



tu technische universität
dortmund

Internationale Tagung Migration – Mehrsprachigkeit – Bildung Abstracts

Ernst Apeltauer

Mehrsprachigkeit in und vor der Schule

Sektion 2

Internationale Vergleichsuntersuchungen und jüngste Veröffentlichungen der OECD belegen, dass zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder in deutschen Schulen weniger erfolgreich sind als monolingual aufwachsende Kinder und dass Zwei-/Mehrsprachige auch später bei Bewerbungen häufig benachteiligt werden. Was könnte man tun, damit Kinder, die zwei-/mehrsprachig aufwachsen, das deutsche Schulsystem erfolgreicher durchlaufen?

In meinem Vortrag möchte ich dazu folgenden Fragen nachgehen:

- Wie könnten Lernzeiten verlängert werden?
- Wie können Lernkontexte optimiert und besser miteinander verzahnt werden?
- Wie lassen sich Lernphasen intensivieren?

Dazu wird zunächst der Begriff der Mehrsprachigkeit differenziert und die time-on-task-Hypothese erläutert werden. Anschließend wird auf Möglichkeiten zur Lernzeitverlängerung (Stichworte: Hausaufgaben und Schulaufgaben) und zur Optimierung von Lernkontexten eingegangen, ehe abschließend anhand eines exemplarischen Beispiels Möglichkeiten zur Intensivierung von Lernphasen erläutert werden.

Dr. Ahmet Arslan (Bochum)

Sektion 1

"Evolution und Evaluation des Türkischunterrichts an Hauptschulen in NRW"

Aus historischer Sicht ist die Vergangenheit des Türkischunterrichts an Hauptschulen in NRW fast so alt wie die türkische Migrationsgeschichte in der BRD. In Daten formuliert hat dies zu bedeuten, dass der muttersprachliche Unterricht in Türkisch seit Mitte der 60er Jahre ein Teil des schulischen Angebots in der Sekundarstufe I ist. Bildungspolitisch betrachtet, wurde dieses sprachliche Angebot in zeitlicher Übereinstimmung mit der Gründung der Hauptschulen in NRW in den Umlauf gebracht. Demzufolge stehen die eben genannten drei Innovationen, - Türkischunterricht, Migrationsgeschichte und Hauptschulen -, in einem zeitlich engen aber unbeleuchteten Verhältnis zueinander, das einer entwicklungstechnischen und reflektiven Erhellung bedarf.

Bei der Realisation dieses Vorhabens werden die Erfahrungen der Hauptakteure des Türkischunterrichts, nämlich die LehrerInnen und SchülerInnen sowie die Lehrpläne, als informative Grundlage dienlich gemacht, um ausgehend von authentischen Aussagen und Informationen zum Türkischunterricht weitsichtige Antworten auf folgende Fragen zu erhalten:

- Wie war die methodisch-didaktische Struktur des Türkischunterrichts früher, wie ist sie heute und wie wird sie morgen sein?
- Wie lässt sich der curricular-inhaltliche Wandel des Türkischunterrichts erklären und definieren?
- Welche negativen/positiven Erfahrungen haben die ErteilerInnen und TeilnehmerInnen bis heute im Türkischunterricht gemacht?
- Inwiefern hat sich der Türkischunterricht auf die bilinguale Sprachförderung im fächerübergreifenden Sinn ausgewirkt?
- Welchen Stellenwert nimmt der Türkischunterricht auf der Ebene der städtischen Gemeinden und Schulen ein?
- Stimmen die Lehrwerke des Türkischunterrichts mit den aktuellsten Sprachlerntheorien überein?

Unterhalb der obigen Fragen zielt mein Vortrag darauf ab, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Türkischunterrichts systematisch in den Vordergrund zu holen, um einerseits auf bisherige pädagogische Fehler bei der Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts hinzuweisen. Andererseits geht es mir darum, den angehenden Türkischlehrern neue Wege für die effiziente Vermittlung des Türkischunterrichts aufzuzeigen. Kurzum: Dieser Vortrag ist ein Versuch, eine Win-win-Strategie für alle Beteiligten zu konstruieren.

Yasemin Balci (Marmara Universität, Istanbul)

Türkische Insertionen in deutschen Sätzen – Beispiele deutscher Frauen in Istanbul

Die Migration von Deutschen in die Türkei ist kein neues Phänomen. Während des Nazi Regimes haben beispielsweise viele deutsche Akademiker und Künstler in den 30er Jahren Zuflucht in der Türkei gefunden und insbesondere in Istanbul und Ankara ihre berufliche Tätigkeit ausgeübt.

Ab den 60er Jahren hat sich dann die Heiratsmigration von deutschen Frauen in die Türkei gehäuft. Deutsche Frauen, die einen türkischen Mann geheiratet haben, ziehen ab diesem Zeitpunkt unter anderem nach Istanbul. Zum einen treffen sie sich regelmäßig, da sie das Bedürfnis nach Austausch haben, zum anderen treten sie mit der türkischen Gesellschaft in Kontakt. So kommt auch die deutsche Sprache mit der türkischen Sprache in Berührung.

Neben einem einführenden Teil zu jüngeren deutschen Migrationsbewegungen in die Türkei wird sich der Beitrag mit in deutsche Sätze eingefügten türkischen Wörtern aus dem Sprachgebrauch der deutschen Frauen befassen. Im Fokus steht dabei eine semantische Analyse der Insertionen.

Durch persönlichen Kontakt zu dieser Gruppe deutscher Frauen in Istanbul bilden eigene Beobachtungen die Grundlage dieses Beitrags.

Eva Briedigkeit (Wissenschaftliches Zentrum Frühpädagogik (WZF), Fachhochschule Südwestfalen)

Sektion 2

Sprache(n) fördern im Elementarbereich

Die Bedeutung der Sprachfähigkeit als Schlüsselkompetenz für den Bildungserfolg ist unumstritten. In den letzten Jahren wurde daher zur Schaffung von mehr Chancengerechtigkeit unseres Bildungssystems auf frühe und gezielte Sprachförderung gesetzt. Entsprechende bildungspolitische Maßnahmen beinhalteten die Einführung von Bildungsplänen für den Elementarbereich und verpflichtende Fördermaßnahmen für Kinder schon im Vorschulalter. Ein bundesweiter Überblick über die derzeit verbreiteten Sprachförderansätze des Elementarbereichs zeigt, dass es hier bis auf wenige Ausnahmen um die Förderung der deutschen Sprache geht – die Zweitsprache vieler Kinder. Jüngste Forschungen lassen erkennen, dass die Bemühungen der Kindertageseinrichtungen und das Engagement der Erzieherinnen längst nicht die Wirkung erzielen, die mit diesen Maßnahmen bezweckt werden sollten. Es stellt sich also die Frage, wie der herrschenden Bildungsbenachteiligung wirksamer entgegen gearbeitet werden kann. Laut internationalem Forschungsstand sind die ausgewählten Programme zur Sprachförderung als Handwerkszeug zwar nützlich, jedoch noch in stimmige Interaktionen mit dem Kind zu übersetzen. Daher richtet der Vortrag sein Augenmerk auf die didaktische Kompetenz von Erzieherinnen, die entscheidend darüber mitbestimmt, ob Förderprogramme in adäquate sprachliche Interaktionen mit dem Kind umgesetzt werden. Dabei wird auf der Grundlage empirischer Daten ein Einblick in den Alltag der Kindertagesein-

richtungen gegeben, der für die Ausgestaltung von Qualifizierungsangeboten für Erzieherinnen aufschlussreich ist. Die Situation mehrsprachig aufwachsender Kinder soll dabei besonders betrachtet werden.

Maria Costa (Universität Hannover/Bochum)

Sektion 1

„Sprachwandel bei italienischen Einwanderern in Deutschland“

1955 unterschrieben Deutschland und Italien das erste Anwerbeabkommen. Es war der Anfang einer massenhaften und organisierten Zuwanderung von Arbeitskräften, die zu großen Veränderungen führen sollte, nicht nur auf der wirtschaftlichen und sozio-kulturellen Ebene, sondern vor allem auch auf dem Bereich der Sprache.

Die meisten italienischen „Gastarbeiter“ kamen aus dem Süden des Landes und hatten bis dahin vorwiegend in der Landwirtschaft gearbeitet. Sie sprachen unterschiedliche Dialekte und das Standarditalienisch war für sie fast wie ein fremdes Terrain, ganz zu schweigen von den Sprachkenntnissen des Deutschen.

Da die Sprache Ausdrucksform soziokultureller Lebensstile ist, wird sie wie ein Chamäleon, in einem anderen Umfeld neue „Farben“ annehmen. Dabei spielt natürlich vor allem der urbane Raum, als Sammelpunkt komplexer Kommunikationsprozesse, eine bedeutende Rolle.

Welche Sprachwandelphänomene zeigt eine Sprache auf, die durch die Emigration der Sprecher gezwungen ist die nationale Grenze zu verlassen und mitzuemigrieren? Welchen Veränderungs-, Entwicklungs- und Erhaltungsprozessen ist sie unterworfen? Kann bei den Emigranten eine Sprachkreativität nachgewiesen werden? Zeigt diese immigrierte Sprache durch den Kontakt mit einer anderen, ihr fremden Umgebungssprache Interferenzen auf? Stellt dieser Sprachwandel eine Entfernung von der Standardsprache als Idealsprache dar oder ist er vielmehr als die Entwicklung einer neuen Varietät zu erfassen, die zu einem neuen Sprachbewusstsein und zur Konstruktion einer neuen Sprachidentität, bzw. Generationenidentität führt?

Es gibt eine Kleinstadt in Niedersachsen, die einen verhältnismäßig hohen Anteil an italienischer Bevölkerung (ca. 5% der Gesamtbevölkerung, doppelt so viel wie z.B. in der Großstadt Köln) aufweist und nicht zu Letzt auch deswegen von der örtlichen Presse als „die größte Italiener-Siedlung nördlich der Alpen“ bezeichnet wurde. Sie heißt Wolfsburg.

Um den leitenden Fragestellungen der Untersuchung eine mögliche Antwort zu geben, soll in der Stadt Wolfsburg anhand einer empirischen Analyse (Interviews und Fragebogenerhebung) die Migrationssprache italienischer Einwanderer erforscht werden.

Dr. Yüksel Ekinci-Kocks (TU Dortmund)

Sektion 2

„Ich darf in der Schule nicht meine Sprache sprechen“

Mehrsprachigkeit in der Schule und im Unterricht

Der Anteil der Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte in Schulen wird demnächst steigen, dies zeigen die demographischen Entwicklungen in Deutschland (vgl. BaMF 2010). Längst ist erkannt worden, dass das deutsche Bildungssystem auf den demographischen Wandel reagieren muss, indem Schulen neue Konzepte für die längst mehrkulturelle und mehrsprachige Schülerschaft entwickeln.

Nicht nur die Schule muss sich ändern, sondern auch der bisherige Unterricht. In der Schule ist Deutsch die Sprache, die zum Schulerfolg führt, und ohne Kompetenzen in der deutschen Sprache wäre der Zugang zu einem Beruf nicht möglich; aber Sprachlernen muss wie jede Art der Vermittlung die Potentiale der Lerner nutzen und dabei an den mitgebrachten Sprachfähigkeiten, den Denksprachen, dem erstsprachlich geprägten Sprachbewusstsein und dem Zugang zur Mehrheitssprache ansetzen (vgl. Hoffmann 2011). Die Mehrsprachigkeit der Schüler kann im Unterricht als eine natürliche Ressource viel mehr genutzt werden. Didaktik muss an den Voraussetzungen der Lerner ansetzen, also den hohen Anteil mehrsprachiger Schüler berücksichtigen.

Bisher waren die Eltern mit Zuwanderungsgeschichte kaum oder wenig in der Schule bei der Sprachbildung der Kinder gefordert und vor allem: Sie wurden nicht selbst gefördert. In diesem Vortrag wird versucht aufzuzeigen, wie Eltern aktiv bei der Sprachförderung in der Schule beteiligt werden können und wie im Unterricht mehrsprachige Kinder besser gefördert werden können.

Dr. Sabine Forschner (Universität Hamburg)

Marta Kulik (ZUSE Hamburg, Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse)

Sektion 2

Mehrsprachige Schule – Kapital oder Hindernis? Ein Blick aus der sprachdiagnostischer Perspektive.

Zur Ermittlung der Sprachfähigkeit vor der Einschulung werden derzeit in den 16 Bundesländern 24 unterschiedliche Sprachtests eingesetzt, oder 21 bzw. 17, je nachdem welche Quellen man bemüht. Aber erfüllen diese Verfahren ihre Zwecke? Gibt es überhaupt konsensfähige Zwecksetzungen? Können und müssen Sprachstände ermittelt werden, um eventuellen Auffälligkeiten rechtzeitig, wirksam und zuverlässig zu begegnen? Diese Frage beschäftigt mehrere Fachdisziplinen seit mindestens 10 Jahren. Über eines ist man sich sicher: Genau weiß man es nicht. Vor allem wenn es um mehrsprachige Kinder geht, ist man in Deutschland nicht viel weiter gekommen. Üblicherweise, mit sehr wenigen Ausnahmen, werden diese Kinder mit Instrumenten getestet, die eigentlich für einsprachig deutsche Kinder entwickelt worden sind. Es überrascht dann auch keinen, wenn die auf die Diagnose folgende Sprachförderung sowohl an den Fähigkeiten der Kinder als auch den realen gesell-

schaftlichen Bedingungen vorbei geht. Sprachliche Auffälligkeiten in der kindlichen Entwicklung, die den Wissenserwerb in der Schule behindern können, sind kein automatischer Bestandteil der Mehrsprachigkeit. Denn nicht die normgerechte Grammatik oder der wie auch immer normierte, altersgerechte Wortschatz alleine, die erstens leicht durch Instrumente erfassbar und zweitens bei mehrsprachigen Kindern häufig als erstes auffallen, sind entscheidend, sondern kommunikative Handlungsrepertoires, die den Kindern die Möglichkeit geben, sich die Welt anzueignen und in ihr tätig zu werden.

Doch wer glaubt, sich durch ausgeklügelte Sprachstandserhebungen und wirksame Förderung vor zentralen Entscheidungen in der schulischen Gestaltung der Mehrsprachigkeit drücken zu können, verschließt die Augen vor der Wirklichkeit. Die Herausforderungen der nächsten Jahre in den zunehmend „mehrsprachigen“ deutschen Schulen erfordern generelle und regionale, kollektive und individuelle Entscheidungen. Die Sprachdiagnostik kann darin eine unterstützende Rolle spielen, muss aber an Wirklichkeiten und nicht an sprachlichen Normen ansetzen, anerkannt und in den Praxen umgesetzt werden. Mehrsprachigkeit wird erst dann zum Kapital nicht nur des einzelnen Kindes, sondern der ganzen Gesellschaft, wenn sie nicht länger als Defizite hervorrufendes Phänomen der Migration betrachtet wird.

Prof. Dr. Wilhelm Grießhaber (Sprachenzentrum der WWU-Münster)

Sektion 3

Schriftlichkeit bei der Vermittlung fachlicher Inhalte

Mündlichen Sprachkenntnissen kommt in den Anfangsphasen des Schriftspracherwerbs eine zentrale Rolle zu. Das Niveau mündlicher Kenntnisse begrenzt zunächst die Rezeption schriftlicher Texte, bis die Lernenden unbekannte Informationen aus dem Kontext erschließen können. Merkmal des Fachunterrichts ist nun, dass fachliche Inhalte in den Lehrwerken und im Unterricht zu einem sehr hohen Ausmaß visuell und schriftlich präsentiert werden. Demnach kommt rezeptiven Kenntnissen zur Erschließung von Informationen große Bedeutung zu. Eine unmittelbar wahrnehmbare Besonderheit fachlicher Informationen ist ihre starke Verdichtung bis hin zu abstrakten Formeln. Der Erwerb dieser Formeln beruht jedoch auf Alltagserfahrungen und der mündlichen Kommunikation über Sachverhalte und Eigenschaften von Objekten. Diese kontextgebundene Sprache ermöglicht Erfahrungen mit fachlichen Inhalten. Für eine wirkliche Aneignung ist jedoch eine vom konkreten Einzelfall abstrahierbare sprachliche Fassung des gewonnen Wissens erforderlich. Dieser Prozess ist in besonderer Weise mit der schriftlichen Fixierung des Wissens verbunden. Diese Zusammenhänge und das Zusammenspiel mit verschiedenen Sozialformen im Fachunterricht werden in dem Beitrag im Zentrum stehen.

Grießhaber, Wilhelm (2011²) (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.) Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Francke, 37-53

Grießhaber, Wilhelm (2011) Zur Rolle der Sprache im zweitsprachlichen Mathematikunterricht. Ansätze eines systematischen Überblicks. Erscheint in: Prediger, Susanne & Özil, Erkan (Hgg.) Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit - Stand und Perspektiven zu Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster u.a.: Waxmann

Habib Günesli/Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke (TU Dortmund)

Sektion 3

Zwischen Herkunfts- und Mehrheitsgesellschaft: Das Mediennutzungsverhalten türkischer Jungen der dritten Generation und ihre sprachliche Entwicklung im sozialen Integrationsprozess. Eine Studie mit Überlegungen zum Medieneinsatz in der Hauptschule

Abstract: Medien sind vor allem aus dem Alltag der Heranwachsenden heute nicht mehr wegzudenken (vgl. Höflich/Gebhardt 2003, S. 125; Mikos 2005, S. 80; vgl. Schmitz 2004, S. 20). Sie besitzen als Instrumente der Sozialisation auch eine Wirkung auf die sprachliche Entwicklung und den sozialen Integrationsprozess. Dies gilt in besonderem Maß auch für Schülerinnen und Schüler, die einen mehrkulturellen Sozialisationshintergrund mitbringen. Der Fokus dieses Vortrags als Teil des Forschungsprojekts „Jugend, Medien und Migration“ liegt speziell auf dem männlichen Medienpublikum mit türkischem Migrationshintergrund. Die Jungen bleiben häufiger sitzen, verlassen die Schule zunehmend ohne Hauptschulabschluss und scheitern eher im System als Mädchen. Die soziale Herkunft verschärft dabei diese Tatsache, die in der Triade: „Junge–Türke–Hauptschule“ ihren Ausdruck findet (vgl. Bildung in Deutschland 2008, S. 11f, 70, 90). Das türkische Klientel repräsentiert dabei die in Deutschland mit Abstand größte ethnische Minderheit (vgl. ARD/ZDF-Studie 6/2007, S. 83; vgl. Trebbe 2009, S. 123f). Ihre mediale Familienkultur und die Integrationsbemühungen dieser Ethnizität rücken deshalb in den Mittelpunkt dieser und anderer Untersuchungen. Das zentrale Anliegen unserer Studie besteht darin, zu hinterfragen, inwiefern das Mediennutzungsverhalten junger türkischer Schüler Einfluss auf deren Sprache zeigt. Lehrerinnen und Lehrer sind häufig über das mehrkulturelle Medienverhalten von SuS mit Migrationshintergrund nicht informiert und erkennen zum Teil auch die Chancen nicht, die die Medien zur Unterstützung der sprachlichen Sozialisation – vor allem von SuS mit Migrationshintergrund – bieten können. Gerade die Internetkommunikation kann angesichts ihrer großen Bedeutung für Kinder und Jugendliche (vgl. JIM-Studie 2008, S. 14f) einen guten Anknüpfungspunkt für Sprachförderung im Unterricht bieten. Im Rahmen der hier vorgestellten Untersuchung wurde daher ein Modell für den Unterricht in einer fünften Klasse entworfen. Es sollen die Chatsprache bzw. die Chatkommunikation und die beim Chat entstehenden sprachlichen Fehler kritisch reflektiert und damit individuelles Sprachbewusstsein gefördert werden.

Erkan Gürsoy (Universität Duisburg-Essen)

Sektion 3

Abstract

Die Rolle der fachdidaktischen Perspektive und der Erstsprache beim sprachlichen und fachlichen Lernen im Modellprojekt „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ an der Universität Duisburg-Essen

Durch die Veränderung der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen wurde auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen reagiert. Nach der Lehramtszugangsverordnung NRW vom 18. Juni 2009 werden künftig alle Lehramtsstudierende im Umfang von 6 Leistungspunkten (LP) obligatorische Veranstaltungen im Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ absolvieren. An der Universität Duisburg-Essen werden darüber hinaus weitere 6 LP verankert sein, so dass an der Universität Duisburg-Essen

für die Schulformen Haupt-, Real- und Grundschule insgesamt 12 LP erbracht werden müssen.

Um diesen gesellschaftlich äußerst relevanten Studienbereich in einem größeren und differenzierteren Umfang fach- und praxisorientiert abzudecken, wird das Modellprojekt „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt, das von der Stiftung Mercator bis Ende 2016 gefördert wird, damit unter Berücksichtigung des eigenen Faches mit seinen eigenen fachsprachlichen Strukturen und Textsorten alle Lehramtsstudierende einen fachorientierten und -spezifischen DaZ-Profileschwerpunkt mit bis zu 21 LP entwickeln können (Benholz/Schöneck et al. 2010). Voraussetzung hierfür ist eine entsprechende Ausbildung aller zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, die Kompetenzen zur Sprachförderung Mehrsprachiger im Fachunterricht in ihren verschiedenen Facetten erwerben sollen.

Im Vortrag werden zunächst allgemein die drei Säulen des Modellprojekts „ProDaZ“ vorgestellt. Konkret handelt es sich bei diesen Säulen des Projekts um interdisziplinäre Veranstaltungen (Säule I), Theorie-Praxis-Projekte (Säule II) und das Kompetenzzentrum (III). Unter Berücksichtigung der Säulen soll anschließend inhaltlich den zwei Fragestellungen nachgegangen werden,

- inwiefern sich die Sprachförderung im Mathematikunterricht von der Sprachförderung in den NW- und GL-Fächern unterscheidet und welche Bedeutung die jeweilige fachdidaktische Perspektive bei der Konzeption zur Verknüpfung des fachlichen und sprachlichen Lernens hat (Beese/Gürsoy 2011);
- welchen Nutzen die Berücksichtigung der Erstsprache in mehrsprachigen Lerngruppen auch im Fachunterricht auf den Lernerfolg haben kann (Rudolph-Albert/Karaca et al. 2009; Meyer/Prediger 2011) und warum die Berücksichtigung der Erstsprachen im Fachunterricht ebenfalls fachdidaktisch orientiert sein muss.

Literatur:

Beese, Melanie / Gürsoy, Erkan (2011): „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“. Ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator. In: Hornberg, Sabine / Valtin, Renate (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 206–218.

Benholz, Claudia / Schöneck, Werner / Beese, Melanie / Gürsoy, Erkan (2010): ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator. In: Baur, Rupprecht S. / Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009. Online-Veröffentlichung, S. 225–227.

Dielmann, Susanne (2007): Integriertes Sach-Sprachlernen im bilingualen Geschichtsunterricht: Analysen von Klausurtexten. In: Caspari, Daniela; Hallet, Wolfgang et al. (Hg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt am Main / Berlin: Peter Lang Verlag, S. 81–95.

Gürsoy, Erkan / Beese, Melanie (in Vorbereitung): Bezüge herstellen in unterschiedlichen Sprachen – Anlässe zur Reflexion über potentielle Stolpersteine beim Mathematiklernen für zweisprachige Lernende. In: Praxis der Mathematik in der Schule.

Kölbl, Carlos / Tiedemann, Joachim / Billmann-Mahecha, Elfriede (2006): Die Bedeutung der Lesekompetenz für Sachfächer. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Jg. 53, S. 201–212.

Meyer, Michael / Prediger, Susanne (2011, in press): The use of first language Turkish as a resource – A German case study on chances and limits for building conceptual understanding, to appear in the Proceedings of ICMI Study Conference 21 – Mathematics Education and Language diversity in Sao Paolo 2011. Abrufbar unter: http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/11-ICMI_Meyer_Prediger.pdf

Mokhlesgerami, Judith / Souvignier, Elmar et al. (2007): Naher und weiter Transfer eines Unterrichtsprogramms zur Förderung der Lesekompetenz in der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (2), S. 169–180.

Rudolph-Albert, Franziska / Karaca, Deniz / Ufer, Stefan / Heinze, Aiso (2009): Sprachliches und fachliches Lernen im Mathematikunterricht. Zweisprachige Förderung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund. In: MNU, Primar; Jg. 1, Heft 4, S. 129–132.

Reinhild Hoffmann und Ingrid Weis

Sektion 3

Sprachliches Lernen anhand von Kinderliteratur

Der herkömmliche, rein muttersprachlich orientierte Literaturunterricht ist ausschließlich auf Inhalte, Handlungen und formale Methoden fokussiert. Textproduktive Verfahren, die sinnvoll sind, setzen aber schriftsprachliche Kompetenzen voraus. Für mehrsprachige Lerngruppen muss jedoch der Unterricht dahingehend geändert werden, dass die herkömmlichen Methoden mit einer systematischen sprachlichen Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen gekoppelt werden.

Das didaktische Konzept der Generativen Textproduktion ermöglicht allen Kindern sprachlich richtige Texte zu verfassen, da hier eine Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzung und Lernangebot gelingt. Sprachliches Lernen findet statt, in dem das Interesse auf die sprachliche Form gelenkt wird und damit implizit die Aufmerksamkeit der Lerner auf die sprachlichen Strukturen gerichtet ist.

Es handelt sich hierbei eine lernerfreundliche Darbietungsoptimierung, die gekennzeichnet durch positives feed-back und ein hohes Maß an Differenzierungsmöglichkeiten.

Anhand von guter Kinderliteratur (H.Heine: Freunde, E.Carle: Kleine Wolke, M.Baltscheidt: Der Löwe, der nicht schreiben konnte, H.Heine: Die wunderbare Reise durch die Nacht, W.Fährmann: Der überausstarke Willibald) wird dieses didaktische Konzept vorgestellt.

Der sprachliche Input (Deklination, Adjektivflexion, Konjunktiv, Passiv-Aktiv, Syntax) wird kompetenzorientiert den verschiedenen Bereichen des Deutschunterrichts zugeordnet.

Grammatisches Lernen, Erwerb der konzeptionellen Schriftlichkeit, wird mit textproduktiven Verfahren verbunden.

Belke, E. & Belke, G. (2006). Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. In T. Becker & C. Peschel (Hrsg.), *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb* (S. 174-200). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Belke, G. (2003): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Schneider Verlag: Hohengehren.

Hoffmann, R. & Weis, I. (2011). *Zweitsprache Deutsch. Alle Kinder Lernen Deutsch*. Cornelsen Scriptor. Berlin

Dr. Hermann Kalhoff (Klinik für Kinder- und Jugendmedizin, Klinikum Dortmund)

Sektion 1

Medizin und Kommunikation: die Betreuung von Migrantenkindern in der Klinik für Kinder- und Jugendmedizin

Sprechen und Zuhören sind entscheidend für die Erfassung der individuellen Wirklichkeit des Gegenübers; das gilt besonders auch für die Beziehung zwischen Arzt und Patient. Auf dem Weg zur Diagnosefindung wird der Patient vertrauliche, vielleicht auch ihm peinliche Details nur im sicheren Gefühl des Angenommenseins und eines guten mitmenschlichen Verständnisses besprechen. Eine gelungene Kommunikation im Arztgespräch hat aber große Bedeutung für die tatsächliche Durchführung der Therapie und für den späteren Erfolg der Behandlung. Wenn der Patient und seine Familie aus einem anderen Kulturkreis kommen und eine andere Sprache sprechen als der Arzt, dann kann das Gelingen der Arzt-Patienten Kommunikation erschwert sein.

In Dortmund leben rund 165.000 Menschen mit Migrationshintergrund; häufig in materiell benachteiligten Verhältnissen. Kinder- und Jugendärzte in den Kliniken sehen bei Kindern mit Migrationshintergrund teilweise seltene, in Deutschland fast unbekanntere Erkrankungen. Unabhängig von Migrationseinflüssen sind in Armut aufwachsende Kinder vergleichsweise starken gesundheitlichen Belastungen ausgesetzt; zugleich verfügen sie über wenig Bewältigungsressourcen. Gesundheitliche Beeinträchtigungen im Kindesalter können weit reichende Folgen für Gesundheit und Wohlergehen im späteren Erwachsenenalter haben. In vielen Kulturen ist eine vorbeugende Medizin, z.B. über gesunde Lebensführung oder über Dauerbehandlung bei chronischen Erkrankungen, nicht selbstverständlich.

Wie kann die transkulturelle Kommunikation in der Klinik für Kinder- und Jugendmedizin weiter gefördert werden? Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (idealerweise aus mehreren Kulturen) sollten immer wieder an die Bedeutung sprachlicher und kultureller Faktoren als Teil einer bedarfsgerechten Versorgung erinnert werden. Wegweiser, Merkblätter und Broschüren können mehrsprachig angeboten werden. Das Thema transkulturelle Kommunikation sollte in der Ausbildung von Pflegekräften und Ärzten stärker betont werden. Die Bedeutung des Gesprächs als Bestandteil der klinisch-medizinischen Versorgung sollte aber auch Institutionen und Kostenträgern stärker verdeutlicht werden. Gute Bildung und frühzeitige sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund sind wichtige Voraussetzungen, um die Zuwanderung als eine große Chance positiv umzusetzen.

Jun. Prof. Dr. Zeynep Kalkavan (Westfälische-Wilhelms-Universität Münster)

Sektion 2

Welche Rolle spielt das Vorlesen und Erzählen von Geschichten beim (Schrift)Spracherwerb?

Im Vortrag wird unter Bezugnahme von Studien aus der neueren Forschung thematisiert, wie sich das Vorlesen und Erzählen von Geschichten in der Vorschulzeit positiv auf die sprachliche Entwicklung von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache auswirken kann. Am Beispiel von Märchenerzählungen in Mutter-Kind-Interaktionen wird verdeutlicht, wie Kinder bereits erworbene Erzählstrategien einsetzen. Dies geschieht je nach dominanter Sprache in Deutsch oder in der Herkunftssprache. In beiden Fällen jedoch werden sprachliche Grundqualifikationen ausgebildet, die für das Erstlesen und Erstschreiben von großer Relevanz sind.

Magdalena Knappik (Universität Wien)

Sektion 2

Sprachförderung im Hochschulbereich: Brauchen Studierende mit Migrationshintergrund spezifische Programme?

In diesem Vortrag soll die Frage, ob spezifische Sprachförderprogramme für Studierende mit Migrationshintergrund sinnvoll sind, unter folgendem Gesichtspunkt reflektiert werden: Welche Wirkung im Hinblick auf Prozesse der Ein- und Ausgrenzung entfaltet ein solches Programm innerhalb des gesellschaftlichen Kontextes, in dem es eingerichtet wird?

Jessica Löser zieht aus ihren Untersuchungen zum „Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen“ (2010) in Kanada, Schweden und Deutschland den Schluss, dass Sprachförderprogramme einer genauen Reflexion der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zielsetzungen des Landes bedürfen, in dem sie durchgeführt werden. Für Deutschland stellt Löser eine gesellschaftliche, bildungspolitische und bildungspraktische Ausrichtung auf Einsprachigkeit und kulturelle Homogenität fest. Innerhalb eines solchen Systems können Sprachförderprogramme, so Löser, dazu beitragen, dass die Gruppe, die eigentlich gefördert werden sollte, die Zuschreibung „nicht normgerecht“ und „defizitär“ erhält.

Das Problem ist, dass Studierende mit Migrationshintergrund in einem System studieren müssen, das nicht an ihre migrationsspezifischen multilingualen Sprachfähigkeiten anknüpft, sondern an ein monolinguales Deutsch. Das Paradoxe ist, dass diese Studierenden im Grunde wie Studierende ohne Migrationshintergrund „Sprache“ entwickelt haben, dass ihre Sprachfähigkeiten jedoch an der Norm gemessen defizitär erscheinen. Mecheril/Quehl (2006) zeigen, dass die Aneignung der Sprache der Mehrheit aus einer Minderheitenposition heraus sich sogar nicht nur auf das Erfüllen der erwarteten sprachlichen Norm erstreckt, sondern dass auch noch ein „Habitus der legitimen Sprechweise“ erlernt werden muss, eine selbstbewusste, selbstverständliche Sicherheit sprachlicher und nonverbaler Art, die anzeigt, dass man an einem legitimen Ort ist, an einem legitimen Ort spricht. Sprache wird so zum Distinktionsmerkmal, zum Kriterium, anhand dessen eine soziale Position zugewiesen wird.

Innerhalb dieser Konstellation erscheinen Sprachfördermaßnahmen sinnvoll, die den Studierenden dazu verhelfen, die geforderten Normen zu erfüllen. Andererseits werden sie hiermit

als problematische Gruppe mit Sprachdefiziten hervorgehoben. Der Vortrag beschäftigt sich mit diesem Dilemma. Wie kann unter den gegebenen Umständen Studierenden mit Migrationshintergrund, die einen Förderbedarf im Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch aufweisen, Unterstützung zuteil werden? Ist es überhaupt legitim, für sie allein Fördermaßnahmen anzubieten?

Erfahrungen aus verschiedenen Sprachförderprogrammen für Studierende mit und ohne Migrationshintergrund sollen unter dieser Perspektive referiert werden. Gleichwohl soll der Sinn von Sprachförderprogrammen nicht per se bestritten werden. Unter Bezugnahme auf Untersuchungen zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz (Steinhoff 2010, Feilke 2003) soll darüber nachgedacht werden, ob es nicht sinnvoll sein kann, Förderprogramme für alle anzubieten, die intern nach Bedarfen differenziert werden.

Nadine Krägeloh und Dr. Michael Meyer (TU Dortmund, IEEM)

Sektion 3

Zum Gebrauch der Erstsprache Türkisch beim Lernen und Lehren von Mathematik in Deutschland

Während international schon belegt wurde, dass der Gebrauch der Erstsprache fachliche Denk- und Verstehensprozesse fördern kann, ist der Gebrauch der Erstsprache Türkisch für Lernende im deutschen Mathematikunterricht bislang weder in der Unterrichtspraxis noch in der Forschung stark im Blickfeld. Im Vortrag werden erste explorative Ansätze und tentative Ergebnisse aus drei aufeinander aufbauenden Versuchsreihen mit jeweils mehreren klinischen, halboffenen Interviewstudien vorgestellt. In den Interviews bearbeiteten Kleingruppen von jeweils zwei bis drei Lernenden mit Erstsprache Türkisch in unterschiedlich gestalteten zweisprachigen Settings mathematische Aufgaben. Der „Gebrauch der Erstsprache“ wird dabei zugleich in doppelter Hinsicht mit Bedeutung versehen: Zum einen sollten die zur Ermöglichung des Erstsprachengebrauches notwendigen Bedingungen an die Gestaltung des Forschungssettings herausgefunden werden. Zum anderen galt es herauszufinden, wie sich der Gebrauch der Erstsprache auf die Arbeitsprozesse der Lernenden auswirkt.

Eine reduzierte Vorstudie (42 Probanden der Klasse 6) diente der Entwicklung eines geeigneten zweisprachigen Interviewsettings. Es wurde zwischen verschiedenen Optionen der Sprachproduktion und -rezeption unterschieden. Ausgehend von den Erkenntnissen der Vorstudie wurde und wird in zwei weiteren Versuchsreihen verstärkt der Frage nachgegangen, wie sich die Verwendung der Erstsprache Türkisch auf das Mathematiklernen auswirken kann. Hierzu wurden im zweiten Durchgang 62 Probanden der Klassen 4-6 und dritten Durchgang 150 Probanden der Klassen 3-5 interviewt. Ziel der noch andauernden qualitativen Analysen ist die Erforschung der Wirkungen, der Zwecke sowie der Chancen und Grenzen des Erstsprachengebrauches beim Mathematiklernen in Deutschland.

Die ersten Analysen ergeben ein zwiespältiges Bild hinsichtlich des Gebrauches der türkischen Sprache. Während die meisten Lernenden bei der optionalen Sprachproduktion und -rezeption die deutsche Sprache präferierten, konnte in diversen Szenen auch die freiwillige Nutzung der türkischen Sprache beobachtet werden. An zwei Beispielen wird exemplarisch gezeigt, wie den Lernenden der Gebrauch der türkischen Alltagssprache geholfen hat, mathematische Zusammenhänge und Begriffe zu erarbeiten.

Dr. Kerstin Leimbrink (TU Dortmund)

Sektion 3 Sprachliches und fachliches Lernen

Sprachlich-musikalisches Lernen unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit

Die Ausgangslage an vorschulischen Einrichtungen und Grundschulen sind sprachlich heterogene Lerngruppen; Mehrsprachigkeit ist die Regel. Die Befunde der PISA-II-Studie (Prenzel et al. 2004) belegen, dass die Bildungsperspektiven von Kindern in Deutschland stark beeinflusst werden von sozialer Schichtzugehörigkeit, familiären Kontexten und der kulturellen Herkunft. Für den vorschulischen Bereich fehlen elementarpädagogische Konzepte, die der Heterogenität der Kinder Rechnung tragen. Spracherwerbsstudien weisen auf eine möglichst früh zu beginnende sprachliche Förderung sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache hin (vgl. Stanat/Schneider 2004; Ehlich et al. 2008) und stellen den Einfluss des sprachlichen Umfeldes des Kindes heraus (Bruner 1987; Szagun 2006; Leimbrink 2010).

Ziel einer wirksamen und reichhaltigen Förderung des Spracherwerbs bis zum Schuleintritt ist ein differenzierter und variabler Sprachgebrauch, der sowohl auf phonologischer, grammatischer und lexikalischer Ebene Angebote bereit stellt, die für erfahrungs- und handlungsorientierte Situationen genutzt werden können. Diese Förderung muss interdisziplinär angelegt sein, um der kognitiven, sprachlich-kommunikativen und motorischen Entwicklung des Kindes zu entsprechen. Der Zugriff über die Musik bietet sich an, da jedes Kind, unabhängig von der Erstsprache, Anlagen für eine sprachliche und musikalische Entwicklung von Geburt an gleichermaßen mitbringt. Musik als Interaktionsform bietet insbesondere Kindern mit Migrationshintergrund eine universelle Form des kommunikativen Austausches. Kinder lernen musikalische Mittel als Kommunikationsmittel zu gebrauchen und auf musikalische Handlungen sprachlich zu reagieren.

Im Beitrag soll der gemeinsame Entwicklungsprozess von Sprache und Musik im frühen Kindesalter nachgezeichnet werden. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Kinder vom Säuglings- bis zum Vorschulalter sprachlich-musikalisch begleitet und gefördert werden können. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie neuere Ergebnisse der Spracherwerbsforschung für eine musikalisch orientierte Sprachförderung genutzt werden können.

Bruner, J. (1987/2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.

Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (Hrsg.) (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn, Berlin: BMBF

Leimbrink, K. (2010): *Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung von Sprache in den ersten Lebensmonaten*. Tübingen: Stauffenburg.

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, R., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang (2004): *Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe*. In: Ulrich Schiefele u.a. (Hg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-273.

Szagun, Gisela (2006): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz.

Annette Mojsa-Paul (Dortmund)

Sektion 2

„Naturwissenschaften fragend und forschend erkunden“

Naturwissenschaftliche Bildung im Elementarbereich beruht zunächst darauf, dass sich die Kinder wach und aufmerksam für ihre Umwelt und ihr Umfeld interessieren.

Kinder stellen unzählige Warum - Fragen.

Die Naturwissenschaften bieten ihnen die Möglichkeit, sich diese Fragen durch beobachten und ausprobieren selber zu beantworten. Durch genaue Beobachtungen und gezieltes Experimentieren können die Kinder ihre Vermutungen zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen systematisch überprüfen und zu ihren eigenen Erklärungen gelangen.

In der Elementarpädagogik ist die naturwissenschaftliche Bildung sehr breit angelegt, hier sind sowohl Phänomene aus der belebten als auch aus der unbelebten Natur interessant.

Jun.-Prof. Dr. Elke Montanari (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Sektion 2

Gibt es wirklich soviel Ärger mit dem Artikel?

Genus und Determination in der kindlichen mehrsprachigen Aneignung

Am Artikel werden mindestens vier Kategorien angezeigt: Genus, Numerus, Kasus und Determination. Der Vortrag geht der Frage nach, ob die Schwierigkeiten mehrsprachiger Kinder im Alter von sechs Jahren in allen oder nur in einigen Bereichen bestehen. Dabei zeigt sich, dass Genus ein lang anhaltendes Problem darstellt, das eine andere als die übliche Sichtweise benötigt. Determination dagegen meistern die Kinder, zum Teil virtuos.

Kongruenz wird als Schlüsselkategorie des Genuserwerbs deutlich, in diesem Bereich sind Entwicklungsschritte zu finden. Kinder, die mit vorwiegend zweitsprachlichem deutschem Input auf niedrigem Lernerniveau aufwachsen, zeigen in der Versuchsgruppe die größten Schwierigkeiten bei der Genus- und Kongruenzaneignung.

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Selçuk Universität / Konya)

Sektion 3

Einige Bemerkungen zum Beitrag der deutschsprachigen Literatur von Türken zur mehrsprachigen Integration.

Deutschsprachige Literatur von Türken nimmt einen wichtigen Platz in der Literaturszene Deutschlands ein. Sie richtet sich mit ihrer Sprache nicht nur an die „integrationslustigen“ Deutschen, sondern auch an deutschkundige „integrationswillige“ Türken, die in unmittelbarer Nähe der angeblich „integrationswidrigen“ Landsleute leben.

Das Ziel meines Beitrags ist es, welche Funktionen die deutschsprachige Literatur im DaF-Unterricht für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund übernehmen kann und wie die

Einsetzung solcher Texte neben der Zweitsprache Deutsch auch zum Erwerb der Muttersprache Türkisch beitragen kann.

Da die Texte der deutschsprachigen Literatur von Türken möglichst vieler türkischen Realien, Redewendungen, Sprichwörter u. ä. bedienen, gehe ich davon aus, dass sie doppelseitig funktional zu handhaben sein können.

Prof. Dr. Uta Quasthoff (TU Dortmund)

Sektion 1

Mehrsprachigkeit und institutionelle Kommunikation

Ich berichte über wesentliche Ergebnisse eines von der VolkswagenStiftung geförderten interdisziplinären Projekts, das ich gemeinsam mit Ludger Hoffmann und Michael Kastner durchgeführt habe. Das Projekt beschäftigte sich mit den folgenden Fragen:

- Was befähigt Menschen aus benachteiligten Milieus aus ihrer Sicht zur (erfolgreichen) Partizipation an Behördenkommunikation? Welche Hürden nehmen sie wahr?
- Welche Rolle spielen (schrift)sprachliche Praktiken und Kompetenzen dabei?
- Welche Rolle spielen Einwanderungshintergrund und Mehrsprachigkeit bei dieser Wahrnehmung von Teilhabechancen?

Quantitative Befunde des Projekts zeigten, dass die **Transparenz** der behördlichen Vorgänge aus der Sicht unserer Untersuchungsteilnehmer, ihre **Autonomie** in der Abwicklung ihrer Angelegenheiten, die **Durchsetzung** eigener Erwartungen und nicht zuletzt die **affektive** Komponente, die in der Art liegt, wie Behördenvertreter den Klienten begegnen, wesentliche Bedingungen für positiv erlebte Behördenkontakte sind. Diese Bedingungen sind alle wesentlich sprachlich vermittelt. Dennoch gibt es statistisch gesehen keine generellen Unterschiede zwischen den mehr- und einsprachigen UntersuchungsteilnehmerInnen. In narrativen Interviews zeigt sich, wie identitätsbedrohend oder auch selbstbewusst Erzähler ihre Behördenkontakte erleben. Schließlich wird über den Umgang mit behördlicher Schriftlichkeit anhand des Ausfüllprozesses eines einfachen Formulars berichtet, das für keinen der Teilnehmenden problemlos zu bearbeiten war.

Yaşar Sarikaya

Sektion 1

Mehrsprachigkeit und Moschee

Unmittelbar nach seiner Auswanderung aus Mekka ließ der Prophet Muhammed in Medina eine Moschee errichten. Es war ein einfacher offener Platz, der von einer Mauer umgeben war. Hier traf sich die junge Muslimgemeinde, verrichtete das tägliche Gebet und besprach ihre Angelegenheiten. Beim Freitagsgebet hielt hier der Prophet vor der versammelten Gemeinde die Freitagspredigt. Seitdem ist die Moschee, arabisch masjid, also Ort, „an dem

man sich niederwirft“, Mittelpunkt des religiösen und sozialen Lebens der Muslime. Das gilt auch für zahlreiche Moscheen in Deutschland. Der Vortrag geht folgende Fragestellungen im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Moschee und Sprache nach: Welche Rolle hat die Moschee in der Entwicklung von Sprachkompetenzen von Muslimen? Welche Sprachen sind Medien der Kommunikation, der Predigt und des Gottesdienstes? Wie und in welchen Ebenen wird die Mehrsprachigkeit in der Moschee gelebt?

Dr. Ingo Schöningh (Tokyo)

Sektion 1

Was ist Mutter(s)Sprache?

Zum Erwerb des Vietnamesischen von vietnamesischstämmigen Kindern in Deutschland

In Deutschland leben über 80.000 Vietnamesen, zudem erhielten zwischen 1980 und 2005 über 40.000 vietnamesischstämmige Migranten die deutsche Staatsbürgerschaft (Statistisches Bundesamt 2006, 2007). Damit stellen die Vietnamesen in Deutschland die größte Gruppe nichteuropäischer Einwanderer. Von den Migranten mit vietnamesischer Staatsbürgerschaft leben 45.500 in den alten Bundesländern und 38.000 in den neuen Ländern inklusive Berlin (ebd.). In Bezug auf die verhältnismäßig geringe absolute Anzahl an ausländischen Staatsbürgern in den neuen Ländern (inklusive Berlin) von 665.583 Ausländern (Berlin stellt hiervon allein über 60 Prozent) bedeutet dies, dass in den neuen Ländern 5,7 Prozent der Ausländer Vietnamesen sind (ebd.; z.T. eigene Berechnungen).

Während in den alten Bundesländern überwiegend ehemalige Bootsflüchtlinge ansässig sind, die nach dem 2. Indochinakrieg und der Machtübernahme der Nordvietnamesen in Saigon ihre Heimat verließen, kamen die in Ostdeutschland wohnhaften Vietnamesen als Vertragsarbeiter in die ehemalige DDR.

Die Deutschkenntnisse der Migranten differenzieren sich nach dem Alter bei der Einreise in Deutschland aus: Generell lässt sich feststellen, dass mit zunehmendem Alter der Migranten bei der Ankunft in Deutschland die Sprachkenntnisse abnehmen. Zwar wurden diejenigen Vietnamesen, die zu einer Ausbildung in die DDR kamen, sprachlich vorbereitet, allerdings wurde der Erfolg dieser Vorbereitung überaus negativ bewertet. Bei den Vertragsarbeitern sah die Lage noch schlechter aus: Nur wenige erreichten ein Niveau, welches über eine Basisvarietät hinausgeht.

Während also die deutschen Sprachkenntnisse vietnamesischer Migranten erster Generation starke Mängel aufweisen, die sich jedoch z.T. noch hinsichtlich ihrer Migartionsgeschichte differenzieren lassen, sprechen deren Kinder – seien sie in Deutschland geboren oder in früher Jugend im Rahmen des Familiennachzugs hierher gelangt – fließend, zumeist muttersprachlich deutsch. Hierfür lassen sich kulturelle und soziale Ursachen identifizieren (Leistungserwartung, soziales Umfeld usw.), die im Vortrag weiter ausgeführt werden sollen.

Petra Szablewski-Çavuş (Frankfurt)

Sektion 3

Nutzung von Mehrsprachigkeit für den Erwerb der Zweitsprache. Geht denn das?

Das Konzept „Mehrsprachigkeit“ ist im Rahmen der Sprachenlehr-/lernforschung und der (Fremd-)Sprachendidaktik noch relativ jung. Es speist sich nicht zuletzt aus zwei - eher politisch/ ökonomischen – Begründungszusammenhängen, die ihrerseits vor allem im Diskurs der EU-Integration hervorgehoben werden:

1. „Auf den globalen und regionalen Märkten des 21. Jahrhunderts werden Sprachkompetenzen mit beruflichen Kompetenzen gleichgesetzt. Außerdem hat die Forschung gezeigt, dass Menschen, die Fremdsprachen sprechen, besser vernetzt denken können als Einzelsprachige. In der heutigen multidimensionalen Wirtschaft und den entsprechenden Berufsbildern, die tägliche Problemlösungen erfordern, ist diese Fähigkeit besonders begehrt.“
2. „Die Europäische Union fördert die sprachliche und kulturelle Vielfalt ihrer Völker. Sie unterstützt die Vermittlung und den Erwerb der europäischen Sprachen. Und sie hat sich ein ehrgeiziges Ziel gesetzt: Sie möchte erreichen, dass die EU-Bürger neben ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen fließend sprechen.“

Ausdrücklich beinhaltet der Begriff der Sprachenvielfalt in der EU nicht nur die Regional- und Minderheitensprachen sondern auch die Sprachen, die von Zuwanderer/inne/n in der Europäischen Union gesprochen werden. Es gibt also gute Gründe, das Konzept der Mehrsprachigkeit auch und gerade auf den Zweitsprachenerwerb für/ mit MigrantInnen zu beziehen: Damit wird nicht *nur* deren besonderes Potential zur Mehrsprachigkeit gewürdigt; in der Anerkennung einer potentiellen Mehrsprachigkeit von MigrantInnen liegt auch die Chance, ihre Sprachenkenntnisse für den Erwerb weiterer Sprachen – vor allem für den Erwerb der Landessprache – nutzbar zu machen.

Für eine Didaktik der Zweit-Sprachförderung stellt sich die Frage, ob und wie das Potential der Mehrsprachigkeit für die Aus- und Weiterbildung genutzt werden kann. Eine Mehrsprachigkeitsdidaktik zielt auf die Entwicklung des Sprachlernbewusstseins, und dies auf der Basis der individuellen Sprachbiographien. Damit werden im Unterricht insbesondere Räume für die Sprachsensibilisierung, für Sprachvergleiche und für Sprachreflexionen benötigt. Bisher bestehen allenfalls erste Ansätze für die Umsetzung dieser didaktischen Leitlinien im Fremd-/ Zweitsprachenunterricht. Für die Praxis ist zu fordern, dass qualitativ gute Ansätze gesammelt werden und gezielt entwickelt und erprobt werden.

Dr. Anastasia Şenyıldız (Bursa)

Sektion 2

„Eine vergleichende Darstellung sprachpädagogischer Mehrsprachigkeits-Konzepte in Deutschland und in der Türkei am Beispiel von Deutsch in Vorschuleinrichtungen“

Im Beitrag sollen eine kontrastive Darstellung sprachpädagogischer Mehrsprachigkeits-Konzepte in Deutschland und in der Türkei erfolgen. Dabei wird der Elementarbereich als ein

für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit grundlegender Bereich fokussiert. Auf der einen Seite wird über Sprachprojekte für mehrsprachige Vorschulkinder mit Migrationshintergrund in Deutschland berichtet. Auf der anderen Seite werden türkische Mehrsprachigkeits-Konzepte am Beispiel von Deutsch in der Vorschule dargestellt. Denn die Deutschvermittlung vor der Schule hat in der Türkei eine lange Tradition. Insbesondere in Großstädten wie Istanbul gibt es Vorschuleinrichtungen, in denen Deutsch z. B. im Rahmen eines Immersionsprogramm angeboten wird. Meist sind solche Einrichtungen einer Schule angegliedert. Es soll eine ländervergleichende Analyse und eine anschließende Diskussion stattfinden.

Dr. Yazgül Simsek (Universität Potsdam)

Sektion 1

Veränderungen der Tempus und Aspektformen des Türkischen im Gebrauch von Kindern und Jugendlichen

Unter den Veränderungen, die für das Türkische in Deutschland zu verzeichnen sind, nimmt die Kategorie Tempus/Aspekt sicherlich eine größere Bedeutung ein, zumal beide Sprachen sich in dieser Kategorie als höchst different zeigen.

Ausgehend von mündlichen und schriftlichen Sprachproduktionen von türkischstämmigen Kindern und Jugendlichen (empirisches Datenmaterial aus unterschiedlichen Forschungsprojekten), konzentriert sich der Vortrag daher auf diesen ausgewählten Aspekt des Sprachkontakts und auf die Beschreibung der daraus resultierenden Veränderungen des Türkischen, insbesondere im Gebrauch der jüngeren Migrantengeneration.

Besonderes Augenmerk wird dabei auf den Gebrauch der Tempus- und Aspektformen innerhalb von Erzählungen gelegt, um auf diese Weise die Rolle kommunikativer Praktiken bei Veränderungsprozessen zu bewerten und Dynamiken der Sprachveränderungen in diesem Bereich zu erfassen.

Parthena Souli (Dortmund)

Sektion 2

"Sprachförderung mit Kinderliteratur als Theaterprojekt" – Ein Theater-musikalisches Projekt - "Der kleine Prinz" (nach Antoine de Saint-Exupery)

Angesichts einer mehrsprachigen Gesellschaft - die Realität geworden ist - gilt es solide Fundamente, vor allem in unterrichtsmethodischer Hinsicht, speziell für das schulische Lernen einer Fremd- oder Zweitsprache zu legen. Das bedeutet neue Wege finden, um Sprache den Schülern näher zu bringen. Multikulturelle Klassenverbände mit oftmals 10 verschiedenen Herkunftssprachen bilden in den Ballungsgebieten des Ruhrgebiets bereits den Regelfall.

Dieses Projekt soll an Hand von persönlichen Erfahrungen und Gedanken zum Thema Sprachförderung einen Beitrag leisten, in der Absicht, eine Antwort auf die Frage zu finden: "Wie kann man theaterpädagogischen Mitteln einsetzen, um produktive Sprachförderung zu erlangen?"

Ziel ist es, theaterpädagogische Methoden in den Dienst zu stellen. Der Sprachunterricht verknüpft mit den theaterpädagogischen Mitteln soll besonders Kindern mit der Zweitsprache Deutsch und sozial

benachteiligten deutschen Kindern ermöglichen, ihre Kommunikationsfähigkeiten im verbalen und nonverbalen Bereich zu verbessern und weiter zu entwickeln.

Prof. Dr. Larysa Tarasevich (Minsk)

Sektion 2

Deutsche und russische lokale Präpositionen im Sprachgebrauch: eine quantitativ-qualitative Untersuchung

Allgemein bekannt gilt, dass die lokalen Präpositionen in den indoeuropäischen Sprachen korrelieren. Im Sprachgebrauch erweisen aber die korrelierenden Präpositionen bedeutende Unterschiede und stellen damit besondere Schwierigkeiten für die Lerner einer Fremdsprache dar. Diese Unterschiede zeigen sich schon beim Vergleich der Gebräuchlichkeit der korrelierenden Präpositionen im Deutschen und Russischen, der am Material der vergleichbaren Korpora durchgeführt wurde. So nimmt die russische lokale Präposition *за* in der Häufigkeitsliste die fünfte Position ein und ihr Korrelat im Deutschen – die Präposition *hinter* – die zwölfte, die korrelierenden Präpositionen *под* und *unter* befinden sich entsprechend auf dem neunten und siebzehnten Platz usw. Unterschiede erweisen sich auch in der Verwendbarkeit der lokalen Präpositionen mit den Bezeichnungen verschiedener Klassen von Raumobjekten. Die Gründe dafür liegen einerseits in der semantischen Struktur der lokalen Präpositionen, andererseits in der sprachspezifischen Art und Weise der Verbalisierung von außersprachlicher Wirklichkeit.

Die semantische Struktur der lokalen Präpositionen scheint viel komplexer zu sein, als bisher angenommen: die durchgeführte Untersuchung zeigt, dass Korrelationen nicht die Präpositionen, sondern die versprachlichten Raumrelationen bilden, wobei in der Semantik einer Präposition mehrere räumliche Relationen präsent sein können. Je nach der ausgedrückten Relation kann die Präposition einer Sprache mehrere Korrelate in einer anderen haben, die manchmal antonymische Relationen bezeichnen. Es gibt auch sprachspezifische Relationen in der Semantik der Präpositionen.

Die Verwendung der lokalen Präpositionen wird von den Besonderheiten der Verbalisierung der außersprachlichen Wirklichkeit beeinflusst, indem in einer und derselben räumlichen Situation unterschiedliche Relationen versprachlicht werden. Einen weiteren Fall bilden die Phrasen, die im Deutschen und Russischen einen und denselben Sachverhalt bezeichnen, aber seine verschiedenen Aspekte (lokale, finale, kausale usw.) zum Ausdruck bringen.

Im Vortrag werden einige Resultate der quantitativ-qualitativen vergleichenden Untersuchung der deutschen und russischen lokalen Präpositionen, in der die oben erwähnten Aspekte berücksichtigt wurden, vorgestellt und darauf basierende Vorschläge zur Behandlung der Präpositionen im Fremdsprachenunterricht gemacht.

Nadja Thoma (Wien)

Sektion 1

„Alhamdulillah Hauptsache Muslim“

Identität und Sprache islamischer Jugendlicher in Youtube

In den letzten Jahren entstanden online-Communities und soziale Netzwerke, an denen sich Jugendliche mit verschiedensten sozialen, kulturellen und religiösen Hintergründen und Interessensgebieten beteiligen. Unter diesen Netzwerken sind islamische online-Präsenzen sehr stark vertreten und bilden dabei Lebenswelten deutschsprachiger muslimischer NutzerInnen ab. Koranrezitationen, islamische Musik, Informationen zur Koranexegese, zum islamischen Recht und zu Islamfeindlichkeit in Deutschland sind dabei ebenso vertreten wie Einkaufsmöglichkeiten für islamische Mode oder islamische Graffiti.

In diesem Beitrag sollen am Beispiel der Rezeption des deutschsprachigen islamischen Rappers Ammar114 auf Youtube folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie äußern sich natio-ethno-kulturelle und religiöse Zugehörigkeiten in den Nicknames?
- Entlang welcher Koordinaten werden natio-ethno-kulturelle und religiöse Eigen- und Fremdzuschreibungen von muslimischen und nicht-muslimischen Jugendlichen markiert?
- Auf welche aktuell in verschiedenen Teilen der islamisch geprägten Welt bzw. in Deutschland diskutierten Themen wird Bezug genommen?
- Welche Strategien zum Umgang mit Islamfeindlichkeit entwickeln die Jugendlichen?
- Wie äußert sich die Zugehörigkeit zu verschiedenen Sprachgruppen bzw. zum Islam sprachlich und welche Rolle spielen Sprachwechsel in diesem Zusammenhang?

Anja Treichel/Christine Marea (Leipzig)

Sektion 1

Mehrkulturelle Identitäten in binationalen Familien im Spiegelbild gesellschaftlicher Diskurse um Mehrsprachigkeit – Ansätze und Erfahrungen aus der Praxis

„ In zwei Sprachen bildet sich der Satz. In zwei Welten greifen die Hände. Im Traum spricht in Deutsch mit mir meine Mutter, in Arabisch mein sächsisch Weib.“

Adel Karacholi, 1978

In der Gegenwart ist zu beobachten, dass das Thema Mehrsprachigkeit in der öffentlichen Diskussion angekommen und damit der Grundstein für einen Paradigmenwechsel gelegt ist. Dies kann angesichts des langjährigen Festhaltens am dogmatischen Grundsatz „Alle müssen Deutsch lernen“ als positive Entwicklung gewertet werden.

Mehrsprachigkeit ist ein facettenreiches Phänomen, dessen vielfältige Bedeutung für die Individuen in einer vernetzten Welt noch wenig erforscht ist. Aufgrund unserer praktischen

Arbeit in der Beratung und Begleitung binationaler Familien und den sich daraus ergebenden interessanten Alltagskonstellationen interessieren uns sowohl das Potential, das mehrkulturelle, mehrsprachige Personen entwickeln, als auch die Etablierung von Mehrsprachigkeit als Normalität und die Barrieren, die erfolgreicher familiärer und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im Wege stehen.

Wichtige Fragen vor diesem Hintergrund sind die Zusammenhänge zwischen der spezifischen familiären Lebenspraxis und gesellschaftlichen Diskursen im Hinblick auf die alltägliche Sprachpraxis von mehrkulturellen Kindern/Jugendlichen. Ein Schwerpunkt ist hier die unterschiedlich ausgeprägte Wertschätzung den verschiedenen Sprachen gegenüber und der daraus resultierende Einfluss auf das konkrete Sprachverhalten vor dem Hintergrund der in der Gegenwart noch präsenten Illusion der monolingualen, ethnisch homogenen Gesellschaft. Davon ausgehend untersuchen wir anhand von Fallbeispielen die unterschiedlichen Wege der Identitäts- und Sprachentwicklung Mehrsprachig- Mehrkultureller und analysieren die unterschiedlichen Einflussfaktoren. Im Mittelpunkt steht dabei die aktuelle die Situation in den östlichen Bundesländern.

Die erste Beschäftigung mit konkreten Fällen aus der Praxis zeigt, dass Menschen mit einer mehrkulturellen bzw. hybriden Identität häufig erfolgreiche Mehrsprachige werden; sie switchen mühelos zwischen zwei oder mehr Sprachen und verweigern sich sowohl den klassischen Einordnungsbemühungen des Diskurses um die „deutschen Leitkultur“ als auch den ethnisch konstruierten migrantischen Communities. Sie möchten nicht gefragt werden, „woher sie kommen“, wer sie „eigentlich“ sind, wo sie „so gut deutsch gelernt haben“ und ob sie sich nirgendwo heimisch fühlen und damit „zwischen den Stühlen sitzen“. „Der dritte Stuhl“ (Badawia 2002) ist ihr Platz. Kategorien wie „Herkunftssprache“ und „Zweitsprache“ sind im Kontext erfolgreicher Mehrsprachigkeit teilweise obsolet geworden.

Anja Treichel/Christine Maree: Abstract zur Internationalen Tagung

Nach 50 Jahren: Migration – Mehrsprachigkeit – Bildung. Probleme und Perspektiven

Literatur

BADAWIA, Tarek: Der dritte Stuhl – Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt/Main, IKO-Verlag, 2002

FOROUTAN, Naika: Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ), 46-47-2010. 15. November 2010. Bundeszentrale für politische Bildung. S. 9-15

KARASHOLI, Adel: Umarmung der Meridiane. Gedichte. Halle, Mitteldeutscher Verlag, 1978

Gürkan Ucan (Herne)

Sektion 2

Mehrsprachigkeit in der Elternarbeit

Um die Bildungsbeteiligung bzw. den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte zu verbessern, sind unterstützende Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen erforderlich.

Menschen mit Migrationshintergrund leben in der 4. Generation in Deutschland. Oftmals fühlen sie sich in der Gesellschaft von Ämtern ausgegrenzt, diskriminiert.

Viele soziale Einrichtungen beschwerten sich darüber, dass Migranten an ihren Angeboten Desinteresse zeigen, wodurch sie „besonders Väter“ aus anderen Herkunftsländern nicht erreichen können.

Die RAA Herne zeigt an einem Projektbeispiel „echte Väter“, das seit 2007 existiert und immer weiter ausgebaut wurde, wie es gehen kann. Mittlerweile gibt es 2 Vätergruppen für türkische Väter. Eine 3. gemischte Gruppe für Väter mit und ohne Migrationshintergrund startet im September.

Das Bild der türkischstämmigen Familie in der deutschen Öffentlichkeit ist häufig geprägt durch verängstigte Mädchen, verschleierte Frauen, machohaftes Jungenverhalten sowie das Fehlen oder Versagen der Väter im Erziehungsprozess. Wenn überhaupt scheint es möglich, nach Abbau von Sprachbarrieren die Mütter als Gesprächspartner von Kindergarten und Schule zu gewinnen. Selten jedoch wurde bisher der Versuch unternommen, die Väter in ihrer Rolle zu stärken und sie als positives Vorbild zur Sozialisation gerade der Jungen zu nutzen.

Die RAA Herne darf sich zu den Pionieren zählen, die den Vätern mit Migrationshintergrund nicht nur Verantwortung für die Erziehung zuschreibt, sondern die vorhandenen Eigenpotenziale nutzt und Eigeninitiative fördert.

Selten wurde bisher gesehen, in welchem Dilemma sich diese Menschen befinden: Einerseits häufig gering qualifiziert, in schlecht bezahlten Positionen tätig, im Zwiespalt zwischen Traditionen der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft. Andererseits möchten sie „Ernährer und Beschützer“ ihrer Familie sein, haben für ihre Kinder Aufstieg und Erfolg im Sinn, häufig unter falscher Einschätzung der Perspektiven.

Bei der Vätergruppe geht es nicht nur um erlebnispädagogische Events, sondern in den 14-tägigen Treffen kommen auch Gesprächsthemen wie Medienkonsum, Schulprobleme, Umgang mit aggressivem Verhalten der Kinder aber auch die berufliche und gesellschaftliche Situation der Teilnehmer zur Sprache. Dabei kommt auch zum Ausdruck, welche kreativen Potentiale diese Väter z.B. als Hobbymusiker oder -fotografen mitbringen. Es wird darauf geachtet, diesen Potenzialen Wertschätzung zu verschaffen, indem ihnen Gelegenheit zur Entfaltung geboten wird.

Das Projekt wird in türkischer und deutscher Sprache durchgeführt, damit alle Teilnehmer den Inhalt des Themas verstehen und sprachliche Barrieren abgebaut werden können.

Daher spielt die Mehrsprachigkeit und die erforderliche interkulturelle Kompetenz eines Mitarbeiters in der interkulturellen Arbeit eine große Rolle.

Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan (Essen)

Plenarvortrag

Der Integrationsdiskurs und seine Tücken und Türken

In den sozialwissenschaftlichen Diskursen um Migranten dient oft der Begriff der Parallelgesellschaft als ein Erklärungsstruktur: Es werden symbolisch migrantische Gegenwelten errichtet, die angeblich diametral zur

Mehrheitsgesellschaft stehen. Vielfach werden dabei lediglich zwischenmenschliche Unterschiede zu Unrecht kulturalisiert. Kulturkonflikt-Konzepte werden insbesondere dann redu-

tionistisch, wenn „Kulturwechsel“ einseitig als eine Entwicklungseinschränkung des Individuums

betrachtet werden. Alternativ hierzu werden im Vortrag interaktive Akkulturationsmodelle vorgestellt, die die unterschiedlichen Akkulturationsorientierungen von Migranten und Einheimischen aufeinander bezieht und dadurch von einer dynamischen Sichtweise ausgeht. Dabei wird verdeutlicht, dass gelungene Integration von Familien mit Migrationshintergrund nicht nur von ihrem eigenen Verhalten, sondern zugleich auch von dominanten Haltungen und institutionellen Vorgaben der Mehrheitsgesellschaft abhängt.

Sabine Wilmes (Europäische Akademie Bozen /TU Dortmund)

Sektion 2

3 + x = 3? – Mehrsprachigkeit in Minderheitenschulsystemen

Minderheit ist nicht gleich Minderheit.

Besonders auffällig ist der Statusunterschied zwischen den sogenannten autochthonen („alten“) und den allochthonen („neuen“ oder Migrations-) Minderheiten. Geht es bei Erstgenannten vor allen Dingen um deren Schutz und Erhalt, liegt der Fokus in Bezug auf die „neuen“ Minderheiten primär auf der Integration. Aber wie integrieren Minderheiten Minderheiten?

Gerade in Südtirol, wo wir mit den diversen Sprachgruppen verschiedene Minderheiten unterschiedlichen Status vorfinden, ist diese Frage von besonderem Interesse. Untersucht wurde in diesem Kontext das paritätische ladinische Schulmodell. Da sich in der italienischen und der deutschen Sprachgruppe einsprachige Schulmodelle mit Sprachunterricht in der jeweils anderen Sprache vorfinden, stellt sich die Frage, wie der ladinische Unterrichtstyp von den verschiedenen Bevölkerungsgruppen wahrgenommen wird. Mit Hilfe korpuslinguistischer Methoden wurde erhoben, wie das ladinische Schulmodell in den Printmedien der Sprachgruppennachbarn repräsentiert ist. Wie das Schulmodell innerhalb der ladinischen Minderheit eingeschätzt wird, wurde mittels Interviewdaten analysiert.

Auch an den ladinischen Tälern in Südtirol gehen die Migrationsprozesse nicht vorbei. Der Umgang mit dieser neuen Mehrsprachigkeit im Unterricht wurde vor dem Hintergrund der Hypothese, dass ein bereits bestehendes mehrsprachiges Modell offen für weitere Sprachen ist, untersucht. Das paritätische Unterrichtsmodell der Südtiroler Ladinen gilt aus linguistischer Sicht als eines der Besten, was das Erlangen einer funktionalen Dreisprachigkeit betrifft. Was genau verbirgt sich jedoch hinter diesem Modell? Handelt es sich um ein Modell der Inklusion? Bedeutet Mehrsprachigkeitskompetenz tatsächlich auch eine erhöhte *diversity awareness*? Mittels qualitativer Analysen wurde erhoben, welche Bedeutung das ladinische Schulmodell für den reflexiven Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität hat.

Die Studie versucht, die Tendenzen aktueller Dynamiken in der komplexen Identitätsfrage der verschiedenen Sprachgruppen in Südtirol und ihre Auswirkungen auf die bestehenden Schulmodelle aufzuzeigen und zu analysieren inwieweit sich mehrsprachige Schulmodelle der europäischen Minderheitenregionen auf Zuwanderungsregionen wie das Ruhrgebiet übertragbar sind.

Literatur:

- BAUR, S. (2005): « Schulpolitik in Südtirol. » In: MARKO, J. , ORTINO, S. et al. (eds.), *Die Verfassung der Südtiroler Autonomie. Die Sonderrechtsordnung der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol*. Baden-Baden, Nomos, PP. 351-373.
- BLANCHET, P. (2005): « Minorations, minorisations, minorités : Essai de théorisation d'un processus complexe. » In HUCK, D. & BLANCHET, P. (Dir.) : *Minorations, minorisations, minorités. Etudes exploratoires*. Rennes, Presses universitaires (PUR).
- GOGOLIN, I. (2002): *Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Etude de référence.
- LEROY, M. (2009): *The question of bilingual education in the local press of Alto-Adige / South Tirol*, Master Thesis, Prof. C. Carlo, Université Paris 8, Saint-Denis.
- PALLAVER, G. (Hg.) (2006) : *Die ethnisch halbierte Wirklichkeit. Medien, Öffentlichkeit und politische Legitimation in ethnisch fragmentierten Gesellschaften. Theoretische Überlegungen und Fallbeispiele aus Südtirol*. Innsbruck, Studienverlag.
- PORTESI, L. (2002): *Crescere in più lingue in Alto Adige/Südtirol : esperienze di educazione plurilingue in provincia di Bolzano*. Document disponible sur Internet :
[<http://www.ipbz.it/filecomuni/download.aspx?>] (Bolzano, 23 février 2002) consulté le 25 mai 2009.
- WILMES, S. (2010): « Mehrsprachigkeitspraxis in Minderheitenregionen. » In : HOFFMANN, L. & ECKINCI-KOCKS, Y. (Dir.) : [*Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*](#). Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.

Dr. Antonietta Zeoli (Düsseldorf)

Sektion 1

„Lehr – Kräfte“ und bilinguale Erziehungserfahrung

„What is true of race, gender, and religion is equally true of other aspects of identity. We are all members of different communities for different purposes at different times. Our tendency to define others by reference to any one particular characteristic can be problematic.“¹

Kreativität, Lehrerpersönlichkeit, Kraft, Wissen und den Mut ein Leben lang lernen zu wollen, spielen eine besondere Rolle in der Entwicklung zur Lehrerein bzw. zum Lehrer. Welche Rolle spielt mehrsprachige Migrationsbiographie in diesem Prozess?

Entwicklungen europäischer Integrationsbemühungen, Mobilität, demographischer Wandel, Internationalisierung der Märkte tragen zur wachsenden Bedeutung von kultureller Vielfalt bei. Prozesse, die nicht an der Toreinfahrt der öffentlichen Schulen aufzuhalten sind. Es liegt an Schule als lernende Institution mit dieser dynamischen Entwicklung zu Recht zu kommen.² Dies postuliert die Fähigkeit Potenziale sprachlicher Vielfalt in der Schüler-, Lehrer- und Elternschaft zu entdecken und systematisch zu nutzen. In unzähligen Lehr- und Lernsituationen sprechen wir unter der Schüler- wie Lehrerschaft über Diversität in Gruppen. Wir stellen Regeln auf, wie wir der Mehrsprachigkeit im Unterricht begegnen können und wir reden umfassend fächerübergreifend über jene, die Benachteiligung erdulden. So weit so

gut – und was kommt dann?³

Spätestens seit Beginn der Anwerbung von Gastarbeitern seit der 60er Jahren haben wir im deutschen Schulsystem Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, deren Zahl in den letzten Jahrzehnten signifikant gestiegen ist. In Nordrhein-Westfalen wird seit dem Jahr 2007 die Zuwanderungsgeschichte von Schülerinnen und Schülern öffentlicher Schulen erhoben. Dadurch ist es möglich, die Verteilung auf die Schulformen realistischer abzubilden (2008: Grundschule: 33,4%, Hauptschule 37,6 %, Realschule 26,7%, Gesamtschule: 25,8%, Gymnasium 13,7%) Des Weiteren ist eine Überrepräsentation der Migrantenkinder in den Sonderschulen für Lernbehinderte festzustellen. Experten beschreiben dieses Faktum als einen Effekt institutioneller Diskriminierungsmechanismen.⁴

Eine gute Schule mit heterogener Schülerschaft braucht Lehrkräfte, die über Kompetenzen im Bereich der Zweitsprachendidaktik und -methodik verfügen. Im Bereich der Fehlerquellenanalyse können sprachliche Missverständnisse leichter identifiziert und somit ausgeräumt werden.⁵

Die Frage nach den Erfolgen, aber auch Misserfolgen von Kindern mit Migrationshintergrund beschreibt Ulrich Raiser in seinen Ausführungen in „Forum Schule“ (Ausgabe 2 / 2008) wie folgt: „Migrantenkinder sind in deutschen Schulen ein Problem. Migranten sind [in der öffentlichen Wahrnehmung] vor allem Träger von Defiziten, angefangen von Sprachproblemen und mangelnder Unterstützung durch die Eltern, über die kulturelle Distanz zur Mehrheitsgesellschaft, bis hin zu unüberbrückbaren weltanschaulichen-religiösen Differenzen zwischen einer mehrheitlichen muslimischen Migrantenvölkerung und einer säkular - aufgeklärten, akademisch gebildeten deutschen Mittelschicht. Hinzu kommen immer wieder Meldungen über aggressive oder kriminelle Migranten - Jugendliche, die den Lehrern die Arbeit zu Hölle machen.“

Interkulturelle Konflikte entstehen häufig aufgrund von kulturell begründbaren Missverständnissen wie z.B. Gestik und Mimik, Kommunikationsproblemen, da keine gemeinsame Sprache für den Austausch vorhanden ist. Kultursensible Beratungssituationen müssten intensiver eingeübt werden. Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte sind durch ihre bilinguale Erziehungserfahrung somit wichtige Mittler zwischen den schulischen Instanzen. 6

Dr. phil. Antonietta P. Zeoli (38) Gymnasiallehrerin mit den Fächern Deutsch, Englisch, Philosophie und Ethik. Seit 2007 Landeskoordinatorin des Netzwerks der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte NRW im Auftrag der RAA NRW, MSW NRW und MAIS NRW.

1 Sheila S. Kennedy. Diversity and the Crisis of Public Confidence, 2011.Prometheus Books. New York 2009. S.52

2 Susanne Stemmler (Hg.). Multikultur 2.0. Willkommen im Einwanderungsland Deutschland. Wallstein Verlag 2011.

3 Mark Terkessidis. Intekultur. Band 1074. bpb 2010.

4 Karim Feredooni. Schule – Migration – Diskriminierung. VS Research. 2011.

5 Auernheimer, Georg. „Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität“. 3. Auflage. VS Verlag 6 Holzbrecher, Alfred. „Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe.“ Wochenschau Verlag, 2011.