

1 | 2009

# ZIPI MAGAZIN



Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln

## Deutsch plus Herkunftssprache

Entwicklung und Förderung von  
natürlicher Mehrsprachigkeit

## Lernen in zwei Sprachen

PROJEKTE • VERANSTALTUNGEN  
NACHRICHTEN • REZENSIONEN

HISTORY



1 | 2009

# ZMI MAGAZIN

## **Leitartikel:**

- 4 A. Bitterlich: Mehr oder weniger Sprache? Deutschlernen in einer mehrsprachigen Stadt.

## **Wissenschaft und Forschung:**

- 6 G. Siebert-Ott: Entwicklung und Förderung von natürlicher Mehrsprachigkeit: Deutsch plus Herkunftssprache – kein (zu) ehrgeiziges Bildungsziel für Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte!

## **Praxis und Projekte: Aktuelles aus dem ZMI**

- 10 R. Benati, T. Jaitner: Auf den Weg gebracht: Verbund Kölner Europäischer Grundschulen.  
 12 S. Stephany: Ferienschulen des Sprachförderprojektes.  
 14 K. Rottmann, M. Casas, U. Kühnemund: „I Spy\* ...“ Fremdsprachenunterricht für die Klassen 5 und 6 (7) für Kinder mit Migrationshintergrund in drei Kölner Museen.  
 16 R. Benati: In zwei Sprachen lernen.

## **Stadt und Land: Ideen und Projekte aus der Region**

- 19 K.-H. Heinemann: Erste bilinguale deutsch-türkische Grundschulklasse in Köln.  
 20 A. Kolb-Bastigkeit: Delfin 4: Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder.  
 23 K. Frede: Meine ganz persönlichen Erfahrungen mit Delfin 4.  
 25 M. Gorius: „Kinder spielen Sprachen“ – ein Projekt zur Förderung der Mehrsprachigkeit durch kulturelle Bildung.  
 27 F. Legewie: Und das sollen Ferien sein?  
 28 H. Günday: Türkisch an der Katharina-Henoth-Gesamtschule.  
 30 J. Schiffer: Kölner bilinguale Schule knüpft europaweit Kontakte:  
 Über bilinguales Lernen zu Comenius.

## **Land und Leute:**

### *Im Portrait: Initiativen, Institutionen und Personen*

- 32 Ein Gespräch: Giovanni La Placa, Oberarzt.  
 34 S. Pyro: Zwei- und mehrsprachige Kindertagesstätten mit Tradition.  
 37 Ein (Selbst-)Portrait: Sigita Rakauskait, START-Stipendiatin.

## **38 Zuletzt erschienen**

Aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt von S. Stephany

## **40 Veranstaltungen**

## **43 Interkulturelle Glosse**

von Prof. Auernheimer

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





# Mehr oder weniger Sprache? Deutschlernen in einer mehrsprachigen Stadt

von Axel Bitterlich

Mehrsprachigkeit, die Fähigkeit, die Sprache anderer zu verstehen, vor allem aber zu sprechen und auch zu schreiben, ist für den Einzelnen wie für die Gesellschaft insgesamt ein Gewinn: „Du hast so viele Leben, wie du Sprachen sprichst.“, sagt ein tschechisches Sprichwort. Aus der Fähigkeit, in mehreren Sprachen zu leben, erwächst die Achtung und Anerkennung des anderen – was für Menschen, die miteinander und nicht bloß nebeneinander leben wollen, eine Grundhaltung sein sollte.

Mit der feierlichen Unterzeichnung eines Kooperationsvertrages haben Bezirksregierung Köln, Stadt Köln und Universität zu Köln am 8. April 2008 den Aufbau des „Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration“ (ZMI) vereinbart. Damit ziehen in Köln – in unserer Stadt, in der Menschen aus 180 Nationen leben und in deren Schulen mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen eine Zuwanderungsgeschichte haben – drei starke Partner nun gemeinsam an einem Strang: Im ZMI führen Bezirksregierung, Stadt und Universität ihr Engagement für Köln unter dem Dach einer einzigen Institution so zusammen, wie es in Deutschland bislang noch nicht versucht wurde.

Und diese Zusammenarbeit hat ihre Bewährungsprobe bereits bestanden. Das „Kompetenzzentrum Sprachförde-

rung“, von 2004 bis 2007 als EQUAL-Projekt von der EU finanziert, wies die Richtung. Erstmals im Rahmen des Kompetenzzentrums wurden in Köln die vielfältigen Aktivitäten zur Sprachförderung, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, institutionell zusammengeführt. Auf der Grundlage der dabei gewonnenen positiven Erfahrungen verpflichteten sich die drei Kooperationspartner Bezirksregierung, Stadt und Universität zum Ende des Jahres 2007 zu einer verbindlichen, das meint auf Dauer angelegten und vor allem auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Zusammenarbeit in (nur noch) einer gemeinsamen Einrichtung – jenseits der Grenzen, die der Projektstatus mit sich bringt. Das ZMI sieht sich in der Nachfolge wie in der Tradition des Kompetenz-

zentrums – jedoch mit einer nun weitergefassten inhaltlichen Fokussierung darauf, dass die natürliche Mehrsprachigkeit von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte eine wichtige Ressource für das Zusammenleben darstellt: Mehrsprachigkeit wird begriffen und offensiv vertreten als große Chance, insbesondere für Bildungseinrichtungen.

In der Fachwelt fest etabliert hat sich erst seit einigen Jahren die Erkenntnis, dass die Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte einer Verbesserung von Fähigkeiten in der deutschen Sprache nicht im Wege steht. Neuere Erkenntnisse der Sprachkontakt- wie der Spracherwerbsforschung weisen darauf hin, dass die Muttersprache systematisch gefördert werden sollte, damit sie als Verstehens- und Denkgrundlage für das Erlernen einer weiteren Sprache fungieren kann. Immer seltener wird vermutlich deswegen mittlerweile auch in der breiten Öffentlichkeit die Einschätzung laut: „Die sollen erst mal Deutsch lernen und sich nicht mit der Herkunftssprache ihrer Familien beschäftigen!“

Mehrsprachigkeit eröffnet in einer Gesellschaft Perspektiven: Sprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen bilden eine zentrale Grundlage für eine funktionsfähige moderne Informationsgesellschaft und das Leben in einer zusammenwachsenden Welt. Die Förderung der Herkunftssprachen ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Migrantinnen und Migranten ernst genommen werden – dass sie insbesondere von den Bildungsinstitutionen so akzeptiert werden, wie sie sind. Die Förderung der deutschen Sprache in Wort und Schrift hingegen ist vermutlich die wichtigste Voraussetzung

für eine vollständige Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen (Zusammen-)Leben in unserer Stadt.

Deswegen macht sich das ZMI stark dafür, dass die Vermittlung der deutschen Sprache Hand in Hand eng mit der Förderung der jeweiligen Herkunftssprache verbunden vorangebracht wird. Die natürliche Mehrsprachigkeit stellt eine wichtige Kompetenz dar, die es gezielt zu nutzen gilt – auch und gerade für die Förderung des Deutschen. Die Kompetenzen mehrsprachiger Schüler sind ein attraktives Potenzial beispielsweise für die einsprachig deutschen Schüler. Diese können eine Fremdsprache im lebendigen Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen erlernen, die die Zielsprache als ihre Muttersprache sprechen. Die noch immer viel zu oft als unvereinbar erlebte Trennung zwischen einer Muttersprachen- und einer Fremdsprachendidaktik ist angesichts der Zusammensetzung unserer Gesellschaft längst überholt. Sie sollte zugunsten eines gemeinsamen, koordinierten Konzepts aufgehoben werden – um besser darauf hinwirken zu können, dass sprachliches Lernen zu einer Sprach(-en-)bewusstheit führt, die das Lesen, Schreiben und Sprechen grundlegend verbessert.

Gesa Siebert-Ott belegt in ihrem Artikel eindrucksvoll, dass die gezielte, systematische Förderung von natürlicher Mehrsprachigkeit ein Gewinn für die Schülerinnen und Schüler und ihre Familien sowie ein Gewinn für eine Stadt wie Köln ist – und kein (zu) ehrgeiziges Bildungsziel für Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte darstellt.

Das ZMI soll schnellstmöglich zu der zentralen Anlaufstelle für sprachliche Bildungsfragen in Köln werden – institutions-

übergreifend, bildungsabschnittsübergreifend und sprachenübergreifend. Ziel und Auftrag des ZMI ist es, alle Aktivitäten, Projekte und Initiativen zur Förderung von sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vernetzen, weiterzuentwickeln und auszubauen sowie mit Blick auf die verschiedenen Zielgruppen in Köln zu koordinieren. Dabei soll der gesamte Bildungsprozess von der Elementarbildung bis zur Erwachsenen- und Weiterbildung durchgängig einbezogen werden – angefangen bei Sprachprogrammen im Kindergarten über Englisch im Grundschulalter bis hin zu Lehrerfort- und -weiterbildung; in den Blick genommen werden sowohl angeleitete Lernprozesse in Kindertagesstätten, Schulen, Universität und Weiterbildung als auch die vielfältigen informellen Lernanlässe zum Beispiel in der Familie oder bei Freizeitaktivitäten. Die Zusammenarbeit der drei Partner Bezirksregierung, Stadt und Universität macht es möglich, dass in der vorschulischen Erziehung, in Schule und Unterricht, in Erwachsenen- und Weiterbildung sowie in Forschung und Lehrerausbildung nun gemeinsam daran gear-

beitet wird, dass sich die Bildungserfolge in Köln verbessern.

Vor Ihnen, liebe Leserin, lieber Leser, liegt die erste Ausgabe des Magazins unseres ZMI: Auch dies eine Initiative, die Sie vermutlich bereits vom Kompetenzzentrum Sprachförderung kennen – dessen erfolgreichen Newsletter wir im neuen Gewand fortführen und beleben möchten. Sie haben Fragen, Anregungen, Ideen? Sprechen Sie uns an, schreiben Sie uns. Wir freuen uns sehr, mit Ihnen ins Gespräch zu kommen ... beziehungsweise zu bleiben. ▶

## info

### Kontakt

Axel Bitterlich

ZMI

c/o RAA

Willy-Brandt-Platz 3

50679 Köln

[axel.bitterlich@uni-koeln.de](mailto:axel.bitterlich@uni-koeln.de)



### Weitere Informationen:

[www.zmi-koeln.de](http://www.zmi-koeln.de)



## Hintergrund

## Das ZMI in Stichworten

- Die Gründung des ZMI ist Ausdruck der Überzeugung, dass Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft Perspektiven eröffnet und daher für jeden Einzelnen das Ziel sprachlichen Lernens sein sollte.
- Sprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen bilden eine zentrale Grundlage für ein funktionsfähiges wirtschaftliches und gesellschaftliches (Zusammen-)Leben. Will man dieses Potenzial nutzen, gilt es, nicht nur die natürliche Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationsgeschichte, sondern auch die Erziehung zur Mehrsprachigkeit Deutschsprachiger zu fördern. Internationalisierung und Europäisierung setzen Mehrsprachigkeit voraus, natürliche Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen sind deshalb im Zusammenhang zu betrachten: Es gilt nicht allein miteinander zu lernen, sondern zugleich immer auch voneinander zu lernen – um den Anforderungen einer modernen Gesellschaft gerecht zu werden.
- Das ZMI steht für die Einschätzung, dass jeder Mensch nicht nur mehrere Sprachen beherrschen kann, sondern auch über eine allgemeine Sprachlernkompetenz verfügen sollte. Eine moderne Gesellschaft braucht viele und gute Angebote zur Förderung von Mehrsprachigkeit – auch bei Menschen mit Deutsch als Muttersprache. Das ZMI stellt sich hinter die Vision der Europäischen Union, die sich ausdrückt im Beschluss der Erziehungminister von 1995, dass alle Schulabgänger über drei Sprachen verfügen sollen, im Kommissionsbericht „Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung“ von 1997, in dem die interkulturelle Schule als Regelschule gefordert wird, sowie in der Mitteilung der Kommission „Europa 2000+“ von 1998, in der die interkulturelle Schule als Regelschule gefordert wird.
- Das ZMI ist sich darüber im Klaren, dass die natürliche Mehrsprachigkeit von Menschen eine Herausforderung für das Gemeinwesen darstellt und nur bei mangelndem gegenseitigen Verständnis zum Problem werden kann.
- In allen Ausbildungsbereichen ist die heterogene mehrsprachige Lerngruppe der Normalfall. Den Kooperationspartnern im ZMI ist bewusst, dass die gesellschaftliche Praxis vor allem der staatlichen Institutionen auf die individuelle Mehrsprachigkeit ihrer Bürgerinnen und Bürger derzeit nur unzureichend eingestellt ist. Eine große Herausforderung besteht darin, für Lern- und Handlungssituationen geeignete Konzepte zu entwickeln. Die Vermittlung und Förderung sprachlicher Kompetenzen in schulischen und außerschulischen Einrichtungen erfordert gut ausgebildete Lehrkräfte, Qualifizierungsmaßnahmen für Multiplikatoren/Berzugspersonen, ein abgestimmtes Angebot an Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, die Entwicklung und Bereitstellung geeigneter Lehrmaterialien, Qualitäts- und Nachhaltigkeitssicherung, Forschung und Lehre mit Blick auf Mehrsprachigkeit und Sprachdiagnostik nicht nur im Bereich Deutsch als Zweitsprache, sondern auch im Bereich Deutsch als Muttersprache.
- Das ZMI plädiert für mehrsprachiges Lernen von Anfang an.



**Entwicklung und Förderung von natürlicher Mehrsprachigkeit:**

# **Deutsch plus Herkunftssprache**

**– kein (zu) ehrgeiziges Bildungsziel für Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte!**

von Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott

## **Einführung: Das Interesse an mehrsprachiger Erziehung wächst**

Dafür, dass eine frühe mehrsprachige Erziehung in Familie und Schule erfolgreich möglich ist, gibt es inzwischen so zahlreiche empirische Belege, dass ausgewiesene Fachleute auf dem Gebiet der Spracherwerbsforschung zu der Auffassung gelangt sind, dass wir es hier mit einer natürlichen Veranlagung zum Sprachenlernen zu tun haben und nicht mit einer besonderen Begabung einzelner Kinder (vgl. etwa Meisel 2007; Tracy 2007a). Viele Eltern, die unterschiedliche Erstsprachen sprechen, entscheiden sich heute ganz bewusst für eine zweisprachige Erziehung ihrer Kinder bereits ab der frühesten Kindheit. Hierzu werden sie durch eine wissenschaftlich fundierte Ratgeberliteratur ausdrücklich ermutigt (vgl. etwa Tracy 2007b; Leist-Villis 2008). In der Vergangenheit fanden diese Familien häufig keine Bildungsangebote für ihre Kinder, die ihr Bemühen um eine zwei-

sprachige Erziehung fachkundig unterstützen konnten. Diese Situation hat sich in den letzten Jahren grundlegend geändert. Dazu hat sicher auch das Interesse bildungsinteressierter einsprachig deutscher Eltern beigetragen, ihren Kindern eine fundierte mehrsprachige Bildung zu ermöglichen: Seit Ende der 1960er Jahre wurde in Deutschland zunächst an Gymnasien ein sehr attraktives Bildungsangebot entwickelt, in dem der Fremdsprachenunterricht durch Fachunterricht in der Fremdsprache ergänzt wurde (in internationalen Kontexten wird dieses Verfahren auch als Immersion bezeichnet). Dieses Angebot wurde aufgrund seiner auch in empirischen Studien nachgewiesenen Effektivität und aufgrund der Nachfrage aus der Elternschaft später auch auf andere Schulformen der Sekundarstufe I übertragen (vgl. hierzu bereits Wode 1995; Krechel 2005; Siebert-Ott 2008). Auch wenn das Privatschulwesen in Deutschland nicht so verbreitet ist wie in vielen Nachbarländern, so sind doch Tendenzen klar erkennbar, solche Angebote durch eine fundierte

mehrsprachige Erziehung sowie die Möglichkeit, internationale Abschlüsse zu erwerben, insbesondere für Familien mit hoher beruflicher Mobilität attraktiv zu machen.

Inzwischen wird an öffentlichen wie an privaten Schulen die Lücke zwischen zweisprachiger Erziehung in der Familie und bilingualen Bildungsangeboten in der Sekundarstufe I und II zunehmend durch grundständige bilinguale Angebote, die in der Grundschule oder bereits im Elementarbereich einsetzen, geschlossen (für eine Übersicht vgl. etwa [www.fmks-online.de](http://www.fmks-online.de) sowie die Bildungsserver der Bundesländer). Bei den angebotenen Sprachenkombinationen gibt es erkennbare Präferenzen, die unter anderem aus lokalen Gegebenheiten erklärt werden können: So ist es etwa ein erklärtes Ziel der Euroregionen, die Kompetenz in den Nachbarsprachen und das kulturelle Wissen über die Nachbarn sowie die interkulturellen Kompetenzen im Umgang miteinander insbesondere bei den nachwachsenden Generationen auf ein hohes Niveau zu heben (vgl. etwa [www.fruehkindliche-mehrsprachigkeit.eu/](http://www.fruehkindliche-mehrsprachigkeit.eu/)).

Das Land Berlin hat aufgrund seiner besonderen Geschichte schon früh ein bilinguales Angebot mit den Sprachkombinationen Französisch, Russisch und Englisch eingerichtet. Inzwischen werden an den staatlichen Europa-Schulen Berlins (SESB) neun Sprachenkombinationen angeboten: Neben den bereits genannten sind dies Deutsch in Verbindung mit Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Spanisch und Türkisch. Aktuell nehmen 6.000 Schülerinnen und Schüler an 30 Grund- und

Oberschulen dieses Angebot wahr. Das Besondere an diesem Angebot ist, dass jeweils Kinder zweier Muttersprachen gemeinsam unterrichtet werden, in der Form, dass beide Muttersprachen jeweils auch als Unterrichtssprachen in einem Teil der Unterrichtsfächer verwendet werden. Diese auch als two way immersion bezeichnete Konzeption gilt international als besonders erfolgreich bei der Entwicklung einer hohen sprachlichen und fachlichen Kompetenz (vgl. hierzu schon Wode 1995). Die SESB versteht sich ausdrücklich nicht als sogenannte Eliteschule, sie ist konzipiert als Begegnungsschule für Kinder unterschiedlicher sprachlicher und auch unterschiedlicher sozialer Herkunft ([www.berlin.de/sen/bildung/besondere\\_angebote/staatl\\_europaschule/](http://www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/)).

Vor dem hier skizzierten Hintergrund erstaunt es, dass das Ziel, Deutsch und zugleich die Familiensprache zu fördern, im Hinblick auf Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte in öffentlichen Diskussionen häufig noch als ein zu ehrgeiziges Bildungsziel bezeichnet wird. Welche guten Gründe außer den bereits vorhandenen praktischen Erfahrungen auf diesem Gebiet sprechen dafür, dass dieses Ziel nicht zu hoch gegriffen ist und welche Erkenntnisse insbesondere aus der Spracherwerbsforschung und der internationalen Bildungsforschung können hier zum guten Gelingen beitragen?

### **„Deutsch plus Herkunftssprache“ – kein zu ehrgeiziges Bildungsziel für Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte!**

#### **1. Unterricht in der Herkunftssprache steht der Entwicklung guter Kenntnisse im Deutschen nicht entgegen**

Die These, dass die schulische Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte eine Verbesserung ihrer Fähigkeiten in der deutschen Sprache behindere, da der Unterricht in der Familiensprache dem Deutschunterricht Lernzeit wegnehme (vgl. etwa Hopf 2005), kann inzwischen als widerlegt gelten (Söhn 2005; Reich 2007). In der öffentlichen Diskussion um das Für und Wider einer mehrsprachigen Erziehung für Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte wird die bildungspolitische Relevanz dieser Erkenntnis leider oft nicht ausreichend gewürdigt. Dies gilt auch für den Beitrag „Man spricht nicht nur Deutsch“ von Martin Spiewak in der Wochenzeitschrift DIE ZEIT vom 16.02.2006. Aus diesem Beitrag soll hier etwas ausführlicher zitiert werden, da damit das Dilemma der öffentlichen Rezeption von Forschungsergebnissen zu der uns hier interessierenden Fragestellung gut charakterisiert werden kann:

*Doch bis heute gibt es keine einzige valide Untersuchung zum Thema. Daher stehen sich in der Wissenschaft zwei Fronten gegenüber. Die eine Fraktion argumentiert, Einwandererkinder lernten dann am besten Deutsch, wenn sie Lesen und Schreiben parallel in ihrer Muttersprache beigebracht bekommen.*

*»In der Muttersprache erlernt man die Grundbegriffe, den Zugang zur Welt, auf den die neuen Sprachen aufbauen«, sagt etwa der Sprachwissenschaftler Ludger Hoffmann von der Universität Dortmund. Alles reine Theorie, die wissenschaftlich niemals methodisch sauber belegt wurde, hält der Potsdamer Pädagoge Diether Hopf dagegen. Er führt die so genannte time on task-Theorie an, wonach der Lernerfolg umso größer ist, je mehr Zeit für ein Fach verwendet wird. Deshalb sei jede Minute Deutsch sinnvoller als eine Minute Türkisch. Kürzlich hat das Berliner Wissenschaftszentrum in einer so genannten Metastudie versucht, den Streit aufgrund internationaler Untersuchungen zur zweisprachigen Erziehung zu schlüpfen. Das Fazit: Weder gebe es Belege, dass die Instruktion in der Heimatsprache den Schulleistungen nützt, noch, dass sie ihnen schadet.*

In dieser Kosten-Nutzen-Diskussion geht die Erkenntnis völlig unter, dass es in der zur Verfügung stehenden Lernzeit offenbar erfolgreich möglich ist, Schülerinnen und Schüler gute Kompetenzen in zwei Sprachen und zwar sowohl in der Alltagssprache als auch in der Bildungssprache zu vermitteln. Auf diesen Aspekt hat auch Cummins in seinen Publikationen immer wieder aufmerksam gemacht (vgl. dazu etwa die Textsammlung von Baker/Hornberger 2001).

#### **2. Natürliche Mehrsprachigkeit entwickelt sich in der Alltagskommunikation in einem gewissen Rahmen ,wie von selbst‘**

Aus der einschlägigen Forschung ist bekannt, dass Kinder bereits früh mit unterschiedlichen Varietäten von Sprachen in Berührung kommen können, zu diesen Varietäten können Dialekte, mehr oder weniger dialektnahe Formen der Umgangssprache und standardnahe Formen der Umgangssprache gehören. Viele Kinder werden lange bevor sie selbst lesen können durch Vorlesen in der Familie, durch Hörbücher usw. mit Kinderliteratur vertraut gemacht. Auf die Bedeutung von

Kinderliteratur nicht nur für die Lesesozialisierung und die literarische Sozialisation, sondern auch für die sprachliche Sozialisation wird in der internationalen Forschung bereits seit geraumer Zeit verwiesen: Das gilt besonders für die Wortschatzentwicklung, die Entwicklung des grammatischen Wissens, die Entwicklung phonologischer Bewusstheit, das Kennenlernen bestimmter Textmuster und die Entwicklung von Erzählfähigkeit (vgl. hierzu bereits Hurrelmann 1994 und zahlreiche weitere Arbeiten; für einen Überblick auch Siebert-Ott 2006).

Unabhängig davon, ob Kinder in einem schriftnahen oder in einem schriftfernen Umfeld aufwachsen, ob ihre Familien über ein hohes oder über ein niedriges „kulturelles Kapital“ verfügen, gilt aber für alle diese Kinder im Hinblick auf den Erwerb grammatischen Wissens die Erkenntnis der Spracherwerbsforschung, dass der monolinguale Erstspracherwerb bis auf Ausnahmefälle immer erfolgreich (stabil) und im Verlauf gleichförmig (uniform) ist, d. h., beim Erwerb bestimmter grammatischer Phänomene, wie z. B. beim Erwerb von grundlegenden Wortstellungsmustern einer Sprache, sind in den Erwerbsverläufen erstaunliche Übereinstimmungen beobachtbar (vgl. Meisel 2007). Inzwischen konnte die empirische Spracherwerbsforschung zeigen, dass dies grundsätzlich auch für den bilingualen Erstspracherwerb gilt: Die Erwerbsverläufe von Kindern, die von einem frühen Lebensalter an in der Familie zweisprachig erzogen werden, weisen erstaunliche Ähnlichkeiten mit den Erwerbsverläufen einsprachiger Kinder auf. Entgegen früherer Annahmen sind diese Kinder schon früh in der Lage, beide Sprachen voneinander zu trennen, auch wenn durchaus Interferenzen und Transfererscheinungen beobachtbar sind. Der Transfer (die Übertragung) sprachlicher Muster von der einen auf die andere Sprache kann sowohl zu einer Verlangsamung als auch zu einer Beschleunigung der sprachlichen Entwicklung im Vergleich mit einsprachig aufwachsenden Kindern führen. Oft kommt es zur ▶

Entwicklung einer dominanten Sprache, die Dominanz kann – abhängig von der Quantität und der Qualität des sprachlichen Angebots – wechseln; dagegen scheinen Transfererscheinungen nicht mit der Dominanz einer Sprache, sondern mit strukturellen Eigenschaften der zu erwerbenden Sprachen zusammenzuhängen (vgl. für einen Überblick Kniffka/Siebert-Ott 2008; Meisel 2007; Müller u. a. 2007; Tracy 2007a, 2007b).

Neuere Untersuchungen zum frühen Zweitspracherwerb zeigen, dass bestimmte Erwerbsaufgaben noch genauso gemeistert werden können wie im monolingualen und bilingualen Erstspracherwerb: Kinder, die im Alter von drei bis vier Jahren erstmals in nennenswertem Umfang in der Kindertagesstätte mit Deutsch in Kontakt kamen, konnten sogar die Erwerbsaufgaben in der Zweitsprache in bestimmten Bereichen, wie etwa dem Erwerb der grundlegenden Wortstellungsmuster und der Kongruenzbeziehung zwischen Subjekt und Verb, in verkürzter Zeit bewältigen und mit ihren einsprachigen Altersgenossen gleichziehen. Auch eine muttersprachenähnliche Aussprache kann in diesem Alter offenbar noch mühelos erworben werden. Für andere sprachliche Bereiche, wie den korrekten Gebrauch von Artikeln, von unregelmäßigen Verbformen und die Entwicklung eines differenzierten Wortschatzes scheint das aber nicht ohne Weiteres zu gelten. Ggf. müssen schon in diesem Alter natürliche Erwerbsprozesse durch eine gezielte Förderung unterstützt werden (vgl. etwa Thoma/Tracy 2006; Tracy 2007a). Wichtig zu wissen ist aber auch, dass das Alter bei Erwerbsbeginn für Verlauf und Erfolg einer mehrsprachigen Erziehung zwar eine wichtige Rolle, aber nicht die entscheidende Rolle spielt: Anders als der Erstspracherwerb verläuft der Zweitspracherwerb im Jugend- und Erwachsenenalter wie empirische Studien zeigen zwar durchaus nicht immer erfolgreich, er kann grundsätzlich aber noch sehr erfolgreich verlaufen. Allerdings scheint ein erfolgreicher Verlauf in den genannten sprachlichen Bereichen für die Lernenden kognitiv aufwändiger zu

werden, zudem spielen offenbar individuelle Fähigkeiten und äußere Gegebenheiten mit zunehmendem Alter für den Lernerfolg eine immer gewichtigere Rolle (vgl. Meisel 2007, 110). Man muss also bei einem höheren Alter bei Erwerbsbeginn – Meisel (2007) spricht in diesem Zusammenhang von unterschiedlichen Zeitfenstern und sieht eine entscheidende Altersgrenze bei 6 bis 7 Jahren – mit einem zunehmenden Einfluss von sogenannten „Lernervariablen“ rechnen. Die Forschung untersucht hier die Bedeutung kognitiver Variablen wie Sprachbegabung, bereits verfügbare Sprachlernerfahrungen usw., die Bedeutung von affektiven Faktoren wie Motivation, Persönlichkeitsfaktoren wie Kontaktfreudigkeit usw. sowie die Bedeutung sozialer Faktoren, wie das soziokulturelle Umfeld, dem die Lernenden entstammen (vgl. für einen Überblick Kniffka/Siebert-Ott 2008). Das bedeutet zugleich aber auch, dass gute, unterstützende Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Entwicklung von Mehrsprachigkeit auch im Bereich der grundlegenden sprachlichen (grammatischen) Fähigkeiten von Bedeutung sind. Dass Immersions-Programme erfolgreicher sind, in denen systematisch Sprachunterricht erteilt wird, ist aus der internationalen Forschung bereits seit langer Zeit bekannt (Wode 1995, Siebert-Ott 2001); dass Maßnahmen zur außerschulischen Sprachförderung – wie die seit einiger Zeit auch in Deutschland angebotenen „Sommercamps“ – ebenfalls erfolgreicher sind, wenn hier auch eine gezielte Sprachförderung angeboten wird, zeigen erste empirische Studien (vgl. hierzu Stanat u. a. 2008). Die Vermittlung einer Sprache alleine durch die Schaffung einer Gelegenheit zu ihrem Gebrauch im Kontakt mit Muttersprachlern scheint ab einem gewissen Lebensalter also nicht mehr uneingeschränkt erfolgversprechend zu sein.

### ***3. Die erfolgreiche Beteiligung an der Unterrichtskommunikation stellt erhöhte sprachliche Anforderungen – (nicht nur) Zweitsprachlerner profitieren hier von einem sprachbewussteren Unterricht.***

Die Ergebnisse neuerer empirischer Studien unterstützen zunehmend eine in der Diskussion um Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg schon lange vertretene These, dass nämlich nicht die natürlich entwickelte Mehrsprachigkeit ein besonderes Risiko für den Bildungserfolg in der Einwanderungsgesellschaft darstellt, sondern vielmehr die soziale Situation, insbesondere das verfügbare „kulturelle Kapital“ der Familie (vgl. hierzu Reich 2007, Schründler-Lenzen 2006, Siebert-Ott 2006). Die jüngste PISA-Studie zu den Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich (PISA-Konsortium 2008) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis:

„Die Befunde zur Gymnasialbeteiligung stehen also im Einklang mit der humankapitaltheoretischen Annahme, dass Disparitäten im Bildungserfolg zwischen Schülerinnen und Schülern mit und solchen ohne Migrationshintergrund auf die unterschiedliche Ausstattung der Familien mit bildungsrelevanten Ressourcen zurückgeführt werden können.“ (PISA-Konsortium 2008, 361)

Diese Studie kommt außerdem zu dem Ergebnis, dass die meisten Jugendlichen mit Migrationshintergrund „Deutsch im Alltag mindestens so häufig sprechen wie die HerkunftsSprache der Eltern“ und dass der Anteil von Jugendlichen, die die deutsche Sprache im Alltag relativ selten verwenden, „vergleichsweise gering“ ausfällt (PISA-Konsortium 2008, 356). Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass die Kinder und Jugendlichen, die Deutsch im Alltag als Kommunikationsmittel verwenden, damit auch über die für den Bildungserfolg erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten verfügen. Gerade Schülerinnen und Schüler aus Familien mit wenig „bildungsrelevanten Ressourcen“ haben häufig erhebliche Schwierigkeiten, den Anforderungen der Unterrichtskommunikation zu genügen, die auch in der gesprochenen Form zunehmend standard- bzw. schriftsprachlich geprägt ist (vgl. aktuell hierzu Gogolin 2007). Insofern ist es auch nicht überraschend, dass sich die Erwartung nicht erfüllt hat, dass der Bildungserfolg der zweiten oder dritten Einwanderergeneration quasi automatisch steigt. Vielmehr finden sich gegenwärtig in der ersten Einwanderergenerationen auffällig viele bildungserfolgreiche Schülerinnen und Schüler. In der zweiten und späteren Einwanderergenerationen hingegen finden sich zumindest in einigen Gruppen besorgnisregend viele wenig bildungserfolgreiche Schülerinnen und Schüler. Dies zeigen auch die Ergebnisse einer aktuellen Studie des Berlin-Instituts zum Ausmaß der Integration (gemessen an Abiturquote, Akademikeranteil, Personen ohne Bildungsabschluss u. Ä.) verschiedener Zuwanderergruppen ([www.berlin-institut.org/](http://www.berlin-institut.org/)).

Die Vermittlung bildungsrelevanter Sprachkenntnisse sollte man daher auch nicht allein vom Gebrauch einer Sprache in Alltagssituationen erwarten, sondern in erster Linie von einem gut geführten Sprachunterricht sowie von einem sprachbewussten Sach- bzw. Fachunterricht (vgl. hierzu Kniffka/Siebert-Ott 2008, 103ff.). Dies gilt unabhängig davon, ob dieser Unterricht in der Muttersprache, in einer Zweitsprache oder in einer Fremdspra-

che erteilt wird. Ein Vorreiter für die erfolgreiche Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen sind – wie einschlägige Studien belegen – Immersions-Programme nach dem kanadischen Modell, deren Ziel die Vermittlung muttersprachenähnlicher Kompetenz in zwei Sprachen ist (Wode 1995; Krehel 2005; Siebert-Ott 2008). Diese systematische Unterstützung des sprachlichen Lernens im Fachunterricht wird inzwischen auch für den Unterricht in einer Zweitsprache empfohlen (vgl. hierzu Kniffka/Siebert-Ott 2008).

Schulische Bildungsangebote, die die natürliche Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schüler aufgreifen und entwickeln wollen, sollten diese Erkenntnisse berücksichtigen. Dies gilt zum einen für den Deutschunterricht sowie für den deutschsprachigen Fachunterricht in Programmen, die sich nur das Ziel setzen, die zweitsprachliche Kompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und auf diese Weise zu deren Bildungserfolg beizutragen. Durch einen sprachbewussten Unterricht kann auch dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Lernen in einer nicht gut beherrschten Zweitsprache einen erhöhten kognitiven Aufwand erfordert. Dies gilt aber auch für zweisprachige Programme, die sich das Ziel setzen, ihre Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie in ihrer Entwicklung stehen, und dabei umfassend an ihr verfügbares sprachliches und kulturelles Wissen anzuknüpfen und dieses Wissen in beiden Sprachen weiterzuentwickeln.

#### **4. Vorteile einer gemeinsamen zweisprachigen Erziehung für die Entwicklung sprachlicher und kultureller Kompetenzen**

Die Rezeption empirischer Untersuchungen zu zweisprachigen Programmen für Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien ist nicht nur in Deutschland häufig auf die Frage verkürzt worden, welche Effekte der Unterricht in der Herkunftssprache auf den Erwerb von Kompetenzen in der Zielsprache hat. Die Tatsache, dass hier zusätzliches sprachliches Wissen erworben wird, wurde dagegen in der Vergangenheit häufig marginalisiert oder nur unter der Perspektive eines möglichen Marktwertes behandelt. Ebenso stießen die Fragen nach der Bedeutung zusätzlich erworbener kultureller Kompetenzen, die Frage nach dem Einfluss auf die oben genannten Lernervariablen (wie Zugewinn an Motivation, Abbau von Ängsten, Zugewinn an Kontaktfreude, Bedeutung zusätzlicher Sprachlernerfahrungen usw.) auf wenig öffentliches Interesse. Auch die Frage nach der Bedeutung von two way immersion-Programmen für die Entwicklung besonderer kultureller Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern aus alteingesessenen und aus Zuwandererfamilien stieß bislang in der öffentlichen Diskussion in Deutschland nur auf wenig Interesse, während diese Frage bei der Einrichtung von bilingualen Programmen in Kombination mit europäischen Nachbarsprachen oder auch bei der Einrichtung von Programmen für Schülerinnen und Schüler aus alteingesessenen Sprach-

minderheiten von ganz besonderem Interesse war (vgl. hierzu schon Wode 1995; Siebert-Ott 2001, 2008). Auch wenn diese Fragen auf einen besonderen Forschungsbedarf bei der Einrichtung von Programmen zur Unterstützung von natürlicher Mehrsprachigkeit hinweisen, deuten sie zugleich auch auf das besondere Potenzial solcher Programme hin.

#### **Resümee**

Die vorangehenden Überlegungen sollten zeigen, dass die Resultate empirischer Studien zum Spracherwerb in der frühen Kindheit den Schluss nahelegen, „dass Kinder bestens darauf vorbereitet sind, in früher Kindheit mehr als eine Sprache zu meistern, wenn man sie denn nur lässt“ (Thoma/Tracy 2006, 77). Grundsätzlich gilt das auch noch für ältere Lernende. Es genügt aber offenbar langfristig nicht, Lernende „nur zu las-

sen“, sondern man muss sie insbesondere bei der Entwicklung schulisch relevanter sprachlicher Kompetenzen systematisch unterstützen, wenn man ihnen eine erfolgreiche Bildungslaufbahn eröffnen will. Ein sprachsensibler Unterricht in der Zweitsprache Deutsch und die systematische Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen können hierzu einen wichtigen Beitrag leisten. Mehrsprachige Programme, insbesondere solche, in denen Kinder unterschiedlicher Muttersprachen mit- und voneinander lernen, bieten neben der Möglichkeit, zwei oder mehr Sprachen auf hohem Niveau zu lernen, auch die Chance, besondere kulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Ein „Verbund Kölner Europäischer Grundschulen“ kann hierzu beispielsweise einen wichtigen Beitrag leisten – ein Gewinn für die Schülerinnen und Schüler und ihre Familien und ein Gewinn für eine Stadt. ▲

#### **Literatur**

- Baker, Colin & Hornberger, Nancy (Hg.). 2001. An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Clevedon.
- Esser, Hartmut. 2006. Migration, Sprache und Integration. Berlin.
- Gogolin, Ingrid. 2007. Lehren und Lernen von Sprache im Migrationskontext. In: Eßer, Ruth & Krumm, Hans – Jürgen (Hg.). Bausteine für Babylon. München, 147 – 159.
- Hopf, Diether. 2005. Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkinder. In: Zeitschrift für Pädagogik. 2/2005, 236 – 251.
- Hurrelmann, Bettina. 1994. Leseförderung. In: Praxis Deutsch 127/1994, 17 – 26.
- Kniffka, Gabriele u. Siebert-Ott, Gesa. 2008. Deutsch als Zweitsprache: Lehren und lernen. Paderborn.
- Krehel, Hans-Ludwig (Hg.). 2005. Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas. Tübingen.
- Leist-Villis, Anja. 2008. Elternratgeber Zweisprachigkeit: Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Tübingen.
- Meisel, Jürgen M. 2007. Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hg.). Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen, 93 – 113.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin & Cantone, Katja. 2007. Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.). 2008. PISA 2006 in Deutschland – die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster.
- Reich, Hans H. 2007. Türkisch-deutsche Sprachbiographien – Sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit von sprachlichen Sozialisationsbedingungen. In: Eßer, Ruth & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). Bausteine für Babylon. München, 34 – 44.
- Schründer-Lenzen, Agi (Hg.). 2006. Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Wiesbaden.
- Siebert-Ott, Gesa. 2008. Zweisprachige und mehrsprachige Schulen. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.). Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Teil I. Baltmannsweiler, 493 – 501.
- Siebert-Ott, Gesa. 2006. Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn: Schöningh, 536 – 547.
- Siebert-Ott, Gesa. 2001. Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen.
- Spiewak, Martin. 2006. Man spricht (nicht nur) Deutsch. In: DIE ZEIT Nr. 8 vom 16.02.2006 ([www.zeit.de/2006/08/B-Kulturintegration?page=1](http://www.zeit.de/2006/08/B-Kulturintegration?page=1); zuletzt abgerufen am 03.02.2008).
- Söhn, Janina. 2005. Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.
- Stanat, Petra; Baumert, Jürgen; Müller, Andrea G. 2008. Das Jacobs Sommercamp in Bremen. In: Ballis, Anja & Spinner, Kaspar (Hg.). 2008. Sommerschule – Sommerkurse – Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext. Baltmannsweiler, 14 – 32.
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie. 2006. Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hg.). Deutsch als Zweitsprache. Freiburg, 58 – 79.
- Tracy, Rosemarie. 2007a. Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hg.). Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen, 69 – 92.
- Tracy, Rosemarie. 2007b. Wie Kinder Sprachen lernen. Warum und wie man Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit fördern sollte. Tübingen.
- Wode, Henning. 1995. Lernen in der Fremdsprache: Immersion und bilingualer Unterricht. Ismaning.

#### **info**

##### **Kontakt**

Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott

Sprach-, Literatur- und

Medienwissenschaften

Universität Siegen

Adolf-Reichwein-Straße 2

57076 Siegen

[siebert-ott@germanistik.uni-siegen.de](mailto:siebert-ott@germanistik.uni-siegen.de)



# praxis und projekte Aktuelles aus dem ZMI



## Auf den Weg gebracht: **Verbund Kölner Europäischer Grundschulen**

von Rosella Benati und Thomas Jaitner

Endlich ist es so weit, beim Sprachfest am 28. Januar 2009 hat Kölns Oberbürgermeister Fritz Schramma zur Gründung des Verbundes „Kölner Europäischer Grundschulen“ aufgerufen. Damit ist der Startschuss gefallen zur Umsetzung eines Ratsbeschlusses vom November 2006. Die ursprüngliche Initiative ging vom Integrationsrat aus, der den entsprechenden Antrag in den Rat der Stadt Köln eingebracht hatte.

Worum geht es bei diesem wichtigen bildungspolitischen Beschluss auf kommunaler Ebene? In ihrer Antragsbegründung während der Ratssitzung vom 14. November 2006 wies Gonca Mucuk-Edis, Mitglied des Integrationsrates, darauf hin, dass die Mehrsprachigkeit in Köln bereits der Normalfall ist – und das Bildungsweisen auf diese Situation produktive Antworten geben muss. Sie erklärte: Dieser

Antrag „ist entstanden, weil Köln sich immer mehr verändert. Die aktuellsten Studien besagen übrigens, dass mittlerweile nicht mehr nur 40 %, sondern sogar 50 % aller Jugendlichen unter 18 Jahren einen Migrationshintergrund besitzen [...] Auf diese Realität müssen sich sowohl die Gesellschaft als auch die Politik einstellen. Das bedeutet, dass der lang gehegte Wunsch der EU nach der interkulturellen Schule als Regelschule der Zukunft [...] allmählich in die Tat umgesetzt werden sollte.“ Die Stadt Köln hat sich in ihrem Leitbild 2020 dafür entschieden, die Potenziale der kulturellen Vielfalt für die Stadtgesellschaft zu erschließen und aus Köln eine attraktive Wissensstadt zu machen. Dazu gehört auch ein Perspektivwechsel: Die natürliche Mehrsprachigkeit und die Vertrautheit mit dem Leben in unterschiedlichen Kulturen, mit denen viele Kinder und Jugendliche in Köln aufwach-

sen, dürfen nicht länger nur als Problem betrachtet werden. Vielmehr sind sie „ein großes Potenzial, eine enorme Chance für die Schulen und die gesamte Stadt Köln“ (aus dem Ratsbeschluss). Auch für die schulfachliche Seite ist die Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit ein wichtiges Ziel mit zwei Aufgaben: Einmal soll das rasche und effektive Erlernen der deutschen Sprache durch die Einbindung der Muttersprachen erleichtert werden. Zum anderen geht es um die Erziehung zur Mehrsprachigkeit, die im zusammenwachsenden Europa und in der globalen Einen Welt immer größere Bedeutung erlangt.

Eines der wichtigsten Kriterien für eine „Europäische Grundschule“ ist laut Ratsbeschluss ein koordinierter, zweisprachiger Sprach- und Sachunterricht. Über diesen Kernbereich hinaus ist ein Engagement auch in anderen Gebieten gefordert. So sollen die europäischen Grundschulen auch die Förderung des interkulturellen Lernens, die Einbindung der Eltern in das Schulleben, Kontakte zu den Herkunftslanden der Migranten und den europäischen Nachbarstaaten, die Einbeziehung mehrsprachiger Lehrkräfte und mehrsprachige kulturelle Veranstaltungen pflegen.

Der neue Verbund wird nicht am Punkt Null anfangen. Seit einigen Jahren gibt es in Köln Grundschulen mit einem bilin-

gualen Zweig (mit den Sprachkombinationen Deutsch – Französisch/Italienisch und Türkisch) und die Koala-Schulen, in denen der Herkunftssprachliche Unterricht und der Regelunterricht miteinander koordiniert werden (in der Kombination Deutsch-Türkisch). In diesen Schulen wird wichtige Pionierarbeit geleistet – mit gutem Erfolg. Die von Prof. Hans-Joachim Roth (Universität zu Köln) durchgeführte Evaluation der ersten deutsch-italienischen Grundschule hat deutlich gemacht, dass der bilinguale Unterricht sowohl sprachlich weiter entwickelte Kinder als auch solche mit Förderbedarf in beiden Sprachen fördert. Die Hauptschulempfehlungen der italienischen Schülerschaft haben sich halbiert, während die Gymnasialempfehlungen um 10 % angewachsen sind. Das Koala-Projekt wird im dritten Schuljahr evaluiert, die bisherigen Ergebnisse geben Anlass zu Optimismus.

Mit der Gründung des Verbundes sollen die schon bestehenden bilingualen und Koala-Schulen gestärkt werden – und eine öffentliche Anerkennung und Wertschätzung erfahren. Zugleich sollen weitere Schulen ermuntert werden, sich ebenfalls auf diesen Weg zu machen. Dabei sind auch neue Sprachkombinationen erwünscht; im Ratsbeschluss werden z. B. deutsch-russische und deutsch-polnische Zweige genannt. Als Perspektive wird die Weiterführung in der Sekundarstufe eingefordert.

Der Verbund wird daneben eine zweite wichtige Aufgabe erfüllen. Die Schulen sollen in ihrer Arbeit begleitet und unterstützt werden. Mit dieser Aufgabe ist das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration ZMI betraut worden. Damit ist gewährleistet, dass die Stadt Köln, die Bezirksregierung Köln und die Universität zu Köln ihre Kompetenzen und Ressourcen gemeinsam und gezielt einsetzen. Es geht um didaktisch-methodische Beratung, Unterstützung bei der Einrichtung eines mehrsprachigen Zweiges, die Entwicklung von Unterrichtsmaterial, die Öffentlichkeitsarbeit oder die Organisierung des Erfahrungsaustausches bei Tagungen. Unmittelbar nach den Sommer-Schulferien 2009 wird der Rat der Stadt Köln beschließen, welche Schulen sich an dem Verbund beteiligen können. Für den Herbst ist in einer öffentlichen Veranstaltung die eigentliche Gründung vorgesehen. ▶

## info

### Kontakt

Thomas Jaitner  
ZMI c/o RAA  
Willy-Brandt-Platz 3  
50679 Köln  
[thomas.jaitner@bezreg-koeln.nrw.de](mailto:thomas.jaitner@bezreg-koeln.nrw.de)

### Weitere Informationen:

[www.zmi-koeln.de](http://www.zmi-koeln.de)



## Hintergrund

## Mehrsprachigkeit in Europa

► „Die Gemeinschaft ist immer ein multi-kulturelles und multi-ethnisches Gefüge gewesen, dessen Vielfalt für die Gemeinschaft selbst eine Bereicherung darstellt und allen Bürgern nützt, nicht ohne jedoch die Gemeinschaft als Ganze und die Einwanderergruppen vor Herausforderungen zu stellen... Kulturelle und sprachliche Vielfalt der Schülerpopulationen (ist) nicht mehr die Ausnahme, sondern die Regel. Da Daten... nicht von allen Mitgliedsstaaten erhoben werden und daher keine umfassenden Analysen möglich sind, muss unionsweit der Anteil der Schüler, die täglich mit Schülern anderer sprachlicher und kultureller Herkunft in Kontakt kommen, ungefähr auf die Hälfte der gesamten Schülerpopulation geschätzt werden. Europa ist heute unwiderruflich Bestandteil der Schulwirklichkeit.“

Kommission der Europäischen Gemeinschaften:

Bericht über die Schulbildung von Migrantinkindern in der Europäischen Union, 1994, S. 5f

► „Es ist nicht länger möglich, die Beherrschung von Fremdsprachen einer Elite vorzubehalten oder solchen Menschen, die Sprachen erwerben wegen ihrer geographischen Mobilität. In Übereinstimmung mit der Resolution des Rats der Erziehungsminister vom 31.3.1995 ist es für jeden notwendig, unabhängig von der schulischen oder beruflichen Laufbahn in wenigstens zwei europäischen Sprachen zusätzlich zur Muttersprache entsprechende Kenntnisse zu erwerben und aufrechtzuerhalten.“

Europäische Kommission, Weißbuch zu Erziehung und Ausbildung:

Lehren und Lernen für die lernende Gesellschaft, 1995, S. 67

► „Bildung und Erziehung sollten ein Gespür für Relativität, Diversität und Toleranz vermitteln. Dazu sollte sie sowohl die Einzigartigkeit der menschlichen Erfahrung, die Variationsweite jeder einzelnen Kultur und die lange Geschichte der Wechselbeziehungen zwischen menschlichen Gruppierungen herausarbeiten. Identität ist ein Beziehungs begriff, keine Festung. Nur wo das anerkannt wird, gibt es wechselseitige Offenheit, eine Zweiwegebeziehung.“

UNESCO Report: Unsere kreative Vielfalt, 1996 (Kurzfassung), S. 62

► „Die Wichtigkeit der Rolle des Lehrers als Akteur des Wandels, der Verständnis und Toleranz fördert, war noch nie so augenfällig wie heute und wird im 21. Jahrhundert noch an Bedeutung gewinnen. Die Welt ist im Wandel: vom engstirnigen Nationalismus hin zu Toleranz, Verständnis und Pluralismus, von autokratischen Systemen zur Demokratie in ihren verschiedenen Spielarten, von einer Welt, in der einige im Besitz von Hochtechnologien sind, zu einer technologisch vereinten Welt. Dies bedeutet für Lehrer, die die Charaktere und den Geist der Zukunft formen, eine enorme Verantwortung.“

UNESCO-Bericht 1996,

Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum, Luchterhand Verlag, 1997, S. 123

► „Im Hinblick auf Erfahrungen, die auf europäischer Ebene verbreitet oder angestoßen werden sollen, sollte man sich mit der interkulturellen Schule befassen. Europa muss sich die Mittel an die Hand geben, zusammen mit den Mitgliedsstaaten interkulturelle Modellversuche an den Schulen zu entwickeln. Die interkulturelle Schule existiert bereits, bisher allerdings nur vereinzelt in den prestigeträchtigen internationalen Schulen und in den städtischen Quartieren mit hohem Ausländeranteil. Heute muss sie als Konzept entwickelt werden, denn in der interkulturellen Schule ist die gesamte Problematik der Bürgerschaft zusammengefasst. Sie muss zum Versuchsfeld werden, das auf die allgemeine Verbreitung dieses Schultyps vorbereitet, zu der es aufgrund der demografischen Tendenzen auf jeden Fall kommen wird.“

Kommission der Europäischen Gemeinschaften:

Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung, 1997, S. 19

# Ferienschulen des Sprachförderprojektes

von Sabine Stephany

Sommerferien – normalerweise machen Schülerinnen und Schüler während dieser Zeit einen großen Bogen um die Schule. Nicht so in Köln-Sülz: Es ist kurz vor 12 Uhr an einem Freitagmorgen im Juli 2008, und es herrscht Hochbetrieb auf den Gängen der Hauptschule Mommsenstraße. 150 Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Kölner Schulen der Sekundarstufe I strömen aus den Unterrichtsräumen und drängeln sich um das internationale Buffet, das sie selbst zusammengetragen haben. Trotz Ferienzeit haben sie an diesem Morgen bereits zwei Stunden Unterricht in der Ferienschule hinter sich gebracht.

Bei der Ferienschule handelt es sich um ein sechswöchiges Sprachfördercamp, das 2008 bereits zum fünften Mal vom Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln im Rahmen seines „Kooperationsprojektes zur sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern

mit besonderem Bedarf“ in Zusammenarbeit mit der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) und dem Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) durchgeführt wird. Wie bereits 2007 stellt die Hauptschule Mommsenstraße auch im Jahr 2008 für die Dauer der Maßnahme ihre Unterrichtsräume zur Verfügung. Finanziert werden die Sprachkurse durch die Stiftung Mercator GmbH, die das Kooperationsprojekt Sprachförderung bereits seit längerem finanziell unterstützt, und durch Mittel der RAA sowie des ZMI.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sprechen über 40 unterschiedliche Sprachen. Gemeinsam ist ihnen, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache ist. Sie kommen freiwillig mit dem Ziel, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern – aber auch um Spaß zu haben und neue Kontakte zu knüpfen.

Mike findet es überhaupt nicht schlimm, in den Ferien in die Schule zu gehen: „Ich finde diesen intensiven Sprachkurs sehr, sehr gut, und ich gehe auch sehr gerne dorthin.“ Und Menyien meint: „Das hier ist schön, weil wir lernen können und das hilft uns in der Schule unser Deutsch zu verbessern.“

In der Ferienschule werden in drei zweiwöchigen Blöcken vormittags Intensivkurse in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) kombiniert mit nachmittäglichen Arbeitsgemeinschaften (AGs) und Projekten angeboten. Die vormittäglichen Deutschkurse finden in sprachhomogenen Kleingruppen statt, die zu Beginn der Kurse mit Hilfe eines Einstufungstests (C-Test) gebildet werden. Die Sprachkurse und Arbeitsgemeinschaften werden von eigens dafür qualifizierten Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch geleitet, die bereits seit längerem als Förderlehrerinnen und Förderlehrer im Rahmen des Kooperationsprojektes Sprachförderung tätig sind.

Fachlich unterstützt werden sie dabei von der Koordinatorin des Kooperationsprojektes Sprachförderung, Dr. Gabriele Kniffka, und von den Projektmitarbeiterinnen Dr. Diana Gagyan und Sabine Stephany.

Die wesentliche Zielsetzung der Ferienschule besteht, so Gabriele Kniffka, zum einen in der Erweiterung der Sprachkom-

petenz der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, so dass sie dem Unterricht im kommenden Schuljahr besser folgen können; neu nach Deutschland eingereisten Kindern und Jugendlichen soll durch eine intensive Sprachförderung der Schuleinstieg erleichtert werden. Zum anderen sollen Lehramtsstudierende praxisnah auf die Arbeit in mehrsprachigen Klassen vorbereitet werden.

Die Studierenden planen DaZ-Unterricht für einen längeren Zeitraum und unterrichten pro Woche bis zu 20 Stunden eigenständig. Dabei haben sie Gelegenheit, sich über die Unterrichtsplanung, die Unterrichtsgestaltung und ihre Erfahrungen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern auszutauschen und Teamteaching zu erproben. Sie können zudem ihre Projektkompetenz entwickeln und ausbauen, indem sie unterstützt durch das Projektteam der Universität eigenständig Projekte planen und durchführen.

Die Ergebnisse dieser Planungen ließen sich in den letzten Tagen beobachten: Betrat man nachmittags die Ferienschule, wurde man durch lautes Hämmern begrüßt: Die Werk-AG baute ihre Schwedenstühle. Mit Begeisterung wurde gesägt, geleimt und geschraubt. „Jeder baut zwei Stühle. Einen behalten wir, der andere wird später verkauft.“, berichtete Peter.

Eine Etage höher probierte die Koch-AG Rezepte aus und in der Sporthalle wurde Basketball gespielt. Auch in der Kunst-AG war man engagiert bei der Sache. In weiteren Arbeitsgemeinschaften entstanden u. a. eine Ferienschulzeitung und im Projekt „Stadtführer“ erstellten die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Stadtführer von Köln mit den für sie wichtigen Orten. Die Teilnehmenden am Brieftauben-Projekt erhielten sogar Besuch von einem Brieftaubenzüchter, der einige seiner Tauben mitbrachte und viel Interessantes und Informatives zu berichten wusste.

Am heutigen Freitag, dem letzten Tag des zweiwöchigen Blocks, sieht der Tagesablauf anders als üblich aus: Die Teilnehmenden aus 57 Nationen haben ihren Unterricht für das internationale Frühstück, zu dem alle ein typisches Gericht aus ihrem Herkunftsland beigesteuert haben, früher als gewöhnlich beendet. Die „Ferenschule“ bietet neben den morgens angebotenen Intensivkursen also auch die Gelegenheit zum

interkulturellen Dialog jenseits der alltäglichen Unterrichtsatmosphäre.

Nach sechs Wochen endet die Ferenschule mit einem Abschlussfest, zu dem auch die Eltern und Lehrerinnen und Lehrer der teilnehmenden 246 Schülerinnen und Schüler eingeladen sind. Den Schülerinnen und Schülern, von denen viele während der gesamten sechs Wochen an den Kursen teilnehmen, werden Zertifikate über die Teilnahme an den Sprachkursen überreicht. Außerdem werden die Arbeitsergebnisse der gesamten sechs Wochen präsentiert.

Der Zuspruch, den die Ferenschule bei den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern findet, manifestiert sich in den permanent wachsenden Teilnehmerzahlen. An der ersten Ferenschule im Jahr 2004 nahmen 89 Schülerinnen und Schüler teil – im Jahr 2008 gibt es einen neuen Teilnehmerrekord mit 246 Schülerinnen und Schülern.

Auch das Feedback vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer der Teilnehmenden ist durchweg positiv. So zeigt sich beispielsweise Heijo Fetten, Lehrer am Hildegard-von-Bingen-Gymnasium, begeistert vom Angebot der Ferenschule – die es seinen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihre Deutschkenntnisse in intensiver Projektarbeit anzuwenden und sich weiterhin zu qualifizieren. „Die Erfolge der Vergangenheit bestätigen das Konzept und so wünschen wir uns auch im Sinne der Schüler eine weitere gute Zusammenarbeit!“

Das erfolgreiche Projekt „Ferenschule“ soll auch im Jahr 2009 weitergeführt

werden. Ergänzend zur Ferenschule im Sommer bietet das Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln bereits seit dem Jahr 2006 auch in den Herbstferien erfolgreich Sprachfördercamps an. Bisher richteten sich die Herbstcamps ausschließlich an Grundschülerinnen und Grundschüler mit Migrationshintergrund. 2008 konnte nun zum ersten Mal auch eine Herbst-Ferenschule für Kölner Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I eingerichtet werden (siehe S. 24). Im Unterschied zu den Sommerkursen haben diese Herbstcamps einen theaterpädagogischen Schwerpunkt. Sie werden von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Kooperationsprojektes Sprachförderung und der RAA Köln in Zusammenarbeit mit freiberuflichen Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen sowie dem Referat Theater und Schule der Stadt Köln organisiert.

## info



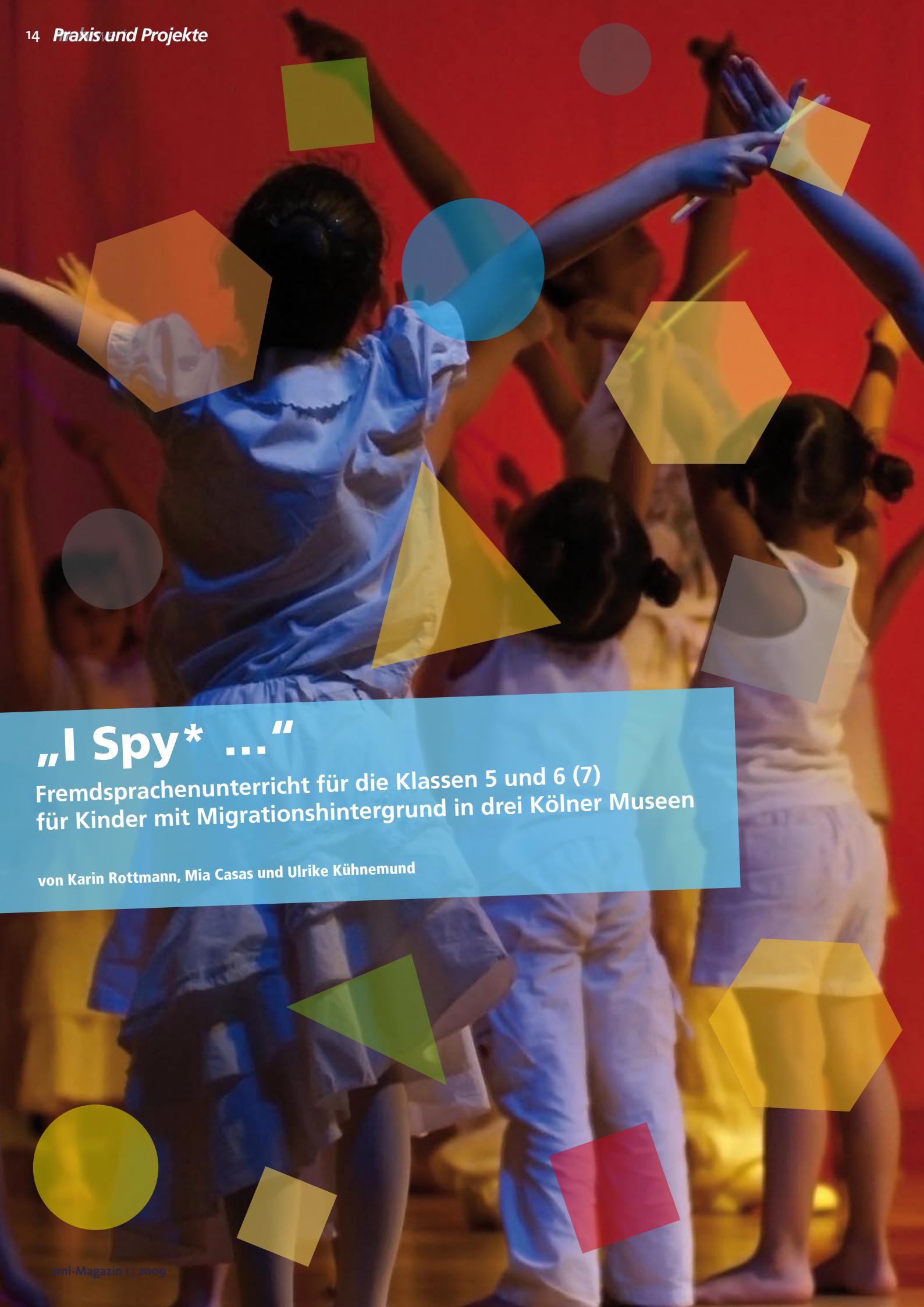
### Kontakt:

Sabine Stephany  
Institut für  
Deutsche Sprache  
und Literatur II  
Philosophische Fakultät  
Universität zu Köln  
Gronewaldstraße 2  
50931 Köln  
[sabine.stephany@uni-koeln.de](mailto:sabine.stephany@uni-koeln.de)

### Weitere Informationen:

[www.uni-koeln.de/sprachfoerderprojekt](http://www.uni-koeln.de/sprachfoerderprojekt)





## „I Spy\* ...“

Fremdsprachenunterricht für die Klassen 5 und 6 (7)  
für Kinder mit Migrationshintergrund in drei Kölner Museen

von Karin Rottmann, Mia Casas und Ulrike Kühnemund

Der Museumsdienst Köln bietet seit einigen Jahren Englischworkshops im Museum Ludwig an. Das Programm konnte entstehen, weil seit einiger Zeit intensiv über die Vermittlung von Sprache in der Bildungsarbeit der Museen diskutiert wird.

Denn: die Schülerschaft hat sich verändert. Kinder können oft die Dinge, die auf Gemälden zu sehen sind, nicht richtig benennen, sie sprechen in verkürzten Sätzen und äußern sich in einer nicht angemessenen Sprache: Deshalb wurden museumspädagogische Konzepte in einer sich verändernden Ausgangssituation für die Praxis aufbereitet – und Methoden, Übungen und Spiele zum Wortschatz, zur Grammatik und zum freien Sprechen zu Kunstwerken entwickelt. In der praktischen Arbeit zeigte sich, dass Kinder für diese Arbeitformen zu begeistern sind. Es wurde nicht nur deutlich, dass das Besondere in diesen Veranstaltungen die neuen Methoden sind, sondern auch und vor allem, dass der außerschulische Raum eine entscheidende Rolle spielt. Das Museum ist nämlich ein äußerst inspirierender Ort – der bei richtiger Nutzung eine Fülle von Aktivitäten zulässt und ein Lernen mit allen Sinnen ermöglicht: Neue Erkenntnisse der Gehirnforschung weisen darauf hin, dass ein Verknüpfen von Bildern mit dem Lernstoff und die Nutzung verschiedener Sinneskanäle die optimale Grundlage für nachhaltiges Lernen ist. Das Museum ist demnach ein idealer Lernort.

Durch die ersten Anfänge bestärkt wurde das Angebot schrittweise um Programmformate zum Themenbereich Sprachförderung ergänzt, unter anderem entstanden auch die Englischworkshops für Schülerinnen und Schüler vom 7. bis 10. Jahrgang. Es erschien zunächst einfacher, ein Programm zu entwickeln, das bereits auf Grundkenntnissen des Englischen sowie auf ausgebildeten Kommunikationsfähigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufbaut – aufbauen konnte und sollte. Das Angebot wurde erprobt und hat sich im Schulprogramm des Museumsdienstes Köln inzwischen etabliert – so dass anschließend nun auch ein neues Englischangebot für die Klassenstufen 5 bis 7 installiert werden konnte.

Dank der Finanzierung durch das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) konnten zwei freiberufliche Mitarbeiterinnen des Museumsdienstes mit der Konzeptentwicklung und Erprobung des Programms mit Schulklassen und für zwei Lehrerfortbildungen beauftragt werden. Das Konzept verspricht eine Antwort auf die Frage zu geben, wie Englisch als 2. Fremdsprache vermittelt werden kann.

Das Workshopangebot erhielt den Titel „I Spy ...“. Das Wort „spy“ wurde bewusst gewählt mit seiner Bedeutung von „spähen, spionieren und sorgfältig beobachten“, um auszudrücken, dass das erlebnisorientierte Entdecken von Farben, Formen, Material und Gegenständen im Museum im Zentrum des Lernprogramms steht. Mit den binnendifferenziert aufbereiteten Übungen und Spielen, die vor den Museumsexponaten durchgeführt wurden, werden zusätzliche



Fördermöglichkeiten geschaffen, so dass leistungsstarke und schwächere Schülerinnen und Schüler gleichermaßen von den Angeboten profitieren können – und dem Aspekt Englisch als Zweitsprache Rechnung getragen wird.

Der Museumsdienst Köln ist für alle städtischen Museen zuständig – deswegen galt es von Anfang an ein Konzept zu entwickeln, das nicht nur das Museum Ludwig mit in das Programm einbezieht, sondern zusätzlich auf zwei neue, weitere Museen, das Museum für Angewandte Kunst und das Römisch-Germanische Museum übertragbar sein sollte. Diese Wahl stellte sich als eine besondere Herausforderung in der Vermittlung dar, da es nicht nur um die Beschreibung von Farben, Formen und Material gehen konnte, sondern auch historische und kulturhistorische Sachzusammenhänge erläutert werden mussten. Diese schwierigen Problemstellungen wurden jedoch gelöst:

#### Museum Ludwig: „I Spy Shapes and Colours\*“

Bildkarten mit Kreisen, Augen, Armen, Vierecken ... werden als Lernspiel vorgestellt und die Vokabeln geübt. Später müssen die Kinder diese Formen und Gegenstände in Bildern des Museum wiederfinden. Außerdem gibt es Wegbeschreibungen, um die neue Lernstation zu finden und eine spannende Geschichte zu Picassos „Frau mit Artischocke“.

#### Römisch-Germanisches Museum: „I Spy Roman Daily Life\*“

Über vielfältige Aktivitäten erleben die Schülerinnen und Schüler, wie die Römer in Köln lebten und vergleichen

z. B. über sogenannte „Identitätskarten“ römische Kleidung mit der heutigen oder finden auf Suchbildern nicht passende Gegenstände in einem römischen Bad.

#### Museum für Angewandte Kunst: „I Spy Treasures In A Magic Kingdom\*\*“

Mit Hilfe eines Filmausschnittes aus „Chronicles of Narnia“ als Impuls sollen die Kinder in die Wunderwelt und Schatzkammer eines Museums für Angewandte Kunst gelangen. Es gibt kostbare Gegenstände zu entdecken und kleine Porzellanfiguren werden durch Schreibrezepte lebendig gemacht.

Das Pilotprojekt wurde in Kooperation mit der Universität zu Köln, der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) und der finanziellen Unterstützung durch das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) durchgeführt.

Das Programm kann seit Januar beim Museumsdienst gebucht werden. Wir bitten wegen der großen Anzahl von Telefongesprächen in unserer Workshopkoordination höflich um Anmeldung über E-Mail.

\* Die Schreibweise der Titel folgt der amerikanischen Rechtschreibung.

#### info

##### Kontakt:

Karin Rottmann  
Museumsdienst Köln  
Richartzstraße 2 – 4  
50667 Köln



service.museumsdienst@stadt-koeln.de  
www.museenkoeln.de/museumsdienst/



# In zwei Sprachen lernen

von Rosella Benati



Die Entwicklung tragfähiger, bilingualer Kompetenzen wird in mehrsprachigen Klassen als eine der Voraussetzungen für den Schulerfolg betrachtet. Es ist für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte einfacher, Sprachstrukturen in der Zweitsprache Deutsch zu verstehen, wenn sie die Strukturen ihrer Muttersprache beherrschen. Mehrere Kölner Grundschulen haben daher schon vor Jahren mit der zweisprachigen koordinierten Alphabetisierung begonnen. Dieses Vorhaben ist in Köln unter dem Namen Koala – koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht – bekannt.

In Koala-Klassen werden Kinder für Sprache sensibilisiert. Durch die Abstimmung von Themen und Strukturen im Deutschunterricht und im Herkunfts sprachlichen Unterricht (früher Muttersprachlicher Unterricht) erfahren die Kinder kulturelle und sprachliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Sprachen.

Dem Engagement der Schulen ist zu danken, dass Hunderte von Schülerinnen und Schülern ihre natürliche Zweisprachigkeit intensiv und nachhaltig pflegen. Regellehrkräfte und Muttersprachlehrkräfte unterrichten seit Jahren in Teams, um den Unterricht systematisch aufeinander abzustimmen. In der gemeinsamen Arbeit sind zahlreiche Unterrichtsmaterialien für die Alphabetisierung und den Sachunterricht entstanden. Besonders zu erwähnen ist das Handbuch „Ananas 1“ von Metin Cetin, Muttersprachlehrer beim Schulamt für die Stadt Köln. Das Handbuch stellt umfangreiche Materialien für die Alphabetisierungsphase zur Verfügung.

In zahlreichen Übungen werden Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen und der türkischen Sprache herausgestellt.

Ein weiterer Vorteil der koordinierten Alphabetisierung liegt in der fächerübergreifenden Ausrichtung des Unterrichts. Regellehrkräfte und Muttersprachlehrkräfte arbeiten Hand in Hand. „Diese Zusam-

menarbeit sorgt für mehr Aufklärung und für ein besseres gegenseitiges Verständnis“, so Schulamtsdirektorin Margarita von Westphalen-Granitzka.

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Erfahrungen zogen zum Anfang des Schuljahres 2008/2009 das Schulamt für die Stadt Köln und die Schulleiterinnen und Schulleiter der neun Kölner Schulen, die das Konzept Koala in ihrem Schulprogramm verankert haben, auf einer gemeinsamen Konferenz Bilanz. Hier wurden Kriterien entwickelt, die sich in der bisherigen Praxis als wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit herausgestellt haben. Sie sind die Grundlage für die Arbeitsplanung, die natürlich auch die jeweiligen örtlichen Bedingungen berücksichtigen soll.

Zu den Standards zählen insbesondere folgende:

Das koordinierte zweisprachige Lernen wird in mindestens einem Zweig (1. bis 4. Klasse) durchgeführt, denn die Kontinuität erklärt die guten Ergebnisse für das Sprachenlernen am Ende der Grundschulzeit.

Ein Deputat von insgesamt fünf Wochenstunden (z. B. zwei bis drei Team-Stunden im Regelunterricht und zwei bis drei Unterrichtsstunden im Herkunftssprachlichen Unterricht) für das koordinierte zweisprachige Lernen ist notwendig. Dies entspricht auch dem Stundenkontingent für den klassischen Herkunftssprachlichen Unterricht.

Für die am Konzept beteiligten Lehrkräfte bietet das Schulamt für die Stadt Köln seit mehreren Jahren einen Arbeitskreis an. Die Schulen verpflichten sich, zwei Kontaktpersonen (eine Muttersprachlehrkraft und eine Regellehrkraft) zu den Treffen (vier Mal im Jahr) des Arbeitskreises Didaktik zu senden. Die Ergebnisse und Erfahrungen über die Entwicklung des Konzeptes werden allen Lehrkräften der beteiligten Schulen zur Verfügung gestellt.

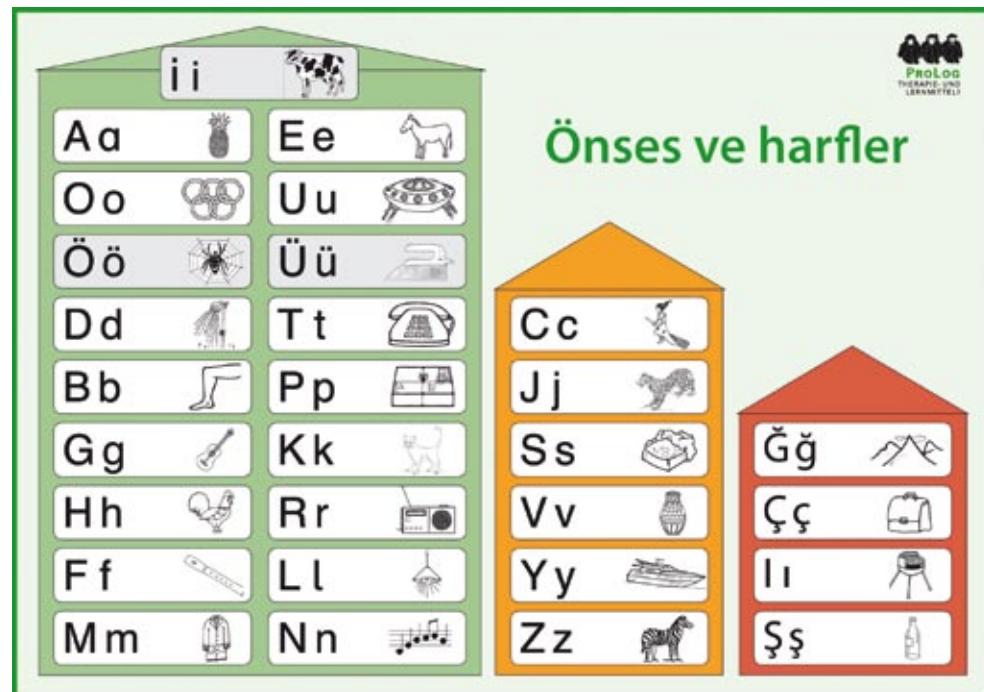
Durch ein Schulleitungstreffen auf Schulamtsebene einmal im Jahr und eine jährliche Netzwerktagung soll der Austausch unter den Schulen gefördert werden, um eine kontinuierliche Qualitätssicherung zu gewährleisten. ▶

Ein Koala-Team hat die Aufgabe, den gesamten Prozess zu begleiten und für die notwendige Nachhaltigkeit zu sorgen. Unter der Leitung von Rosella Benati wirken dabei mit: Metin Cetin, Leyla Cakar-Winkel, Monika Lüth sowie Karin Schobert.

Die methodisch-didaktischen Erfahrungen aus den Koala-Schulen haben sich als wertvoll erwiesen – sie können auch für den herkömmlichen Herkunftssprachlichen Unterricht genutzt werden. Selbst in Schulen, in denen es nicht möglich ist, koordiniert im Vormittagsbereich zu arbeiten, kann eine Vernetzung durch gezielte punktuelle Vereinbarungen sowohl in der Alphabetisierung als auch in der Absprache der Themen im Sachunterricht zu einer Steigerung der Effektivität des Unterrichts beitragen.

Am Dienstag, den 2. Dezember 2008 fand in den Räumen des Internationalen Zentrums der Caritas in Köln die dritte Veranstaltung zur Vernetzung des Herkunfts sprachlichen Unterrichts mit dem Regel unterricht statt. Die Veranstaltung stand unter dem Thema „Der neue Lehrplan des Sachunterrichts für die Grundschule und die Möglichkeiten der Vernetzung mit dem Herkunftssprachlichen Unterricht“. Ingrid Sodemann, Fachseminarleiterin für Sachunterricht, vermittelte neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen, die im neuen Lehrplan vorgesehen sind. Sie betonte das forschend-entdeckende Lernen, das Ausgehen von der Lebenswirklichkeit der Kinder, den Erwerb von Methoden zur aktiven Wissensvermittlung und das Reflektieren des Lernprozesses und seines Ertrages als adäquate Lernformen.

Diese Prinzipien sind auch für den Herkunftssprachlichen Unterricht von Bedeutung. Die Muttersprachlehrkräfte können durch eine durchdachte Koordinierung von Themen und Methoden insbesondere für die Fächer Deutsch und Sachunterricht einen wichtigen Beitrag zum Lernprozess der Kinder leisten. Hierzu zeigten Leyla Cakar-Winkel und Metin Cetin, Muttersprachlehrkräfte im Schulamtsbereich für



Beispiel aus: Metin Cetin, „Ananas 1“, Köln 2008.

Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des ProLog-Verlags, Therapie- und Lernmittel OHG

die Stadt Köln, dass der Lehrplan für den Herkunftssprachlichen Unterricht ähnliche Themen und Methoden wie der Regelunterricht vorsieht und dieses Vorhaben daher realistisch ist.

Die Evaluation des Koala-Konzeptes, die dank der Mittel des Bund-Länder-Kommission-(BLK)-Projektes „FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ und des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) möglich ist, wird in spätestens zwei Jahren zeigen, wie das Engagement der Kolleginnen und Kollegen den Kindern auf dem Weg zu mehrsprachigen Menschen geholfen hat.

### info

**Kontakt:**  
Rosella Benati  
Schulamt für  
die Stadt Köln  
Stadthaus Deutz  
Willy-Brandt- Platz 3  
50679 Köln  
[rosella.benati@bezreg-koeln.nrw.de](mailto:rosella.benati@bezreg-koeln.nrw.de)

### Hintergrund

### FörMig

► Das BLK-Programm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zielt darauf, innovative Ansätze zur Optimierung von sprachlicher Bildung und Förderung (weiter) zu entwickeln, zu evaluieren, für einen Transfer guter Praxis zu sorgen und Ergebnisse für die Bildungsplanung bereitzustellen.

► Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Schnittstellen des Bildungswesens: auf den Übergängen im bildungsbiografischen Verlauf (vom Elementar- in den Primarbereich, vom Primar- in den Sekundarbereich, von der allgemein bildenden in die berufsbildende Schule und in die Arbeitswelt) und der Kooperation der am Prozess sprachlicher Bildung und Förderung Beteiligten (Familien, Kinder- und Jugendhilfe, schulische und außerschulische Einrichtungen, sprachliche und ethnische Gemeinschaften).

► Bei der Operationalisierung der Inhalte des Programms wird – soweit möglich – an bereits laufende Maßnahmen angeknüpft: Maßnahmen der Länder in den von der Kultusministerkonferenz (KMK) vereinbarten sieben Handlungsfeldern, BLK-Programme – wie etwa SINUS-Transfer, Demokratie lernen & leben und das Verbundprojekt Sprachenlehren und -lernen als Kontinuum – oder auch weitere Programme zur Eingliederung junger Menschen mit Migrationshintergrund.

► Vor diesem Hintergrund liegt das besondere innovative Potenzial des Modellprogramms FörMig in der Vernetzung bestehender Aktivitäten, der Förderung der Kooperation zwischen Beteiligten verschiedener Herkunft und Profession sowie der Einbeziehung von verschiedenen lokalen und regionalen Partnern auf der Entwicklungsebene.



## Erste bilinguale deutsch-türkische Grundschulkasse in Köln

von Karl-Heinz Heinemann

Nur 23 Kinder in der Klasse, und dann noch zwei Klassenlehrerinnen – in anderen Schulen müssen sich 30 Erstklässler die Aufmerksamkeit einer Lehrerin teilen. Nathalie Schorn bereut es nicht, dass sie ihre Tochter Viviane in der deutsch-türkischen Klasse der Grundschule in Köln-Bilderstöckchen angemeldet hat: „Sie hat schöne kleine Gruppen, zwei Klassenlehrer, sie fühlt sich sehr wohl.“

In fast der Hälfte der Stunden werden die Kinder von zwei Lehrkräften gemeinsam unterrichtet, und sie haben 26

Stunden Unterricht in der Woche – fünf Stunden mehr als bei Erstklässlern üblich. Selbst der Klassenraum wurde neu gestrichen. Kurz, die Bedingungen sind optimal. Ein paar Kilometer weiter zahlen Eltern im Monat 800 Euro und mehr dafür, dass ihre Kinder zweisprachig unterrichtet werden – in der privaten „Phorms-School“. Hier, an der staatlichen Gemeinschaftsgrundschule Alzeyer Straße, kostet es selbstverständlich nichts, sein Kind zweisprachig lernen zu lassen, da kann es sich auch der Vater von Viviane leisten, der ist Maler und Lackierer.

An der teuren Phorms-School lernen die Kinder auf Deutsch und Englisch, hier in der Alzeyer Straße lernen alle Kinder Deutsch und Türkisch. „Englisch, ja, vielleicht auch Italienisch, aber warum soll mein Kind Türkisch lernen?“ fragen sich viele Eltern.

Für Natalie Schorn ist es überhaupt nicht exotisch, dass ihre Tochter als erste Fremdsprache Türkisch lernt: „Wir leben in unserer Straße mit so vielen türkischen Mitbürgern zusammen. Die haben eine andere Kultur, eine andere Religion und Sprache, da ist es doch gut, wenn man sich versteht.“ Türkisch kann ihre Tochter Viviane in Bilderstöckchen täglich nutzen. Aber es gäbe dort niemanden, mit dem sie auf der Straße Englisch sprechen könnte. ▶

So denkt wohl nur eine Minderheit in dem Arbeiterviertel. Deshalb hat Schulleiterin Babette Ehrngruber die Mehrsprachigkeitsforscherin Claudia Maria Riehl von der Universität zu Köln zum Elternabend eingeladen. Sie erklärt den Eltern, wie wichtig eine zweite Sprache in jungen Jahren ist, damit man später mit geschärftem Sprachbewusstsein weitere Sprachen lernen kann.

Gern hätte Babette Ehrngruber, die auch Klassenlehrerin in der bilingualen Klasse ist, genauso viele deutschsprachige Kinder in der Klasse gehabt wie die mit türkischer Muttersprache. Nun sind es nur acht, wenn man den bosnischen und den kubanischen Jungen mitzählt, und das deutsch-ungarische Mädchen, für das Türkisch die dritte Sprache ist. „Sie stellt sehr interessante Sprachvergleiche an, zum Beispiel, als wir jetzt die Farben gelernt haben. Da sind manche Wörter im Ungarischen ähnlich wie im Türkischen.“

Manche Zuwanderer-Eltern meinen, dass ihr Kind in der Schule Deutsch lernen soll – wozu dann noch Türkisch? Für Mesut Muslu ist das gar keine Frage. Der junge türkische Anwalt weiß aus der Sprachforschung, wie wichtig es ist, die Muttersprache gut zu beherrschen, damit man weitere Sprachen lernen kann. Deshalb hat er seinen Sohn Mahmut hier angemeldet. „Das ist doch ein zusätzlicher Reichtum, wenn man schon als Vier- oder Fünfjähriger mehrere Sprachen kann.“ Das Handelsvolumen mit der Türkei wächst, wer beide Spra-

chen gut kann hat bessere Chancen im Beruf, argumentiert er dafür, dass Türkisch in Köln eine Sprache mit Zukunft ist. Die deutsch-türkische Grundschule komme viel zu spät, meint er, die hätte man vor 15 Jahren einrichten sollen. Schließlich gibt es längst deutsch-italienische, griechische und französische Grundschulzweige.

Tatsächlich haben in Köln etwa 30 Prozent der Erstklässler einen türkischen Migrationshintergrund. Hier in Bildertöckchen sind es gut 80 %. Nun hat es endlich mit der deutsch-türkischen Klasse geklappt. Erste Versuche in anderen Schulen scheiterten daran, dass es Ängste gab, den Ruf einer „Türkenschule“ zu bekommen. Bedenken gab es auch gegen muslimische Lehrerinnen und Lehrer. Für Babette Ehrngruber ist das alles kein Problem. „Ja, wir sind eine Türkenschule“, sagt sie. „Ich habe es nie als Nachteil empfunden, im Gegenteil, die türkischen Kinder haben oft intakte Familienstrukturen und die Eltern haben gerade in den letzten Jahren ein sehr gestiegenes Bildungsbewusstsein.“

Sie ist in Istanbul geboren, hat dort Abitur gemacht und hat jetzt noch mal einen Sprachkurs in Türkisch nachgelegt. Das war eine Lehrerfortbildung, und sie war die einzige Teilnehmerin, die sich dafür gemeldet hatte. Sie hat sich die deutsch-italienischen Grundschulen in Köln und Schulen mit türkischem Zweig in Hamburg und Berlin angesehen. Im Kollegium hat man das Für und Wider abgewogen – am Ende sprach

alles dafür, vor allem natürlich die bessere Ausstattung mit Lehrerstunden.

Für den Sprachunterricht in Deutsch und Türkisch wird die Klasse in zwei Gruppen geteilt. Nicht in türkische und deutsche Muttersprachler, Babette Ehrngruber hat darauf geachtet, dass in beiden Gruppen Kinder aus beiden Sprachgruppen sind. Nur so können sie voneinander lernen.

Ihr Ko-Klassenlehrer ist türkischer Herkunft, ein an deutschen Hochschulen ausgebildeter Grundschulpädagoge. In den jeweils fünf Wochenstunden Sprachunterricht Türkisch und Deutsch fangen die Kinder sofort an zu sprechen. In den ersten Stunden geht es um die Ampel, die Farben Rot, Gelb, Grün. Die Kinder lernen die Begriffe, auf Türkisch und auf Deutsch. Ein türkisches Kind spricht einen Satz vor, ein deutsches Kind wiederholt ihn und entwickelt dann die Geschichte weiter: wie muss man sich an der Ampel verhalten, bei Rot, Gelb, Grün?

Die Eltern in der bilingualen Klasse haben ein ganz anderes Verhältnis zur Schule, meint Schulleiterin Ehrngruber. Mesut Muslu, der türkische Anwalt, arbeitet in der Elternvertretung mit. Von der Distanz der Migranteneltern zur Schule, über die Lehrerinnen und Lehrer sonst klagen, spürt sie in dieser Klasse nichts mehr. „Wenn sie merken, dass ihre Sprache und ihre Kultur ernst genommen werden, dann ist auch die Resonanz eine ganz andere.“ ▶

### info

#### Kontakt:

Karl-Heinz Heinemann,  
Heinemann@netcologne.de



#### Kontakt:

Gemeinschaftsgrundschule Alzeyer Straße  
Alzeyer Straße 12  
50739 Köln  
112239@schule.nrw.de

Weitere Informationen:  
[www.ggs-alzeyer.de](http://www.ggs-alzeyer.de)

## Impressum

### Herausgeber:

ZMI  
Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration  
c/o RAA  
Willi-Brandt-Platz 3  
50679 Köln  
[www.zmi-koeln.de](http://www.zmi-koeln.de)  
V.i.S.d.P. Axel Bitterlich  
[axel.bitterlich@uni-koeln.de](mailto:axel.bitterlich@uni-koeln.de)

### Redaktion

Rosella Benati  
Axel Bitterlich  
Rosemarie Loos  
Sabine Stephany

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

### Editorial-Design, Satz & Layout

Peter Liffers, agentur für unternehmenskommunikation  
[www.liffers-webdesign.de](http://www.liffers-webdesign.de)

### Auflage 2.500

Köln, März 2009

Fotos: S. 1, 2, 6, 14, 16, 19, 25, 28, 29, 30, 44 Fotolia,  
S. 22, 27 Getty Images, alle übrigen Archiv des ZMI.

# Delfin 4: Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder

von Anja Kolb-Bastigkeit



Sprache ist die Grundvoraussetzung oder besser noch der Schlüssel für den späteren Erfolg in der Schule und im Beruf. Aus diesem Grund ist die Sprachförderung ein Schwerpunkt der Bildungsarbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder. Nordrhein-Westfalen führte als erstes Bundesland im März 2007 den verbindlichen Sprachtest für Vierjährige „Delfin 4“ ein. Um Kinder frühzeitig in ihrer Sprachentwicklung zu fördern, wird die Sprachkompetenz aller Kinder nun bereits zwei Jahre vor der Einschulung untersucht.

## Wie werden die Kinder getestet?

In der ersten Stufe des Sprachstandsfeststellungsverfahrens werden jeweils drei bis vier Kinder gemeinsam von einer Grundschullehrerin oder einem Grundschullehrer und einer Erzieherin oder einem Erzieher im Kindergarten 20 bis 25 Minuten lang spielerisch getestet. Ziel dieses wissenschaftlich entwickelten Spiels ist es, die Kinder immer wieder zum Sprechen anzuregen. Die Lehrkräfte stellen dabei möglichst gemeinsam

mit der Erzieherin oder dem Erzieher fest, bei welchen Kindern die Deutschkenntnisse ausreichend sind – und welche Kinder altersgerecht sprechen. Für diese Kinder ist das Verfahren nach der ersten Stufe beendet.

Kinder, die Auffälligkeiten zeigen, werden von einer Lehrerin oder einem Lehrer ein zweites Mal – etwa zwei Monate später – mit einem anderen Spiel erneut getestet.

Die Kinder, die zum Zeitpunkt des Tests keinen Kindergarten besuchen, werden direkt von den Schulen zum Test eingeladen. Diesen Eltern wird bei Sprachförderbedarf ihrer Kinder die Anmeldung in einer Tageseinrichtung empfohlen. Bis

auf wenige Ausnahmen, wird dieses Angebot gerne angenommen.

## Wie wird Kindern mit zusätzlichem Sprachförderbedarf geholfen?

Für Kinder, deren Sprachstand nicht altersentsprechend ist, stellt das Land zwei Jahre lang 340 Euro pro Kindergartenjahr und Kind zur Verfügung. In der Stadt Köln wurde im März 2008 bereits der zweite Sprachtest durchgeführt und mit Stand Januar 2009 erhalten rund 3.860 Kinder in Köln zusätzliche Sprachförderung.

Seit dem 1. August 2008 sind alle Tageseinrichtungen für Kinder nach § 13 Abs. 6 Kinderbildungsgesetz KiBiZ zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages verpflichtet, kontinuierlich ▶



die Sprachentwicklung der Kinder zu fördern. Das Sprachstandsfeststellungsverfahren „Delfin 4“ bildet hierfür eine Grundlage. Gemäß der Landesrichtlinie „Grundzüge der fachlichen Umsetzung“ werden die Landesmittel zur Sprachförderung hauptsächlich für zusätzliches Personal in den Tageseinrichtungen und ein kleiner Teil für Spiel- und Beschäftigungsmaterialien verwendet.

#### **Sprachförderung in den städtischen Tageseinrichtungen für Kinder**

In den städtischen Tageseinrichtungen für Kinder arbeiten zur Zeit in rund 160 (von 223) Einrichtungen zusätzliche Fachkräfte zur Entlastung des Stammpersonals. Bei diesem zusätzlichen Personal handelt es sich um ausgebildete Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger oder Erzieherinnen und Erzieher. Sie unterstützen die den Kindern vertrauten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Einrichtungen, damit diese die Sprachförderung mit Methoden der Elementarpädagogik

ganzheitlich im Alltag der Tageseinrichtung für Kinder durchführen können.

So wird in den Stamm- und in Kleingruppen – nach dem Sprachkonzept der Stadt Köln – eine ganzheitliche Sprachförderung mit allen Kindern durchgeführt, die die Wahrnehmung des Kindes mit allen Sinnen schult (sehen, hören, schmecken, riechen, fühlen/tasten, sich bewegen). Eine gut entwickelte Wahrnehmung seiner selbst und seiner Umwelt ist für ein Kind die wesentliche Voraussetzung für das Bilden von Begriffen und für das spätere Lernen von Lesen, Schreiben und Rechnen. Es werden Aktivitäten angeboten wie Lieder, Kreisspiele und Fingerspiele, Reime und Rätsel, Gesprächsreiche mit Handpuppen, Tänze, Zirkus- und Theater-Spiele. Die Erzieherinnen und Erzieher sind dabei professionelles Sprachvorbild.

#### **Ausblick**

Bleibt abschließend festzuhalten, dass der Sprachtest „Delfin 4“ immer

noch in den Kinderschuhen steckt – und es sicherlich noch einige Nachbesserungen im Verfahren geben muss. Trotz aller Kritik, die man aber am Sprachstandsfeststellungsverfahren – gerade auch an der Methode und der Abwicklung – äußern kann, hat das Land Nordrhein-Westfalen mit der Einführung des Sprachtests für viele Kindern bessere Fördermöglichkeiten geschaffen und einen Kernpunkt in der Integrationspolitik verwirklicht.

#### **info**

##### **Kontakt:**

Anja Kolb-Bastigkeit  
Abteilung Tageseinrichtung  
und Tagesbetreuung für Kinder  
Amt für Kinder, Jugend und Familie  
Stadt Köln  
Ottmar-Pohl-Platz 1  
51103 Köln  
anja.kolb-bastigkeit@stadt-koeln.de



##### **Weitere Informationen:**

[www.schulministerium.nrw.de](http://www.schulministerium.nrw.de)  
(Suche: Sprachstandsfeststellung zwei Jahre vor der Einschulung)

# Meine ganz persönlichen Erfahrungen mit Delfin 4

von Katja Frede

Leah schaute mich mit ihren großen Kulleraugen durchdringend an, doch meine Fragen wollte sie nicht beantworten. Dogukan dagegen war nicht zu bremsen und breitete seine ganze Lebensgeschichte vor mir aus. Innerhalb kürzester Zeit waren wir dicke Freunde. Dilara dagegen hätte gerne meine Fragen beantwortet, wenn sie auch nur annähernd verstanden hätte, was ich von ihr wollte. Lisa war dann endlich so weit mitzumachen, als sie auf dem Schoß ihrer Mutter saß und mit einer kleinen Süßigkeit bestochen worden war.

Trotz der Durchführung von 250 bis 300 Testsituationen pro Jahrgang kam keine Langeweile auf, da jedes Kind anders reagierte – und somit auch anders behandelt werden musste. Und spätestens in der Einzelprüfung war es möglich, jedes Kind zum Reden und Mitmachen zu bewegen.

Sehr positiv herauszuheben ist die durchweg gute und kooperative Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten. Ohne ihren unermüdlichen Einsatz wäre die Durchführung von Delfin 4 kaum möglich gewesen. Allerdings reagierten einige Erzieher anfänglich auch verunsichert, da ja schließlich eine Lehrperson in die Einrichtung kam und sie sich persönlich beobachtet fühlten. Doch dieses kleine Problem konnte in Gesprächen ausgeräumt werden, zumal deutlich wurde, wie gut die Erzieher den Entwicklungsstand der Kinder einschätzen

konnten. In fast allen Fällen wurde ihre Einschätzung durch den Test bestätigt.

Inzwischen haben zwei Jahrgänge Delfin 4 durchlaufen. Die Durchführung erforderte viel Zeit, so dass ich teilweise wochenlang nicht in der Schule anwesend war und meiner normalen, für mich sehr wichtigen Arbeit nicht nachgehen konnte. So musste die intensive Betreuung und Förderung der Schulkinder in der Schuleingangsphase, bei denen teilweise erheblicher Förderbedarf festgestellt wurde, ersatzlos ausfallen. Viele mühsam errungene Erfolge waren nach der langen Pause völlig zunichtegemacht, da das tägliche Üben einfach zu lang ausgefallen war und aufgrund der niedrigen Merkfähigkeit auch nicht an dem damaligen Wissensstand angeknüpft werden konnte. Es ist so wichtig, dass endlich eine frühe Feststellung des Sprachstandes und nach anfänglichen Schwierigkeiten auch eine Förderung stattfindet. Gerade in diesem Alter sind die Kinder so offen und lernbereit, dass es schade ist, diese Zeit nicht intensiv zu nutzen. Es zeigt sich,

dass eine dem Kind angemessene und zielgerichtete Förderung, die einige Kinder brauchen, nicht im normalen Alltag eines Kindergartens zu leisten ist.

Im Schuljahr 2009/2010 werden die ersten Kinder, die Delfin durchlaufen haben, eingeschult. Ich bin gespannt, wie die Lernausgangslage dieser Kinder sein wird. Denn wenn diese Kinder eine altersgerechte Sprachentwicklung erreicht haben, hat sich die viele Arbeit gelohnt und der hohe Ausfall von Förderstunden in den vorangegangenen zwei Jahren hätte zumindest eine gewisse Berechtigung. So bereite ich mich guten Mutes auf die neue Runde vor.

## info

### Kontakt:

Katja Frede  
Sozialpädagogin  
an der Gemeinschaftsgrundschule Alzeyer Straße



Weitere Informationen:  
[www.ggs-alzeyer.de](http://www.ggs-alzeyer.de)

## Hintergrund

## Sprachförderung in Köln

► Köln ist bekannt für seine attraktiven Sprachförderangebote – sogar in den Schulferien: Seit 2004 sind eine ganze Reihe außergewöhnlicher Ferienschulen entstanden – in deren Rahmen erfolgreich neuartige methodische Ansätze erprobt und in die Praxis überführt wurden. So haben die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) und die Universität zu Köln 2008 neben der Sommer-Ferienschule des Sprachförderprojektes (siehe S. 12) erstmals gemeinsam auch in den Herbstferien eine Ferienschule veranstaltet – in deren Verlauf die teilnehmenden Kinder und Jugendliche die Möglichkeit bekamen, eigenständig kleine Bühnenszenen zu entwickeln und diese unter der Überschrift „Figuren werden lebendig – aus dem Bild auf die Bühne“ der Öffentlichkeit zu präsentieren: Vor allem dank der Beteiligung des Referates „Schule und Theater“ der Kölner Bühnen wurde vom 29. September bis zum 10. Oktober 2008 in den Räumen des Schiller-Gymnasiums in Köln-Sülz ein theaterpädagogisches Sprachcamp für etwa 40 Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe I möglich. (Neugierig? [www.zmi-koeln.de](http://www.zmi-koeln.de)) Seit 2006 werden von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Sprachförderprojektes für Schülerinnen und Schüler der Kölner Grundschulen erfolgreich Sprachcamps in den Herbstschulferien (2008 das „Löwen-camp“ in der KGS Langemaß) organisiert, ebenfalls in enger Zusammenarbeit mit freiberuflichen Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen.

► Alle diese und weitere Aktivitäten in den Sommer- und Herbstferien für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe wie der Sekundarstufe I sind zu einer festen Größe und einem besonderen Merkmal der Sprachfördermaßnahmen in Köln geworden. Theaterpädagogische Ansätze erweisen sich dabei für alle Beteiligten als lehrreich und lernintensiv. Ferienschulen fördern für Schülerinnen und Schüler eine optimale Nutzung der Ferienzeit; darüber hinaus ermöglichen sie den Einsatz von neuen Unterrichtsverfahren sowie das Training und die Weiterqualifizierung von Förderkräften. Intensiv begleitet werden die Schülerinnen und Schüler im Herbst von professionellen Theaterpädagogen und, ebenso wie in der Sommerschule, von qualifizierten Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch, die bereits über Erfahrung im Sprachförderunterricht verfügen. Für die Tätigkeit in den Herbstcamps wurden die Studierenden jedoch zusätzlich in theaterpädagogischen Workshops intensiv geschult. Inspiriert durch diese Arbeit und durch ihre Verbindung mit den Erfahrungen aus der Sprachförderung entstehen neuartige Förderkonzepte für die Kleingruppenarbeit – dank der Unterstützung durch das Team des Sprachförderprojektes der Universität und der beteiligten Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen werden Methoden weiterentwickelt. Der stetige Anstieg der Teilnehmerzahlen, die positiven Rückmeldungen sowohl von den beteiligten Schülerinnen und Schülern sowie den Studierenden, als auch von den Lehrerinnen und Lehrern der Teilnehmenden bestätigen den Erfolg dieser Arbeit – und die positiven Ergebnisse einer im Rahmen der Herbstcamps 2008 durchgeföhrten Evaluation schärfen die Konzepte zusätzlich.

► Auch an anderer Stelle im Stadtgebiet werden erfolgreich Sprachförderung und Theaterpädagogik so miteinander kombiniert, dass sich ein Lernen in außergewöhnlicher Atmosphäre ergibt – in einem angstfreien Lernraum, der eine kreative Gestaltung des Sprachlernprozesses erlaubt, bei dem der Spaß am Spiel eine wichtige Komponente darstellt. Zweisprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler, die im regulären Schulunterricht aufgrund mangelnder Kompetenz im Deutschen nicht immer zu den leistungsstärkeren Schülern gehören, bekommen die Chance, ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken sowie ihrem Sprachstand entsprechend gefördert zu werden. Sie werden zu Helden des Geschehens. Als Ergebnis solcher ganzheitlichen Lernprozesse wird nicht nur die Sprachkompetenz der Lernenden weiterentwickelt, sondern es werden auch Sprachhemmungen abgebaut und das Selbstbewusstsein sowie die Kreativität der Schülerinnen und Schüler bestärkt. Angesichts dieses Potenzials fühlt sich das ZMI ermutigt, die verschiedenen Ansätze unterschiedlicher Veranstalter und Träger in Köln schnellstmöglich so miteinander ins Gespräch zu bringen, dass sie voneinander profitieren (können) ... Nachfolgend ein weiteres, eindrückliches Beispiel – aus einer Grundschule – im Detail.

► Ansprechpartnerin:

Rosemarie Loos  
Amt für Weiterbildung  
Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von  
Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)  
Willy-Brandt-Platz 3  
50679 Köln  
[rosemarie.loos@stadt-koeln.de](mailto:rosemarie.loos@stadt-koeln.de)  
[www.uni-koeln.de/sprachfoerderprojekt](http://www.uni-koeln.de/sprachfoerderprojekt)



# „Kinder spielen Sprachen“

– ein Projekt zur Förderung der Mehrsprachigkeit  
durch kulturelle Bildung

von Maria Gorius



## Herbstferien jenseits von PC-Konsole und Chipstüten

In der Zeit vom 30. September bis 10. Oktober 2008 kamen 30 Mädchen und Jungen insbesondere aus Familien mit Zuwanderungserfahrung zum Herbstcamp 2008 in die Gemeinschaftsgrundschule „An St. Theresia“ in Köln-Buchheim – trotz der Ferien. Diese Kinder gestalteten die Hauptrollen im Herbstcamp „Kinder spielen Sprachen“.

Im Wechsel von Erst- und Zweitsprachen, Muttersprachen und Fremdsprachen brachten die Kinder ihre Sprachen ins Spiel. Die Kinder erfuhren im Spiel die selbstverständliche Präsenz und einen wertschätzenden Umgang mit den von ihnen eingebrachten Sprachen. In Groß- und Kleingruppen-

arbeit wurden die vielfältigen Sprachen von kreativem Spiel, bildnerischem Gestalten und Theater ganzheitlich erfahrbar gemacht. Die Kinder schöpften aus den Anregungen Ideen und Bilder für eigene Texte und Geschichten, die sie sich jeden Tag präsentierten. Im gemeinsamen Prozess entwickelten sie aus den schönsten Entdeckungen das Theaterstück „Die Wort-Schatz-Suche“, das am Ende der Ferien öffentlich aufgeführt wurde. Für die meisten war das ihre erste Bühnenerfahrung.

## Qualifizierung und Praxiserfahrung für Studierende

Die Idee war, nicht nur die Grundschulkinder kulturell zu fördern, sondern auch angehende Lehrerinnen und Lehrer für Möglichkeiten der ästhetischen Bildung zu trainieren. Sie sollten zugleich schon während des Studiums konkrete Praxiserfahrung und -kompetenz erwerben. Im Sinne von Train-the-Trainer erhielten zehn zukünftige Lehrerinnen und Lehrer Praxisbegleitung während ▶



der gesamten Projektumsetzung. Die zehn Förderkräfte des Camps wurden bereits im Sommersemester an der Universität in dem Theorie-Praxis-Seminar „Neue Konzepte der Mehrsprachigkeit“ ausgebildet – eine Unterrichtskooperation zwischen Frau Prof. Claudia M. Riehl und der Theaterpädagogin Maria Gorius.

#### **Sprachförderung durch kulturelle Bildung**

Ein Ziel des Herbstcamps war die sinnvolle Verknüpfung von Methoden der Sprachförderarbeit mit Methoden kultureller Bildungspraxis. Ausgehend von den eigenen Neigungen und Interessen entwickelten die Studierenden in Zweierteams mit großer Experimentierfreude je ein Konzept, das sie in einer Kleingruppe mit sieben Kindern praktisch erproben konnten.

#### **Ein Einblick in die Konzeptideen**

Die Weltentdecker erforschen auf ihren Reisen unbekannte Länder und bringen nicht nur neue Eindrücke sondern auch

Bilder, Andenken und neue Wörter mit nach Hause. Sie verschicken Postkarten und dokumentieren ihre Reisen in ihrem Reisetagebuch ...

Die Zauberinnen brauen nach Zauberrezepten Zaubertränke, erfinden immer wieder neue Zauberformeln, entziffern Geheimschriften mit Zaubertinte und tauschen ihre Erfahrungen in Zauberzirkeln aus ...

Die Wortpiraten finden nur über ein Losungswort Zugang zur Piratenhöhle, in der sie den Piratenschatz, eine Kiste mit wichtigen Wörtern hüten. Sie sind auf der Suche nach der Sprache. Sie selbst können zu Beginn der Reise nur in Zweiwortsätzen sprechen. Sie landen während der Abenteuer auf verschiedenen Inseln und erweitern durch ihre Entdeckungen ihre Sprachfähigkeit. Alles was für das Stück gebraucht wird, schreiben bzw. fertigen die Kinder selbst ...

Die Märchenerfinder hören alte Märchen, sammeln typische Märchenwörter oder -sätze und spinnen neue Märchen, die sie in ihr Märchenbuch schreiben ...

Das waren die Impulsgeber für die ersten Improvisationen in den Kleingruppen.

Die gegenseitigen Tagespräsentationen motivierten die Kinder, an den eigenen Szenen weiterzuarbeiten bzw. Neues zu entwickeln. Ganzheitliche Sprachförderung war das Ziel jeder Aktion. Im gemeinsamen Austausch in der Großgruppe und im Team zeigten sich erst im Prozess die Verknüpfungen für unser Theaterstück „Die Wort-Schatz-Suche“. Das Publikum wie auch die Spielerinnen und Spieler ließen sich davon begeistern.

Nicht nur für die Kinder, sondern auch für uns Erwachsene wurde erneut ein Satz Hartmut von Hentigs konkret erlebbar: „Theaterspiel ist eines der machtvollsten Bildungsmittel, die wir haben.“

#### **info**

##### **Kontakt:**

Maria Gorius

ConAction e. V.

Baudiplatz 15

50733 Köln

[maria.gorius@conaction-koeln.de](mailto:maria.gorius@conaction-koeln.de)



##### **Weitere Informationen:**

[www.conaction-koeln.de](http://www.conaction-koeln.de) und

[www.ggstheresia.kbs-koeln.de](http://www.ggstheresia.kbs-koeln.de)



# Und das sollen Ferien sein?

von Franz Legewie

Um 8:30 Uhr werden die Studenten schon von den ersten Kindern erwartet. Und das in den Schulferien. Die Eltern haben keinen Urlaub. Wenn sie überhaupt Arbeit haben, ist Schulferienzeit im Herbst keine Jahresurlaubszeit. Zum Ferienprogramm haben sich 30 Kinder aus dem Offenen Ganztag angemeldet. Das sind Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsgrundschule An St. Theresia in Buechheim, alle im Krankenhaus Köln-Holweide geboren. 30 Kinder mit Namen, die die globalisierte Welt in der Schule spiegeln: deutsch, türkisch, polnisch, russisch, italienisch, iranisch, marokkanisch. Viele Kinder leben in sogenannten bildungsfernen Familien – manche haben noch nie erlebt, dass der Familienunterhalt durch Berufstätigkeit erbracht wird.

„Miteinander Leben – Voneinander Lernen“ heißt es im Schulprogramm. Da geht es nicht nur um interkulturelles Schulleben, da geht es auch und vor allem um kompetenzorientiertes Lernen mit der Perspektive aktiver Lebensbewältigung. Schulisches Lernen im Unterricht vermittelt sich über Sprache, in allen Fächern, auch in Mathematik. Mehr als 80 % unserer Kinder wachsen zweisprachig auf, viele gemischtsprachig, in beiden Sprachen mit reduziertem Entwicklungsstand. Mündlich kommen alle in beiden Sprachen irgendwie zurecht. Systematische Schriftsprachentwicklung ist das Gebot der Zeit, vorrangig in Deutsch, an unserer Schule in Deutsch und in Türkisch. Alle Muttersprachen werden anerkannt und einbezogen, leider haben wir nur einen Lehrer für den Herkunftssprachlichen Unterricht Türkisch.

Aber jetzt sind Ferien. Das bedeutet für viele Kinder Langeweile pur und Alleinsein oder gar Einsamkeit. Wir wissen, dass die meisten unserer Kinder den Tag verkonsumieren: Fernsehen, Spielkonsole, mal auf dem Spielplatz, so oft wie möglich McDonalds und Toys'R'us. Und dann kommt das Angebot: Ein Ferienprogramm in der Schule, 30 Kinder mit zehn Studentinnen und Studenten, zwei Wochen lang Theaterspielen, Ideen entwickeln, ausprobieren, aufschreiben, malen und jeden Tag wird frisch gekocht von unseren berühmten Küchenfeen. Das zieht! Auch im Schulalltag stellen wir schon länger fest, dass Kinder gerne in die Schule kommen. „Hurra, es sind Ferien!“ rufen die wenigsten.

Sprachförderung zum Ausgleich von Defiziten in den Ferien? Indirekt schon, aber mit dem Blick auf die Hebung von Potenzialen, an der Kreativität ansetzen, persönliche Präsenz, Können und Erfolgserlebnisse in den Vordergrund stellen. Kinder (und Erwachsene) entwickeln sich über Bestätigung und Erfolg.

Zehn engagierte Studentinnen und Studenten, die sich theoretisch im Se-

minar mit Frau Prof. Claudia-Maria Riehl mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen, praktische Theaterarbeit mit Maria Gorius trainieren und daraus eigene Konzepte entwickeln, diese praktisch mit Kindern umsetzen, die Kinder einbeziehen, variieren und auf eine Bühnenaufführung konzentrieren.

Ein großes Erlebnis für alle Beteiligten. Stolze Eltern bewundern ihr Kind auf der Bühne, Kinder erleben Applaus nach Anstrengung und Lampenfieber. Studenten äußern den Wunsch, die Beziehung zu den Kindern zu halten.

Sprachförderung in den Ferien? Dieses Ferienprogramm ist viel mehr. Kinder und Erwachsene sind sicher: Das muss fortgesetzt werden.

## info



### Kontakt:

Franz Legewie  
Schulleiter  
Städtische Gemeinschaftsgrundschule An St. Theresia  
An St. Theresia 1  
51067 Köln  
[gggstheresia@schulen-koeln.de](mailto:ggstheresia@schulen-koeln.de)



# Türkisch an der Katharina-Henoth-Gesamtschule

von Hilal Günday

Die Katharina-Henoth Gesamtschule liegt rechtsrheinisch zwischen den Stadtteilen Höhenberg und Vingst. Das Einzugsgebiet der Schule erstreckt sich bis nach Ostheim, Neubrück und Kalk. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler stammt aus Migrantenfamilien, überwiegend mit türkischem Hintergrund. So ist es nur konsequent, dass die Schule versucht, die HerkunftsSprachen der Schülerinnen und Schüler im Fächerkanon systematisch aufzufangen: Neben dem Herkunftssprachlichen Unterricht in Italienisch und Polnisch wird auch eine Russisch-AG angeboten. Der Hauptteil liegt jedoch in dem Angebot für türkische Schülerinnen und Schüler.

Seit mehreren Jahren wird Türkisch in Form des traditionellen HerkunftsSprachlichen Unterrichts und des Wahlpflichtfaches WP I anstelle einer zweiten Fremdsprache angeboten. Mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 ist das An-

gebot auf die Sekundarstufe II erweitert worden. Türkisch kann nunmehr auch als drittes bzw. viertes Abiturfach belegt werden. An diesem Unterricht dürfen türkischsprachige Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die in der Sekundarstufe I eines der oben genannten Angebote wahrgenommen haben. Schülerinnen und Schüler, die den MSU besucht haben, werden zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 in ihren Sprachkenntnissen geprüft. Diese Prüfung erfolgt unabhängig von der muttersprachlichen Prüfung am Ende der Jahrgangsstufe 10.

Der Andrang auf den Türkischunterricht in der Sekundarstufe II ist groß. Doch ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler muss abgewiesen werden, weil sie die Voraussetzungen nicht erfüllen. Denn an vielen Kölner Schulen, aus denen Schülerinnen und Schüler zur Katharina-Henoth Gesamtschule kommen, wird der Türkischunterricht sehr unterschiedlich gehandhabt. So bieten z. B.

einige Realschulen das Fach Türkisch gar nicht an, obwohl der Großteil ihrer Schülerschaft Türkisch spricht. Mitunter kommt der Verdacht auf: Man will keine Türkenschule sein!

Selbst ein nur oberflächlicher, kurzer Erfahrungsbericht weist deutlich darauf hin, warum es sich lohnt, das Fach Türkisch seiner Schülerschaft anzubieten: Unsere Schülerinnen und Schüler sprechen Deutsch. Sie sprechen auch Türkisch. Natürlich sollten sie beides besser können. Sie müssen gefördert werden. Und zwar in beiden Sprachen! Nur wie und durch wen?

An der Katharina-Henoth Gesamtschule unterrichten seit mehreren Jahren Lehrer Türkisch, die ihre Ausbildung in der Türkei absolviert haben. Diese sind seit Anfang 2006 durch Lehrerinnen verstärkt worden, die ihr Erstes und Zweites Staatsexamen in Deutschland neben dem Fach Türkisch in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik oder Kunst abgelegt haben. Dieser Hintergrund ist von großer Bedeutung. Die Schülerinnen und Schüler lernen Personen kennen, die Türkisch und Deutsch gleichermaßen gut sprechen und sogar ihr Geld damit verdienen. Türkisch ist also kein Hindernis für den Deutscherwerb oder die Integration.

Die Türkischlehrerinnen übernehmen die Klassenleitung, den Fachvorsitz, sind Mitglied im Lehrerrat, in der Schulkonferenz oder in sonstigen Schulausschüssen. Sie sind keine Rand-



erscheinungen im Schulleben. Sie haben Aufgaben, wie andere Lehrkräfte auch. Im Kollegium begegnet man einander auf Augenhöhe. Damit werden Vorbehalte auch seitens deutscher Kolleginnen und Kollegen gegenüber türkischen Schülerinnen und Schüler wie auch deren Eltern aufgedeckt, thematisiert und aus dem Raum geschafft. Elterngespräche, die zu eskalieren drohen, werden beschwichtigt – und zwar nur dadurch, dass jemand da ist, der noch besser versteht, welche Sorgen und Nöte auf Seiten der Schule und des Elternhauses stehen. Integration wird also vorgelebt!

In gemeinsamer Arbeit mit den türkischen Lehrern ist das schulinterne Curriculum im Fach Türkisch überarbeitet worden. Der Lehrplan für den Herkunftssprachlichen Unterricht setzt dabei den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Kenntnissen in Sprache und in der Landeskunde: Der Herkunfts sprachliche Unterricht bereitet auf die Prüfung am Ende des 10. Schuljahres vor.

Der Schwerpunkt für WP I Türkisch liegt auf der Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen im Bereich der türkischen Sprache und Literatur. Der Lehrplan orientiert sich dabei in vielen Bereichen an dem Fach Deutsch, um zu ermöglichen, dass die Schülerinnen und Schüler Parallelen zwischen beiden Sprachen ziehen können. Um die Zweisprachigkeit zu fördern, werden ähnlich wie im klassischen Fremdsprachenunterricht

Vokabeln in deutscher und türkischer Sprache festgehalten. Dies wird sogar in der Sekundarstufe II noch weitergeführt, wenn es um bestimmte Terminologien geht, die für die Bearbeitung von verschiedenen Textsorten erforderlich sind. Der Lehrplan in der Sekundarstufe II ist stark durch die zentralen Vorgaben für die Abiturprüfungen reguliert. Dabei geht es im Wesentlichen um das Verständnis von kultureller Identität, den Gründen und Folgen von Migration, wie auch den Lebensbedingungen der türkischen Bevölkerungsgruppen in der Bundesrepublik Deutschland.

Der Türkischunterricht bietet damit viel Raum für die Thematisierung von persönlichen Fragen unserer Schülerinnen und Schüler, deren Herkunft in der Türkei und deren Zukunft in Deutschland liegt. Für die persönliche Entwicklung unserer Schülerinnen und Schüler ist der Türkischunterricht ein wesentlicher Bestand-

teil, der ihnen die Chance gibt BEIDES, das Deutsche und das Türkische, miteinander zu vereinen. Sie fühlen sich mit dem, was sie mitbringen und hier weiter ausbauen können, verstanden und von der Gesellschaft aufgenommen. Und genau das fördert eben auch die Integration. ▲

### info

**Kontakt:**  
Hilal Günday  
Katharina-Henoth-  
Gesamtschule  
Adalbertstraße 17  
51103 Köln  
[188165@schule.nrw.de](mailto:188165@schule.nrw.de)



**Weitere Informationen:**  
[www.igs-kathi.de](http://www.igs-kathi.de)

A blurred background image showing several children from behind, looking towards a whiteboard or teacher. One child's hand is raised, suggesting they are asking a question. The scene is set in a classroom environment.

Kölner bilinguale Schule knüpft europaweit Kontakte:

## Über Bilinguale Lernen zu Comenius

von Judith Schiffer

Bilingualer Unterricht ist – diese Feststellung klingt nur auf den ersten Blick banal – Unterricht in zwei Sprachen. Über den Fremdsprachenunterricht hinaus werden nämlich immer auch andere Schulfächer in der Fremdsprache erteilt. Bilingualer Unterricht gilt als eine der erfolgreichsten Methoden, eine Fremdsprache zu erlernen – wenn zwei Sprachen im Fachunterricht verankert werden können.

In der Katholischen Grundschule (KGS) Vincenz-Statz ist das bilinguale Lernen (deutsch/italienisch) schon seit sechs Jahren fest im Schulprogramm verankert. In diesen Jahren entstand ein regelmäßiger Briefkontakt zwischen den Schülern der KGS Vincenz-Statz und Schülern im italienischen Foggia. Auch die Lehrer beider Schulen waren und sind sehr daran interessiert, die unterschiedlichen Lehr- und Lernmethoden der beiden Länder kennenzulernen, zu

vergleichen und gegebenenfalls für den eigenen Unterricht zu nutzen.

Um diesen Fernkontakt zu vertiefen, besuchten 2006 zwölf italienische Lehrerkollegen die KGS Vincenz-Statz in Köln. Ein Jahr später nahmen die Kölner an einer kollegiumsinternen Fortbildung in Foggia teil.

Bisheriger Höhepunkt dieser Schulpartnerschaft war dann im April 2008 die Klassenfahrt der 4a nach Foggia. Schüler, Lehrer und Eltern beider Schulen berich-

ten bis heute begeistert über die gemeinsamen Erlebnisse und Erfahrungen.

Dieser sich auch im weiteren Lernen niederschlagende Erfolg bestärkte die Lehrer der KGS Vincenz-Statz nicht nur darin, diesen einen Kontakt aufrechtzuerhalten. Man begann auch über Möglichkeiten nachzudenken, eine Zusammenarbeit mit weiteren europäischen Ländern zu suchen.

So entstand die Idee des Comenius-Projektes. Comenius ist ein europäisches Bildungsprogramm, das das Portfolio der bisherigen EU-Bildungskooperationen zur Hochschulbildung (Erasmus), zur beruflichen Bildung (Leonardo da Vinci) und Erwachsenenbildung (Grundtvig) um die Säule Schulbildung



ergänzt. Im Rahmen von Comenius Schulpartnerschaften arbeiten die Partner für die Dauer von zwei Jahren zu einem selbst gewählten Thema von gemeinsamem Interesse zusammen und bekommen dafür Fördermittel von der EU.

Schnell wurden über die Comenius-Plattform im Internet weitere Schulen in Polen, der Türkei und Spanien gefunden, die in Zukunft regelmäßig zusammen arbeiten wollen, zum Beispiel in Form von Hospitationen. Bereits seit August 2008 arbeiten die Schulen dieser drei Länder mit den Schulen in Foggia und Köln schon an einem konkreten, länderübergreifenden Projekt. Die Idee: Jede Schule erstellt einen Städteführer über ihre Stadt und die nähere Umgebung. Dieser wird

dann in die anderen vier Sprachen übersetzt, so dass am Ende funfsprachige Reiseführer über den jeweiligen Ort entstehen. Auch wenn Lehrer natürlich eine wichtige Rolle bei der Umsetzung haben werden, ist es doch ein Projekt von Kindern für Kinder.

Das erste Comenius-Treffen fand vom 26. bis zum 30. November 2008 im spanischen Lleida statt. Die Lehrervertreter der fünf teilnehmenden Schulen lernten sich hier erstmals alle persönlich kennen

und nutzten sogleich die Möglichkeit, in den einzelnen Klassen der Gastgeberschule zu hospitieren. Helga Petty, Lehrerin an der KGS Vincenz-Statz, ist begeistert von dem ersten Treffen: „Wir haben viele Ideen ausgetauscht und die Ziele für den weiteren Projektverlauf definiert. Es war ein sehr motivierender ‚Blick über den eigenen Tellerrand‘ und wir freuen uns alle sehr auf die Zusammenarbeit.“

Ende Januar 2009 fand das zweite Comenius-treffen, diesmal in der KGS Vincenz-Statz in Köln, statt: An diesem Treffen nahmen 16 Kolleginnen und Kollegen der vier Partnerschulen sowie alle Kolleginnen und Kollegen der Kölner Schule teil. Diesmal standen neben Hospitationsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Klassen und der Austausch von Zwischenergebnissen, vor allem verbindliche Absprachen für die Weiterarbeit auf dem Programm. „Auch wenn wir noch ein halbes Jahr bis zur Fertigstellung der ersten Reiseführer haben, drängt die Zeit doch sehr,“ sagt Kerstin Brüntrup, die das Treffen in Köln mit organisierte.

Es ist nicht leicht, neben dem täglichen Schulalltag dieses europaweite Projekt zu steuern. Aber es lohnt sich. Oft sind es kleine technische Probleme oder sprachliche Missverständnisse, die zu Zeitverzögerungen führen. Gleichwohl: Ende Mai müssen die Reiseführer gedruckt und verschickt sein, denn dann werden einige Schüler aller Partner eine Partnerschule besuchen und den selbst erstellten Reiseführer ausprobieren. Und das verspricht die europaweite Zusammenarbeit weiter zu intensivieren ... ▲

#### info

##### Kontakt:

Judith Schiffer  
Vincenz-Statz-Schule,  
Städtische Katholische  
Grundschule  
Lindenbornstraße 15 – 19  
50823 Köln  
111624@schule.nrw.de



##### Weitere Informationen:

[www.vincenz-statz-grundschule.de](http://www.vincenz-statz-grundschule.de)

# Land und Leute IM portrait: Initiativen, Institutionen und Personen



**Ein Gespräch: Giovanni La Placa, Oberarzt**

## Migranten haben größeres Vertrauen

**Interview: LAGA**

**LAGA: Welche Sprachen sprechen Sie?**

**La Placa:** Ich spreche fließend Italienisch und Deutsch. Habe auch gute Sprachkenntnisse in Spanisch. Die erste Begegnung mit der deutschen Sprache ist erst bei meiner Ankunft in Deutschland 1971 als 11-Jähriger erfolgt. Davor hatte ich keinen Kontakt mit der deutschen Sprache.

**LAGA: Welche Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit haben Sie in Ihrem (ehemaligen) beruflichen Umfeld gemacht?**

**La Placa:** Allein durch meine deutsch-italienische Zweisprachigkeit habe ich in

den Jahren 2000–2002 eine, in fachlicher und menschlicher Hinsicht, sehr interessante berufliche Erfahrung als Oberarzt im Regionalkrankenhaus in Bozen machen können. Bozen gehört zu einer Region in Italien, wo die offizielle Zweisprachigkeit erste Voraussetzung ist, um im öffentlichen Dienst oder als Beamter im Staatsdienst, aber auch in vielen anderen privaten Unternehmen, eingestellt werden zu können. Dies röhrt aus der Bevölkerungszusammensetzung in dieser Region, die zum Teil deutsch- und zum Teil italienischsprachig ist. Diese Möglichkeit der Berufsausübung zwischen Flensburg und Marsala ist alleine durch die deutsch-italienische Zweisprachigkeit möglich. Das fachliche Vokabular ist für jemanden, der wirklich mit zwei Sprachen und zwei Kulturen groß geworden ist, kein großes Problem, da man es innerhalb einer sehr kurzen Zeit erlernt. Also ist die Erfahrung mit Zweisprachigkeit im beruflichen Umfeld, da sie zur Ausübung des Berufes die Grundvoraussetzung darstellt, grundsätzlich positiv anzusehen.

burg und Marsala ist alleine durch die deutsch-italienische Zweisprachigkeit möglich. Das fachliche Vokabular ist für jemanden, der wirklich mit zwei Sprachen und zwei Kulturen groß geworden ist, kein großes Problem, da man es innerhalb einer sehr kurzen Zeit erlernt. Also ist die Erfahrung mit Zweisprachigkeit im beruflichen Umfeld, da sie zur Ausübung des Berufes die Grundvoraussetzung darstellt, grundsätzlich positiv anzusehen.

**LAGA: Welche Rolle spielt dabei die natürliche Mehrsprachigkeit der Menschen (Jugendlichen) mit Migrationshintergrund?**

**La Placa:** Erfahrungen mit natürlicher Mehrsprachigkeit muss man aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten: Durch meine tägliche Arbeit hier in Deutschland habe ich häufig mit

Menschen zu tun, die der deutschen Sprache nicht so mächtig sind und sich gerade in der Beschreibung ihrer Symptome nicht artikulieren können. Im Vergleich zu anderen Kollegen bekomme ich, ich sage mal als „ausländischer Arzt“ und als einer, der aus ihren Reihen stammt, aus diesen Menschen mehr Informationen heraus. Man wird wahrscheinlich als eine besondere Vertrauensperson angesehen, unabhängig davon, ob man ihre Sprache spricht oder nicht. Am liebsten würden sie von mir operiert werden, weil sie sich insgesamt besser aufgehoben fühlen. Soviel zum beruflichen Umfeld. Wenn ich mich aber mit meinen Kindern oder meiner Frau (die auch zweisprachig sind) an der Wurst- oder Käsetheke eines deutschen Supermarktes auf Italienisch unterhalte, wirkt die Sache schon anders: Die Umgebung wirkt misstrauischer, der Ton, mit dem die Dame an der Theke nach meinen Wünschen fragt, oder der der Kassiererin ist anders als der gegenüber dem deutschen Kunden. (...) Hierzu könnte ich aus eigener Erfahrung berichten oder ich könnte weitere Anekdoten aus meiner Studentenzeit auf Wohnungssuche in Köln erzählen, wobei nach der ersten Präsentation in bestem akzentfreiem Deutsch, spätestens beim Aufschreiben meiner Personalien das „Ausländersein“ auffiel und ich mich dann doch ganz hinten auf der Warteliste wiederfand. Doch damit lebe ich seit 35 Jahren und weiß dieses richtig einzuschätzen. Meine Kinder, die 9 und 6 Jahre alt sind, wundern sich nur. Dies ist wahrscheinlich einer der Gründe, weshalb sie sich häufig weigern, in deutscher Umgebung Italienisch zu sprechen.

**LAGA: Welche Empfehlungen für unser Bildungssystem würden Sie aus Ihren Erfahrungen ableiten?**

**La Placa:** Als Migrantenkind fühlt man sich bei der Ankunft in einem fremden Land am Anfang, natürlich in Abhängig-

keit vom Alter, ziemlich isoliert und ausgeschlossen. Dazu kommen noch die sprachlichen Probleme, die man überwinden muss. Die andere Sprache, die man spricht, wird von der Umgebung nicht als ein Reichtum, als zusätzliche Chance, sondern als Hindernis für die Integration angesehen. Sie ist fast wie eine Krankheit, die man behandeln muss, um danach wieder aus voller Gesundheit heraus die „Integrationsbehandlung“ durchzuführen. Aber mit welchen Konsequenzen? Für junge Menschen, die bereits eine sprachliche und kulturelle Identität haben, wird diese Behandlung in den häufigsten Fällen fehlschlagen. Sie werden sich häufig weigern, die neue Sprache korrekt und mit vollem Einsatz zu erlernen, da dies den Verzicht auf die bereits errungene Identität bedeutet, vor allem wenn sich die ganze Familie damit identifiziert. Wenn das Bildungssystem aber frühzeitig erkennt, welche Fähigkeiten in solchen jungen Menschen stecken, ohne dass diese auf ihre bereits errungene sprachliche und kulturelle Identität verzichten müssen, schafft man die Voraussetzungen evtl. aus sogenannten Problemfällen der Gesellschaft, Menschen mit einer solideren Ausbildung im Rahmen der europäischen Integration zu formen. Kinder, die aus zwei- oder mehr-

sprachigen Familien stammen, sollten sich nicht mehr schämen die Sprache ihres Herkunftslandes oder ihrer Eltern zu sprechen, da dies für ihre Zukunft ein zusätzliches Kapital bedeutet. Damit die Gesellschaft dies versteht und akzeptiert, sollte Mehrsprachigkeit bereits im Vorschulalter und in der späteren Schulausbildung zum Thema werden. Also als erstes Erhebung der Sprachbiographie jedes einzelnen Kindes und Aufwertung seiner bisher erworbenen sprachlichen Identität, und zwar auf jeder Ebene, ob im Vorschulalter oder in der weiteren schulischen Entwicklung. Erkennen und unterscheiden, ob das Kind von Geburt an mit zwei (oder mehr) Sprachen aufgewachsen ist oder die Zweisprachigkeit im höheren Lebensalter erworben wird, wenn z. B. die Zuwanderung im Schulalter erfolgt. Ist im deutschen System jedoch die Ausbildung der Betreuer im Kindergarten, im Grundschulbereich und auf weiterführenden Schulen auf solch eine komplexe Realität ausgerichtet? ▲

Mit freundlicher Genehmigung des Info-dienstes der LAGA NRW „Migration“, Heft 25. Die Fragen stellte die LAGA – Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen

## Offene Welt e. V. – Mondo aperto: Italienische Kultur im Dialog

Offene Welt e. V. – Mondo aperto heißt ein von Italienern in Köln gegründeter Verein, der es sich zum Ziel gesetzt hat, einen Beitrag zum besseren Zusammenleben von Deutschen und Migranten zu leisten. Der Verein befindet sich noch im Aufbau, wendet sich aber schon jetzt an die in der Region lebenden Italienerinnen und Italiener – und gezielt auch an Deutsche sowie an Bürgerinnen und Bürger anderer Nationalitäten. Seit einigen Monaten stehen dem Verein Räumlichkeiten am Zugweg 22 in der Kölner Südstadt zur Verfügung, hier soll ein interkulturelles Zentrum entstehen – Ansprechpartner ist Antonio Morten (offene-welt@web.de).

Schon seit längerem gibt es regelmäßige Treffen und Aktivitäten für Seniorinnen und Senioren. Vor allem an Eltern mit Migrationshintergrund wenden sich Informationsveranstaltungen über das deutsche Schulwesen. Zurzeit bietet „Offene Welt“ darüber hinaus Sozialberatung in allen Fragen der Renten-, Arbeitslosen- und Krankenversicherung an, in der Planung sind außerdem Angebote für Kinder und Information und Beratung für Familien. Kochabende mit italienischen Spezialitäten sowie kulturelle Angebote und Feste runden das Angebot ab – und so ist es für den Kölner Verein selbstverständlich, dass auch Karneval gefeiert wird: Kölner Karneval mit italienischen Akzenten. ▲



# Zwei- und mehrsprachige Kindertagesstätten mit Tradition

von Sonja Pyro und Svea Eichhorn

Ein Gespräch mit Thomas Zumstrull, Leiter des Leistungsbereichs „Kinder und Familie“ des Caritas-Verbandes für die Stadt Köln e. V., und Maria Lamaina, Leiterin der Kita Casa Italia; die Fragen stellte Sonja Pyro (IKD, Köln).\*

**P und E:** Herr Zumstrull, zwei- und mehrsprachige Kindergärten haben beim Caritasverband eine lange Tradition. Seit wann gibt es diese Kindergärten bei Ihnen? Können Sie uns etwas über die Anfänge erzählen? Damals waren Sie doch weit und breit die Einzigsten, die solch ein Angebot anbieten konnten.

**Zumstrull:** Der Caritasverband für die Stadt Köln unterhält drei Kindergärten, die sich alle dadurch auszeichnen, dass sie einen Schwerpunkt auf Sprache legen. Die zwei Kindergärten, die nach einem

bilingualen Konzept arbeiten, deutsch-italienisch und deutsch-spanisch, kommen aus der Tradition der Gastarbeiter Anfang der 60er Jahre. Das spanische und das italienische Konsulat beauftragten die Kirche, die Gastarbeiterfamilien auf diese Weise zu unterstützen, und haben Ordensschwestern nach Deutschland gesandt, die dann diese Aufgabe übernommen haben. In den Anfängen damals gab es auch ausschließlich ausländisches Personal. Das hat sich erst mit der Zeit geändert, indem man begann, bewusst auch deutsches Personal zu nehmen, weil man zu der Überzeugung kam, dass es ja darum geht, beide Sprachen gleichberechtigt nebeneinanderzustellen.

Der Umgang mit Sprache wurde zu-

nehmend reflektierter. Nicht nur bei der Zusammensetzung des Personals gab es einen Wandel, sondern auch hinsichtlich der Kinder, die die Einrichtungen besuchten: Es kamen mit der Zeit nicht nur Kinder aus rein italienischen bzw. spanischen Familien, sondern auch die Kinder derer, die hier geheiratet oder sich verliebt hatten, also Kinder mit binationalem Hintergrund. Außerdem kamen auch andere Kinder aus dem Stadtteil, die keinen italienischen bzw. spanischen Hintergrund hatten, deren Familien es aber einfach wichtig war, dass die Kita in der Nähe ist, und denen das Konzept gefiel. Hiermit meine ich auch nicht nur deutsche Familien, sondern z. B. auch türkische oder indische. Voraussetzung für die Aufnahme war erstmal nicht eine bestimmte Nationalität oder ein kultureller Hintergrund, sondern dass die Familien mit dem bilingualen Konzept einverstanden waren.

Und die dritte Einrichtung von uns in Kalk, Maria Hilf, war klassischerweise eine Einrichtung inmitten der Pfarrei. Diese wurde schon 1898 gegründet, als Antwort auf die Not der in-

dustriellen Revolution. Anfänglich ging es um Kinder der einfachen Arbeiterklasse in Kalk, und später in den 60ern kamen auch viele Gastarbeiter, besonders italienische und dann auch türkische. Für deren Kinder wurde dann auch eine Gruppe aufgemacht, weil die Schwestern sensibel für die konkreten Nöte vor Ort waren. Es wurde nun auch italienisches Personal als Erzieherinnen eingestellt. Und bis heute ist es in unserer Einrichtung in Kalk so, dass sie praktisch eine Dreiteilung hat: Ein Drittel deutsche Kinder, ein Drittel italienische und ein Drittel türkische Kinder, wobei die Anzahl der türkischen Kinder wächst.

**P und E: Haben die türkischen Kinder dort auch die Möglichkeit, in ihrer Muttersprache gefördert zu werden?**

**Zumstrull:** Gott sei Dank haben wir in Kalk über zwei Jahre ein Projekt vom Land finanziert bekommen, so dass wir mit einer halben Stelle eine muttersprachlich Türkisch sprechende Diplom-Pädagogin finanzieren konnten. Dieses ist jetzt im Sommer ausgelaufen, was sehr schade ist. Ihr Schwerpunkt lag auf der Sprachförderung. Gleichzeitig hat sie aber auch im Rahmen interkultureller Elternarbeit das Thema Sprache und die Förderung der Sprachentwicklung im Alltag aufgegriffen und Tipps gegeben, wie man Sprachanlässe schafft und den Kindern ein reiches Angebot an Sprachvorbildern bietet: Welche Bücher könnte man den Kindern mal vorlesen; was könnte man mit ihnen spielen, was unternehmen. Wenn man hier eine Muttersprachlerin hat – da war ich immer von überzeugt – öffnet das einfach besser Türen. Insofern versuchen wir da jetzt weiterzumachen. Glücklicherweise haben wir nun vom Stadtrat Gelder für dieses und nächstes Jahr bekommen. Wir sind also weiter an diesem Thema dran.

**P und E: Die Caritaskitas sind evaluiert worden durch die Universität zu Köln, wie kam es dazu?**

**Zumstrull:** Es gibt viele Vorurteile über Mehrsprachigkeit. Wir wollten angesichts des Wandels in den Einrichtungen hin zur Zwei- und Mehrsprachigkeit unser Konzept evaluieren lassen. Wir waren immer davon ausgegangen, dass es besser ist, dass ein Kind keine „verbotene Sprache“ hat, sondern diese Sprache erlaubt ist; ansonsten stelle ich mir das total schizophren für ein Kind vor. Es kommt hier rein, und der oberste Satz heißt: Hier wird nur Deutsch gesprochen. Ja, was mache ich denn zu Hause? Spricht meine Mutter etwas Verbotenes mit mir? Ist das nicht erwünscht?

Deshalb haben wir ausdrücklich gesagt, dass bei uns erstmal jede Kultur, jeder in seinem So-Sein willkommen ist. Aber dabei bleiben wir nicht stehen: Wenn da ein gutes Fundament ist, dann gibt es auch die große Chance, eine zweite Sprache draufzupacken. Die Hirnforschung sagt uns ganz klar: Ab zwei Jahren öffnen sich die Sprachfenster und es wäre fatal, das nicht zu nutzen. In der Schule wird mittlerweile Englisch im ersten

Schuljahr unterrichtet, bei mir früher erst ab dem 5. Schuljahr.

**Lamaina:** Im Rahmen der Evaluation wurden als erstes die Spielprozesse der Kinder beobachtet, also die Kommunikation zwischen den Kindern und die Kommunikation der Erzieherinnen mit den Kindern. Wie liefen die Angebote, die Aktivitäten der Erzieherinnen mit den Kindern ab, wie waren die Prozesse bei den Kindern untereinander? Ganz am Schluss wurde der Sprachstand der Vorschulkinder mit einem Verfahren erhoben, bei dem sie anhand von bestimmten Bildern eine Geschichte nacherzählen und hierzu bestimmte Fragen beantworten sollten.

**Zumstrull:** Außerdem gab es Interviews mit den Erzieherinnen und Befragungen der Eltern. Ein Ergebnis ist auf jeden Fall, dass Mehrsprachigkeit kein Nachteil ist, sondern im Gegenteil eine Bereicherung für die Kinder und auch für die Familien darstellt. Ich denke, es ist auch eine Wertschätzung der Familien, zu sagen, mit ihrer Sprache und ihrer Kultur sind sie willkommen. Aber wir motivieren ihre Kinder und sie natürlich, wenn sie hier leben und ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben, sich eben auch der deutschen Sprache zu öffnen. Und wenn sie sehen, dass es bei ihren Kindern klappt, dann ist oft auch die Motivation bei den Eltern größer zum Erlernen der deutschen Sprache.

**P und E: Hat die Evaluation denn zu Veränderungen im Konzept geführt?**

**Lamaina:** Auf jeden Fall, bestimmte Punkte sind in allen drei Teams daraufhin wirklich noch mal besprochen worden: Worauf müssen wir hier in der Einrichtung noch stärker achten, gerade bei uns selber, weil wir uns als Vorbilder für die Kinder sehen. Wenn ein Kind mich zum Beispiel nicht versteht, dass ich dann nicht automatisch ins Deutsche verfalle. Das ist manchmal ein Problem der italienischen oder spanischen Mitarbeiter: Dadurch, dass wir die deutsche Sprache natürlich alle beherrschen, gerät man manchmal

schon in die Umgebungssprache. Hier müssen wir wirklich bewusst drauf achten, langsam zu reden, uns aufs Kind zu konzentrieren, Augenkontakt zu halten, wirklich mit Gestik und Bewegung und mit allem drum und dran den Kindern die Inhalte auch in der jeweiligen Fremdsprache, ob es jetzt die deutsche, spanische oder italienische Sprache ist, näher zu bringen, ohne in die Sprache zu wechseln, die den Kindern leichter fällt.

**P und E: Das heißt, ein Erzieher hat eine Sprache.**

**Zumstrull:** Das ist das Grundprinzip. Das Kind darf dabei antworten, wie es möchte.

**Lamaina:** Wenn ich mit dem Kind auf Italienisch rede und das Kind auf Deutsch antwortet, spreche ich trotzdem weiter in meiner Sprache. Früher oder später baut das Kind sich diese Struktur auf und sagt sich: „Mit der Maria muss ich mir jetzt aber Mühe geben, auf Italienisch“.

**P und E: Das Kind versteht alles und antwortet in der Sprache, die eben die leichteste ist.**

**Lamaina:** Genau. Das ist auch die, in der es den größten Wortschatz hat.

**Zumstrull:** Wobei das Umswitchen phänomenal ist. Das ist wirklich ein Jonglieren. Da sieht man, was eigentlich die Idee von Sprache ist: dass man sich ausdrücken kann.

**Lamaina:** Die Kinder lernen, die Sprache je nach Gegebenheit zu wechseln. Ich muss mich ja jetzt auch auf die deutsche Sprache konzentrieren, und wenn ich gleich mit einer italienischen Kollegin rede, wechsle ich zum Italienischen. Das lernen die Kinder auch ganz schnell bei uns in den Gruppen, mit welchen Erzieherinnen und mit welchen Kindern sie welche Sprache sprechen.

**Zumstrull:** Impulse für Veränderungen kamen nicht nur durch die Evaluation, sondern z. B. auch durch die Einführung des Qualitätsmanagements. Dadurch kam es auch noch mal zu mehr Verbindlichkeit hinsichtlich der Struktur der ▶

Kindergartenplanung. Das bedeutet, dass es eine Tagesplanung, eine Wochen- und eine Jahresplanung gibt und dass die Teams dafür Zeit haben, ebenso wie für die Reflexion. Im Rahmen dessen haben die drei Einrichtungen bestimmte Elemente im Sinne des Qualitätsmanagements vereinheitlicht, z. B. gibt es nun einen Beobachtungsbogen, einen Sprachstandsbogen, halbjährliche Elterngespräche und eine Abfrage der Kundenzufriedenheit.

Wenn das Kind kommt, wird eine Anamnese gemacht, und die Entwicklungsfortschritte werden regelmäßig mit den Eltern zusammen besprochen. Hierbei – und das ist wichtig – geht es nicht ums Kontrollieren und Bewerten, sondern es geht ums Fördern. Und das können wir nur, wenn wir hinschauen, auf welcher Stufe das Kind gerade ist und welche Maßnahmen adäquater Art jeweils ergriffen werden müssen. Dazu ist es notwendig, dass alle Mitarbeitenden geschult werden und sich fortbilden.

**Lamaina:** Hierzu bieten wir dann auch gezielte Sprachförderung in Kleingruppen an. Also Sprache ist schon eines unserer ersten Kennzeichen.

**Zumstrull:** Der Ansatz ist dabei bei uns, glaube ich, noch mal ein bisschen anders als beim Land NRW. Das Land benennt in seinem Bildungsplan fünf Bereiche, und einer davon ist Sprache. Unserer Ansicht nach steht Sprache dagegen über den Bildungsbereichen, denn sie bieten Sprachanlässe.

Wir sehen Sprache also nicht als einen besonderen Bildungsbereich, sondern Sprache steht darüber oder darunter, je nach dem, wie man es sieht. Die Kita Maria Hilf hat sich z. B. im Rahmen des Bundesprojektes „Sprachliche Förderung in der Kita“, das das deutsche Jugendinstitut durchgeführt hat, mit Naturwissenschaften beschäftigt. Dort gibt es nun eine Forschergruppe:

Die Kinder erzählen begeistert. Sie freuen sich, z. B. mal eine Kakerlake unter die Lupe zu nehmen.

Hierdurch ergeben sich zahlreiche Sprachanlässe. Sie glauben gar nicht, wie die Kinder sich dadurch im Deutschen auszudrücken lernen, aber eben auch in anderen Sprachen. Von daher sind wir überzeugt, dass wir viele Dinge, die den Kindern zu Hause auch vertraut sind – wie

z. B. Fotoapparat, Videokamera, PC – auch im Kindergarten abilden müssen und sie als Sprachanlässe nutzen können, indem wir dazu anregen, die Handlungen zu verbalisieren, z. B. durch Nachfragen: Was machst du denn jetzt genau? Ohne das Medium würden die Kinder sicher nicht so einfach ihren Wortschatz erweitern und „ich fotografiere“ statt „ich nehme die schwarze Kiste und klicke“ sagen. Wir würden uns wünschen, dass in dieser Hinsicht auch an den Fachschulen wesentlich mehr gemacht wird. Gerade hinsichtlich der Themen Sprachentwicklung und Hirnforschung entdecken wir doch weiße Flecke, was uns aus der Fachschule berichtet wird.

**P und E: Sind weitere mehrsprachige Kindergärten, eventuell auch in anderen Sprachen geplant?**

**Zumstrull:** Was die Planung weiterer Kindergärten betrifft, muss man sehen, ob sich das mit KiBiz auch finanzieren lässt. Es gibt z. B. Anfragen für Betriebskindergärten. Wir werden mögliche neue Kindergärten jedenfalls nach mehrsprachigem bzw. bilingualen Konzept ausrichten. Wir könnten uns z. B. gut Deutsch-Englisch vorstellen. Wir würden auch gerne das Deutsch-Türkisch ausbauen, wenn hierfür Gelder bereitgestellt würden. Dies muss aber im Einzelfall geprüft werden.

**P und E: Wir bedanken uns ganz herzlich.**

\* Mit freundlicher Genehmigung des Redaktionsteams „Newsletter Ehrenfeld“; durchgeführt wurde das Interview am 26.08.2008 in den Räumen der Kita Casa Italia.

## Hintergrund

### Die deutsch-italienische Kindertagesstätte „Casa Italia“

► Die „Casa Italiana“ wurde 1965 für Kinder italienischer Gastarbeiter gegründet. Träger der katholischen Einrichtung ist der Caritas-Verband für die Stadt Köln. Bis 1980 wurde die bilinguale Kindertagesstätte von italienischen Ordensschwestern geleitet. Heute wird die Kita nicht nur von italienischen Kindern, sondern auch von deutschen Kindern und Kindern aus anderen Ländern besucht. „Viele deutsche Familien und Familien mit anderen Sprachen melden ihre Kinder bei uns an, weil sie in der Nähe wohnen. Andere kommen von sehr weit weg, weil sie die italienische Sprache und Kultur lieben. Sie schätzen das italienische Temperament, die südländische Lebensfreude und Spontanität“, so Maria Lamaina, Leiterin der Einrichtung.

► In der Kindertagesstätte Casa Italia werden Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren betreut. Die Sprachen Deutsch und Italienisch erweitern die Kinder in der Kita spielerisch im Kontakt mit Erzieherinnen deutscher und italienischer Muttersprache; zum Beispiel im zweisprachigen Morgenkreis, beim Vorlesen italienischer und deutscher Bilderbücher, durch Reime und Lieder in beiden Sprachen und in alltäglichen Situationen werden die Kinder motiviert, beide Sprachen zu pflegen, zu erweitern und wertzuschätzen. Pädagogische Schwerpunkte sind interkulturelle und religiöse Erziehung, Bewegungs-, Rhythmus-, Musikerziehung, Förderung des

Spells und der Kreativität; für Vorschulkinder gibt es besondere Angebote. Neben der zweisprachigen Erziehung ist auch die grundsätzliche Sprachförderung ein pädagogischer Schwerpunkt: Die Betreuung orientiert sich dabei grundsätzlich immer an der Gesamtpersönlichkeit des Kindes unter Berücksichtigung seiner Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten.

► Jede Kindergruppe wird von einer deutschen und einer italienischen Fachkraft betreut nach dem Prinzip: „Eine Sprache – Eine Person“. Dies führt bei den Kindern zu einem Erlernen ihrer Erst- und Zweitsprache in natürlicher Umgebung, im täglichen Kontakt. Wie positiv diese neuen sprachpädagogischen Konzepte und Profile beurteilt werden, belegt nicht zuletzt eine Evaluationsstudie der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln, die die 2002 eingeführten vorbildhaften Modelle sehr positiv beurteilt.

► Kindertagesstätte „Casa Italia“  
Christophstraße 1  
50670 Köln  
kita-casa-italia@caritas-koeln.de

Damals war ich 13. So lange ist es gar nicht her. Vor sechs Jahren, angekommen in Köln, hörte ich mein erstes deutsches Wort, es war ein „Willkommen!“ Was es bedeutete, willkommen zu sein, lernte ich erst später.

### Ein (Selbst-)Portrait:

# Sigita Rakauskait, START-Stipendiatin

Damals war ich klein und ich fing auch klein an. Ein großes Glück hatte ich, als ich auf dem Genoveva-Gymnasium landete. Begleitet wurde das Glück aber von einer Enttäuschung, da ich trotz 1,0-Schnittes die sechste Klasse wiederholen musste. Diese Enttäuschung galt es aber schnell zu kompensieren. Ich besuchte nachmittags den Deutschförderunterricht und belegte je zwei Kurse pro Halbjahr. Weil meine Muttersprache, Litauisch, keinem etwas sagte, erkannte ich schnell, wie wichtig und notwendig es ist, Deutsch sprechen zu können.

Nach meinem ersten stillen Jahr in Deutschland, überwand ich endlich meine Sprachbarriere und traute mich zu sprechen. Ich besuchte regelmäßig Rhetorikseminare und verreiste über ein Wochenende auf Fortbildungen zu Themen wie Politik, Wirtschaft, Journalismus.

Nach meinem ersten Jahr kam der Ball ins Rollen: Ich wurde Klassensprecherin, fing an in der Musik-AG Klavier zu spielen, schrieb die ersten Artikel für die Schülerzeitung, gab mehreren Schülern Nachhilfe in Latein. Dieses hier so genannte soziale Engagement, das für mich in meinem Heimatland eine Ge-wohnheit war, wurde damit belohnt, dass ich in der 8. Klasse überspringen durfte und das verlorene Jahr aufholte.

Nach einem weiteren Jahr fing ich mit dem Beginn des 10. Schuljahres im Rahmen des Projektes „Schüler an der Universität“ an, Pädagogik auf Lehramt für Gymnasien zu studieren. Das Studium erfüllte mich viel mehr als alles andere, das ich bisher gemacht hatte.

Aber es wäre nur zu vollkommen gewesen, wenn alles sich so märchenhaft für mich, Sigita Rakauskait, weiterentwickelt hätte. Schwierig wurde es sehr, meine vielen, verschiedenen Interessen zu kombinieren, dabei noch Geld für die Studiumsbücher aufzubringen und mich zu fragen, ob überhaupt etwas Sinnvolles und Gutes in meiner Arbeit drin stecke. Diese Belastung löste ein weiteres Geschick des Lebens auf. Im Jahr 2007 erhielt ich ein START-Stipendium ([www.start-stiftung.de](http://www.start-stiftung.de)), das sich an Schüler aller Schulformen mit Migrationshintergrund richtet. Das Stipendium war für mich eine große finanzielle Entlastung und vor allem eine Anerkennung nicht nur meiner Leistung, sondern auch meiner Persönlichkeit.

Heute bin ich in der 13. Jahrgangsstufe und schreite auf das Abi zu. Ich engagiere mich im Vorstand der Jungen Presse Köln und organisiere Seminare, die ich damals selbst besuchte. Ich leite ein eigenes Projekt zur Integration und versuche Menschen durch ihre heterogene Kultu-

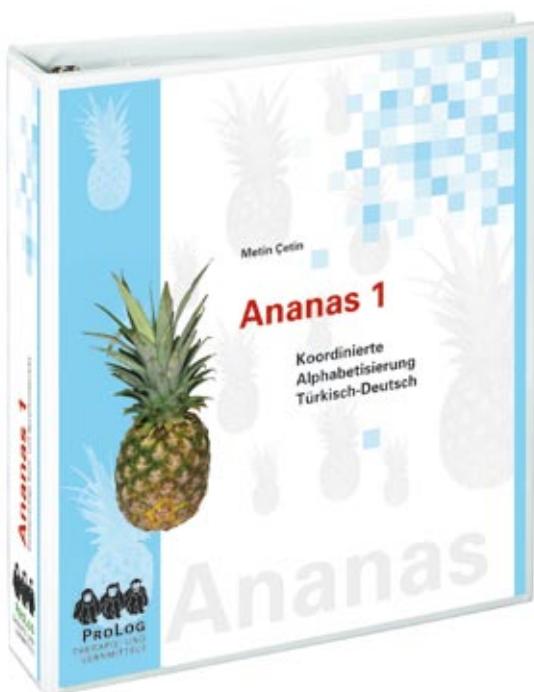
ralität miteinander zu verbinden. Neben Pädagogik studiere ich auch Latein und Philosophie und schreibe auch erfolgreiche Klausuren und Seminararbeiten. In meiner Freizeit tanze ich Standard, spiele Akkordeon, schreibe Gedichte, lese viel, verbringe Zeit mit Freunden.

Auch wenn das für manche viel zu sein scheint, der Spruch „Weniger ist mehr“ trifft auf mich nicht zu. Es ist schade, dass ich mich oft rechtfertigen muss, warum ich all das mache. Gerade die Vielfalt meines Engagements verschafft mir eine Zufriedenheit und macht mich zu einem glücklichen Menschen.

Man hieß mich in Deutschland willkommen und sehr viele besondere Menschen, denen ich hier begegnet bin, unterstützen und begleiten mich auf meinem Weg. Dafür bin ich sehr dankbar und fühle mich durch sie hier beheimatet. Für mich ist das das Land der unbegrenzten Möglichkeiten und der offenen Türen. Was man braucht, ist nur der Mut, diese Türen zu öffnen.



## zuletzt erschienen ...



**Metin Cetin:**

**Ananas – Lesen durch Schreiben.**

**Koordinierte Alphabetisierung Türkisch-Deutsch.**

**Immenhausen: ProLog. 2008**

18 Grapheme stimmen im Deutschen und Türkischen überein. Anlautorientierte Übungsmaterialien, die von türkischen Kindern benutzt werden sollen, müssten graphematische Übereinstimmungen und Abweichungen kenntlich machen. Der Ordner mit umfangreichen zweisprachigen Arbeitsmaterialien tut dies.

Und er bietet:

- Anlautbilder auf DIN A4
- graphomotorische Übungen (Schreiben des Buchstabens)
- auditive Übungen (Abhören der Stellung des Lautes im Wort)
- Übungen zur Festigung der Bild-Anlaut-Zuordnung mit verschiedenen Wörtern und der Möglichkeit weitere Wörter frei zu schreiben
- Übungskartei (Bilder und Wörter) für die Begriffe der Anlauttabelle mit der Möglichkeit die Vorder- und Rückseite der Karteikarten bereits beim Kopieren zu übertragen
- Lege-Tafel zur Übung der Buchstaben – Anlautbild – Zuordnung

Zudem ist eine Anlauttabelle angehängt. Um auch nicht Türkisch sprechenden Lehrerinnen und Lehrern die Verwendung des Materials zu ermöglichen, sind in Fußnoten Übersetzungen von Begriffen in der Reihenfolge der Abbildungen aufgelistet. ▲



**Gabriele Kniffka/Gesa Siebert-Ott:**

**Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen.**

**2. Auflage. Paderborn: Schöningh. (2)2009**

Der vorliegende Band der Reihe „StandardWissen Lehramt“ bietet eine genau auf die Bedürfnisse von Lehramtsstudierenden zugeschnittene Einführung in die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache.

Ziel dieser Einführung ist die Vermittlung von notwendigen Grundlagen im Bereich der Fachkompetenz, der didaktisch-methodischen Kompetenz sowie der Diagnose-, Beurteilungs- und Förderkompetenz. Vor dem Hintergrund der sich verändernden bildungspolitischen Rahmenvorgaben werden neue Wege in der Sprachförderung im vorschulischen und im schulischen Bereich dargestellt. Behandelt werden außerdem Fragen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt im Unterricht.

Mit seinem gut strukturierten Aufbau, Übungen und Testfragen mit Lösungshinweisen ermöglicht das Buch außerdem eine gezielte Prüfungsvorbereitung. ▲



**Bernt Ahrenholz/Ingeborg Oomen-Welke (Hrsg.):  
Deutsch als Zweitsprache.**

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren. 2008

Der vorliegende Band der Reihe „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (DTP) gibt einen fundierten Überblick über Grundlagen, Handlungsfelder sowie künftige Entwicklungen der Zweitsprachendidaktik Deutsch. Vor dem Hintergrund neuer Forschungsergebnisse werden konzeptionelle Grundlagen und Kompetenzbereiche des Deutschen für Zweitsprachler ebenso thematisiert wie Methodenfragen, Sprachstandsdagnostik und Bedingungen des Zweitspracherwerbs inner- und außerhalb des Unterrichts. Darüber hinaus werden sprachdidaktische Modelle skizziert, die für das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Kindergarten und Schule fruchtbar sein können.

Der Band wendet sich an Erzieherinnen, Erzieher, Lehrpersonen, Studierende und eine interessierte Öffentlichkeit.

**Tanja Anstatt (Hrsg.):  
Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen.  
Erwerb, Formen, Förderung.**

Tübingen: Attempto. 2007

Welche Wege führen in die Mehrsprachigkeit, was passiert dabei im Gehirn, wie können Kinder, aber auch Erwachsene auf diesen Wegen gefördert werden und welche sprachlichen Besonderheiten sind für mehrsprachige Kinder und Erwachsene typisch? Dies sind die hochaktuellen Leitfragen, die namhafte Experten im vorliegenden Band aus linguistischer, pädagogischer und neurobiologischer Perspektive allgemeinverständlich beleuchten.

In letzter Zeit wird zunehmend der Ruf nach früher mehrsprachiger Bildung von Kindern laut, andererseits drängt die Aufgabe der sprachlichen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Das Buch möchte zeigen, dass Kinder das Potenzial für den unproblematischen Erwerb mehrerer Sprachen besitzen, diese beeindruckende Leistung aber nur bei intensiver Förderung vollbringen können.



# veranstaltungen

## Mercator-Symposium „Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte“ am 27. August 2008

Vom 24. bis 29. August 2008 fand in Essen der 15. Weltkongress der Angewandten Linguistik (AILA) statt. Er stand unter dem Motto „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“.

Im Rahmen der AILA wurde am 27. August 2008 das Mercator-Symposium mit dem Titel „Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte“ durchgeführt. Organisiert wurde es von Dr. Claudia Benholz, Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Dr. Gabriele Kniffka, Dr. Bettina Seipp, Dr. Lotte Weinrich, Dr. Elmar Winters-Ohle, Projekt-partnern der Stiftung Mercator an den Standorten Dortmund, Essen und Köln. Finanziert wurde das Symposium von der Stiftung Mercator GmbH, Essen.

Ziel des ganztägigen Symposiums war, neuere Konzeptionen zur fachlichen und sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte, die international diskutiert werden, einem breiteren Publikum vorzustellen. Im Mittelpunkt standen dabei Verfahren zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Erwerb konzeptionell-schriftsprachlicher Kompetenzen sowie die sprachliche Förderung von Zweitsprachenlernern im Regel-/Fachunterricht. Obwohl in Deutschland nach den Ergebnissen der OECD-Vergleichsstudien eine Reihe von Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern, vor allem im Vorschulbereich, zu verzeichnen sind, befinden sich innovative, Erfolg versprechende Konzepte zur Förderung von Deutsch-

als-Zweitsprache-Lernenden in der Sekundarstufe I und II hier noch in den Anfängen. Insbesondere der Fachunterricht wird als Rahmen für sprachfördernde Maßnahmen bislang zu wenig genutzt. Das Symposium stellte vor diesem Hintergrund eine Plattform zur Präsentation und Diskussion empirisch untersuchter Unterrichtskonzepte aus anderen Ländern bereit und sollte zugleich als Anregung verstanden werden, neue Wege im Fachunterricht zu beschreiten und diese, nicht nur aus fachlicher, sondern auch aus sprachlicher Sicht zu planen. Dies ist, aus Sicht der Organisatoren des Symposiums, ein Weg, Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte einen ihren Begabungen adäquaten Bildungserfolg zu ermöglichen.

Das Symposium war in zwei Teile gegliedert, vormittags fanden Vorträge, nachmittags Workshops statt. Prof. Jim Cummins (Toronto, Kanada) leitete mit seinem Vortrag „Total Immersion or Bilingual Education“ in den Themenbereich ein. Anschließend stellte Prof. Pauline

Gibbons (Sydney, Australien) mit ihrer Präsentation „Learning academic registers in context: scaffolding language in content classrooms“ anhand von Beispielen aus dem Regelunterricht in einem australischen Kontext das Unterrichtskonzept des Scaffolding vor. Dr. Thomas Studer (Freiburg, Schweiz) zeigte in seinem Beitrag „Zum Förderpotenzial von Sprachenportfolios für Jugendliche mit Migrationsgeschichte“, wie Sprachenportfolios in der Arbeit mit Deutsch-als Zweitsprache-Lernenden sinnvoll eingesetzt werden können. Zum Abschluss des ersten Teils erläuterte Prof. MaryEllen Vogt (Kalifornien, USA) das SIOP-Modell, das in den USA zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften u. a. im Bereich des sprachsensiblen Unterrichtens eingesetzt wird.

Die Vorträge fanden mit gut 500 Zuhörern außerordentlich große Resonanz.

In den am Nachmittag angebotenen Workshops wurden jeweils spezielle Aspekte des Rahmenthemas vertieft:

1. Prof. Dr. R. S. Baur & M. Spettmann (Duisburg-Essen), Lese-fertigkeiten testen und fördern.
2. Dr. U. Ohm (Jena), Deutschsprachiger Fachunterricht
3. Prof. Dr. P. Gibbons (Sydney), Making language visible: putting scaffolding into action
4. Prof. Dr. W. Grießhaber (Münster), Schreiben in der Zweitsprache Deutsch – Sprachkenntnisse einschätzen, Schreibfertigkeiten fördern



*Organisatoren und Mitwirkende des Mercator-Symposiums (von rechts nach links):  
Lotte Weinrich, Thomas Studer, Bettina Seipp, Udo Ohm, Elmar-Winters-Ohle, Jim Cummins, Pauline Gibbons, Ruprecht S. Baur, Antonie Hornung, Claudia Benholz, Wilhelm Grießhaber, Melanie Spettmann, MaryEllen Vogt, Gabriele Kniffka*

5. Prof. Dr. A. Hornung (Modena, Italien), Aus Texten lernen
6. R. Kruczynna (Köln), „Fach-Sprache-Kompetenzen“ – Prinzipien des deutschsprachigen Fachunterrichts mit zweisprachigen Lernern
7. Dr. B. Seipp (Dortmund), Evaluation im Rahmen von Sprachförderprojekten
8. Dr. Th. Studer (Freiburg, Schweiz), Sichtung und Diskussion von Ansätzen und Materialien in Sprachenportfolios zur Förderung fremdsprachiger Jugendlicher
9. Prof. Dr. M. Vogt (Kalifornien), Practical Classroom Implications of the SIOP Model for Mainstream Teachers of Second Language Learners

An den Workshops nahmen insgesamt 180 Interessierte teil.

Die Beiträge des Symposiums werden im Jahr 2009 in einem Sammelband, herausgegeben von Claudia Benholz, Gabriele Kniffka und Elmar Winters-Ohle, im Waxmann Verlag, Münster veröffentlicht.

#### **Dr. Gabriele Kniffka**

### **Auftaktveranstaltung des ZMI am 12. September 2008**

Die am 12. September 2008 im Studienhaus der Volks hochschule Köln am Neumarkt durchgeföhrte Auftaktveranstaltung bot den gut 80 Akteuren, die zurzeit Projekte und Initiativen unter das Dach des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) stellen, erstmals ein Forum, miteinander ins Gespräch zu kommen. Ziel der Auftaktveranstaltung war es, dass

- sich die Produktverantwortlichen gegenseitig kennenlernen und dabei
- Schnittstellen in der jeweiligen Projektarbeit identifizieren, so dass sich Kooperationsmöglichkeiten ergeben – damit schnellstmöglich
- parallele Aktivitäten zusammengeführt werden und
- erste Ideen entwickelt werden (können), in welchen Bereichen die Produktverantwortlichen zukünftig wie gemeinsam miteinander arbeiten können;

Prof. Dr. Ursula Neumann – ehemalige Ausländerbeauftragte des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg (1999 – 2002) und interkulturelle Bildungsforscherin der Universität Hamburg – führte mit einem einstündigen Impulsvortrag zur Notwendigkeit institutionenübergreifenden Handelns (mit anschließend ausführlicher Diskussion) ein, bevor im Anschluss an eine Pause vor allem zweistündige Workshops zu den Arbeitsbereichen

- Deutschlernen,
- Mehrsprachigkeit,

- Elternarbeit sowie
- Fortbildung des pädagogischen Personals

Gelegenheit boten, voneinander zu lernen; die Workshops wurden von den Mitgliedern der Geschäftsführung des ZMI und von Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek moderiert. Allen an der Auftaktveranstaltung Beteiligten liegt eine Dokumentation des Nachmittags vor – diese Nachbereitung wird Interessierten auf Nachfrage gerne zugesandt.

Geplant sind zukünftig zwei sogenannte Projekttreffen pro Kalenderjahr (nächster Termin: 15. Mai 2009).

#### **Axel Bitterlich**

### **Symposion Deutsch- didaktik an der Universität zu Köln vom 16. bis 20. September 2008**

Ausgerichtet vom Institut für Deutsche Sprache und Literatur II fand an der Universität zu Köln vom 16. bis 20. September 2008 zahlreich besucht und mit bestem Erfolg das 17. Symposion Deutschdidaktik (SDD) statt. Das hochaktuelle Rahmenthema „Differenz und Entwicklung im Deutschunterricht“ lockte gut 650 Teilnehmerinnen und

an Schulen im Fach Deutsch tätig sind.

Insgesamt mehr als 170 Vorträge präsentierte den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung zum Deutschunterricht und in 15 Sektionen diskutierte man Brisantes von der Lernstanddiagnose und Fragen differenzierter Sprach-, Schreib- und Leseförderung bis hin zu Problemen der Aufgabenentwicklung sowie der Gestaltung von Lernmaterialien und Lernsituationen. Gerahmt wurde das Programm durch mehrere Plenarvorträge. Den Auftakt setzte Prof. Dr. Hans-Joachim Roth beim Eröffnungsempfang im Historischen Rathaus der Stadt Köln, der die spezifischen Bedingungen für sprachliche Bildung aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik darstellte. Einen speziellen Fokus auf die Grundlagen, Vorteile und didaktischen Konsequenzen von Mehrsprachigkeit setzte am darauf folgenden Tag der Plenarvortrag von Prof. Dr. Claudia Maria Riehl. Ein besonderes Highlight bildete im Übrigen die für Publikum geöffnete Lesung der mehrfach preisgekrönten Jungautorin Tamara Bach; unter viel Beifall las sie in der Aula der Universität aus ihrem neuen Jugendroman „Jetzt ist hier“ (Oetinger 2007). Zum abendlichen Tagungsprogramm gehörten außerdem



Teilnehmer aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die in Wissenschaft, Lehrerausbildung und -fortbildung sowie

die Verleihung des Wissenschaftspreises der Deutschdidaktik 2008 (Erhard-Friedrich-Preis) für besondere Leistungen in

der Deutschdidaktik an Prof. Dr. Gerhard Augst und die Überreichung des Förderpreises der Disziplin an den Nachwuchswissenschaftler Christoph Bräuer für seine empirische Forschungsarbeit zur Lese- didaktik. Zahlreiche Helferinnen und Helfer, vor allem aus der Studentenschaft der Universität, bereiteten ihren Gästen mit viel Charme und unermüdlichem Einsatz ein herzliches Willkommen, das trotz eng gestricktem Programm mit durchaus explosiver und kritischer The matik für entspannte Atmosphäre sorgte und zu konstruktivem Dialog einlud.

Insgesamt stellte das Rahmenthe ma „Differenz und Entwicklung im Deutschunterricht“ die unterschied lichen Ausgangslagen und Lernwege der Schülerinnen und Schüler ins Blick feld. Die Lernwege der Benachteiligten in unserer Gesellschaft wie Kinder mit Migrationshintergrund, Hauptschüler und Bildungsverweigerer wurden hier ebenso betrachtet wie diejenigen der Kinder, deren Lernwege gradliniger oder auch stromlinienförmig verlaufen. Dabei rückte das Symposium auch die klassischen Inhalte des Deutschunter richts in eine veränderte Perspektive: Die Vermittlung von Lerngegenständen wie Orthographie, Textschreiben oder Gesprächsfähigkeit wurden nicht nur als solche thematisiert, gleichermaßen dis kutierte man, wie aufgrund empirischer Beobachtung des Deutschunterrichts die wissenschaftlich fundierte Entwicklung von Lernszenarien, Lernmaterialien und Diagnoseverfahren vorangetrieben wer den kann.

Ohne Frage ist die Deutschdidaktik bei der Herausbildung der zentralen Qualifi kationen in einer Wissensgesellschaft, Texte zu verstehen und Wissen zu for mulieren, Leitwissenschaft und sollte als solche den gesellschaftspolitischen Dis kurs vorantreiben und befruchten. Das 17. Symposium Deutschdidaktik setzte in diesem Rahmen einen entscheidenden – und, wie zu hoffen ist, nachhaltigen – Akzent.

**Dr. Alex Zepter (PhD)**

## Bundeskonferenz der Integrationsbeauftragten am 6. und 7. Oktober 2008 in Dresden

Am 6. und 7. Oktober 2008 präsentierte sich das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) auf Einladung von Maria Böhmer bei der Bundeskonferenz der Integrationsbeauftragten in Dresden mit einer Posterausstellung auf einem Markt der Möglichkeiten. Im Forum „Erziehung/Bildung/Elternarbeit vor Ort“ konnte die Arbeit des ZMI erstmals einem größeren Fachpublikum außerhalb Kölns vorgestellt werden – im Rahmen einer Podiumsdiskussion vor etwa 350 politisch-administrativ tätigen Kolleginnen und Kollegen, überwiegend leitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kommunaler Träger aus ganz Deutschland. Die durchweg positive Resonanz auf die Ansätze des ZMI konzentriert sich zu meist auf zwei Aspekte – insbesondere zwei Momente empfinden außenstehende Beobachter als vorbildlich und regelmäßig sogar als modellbildend:

1. Das ZMI ist kein Projekt; die Arbeit des Zentrums ist verbindlich, auf Dauer angelegt und vor allem auf Nachhaltigkeit ausgerichtet: Der institutionen übergreifenden Zusammenarbeit in (nur noch) einer gemeinsamen Institution jenseits projektmäßigen Arbeitens wird großes Potenzial beige mes sen.
2. Das ZMI betont offensiv, dass Mehr sprachigkeit grundsätzlich als große Chance begriffen werden muss, ins besondere für Bildungseinrichtungen: Diese nicht-defizitorientierte Betrach tung der Themen Sprachförderung und Mehrsprachigkeit wird regelmäßig herausgestellt.

Auch 2009 ist das ZMI gebeten, die deutschlandweite Debatte über (neuartige) Ansätze und Formen erfolgreicher Integrationsarbeit mitzugestalten: Am 4. Mai 2009 findet die nächste Bundeskon ferenz statt.

**Axel Bitterlich**

## Landeskonferenz der Integrationsbeauftragten am 26. November 2008 in Solingen

Am 26. November 2008 veranstaltete das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen in Zusammenarbeit mit dem Landesintegrationsbeirat und der Stadt Solingen den dritten Landesintegrationskongress in Solingen. Über 900 Teilnehmerinnen und Teilnehmer folgten der Einladung, und fast 100 Kommunen beteiligten sich aktiv an dem Kongress. Auch das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) war mit einem Stand auf dem „Markt der Vorbilder“ vertreten.

Das Programm stand im Zeichen gelungener Integration. Minister Laschet stellte die Bedeutung von beruflich erfolgreichen Vorbildern für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund heraus, eine Talkrunde war dem Thema gewidmet, und es wurden im Rahmen des Wettbewerbs „Integrationsidee 2009“ innovative Projekte prämiert. Die Ge winner sind: die Stadt Hilden: „Wie war das noch damals“, die Stadt Bonn: „Väter-Netzwerk“ und die Stadt Hattingen: „Andere Länder – andere Sprichwörter“. Anerkennungspreise erhielten: die Stadt Münster „Salam Münster Mon Amour“ und die Stadt Aachen: „Förderpreis zur Integration im Sport“. Für einen unterhaltsamen und anregenden Abschluss des Pro gramm sorgte der Kabarettist Fatih Çevikkollu.

Eine Dokumentation des Kongresses wird erstellt; für das Frühjahr 2009 ist eine Veröffentlichung geplant. ([www.mgffi.nrw.de/integration](http://www.mgffi.nrw.de/integration))

**Dr. Beate Blüggel**

## Ankündigungen ...

13. Juni 2009

**Aktionstag Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Historischen Rathaus zu Köln**

Oktober 2009

**Gründung des Verbundes Kölner Europäischer Grundschulen**

26. Oktober bis 7. November 2009

**Interkulturelle Woche Köln „Misch mit!“**

**Die zweite Ausgabe des ZMI Magazins erscheint im Herbst 2009.**



## Wir haben alles versucht, aber ...

von Prof. Dr. Georg Auernheimer

Nach einem Vortrag stellte sich mir neulich eine Tagungsteilnehmerin mit türkischem Namen vor. Sie erzählte, dass sie Diplompädagogin und in dem Projekt X beschäftigt sei. Sie hatte einen befristeten Arbeitsvertrag, und es stellte sich auf Nachfragen heraus, dass sie wie so viele, vor allem Fachkräfte mit Migrationsgeschichte, schon eine Projektkarriere hinter sich hatte. Das heißt, sie musste sich von einem interkulturellen Projekt zum nächsten forthangeln. Sie erzählte bedauernd, dass das Vorgängerprojekt zu einem Zeitpunkt beendet worden sei, als die Arbeit mit Müttern türkischer Herkunft gerade Erfolge zu zeitigen begann. Auf derselben Tagung klagten die Initiatorinnen eines erfolgreichen Sprachprojekts in Berliner Anfangsklassen – der Erfolg ist an mehreren Indikatoren messbar –, dass die weitere Finanzierung nicht gesichert sei.

Der Bund, heißt es in einer Kurzfassung des nationalen Integrationsplans, „wird im Rahmen seiner Möglichkeiten auch den Anteil des Personals mit Migrationshintergrund nach Eignung, Leistung und Befähigung erhöhen“. Eine pädagogische Fachkraft – sagen wir um die vierzig – kann nur hoffen, dass dieses Versprechen für sie nicht zu spät kommt. Bisher, so der Eindruck, steht das noch weitgehend auf dem Papier. In den pädagogischen und sozialen Praxisfeldern begnügt man sich, wie seit Jahrzehnten gewohnt, meist damit, mehrsprachige Fachkräfte mit befristeten Verträgen oder gar nur als Honorarkräfte zu beschäftigen.

Ein Fortschritt ist es, dass man endlich „die Potenziale der Zugewanderten erkennen und stärken“ möchte, wie es im selben Text heißt. Aber setzt die Trägerschaft vieler Einrichtungen dem nicht Schranken? Die Aktion Kindergarten berichtet, dass viele Projekte im interkulturellen Bereich von privaten Sponsoren finanziert werden und nicht auf staatliche Gelder zurückgreifen können. Kann so die notwendige systematische, langfristige Arbeit sichergestellt werden?

Ein Fortschritt ist es, dass man seitens der Politik endlich erkannt hat: „Integration ist eine Aufgabe von nationaler Bedeutung.“ Dieser Einsicht wird man aber mit befristeten Projekten und Modellversuchen nicht gerecht. Bisher fehlen in vielen Bereichen fest institutionalisierte Angebote, die Nachhaltigkeit versprechen.

Ein Fortschritt ist es, dass man sich nicht mehr an der Tatsache vorbeimogelt, dass Kinder aus Migrantenfamilien schlechtere Bildungschancen haben. Aber es ist fraglich, ob es ausreicht „die Durchlässigkeit der bestehenden Schulsysteme (zu) erhöhen“. Denn diese Durchlässigkeit ist angeblich schon seit langem gegeben. Jedenfalls haben uns die konservativen Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker immer versichert. Man darf gespannt sein, ob die zweigliedrigen Systeme, die jetzt mehr Bundesländer einführen wollen, die Perspektiven der Kinder mit Migrationshintergrund erweitern.

Ein Fortschritt ist es, dass niemand im politischen Spektrum mehr verleugnet, dass Deutschland zum Einwanderungsland geworden ist. Ob man aber die Situation in ihrer ganzen Tragweite schon erfasst hat? An die 50 Prozent der Kölner Vorschulkinder haben inzwischen einen Migrationshintergrund. In 20, 30 Jahren wird also die erwachsene Einwohnerschaft in Köln mindestens zur Hälfte eine Migrationsgeschichte haben. Ihre Partizipationsmöglichkeiten werden aber, wenn sich nichts grundlegend ändert, beschränkt sein. Und ihre soziale Situation wird, wenn man die Bildungsstatistik fortschreibt, mehrheitlich prekär sein. Der nationale Integrationsplan ist immer noch zu sehr – damit steht er in einer Tradition hierzulande – arbeitsmarktpolitisch motiviert. Nicht zufällig wird an einer Stelle der Kurzfassung des „weltweiten Wettbewerbs um die besten Köpfe“ gedacht. Nicht zufällig findet man sehr bemerkenswerte Projekte im Bereich der Beschäftigungsförderung von Migrantinnen und Migranten. Das ist ein wichtiger Schritt, aber für eine „nationale Aufgabe“ ist mehr gefordert. In seiner Expertise über „Bedingungen erfolgreicher Integration“ schreibt Dieter Filsinger: „Die symbolische Aufladung der neuen Integrationspolitik erhöht sogar die Wahrscheinlichkeit eines ‚blaming the victim‘ im Falle ausbleibender Erfolge (Bedingungen erfolgreicher Integration – Integrationsmonitoring und Evaluation, Friedrich-Ebert-Stiftung 2008, S. 39).“

Mit anderen Worten: Mit der aufgeblasenen Programmatik kann man den Migrantinnen und Migranten eines Tages sagen: „Wir haben alles versucht, aber ihr habt nicht gewollt!“ ▶

# mehrsprachigkeit und integration in köln?



de  
koeln-zmi.  
mehrsprachigkeit  
und integration  
in köln?