

Bildungspolitische Debatte zu Mehrsprachigkeit – Perspektiven für Schule und Hochschule

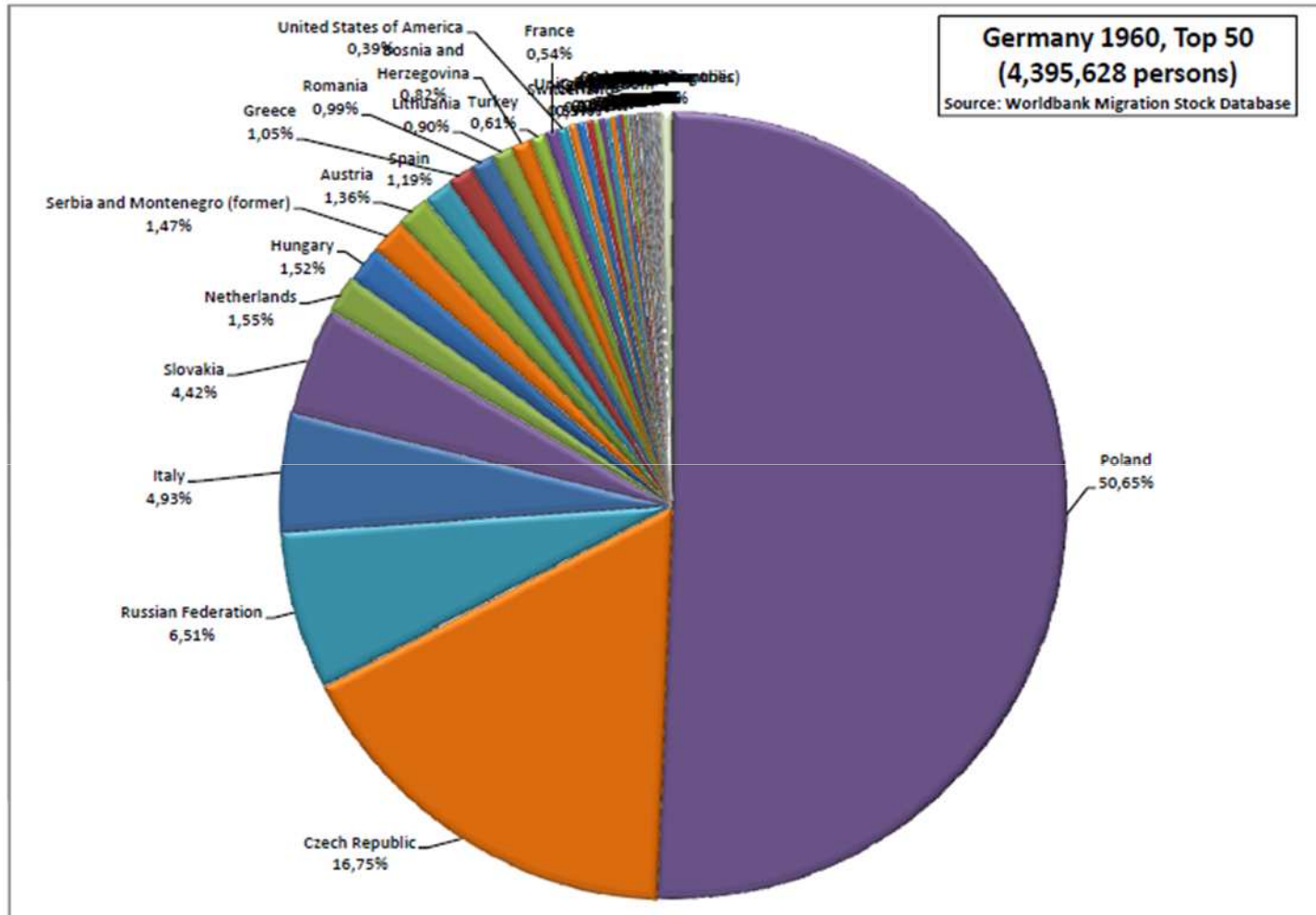
Beitrag zur Tagung „Mehrsprachigkeit in
Wissenschaft und Gesellschaft

Universität Bielefeld, 06.-07. Februar 2012

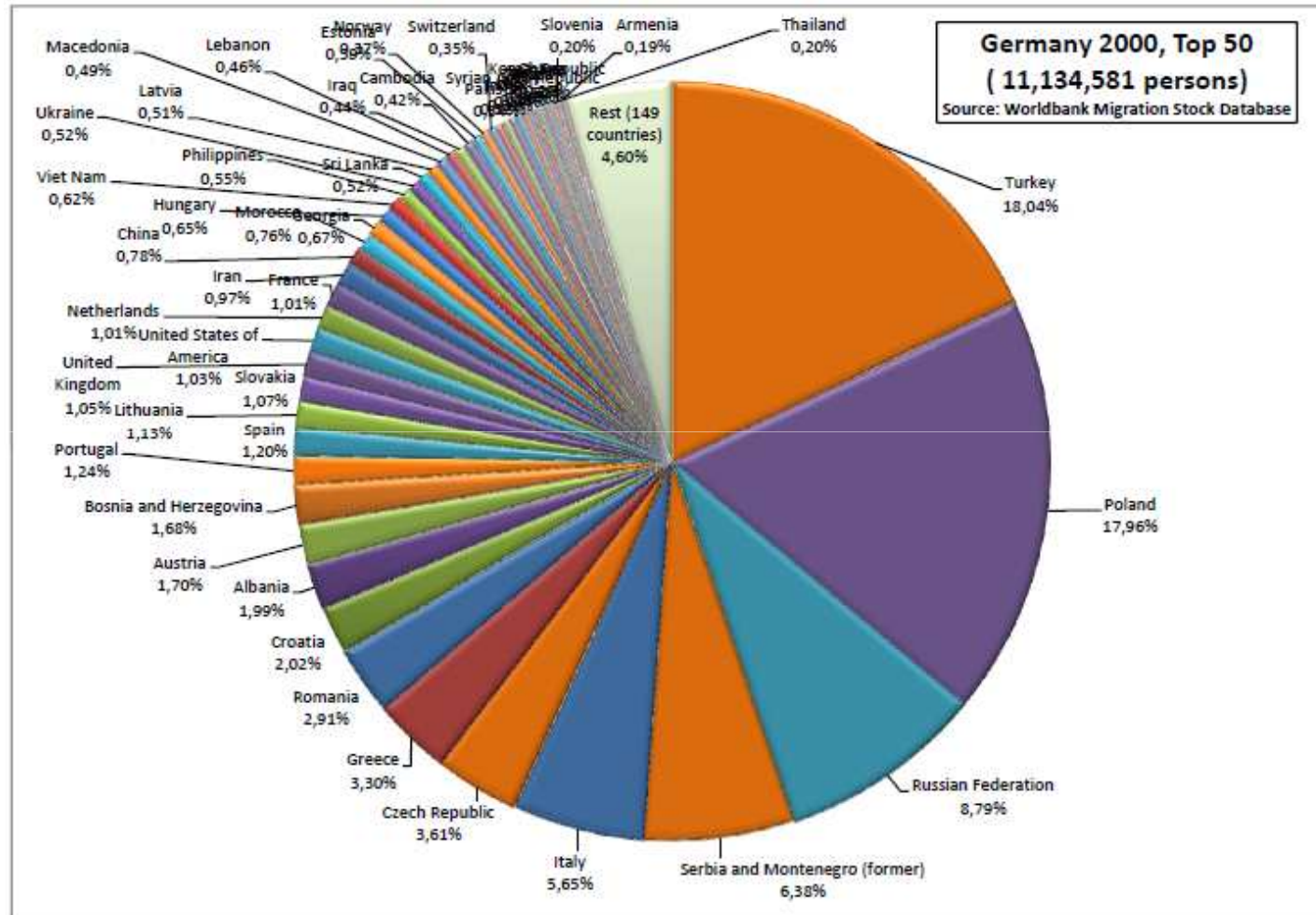
Ursula Neumann, Universität Hamburg

Zur Einführung: Die Problemlage

- Mehrsprachigkeit generell
- Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit
 - Streitpunkte
 - Deutsch auf dem Schulhof
 - Herkunftssprachlicher Unterricht
 - Lehrerausbildung für die Herkunftssprachen
 - Politische Positionen
 - Wissenschaftliche Positionen



Mit freundlicher Genehmigung
durch den Autor Steven
Vertovec 2010



Mit freundlicher Genehmigung
durch den Autor Steven
Vertovec 2010

Zur Einführung: Die Problemlage

- Mehrsprachigkeit generell
- Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit
 - Streitpunkte
 - Deutsch auf dem Schulhof
 - Herkunftssprachlicher Unterricht
 - Lehrerausbildung für die Herkunftssprachen
 - Politische Positionen
 - Wissenschaftliche Positionen

Deutschzwang auf dem Schulhof

Erste Schule an der Saar ordnet Deutschpflicht an / Widerstand
bei GEW und Bildungsministerium (18.01.12)

Badische  Zeitung



Herkunftssprachlicher Unterricht (DIE ZEIT, 25.09.10)

- ZEIT: Frau Karakaşoğlu, der zweite Vorwurf an die Adresse der Pädagogik lautet, sie habe aus Multikulti-Schwärmerei auf die Pflege der Heimatsprachen gesetzt, das Deutsch dabei aber vernachlässigt.
- Karakaşoğlu: Das ist ein Märchen. Wahr ist, dass es jahrzehntelang keine gezielte und systematische Sprachförderung gab, weil man offiziell der Illusion anhing, die Familien würden zurückkehren. Kein ernsthafter Pädagoge hat behauptet, Deutsch zu lernen sei unwichtig.
- Esser: Das habe ich anders in Erinnerung. Ich wurde regelmäßig auf Konferenzen von Pädagogen angefeindet, wenn ich sagte, dass die Sprache des Aufnahmelandes – in unserem Fall also Deutsch – der allerwichtigste Schlüssel für den Bildungs- und Berufserfolg sei.
- Karakaşoğlu: Sie werden zu Recht kritisiert, weil sie behaupten, die Erstsprache – also etwa das Türkische – sei völlig unwichtig und Zweisprachigkeit bestenfalls ein netter Luxus.
- Esser: Genau so ist es aber. Viele Pädagogen behaupten bis heute, man müsse die Heimatsprache der Einwandererkinder fördern, denn nur wer seine Muttersprache kenne, lerne auch besser Deutsch. Zudem wird behauptet, Zweisprachigkeit fördere die kognitiven Fähigkeiten und damit den Schulerfolg. Unzählige Studien haben versucht, diese beiden Annahmen zu bestätigen – bislang vergeblich. Daraus schließe ich: Wenn die Mittel für die Maßnahmen begrenzt sind, dann sollten wir alles Geld in die Deutschförderung stecken, und zwar möglichst früh und mit zuvor erprobten Programmen.

Lehrerausbildung für die Herkunftssprachen

- Türkisch (als Zweitsprache)
 - in Hamburg (wenige Studienplätze, ohne Professur in der Didaktik) und
 - in Duisburg-Essen (ausgebaut)
- Russisch, Italienisch, Spanisch
 - als Fremdsprache (erste Anpassungen)
- Andere Sprachen (Polnisch, Dari/Farsi etc.)
 - gar nicht Fach in der Lehramtsausbildung

Zur Einführung: Die Problemlage

- Mehrsprachigkeit generell
- Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit
 - Streitpunkte
 - Deutsch auf dem Schulhof
 - Herkunftssprachlicher Unterricht
 - Lehrerausbildung für die Herkunftssprachen
 - Politische Positionen
 - Wissenschaftliche Positionen

Das erwartet Sie:

1. Didaktische Möglichkeiten des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Schule
 - Das Konzept der durchgängige Sprachbildung
 - Ergebnisse des Versuchs „Bilinguale Grundschule in Hamburg“
2. Lehrerausbildung
3. Das Beispiel der „Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit“

Didaktische Möglichkeiten: Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung



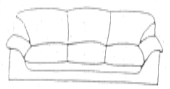











Quelle:
FÖRMIG-Berlin

Ergebnisse des Schulversuchs „Bilinguale Grundschule in Hamburg“

- Beginn: Schuljahr 2000/01
- Sprachenpaare:
 - Italienisch-Deutsch
 - Spanisch-Deutsch
 - Portugiesisch-Deutsch
 - Türkisch-Deutsch
- Klassenzusammensetzung
 - Ideal: 50 % türkischsprachige Kinder (A + D) : 50 % deutschsprachige (B + C)
 - A Kinder einsprachig deutsch
 - B Kinder einsprachig in der Partnersprache (z.B. Türkisch)
 - C Kinder zweisprachig (z.B. türkisch-deutsch)
 - D Kinder zweisprachig in einer dritten Sprache und Deutsch (z.B. griechisch-dt.)
- Seit 2004 Fortführung in div. Schulen der Sekl

Ergebnisse des Schulversuchs „Bilinguale Grundschule in Hamburg“

Beispiel „Sofa- und Paratest“ , Anfang und Ende des 1. Schuljahrs

Leon, HWS1	Leon, HWS2
 SOPFA [SOpfA]	 PATA [PArA]
 MONT [MONT]	 KITOP [Kitap]
 LIMOLADE LIMOLADE [LIMOLADE]	 ELDWEN [ELdWEN]
 RAID A [RAiDA]	 SANDAYE [SANdAye]
 KNAGEN [KNAGEN]	 KALEM [KALEM]
 IOGIO	 INEK [iNEK]

Lesekompetenz (IGLU-Instrumente)

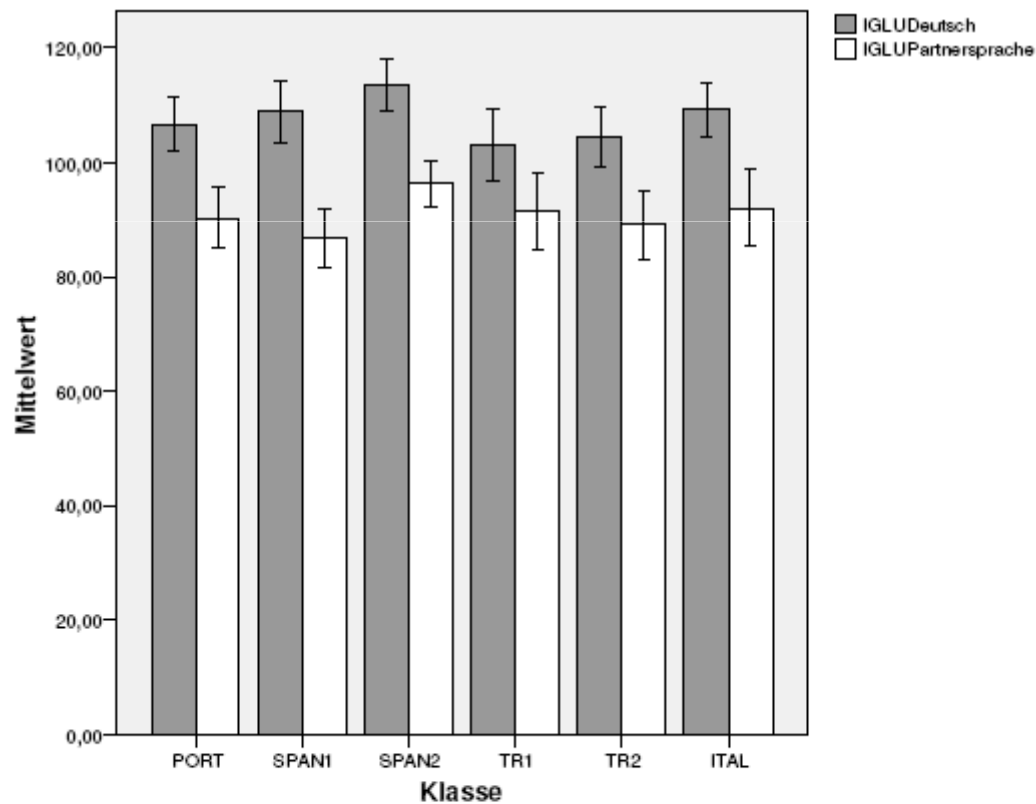


Abbildung 25: IGLU-Lesetestergebnisse in beiden Sprachen

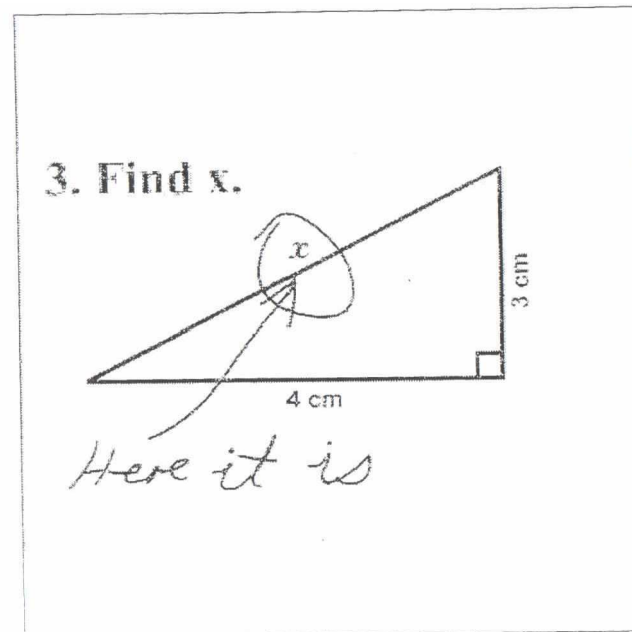
Ermutigende Ergebnisse aller Klassen

- Guter Deutscherwerb bei Kindern ohne Deutschkenntnisse (B), aber Vorsprung von einsprachig deutsch eingeschulten Kindern (A) noch nach vier Jahren.
- Zweisprachige Kinder (C) so gut im Deutschen wie einsprachige (A).
- Kinder mit anderer Zweisprachigkeit (D) entwickeln Dreisprachigkeit (aber nur wenige Fälle!).
- In den Partnersprachen erwerben die deutschsprachigen Kinder der Gruppen A und C keine komplexen sprachlichen Mittel; besonders im Türkischen kaum Erfolge. Alltagskommunikation muss zuerst gelingen.
- Guter Schulerfolg: Gute Ergebnisse in Mathematik. Alle Kinder haben den Übergang zur Sekundarstufe geschafft.
- Kein Zusammenhang zwischen Lesekompetenz im Deutschen und sozialer Herkunft.

Konsequenzen für die Lehrerausbildung

- Eigene bildungssprachliche Fähigkeiten der Studierenden
 - Textkompetenz rezeptiv und produktiv
 - Bewusstheit über die Registerwahl, Modus und stilistische Angemessenheit
 - Bewertung von individueller Zweisprachigkeit und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit
- Wissen über Spracherwerbsprozesse unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit
- Sprachstrukturwissen (auch über „Einwanderersprachen“)
- Sprachdiagnostisches Wissen und Anwendungsfähigkeiten
- Sprachdidaktisches Wissen und Können in den Unterrichtsfächern

Bildungssprache im Fachunterricht



Modulbeschreibung Mathematikdidaktik

Pflichtmodul im fachdidaktischen Grundlagenstudium (12 LP):

„Neben mathematischen und mathematikdidaktischen theoretischen Konzepten sollen insbesondere eigene mathematische (vergangene wie aktuelle) Lernprozesse/-gewohnheiten kritisch reflektiert und als zentrale Bedingungsfaktoren für Lehr-Lernprozesse in der Schule verstanden und genutzt werden. Dabei werden erste Erfahrungen mit der sachgerechten Organisation mathematischer Lernprozesse **in heterogenen Lerngruppen angebahnt unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Mathematik und Sprache**. Dies kann exemplarisch in den Bereichen Arithmetik, Geometrie oder Sachrechnen durch aktive Auseinandersetzung mit authentischen Praxissituationen erfolgen.“ (Fachspezifische Bestimmungen BA, Hamburg 2010)

Mehrsprachigkeit als Ressource im Unterricht

- Ziele
 - Sprachbewusstheit/language awareness
 - Erwerb und Ausdifferenzierung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen, insb. bildungssprachlicher Art
 - Erwerb und Ausdifferenzierung sprachlicher Kompetenzen in der/den Erstsprachen, insb. bildungssprachlicher Art
 - Unterstützung einer reflektierten mehrsprachigen Praxis

Mehrsprachigkeit als Ressource im Unterricht

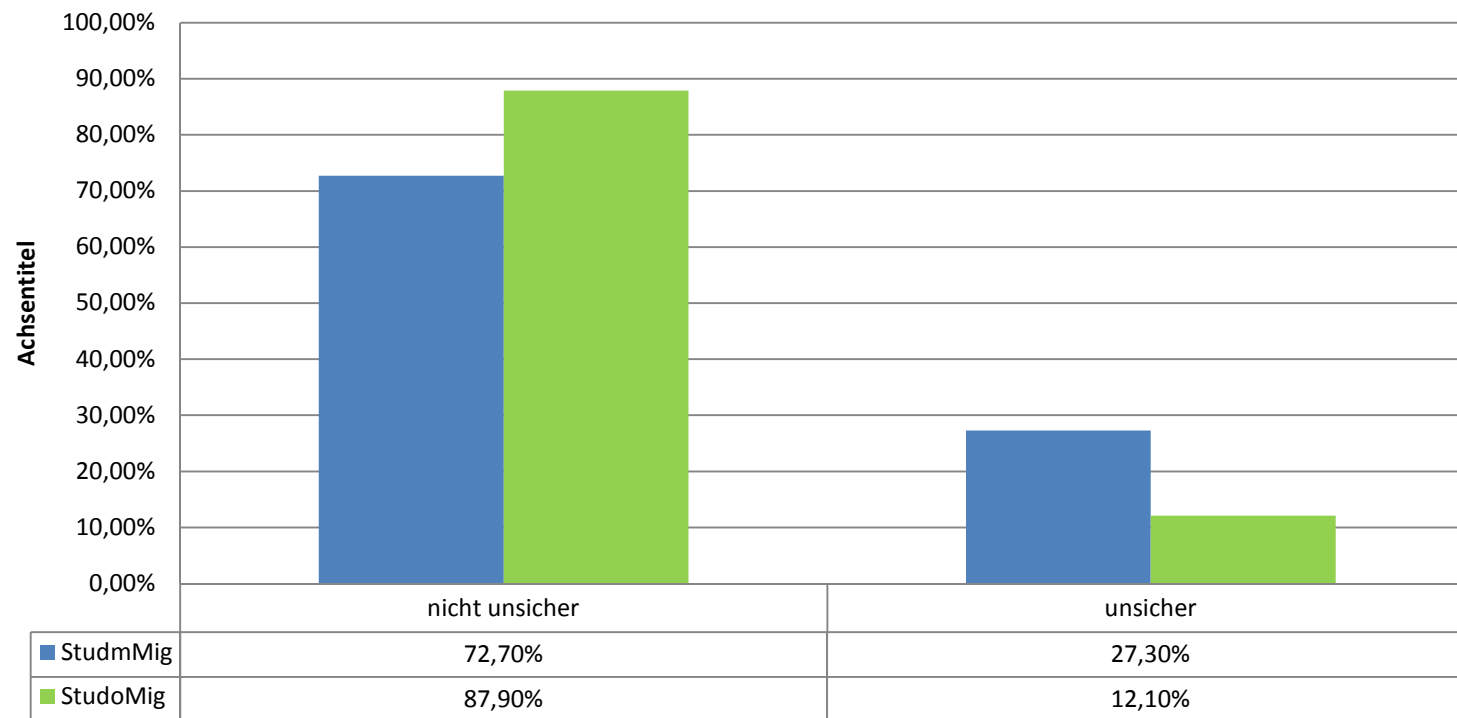
- Mittel
 - Nutzung von Transfer
 - Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit („linguistic landscaping“)
 - Vergleichende Betrachtung sprachlicher Phänomene
 - Lautung und Artikulation
 - Wortschatz, Wortbedeutung, Wortbildung
 - Formenbildung
 - Satzbau
- (Empfehlungen für Elementar- und Primarbereich, LI Hamburg 2011)

Mehrsprachigkeit als Ressource bei Lehramtsstudierenden

Gilt das auch für Studierende?

- In Hamburg haben 18% der Lehramtsstudierenden nach eigenen Angaben einen Migrationshintergrund (94% Bildungsinländer)
- 36% „Muttersprache“ Deutsch
- 64% Türkisch, Polnisch, Russisch, Kurdisch + 13 weitere Sprachen

Zweifel, aufgrund sprachlicher Kompetenzen den Anforderungen im späteren Berufsleben gewachsen zu sein



Es sind mehr Studierende mit Migrationshintergrund unsicher über ihre sprachlichen Kompetenzen.

SCHREIBWERKSTATT MEHRSPRACHIGKEIT

Für Lehramtsstudierende
mit Migrationshintergrund

Zielsetzung

Unterstützung von Lehramtsstudierenden mit
Migrationshintergrund

- bei der Optimierung vorhandener
Schreibfähigkeiten
- beim Erproben, wie sie ihre
Mehrsprachigkeit nutzen können

- Mehrsprachigkeit als Makel

„Ich habe es geschafft, meine Zweisprachigkeit zu kaschieren. Ich sehe ja auch nicht ausländisch aus. Man möchte ja nicht auffallen.“ (Student spanisch-deutsch)

- Mehrsprachigkeit als Ressource

„Ich nutze für das wissenschaftliche Schreiben erst einmal alle meine Sprachen. In der Recherche überlege ich, wie die zentralen Begriffe in Englisch und Portugiesisch lauten. Ich strukturiere und denke mehrsprachig. Da nutze ich immer die Sprachen, die gerade passen. Das läuft alles parallel; darüber muss ich nicht nachdenken.“ (Wiss. Mitarbeiterin portugiesisch-englisch-deutsch)

Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen

- Sprachbiographie
- Sprachumgebung
 - bei der Erarbeitung von Wissen
 - bei der Rezeption von Quellen, Daten und Texten
 - beim formellen und informellen wissenschaftlichen Austausch
 - beim Schreiben von wissenschaftlichen Texten
- 9 Strategien
 - Grad der Sprachentrennung im Schreibprozess
 - Mischung der Sprachen im Schreibprozess
 - Nach zielsprachigem Textmuster (nah am Plagiat)
- Diverse mögliche Gründe

(Ulrike Lange 2012; in Anlehnung an Ortner 2000)



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Kompetenzzentrum
Förderung von Kindern
und Jugendlichen mit
Migrationshintergrund

**FÖR
MIG**

Ihre Ideen und Erfahrungen?

DANKE

Спасибо за внимание!

ursula.neumann@uni-hamburg.de



Thank you
Danke
Xie xie
Khawp khun
Yum botio
Mahalo
Selamat
Juspalayña
Spacibo
Arigato
Obrigada

Literatur

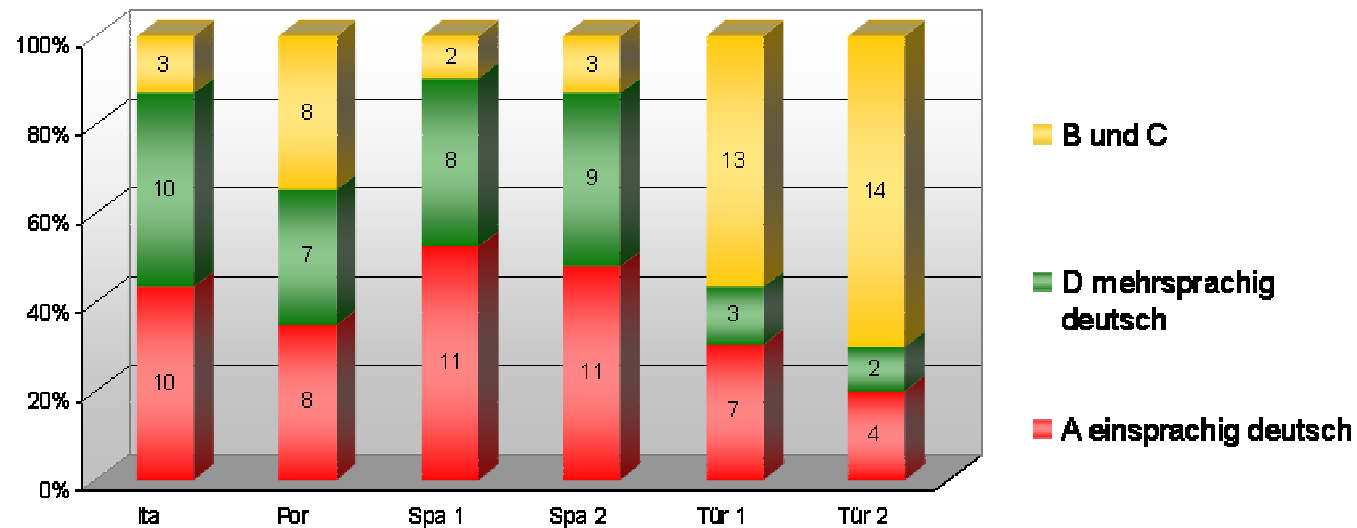
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung. Nürnberg
- Dirim, İ. (1998): "Var mı lan Marmelade?" - Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster (Waxmann)
- Dirim, İ., Döll, M., Neumann, U. & H.-J. Roth (2009): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2009. Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen. Hamburg (Universität Hamburg & Universität Köln).
- Dirim, İ. & Olga F. (2005): Sprachen unserer Klasse. Vergleiche zwischen Deutsch, Türkisch und Russisch. In: Lernchancen. 8. Jg. 48/2005, S. 31-34
- www.foermig.uni-hamburg.de
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011): Sprachförderung. Hamburg

Literatur

- Lange, U. (in Vorbereitung 2012): Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. Eine didaktische Analyse. Erscheint in: Knorr, Dagmar/ Verhein-Jarren, Annette: Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Frankfurt/Main u. a.: Lang
- Neumann, U.(2009): Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculum-innovation. In: Gogolin & Neumann (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Münster: Waxmann. S. 317-331
- Vollmer, H. (2000): Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen – Methoden – Praxis – Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 139-158.
- Film (2005): Kinder lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Grundschulunterricht
- Alle Berichte über den Schulversuch <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/node/1103>

Ergebnisse des Schulversuchs „Bilinguale Grundschule in Hamburg“

Sprachlicher Hintergrund der Familien



Ergebnisse des Schulversuchs „Bilinguale Grundschule in Hamburg“

