im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit sicher auszudrücken. Nachfolgend finden sich exemplarisch vier von insgesamt zehn Schritten des *Generativen Schreibens*. Auf Wortschatz-

karten werden im Nominativ Tiere und Verben der tierischen Kommunikation gesammelt. Die Artikelplakate sind bereits auf der Ebene des Satzes angesiedelt (hören + Akkusativ) und der Satzbaukasten gibt eine sprachliche Strukturhilfe für die Substitution, um schließlich eigene Texte sprachrichtig zu verfassen.

Beispiele für Wimmelkarten zu Tieren und Tiergeräuschen	Satzbaukasten als sprachliche Strukturhilfe für die Substitution
Artikelplakate mit bestimmtem Artikel im Akkusativ	Stefanie, Jg. 7, KHS Overbeckstraße Köln
	Mert, Jg. 7, KHS Overbeckstraße Köln

Die *Generative Textproduktion* kann in allen Jahrgangsstufen angewendet werden, vom Elementarbereich bis in die Sekundarstufe II. Es bedarf allerdings einer geeigneten Textauswahl samt sprach- und literaturdidaktischer Analyse. Wichtig für Gerlind Belke war stets, dass das *Generative Schreiben* nicht isoliert als gelegentliche Übung in einem ansonsten muttersprachlich orientierten

Deutschunterricht eingesetzt, sondern eingebettet wird in ein integratives Gesamtkonzept, das von Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Normalität ausgeht.

Ihr Lebenswerk werden wir in Ehren halten, indem wir es weiter verbreiten und fortentwickeln.

3 In: Anders, Günther (1988): Der Blick vom Turm. Fabeln von Günther Anders. Mit Bildern von A. Paul Weber. C.H. Beck München, S. 7.

Mit freundlicher Abdrucksgenehmigung des Verlags C.H. Beck.



zmi-koeln.de



MΕHRSPRACHIGKEIT UND
INTEGRATION IN KÖLN