

2013

# ZMI MAGAZIN



**Mehrsprachigkeit  
ist unsere Stärke –  
5 Jahre ZMI**

Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln

KONZEPTE • NACHRICHTEN  
PROJEKTE • VERANSTALTUNGEN



# ZMI MAGAZIN

2013

## Leitwort

- 5 M. Becker-Mrotzek, G. Hammelrath, M. Höhne:  
5 Jahre ZMI – ein Leitwort in eigener Sache

## Wissenschaft und Forschung

- 6 Wolfgang Steinig: Rechtschreibung: Schicht,  
nicht Mehrsprachigkeit macht den Unterschied
- 11 A. Kleiner / S. Wilmes: Startschuss für die Bund- Länder-Initiative  
„Bildung durch Sprache und Schrift“
- 13 H.-J. Roth / H. Terhart: „Das ist Zukunft“ – Der Rucksackalltag in Köln  
aus Sicht der beteiligten Kinder, Mütter und Elternbegleiterinnen
- 16 S. Jambor-Fahlen: Wirksamkeit von Sprachförderung: Eine Expertise

## Praxis und Projekte: Aktuelles aus dem ZMI

- 18 M. Schmidt: Mehrsprachigkeit ist unsere Stärke
- 22 R. Benati: Interkulturelles Europäisches Sprachenportfolio: Mehrsprachigkeit  
und interkulturelle Erfahrungen der Grundschul Kinder nutzen
- 26 M. Strücker: „Wir sprechen viele Sprachen!“ Eine Schule im Verbund Kölner  
Europäischer Grundschulen mit dem Konzept Koordiniertes Lernen (KOALA)
- 28 K. Rottmann, G. Grauenson und A. Arsayay: Der Mann, der sogar die Sonne repariert  
– türkischer Herkunftsprachenunterricht im Rautenstrauch-Joest-Museum

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

- 32 F. Sorrentino: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ –  
Plakate von Schülerinnen und Schülern zur Mehrsprachigkeit in Mülheim ausgezeichnet
- 34 M. v. Westphalen-Granitzka: Der Verbund Kölner Europäischer Grundschulen wächst!
- 35 P. Heinrichs: sprachstark: QuisS – Qualität an sprachheterogenen Schulen
- 37 N. Giaramita / J. Boldok: Endlich Anerkennung
- 38 A. Karimé: Laulali, Vanillekind – Kinderkulturpreis NRW für ein interkulturelles  
Poesie- und Buchprojekt an der Grundschule Westerwaldstraße

## Zuletzt erschienen ...

- 41 Aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt vom ZMI
- 42 Impressum

## Veranstaltungen

- 43 Hospitation an Berliner „Zwerz-Schulen“ am 18.11.2013  
Fortbildungstag Deutsch 2013  
Deutsch-türkischer Familientag am 01.12.2013
- 44 Arbeiten mit den Interkulturellen Medienkoffern  
Sprachfest des ZMI am 28. Januar 2013

## Interkulturelle Glosse

- 46 Der Integrator von F. Çevikkollu

## Deutschland Land der Ideen



Ausgewählter Ort 2011

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





# 5 Jahre ZMI – ein Leitwort in eigener Sache

von Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek und Manfred Höhne

Im April 2008 wurde das ZMI mit einem Festakt im Rathaus der Stadt Köln gegründet. Die Stadt Köln, die Bezirksregierung Köln und die Universität zu Köln erklärten im Kooperationsvertrag, dass sie dauerhaft an der „Etablierung, Fortführung und Ausweitung der gemeinsamen Aktivitäten zu Mehrsprachigkeit und Integration“ (Kooperationsvertrag 2008) arbeiten wollen.

Köln, die größte Stadt in Nordrhein-Westfalen, hat ihr besonderes Gesicht unter anderem durch die bunte Mischung von Menschen verschiedener kultureller Hintergründe, die in ihr leben und arbeiten. Diese Vielfalt ist ein Potenzial der Stadt, damit sind aber auch Herausforderungen im Bildungswesen verbunden. Wir, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Träger des ZMI gehen diese Herausforderungen an – in der Elementar-erziehung, in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit, der Elternbildung, durch die Zusammenarbeit mit MigrantInnenorganisationen und mit unserer Mehrsprachigkeitsforschung.

Das ZMI hat zwei Arbeitsbereiche: Wir initiieren und unterstützen zum einen mehrsprachig ausgerichtete Bildungsprojekte sowie Maßnahmen der Sprachförderung. Zum anderen führen wir eigene Projekte durch, beispielsweise das zu Beginn eines jeden Jahres stattfindende Kölner Sprachfest oder den Verbund Kölner Europäischer Grundschulen. Wir konzipieren und

veranstalten Ferienschulen zur Sprach- und Leseförderung an Kölner Schulen; und zusammen mit weiteren Partnern organisieren wir den jährlichen „Fortbildungstag Deutsch“ für Lehrpersonen aus allen Bildungsbereichen. Nicht zu vergessen: Wir geben das ZMI Magazin heraus. Viele Menschen haben mittlerweile dazu beigetragen, dass dieses Kooperationsprojekt fünf erfolgreiche Jahre hinter sich hat. Besonders möchten wir uns an dieser Stelle für die sehr gute Zusammenarbeit bei Herrn Axel Bitterlich (ehemals Universität zu Köln) und Frau Dr. Beate Blüggel (ehemals Stadt Köln) bedanken, die im Sommer diesen Jahres die Geschäftsführung des ZMI verlassen haben, um anderenorts zu wirken. Wir wünschen ihnen alles Gute für die Zukunft.

Was möchten die drei Kooperationspartner nun in Zukunft mit dem ZMI erreichen? Auch weiterhin wollen wir ein verlässlicher Partner für Bildungsprojekte zu Themen der Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in Köln bleiben. Wir sehen unsere Aufgabe auch zukünftig darin, uns für die Bedeutung mehrsprachiger Erziehung und Bildung in Köln einzusetzen und überzeugende Projekte in diesem Bereich zu unterstützen, zu initiieren und sichtbar zu machen. Ganz konkret wird das ZMI die Kölner Verbände im Rahmen der Bundesländer-Initiative BISS – Bildung durch Sprache und Schrift – vernetzen und beraten. Es gibt mittlerweile viele gute

Ideen und Initiativen zur sprachlichen Bildung. Mittelfristig wollen wir uns darum kümmern, wie diese Ideen und Initiativen systematisch und dauerhaft in den Bildungseinrichtungen implementiert werden können. Die nächsten fünf Jahre wollen wir möglichst viele Kindertagesstätten und Schulen auf dem Weg zu sprachsensiblen Einrichtungen unterstützen.



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

LRSD Manfred Höhne  
Bezirksregierung Köln

In diesem Sinne freut sich die neu zusammengesetzte Geschäftsführung des ZMI auf eine gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Ihnen, die in den Bildungseinrichtungen arbeiten, die sich als Bürgerinnen und Bürger, als Eltern, als Vertreterinnen und Vertreter der Öffentlichkeit und der Politik um die Belange sprachlicher Bildung und Integration kümmern. ▲

aus Wissenschaft und Forschung



## Rechtschreibung: Schicht, nicht Mehrsprachigkeit macht den Unterschied<sup>1</sup>

von Prof. Dr. Wolfgang Steinig

In den 1970er Jahren standen die sprachlichen Probleme deutscher Schülerinnen und Schüler aus der sozialen Unterschicht im Fokus. Nach Basil Bernsteins Theorie kommunizieren sie in einem restringierten Code, der nicht den elaborierten sprachlichen Ansprüchen der Schule genügt. Kompensatorische Sprachprogramme sollten Abhilfe leisten. Aber dazu kam es nicht, denn seit den 1980 Jahren rückten mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund in den Fokus der Sprachdidaktiker. Die deutschen Kinder aus der Unterschicht gerieten in Vergessenheit. Man reibt sich verwundert die Augen: Haben sich deren Probleme auf wundersame Weise erledigt? Oder sind die Probleme von Mehrsprachigen deutlich gravierender, als von Einsprachigen aus bildungsfernen Milieus? Oder könnte es sein, dass es für die Forschung wie für die Praxis einfach spannender war, sich mit der Problematik zweisprachiger Entwicklung zu befassen, als mit einer prekären einsprachigen Sozialisation?

Ein Kind aus einer bosnischen Arztfamilie hat normalerweise weniger schulische Probleme als ein Mitschüler oder eine Mitschülerin aus einer deutschen Arbeiterfamilie. Und wenn man ‚bildungsferne‘ Migrantenmilieus mit einsprachig deutschen vergleicht, dann wird man feststellen können, dass „die Bereitschaft zur Leistung und der Wille zum gesellschaftlichen Aufstieg“ dort „stärker ausge-

<sup>1</sup> Ausführlich zu dieser Problematik vgl. Betzel, Dirk; Steinig, Wolfgang (2013): Rechtschreibung bei ein- und mehrsprachigen Viertklässlern. In: Decker, Yvonne; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Zweitsprache Deutsch: Beiträge zu durchgängiger sprachlicher Bildung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 173-191.

prägt“ ist „als in der autochthonen deutschen Bevölkerung“ (SINUS-Studie 2008: 4). Hauptschullehrerinnen und -lehrer berichten mir, dass die Schülerinnen und Schüler mit den größten Problemen aus einsprachig deutschen Familien stammen.

Sind Migration und Mehrsprachigkeit das zentrale Problem für sprachlich bedingte Probleme an unseren Schulen oder ist es die soziale Herkunft – unabhängig von Ein- oder Mehrsprachigkeit? Dieser Frage möchte ich im Folgenden anhand der Rechtschreibfähigkeiten nachgehen.

In mehreren Studien zur Entwicklung der Rechtschreibung bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte wurde deutlich, dass die Fehlerzahlen in dieser Gruppe höher sind als bei einsprachig deutschen, sich die Art der Fehler aber nur geringfügig unterscheiden (vgl. Becker 2011, Fix 2002, Hüttis-Graff 2003, Jeuk 2012, Kowalski u.a. 2010, Schröder-Lenzen/Merkens 2006, Thomé 1987). Kontrastiv bedingte Fehler, die sich mit der Erstsprache erklären lassen, können offenbar nur in den ersten Monaten des Schriftspracherwerbs eine größere Rolle spielen, vor allem wenn mit einer Anlauttabelle gearbeitet wird oder bei Seiteneinsteigern, die in ihrem Herkunftsland bereits das Lesen und Schreiben in der Erstsprache erlernt haben.

Der sozio-ökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler blieb in diesen Studien weitgehend unberücksichtigt. In der DESI-Studie, die im Schuljahr 2003/04 bundesweit in neunten Klassen durchgeführt wurde, ließ sich jedoch erkennen, dass „für das *Rechtschreiben* nicht mehr von einem Leistungsrückstand der Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache gesprochen werden“ kann. (Klieme 2006: 4, Hervorhebung im Original). Wenn aber Unterschiede in der Rechtschreibung, zumindest bei Neuntklässlern, nicht auf Migration und Mehrsprachigkeit zurückgeführt werden können, wird man die soziale Herkunft der Kinder wieder stärker

beachten müssen, die vermutlich bereits in der Grundschule zu Unterschieden in den Rechtschreibleistungen führt.

Wir haben 1972, 2002 und 2012 Kinder aus vierten Klassen im Ruhrgebiet im Anschluss an einen kurzen Film Texte schreiben lassen (vgl. Steinig u.a 2009; Betzel/Steinig 2013). Dieses identische Verfahren des Schreibens (bei der insgesamt 967 Texte statistisch ausgewertet werden konnten) machte es möglich, die Entwicklung der Fehlerzahlen seit den 1970er Jahre bis heute zu erfassen und dabei die Einflüsse von Migration und sozialer Schicht zu erkennen.

### Immer mehr Rechtschreibfehler...

Von 1972 bis 2002, also in 30 Jahren, ist die Anzahl der Fehler um rund 77% gestiegen und zwischen 2002 und 2012 um weitere 30%. In den letzten zehn Jahren nahm die Fehlerhäufigkeit – auf einem ohnehin schon sehr hohen Niveau – noch einmal beachtlich zu. Dafür kann man nicht alleine den Unterricht verantwortlich machen, denn da herrscht schon seit den 1980er Jahren eine größere Fehlertoleranz, – vor allem in den ersten beiden Schuljahren, in denen immer öfter frei und nach Gehör geschrieben wird. Auch in der Gesellschaft hat die Rechtschreibung einen geringeren Stellenwert bekommen, eine Tendenz, die mit der Flüchtigkeit des kommunikativen Schreibens in elektronischen Medien zusammenhängen könnte, aber wohl auch mit der Verunsicherung, die der quälend lange Prozess der Rechtschreibreform in der Bevölkerung ausgelöst hat. Manche glauben, dass Korrekturprogramme den Rechtschreibunterricht gänzlich überflüssig machen könnten. Wenn die Programme immer effizienter werden, warum sollte man sich dann noch mit komplizierten Regeln auseinandersetzen? Und schließlich könnte man vermuten, dass die Zunahme mehrsprachiger

Kinder zu einem Leistungseinbruch in der Rechtschreibung geführt haben könnte.

1972 fand sich noch kein mehrsprachiges Kind in unserer Studie; 2002 war ein Viertel der Kinder mehrsprachig und 2012 stieg der Anteil auf über ein Drittel. Kinder mit türkischer Erstsprache stellen mit knapp der Hälfte die größte Gruppe. Mit deutlichem Abstand folgen Kinder mit russischer, polnischer und serbisch-/bosnisch-/kroatischer Erstsprache.

### Schichtunterschiede werden deutlicher

Neben der Erfassung der sprachlichen Herkunft haben wir die soziale Herkunft in drei sozialen Schichten kategorisiert: Unterschicht (US), untere Mittelschicht (uMS) und obere Mittelschicht (oMS), eine Kategorisierung, die sich an den „sieben Dienstklassen“ der PISA- und IGLU-Studien orientiert (vgl. PISA-Konsortium 2001: 337ff.). Wir können somit Migration/Mehrsprachigkeit mit sozialer Schicht als mögliche Prädiktoren für die Rechtschreibleistung vergleichen. Auf Abbildung 1 lässt sich der starke Einfluss der sozialen Schicht gut erkennen. Während 1972 der Einfluss der sozialen Schicht noch schwach war, lässt sich für die Texte aus 2002 und 2012 ein deutlicher schichtspezifischer Bezug erkennen. Wenn man jedoch die Texte der mehrsprachigen Kinder mit denen der einsprachigen vergleicht, ergibt sich für die Rechtschreibung kein signifikanter Unterschied.

Während Rechtschreibleistungen und soziale Schicht signifikant miteinander korrelieren, besteht zwischen den Leistungen einsprachiger und mehrsprachiger Kinder kein signifikanter Zusammenhang, obwohl man dies eigentlich erwarten müsste, da doch mehrsprachige Kinder wesentlich stärker der sozialen Unterschicht angehören als einsprachige. In unserem Sample

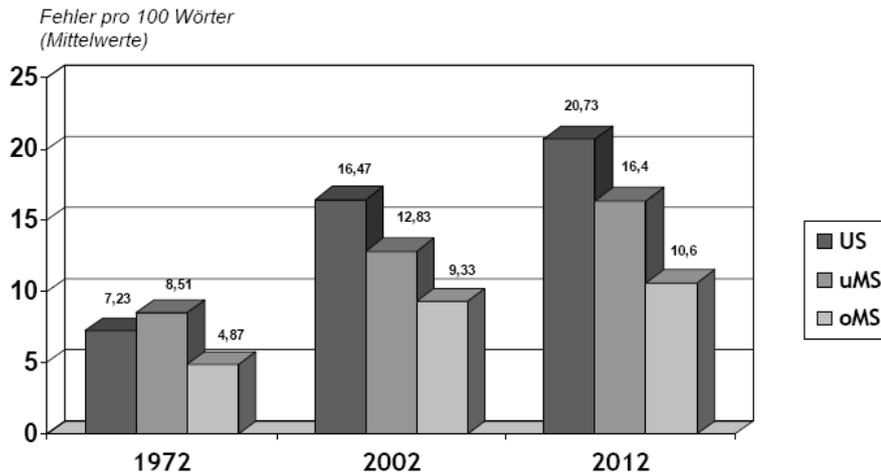


Abb. 1: Anzahl der Rechtschreibfehler und soziale Schicht

waren das mehr als doppelt so viele. Diese soziale Schiefelage lässt uns vermuten, dass Mehrsprachige einsprachigen Kindern in der Rechtschreibung sogar überlegen sein müssten, wenn man sie jeweils innerhalb einer sozialen Schicht miteinander vergleicht. Und in der Tat: Der Vergleich innerhalb der sozialen Unterschicht ergab, dass bei einsprachigen Kindern durchschnittlich vier Fehler mehr zu finden sind als bei mehrsprachigen. Dieser Unterschied war aber nicht signifikant; dafür war die Streuung innerhalb der Gruppe der mehrsprachigen Kinder zu groß, d.h. die Rechtschreibleistungen sind hier sehr heterogen.

### Mehrsprachigkeit macht nicht den Unterschied

Auch bei einem Vergleich ein- und mehrsprachiger Kinder aus der oberen Mittelschicht zeigten sich keine signifikanten Unterschiede. In unserem Sample von 2012 sind zwar nur 15 mehrsprachige Kinder der oberen Mittelschicht zuzurechnen, aber ein genauerer Blick auf die Fehlerzahlen dieser Kinder ist aufschlussreich (Abb. 2).

Da auch in dieser Gruppe die Streuung der Fehlerzahlen außergewöhnlich groß ist, haben wir die Kinder mit vielen

Fehlern in der linken und die mit wenigen in der rechten Spalte aufgelistet. In der linken Spalte kommt man auf eine durchschnittliche Fehlerzahl von 27,3 auf 100 Wörter und in der rechten auf nur 6,4 Fehler – das ist deutlich weniger als der Fehlerdurchschnitt der einsprachigen deutschen Kinder aus der oberen Mittelschicht mit 10,3 Fehlern!

Der überraschende Befund bei dieser Gegenüberstellung: Die Kinder mit hohen Fehlerzahlen sind alle Jungen und haben – mit einer Ausnahme – einen türkischen Migrationshintergrund. Die geringe Zahl von nur 6 bzw. 15 Kindern erlaubt zwar

Mehrsprachige Kinder der oberen Mittelschicht (oMS)							
Nr.	Fehler pro 100 Wörter	Erstsprache	Geschlecht	Nr.	Fehler pro 100 Wörter	Erstsprache	Geschlecht
1	29,10	Türkisch	Männlich	7	9,84	Türkisch	weiblich
2	33,33	Türkisch	Männlich	8	5,11	Serb./Kroat.	weiblich
3	23,08	Türkisch	Männlich	9	7,84	Serb./Kroat.	männlich
4	24,46	Türkisch	Männlich	10	9,80	Serb./Kroat.	männlich
5	24,07	Türkisch	Männlich	11	4,08	Arabisch	männlich
6	29,51	Polnisch	Männlich	12	1,82	Chinesisch	männlich
				13	6,25	Polnisch	männlich
				14	7,88	Polnisch	weiblich
				15	5,08	Türkisch	weiblich
Ø 27,3 Fehler auf 100 Wörter				Ø 6,4 Fehler auf 100 Wörter			

Abb. 2: Fehlerzahlen mehrsprachiger Kinder aus der oberen Mittelschicht (vgl. Betzel/Steinig 2013: 164)

Ein-/ Mehrsprachig	Erstsprache	Geschlecht	Anzahl(N)	Mittelwert (M)	Signifikanz (p)
mehrsprachig	Türkisch	männlich	49	19,8	p = 0.005 <sup>2</sup>
		weiblich	22	11,3	
mehrsprachig	andere Erstsprachen	männlich	42	17,3	p = 0.545
		weiblich	47	15,7	
einsprachig	Deutsch	männlich	126	15,2	p = 0.940
		weiblich	132	15,3	

Abb. 3: Rechtschreibung, sprachliche Sozialisation und Geschlecht (vgl. Betzel/Steinig: 165)

keine statistisch belastbare Aussage, aber dieses Ergebnis steht im Einklang mit bildungssoziologischen Befunden, wonach man bei türkischen Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu anderen Migrantengruppen eine geringere Bildungsbeteiligung beobachten kann (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) – wobei hier jedoch nicht nach Geschlecht differenziert wurde. Es lohnt sich jedenfalls, dieser Frage nachzugehen. Wir haben deshalb die Texte aller Kinder daraufhin untersucht, ob Jungen mit türkischem Migrationshintergrund generell eine schlechtere Rechtschreibung haben, nicht nur die wenigen aus der oberen Mittelschicht (Abb. 3)

Zunächst kann man feststellen, dass es innerhalb der Gruppe einsprachig deutscher Kinder keine geschlechtsspezifischen Unterschiede der Fehlerzahlen gibt. Bei mehrsprachigen Kindern mit Zuwanderungsgeschichte zeigt sich jedoch, dass Mädchen deutlich weniger Fehler machen als Jungen, aber nur in der türkischen Gruppe ist dieser Unterschied so groß, dass er signifikant wird. Die türkischen Mädchen erreichen mit nur 11,3 Fehlern einen besseren Durchschnittswert als einsprachige Jungen und Mädchen. Die türkischen Jungen hingegen

machen mit Abstand die meisten Fehler. Dieser Unterschied macht übrigens auch deutlich, dass man nicht die Erstsprache Türkisch für die hohen Fehlerzahlen verantwortlich machen kann. Nein: Das Geschlecht in einer Gruppe mit einem bestimmten Migrationshintergrund macht offenbar hier den Unterschied, ein Befund, der in weiteren Studien überprüft werden müsste.

## Fazit

Zunächst sollte man festhalten: Bei mehrsprachigen Kindern finden sich keine anderen Rechtschreibfehler als bei einsprachigen. Ihre Erstsprachen haben bei Kindern, die in Deutschland eingeschult wurden, keinen Einfluss auf die Charakteristik ihrer Rechtschreibfehler (vgl. Jeuk 2012: 120). Bei mehrsprachigen Kindern sind die Fehlerzahlen gegenüber einsprachigen nur leicht erhöht. Dieser Unterschied ist aber nicht signifikant, so dass man davon ausgehen muss, dass Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund kein Handicap für den Erwerb der Rechtschreibung ist. Entscheidend ist vielmehr die soziale Herkunft: Signifikante Unterschiede ergaben sich zwischen Kindern, die aus der oberen Mittelschicht stam-

men und solchen Kindern, die der unteren Mittelschicht und der Unterschicht angehören. Mangelnde Kompetenz in der Rechtschreibung lässt sich also nicht auf andere Erstsprachen zurückführen, sondern auf sozial bedingte Unterschiede. Förderprogramme zur Rechtschreibung, die sich einseitig an mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund richten, gehen auf dem Hintergrund unserer Befunde an der Realität vorbei. Rechtschreibförderung müsste vielmehr Kindern zugute kommen, die aus der sozialen Unterschicht und bildungsfernen Elternhäusern kommen, vollkommen unabhängig davon, ob sie einen einsprachigen oder mehrsprachigen Hintergrund haben. Die derzeitige einseitige Orientierung am Migrationshintergrund hat dazu geführt, dass einsprachig deutsche Kinder aus der sozialen Unterschicht aus dem Fokus didaktischer Aufmerksamkeit geraten sind.

Unsere didaktischen Bemühungen müssten sich aber noch auf eine andere Gruppe richten, nämlich türkische Jungen, die besonders große Probleme in der Rechtschreibung zeigen. Die Schwierigkeiten dieser Gruppe lassen sich nicht auf das Türkische als Ausgangssprache zurückführen, denn türkische Mädchen sind überdurchschnittlich gute Rechtschrei-

<sup>2</sup> Aufgrund der ungleichen Stichprobengrößen und der geringen Anzahl türkischer Mädchen wurde ein nicht-parametrischer Test durchgeführt (Kruskal-Wallis Test).

ber. Die hohen Fehlerzahlen können also nicht mit Interferenzen erklärt werden. Hier wird man nach grundlegenden pädagogischen Problemen fahnden müssen, die womöglich mit geschlechtsspezifischen Rollenvorstellungen in Familien mit türkischer Herkunft einhergehen.

Die an vielen Schulen praktizierte Offenheit des Unterrichts, verbunden mit einem hohen Anteil an Freiarbeit, großer Rechtschreibfehlertoleranz und einer starken Betonung des alphabetischen Prinzips (Schreibe, wie du sprichst!), vor allem in den ersten beiden Schuljahren,

hat aus meiner Sicht dazu beigetragen, dass sich in den letzten 40 Jahren die Rechtschreibfähigkeiten zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten immer weiter auseinander entwickelt haben (vgl. Steinig u.a. 2009, 344ff.). In einem Unterricht, in der sich Lehrpersonen eher als Moderatoren individueller Lernprozesse und weniger als Regisseure des Unterrichtsgeschehens verstehen (vgl. Hattie 2013, 286 ff.), finden Kinder schlecht eine Orientierung, die aus Familien kommen, in denen wenig kommuniziert wird und den Wei-

sungen der Eltern, ohne 'Widerworte' zu geben, Folge leisten müssen (vgl. Hart/Risley1995). Sie können den ihnen zugestandenen Freiraum nicht produktiv nutzen und fallen eher durch dysfunktionale Aktivitäten und Unterrichtsstörungen auf. Nur wenn die Rechtschreibung in einem aktiv gesteuerten Unterricht von Anfang an vermittelt wird, haben sozial benachteiligte Kinder eine Chance, Defizite gegenüber Kindern aus bildungsnahe Schichten zu kompensieren. ▲

## Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2012: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengeprägter Bericht zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld.

[[http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf)] (Zugriff am 13.9.2013).

PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske/Budrich.

Becker, Tabea 2011: Spracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie, Baltmannsweiler: Schneider.

Bernstein, Basil 1972: Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf: Schwann (engl. Original: 1971).

Betz, Dirk / Steinig Wolfgang (2013) (i.D.): Rechtschreibung bei ein- und mehrsprachigen Viertklässlern. In: Decker, Yvonne / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Zweitsprache Deutsch: Beiträge zu durchgängiger sprachlicher Bildung. Beiträge aus dem 8. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2012 in Freiburg i.Br. Stuttgart: Klett, 153-172.

Klieme, Eckhard (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt a.M. [[http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/DESI\\_Ausgewaehlte\\_Ergebnisse.pdf](http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf)] (Zugriff am 18.05.2013)

Fix, Martin (2002): „Die Recht Schreibung ferbessern“ – Zur orthographischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Didaktik Deutsch 12, 39-55.

Hart, Betty; Risley, Todd (1995): Meaningfull Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore: Paul H. Brookes.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hüttis-Graf, Petra (2003): „Sprich, wie du schreibst!“ Einige Grundsätze für den Unterricht mit mehrsprachigen SchülerInnen. In: Naegele, Ingrid; Valtin, Renate (Hgg.): LRS-Legasthenie in den Klassen 1-10. Band 1. Weinheim u.a.: Beltz, 105-115.

Jeuk, Stefan (2012): Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse. In: Griebhaber, W.; Kalkavan, Z. (Hgg.): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg/Br.: Fillibach, 105-123.

Kowalski, Kerstin / Voss, Andreas / Valtin, Renate / Bos, Wilfried (2010): Erhebungen zur Orthographie in IGLU 2001 und IGLU 2006: Haben sich Rechtschreibleistungen verbessert? In: Bos, W. / Hornberg, S. / Arnold, K.-H. / Faust, G. / Fried, L. / Lankes, E.-M. / Schwippert, K. / Tarelli, I. / Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster u.a.: Waxmann, 33-42.

Schründer-Lenzen, Agi / Merken, Hans (2006):

Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag, 15-44.

SINUS-Studie (2008): Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland. [[http://www.sinus-institut.de/uploads/tx\\_mpdownloadcenter/MigrantenMilieus\\_Zentrale\\_Ergebnisse\\_09122008.pdf](http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/MigrantenMilieus_Zentrale_Ergebnisse_09122008.pdf)] (Zugriff am 13.9.2013).

Steinig, Wolfgang / Betzel, Dirk / Geider, Franz Josef / Herbold, Andreas (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.

Thomé, Günther (1987): Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler. Heidelberg: Groos.

## info

### Kontakt

Prof. Dr. Wolfgang Steinig

Universität Siegen

Germanistik-Sprachdidaktik II

Adolf-Reichwein-Str. 2

57068 Siegen

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



# Startschuss für die Bundesländer-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“

von Anna Kleiner und Sabine Wilmes

**Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher tun schon eine Menge für die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen. Unterschiedliche Modelle werden erprobt. Doch die Ressourcen sind knapp, wie immer. Diese knappen Mittel an Zeit und Geld können besser genutzt werden, wenn die Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten und ihre Erfahrungen austauschen.**

Hier setzt die Initiative zur Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung, „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) an: In den nächsten fünf Jahren werden bundesweit bis zu 120 Verbünde aus 3 bis 10 Kindertagesstätten oder Schulen und weiteren Partnern wie zum Beispiel Bibliotheken ihre Sprachfördermaßnahmen aufeinander abstimmen. Ziel der Bundesländer-Initiative ist es, Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung vom Kindergarten bis zum Schulabschluss optimal zu fördern. Dafür werden Verfahren und Instrumente zur Sprachförderung und -diagnostik sowie zur Leseförderung auf ihre Wirkung und Effizienz hin überprüft und weiterentwickelt. Anfang September haben die ersten 23 Verbünde aus Schulen, Kitas und außerschulischen Partnern mit der Arbeit begonnen, zwei davon auch in Köln.

Die Verbünde aus Kindertagesstätten und Schulen sind der Kern der Initiative:

In jeder Bildungsetappe – Elementarbereich, Primarstufe und Sekundarstufe I – können sich jeweils 40 Verbünde zusammenschließen, um gemeinsam erfolgreiche Wege und Strategien zur Sprach- und Leseförderung zu entwickeln und einzusetzen. Den inhaltlichen Fokus legen die Verbünde selbst fest. Er baut auf Konzepten und Maßnahmen auf, die vor Ort bereits erprobt worden sind. Für die Weiterentwicklung können die Verbünde pro Bildungsetappe auf fünf verschiedene Module zurückgreifen. Die Module bestehen aus Maßnahmen, die sich in wissenschaftlichen Studien oder dem Einsatz in der Praxis bewährt haben. Sie sind in der Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ ausführlich beschrieben; die Expertise kann unter [www.biss-sprachbildung.de](http://www.biss-sprachbildung.de) heruntergeladen werden.

So können Kitas beispielsweise neue Wege der dialogischen Leseförderung erproben. Grundschulen können auf die

gezielte Förderung der Leseflüssigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler setzen, weil eine gute Lesekompetenz Voraussetzung für das Lernen in allen Fächern ist. In der Sekundarstufe können die Verbünde Sprachförderung in den fachlichen Zusammenhängen der Sachfächer als Strategie wählen, weil eine durchgängige Sprachförderung besonders nachhaltig ist. Um die Verbünde dabei zu unterstützen, wird es ein umfangreiches Programm zur Fortbildung, Weiterqualifizierung und Beratung der pädagogischen Fachkräfte und Verbünde geben.

Bildung durch Sprache und Schrift ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder. Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und die Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) übernehmen als Trägerkonsortium die wissenschaftliche

## Hintergrund

**Bildung durch Sprache und Schrift in Köln**

Im September 2013 haben auch zwei Kölner Verbände die Arbeit aufgenommen. **„Schreiben, Sprechen, Lesen im Mathematikunterricht der Klassen 5/6“** setzt den Schwerpunkt auf sprachliche Bildung in fachlichen Kontexten. Gerade Mathematik eignet sich besonders gut für sprachfördernde Maßnahmen: Beim Lesen von mathematischen Texten beispielsweise muss jedes Wort und seine Bedeutung verstanden werden, um eine Aufgabe richtig lösen zu können. In den nächsten fünf Jahren wollen Wissenschaftler und Lehrkräfte gemeinsam fachspezifische Ansätze zur Sprachförderung im Fach Mathematik entwickeln und im Unterricht erproben. Vier Kölner Schulen (Willy-Brandt-Gesamtschule, Lise-Meitner-Gesamtschule, Katharina-Henoth-Gesamtschule, Gesamtschule Köln Holweide) sind am Verbund beteiligt. Weitere Partner sind die Universität zu Köln und zwei Verbände aus Dortmund und Duisburg-Essen, die Angebote für Schülerinnen und Schüler der siebten bis zehnten Klasse entwickeln.

Kontakt:

Prof. Dr. Andreas Büchter (Universität zu Köln, 0221-470-4721, a.buechter@uni-koeln.de)

Der zweite Verbund **„DemeK mit BiSS – Sprachbildung im Verbund“** knüpft an das bereits bestehende Konzept „Deutsch lernen in mehrsprachigen Klassen“ (DemeK) an. Ziel ist die Förderung des impliziten und expliziten Grammatikerwerbs bei Kindern mit besonderem Förderbedarf. Die Herkunftssprache der Kinder und eine auf dem individuellen Sprachentwicklungsstand aufbauende Förderung zählen zu den Prinzipien des Konzepts. Im Rahmen von BiSS sollen die bisher erarbeiteten Unterrichtsreihen geprüft und erweitert werden, insbesondere für den Fachunterricht. DemeK soll dann in den Verbundschulen (Grüneberg-Schule und Heinzelmannchen-Schule in Köln sowie die Sebastian-Schule in Bornheim) noch besser verankert und die beteiligten Lehrkräfte durch Fortbildungen geschult werden. Verbundpartner sind das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) und das Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln.

Kontakt:

Rosella Benati, Fachberaterin/Geschäftsführerin des ZMI – Zen-

Ausgestaltung und Gesamtkoordination. „Unser Anliegen ist es, ein Beratungs- und Unterstützungsprogramm aufzubauen, das auf wissenschaftlich fundierten Konzepten beruht und von der Bildungsadministration in Bund und Ländern getragen wird. Es soll den Bildungseinrichtungen die Möglichkeit geben, dort anzusetzen, wo sie stehen und ihnen die individuelle Qualifizierung und Beratung bieten, die sie brauchen,“ erklärt Michael Becker-Mrotzek, Sprecher des Trägerkonsortiums und Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Bisher sind Verbände aus Hessen, Mecklenburg-

Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland und Schleswig-Holstein mit dabei. Bis Februar 2014 sollen alle 120 Verbände ihre Arbeit aufnehmen. Für Frühjahr 2014 ist dann eine große Auftaktveranstaltung geplant, bei der sich die Verbände themen- und bundeslandübergreifend kennenlernen und vernetzen können.

Aktuelles zum Programm und zu den nächsten Schritten gibt es unter [www.biss-sprachbildung.de](http://www.biss-sprachbildung.de) ▲

## info

## Kontakt

Anna Kleiner  
anna.kleiner@mercator.  
uni-koeln.de

Sabine Wilmes  
Projektmanagerin  
Bildung durch Sprache  
und Schrift (BiSS)  
sabine.wilmes@mercator.  
uni-koeln.de

Mercator-Institut für  
Sprachförderung und  
Deutsch als Zweitsprache  
Universität zu Köln  
Triforum  
Innere Kanalstr. 15  
50823 Köln





## „Das ist Zukunft“ – Der Rucksackalltag in Köln aus Sicht der beteiligten Kinder, Mütter und Elternbegleiterinnen

von Prof. Dr. Hans-Joachim Roth und Dr. Henrike Terhart

RUCKSACK ist ein Bildungsangebot für Eltern mit Migrationshintergrund, das einen besonderen Schwerpunkt auf die Förderung der Mehrsprachigkeit ihrer Kinder legt. Das Angebot ist als Multiplikatorenprogramm nach dem Peer-Education-Prinzip konzipiert: das heißt, pädagogische Coaches bilden Angehörige der Zielgruppe aus und begleiten sie, damit diese als „Peer-Educator“ (im Folgenden Elternbegleiterinnen) RUCKSACK-Gruppen für Eltern mit Migrationshintergrund leiten. Die Elterngruppen treffen sich einmal in der Woche in Kindertagesstätten und

Grundschulen, die sich als Kooperationspartner für das Programm beworben haben. Bei den mehrsprachigen Treffen werden neben allgemeinen Erziehungsfragen didaktisch aufbereitete Themen besprochen, die anschließend zusammen mit den Kindern zuhause bearbeitet werden. Dafür stehen RUCKSACK-Arbeitsblätter in verschiedenen Sprachen zur Verfügung.

2012 wurde von uns eine Studie zum RUCKSACK-Programm in Köln<sup>1</sup> durchgeführt. Insgesamt wurden 20 RUCKSACK-Elterngruppen einbezogen, die zu diesem

Zeitpunkt seit längerem zusammenarbeiteten. Das Ziel der Untersuchung bestand darin, die Umsetzung und die Wirkungsweisen des Programms im RUCKSACK-Alltag aus Sicht von Elternbegleiterinnen, Müttern und Kindern zu erforschen.<sup>2</sup> Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Studie zusammenfassend dargestellt.

### Sprachliche Bildung

Im Zentrum des Programms RUCKSACK steht der mehrsprachige Sprachgebrauch der beteiligten Familien mit dem Ziel, eine

1 In Köln wird das RUCKSACK-Programm durch das Kommunale Integrationszentrum Köln (ehemals RAA Köln) koordiniert. Ende 2013 bestehen 37 RUCKSACK-Gruppen in Köln, die an Kindertagesstätten und Grundschulen stattfinden. Die Gruppen sind bisher zum Großteil

auf eine deutsch-türkische Mehrsprachigkeit ausgerichtet und werden mehrheitlich von Müttern besucht.

2 Für die Untersuchung wurde ein Mixed-Method-Design gewählt, das sich bei der Datengewinnung auf Leitfadeninterviews

und Fragebögen stützt. Es wurden insgesamt 64 Interviews mit 16 Elternbegleiterinnen, 18 Müttern und 30 Kindern geführt. An der Fragebogenerhebung nahmen 71 Mütter teil.



aktive Mehrsprachigkeit der Kinder (und der Mütter) zu unterstützen. Die von uns befragten Mütter bringen die Sorge zum Ausdruck, den mit der Mehrsprachigkeit einhergehenden Herausforderungen nicht hinreichend gerecht zu werden. Ein wichtiger Grund für die Teilnahme am RUCKSACK-Programm ist, auf diese Weise bewusst auf die Verbesserung der Bildungschancen ihrer Kinder hinzuarbeiten. Die Mütter geben an, ihren Kindern seit Beginn ihrer Teilnahme am Rucksackprogramm häufiger vorzulesen und ihnen etwas zu erzählen. Die Mütter lesen mit ihren älteren Kindern zudem öfter zusammen und sprechen mit ihnen über das Gelesene: die literacynahen Aktivitäten haben also zugenommen. Weiterhin gaben die Mütter an, dass sie mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder deutlich zufriedener sind als zu Beginn der Programmteilnahme – und dies sowohl in Bezug auf

das Deutsche als auch auf die Herkunftssprache. Interessant erscheint, dass die Mütter die Fortschritte in der deutschen Sprache sogar etwas höher einschätzen.

### **Empowerment**

Unter dem Stichwort *Empowerment* sind Aussagen zu den Themen Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit der Beteiligten zusammengefasst. Im Zentrum steht die Vermittlung von ‚Erziehungswissen‘ über das sie sich austauschen und das sie erproben. Die RUCKSACK-Arbeitsblätter und gemeinsame Aktivitäten mit der Gruppe stehen ihnen dafür zur Verfügung. Darüber hinaus bietet die Gruppe die Möglichkeit, die Erfahrungen in der Familie zu besprechen und zu reflektieren. Auf diese Weise werden für die Mütter neue Handlungsperspektiven im Umgang mit ihren

Kindern eröffnet. Es wird deutlich, dass das Programm für die befragten Frauen, bei allen Unterschieden – etwa in ihren Sprachfähigkeiten und hinsichtlich des Bildungshintergrunds – ein attraktives Angebot darstellt. Die Mütter geben an, angeregt durch die Gespräche in den RUCKSACK-Gruppen mehr über Erziehung nachzudenken und berichten auch von einer gesteigerten ‚Effektivität‘ der Erziehung. Darüber hinaus ist erkennbar, dass Vorbehalte und Ängste hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Erzieherinnen und Erziehern und Lehrerinnen und Lehrern durch die Teilnahme am Programm abgebaut werden. Schließlich konnte anhand der quantitativen Daten gezeigt werden, dass insbesondere die Vernetzung der Mütter untereinander stark zugenommen hat.

## Hintergrund

### Konzeptionelle Ziele des RUCKSACK-Programms

- Förderung der Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund
- Anerkennung und Stärkung der Herkunftssprache
- systematische Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse
- Stärkung der allgemeinen Erziehungskompetenzen
- Anregung für die Interaktion zwischen Müttern und Kindern
- Stärkung des Selbstwertgefühls der Mütter und der Kinder
- Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Müttern und den Bildungseinrichtungen
- Motivation aller, Mehrsprachigkeit als Kompetenz für den Bildungserfolg anzusehen
- Stärkung der interkulturellen Bildung und des Mehrsprachenkonzepts der pädagogischen Einrichtungen

Zu dem Thema „Mehrsprachigkeit und Elternbildung – Das Programm RUCKSACK als Beitrag zur interkulturellen Öffnung von Kindertagesstätten und Grundschulen mit offenem Ganztags“ fand am 10.10.13 eine Fachtagung in Köln statt, bei der die Ergebnisse der diesem Artikel zugrunde liegenden Studie durch Prof. Dr. Hans-Joachim Roth (Universität zu Köln) vorgestellt wurden. Im Weiteren trug Prof. em. Dr. Hans H. Reich (Universität Koblenz-Landau) zum Thema der Parallelisierung mehrsprachiger Lernprozesse mithilfe von RUCKSACK vor und es wurden die neuen Lernmaterialien für Rucksack an Grundschulen durch die Landesweite Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren NRW präsentiert. An einer abschließenden Podiumsdiskussion nahmen Christiane Bainski (Landesweite Koordinierungsstelle der kommunalen Integrationszentren NRW), Christel Grünenwald (Freudenbergstiftung), Prof. Dr. Argyro Panagiotopoulou (Universität zu Köln), Prof. em. Dr. Hans H. Reich (Universität Koblenz-Landau) und Prof. Dr. Rosemarie Tracy (Universität Mannheim) teil.

Gastgeber der Fachtagung waren die Landesweite Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren NRW, das Kommunale Integrationszentrum Köln und die Universität zu Köln.

## „Also es ist schon eine Herzgeschichte – dieses RUCKSACK-Projekt“

Diese Aussage einer der interviewten Mütter fasst ein zentrales Ergebnis der Studie sehr gut zusammen: Die Elternbegleiterinnen und die teilnehmenden Mütter identifizieren sich stark mit dem RUCKSACK-Programm. Dagegen spielt die Einbindung in das Programm für die Kinder keine besondere Rolle. Sie nehmen die damit einhergehenden Aktivitäten wie selbstverständlich als Teil ihres Alltags wahr, der ihnen Zuwendung und gemeinsame Zeit mit der Mutter und zum Teil auch weiteren Familienmitgliedern beschert.

Durch die Untersuchung wurde deutlich, dass RUCKSACK durch seine konzeptionelle Ausrichtung an der mehrsprachigen Lebenswirklichkeit von Migrantenfamilien, seine konkrete Umsetzung in Form einer

Bildungskette (Coaches, Elternbegleiterinnen, Mütter und Kinder) sowie aufgrund der engagierten Mitarbeit aller Akteurinnen ein großes Potenzial birgt. Eine besondere Herausforderung wird auch weiterhin die Einbindung des Programms in die beteiligten Kitas und Grundschulen sein: Auf diesem Weg scheinen in den letzten Jahren Fortschritte erzielt worden zu sein. Viele Elternbegleiterinnen fühlen sich durch das pädagogische Personal der Einrichtungen sehr gut unterstützt; von einer expliziten Einbeziehung oder gar einer Parallelisierung von Lerninhalten wird hingegen wenig berichtet. Darin aber kann der besondere Beitrag von RUCKSACK für eine Öffnung pädagogischer Institutionen für kulturelle und sprachliche Vielfalt im Allgemeinen sowie für eine spiralförmige curriculare Verknüpfung von Bildungsangeboten im Sinne einer durchgängigen Sprachförderung gesehen werden. ▲

### info

#### Kontakt

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth  
hans-joachim.roth  
@uni-koeln.de



Dr. Henrike Terhart  
henrike.terhart  
@uni-koeln.de



Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Institut für vergleichende Bildungsforschung  
und Sozialwissenschaften  
Herbert-Lewin-Str. 10  
50931 Köln  
Telefon: 0221/470-4622



# Wirksamkeit von Sprachförderung: Eine Expertise

von Simone Jambor-Fahlen

## Studie identifiziert Indikatoren für wirksame Sprachförderung und gibt Empfehlungen für die Umsetzung in der Praxis

Die Bildungsdirektion Zürich hat beim Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sowie dem Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz die Expertise „Wirksamkeit von Sprachförderung“ in Auftrag gegeben. Diese Studie liegt nun vor. Dafür wurde die internationale empirische Forschungsliteratur mit dem Ziel ausgewertet, empirisch nachgewiesene Sprachförderung zu identifizieren und daraus Empfehlungen für die Praxis abzuleiten. Die AutorInnen haben auf Studien zurückgegriffen, die den gängigen forschungsmethodischen Standards gerecht werden. Doch es liegen nicht in jedem Bereich Befunde vor, die diesen hohen Ansprüchen genügen. Daher wurde auch Untersuchungen einbezogen, die diesen Ansprüchen zwar nicht vollständig gerecht werden, aber trotzdem Hinweise liefern können. In diesem Fall wurden die abgeleiteten Empfehlungen vorsichtiger formuliert.

Die Expertise umfasst die Bereiche frühe Kindheit (null bis vier Jahre), die Volksschule (Kindergarten, Primarschule, Sekundarstufe I) und die Sekundarstufe II.

Sie gibt eine allgemeine Übersicht darüber, welche Faktoren nachweislich zu einer wirksamen Sprachförderung führen. Einen besonderen Schwerpunkt bilden dabei die Empfehlungen für den Bereich „Deutsch als Zweitsprache“.

## Empfehlungen

Sprachliche Bildung und Förderung sollte im pädagogischen Konzept einer Bildungseinrichtung verankert sein. Für eine

wirksame Sprachförderung ist die kontinuierliche Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte eine zentrale Voraussetzung. Es wird empfohlen, an den Schulen Projektgruppen aus mehreren Lehrkräften zu bilden, die in ihrer Arbeit durch die Schulleitung unterstützt werden.

Die Schulung der Basisfähigkeiten (Lese- und Schreibflüssigkeit) und Maßnahmen zur Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien sollten in das Sprachförderkonzept der Schulen aufgenommen werden. Denn zahlreiche Studien belegen, dass Sprachförderprogramme wirkungslos bleiben, wenn die pädagogischen Fachkräfte im Vorfeld nicht ausreichend geschult werden. Das gilt insbesondere für die diagnostischen Fähigkeiten.

Eindeutige Befunde gibt es auch zur Wirksamkeit kooperativer Lernformen: In der Interaktion mit Lehrpersonen oder Gleichaltrigen lernen die Schülerinnen und Schüler, sich in die Perspektive ihres Gegenübers hineinzusetzen und so zu formulieren, dass ihre Absichten und Ziele für den anderen erkennbar sind.

Ein weiteres Merkmal für wirksame Sprachförderung ist die Situierung im Unterricht: Kinder und Jugendliche sollen erkennen, welchen Sinn eine Aufgabe hat und welche Wirkung sie mit dem Ergebnis erzielen können. ▲

Sie können die vollständige Expertise unter diesem Link herunterladen: <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/media-thek/publikationen.html>

### info

#### Kontakt

Simone Jambor-Fahlen  
Universität zu Köln  
Philosophische Fakultät  
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II  
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln  
[sjambor@uni-koeln.de](mailto:sjambor@uni-koeln.de)



## Hintergrund

### Über das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln. Ziel des Instituts ist es, langfristig die sprachliche Bildung an deutschen Schulen zu verbessern, damit alle Schülerinnen und Schüler gute Chancen auf eine erfolgreiche Bildungskarriere haben. Es berät Hochschulen dabei, Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung zu verankern, fördert, vermittelt und betreibt anwendungsorientierte Forschung und trägt zur Qualifizierung von Lehrenden in Schule und Hochschule bei. Darüber hinaus beobachtet und berät es Bildungspraxis, -verwaltung und -politik.

Weitere Informationen unter:  
[www.mercator-institut-sprachfoerderung.de](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de)

### Über das Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW

Das Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW ist ein Forschungs- und Entwicklungszentrum, das sich mit der sprachlichen Bildung befasst. Es entwickelt Lehrmittel und andere Unterrichtsmaterialien und betreibt Forschung zur literalen Sozialisation, zur schulischen und vorschulischen Sprachvermittlung sowie zum Illettrismus. Es ist eines der beiden deutschdidaktischen Zentren in der Schweiz.

Weitere Informationen unter: [www.zentrumlesen.ch](http://www.zentrumlesen.ch)



Bundesamt  
für Migration  
und Flüchtlinge

# Mehrsprachigkeit ist unsere Stärke<sup>1</sup>

von Dr. Manfred Schmidt, Präsident des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge

Ich habe eine persönliche Referentin, die in Deutschland studiert hat und vier Sprachen spricht. Sie schreibt Reden, vertritt das Bundesamt auf Veranstaltungen und bereitet auch meine Termine vor. Und dabei wird sie immer wieder gefragt, warum sie eigentlich so gut Deutsch spricht. Warum das? Sie trägt ein Kopftuch. Sie hat einen anderen Namen als Meier, Müller, Schmidt. Diese Frage ist symptomatisch dafür, wie wir mit Vielfalt umgehen.

Deutschland ist bzw. wird nur dann ein attraktiver Lebensstandort sowohl für Menschen mit Wurzeln im Ausland, die bereits hier leben, als auch für die vielen Fachkräfte, die wir künftig gewinnen wollen, wenn wir aufhören, Menschen nur deshalb für weniger qualifiziert zu halten, weil sie nicht phänotypisch deutsch aussehen oder ihr Name nicht typisch deutsch ist.

## Kulturelle Vielfalt in Deutschland

Köln, aber auch viele andere Beispiele zeigen: Unsere Gesellschaft ist vielfältig geworden. Fast 20 Prozent der Menschen in Deutschland haben Migrationserfahrung – selbst oder über ihre Eltern. Ein Drittel der Menschen, die in Köln leben, hat einen Migrationshintergrund. Bei den Kindern ist es bereits die Hälfte.

In der Praxis funktioniert das Miteinander von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kulturen, mit unterschiedlichen Sprachen meistens sehr gut. Vor Ort zeigt sich vieles oft ganz anders als aufgeregte Medienberichte oder das ein oder andere Buch suggerieren.

In den letzten Jahren hat sich sowohl in der politischen Diskussion als auch in der praktischen Arbeit viel verändert. Heute haben wir ein systematisches, flächendeckendes staatlich finanziertes Grundangebot an Integrationsmaßnahmen. Wir haben an vier Universitäten Lehrstühle zur Ausbildung muslimischen Lehrpersonals

eingerrichtet. Eine wachsende Zahl von Bundesländern führt islamischen Religionsunterricht ein. Das hätten wir so vor zehn Jahren wahrscheinlich nicht erwartet. Auch das Motto des Kölner Sprachfestes – „Mehrsprachigkeit ist unsere Stärke“ – wäre vor zehn Jahren wahrscheinlich ein anderes gewesen.

## Umgang mit Vielfalt

Wenn wir über einen positiven, wertschätzenden Umgang mit Vielfalt reden, dann geht es nicht darum, ein „Wohlfühlklima“ zu beschwören. Es gehört auch dazu, Probleme zu benennen, zum Beispiel, dass 14 Prozent der ausländischen Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss die Schule verlassen, aber nur fünf Prozent der deutschen.

Damit Integration gelingt, müssen wir es schaffen, dass sich alle, die in Deutschland auf Dauer leben, hier auch zu Hause fühlen: Diejenigen, die neu zu uns kommen, müssen sich willkommen, diejenigen, die schon lange bei und mit uns leben, anerkannt fühlen. In letzter Zeit fällt häufig der Begriff Willkommens- und Anerkennungskultur. Wie wir mit der Vielfalt der Sprachen in Deutschland umgehen, ist dabei ein wichtiger Aspekt.

## Willkommens- und Anerkennungskultur: Was ist das?

Wir müssen Deutschland als Lebens- und Arbeitsstandort langfristig attraktiv machen und eine Willkommenskultur für Neuzuwanderer etablieren. Das fängt mit den Ausländerbehörden an und hört mit den Schulen noch lange nicht auf.

Eine Umfrage des German Marshall Fund 2011 hat gezeigt: Etwas mehr als die Hälfte der Menschen in Deutschland sehen Zuwanderung mehr als Problem denn als Chance. Daher müssen wir auch die Aufnahmegesellschaft in den Blick nehmen. Wir brauchen eine Kultur der Anerken-

nung für alle bereits länger in Deutschland lebenden Menschen und ihre Kompetenzen – und damit sind wir dann auch beim Thema Mehrsprachigkeit.

Lassen Sie uns einen kurzen Blick auf die Menschen werfen, die aktuell zu uns kommen und die Vielfalt unserer Gesellschaft prägen: Im Moment sehen wir drei große Gruppen:

Zum einen ist da der *Familiennachzug*. Gegenwärtig kommen auf diese Weise rund 40.000 Menschen pro Jahr nach Deutschland. Es ist wichtig, für sie die Information über Deutschland bereits im Herkunftsland zu verstärken und den Übergang in Erstintegrationsangebote in Deutschland zu optimieren. Wir dürfen es nicht dem Zufall überlassen, ob jemand den Weg in die Migrationsberatung findet oder nicht, müssen möglichst schnell den Zugang zu einem Integrationskurs sicherstellen. Wir brauchen eine systematische Integrationsbegleitung, damit wir später nicht „reparieren“ müssen, was wir zu Beginn versäumt haben.

Immer wichtiger wird der *Fachkräftezu- zug*, auch im Rahmen der Demographiestrategie der Bundesregierung. Schätzungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung gehen davon aus, dass das Erwerbspersonenpotenzial in Deutschland bis 2025 um sieben Millionen Personen sinken wird. Mehr Fachkräfte aus dem Ausland für Deutschland zu gewinnen ist eine der Möglichkeiten, darauf zu reagieren. Das wird aber nur gelingen, wenn Deutschland als Lebensstandort langfristig attraktiv ist. Auch für Fachkräfte müssen wir gezielt Informations- und Integrationsangebote weiterentwickeln und auf ihre individuellen Bedarfe abstimmen – z.B. bei der berufsbezogenen Sprachförderung schon im Herkunftsland beginnen, wie wir es jetzt mit unseren Kursen im Rahmen des ESF-BAMF-Programms erproben. Ganz wichtig ist: Fachkräfte kommen nicht allein, sie bringen ihre Familien mit. Und diese entscheiden mit, ob sie in Deutschland bleiben möchten oder nicht. Die Frage,

1 Für den Druck überarbeiteter und gekürzter Vortrag des Präsidenten des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, anlässlich des Sprachfestes 2013 des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration am 28. Januar 2013 im Historischen Rathaus zu Köln

wie offen unser Bildungssystem für ihre Kinder ist, welche Angebote ihnen als Quereinsteiger in deutsche Schulen gemacht werden, ist dabei relevant.

Dabei dürfen wir aber nicht vergessen: Wir müssen auch weiterhin einen Fokus auf die so genannte *nachholende Integration* legen. 85 % aller Arbeitsplätze in Deutschland erfordern eine Berufsausbildung oder einen akademischen Abschluss. Die Bildungserfolge, Ausbildungs- und Studienbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu stärken, muss daher weiterhin eine zentrale Aufgabe bleiben. Und dabei spielt gerade auch die Mehrsprachigkeit eine Rolle: Wenn Türkisch, Russisch oder Serbokroatisch auf bildungssprachlichem Niveau gesprochen werden und später in Ausbildung und Beruf ein Plus und kein Hindernis sind, dann haben wir viel gewonnen, für die gleichberechtigte Teilhabe, aber auch für den Wirtschaftsstandort Deutschland.

Es muss also immer um beides gehen: Neuzuwanderung gestalten und die Teilhabe der Menschen, die schon lange hier leben oder hier geboren sind, stärken. Auch beim Thema Sprachförderung.

## **Willkommens- und Anerkennungskultur: Engagement des Bundesamts**

Integration / Willkommens- und Anerkennungskultur können nicht von meinem Schreibtisch aus verordnet werden. Was genau kann das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge also tun?

Seit 2005 sind wir für Angebote für Migrantinnen und Migranten verantwortlich. Dazu gehören:

- ▶ Integrationskurs (mehr als 1 Mio. Berechtigungen, über 800.000 TeilnehmerInnen, 500.000 AbsolventInnen)
- ▶ ESF-BAMF-Programm (seit 2009 über 72.000 TeilnehmerInnen, 46 % von ihnen wurden in Arbeit, Ausbildung und allgemeine Weiterbildungsmaßnahmen integriert)

▶ Migrationsberatung (600 Beratungseinrichtungen, 800 Berater, 2012: 164000 beratene Personen)

▶ Hotline zur Anerkennungsberatung (7000 Anfragen seit April)

In den letzten Jahren haben wir zudem den Fokus auf die Gesellschaft als Ganzes gelegt. Wir möchten die Entwicklung einer Willkommens- und Anerkennungskultur fördern, indem wir

- ▶ den Dialog fördern (z.B. Kooperation von Migrantorganisationen mit anderen Akteuren),
- ▶ Informationen vermitteln und Diskussion versachlichen (z.B. durch unsere Forschung, Zusammenarbeit mit politischen Stiftungen, Workshop zu Begrifflichkeiten mit Neuen Deutschen Medienmachern) und
- ▶ Praktische Vorschläge zur Umsetzung einer Willkommens- und Anerkennungskultur entwickeln.

Hierzu haben wir einen Runden Tisch „Aufnahmegesellschaft“ eingerichtet, der praktische Empfehlungen und Vorschläge vorlegt hat. Da geht es beispielsweise darum, Melde- und Ausländerbehörden zu Willkommensbehörden weiterzuentwickeln. Wir werden dazu mit mehreren Ausländerbehörden dieses Jahr ein Pilotprojekt starten.

## **Sprache und Mehrsprachigkeit als Baustein einer Willkommens- und Anerkennungskultur**

Nur wer die Menschen um sich herum versteht und selbst auch verstanden wird, kann im Supermarkt einkaufen, mit dem Lehrer seiner Kinder sprechen, die Hausaufgaben kontrollieren oder ein Vorstellungsgespräch für eine Arbeitsstelle wahrnehmen.

Es ist darum wichtig, dass Migrantinnen und Migranten Deutsch lernen. Gesell-

schaft und Staat müssen ihnen dazu die Gelegenheit geben.

Gerade bei Kindern mit Migrationshintergrund muss die Schule der Bildungsbenachteiligung durch unzureichende Deutschkenntnisse entgegenwirken. Um erfolgreich durch die Schule zu kommen, eine Ausbildung oder einen Studienplatz zu finden, reicht das umgangssprachliche Deutsch nicht aus, das Kinder mit ihren Freunden auf dem Pausenhof sprechen. Es ist deshalb wichtig, den Unterricht in allen Fächern so zu gestalten, dass auf die sprachlichen Belange der Kinder und Jugendlichen Rücksicht genommen und die Bildungssprache trainiert wird.

Sprache ist jedoch nicht nur ein reines Werkzeug zur Kommunikation. Durch den ständigen Gebrauch, während des Sprechens, Hörens und Denkens wird sie zu einem wichtigen Teil der persönlichen Identität. Die Muttersprache ist ein wesentlicher Teil der Identität. Deshalb sollten wir die Kompetenzen in der Mutter- oder Herkunftssprache fördern.

Die Forschung zeigt uns, dass Mehrsprachigkeit auch die intellektuelle und sprachliche Entwicklung fördert. Sie entwickelt das metasprachliche Bewusstsein, das das Erlernen weiterer Sprachen erleichtert. Das bedeutet, dass mehrsprachige Menschen nicht nur ein Bewusstsein darüber haben, was sie sagen, sondern auch wie sie es sagen.

Mehrere Sprachen auf bildungssprachlichem Niveau zu beherrschen erleichtert den Zugang zum Arbeitsmarkt. In Zeiten des europäischen Binnenmarktes und der wachsenden beruflichen Mobilität in Europa wird Mehrsprachigkeit immer wichtiger. Vor einiger Zeit habe ich mich in der Türkei mit jungen, gut ausgebildeten Menschen unterhalten, die in Deutschland aufgewachsen sind und jetzt in der Türkei arbeiten. Eine wichtige Rolle bei der Entscheidung in die Türkei zu gehen, hat für sie der Umstand gespielt, dass ihre Deutschkenntnisse in der Türkei ein großes Plus auf dem Arbeitsmarkt sind, während ihre Türkischkenntnisse in Deutschland nicht als zusätzliche Kompetenz wahrgenommen werden. Daran müssen wir arbeiten.

Der Staat kann jedoch nicht flächendeckend Unterricht in den Herkunftssprachen der Migrantengruppen hier in Deutschland finanzieren. Das können wir in Zeiten knapper Ressourcen nicht leisten. Und es ist aus meiner Sicht auch richtig, dass wir bei staatlichen Sprachfördermaßnahmen das Hauptaugenmerk auf den Deutscherwerb richten. Deutsch ist die Bildungs- und Verkehrssprache.

Dennoch müssen wir überlegen, was der Staat dazu beitragen kann, dass Mehrsprachigkeit auch jenseits von Englisch und Französisch anerkannt wird – in Schulen, auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft. So sollten Sprachen wie Türkisch, Russisch etc. noch stärker in das Repertoire der Fremdsprachen an Schulen aufgenommen werden. Auch das ist ein Stück Anerkennungskultur.

## Aktivitäten des Bundesamts im Bereich Sprachförderung

Deutsch gilt als im Vergleich zum Englischen oder Spanischen vor allem zu Beginn des Lernprozesses als relativ schwierig. Deshalb sind attraktive Angebote der Sprachförderung für alle Altersgruppen so wichtig. Beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge sind in den letzten Jahren zahlreiche Zuständigkeiten für die sprachliche Bildung erwachsener Zugewandelter gebündelt worden. Dadurch konnten bundesweit Qualitätsstandards im Bereich Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene aufgestellt und umgesetzt werden. Die zwei Hauptsäulen im Erwachsenenbereich sind die Integrationskurse und die berufsbezogene Deutschförderung im Rahmen des ESF-BAMF-Programms. Im Integrationskurs vermitteln wir Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1, das bedeutet, dass die meisten relevanten Alltagssituationen sprachlich ohne die Hilfe Dritter bewältigt werden können. 62 % der Prüfungsteilnehmer im Kurs erreichen dieses Sprachniveau, weitere 32 % das Niveau A2. Das ist ein großer Erfolg.

Neben dem 660-stündigen allgemeinen Integrationskurs gibt es noch 960-stündige Integrationskurse für spezielle Zielgruppen wie Frauen, Eltern, junge Erwachsene, Per-

sonen mit Alphabetisierungsbedarf, sowie Zuwanderern, die die deutsche Sprache über Jahre hinweg ungesteuert, aber fehlerhaft erworben haben (Förderkurs). Darüber hinaus kann der Integrationskurs als 430-stündiger Intensivkurs durchgeführt werden. Seit 2009 wird der Integrationskurs ergänzt durch die berufsbezogene Deutschförderung (ESF-BAMF-Programm) zur schnellen und nachhaltigen Vermittlung der Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt. Hier stehen die Themen Kommunikation am Arbeitsplatz sowie die Entwicklung der schriftsprachlichen Fertigkeiten im Mittelpunkt. Weitere wichtige Teile der Kurse sind Fachunterricht sowie ein Praktikum, in denen die im Kurs erworbenen Deutschkenntnisse angewendet werden können.

Sowohl die Integrationskurse als auch die Kurse im Rahmen des ESF-BAMF-Programms haben sich als wichtige Instrumente der Integrationspolitik in Deutschland etabliert: Mittlerweile haben rund 800.000 Teilnehmende einen Integrationskurs absolviert oder besuchen ihn gerade; bei den Kursen im Rahmen des ESF-BAMF-Programms liegt diese Zahl bereits bei über 90.000. Wir erproben jetzt bei unseren ESF-BAMF-Kursen erstmalig, diese Kurse bereits im Ausland starten zu lassen, etwa bei der Anwerbung von Ärzten.

Im Schulbereich hat das Bundesamt zusammen mit Partnern in den drei Bundesländern Niedersachsen, Bayern und Berlin von 2008-2011 das Modellprojekt „Ergänzender bildungssprachlicher Deutschunterricht an Hauptschulen“ durchgeführt. In diesem Projekt wurde erprobt, ob und in welchem Maß ein solcher Unterricht bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Steigerung der Schulleistungen und so zu einer höheren Abschlussquote beitragen kann. Die von der Universität zu Köln durchgeführte Evaluation des Projektes zeigt, dass diese gelingen kann, wenn der ergänzende Sprachunterricht in den Schulablauf integriert ist und durch Regelschullehrkräfte erteilt wird. Im Rahmen dieses Projektes sind



zwölf umfangreiche Lernangebote zur sprachlichen und fachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern entstanden, die in Kürze auf unserer Internetseite veröffentlicht werden.

Für die sprachliche Erstintegration von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen sind die Länder verantwortlich. Sie haben eine Reihe von Maßnahmen auf diesem Gebiet gestartet. Es mangelt uns weniger an Ideen und Programmen als an einer einheitlichen, bundesweiten Umsetzung. In meinen Augen ist der Föderalismus hier wenig hilfreich, aber darüber mag man geteilter Meinung sein.

Um hier zu einer Vereinheitlichung und Standardisierung zu kommen, haben das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beim Bundesverwaltungsamt eine gemeinsame Initiative für eine Erstintegration für die ganze Familie gestartet: Mit Blick auf die Kinder schlägt die Zentralstelle dabei die Implementierung des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz in allen Bundesländern vor, das Bundesamt ergänzt durch Sprachförderangebote für Eltern. Ob dieser Vorschlag aufgegriffen wird, wird sich zeigen. Eines jedoch ist sicher: Sprachförderung bleibt auch künftig wichtig. Und wir müssen dabei sowohl die Förderung des Deutschen als auch die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit im Auge behalten.

Ideen und Aktivitäten wie das Sprachfest, das wir heute feiern oder der *Verband Kölner Europäischer Grundschulen* sind wichtige Bausteine dabei. ▲



## Interkulturelles Europäisches Sprachenportfolio: Mehrsprachigkeit und interkulturelle Erfahrungen der Grundschul Kinder nutzen

von Rosella Benati

Heutzutage kommen Kinder schon sehr früh mit mehreren Sprachen in Kontakt. Das sind nicht nur die verschiedenen Familiensprachen, sondern auch Fremdsprachen, denen sie im Alltag oder in den Ferien begegnen, und dann noch die verschiedenen Formen des Deutschen, wie z.B. das Kölsche. Wie kann man diese Erfahrungen der Grundschülerinnen und -schüler im Unterricht nutzen? Wie können sie selbst ihre Potentiale in der Hinsicht wahrnehmen und weiterentwickeln? Mit diesen Fragen beschäftigt sich seit 2011 eine Gruppe von 10 Lehrerinnen und Lehrern, die das interkulturelle europäische Sprachenportfolio entwickelt. Über dieses spannende Thema unterhalten wir uns mit Maja Scheerer, Lehrerin an der KGS Zugweg in Köln, die das Portfolio mitentwickelt, und mit Prof. Dr. Magdalena Michalak von der Universität zu Köln, die das Projekt wissenschaftlich begleitet.

**Rosella Benati:** Frau Scheerer, wie ist die Idee dieses Sprachenportfolios entstanden?

**Maja Scheerer:** Multinationale Klassen sind im Kölner Raum der Normalfall in den Grundschulen. Da stellt sich doch die Frage, wie wir diese Mehrsprachigkeit der Schüler und der Klassen in die Arbeit mit einbeziehen und die interkulturelle Kompetenz der Kinder fördern können. Die Kinder sollen erfahren, dass ihre sprachlichen Kompetenzen etwas wert sind, indem sie diese in den Unterricht einbringen. Dies geschieht in den ganz normalen multinationalen Klassen, aber besonders auch in den bilingualen Klassen. In Köln haben wir sieben Grundschulen mit bilingualem Zweig, für Italienisch, Türkisch, Spanisch, Französisch und Englisch. In einer Arbeitsgruppe der deutsch-italienischen Grundschulen entstand die Idee, ein eigenes, zweisprachiges europäisches Sprachenportfolio mit interkulturellem Schwerpunkt zu entwickeln, das ab der ersten Klasse eingesetzt werden kann und so konzipiert ist, dass es nach Übersetzung für alle Herkunftssprachen verwendet werden kann.

**Rosella Benati:** Portfolio ist ja inzwischen ein Modebegriff in der Pädagogenszene. Was ist das überhaupt?

**Prof. Michalak:** Der Begriff Portfolio stammt aus dem Italienischen und bedeutet so viel wie „tragbare Blätter (tragen - it. „portare“, Blatt - it. „foglio“). Es handelt sich also um eine Dokumentensammlung, die ständig erweitert wird. Portfolios haben ihren Ursprung im Bereich der Kunst und Architektur – in diesen Bereichen wurden sie schon in der Renaissancezeit genutzt. Mithilfe der handlichen und mobilen Portfolios konnten Künstler und Architekten ihre gesammelten Arbeiten bzw. die Skizzen und Entwürfe gebündelt zur Schau stellen. Dabei sollten die Portfolios sowohl die Fähigkeiten und Qualitäten dokumentieren als auch deren (Weiter-)Entwicklung im Laufe der Zeit. Diese Eigenschaften

der ursprünglichen Portfolios sind der Grund für die Übernahme des Portfolio-konzepts in anderen Bereichen, z.B. in der Bildung.

**Rosella Benati:** Es ist also eine Mappe mit verschiedenen Arbeiten zu einem bestimmten Thema?

**Prof. Michalak:** Das kann man so sagen. Allerdings werden diese Arbeiten nicht bloß zusammengestellt. Denn zur Portfolioarbeit gehören vier Komponenten: Dokumentieren – Sortieren und Auswählen – Reflektieren – Kommunizieren. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler zuerst die Arbeiten sammeln und bewusst diese auswählen sollen, die für ihren Entwicklungsprozess ausschlaggebend sind. So können sie über ihre Stärken und Schwächen reflektieren und sich dann mit den anderen Lernenden, mit der Lehrkraft oder mit Eltern und Geschwistern austauschen. Hier stehen also die Eigeninitiative und der bewusste Lernprozess im Fokus, die Teile der neuen Lernkultur sind. Dabei werden nicht einfach nur die Produkte der Arbeit, sondern auch der Prozess, die eigene Entwicklung wahrgenommen und so auch bewertet. Der Lehrer übernimmt hier auch eine andere Rolle – er ist der Lernberater und -begleiter. Diesen Paradigmenwechsel beinhalten auch die neuen Richtlinien und Lehrpläne.

**Rosella Benati:** Das sind ambitionierte Ziele. Ist aber Portfolioarbeit in der Form mit Grundschulkindern überhaupt möglich?

**Maja Scheerer:** Das ist für uns eben die große Herausforderung. Bei der Arbeit mit mehreren Sprachen müssen wir auch berücksichtigen, dass die Kinder zwischen den Sprachen umschalten. In ihren Texten benutzen sie die Sprache, die ihnen gerade passt. Die Ergebnisse solcher Arbeit im Unterricht können manchmal sehr überraschend sein (vgl. Abb. 1 „Speisen und Getränke“, Beispiel aus einem zweiten Schuljahr). Außerdem

lernen die Grundschul Kinder in der ersten und zweiten Klasse gerade lesen und schreiben. So können die Aufgaben nicht textlastig sein, sie müssen den Kindern die Möglichkeit geben, sich auf eine andere Weise auszudrücken – z.B. durch Collagen oder Malen. Die drei Teile eines europäischen Sprachenportfolios sind jedoch vorgegeben: Erstens die Sprachenbiographie als Dokumentation über das eigene Sprachenlernen, zweitens das Dossier als Sammlung von Material, das den Prozess des Sprachenlernen verdeutlicht und das wir in Form einer Schatzkiste eingeführt haben, und drittens der Sprachenpass, der am gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) orientiert ist. Besonders der Bereich der Sprachenbiographie verlangt bereits eine fortgeschrittene schriftsprachliche Kompetenz. Wir versuchen nun, einerseits den Vorgaben für ein europäisches Sprachenportfolio gerecht zu werden, andererseits dabei die Möglichkeiten der Kinder entsprechend ihres Alters zu berücksichtigen. Diese Problematik sieht man auch, wenn man sich andere Portfolios für Grundschul Kinder anschaut.

**Rosella Benati:** Das heißt, es gibt schon Sprachenportfolios für Grundschul Kinder. Warum haben Sie nicht eines der vorhandenen Portfolios für Ihre Zwecke genutzt?

**Maja Scheerer:** Es gibt bereits zwar viele Sprachenportfolios, in der Regel sind diese aber erst für Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulen gedacht und eher auf den Fremdsprachenerwerb bezogen. Für den Grundschulbereich liegen nur wenige Exemplare vor. Das für NRW vorgesehene Sprachenportfolio ist erst ab Klasse drei und speziell für den Englischunterricht gedacht. Bei uns gibt es jedoch nicht nur den Englischunterricht, sondern bilinguale Klassen, in denen die Kinder verschiedenste Herkunftssprachen auf unterschiedlichen Niveaus mitbringen – was (besonders in Köln) auf alle multinationalen Klassen zutrifft. Zwei

A colazione mangio e bevo

con Müsli e un cacao

A pranzo mangio e bevo

enten brust

A cena mangio e bevo

Bog Würstel



Abb. 1: „Speisen und Getränke“, ein Beispiel aus einem 2. Schuljahr

<u>Franchese</u> Sprache / Lingua		Farbe / Colore	<u>Tedesco</u> Sprache / Lingua		Farbe / Colore
<u>Italiano</u> Sprache / Lingua		Farbe / Colore	<u>Kölsch</u> Sprache / Lingua		Farbe / Colore

	Montag Lunedì	Dienstag Martedì	Mittwoch Mercoledì	Donnerstag Giovedì	Freitag Venerdì	Samstag Sabato	Sonntag Domenica
morgens al mattino presto							
vormittags/mittags al mattino più tardi / a mezzogiorno							
nachmittags al pomeriggio							
abends alla sera							
nachts träume ich in... di notte sogno in...							

Abb. 2: „Sprachenwoche“, Verwendung der jeweiligen Sprachen eines Zweitklässlers

der vorhandenen europäischen Sprachenportfolios kamen unseren Vorstellungen schon sehr nahe: Eins aus Bozen, das jedoch erst ab Klasse vier gedacht ist, und eins aus Graz, das zwar ab Klasse eins gedacht ist, aber nur auf Deutsch gehalten ist und den interkulturellen Gedanken nur als einen kleinen Teil der Sprachenbiographie beinhaltet. Diese Lücke möchten wir füllen und mit unserem Portfolio unbedingt auch die jüngsten Grundschul Kinder mit ihren zahlreichen Erfahrungen erreichen.

**Rosella Benati:** Was ist also anders in dem Kölner Portfolio? Inwiefern unterscheidet es sich inhaltlich von den anderen?

**Maja Scheerer:** Uns ist es wichtig, dass die verschiedenen Herkunftssprachen unserer Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden. Wie vielfältig eine Woche unserer Schüler sprachlich betrachtet aussehen kann, verdeutlicht das Beispiel einer ausgefüllten Sprachenwoche eines Zweitklässlers (vgl. Abb. 2). Ebenso wichtig ist uns ein möglicher Einsatz ab dem ersten Schuljahr, so dass in der Grundschule kontinuierlich damit gearbeitet werden kann, jedoch nicht in Form eines separaten Lehrwerkes, sondern unterrichtsbegleitend mit Themen aus der Lebenswirklichkeit der Kinder, z.B. Speisen und Getränke, Spiele, Sitten und Bräuche, Märchen usw. Dies alles soll aus einem interkulturellen Blickwinkel geschehen, um den Kindern einerseits das Zurechtfinden in fremdkultureller und fremdsprachlicher Umgebung zu erleichtern, andererseits sollen sie ermutigt werden, persönliche Erfahrungen im Kontakt mit anderen Kulturen zu dokumentieren. Wichtig ist hierbei jedoch nicht nur die Dokumentation im Portfolio, sondern der Austausch der Kinder untereinander, der Vergleich mit anderen, die Diskussionen, die dadurch entstehen.

**Rosella Benati:** In diesem Projekt kooperieren Sie mit Frau Prof. Michalak aus dem Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Was bringt diese Zusammenarbeit?

**Maja Scheerer:** Wir sind sehr dankbar, dass Frau Prof. Michalak sich bereit erklärt hat, die Evaluation zu übernehmen und uns mit ihren Erfahrungen jederzeit beratend zur Seite steht. Ihre Evaluationsergebnisse können wir direkt bei der Weiterarbeit berücksichtigen und so zielgerichteter arbeiten, was die Motivation erhält, dieses Projekt neben den alltäglichen Verpflichtungen in unserem Lehrberuf fortzusetzen.

**Prof. Michalak:** Ich begleite das Projekt wissenschaftlich und berate sowohl die „Portfolioentwickler“ als auch die Lehrkräfte, die uns bei der Erprobung des Kölner Portfolios unterstützen. Ich evaluiere das Portfolio, damit es optimal weiterentwickelt werden kann. Dafür befragen wir nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Schülerinnen und Schüler. Wir analysieren auch die entstandenen Schülertexte, die – wie Sie selbst an den Beispielen sehen können – für uns sehr aufschlussreich sind.

**Rosella Benati:** Heißt es, dass hier Praxis die Wissenschaft trifft? Dass beide Seiten davon profitieren?

**Prof. Michalak:** Absolut. Hier ist insbesondere das große Engagement der Lehrkräfte hervorzuheben, die selbst in ihrer Freizeit an dem Portfolio arbeiten. Auf der einen Seite fließen ihre Erfahrungen und selbst erarbeiteten Vorschläge aus dem eigenen Unterricht, auf der anderen Seite die Erkenntnisse der Evaluation in das neu entstehende Portfolio mit ein. Für die Wissenschaft bedeutet es u.a. neue Lernarrangements erproben zu können. Es ist auch interessant

zu untersuchen, welche methodischen Vorgehensweisen bei Untersuchungen mit Grundschülerinnen und -schülern möglich sind. Bei Befragungen sagen die Kinder oft, dass es ihnen alles gut gefallen hat. So entsteht für uns die Frage, wie wir sie dazu animieren können, auch kritische Anmerkungen zu äußern, ohne sie dabei zu beeinflussen.

**Rosella Benati:** Wie ist der Stand der Dinge jetzt?

**Maja Scheerer:** Das Material für die Klassen eins und zwei wurde im vergangenen Schuljahr erprobt und wird nun anhand der Evaluationsergebnisse überarbeitet, das Material für die Klassen drei und vier wird im laufenden Schuljahr erprobt und evaluiert. Eine Lehrerhandreichung muss noch verfasst, und der Sprachenpass noch entwickelt werden.

**Rosella Benati:** Vielen Dank für das Interview. Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei der weiteren Arbeit! ▲

## info

### Kontakt

Jun. Prof.'in  
Dr. Magdalena Michalak  
Universität zu Köln  
Philosophische Fakultät  
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II  
Gronewaldstr.2, 50931 Köln  
m.michalak@uni-koeln.de



Maja Scheerer  
KGS Zugweg  
Zugweg 42-44  
50677 Köln





## „Wir sprechen viele Sprachen!“

**Eine Schule im Verbund Kölner Europäischer Grundschulen  
mit dem Konzept Koordiniertes Lernen (KOALA)**

von Michael Strücker

An der GGS Alte Wipperfürther Straße (kurz: GGS AHL WIPP) sprechen die Kinder zurzeit 19 verschiedene Herkunftssprachen. In unserem Schulprogramm ist daher die Würdigung und Förderung der Mehrsprachigkeit fest verankert. „Wir sprechen viele Sprachen“ – unter diesem Motto steht in jedem Schuljahr eine Projektwoche an unserer Schule. Die Mehrsprachigkeit der Kinder und ein Blick auf ihre Herkunftsländer rücken in diesen Projekttagen über die einzelne Klassengemeinschaft hinaus in den Mittelpunkt des Schullebens.

Wir beginnen unsere jährliche „Sprachenwoche“ am Montag mit einem feierlichen Auftakt in der Aula. Da begrüßen sich alle Kinder in ihren vielen Herkunftssprachen. Begleitet wird diese kleine Aktion mit Liedern in verschiedenen Sprachen. Kinder stellen kurz ihr Herkunftsland vor oder bringen einen kleinen sprachlichen Beitrag in ihrer Herkunftssprache mit. Selbst bemalte Fähnchen der Herkunftsländer und eine Weltkarte schmücken die Bühne.

In den Klassen laufen an jedem Tag dieser „Sprachenwoche“ kleinere oder auch umfangreiche Projekte, in denen alle voneinander und miteinander lernen:

- ▶ Eine eigens erstellte Liedersammlung in verschiedenen Sprachen steht für alle bereit.
- ▶ Bücher und andere Medien zu den Herkunftsländern stehen den Klassen zur Verfügung oder es wird im Internet recherchiert.
- ▶ Die Kinder interviewen Eltern oder Freunde der Familien ihrer Klassenkameradinnen und Kameraden und lernen dabei andere Kulturen kennen.

▶ Kinder bringen sich auf unterschiedliche Weise gegenseitig ihre Sprachen näher.

▶ Mehrsprachige Lesungen finden statt – Kinder lesen gegenseitig aus mehrsprachiger Kinderliteratur vor.

▶ Besondere Köstlichkeiten aus verschiedenen Ländern werden zum Frühstück mitgebracht.

Inzwischen ist die Schule, u. a. unterstützt durch das Bildungsbüro Mülheim 2020, mit vielen Medien ausgestattet worden. Wir konnten die Medien zuvor erproben, weil wir sie als Medienkoffer von der Stadtbücherei ausleihen konnten.

Ein Höhepunkt war in den vergangenen drei Jahren immer eine öffentliche mehrsprachige Lesung in der Stadtbücherei in Köln-Mülheim. Kinder der vierten Schuljahre bereiteten diese Lesung in der Sprachenwoche vor. In verschiedenen Sprachen wurde dann vor großem Publikum in den Räumen der Bibliothek ein Bilderbuch vorgelesen und spielerisch inszeniert.

Nicht nur hier, sondern auch in der Klassengemeinschaft macht es Freude zuzusehen, wie stolz die Kinder ihre Herkunft zeigen und diese in ihrer Herkunftssprache präsentieren.

Zum Abschluss der Woche treffen sich alle Kinder wieder zu einem gemeinsamen Spieleangebot auf dem Schulhof. Hierzu bereiten Eltern ein kleines Buffet vor, an dem sich die Kinder mit kleinen Spezialitäten aus verschiedenen Ländern bedienen können.

Und beim genauen Hinhören würde ein fremder Besucher sie hören, die vielen Sprachen, die dort auf dem Schulhof gesprochen werden und sich freuen an der Vielfalt, die sich in dieser bunten Kindergesellschaft der AHL WIPP widerspiegelt! ▲

### info



#### Kontakt

Michael Strücker  
GGs Alte Wipperfürther Straße  
Alte Wipperfürther Straße 49-51  
51065 Köln





# Der Mann, der sogar die Sonne repariert

– türkischer Herkunftssprachenunterricht im Rautenstrauch-Joest-Museum

von Karin Rottmann, Gudrun Grauenson und Aysel Arsakay

A photograph of three young girls sitting in front of a brick wall. They are all smiling and looking towards the camera. The girl on the left is wearing a dark beanie with a white starburst pattern and glasses. The girl in the middle is wearing a black and white patterned beanie. The girl on the right is wearing a dark jacket and a pink and white plaid scarf. The background is a brick wall.

Dank der Bereitschaft des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration, Sprachprogramme im Museum zu fördern, war es dem Museumsdienst Köln möglich, in einer Reihe von Pilotprojekten verschiedene Ansätze zu erproben (vgl. Rottmann, ZMI-Magazin 2011, S. 10-11). Aus den ersten Ansätzen, Fortbildungen für Herkunftssprachenlehrerinnen und -lehrer in den städtischen Museen Kölns anzubieten, ist eine kontinuierliche und enge Zusammenarbeit zwischen dem Museumsdienst Köln, dem ZMI und dem Schulamt für die Stadt Köln entstanden. Museumspädagoginnen und -pädagogen sowie Lehrkräfte des Herkunftssprachlichen Unterrichts entwickeln nun gemeinsam Konzepte und erproben die Programme mit ihren Schülerinnen und Schülern.



Gemeinsam mit Lehrkräften des Herkunftssprachlichen Unterrichts Türkisch wurde Ende 2013 ein museumspädagogisches Projekt im Rautenstrauch-Joest-Museum abgeschlossen. Zuvor besuchten die Lehrkräfte über zwei Schulhalbjahre eine Fortbildung, in der sie mit museumspädagogischen Inhalten vertraut gemacht wurden, um diese für die Arbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern zu nutzen. Die Kinder konnten das Gelernte am „Deutsch-türkischen Familientag“, den der Museumsdienst Köln am 1. Dezember 2013 im Rautenstrauch-Joest-Museum ausrichtete, öffentlich präsentieren. Das Rautenstrauch-Joest-Museum bietet die Möglichkeit, Ausstellungsstücke aus allen Teilen der Welt in ihrer Vielfalt kennenzulernen. In der Fortbildung unter

Leitung der Ethnologin und Museumspädagogin Gudrun Grauenson wurde zunächst das deutschsprachige Programm im Museum vorgestellt. Anschließend wurde gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern ein Konzept entwickelt, wie diese Inhalte im Herkunftssprachenunterricht sprachlich und didaktisch vorbereitet und bei einem durch die Lehrpersonen selbständig durchgeführten Museumsbesuch umgesetzt werden können. Ausgewählten Exponaten aus dem Nahen Osten und insbesondere der (heutigen) Türkei wurde dabei besondere Aufmerksamkeit zuteil. Obwohl die Lehrkräfte das Rautenstrauch-Joest-Museum kannten, waren doch alle überrascht und erfreut darüber, Objekte ihrer Herkunftskultur in einem Kölner Museum vorzufinden und

entdeckten darin ein großes Potential – nicht nur für ihren Unterricht.

Als Arbeitsgrundlage für die Fortbildung wurde der Einstieg über ein Kinderbuch gewählt, das bereits in einem deutschsprachigen Angebot des Museumsdienstes Köln Verwendung findet.<sup>1</sup> Das deutsch-türkische Kinderbuch „Der Mann, der sogar die Sonne repariert“ des türkischen Autors Behiç Ak<sup>2</sup> wurde als Rahmengeschichte für die Arbeit im Museum genutzt. Das Kinderbuch erzählt die Geschichte von Herrn Kadir, der alles reparieren kann. Dabei vermittelt er den Kindern in seinem Dorf, dass alle Gegenstände eine Geschichte haben und auch alte Dinge erhaltenswert sind. Daraufhin wollen die Kinder nichts mehr wegwerfen und stellen allen Dingen „Personal-

1 [http://www.museenkoeln.de/museumsdienst/anfrage\\_angebot.asp?angebot=428&inst=7](http://www.museenkoeln.de/museumsdienst/anfrage_angebot.asp?angebot=428&inst=7)

2 Behiç Ak, Der Mann, Der sogar die Sonne repariert/Günesi bile tamir eden adam, Schulbuchverlag Anadolu 2010, Seitenzahl: 120, ISBN-13: 9783861213864



ausweise“ aus, in denen sie ihre „Lebensgeschichten“ festhalten. Diese Idee haben wir auf das Museum übertragen, wo die Schülerinnen und Schüler – ange-regt durch die literarische Geschichte – „Ausweispapire“, d.h. Objektausweise für ausgewählte Exponate erstellten. Die beteiligten Schülerinnen und Schüler wurden so zu kleinen „Museumsexpertinnen und -experten“. Sie lernten, sich das Museum aktiv anzueignen und in der Beschäftigung mit den musealen Inhalten im Herkunftssprachlichen Unterricht erweiterten sie zugleich ihren türkischen Wortschatz.

Im zweiten Fortbildungshalbjahr erarbeiteten die Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler die Texte und Präsentationen vor den Exponaten und erprobten die

Arbeitsabläufe im Museum. Höhepunkt bildete der „Deutsch-türkische Museumstag“ am 1. Dezember 2014 im Rautenstrauch-Joest-Museum, an dem die jungen Museumsexpertinnen und -experten ihren Eltern, Geschwistern, Großeltern und weiteren Besucherinnen und Besuchern ausgewählte Ausstellungsobjekte auf Türkisch vorstellten und erläuterten. Der Tag war ein großer Erfolg und wir hoffen, dass im Kreis der jungen Museumsexpertinnen und -experten und ihrer Familien das Interesse an Museen auch weiterhin wach bleibt.

Das Fortbildungsteam des Museumsdienstes Köln hat jedenfalls schon Pläne für künftige Projekte: So soll eine Ausstellung mit Objekten aus dem (heutigen) türkischen Raum im Rautenstrauch-Joest-

Museum realisiert werden. Aber auch Projekte für die Zusammenarbeit mit Lehrkräften des Herkunftssprachenunterrichts in weiteren Sprachen und in anderen Kölner Museen sind in Vorbereitung. Das Interesse ist groß und der Museumsdienst Köln wird sich gerne diesen Aufgaben stellen. ▲

### info

#### Kontakt

Karin Rottmann  
Museumsdienst Köln  
Schulprogramme und  
Kreative Arbeit  
Leonhard-Tietz-Straße 10  
50676 Köln  
karin.rottmann@stadt-  
koeln.de



Stadt und Land  
Ideen und Projekte aus der Region



## „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“

(Ludwig Wittgenstein)

Plakate von Schülerinnen und Schülern zur Mehrsprachigkeit in Mülheim ausgezeichnet

von Francesca Sorrentino

Durch die Muttersprache kommt man weit,  
aber nur mehrsprachig erreicht man das  
Ziel!

Genau diese Grenzen gilt es abzubauen, vor allem in einem Stadtteil wie Mülheim, wo Mehrsprachigkeit so sehr gelebt wird. Denn: Wer mehrere Sprachen spricht, ist im Vorteil. Das Mülheimer Bildungsbüro, ein Teil des Stadtentwicklungsprogramms Mülheim 2020, initiierte

deshalb einen Plakatwettbewerb, in dem Schülerinnen und Schüler ihre Ideen und Vorstellungen von den Vorteilen der Mehrsprachigkeit aufgreifen und künstlerisch gestalten sollten.

16 Jugendliche des Kunstkurses aus der Oberstufe des Genoveva-Gymnasiums unter der Leitung von Martin Klosterkötter nahmen am Wettbewerb teil. Am 11. Juli 2013 enthüllte Bezirksbürgermeister Nor-



bert Fuchs im Bezirksrathaus feierlich die drei Siegerplakate. „Mehrsprachigkeit ist ein großer Reichtum, den wir gerade in einem Europa ohne Grenzen sehr hoch einschätzen müssen,“ erklärte Fuchs. Eine Jury unter Leitung des Bezirksbürgermeisters, der u.a. Vertreter des Veedelsbeirates, der Sparkasse KölnBonn und der Mülheimer Künstler Michael Koch angehörten, hatte die Entwürfe von Lisa Hellmich, Kargin Baran und Faisal Faqiri ausgewählt. Alle 16 Entwürfe wurden im Original im Foyer des Bezirksrathauses aufgehängt. Die Siegerplakate wurden gedruckt und in den Filialen der Sparkasse, in Schulen, Apotheken, Buchhandlungen oder Fahrradgeschäften in Mülheim ausgestellt. Der Plakatwettbewerb gehört zu den Aktivitäten der Initiative „Türkisch an Mülheimer Kitas und Schulen“, die vom Mülheimer Bildungsbüro gegründet worden war. Sie will für Mehrsprachigkeit werben und sich in einem ersten Schritt

für Angebote in der zweithäufigsten Mülheimer Sprache Türkisch einsetzen. Interkulturalität und Mehrsprachigkeit sind zwei Stärken, die in vielen Mülheimer Familien vorhanden sind. Dies gilt es als Chance zu erkennen und systematisch zu fördern. Die Vorteile liegen auf der Hand: Angebote zur Mehrsprachigkeit in Kitas und Schulen erleichtern das Erlernen der deutschen Sprache und eröffnen neue Chancen für das Leben in der *Einen Welt*. Die Initiative wird das Thema weiter verfolgen. Als nächstes ist eine öffentliche Diskussion zwischen Eltern und Schulvertretern geplant, in der über entsprechende Angebote gesprochen werden soll. ▲

info

**Kontakt**  
 Francesca Sorrentino  
 Mülheimer Bildungsbüro -  
 Sprachförderung -  
 Lernende Region - Netzwerk  
 Köln e.V.  
 Tel: 0221 - 99 08 29 221  
 francesca.sorrentino@bildung.koeln.de



# Der Verbund Kölner Europäischer Grundschulen wächst!

von Margarita v. Westphalen-Granitzka

**Die Europäische Kommission fordert: Jeder Europäer und jede Europäerin sollte neben der Muttersprache mindestens zwei weitere Fremdsprachen beherrschen. Mit der Einführung des Englischunterrichts in der ersten Klasse kommen alle Grundschulen in Köln einem Teil dieser Forderung nach. Kommt zudem in der Grundschule eine zweite Fremdsprache hinzu, die von einigen Schülerinnen und Schülern zu Hause bereits gesprochen wird, sind die Bedingungen für junge Europäerinnen und Europäer ideal.**

In diesem Jahr sind drei neue Schulen in den Verbund Kölner Europäischer Grundschulen aufgenommen worden: die Gemeinschaftsgrundschule Geilenkircher Straße in Braunsfeld, die Katholische Grundschule Trierer Straße in der Altstadt-Süd und die Städtische Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache in der Ossietzkystraße in Köln-Longerich. Anhand dieser drei Schulen kann exemplarisch aufgezeigt werden, wie groß die Vielfalt unter den mittlerweile 13 Europäischen Grundschulen in Köln ist.

Die Gemeinschaftsgrundschule Geilenkircher Straße bietet seit 1985 einen zweisprachigen deutsch-französischen Zweig an. Nach dem Konzept des *Bilingualen Lernens* wird dabei nicht nur der Unterricht, sondern auch der offene Ganztags zweisprachig ausgerichtet. Die Schule bietet mit ihrem deutsch-französischen Zweig gerade für Kinder, die zuvor bereits einen der deutsch-französischen Kindergärten in Köln besucht haben, ein überzeugendes Angebot. Es werden aber auch Kinder in den bilingualen Zweig aufgenommen, die bisher noch nicht Französisch sprechen.

Die Katholische Grundschule Trierer Straße arbeitet ebenfalls nach dem bilingualen Konzept, allerdings für die Sprachkombination Deutsch-Spanisch. Die Schule im Pantaleonsviertel bietet je eine Regelklasse und eine bilinguale Klasse Deutsch-Spanisch für die Jahrgänge eins bis vier an. Die Katholische Grundschule Trierer Straße zeichnet sich durch ihr konsequent bilinguales Schulkonzept aus, das der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Schüler- und Lehrerschaft eine besondere Bedeutung beimisst.

Mit der Städtischen Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache Ossietzkystraße in Köln-Longerich ist nun die erste Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache in den Verbund aufgenommen worden. Für die Arbeit mit der auch mehrsprachigen Schülerschaft findet das Konzept des *Koordinierten Lernens* (KOALA) für die Sprachen Deutsch-Türkisch Verwendung. In der Förderschule Ossietzkystraße wird von der ersten bis zur zehnten Klasse unterrichtet und ein offener Ganztags in der Primarstufe angeboten.

Der 2009 ins Leben gerufene Verbund Kölner Europäischer Grundschulen zeichnet sich auch dadurch aus, dass sehr unterschiedliche Schulen daran teilnehmen. Den Kölner Europäischen Grundschulen ist gemeinsam, dass sie mit dem Konzept des *Bilingualen Lernens* oder des *Koordinierten Lernens* (KOALA) arbeiten (vgl. dazu das ZMI Magazin 2012, 14f.). Alle Grundschulen im Verbund beziehen demnach neben dem Deutschen systematisch eine weitere Sprache in den Unterricht mit ein. Auf diese Weise können einige Kinder ihre Herkunftssprache im Unterricht vertiefend kennen lernen. Andere Schülerinnen

und Schüler erhalten wiederum die Möglichkeit, eine andere für sie neue Sprache zu erleben.

Im Vordergrund der Arbeit der Kölner Europäischen Grundschulen steht dabei die Überzeugung, dass sprachliche Vielfalt einen Wert an sich darstellt. Wir wollen besonders in diesen Schulen ein Bewusstsein für Sprache(n) schaffen und erweitern. Neben dem Deutschen werden weitere Sprachen als Begegnungssprachen in den Unterricht und den darüber hinaus bestehenden Schulalltag integriert.

Die Kölner Europäischen Grundschulen knüpfen mit ihrer Arbeit an der sprachlichen Vielfalt an, die im Leben vieler Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer und der anderen an der Schule beteiligten Personen Realität ist. Nicht zuletzt leistet der Verbund durch seine Arbeit einen wichtigen Beitrag zu einer offenen und respektvollen (europäischen) Verständigung. Es sind 13 Schulen im Verbund Kölner Europäischer Grundschulen organisiert. Wenn Sie Interesse daran haben, dass Ihre Schule Teil des Verbundes wird, wenden Sie sich bitte an das ZMI. ▲

Alle Schulen im Verbund Kölner Europäischer Grundschulen erfüllen neben der systematischen Bezugnahme auf eine weitere Sprache im Unterricht mindestens drei der folgenden Merkmale:

- ▶ Anwendung von Konzepten interkulturellen Lernens
- ▶ mehrsprachige Lehrpersonen im Regelunterricht
- ▶ Einbindung der Lehrpersonen für den *Herkunftssprachlichen Unterricht*
- ▶ mehrsprachige Elternarbeit
- ▶ Kontakte mit den Herkunftsländern (z.B. durch Schulkooperationen)
- ▶ Einbeziehung mehrerer Unterrichtsfächer
- ▶ Fortbildung der einsprachigen Lehrpersonen in anderen Sprachen
- ▶ Erweiterung der interkulturellen Kompetenzen des Lehrpersonals
- ▶ mehrsprachige Kulturveranstaltungen

## info

### Kontakt

SAD'in Margarita v. Westphalen-Granitzka  
Schulamt für die Stadt Köln  
Willy-Brandt-Platz 3, 50679 Köln  
margarita.vonwestphalen-granitzka@stadt-koeln.de



# sprachstark: QuisS – Qualität an sprachheterogenen Schulen

von Dr. Petra Heinrichs

**Sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit prägen unseren Schulalltag in besonderem Maße. Sie sind „Handlungsbedingung“ (Ingrid Gogolin) für erfolgreichen Unterricht. In den Lehrplänen findet dies sukzessiv Berücksichtigung, wenn beispielsweise die sprachliche Förderung als Aufgabe aller Fächer, und nicht mehr nur des Deutschunterrichts, betrachtet wird. Doch fehlt es oftmals noch an Konzepten zur systematischen Sprachförderung aller Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht.**

Was viele Kinder und Jugendliche in sprachlicher Hinsicht ganz selbstverständlich mitbringen, sind allgemeinsprachliche, primär kommunikative Fähigkeiten, die Jim Cummins als BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) bezeichnet. Was aber im schulischen Unterricht verwendet und verlangt wird, sind vor allem konzeptionell schriftsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Unter CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) versteht Cummins „Sprache als Werkzeug des Denkens“<sup>1</sup>. Gemeint sind sowohl schriftliche als auch mündliche „bildungssprachliche Fähigkeiten“<sup>2</sup>. Wer Deutsch nicht als Erstsprache erwirbt, benötigt durchschnittlich 1-3 Jahre zum Erwerb der BICS. Der Erwerb der CALP braucht jedoch sehr viel länger, nämlich je nach Bildungshintergrund und Spracherwerbsstand in der/den Herkunftssprache/n bis zu 10 Jahre systematischen Spracherwerbs. Die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen ist oftmals auch für einsprachig deutsch aufgewachsene Schülerinnen und Schüler eine Hürde, insbesondere dann, wenn sie, wie PISA und andere bil-

dungspolitische Studien zeigen, aus den unteren sozialen Schichten stammen. Deshalb benötigen wir keine kurzfristigen Projekte, sondern nachhaltige Ansätze zur Unterrichts- und Schulentwicklung an sprachheterogenen Schulen. Unter dieser Prämisse wurde an der Bezirksregierung Köln das Modellprojekt *sprachstark: QuisS – Qualität an sprachheterogenen Schulen* entwickelt. Erstmals im Schuljahr 2011/12 erhielten 25 Schulen mit einer Schüler/innenschaft, die größtenteils aus den unteren sozialen Schichten stammt und Deutsch als Zweitsprache erwirbt, zusätzliche fachliche und personelle Unterstützung. Primäres Ziel des Projekts ist es für Chancengleichheit zu sorgen, auch und gerade für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, so wie es das nordrheinwestfälische Schulgesetz fordert: „Die Schule fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, durch Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache. Dabei achtet und fördert sie die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität (Muttersprache) dieser Schüle-

rinnen und Schüler. Sie sollen gemeinsam mit allen anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden.“ (§ 2) Voraussetzung dafür ist eine sprachensible Unterrichts- und Schulentwicklung an den betroffenen Schulen zu verankern und weiterzuentwickeln.

Im Bereich der Unterrichtsentwicklung stellt das *Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen (DemeK)* einen wesentlichen Eckpfeiler für QuisS-Schulen dar. Darunter ist ein spezifisches Unterrichtskonzept, das die Entwicklung von bildungssprachlicher Sprachkompetenz fokussiert, zu verstehen.

Kolleginnen und Kollegen werden in Fortbildungen, derzeit im Primarstufenbereich und in den Klassen 5 und 6 darin unterstützt, in ihrem eigenen Unterricht Grundprinzipien und Methoden eines sprachsensiblen Unterrichts, in dem sprachliche Strukturen zunächst implizit erworben und automatisiert werden, zu entwickeln. Lehrerinnen und Lehrer werden sensibilisiert für sprachliche Probleme

1 [http://www.laga-nrw.de/data/cummins\\_bedeutung\\_der\\_muttersprache.pdf](http://www.laga-nrw.de/data/cummins_bedeutung_der_muttersprache.pdf); Bernt Ahrenholz: Zweitspracherwerbsforschung. In: Deutsch als Zweitsprache. Hrsg. v. Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010, S. 64-80; 72.

2 Gogolin, Ingrid; Saalman, Wiebke: „Das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis des Länderprojekts Sachsen“. In: Ahrenholz 2008, S. 191-208; 196.



ihrer Schülerinnen und Schüler und für die Kompetenzen, die diese für eine erfolgreiche Schullaufbahn benötigen. Dabei geht DemeK von der Prämisse aus, dass der Unterricht selbst den Schülerinnen und Schülern sprachliche Mittel zur Verfügung stellen muss und sie Sprache vor allem über gute Beispiele lernen.

Daneben steht in der Primarstufe das bilinguale und koordinierte Lernen in Deutsch und einer Herkunftssprache im Fokus des Unterrichts (KOALA). Die Koordinierung erfolgt bei der Alphabetisierung und im Sachunterricht. In der Sekundarstufe bieten einige Schulen Unterricht in einer Herkunftssprache anstelle einer zweiten Fremdsprache an, um die Schülerinnen und Schüler in all ihren Potenzialen zu stärken.

Im Bereich der Schulentwicklung sind vor allem organisatorische Maßnahmen (z.B. Teambildung, Steuergruppen, regelmäßige Selbstevaluation) angesiedelt, die die Weiterentwicklung eines sprachsensiblen Unterrichts möglichst *aller* Lehrkräfte in allen Fächern stärken.

Nach zwei Jahren hat das Projekt QuisS bereits deutliche Spuren hinterlassen. Vielen der beteiligten Schulen ist es gelungen, die kontinuierliche sprachliche Förderung *aller* Schülerinnen und Schülerinnen im Regelunterricht anzusiedeln. Für das Schuljahr 2014/15 ist eine Erweiterung von derzeit 25 auf dann 100 Schulen mit weiteren Unterstützungsangeboten, beispielsweise in der Leseförderung, für die mathematisch-naturwissenschaftli-

chen Fächer oder im Bereich der Seiteneinsteigsklassen geplant. ▲

Bewerben können sich Schulen für *sprachstark: QuisS 100* ab November 2013 unter:

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

### info

#### Kontakt

Dr. Petra Heinrichs  
Arbeitsstelle Migration  
Bezirksregierung Köln,  
[petra.heinrichs@brk.nrw.de](mailto:petra.heinrichs@brk.nrw.de)



# Endlich Anerkennung

von Nina Giaramita und Jolanta Boldok

**Es ist ein viel transportiertes Bild - das des hochqualifizierten Taxifahrers, der auf Grund der fehlenden Anerkennung seines ausländischen Berufsabschlusses seinem erlernten Beruf in Deutschland nicht nachgehen kann. Diese Gruppe von Menschen hat seit dem Jahr 2012 endlich bessere Möglichkeiten, ihre im Ausland erworbenen Qualifikationen anerkennen zu lassen. Denn im April 2012 trat das „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen“ bundesweit in Kraft.**

Seitdem besitzen zugewanderte Menschen einen Rechtsanspruch darauf, ihre im Ausland erworbenen Berufs- und Studienabschlüsse in Deutschland bewerten zu lassen. Zu diesen Berufen gehören die sogenannten reglementierten Berufe mit staatlich geregelter Zugang, unter anderem Ärztinnen und Ärzte, Kranken- und Pflegeberufe, Apothekerinnen und Apotheker sowie Handwerksmeisterinnen und Handwerksmeister in 41 Berufen. Auch bei Abschlüssen in nicht reglementierten Berufen und vielen Ausbildungsberufen des dualen Systems kann nun beurteilt werden, ob die ausländische Berufsqualifikation der deutschen entspricht.

Für die Umsetzung des Gesetzes in Köln engagiert sich ein Runder Tisch als Gremium des Kommunalen Bündnisses für Arbeit in Köln. Am Runden Tisch wirken mit: Arbeitgeber Köln e.V., Agentur für Arbeit Köln, Deutscher Gewerkschaftsbund/Region Köln-Bonn, Handwerkskammer zu Köln, Industrie- und Handelskammer zu Köln, jobcenter Köln, Kreishandwerkerschaft Köln und die Stadt Köln. Der Runde Tisch in Kooperation mit dem Projekt „Lernen vor Ort“ erstellte eine Broschüre, die die Anerkennungssuchenden und Institutionen, die migrationsspezifisch und beschäftigungsorientiert in Köln beraten, über das Gesetz informiert. Die in sechs Sprachen erschienene Broschüre enthält unter anderem Hinweise zu Berufsabschlüssen, Bewertungs- und Anerkennungsverfahren und über die für Köln zuständigen Stellen für die Antragstellung. Diese Stellen prüfen, ob eine „Gleichwertigkeit“ zwischen dem ausländischen Berufsabschluss und einem deutschen Referenzberuf besteht – völlig unabhängig vom Herkunftsland der Antragstellerinnen und Antragsteller. Wichtig dabei ist, dass keine „wesentliche[n] Unterschiede“ bestehen dürfen. Es geht um das „volle Berufsbild“, so Stephan Harbich von der Kölner Handwerkskammer. Seine bisherige Bilanz: „Wenige Antragsteller erhalten einen Ablehnungsbescheid.“ Viele müssten jedoch an Anpassungslehrgängen teilnehmen. Dies sieht der Gesetzgeber vor, falls nicht die vollständige „Gleichwertigkeit“ mit einer deutschen Qualifikation festgestellt werden kann. Die Branchenschwerpunkte im Handwerk lagen im Bereich Elektro – und Kfz-Technik. Darüber hinaus erkundigten sich auch viele Friseurinnen und Friseure nach Anerkennung ihres Berufsabschlusses. Ein Großteil der bisherigen Antragsteller stammte aus der Türkei und Polen.

Für Nordrhein-Westfalen liegen erste Zahlen bezüglich der Gesamtzahl der Antragstellerinnen und Antragsteller vor. Laut der Statistischen Landesbehörde gingen in der Zeit von April bis Dezember 2012 2.538 Anträge auf Anerkennung von ausländischen Abschlüssen ein. Die mit großem Abstand meisten Verfahren betrafen medizinische Gesundheitsberufe. In dem Bereich wurden rund 1.500 Anträge gestellt. Knapp 50 Prozent der Antragstellerinnen und Antragssteller kamen aus der Europäischen Union. Insgesamt wurden gut 1.600 Anträge bereits entschieden; in 1.209 Fällen wurde die Berufsqualifikation vollständig anerkannt.

Da das bundesweit geltende Anerkennungs-gesetz jedoch nicht alle Berufe umfasst und die Zulassung zur Ausübung vieler reglementierter Berufe durch Bundesländer geregelt wird, gilt seit Juni 2013 nun auch ein Landes-erkenntnisgesetz. Das neue nordrhein-westfälische Gesetz umfasst über 160 Berufe, darunter Ingenieurinnen und Ingenieure, Architektinnen und Architekten sowie Erzieherinnen und Erzieher. Auch diese waren vorher vielfach gezwungen, als Hilfskräfte zu arbeiten – dabei werden ihre fachlichen Qualifikationen in Deutschland dringend gebraucht. Die Anerkennung dieser Berufe wird unter anderem von der Bezirksregierung Köln vollzogen. Auch hier ist die Erfahrung, dass es „oftmals Anpassungsmaßnahmen“ bedarf. Manchmal stellt sich jedoch auch heraus, dass ein Anerkennungsverfahren wenig sinnvoll ist – weil beispielsweise die Qualifikationen wegen des technischen Fortschritts nicht mehr nutzbar sind. Dann haben die Betroffenen jedoch die Möglichkeit, sich ausführlich beraten zu lassen und gegebenenfalls nach Alternativen Ausschau zu halten. ▲

Quellen (Stand Oktober 2013):

- Broschüre „Neue Wege zur Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ <http://www.stadt-koeln.de/5/lernen-vor-ort/09269/>
- <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/ArbeitBeruf/Anerkennung/erkennung>
- [http://www.arbeit.nrw.de/arbeit/berufliche\\_erkennung](http://www.arbeit.nrw.de/arbeit/berufliche_erkennung)
- [http://www.arbeit.nrw.de/arbeit/berufliche\\_erkennung/index.php](http://www.arbeit.nrw.de/arbeit/berufliche_erkennung/index.php)

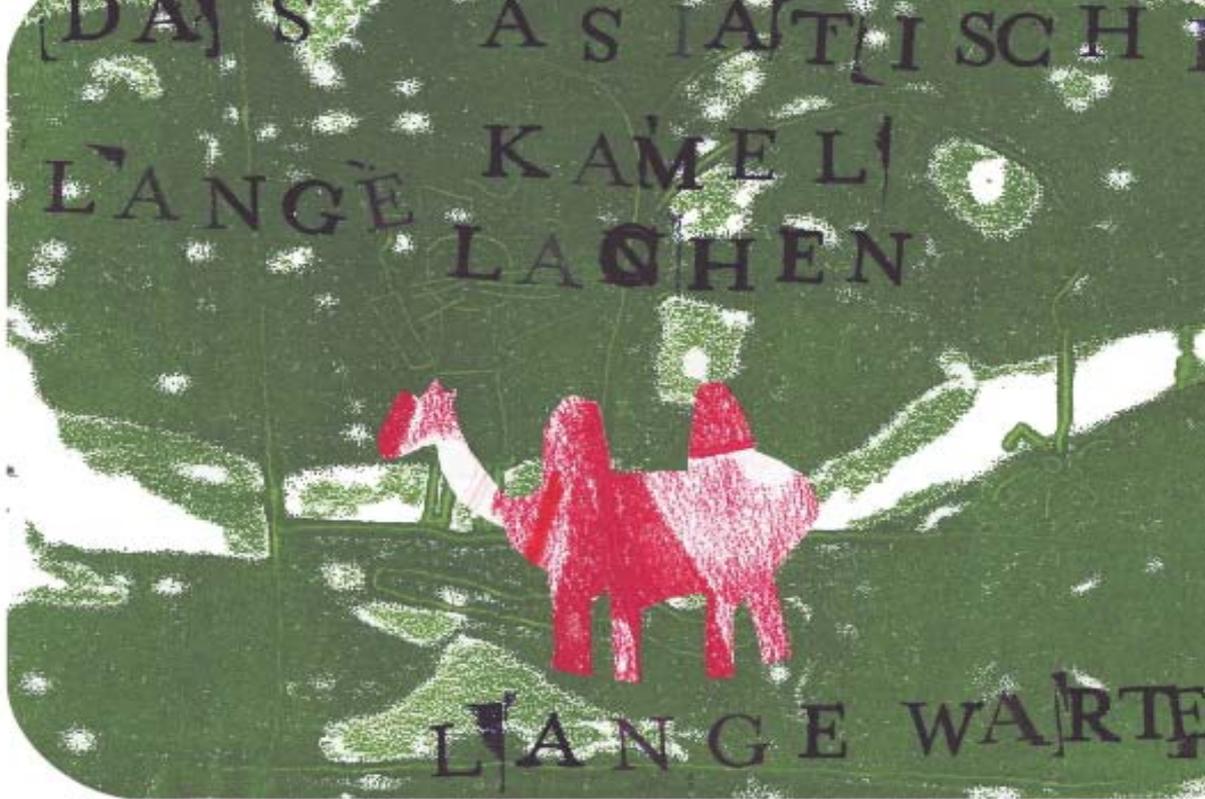
## info

### Kontakt

Jolanta Boldok

Kommunales Integrationszentrum Köln

[jolanta.boldok@stadt-koeln.de](mailto:jolanta.boldok@stadt-koeln.de)



bié yě wèi yú cōng lín zhōng 是  
別墅 位于 丛林 中 是  
gōng wù tā men shì zhī zhū 蜘蛛  
动物 它 们 是 蜘蛛  
hǔ hé gōng niú tā men shǒu fù zhe  
虎 和 公牛 它们 守护 着

## Laulali, Vanillekind –

Kinderkulturpreis NRW für ein interkulturelles Poesie- und Buchprojekt an der Grundschule Westerwaldstraße mit bilingualem Zweig Deutsch-Italienisch, Schule im Verbund Kölner Europäischer Grundschulen

von Andrea Karimé

Inspiziert durch die Buchprojekte der Schreibwerkstatt *Buchkinder Leipzig e.V.*, deren Bücher ausschließlich aus Kindertexten bestehen und welche Kindersprache und -ästhetik maximalen Raum geben, entstand bei mir die Idee, mit Kindern einer Grundschule in Köln ein solches Buch zu machen. Den Kindern sollte im Rahmen einer Projektwoche die Möglichkeit gegeben werden, Genre, Thema und Form frei zu wählen. Als Erweiterung zu der von den Leipzigern vorgegebenen Marschroute sollten poetische Experimente die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder spielerisch erweitern und inspirieren. Zudem sollten in dem Buch alle von den Kindern als bedeutsam erachteten Sprachen Berücksichtigung finden.

Gemeinsam mit der Künstlerin Beate Gördes, dem Autorenverband Aura 09, den Lehrerinnen Ayşe Çalıřkan, Mariagrazia Clari-Seffen und Angelika Bähr sowie der

Bärenklasse der GGS Westerwaldstraße, haben wir (gefördert von der RheinEnergie Stiftung) diese Idee im Herbst in die Tat umgesetzt. Im Rahmen einer Projektwerkstattwoche ist ein Buch mit Texten und Bildern „von großer Vielschichtigkeit, die auf einzigartige Weise zusammenspielen“<sup>1</sup>, entstanden – ein Buch mit vielen Sprachen und dem Titel *Laulali, Vanillekind*.

Was ist das Besondere an diesem Projekt? „Laulali Vanillekind überzeugt durch sein offenes Vermittlungskonzept, das den Kindern die freie Entscheidung über den Inhalt die Form und auch die Sprache des jeweils eigenen Beitrags für das gemeinsame Buch ließ.“

Der Aspekt der Rückgewinnung der eigenen Texte als Raum der Selbstbestimmung ist hier von besonderer Bedeutung. Der Text wird nicht als Erfüllung eines aufsatzdidaktischen Arbeitsauftrags ge-

schrieben, sondern aus einem eigenen Impuls, entlang einer Idee, die auf vielfältige Weise gefunden werden kann. Experimente mit Farbe, Form und Sprache waren Ausgangspunkte dafür, genauso wie Fantasien, Gedanken und Träume. Alles war erlaubt: Selbstentfaltung und Schreibvergnügen waren das Ziel, auf Wegen, die keinesfalls immer den Regeln der linearen Handlungslogik, Orthografie und Grammatik folgen können. Vielmehr waren Kinderästhetik und -sprache der Navigator, und das Ziel im Auge, ein Buch für Kinder zum Lesen, Anschauen und Amüsieren zu produzieren. Insbesondere Wortneuschöpfung, Wortsammlung und -anordnung, Experimente mit Wörtern aus anderen Sprachen, der abstrakte Bild-Druck, das Freewriting und die Textcollage waren verwendete poetische Verfahren. Ermutigung und Vertrauen der Kursleiterinnen waren ebenso wichtig, wie deren

<sup>1</sup> Die Zitate entstammen der Laudatio zum Kinderkulturpreis NRW 2012

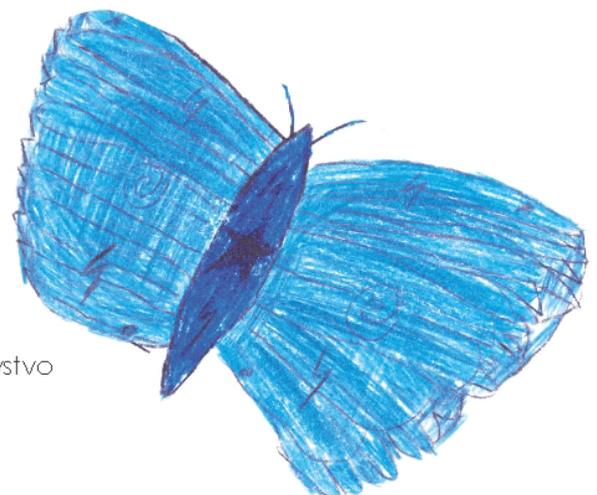
Arthur Schwarz Lerena Russo

Gedicht

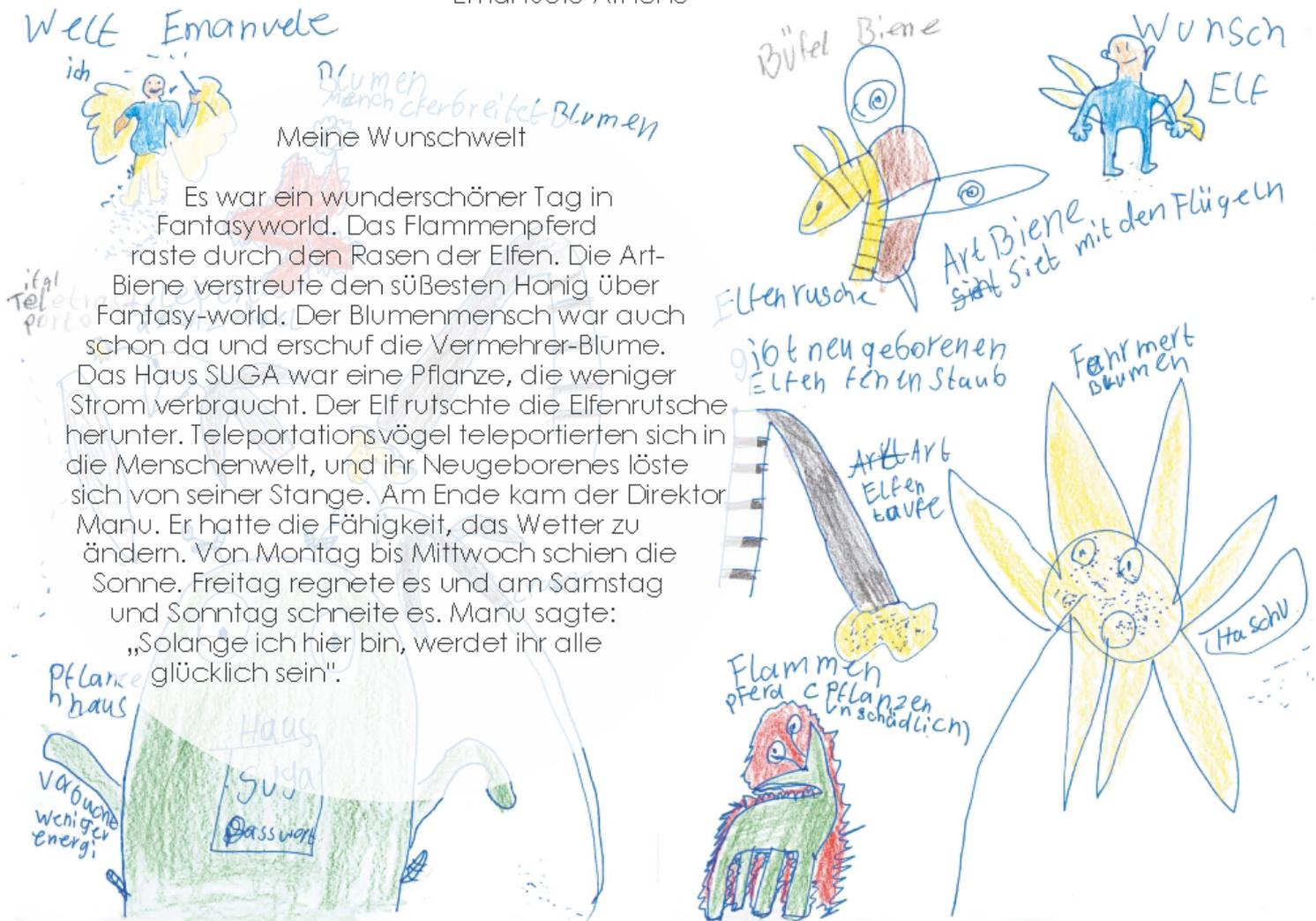
*Ein großer blauer Falter\**  
 Ließ sich auf mir nieder  
 Und das war ein König  
 Er hat mich gefragt ob ich sein Freund  
 sein möchte  
 weil er sehr einsam ist.  
 Und dann sind wir in sein Königreich geflogen  
 und wir haben für immer und ewig Fliegen gespielt.

Gedicht

*Veliki plavi leptir\*\**  
 sletio je na mene  
 a on je bio kralj  
 Upita me hoću li biti njegov prijatelj  
 jer on je jako usamljen  
 i onda smo odletjeli u njegovo kraljevstvo  
 i zauvijek se igrali leti, leti ....



Emanuele Arnone



vorbildhafte Begeisterung von Material und ästhetischer Praxis und Forschung.

Als Sprache wählten die meisten Kinder Deutsch. Der sanft lektorierte Text wurde im zweiten Schritt in die Herkunftssprache von den Kindern selbst, mit Unterstützung von Eltern oder der Lehrerin des Herkunftssprachlichen Unterrichts übersetzt. In wenigen Fällen haben wir eine professionelle Übersetzung in Anspruch genommen.

Das Layout, von Beate Gördes angefertigt, verdeutlicht Bild und Text als Partner einer Idee und Suche. Das gedruckte Buch wurde von den Kindern in einer Lesung präsentiert und an interessierte Kinder im

Publikum verteilt. Kurze Zeit später wurde das Projekt mit dem Kinderkulturpreis NRW ausgezeichnet.

Die Schule GGS Westerwaldstraße hat aus diesem Anlass eine große Veranstaltung und (gefördert von den Köln Arkaden) eine zweite Auflage organisiert. Die beteiligten Schülerinnen und Schüler präsentierten ihre Bilder und Texte noch einmal stolz in jeweils zwei Sprachen vor einem begeisterten Kinderpublikum, das insbesondere die scheinbaren Nonsensertexte sowie die Texte mit „Logiklücken“ in der Handlung mit großem Applaus honorierte. ▲

Das Buch ist wieder vergriffen, aber im Internet kann man es als PDF herunterladen unter:

[www.vanillekind.de](http://www.vanillekind.de)

### info

#### Kontakt

Andrea Karimé  
Kinderbuchautorin,  
Geschichtenerzählerin und  
Poesiepädagogin aus Köln  
[www.andreakarime.de](http://www.andreakarime.de)



# zuletzt erschienen ...

aktuelle Neuerscheinungen, vorgestellt vom ZMI



## **Christoph Gantefort: Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten. Münster usw.: Waxmann Verlag. 2013.**

Am Beispiel schriftlicher Erzählungen sorbisch-deutsch bilingualer Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen untersucht Christoph Gantefort, inwiefern es sich bei der Erzählkompetenz um eine sprachenübergreifende Fähigkeit handelt.

Bezogen auf die Modellierung und Entwicklung von Textkompetenz im Kontext individueller Mehrsprachigkeit wird der aktuelle Forschungsstand zum mehrsprachigen Erzählen diskutiert und ein Modell für den Schreibprozess unter den Bedingungen individueller Mehrsprachigkeit entwickelt. Gantefort zeigt in seiner Studie, dass es einen „sprachenübergreifenden Zugriff“ auf Komponenten einer narrativen Textkompetenz gibt, der im Sorbischen von den einzelsprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird. Die Ergebnisse werden abschließend auf erziehungswissenschaftliche Implikationen befragt.

Dr. Christoph Gantefort ist akademischer Rat am Zentrum für Diagnostik und Förderung der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, sprachlich-kulturelle Heterogenität, Sprachdiagnostik und Evaluationsforschung. ▲



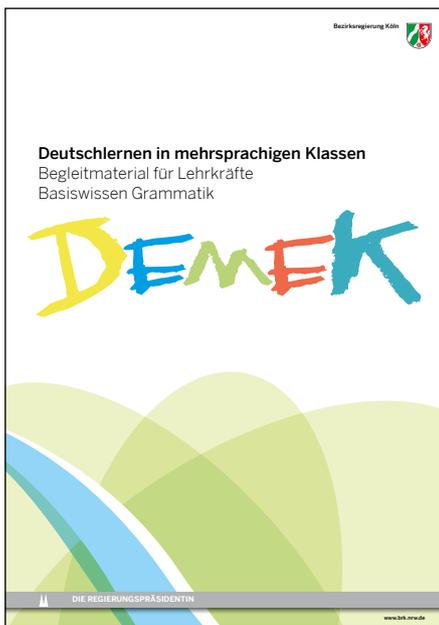
## **AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln/ Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. (Hrsg.): Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. Handreichung für Journalist\_innen. Juli 2013.**

Der vom ADB Köln und dem Kölner Verein „Öffentlichkeit gegen Gewalt“ herausgegebene Leitfaden soll Anregungen für JournalistInnen und weitere Interessierte geben, das eigene Sprechen über national, ethnisch und/oder kulturell definierte Personengruppen zu hinterfragen. Zudem werden praxisnahe Tipps gegeben, wie versehentliche Diskriminierungen vermieden werden können. Die im Leitfaden versammelten Beiträge sind als Denkanstöße zu verstehen. Zudem beinhaltet die Veröffentlichung eine Adressenliste nicht-staatlicher Anlaufstellen für Antidiskriminierungsberatung in Deutschland.

Unterstützt wurde die Veröffentlichung durch die Heinrich-Böll-Stiftung NRW, die Stadt Köln, die Amadeu Antonio Stiftung sowie den Verein Öffentlichkeit gegen Gewalt (Köln).

Der Leitfaden ist abzurufen unter:

[http://www.oegg.de/index.php?de\\_ab-2008](http://www.oegg.de/index.php?de_ab-2008) ▲



### **Bezirksregierung Köln: Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Begleitmaterial für Lehrkräfte. Basiswissen Grammatik. Juni 2013.**

Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen der Grundschule (DemeK) ist ein Konzept für alle Kinder und zielt auf eine Verbesserung der Qualität des gesamten Unterrichts in sprachlich heterogenen Klassen ab.

Basiswissen Grammatik ist ein durch das ZMI gefördertes Begleitheft für Lehrkräfte, die nach dem DemeK-Konzept arbeiten. Es bietet einen Überblick über die gängigen Grammatikbegriffe im Deutschen und soll dazu beitragen, Gespräche über die Sprache Deutsch in der Schule „etwas präziser und leichter“ führen zu können – so der Autor Georg Aulmann im Vorwort. Einen Kommentar von Aulmann mit dem Titel Mythos Grammatik ist zudem auf der Homepage des ZMI zu finden.

Homepage des ZMI: [www.zmi.de](http://www.zmi.de)

Weitere Informationen zu DemeK finden Sie auf der Homepage der Bezirksregierung Köln: [www.bezreg-koeln.nrw.de](http://www.bezreg-koeln.nrw.de) ▲

### **ZMI und Handwerkskammer zu Köln: Berufsausbildung im Handwerk. Zukunft beginnt hier!/La formazione professionale nell'artigianato. Il futuro ha inizio qui! Dezember 2013.**

Die Handwerkskammer zu Köln hat zusammen mit dem ZMI und mit freundlicher Unterstützung durch ComITEs Köln Komitee der Italienerinnen und Italiener im Ausland) eine zweisprachige Broschüre zum dualen Ausbildungssystem in Deutschland herausgegeben. Die Broschüre informiert auf Deutsch und Italienisch darüber, welche vielfältigen Möglichkeiten das duale Ausbildungssystem im Handwerk bietet. Dabei richtet sich die Broschüre nicht nur an Jugendliche und junge Erwachsene italienischer Herkunft, die sich für einen Ausbildungsberuf im Handwerk interessieren, sondern auch an ihre Eltern. Besonders anschaulich beschreiben darin 4 junge Erwachsene ihren Weg in das Handwerk.

Die Broschüre finden Sie auf der Homepage des ZMI: [www.zmi-koeln.de](http://www.zmi-koeln.de) ▲

---

## **Impressum**

### **Herausgeber:**

ZMI  
Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration  
c/o  
Diversity  
Kommunales Integrationszentrum  
Rheingasse 11  
50676 Köln  
[www.zmi-koeln.de](http://www.zmi-koeln.de)

### **Redaktion:**

Rosella Benati  
Jolanta Boldok  
Dr. Henrike Terhart

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 2000  
Köln, Dezember 2013

### **Abbildungsnachweis:**

Titelabbildung: © LSB NRW / Andrea Bowinkelmann

Die Portraitfotografien am Ende der Beiträge sowie auf Seite 18 und 47 wurden von den Abgebildeten zur Verfügung gestellt. Die Fotografien auf den Seite 2, 28-31 und auf der Rückseite wurden von Aysel Arsakay, die Fotografie auf Seite 26 von M. Strücker, die Illustrationen auf Seite 22 von Leyla Çakar-Winkel, die Poster auf Seite 32 und 33 vom Mülheimer Bildungsbüro, die Fotografien auf Seite 13 und 14 von Anke Wagner und die Illustrationen auf den Seiten 38-40 von Andrea Karimé bereit gestellt. Die übrigen Fotos stammen aus dem Archiv des ZMI (L. Çakar-Winkel).

# veranstaltungen



## Hospitation an Berliner „Zwerz-Schulen“ am 18.11.2013

„Zwerz“ – dieses Kürzel steht für „zweisprachige Erziehung“. „Zwei Sprachen sind auch zwei Chancen“ ist das Motto der Berliner Schulen, die sich der zweisprachigen Erziehung auf Deutsch und Türkisch widmen. Wie das konkret aussieht, erfuhren 23 Kölner Lehrerinnen und Lehrer, die nach dem KOALA Konzept arbeiten. Am 18.11.2013 besuchten sie vier „Zwerz-Schulen“ in Berlin und konnten beim türkisch-deutsch-bilingualen Unterricht hospitieren. Anschließend kamen die Regelschullehrkräfte und die Lehrkräfte des Herkunftssprachlichen Unterrichts beider Städte zu einem intensiven Austausch zusammen. Für die Besucherinnen und Besucher war dies ein sehr motivierendes Hospitationserlebnis, wobei neben Material- und Erfahrungsaustausch viele weitere Dimensionen des zweisprachigen Lernens thematisiert wurden. Sowohl in Schulkonferenzen als auch im Arbeitskreis KOALA werden diese positiven Unterrichtserfahrungen durch die Kölner Lehrkräfte in ihre Kollegien weitergetragen. ▲

### Hintergrund

### Mehr Infos über „Zwerz“

Weitere Informationen zu „Zwerz“ sind uner folgendem Link zu finden:  
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/1543.html>

Umgesetzt wird das Projekt bislang in folgenden Berliner Schulen:

- ▶ Jens-Nydahl-Grundschule (Friedrichshain-Kreuzberg)
- ▶ Wedding-Grundschule (Berlin Mitte)
- ▶ Leo-Leonni-Grundschule (Berlin Mitte)
- ▶ Rixdorfer Grundschule (Neukölln)
- ▶ Spreewald-Grundschule (Tempelhof-Schöneberg).

## Deutsch – Fremdsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache

### Fortbildungstag Deutsch 2013

Zum fünften Mal fand am Samstag, 16. November 2013 der Fortbildungstag Deutsch statt. Insgesamt 26 Workshops wurden an diesem Tag in den Räumen der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn und des Goethe Instituts Bonn angeboten. Ergänzt durch eine Ausstellung von Verlagen und weiteren Partnern im Arbeitsfeld Deutsch als Zweitsprache/ Deutsch als Fremdsprache sowie einen Plenarvortrag von Prof. Dr. Claudia Wich-Reif (Universität Bonn) stellte der Fortbildungstag Deutsch auch in diesem Jahr wieder ein vielfältiges Angebot für Weiterbildung und Austausch von Interessierten aus allen Bildungsbereichen dar. Der Fortbildungstag Deutsch ist eine gemeinsame Veranstaltung des Instituts der Interkulturellen Kommunikation und Mehrsprachigkeitsforschung (IKM) der Universität Bonn, der Universität zu Köln, der Bezirksregierung Köln, der Stadt Köln (VHS und Kommunales Integrationszentrum), der Volkshochschule Bonn sowie des ZMI und findet alljährlich im November abwechselnd an den Universitäten Bonn und Köln statt. ▲

### Deutsch-türkischer Familientag am 01.12.2013

Am 1. Dezember 2013 feierte das Rautenstrauch-Joest-Museum einen deutsch-türkischer Familientag. Das Fest, organisiert vom Museumsdienst in Zusammenarbeit mit dem ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration im Rahmen des Projektes „Älter bunter reicher“, wurde von über 1000 Besucherinnen und Besu-

chern mit Begeisterung aufgenommen. Das Programm bot von 11.00 bis 16.00 Uhr eine Vielfalt von Führungen, Workshops, Lesungen und Spielen. Für die Kinder mehrerer Kölner Schulen, die den Herkunftssprachlichen Unterricht Türkisch besuchen, wurde es ein ganz besonderer Tag: Sie hatten sich mit Hilfe ihrer Lehrerinnen und Lehrer in türkischer Sprache auf ihre Rolle als Museumsführer/Museumsführerin vorbereitet. Am deutsch-türkischen Familientag erläuterten die Kinder ihren Eltern, Großeltern und weiteren Besucherinnen und Besuchern des Museums die zuvor besprochenen Exponate. So erklärten die kleinen Museumsführerinnen und -führer unter anderem zweisprachig die Besonderheiten des Kayseri-Zimmers; eines nachgebauten Zimmers aus der städtischen Oberschicht der heute türkischen Stadt Kayseri aus dem 19. Jahrhundert. Der Andrang war groß und die Schülerinnen und Schüler nahmen ihre Aufgabe mit viel Engagement wahr. Herzlichen Glückwünsch! Tebrikler! ▲

## Arbeiten mit den Interkulturellen Medienkoffern

### Workshop für Lehrkräfte an Kölner Grundschulen am 15. und 16. Mai 2013

Welche Feste feiern Familien in Mogadischu, in Hongkong oder in Köln? Wie leben Kinder in Indien oder Australien und welche Musik hören sie gern? Diese und viele weitere spannende Themen behandeln die Interkulturellen Medienkoffer die seit Herbst 2012 für Kölner Grund- und Förderschulen in der Stadtbibliothek Köln bereit stehen. Zu den Themenbereichen „Kinder einer Welt“, „Feste und Religionen“ und „Sprachen kennen lernen“ stellen die Koffer einen Mix aus Büchern, CDs, CD-ROMs, DVDs, Spielen und Deko-Materialien bereit. Darüber hinaus können auch mehrsprachige Lektürekoffer und Klassensätze ausgeliehen werden.

Am 15. und 16. Mai 2013 gaben Sarina Heidtmann und Barbara Küpper eine Einführung zum Einsatz der Materialien für interessierte Lehrkräfte. Als Lehrerinnen der Gemeinschaftsgrundschule Alte Wipperfürther Straße – einer der Schulen im Verbund Kölner Europäischer Grundschulen – haben Frau Heidtmann und Frau Küpper die praktischen Einsatzmöglichkeiten der Interkulturellen Medienkoffer zuvor intensiv erprobt und konnten Anregungen zum erfolgreichen Arbeiten mit den Unterrichtsmaterialien für ihre Kolleginnen und Kollegen geben. Sehr anschaulich und praxisorientiert zeigten sie den Einsatz der Koffer anhand von zwei Beispielen im Religionsunterricht und im Rahmen eines Schulprojektes zur Mehrsprachigkeit auf. Einige Kinder einer zweiten Klasse der GGS Alte Wipperfürther Straße waren eigens in die Zentralbibliothek mitgekommen, um ihre Lapbooks vorzustellen, die sie im Rahmen dieses Schulprojektes selbst erarbeitet und gebastelt hatten. Abgerundet wurde der Workshop durch ein praktisches Beispiel für den Einsatz der mehrsprachigen Klassensätze zur Gestaltung einer Kinderlesung in vielen Sprachen.

Lehrkräfte aus mehr als 20 Kölner Schulen nutzten an den zwei Tagen die Gelegenheit, sich die Koffer anzuschauen und sich zu informieren, wie man im Unterricht sinnvoll damit arbeiten kann. Informationen zur Ausleihe der Medienkoffer erhält man unter folgender E-Mail-Adresse: [medienkoffer@stbib-koeln.de](mailto:medienkoffer@stbib-koeln.de) ▲



## Sprachfest des ZMI am 28. Januar 2013

Traditionell Ende Januar findet das jährliche Sprachfest des ZMI im Historischen Rathaus zu Köln statt. Das Fest bringt die Themen Mehrsprachigkeit und Integration einem breiten Publikum, insbesondere an die interessierte Fachöffentlichkeit aus allen Bildungsbereichen, näher.

Das am 28. Januar 2013 veranstaltete Sprachfest stand unter dem Motto „Mehrsprachigkeit ist unsere Stärke“. Das dieses Motto aufgreifende Impulsreferat des Präsidenten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Dr. Manfred Schmidt, ist in dieser Ausgabe des ZMI-Magazins nachzulesen.

Die Aufnahme drei weiterer Schulen in den Verbund Kölner Europäischen Grundschulen bildete einen weiteren Schwerpunkt des Sprachfestes. Der Verbund, der auf der Grundlage eines Ratsbeschlusses im November 2009 gegründet wurde, zählt aktuell 13 Grundschulen. Diese Schulen entwickeln und realisieren Konzepte zur Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit und werden dabei vom ZMI unterstützt.

Ein großes Interesse der Besucherinnen und Besucher weckte auch in diesem Jahr der interaktive Markt der Möglichkeiten, der eindrucksvoll zeigte, wie mit viel Engagement und Kompetenz die durch das ZMI geförderten Projekte, Konzepte und Institutionen gemeinsam zu einer Verbesserung der Bildungsangebote in Köln beitragen.

Den festlichen Rahmen des Sprachfestes unterstrichen die Auftritte des Chores 61 Cantus Mundi gemeinsam mit den Kindern der KGS Trierer Straße. Der Chor singt seit dem Gründungsjahr 1961 Lieder aus vielen Ländern in den Originalsprachen, um die Vielfalt der Musik aus aller Welt zu vermitteln. ▲



# ZFH

Sprachfest 2013



# Der Integrator

von Fatih Çevikkollu

Am Anfang war der Ort. Genauer gesagt, Köln-Nippes, wo ich zur Welt kam als Sohn einer rechtschaffenen türkischen Familie. Ziemlich bald stellte ich fest, dass dieser Ort und ich nicht miteinander spielen durften. Nur gucken, nicht anfassen. Ich fühlte mich wie ein Jude unter Christen, und das als Moslem. Aber warum nur? Was hatten die anderen, das ich nicht hatte? Soviel kann man an der Vorhaut auch nicht aufhängen.

Eines Abends, als ich meiner Mama beim Abwasch half, hörte ich den damaligen Kanzler Kohl aus dem Fernsehen nuscheln. Ich verstand einzig und allein das Wort <Integration>, und für einen Moment hörte die Welt sich auf zu drehen. Instinktiv spürte ich: Das war der Schlüssel zu einem besseren Leben. Ein Leben als Deutscher.

Meine Sehnsucht war geweckt durch diesen sympathischen dicken Onkel im Fernsehen. Ich würde dazugehören! Mitspielen dürfen! Ich musste nur ein Deutscher werden. Aber wie?

Eine jahrelange Feldforschung nahm ihren Anfang. Die zentrale Leitfrage lautete: Was ist typisch deutsch?

Nun könnte man ganz leicht in die Aufzählung einer Unzahl von Dingen verfallen, wie zum Beispiel Gartenzwerge, Laubsägen oder Stahlhelme. Auch wenn da etwas Wahres dran ist, fand ich keine Befriedigung in diesen Beobachtungen. Typisch deutsch ist: Die Lust am Recht auf Empörung. Ich bitte zu beachten, dass es sich hierbei um eine Lust handelt – will sagen,

die kleinste Aussicht auf eine berechtigte Beschwerde löst beim Deutschen ein Gefühl nahezu sexueller Erregung aus. Er stößt ein triumphales «Das ist ja unerhört!» aus, steckt sich die Zigarette danach an und fragt sein Gewissen: «Na, wie war ich?»

Die Ergebnisse meiner Feldstudie wiesen mir den Weg. Ich war optimal auf die Mission vorbereitet. Mit eiserner Disziplin hatte ich das Trainingscamp durchlaufen. Während der Rest der Sippe vom Kümmeltürken zum Top-Terroristen metastasierte, schloss ich den Moslem-TÜV mit summa cum laude ab: Ich zerlegte Deutschland in 0,7 Sekunden souverän in Mittelgebirge, wusste sofort, wer Caspar David Friedrich ist – ich hatte ja alle seine Platten im Original (Schellack) – und ließ mir den Artikel 1 des Grundgesetzes in Fraktur auf den Unterarm tätowieren. So erscheint der starke Arm des Gesetzes in ganz neuem Licht.

Ich weiß es noch wie gestern: Der Moment, als ich eingebürgert wurde und das Grundgesetz zum ersten Mal in den Händen hielt. Danach sollte nichts mehr sein, wie es vorher gewesen war. Der Bezirksamtsvorsteher reichte mir ein unscheinbar wirkendes, dünnes Buch. Nichts ahnend griff ich danach, und es durchfuhr mich wie ein Blitz: Die Macht war mit mir. Doch die tiefere Bedeutung dessen sollte sich mir erst später erschließen.

Viel später...

Ohne zu übertreiben konnte man behaupten, dass ich es geschafft hatte. Das Kalifat

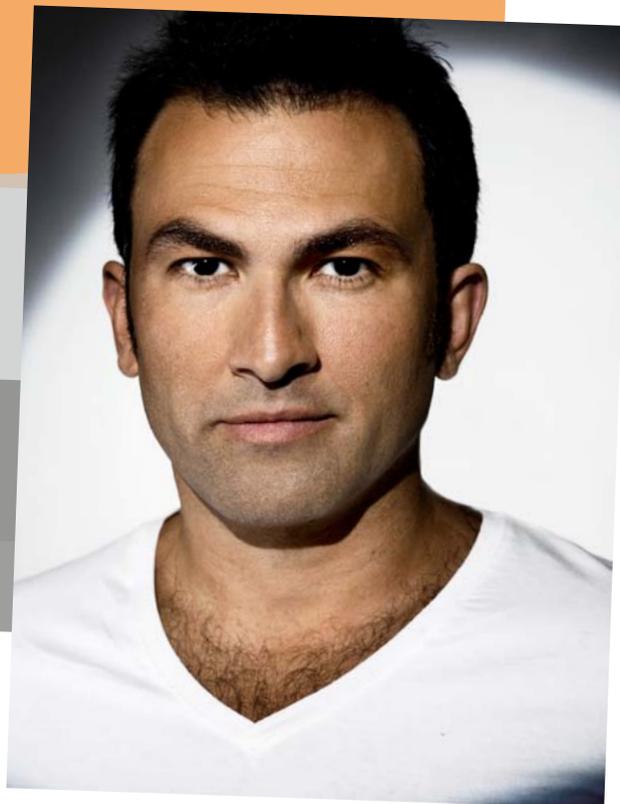
Köln-Nippes war um eine schillernde Figur reicher: Ich war Der Integrator.

Der Prozess der De-Türkisierung war zugegebenermaßen schon weit vorangeschritten, doch wähnte ich mich noch im Vollbesitz meiner osmanischen Kräfte. Ich begrüßte meine Freunde mit meiner gewohnten Kusskombination, tanzte den Halay im Stehschritt und berauschte mich ausschließlich an Ayran. Es schien, als hätte ich die Quadratur des Kreises geschafft: Ich war ein voll integriertes Mitglied der deutschen Gesellschaft. Die Metamorphose meines Lebens war vollzogen; mein türkischer Migrationshintergrund fügte sich harmonisch in die rheinische Tiefebene ein. Im Vordergrund stand mein Bekenntnis zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung.

Alles hätte so schön sein können. Aber ich hatte die Risiken und Nebenwirkungen nicht bedacht; ich sagte meinem Arzt, er sei Apotheker. Ich hatte den Einbürgerungsantrag leichtfertig unterschrieben, ohne auf das Kleingedruckte zu achten... In meiner unschuldigen Naivität war ich meinem Trieb gefolgt, einer von ihnen sein zu wollen. Nun war die ethnische Stoiberung vollzogen: Ich war Deutscher auf Lebenszeit. Es gab kein Zurück.

Die demütigende Einsicht in diese Mutation offenbarte sich mir im Einkaufsalltag eines Supermarktes.

Letztes Jahr im Mai besuchte ich meine Mutter, die vor zehn Jahren in die Türkei zurückgekehrt war. Mutter wollte einen runden Tisch



für ihren Balkon haben und hatte eben einen solchen im Prospekt von Carrefour gesehen. Nun muss man dazu schreiben, so einen Laden wie Carrefour kennen wir hier in Deutschland gar nicht. Dieser Supermarkt ist riesig. Er ist so groß, dass, wenn du an der ersten Kasse stehst, du die letzte Kasse gar nicht sehen kannst, weil die Erde nun mal keine Scheibe ist. Der Laden ist so groß, dass, wenn du von einer Abteilung in die nächste willst, du mit dem Bus fahren musst, und die Distanzen sind so weit, dass dieser Bus zwischendurch an Raststätten hält, an denen kleine Kinder Tee servieren. Man erzählt sich die Legende, dass diese Kinder im Supermarkt geboren wurden und nur die Welt zwischen Lederwarenartikeln und Haushaltsgeräten kennen.

In diesem Laden stand ich also nun mit meiner Mutter, und wir warteten darauf, bedient zu werden. Ich stand nicht mit irgendwem da und wartete, nein, ich stand da mit meiner Mutter. Das ist nicht deine Freundin oder Frau oder sonst jemand, nein, es ist deine Mutter: Das ist die Frau, die sich morgens auf die Daumen spuckt, um dir die Augenbrauen glatt zu ziehen; deine Mutter: Das ist die Frau, die dich beim Hosenkauf fragt, ob dir die Hose passt,

um dir dann im selben Moment mitten im Geschäft beherzt in den Schritt zu greifen, um nachzuschauen, ob da wirklich genug Platz ist. Da stand ich also mitten in diesem Laden mit meiner Mutter, und wir wollten einen Tisch in der Gartenabteilung kaufen. Um uns herum wimmelte es nur so von Personal. Nur fühlte sich – wie es schien – keiner zuständig. Nach zehn Minuten wandte ich mich an einen der Verkäufer und bekam nur ein «Das ist nicht meine Abteilung!» zu hören. Als ich einen weiteren teilnahmslosen Mitarbeiter zu fassen bekam, eröffnete mir dieser, dass er jetzt in der Pause sei. Inzwischen waren bereits über zwanzig Minuten vergangen. In meiner Verzweiflung unternahm ich einen letzten Versuch und bekam wieder die Pausengeschichte zu hören, wobei dieser Verkäufer so freundlich war, einem weiteren Mitarbeiter Bescheid geben zu wollen. Ich bedankte mich mit den Worten: «Der hat auch Pause!»

Mittlerweile hatten wir die Dreißig-Minuten-Marke deutlich überschritten. Plötzlich spürte ich ein unbestimmtes Kribbeln im Bauch, und ein unbekanntes Gefühl nahm von mir Besitz. Auf einmal hörte ich mich, mitten in diesem Laden, mitten in der Türkei, tausende

Kilometer von der Heimat entfernt, folgende Worte sagen: «Das geht entschieden zu weit..! Bei Ihnen piept's wohl ... ! Wenn das hier jeder machen würde ... ! Jetzt schlägt's aber dreizehn ... ! Das ist ja unerhört ... ! Was glauben Sie eigentlich, wer Sie sind ... ! Ich möchte sofort! den Geschäftsführer sprechen ... Freundchen!»

Das gesamte Personal stand in einem großen Kreis um uns herum, und ich hörte nur noch, wie einer sagte: «Was macht denn der Deutsche hier?!»

Das war aus mir geworden, aus meinen unschuldigen Wünschen, mitspielen zu wollen. Ich spürte das schwere Atmen Helmut Kohls im Nacken und erkannte zu spät: Es war die dunkle Seite der Macht. ▲

Erstabdruck in Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai, Sheila Mysorekar (Hrsg.): *re/visionen*.

Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast 2007, S. 129–131.



mehrsprachigkeit  
und integration  
in köln!



online:

www.zmi-koeln.de