

Dokumentation der ProDaZ-Fachtagung am 4. November 2019 in Essen

**Herkunftssprachen im Fokus:
Konzepte und Perspektiven für eine durchgängige Sprachenbildung**

Vorwort	4
Tagungsprogramm.....	5
Organisation und Begleitung	6
Eindrücke von der Tagung	7
Fazit und Verabschiedung, Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, zusammengefasst von Prof. Dr. Heike Roll	13
Evaluation der Tagung.....	16
Eröffnung und Begrüßung.....	20
Videogruß der Ministerin für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen Yvonne Gebauer	20
Grußwort von Prof. Dr. Isabell von Ackeren, <i>Prorektorin für Studium un Lehre, Universität Duisburg Essen</i>	21
Grußwort von Dr. Susanne Farwick, <i>Stiftung Mercator</i>	25
Fachvorträge	28
Herkunftssprachlicher Unterricht in NRW – Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven, <i>MDgt'in Susanne Blasberg-Bense, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.....</i>	28
Intergenerationaler Spracherhalt und familiale Sprachenpolitik <i>Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altıntaş, Universität Duisburg-Essen, Institut für DaZ/DaF</i>	32
Zusammenfassung des Vortrags „Herkunftssprachen vs. Hierseinsprachen: Herausforderungen und Implikationen für den Unterricht“, <i>Prof. Dr. Sara Hägi-Mead, Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung.</i>	46
Praxisbeispiele zu Mehrsprachigkeit und Sprachenbildung.....	65
Dreisprachige koordinierte Alphabetisierung für alle Schüler*innen, <i>Alina Tikopoulou, Städtische Gemeinschaftsgrundschule „Die Brücke“ Neuss und Schulamt Rhein-Kreis Neuss</i>	65
Schüler*innen werden zu Kultur-Sprach-Forscher*innen, <i>Dalila Belgacem, Gesamtschule Kaarst und Kompetenzteam Rhein-Kreis Neuss</i>	76
Bilingualer Unterricht: Herkunftssprache und Regelunterricht in der Grundschule, <i>Gian Luca Bonucci, Vincenz- Statz-Grundschule Köln</i>	87
Türkischunterricht an der Katharina-Henoth-Gesamtschule – Ein inklusives Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit, <i>Yağmur Kortunay, Städtische Katharina-Henoth-Gesamtschule Köln</i>	96
Lesung eigener literarischer Werke	103
Texte von Narin Sharef.....	103
Texte von Gwan Suliman	106
Postersession.....	108
ZMI –Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration <i>Petr Frantik, Elcin Ekinci</i>	108

Französisch als 2. Fremdsprache: interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert – Erste Ergebnisse einer quasi-experimentellen Studie zum multiplen Sprachenlernen <i>Georgia Frede, Prof. Dr. Kerstin Göbel (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Lars Schmelter, Julie Buret (Bergische Universität Wuppertal)</i>	109
„Auf Türkisch heult ein Gespenst anders als auf Deutsch“ – Förderung der Lesekompetenz auf Basis der Gesamtsprachigkeit <i>Dr. Christoph Gantefort, Dr. Ina-Maria Maahs, Christina Winter (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache)</i>	111
„Das wird meine Aufgabe sein“: Perspektiven der angehenden Lehrkräfte des Russischen auf den Herkunftssprachenunterricht und dessen Verzahnung mit anderen Fächern <i>Evghenia Goltsev, (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache), Lesya Skintey (Universität Koblenz-Landau)</i>	112
Die Bedeutung eines translingualen Ansatzes bei der Förderung von Gesundheitskompetenz von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in Sprach- und Integrationskursen <i>Stefanie Harsch, Uwe H. Bittlingmayer (Pädagogische Hochschule Freiburg)</i>	113
Sprachfaire Erfassung arithmetischer Konzepte Deutsch und Türkisch sprechender Kinder im Vor- und Grundschulalter <i>Moritz Herzog (Universität Duisburg-Essen/ University of Johannesburg), Erkan Gürsoy (Universität Duisburg-Essen) & Annemarie Fritz (Universität Duisburg-Essen/ University of Johannesburg)</i>	114
MIKS Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung <i>Anna Hoffacker, Uta Kirschnick (Schule an der Kurt-Schumacher-Straße)</i>	115
Der „Textsortenbasierte Lehr-Lern-Zyklus“ als Modell zur (fach-)sprachlichen Schreibförderung? <i>Charlotte Husemann, Aml Çıklaşahin (Universität Duisburg-Essen)</i>	116
Lernen im Muttersprachlichen Unterricht in Baden-Württemberg: Konzepte und Profile von Schreibaufgaben in Türkisch-Lehrwerken <i>Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın (Pädagogische Hochschule Freiburg)</i>	117
Der Herkunftssprachliche Unterricht (HSU): Bedingungen und Perspektiven <i>Berrin Kapyapar (KI Essen)</i>	118
Mehrsprachigkeit und nachhaltige Bildung. English as a Gateway to Multilingual Frankfurt. Sprachenlernen im Kontext der universitären Englischlehrerausbildung an der Goethe-Universität Frankfurt (GUF). <i>Almut Küppers (Goethe-Universität Frankfurt)</i>	119
Sprachenlernen inklusiv. Türkisch als alternative 2. und 3. Fremdsprache an der Deutschen Schule in Istanbul. <i>Hakan Ören, Istanbul (Deutsche Schule Istanbul), Almut Küppers (Goethe Universität Frankfurt)</i>	120
Rucksack Schule <i>Annamaria Papp-Derzsi (Bezirksregierung Arnsberg / LaKI)</i>	121
Die neue Heterogenität im arabischen HS-Unterricht in NRW: Bereicherung oder Belastung? <i>Dr. Zouheir Soukah (HSU-Lehrer im Fach Arabisch)</i>	122
Fachliches und (mehr-)sprachiges Lernen im Textilunterricht <i>Nadja Stenzel (Universität Paderborn)</i>	123
Der Berliner Interdisziplinäre Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM): Netzwerk, Forschung, Transfer <i>Natalie Topaj, Sophia Czapka (Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS))</i>	124
Textsortenbasierte Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen im Herkunftssprachenunterricht Türkisch <i>Dr. İşıl Uluçam-Wegmann, Sinan Akin, Nur Akkuş (Universität Duisburg-Essen)</i>	125

Vorwort



Die von ProDaZ ausgerichtete Fachtagung „Herkunftssprachen im Fokus“ thematisierte die Bedeutung von Sprachenbildung – wobei „Sprachen“ hier bewusst im Plural steht – im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft. Die Vorträge, Praxisbeispiele und Posterbeiträge beleuchteten die Rolle von Herkunftssprachen und Herkunftssprachlichem Unterricht (HSU) aus bildungspolitischer, wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Sicht und führten zu einem intensiven Austausch zwischen Expert*innen aus Wissenschaft, Schule und Bildungsverwaltung.

Sie finden in dieser Dokumentation

- fotografische Eindrücke von der Tagung,
- Wünsche und Anregungen der Teilnehmer*innen, zusammengefasst von Prof. Heike Roll,
- die Tagungsevaluation,
- die Grußworte, Vorträge und Praxisbeispiele, sowie
- die Abstracts zur Postersession.



Tagungsprogramm

- 10:00 Uhr** **Eröffnung und Begrüßung** durch
Yvonne Gebauer, Ministerin für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Videogruß)
Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prorektorin für Studium und Lehre, Universität Duisburg-Essen
Dr. Susanne Farwick, Stiftung Mercator
Dr. Anja Pitton, Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung, Universität Duisburg-Essen

Moderation: *Prof. Dr. Heike Roll & Dr. Erkan Gürsoy, Universität-Duisburg-Essen, Institut für DaZ/DaF, ProDaZ*
- 10:30 Uhr** *MDgt'in Susanne Blasberg-Bense, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*
Herkunftssprachlicher Unterricht in NRW – Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven
- 10:45 Uhr** *Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altıntaş, Universität Duisburg-Essen, Institut für DaZ/DaF*
Intergenerationaler Spracherhalt und familiale Sprachenpolitik
- 11:30 Uhr** **Kaffeepause**
- 12:00 Uhr** *Prof. Dr. Sara Hägi-Mead, Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung*
Herkunftssprachen vs. Hierseinsprachen: Herausforderungen und Implikationen für den Unterricht
- 12:45 Uhr** **Gemeinsames Mittagessen**
- 13:45 Uhr** **Praxisbeispiele zu Mehrsprachigkeit und Sprachenbildung I**
- *Alina Tikopoulou, Städtische Gemeinschaftsgrundschule „Die Brücke“ Neuss und Schulamt Rhein-Kreis Neuss*
Dreisprachige koordinierte Alphabetisierung für alle Schüler*innen
 - *Dalila Belgacem, Gesamtschule Kaarst und Kompetenzteam Rhein-Kreis Neuss*
Schüler*innen werden zu Kultur-Sprach-Forscher*innen
- 14:30 Uhr** *Narin Sharef & Gwan Suliman, Schüler*innen des Förderunterrichts an der Universität Duisburg-Essen*
Lesung eigener literarischer Werke
- 14:45 Uhr** **Postersession** mit parallel stattfindenden Einführungen an den Postern
Um 14:45 und 15:05 Uhr findet an jedem Poster eine kurze Einführung durch die Autor*innen statt.
- 15:30 Uhr** **Kaffeepause**
- 16:00 Uhr** **Praxisbeispiele zu Mehrsprachigkeit und Sprachenbildung II**
- *Gian Luca Bonucci, Vincenz-Statz-Grundschule Köln*
Bilingualler Unterricht: Herkunftssprache und Regelunterricht in der Grundschule
 - *Yağmur Kortunay, Städtische Katharina-Henoth-Gesamtschule Köln*
Türkischunterricht an der Katharina-Henoth-Gesamtschule – Ein inklusives Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit
- 16:45 Uhr** **Fazit und Verabschiedung**
Prof. Dr. Heike Roll, Universität Duisburg-Essen, Institut für DaZ/DaF, ProDaZ
- 17:00 Uhr** **Ende**

Organisation und Begleitung

Verantwortlich für die Planung und Organisation der Tagung waren Dorota Okonska und Jan Strobl. Die Dokumentation der Tagung übernahmen Dr. Susanne Guckelsberger, Jacqueline Jagenow und Dr. Stefanie Jahn.

Das Graphic Recording zur Visualisierung der Tagung übernahm Frau Cornelia Koller. Für die fotografische Dokumentation war Carsten Behler verantwortlich.

Begleitet wurde die Fachtagung von Ausstellungen der Verlage Waxmann, Ulrich Weyel, Anadolu und SchauHoer mit einem Schwerpunkt auf mehrsprachige Medien und Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht.

Eindrücke von der Tagung

Videogrußwort von Frau Ministerin Gebauer



Grußwort von Frau Prof. Dr. van Ackeren



Grußwort von Frau Dr. Farwick



Begrüßung durch Frau Prof. Dr. Roll



Vortrag von Frau MDgt'in Blasberg-Bense



Vortrag von Frau Prof. Dr. Cantone-Altıntaş



Vortrag von Frau Prof. Dr. Hägi-Mead



Praxisbeitrag von Frau Tikopoulou



**Lesung eigener literarischer Werke von
Narin Sharef**

Praxisbeitrag von Frau Belgacem



**Lesung eigener literarischer Werke von
Gwan Suliman**



Postersession



Diskussion



Praxisbeitrag von Herrn Bonucci



Praxisbeitrag von Frau Kortunay



Zusammenfassung von Frau Prof. Dr. Roll



Graphic Recording



Fazit und Verabschiedung, Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, *zusammengefasst von Prof. Dr. Heike Roll*

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ein langer Tag geht zu Ende und ich würde gerne abschließend einige Schlaglichter auf die heutige Tagung werfen. Ich bedanke mich für Ihre Rückmeldungen, die ich bereits in dem Zettelkasten im Foyer gefunden habe, und die ich in die Punkte einzuflechten versuche, die ich zusammenfassend festhalten möchte.

Ich beginne noch einmal mit der Bedürfnispyramide, die Frau Hägi-Mead aufgezeichnet hat. Sie erinnern sich: In der Mitte der Pyramide steht das zentrale **Moment der Zugehörigkeit**. Zugehörigkeit hängt ganz zentral mit der Frage des herkunftssprachlichen Unterrichts zusammen. Und zwar insofern, als – wie wir gesehen haben – der Begriff der „Herkunftssprache“ eben genau diese Frage nach der Zugehörigkeit nicht wirklich widerspiegelt. Heute wurden unterschiedliche Vorschläge diskutiert: Der Begriff der „Hier-Seins-Sprache“, den Frau Hägi-Mead in die Debatte eingebracht hat. Der Begriff der „Minderheitensprache“, den Frau Cantone stärker fokussiert hat als einen Begriff, der auch einen juristischen Kontext hat, insofern wir im europäischen Sinne mit Minderheitensprachen klar bestimmte Rechte verbinden können. Eine Frage, die sich eben in Zukunft auch stellt: Was kann das für Migrationssprachen bedeuten im Verhältnis etwa zu Minderheitensprachen wie zum Beispiel Friesisch oder Dänisch?

Ich möchte keine abschließende Beurteilung aussprechen, sondern einfach die Frage in den Raum stellen: **Wie können wir über die Begriffe nachdenken und wie handeln wir mit diesen Begriffen?** Welche Inhalte transportieren wir, je nachdem, welche Begriffe wir verwenden?

Aus Ihren Rückmeldungen wurde besonders die Frage der **Rahmenbedingungen und Organisationsformen des HSU deutlich**. Die Frage also: Führt er in Bereichen ein Schattendasein? Wie sind die Rahmenbedingungen für die Lehrkräfte, sowohl was die Wahrnehmung als auch was die Anstellungsumstände betrifft? Hier zeigte sich, dass die Einstellung der **Schulleitung** an den jeweiligen Schulen eine zentrale Rolle spielt, dass die Schulleitung eine ganz wichtige Stellschraube darstellt, um Konzepte umzusetzen, wie wir sie

heute in den Praxisbeispielen aus den Schulen gehört haben. Wo Sie ganz deutlich gemacht haben, dass immer Schulleitungen dabei sind, die sich hinter Konzepte stellen und die Mehrsprachigkeit als kulturelles, als soziales Kapital ihrer Schule sehen und auch nach außen tragen. Weiterhin das Moment der Versetzungsrelevanz, also der Frage: Welchen Wert hat die Mehrsprachigkeit konkret auch für Schülerinnen und Schüler?

Herkunftssprachlicher Unterricht ist freiwillig. Daher ist die **Elternpartizipation**, die Arbeit mit den Eltern ein Punkt, den sehr viele von Ihnen hier auf das Papier gebracht haben. Wie können Eltern erreicht und unterstützt werden bei dem, was Frau Cantone als „Family-Language-Policy“ dargestellt hat – also bei der Frage: Wie entscheide ich mich, welche Sprachen ich an meine Kinder weitergebe? Gebe ich sie überhaupt weiter? Welchen Wert hat es, wenn ich sie weitergebe? Elternpartizipation betrifft also die Frage, wie hier Schule und Elternhaus, Familie – wie auch immer wir Familie definieren – zusammenarbeiten.

Dann das große Thema **Aus- und Fortbildung**, was natürlich mit den Rahmenbedingungen zusammenhängt; denn je nach Ausbildung einer Lehrkraft im herkunftssprachlichen Unterricht definiert sich auch der Stellenwert. Wir haben heute mehrfach gehört, dass wir noch viel zu wenig Ausbildungsmöglichkeiten in der Lehrerausbildung haben. Dass wir sie haben für die Sprachen, die zugleich auch einen Status als Schulfremdsprache haben: Russisch, Spanisch, Italienisch und, wie wir wissen, in geringem Umfang auch Türkisch. Was aber passiert mit Sprachen wie Aramäisch, Romanes oder Albanisch? Wie können wir hier die Möglichkeit einer Ausbildung garantieren? Der Vorschlag, den wir heute in den Raum gestellt haben, betrifft einen Lernbereich 3 für die Grundschule, der DaZ und Herkunftssprachen in NRW verbindet. Das wäre eine Option für die Zukunft, aber wir sprechen hier von Grundschule. Viele von Ihnen haben notiert: Was ist mit der Sekundarstufe II? Was ist mit der ganz zentralen Schulform Berufskolleg, wo wir gerade so viele Jugendliche und junge Erwachsene haben, die mehrsprachig sind und die Unterstützung in der Herkunftssprache brauchen? Dennoch ist das aber der Weg für die Zukunft. Eine Ausbildung, die Lehrkräfte mit mehreren Fächern versieht, sodass sie regulär im Schuldienst angestellt sind. Das betrifft die aktuelle Lehrer- und Lehrerinnengeneration. Diejenigen, die bereits im Schuldienst sind, wünschen sich mehr Fortbildungsmöglichkeiten, um ihren Unterricht in der Richtung zu entwickeln, wie wir sie heute mehrfach als effektiv bezeichnet haben: Nämlich die **Vernetzung mit dem Regelunterricht, die Koordinierung des herkunftssprachlichen Unterrichts**, sei es durch Modelle wie KOALA, sei es durch genredidaktische,

textsortenbasierte Modelle wie im Projekt SchriFT oder auch im Rucksackprojekt, das wir heute nicht eigens vorgestellt haben.

Ein anderer Wunsch betrifft **Lehrwerke und Lehrmaterialien**, gerade für die kleinen Sprachen („klein“ im Sinne der Sprecherzahlen), die wir hier in Deutschland haben: Romanes, Albanisch und so weiter. Allerdings hat ein Kollege darauf hingewiesen, dass das auch für Sprachen mit großen Sprecherzahlen wie Arabisch gilt. Hier ist also noch viel zu tun.

Schließen möchte ich mit einem Satz, den ein Kollege oder eine Kollegin notiert hat: Trotz aller Schwierigkeiten weiter an den Ideen der mehrsprachigen Bildung festhalten und nicht müde werden, die Erkenntnisse in die Regelpraxis zu transportieren.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, mir bleibt ein Dank. Ein Dank an alle Referentinnen und Referenten des heutigen Tages, die uns ein breites Feld eröffnet haben in dem Themenspektrum. Danke für Ihre aktive Mitarbeit. Ein Dank geht auch an Frau Koller, die hier den ganzen Tag mit vollem Einsatz das visualisiert hat, was wir besprochen und diskutiert haben. Ich denke, es wird sehr interessant sein, abschließend einen Blick auf ihre visuelle Umsetzung zu werfen. Herzlichen Dank! Bedanken möchte ich mich auch und insbesondere beim ProDaZ-Team, das diese Tagung heute vorbereitet hat, insbesondere bei Jan Strobl und Dorota Okonska, die mit großem Einsatz und viel Engagement die Tagung vorbereitet haben. Damit wünsche ich Ihnen einen guten Heimweg aus diesem schönen migrationsgeschichtlich interessanten Ort, aus dem Sie hoffentlich viele Inspirationen für Ihren Berufsalltag mitnehmen. Auf Wiedersehen!

Evaluation der Tagung

Insgesamt nahmen 237 Personen an der Tagung teil, an der Befragung beteiligten sich 52. Nicht alle Fragen wurden von allen Teilnehmenden beantwortet.

Nachfolgende Grafik zeigt, dass ein wichtiges Ziel der Tagung, nämlich Akteure aus den Bereichen Schule, Wissenschaft und Bildungs- und Beratungsinstitutionen anzusprechen und Vernetzungen anzuregen, erreicht wurde (Diagramm 1). Der hohe Anteil an Lehrkräften unter den Teilnehmenden verdeutlicht zudem die Relevanz des Themas „Herkunftssprachen“ für die Schulpraxis.

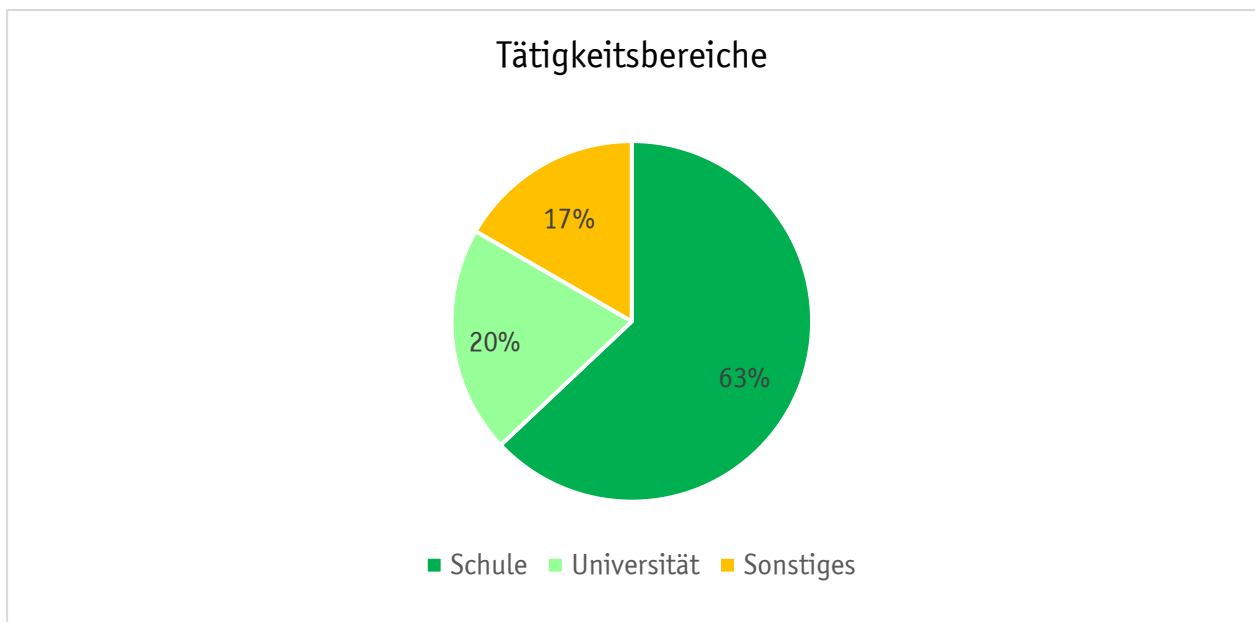


Diagramm 1: Tätigkeitsbereiche der Befragten

Mehr als 80% der Befragten gaben an, dass die Tagungsbeiträge ihnen wichtige Impulse für ihre Arbeit lieferten (Diagramm 2). Dies ist angesichts der großen Heterogenität der Teilnehmer*innen – Lehrkräfte aus allen Schulformen, Expert*innen aus dem Bildungs- und Beratungsbereich sowie Wissenschaftler*innen – ein sehr positives Ergebnis.

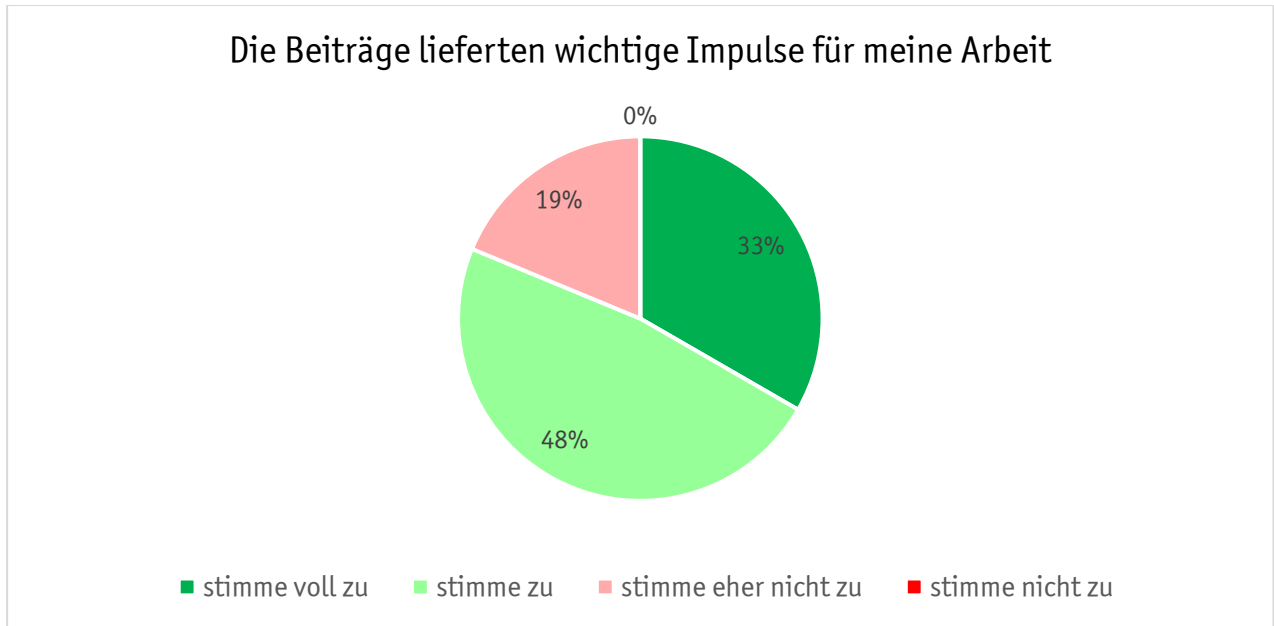


Diagramm 2: Impulse

Bei der Beurteilung des Neuigkeitswerts der Inhalte wird ein Zustimmungswert von insgesamt 79% erreicht (Diagramm 3). Dies deutet darauf hin, dass eine Reihe der Befragten sich bereits intensiv mit dem Thema Herkunftssprachen befasst haben.

Alle Befragten gaben an, dass die Inhalte für sie verständlich dargestellt waren.

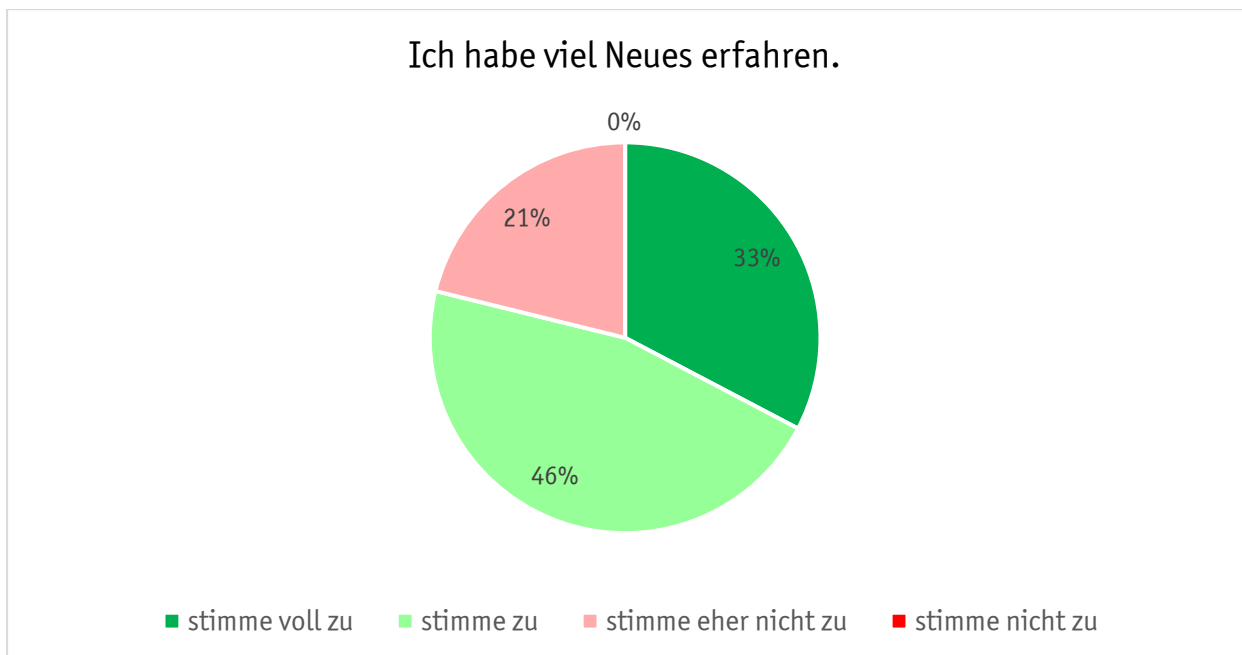


Diagramm 3: Neuigkeitswert

Das Zeitmanagement wird mit dem hohen Prozentsatz von 90% Zustimmungen gewürdigt (Diagramm 4).

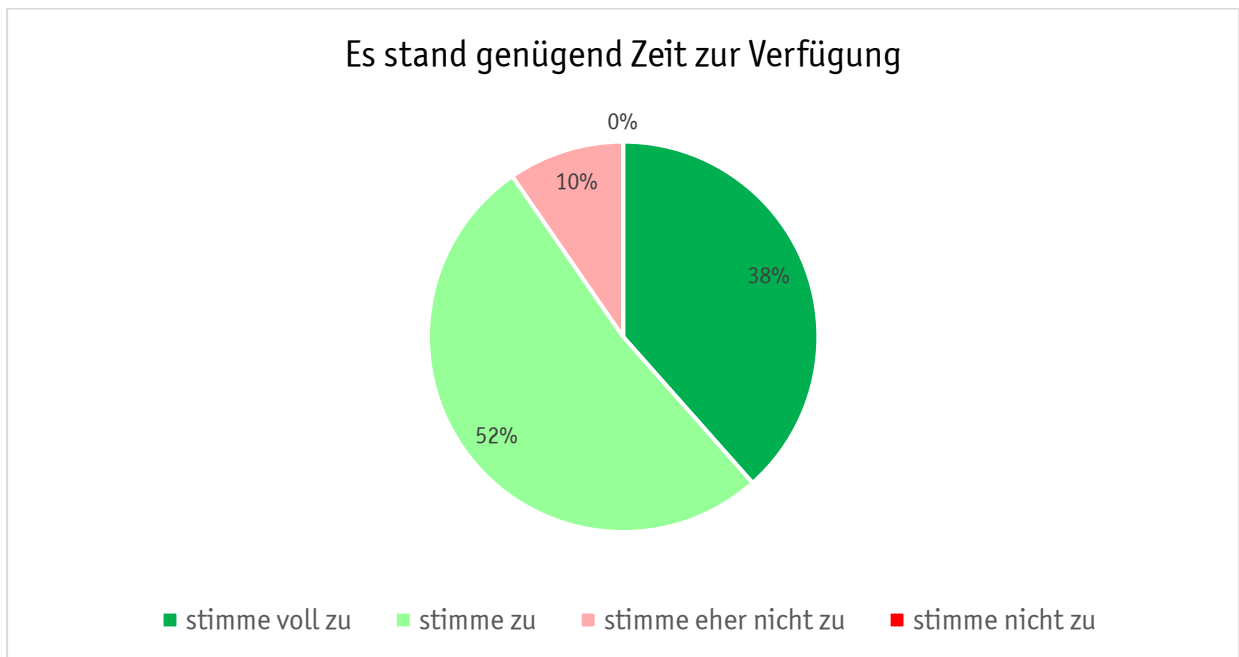


Diagramm 4: Zeitmanagement

Besonders erfreulich ist, dass 90% der Befragten sich mit dem Austausch zufrieden zeigten und interessante Anregungen mitnehmen (Diagramm 5). Damit wurde ein zentrales Tagungsziel erreicht.

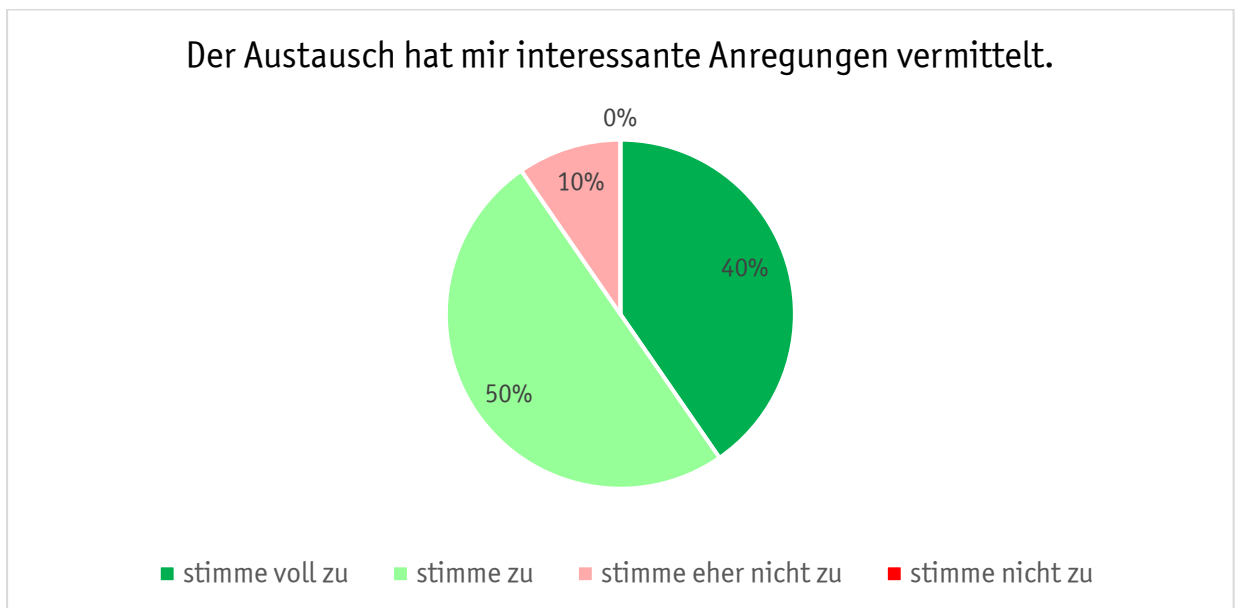


Diagramm 5: Austausch

Auch die Gesamtbeurteilung der Tagung fiel sehr gut aus: Insgesamt zeigten sich 98% der Befragten mit der Tagung sehr zufrieden oder zufrieden (Diagramm 6). Und ebenfalls 98% der Befragten wünschen sich weitere Tagungen zum Thema „Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen“ (Diagramm 7).

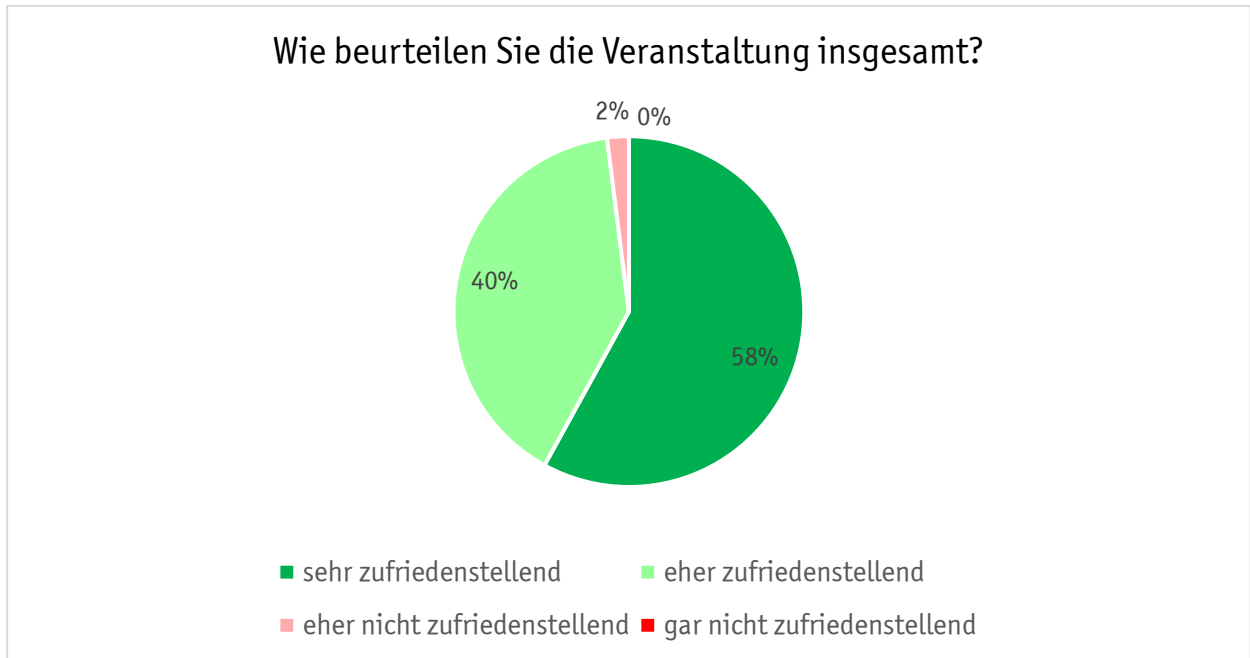


Diagramm 6: Beurteilung insgesamt

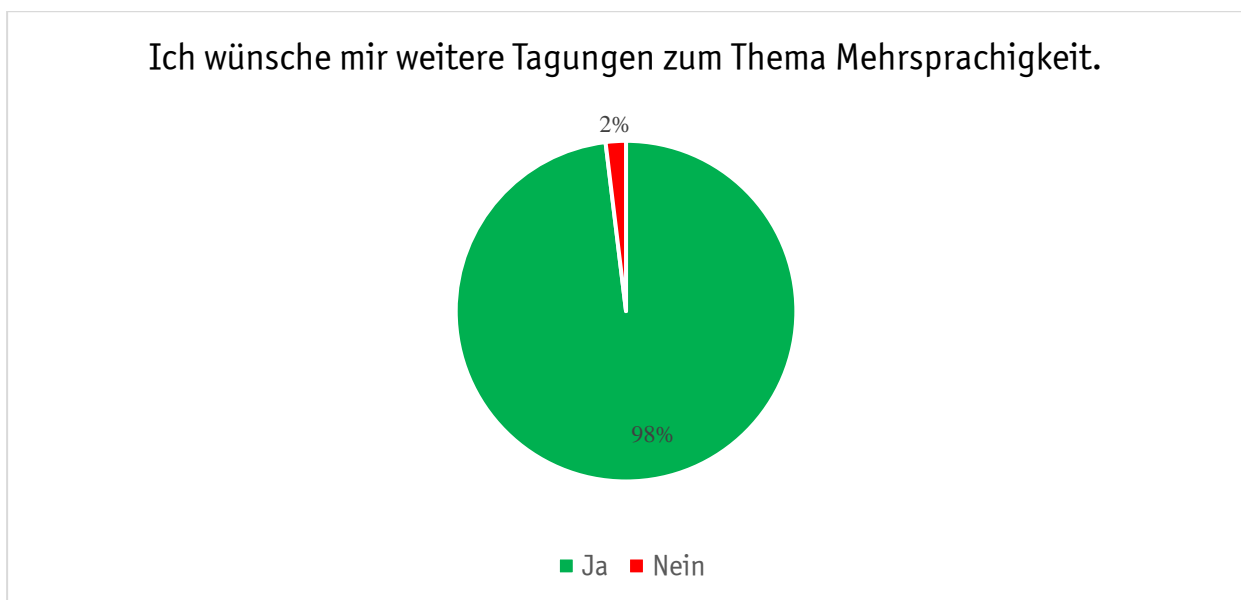
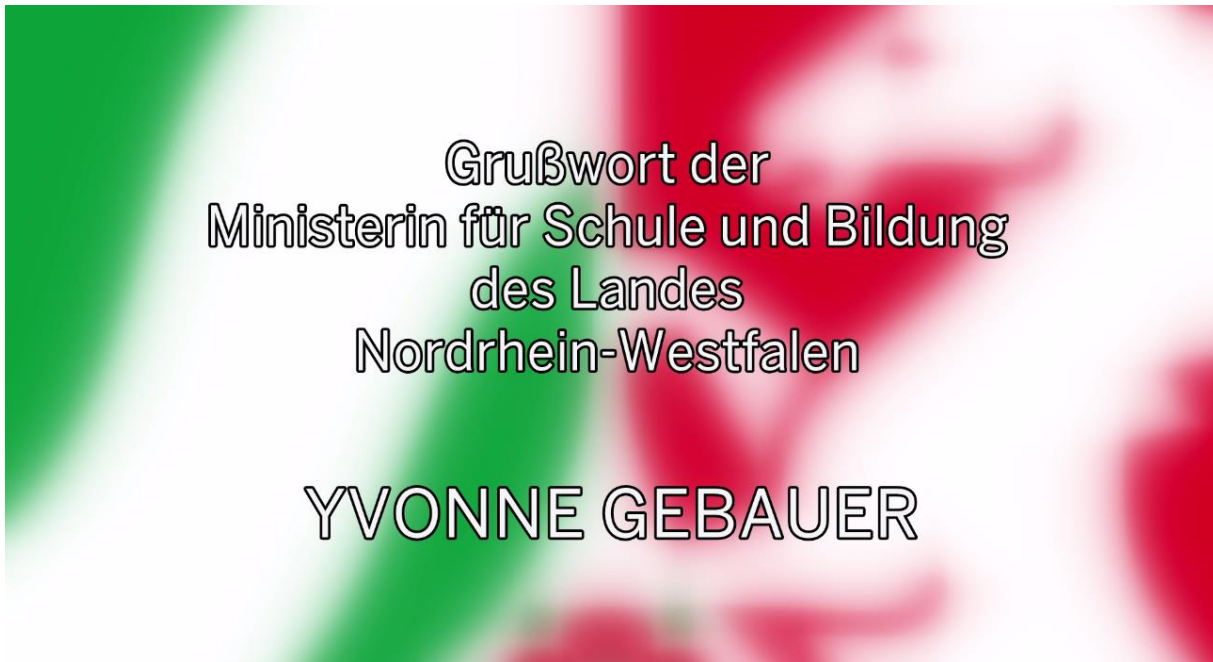


Diagramm 7: Weitere Tagungen zum Themenbereich

Eröffnung und Begrüßung

Videogruß der Ministerin für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen Yvonne Gebauer



1



¹ Link zum Videogruß: https://www.uni-due.de/prodaz/tagung_2019.php

Grußwort von Prof. Dr. Isabell von Ackeren,

Prorektorin für Studium und Lehre, Universität Duisburg Essen

Liebe Frau Blasberg-Bense, lieber Herr Prof. Ehlich, liebe Kollegin Roll, sehr geehrte Damen und Herren, liebe Gäste,

als Prorektorin für Studium und Lehre an einer Universität, der Sprachbildung und Mehrsprachigkeit als Element der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Migrationsgesellschaft besonders am Herzen liegen, ist es mir ein besonderes Anliegen, Sie alle zur heutigen Veranstaltung begrüßen zu dürfen.

Ich freue mich, dass Sie gekommen sind, um das so relevante Thema der durchgängigen Sprachbildung zu diskutieren. Ich denke, unser Standort ist dafür sehr gut geeignet.

Die Geschichte und der Standort der UDE zeigen das ganz gut. Die UDE ist 2003 aus der Fusion der beiden Vorgänger-Institutionen in Duisburg und Essen entstanden. Sie ist die jüngste Universität der Metropolregion Ruhr, in der insgesamt 22 Hochschulen in einer herausragend dichten Bildungslandschaft beheimatet sind. Wir leben unser Motto „Offen im Denken“. Als eine der jüngsten Universitäten Deutschlands bewahren wir uns Flexibilität und Dynamik. Die fachliche Breite und die Vielfältigkeit der Studierenden und Mitarbeiter*innen sehen wir als Chance, individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen zu fördern und weiterzuentwickeln. Grundsätzlich arbeiten wir inter- und transdisziplinär und denken in Möglichkeiten statt in Grenzen. Unsere rund 43.000 Studierenden aus 130 Nationen sind in mehr als 240 Studiengängen in unseren elf Fakultäten eingeschrieben. Die fachliche Bandbreite reicht dabei von den Bildungs-, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften über mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer bis hin zu den Ingenieurwissenschaften und der Medizin. Viele Studierende haben andere Muttersprachen als Deutsch, viele sind mehrsprachig aufgewachsen – ein enormes Potenzial.

Und: Über 60% unserer Studierenden sind – und darauf sind wir stolz – als first-generation students zu uns gekommen. Wie alle anderen Hochschulen der Metropolregion Ruhr leistet auch die UDE damit einen wichtigen Beitrag nicht nur zur Innovationskraft, sondern auch zur Akademisierung der Region. Unsere Studierenden und späteren Absolvent*innen tragen zum Wandel einer Gesellschaft bei, die sie mit der übernommenen Verantwortung als Nachwuchsakademiker*innen und angehende Lehrkräfte gestalten.

Wir verstehen Sprachbildung nicht als reine ‚Deutschförderung‘. Sprachbildungsmodelle berücksichtigen die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen, ohne dabei einsprachig aufgewachsene Schüler*innen auszuschließen. Diese Gestaltungsaufgabe wurde in Essen früh erkannt: Bereits 1986 wurde deutschlandweit die erste Professur mit der Denomination DaZ/DaF an der UDE (damals noch Gesamthochschule Essen) eingerichtet. Damit erfolgte die Grundsteinlegung der Themen Mehrsprachigkeit, Zweitspracherwerb und Förderung der Herkunftssprache(n) in Forschung, Studium und Lehre, aber auch in Transferfragen mit anderen Bildungseinrichtungen. Diese Themen, erweitert durch Schwerpunkte – wie durchgängige Sprachbildung, sprachliches und fachliches Lernen in heterogenen Gruppen, Sprachförderung und kulturelle Bildung, Interkulturelle Kommunikation, mehrsprachiger Spracherwerb und Bedingungen von Mehrsprachigkeit – prägen auch heute die Arbeit nicht nur des Instituts und der Fakultät, sondern der UDE, etwa in den Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, aber auch im Ergänzungsbereich der Hauptfachstudiengänge und als Teil unserer Haltung im Hinblick auf Bildungsprozesse.

Einen bedeutenden Beitrag zu dieser Entwicklung leisten seit fast zehn Jahren die Mitarbeiter*innen von ProDaZ. Am Antrag für die erste Förderphase von ProDaZ (2010-2018) waren Dr. Claudia Benholz, Prof. Rupprecht Baur, Christoph Chlosta und Prof. Petra Josting – vor 10 Jahren maßgeblich daran beteiligt, um ein Modul für Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung in NRW im Umfang von mind. 6 Leistungspunkten verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden durchzuführen. Die Lehramtsstudierenden sollten die Möglichkeit haben, im Laufe ihres gesamten Studiums einen Profilschwerpunkt zum Thema Sprachbildung in der mehrsprachigen Migrationsgesellschaft zu bilden – also mehr als 6 Leistungspunkte. Das war die Pionierarbeit – heute ist das Modul im Umfang von 12 LP ein fester Bestandteil der Lehramtsausbildung an der UDE. Studierende haben sogar die Möglichkeit, ihr Profil durch eine Erweiterung auf bis zu 21 LP noch weiter zu schärfen.

Durch die intensive Arbeit von ProDaZ mit den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften können Lehramtsstudierende weitere Leistungspunkte sammeln, etwa in Praxisphasen, interdisziplinären Lehrveranstaltungen in den Fachdidaktiken und in Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften zum professionellen Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität: Dies trägt auch zur Profilbildung unserer Lehramtsausbildung bei: Wir wollen migrationsbedingte Ungleichheit durch die Professionalisierung der (angehenden) Lehrkräfte

beheben und einen anderen, potenzial- und chancenorientierten Blick auf junge Menschen vielfältiger Herkunft leben.

ProDaZ versteht Deutsch als Zweitsprache nicht als Maßnahme, um bei Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte Defizite auszugleichen, sondern um migrationsgesellschaftliche Ungleichheit aktiv zu beheben. In diesem Prozess können Herkunftssprachen nicht exklusiv behandelt werden, sondern müssen stärker in den Fokus rücken. ProDaZ arbeitet auch eng mit anderen Projekten, wie unserem Qualitätsoffensive Lehrerbildung-Projekt Professionalisierung für Vielfalt, kurz ProViel, zusammen. Im Rahmen dieser engen und erfolgreichen Zusammenarbeit wurde auch die Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ weiterentwickelt: Lehramtsstudierende erhalten mit dem Erwerb der Zusatzqualifikation eine Grundausbildung, auf Basis derer sie als Multiplikator*innen und schulinterne Fortbilder*innen tätig sein können. Durch ZuS eignen sie sich grundlegende Kenntnisse in den Themenfeldern Sprachbildung, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität an. Hierdurch wird für die Lehramtsstudierenden ein qualitativer Mehrwert geschaffen, der deutlich über die üblichen Studienleistungen hinausgeht, neue Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung beinhaltet und den Studierenden gleichermaßen ermöglicht, sich auf dem Arbeitsmarkt, insbesondere für die Einstellung im Schuldienst, zu profilieren. Die UDE steigert durch die dauerhafte Etablierung der Zusatzqualifikation und das dadurch gewonnene Alleinstellungsmerkmal im Schwerpunkt „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ die Attraktivität des Hochschulstandorts.

Auch in neueren Feldern, etwa unserer Digitalisierungsstrategie, bringt sich ProDaZ ein:

Das Projekt bietet Ihnen eine Website als Online-Kompetenzzentrum mit bis zu 200 praxisrelevanten Online-Materialien und weiteren Publikationen an. Das ist gelebter Transfer. Ergänzend dazu der ProDaZ-Newsletter mit ca. 2.000 Abonnent*innen (sehr heterogene Gruppe: Lehrkräfte, Studierende, Fachdidaktiker*innen der UDE – auch andere Universitäten, Kommunale Integrationszentren, Kolleg*innen aus anderen Universitäten usw.) Erst kürzlich, mit dem Relaunch unserer UDE-Website, ist ein neuer Menüpunkt zu Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen auf der ProDaZ-Webseite hinzugekommen. Auch dieses Angebot ist bundesweit einzigartig.

Zielsetzung von ProDaZ ist die dauerhafte Implementierung einer zentralen Struktur für Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsforschung an der UDE, mit bundesweite Strahlkraft und als Impulsgeber für die Lehrer*innenbildung in allen drei Phasen.

Hieraus sollen forschungsbasierte und praxiserprobte interdisziplinäre Konzepte zur Qualifizierung von Lehrer*innen in den Themenkomplexen Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklung, Sprachbildung, Sprachförderung und -diagnose und Herkunftssprachen generiert, erprobt, weiterentwickelt und zur Verfügung gestellt sowie bundesweit an ausgewählte Universitäten und Bildungsinstitutionen transferiert werden. Zielgruppen sind somit Universitäten, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, Schulen und Bildungsadministration.

Schaut man auf die Gästeliste der heutigen Veranstaltung, lässt sich sagen, dass viele von Ihnen im Themenfeld einschlägig Verantwortung übernehmen, als Lehrkräfte, Universitätsangehörige (alle Statusgruppen), Mitarbeiter*innen kommunaler Integrationszentren, Angehörige von Ministerien, Bezirksregierungen, Schulaufsicht, Schulamt, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, QUA-LIS.

Austausch, Vernetzung und Zusammenarbeit sind in einem so breiten Themenfeld von besonderer Bedeutung, um gemeinsam wirken zu können.

Bevor ich nun schließe, möchte ich noch der Stiftung Mercator danken, die ProDaZ bereits seit 2010 fördert und dies auch noch bis 2022 tun wird. Das ist für Stiftungen ein sehr langer Förderzeitraum und wir sind uns unserer Verantwortung bewusst – und es passt ja auch zum Profil der UDE – das Aufgebaute nachhaltig zu gestalten.

Vielen Dank auch an das Team, das diesen Fachtag von langer Hand geplant hat und uns auf der Zeche Zollverein, dem UNESCO-Weltkulturerbe des Ruhrgebiets, zusammengeführt hat.

Ich wünsche Ihnen viele Anregungen und interessante Begegnungen und danke Ihnen, dass Sie sich hier einbringen.

Und nun übergebe ich das Wort an Frau Dr. Susanne Farwick von der Stiftung Mercator.

Grußwort von Dr. Susanne Farwick,

Stiftung Mercator

Liebe Isabell van Ackeren, liebe Frau Roll, lieber Herr Gürsoy und natürlich auch sehr verehrte Damen und Herren,

ich freue mich Sie auch im Namen der Stiftung Mercator ganz herzlich zur heutigen ProDaZ-Fachtagung begrüßen zu dürfen. Es wird heute viel um Sprache, um Herkunftssprache und auch um die Möglichkeit gehen, wie wir Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung dieser Herkunftssprache unterstützen.

Das ist für uns in der Stiftung Mercator auch ein ganz wesentliches Thema – denn wir als Stiftung des Ruhrgebiets setzen uns schon seit vielen Jahren hier in der Region – aber auch darüber hinaus – für gleiche Bildungs- und Teilhabechancen ein. Und zwar für alle jungen Menschen unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen oder auch religiösen Herkunft.

Als wir vor rund zehn Jahren in diesem Themenfeld Integration mit der Arbeit begonnen haben, haben wir zunächst gefragt, wie wir dieses Ziel erreichen können. Schnell war klar: Sprache ist der Schlüssel, wenn es darum geht, erfolgreich eine Bildungslaufbahn, einen Bildungsabschluss zu erwerben, aber auch langfristig integriert zu werden und schließlich gleichberechtigt teilzuhaben an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens.

Wir haben dann überlegt, wie wir uns dem Thema Sprache nähern können. Sollte es um Förderung gehen? Defizitausgleich? Das wollten wir schon anfangs nicht zum Schwerpunkt machen, sondern uns dafür einsetzen, Sprache auch als Teil von Schule, als integralem Teil von Unterrichts- und Bildungsangeboten zu verstehen.

Dank der langjährigen Expertise und Kompetenz der Universität Duisburg-Essen ist es gelungen, Sprachbildung seitdem als Thema zu entwickeln, das in den Schulen einen zentralen Platz haben soll. Und zwar auch nicht nur im Deutschunterricht, sondern über alle Fächer, Schulstufen und Jahrgänge hinweg.

Wichtig war uns jedoch auch nicht nur an einzelnen Schulen punktuell zu wirken. Wir als Stiftung wollen langfristig eine systemische Wirkung entfalten und deswegen haben wir sehr schnell auf die Lehrer*innenausbildung geblickt. Denn hier werden die künftigen

Lehrer*innen ausgebildet und haben die Möglichkeit ein Thema wie die sprachliche Bildung von Anfang an und auch unter Einbezug der Fachdidaktiken mit zu erlernen.

Die Förderung von ProDaZ ist hier ein ganz wichtiges Standbein und wir konnten hierdurch in den letzten Jahren viele angehende Lehrer*innen unterstützen, sprachliche Bildung als einen Mehrwert für ihre künftige Arbeit zu verstehen, aber auch eine ganz wichtige Kompetenz zu entwickeln: nämlich, wie sie in ihren Schulen im Unterricht mit der sprachlichen Vielfalt der Schüler*innen konkret umgehen können.

Die Lehrer*innenausbildung, gerade die erste Phase an den Hochschulen, ist für uns die Grundlage. Wir haben in den letzten Jahren davon ausgehend aber auch begonnen, in die zweite Phase der Lehrer*innenausbildung zu blicken. Hier in Nordrhein-Westfalen wurde mit dem Projekt „Sprachsensibles Unterrichten fördern“ einigen Lehramtsanwärter*innen die Möglichkeit gegeben, das Wissen, was sie an den Hochschulen schon erworben haben, nochmals zu vertiefen und in die Praxis hineinzubringen.

Und natürlich reicht es nicht, nur in der Lehrer*innenausbildung zu beginnen; auch in den Schulen ist es wichtig, Veränderungsimpulse zu setzen. Gerade hier in Nordrhein-Westfalen konnten wir mit Projekten wie „Sprachsensible Schulentwicklung“ dieses Thema voranbringen und gewissermaßen fächerübergreifend eine sprachliche Bildung im Unterricht implementieren.

Ich freue mich deswegen, dass heute auch viele Kolleg*innen aus der Praxis mit dabei sind und an dieser Tagung teilnehmen. Heute und natürlich auch darüber hinaus Herkunftssprachen mit in den Blick zu nehmen, ist etwas, was noch über einen sprachsensiblen Fachunterricht hinausgeht. Denn wir verstehen dann Sprache und Bildungssprache nicht nur mehr als ein Element von Bildungserfolg, sondern wir nehmen auch die Herkunftssprache, also das, was die Schüler*innen von zuhause mitbringen, ernst, erkennen es als das Potenzial an, als das es auch gesellschaftlich anerkannt werden müsste und dabei als Grundlage einer in Diversität und Pluralität zusammenlebenden und zusammenwachsenden Gesellschaft wirkt.

Wenn wir das nach oben stellen, dann ist sehr viel gewonnen. Viel gewinnen Sie aber hoffentlich auch für Ihre ganz konkrete Praxis in den Schulen, in den Schulverwaltungen, in der Bildungspolitik, denn ich glaube auch dort ist es wichtig, das Thema Sprache immer

wieder auf die Agenda zu setzen, auch gegenüber anderen Themen weiterhin zu priorisieren und immer wieder darauf hinzuweisen, dass Sprache der zentrale Schlüssel für eine gelingende Bildung und Integration bleibt.

Insofern bin ich sehr gespannt auf das, was wir heute hören, und freue mich gemeinsam mit Ihnen, gerade das Thema Herkunftssprache noch stärker in den Blick zu nehmen. Und natürlich hoffe ich, dass gemeinsam mit dem Land Nordrhein-Westfalen davon eine Signalwirkung auch in andere Länder ausgehen kann.

Herzlichen Dank und gutes Gelingen, viele Impulse und ich freue mich auf die Tagung.

Fachvorträge

Herkunftssprachlicher Unterricht in NRW – Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven,

*MDgt'in Susanne Blasberg-Bense, Ministerium für Schule und Bildung des Landes
Nordrhein-Westfalen*

Fachtagung ProDaZ Herkunftssprachlicher Unterricht in NRW - Rahmenbedingungen und
Entwicklungsperspektiven

04. November 2019

- Es gilt das gesprochene Wort. –

Begrüßung:

Sehr geehrte Frau Prof. Dr. van Ackeren, sehr geehrte Frau Dr. Farwick, sehr geehrte Frau Dr. Pitton, sehr geehrte Frau Prof. Dr. Roll, sehr geehrte Frau Prof. Dr. Cantone-Altıntaş, sehr geehrte Frau Prof. Dr. Hägi-Mead, sehr geehrte Gäste

Einleitung:

„Sprache ist **die** Brücke zum Verständnis, aber auch die Quelle aller Missverständnisse. Sie ist das Werkzeug der Integration.“ (in Anlehnung an einen Satz von Antoine de Saint-Exupéry)

Man mag streiten, ob der bestimmte Artikel richtig gewählt ist, denn es gibt auch andere Brücken, zum Beispiel Kenntnisse über geschichtliche, politische, kulturelle und religiöse Hintergründe der in Deutschland lebenden und beheimateten Menschen.

Ohne Sprache kann Integration nicht gelingen, aber Sprache allein reicht nicht aus; **zudem ist mangelnde Sprachkompetenz nicht nur bei Kindern mit Migrationshintergrund festzustellen, wie die Sprachstanderhebungen der Vierjährigen belegen.**

Bei dem Blick auf die Sprachkompetenzen der SuS ist es wichtig, den geläufigen Begriff der "Sprachförderung" nicht mehr defizitorientiert zu definieren, sondern bei den Stärken der Kinder und Jugendlichen anzusetzen. So assoziiert man mit dem Begriff "Förderung" in der

Regel vielfach nur additive Fördermaßnahmen. „Sprachbildung“ hingegen erschließt eine den gesamten Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen durchdringende Perspektive.

Entscheidend ist, dass man an die individuellen Fähigkeiten und Vorerfahrungen sowie die familiären und sozialen Hintergründe der Kinder und Jugendlichen anknüpft.

Dabei sollte die Zwei- und Mehrsprachigkeit vieler Schülerinnen und Schüler aufgegriffen werden. Denn für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind ihre Herkunftssprachen und die Kultur der Herkunftsländer Teil ihrer Persönlichkeit. Mehrsprachigkeit ist Reichtum. Darum sollten Lehr- und sozialpädagogische Fachkräfte im Ganztag Kenntnisse über Sprachkompetenzen, linguistisches und methodisches Hintergrundwissen sowie über die Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen besitzen, diese wertschätzen und berücksichtigen.

Die Fähigkeiten, sich in Sprachen zurechtzufinden, zwischen Sprachen „switchen“ zu können, gleichermaßen in Alltags- und Bildungssprache, sind die grundlegende Ressource für die Zukunft unserer Schülerinnen und Schüler. So verfügt jeder/jede über eine sogenannte „innere Mehrsprachigkeit“, Personen sprechen den Umständen entsprechend - und sie sprechen in verschiedenen Kontexten niemals gleich. Die Fähigkeit zur inneren Mehrsprachigkeit - zum adäquaten Sprechen in den entsprechenden Kontexten - wird nicht nur akzeptiert, sondern auch schon bei Kindern und Jugendlichen regelrecht vorausgesetzt. Wir sollten die Erwartung dieser Kompetenz ebenso auf die „äußere Mehrsprachigkeit“ übertragen: In einer globalisierten Welt sollte Mehrsprachigkeit nicht nur akzeptiert sein, sondern vielmehr gefördert und selbstverständlich werden.

Mit dem herkunftssprachlichen Unterricht möchten wir die Mehrsprachigkeit unserer Schülerinnen und Schüler wertschätzen und auch einen Beitrag zum Leben der eigenen Identität und Geschichte leisten. Dies tun wir, indem wir den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen in der Herkunftssprache fördern. Das ist ebenso ein wesentlicher Beitrag, um entsprechende interkulturellen Handlungsfähigkeiten weiter auszubilden.

Kinder und Jugendliche können mehrere Sprachen gleichzeitig lernen, ohne dass es auf Kosten einer anderen geschieht. Im Gegenteil - die Vorteile überwiegen. So ist beispielsweise das Sprach- und Weltbewusstsein von mehrsprachigen Kindern deutlich ausgeprägter. Und

sie verfügen über differenziertere kommunikative Fähigkeiten, die sich auch positiv auf ihre Fähigkeiten im Deutschen auswirken.

Rahmenbedingungen:

Wir heben die Bedeutung der Entfaltung aller sprachlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auch in unseren Lehrplänen und im „Referenzrahmen Schulqualität NRW“ hervor, der eine Antwort darauf gibt, was wir gemeinsam unter guter Schule und gutem Unterricht verstehen. Dort heißt es bspw. in der Dimension „Schülerorientierung und Umgang mit Heterogenität“:

„Die Schule wertschätzt kulturelle Hintergründe und die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern und ermöglicht, dass sie ihre spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringen können.“

Mit dem Herkunftssprachlichen Unterricht machen wir Schülerinnen und Schüler mit internationaler Familiengeschichte, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, ein Angebot. Die Bedeutung des HSU wird in zwei Gesetzen hervorgehoben:

- § 2 Abs. 10 Schulgesetz bestimmt: „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 Schülerinnen und Schüler.“
- § 2 Abs. 3 Teilhabe- und Integrationsgesetz bestimmt: „Das Erlernen der deutschen Sprache ist für das Gelingen der Integration von zentraler Bedeutung und wird daher gefördert. Dabei ist das eigene Engagement beim Spracherwerb unerlässlich und zu fördern. Die Wertschätzung der natürlichen Mehrsprachigkeit ist ebenfalls von besonderer Bedeutung.“

Darüber hinaus ist der HSU in den Ausbildungsordnungen für die Primarstufe (§ 3 Absatz 4 AO-GS) und für die Sekundarstufe I (§ 5 APO-S I) und in den Stundentafeln verankert. Für den HSU gibt es einen Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6 sowie einen Lehrplan für die Sekundarstufe I. Der Lehrplan gilt für alle Sprachen.

Die konkrete Umsetzung des HSU ist im Erlass „Herkunftssprachlicher Unterricht“ vom 28.6.2016 (BASS 13 – 61 Nr. 2) geregelt. Der Erlass hat den Vorläufer-Erlass vom

21.12.2009 abgelöst. Die Neufassung erfolgte u.a., um den Eigenwert des HSU mehr als bisher hervorzuheben. Die Regelungen des Erlasses wurden gestrafft, jedoch in der Substanz nicht verändert. Sie orientieren sich an den o.g. Ausbildungsordnungen. HSU findet in der Primarstufe und in Schulen der Sekundarstufe I statt. In der Sekundarstufe I wird er soweit möglich in ein Fremdsprachenangebot überführt.

Entwicklungsperspektiven:

- Juni 2018 – Austausch mit Eltern- und Lehrerverbänden im Schulministerium
- Dez. 2018 – Austausch mit NRW-TÖB, Verband der Lehrerinnen und Lehrer aus der Türkei in NRW
- Nov. 2018 bis Feb. 2019 – Einberufung und inhaltliche Ausarbeitung von Möglichkeiten zur qualitativen Weiterentwicklung des HSU (Oberste/Obere/Untere Schulaufsicht, LaKI, QUA-LiS):
 - Ergebnis: ein Kombimodell, das die Stärkung des HSU an Grundschulen mit Schwerpunktschulen in der Sek I vorsieht;
 - Vorteile:
 - Profilschärfung der Schulen
 - Stärkung der Mehrsprachigkeit in der Grundschule
 - der Schriftspracherwerb ist maßgeblich für den späteren sprachlichen Lernerfolg
 - je früher eine Sprache gesprochen wird, desto besser wird sie beherrscht
 - die Anbindung des HSU in den Regelbetrieb der teilnehmenden Schulen

Schluss:

HSU und Deutschförderung sind zwei Seiten einer Medaille und unabdingbar für die Entwicklung eines sprachsensiblen Schul- und Unterrichtssettings. Ziel der Schulen muss es sein, bildungssprachliche Kompetenzen für alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen (→ KMK-Empfehlung „Förderung der Bildungssprachlichen Kompetenzen“ auf dem Weg).

Intergenerationaler Spracherhalt und familiale Sprachenpolitik²

Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altıntaş, Universität Duisburg-Essen, Institut für DaZ/DaF

Einleitung

In regelmäßigen Abständen fordern Teile von Gesellschaft und Politik gute Sprachkenntnisse im Deutschen bei Mehrsprachigen, was auf leidige Weise mit Ansätzen wie der „Deutschpflicht auf dem Schulhof“ oder dem Sprechen des Deutschen zuhause gekoppelt wird. Damit soll sichergestellt werden, dass der Erwerb der Mehrheitsprache gelingt. Dieser Appell übersieht zwei wichtige Aspekte, die in der Migrationsforschung ausgiebig untersucht wurden:

- 1) Es gibt keine Belege darüber, dass Kinder und Jugendliche die Mehrheitsprache eines Landes *nicht* erwerben. Sie müssten sich regelrecht dagegen wehren und jeglichen Zugang zur Außenwelt verweigern, um den Kontakt zum Deutschen zu vermeiden.
- 2) Die meisten Menschen auf der Welt sprechen problemlos zwei und mehr Sprachen, entweder von Geburt an oder durch schulische Förderung. Warum sollte man sich auf nur eine Sprache konzentrieren und die andere(n) vernachlässigen?

Durch die geforderte Konzentration auf das Deutsche könnten allochtone Sprachen (= Minderheitensprachen, die vergleichsweise seit kurzer Zeit – 50 bis 100 Jahre – innerhalb Deutschlands gesprochen werden) verloren gehen.

In diesem Beitrag wird es weniger um die Beherrschung des Deutschen gehen, da der Erwerb der Mehrheitsprache in diesen Kontexten ungefährdet ist (Cantone ²2016). Damit ist aus spracherwerbstheoretischer Sicht gemeint, dass der natürliche, reichhaltige Zugang zu einer Sprache dessen Aneignung immer ermöglicht. Es soll hier nicht thematisiert werden, welcher bildungssprachliche Stand erreicht wird, denn dies wird in der Forschung zu durchgängiger Sprachbildung behandelt. Hier soll vielmehr der Stand der Forschung zum Spracherhalt von Minderheitensprachen im Kontext von Migration zusammengefasst werden. Der Kontext „Migration“ ist entscheidend, denn er erzeugt eine Situation, in der eine Sprache nicht von allen gesprochen wird. Die Sprache ist keine offizielle Sprache in Ämtern und Bildungsinstitutionen, Medien werden überwiegend nicht in dieser Sprache zur Verfügung

² Online verfügbar unter:

https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/cantone_spracherhalt_prodaz.pdf

gestellt, etc. Anschließend wird ein Ausblick darauf gegeben werden, welches wertvolle Potenzial im mehrsprachigen Klassenzimmer steckt. Folgenden Fragen wird dabei nachgegangen:

- (A) Wie lassen sich die Erwerbsbedingungen heutzutage beschreiben?
- (B) Welche Aspekte sorgen für einen erfolgreichen Spracherhalt?
- (C) Was kann die Institution Schule zum Spracherhalt beitragen?

Mehrsprachigkeit in Deutschland

Lassen wir in unserer Betrachtung Kinder kürzlich zugezogener Familien außen vor, so kann man festhalten, dass sich der mehrsprachige Erwerb in Deutschland heutzutage erheblich von der sprachlichen Situation zuzeiten der ersten Gastarbeiter*innengeneration ab den 1960er Jahren unterscheidet. Die Tatsache, dass es sich mittlerweile um die zweite/dritte Generation handelt, die nicht selbst, sondern deren Familien (Eltern, eventuell nur Großeltern) nach Deutschland eingewandert sind, hat klare Auswirkungen auf Erwerb und Gebrauch der Minderheitensprachen und der Mehrheitssprache Deutsch. In der Regel ist zu beobachten, dass das Deutsche im Sprachgebrauch eine derart wichtige Rolle einnimmt, dass die Minderheitensprachen im Alltag verdrängt werden (vgl. Cantone erscheint).

Die aktuelle Definition von «Migrationshintergrund» versucht zu berücksichtigen, dass die Staatsangehörigkeit nunmehr auch nach dem *ius soli* vergeben wird (§ 4 Absatz 3 StAG), wodurch viele Kinder von ehemals Eingewanderten Deutsche sind:

„Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.“ (Statistisches Bundesamt 2016:4).

Obwohl anfänglich nur im Forschungskontext genutzt und als statistische Variable gedacht, wird sowohl im gesellschaftlichen Sprachgebrauch als auch in vielen Studien das Kriterium «Migrationshintergrund» unreflektiert genutzt, um die in Deutschland gesprochenen Sprachen zu quantifizieren. Dabei sagt die Tatsache, dass ein Elternteil nicht die deutsche Staatsangehörigkeit durch Geburt besitzt, nicht zwingend voraus, dass in der Familie eine andere Sprache gesprochen wird und wenn doch, diese an Kinder weitergegeben wird. Wissenschaftler*innen machen sich schon lange dafür stark, in Befragungen individuelle Erwerbsverläufe und den Sprachgebrauch zu erheben (vgl. Baur et al. 2004; Chlosta/Ostermann 2005, ³2017; Cantone 2011; Cantone/Di Venanzio 2015:38) und nicht die

Staatsangehörigkeit oder den Geburtsort. Es existieren derzeit keine verlässlichen Zahlen dazu, wie viele Menschen in Deutschland zwei- und mehrsprachig aufwachsen, da keine repräsentativen Umfragen zur Sprachweitergabe an die zweite und dritte Generation durchgeführt werden.

Spracherwerb in der mehrsprachigen Familie

Der natürliche, ungesteuerte (= nicht schulische) Erwerb zweier Sprachen kann unterschiedlich geprägt sein. Kinder können von Geburt an mit mehr als einer Erstsprache³ (= Muttersprache) in Kontakt kommen und diese simultan (= gleichzeitig) erwerben. Andere Kinder erwerben ihre Sprachen sukzessiv (= versetzt), wobei die Forschung nicht eindeutig festlegt, ab wann von einem versetzten Erwerb gesprochen werden kann. Ist der Erwerb einer Erstsprache grob abgeschlossen (mit ca. sechs Jahren) und eine zweite Sprache wird erlernt, spricht die Forschung vom Zweitspracherwerb. Folglich kann der Erwerb einer, zwei oder mehrerer Sprachen insbesondere vor dem 3. Lebensjahr (das Alter zwischen 3 und 6 Jahren bedarf in der Regel einer individuellen Analyse) als Erstsprach(en)erwerb beschrieben werden (vgl. u.a. Rothweiler 2008:106ff.; Tracy 2015:300ff.; Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone³2011:14ff.; Cantone²2016:226ff.).

Der Kontakt zu mehr als einer Sprache von klein auf entsteht hauptsächlich im familiären Kontext. Haben Eltern zwei verschiedene Erstsprachen und sprechen sie diese jeweils zum Kind, spricht man von der *One-Person-One-Language-Strategie* (OPOL). Sprechen Eltern hingegen die gleiche Minderheitensprache, handelt es sich um die Strategie *Non-Dominant-Home-Language without community support* („Nichtdominante Sprache Zuhause“-Strategie ohne Unterstützung der Umgebung), d.h., zuhause wird (überwiegend) eine andere Sprache gesprochen als die Mehrheitssprache (Romaine 1995:181ff.; Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone³2011:48f.). Obwohl in der Forschung die Annahme herrscht, dass die OPOL-Strategie die erfolgreichere sei, behauptet Montrul (2008:98-99), dass simultan bilingual aufwachsende Kinder einen Nachteil gegenüber denjenigen haben, die zunächst nur die Minderheitensprache hören. So hätten erstere zwar den längst möglichen

³ In der Spracherwerbsforschung wird der Begriff Erstsprache genutzt, weil es um die Reihenfolge und den Zeitpunkt der erworbenen Sprache geht. Darüber hinaus hat „Muttersprache“ eine emotionale Konnotation, die in diesem Zusammenhang irrelevant ist. Schließlich erwerben bspw. bilinguale Kinder auch die Sprache des Vaters von Anfang an wie eine Muttersprache (sic!).

Input (= Sprachbad) in der Mehrheitssprache, der Kontakt zur Minderheitensprache wäre jedoch weniger, da nur ein Elternteil sie repräsentiere. Wenn Kinder früh merkten, dass die Minderheitensprache keinen gesellschaftlichen Wert hat und im Bildungsbereich keine Rolle spielt, könnten sie diese vernachlässigen oder gar ablehnen, was zu einem unvollständigen Erwerb führen könnte. Kinder, bei denen beide Eltern die Minderheitensprache sprechen, hätten hingegen zunächst einen exklusiven Input in dieser, um sich dann – zeitlich versetzt – auf den Erwerb der Mehrheitssprache zu konzentrieren, da diese gesellschaftlich notwendig ist. Die Botschaft wäre: um wirklich mehrsprachig zu werden, sollte der Spracherwerb am besten zeitlich versetzt und in unterschiedlichen Lebenskontexten (zu Hause vs. draußen/in der Institution) stattfinden. Das kam vielleicht bei den ersten Gastarbeiterfamilien so vor und lässt sich bei vor kurzem eingewanderten Familien oder im US-amerikanischen Kontext beobachten, die Gesamtsituation in Deutschland ist allerdings heterogener und komplexer.

Stellen wir uns drei exemplarische Erwerbssituationen in Deutschland vor:

Das Kind Pedro hat einen deutsch-griechisch-sprachigen Vater und eine deutsch-portugiesisch-sprachige Mutter, die beide als Kleinkinder nach Deutschland kamen. Die Eltern trauen sich nicht zu, die Minderheitensprachen weiterzugeben, weil sie in diesen nicht beschult wurden, aber Pedro hört diese von den Großeltern. Als Kleinkind wird er von den Großeltern mütterlicherseits betreut, mit ihnen spricht er viel in der portugiesischen Sprache. Ab der Schulzeit hört Pedro überwiegend Deutsch und spricht kein Portugiesisch oder Griechisch mehr.

Luka hat deutsch-kroatisch-sprachige Eltern, die schon in Deutschland geboren wurden. Beide Eltern geben Kroatisch und Deutsch an Luka weiter. Beim Eintritt in den Kindergarten wächst sein Input in der deutschen Sprache, sein Kroatisch hingegen entwickelt sich nicht weiter. Die Eltern sprechen immer mehr Deutsch mit ihm.

Melis hat einen zweisprachig deutsch-türkisch-sprachigen Vater und eine deutschsprachige Mutter. Der Vater entscheidet sich, die Minderheitensprache weiterzugeben und wird dabei von seinen Eltern unterstützt. Melis erkennt jedoch schnell, dass auch Deutsch die Erstsprache des Vaters ist und weigert sich, mit ihm Türkisch zu sprechen. Die seltenen Treffen mit den Großeltern können den Spracherwerb nicht vorantreiben. In der Schule wird sie immer wieder darauf angesprochen, warum sie kein Türkisch könne.

Diese Beispiele geben aktuelle Erwerbsbedingungen wieder, die ein Spektrum zwischen Einsprachigkeit trotz Mehrsprachigkeit in der Familie bis hin zu Dreisprachigkeit ergeben

könnten (vgl. Cantone eingereicht). Bei Kindern der dritten Generation geht es weniger darum, ob sie Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen haben. Es stellt sich vielmehr die Frage, wie die Familien es schaffen können, die Minderheitensprache(n) zu unterstützen.

Spracherhalt im Kontext von Migration

Seit einigen Jahren untersuchen Studien aus verschiedenen Perspektiven, ob und wie die Sprachweitergabe der Minderheitensprachen bei transnationalen Familien stattfindet. Welcher Sprachstand kann am Ende des Erwerbs bei Kindern realistisch angenommen werden, wenn die Eltern selbst die Minderheitensprache in Deutschland erworben haben? Handelt es sich dabei um eine Varietät oder um einen Dialekt der im Ursprungsland gesprochenen Sprache, weil diese sich durch den Sprachkontakt zur Mehrheitssprache verändert hat? Diese und weitere Fragen beschäftigen die Forschung zur *heritage language* (= Herkunftssprache) aus sprachwissenschaftlicher Sicht (vgl. u.a. Montrul 2008, 2010, 2016; Rothman 2009; Cabo/Rothman 2012; Nagy 2016; Olfert 2017). Hier soll kurz auf die Problematik des Begriffes hingewiesen werden (vgl. Cantone erscheint). In ihrer bereits im Jahre 2000 formulierten Beschreibung betont Valdés, dass der *heritage speaker* nicht zwingend die Herkunftssprache beherrschen müsste, er

“.. is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language and who is to some degree bilingual in English and the heritage language” (Valdés, 2000:375).

In kürzlich verfassten Beiträgen heißt es, der Begriff *heritage speaker* verweise auf Kinder der zweiten Generation, die von früh auf in einer zwei- oder mehrsprachigen Umgebung aufwachsen (Benmamoun, Montrul, Polinsky, 2013:132). Sie werden als bilingual bezeichnet, wobei ihre dominante Sprache (hier wird angenommen, dass das die Mehrheitssprache sei) im Kindesalter entweder simultan oder zeitversetzt zur Herkunftssprache erworben würde (Benmamoun et al., 2013:166; vgl. Montrul, 2016:6-7). Die Definition eines „Herkunftssprechers“ oder einer „Herkunftssprecherin“ erfolgt aufgrund bestimmter sprachbiografischer und spracherwerbsrelevanter Aspekte (Cantone/Olfert, 2015:26) unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Erwerbsbedingungen nicht optimal seien (Polinsky/Kagan 2007:369; Schmid 2011:73f). Nach Rothman (2009:156) sprechen wir von einer *heritage language*, wenn diese Sprache zuhause gesprochen wird, kleine Kinder dazu Zugang haben und diese nicht die Sprache der Mehrheit ist.

Die Merkmale einer Herkunftssprache sind zusammengefasst:

- (1) sie wird zuhause gesprochen,
- (2) sie ist nicht die Sprache der Umgebung,
- (3) der Erwerb findet ungesteuert statt.

Für die zuvor genannten fiktiven Kinder könnte folgendes angenommen werden: Pedros Portugiesisch ist passiv gut, sein Griechisch fast deaktiviert. Luka ist ein bilinguales Kind mit einer klaren Dominanz im Deutschen, sein Kroatisch liegt im Vergleich zu gleichaltrigen Monolingualen in Kroatien zurück. Melis hört Türkisch in der Familie, ihre Kenntnisse sind nur rezeptiv.

Faktoren für den Spracherhalt

Untersuchungen konnten verschiedene außersprachliche Aspekte (= nicht sprachliche Faktoren, wie zum Beispiel die Menge des Sprachbads) identifizieren, die den Erhalt der Minderheitensprachen positiv beeinflussen. Einen Überblick der Faktoren bietet Olfert (2017), hier seien exemplarisch nur einige genannt:

- Generationenzugehörigkeit: Sprachweitergabe an dritte Generation (García/Diaz 1992; Ersanilli/Koopmanns 2009:16, 19)
- Beschulung: Förderung durch bilinguale Programme (Merino 1983; Mueller Gathercole 2002)
- Schriftlichkeit: Ausbau von Schulsprache und Literalität (Köpke 2007:20; Montrul 2008:5)
- Community: Größe der Sprachgemeinschaft im Einwanderungsland, Möglichkeiten zum Sprachgebrauch (Gürel 2007:117; Köpke 2007:24ff.)
- Spracheinstellung: positive Einstellung zur Sprache, Bindung zum Herkunftsland, Identifizierung mit Kultur und Religion (Baker 1992:93ff.; Schmid 2002:27; Hayashi 2006:156)

Verschiedene Aspekte haben einen Einfluss auf Ausbau und Erhalt einer Minderheitensprache. Sprachkenntnisse von Sprecher*innen können stark variieren, je nachdem, wie diese Faktoren auf den Erwerb eingewirkt haben (Cantone/Olfert 2015:27-28). Die meisten Studien verdeutlichen, dass der Familie beim Erhalt einer Minderheitensprache eine große Rolle zukommt (Fishman 1991, 2001). So betonen Di Venanzio/Cantone in ihrer Analyse von Studien zum Spracherhalt im Ruhrgebiet, dass die in Deutschland vorhandene

Mehrsprachigkeit überwiegend den Familien und Sprecher*innengruppen zu verdanken sei, die

„... selbst für Mehrsprachigkeit einstehen und somit ihr Potenzial, vor allem das ihrer Kinder, erhöhen. Eltern möchten ihrem Kind alle Sprachen, die in der Familie gesprochen werden, weitergeben. Wünschenswert wäre es, wenn sie in diesem Bestreben stärker institutionell unterstützt werden könnten“ (Di Venanzio/Cantone 2016:30).

Mehrsprachigkeit an Schulen

Aus der repräsentativen SPREEG-Befragung, an der alle Grundschulen der Stadt Essen teilnahmen, konnte Anfang des Jahrtausends entnommen werden, wie groß die sprachliche Vielfalt an Schulen ist (Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003): Fast ein Drittel (27%) der Kinder gab an, mehrsprachig zu sein, genannt wurden insgesamt 122 verschiedene Familiensprachen, u.a. Türkisch (27%), Arabisch (14%), Polnisch (12%) und Italienisch (2,7%). Weitere Erhebungen, u.a. in Hamburg, Freiburg und Erfurt (siehe den Datenvergleich in Olfert 2017, 27-28) stellten ebenfalls fest, dass zwischen 14-40% der Schüler*innen zuhause in Kontakt mit mehreren Sprachen kommen.

Das schulische Angebot zur Förderung der sprachlichen Vielfalt von Schüler*innen kann hier allerdings nicht mithalten. So werden zwar die traditionellen Fremdsprachen Englisch, Französisch, Latein und Spanisch nahezu flächendeckend angeboten, hierbei handelt es sich jedoch nicht – wie oben aufgeführt – um die am häufigsten im familiären Kontext erworbenen Sprachen. Interessant ist, dass das mitgebrachte sprachliche Potenzial vieler Kinder kaum Beachtung in den Rahmenplänen der Bundesländer findet und höchstens als ergänzungssprachlicher, herkunftssprachlicher oder muttersprachlicher Unterricht zu finden ist (vgl. die Diskussion in Cantone 2011 sowie Löser/Wörfel ³2017). Dabei gibt es interessante mehrsprachige Schulmodelle (vgl. u.a. Baker 2006; Niedrig 2011, Siebert-Ott/Decker ³2017), die den Ausbau einer Minderheitensprache systematisch unterstützen können. Exemplarisch seien bilinguale Klassen genannt, in denen Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen miteinander lernen, wobei beide Sprachen zu gleichen Anteilen im Unterricht eingesetzt werden (vgl. die bereits genannten Studien von Merino und Mueller Gathercole zur Wirkung solcher Modelle auf den Spracherhalt). Ein gutes Beispiel sind verschiedene bilinguale Grundschulen in Hamburg mit den Sprachkombinationen Italienisch-Deutsch, Spanisch-Deutsch, Portugiesisch-Deutsch und Türkisch-Deutsch

(Gogolin/Roth 2007). Auch finden sich viele spannende mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte und Materialien für die Einbindung verschiedener Sprachen in den Unterricht (vgl. u.a. Belke ⁴2008, Schader 2008; Gürsoy 2010; Luchtenberg ³2017, Vogel/García 2017). Ziel dieser Ansätze ist es zum einen, alle sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen zu nutzen, und zum anderen, den Stellenwert der mitgebrachten Kenntnisse zu betonen. So wird das Bewusstsein für das Vorhandensein vieler gleichwertiger Sprachen und für mögliche vielfältige Verbindungen zwischen den Sprachen (= Sprachvergleich im Bereich des Wortschatzes, der Wortstellung, aber auch interkulturelle Aspekte) geschärft.

Für die drei fiktiven Kinder gilt: Allen hätte es genutzt, eine bilinguale Klasse zu besuchen, um ihre Sprachen auszubauen (im Falle vom dreisprachig aufwachsenden Pedro hätte zumindest die Minderheitensprache Portugiesisch schulisch gestärkt werden können). Da bei keinem dieser Kinder ein solches Angebot wählbar war, besuchen sie alle eine Regelschule, in der kein Herkunftssprachenunterricht stattfindet. Als letzte Chance, um dem sprachlichen Repertoire der Kinder gerecht zu werden, bleibt nur ein Unterricht, der mehrsprachigkeitsfördernde Konzepte berücksichtigt. Wie schon gemutmaßt, weisen die mündlichen Sprachkenntnisse der drei Kinder in der Minderheitensprache große Varianzen auf und sind schulisch nicht ausgebaut (= keine Schreib- und Lesekompetenzen, kein Ausbau von Schul- und Fachsprache):

nicht ausgebaut	mäßig passiv	fast altersgerecht
Melis	Pedro	Luka

Wie die Forschungsergebnisse gezeigt haben, ist anzunehmen, dass diese Bandbreite in der dritten Generation von eingewanderten Familien in vielen Klassenzimmern vorzufinden ist. Diese Schüler*innen sollten daher im Unterricht weniger als Sprachexpert*innen behandelt werden, die schnell etwas übersetzen, einen Sprachvergleich mit dem Deutschen machen oder eine grammatische Besonderheit ihrer Minderheitensprache beschreiben sollen. Vielmehr sollte ermöglicht werden, dass sie auf das sprachliche Vorwissen zurückgreifen, das ihnen vorliegt, bzw. durch den Austausch in der Klasse selbständig ihre Kenntnisse ausbauen könnten. Beispielsweise könnte Pedro durch systematisch initiierte Sprachvergleiche sein Portugiesisch mit seinem Deutsch kontrastieren und dabei Regularitäten beider Sprachen wahrnehmen. Ab der weiterführenden Schule würde Pedro beim Erlernen von Fremdsprachen (Englisch, Latein, Spanisch) nach strukturellen Gemeinsamkeiten zum Deutschen und Portugiesischen (eventuell auch zum Griechischen) suchen. Luka wiederum könnte seine

Kenntnisse im Kroatischen nutzen, um seinen deutschen Wortschatz auszubauen. Sein Vater (ein Meeresbiologe) würde ihm bei Forschungen in Kroatien viele Begriffe in der kroatischen Sprache beibringen. Im Sachkundeunterricht könnte Luka punkten, wenn er sein Kroatisch einsetzen dürfte. Melis schließlich profitierte davon, dass es in ihrer Klasse andere Kinder gäbe, die balanciert zweisprachig Deutsch-Türkisch sind. Da diese Türkisch im Unterricht einbringen und in Gruppenarbeiten nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden suchten, könnte Melis mit ihnen gemeinsam ihre passiven Wortschatzkenntnisse verbessern. Später würde sie eine Schule besuchen, in der Türkisch als Fremdsprache angeboten würde, was sie wählen würde.

Es wäre zu wünschen, dass diesen Kindern Lehrkräfte begegnen, die in ihrer Ausbildung gelernt hätten, alle Ressourcen in sprachlich heterogenen Klassen zuzulassen und zu kanalisieren, (1) um damit den Kindern Strategien mitzugeben, ihre Sprachkenntnisse alleine zu erweitern, und (2) um dadurch die Kenntnisse im Deutschen in Wortschatz und Grammatik zu vertiefen.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag hat versucht, die aktuellen Erwerbsbedingungen von der dritten Generation zugewanderter Familien zu beschreiben. So muss davon ausgegangen werden, dass die Mehrheitssprache Deutsch in ihrem Alltag dominant ist und dass die anderen Sprachen der Familie eine untergeordnete Rolle einnehmen. Dass diese Kinder erfolgreich mehrsprachig aufwachsen können, hängt von vielen außersprachlichen Faktoren ab, die nicht immer leicht zu steuern sind. Fest steht, dass viele Familien sich eine Sprachweitergabe wünschen, diese jedoch nicht immer erreicht wird. Die Sprachkenntnisse dieser mehrsprachig aufwachsenden Kinder sind selten in allen Sprachen gleich gut: Während Deutsch in der Regel unauffällig ist, werden die Minderheitensprachen manchmal passiv beherrscht, manchmal wird der Spracherwerb vollständig abgeschlossen, aber der Ausbau der Schriftsprache findet nicht statt. So stellt sich die Frage, welche Rolle der Institution Schule im Spracherhalt zukommt. Möchte man annehmen, dass auch diese für den Spracherhalt der Minderheitensprache(n) zuständig sei, müsste es viel mehr bilinguale Schulen mit vielen Sprachkombinationen geben. Des Weiteren müsste systematisch Sprachunterricht in zumindest den zehn häufigsten Minderheitensprachen angeboten werden. Schließlich müsste (vor allem im Grundschulbereich) der einsprachig gedachte Unterricht umstrukturiert werden, so dass mittels mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte alle (auch rudimentäre) sprachlichen

Ressourcen der Kinder eingebunden werden können. In solchen Maßnahmen sollten einsprachig aufwachsende Kinder mitgedacht werden, denn auch sie profitieren von mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten mit Blick auf ein hohes Niveau von Sprachbewusstheit.

Literatur

- Baker, Colin. 1992. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin 2006. *Foundations of Bilingual Education & Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Ostermann, Thorsten/Schroeder, Christoph. 2004. "Was spricht ihr vornehmlich zu Hause?" Zur Erhebung sprachbezogener Daten. In: *Essener Unikate*, 24 (1), 96-105.
- Belke, Gerlind. 2008. *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Benmamoun, Elabbas / Montrul, Silvina / Polinsky, Maria. 2013. „Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics“, in: *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 129-181.
- Cabo, Diego Pascual y / Rothman, Jason. 2012. „The (Il)logical Problem of Heritage Speaker Bilingualism and Incomplete Acquisition“, in: *Applied Linguistics*, 33(4), 450-455.
- Cantone, Katja F. 2011. „Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in der Lehrerbildung“, in: Daniela Elsner / Anja Wildemann (ed.): *Sprachen lernen – Sprachen lehren: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*. KFU, Hamburg: Peter Lang, 23-35.
- Cantone, Katja F. 2016. „Wie fördert man Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-)Alltag? Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale“, in: Britta Hufeisen / Rupprecht S. Baur (ed.): *Vieles ist sehr ähnlich. - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 227-250.
- Cantone, Katja F. (erscheint) *Italienischstämmige SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht Italienisch: Spracherwerb und Spracherhalt im mehrsprachigkeitsdidaktischen Kontext*, in García, M., Prinz, M. & D. Reimann (Hgg.): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen (Schwerpunkt: romanische Sprachen)*. Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung (RFU), Tübingen: Narr Verlag.

- Cantone, Katja F. Input and Language Strategies in early Bilingual and Trilingual Acquisition, eingereicht.
- Cantone, Katja F. / Di Venanzio, Laura. 2015. „Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen“, in: Claudia Benholz / Magnus Frank / Erkan Gürsoy (ed.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Klett Verlag, 35-50.
- Cantone, Katja F. / Olfert, Helena. 2015. „Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Italienisch-Deutsch – methodologische Überlegungen“, in: Eva Maria Fernández Ammann / Amina Kropp / Johannes Müller-Lancé (ed.): Herkunftsbefindete Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Akten zur gleichnamigen Sektion auf dem XXXIII. Romanistentag. Berlin: Frank & Timme, 25-42.
- Chlosta, C. / Ostermann, T. 2007. Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen. In: Schönwälder, K. (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Berlin: BMBF: 55-65.
- Chlosta, C. / Ostermann, T. 2017. Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, B. / Oomen-Welke, I. (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 21-40.
- Chlosta, Christoph / Ostermann, Torsten / Schroeder, Christoph. 2003. „Die "Durchschnittsschule" und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG)“, in: ELiS_e, 3(1), 43-139 (http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2003_spreeg.pdf, 27.03.2018).
- Di Venanzio, Laura / Cantone, Katja F. 2016. „Spracherwerb und Spracherhalt im Ruhrgebiet und Umgebung. Eine Bestandsaufnahme der hiesigen Forschung zur Mehrsprachigkeit“, in: Katja F. Cantone / Anastasia Moraitis (ed.): Vielfältig und doch individuell. Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet, UNIKATE 49, Berichte aus Forschung und Lehre. Universität Duisburg-Essen, 24-31.
- Ersanilli, Evelyn/Koopmans, Ruud. 2009. Ethnic Retention and Host Culture Adoption among Turkish Immigrants in Germany, France and the Netherlands. A Controlled Comparison. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Fishman, Joshua A. 1991. Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Bristol: Multilingual Matters.

- Fishman, Joshua A. (ed.). 2001. Can threatened languages be saved?: Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective. Bristol: Multilingual Matters.
- Garcia, Ricardo L. / Diaz, Carlos F. 1992. „The status and use of Spanish and English among Hispanic youth in Dade County (Miami) Florida. A sociolinguistic study“, in: *Language and Education*, 6, 13-32.
- Gathercole, Virginia C. M. 2002. „Grammatical gender in bilingual and monolingual children: A Spanish morphosyntactic distinction“. In: Oller, D. Kimbrough/Eilers, Rebecca E. (Hrsg.): *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 207-219.
- Gogolin, Ingrid / Roth, Hans-Joachim. 2007. Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In Anstatt, Tanja (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung.*, Tübingen: Attempto. 31-45.
- Gürel, Ayşe 2007. „(Psycho)linguistic determinants of L1 attrition“. In: Köpke, Barbara/Schmid, Monika S./Keijzer, Merel/Dostert, Susan (Hrsg.): *Language Attrition. Theoretical perspectives*. Amsterdam: Benjamins, S. 99-119.
- Gürsoy, Erkan 2010. Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In: Kompetenzzentrum ProDaZ (online unter <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>., letzter Zugriff 31.08.18).
- Hayashi, Asako 2006. „Japanese English bilingual children in three different educational environments“. In: Kondo-Brown, Kimi (Hrsg.): *Heritage Language Development. Focus on East Asian Immigrants*. Amsterdam: Benjamins, S. 145-171.
- Köpke, Barbara. 2007. „Attrition at the Crossroads of Brain, Mind, and Society“, in: Köpke, Barbara/Schmid, Monika S./Keijzer, Merel/Dostert, Susan (ed.): *Language Attrition. Theoretical Perspectives*. Amsterdam: Benjamins, S. 9-37.
- Löser, Jessica M. / Wörfel, Till. 2017. Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 577-589.
- Luchtenberg, Sigrid. 2017. Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 150-161.
- Merino, Barbara. 1983. „Language loss in bilingual Chicano children“. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 4, S. 277-294.

- Montrul, Silvina. 2008. *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, Silvina. 2016. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja F. 2011. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- Nagy, Naomi. 2016. „Heritage languages as new dialects“, in: Marie-Hélène Côté / Remco Knooihuizen / John Nerbonne (ed.): *The future of dialects*. Berlin: Language Science Press, 15-35.
- Niedrig, Heike. 2011. *Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten*. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Berlin: Springer VS-Verlag 89-106.
- Olfert, Helena. 2017. *Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen. Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
- Polinsky, Maria/Kagan, Olga 2007. „Heritage Languages. In the ‘Wild’ and in the Classroom“. In: *Language and Linguistics Compass* 1, S. 368-395.
- Romaine, Suzanne. 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Rothman, Jason. 2009. „Understanding the nature of early bilingualism: Romance languages as heritage languages“, in: *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 155-63.
- Rothweiler, Monika. 2008. „Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb“, in: Markus Steinbach et al. (ed.): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler, 103-135.
- Schader, Basil. 2008. *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins, 58-63.
- Schmid, Monika S. 2002 *First Language Attrition, Use and Maintenance. The case of German Jews in Anglophone Countries*. Amsterdam: Benjamins.
- Schmid, Monika S. 2011. *Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siebert-Ott, Gesa / Decker, Lena. 2017. *Zweisprachige und mehrsprachige Schulen*. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsgs.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 633-643.
- Statistisches Bundesamt. 2016. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2016, Fachserie 1, Reihe 2.2*.

Wiesbaden

(https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220167004.pdf?__blob=publicationFile, 22.03.2018).

- Tracy, Rosemarie. 2015. Spracherwerb im Einwanderungskontext. In. Migration und soziale Arbeit, Beltz Juventa, Weinheim, 299-305.
- Valdés, Guadalupe. 2000. „Introduction“, in: Lynn A. Sandstedt: Spanish for native speakers, Volume 1 (AATSP professional development series handbook for teachers K-16). New York: Harcourt College, 1-29.
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. In Noblit, G. (Ed.), Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press. [online unter: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2018/01/vogelgarciatrlng.pdf>, letzter Zugriff am 23.08.18].
- Yağmur, Kutlay. 1997. First language attrition among Turkish speakers in Sydney. Tilburg: Tilburg University Press.

Zusammenfassung des Vortrags „Herkunftssprachen vs. Hierseinssprachen: Herausforderungen und Implikationen für den Unterricht“,

*Prof. Dr. Sara Hägi-Mead, Bergische Universität Wuppertal, Institut für
Bildungsforschung*

Frau Hägi-Mead greift zu Beginn ihres Vortrags die Begriffe des „Hier“ und „Da“ auf, deren Sinnhaftigkeit sich aus der Perspektive oder Position derjenigen ergeben, mit denen wir im Gespräch sind. Sie problematisiert in diesem Zusammenhang den Begriff „Herkunftssprache“, der ein „Da“ oder „Dort“ suggeriert, während die Sprechenden sich jedoch „hier“ befinden (wollen). Eine Gleichzeitigkeit von „hier“ und „dort“ scheint dabei nicht möglich zu sein. Sie zitiert in diesem Kontext Küppers & Schroeder (2017, 60), die konstatieren, dass der Begriff „Herkunftssprache“ „keinesfalls auf den Ort [verweist], wo der Sprecher/ die Sprecherin dieser Sprache, auf die referiert wird, lebt und Teil der Gesellschaft ist, nämlich Deutschland.“

In einem weiteren Schritt wird das Thema Sprachenpolitik in den Blick genommen. Zu den Akteure*innen der Sprachenpolitik gehören *alle* Bürger*innen sowie *alle* staatlichen und privaten Einrichtungen; sie schaffen nicht nur Normen, sondern auch Fakten (s. Christ ⁵2007, 103). Aktionsfelder der Sprachenpolitik befinden sich u.a. auf juristischer, administrativer, (bildungs-)politischer und wirtschaftlicher Ebene. Frau Hägi-Mead fordert, dass Sprachenpolitik nicht allein als Aufgabe der Politik gesehen wird, sondern dass alle Bürger*innen dafür Verantwortung tragen. Sie verdeutlicht dies am Beispiel der Ungleichbehandlung zweier Schülerinnen in der Deutschschweiz mit englischer bzw. serbischer Familiensprache. Ihr erstes Zwischenfazit lautet:

- Das Wahrnehmen von Schülerinnen und Schülern und ihren Herkunftssprachen ist nicht zufällig.
- Wir können sprachenpolitisch nicht nicht agieren.
- Die sprachenpolitische Dimension gehört zentral zur Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften.

Im zweiten Teil ihres Vortrags geht Frau Hägi-Mead auf Herausforderungen des Herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) ein. Sie zitiert stellvertretend aus einem Interview mit einer Erwachsenen, die im Rückblick den Wert des HSU neu, d.h. positiver, bewertet und

auch der Erstsprache selbst einen neuen Stellenwert zuschreibt (Hägi-Mead 2018). Bei einem Vergleich zwischen einer Studie aus Österreich aus dem Jahr 1998 (Çınar 1998) und den Interviews, die Frau Hägi-Mead 20 Jahre später geführt hat, zeigt sich, dass sich in Bezug auf den HSU wenig verändert hat. Sie konstatiert im zweiten Zwischenfazit:

- Sprachen (und ihre Sprecher*innen) haben unterschiedliches Prestige.
- Der HSU ist nicht für die Mehrheitsgesellschaft konzipiert.
- Dadurch hat der HSU automatisch weniger Prestige als schulische Fremdsprachen.

Die Verortung von Sprach(en)vermittlung bildet den Schwerpunkt des dritten Teils. Frau Hägi-Mead veranschaulicht dies anhand einer Grafik (s. Folie 20; s. Hägi-Mead, Heller, Messerschmidt, Molzberger (i.E.); Knappik, Dirim, Döll 2011), deren innersten Kreis die Sprache selbst und damit verbunden die Bereiche des linguistischen Wissens, der Sprachstandsdiagnostik, der Deutschförderung u.a. bildet. Dieser zentrale Kreis ist eingebettet in den größeren Kreis der (durchgängigen) Sprachbildung, der fächerübergreifenden Kooperationen und der Methodik/ Didaktik. Der größte Kreis umfasst die beiden kleineren Kreise: Er enthält als Rahmenbedingungen etwa die Bereiche Migrationspädagogik, Diskriminierungsforschung, Hegemoniekritik. Frau Hägi-Mead stellt in ihrem dritten Zwischenfazit fest, dass dieser äußerste Kreis in der Lehrkräfteausbildung bislang am stärksten vernachlässigt wird, zugleich aber für den HSU am relevantesten ist: Er sei der Ort der „starken Rahmenbedingungen für einen starken HSU“ (Schüssler 2019).

Im letzten Teil des Vortrags geht Frau Hägi-Mead auf (didaktische) Implikationen ein. In Bezug auf den HSU fasst sie die folgenden Punkte zusammen:

- zentrales Thema im Kontext von Mehrsprachigkeit und Schule,
- Erfordert klare Haltung von Akteurinnen und Akteuren,
- Potential für eine Haltung, die der faktischen Mehrsprachigkeit und individuellen Identitätsbildung gerecht(er) wird,
- Ist integrativ zu denken,
- Keine Alternative, wenn Schriftlichkeit erlernt werden will
- Positive Auswirkung, wenn er angenommen wird,
- als „Sprachunterricht eigener Prägung“ (Reich 2014: 8) durchaus zeitgemäß.

Dazu gehört, dass (strukturbedingte) Privilegien (gewisser Schüler*innen, gewisser Sprachen...) erkannt werden; dass Raum-, Kooperations- und Zugehörigkeitsangebote auch für lebensweltlich mehrsprachige Schüler*innen gemacht werden, die ihr Hiersein und ihre Individualität betonen; und dass eine Verzahnung mit dem Regelunterricht stattfindet, wie dies z.B. im Projekt KOALA oder koordinierte Genredidaktik der Fall ist.

Mit Blick auf die Lehrkräfteausbildung wird gefordert, dass HSU-Lehrkräfte als Zweifachlehrer*innen ausgebildet werden. Lehramtsstudierenden soll die Möglichkeit haben, eine HSU-Zusatzqualifikation zu machen.

Schließlich soll das Konzept des Translanguaging stärker genutzt und verankert werden; hierfür sind entsprechende Fortbildungsangebote notwendig.

Im Vortrag zitierte Literatur:

- Christ, H. (2003): Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. 102-110.
- Çınar, D. (1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck: Studienverlag.
- Hägi-Mead, S. (2019): Vom „Hier“ und „Da“: Zur Verortung des herkunftssprachlichen Unterrichts in der Migrationsgesellschaft. In: ZMI Magazin Dezember 2019, 20-21. (https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2020/01/zmi-mag_2019_web.pdf)
- Hägi-Mead, S. (i.E.): Zugehörigkeitsunterricht Herkunftssprachenunterricht. Eine Annäherung. In: Altmayer, C., von Maltzahn, C. & Zabel, R. (Hrsg.): Zugehörigkeiten. Forschungsperspektiven für die Internationale Germanistik. Tübingen: Stauffenburg. 80-100.
- Hägi-Mead, S., Heller, V., Messerschmidt, A. & Molzberger, (i.V.): Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft.
- Hu, A. (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.
- Knappik, M., Dirim, İ. & Döll, M. (2013): „Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!“ Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung - Versuch einer Klärung. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2013, 7-15.

- Kultusministerkonferenz (2013, 5. Dezember): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Küppers, A. & Schroeder, C. (2017): Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachpolitische Streitschrift. *Fremdsprachen lehren und lernen (Flul)*, 46 (1), 56–71.
- Lengyel D. & Neumann (2017): Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). *Die Deutsche Schule (DDS)*, 109 (3), 273–282.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW. Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Schulen. Verfügbar unter:
<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/msw-diskussionspapier-mehrsprachigkeit.pdf>
- Reich, H.H. (2012): Grundzüge einer Didaktik des Herkunftssprachlichen Unterrichts. (http://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Herkunftssprachenunterricht/12_RP_Didaktik_des_HSU_Internetfassungx.pdf)
- Reich, H. H. (2014): Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinlandpfalz in Mainz am 31.01.2012. proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern.
- Schnitzer, A. & Mörgen, R. (2015): *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schüssler, Ch. (2019): „Der Herkunftssprachliche Unterricht in NRW“. Vortrag auf der Fachtagung „Herkunftssprachlicher Unterricht in Nordrhein-Westfalen – Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven“. 30.10.2019 in Düsseldorf.
- Sesamstraße (2012, 24. Januar): Krümel und Lulatsch erklären ‚Hier und Da‘. Verfügbar unter: www.youtube.com/watch?v=Z-MRqTJMapY
- Sow, N. (2018): *Deutschland Schwarz Weiß: der alltägliche Rassismus*. 5. Aufl. München: Goldmann.



Herkunftssprachen vs. Hierseinssprachen: Herausforderungen und didaktische Implikationen

Prof. Dr. Sara Hägi-Mead

Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule
Institut für Bildungsforschung (IfB) in der School of Education
an der Bergischen Universität Wuppertal (BUW)

Herkunftssprachen vs. Hierseinssprachen: Herausforderungen und didaktische Implikationen

1. Hier und wir: Unsere sprachenpolitische Involviertheit und Verantwortung
2. Herausforderungen HSU
3. Zur Verortung von Sprach(en)vermittlung
4. (Didaktische) Implikationen

Vom „Hier“ und „Da“



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

(www.youtube.com/watch?v=Z-MRqTJMapY)

(Hägi-Mead, 2019)

Ausdruck **Herkunftssprache**

„Dieser kann nur verstanden werden als ‚eine Sprache, die dort gesprochen wird, wo der Sprecher/die Sprecherin und/oder seine/ihre Vorfahren herkommen‘ –

und das ist

entweder geographisch oder ethnisch oder national gemeint, verweist aber keinesfalls auf den Ort, wo der Sprecher/die Sprecherin dieser Sprache, auf die damit referiert wird, lebt und Teil der Gesellschaft ist, nämlich Deutschland.“

(Küppers/Schroeder 2017: 60)

„Alle Sprachen sind, abstrahiert man von der zwangsläufig ethnozentrischen Sichtweise deutscher Schulbürokratie, auch Herkunftssprachen, nicht nur Türkisch, Russisch oder Arabisch. (Hu 2003: 299)

„[HSU] ist *nicht* ein rückwärts gewandter Kulturunterricht mit dem primären Ziel, die kulturelle Identität der Eltern oder des Herkunftsstaates auf die Kinder zu übertragen. Er ist *nicht* ein Grundschulcurriculum des Herkunftslandes en miniature. Er ist auch *nicht* ein Nachhilfeunterricht für die übrigen Fächer an der deutschen Schule. Zwar ist er in die deutsche Schule eingebunden, aber als Sprachunterricht mit einer eigenständigen pädagogischen Existenzberechtigung.“ (Reich 2012: 19)

Akteure und Aktionsfelder der Sprachenpolitik (Christ 2003: 103)

„[A]lle Bürgerinnen und Bürger, *alle* staatlichen und privaten Einrichtungen sind Akteure der Sprachenpolitik, und zwar auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Domänen. Sie sind es, die nicht nur Normen, sondern auch Fakten schaffen.“

Akteure und Aktionsfelder der Sprachenpolitik (Christ 2003: 103f.)

„Wie die Akteure befinden sich auch die Aktionsfelder der Sprachenpolitik auf verschiedenen Ebenen, z.B. den Ebenen

- der Gesetzgebung und Verwaltung [...]
- dem Sprachunterricht (als Muttersprachen-, Fremd- und Zweitsprachenunterricht), also dem Feld der Didaktik und der Praxis des Lehrens und Lernens; [...]
- dem Sprachenkampf, der Unterdrückung von Sprachen – von der öffentlichen Hand gesteuert und sanktioniert oder durch private Gruppen angeführt;
- wie auch – schließlich und nicht zuletzt – der Ebene der Verwendung von Sprachen im öffentlichen Leben, innerhalb und außerhalb ihres Sprachgebietes.“

Akteure und Aktionsfelder der Sprachenpolitik (Christ 42003: 104)

„Es ist festzuhalten, dass Akteure wie Aktionsfelder der Sprachenpolitik in allen gesellschaftlichen Schichten, auf allen Tätigkeitsfeldern und auf allen Stufen der gesellschaftlichen und staatlichen Hierarchie zu finden sind, allerdings mit unterschiedlichem Einfluss und unterschiedlicher Wirkungsmöglichkeit.“

Akteure und Aktionsfelder der Sprachenpolitik (Christ 42003: 103)

„[A]lle Bürgerinnen und Bürger, alle staatlichen und privaten Einrichtungen sind Akteure der Sprachenpolitik, und zwar auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Domänen. Sie sind es, die nicht nur Normen, sondern auch Fakten schaffen. Dies ist in demokratisch verfassten Staaten und Gesellschaften eine Selbstverständlichkeit, die aber betont wird, damit sie nicht als eine Angelegenheit von Spezialisten und z.B. als eine bloße Aufgabe der ‚politischen Klasse‘ angesehen wird, mit der Wirkung der Entlastung und der Entpflichtung der Mehrheit und – gleichzeitig – der nicht hinnehmbaren Entlassung derselben aus der Verantwortung.“

Akteure und Aktionsfelder der Sprachenpolitik (Christ 42003: 103)

[A]lle Bürgerinnen und Bürger sind in der Verantwortung, sich für die Sprachpolitik und privaten Einrichtungen zu engagieren und zwar auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Domänen. Dies ist nicht nur eine moralische, sondern auch eine politische Aufgabe, die die Möglichkeit, die Interessen der betroffenen Gruppen zu berücksichtigen, die Verantwortung der Politik, die Wirkung der Entscheidungen zu überwachen und – falls notwendig – zu korrigieren, und – gleichzeitig – die Verantwortung der Verantwortlichen auf derselben Ebene zu berücksichtigen.

Sprachenpolitik ist unsere Aufgabe, Pflicht und Verantwortung.

Akteure und Aktionsfelder der Sprachenpolitik (Christ 42003: 103f.)

„Wie die Akteure in der Praxis von der privaten

Beispiel 1:
Primarschülerin Kim (9),
Primarschülerin Minna (9),
Klassenlehrerin
Frau Biswanger (62)

Mutter aus den USA, alleinerziehend, Vater (CH) gestorben, Familiensprache Englisch

Mutter aus Ex-Jugoslawien, alleinerziehend, ohne Kontakt zum Vater, Familiensprache Serbisch

Liebt die USA und Englisch, viel Verständnis für Kim und ihre „schwierige“ Situation, hingegen komplettes Ignorieren der (vergleichbaren) Situation von Minna

Zwischenfazit/Thesen 1

- Das Wahrnehmen von Schülerinnen und Schülern und ihren Herkunftssprachen ist nicht zufällig.
- Wir können sprachpolitisch nicht nicht agieren.
- Die sprachpolitische Dimension gehört zentral zur Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften.

Beispiel 2: Bess, 34 Jahre (vgl. Hägi-Mead 2019)

„Ich wusste nur, ich muss da hin, und das war einfach so lästig.“ (174)

„Ich verstehe, wenn man Englisch lernt und Französisch und Spanisch. Aber Albanisch, das braucht kein Mensch.“ (351f.)

Beispiel 2: Besa, 34 Jahre (vgl. Hägi-Mead 2019)

- * in Rheinland-Pfalz
- Eltern = Gastarbeiter aus dem Kosovo
- Schule ab 1988 > **HSU (1.-4. Klasse, dann Abbruch)**
- Kaufm. Ausbildung
- Wirtschaftsstudium, Master
- Seit 2013 bei einer Big Four in der CH
- **Neue Arbeitskollegen mit albanischer Erstsprache**
- **Neuer Stellenwert der Sprache**
- **Bedauern über versäumte Chance**
- **Neubewertung HSU**

„Mehrsprachigkeit ist einerseits die gelebte Normalität vieler Schülerinnen und Schüler, andererseits ist sie **eingebunden in gesamtgesellschaftliche Dominanzverhältnisse und Fragen von Anerkennung und Teilhabe.**

Auch wenn die Kinder und Jugendlichen ihre Mehrsprachigkeit und den Umgang der Schule damit je verschieden erleben, ist dieses Erleben doch immer **Teil von Prozessen der Entwicklung von Zugehörigkeit und der Herausbildung komplexer (Schülerinnen- und Schüler-) Identitäten.**“

(Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW 2017: 9)

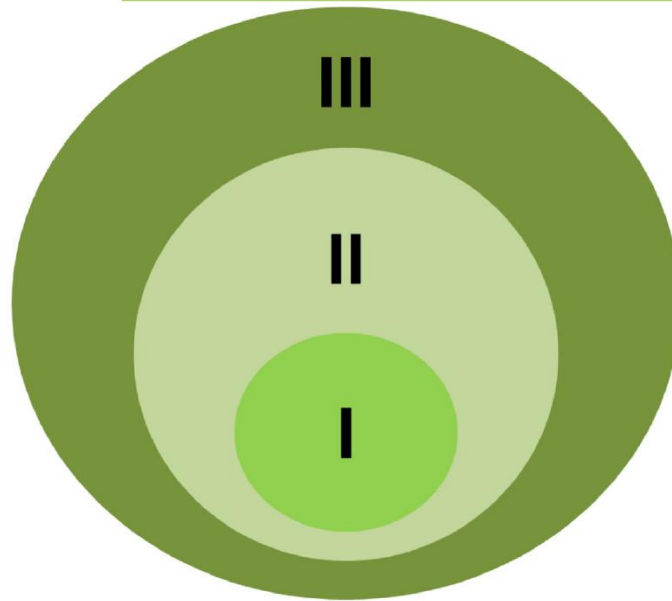
Beispiel Çinar (1998: 19)

- Wie sehen das **Ausbildungsprofil und die berufliche Situation der muttersprachlichen LehrerInnen** aus, die an [...] Schulen Unterrichten?
- Welcher Art sind die vordergründigen **Probleme** aus der Sicht der muttersprachlichen LehrerInnen?
- Welche **Lösungsmöglichkeiten und Änderungswünsche** artikulieren sie?

Zwischenfazit/Thesen 2

- Sprachen (und ihre Sprecher*innen) haben unterschiedliches Prestige.
- Der HSU ist nicht für die Mehrheitsgesellschaft konzipiert.
- Dadurch hat der HSU automatisch weniger Prestige als schulische Fremdsprachen.

Zur Verortung von Sprach(en)vermittlung



(vgl. Knappik/Dirim/Döll 2013; Hägi-Mead/Heller/Messerschmidt/Molzberger i.V.)

Zur Verortung von Sprach(en)vermittlung



(vgl. Knappik/Dirim/Döll 2013; Hägi-Mead/Heller/Messerschmidt/Molzberger i.V.)

„(...) die Diskussion um Sprache(n) und Mehrsprachigkeit kann nicht bei ‚Techniken des korrekten Anwendens‘ und bei der Maximierung des ‚ökonomischen Wettbewerbsvorteil‘ stehen bleiben (...).

Vielmehr werden sowohl über die Thematisierung von Sprache(n) als auch über sprachliche Praktiken immer auch **Fragen des nationalstaatlichen Kontextes und der (nationalen) Zugehörigkeit und damit einhergehende machtvolle Zuschreibungen und Differenzsetzungen** über symbolische Sprachgrenzen vorgenommen“

(Schnitzer/Mörgen 2015: 8)

„Aus pädagogischer Sicht wird dieser **Widerspruch** zwischen den Anforderungen der mehrsprachigen Gesellschaft und der fehlenden Wertschätzung der Zweisprachigkeit eines erheblichen Teils der Schülerschaft (‚mit Migrationshintergrund‘) als problematisch angesehen, denn ihr folgt eine **uneindeutige Zielsetzung für administrative, curriculare und inhaltliche pädagogische Prozesse.**“

(Lengyel/Neumann 2017: 280)

Zwischenfazit/Thesen (3)

- Der benannte Widerspruch ist ein struktureller.
- Der äußerste Kreis wird bisher in der Ausbildung am stärksten vernachlässigt.
- Der äußerste Kreis ist für den HSU am stärksten relevant: Es ist der Ort der „Starken Rahmenbedingungen für einen starken HSU“ (Schüssler 2019)

„Interkulturelle Kompetenz, deren Erwerb eine Kernkompetenz für das verantwortliche Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft ist, bedeutet aber nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich **selbstreflexiv** mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und reflektieren.“

(KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, 2013: 2)

Als weiße Deutsche haben Sie derzeit u.a. von Geburt an folgende Privilegien: (Sow 2018: 49)

- als Individuum betrachtet zu werden
- als Mitglied der Bevölkerung betrachtet zu werden
- nicht automatisch als „fremd“ betrachtet zu werden
- nicht rechtfertigen zu müssen, weshalb Sie in Ihrem eigenen Land leben
- dass Ihre Anwesenheit als normal und selbstverständlich betrachtet wird
- von Fremden nicht über Ihre Herkunft und die Herkunft all Ihrer Vorfahren abgefragt zu werden

HSU

- zentrales Thema im Kontext von Mehrsprachigkeit und Schule
- Erfordert klare Haltung von Akteurinnen und Akteure
- Potential, für eine Haltung, die der faktischen Mehrsprachigkeit und individuellen Identitätsbildung gerecht(er) wird
- Ist integrativ zu denken
- Keine Alternative, wenn Schriftlichkeit erlernt werden will
- Positive Auswirkung, wenn er angenommen wird
- als „Sprachunterricht eigener Prägung“ (Reich 2014: 8) durchaus zeitgemäß

(Didaktische) Implikationen

- Erkennen von (strukturbedingten) Privilegien
 - gewisser SuS
 - gewisser Sprachen
 - ...
- Raum-, Kooperations-, Zugehörigkeitsangebote auch für lebensweltlich mehrsprachige SuS
 - Betonung ihres Hierseins, ihrer Individualität
 - ...
- Verzahnung mit dem Regelunterricht
 - KOALA
 - Genredidaktik
 - HSU-Lehrpersonen zu Zweifachlehrer_innen_ ausbilden bzw.
 - Zusatzqualifikation HSU für Lehramtsstudierende
 - ...
- Mehr Translanguaging („Mut“, Fortbildungen, explizite Nutzung)
- ...



Literatur

- Christ, H. (2003): Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. 102-110.
- Çinar, D. (1998). *Gleichwertige Sprachen?: Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck: Studienverlag.
- Hägi-Mead, S. (2019). Vom „Hier“ und „Da“: Zur Verortung des herkunftssprachlichen Unterrichts in der Migrationsgesellschaft. In: *ZMI Magazin* Dezember 2019, 20-21. (https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2020/01/zmi-mag_2019_web.pdf)
- Hägi-Mead, S. (i.E.): Zugehörigkeitsunterricht Herkunftssprachenunterricht. Eine Annäherung. In: Altmayer, C., von Maltzahn, C. & Zabel, R. (Hrsg): *Zugehörigkeiten. Forschungsperspektiven für die Internationale Germanistik*. Tübingen: Stauffenburg. 80-100.
- Hägi-Mead, S., Heller, V., Messerschmidt, A. & Molzberger, (i.V.): *Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft*.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Knappik, M., Dirim, İ. & Döll, M. (2013): „Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!“ Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigten muss als Sprachförderung - Versuch einer Klärung. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2/2013*, 7-15.
- Kultusministerkonferenz (2013, 5. Dezember). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Küppers, A. & Schroeder, C. (2017). Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachpolitische Streitschrift. *Fremdsprachen lehren und lernen (Flul)*, 46 (1), 56–71.

- Lengyel D. & Neumann (2017). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). *Die Deutsche Schule (DDS)*, 109 (3), 273–282.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017). *Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/msw-diskussionspapier-mehrsprachigkeit.pdf>
- Reich, H.H. (2012). *Grundzüge einer Didaktik des Herkunftssprachlichen Unterrichts*. (http://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Herkunftssprachenunterricht/12_RP_Didaktik_des_HSU_Internetfassungx.pdf)
- Reich, H. H. (2014). *Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinlandpfalz in Mainz am 31.01.2012. proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*.
- Schnitzer, A. & Mörgen, R. (2015). *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schüssler, Ch. (2019): „Der Herkunftssprachliche Unterricht in NRW“. Vortrag auf der Fachtagung „Herkunftssprachlicher Unterricht in Nordrhein-Westfalen – Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven“. 30.10.2019 in Düsseldorf.
- Sesamstraße (2012, 24. Januar). Krümel und Lulatsch erklären ‚Hier und Da‘. Verfügbar unter: www.youtube.com/watch?v=Z-MRqTJMapY
- Sow, N. (2018). *Deutschland Schwarz Weiß: der alltägliche Rassismus*. 5. Aufl. München: Goldmann.

Praxisbeispiele zu Mehrsprachigkeit und Sprachenbildung

Dreisprachige koordinierte Alphabetisierung für alle Schüler*innen,

Alina Tikopoulou, Städtische Gemeinschaftsgrundschule „Die Brücke“ Neuss und
Schulamt Rhein-Kreis Neuss



Agenda

- Was ist **KOALA** ?
- Voraussetzungen und Organisation
- Sprachverwendung
- Beispiele aus der Praxis

3-sprachiger KOALA-Unterricht (Deutsch-Griechisch-Türkisch)

Was ist **K O A L A** ?

- KOALA ist die **KO**ordinierte **A**lphabetisierung im **A**nfangsunterricht für alle Kinder
- KOALA verlangt eine enge Kooperation von Lehrkräften (Deutsch, Griechisch, Türkisch)
- im KOALA-Unterricht werden Inhalte koordiniert (z.B. Buchstabeneinführung im Regelunterricht im Deutschen und in weiteren Sprache)
- im HSU werden die Inhalte vertieft
- KOALA ist ein evaluiertes und wirksames Konzept (Prof. Hans Reich, Universität Landau)

Voraussetzungen und Organisation

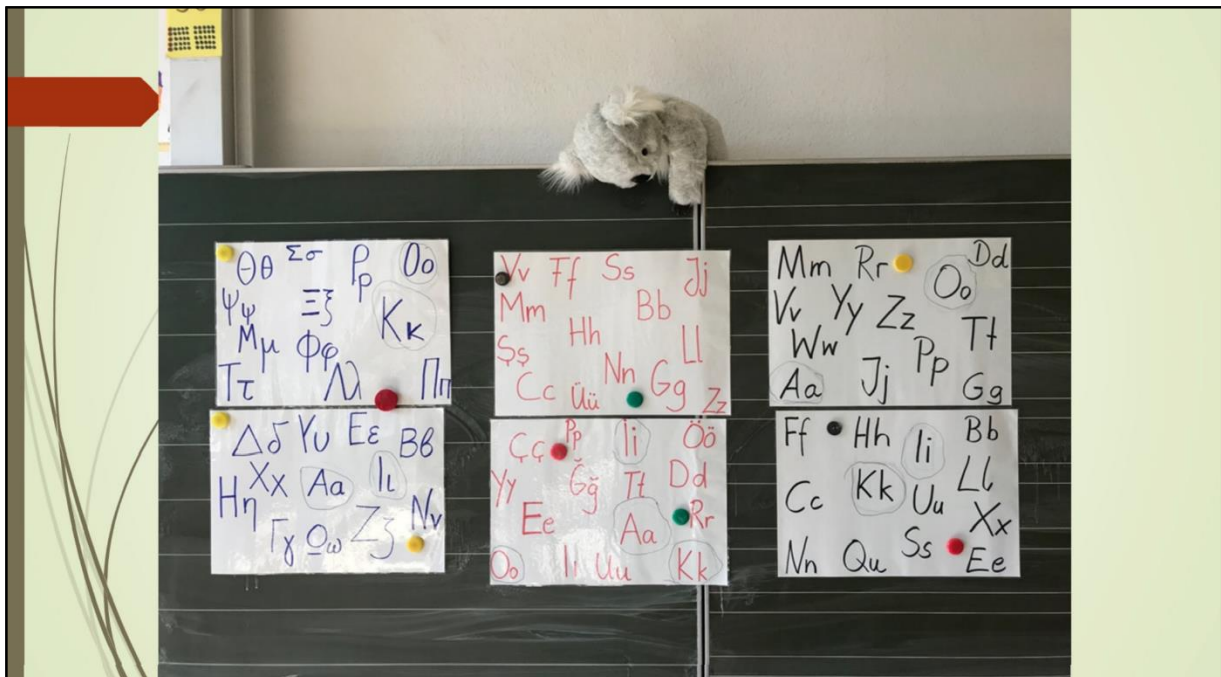


- Die Schulleitung und das Schulumt unterstützen KOALA
- Bildung eines KOALA-Lehrer-Teams (Klassenlehrer – HSU-Lehrer)
- KOALA findet im Deutschunterricht statt (1 Std. in der Woche)
- KOALA ist kontinuierlich, d.h. im Stundenplan fest verankert
- KOALA wird mit dem HSU Türkisch, HSU Griechisch koordiniert

...und die monolingualen Kinder ??

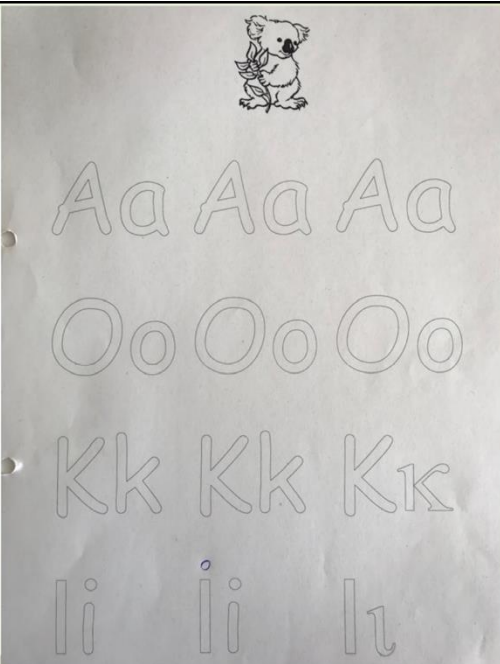


- Das KOALA-Konzept bietet eine gute Gelegenheit, die in der Lerngruppe vertretenen Sprachen als wertvolle Ressourcen wahrzunehmen und aktiv einzubeziehen
- Einsprachige Schülerinnen und Schüler:
 - werden für die Vorteile der Mehrsprachigkeit sensibilisiert,
 - erweitern ihre Kompetenzen in Bezug auf den Umgang mit Sprachen erweitern und
 - ihre Sprachbewusstheit wird erhöht z.B. D (sch/s) – Tü (ş) – Gr. (/) – En (sh)



Gemeinsamkeit














➔ **Gemeinsame Buchstaben in Griechisch, Türkisch und Deutsch**

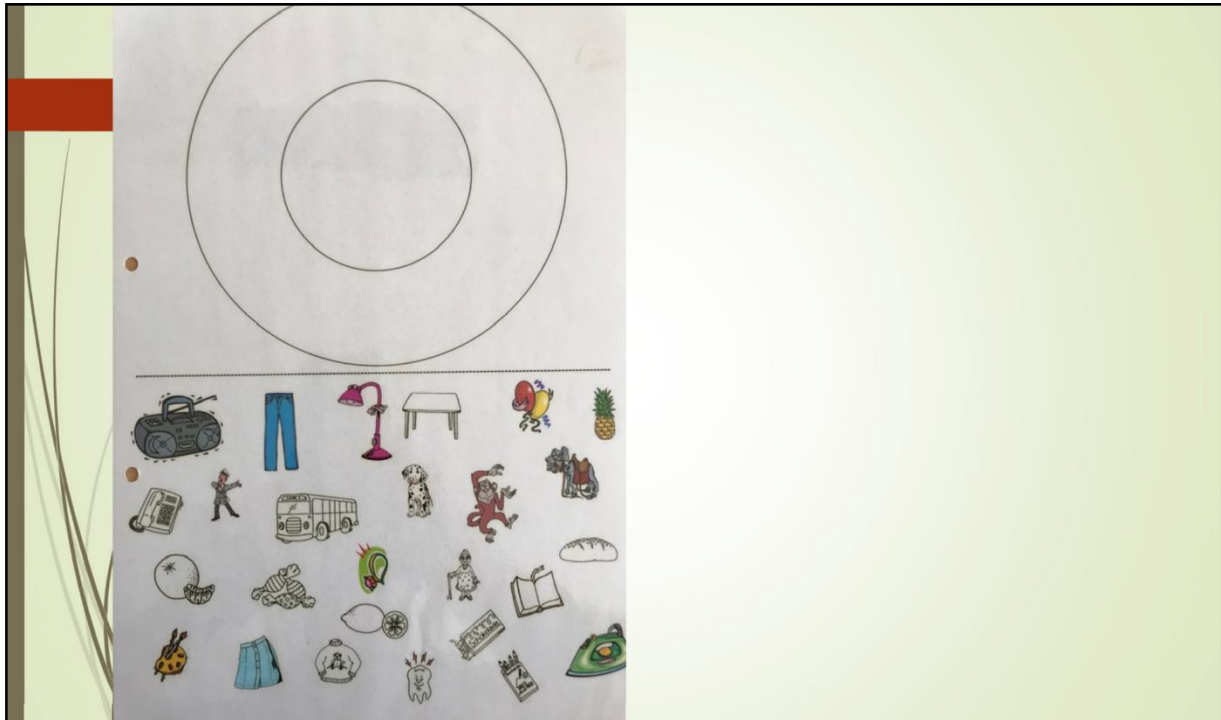


Einführung von unseren gemeinsamen Buchstaben

O o

Wo hörst du O o ?

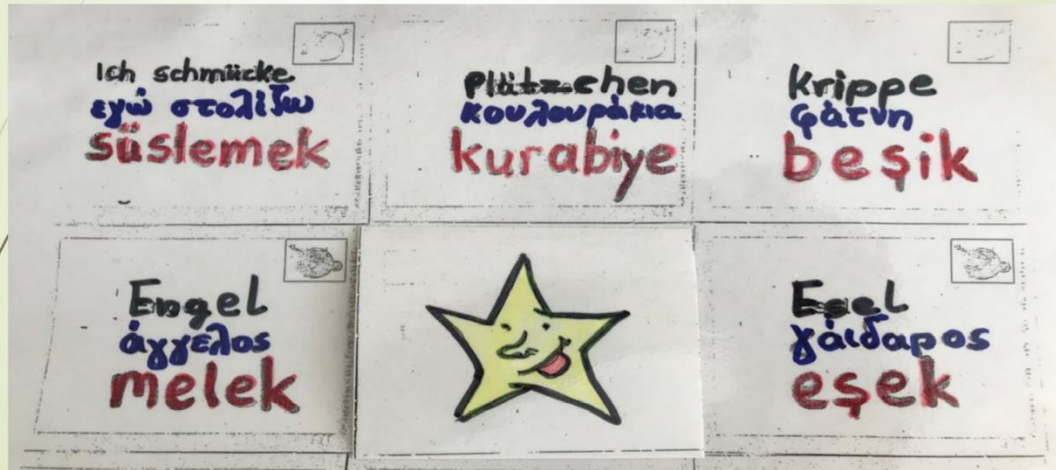
	_____		_____		_____
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	_____		_____		_____
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	_____				
<input type="checkbox"/>					



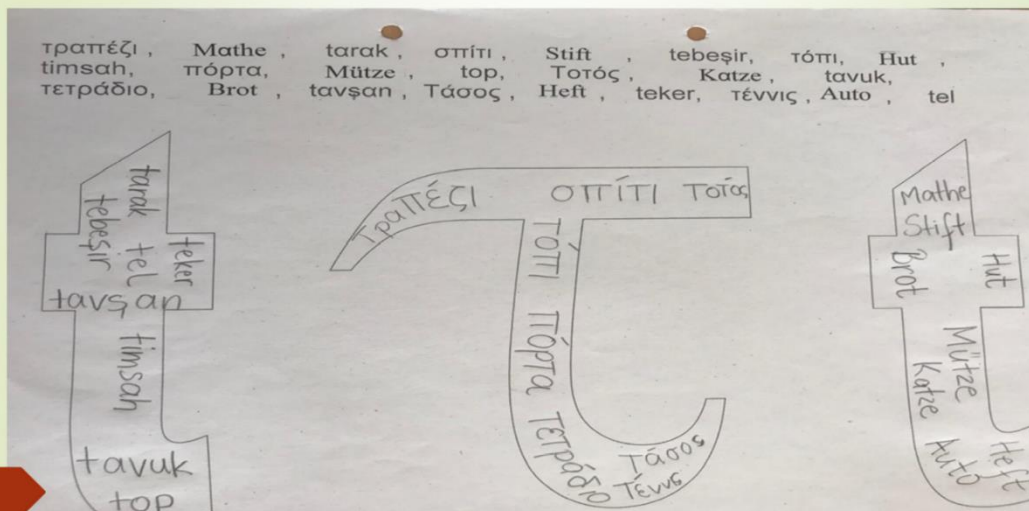
Weihnachtskarte

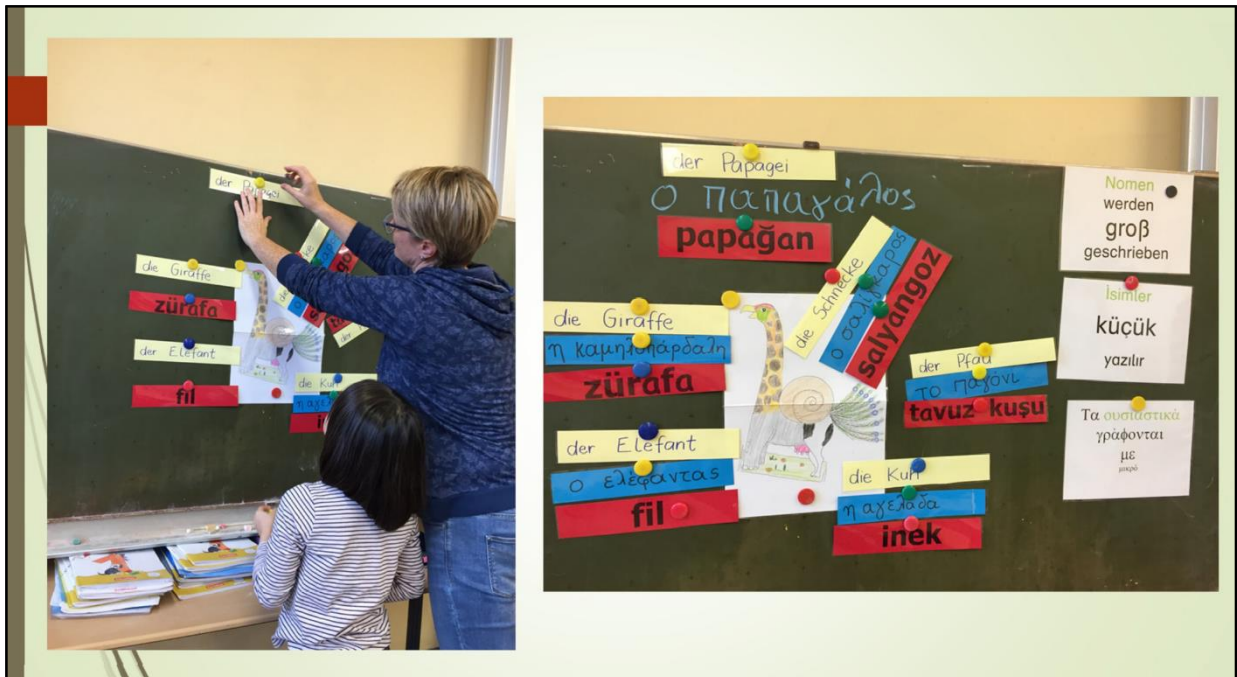
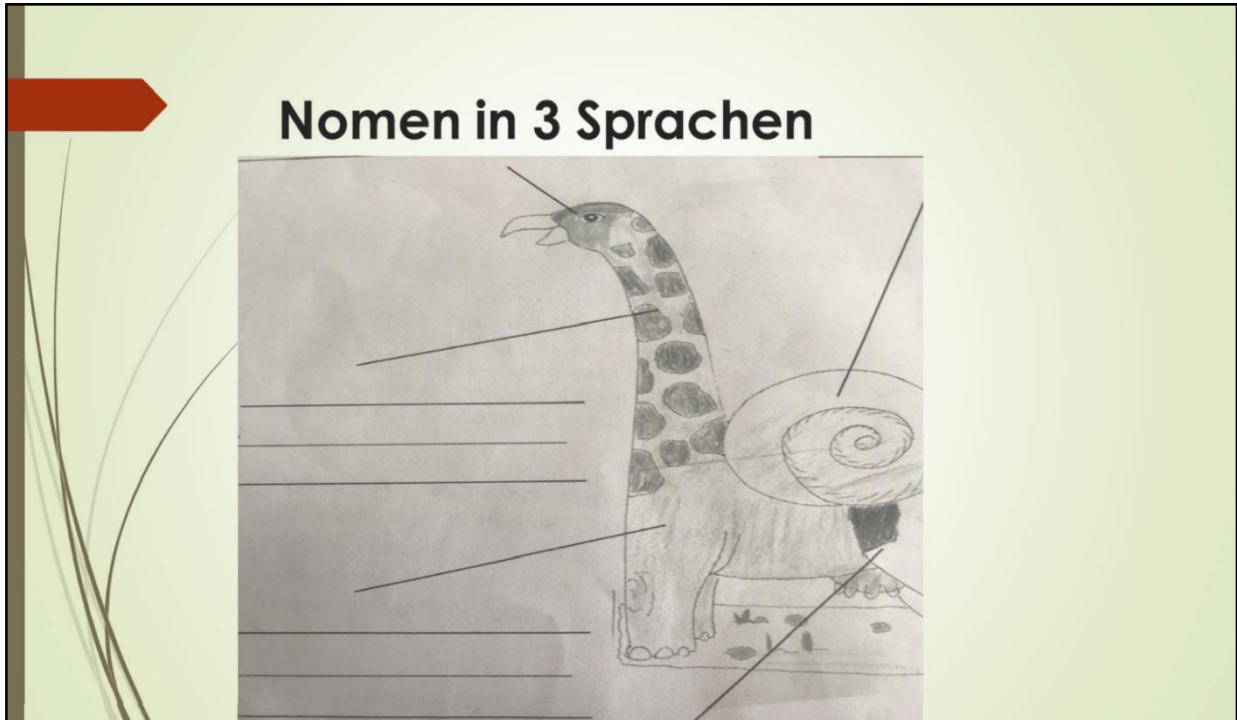
Wir basteln unsere KOALA
Weihnachtskarte

Weihnachtsgeschichte 3-sprachig Memoryspiel



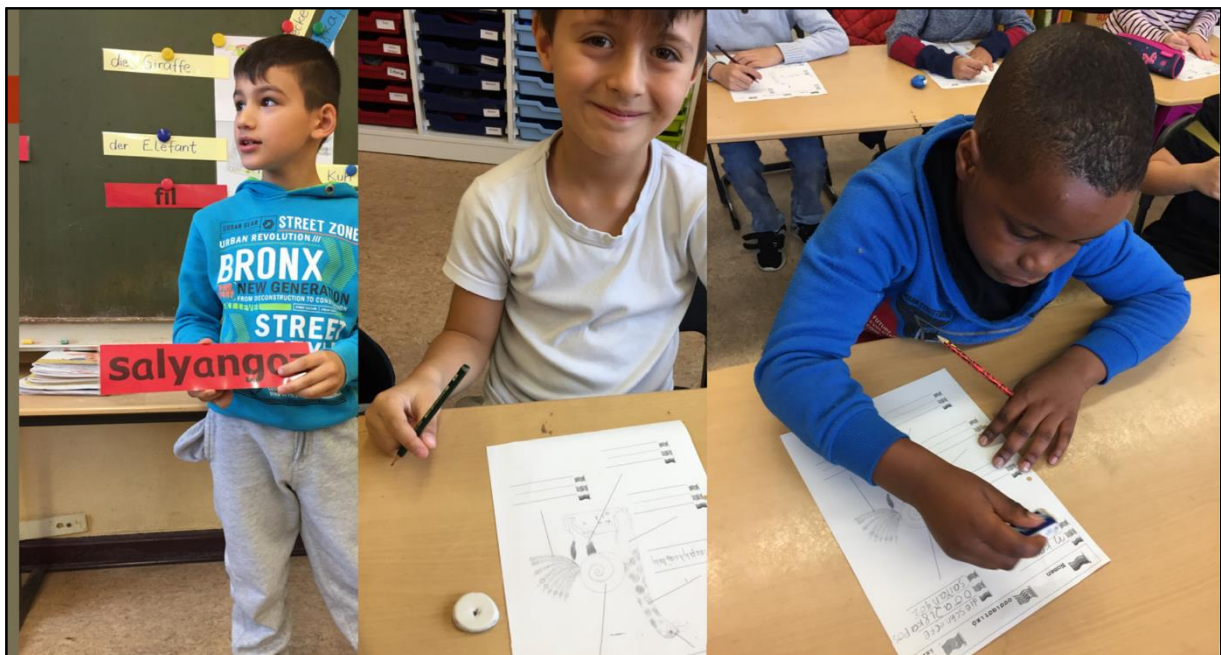
Buchstaben mit minimalen Unterschieden





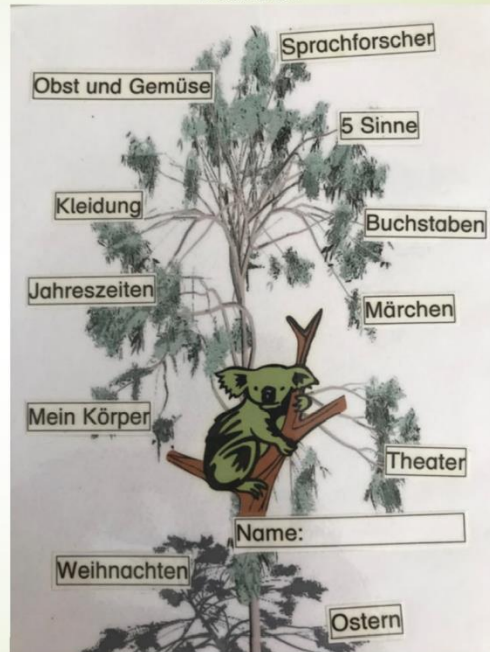
Regel Nr. 1

- In der GR Sprache
Nomen werden ... geschrieben.
- In der TÜ Sprache
Nomen werden ... geschrieben.
- In der D Sprache
Nomen werden ... geschrieben.



KOALA-Buch

Deckblatt



Ευχαριστώ πολύ για την προσοχή σας

Dikkatiniz için teşekkür ederim

Vielen dank für ihre Aufmerksamkeit



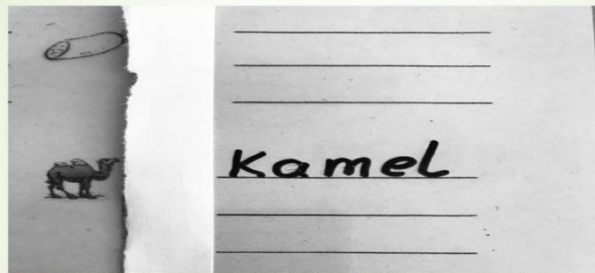
Mehrsprachige Sprachverwendung in der KOALA-Stunde
aus der Sicht eines griechischen Schülers

Regelunterricht inkl. Koalastunden		HSU
Deutsch / Deutsch und Griechisch	Unterrichtssprache	Griechisch
Inhalte werden im Regelunterricht in den Koalastunden auf Deutsch und in der Herkunftssprache von der HSU-Lehrerin erklärt. Partner oder Gruppenarbeit können auch in der Herkunftssprache stattfinden.	← Erklärsprache →	Bei Bedarf werden Inhalte auch auf Deutsch erklärt.

K O L E

- KOALA ist mehr als eine Koordinierte Alphabetisierung und setzt sich auch im 3. und 4. Schuljahr fort
- Aus KOALA wird KOLE: koordiniertes Lernen im Sachunterricht, andere Fächer, gemeinsame Projekte etc.

Gemeinsamer Buchstabe
K k



Kamel, στόμα, ekmek, ντομάτα, Lampe, salam, Hemd, μάσκα, καμήλα, midye, Tomate, maske,
Salami, μύδι, domates, Mund, λωμί, lamba, Maske, gömelek, πουκάμισο, Muschel, σαλάμι.

Schüler*innen werden zu Kultur-Sprach-Forscher*innen,

Dalila Belgacem, Gesamtschule Kaarst und Kompetenzteam Rhein-Kreis Neuss



Fünf Eingangsprofile in den Jahrgangsstufen 5 + 6 an der GKB

Talente und Begabungen der Schüler*innen werden in besonderen Profilklassen gefördert und gefordert:

- Musik-Klasse
- Kreativ-Klasse
- Kultur-Klasse
- MINT-Klasse
- Sport-Klasse

Diese Profile finden ihre logische Fortsetzung in der Differenzierung (Klasse 6 und 8: Wahl einer weiteren Fremdsprache) und in der gymnasialen Oberstufe (*Von Europa in die Welt* oder *Musik, Literatur, Historie – Kultureller Einfluss auf unsere Gesellschaft*)

Die erste Kulturklasse an der GKB

- Das Profil ist den Eltern und ihren Kindern am Tag der Offenen Tür, an Informationsnachmittagen und per Flyer vorgestellt worden.
- 12 Schülerinnen und 12 Schüler haben sich für dieses Profil entschieden.
- 9 Schüler*innen haben einen Migrationshintergrund, von denen 4 Schüler*innen die zusätzliche Sprachförderung DaZ erhalten.

Das Profil **Kultur** orientiert sich an den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung der UN-Agenda 2030, insbesondere an den Zielen:



Das Profil **Kultur** an der GKB

- Das Profil findet in der Jahrgangsstufe 5 und 6 statt.
- Pro Woche erhalten die Schüler*innen 2 Stunden **Kultur**unterricht. In den Fächern Erdkunde und Politik wird der kulturelle Aspekt berücksichtigt, z. B. Welche Sprachen spricht man in welchem Land? Thematisierung der Kinderrechte (UNICEF)
- Der **Kultur**unterricht ist projektorientiert.

Die beiden grundlegenden pädagogischen Ziele der **Kultur – Klasse** sind:

1. Die Schüler*innen erleben sich als vielfältige, mehrsprachige und multikulturelle Klassengemeinschaft.
2. Sie identifizieren sich sukzessive mit ihrem Profil, indem sie definieren, was sie unter Kultur verstehen.

Was versteht man unter **Kultur**



Der Fisch spürt erst dann, dass er das Wasser zum Leben braucht, wenn er nicht mehr darin schwimmt. Unsere **Kultur** ist für uns wie das Wasser für den Fisch.

Wir leben und atmen durch sie.

Fons Trompenaars



Das Eisberg – Modell

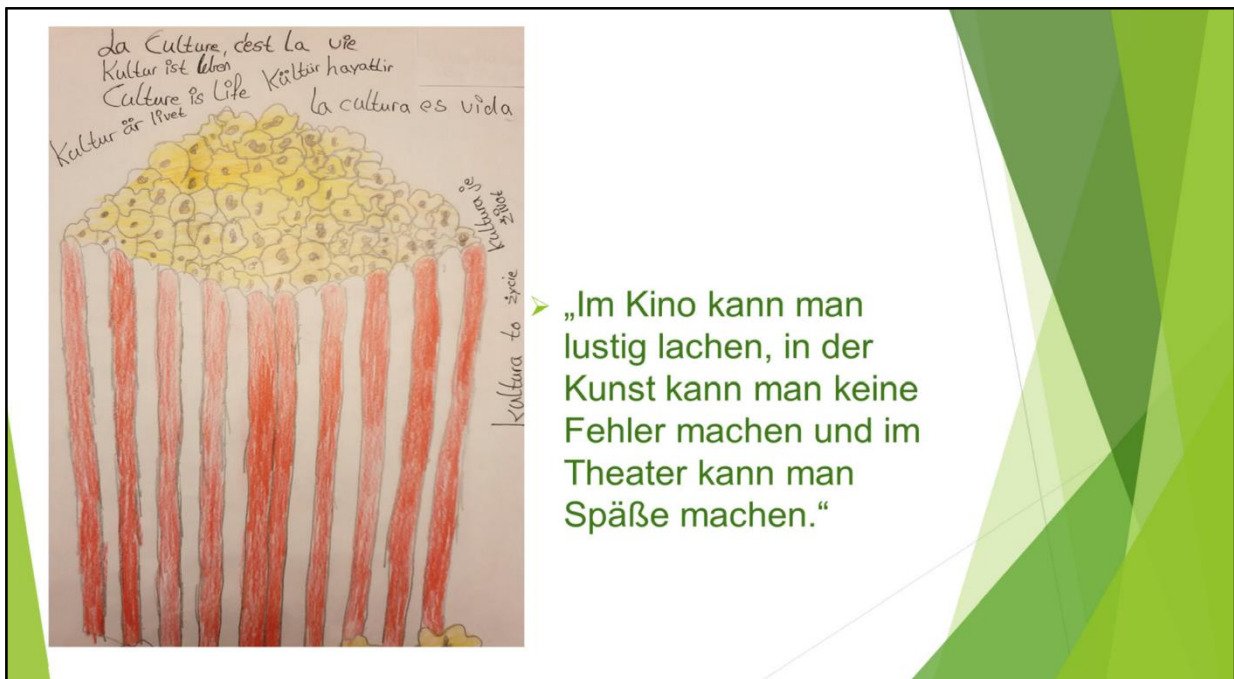


<https://de.slideshare.net/AnnaStorck/kultur-und-kulturmodelle>



Was ist Kultur? Schüler*innen antworten (eine kleine Auswahl):

- „Kultur ist Leben.“
- „Jeder Joghurt hat mehr Kultur als du!“
- „Kultur ist das, was alle Leute besitzen, was sie sind und wie sie sind, spielt keine Rolle.“
- „Jedes Land kann anders sein, aber egal, wo du bist, Kultur ist immer da.“



Mögliche Unterrichtsbausteine im Fach **Kultur**

- Individuelle Sprachenbiographien,
- Forschungsaufträge: z. B. die Bedeutung des eigenen Vornamens,
- Kultur ist Bestandteil unserer Bildung,
- Interkulturalität,
- Sensibilisierung für Sprachentwicklung.

Schüler*innen werden zu **Kultur**-Sprach-Forscher*innen

Die Schüler*innen

- entwickeln spielerisch einen individuellen fremdsprachlichen Wortschatz in einer neuen Fremdsprache, z. B. Französisch,
- entdecken, dass viele deutsche Wörter (fremd-) sprachlichen Einflüssen zugrunde liegen, z. B. der Joghurt (türkische Sprache), der Kaffee (arabische Sprache),

➤ Erkennen Sprachursprünge und –ähnlichkeiten,
z. B.

- Lateinisch: leo
- Deutsch: der Löwe
- Englisch: the lion
- Französisch: le lion



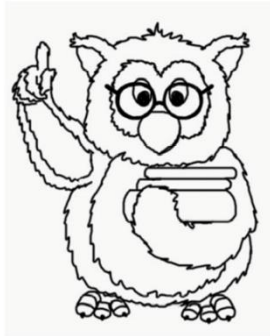
Bildquelle: <https://www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/migration-integration/content/mehrsprachigkeit.php?sp-mode=imageviewer&sp-image-id=288501>

Ideen für den Kultur-Unterricht

A) QUIZ für Kultur-Sprach-Forscher*innen

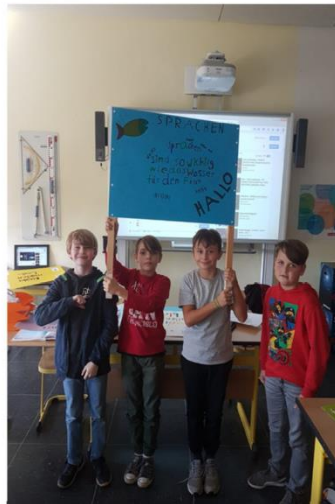
- ❖ 1. Mein Name kommt aus dem Englischen. Ich bin eine Zitrusfrucht und schmecke leicht bitter. Wer bin ich?
- ❖ 2. Wir kommen aus dem Französischen. Wir werden aus Kartoffeln gemacht, in heißem Fett gebraten und schmecken allen Kindern gut. Wer bin ich?
- ❖ 3. Ich bin ein Milchprodukt. Mein Name stammt aus dem Türkischen. Bin ich der Tofu oder der Joghurt?
- ❖ 4. Hat uns das arabische Wort *qahwa* den Kaffee oder den Kakao gebracht?
- ❖ 5. Welches der folgenden Wörter stammt nicht aus dem Englischen? *Skateboard*, *Banane* oder *Swimming Pool*?
- ❖ 6. Mein Name und meine Kunst kommen aus Japan. Ich bin eine olympische Sportart. Wer bin ich?

B) Mehrsprachiges Gruppenmemory



- Guten Tag!
- Kalí méra!
- Salam!
- Merhaba!
- Buon giorno!
- Dzień dobry!
- _____!

Tu Du's: Erzähle jedem von den 17 Zielen – Schulfest am 10.10.2019



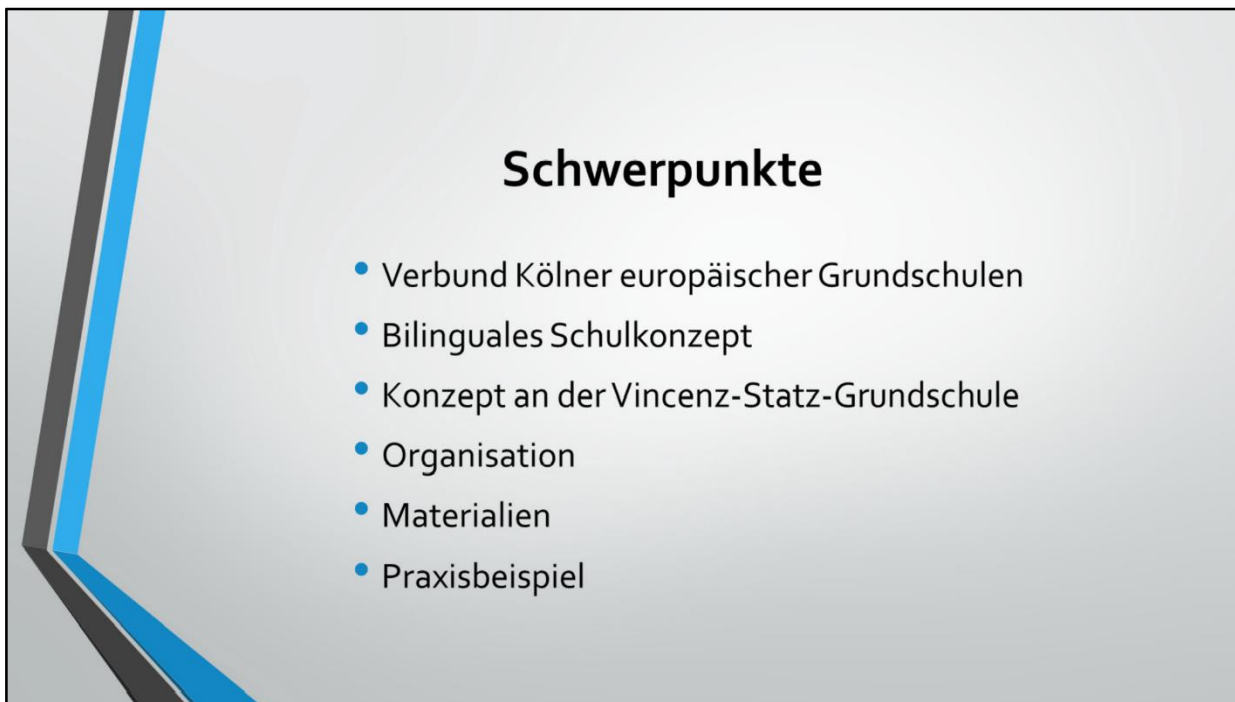


für Ihre Aufmerksamkeit!

Bildquelle: https://de.123rf.com/photo_80855256_danke-danke-auf-deutsch-word-cloud-hintergrund-alle-sprachen-mehrsprachig-fkC3kBCr-bildung-oder-thanksgiving-t.html

Bilingualer Unterricht: Herkunftssprache und Regelunterricht in der Grundschule,

Gian Luca Bonucci, Vincenz-Statz-Grundschule Köln



Verbund Kölner europäischer Grundschulen

- Ziel: jeder Europäer soll neben der eigenen Sprache zwei weitere Sprachen sprechen
- 14 Grundschulen in Köln
 - 7: KOALA (Russisch, Türkisch)
 - 7: bilinguales Schulkonzept (Italienisch, Türkisch, Französisch, Englisch, Spanisch)
- Im Mittelpunkt steht die Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt im Leben der Kinder und Erwachsenen

Bilinguales Schulkonzept laut ZMI

Definition:

Schulen mit einem bilingualen Schulkonzept verfügen über einen Zweig, in dem die Kinder in der deutschen sowie einer weiteren Sprache alphabetisiert werden. Auch der Unterricht außerhalb des Sprachunterrichts findet zu einem Teil in der weiteren Sprache statt.

Konzept an der Vincenz-Statz-Grundschule

- Bilingual Italienisch-Deutsch
- Offen für alle
- Voneinander miteinander lernen
 - Gruppen werden so aufgeteilt, dass Kinder unterschiedlicher Herkunftssprache gemeinsam lernen, so dass sie sich gegenseitig unterstützen

Organisation

- 5 Stunden Italienisch-Unterricht und 5 Stunden Deutsch-Unterricht
- In allen Klassen wird Italienisch bilingual angeboten. Kinder, die nicht daran teilnehmen möchten, bekommen ein individuelles Förderangebot
- Deutschunterricht findet in halber Klassenstärke statt
- Sachunterricht findet zweisprachig mit 2 Lehrkräften statt
- Wenn möglich auch andere Fächer auf Italienisch bzw. zweisprachig, zurzeit z. B. Schwimmunterricht

Alphabetisierung in zwei Sprachen



Die Anlauttabellen unterscheiden sich nur bei den mehrteiligen Lauten



Eine Thema im bilingualen Sachunterricht: «Die Raupe Nimmersatt»



Mit lebendigen Geschichten in die Sprache eintauchen



Die Sprache erleben – Praxisbeispiel



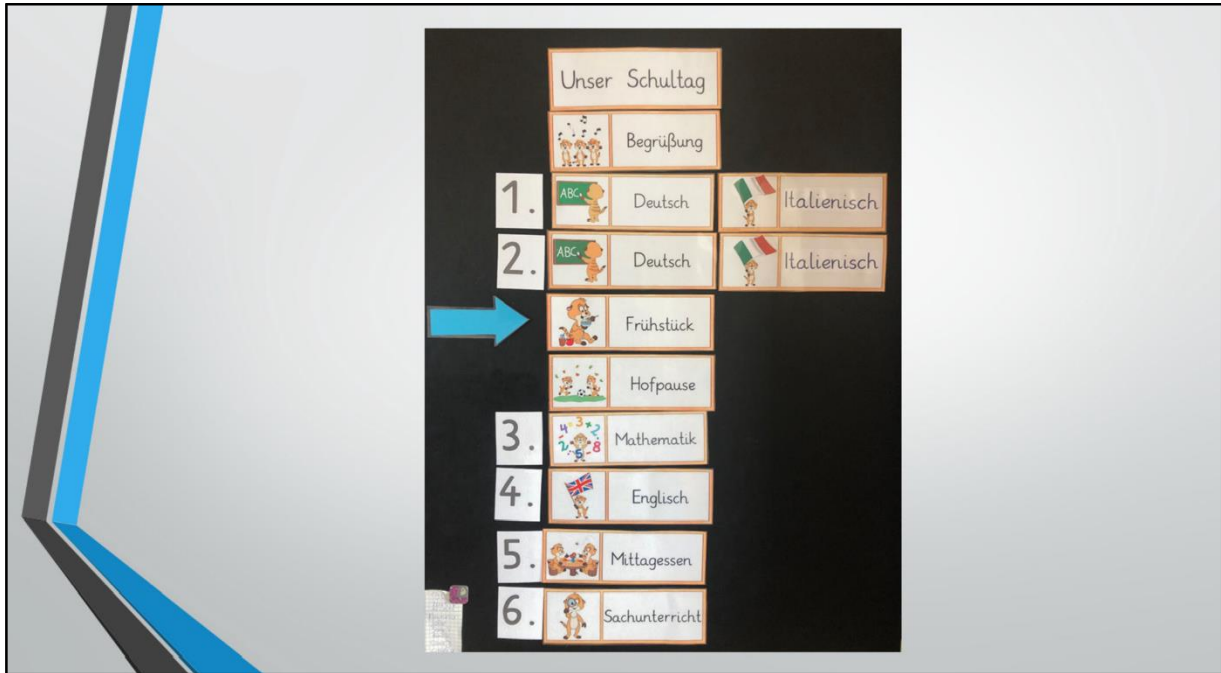
Herkunftssprachen der Kinder

- 4 Deutsch
- 2 Italienisch-Deutsch
- Spanisch-Deutsch
- Italienisch-Türkisch-Deutsch
- Arabisch-Deutsch
- Russisch-Deutsch
- 2 Slowakisch-Rumänisch-Deutsch
- Rumänisch

Was wird erreicht?

- Die Lernfortschritte sind natürlich jeweils sehr unterschiedlich, je nach Vorkenntnissen
- Emotionale Bindung zur Sprache
- Unterschiede werden als vollkommen normal wahrgenommen
- Mehrsprachigkeit kann als Normalität und als Chance anerkannt werden
- Toleranz und Offenheit wird gelebt, erfahren und geübt

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit



Türkischunterricht an der Katharina-Henoth-Gesamtschule – Ein inklusives Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit,

Yağmur Kortunay, Städtische Katharina-Henoth-Gesamtschule Köln

Präsentationsablauf/ *Sunum akışı*

1. Katharina-Henoth-Gesamtschule – Eine Schule für alle
2. Türkischunterricht an der KHG
 - 2.1 Sprachkonzept
 - 2.2 Lehrpläne
3. Projekte

KHG - Eine Schule für alle / *KHG - Herkes için bir okul*

- KHG liegt im Bezirk Kalk
- Derzeit besuchen 1236 SuS die Schule
- Fremdsprachenangebote: Englisch, Spanisch, Französisch, Latein, Italienisch, Türkisch
- 126 LuL, davon 3 SozialarbeiterInnen und 3 BeratungslehrerInnen
- 6-zügige GS & Team-Kleingruppenmodell





Linguistische und kulturelle Vielfalt soll nicht länger als ein Problem oder gar Defizit betrachtet werden, stattdessen sei migrationsbedingte Mehrsprachigkeit eine Bereicherung und sollte als Bildungsressource genutzt werden. (vgl. KMK 2013)

4

Die Aufgabe und Rolle der TürkischlehrerInnen an der KHG /

KHG`deki Türkçe öğretmenlerin görevleri

- Neun fest eingestellte LehrerInnen, die alle ihr Studium an der Universität Duisburg-Essen absolviert haben
- Übernehmen an der Schule Aufgaben wie alle anderen Lehrkräfte
- Fächerübergreifende Sprachkoordinierung und Sprachförderung
- Fächerübergreifende Methoden



5

Integrierte Methoden im Türkischunterricht / Türkçe dersine entegre edilen metodlar

1 - minute teacher
1 dakikalık öğretmen

SuS wiederholt die Inhalte
der vorangegangenen
U.Stunde

Ziel: freies Sprechen &
Vorwissen aktivieren

Fishbowl
Tartışma

Themengeleitetes
argumentieren /
diskutieren in Rollen

Ziel: kontroverse
Diskussionen,
unterschiedliche
Positionen kennenlernen

Buzz reading
Ari kovani

SuS lesen alle gleichzeitig
einen bekannten Text
murmelnd vor sich

Ziel: bekannten
Wortschatz aktivieren,
jeder in seinem eigenen
Tempo

6

Das Sprachkonzept / Dil taslağı

	HSU Türkisch ab der 5. Klasse	WP1 Türkisch ab der 6. Klasse
Zugangsvoraussetzungen:	Türkisch als Erst- oder Zweitsprache	<ul style="list-style-type: none"> • Türkisch als Erst- oder Zweitsprache • HSU - Fachlehrer kann (Ende Kl. 5) Empfehlung aussprechen
Prüfungen:	<ul style="list-style-type: none"> • schriftliche und mündliche Prüfung Ende der 10. Klasse • Sprachniveau B1 	<ul style="list-style-type: none"> • zwei bis drei schriftliche Arbeiten pro Halbjahr • eine mündliche Prüfung anstelle einer schriftlichen Arbeit in der 9. oder 10. Klasse
Berechtigung/ Qualifikation Ende Jg. 10:	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Erreichen einer mindestens ausreichenden Gesamtnote in der Sprachprüfung kann diese Sprache in der Oberstufe als fortgeführte Fremdsprache belegt werden 	Sprachniveau B1/B2
Abdeckung der 2. Fremdsprache:	... nach Belegung von Türkisch als fortgeführte Fremdsprache (11-13) möglich.	... erfolgt nach der 10. Klasse. Die Belegung von Türkisch als fortgeführte FS ist möglich.

Quelle : Das Sprachkonzept für das Fach Türkisch an der Katharina-Henoth-Gesamtschule Stand: 2015

7

Das Sprachkonzept / Dil taslağı

	Türkisch als <u>fortgeführte</u> Fremdsprache	Türkisch als <u>neueinsetzende</u> Fremdsprache
Zugangsvoraussetzungen:	TN an HSU, WP1 oder Sprachzertifikat B1	• Türkisch als Erst- Zweit- oder Fremdsprache, aber keine TN an HSU, Wp1 oder Sprachzertifikat B1
Prüfungen:	• zwei schriftliche Prüfungen pro Halbjahr, davon wird eine durch eine mündliche Prüfung ersetzt	• zwei schriftliche Arbeiten pro Halbjahr, davon wird eine durch eine mündliche Prüfung ersetzt
Berechtigung/ Qualifikation Ende Jg. 10:	• Türkisch als 1./2. Abiturfach im LK T6 • Türkisch als 3./4. Abiturfach im GK T6 • Sprachniveau B2/C1	• Türkisch als 3./4. Abiturfach im GK T11 • Sprachniveau B1/B2

Quelle : Das Sprachkonzept für das Fach Türkisch an der Katharina-Henoth-Gesamtschule Stand: 2015

Das Curriculum / Müfredat

Lehrpläne für den 5. Jahrgang

Themen im Fach Deutsch	Themen im Fach HSU
Mein Start an der neuen Schule - Briefe schreiben	Wir lernen uns kennen - Erlebnisse in Briefform ausdrücken
Ein Besuch im Zoo - Tiere beschreiben	Sachtexte - Denizli'nin Horozu: Tiere beschreiben/ Tierbezeichnungen
Lyrik - Gedichte Jahreszeiten	Die Jahreszeiten
Wörterbucharbeit	
Jugendbuch (z.B. Emil und die Detektive)	
Märchen	Türkische Märchen
	Wir lernen die Türkei kennen

Quelle : Schulinterne Lehrpläne für die Fächer Deutsch und HSU an der Katharina-Henoth-Gesamtschule: Stand Juni 2016

Das Curriculum / Müfredat

Lehrpläne für den 6. Jahrgang

Themen im Fach Deutsch	Themen im Fach HSU	Themen im Fach WP1 Türkisch
Tierisch menschlich: Fabeln	Briefe schreiben	Fabeln: deutsche und türkische Fabeln im Vergleich
Bericht (Unfallbericht/ Unfälle in der Schule)	Feste und Feiertage	Meine Umgebung und ich - Erstellen eines Stammbaums
Gedichte - Jahreszeiten	Die Regionen der türkischen Republik , Die Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland	Lyrische Jahreszeiten
Lektüre Thema: Freundschaft, Mobbing: z.B. Rico, Oscar und die Tierschatten..)	Die Gründung der türkischen Republik	Lektüre: z.B. Rifat Ilgaz: Bacaksız Okulda
Lebendig und anschaulich schreiben & erzählen	Geschichten lesen, erzählen, schreiben	<i>Karagöz und Hacivat: Das türkische Schattenspiel (Deutsches Kasperle Theater im Vergleich)</i>

Quelle : Schulinterne Lehrpläne für die Fächer Deutsch und HSU an der Katharina-Henoth-Gesamtschule: Stand Juni 2016

10

Das Curriculum / Müfredat

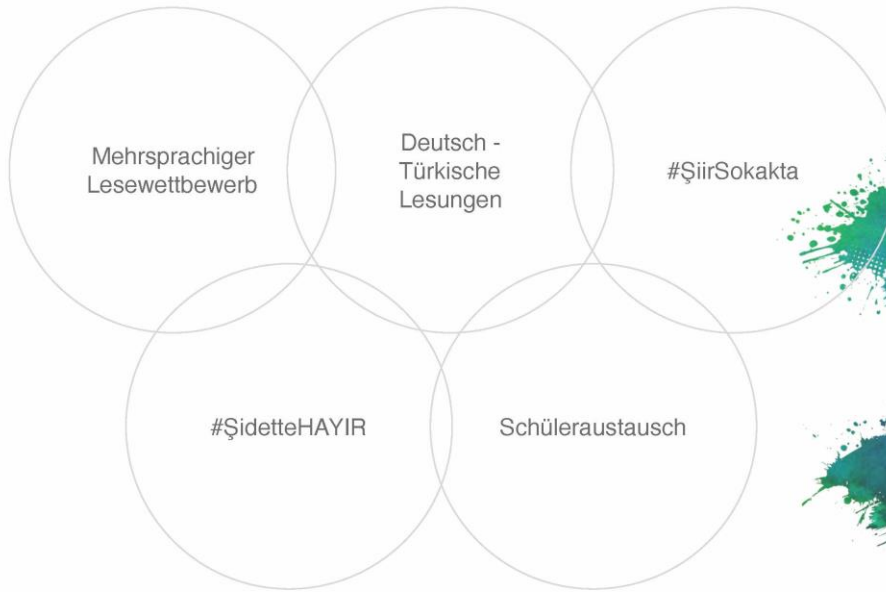
Lehrpläne für den 7. Jahrgang

Themen im Fach Deutsch	Themen im Fach WP1
Ballade - Von den Mächten der Natur, von den Mächten der Gefühle	Jahreszeitengedichte
Argumentation: Strittige Themen diskutieren	Argumentation: Strittige Themen diskutieren
Vorgangsbeschreibung am Beispiel von Rezepten, Bastelanleitung u.a.	Vorgangsbeschreibung am Beispiel von Rezepten, Bastelanleitung u.a.
Lektüre Fantasiegeschichte (z.B. Krabat)	Kurzgeschichten
Werbung	<i>Nasreddin Hodscha und Till Eulenspiegel im Vergleich</i>

Quelle : Schulinterne Lehrpläne für die Fächer Deutsch und HSU an der Katharina-Henoth-Gesamtschule: Stand Juni 2016

11

Projekte / Projeler



12

Haben Sie noch Fragen?

Sorularınız var mı?

Teşekkür ederim!

y.kortunay@icloud.com

13



Türkischunterricht
an der
Katharina-Henoth-
Gesamtschule

*Ein inklusives Konzept zur
Förderung der
Mehrsprachigkeit*

Yağmur Kortunay

Lesung eigener literarischer Werke

Texte von Narin Sharef

Hi! Ich bin Narin. Ich bin 15 Jahre alt und lebe mit meiner Familie in Essen. Meine Leidenschaft ist das Schreiben und die Musik und ich bin ein sehr kommunikativer Mensch. Also auch in dem Sinne, dass ich schon sehr gerne diskutiere, was nicht immer von Vorteil sein muss, aber in der Schule ist es das meistens. Zudem bin ich weltoffen und ich versuche immer nett zu allen in meiner Umgebung zu sein, setzte mich allerdings auch gerne für Gerechtigkeit ein. Wenn es darum geht, nehme ich kein Blatt vor den Mund.

Die rennende Zeit

Tick

Tack

Tick

Und wieder tack!

So geht es immer weiter und weiter Mal ist sie schmal, mal ist sie breiter Doch funktionieren tun sie gleich.

Man findet sie in jedem Bereich. Ob zu Haus oder am Bahnsteig Sie läuft ohne Barmherzigkeit.

Für nichts und niemanden bleibt sie stehen. Sie ruht nie mehr, sie wird immer gehen.

Die Uhr mag ihren Geist mal aufgeben, Doch die Zeit selbst bleibt immer am Leben.

Tick

Tack

Tick

Und wieder tack!

Gehetzt laufen wir mit der Zeit Zu jedem Stress sind wir bereit.

Wir haben Angst vor dem Erwachen, Wir haben so vieles noch zu machen. Noch so vieles zu erleben

Drum bleiben wir nicht stehen, selbst bei Regen. Unser Körper macht nie Halt

Irgendwann sind unsere Herzen kalt. Unser Geist schwach und abgenutzt,

Doch bei Arbeit nicht mit der Wimper zuckst

Der Fremde

Ich höre den Bass, der aus seinen Kopfhörern dringt Oftmals schnieft er und sieht sich um

Mal hier mal dort wandert sein Blick hin

Und gemütlich versucht er es sich zu machen Schließlich ist er auf dem Weg

Wohin ist mir unbekannt Und wissen werd ich's nie Allein ist er im Moment Naja, eigentlich nicht Aber eigentlich schon

Ich bin da und auch die anderen Die ihres Weges gehen

Aber allein ist er noch immer

Und hört den Bass, den auch ich höre

Und sieht die Menschen, die auch ich sehe

Auf unseren Wegen, die sich bald schon trennen, Denn ich muss raus

Aus der Bahn

Und schon ist sie weg für mich Seine Existenz.

Texte von Gwan Suliman

Mein Name ist Gwan, ich bin 16 Jahre alt und ich lebe seit zweieinhalb Jahren in Deutschland. Ich komme ursprünglich aus Syrien und besuche die

9. Klasse einer Gesamtschule in Bottrop. Mein Ziel ist es, mein Deutsch zu verbessern. Ich bin nicht der Typ, der sich für Geschichten interessiert. Stattdessen schreibe ich lieber Gedichte!

In der Schreibwerkstatt habe ich die Möglichkeit, sowohl mein Deutsch zu verbessern als auch meine Kreativität zu erweitern. Ich nehme auch daran teil, weil es mir wichtig ist, Kontakte mit netten und freundlichen Menschen zu knüpfen. Hier habe ich ein Gedicht auf Deutsch verfasst und mich dann bemüht, es in die englische und kurdische und Sprache zu übertragen.

Heimweh

Wie die Schwalben!

*Schwärmten im blauen breiten Himmel Haben
uns nichts gelassen*

Nur ihre verstreuten Linien

*Aus bunten Farben an den Wänden des Topfes
Zeigen ihren Namen an*

In Erinnerung des Vergessens

*Segelten weit und brausten Sodass die Bäume
und die Berge Auf der Suche nach....*

Nest, Unterkunft, Sicherheit waren

*Genau so wie die traurige Lieder Verrostet am
Horizont*

Was ist jetzt aus ihnen geworden? Was denn?

Homesickness

like the swallow

*enthused in the blue wide sky let us nothing left
just their dispersion lines from colours at the
wall this fate displayed their names*

in memory the oblivion

sailed far and roared

*that the trees and the mountains were in
search of...*

nest, accommodation, safety

*exactly like the sad songs rusted on the horizon
now, what has become of them? What?*

Êsha bajar

*Mina refên hacîreşka Firîn di azmanên ber
fereh Ê dişte ne hiştin ji mere Tenê xêzikên*

*Bi rengên bela wela li ser diwarên qederê
Nîşan dikirin navên wan*

Di hişekî ne di xwest ji bîr kê

Firîn û cûn dûr Li ciya û daran Digeriyan li....

Hêlînen, li cihê raman û aştîyê

*Dibê qey ew sitranên xemgînin Dengê wan li
ber dûr vedgerê Cawa cêbûn niha?*

Gelo?

Postersession

ZMI –Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration

1

Petr Frantik, Elcin Ekinci

Das ZMI ist eine Kooperationseinrichtung der Stadt Köln, der Bezirksregierung Köln und der Universität zu Köln. Drei Partner, die es sich mit dem ZMI zur Aufgabe gemacht haben, dauerhaft an der „Etablierung, Fortführung und Ausweitung der gemeinsamen Aktivitäten zu Mehrsprachigkeit und Integration“ (Kooperationsvertrag von 2008) zu arbeiten. Die Zusammenarbeit der drei Partner macht es möglich, jeweils aus ihren Institutionen heraus gemeinsam bildungsabschnittsübergreifend und sprachenübergreifend am Ausbau von deutschsprachigen sowie mehrsprachigen Bildungsangeboten mitzuwirken.

In den nächsten zwei Jahren werden gemeinsam mit den Kooperationspartnern bestehende Bildungsangebote für Herkunftssprachen geöffnet und neue Angebote initiiert. Die Berücksichtigung der Herkunftssprachen in Bildungsangeboten ist ein wichtiger Baustein, um den veränderten Bildungsbedarfen im Kontext der verstärkten Zuwanderung seit 2015 Rechnung zu tragen und bedeutet zudem eine Anerkennung der vielen in Köln gesprochenen Familien-sprachen als wertvolle Ressource. Hierbei soll die Begrifflichkeit „Herkunftssprachlicher Unterricht“ über die bestehenden Konzepte hinausgedacht und z.B. auch die stärkere Berücksichtigung der Herkunftssprachen im Elementarbereich, im Regelunterricht oder in weiterführenden Schulen vorangebracht werden.

2

Französisch als 2. Fremdsprache: interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert – Erste Ergebnisse einer quasi-experimentellen Studie zum multiplen Sprachenlernen

Georgia Frede, Prof. Dr. Kerstin Göbel (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Lars Schmelter, Julie Buret (Bergische Universität Wuppertal)

Für die persönliche Entwicklung sind die Sprachen der familiären Sozialisation von großer Bedeutung. Einige internationale Studien weisen darauf hin, dass eine positive Identifikation mit der Herkunftskultur und -sprache für das Gelingen schulischer Anpassung eine wichtige Voraussetzung darstellt (Vedder & Horenczyk, 2006). Obwohl die Einstellung der Lernenden gegenüber ihren Herkunftssprachen deutlich durch die Familie geprägt ist, hat auch der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht große Bedeutung (Mehlhorn 2013; 2015). Je stärker die Erstsprachen der Lernenden durch die Lehrperson berücksichtigt werden, desto höher schätzen die Lernenden die Wichtigkeit dieser Sprachen ein (Rück, 2009). Daher sollten die Erst- bzw. Familiensprachen im schulischen Kontext eine positive Wertschätzung erfahren und lernunterstützend aufgegriffen werden.

Allerdings geschieht dies bislang im schulischen Fremdsprachenunterricht eher selten und wenig systematisch (u.a. Dausend & Lohe, 2016; Göbel & Vieluf, 2017; Göbel 2018). Vermutlich auch, weil empirisch evaluierte Methoden und Materialien für den lehrwerkgestützten Unterricht, die im Sinne einer integrativen Didaktik die Ausbildung von Mehrsprachigkeit stützen bzw. zur Wertschätzung mehrsprachiger Identitäten beitragen, ohne den Kompetenzauf- und -ausbau in der unterrichteten Einzelsprache zu vernachlässigen, weitgehend fehlen.

Unsere Studie (Göbel, Schmelter, Frankemölle, Frede & Buret 2019; Göbel & Schmelter 2016; Schmelter 2015) greift diese Überlegungen beim Erlernen von Französisch als zweiter schulischer Fremdsprache auf. Die entwickelten und lehrwerkbasierenden Aufgaben zum Lexiktransfer sowie zur Sensibilisierung für Interkulturalität und Mehrsprachigkeit greifen Kenntnisse aus zuvor gelernten (Schul-) Sprachen (Deutsch, Englisch) sowie aus den Herkunftssprachen (vor allem Polnisch, Russisch, Türkisch) auf. Diese werden durch den Umgang mit mehrsprachigen Vokabeltabellen, Textauszügen mit unbekanntem Lexemen sowie authentischen Dokumenten aus dem Alltag in verschiedenen Sprachen für die Lernenden nutzbar.

Im Rahmen der Studie wird geprüft, inwiefern sich ein positiver Einfluss auf das Französischlernen und auf das interkulturelle Lernen sowie auf die Wertschätzung mehrsprachiger Identitäten zeigt.

Unser Beitrag präsentiert erste Ergebnisse der quasi-experimentellen Hauptstudie aus dem Schuljahr 2018/2019 im Hinblick auf Mehrsprachigkeitsorientierung und Sprachkompetenzen.

Literatur

- Dausend, H. & Lohe, V. (2016). Die Studie „Fundament Mehrsprachiger Unterricht“ (FuMU) – Was Schülerinnen und Schüler zum Einsatz ihrer Muttersprache im Fremdsprachenunterricht sagen. In Wegner & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit*, 224-238. Opladen: Budrich.
- Göbel, K., Schmelter, L., Frankemölle, B., Frede, G. & Buret, J. (2019). Wertschätzung und Förderung - Mehrsprachigkeitsorientierung im Fremdsprachenunterricht. *Lernende Schule* 86, S. 28-31.
- Göbel, K. (2018). Interkulturelles Lernen durch Mehrsprachigkeitsorientierung im Sprachenunterricht. In R. Mattig, M. Mathias & K. Zehbe (Hrsg.), *Bildung in fremden Sprachen*, 31-58). transcript Verlag.
- Göbel, K. & Schmelter, L. (2016), Mehr Sprachen – mehr Gerechtigkeit? In: I. Dirim & A. Wegner (Hrsg), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit*. Opladen: Budrich, 271-286.
- Göbel, K. & Vieluf, S. (2017), Specific effects of language transfer promoting teaching and insights into the implementation in EFL-Teaching. *Orbis Scholae*, 11 (3), S. 103-122.
- Mehlhorn, Grit. (2013), Identitätsangebote und Bedrohung der Identität russischsprachiger Lernender durch den schulischen Russischunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Hrsg.), *Sprachenlernen und Identität im*

- Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Gunter Narr, 183-193.
- Mehlhorn, Grit. (2015), Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44(2), 60-72.
- Rück, N. (2009). *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler.* Kassel: University Press.
- Schmelter, L. (2015), Klein. Aber fein? – Ein minimalinvasiver Weg zur schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit. In: S. Hoffmann & A. Stork (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Narr, 85-96.
- Vedder, P. & Horenczyk, G. (2006), Acculturation and the School. In D. L. Sam. & J. W. Berry (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology.* Cambridge: University Press, 419-438.

„Auf Türkisch heult ein Gespenst anders als auf Deutsch“ – Förderung der Lesekompetenz auf Basis der Gesamtsprachigkeit

Dr. Christoph Gantefort, Dr.in Ina-Maria Maahs, Christina Winter (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache)

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden sprachlichen Heterogenität in den Bildungsinstitutionen und der weiterhin festzustellenden Benachteiligungen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Bildungserfolg, der Bildungsbeteiligung und im Erwerb schulisch vermittelter Kompetenzen (vgl. z.B. Fürstenau 2011) bedarf es innovativer Unterrichtsmodelle, die es mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihr gesamtes sprachliches, kommunikatives und intellektuelles Potenzial zu nutzen, um fachliche und bildungssprachliche Inhalte zu erarbeiten. Mit dem Translanguaging-Ansatz lässt sich eine Annäherung zwischen mehrsprachigen Kommunikationspraktiken auf Seiten der Kinder und monolingualer Orientierungen auf Seiten der Institution Schule herstellen (vgl. García 2009). In diesem Kontext wurde im Rahmen eines BiSS-Verbundes im Regierungsbezirk Köln die Methode des mehrsprachigen reziproken Lesens auf Basis der Prinzipien des Translanguaging-Ansatzes für den Einsatz in mehrsprachigen Lerngruppen entwickelt, erprobt und wissenschaftlich evaluiert.

Mit dem Poster soll zum einen vorgestellt werden, wie die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler sowohl im koordinierten Lernen, im Regel- als auch im herkunftssprachlichen Unterricht im Sinne des Translanguaging-Ansatzes am Beispiel des mehrsprachigen reziproken Lesens ressourcenorientiert einbezogen werden kann. Zum anderen sollen erste Ergebnisse der Evaluation vorgestellt werden. Es zeigte sich, dass das Leseverstehen im Deutschen besonders bei Kindern im dritten Schuljahr zuwuchs, die im Unterricht mehrsprachig reziprok lasen und deren Lehrkräfte direkt in die Konzeptentwicklung involviert waren. Die positiven Effekte zeigten sich sowohl für die einsprachigen als auch für die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler. Insgesamt profitierten die Lernenden jedoch nicht nur auf Ebene der Lesekompetenz, sondern lernten auch, all ihre sprachlichen Fähigkeiten im Unterricht bewusst zu nutzen.

Literatur

- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hg.). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-50.
- García, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden: Wiley-Blackwell.

4

„Das wird meine Aufgabe sein“: Perspektiven der angehenden Lehrkräfte des Russischen auf den Herkunftssprachenunterricht und dessen Verzahnung mit anderen Fächern

Evghenia Goltsev, (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache), Lesya Skintey (Universität Koblenz-Landau)

Im schulischen Rahmen ist Mehrsprachigkeit längst Realität. Jede/r vierte bzw. dritte SchülerIn bringt von zu Hause eine andere Sprache als Deutsch mit (bpb 2016). Es gibt zahlreiche empirische Hinweise darauf, dass diese Sprachen als Ressource für den Sprach- und Fachunterricht genutzt werden können und ihr Einbezug sich zugleich förderlich auf die Identitätsbildung der SchülerInnen auswirkt (Rosenberg / Schröder 2016; Mehlhorn / Brehmer 2018). Eine ausschlaggebende Rolle kommt dabei dem Herkunftssprachenunterricht (HSU) zu, da er ein institutionell verankertes Mittel darstellt, mitgebrachte Herkunftssprachen in der Schule sichtbar zu machen und zu fördern. Neueste Arbeiten verweisen jedoch darauf, dass der separate HSU nicht ausreicht, um Herkunftssprachen im Sinne der durchgängigen Sprachbildung nutzbar zu machen (Dirim 2015; Ehlich 2017). Im Rahmen der hier vorgestellten bundesweiten explorativen Studie zu Motivationen und Konzepten zum Russischen als Herkunfts- und/oder Fremdsprachenunterricht führen wir eine standardisierte schriftliche Befragung durch. Die Zielgruppe stellen die Lehramtsstudierenden des Faches Russisch in ihrer Rolle als künftige MitgestalterInnen der schulischen sprachlichen Bildung dar. Dabei gehen wir u.a. folgenden Fragen nach: Welche Bedeutung messen die Lehramtsstudierenden dem HSU bei? Wie wird die Rolle des HSU vor dem Hintergrund der durchgängigen Sprachbildung verstanden? Bislang haben 30 Personen an der laufenden Studie teilgenommen. Es handelt sich überwiegend um Lehramtsstudierende im Bachelor, die mit Russisch und/oder Ukrainisch aufgewachsen sind. Erste Ergebnisse zeigen, dass die angehenden Lehrkräfte die Bedeutung des HSU für das Schulsystem und die Gesellschaft sowie insbesondere für SchülerInnen und deren Eltern als hoch einschätzen. Dabei betonen sie die Relevanz des HSU für den Erwerb anderer Sprachen und die Förderung der Mehrsprachigkeit. Weiterhin sieht die überwiegende Mehrheit einen großen Nutzen in der Vernetzung des russischen HSU mit anderen Sprach- und Sachfächern. So lautet die Anmerkung einer teilnehmenden Person zur Frage nach der Notwendigkeit einer Verzahnung vom HSU und anderen Fächern: „Unbedingt! Wir brauchen viel mehr aktive Mehrsprachigkeit an Schulen“.

Literatur

- Mehlhorn, G. / Brehmer, B. (Hrsg.) (2018): *Potenziale von Herkunftssprachen: sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dirim, I. (2015): *Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum*. In: Dirim, I.; Gogolin, I.; Knorr, D.; Krüger-Potratz, M.; Lengyel, D.; Reich H.H.; Weiße, W. (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann, 61–71.
- Ehlich, K. (2017): *Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts*. In: Becker-Mrotzek, M.; Roth, H.-J.; Bredthauer, S. & Lahmann, C. (Hrsg.): *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster, New York: Waxmann, 249–272.
- Rosenberg, P./ Schroeder, Ch. (Hrsg.) (2016): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin, Boston: De Gruyter.

Die Bedeutung eines translingualen Ansatzes bei der Förderung von Gesundheitskompetenz von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in Sprach- und Integrationskursen

Stefanie Harsch, Uwe H. Bittlingmayer (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Zugewanderte Menschen verfügen über vielfältige Ressourcen wie Wissen, Erfahrungen und Sprachfertigkeiten, die jedoch in Sprach- und Integrationskursen aufgrund des vorherrschenden monolingualen Habitus selten einbezogen werden. Dabei zeigen qualitative empirische Studien, dass die zugewanderten Menschen bei der Auseinandersetzung mit relevanten Themen, wie bspw. Gesundheit, auf diese Ressourcen zurückgreifen, daran anknüpfen und in kreativer Weise die Erst- und Zweitsprache(n) kombinieren. Dieser translinguale Ansatz wird im deutschsprachigen Raum bei der Informationsvermittlung und Kompetenzförderung in Sprachkursen bislang meist vernachlässigt, erweist sich in internationalen empirischen Studien jedoch als erfolgsversprechend und nachhaltig. Allerdings liegen keine wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber vor, wie sich der translinguale Ansatz gestaltet und wie dieser praktisch im Unterricht umgesetzt werden kann. Zudem fehlen Unterrichtsmaterialien, die mithilfe eines translingualen und transkulturellen Ansatzes wichtige Lebenskompetenzen verbessern.

Der Gesundheitskompetenz kommt hierbei eine hervorgehobene Stellung zu, da einerseits eine gute Gesundheit sich begünstigend auf das Sprachenlernen, das Finden eines Arbeitsplatzes und die Integration allgemein auswirkt und andererseits zugewanderte Menschen aufgrund vor, während und nach der Migration auftretenden Situationen besonders vulnerabel sind, gesundheitlich beeinträchtigt zu sein, sowie als schwer erreichbar für Gesundheitsförderungsangebote gelten.

Innerhalb des vom BMBF geförderten Projektes SCURA⁴ explorierten wir mithilfe von Experten- Interviews, teilnehmender Beobachtung, Lehrwerksanalyse und Literatur-Übersichtsarbeiten Sprach- und Integrationskurse bzgl. der Rolle der Gesundheit und den Einbezug von Ressourcen und Mehrsprachigkeit zum Aufbau von Lebenskompetenzen, bspw. die Gesundheitskompetenz.

Zudem entwickeln wir partizipativ bedarfsorientierte, empirie- und theorie-basierte Interventionen, die translingual und transkulturell sensibel Gesundheitskompetenz verbessern.

Das Poster präsentiert die gewonnenen Erkenntnisse bzgl. der Nutzung eines translingualen, trans- kulturellen Ansatzes zur Informationsvermittlung und Kompetenzförderung exemplarisch anhand der Gesundheitskompetenz-Förderung in Sprach- und Integrationskursen und bietet Einblicke in die ausgearbeiteten Materialien, Fortbildungsmöglichkeiten und Online-Angebote.

⁴ (Förderkennzeichen: 01EL1824A, Laufzeit 04/18-03/21)

6**Sprachfaire Erfassung arithmetischer Konzepte Deutsch und Türkisch
sprechender Kinder im Vor- und Grundschulalter**

Moritz Herzog (Universität Duisburg-Essen/ University of Johannesburg), Erkan Gürsoy (Universität Duisburg-Essen) & Annemarie Fritz (Universität Duisburg-Essen/ University of Johannesburg)

Dem Aspekt der Mehrsprachigkeit kommt hinsichtlich des Rechnenlernens auf zwei Ebenen eine besondere Bedeutung zu. Zum einen zeigen sich in empirischen Studien im Durchschnitt geringere Leistungen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern (Paetsch et al., 2016). Zum anderen können – insbesondere textreiche – Aufgabenformate mehrsprachig Lernende systematisch benachteiligen (Prediger et al., 2015).

Um arithmetisches Vorwissen zum Schulanfang sprachfair erfassen zu können, wurde der Mathematiktest MARKO-S (Ehlert et al., im Druck) ins Türkische übersetzt. Ziel ist die Bereitstellung eines sprachfairen Testverfahrens, das im Sinne einer „subsidiary language“ helfen kann, arithmetische Konzepte valide zu erfassen. Der Test basiert auf einem empirisch validierten Entwicklungsmodell, das den Erwerb präziser arithmetischer Kompetenzen als Entwicklungsprozess beschreibt (Fritz et al., 2013; 2018).

In dieser Studie soll zwei zentralen Forschungsfragen nachgegangen werden.

- (1) Können mit der deutsch-türkischen Testversion arithmetische Konzepte dem Modell nach Fritz et al. (2013; 2018) erfasst werden?
- (2) Erwerben Deutsch und Türkisch sprechende Kinder arithmetische Konzepte in etwa gleichzeitig?

In einer Studie mit 123 deutsch- und türkischsprachigen Kindern (71 Mädchen, mAlter=77.5 Monate) wurde der MARKO-S in beiden Sprachen durchgeführt. Mit einer Rasch-Analyse wurden die Items beider Testversionen hinsichtlich ihrer Schwierigkeit geprüft.

Die Rasch-Analyse über beide Sprachversionen (42 Items, 123 Fälle) liefert akzeptable MNSQ-Infitwerte (.84-1.21) sowie eine akzeptable EAP-Reliabilität (.857) (Wilson, 2005). Die Items bilden hinsichtlich ihrer Schwierigkeitsmaße bis auf wenige Outliers konsistente Abschnitte auf der gemeinsamen Rasch-Skala. Gleiche Items in beiden Sprachversionen zeigen dabei keine deutlichen Unterschiede ($t(40)=.188$, $p=.852$, $d=.058$).

Die Studie zeigt somit, dass arithmetische Konzepte von Deutsch und Türkisch sprechenden Kindern in beiden Sprachen in ähnlicher Weise erworben werden wie von monolingual deutschsprachigen Kindern. Offenbar können mehrsprachige Kinder auf arithmetische Konzepte in beiden Sprachen gleichermaßen zugreifen, sofern sie diese Konzepte erworben haben. Die Deutsch-Türkische Version des MARKO-S kann daher zur sprachfairen und validen Erfassung früher arithmetischer Konzepte bei mehrsprachigen Kindern zum Schulbeginn herangezogen werden.

MIKS Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung

Anna Hoffacker, Uta Kirschnick (Schule an der Kurt-Schumacher-Straße)

Geprägt von Industrieumgebung und Zuwanderung liegt unsere zweizügige Grundschule im Herzen von Schalke-Nord auf der Schalker Meile. Viele Kinder kommen ohne deutsche Sprachkenntnisse zu uns. Manche nehmen ab dem 1. Schuljahr am Unterricht der Regelklasse teil, später hinzugezogene Kinder werden zunächst in unseren Internationalen Förderklassen (IFÖ) gefördert. Um auf die Mehrsprachigkeit unserer Schülerschaft besser eingehen zu können, nahmen wir im Zeitraum Februar 2017 - Dezember 2018 am BMBF- Projekt MIKS – Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung unter der Leitung von Prof. S. Fürstenau der Universität Hamburg teil. Gerade für Kinder, die noch nicht lange in Deutschland leben, ist der Einbezug ihrer Sprachen und damit auch verbunden ihrer Familiensprachen in Bezug auf die sprachliche Bildung von großer Bedeutung (Fürstenau 2017). Neben der theoretischen Qualifizierung unseres Teams entwickelten wir unter professioneller Anleitung kleinere und größere Praxisvorhaben, die die mitgebrachten Sprachen der Kinder als Ressourcen wahrnehmen und in den Unterricht einbeziehen. Seither machen sie einen festen Bestandteil unserer Schulkultur aus. Aktuell überarbeiten wir unser Schulprogramm und versuchen die Vorhaben und Erkenntnisse nachhaltig zu implementieren. Das Poster stellt Auszüge dieser Praxiseinheiten vor und gibt einen Eindruck über die Integration und Wertschätzung der Sprachen unserer Schüler*innen im Schulalltag.

Literatur

Fürstenau, S. (2017): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In: McElvany, Nele/ Bos, Wilfried/ Holtappels, Heinz-Günter/ Jungermann, Anja (Hrsg.): Ankommen in den Schulen – Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster: Waxmann-Verlag, S. 41-56.

8

Der „Textsortenbasierte Lehr-Lern-Zyklus“ als Modell zur (fach-)sprachlichen Schreibförderung?

Charlotte Husemann, Anil Çıklaşahin (Universität Duisburg-Essen)

Ausgangspunkt des Projektes SchriFT II (Schreiben im Fachunterricht unter Einbeziehung des Türkischen) sind interdisziplinär erhobene Befunde, dass fehlende literale Fähigkeiten im fachlichen Kontext einen enormen Chancennachteil für den schulischen Erfolg und die gesellschaftliche Partizipation darstellen (Schmölzer-Eibinger/Thürmann 2015). Forschungsleitend ist die Grundannahme, dass textsortenbasiertes, epistemisches Schreiben, das systematisch sprachlich-kognitive Handlungsmuster (Beschreiben, Erklären oder Begründen) mit sprachlichem Ausdruckswissen verbindet, ein wirksames Mittel für die Förderung von sprach- und fachintegriertem Lernen bietet. Über die sprachlich-kognitiven Handlungsmuster besteht die Möglichkeit eines fach- und sprachübergreifend koordinierten Vorgehens. Der koordinierte Ausbau literaler Kompetenzen auch in der Herkunftssprache dient im Anschluss an Befunde der Mehrsprachigkeitsforschung dem Aufbau einer übergreifenden Kognitionsfähigkeit (Cummins 1986, Cook 1992, Reich 2016).

In der ersten Förderphase (SchriFT I) konnten in den erhobenen Schreibprodukten für alle vier beteiligten Fächer (Physik, Technik, Politik, Geschichte) mittlere bis hohe Zusammenhänge zwischen fachsprachlichen und fachinhaltlichen Dimensionen nachgewiesen werden. Für die in der zweiten Förderphase geplante Interventionsstudie legen diese Erkenntnisse nahe, dass die Aneignung und Vermittlung fachspezifischer Schreibfähigkeiten textsortenbezogen im Fachunterricht erfolgen sollte.

Es wird ein an die Schulrealitäten angepasstes quasi-experimentelles Design in den Fächern (Physik, Technik, Geschichte, Politik, Deutsch, Türkisch) an Gesamtschulen im Jahrgang 7 und 8 durchgeführt. Für die Messung der Fähigkeitsentwicklung werden in allen Fächern und beiden Sprachen vergleichbare Schreibaufgaben zu den Textsorten eingesetzt. Diese sind eingebettet in situierte Schreibarrangements, die nach den Prinzipien des Scaffoldings aufgebaut sind. Damit können die Hypothesen geklärt werden, ob (a) eine Sprachförderung im fachlichen Kontext erfolgreich ist und (b) in welcher Weise sich Sprachförderung auf das fachliche Lernen auswirkt. Das Anlegen gemeinsamer Kriterien erlaubt eine Vergleichbarkeit über die Fächer hinweg, aber auch eine theoriebildende Ausdifferenzierung bislang wenig erforschter domänenspezifischer Effekte.

Das Forschungsprojekt weist zugleich einen hohen Praxisbezug auf, da Unterrichtsmodelle und –materialien in Hinblick auf ihre Wirksamkeit empirisch überprüft und Konzepte für eine fachorientierte, vernetzte und bilaterale Sprachbildung vorgelegt werden.

Lernen im Muttersprachlichen Unterricht in Baden-Württemberg: Konzepte und Profile von Schreibaufgaben in Türkisch-Lehrwerken

Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Etwa 50% der Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht in Baden-Württemberg sind Türkisch-Lehrkräfte. Daher befasst sich die LiMU-Studie (Lernen im Muttersprachlichen Unterricht Türkisch) mit Lernarrangements in weiterem Sinne im Muttersprachlichen Unterricht Türkisch. In einem Mixed-Methods-Design werden einerseits teachers' beliefs von Lehrkräften des HSU in B-W untersucht (z.B. Pajares, 1992, Steube, 2018 unv.). Andererseits wird in der LiMU-Studie den Fragen nachgegangen, welche konkreten Unterrichtsbedingungen vorliegen und wie (Sprachen)Lernen in diesem speziellen Unterrichtskontext stattfindet (nach Gräsel et al., 2017). Dabei werden die Lerner_innen befragt und der konkrete Unterricht in den Blick genommen (Schwerpunkt Grundschule). Zum anderen aber werden Lehrmaterialien analysiert, die im Muttersprachlichen Unterricht verwendet werden.

In diesem Vortrag wird eine Teilstudie vorgestellt, bei der es sich um die Lehrwerksuntersuchung für den Türkischunterricht handelt. Vor dem Hintergrund deutsch- und mehrsprachigkeitsdidaktischer Erkenntnisse der letzten Jahre wird mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert, wie Schreibaufgaben in Türkisch- Lehrwerken der Klassen 2 bis 10 konzipiert sind (u.a. vgl. Feilke & Pohl, 2014). Ziel der Untersuchung ist, herauszufinden, wie Schreibkompetenz in aktuellen Lehrwerken für den muttersprachlichen Zusatzunterricht Türkisch aufgebaut bzw. gefördert wird (vgl. hierzu Rüßmann, 2017).

Die Ergebnisse sollen u.a. mit Blick auf die Konzipierung von Weiterbildungsmaßnahmen für Türkisch-Lehrkräfte vorgestellt und diskutiert werden.

Literatur

- Feilke, H., & Pohl, T. (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gräsel, C., Decristan, J., & König, J. (2017). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 45. Jg. 2017, H. 4, Beltz Juventa, 195-206
- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (4. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. Review of Educational Research 62 (3), 307–332.
- Rüßmann, L. (2017). Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe 1. Münster/ New York: Waxmann.
- Steube, F. (2018). Teachers' Beliefs zum türkischen Herkunftssprachenunterricht – eine qualitative Studie mit Lehrkräften des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in Baden- Württemberg. (unv. MA-Studie)

Der Herkunftssprachliche Unterricht (HSU): Bedingungen und Perspektiven

Berrin Kapyapar (KI Essen)

Der Arbeitskreis HSU ist seit dem November 2017 in Abstimmung mit der Schulaufsicht unter der Federführung des Kommunalen Integrationszentrum etabliert.

Ziele des Arbeitskreises:

- a. Bessere Unterrichtsverzahnung mit dem regulären Unterricht (z.B. dem Sachunterricht oder den Themen des Deutschunterrichts)
- b. Methodische Verbesserung des Unterrichts (z.B. durch Entwicklung und Umsetzung von Standards der Sprachbeobachtung),
- c. Erhöhung der Akzeptanz des HSU (z.B. im Kollegium durch Teilnahme an Fachkonferenzen; bei den Eltern durch Informationen auf den Elternabenden)
- d. Entwicklung von Vorschlägen zur strukturellen Verbesserung des HSU in Diskussion mit Aktanten im Feld

Ein erster im AK-HSU zu diskutierender konkreter Vorschlag sollte sich auf die Evaluation und Problemstellungen im HSU selbst konzentrieren. Der Spracherwerbsprozess in der Herkunfts- bzw. Muttersprache sollte in einem ersten Schritt selbst exakter beobachtet und diese Beobachtungen auf diese Weise dann auch leichter kommunizierbar gemacht werden. So ließe sich die Arbeit innerhalb des HSU an dem Zuwachs der sprachlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache gezielt nachhalten, ebenso ließen sich auf der Basis diese Beobachtungen gestützt Fördermaßnahmen begründen, mit dem Ziel, insgesamt eine durchgehende, systematische und erfolgreiche Mehrsprachigkeit gezielter zu erreichen.

Die Systematisierung der Beobachtung würde neben der Qualität auch den Stellenwert des HSU erhöhen, da die hier dokumentierten Beobachtungen auch den übrigen Fachlehrkräften verfügbar gemacht und ein Beitrag zur besseren Verzahnung der Arbeit zwischen HSU- und übrigen Lehrkräften geleistet werden kann.

Der zweite Schritt ist ein Vorschlag auf der strukturellen Ebene, d.h. die Entwicklungsmöglichkeit bzw. Qualitätssicherung des HSU (siehe Poster Vorschläge).

Mehrsprachigkeit und nachhaltige Bildung. English as a Gateway to Multilingual Frankfurt. Sprachenlernen im Kontext der universitären Englischlehrerausbildung an der Goethe-Universität Frankfurt (GUF).

Almut Küppers (Goethe-Universität Frankfurt)

Welche Rolle können Mehrsprachigkeit und sprachliches Lernen bei der Entwicklung nachhaltiger Bildungsansätze spielen? Während das dem Fremdsprachenunterricht zugrunde gelegte Menschenbild in der Vergangenheit die Lernenden vornehmlich als zukünftige Reisende, Konsumenten und Touristen konzeptualisierte (z.B. im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen / GER der Europäischen Kommission von 2001), die Mobilität erzeugen, hat sich das Bild des Lernenden im Companion Volume with New Descriptors (Europäische Kommission 2018) stark gewandelt. In diesem Ergänzungspapier zum GER wird die Bedeutung des (Fremd-) Sprachenlernenden als Social Agent / sozialer Akteur betont, der als interkultureller Sprecher anderen Menschen (innerhalb einer Sprache oder sprachübergreifend) hilft, Sachverhalte besser zu verstehen.

Das Poster stellt ausgewählte Erkenntnisse aus einer Lehrveranstaltung im Sommersemester 2019 im Vertiefungsmodul „Innovative Ansätze“ des Studiengangs Lehramt Englisch an der GUF vor. Im Seminar wurde das Social Agency-Konzept zugrunde gelegt für ein Sprachenlernen im Hier und Jetzt und von- und miteinander, mit dem Ziel a) die Mehrsprachigkeit der Studierenden (d.h. ihre Familiensprachen aka „Herkunftssprachen“) zu nutzen und b) ihnen Konzepte der Lernbegleitung, des Tandemlernens, Peer-Learnings, autonomen sowie digitalen Lernens zu vermitteln - Ansätze, die zunehmend in inklusiven Lehr-/Lernsettings an Bedeutung gewinnen. Englisch als Transitsprache spielt dabei eine wichtige Rolle (Zugriff auf online Ressourcen, Mediationsprache) und hilft die mehrsprachige Wirklichkeit Frankfurts zu erschließen. Vignetten aus ausgewählten Lern- und Lehrtagebüchern (Türkisch, Vietnamesisch, Russisch) illustrieren den Realitätsbezug sowie die Nachhaltigkeit der Lernerfahrungen.

12 Sprachenlernen inklusiv. Türkisch als alternative 2. und 3. Fremdsprache an der Deutschen Schule in Istanbul.

Hakan Ören, Istanbul (Deutsche Schule Istanbul), Almut Küppers (Goethe Universität Frankfurt)

An der Deutschen Schule Istanbul (DSI) ist Türkisch für deutschsprachige Schüler keine „Fremde“, sondern die vorherrschende Umgebungssprache. Dennoch konnten bis 2015 Schüler*innen in der (150 Jahre alten) Schule dieses Fach nicht belegen, da es bisher als nicht bildungsrelevant erachtet wurde. Viele der zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder konnten dadurch ihre Familiensprache Türkisch nicht in kulturelles Kapital verwandeln.

Dieses Poster thematisiert die Fachentwicklung an der DSI ab dem Jahr 2014 und stellt das Konzept vor, auf dessen Grundlage die KMK im Jahr 2018 der Schule genehmigte, Türkisch als vollwertiges Fach im Kanon der Schule zu integrieren. Während einer zweijährigen Pilotphase wurden die Lernenden zunächst in drei Gruppen mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus eingeteilt (Fremdsprachenlerner, sehr gute und schwache Bilinguale). Dieser klassische „Homogenisierungs-Ansatz“ scheiterte. Die Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis und organisatorische Rahmenbedingungen führten schließlich zu Entwicklung eines Konzeptes, das die Vielfalt der Lernenden zum Ausgangspunkt macht. Eine Unterscheidung der Schüler*innen in Muttersprachler, Herkunftssprecher oder Fremdsprachenlerner wurde aufgehoben. Ziel des Türkischunterrichtes ist es, die Mehrsprachigkeitsprofile der einzelnen Lernenden individuell zu entwickeln und zu garantieren, dass alle Lernenden bis zum Ende der Klasse 10 mindestens das Niveau B1 erreichen. Der Unterricht ist inklusiv und findet auf zwei Ebenen statt: 1) individualisiertes Lernen, um autonomes Lernen zu stärken und 2) kooperative Unterrichtsformen, um vorhandene Kompetenzen zu nutzen und Synergien zu schaffen. Die notwendigen Werkzeuge aus dem Methodenkoffer sind Team-Teaching, Peer-Learning, Tandemlernen - digitales und beiläufiges Lernen. Differenzierung und Sprachmittlung wurden im inklusiven Ansatz zum Unterrichtsprinzip. Als Nachweis über die 2. Fremdsprache geht für etliche Schüler*innen (die in der Vergangenheit an Französisch gescheitert waren) im Fach Türkisch eine Tür zu einem möglichen Bildungsabschluss Abitur auf.

Das Konzept der DSI eignet sich aufgrund des inklusiven Ansatzes auch für Sprachunterricht in Deutschland.

Rucksack Schule

Annamaria Papp-Derzsi (Bezirksregierung Arnsberg / LaKI)

Das Programm Rucksack Schule – ein Programm zur durchgängigen sprachlichen Bildung – führt Elemente der Mehrsprachigkeit in institutionellem Rahmen auf der Basis eines interkulturellen, diversitätsbewussten Ansatzes zusammen. Dabei dienen Kompetenzorientierung, Parallelisierung und Kooperation innerhalb und außerhalb der Institution Schule der nachhaltigen Förderung (lebensweltlicher) Mehrsprachigkeit.

Das Programm richtet sich an Kinder im ersten bis vierten Schuljahr und Eltern/Familien mit und ohne internationale Familiengeschichte sowie Grundschulen, die das Programm umsetzen. Es versteht sich als Fortsetzung der Programme Griffbereit und Rucksack KiTa entlang der Bildungsbiografie des Kindes.

Bei Rucksack Schule werden Unterrichtsinhalte für Kinder und ihre Eltern in der deutschen Sprache und der jeweiligen Familien-/Herkunftssprache zeitlich und inhaltlich parallel im Rahmen des Klassenunterrichts, des herkunftssprachlichen Unterrichts und der Elternbildung vermittelt. Dies geschieht durch die Verbindung von sprachlichem mit fachlichem Lernen quer durch die Fächer und Lernbereiche. Lernende werden darin gestärkt, Bezüge zwischen den verschiedenen Sprachen und Sprachregistern herzustellen und Sprachbewusstsein zu entwickeln.

Unterstützt wird die Arbeit von und mit den Eltern durch die Materialien von Rucksack Schule, die an die Unterrichtsinhalte des Regel- und HSU-Unterrichts anknüpfen und den Eltern Anregungen für täglich wechselnde Aktivitäten mit ihren Kindern geben.

Zur Überprüfung der Wirksamkeit und zur Qualitätssicherung wurde Rucksack Schule im Rahmen der ersten Längsschnittstudie eines Sprachbildungs- und Elternbildungsprogramms in Deutschland von der Universität Hamburg mit Unterstützung durch die Freudenberg Stiftung evaluiert. Die Evaluationsergebnisse belegen die Wirksamkeit des Konzeptes und zeigen eine weite Gewinnspanne auch über die sprachlichen Kompetenzen der Kinder hinaus.

14 Die neue Heterogenität im arabischen HS-Unterricht in NRW: Bereicherung oder Belastung?

Dr. Zouheir Soukah (HSU-Lehrer im Fach Arabisch)

Anders als bei vielen HS-Unterrichten zeichnet sich der arabische HSU durch seine eindeutige Heterogenität aus, die sich in die äußere und die innere Heterogenität unterteilen lässt: Während die innere Heterogenität die unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Schüler*innen als Herkunftssprecher widerspiegelt, drückt die äußere Heterogenität aus, dass die Schüler*innen dieses Faches aus unterschiedlichen arabischen Herkunftsländern stammen. Dies betrifft auch die Lehrkräfte selbst⁵.

Durch die im Jahr 2015 stattgefundenene Fluchtbewegung aus dem arabischsprachigen Raum (vor allem aus Syrien und dem Irak) kamen viele geflüchtete Schüler*innen nach Deutschland. Viele von ihnen besuchen derzeit auch den arabischen HSU. Seitdem steigt die Teilnehmerzahl im arabischen HSU eindeutig. Somit entstand eine neue heterogene Situation: Die Teilnehmer*innen im arabischen HSU sind nicht mehr nur Schüler*innen, die in Deutschland geboren und/oder (zumindest) aufgewachsen sind, sondern auch geflüchtete Schüler*innen, die schon Arabisch als Erstsprache in ihren Heimatländern gelernt haben.

Im arabischen HSU befinden sich daher nun zwei unterschiedlichen Lerngruppen; nämlich die Herkunftssprachensprecher*innen (samt ihrer Binnenunterschiede) und die Erstsprachler*innen (überwiegend aus Syrien und Irak). Zwischen den beiden Gruppen herrscht ein großer sprachlicher Kompetenzunterschied. Diese unterrichtliche Situation stellt für die Lehrkräfte eine neue methodisch-didaktische Herausforderung dar, denn in dieser neuen sprachlichen Lage herrscht meistens eine parallele Über-/Unterforderung. Überfordert sind die Herkunftssprachensprecher*innen von der herrschenden aktiven Teilnahme der neuen Schüler*innen, die mit Arabisch eindeutig flüssiger und authentischer als sie umgehen. Unterfordert fühlen sich aber auch die Erstsprachler*innen aufgrund der Einfachheit des Lernstoffes, den sie schon längst bearbeitet haben, was nicht selten zu Zwischenkonflikten führt. Nun stellen sich folgende Fragen: Wie gehen die Lehrkräfte des arabischen HSU mit dieser neuen herausfordernden Situation um? Welche Strategien ergreifen sie für einen differenzierten, gelungenen Unterricht? Ist diese Situation (nach ihren Meinungen und bisherigen Erfahrungen) eine Belastung oder eine Bereicherung für den arabischen HSU?

Mit diesen Fragen wende ich mich an meine Kolleg*innen, die in einigen Städten in NRW Arabisch als Herkunftssprache unterrichten, in einer Umfrage, deren Ergebnisse ich in diesem Beitrag darstelle. Ergänzend bringe ich auch meine persönlichen Erfahrungen und schulischen Auseinandersetzungen mit dieser Herausforderung seit 2015 als HSU-Lehrer für die arabische Sprache in Düsseldorf mit ein.

⁵ Die Anzahl der arabischen Länder beträgt 22.

Fachliches und (mehr-)sprachiges Lernen im Textilunterricht

Nadja Stenzel (Universität Paderborn)

Darstellung eines Praxisprojekts einer sechsten Hauptschulklasse. Auf dem Poster werden das mehrsprachige Stationsbuch und einige Ergebnisse der Durchführung präsentiert.

Das Stationsbuch: Von der Knospe zum Garn - Der Weg der Baumwolle

Die Schülerinnen und Schüler lernen im Rahmen der Stationsarbeit die einzelnen Verarbeitungsschritte der Baumwollknospe zum Garn kennen. Diese Arbeitsschritte werden dann im Rahmen eines Stationsbuches reflektiert. Diese Reflektion findet auf zwei Ebenen statt. Zum einen zeichnen die Kinder die wesentlichen Schritte der Stationen, um sicher zu stellen, dass alle Kinder das Vorgehen der Baumwollherstellung verstanden haben. Zum anderen ergänzen sie diese Zeichnungen durch kurze Beschreibungen. Die Sprache für diese Ergänzungen kann frei gewählt werden. Im Anschluss tauschen die Schülerinnen und Schüler sich untereinander aus und vergleichen ihre Beschreibungen miteinander. Die mehrsprachige Arbeit bietet sich hier an, weil die Schülerinnen und Schüler inhaltlich dieselben Themen bearbeiten und Begriffe mit derselben inhaltlichen Bedeutung verwenden. Durch die kurzen Beschriftungen und Erläuterungen können direkte Vergleiche angestellt werden, beispielsweise wie die Knospe oder das Garn in den verschiedenen Sprachen heißen. Die Lernenden vertiefen so auch inhaltliches Wissen und lernen die (Fach-)Begriffe auch in anderen Sprachen kennen. Jedes Kind ist frei in der Wahl ihrer/seiner Sprache, sodass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler nicht dazu gezwungen werden, ihre Herkunftssprachen zu verwenden und ‚othering‘ vermieden werden kann. Darüber hinaus werden mehrsprachige Wörterbücher zur Verfügung gestellt, um auch monolingualen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihr Stationsbuch in einer anderen Sprache zu verfassen und dadurch das Interesse am Erlernen neuer Sprachen zu fördern.

16**Der Berliner Interdisziplinäre Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM):****Netzwerk, Forschung, Transfer**

Natalie Topaj, Sophia Czapka (Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS))

Der Berliner Interdisziplinäre Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM) wurde 2011 gegründet und ist seitdem am Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS) angesiedelt. Der Verbund entwickelte sich zu einem großen bundesweiten Netzwerk von Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen aus den Bereichen Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, Sprachförderung und Sprachdiagnostik und bietet eine Plattform für Erfahrungsaustausch und Begegnungen. Damit ermöglichen wir einen Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis und initiieren gemeinsame Vorhaben.

Im Rahmen des Verbunds wird kontinuierlich Grundlagenforschung betrieben, darunter zwei Langzeitstudien mit mehrsprachigen Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter. Wir untersuchen Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung der Kinder, darunter Sprachfördermaßnahmen, die Erstsprache, die Erwerbsdauer und das Alter zum Erwerbsbeginn, sowie Prädiktoren für die Entwicklung des Wortschatzes, der Grammatik, Erzähl- und Literacyfähigkeiten. Einige Ergebnisse werden im Poster beispielhaft vorgestellt.

Im Bereich des Transfers wurde die Info-Flyerreihe „So geht Mehrsprachigkeit / Wissenschaft für's Leben: Fakten – Studien – Informationen für Eltern und pädagogische Fachkräfte“ entwickelt, um die breite Öffentlichkeit über verschiedene Aspekte der Mehrsprachigkeit zu informieren. Inzwischen haben wir vier Themen in fünf Sprachen (Deutsch, Russisch, Türkisch, Englisch und Arabisch) herausgegeben. Die Flyerreihe ist bundesweit und international bekannt und genießt große Popularität. Außerdem vermitteln wir Wissen in Form von Seminaren, Workshops, Fort- und Weiterbildungsmodulen oder an Infoständen bei verschiedenen Veranstaltungen an pädagogische Kräfte und Eltern. Weiterhin bieten wir eine kostenlose mobile Beratung für Eltern und Einrichtungen zu Fragen der mehrsprachigen Erziehung sowie zu Chancen und Problemen im Spracherwerb und in der Sprachentwicklung. Unter anderem geht es dabei um den Erhalt und die Unterstützung der Herkunftssprachen in der Familie. Diese Bereiche werden ebenfalls im Poster präsentiert.

Textsortenbasierte Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen im Herkunftssprachenunterricht Türkisch

Dr. Işıl Uluçam-Wegmann, Sinan Akin, Nur Akkuş (Universität Duisburg-Essen)

In diesem Beitrag wird das Konzept der Interventionsstudie im Rahmen des SchriFT II-Projektes der Universität Duisburg–Essen und der Ruhr-Universität Bochum vorgestellt. Das Hauptaugenmerk dieses Beitrags liegt jedoch auf einem Teilaspekt des Projektes, auf der Intervention im Herkunftssprachenunterricht Türkisch. In diesem Zusammenhang werden das Konzept der Intervention, die entwickelten Unterrichtsmaterialien sowie die Teilergebnisse der durchgeführten Testungen mit den türkisch-deutsch mehrsprachigen Schüler*innen im Rahmen des Türkischunterrichts dargestellt.

Das Hauptziel des Projektes SchriFT II ist es, ein Konzept für den Fachunterricht und Herkunftssprachenunterricht zur Entwicklung literaler Kompetenzen in deutscher und türkischer Sprache zu entwickeln. Ausgehend von den neuro- und psycholinguistischen Ansätzen, dass mehrere erworbene Sprachen keine getrennten Systeme darstellen, sondern untereinander vernetzt sind, wird im Projekt das Phänomen Mehrsprachigkeit als eine Ressource betrachtet, die zur Förderung und Entwicklung der bilateralen Kompetenzen der Schüler*innen maßgeblich beitragen kann (Cook 1992, Cummins 1986, Ehlich 2010, Herdina & Jessner 2002, Reich 2016).

Der Vortrag konzentriert sich auf die textsortenbasierte Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen der türkisch-deutsch mehrsprachigen Schüler*innen in türkischer und in deutscher Sprache. Zu diesem Zweck werden im Rahmen einer Interventionsstudie schriftlich verfasste Sachtexte von Schüler*innen in deutscher und in türkischer Sprache der Jahrgangsstufe 7 und 8 in Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalen elizitiert. In diesem Beitrag wird ein Teil der Prä- und Posttestungen im Hinblick auf die Fragen, welche sprachübergreifenden und -spezifischen literalen Kompetenzen sich in den deutschen und türkischen Texten von Schüler*innen identifizieren lassen, analysiert. Es wird dabei der Frage nachgegangen, welche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede vor und nach der Intervention auf unterschiedlichen Ebenen der Texte zwischen den in beiden Sprachen produzierten Texten der Schüler*innen festzustellen sind. Ausgehend von den bisherigen Ergebnissen der Intervention wird zum Schluss diskutiert, inwieweit sich eine gezielte textsortenspezifische Schreibförderung im Herkunftssprachenunterricht auf die Schreibkompetenz im Türkischen und im Deutschen positiv auswirken kann.

Literatur

- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. In: *Language Learning* 42, 557–591.
- Cook, V. (Hg.) (2003). *The Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1986). Language Proficiency and Academic Achievement. In: Cummins, J. & Swain, M. (Hgs.). *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. White Plains, NY: Longman. 138-161.
- Ehlich, K. (2010). Textraum als Lernraum. In: Pohl, T. & Steinhoff, T. (Hgs.). *Textformen als Lernformen. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik in, Reihe A (KöBeS) 7*. Köln, 47–62.
- Franceschini, R. (2016). Multilingualism and Multicompetence. In: Cook, V. & Wi, L. (Hgs.). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multicompetence: A Handbook*. Oxford, 97–124.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon, Multilingual Matters.
- Reich, H. H. (2016). Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen In: Rosenberg, P. & Schroeder, C. (Hgs.). *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter, S. 173-201.