

UNIKATE

2016 | Berichte aus
Forschung und Lehre

UNIVERSITÄT
**DUISBURG
ESSEN**

Offen im Denken

49

Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet Vielfältig und doch individuell

Rupprecht S. Baur	Kommentar	10
Wilhelm Griebhaber	Plädoyer für die Mehrsprachigkeit (Interview)	16
Laura Di Venanzio, Katja Francesca Cantone	Spracherwerb und Spracherhalt im Ruhrgebiet und Umgebung	24
Anastasia Moraitis	Ästhetische Sprachbildung	32
Tirza Mühlen-Meyer, Evelyn Ziegler, Hacı-Halil Uslucan	„Metropolenzeichen“	42
Daniel Reimann	Mehrsprachigkeitsdidaktik	56
Denise Detski, Kathrin Racherbäumer, Isabell van Ackeren	Heterogenität und Mehrsprachigkeit wertschätzen	68
Işıl Uluçam-Wegmann, Heike Roll, Erkan Gürsoy	Türkisch an der Ruhr	78
Halyna Leontiy	„Voll die geile klejonka hier eh“	86
Jana Kaulvers, Gülşah Mavruk, Jan Strobl	Fachübergreifende Modelle	96

I N H A L T

EDITORIAL	6	Katja Francesca Cantone & Anastasia Moraitis
KOMMENTAR	10	Rupprecht S. Baur
Wilhelm Griefhaber Plädoyer für die Mehrsprachigkeit	16	Interview Im Gespräch bringt der Münsteraner Sprachlehrforscher Wilhelm Griefhaber dezidierte Gedanken zur Mehrsprachigkeit zum Ausdruck und geht auch speziell auf die Situation im Ruhrgebiet und Umgebung ein.
Laura Di Venanzio, Katja Francesca Cantone Spracherwerb und Spracherhalt im Ruhrgebiet und Umgebung	24	Eine Bestandsaufnahme der hiesigen Forschung zur Mehrsprachigkeit Dieser Beitrag stellt die wichtigsten linguistischen Studien zum mehrsprachigen Erwerb und Erhalt aus Ruhrgebiet und Umgebung der letzten 40 Jahre vor und arbeitet gleichzeitig die Bedingungen für eine erfolgreiche Mehrsprachigkeit heraus.
Anastasia Moraitis Ästhetische Sprachbildung	32	Mehr Sprachen – mehr Kulturen – mehr Bildung Die größte Herausforderung, die Schulen respektive Pädagog*innen zu bewältigen haben, ist die Lebenswirklichkeit einer durch Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt geprägten Gesellschaft zu verstehen und Empathie zu entwickeln.
Tirza Mühlen-Meyer, Evelyn Ziegler, Hacı-Halil Uslucan „Metropolenzeichen“	42	Vorkommen und Bewertung visueller Mehrsprachigkeit in der Metropole Ruhr Das Projekt „Metropolenzeichen“ widmet sich visuellen Manifestationen von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit, und zwar bezogen auf den öffentlichen Raum der Metropole Ruhr als bundesweit wichtigster Metropole für Arbeitsmigration. Neuartig ist die systematische Untersuchung einer Metropolregion, die nicht durch offizielle Mehrsprachigkeit, sondern durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist.
Daniel Reimann Mehrsprachig- keitsdidaktik	56	Fremdsprachen und Herkunftssprachen an Schulen in NRW – Theorie, Empirie und Praxis Nach einem historischen Überblick zur Mehrsprachigkeit gibt der Artikel Einblicke in aktuelle Forschung zu dieser Thematik, insbesondere erläutert er auch Ergebnisse verschiedener Studien an der Universität Duisburg-Essen (UDE).

Denise Demski,
Kathrin Racherbäumer,
Isabell van Ackeren

Heterogenität und Mehrsprachigkeit wertschätzen

68 Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Sprachsensible Schulentwicklung

Eine durchgängige sprachliche Bildung an Schulen ist ein wichtiger Baustein für Bildungserfolg und gelingende gesellschaftliche Teilhabe. Dazu gilt es auch, Defizitzuschreibungen und Normalitätsvorstellungen zu überwinden und einen wertschätzenden Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität und Mehrsprachigkeit zu praktizieren. Die Ergebnisse der Ausgangserhebung zeigen, dass die kulturellen Überzeugungen der Lehrkräfte tendenziell eher auf Egalitarismus als auf Multikulturalismus ausgerichtet sind. Wissenschaftliche Befunde liefern allerdings Hinweise darauf, dass insbesondere ein hohes Ausmaß an Multikulturalismus mit einem höheren Enthusiasmus für das Unterrichten einer heterogenen Schüler*innenschaft einhergeht.

Işıl Uluçam-Wegmann,
Heike Roll, Erkan Gürsoy

Türkisch an der Ruhr

78 Zur Dynamik des deutsch-türkischen Sprachgebrauchs bei mehrsprachigen Schüler*innen im Ruhrgebiet

Im vorliegenden Beitrag soll näher beleuchtet werden, welche Ausprägungen die deutsch-türkische Mehrsprachigkeit mit Blick auf die zweite und dritte Generation türkeistämmiger Schüler*innen im Ruhrgebiet aufweist.

Halyna Leontiy

„Voll die geile klejonka hier eh“

86 Zur Rolle der Mehrsprachigkeit und Komik in der Alltags- kommunikation junger Spätaussiedler*innen im Ruhrgebiet

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Alltagskommunikation einer Generation von Spätaussiedler*innen, die im frühen Kindesalter mit den Eltern nach Deutschland einwanderten.

Jana Kaulvers,
Gülşah Mavruk, Jan Strobl

Fachübergreifende Modelle

96 ProDaZ – Ein Projekt zur Qualifizierung für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit an der UDE

Das Modellprojekt *ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* am Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen (UDE) besteht seit 2010 und hat die kontinuierliche Berücksichtigung von Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Schule in allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung für alle Schulfächer und Schulformen zum Ziel.

ABONNEMENT

109

HINWEISE, IMPRESSUM

110

EDITORIAL

Verehrte Leser*innen,

seit Jahrzehnten prägen Vielfaltigkeit und Individualität das Leben in der Ruhrmetropole. Flüchtige Begegnungen mit kaum identifizierbaren Wortfetzen immer noch exotisch scheinender Sprachen lassen erahnen, dass Menschen unterschiedlicher Sprachen und Kulturen die urbane Landschaft in der Ruhrmetropole bunter gestalten, gleichzeitig jedoch dieser geographischen Region ihren individuellen Charakter verleihen. Durch Migration sind neue Heimat(en) entstanden, es begegnen sich viele Sprachen, persönliche Lebensgeschichten und Lebenswege befinden sich im Wandel, kulturelle Anker aus der Heimat verlieren an Bedeutung oder werden stärker denn je. Ein dynamischer Wandel, der in unserer Gesellschaft auditiv wie visuell wahrnehmbar ist. Es ist unbestritten: MEHRsprachigkeit und MULTIkulturalität ist in unserem Alltag längst präsent.

Ein Angelpunkt deutscher Migrationsgeschichte steht im Zusammenhang mit dem Anwerbeabkommen, das Deutschland mit Ländern des Südens vereinbart hatte. Als vor mehr als fünfzig Jahren Menschen ihre Heimat verließen und sich auf den Weg nach Deutschland machten, erwartete sie, laut Anwerbeabkommen, Lohn und Brot. Niemand war so weitsichtig genug auch nur annähernd zu erahnen, dass diese Menschen sich dazu entschließen

würden, nicht nur hier zu bleiben, sondern auch ihre Familien nachzuholen. Die sogenannten „Gastarbeiter“, wie diese Menschen etikettiert wurden, reisten unter anderem aus Italien (1955), Griechenland, Spanien (1960) und der Türkei (1961) an und wurden per Arbeitsvertrag für einen zeitlich begrenzten und somit vermeintlich kontrollierbaren Zeitrahmen angeworben. Doch wie die Geschichte gezeigt hat, kam es anders. Nicht zu vergessen ist eine weitere Gruppe von Zuwanderern, die als Russlanddeutsche bezeichnet werden, und die Migrationsgeschichte Deutschlands nicht weniger geprägt haben, wie das Kompetenzzentrum für Integration der Bezirksregierung Arnsberg eindrucksvoll dokumentiert. Gegenwärtig verlassen Menschen (vorwiegend aus Syrien, Afghanistan und dem Irak) ihre Heimat aufgrund kriegsrischer, politischer oder sozioökonomischer Gründe und bitten in Deutschland um Asyl. So konstatiert das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) in seinem aktuellen Bericht vom April 2016, dass 59.680 Erstanträge entgegengenommen wurden, eine Zahl, die stetig nach oben korrigiert wird. Damals wie heute gilt es Menschen in gesellschaftliche Strukturen einzubinden und sie als Teil einer immer im Wandel stehenden Gesellschaft wahrzunehmen, und die daraus resultierenden dynamischen

Veränderungen zu beleuchten und zukunftsweisend zu interpretieren. Ziel einer Gesellschaft sollte es sein, Kulturen und Sprachen den Raum zu geben, innerhalb dessen sie sich entwickeln können. Dass sich dieser Weg als nicht unproblematisch gestaltet, diskutiert Rupprecht S. Baur in seinem Kommentar zu diesem Band.

Der Standort Essen

In Essen, an der Universität Duisburg-Essen, (die stellvertretend für weitere Universitäten steht) haben sich viele Forscher*innen bereits in den 1970er Jahren diesen dynamischen, die Gesellschaft verändernden Prozessen gewidmet und diese aus dem Blickwinkel unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen beleuchtet. Die Universität Duisburg-Essen ist seit jeher Ausgangs- und Schalterpunkt vielfältiger Bestrebungen, Studien und Trends im Bereich Mehrsprachigkeit und Multikulturalität. 1986 wurde die erste eigenständige Lehrereinheit mit dem Namen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache gegründet (mit der deutschlandweiten ersten Professur mit dieser Denomination, die mit Rupprecht S. Baur besetzt wurde), das Institut für Turkistik ist in seiner Funktion der Lehrerbildung einzigartig in Deutschland. Die Interkulturelle Pädagogik setzt heute ihren Schwerpunkt auf die Migrations- und Heterogenitätsforschung. Für das

Institut Deutsch als Zweitsprache/ Deutsch als Fremdsprache, das 2016 sein dreißigjähriges Jubiläum feiert, ergaben sich, als frühe Reaktion auf die zunehmend sprachliche und kulturelle Diversität in der Ruhrmetropole, wichtige und grundlegende Forschungsfragen. Ein Meilenstein, der innerhalb der Forschung wegweisend war und ist, ist das Projekt „Zur sprachlichen Entwicklung jugoslawischer, türkischer und griechischer Jugendlicher“ (heute: „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“). Die Anfänge des Projektes gehen auf Prof. Dr. Karl-Dieter Bunting zurück, der dank der finanziellen Unterstützung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) dieses Vorhaben bereits im Jahre 1974 realisieren konnte. Es wurde im Rahmen von Projekten zur Bilingualismusforschung ins Leben gerufen, in denen unter anderem der Frage nachgegangen wurde, wie mehrsprachige Kinder sprachlich integriert werden können. Waren es in den Anfängen 24 Kinder und Jugendliche, die sprachlich wie fachlich gefördert wurden, sind es heute etwa 1200 Förderschüler*innen. (https://www.uni-due.de/imperia/md/content/foerderunterricht/fu-bericht_2016.pdf.) Aber nicht nur die Förderung des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache, sondern ebenso die Förderung und Würdigung der jeweiligen Herkunftssprachen war von Anbeginn ein angedachtes Anliegen. Gerade letztgenannter Aspekt weist jedoch sowohl in der Forschung als auch in der praktischen Umsetzung immer noch große Lücken auf. Freiwillige Angebote zur Förderung der Erstsprache wie der Zweitsprache/Fremdsprache für alle Kinder, gleichgültig welche Erstsprache(n) sie mitbringen, wären ein Anfang.

So erscheint es nur logisch, dass der Standort Essen die Neugestaltung der Lehrerbildung (Lehrerbildungsgesetz 2009) in Nordrhein-Westfalen schneller, konsequenter und verpflichtender



Katja F. Cantone (oben), Anastasia Moraitis (unten). Foto: Max Greve

eingeführt hat als die Nachbaruniversitäten: Lehramtsstudierende aller Fächer erbringen Leistungen im Modul „Grundlagenwissen Zweitsprache Deutsch“ (kurz: DaZ-Modul), das vom DaZ-Institut ausgerichtet wird und in der Bachelor-Phase (gültig für alle Lehrämter) verortet ist. Im Master of Education (gilt für die Lehrämter Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Berufskolleg) werden unterschiedliche Forschungsansätze

in Theorie und Didaktik vertiefend behandelt, das Themenrepertoire wurde zusätzlich um den Aspekt der kulturellen und ästhetischen Bildung erweitert. In der Vergangenheit kaum beachtet, scheint dieses Thema im Forschungsdiskurs gerade im schulischen Kontext gegenwärtig prominenter denn je zu sein. Ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen verraten eine Didaktik, in der mit allen Sinnen Lehr-Lernkontexte gestaltet werden. Es gibt eine Vielzahl von Gründen,

weshalb kulturelle und ästhetische Bildung im wissenschaftlichen Diskurs an Aktualität gewinnt. Aus der Perspektive der Lehrerbildung gesehen, spielen mindestens zwei Aspekte eine bedeutsame Rolle. Zum einen geht es um die Bildungsteilnahme. Ein Bildungsfaktor, der im Kompetenz-Dschungel schulischer Kontexte zu oft außer Acht gelassen wird, denn es sind nicht nur Ergebnisse der durch PISA und IGLU durchgeführten Studien, die Auskunft über schulischen Erfolg oder Misserfolg geben, sondern die wenig beachtete Studie, die sich des Themas „Kulturelle Bildung im Lebenslauf“ (2012) (<http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/h-web2012.pdf>) angenommen hat. Sie macht deutlich, dass Eltern mit niedrigem Bildungsstand wie auch Kinder mit Migrationshintergrund kulturelle Angebote (Musik, bildende Kunst, Theater etc.) sehr selten annehmen. Die Notwendigkeit, Schüler*innen möglichst früh auch an kultureller Bildung teilhaben zu lassen liegt auf der Hand.

Einmal mehr wird Sprache ins Blickfeld gerückt. Sprachbildung geht immer mit fachlicher Bildung einher. Es leuchtet ein, dass ohne sprachliches Wissen und Können Lernern der Zugang zu kulturellen Angeboten in Museen oder Theater versperrt bleiben.

Ziel dieser Studieneinheiten im Bachelor und Master ist sodann, angehende Lehrer*innen, auf die Alltagsrealität in sprachlich heterogenen Klassen vorzubereiten und ihnen didaktische Handlungsmöglichkeiten im Rahmen einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung aufzuzeigen, dies mit Blick auf bereits geleistete und aktuelle Forschungen, die sich nicht nur auf das Ruhrgebiet begrenzen. Darüber hinaus, sie dafür zu sensibilisieren, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft das verbrieftete Recht auf kulturelle und ästhetische Bildung haben, ist sie schließlich Teil der gesellschaftlichen Realität.

Aktuelle und zukünftige Perspektiven

Mehrsprachigkeit und Multikulturalität sind keine festen Entitäten, sondern leben von den Veränderungen und Entwicklungen ihrer Akteure und Gruppen. Damit ist klar, dass der Forschungsauftrag in diesem Bereich sich stetig verändert und nie versiegen wird. Begriffe wie Diversität oder gar *Superdiversität*, wie beispielsweise Vertovec bereits 2007 in seinem Aufsatz *Super-diversity and its implications* vorschlägt, zeigen uns auf, wie komplex und multidimensional Individuen, Institutionen und Gesellschaft agieren und dass sich zu keinem Zeitpunkt mit starren Definitionen ein *status quo* festhalten lässt. Als sogenannte Bindestrich-Disziplinen können und müssen Aspekte der Migration weiterhin interdisziplinär betrachtet werden (was bedauerlicherweise noch nicht als selbstverständlich betrachtet wird), zu diffizil und einseitig ist die Einordnung nach Einzelaspekten. Superdiversität beispielsweise lässt sich nur durch viele Variablen wie beispielsweise Herkunftsland, Sprache, Alter, Aufenthaltsstatus oder Bildung untersuchen. Im sprachlichen Bereich zeigt uns das Phänomen des *translanguaging* die Möglichkeit, im bilingualen Unterricht zwei Sprachen systematisch zu nutzen. Gleichzeitig verdeutlicht *translanguaging space* (diskutiert von Wei bereits 2011 in seinem Aufsatz *Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain*) einen kreativen Sprachgebrauch, der neue Praktiken und Identitäten hervorbringt und damit in der Soziolinguistik nach neuen Untersuchungszugängen fordert. *Translanguaging* symbolisiert aber auch ein neues Verständnis der Sprachperformanz mehrsprachiger Sprecher*innen und versteht sich eventuell als Ergänzung oder Alternative zu Eigenschaften wie zwei- oder mehrsprachig (García & Wei führen dies gründlich in ihrem

2014 erschienenen Buch *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*). Ohnehin lässt sich die Erwerbsform und die Bezeichnung für Sprecher*innen im Zeitalter der Superdiversität nicht mehr eindimensional (z.B. nach Nationalität oder Herkunftssprache der Eltern) bestimmen. Ob wir von simultan oder sukzessiv zweisprachig sprechen, ob dies durch die Eltern allein oder mithilfe von Umgebung oder Institutionen geschieht, ob man mit zwei oder drei Sprachen von klein auf konfrontiert wird, ob wir es Deutsch als Zweit- (DaZ), als Fremd- (DaF) oder als zusätzliche Sprache (DazS, wofür Cantone seit langem plädiert) benennen: Das Kaleidoskop der Mehrsprachigkeit bietet vielfältige Möglichkeiten des Erwerbs und hoffentlich Erhalts vieler Sprachen durch ein Individuum oder einer Gesellschaft.

Aktueller Band

So werden in dieser UNIKATE-Ausgabe Beiträge des Instituts DaF/DaZ sowie weiterer Institute der UDE gebündelt, die aus bildungswissenschaftlicher, linguistischer, didaktischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive auf das Leitthema Mehrsprachigkeit blicken, und den Ist-Zustand der hörbaren wie sichtbaren kulturellen Diversität in der Ruhrmetropole transparent machen. Im hochschulinternen Kontext ist die Bewusstmachung und die Sensibilisierung für Diversität hinsichtlich von Sprachen und von Kulturen bedeutsam für die Gegenwart und die Zukunft. Dieser Leitgedanke eint die vorliegenden Beiträge. Die in diesem Band beteiligten Akteure stehen stellvertretend für viele weitere Kolleg*innen, die sich mit allen Facetten der Begriffe „Mehrsprachigkeit“ und „Multikulturalität“ fachwissenschaftlich wie didaktisch auseinandersetzen. Dass die Forschung noch lange nicht abgeschlossen ist, zeigen die noch vielen offenen Fragen, die in den spannenden Beiträgen diskutiert werden.

Der Band beginnt mit einem Kommentar von **Rupprecht S. Baur**

und einem Interview mit **Wilhelm Griebhaber** zur Mehrsprachigkeit in der Ruhrmetropole. Frühere und aktuelle Studien werden im Beitrag von **Katja F. Cantone** und **Laura Di Venanzio** überblickshaft vorgestellt und zeigen die ersten Gehversuche rund um das Arbeitsfeld Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht (nur) Deutsch ist. Die mehrere Jahre umfassende Forschung ist noch lange nicht abgeschlossen und dies machen die Diskussionsansätze am Ende des Beitrags deutlich. Es stellen sich alte Fragen vor neuen gesellschaftlichen Herausforderungen wie zum Beispiel rund um das Thema „Sprachprestige“. Der zweite Aufsatz des vorliegenden Bandes versteht sich als *state-of-the-art*-Beitrag und präsentiert Förderprojekte mit einem speziellen Fokus: **Anastasia Moraitis** plädiert in ihrem Beitrag für eine multikulturelle Schule in einer multikulturellen Gesellschaft, in der Aspekte der ästhetischen und kulturellen Bildung zum Alltag gehören. Um dies zu unterstreichen, diskutiert sie Ergebnisse von Studien zu erfolgreichen Faktoren der Bildungsteilhabe und stellt innovative Sprachförderprojekte vor, die auf den Ausbau der ästhetischen Bildung setzen. In ihrem Beitrag zur visuellen Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet stellen **Tirza Mühlen-Meyer**, **Evelyn Ziegler** und **Haci-Halil Uslucan** Ergebnisse aus dem Projekt „Metropolenzeichen“, das vom *Mercator Research Center Ruhr* gefördert wird, dar. Unter anderem wird dabei diskutiert, wie eine große Anzahl systematisch erfasster ein-, mehr- oder anderssprachigen Sprachvorkommen (bspw. Straßennamenschilder, Graffitis oder Geschäftsbeschilderungen) wahrgenommen und bewertet wird. **Daniel Reimann** beginnt seinen Aufsatz mit einem Überblick der Geschichte der Mehrsprachigkeitsdidaktik vom 15. Jahrhundert bis heute. Die aktuelle Forschung wird vom von ihm vorgeschlagenen Begriff „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ geprägt. Diese beinhaltet sieben Diskurs- und

Handlungsfelder wie beispielsweise „produktive Fertigkeiten und Teilkompetenzen“ oder „transkulturelle kommunikative Kompetenz“. Des Weiteren werden vier empirische Studien vorgestellt, die Felder der aufgeklärten Mehrsprachigkeit („Deutsch als Muttersprache/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, „Herkunfts- und Familiensprachen“, „rezeptive Varietätenkompetenz“) aufgreifen und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit von Lehramtsstudierenden und Fremdsprachenlehrkräften überprüfen. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts *Sprachsensible Schulentwicklung* werden im Aufsatz von **Denise Demski**, **Kathrin Racherbäumer** und **Isabell van Ackeren** vorgestellt. Das Projekt wirkt an 33 Schulen in Nordrhein-Westfalen und verfolgt das Ziel der Sensibilisierung von Lehrkräften und Schulleitungen mit Hinblick auf Mehrsprachigkeit und Heterogenität, was unter anderem über Fortbildungen zu Themen wie „Mehrsprachigkeit in der Schule“, „Diagnose und Förderung im Fachunterricht/Deutschunterricht“ oder „Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften“ erfolgen soll. Mittels eines standardisierten Fragebogens sind interessante Daten zur Einstellung der an den Schulen wirkenden Personen erfasst worden, bspw. zur Wichtigkeit der Bildungssprache.

Im Beitrag von **Işıl Uluçam-Wegmann**, **Heike Roll** und **Erkan Gürsoy** wird das Forschungsprojekt *SchriFT*, das im Rahmen des BMBF-Schwerpunktes „Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“ seit 2014 gefördert wird und unter Beteiligung der Institute für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, für Turkistik sowie der Fachdidaktiken Technik, Politik, Geschichte und Physik stattfindet, vorgestellt. Eines der vom Projekt verfolgten Ziele besteht darin, den Einfluss des deutsch-türkischen Sprachgebrauchs auf die Schreibleistungen im Deutschen und Türkischen bei Schüler*innen der 7. und 8. Jahrgangsstufe zu untersuchen.

Die Ergebnisse plädieren für den Erhalt der Herkunftssprache und der Mehrsprachigkeit in den Folgegenerationen, wofür auch institutionelle Maßnahmen entscheidend sind.

Die Autorin **Halina Leontiy** fokussiert in ihrem Aufsatz jene in Deutschland lebende Gruppe der sogenannten (Spät-)Aussiedler*innen (vorwiegend sog. „Russlanddeutsche“ aus der ehemaligen Sowjetunion). Konkret geht es um die Herausstellung von sprachlichen identitätsstiftenden Merkmalen während der Alltagskommunikation von Studierenden einer Generation, die nur wenig Bindung zur deutschen Sprache und Kultur hat. Darüber hinaus werden auch Gegenstände des alltäglichen Gebrauchs in den Blick genommen, die einerseits die Individualität der jeweiligen Person innerhalb der Sprachgemeinschaft konturieren. Es werden andererseits identitätsstiftende Stereotype herangezogen, die das Gemeinschaftsgefühl der Personen ansprechen und auf humorvolle Weise so die Brücke zur deutschen Sprache (nicht nur), besonders aber zur Kultur aufbauen.

Jana Kaulvers, **Gülşah Mavruk** und **Jan Strobl** stellen in ihrem Beitrag Teilprojekte des seit 2010 durch die Stiftung Mercator, durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und durch das Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen geförderten Modellprojekts *ProDaZ* (Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern) auszugsweise vor. Beispielsweise sollen im Projekt „Rappen als Methode der Sprachförderung“, das seit 2013 an verschiedenen Schulen angeboten wird, Schüler*innen über den Weg des Rapps motiviert werden, Sprache anzuwenden.

Wir wünschen Ihnen einen
anregende Lektüre!

Katja F. Cantone
Anastasia Moraitis

KOMMENTAR

Die Mehrsprachigkeit von Migrant*innen

Gesellschaftliche Realität und bildungspolitische Aufgabe

Von Rupprecht S. Baur

Das nationalstaatliche Erbe

Wenn im akademischen bildungspolitischen Diskurs Mehrsprachigkeit heute weitgehend positiv besetzt ist, so ist diese Tatsache vor allem zwei in Deutschland allgemein anerkannten Zielen geschuldet: Erstens war es bereits die Politik der Europäischen Gemeinschaft, die Verständigung im sich zusammenschließenden mehrsprachigen Europa durch Förderung des Erlernens möglichst vieler europäischer Sprachen in den Mitgliedsländern zu unterstützen, und zweitens soll die wirtschaftliche Kooperation von Deutschland mit anderen Ländern durch die Vermittlung von Fremdsprachen unterstützt werden. Mehrsprachigkeit hatte deshalb zunächst eine wirtschaftliche (und in zweiter Linie auch kulturelle und friedensstiftende) Motivierung und wurde in Übereinstimmung mit der Sprachenpolitik der EG/EU bildungspolitisch so umgesetzt, dass jede*r Deutsche möglichst (und mindestens) zwei Fremdsprachen lernen sollte. Diese unangefochtene Mehrsprachigkeitsperspektive (die sich heute zum Beispiel im Ausbau bilingualer Lehr-

und Lernformen und in zahlreichen Austauschprogrammen manifestiert) wurde erweitert, indem in der EG/EU zunächst die Rechte der autochthonen und danach auch der durch Zuwanderung entstehenden Minderheitensprachen eingefordert wurden. Die Durchsetzung dieser Rechte zeigte, dass die Freiheit von Individuen, ihre Muttersprachen auf einem Staatsterritorium zu verwenden, das seine „Staatssprache“ in seiner Verfassung festgelegt hat, keinesfalls eine Selbstverständlichkeit ist. Besonders schwierig ist es, der Mehrheitsgesellschaft zu vermitteln, dass die Minderheitensprachen und Familiensprachen von Migrant*innen gefördert werden sollen.

Fragen der „Staatssprache“ sind bis heute mit Konflikten verbunden, die paradoxerweise mit der Maxime der Gleichheit (égalité) im französischen Nationalstaat nach der Revolution von 1789 verbunden sind: Die gemeinsame französische Staatssprache, die bereits im 16. Jahrhundert im französischen Königreich eingeführt worden war, wurde nach der Revolution zum Symbol der „Gleichheit“ und die Gleichheit konkretisierte sich in dem Recht und

der Pflicht zum Gebrauch der gleichen Sprache. Die romantische Idee der Einheit von einer Sprache, einem Volk und einem Staat hat hier ihren Ursprung. Das Prinzip der einen gemeinsamen Sprache, die dann zur alleinigen Staatssprache wird, hat zur Folge, dass alle anderen auf dem Staatsterritorium befindlichen Sprachen als nicht staatstragende Sprachen verdrängt, unterdrückt oder sogar verboten werden können. Das war seit der Gründung des deutschen Kaiserreichs so und prägte auch die Sprachenpolitik des Dritten Reichs.

Die unverminderte Wirkung der Trias Sprache-Volk-Staat auf die nationale und internationale Politik lässt sich bis heute an vielen Beispielen zeigen. Im „Sprachenstreit“ und den kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Serben und Kroaten ging es letztlich darum, die Klammer des „Serbokratischen“ zu lösen, was bedeutete, Kroatisch als eigenständige Sprache zu etablieren und damit den Anspruch der Kroaten auf einen eigenen Staat zu untermauern. Der Sezessionskrieg der russischsprachigen ostukrainischen Gebiete um Donezk wurde 2014 ausgelöst durch einen Antrag im ukrainischen

Parlament, dass Ukrainisch als alleinige Amtssprache auf dem gesamten Staatsgebiet der Ukraine eingeführt werden soll: Der ukrainische Staat wollte seine Souveränität unter Beweis stellen und die russische Minderheit, die bis dahin Russisch offiziell als Amtssprache gebrauchte, fühlte sich unterdrückt und bedroht. Das Katalanische und Baskische in Spanien und das Kurdische in der Türkei begründen eigene nationale Identitäten und nähren damit den Wunsch nach nationaler Selbstbestimmung, was bis heute ebenfalls zu Konflikten führt.

Ich habe die Beispiele gewählt, um zu zeigen, dass das staatssprachliche Monopol in den meisten Nationalstaaten bis heute wirksam ist und zu innerstaatlichen Auseinandersetzungen führt – und da bildet Deutschland keine Ausnahme. Das Streben nach einem eigenen Nationalstaat unter Berufung auf die Sprachgemeinschaft auf der einen Seite und die Abwehr des Gebrauchs von Minderheitensprachen und -kulturen durch die Mehrheitsgesellschaft auf der anderen Seite sind nur zwei Seiten derselben Medaille. Immer wieder wehren sich Deutsche dagegen, dass Migrant*innen in Deutschland in ihrer Anwesenheit oder überhaupt in der Öffentlichkeit ihre Herkunftssprachen sprechen. Für diese Missbilligung des Gebrauchs der Herkunftssprachen werden hauptsächlich drei Begründungen angeführt:

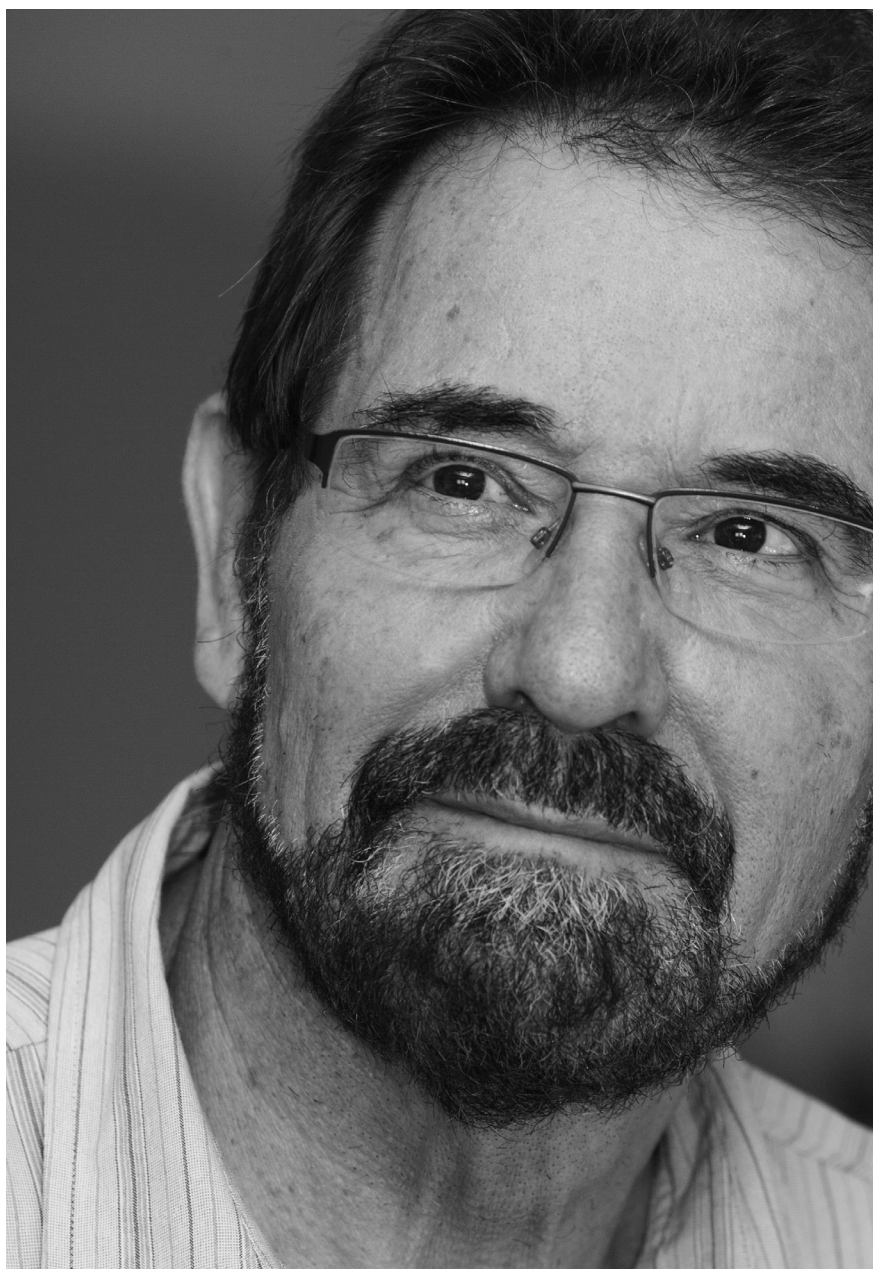
1. Es ist unhöflich, in Gegenwart anderer Personen eine Sprache zu sprechen, die diese nicht verstehen.
2. Die Personen, die in Gegenwart von Deutschen eine andere Sprache sprechen, grenzen sich aus.
3. Migrant*innen sollten bei jeder Gelegenheit Deutsch sprechen, damit sie die Sprache üben und die Sprachkenntnisse erweitern.

Bei näherer Betrachtung entpuppen sich diese Argumente als Relikt des nationalstaatlichen Territorialprinzips „In Deutschland wird Deutsch gesprochen“. In den Argumenten verbirgt sich einerseits der Anspruch, die nationale Kultur

(„die deutsche Leitkultur“) und die nationale Souveränität zur Geltung zu bringen, andererseits soll über die gemeinsame Sprache auch die Kontrolle über die besprochenen Inhalte ausgeübt werden. Mit den Argumenten (2) und (3) wird dieser Anspruch mit einer ‚pädagogischen Fürsorglichkeit‘ verbrämt.

Wir müssen damit rechnen, dass in einer Zeit, in der die Angst geschürt wird, dass Deutschland überfremdet wird und „sich abschafft“ (Sarrazin), die Förderung und der Erhalt der Mehrsprachigkeit von Migrant*innen noch schwieriger sein wird als bisher.

Während die bundesweit und in NRW finanzierten sprachfördernden Maßnahmen in den vergangenen Jahrzehnten fast ausschließlich auf die Förderung des Deutschen als Zweitsprache gerichtet waren, hat sich der Arbeitsbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache seit seiner Gründung als selbständige Einheit an der damaligen Universität GH Essen zum WS des Jahres 1986 immer in besonderer Weise auch für die Mehrsprachigkeit von Migrant*innen eingesetzt. Auf diese Aktivitäten soll im Folgenden näher eingegangen werden.



Rupprecht S. Baur. Foto: Max Greve

TSCHERKESSISCH (TSCHERKESK) UNGARISCH
 SERBOKROATISCH **SERBISCH** SCHWYZERDÜÜTSCH LETZEBURGISCH
 INGLISCH KANTONESISCH SINTI/SINTISCH **GRIECHISCH**
VIETNAMESISCH FINNISCH KANADISCH
 LITAUISCH BENGALI FLÄMISCH KOREANISCH **MAROKKANISCH**
DARI TWI **ENGLISCH** NORWEGISCH RWANDA WEISSRUSSISCH
 BERBER/KABYLISCH KAMBODSCHANISCH **NIEDERLÄNDISCH** BULGARISCH
POLNISCH MAKEDONISCH LETTISCH BANGALA
 AZERI/ASERBEIDSCHANISCH BELGISCH
 GEORGISCH **ROMANES** ENGALA ASYRISCH **ALBANISCH** TOGOANISCH
LIBANESISCH **TÜRKISCH**
 JERMANISCH TUNESISCH
 ASHANTI MOTU **PORTUGIESISCH** ENGALA ÖSTERREICHISCH KOSAKISCH
ARAMÄISCH INDIS DÄNISCH **KURDISCH/KURMANCI**
 ARMENISCH JAPANISCH RUMÄNISCH FILIPINO/TAGALOG IRISCH/GÄLISCH KUBANISCH
 ARGENTINISCH SCHWEDISCH **SPANISCH** **AFGHANISCH**
RUSSISCH SINHALA INDISCH GA SCHWEIZERDEUTSCH
 HEBRÄISCH IRAKISCH **FARSI** **TAMIL**
 GHANAISCH HINDI **IRANISCH** ISLÄNDISCH TSCHJECHISCH
 KROATISCH INDONESISCH **JUGOSLAWISCH**
ARABISCH **CHINESISCH** ALGERISCH
 NEPALI AMHARISCH DAGBANI ANGOLANISCH
 KYLDANISCH TSCHI **ITALIENISCH** **THAI** UKRAINISCH
 MADAGASSISCH URDU GHANESISCH **FRANZÖSISCH**

(1) (s. Abb. links) Mehrsprachigkeit an Essener Grundschulen im Jahr 2003. Obwohl die SPREEG-Untersuchung bereits vor 13 Jahren veröffentlicht wurde, ist sie immer noch aktuell. SPREEG hat dazu geführt, dass seitdem in den Schulen in NRW erstens nicht nur die Nationalität der „Ausländer“ erhoben wird, sondern auch der Migrationshintergrund von Kindern. Zweitens wird in der Schulstatistik seitdem auch ausgewiesen, bei welchen Kindern „die Verkehrssprache nicht Deutsch“ ist. Durch diese Erhebungsmethode wird allerdings nicht deutlich, welche Herkunftssprachen in welchem Umfang vertreten sind. Mehrsprachigkeit wird damit statistisch als Defizit („nicht deutsch“) dargestellt. Eine systematische (schul-)sprachpolitische Förderung der Mehrsprachigkeit, die auch schon ein Ziel von SPREEG war, ist damit bis heute nicht möglich.

Quelle: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/index.html>

Der Einsatz für den Erhalt der Mehrsprachigkeit von Migrant*innen durch den Arbeitsbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen

Bereits im Jahr 1972 machte die Universität GH Essen durch Forschungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache auf sich aufmerksam. Damals untersuchte der Linguist Wilfried Stölting die Entwicklung von Muttersprache und Zweitsprache Deutsch bei jugoslawischen Schüler*innen und kam zu dem Schluss, dass die Förderung der Muttersprache für eine ausgewogene kognitive Entwicklung der Kinder wichtig sei (Stölting 1980). Im Rahmen eines DFG-Projekts beschäftigten sich Johannes Meyer-Ingwersen und Rosemarie Neumann ab 1973 mit der Zweisprachigkeit und der sprachlichen Entwicklung türkischer Schüler.¹ (Meyer-Ingwersen et al. 1977) Diese Untersuchungen zielten allerdings zunächst weniger darauf, die Muttersprachen der Kinder zu erhalten und zu fördern, sondern die Autoren wollen erreichen, dass Lehrer*innen an deutschen Schulen Grundkenntnisse im Türkischen erwerben, um das Deutsche als Zweitsprache an

Lerner mit türkischer Muttersprache effektiv vermitteln zu können. Unabhängig davon herrschte bei den Sprachwissenschaftler*innen und Zweitsprachpädagog*innen bis in die 80er Jahre die Meinung vor, dass sich die Muttersprachen bei den Migrant*innenkindern mindestens bis zu einem Schwellenalter von zehn Jahren altersgemäß entwickeln sollten, um kognitive Defizite und Schulversagen zu verhindern. (Vgl. Cummins 1979) Der Muttersprachliche Unterricht für Migrant*innenkinder (im Folgenden: Herkunftssprachlicher Unterricht), der in den 1980er Jahren in verschiedenen Bundesländern eingeführt wurde, stützte sich einerseits auf dieses Argument, andererseits sollte den Kindern der Migrant*innen die Rückkehr in die Heimatländer erleichtert werden. In dem Maße wie die Rückkehr der Migrantenfamilien sich als unrealistische Annahme erwies und die meisten Kinder mit Migrationshintergrund bereits im Kindergarten und in der Grundschule differenziertere Sprachkenntnisse in der Zweitsprache Deutsch erwarben als in ihrer Muttersprache, wurde Sinn und Zweck dieses Herkunftssprachlichen Unterrichts in Frage gestellt. Obwohl in der Mehrsprachigkeitsforschung seit langem gezeigt wurde, dass dies nicht der Fall ist, wurde in der Bildungspolitik das Argument verbreitet, dass die Zweisprachigkeit diese Kinder belasten und überfordern würde. Forschungsergebnisse, die den Nutzen der Zwei- oder Mehrsprachigkeit für den Erwerb von weiteren Sprachen und für den Erwerb kognitiver Flexibilität von Bilingualen stützen, werden von der Bildungspolitik anscheinend nicht beachtet. Dazu gehören die Ergebnisse der DESI-Studie, die zeigen, „dass Schülerinnen und Schülern, die bereits Deutsch als zweite bzw. fremde Sprache erworben haben, das Erlernen der Fremdsprache Englisch vergleichsweise leichter fällt. Das Aufwachsen in einer mehrsprachigen Familie ist unter sonst gleichen Lernbedin-

gungen (sozialer Hintergrund, kognitive Grundfähigkeiten, Geschlecht, Bildungsgang) im Englischen mit einem Leistungsvorsprung verbunden, der den Gewinn mindestens eines halben Schuljahres ausmacht.“ (Klieme 2006, S. 5)

Der Soziologe Esser, der die Meinungsbildung bei bildungspolitischen Entscheidungsträgern in Deutschland nicht unwesentlich beeinflusst hat, verbreitete ohne wissenschaftliche Grundlage die Meinung, dass „der Erstspracherhalt in aller Regel auf Kosten des Zweitspracherwerbs“ stattfinde. (Esser 2006, S. 543) Auch Maria Böhmer, Staatsministerin und Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration von 2005 bis 2013, schadete den Bemühungen zum Erhalt von Mehrsprachigkeit, indem sie öffentlich die Meinung vertrat, dass in den Migrant*innenfamilien „auch Deutsch“ gesprochen werden sollte:

„Besonders wichtig ist, dass die Eltern zu Hause mit ihren Kindern auch Deutsch sprechen. Denn nur wer eine Sprache im Alltag anwendet, kann sie auf Dauer sicher beherrschen.“ (Böhmer 2010)

Eine solche regierungsamtliche ‚Familiensprachenpolitik‘ konterkariert die Bemühungen der Sprachwissenschaftler*innen und Sprachpädagog*innen um den Erhalt und die Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrant*innen, deren Kern die Familiensprache ist. Bereits in den 80er Jahren hatten Baur/Meder in einer empirischen Untersuchung zum Herkunftssprachlichen Unterricht für jugoslawische und türkische Schüler*innen in NRW festgestellt, dass die Schüler*innen, die in der Familie Deutsch sprechen, keine Vorteile gegenüber den zweisprachig aufwachsenden Schüler*innen haben: Sie geben eine Sprache und den unmittelbaren Zugang zu einer anderen Kultur auf, ohne dafür etwas dazu zu gewinnen. (Baur/Meder 1992) Auch Schymura (2014) stellt dasselbe bei der Analyse der Zweisprachigkeit von polnischen Migrant*innen fest:

„Die Schulleistungen der ‚polnischen Schüler*innen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik, die ihre Muttersprache Polnisch gebrauchen, sind weder besser noch schlechter als Schulleistungen der SchülerInnen in diesen Fächern, die ihre polnische Muttersprache vollständig aufgegeben haben. Hier bestätigt sich die Feststellung von Baur/Meder (...) aus dem Jahr 1992.“ (Schymura 2014, S. 145)

Die Ergebnisse der Studie von Baur/Meder, die mit Unterstützung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung NRW durchgeführt wurde, hatte unmittelbaren Einfluss auf den Erhalt und den Ausbau des Herkunftssprachlichen Unterrichts in NRW, da es in Deutschland bis dahin keine empirische Studie gab, die den Nutzen des Herkunftssprachlichen Unterrichts erhärten konnte. Bis heute ist NRW das Bundesland, in dem Herkunftssprachlicher Unterricht in Verantwortung der deutschen Schulbehörden durchgeführt wird und wo an den Grundschulen und in der Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen Herkunftssprachlicher Unterricht am umfangreichsten angeboten wird.² Unterricht wird in folgenden 19 Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Kroatisch, Kurmanci, Makedonisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Slowenisch, Serbisch, Spanisch, Tamil, Türkisch und Vietnamesisch. Allerdings kommen die Kurse nur zustande, wenn die Eltern der Schüler*innen einen Antrag an die Schulbehörde stellen und wenn die Mindestzahl von 15 Teilnehmer*innen (auf der Primarstufe) und von 18 Teilnehmern in der Sek I erreicht wird. Das bedeutet faktisch, dass es mehrheitlich nur die großen Sprachgruppen (Türkisch, Arabisch, Russisch) schaffen, sich so zu organisieren, dass der Unterricht in ihren Herkunftssprachen kontinuierlich angeboten werden kann.

Wo die Schwierigkeiten und Defizite in der Förderung der Mehr-

sprachigkeit liegen, ist durch die Erhebung der Herkunftssprachen an den Essener Grundschulen deutlich geworden.

Die SPREEG-Untersuchung

Im Jahr 2002 wurden rund 19.000 Essener Grundschulkinder über ihre Familiensprache befragt. (Chlosta et al. 2003) Von den Kindern waren rund 28 Prozent mehrsprachig, das heißt, sie gaben an, außer Deutsch mindestens eine weitere Sprache in ihrem Elternhaus zu sprechen. Auf die Frage „Welche Sprache spricht ihr zu Hause außer Deutsch“ gaben die mehrsprachigen Kinder insgesamt 107 unterschiedliche Antworten. Bei genauer Betrachtung kann man hinter den Antworten der Kinder etwa 80 verschiedene Sprachen erkennen. Dabei fällt Folgendes auf: Wenn wir von Schüler*innen mit Migrationshintergrund sprechen, denken wir in erster Linie an die Herkunftssprachen Türkisch und Russisch – und in neuerer Zeit auch Arabisch. Tatsächlich bilden türkische Kinder innerhalb der Migrant*innen mit 27 Prozent die größte Teilgruppe. Dies darf aber nicht den Blick dafür verstellen, dass mehr als zwei Drittel der mehrsprachigen Kinder von anderen Sprachen und Kulturen geprägt sind. (vgl. Abb. 1) Letztlich müssen Schulen und Kommunen einen Weg finden, die Mehrsprachigkeit möglichst vieler Kinder und nicht nur der größten Minderheiten zu unterstützen.

Bei der Untersuchung der Verteilung von mehrsprachigen Kindern auf die Essener Grundschulen zeigte sich, dass es keine Grundschule ohne mehrsprachige Kinder gibt. Überraschend war dies deshalb, weil einerseits viele Schulleiter*innen vor der Befragung versicherten, dass sie keine mehrsprachigen Kinder an ihrer Schule hätten und andererseits die Schule mit dem geringsten Anteil an mehrsprachigen Kindern immerhin auf 5 Prozent Mehrsprachige kamen. Die Verteilung der mehr-

sprachigen Kinder auf die Grundschulen war in Essen allerdings sehr ungleichmäßig. Während 60 Prozent der Schulen unter dem Durchschnitt von 28 Prozent Mehrsprachigkeit lagen, waren entsprechend 40 Prozent der Schulen über diesem Durchschnitt. Dabei überwog an 19 Schulen (18%) der Anteil der mehrsprachigen Kinder den der monolingual deutschsprachigen Kinder. Der höchste Anteil mehrsprachiger Kinder betrug 98 Prozent der Schülerschaft einer Schule!

Für die „Integration“ lässt sich sagen: Wenn die deutsche Gesellschaft es weiter zulässt, dass die Kinder von Migrant*innen an den deutschen Schulen ‚unter sich‘ bleiben, wird es keine Verbesserung der Schulabschlüsse und keine Integration geben. Diese ist nur möglich, wenn Sozial- und Sprachkontakt mit der deutschen Gesellschaft in ausreichendem Ausmaß vorhanden ist. Diese Kontakte dürfen nicht dem Zufall überlassen werden, sondern müssen systematisch organisiert und unterstützt werden.

Aus der SPREEG-Untersuchung lassen sich vor allem aber auch die bildungs- und schulpolitischen Defizite bei der Förderung vom Mehrsprachigkeit erkennen.

Bildungspolitische Defizite und Desiderate

Der größte Teil der mehrsprachigen Kinder erhält keine Förderung in ihren Herkunftssprachen, denn die ‚großen Sprachen‘ Türkisch und Arabisch‘ schöpfen den größten Teil der Mittel ab, obwohl sie nur etwa ein Drittel der mehrsprachigen Schüler*innenschaft stellen. Eine verantwortliche Mehrsprachigkeitspolitik, kann sich aber auf Dauer nicht nur um die großen Sprachen kümmern.³ Sicherlich wird es nicht möglich sein, für einen großen Teil der Sprachen Herkunftssprachlichen Unterricht anzubieten, aber die Migrant*innenfamilien müssen professionelle Beratung bekommen, in welcher Weise sie ihre Kinder beim

Erhalt der Muttersprache unterstützen können. Diese professionellen Berater*innen gibt es bisher nicht, sondern die ‚Beratung‘ erfolgt von den deutschen Nachbar*innen und von den Pädagog*innen in den Schulen, die häufig – wie prominente Vorbilder – vom Gebrauch der Muttersprache abraten, da sie die oben bereits genannten Meinungen und Vorurteile reproduzieren.

Daraus lassen sich mehrere Forderungen ableiten. Erstens müssen an jeder Schule, in jeder Kindertagesstätte und in allen sozialpädagogischen Beratungsstellen Personen sein, die Expert*innen für Zweisprachigkeit und zweisprachige Erziehung sind. Und das bedeutet nicht nur, die Ratgeber von Elke Montanari (2002) und Anja Leist-Villis (2008) oder die Einführung von Natascha Müller et al. (2011) aufmerksam gelesen zu haben, sondern im Studium muss eine Spezialisierung erfolgen, in der Theorie und Beratungspraxis bereits miteinander verknüpft werden. Und diese Beratung benötigt auch der überwiegende Teil der Angehörigen der ‚großen‘ Sprachen, weil auch hier längst nicht alle Kinder mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund den Herkunftssprachlichen Unterricht besuchen.

Zweitens müssten nicht nur Experten ausgebildet werden, sondern alle Lehrer*innen und Erzieher*innen müssten zumindest ‚Grundkenntnisse‘ in Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Erziehung haben, um Orientierungen geben zu können und Verunsicherungen der mehrsprachigen Eltern zu vermeiden helfen.

Und letztlich müssen die Vorurteile gegenüber Zwei- und Mehrsprachigkeit in der deutschen Gesellschaft insgesamt ausgemerzt werden, indem die Kenntnis darüber in der Schule ebenso selbstverständlich vermittelt wird wie Verkehrserziehung, Umweltbewusstsein oder die Gesetze der Schwerkraft. Es ist an der Zeit, das Thema „Mehrsprachigkeit“ auch in allen schulischen

Curricula zu verankern. Ziel muss es sein, dass Mehrsprachigkeit von der autochthonen monolingualen Gesellschaft nicht mehr als Gefahr und Bedrohung, sondern als Chance für die Erweiterung der gesamtgesellschaftlichen Handlungskompetenz begriffen wird.

Anmerkungen

- 1) An einer Kontrolluntersuchung arbeiteten für das Griechische im Rahmen desselben Projekts Maria Markou, Eva Lipkowski und Claudia Benholz.
- 2) Ein von den deutschen Schulbehörden verantworteter Unterricht in den Herkunftssprachen existiert nur in wenigen Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, NRW und Niedersachsen) – für den Unterricht. Vgl. auch Anm. 3
- 3) Das Türkische ist durch die Tatsache bevorzugt, dass durch die Initiative von Rupprecht S. Baur, Johannes Meyer-Ingwersen (beide damals Universität Essen) und Eike Thürmann (damals Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW) das Schulministerium und das Wissenschaftsministerium NRW überzeugt werden konnten, dass es sprachpolitisch und sprachpädagogisch sinnvoll ist, in NRW einen Lehramtsstudiengang Türkisch einzurichten. Dieser Lehramtsstudiengang konnte im Jahr 1995 seinen Betrieb an der Universität Essen aufnehmen. Um die Zweisprachigkeit von der „Basis“ her aufzubauen, fehlt aber bis heute eine entsprechende Ausbildung für TürkischlehrerInnen für das Lehramt Primarstufe.

Literatur

- Baur, Rupprecht S./Medor Gregor (1992). Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern, in: Baur, Rupprecht, Gregor Medor, Vlatko Prević (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. Hohengehren, 109–140.
- Böhmer, Maria (2010). Mehr Migrantenkinder in den Kindergarten! Pressemitteilung der Regierung, abgerufen online am 02.02.2016 unter: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2010/03/2010-03-10-ib-mehr-migrantenkinder-in-den-kindergarten.html>
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph (2003). Durchschnittsschule und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG), in: ELiSe Jahrgang 3, Heft 1, 2003, abgerufen online am 12.08.2016 unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2003_spreeg.pdf
- Cummins, Jim (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, in: Review of Educational Research 49, 2, 222–251.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integra-

tion. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus.

- Klieme, Eckhard (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Leist-Villis, Anja (2008). Elternratgeber Zweisprachigkeit. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Meyer-Ingwersen, Johannes/ Neumann, Rosemarie/ Kummer, Matthias (1977). Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Montanari, Elke (2002). Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel.
- Müller, Natascha/ Kupisch, Tanja/ Cantone, Katja (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr.
- Schymura, Izabela: Zweisprachigkeit, Schulerfolg und Integration von Migrantenkindern mit polnischsprachigem Hintergrund. Duisburg, Essen, 2015. <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DozBibEntryServlet?mode=show&id=54472>
- Stölting, Wilfried et al. (1980): Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Harrassowitz.

Der Autor

Rupprecht S. Baur studierte Germanistik und Slavistik an der Universität in Saarbrücken, promovierte 1968 und wurde Lektor für Deutsch an der Universität Zagreb von 1968 bis 1972, dann war er Dozent an der Ruhr-Universität Bochum. Hier habilitierte er sich im Fach Sprachlehrforschung im Jahr 1981. Er vertrat von 1986 bis 2008 das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der damaligen Uni GH Essen, heute Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Methoden der Fremdsprachenvermittlung, Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht, Suggestopädie, Lehrerfortbildung, Bilingualismus, Migration und Sprache, Landeskunde, Phraseologie/Parömiologie. Rupprecht S. Baur ist Ehrendoktor der Universität Saratow. Er hat sich als erster mit der wissenschaftlichen Begründung der Suggestopädie in Deutschland auseinandergesetzt. Baur war Mitherausgeber der „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung“ (ZFF) (1989 bis 2003), Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) (1989 bis 2003), Geschäftsführender Leiter des Instituts für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik der Universität Duisburg-Essen (bis 2010). tät Duisburg-Essen (bis 2010).

Im Gespräch bringt der Münsteraner Sprachlehrforscher Wilhelm Grieshaber dezidierte Gedanken zur Mehrsprachigkeit zum Ausdruck und geht auch speziell auf die Situation im Ruhrgebiet und Umgebung ein.

Plädoyer für die Mehrsprachigkeit

Interview mit Wilhelm Grieshaber

(Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Sprachenzentrum)

Die Fragen stellte Anastasia Moraitis.

Mehrsprachigkeit – mehr Sprachen? Für wen und wozu?

Wir können prinzipiell die Ebene des Individuums, welches grundsätzlich mehrsprachig veranlagt ist, und die Ebene der mehrsprachigen Gesellschaft unterscheiden. Von daher trifft es alle und alle Gesellschaften.

Wann ist ein Mensch mehrsprachig?

Das fragen sich wohl fast alle, die sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigen. Manche setzen es schon an, wenn man in einer andern Sprache „Hallo“, „Guten Tag“ und „Danke“

sagen kann. Am anderen Extrem befindet sich die ausbalancierte Zwei- oder auch Dreisprachigkeit, die sicher nicht so häufig ist. Wenn man das einfache Kriterium nimmt, sind wahrscheinlich hier in der Ruhrmetropole sehr, sehr viele Menschen mehrsprachig. Die Einrichtung hier ist wohl aber nicht mehrsprachig.

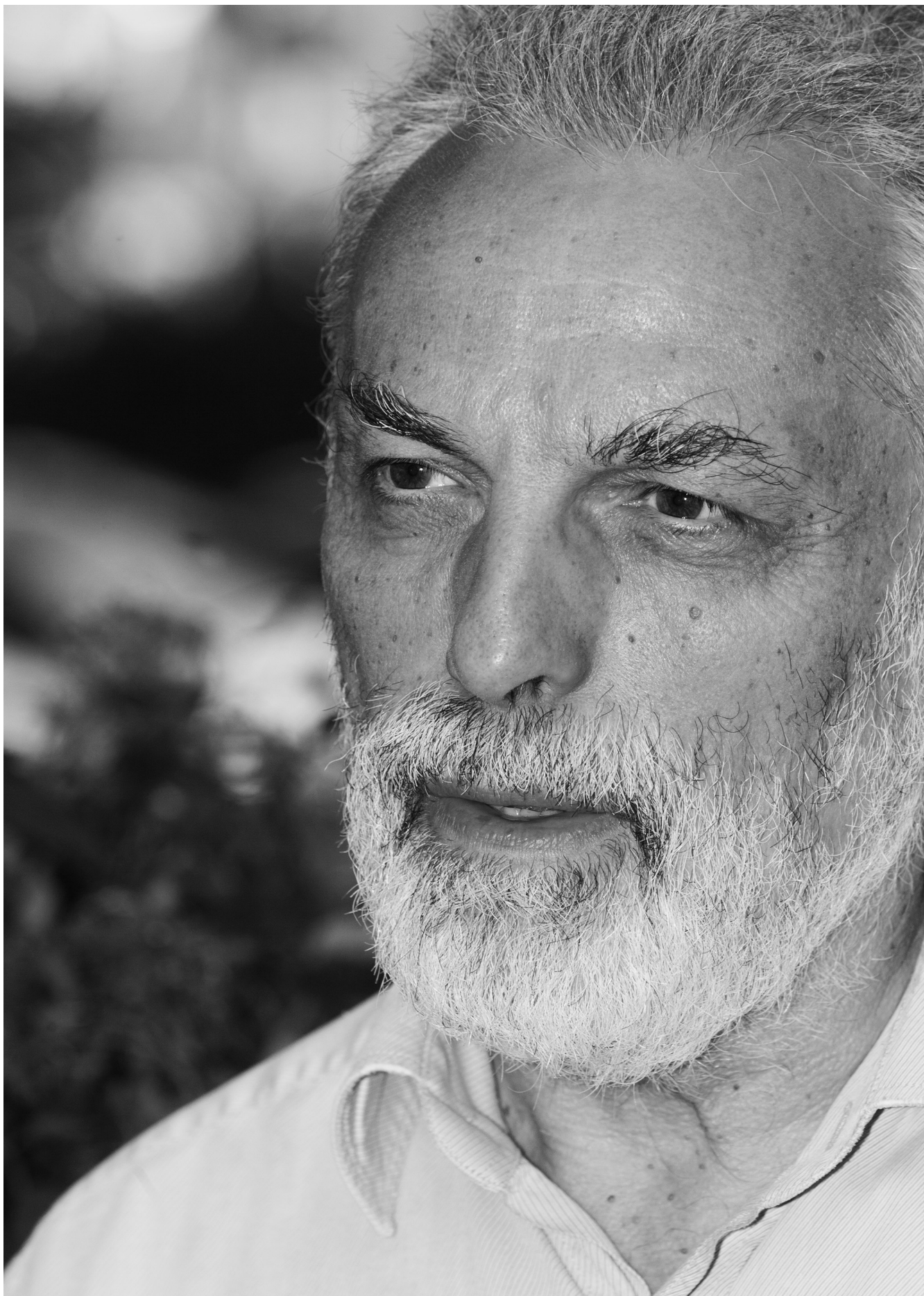
Was bedeutet ausbalanciert?

Auf gleichem Niveau, das heißt, wenn man es eng sieht, in allen relevanten Bereichen, zum Beispiel: schriftlich, mündlich und verschie-

dene Register: von der Alltagssprache bis zu komplexer Sprache.

Für nicht Fachleute bedeutet das, ich kann mit den Begriffen Bilingualität und Zweisprachigkeit operieren?

Sind die Begriffe wie Bilingualität, Zweisprachigkeit als Synonyme zu Mehrsprachigkeit zu verstehen? Wenn man es genau nimmt, ist Bilingualität nur eine andere Version, eine latinisierte, von Zweisprachigkeit. Das hilft dann nicht wirklich weiter, weil es immer darum geht, was ich meine.



Wilhelm Grieshaber. Foto: Max Greve

Sie hatten unterschieden zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit. Was versteht man unter Mehrsprachigkeit im Kontext der Gesellschaft und Mehrsprachigkeit im Kontext des Individuums? Könnten Sie das noch einmal ausformulieren?

Nehmen wir das Individuum: Ein typischer Fall sind mehrsprachige Eltern, deren Kinder in der Familie mehrsprachig aufwachsen. Typisch, ideal ist, wenn jeweils ein Elternteil eine andere Sprache spricht und die Kinder dann mehrsprachig aufwachsen. Das ist der eine Fall. Der andere Fall ist, dass jemand in ein anderes Sprachgebiet hinzieht und sich dort die Umgebungssprache aneignet und dann zusätzlich zur ausgebildeten Erstsprache eine weitere Sprache erwirbt. Das ist die individuelle Ebene. Die Schulsprachen lasse ich hier mal raus, weil sie in der Regel nicht so zu verwertbaren Fremdsprachenkenntnissen führen. Auf der Oberflächenebene zwar schon, aber eher rezeptiv. So wirklich verwendbar sind die selten, selbst nach neun Jahren Fremdsprachenunterricht ist das noch ausbaufähig in Deutschland, zum Beispiel auch Englisch. Gesellschaftlich ist das schon deutlich komplexer, ich hab da vielfältige Mechanismen. Zum Beispiel, dass ich mehrsprachige Vertreter von Institutionen habe oder dass die Institution Mitarbeiter mit unterschiedlichen Sprachen für verschiedene Zwecke hat, zum Beispiel Kaufhäuser. Die wollen Kunden bedienen und Waren verkaufen. In Münster gibt es zum Beispiel ein größeres, da symbolisieren kleine Nadeln mit Flaggen, welche Sprachen die Mitarbeiterin spricht, mit wem ich mich in welcher Sprache unterhalten kann. Dann gibt es zum Beispiel Informationsbroschüren in verschiedenen Sprachen, ohne dass die Institution jetzt die Sprache selber nutzt, und schließlich gibt es den Fall, dass zum Beispiel in Geschäften die Mitarbeiter*innen

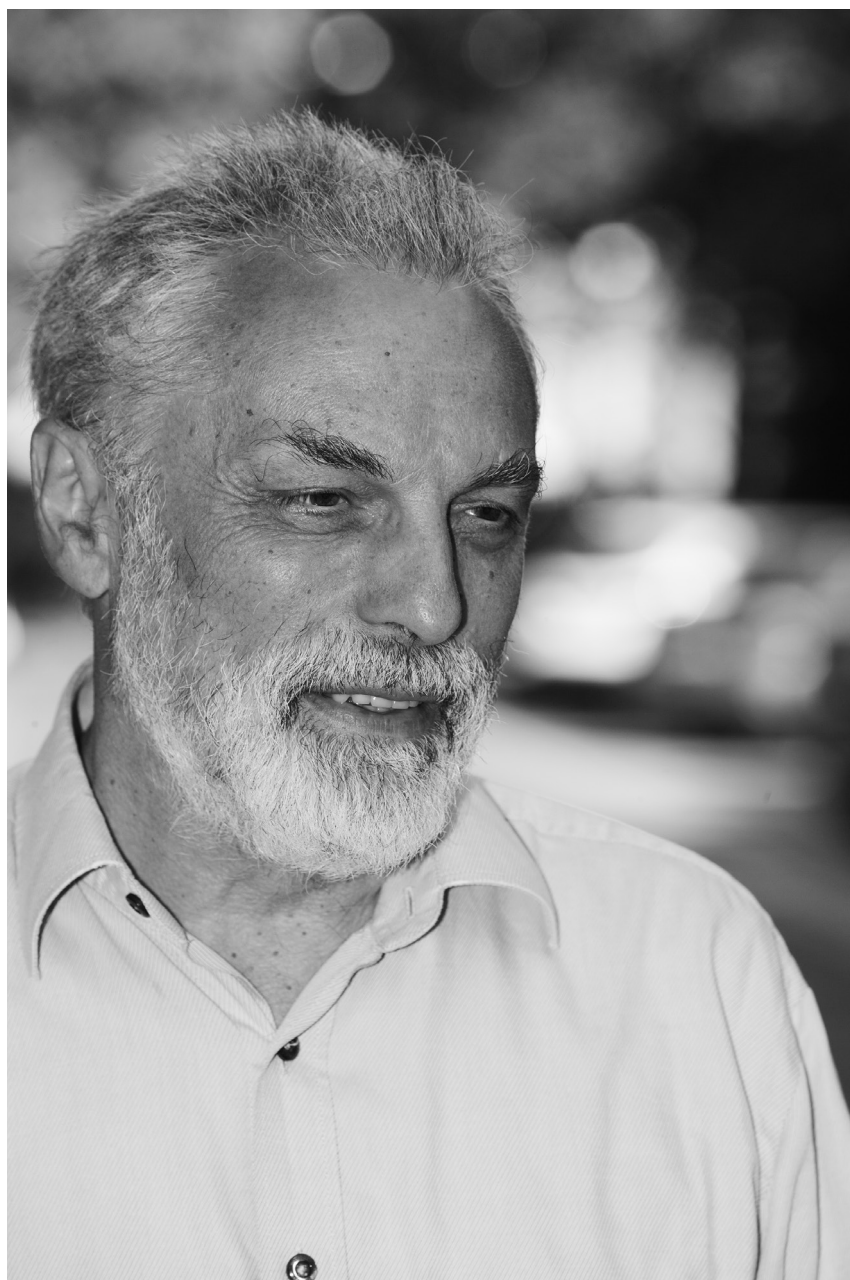
zwar nur gebrochenes Deutsch können, aber dafür ihr Handwerk. Und da kommunizieren sie intern in ihrer eigenen Sprache, haben aber andere Kommunikationsmöglichkeiten mit ihren Klient*innen.

Wie verhält es sich an den Universitäten?
Ausbaufähig.

Das bedeutet?

Wir haben ja ursprünglich den historischen Fortschritt, dass Hochschul-

lehre in der Landessprache gemacht wird. So dass nicht erst jemand mühsam Latein lernen musste. Zum Beispiel war es in Marburg so, dass die Studierenden auch in der Gastwirtschaft Latein verwenden mussten, um reinzukommen. Das ist zwar schon ein bisschen her, aber trotzdem sieht man den Aufwand, der notwendig ist, damit man in der Sprache komplexe Sachverhalte behandeln kann. In diesem Sinne war dann die Verwendung der Landessprache ein großer Fortschritt,



da man an Alltagsverfahren anknüpfen konnte und das Wissen wieder an Alltagserfahrungen rückbinden konnte. Und das Deutsche hat ja dadurch auch einen ziemlichen Entwicklungsschub erhalten. Inzwischen ist es so, dass sich Deutsch als Wissenschaftssprache in der Lehre hält. In vielen Fächern wird dagegen fast nur noch auf Englisch geforscht und publiziert. Im Unterschied zu Latein wird Englisch weltweit im Alltag verwendet, so dass eine grundsätzliche Bindung zu Alltagserfahrungen möglich ist. Die Lehre an deutschen Hochschulen ist in dem Maße also noch nicht internationalisiert. In den Naturwissenschaften dominiert im Labor Englisch, aber bestimmte Bereiche sind von den Studierenden immer noch auf Deutsch zu bewältigen. Es ist denn auch ambivalent, wenn man Interessenten, zum Beispiel aus China oder Lateinamerika, vermittelt dass hier Studien auf Englisch möglich sind. Berichte zeigen, dass sie relativ schnell merken, dass das in bestimmten Bereichen, die durchaus zentral sind, funktioniert, dass es aber im Alltag und auch im wissenschaftlichen Bereich schwierig wird. In diesem Zusammenhang haben die deutschen Universitäten noch viel Ausbaupotenzial, was mich erstaunt. Ich war in Belgrad Lektor für Deutsch. Dort wurde die Germanistik komplett auf Deutsch unterrichtet. Und hier, wenn ich mir vorstelle, zum Beispiel die Romanistik, da reichen die Sprachkenntnisse einfach nicht aus, um das auf Spanisch oder Französisch zu machen. Dagegen macht die Anglistik in Münster jetzt fast nur noch englischsprachige Lehrveranstaltungen. Insgesamt ist schon einiges an Ausbaupotenzial da.

Mit dem, was Sie ausgeführt haben, kommen wir zu dem, was Sie ganz am Anfang gesagt haben. Sie haben ja die Fremdsprachen erst mal ausgeklammert und jetzt müsste man

konsequenter Weise sagen, dass in den Schulen, diese Beispielsprachen, Englisch, Französisch nochmal stärker fokussiert werden. Im Kontext nun von Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet: Mehrsprachigkeit in der Schule? Der Unterricht findet doch in der Verkehrssprache Deutsch statt. Von BICS zu CALP. Bildungspolitiker sagen: (deutsche) Sprache ist der Schlüssel zur Bildung. Also, welchen Wert hat die Mehrsprachigkeit?

Ich beschäftige mich gerade für die nächste GAL-Tagung in Koblenz mit dem Konzept „Begegnung mit

ländisch. Diese Sprachen zusammen wurden nur zu 25 Prozent gewählt, Türkisch, das in NRW stark vertreten ist, sogar nur an 6 Prozent der Schulen. Dagegen haben 75 Prozent der Schulen Englisch gewählt. Ein Faktor für diese Sprachwahl war die mangelnde Sprachkompetenz der Lehrkräfte: Italienisch und Französisch waren noch als Feriensprachen vertreten. Der Ansatz hat nicht gegriffen, weil den Lehrkräften die Kompetenz gefehlt hat. Insgesamt hat die Fokussierung auf Sprache gefehlt. Sehr häufig wurde gesungen oder getanzt, was alles sehr schön

„Ich war in Belgrad Lektor für Deutsch. Dort wurde die Germanistik komplett auf Deutsch unterrichtet. Und hier, wenn ich mir vorstelle, zum Beispiel die Romanistik, da reichen die Sprachkenntnisse einfach nicht aus, um das auf Spanisch oder Französisch zu machen.“

Sprachen“. In den neunziger Jahren sollten damit in NRW in der Grundschule Fremdsprachen eingeführt werden. In den ersten zwei Jahrgängen, fünfundzwanzig Minuten, in der dritten und vierten Klasse, vierzig Minuten. Dafür gab es kein eigenes Fach. Die Begegnungen sollten in allen Fächern stattfinden. Die Schüler sollten die Sprachen verwenden, die ihnen begegnen. Das war ein zentrales Argument: Die Gesellschaft hat sich verändert, durch Migration, durch Aus- und Umsiedler verändert so dass in der Nachbarschaft nicht nur Deutsch gesprochen wurde. Zu diesen Nachbarschaftssprachen gab es noch als Partnersprache die Sprache von Partnerstädten, mit denen ein Austausch stattfand, für Münster zum Beispiel Russisch mit Rjasan in Russland. Im weiteren Umfeld gab es noch die Nachbarschaftsregion, also Nieder-

ist, aber dies erfolgte nur selten in den Sprachen der Nachbar*innen im Viertel und mit ihnen. Auf der anderen Seite haben wir zweisprachige Schulen mit dem Unterricht in einer anderen Sprache auch in den Fächern, zum Beispiel die berühmte italienische Grundschule in Wolfsburg. Da müssen beide Seiten, die deutschsprachigen Schüler*innen und die anderen jeweils die andere Sprache erwerben und verwenden. Das erfordert einen zusätzlichen Aufwand. Das Modell repräsentiert nicht alle Sprachen, aber es ist sicherlich eine Möglichkeit um Mehrsprachigkeit effizient in die Wege zu leiten und voran zu bringen. Beim Fremdsprachunterricht ist es komplizierter. Der Frühbeginn in der Grundschule hat dazu geführt, dass die Schüler*innen ein Fundamentum, das heißt Wortschatz- und Grammatikkenntnisse sowie ein

bisschen landeskundliche Kenntnisse erwerben. Ich habe in der Art auch in der fünften Volksschulklasse Französisch gehabt. Das war in der französischen Besetzungszone und daher Französisch. Da ist nicht viel hängen geblieben, nur zwei Wörter: *le ramoneur* (Schornsteinfeger) und *le soulier* (Schuh) und natürlich *bonjour* usw., aber von diesen Wörtern, braucht man nur wenige im Alltag und manche sind schon ganz verschwunden, zum Beispiel *ramoneur*. Natürlich haben wir auch *Frère Jacques* gesungen, auch im Kanon, aber diese Art von Fremdsprachenunterricht ist noch sehr, sehr bescheiden.

Da schwingt auch interkulturelle Kompetenz mit.

Ja, aber das kann man ohne Realbegegnung in dem Alter schlecht vermitteln. Ich habe Beispiele aus dem Begegnungssprach-Unterricht zum Thema *At the zoo* mit Kinderreimen und Kärtchen mit den englischen und deutschen Tiernamen. Die Kinder sollten die zuordnen und waren ganz happy, dass das auch funktioniert hat. Die Schüler sollten dann ihr Vorgehen schildern. Ein Schüler hat gesagt: „Ich hab gesehen, da ist ein *L* am Anfang und dann habe ich die Buchstaben abgezählt und dann habe ich gesehen, aha, *lion* ist *Löwe*.“ Das klappt im Einzelfall, führt aber insgesamt nicht so fürchterlich weit. Und bei *monkey* und *Affe* ist man da nicht mehr so erfolgreich. Dann hat die Lehrerin versucht, mit *elephant* und *Elefant* die Aufmerksamkeit auf die unterschiedliche Realisierung des Frikativs zu lenken. Da musste sie die Schüler schon explizit darauf hinweisen, dass sich die Wörter in der Mitte unterscheiden. Das zeigt, dass diese Abstraktionsleistung in der Grundschule noch nicht selbstverständlich ist. Es entwickelt sich erst, so dass man auf andere Verfahren setzen muss. Die Waldorfschulen machen das ziemlich erfolgreich,

aber mit großem Aufwand. Diese anderen Versuche, die Sprachen in der Schule spielerisch näher zu bringen, bringen nichts. Das bestätigt eine neue Untersuchung aus der Schweiz, in der Schüler*innen verglichen wurden, die früh mit Englisch angefangen haben mit denen, die später angefangen haben. Bei der Matura, vergleichbar dem Abitur, hatten beide Gruppen vergleichbare Kenntnisse in allen möglichen Parametern, die man messen kann. Aber während die Spätbeginner*innen noch motiviert waren, hatten die Frühbeginner*innen, ihre anfänglich vorhandene Motivation verloren. Wenn man den Aufwand sieht, ist das schon bescheiden.

Einen Punkt möchte ich gern nochmal aufgreifen, sie haben gesagt, dass Lehrkräfte nicht unbedingt ideal ausgebildet sind. Was könnten sie sich vorstellen? Was sollten Lehrkräfte lernen. Wie könnte ein Studium aussehen, um all das aufzufangen, was Sie auch genannt haben?

Das ist sehr schwierig. Ich mache ja sehr viel Lehrerfort- und Weiterbildung für Deutsch als Zweitsprache. Wenn es um den Einfluss der Familiensprachen geht, fragen die Lehrer*innen, wie viel Fremdsprachen muss ich jetzt noch können oder lernen. Auf Grund meiner Biografie habe ich das Glück Einblicke und gewisse Kenntnisse in verschiedene Sprachfamilien zu haben, ohne dass dies eine Voraussetzung wäre. Ich empfehle allgemein, sich vertieft mit einer typologischen Kontrastsprache auseinander zu setzen, und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, was es heißt, sich in einer völlig anderen Sprache zu bewegen und sich auszudrücken. Auf dieser Basis können sie ein Bewusstsein dafür bekommen, dass auch das Deutsche von außen betrachtet sehr eigenartig sein kann. Familiensprachliche Einflüsse

müssen sich nicht unbedingt als so genannte negative Interferenzen in grammatischen Fehlern äußern, sondern in einer ungewohnten oder unlogisch wirkenden Anwendung deutscher Mittel. Deshalb kann man auch ohne Sprachkenntnisse solche Brüche erkennen und hinterfragen. Zum Beispiel doppelte Verneinung aus dem Russischen im Deutschen und andere Bereiche. Dafür muss ich nicht Russisch können. Aber wenn ich im Deutschen sehe, dass etwas unlogisch ist, sollte ich das bemerken, offen sein und fragen: „Was wolltest du da sagen?“ Diese Sensibilisierung sollten alle Lehrkräfte mitbringen und das müsste man anhand von Schüleräußerungen vermitteln, abstrakt geht das nicht.

Lehrerfortbildungen sind ein wichtiges Instrument. Aber natürlich auch die Angebote der Universitäten. Jetzt würden wir gerne einen kleinen Schwenker manchen zur Schüler*innenperspektive. Welche Vorteile haben Schüler*innen, die mit mindestens zwei Sprachen heranwachsen?

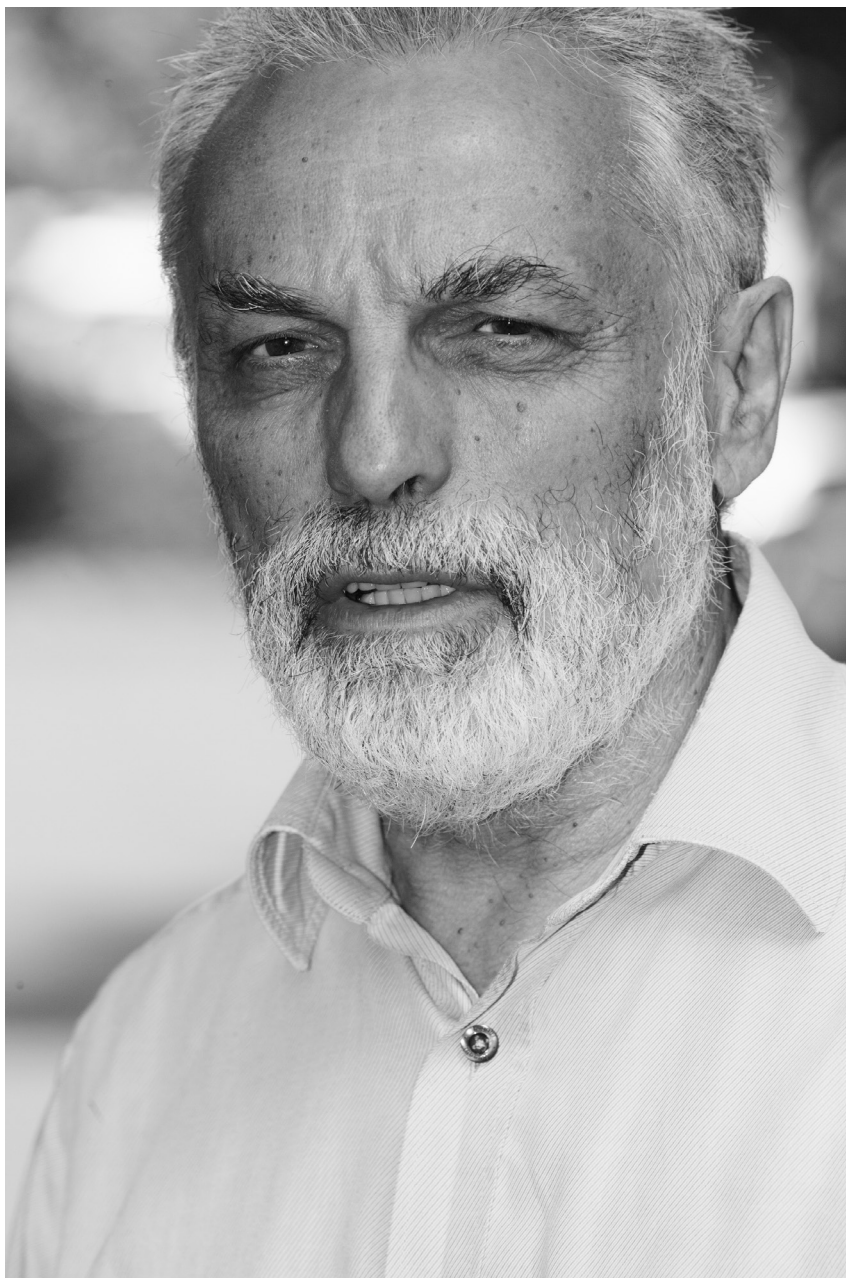
Das kommt darauf an, ob es Sprachen sind, die gesellschaftlich akzeptiert sind, von denen auch die Schüler*innen selbst annehmen, dass sie gesellschaftlich akzeptiert sind oder ob es Sprachen sind, die gesellschaftlich gering geachtet sind. Dazu gehört Romanis (oder Romanes). Roma-Schüler*innen sind wahnsinnig erstaunt, dass man ihre Sprache schreiben und lesen kann und wenn sie mehrsprachig aufwachsen, haben sie in der Regel keine familiensprachlichen Schriftsprach-Kenntnisse. Da stellt sich natürlich die Frage, was bringt denen die Mehrsprachigkeit in der deutschen Schule, wenn sie keine Rücksicht darauf nimmt. Da würde ich sagen, da ist Mehrsprachigkeit sicherlich eher eine Last als eine Hilfe. Wenn sie nun auf der anderen Seite an eine eng-

lischsprachige Familie denken, mit Kindern denen zu Hause Englisch und Deutsch vermittelt werden, da wird die Sprache auch in der Schule geschätzt und die Kinder werden hoch angesehen: „Der oder die kann das“. Und dann ist Mehrsprachigkeit sicher eine Hilfe, die positiv bewertet wird und die auch die Schüler*innen weiterbringt. Dann haben wir dazwischen das ganze Spektrum der übrigen Sprachen, bis hin zu der Tatsache, dass es Schulen gibt, die bestimmte Sprachen fördern, wo die Schüler*innen sich auch aufgenommen fühlen und ihre muttersprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können. Da ist es sicher gut. Das heißt, vom Individuum her, gibt es sprachlich gesehen im Prinzip keine Grenzen, die Grenzen sind letztlich institutionell-gesellschaftlich.

Wobei da auch die Sprachpolitik eine Rolle spielen würde. Sehen sie da Instrumente, die man anwenden, sprachpolitisch gesehen? Es wird keine definitive Antwort geben aber vielleicht Ideen?

Die Frage, die immer kommt: „Was soll ich machen?“. Es gibt ja etliche Erhebungen zur Zahl der Sprachen in einer Klasse. In Frankfurt habe ich gesehen, dass 75 Prozent der Schüler*innen einer Grundschule nicht deutschsprachig waren, bei einem breiten Spektrum. Man kann sicher nicht nur ein oder zwei Sprachen rausgreifen, und die jetzt als Maßstab nehmen, dann hätten wir eine zwei- oder dreisprachige Schule und würden die anderen außen vor lassen. Die Schule muss sich erst mal vergewissern, dass ihre Schüler*innen mehrsprachig sind und wenn das so ist, dann gibt es sicher vielfältige Möglichkeiten, den verschiedenen Sprachen Raum zu geben. Ich habe das erlebt, als mit dem Bürgerkrieg in Afghanistan in den 1980er Jahren die ersten Flüchtlinge kamen. Da

„In Duisburg gab es am Ende des 19. Jahrhunderts auf einem Sprachkongress einen Bericht über Mehrsprachigkeit und die Sprache der Migrant*innen, ja und hier sieht man die ganze Vielfalt schon auf dem Weg vom Bahnhof zur Universität.“



hatten wir in Hamburg zum Beispiel Akademiker*innen als Eltern, die dann privat Unterricht in einer der Landessprachen organisiert haben. Von sehr bildungsinteressierten persischen Familien habe ich das auch öfters gehört. Da lässt sich sicher viel machen. Da gibt es ja vom Land aus verschiedene Möglichkeiten, ohne dass das Curriculum geändert werden müsste. So können die Eltern als Expert*innen auch im Unterricht tätig sein und können, wenn man sie einbezieht, auf die Art schon sehr viel machen. Und wenn ich dann noch das Curriculum miteinbeziehe, im Ganztagsunterricht, in Arbeitsgruppen, da lässt sich mit den Sprachen sicher sehr viel mehr machen, als heute üblich ist. Und das ist alles unterhalb der Ebene einer offiziell zweisprachigen Schule. Das wird, soweit ich das sehe, kaum genutzt.

Also großes Potential, das Sie sehen können und da scheint noch etwas möglich zu sein. Eine weitere Frage, die auch sehr wichtig ist, um den Bogen zu schließen: Was ist das Besondere am Standort Ruhrgebiet und Umgebung? Ist es Zufall, dass so viele Forscher, die sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigen, irgendwann in ihrem Arbeitsleben im Ruhrgebiet oder in Ruhrgebietsnähe gearbeitet haben (bspw. Sie selbst in Münster, Konrad Ehlich in Düsseldorf und Dortmund, Jochen Rehbein in Bochum, Jürgen Meisel in Wuppertal)? Oder sind diese Forscher von der Vielfalt in NRW geprägt worden?

Die letzten beiden sind zugezogen, also wohl nicht so sehr dadurch geprägt. Wenn man sich mit Sprache beschäftigt, ist natürlich das Ruhrgebiet durch die Industrialisierung sehr bedeutsam. Es war ein Schmelztiegel mit verschiedensten Zuwanderungsgruppen, wobei natürlich Zuwanderung aus Polen mehr oder weniger im Zentrum stand, aber das war ja nur

eine besonders bekannte Gruppe. Ein Bekannter von mir ist Historiker und hat sich mit Italien beschäftigt und ist dann über die Adria nach Slowenien gekommen und hat dann im Ruhrgebiet Nachkommen von slowenischen Wanderarbeitern aufgespürt, die als Verbündete aus Österreich-Ungarn vor dem ersten Weltkrieg zugezogen sind. Die sind dann als eigene Sprach- und Kulturgruppe untergegangen. Geographisch war die Gegend mit den Flüssen für den Verkehr geeignet. Und dann kam der explosionsartige Wachstumsschub mit der Stahl- und Kohleindustrie und in dessen Folge die Verschmelzung. Damals waren die Schulbedingungen noch anders, auch die typischen Tätigkeiten der Arbeiter waren noch anders, zum Beispiel manuell geprägt etc. Das ist schon faszinierend. Damals gab es noch wenige Untersuchungen zur Sprache. In Duisburg gab es am Ende des 19. Jahrhunderts auf einem Sprachkongress einen Bericht über Mehrsprachigkeit und die Sprache der Migrant*innen, ja und hier sieht man die ganze Vielfalt schon auf dem Weg vom Bahnhof zur Universität.

Ein Forschungsfeld und nicht umsonst wurde die Universität im Herzen von Essen angesiedelt.

Die Vorgeschichte dazu ist ja, dass es sich hier um ein Gebiet handelt, wo die KPD sehr stark war. Und dass die sozialdemokratische Landesregierung die Uni auch hier gebaut hat und somit die Arbeitersiedlungen der KPD kleingemacht hat. Das Arbeiterviertel wurde platt gemacht und die Universität aufgebaut. Die Uni würde nichts verlieren, wenn sie diese Seite auch aufarbeiten würde. Die Uni ist im Zentrum, auf der Scheitellinie von Essen.

Daran anknüpfend: Welche Stärken zur Bewältigung und zum Umgang mit Mehrsprachigkeit an der UDE können Sie identifizieren?

Ich kenne bestimmte Bereiche und Lehrveranstaltungen. Was ich nicht kenne, sind zum Beispiel die Naturwissenschaften und auch die Ingenieurwissenschaften. In den Geisteswissenschaften ist das Bewusstsein der Mehrsprachigkeit verbreitet. So hatte ich jüngst bei einer Hospitation vier türkische Studentinnen, von denen zwei Türkisch und Deutsch studieren, eine Kombination, die es sicher nicht an vielen Hochschulen gibt. Dann haben wir die Institution Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und ProDaZ und auch schon die Tradition, auch den sozialen Anspruch von Meyer-Ingwersen, insbesondere Arbeiterkinder an die Uni zu holen. Er selbst hatte als DKP-Mitglied in Baden-Württemberg Berufsverbot und wurde in Essen zunächst in einem Angestelltenverhältnis bei Prof. Bünting beschäftigt und nicht bei der Uni. Das sind so kleine Feinheiten im Hinblick auf das Verhältnis. Und wenn man die lange Geschichte sieht, dann hat die Universität, denke ich, auch jetzt mit diesem, bereits formell gegründeten Zentrum für Mehrsprachigkeit, den Schwerpunkt DaZ einen guten Schritt nach vorn gemacht. Im Curriculum für DaZ würde ich die Sprachstudien stärker auf sprachtypologisch differente Sprachkurse eingrenzen. Denn ein Sprachkurs in irgendeiner typologisch nahen Migrationssprache vermittelt keine Distanz zur eigenen Sprache, zum Gewohnten und die Erfahrung sich auf nichts mehr verlassen zu können. Wenn das Lexikon kaum verwandte Wörter enthält, die Syntax ganz anders funktioniert, und vielleicht auch die Schrift noch anders ist, macht man Fremdheitserfahrungen. Das öffnet doch nochmal das Bewusstsein dafür, dass Sprachen auch ganz, ganz anders funktionieren können. Das wäre ein Punkt, den man noch schärfer akzentuieren könnte. Aber sonst sehe ich da schon sehr gute Bedingungen.

Was wäre für Sie noch wichtig im Kontext von Mehrsprachigkeit? Schulisch und universitär?

Im Hinblick auf die Lehrerausbildung: Ich durfte heute nochmal im Berufsfeldpraktikum hospitieren. Die Studierenden hatten zuvor noch keine DaZ-Erfahrungen. Ich denke, da könnte die Universität im Vorfeld noch mehr informieren und von Anfang an darauf hinweisen, was Mehrsprachigkeit bedeutet, und, was auch die Studierenden gesagt haben, dass das stärker in die Fächer integriert werden sollte. Das haben sie kaum erlebt. Nehmen wir als Beispiel das Fach Geschichte. Hier sollten nicht nur fachdidaktische, sondern auch sprachliche Aspekte berücksichtigt werden. Wie kann das bei einem Thema berücksichtigt und aufgearbeitet werden? Hier muss man immer anfangen, bei sich selber zu überlegen, wie man die Sprachen noch aktiver einbringen kann. Wir hatten ein Gespräch mit einer Lehrkraft der Romanistik, die einen Anfangsimpuls gab, zu gucken, wo es denn hier romanische Mehrsprachigkeit in Essen gibt. Gleich da vorne am Rheinischen Platz war im jetzigen „turock“ in den 70er Jahren das spanische Zentrum. Da waren Kommunisten, Anarchisten, Sozialisten, alles Mögliche, ein wildes Leben. Da ist nichts mehr von übrig. Nur wer mal dort war, der weiß noch, was dort einmal war. Da gibt es noch viel aufzuarbeiten, schon in der direkten Umgebung. Und wenn ich dann weitergucke, in der Uni selber, dass man die Studierenden, wenn möglich, noch mehr einbindet in Projekte, sich aktiv mit der Mehrsprachigkeit zu beschäftigen. Ich habe die Studierenden in sogenannten „Erkundungsprojekten“ rausgeschickt. Die einen haben dann zum Beispiel Aufnahmen an der Frittenbude oder sonst wo gemacht. Auch ohne Sprachkenntnisse haben sie Vermutungen angestellt, die

anschließend überprüft wurden. Wenn man sich auf eine Sprache fokussiert, dann lässt sich da sicherlich noch mehr machen, ohne dass man da wieder groß am Curriculum basteln muss.

Das, was Sie jetzt nochmal deutlich gemacht haben, ist die Sensibilisierung für die Sprache des Anderen. Nicht im Hinblick auf die Grammatik, sondern, die Sprache auf einer anderen Ebene zu betrachten: Sprache als Teil von Essen und Umgebung. Das muss vertieft werden, die Studierenden also mal raus schicken, und sagen, sie sollen sich die Umgebung genau anschauen und was hat das mit Sprache zu tun? Was genau gibt/gab es hier in Essen?

Woher kommt zum Beispiel Essen-Kray? Eine Vermutung: kray kommt aus dem Slawischen und bedeutet Ende und Grenze. Von daher ist es naheliegend, dass Essen-Kray die Lage an der Grenze zu Essen beschreiben sollte.

Und wenn wir weiter nach hinten in die Geschichte gehen, würden wir sehr schön sehen, dass sehr viele Sprachen hier zusammengefloßen sind und dass das das Ruhrgebiet ausmacht. Ein kleiner historischer Abriss.

Eine letzte Frage aber noch: Sehen Sie Forschungslücken? Wenn ja, welche, und wo würden Sie sagen, würden Sie gerne noch ansetzen?

Aus meiner Sicht gibt es Lücken bei den Sprachstandsdiagnoseverfahren. Das Verfahren der Profilanalyse ist sehr stark durch das Deutsche geprägt und lässt sich deshalb nicht auf andere Sprachen übertragen. Ich habe versucht, für das Türkische auf der Basis der Erwerbssequenzen des Türkischen als Erstsprache und Syntaxkonstruktionen, die den deutschen Profilstufen in ihrer Komplexität ähneln, eine Art Profilanalyse für Türkisch zu entwi-

ckeln. Das funktioniert noch nicht ganz zu 100 Prozent. Ich denke, wenn man das für andere Sprachen hätte, dann könnte man die vorhandenen Sprachkenntnisse auch in den Familiensprachen besser mit einem halbwegs zuverlässigen Mittel erfassen und auf dieser Basis dann auch die Bildung von Lerngruppen und Angeboten und so weiter effizienter gestalten. Standardisierte Verfahren wie den C-Test kann man nur punktuell machen, zur Einstufung zum Beispiel, da er sehr aufwendig zu kalibrieren ist, kann man den nicht laufend einsetzen. Wenn man da zuverlässige Mittel hätte, würde das aus meiner Sicht einiges bringen. Zum anderen, das habe ich am Rande verfolgt, das ist die so genannte rezeptive Mehrsprachigkeit. Dabei verwenden die Beteiligten von verwandten Sprachen jeweils produktiv ihre eigene Sprache und verarbeiten rezeptiv die Sprache des Partners. Das funktioniert für Deutsch und Niederländisch recht gut, wie eine von mir mitbetreute Dissertation gezeigt hat. So kommunizierten Regierungsvertreter der Bezirke und Mitglieder von Bibelgruppen im Bereich der Zivilgesellschaft. Die Analyse der Promovendin hat gezeigt, dass es überwiegend gut funktioniert. Das Verfahren wird im Grenzgebiet auch ohne Schulung praktiziert. Jochen Rehbein hat es mit verschiedenen Turksprachen gemacht, andere es mit chinesischen Schriftzeichen für Japanisch und Chinesisch. Wenn man sich das betrachtet, dann kann man mit dem Ansatz auch noch einiges mehr zur besseren Nutzung der kommunikativen Ressourcen beitragen und könnte den Leuten bestimmte Tipps geben „Da musst du mehr darauf achten...“.

Ein Fazit?

Mehrsprachigkeit lebt und soll weiterleben.



Katja Francesca Cantone. Foto: Max Greve

Dieser Beitrag stellt die wichtigsten linguistischen Studien zum mehrsprachigen Erwerb und Erhalt aus Ruhrgebiet und Umgebung der letzten 40 Jahre vor und arbeitet gleichzeitig die Bedingungen für eine erfolgreiche Mehrsprachigkeit heraus.

Spracherwerb und Spracherhalt im Ruhrgebiet und Umgebung

Eine Bestandsaufnahme der hiesigen Forschung zur Mehrsprachigkeit

Von Laura Di Venanzio & Katja Francesca Cantone

Dieser Beitrag stellt die wichtigsten linguistischen Studien zum mehrsprachigen Erwerb und Erhalt aus Ruhrgebiet und Umgebung der letzten 40 Jahre vor. Gleichzeitig sollen Bedingungen für eine erfolgreiche Mehrsprachigkeit herausgearbeitet werden. Die Untersuchungen beschäftigen sich mit dem simultanen und sukzessiven bilingualen Spracherwerb und dem Zweitspracherwerb des Deutschen, sowohl in Querschnitts- als auch in Längsschnittstudien¹. Neben der Darstellung der Forschungsarbeiten, die im Ruhrgebiet und Umgebung bereits geleistet wurden, soll der Beitrag aber ebenfalls dazu dienen, Forschungslücken aufzuzeigen.

Der angestrebte Überblick soll helfen, sich mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen:

- a) Welche linguistischen und extralinguistischen Faktoren fördern eine mehrsprachige Gesellschaft?
- b) Welche Erwerbsformen sind

untersucht worden und variierten diese im Laufe der Jahre?

- c) Welche Sprachen standen im Mittelpunkt dieser Studien und warum?
- d) Welche Rolle spielten Einstellungen zu den Sprachen?
- e) Wurde der mehrsprachige Erwerb gefördert und wenn ja, durch wen?

Im Folgenden werden verschiedene Projekte, die in Nordrhein-Westfalen Aspekte des mehrsprachigen Erwerbs untersucht haben, vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf den Universitäten Duisburg-Essen und Wuppertal, unter Berücksichtigung der Arbeitsstätte bestimmter Forscher*innen muss Hamburg mit eingebunden werden. Selbstredend haben auch an anderen Universitäten interessante Projekte stattgefunden, die jedoch nicht den Schwerpunkt dieses Beitrages hatten. Zu erwähnen sind hier unter anderem die Arbeiten des Sprachlehrforschers Wilhelm Griefhaber (Universität Münster), die Tätigkeit des Sprachwissenschaft-

lers Konrad Ehlich in Düsseldorf und Dortmund, oder die Projekte des Spracherwerbsforschers Jochen Rehbein in Bochum und Hamburg. Ebenso soll die Nachbaruniversität Bochum nicht unerwähnt bleiben, an der der Romanist Gerald Bernhard unter anderem zum Italienischen im Ruhrgebiet forscht, die Slawistin Tanja Anstatt unter anderem den Spracherwerb des Polnischen und Russischen in Deutschland untersucht, und die Entwicklungspsychologin Birgit Leyendecker, die sich mit den Entwicklungsverläufen von Kindern aus zugewanderten Familien auseinandersetzt. Schließlich sei das Ruhr-Zentrum Mehrsprachigkeit (RZM) zu nennen, in dem sich Forscher*innen der Universitäten der Universitätsallianz Ruhr (Ruhr-Universität Bochum, Universität Duisburg-Essen und TU Dortmund) aus soziolinguistischer, psycholinguistischer und systemlinguistischer Perspektive mit Mehrsprachigkeit befassen.

Überblick wichtiger Studien im Ruhrgebiet und Umgebung

ZISA

(Wuppertal, 1974 gegründet, 1978–1982 gefördert)

Das ZISA-Projekt (*Zweitspracherwerb Italienischer, Spanischer und Portugiesischer Gastarbeiter*²) wurde unter Leitung des Spracherwerbsforschers Jürgen M. Meisel zunächst an der Bergischen Universität Wuppertal und anschließend in Hamburg durchgeführt und bestand aus einer Querschnittsstudie, die spontane Sprachdaten von 45 erwachsenen Lerner*innen des Deutschen untersuchte. Deutsch wurde natürlich und ungesteuert, das heißt ohne formalen Unterricht, als Zweitsprache gelernt, die Erstsprache der Sprecher*innen ist Italienisch, Spanisch oder Portugiesisch. Die Interviews wurden leitfadengestützt geführt und behandelten Themen wie beispielsweise die Lebensweise vor der Einwanderung, die Arbeit in Deutschland, Familie etc. Studienteilnehmer*innen waren so genannte *Gastarbeiter*innen*, die ab den 1960er Jahren nach Deutschland einwanderten. Die Sprachdaten wurden sowohl linguistisch (syntaktisch und morphosyntaktisch) als auch qualitativ ausgewertet. Auf linguistischer Ebene arbeitete die Studie die Erwerbsreihenfolge der wichtigsten Wortstellungsregeln im Deutschen heraus und stellte daraus folgend ein sechshasiges Erwerbsmodell auf. Die Validität der Phasen bestätigte eine anschließende Longitudinalstudie im Rahmen des ZISA-Projekts, die weitere zwölf Sprecher*innen über einen Zeitraum von zwei Jahren begleitete und untersuchte. Außerlinguistisch betont die Untersuchung Faktoren wie den sozialen Kontext, den Input, die Lerner*innenmotivation, die Einstellungen zu den involvierten Sprachen und das Prestige dieser Sprachen. Die ZISA-Studie ist unseres Wissens eine der wichtigsten

Untersuchungen zum ungesteuerten, syntaktischen Zweitspracherwerb des Deutschen und findet in der Literatur noch heute große Beachtung.

Zur sprachlichen Entwicklung jugoslawischer, türkischer und griechischer Jugendlicher/ Förderunterricht (Essen, 1973–1978)

Bereits in den 1970er Jahren entwickelte der Standort Essen (damals noch Gesamthochschule) einen folgenreichen Schwerpunkt, nämlich die Untersuchung des Erwerbs der Muttersprache/Herkunftssprache und des Deutschen bei Jugendlichen, die Deutsch nicht als Erstsprache hatten. Als Pionier*innen sind hier die Linguist*innen Wilfried Stölting, Johannes Meyer-Ingwersen und Rosemarie Neumann zu nennen³. Die – damals wie heute – besondere Berücksichtigung der Erstsprachen und die Untersuchung der Zweitsprache Deutsch (mit diesem Projekt entwickelte sich erstmalig diese Bezeichnung) mündeten in dem Wunsch nach einer konkreten Förderung, um Bildungschancen zu verbessern. Seit 1974 werden in Essen Schüler*innen im Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ (seit vielen Jahren unter der Leitung der Linguistin Claudia Benholz) gefördert. Die schulbegleitende sprachliche und fachliche Förderung, die von Lehramtsstudierenden geleistet wird, findet nachmittags an der Hochschule in Kleingruppen statt und wurde als Modell für einen von der Stiftung Mercator finanzierten Transfer auf 29 Orte bundesweit übernommen.

DuFDE

(Hamburg, 1986–1995)

Nach dem Wechsel an die Universität Hamburg nahm Jürgen M. Meisel den Erwerb von Kleinkindern mit der Sprachkombination Deutsch und Französisch in den Fokus (Deutsch

und Französisch: Doppelter Erstspracherwerb = DuFDE). Es folgten später Untersuchungen an spanisch-baskischsprachigen Kindern im Projekt BuSDE.

Insgesamt wurden sieben Kinder im Längsschnitt alle 14 Tage per Video in beiden Sprachen aufgenommen, die daraus entstandenen Daten wurden auf verschiedene linguistische Aspekte hin untersucht⁴.

Die Kinder wuchsen nach der Methode „eine Person – eine Sprache“ auf (1P1S), das heißt, jeder Elternteil sprach seine Erstsprache mit dem Kind, wobei eine Person deutsch- und die andere französischsprachig war. Umgebungssprache war Deutsch. Diese Ausgangssituation wurde unseres Erachtens in diesem Projekt erstmalig in Deutschland longitudinal und mit dieser Datenmenge untersucht. Damit rückte die Thematik des bilingualen Spracherwerbs in den Vordergrund, denn die zugrundeliegende Annahme war, dass beide Sprachen vom Kind wie eine Erstsprache erworben werden können.

Angesichts der Tatsache, dass Französisch als angesehene Sprache betrachtet werden kann, ist davon auszugehen, dass die bilinguale Erziehung von der Umgebung stets positiv bewertet wurde und sich die Eltern in hohem Maße für die Zweisprachigkeit ihrer Kinder eingesetzt haben. Über die Menge an französischem Input kann nichts genaueres gesagt werden, doch ist es wahrscheinlich, dass die Familien (in der gehobenen Mittelschicht einzustufen, häufig mit Universitätsabschluss) viel unternommen haben, um das Französische am Leben zu halten.

Frühkindliche Zweisprachigkeit: Italienisch-Deutsch und Französisch-Deutsch im Vergleich (Hamburg, 1999–2005)

Das obengenannte Projekt wurde im Rahmen des DFG-Sonderforschungsbereiches 538 Mehrsprachigkeit durchgeführt und von der Spracherwerbsforscherin und Roma-

nistin Natascha Müller geleitet⁵. Im Rahmen mehrerer Längsschnittstudien wurden spontane Sprachdaten bilingual deutsch-italienisch und deutsch-französisch aufwachsender Kinder im Alter zwischen etwa ein- und fünf Jahren per Video aufgenommen und transkribiert. Alle Familien erzogen die Kinder nach dem Prinzip 1P1S, Umgebungssprache war Deutsch, als Familiensprache wurde entweder Deutsch, Italienisch oder Französisch gewählt, in manchen Familien wurden beide Sprachen gesprochen. Die erhobenen Daten wurden auf verschiedene linguistische Phänomene hin untersucht, unter anderem der Erwerb von Subjekten und Objekten in den beiden romanischen Sprachen. Auch wurden Spracheneinfluss, Sprachdominanz und Sprachmischungen untersucht. Obwohl die Studien ausschließlich linguistische Aspekte untersuchten, wurden in Form von Protokollen zahlreiche extralinguistische Informationen gesammelt.

SPREEG
(Essen, 2001–2003)

Die „Sprachenerhebung an Essener Grundschulen“ (kurz SPREEG) ist eine quantitative Studie, die von Rupprecht S. Baur, damaliger Lehrstuhlinhaber für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, geleitet wurde. Mittels eines Fragebogens sind Kinder aller Essener Grundschulen unter anderem nach den Sprachen gefragt worden, die sie Zuhause sprechen. Auch wurde erhoben, mit wem welche Sprache gesprochen wird und wie die Kinder ihre Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen einschätzen. Vertiefte linguistische Untersuchungen wurden nicht unternommen, vielmehr war es ein Ziel der Studie, ein so genanntes „Sprachenprofil“ zu erstellen, um nicht zuletzt auch den Bedarf an muttersprachlichem Unterricht festzustellen. Erstmals wurden dafür nicht Daten zur Staatsangehörigkeit hinzugezogen, sondern der tatsächliche Sprachgebrauch



Laura Di Venanzio. Foto: Max Greve

der Schüler*innen. Angesichts der Tatsache, dass viele der Sprachen, die angegeben wurden, nicht zu den „üblichen“ prestigereichen (Fremd-) Sprachen gehören, hat diese Studie dazu geführt, alle Sprachen *sichtbar* zu machen und zu verdeutlichen, wie *viele* Sprachen in der Stadt Essen gesprochen werden⁶.

Die Architektur der frühkindlichen bilingualen Sprachfähigkeit: Italienisch–Deutsch und Französisch–Deutsch in Italien, Deutschland und Frankreich im Vergleich
(Wuppertal, 2005–2008)

Natascha Müller fokussiert als Lehrstuhlinhaberin der romanistischen Sprachwissenschaft in Wuppertal das bilinguale Aufwachsen von Kindern mit romanischen Sprachen in Kombination mit Deutsch in unterschiedlichen DFG-Forschungsprojekten⁷. Dieses Projekt widmete sich dem linguistischen Phänomen des Spracheneinflusses. Anhand der Sprachenpaare Deutsch-Italienisch und Deutsch-Französisch wurde durch Longitudinalstudien unter anderem gezeigt, dass auftretender Spracheneinfluss während des bilingualen Erwerbs kompetenzbasiert ist und zu unterschiedlichen bilingualen Ausprägungen bei Individuen führt. Interessanterweise konnte die Studie ebenfalls darlegen, dass Ausprägungen des bilingualen Spracherwerbs sehr unterschiedlich, teilweise sogar gegensätzlich sein können, obwohl die Kinder die beiden Sprachen unter vergleichbaren Bedingungen erwerben. Die untersuchten Kinder wuchsen nach dem 1P1S-Prinzip auf, Umgebungssprache war entweder Italienisch, Französisch oder Deutsch. Schließlich brachte die Untersuchung mit Blick auf den untersuchten Spracheneinfluss eine große individuelle Variation trotz vergleichbarer Entwicklungsverläufe der bilingualen Kinder hervor. Außersprachliche Faktoren wurden in diesem Forschungsprojekt kaum berücksichtigt.

Code-switching bei bilingual aufwachsenden Kindern in Deutschland, Italien, Frankreich und Spanien: Italienisch–Deutsch, Französisch–Deutsch, Spanisch–Deutsch, Italienisch–Französisch, Italienisch–Spanisch, Französisch–Spanisch
(Wuppertal, 2009–2013)

Das Forschungsprojekt widerlegt die Annahme, dass mehrsprachige Kinder die Grammatiken der beiden Sprachen nicht korrekt beherrschen beziehungsweise erlernen, wenn sie Sprachmischungen äußern. Die Studie beschreibt und analysiert Funktionen und grammatische Regularitäten frühkindlicher Sprachmischungen⁸. Das Projekt arbeitete mit longitudinalen Spontansprachaufnahmen der Sprachkombinationen Deutsch-Französisch, Deutsch-Italienisch, Deutsch-Spanisch, Italienisch-Französisch, Italienisch-Spanisch und Französisch-Spanisch, die sowohl in Deutschland als auch in den jeweiligen romanischen Ländern durchgeführt wurden. So konnte der Einfluss der Landessprache auf die Sprachentwicklung der Kinder in die Forschung einbezogen werden. Mit Blick auf die untersuchten Sprachenkombinationen ist dieses Forschungsprojekt das unseres Erachtens größte in Essen und Umgebung, sogar in Deutschland. Natascha Müller hat in den drei hier genannten Forschungsprojekten insgesamt 17 Sprachkorpora bilingualer Kinder aufgebaut.

ProDaZ
(Essen, seit 2010)

Das Projekt ProDaZ hat es sich zum Ziel gemacht, eine durchgängige Sprachbildung im Deutschen für alle Schulfächer und in allen Phasen der Lehrer*innenbildung zu sichern, um den Ansprüchen einer multilingualen Gesellschaft gerecht zu werden. Ausgehend von den Annahmen, dass a) die Förderung des Deutschen nicht nur eine Aufgabe von Deutschlehrer*innen ist, und b) dass

Deutschförderung nicht auf die reine Sprachvermittlung eingeschränkt werden darf, sollen alle Lehramtsstudierende darauf vorbereitet werden, ihren Unterricht sprachsensibel und unter Berücksichtigung sprach- und fachdidaktischer Aspekte durchzuführen. Im Rahmen von ProDaZ finden unter anderem interdisziplinäre Seminare, Theorie-Praxis-Projekte an Schulen, Beratungen und Fortbildungen statt⁹. Ebenso bietet ProDaZ Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte und stellt viele Materialien und Information auf seiner Homepage zur Verfügung (www.uni-due.de/prodaz/).

AG Mehrsprachigkeitsforschung
(Essen, seit 2010)

Die Arbeitsgruppe (bestehend aus Mitarbeiter*innen des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache) setzt sich mit verschiedenen Aspekten der Mehrsprachigkeit, vorrangig mit gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen, auseinander. Im Hinblick auf den Erhalt von Herkunftssprachen soll unter anderem die Förderung des Italienischen in Deutschland untersucht werden¹⁰. Während Bildungsangebote zu Italienisch als Fremdsprache in Deutschland vom italienischen Staat systematisch betrieben und finanziell stark unterstützt werden, verläuft die Förderung des Italienischen als Herkunftssprache in Deutschland recht unsystematisch und undurchsichtig. Die dahinter stehenden sprachpolitischen Bestrebungen spiegeln nicht nur ökonomische Interessen Italiens wider, sondern wirken sich gleichzeitig auf den Spracherhalt des Italienischen (als Erstsprache) in Deutschland aus. Auswirkungen auf italienischsprachige Familien in Deutschland und deren Einstellung zum Spracherwerb und Spracherhalt gilt es sprachpolitisch zu betrachten und zu diskutieren. Einen weiteren Schwerpunkt der AG bildet die Spracherwerbsforschung¹¹. Es werden Daten zu

einsprachig deutsch, zweisprachig deutsch-türkisch und dreisprachig deutsch-türkisch-italienisch aufwachsenden Kindern erhoben. Ebenso werden Querschnittsdaten von zwei- und dreisprachigen Familien mittels eines Fragebogens erhoben, um die Menge an Input in den jeweiligen Sprachen zu ermitteln. Damit soll untersucht werden, wie viel Input für einen erfolgreichen Spracherwerb hinreichend ist und welche Strategien sinnvoll sind, um ein mehrsprachiges Aufwachsen zu sichern.

Subjekte und Objekte im Italienischen und Spanischen als heritage languages in Deutschland (Wuppertal, 2011–2015)

Das DFG-Forschungsprojekt unter Leitung der Romanistin Katrin Schmitz greift eine Fragestellung auf, die zwar im amerikanischen Raum bereits lang diskutiert wurde, im deutschen Forschungsraum bis dato allerdings wenig Beachtung fand. Studienteilnehmer*innen waren erwachsene deutsch-italienische und deutsch-spanische Sprecher, die entweder aufgrund ihrer Immigration Deutsch als Zweitsprache erlernt haben (erste Einwanderergeneration) oder aber in Deutschland bilingual aufgewachsen sind (zweite Einwanderergeneration). Erstmalig ging es nicht um den kindlichen bilingualen Erwerb oder um den Zweitspracherwerb des Deutschen, sondern im Fokus standen die romanische Herkunftssprache und ihr Erhalt. Das Projekt diskutierte die Frage, ob mögliche erkennbare Veränderungen in der so genannten *heritage language* ein Phänomen des Sprachverlusts beziehungsweise unvollständigen Erwerbs oder des Sprachwandels, das heißt eine Veränderung im bereits erworbenen, intakten System, darstellt. Anhand verschiedener Teiluntersuchungen mit bis zu 53 Sprecher*innen, deren Spontansprache (Italienisch/Spanisch und Deutsch) in einer Querschnittsstudie aufgenommen, transkribiert

und analysiert wurde, konnte das Projekt zeigen, dass die bilingualen Erwachsenen im ausgewählten grammatischen Bereich keine Anzeichen für einen Sprachverlust oder einen unvollständigen Erwerb des Italienischen beziehungsweise Spanischen aufweisen¹². Entgegen der Annahme, dass die erste Einwanderergeneration aufgrund von Sprachverlusteffekten defizitären Input für den Spracherwerb in nachfolgenden Generationen bereitstelle, zeigten die Untersuchungen, dass der sprachliche Input für die untersuchten grammatischen Teilphänomene in diesem Generationenverhältnis (1. und 2. Generation) aus quantitativer und qualitativer Sicht einen vollständigen Erwerb der romanischen Sprache in Deutschland ermöglicht. Hier unterscheiden sich die Forschungsergebnisse erheblich im Vergleich zu amerikanischen Forschungen. Aus den erhobenen sozio-biografischen Fragebögen ging zudem hervor, dass den Sprecher*innen der Erhalt der Herkunftssprache sehr wichtig ist, wobei die Förderung dieser überwiegend innerhalb der Familie stattfindet.

Frühkindlicher Trilinguismus: Deutsch – Französisch – Spanisch in Deutschland (Wuppertal, 2014–2016)

Gemeinsam mit Natascha Müller leitet die Romanistin Laia Arnaus Gil dieses aktuell laufende DFG-Forschungsprojekt an der Bergischen Universität Wuppertal. Hier steht erstmals der Erwerb dreier Erstsprachen im Fokus. Anhand von Longitudinalstudien trilingual aufwachsender Kinder möchten die Forscherinnen zeigen, dass es sich bei der Sprachkonstellation Deutsch-Französisch-Spanisch um eine profitable handelt, die sogar dazu führt, dass sich trilinguale Kinder in grammatischen Bereichen ebenso gut wie bilingual und sogar besser als monolinguale Kinder verhalten. Einsehbar Publikationen von Untersuchungsergebnissen stehen noch aus.

Diskussion

Ausgehend von den eingangs gestellten Fragen zeigt der Überblick über die Studien unterschiedliche Aspekte auf, die im Folgenden diskutiert werden sollen.

Die Frage, welche linguistischen und extra-linguistischen Faktoren eine mehrsprachige Gesellschaft fördern, kann nur bedingt beantwortet werden. Wichtige linguistische Faktoren sind sicherlich die Quantität und Qualität des Inputs. Zwar wird der sprachliche Input in nur wenigen Studien vornehmlich untersucht, aber die Ergebnisse der vorgestellten Erwerbsstudien zeigen insbesondere für den simultanen bilingualen Erwerb, dass der Input maßgeblich für einen unbeschwerlichen und erfolgreichen Spracherwerb ist. Mit Blick auf extra-linguistische Faktoren verdeutlichen die Studien, dass gewisse Sprachenkombinationen unproblematisch sowohl für den mehrsprachigen Erwerb als auch für die gesellschaftliche Akzeptanz und Wertschätzung zu sein scheinen. Hierzu zählen vor allem die untersuchten romanischen Sprachen in Kombination mit dem Deutschen. Insgesamt muss jedoch festgehalten werden, dass es noch an tiefergehenden Untersuchungen mangelt, welche Rolle Sprachprestige in Kombination mit Spracheinstellung und Sprachweitergabe spielt.

Hinsichtlich der verschiedenen Erwerbsformen stellt der Überblick dar, dass in den früheren Jahren vermehrt auf den Zweitspracherwerb des Deutschen geschaut wurde, erst später wurde auch der Erwerb der Herkunftssprache fokussiert. Somit hat sich die Forschungsarbeit in unserer Region um den simultanen bilingualen Spracherwerb „erweitert“. Dieser Forschungsschwerpunkt ist unter anderem eine Konsequenz unserer Gesellschaft: Da die mehrsprachigen Sprecher*innen bereits in bis zu vier Generationen im Ruhrgebiet und Umgebung leben, ist die häufigste Erwerbsform nun der mehrsprachige Erwerb in der

Kindheit, nicht mehr der Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter. Im Zuge der momentanen Flüchtlingskrise ist ein deutlicher Anstieg der Zweitsprachlerner*innen zu erwarten. Dass daher auch der Erwerb der nicht-deutschen Sprache weiter in den Vordergrund gerückt wird, ist ebenfalls nur konsequent.

Interessanterweise beschäftigen sich die Studien und Projekte häufig mit romanischen Sprachen in Kombination mit Deutsch. Unter Berücksichtigung der Gastarbeiter*innengeneration in Deutschland sind diese Sprachkombinationen in der Tat von großer Bedeutung. Allerdings finden andere – ebenfalls bedeutsame – Sprachkombinationen kaum Berücksichtigung in der Forschungsarbeit (hinsichtlich der Gastarbeitergeneration denke man hier vor allem an die Kombinationen Türkisch-Deutsch oder Polnisch-Deutsch). Aufgrund ihres zahlreichen Vorkommens¹³ müssen in Zukunft unbedingt auch weitere Sprachkombinationen untersucht werden, um dem aktuellen Gesellschaftsbild Rechnung zu tragen. Ebenso wird es wichtig sein, andere Erwerbsformen als die durch die 1P1S-Methode zu untersuchen, da dieses Modell in vielen mehrsprachigen Familien nicht mehr zum Tragen kommt. Häufig sind bereits beide Elternteile mehrsprachig in Deutschland aufgewachsen, sodass eine direkte Zuweisung der Sprachen in den Familien nicht erfolgt.

Mit Blick auf die Förderung des mehrsprachigen Erwerbs weisen die Studien, die neben der reinen linguistischen Betrachtung auch extra-linguistische Daten gesammelt haben, stets auf die Wichtigkeit der Familie hin, das heißt, eine Förderung des Erwerbs, besonders der Herkunftssprache, findet überwiegend innerhalb der Familien statt, weniger aber in institutionellen Bereichen. Diese Tatsache verdeutlicht, dass unsere Gesellschaft nur deshalb mehrsprachig ist und sein kann, weil die Familien und Sprecher*innengruppen selbst für

Mehrsprachigkeit eintreten 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. Bereits in jungem Alter mangelt es an Unterstützung – schaut man sich das Angebot an mehrsprachigen KiTas an. Der Verein für *frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen* (FMKS) stellte in zwei Studien fest, dass sich die Zahl mehrsprachiger immersiver KiTas in den Jahren 2004 bis 2014 von 340 auf 1035 verdreifacht hat, ebenso haben sich die bilingualen Grundschulen in diesem Zeitraum in Deutschland verdreifacht (vgl. www.fmks-online.de/). Die am häufigsten angebotenen Sprachkombinationen sind Englisch (437) und Französisch (318 Einrichtungen). Mit großem Abstand folgen Dänisch (57 KiTas in Schleswig-Holstein), Spanisch (52), Türkisch (42) und Russisch mit 36 Kindertagesstätten. Letztere Sprachen haben zwar an Gewicht gewonnen, werden aber unseres Erachtens im Vergleich zur Nachfrage zu wenig angeboten. Nordrhein-Westfalen hat laut Studie 91 bilinguale Kindertagesstätten, ein doch erstaunlich niedriges Angebot und liegt als bevölkerungsreichstes Bundesland auf Platz 12. Ein Überblick der hier häufig erwähnten Städte Essen und Wuppertal: In Essen finden wir aktuell vier deutsch-englischsprachige, eine deutsch-französischsprachige und eine deutsch-spanischsprachige Kindertagesstätte. Wuppertal hat eine deutsch-spanische und eine deutsch-französische KiTa. Wünschenswert wäre ein Ausbau dieser Angebote auf die so genannten mitgebrachten Sprachen der Kinder. Ebenso wären erweiterte Sprachangebote in den Schulen von großer Bedeutung, etwa durch eine Kombination von Fremd- und Herkunftssprachenunterricht. Institutionen – weder deutsche noch ausländische (bspw. in Form von Konsulaten) – scheinen derzeit eine

große Rolle zu spielen, wenn es um konkrete Fördermöglichkeiten für einen erfolgreichen mehrsprachigen Erwerb im Kindesalter geht. Ebenso stellt es sich bei der Frage nach dem Spracherhalt der Herkunftssprache dar.

Abschließend lässt sich sagen, dass das Ruhrgebiet und Umgebung (besonders in Essen und Wuppertal) seit Jahrzehnten einen Fokus auf den Erwerb und seit Kürzerem auch auf den Erhalt mehrerer Sprachen bei Individuen gelegt haben. Die langjährige Beschäftigung mit der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache im schulischen Kontext (stets unter Berücksichtigung der Erstsprachen) am Standort Essen mündete im neuen Jahrtausend im Projekt ProDaZ, wo die fachbezogene Sprachbildung aller Schüler*innen im Vordergrund steht. Aus der Perspektive der Lehrerbildung ist es daher kein Wunder, dass die verpflichtende (bis zu 12 CPs) und vertiefte Auseinandersetzung mit dem Erwerb und der Vermittlung der Sprache Deutsch in den Studiengängen der Universität Duisburg-Essen mit der Möglichkeit einer Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ ein Alleinstellungsmerkmal deutschlandweit ist.

Summary

This paper gives an overview of important studies and research works in the Ruhr Area and surroundings regions dealing with (plurilingual) language acquisition and the maintenance of heritage languages. Whereas former studies mainly focused on the acquisition of German as a second or foreign language, nowadays research also considers bilingual acquisition, i.e. German and the minority language. Nevertheless, the overview highlights that (a) many existing language pairs have not yet been analysed yet (e.g. German-Turkish or German-Polish), and (b) that institutions such as kindergartens or schools still only

focus on German and not on the promotion of multilingualism. In this overview, it becomes clear that the University of Duisburg-Essen played a decisive role in assessing the interest on the study of plurilingual language acquisition.

Anmerkungen

- 1) zu den Definitionen vgl. Müller et al. 2011 sowie Cantone 2011
- 2) vgl. Clahsen et al. 1983
- 3) vgl. Stölting 1980, Meyer-Ingwersen et al. 1977
- 4) vgl. u.a. Meisel 1989
- 5) vgl. Cantone et al. 2008, Müller et al. 2011
- 6) vgl. Chlosta et al. 2003
- 7) vgl. u.a. Müller et al. 2011
- 8) vgl. Müller et al. 2015
- 9) vgl. Benholz et al. 2015
- 10) vgl. Cantone & Olfert 2014
- 11) zum Unterricht vgl. Cantone & Di Venanzio 2015
- 12) vgl. u.a. Di Venanzio et al. 2012, 2016
- 13) vgl. Chlosta et al. 2003

Literatur

- Benholz, Claudia, Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ. Fillibach bei Klett, Stuttgart 2015.
- Bernhard, Gerald & Lebsanft, Franz: Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet, Stauffenburg, Tübingen 2013.
- Cantone, Katja F.: Wie fördert man Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-)Alltag? Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale, in Hufeisen, B. & Baur, Rupprecht S. (Hrsg.): Vieles ist sehr ähnlich. – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2011, 227–250.
- Cantone, Katja F. & Di Venanzio, Laura: Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen, in Benholz, Claudia, Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Fillibach bei Klett, Stuttgart 2015, 35–50.
- Cantone, Katja F. & Olfert, Helena: Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Italienisch-Deutsch – methodologische Überlegungen, in Fernández Ammann, E.M., Kropp, A. & Müller-Lancé, J. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Akten zur gleichnamigen Sektion auf dem XXXIII. Romanistentag, Frank & Timme, Berlin 2014, 25–42.
- Cantone, Katja, Kupisch, Tanja, Müller, Natascha & Schmitz, Katrin: Rethinking

- language dominance in bilingual children, in Linguistische Berichte 215/2008, 307–343.
- Clahsen, Harald, Meisel, Jürgen M. & Piennemann, Manfred: Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Narr, Tübingen 1983.
- Chlosta, Christoph, Ostermann, Torsten, Schroeder, Christoph: Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG), in Elise. Essener Linguistische Skripte elektronisch 2003, 43–132.
- Di Venanzio, Laura, Schmitz, Katrin & Rumpf, Anna-Lena: Objektrealisierungen und –auslassungen bei transitiven Verben im Spanischen von Herkunftssprechern in Deutschland, in Linguistische Berichte 232/2012, 437–461.
- Di Venanzio, Laura, Schmitz, Katrin & Scherger, Anna-Lena: Objects of transitive verbs in Italian heritage language in contact with German, in Linguistic Approaches to Bilingualism 6:3/2016, 227–261.
- Meisel, Jürgen M.: Early differentiation of languages in bilingual children, in Hyltenstam, K. & Obler, L. (Hrsg.): Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss, Cambridge University Press, Cambridge 1989, 13–40.
- Meyer-Ingwersen, Johannes, Kummer, M. & Neumann, R.: Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland, Scriptor, Kronberg 1977.
- Müller, Natascha, Kupisch, Tanja, Schmitz, Katrin & Cantone, Katja: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung, Narr, Tübingen 2011 (dritte Auflage).
- Müller, Natascha, Arnaus Gil, Laia, Eichler, Nadine, Geveler, Jasmin, Hager, Malin, Jansen, Veronika, Patuto, Marisa, Repetto, Valentina & Schmeißer, Anika: Code-switching: Französisch, Italienisch, Spanisch. Eine Einführung, Narr, Tübingen 2015.
- Stölting, Wilfried: Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland, Harrassowitz, Wiesbaden 1980.

Die Autorinnen

Laura Di Venanzio, Jahrgang 1984, absolvierte ein Magisterstudium mit dem Hauptfach Allgemeine Sprachwissenschaft (Nebenfächer Musikpädagogik und Psychologie) an der Bergischen Universität Wuppertal. Dort promovierte sie 2014 in der romanischen Sprachwissenschaft zum Phänomen der Selbstreparaturen in der gesprochenen Sprache des Deutschen und Spanischen von monolingualen und bilingualen Sprechern. Nach einer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wuppertaler DFG-Forschungsprojekt Subjekte und Objekte im Italienischen und Spanischen als heritage languages in Deutschland wechselte sie zur Universität Duisburg-Essen, wo sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache tätig ist. Ihre Forschungsschwerpunkte sind der (mehrsprachige) kindliche Spracherwerb, romanische Herkunftssprachen, linguistische Phänomene der gesprochenen Sprache und Teile der Konversationsanalyse.

Katja Francesca Cantone, Jahrgang 1975, absolvierte ein Magisterstudium der Italianistik und der Politologie an der Universität Hamburg. Dort promovierte sie 2004 im Rahmen eines Erwerbsprojektes des DFG-geförderten Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit zum Code-switching bei bilingual deutsch-italienisch aufwachsenden Kindern. Nach einer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bremer Förderprojekt für Schüler*innen mit Migrationshintergrund der Sek. I war sie Vertretungsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Bremen. Ende 2009 übernahm sie ihre erste Professur für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind der (mehrsprachige) kindliche Spracherwerb, linguistisches Code-switching, Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung.

*Die größte Herausforderung, die Schulen respektive Pädagog*innen zu bewältigen haben, ist die Lebenswirklichkeit einer durch Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt geprägten Gesellschaft zu verstehen und Empathie zu entwickeln.*

Ästhetische Sprachbildung

Mehr Sprachen – mehr Kulturen – mehr Bildung

Von Anastasia Moraitis

Prolegomena

Mehr Sprachen und mehr Kulturen können nirgendwo eindrucksvoller sowohl auditiv wie auch visuell wahrgenommen werden als im Ruhrgebiet, dem Schmelztiegel für Menschen unterschiedlichster Kulturen und Sprachen. Gesellschaftliche Vielfalt drängt danach, sich Handlungsräume zu erschließen, in denen sich Individualität entfalten kann. Andererseits besteht die Herausforderung, sprachliche wie kulturelle Differenzen anzuerkennen und diese als Chance für eine

wechselseitige Bereicherung einer Gesellschaft anzunehmen. In diesen Überlegungen schwingt immer wieder der Aspekt mit, dass eine Partizipation am gesellschaftlichen Leben davon abhängt, inwieweit seine Bürger*innen die Chance erhalten, tatsächlich kreativer Teil der Gesellschaft zu werden, in der sie ihr Leben gestalten. Ihre aktive Beteiligung an gesellschaftlichen Funktionsbereichen wie Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Religion, Kunst etc. kann folglich nur möglich sein, wenn allen Mitgliedern einer Gesellschaft Zugänge zu

Bildung und Bildungsprozessen eröffnet werden. Es mag utopisch klingen, aber nicht zu handeln, ist unvorstellbar. Es besteht Konsens darüber, dass die Weichen sehr früh gestellt werden müssen, spätestens aber in der Schule. Schule ist der „Lebensraum“, in dem sich die gesellschaftliche Vielfalt in allen Facetten (z.B. Sprache, Religion, Traditionen) widerspiegelt. Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Kulturen treffen hier aufeinander; es darf jedoch nicht vergessen werden, dass sich hinter diesen anonymen Gruppe Individuen mit sehr per-



Anastasia Moraitis. Foto: Max Greve

„Andererseits besteht die Herausforderung, sprachliche wie kulturelle Differenzen anzuerkennen und diese als Chance für eine wechselseitige Bereicherung einer Gesellschaft anzunehmen.“

sönlichen Lebensbiographien verbergen. Schule ist der Ort, an dem Wissen und Fähigkeiten vermittelt werden, aber sie muss sich stärker als Ort verstehen, an dem ein „Wir“ entstehen kann, wegen, besser gesagt, trotz der kulturellen Vielfalt. Das deutsche Schulsystem müsste sich noch erheblich anstrengen, um dieses Ziel zu erreichen wie auch die Bundeszentrale für politische Bildung treffend feststellt:

„Das deutsche Schulsystem verfestigt [...] soziale Zuschreibungen entlang des binären Denkens „wir/andere“, „eigen/fremd“ bzw. „oben/unten“ statt sie aufzubrechen.“

(www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56491/schule-und-integration) Ein Baustein hin zum „Wir“ sind beispielsweise theaterästhetische-didaktische Lehr-Lernkontexte, die in der Lehrerbildung kaum zum Tragen kommen, obgleich der Wert von ganzheitlich- und handlungsorientiertem Unterricht schon lange in der wissenschaftlichen Diskussion (z.B. Neurobiologie, Didaktik) seinen Platz gefunden hat. Der vorliegende Beitrag möchte einen Überblick darüber geben, welche ganzheitlich angelegten und handlungsorientierten Methoden (z.B. Dramapädagogik/Theaterpädagogik) das Institut Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache im Laufe der Jahre in der Lehre für Studierende aller Lehrämter verankert hat. Dabei richtet sich der Blick auf Aspekte der ästhetischen und kulturellen Bildung, und thematisiert ihren Mehrwert für eine facettenreiche Bildungslandschaft.

Die Rolle von DaZ/DaF in der Lehre

Der Fachbereich Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache ist seit seiner Etablierung in den 1970er Jahren bestrebt, dieses binäre Denkschema aufzubrechen. In der im Jahre 2010 erschienenen Ausgabe 38 der UNIKATE unternimmt Rupprecht S. Baur in dem Aufsatz „Pioniere für den Erwerb der deutschen Sprache“ einen Streifzug durch die Entstehungsgeschichte des Bereichs Deutsch als Zweitsprache an der Universität Duisburg-Essen. Bereits mit der Etablierung des Faches Germanistik an der UDE, damals noch Universität Gesamthochschule Essen, im Jahre 1972, lenkte Karl-Dieter Bunting frühzeitig den Blick auf ein linguistisches Feld, das bis heute untersucht wird und von

großer gesellschaftlicher und bildungspolitischer Relevanz ist. Eine weitere Station, und hier nimmt die UDE eine Vorreiterrolle ein, ist die Namensgebung des Faches „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ), die auf Johannes Meyer-Ingwersen zurückgeht. Die Bedeutsamkeit dieses Faches für die Sprachforschung bestätigt die Besetzung der ersten Professur im Jahre 1986 mit der Denomination „Deutsch als Zweitsprache“ durch Rupprecht Baur (bis 2008). Im Jahre 2010 wurde eine DaZ-Professur durch Katja Cantone-Altintaş besetzt, wenige Jahre später folgte Heike Roll mit einer weiteren Professur.

Die Entwicklung des Instituts Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache (DaZ/DaF) spiegelt seit seiner Gründung die Veränderungen einer sich stetig wandelnden Gesellschaft wieder. Gesellschaftspolitischen wie bildungspolitischen Herausforderungen werden dadurch Rechnung getragen, dass DaZ an der UDE im Rahmen des BA-Studienganges für Studierende aller Fächer und im MA (für die Studierenden der Schulformen Hauptschule, Realschule und Gesamtschule) als verpflichtendes Modul für alle Lehrämter (seit 2003) seinen Platz gefunden hat. Ziel dieses Moduls ist es, ange-



(1) Borken, Cordulaschule, Offener Ganzttag.
Bild zum Theaterstück „Der Löwe, der nicht schreiben konnte“.
Quelle: <http://www.caritas-lampenfieber.de/?portfolio=borken>

hende Lehrkräfte aller Fächer, aller Schulformen und Schulstufen auf die kulturelle und sprachliche Diversität ihrer Schulklassen vorzubereiten und ihnen neben der Forschungsliteratur eine Vielfalt an didaktischen Werkzeugen an die Hand zu geben. Sie müssen aber auch auf Schulmodelle vorbereitet werden, wie sie beispielhaft und wegweisend in Oberhausen implementiert wurden. In dieser Stadt gibt es bereits drei Kultur-Schulen, zu denen die katholische Grundschule Katharinenschule, die erste KulturSchule in Nordrhein-Westfalen, gehört, gefolgt von der Gemeinschaftsgrundschule Jacobi-schule und dem Bertha-von-Suttner Gymnasium, wo Schule mit dem Bildungsbüro, dem Kulturdezernat, den Künstler*innen unterschiedlichster Kunstsparten, dem Lehrpersonal und den Schüler*innen ein Netzwerk bilden.

Kulturelles und ästhetisches Lehren und Lernen

In der DaZ/DaF-Lehre haben sich in den letzten Jahren diverse thematische Schwerpunkte entwickelt und etabliert, die nicht zuletzt den bildungspolitischen Herausforderungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung tragen. Zu diesen zählt das Forschungsfeld „Kulturelle und Ästhetische Bildung“. In der Forschung besteht Konsens darüber, dass in einer sich immer rasanter verändernden Welt und den damit einhergehenden Herausforderungen für jeden Einzelnen, Schulen sich als Bildungseinrichtung neu definieren und ausrichten müssen. Neben den eher kognitiv gesteuerten Kompetenzen wie Lesen, Rechnen und Schreiben, die im Zentrum der schulischen Curricula stehen, ist der Ruf nach inkludierter kultureller Bildung und ästhetischem Lernen nicht zu überhören; schließlich herrscht in der bildungspolitischen Debatte folgender Konsens:

„Kinder und Jugendliche brauchen beide Seiten der Bildung. Sie benötigen zum einen ein differen-

ziertes Wissen über die Welt, die Fähigkeit, klare Begriffe bilden und verwenden zu können, sowie eine solide Ausbildung in der Anwendung von Kulturtechniken wie Lesen, Rechnen, Schreiben und im Umgang mit verschiedensten digitalen Medien. [...] Kinder und Jugendliche brauchen zum anderen aber auch die Fähigkeit, den Sinn des eigenen Handelns, Denkens und Fühlens zu erfahren und ihn auf die Probe stellen zu können.“ (Braun 2011, S. 261)

Greift man diese Überlegungen auf und führt sie fort, bedeutet dies in der Konsequenz, sich mit aktuellen Forschungsergebnissen und der Entwicklung von didaktischen Unterrichtskonzepten auseinanderzusetzen, mit dem Ziel, die individuellen Dispositionen von Lernern in den Blick zu nehmen sowie ganzheitlich und handlungsorientierte Handlungsweisen anzubieten. Burow (2011, S.100) sieht die Notwendigkeit, auf eine sich verändernden Arbeitswelt zu reagieren, wenn er wie folgt argumentiert:

„Aber [...] es gilt den Abschied zu wagen vom traditionellen Unterrichtskonzept, das letztlich darauf abzielt, allen zur gleichen Zeit das Gleiche zu vermitteln. In einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft geht es – abgesehen von den Basiskompetenzen – gar nicht darum, dass alle das Gleiche können, sondern darum, dass jeder ein individuell einzigartiges Profil entwickelt, das er/sie in den gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozess einbringen kann.“

Hier rückt nicht nur der/die Lerner*in stärker in den erziehungswissenschaftlichen Fokus, sondern auch die Überzeugung, den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit im Lernprozess zu berücksichtigen (z. B.: die KulturSchulen in Oberhausen). Dazu gehört auch, die Gruppe jener Mitbürger*innen dezidiert in den Blick zu nehmen, deren Kulturen unterschiedlich sind, aber auch jene, deren sprachliche Kompetenzen nicht den curricularen Anforderungen genügen und folglich auf ihrem Bildungsweg stolpern.

„Seit dem PISA-Schock im Jahre 2000 verfolgt die Bundesregierung das intendierte Ziel, allen Mitgliedern der Gesellschaft eine adäquate Chance zu eröffnen, an Bildungsprozessen teilnehmen zu können.“

Exkurs: Herkunft und Bildungserfolg

Dass die (soziale) Herkunft in der Regel mit Bildungserfolg oder -misserfolg einhergeht, haben verschiedene Studien belegen können. Seit dem PISA-Schock im Jahre 2000 verfolgt die Bundesregierung das intendierte Ziel, allen Mitgliedern der Gesellschaft eine adäquate Chance zu eröffnen, an Bildungsprozessen teilnehmen zu können. Dieses Ziel wird in der bildungspolitischen Debatte bis heute lanciert und prioritär behandelt. Im Zuge dieser Bestrebungen ist die sukzessive Erhöhung der Bildungsbeteiligungsquote von Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, bedeutsam, da es nicht nur bildungspolitisch von hoher Relevanz ist, sondern auch hinsichtlich einer gelingenden Integration. Nach der Aufschlüsselung des Indikators Bildungsbeteiligung (Analyse nach Altersgruppen, Migrationshintergrund und soziale Herkunft) konnte, verglichen mit den Werten der Vorjahre, eine merkliche Steigerung konstatiert werden, so der 5. Bildungsbericht aus dem Jahre 2014. Die in diesem Bericht ausgeführten Ergebnisse belegen, dass aufgrund der bisherigen Reformbestrebungen im Bildungsbereich, bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund ein Angleichungsprozess an jene Personen ohne Migrationshin-

tergrund stattgefunden hat. Angesichts der erhöhten Bildungsbeteiligungsquote um vier Prozentpunkte bei Personen mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe der 16- bis unter 30-Jährigen seit 2005 zieht der Bericht eine positive Bilanz. Dennoch: Trotz dieser positiven Bilanz ist dem Bericht weiter zu entnehmen, dass der Bildungsstand der Personen mit Migrationshintergrund immer noch deutlich geringer ist als derjenigen Personen ohne Migrationshintergrund. Folgendes Untersuchungsergebnis macht dies transparent:

„So sind sowohl der Anteil der Personen mit Hochschulreife als auch der Anteil mit Hochschulabschluss bei 30- bis unter 35-Jährigen mit Migrationshintergrund – trotz Steigerung über die Altersgruppen hinweg – um acht beziehungsweise vier Prozentpunkte geringer. Die Anteile der Personen mit Berufsausbildungsabschlüssen sind in dieser Altersgruppe bei Personen mit Migrationshintergrund sogar um 16 Prozentpunkte niedriger (55 gegenüber 39%). Die gravierendsten Unterschiede sind bei Personen ohne allgemeinbildenden bzw. beruflichen Abschluss festzustellen: Hier sind 30- bis unter 35-Jährige mit Migrationshintergrund rund fünf- bzw. dreimal so häufig betroffen wie Personen ohne Migrationshintergrund.“
Weiter heißt es:

„So besuchen 2012 noch 5,4 % der 16- bis unter 30-Jährigen ohne Migrationshintergrund den Sekundarbereich I einer allgemeinbildenden Schule, während es bei den Personen mit Migrationshintergrund 8,4% sind. 15,8% der 16 bis unter 30-Jährigen ohne Migrationshintergrund, aber nur 13,7% der Personen mit Migrationshintergrund sind an einer Hochschule immatrikuliert.“
(www.bildungsbericht.de/daten2014/b_web2014.pdf, S. 38 und S. 40).

Neben den herkunftsbedingten Disparitäten spielt, laut der oben genannten Studie, der sozioökonomische Status der Eltern eine nicht

„Kulturelles Kapital ist kein Allgemeingut, sondern wird von Generation zu Generation weitergegeben, wird zum Gradmesser von Erfolg oder Misserfolg und greift gleichzeitig als „Instrument gesellschaftlicher Selektion“ in das Leben eines Individuums ein.“

zu unterschätzende Rolle, so auch der Befund, *„dass der Anteil der Schülerschaft aus bildungsfernen Elternhäusern (d. h. Bildungsabschluss der Eltern unter ISCED3) an Hauptschulen sechsmal so hoch ist wie an Gymnasien.“*¹

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die IGLU-Studie. Bei dieser Studie („Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“) handelt es sich um eine Untersuchung, die am Ende der vierten Jahrgangsstufe durchgeführt wird, um die Lesekompetenz von Schüler*innen zu erfassen.² IGLU unterscheidet vier Kompetenzstufen. Im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund haben mehrsprachige Kinder bedeutend schlechter abgeschnitten. Das Untersuchungsergebnis der Studie des Jahres 2006 soll hier nach Obermayr zusammengefasst vorgestellt werden:

„Etwa 26% der Viertklässler mit absoluter Migrationsgeschichte erreichen lediglich Kompetenzstufe II (ohne Migrationshintergrund: 6,7%), 44,3% Kompetenzstufe III (ohne Migrationshintergrund: 31,5%) und nur 3,7% der Kinder dieser Gruppe erreichen die höchste Kompetenzstufe V (ohne Migrationshintergrund: 14,2 %).“

In der Auswertung vermutet die Verfasserin, dass die Diskrepanz der Zahlenwerte in der Leseleistung auf die soziale Herkunft zurückzuführen ist. Als einen weiteren Teil der Varianz identifiziert die Autorin das kulturelle, soziale und ökonomische Kapital als Indikator.

Fünf Jahre später offenbaren die Zahlen, dass die Veränderung

hinsichtlich der Lesekompetenz nur marginal ist. In der IGLU-Studie 2011 wird festgehalten:

*„Für die höchste in IGLU erfasste Kompetenzstufe (V) können für die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund lediglich sehr kleine Veränderungen verzeichnet werden, (2001: 2.5%; 2006: 3.7%; 2011: 4.0%). Für Kinder aus Familien ohne Migrationsgeschichte konnte die positive Veränderung von 2001 zu 2006 (von 10.8% auf 14.1%) 2011 scheinbar nicht fortgesetzt werden (12.5%).“*³

Ein ähnliches Bild zeigen die Ergebnisse der Studie, die sich dem Thema „Kulturelle Bildung im Lebenslauf“ angenommen hat. Sie wurde 2012 von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegeben.⁴ Neben einigen positiven Ergebnissen, musste jedoch festgestellt werden, dass unter der Kategorie „Individuelle Bildungsbeteiligung“, die Teilnahme an der musikalischen Früherziehung von Kindern unter sechs Jahren aus Haushalten mit hohem Bildungsstand bei 33 Prozent liegt. Hingegen nehmen Eltern mit niedrigem Bildungsstand solche Angebote sehr selten an, die Quote liegt bei etwa 9 Prozent. Ähnliches ist auch für Kinder mit Migrationshintergrund zu verzeichnen. Diese Zahlen unterstreichen die Notwendigkeit, Schüler*innen möglichst früh an Kultureller Bildung teilhaben zu lassen.

Diese synoptisch beleuchteten Erkenntnisse der PISA- und IGLU-Studien sowie der Studie zur Kultu-

rellen Bildung im Lebenslauf führt deutlich vor Augen, dass der Kampf um Bildungsbeteiligung noch lange nicht ausgestanden ist.

Gantefort (2013, S. 73) bringt das Dilemma auf den Punkt, indem er pointiert folgendes herausarbeitet:

„Angesichts des in vielen Studien festgestellten engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in der BRD [...] wird anhand des theoretischen Instrumentariums Bourdieus als einer Konzeptualisierung vertikaler sozialer Heterogenität [...] deutlich, dass bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen – mit oder ohne Migrationshintergrund – soziale Mobilität nur möglich ist, wenn sie das entsprechende kulturelle Kapital in Form von Bildungsinhalten und [...] erworben haben.“

Kulturelles Kapital ist kein Allgemeingut, sondern wird von Generation zu Generation weitergegeben, wird zum Gradmesser von Erfolg oder Misserfolg und greift gleichzeitig als „Instrument gesellschaftlicher Selektion“ (vgl. Burow 2011, S. 95) in das Leben eines Individuums ein. Es zeichnet sich hier noch einmal deutlich ab, dass die sozial schwächer gestellten Kinder der schulischen Segregation ausgesetzt sind. Es ist weniger die Herkunft, als vielmehr die Schichtzugehörigkeit, über die diese Schüler*innen auf ihrem Karriereweg stolpern.

Da zu Recht aufgefordert wird (vgl. Braun 2011, S. 261), Kindern und Jugendlichen, abgesehen von den Kulturtechniken wie Lesen, Rechnen, Schreiben etc., auch die Fähigkeit zu vermitteln, den Sinn des eigenen Handelns, Denkens und Fühlens zu erfahren und ihn auf die Probe stellen zu können, (um die Erfordernisse der sich rasant wandelnden Arbeitswelt bewältigen zu können) muss dieser Ansatz konsequenterweise auch bei der Ausbildung angehender Lehrkräfte bedacht werden. Die Ästhetisierung des Lernens und Lehrens ist im Kontext des vorliegenden Aufsatzes ein zentrales Thema.



(2) Kleve, Grundschule an den Linden, Offener Ganztag.
Bild zum Theaterstück „Der Löwe, der nicht schreiben konnte“.
Quelle: <http://www.caritas-lampenfieber.de/?portfolio=kleve>

Die Projekte zur ästhetischen Bildung in Schule und Alltag – Theorie und Praxis

Wenn von Ästhetischer Bildung die Rede ist, dann geht es weniger darum, das Schöne in einer modernen Theateraufführung oder in einem Früchtestilleben niederländischer Provenienz aus dem 17. Jahrhundert zu suchen und zu sehen (auch wenn dieser Aspekt immer mitschwingt), sondern es geht vielmehr darum, Bildung durch Handlungs-, Entscheidungs- und Denkprozesse zu erfahren. Zentrale Begriffe, mit denen hier operiert wird, sind die sinnliche Wahrnehmung, die Basis aller Lernprozesse, und die emotionale Befindlichkeit. Diese Erkenntnisse gehen auf das aus dem Altgriechischen stammende Wort *αἴσθησις* beziehungsweise *aísthesis*⁵ und ihren dahinter stehenden Konzepten (z. B. Aristoteles und Platon) und Diskursen zurück. Mehrere Jahrhunderte später setzt sich Friedrich Schiller mit diesen Begriffen philosophisch auseinander und verfasst im Jahre 1795 seine philosophisch-ästhetische Schrift mit dem Titel „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Es lohnt sich die folgende Passage zu lesen,

um zu verstehen, wie Schiller den Weg zur Persönlichkeitsbildung beschreibt und welchen Stellenwert diese Gedanken heute haben:

„Was wir durch das Auge sehen, ist von dem verschieden, was wir empfinden; denn der Verstand springt über das Licht hinaus zu den Gegenständen. Der Gegenstand des Takts ist eine Gewalt, die wir erleiden; der Gegenstand des Auges und des Ohrs ist eine Form, die wir erzeugen. [...] Er erhebt sich entweder gar nicht zum Sehen, oder er befriedigt sich doch nicht mit demselben. Sobald er anfängt, mit dem Auge zu genießen, und das Sehen für ihn einen selbständigen Wert erlangt, so ist er auch schon ästhetisch frei, und der Spieltrieb hat sich entfaltet.“ (www.2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/Schiller_Aesthetische_Erziehung.pdf, S. 54–55). Zurück ins Hier und Heute: Befürworter*innen ästhetisch ausgerichteter didaktischer Lernszenarien verzahnen diesen Ansatz mit jenen tradierten Unterrichtsideen.

Lernszenarien, die diesem Ansatz folgen, zeichnen sich dadurch aus, dass sie handlungsorientiert, ganzheitlich und kooperativ angelegt sind. Einige Lernszenarien, die am Institut Deutsch als Zweitsprache/

Deutsch als Fremdsprache der UDE in Kooperation mit außerschulischen Expert*innen entwickelt wurden und das bisherige Methodenrepertoire des Instituts innerhalb der Lehrerausbildung erweitern, sollen nun in Auszügen vorgestellt werden. Genannt werden Projekte/Seminare der Kategorie bildende Kunst, Märchen und Dramapädagogik/Theaterpädagogik.

Das Projekt Sprache durch Kunst

Das Projekt Sprache *durch* Kunst hatte eine Laufzeit von sechs Jahren (2009–2015) und wurde durch die Stiftung Mercator gefördert. Rupprecht Baur (das Projekt wurde wenige Jahre später von Heike Roll übernommen), Andrea Schäfer und eine Verantwortliche des Museums Folkwang, eine Mitarbeiterin der Abteilung Bildung und Vermittlung zeichneten sich für dieses Kooperationsprojekt verantwortlich. Es handelte sich um ein außerschulisch angelegtes Projekt, von dem mehrsprachige Schüler*innen weiterführender Schulen aus Essen und Umgebung profitieren konnten. Zwei Ziele wurden anvisiert: Zum einen das Ziel, die an dem Projekt teilnehmenden Schüler*innen, unabhängig von ihrer geographischen oder sozialen Herkunft, mit einer für viele neuen Lernumgebung – einem Kunstmuseum – vertraut zu machen. Die Kinder erhielten auf diese Weise die Möglichkeit, das Museum als Ort der Begegnung mit historischer und zeitgenössischer Kunst zu erleben, und machten die Erfahrung, dass Museumsbesuche ihnen die Welt zeigen können. Zum anderen lernten sie anhand ausgewählter Gegenstände der Kunst (Bilder), ihr sprachliches Repertoire um weitere bildungssprachliche Register (Wortschatzarbeit) zu erweitern, die für einen erfolgreichen schulischen Abschluss unabdingbar sind. Es wurde darauf geachtet, die kommunikativen und schriftsprachlichen Kompetenzen gezielt zu fördern, darüber hinaus wurden die unterschiedlichen Herkunftssprachen, die während des

Arbeitsprozesses Raum gefunden hatten, wertgeschätzt.⁶

Das Projekt Märchen im Pott

Das Thema „Märchen im Pott“ ist ebenfalls im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache angesiedelt und richtet sich primär an Lehramtsstudierende der Schulform Grundschule. Das Projekt wurde im Wintersemester 2012/13 von Andrea Schäfer ins Leben gerufen, und findet in Kooperation mit professionellen Märchenerzähler*innen statt. Auf ihrer Reise durch die Märchenwelt erfahren Kinder implizit Sprache und Möglichkeiten sich auszudrücken. Märchen aller Welt verbinden, sie führen dazu, dass man zuhört und verführt dazu, eigene märchenhafte Abenteuer zu entwickeln. In andern Sprachen vorgetragene Märchen (u.a. Japanisch, Türkisch oder Spanisch) offenbarten allen Beteiligten neue Hörerlebnisse. Auf diese Weise erfuhren unbekannte Sprachen zudem eine Wertschätzung. Nachmittags finden an Essener Schulen regelmäßig Märchenlesungen statt. Eine Publikation mit dem Titel „Sprachförderung durch Märchen-Erzählen im interkulturellen Kontext“ ist in Druck.

Dramapädagogik

Mehrsprachige Gesellschaften erfordern auch eine „Pädagogik der Vielfalt“, die bewusst auf die Heterogenität im Klassenzimmer (vgl. Scholz 2012, 20) Rücksicht nimmt. Schlagwörter wie Methodenvielfalt, Binnendifferenzierung und individualisiertes Lernen stehen für eine flexibel ausgerichtete Didaktik, an die die Dramapädagogik andocken kann. Die Methode ist genuin im Fremdsprachenunterricht verankert und somit für die Lehre in DaZ/DaF geradezu prädestiniert. 2008 fand das erste Seminar mit dem Titel „Dramapädagogik“ unter der Leitung der Autorin statt. Was zeichnet die Dramapädagogik aus?

Die Dramapädagogik ist eine handlungsorientierte und ganzheitlich angelegte Methode, die auf Techniken der Schauspielkunst rekurriert, um sie im Lehr-Lernkontext pädagogisch und didaktisch nutzbar zu machen. Dabei geht es primär nicht um die Entwicklung und Inszenierung von Theaterstücken, sondern darum, den Lernprozess in allen seinen Dimensionen (Kognition, Emotion, Bewegung, Sinne) zu unterstützen. Bedeutet: Sensibilisierung von Wahrnehmungskanälen, Entwicklung von Imaginationsfähigkeit, das Zulassen von Emotionen (positiven wie negativen), Bewegung und körperlichen Ausdruck (Mimik und Gestik). Dramapädagogische Lernszenarien fördern zudem soziales Lernen (kooperatives Lernen), lassen keine Teilfertigkeit aus (Hören, Schreiben, Lesen, etc.) und ermöglichen einen ersten Kontakt mit Theater (Lernen von Techniken des Theaters). Die Herausforderung für die Lehrperson ist dabei nicht zu unterschätzen. Sie muss in der Lage sein, die Lerner*innen fachlich zu unterstützen, sie aber auch dazu zu befähigen, sich Lerninhalte eigenständig zu erschließen. In den angebotenen Seminaren des Masterstudiengangs wird auf diese Herausforderung Bezug genommen. Studierende werden mit ausgewählten Techniken und Übungen der Dramapädagogik (Techniken des Theaters) vertraut gemacht, die bewegtes Lernen mit Sprachförderung verknüpfen (Thema Wortschatz, z. B. Bewegungssprache).⁷

Das Projekt Lampenfieber

Die Potentiale, die die Dramapädagogik und die Theaterpädagogik bereitstellen, bildeten die Grundlage für die Konzeption des Sprachförderkonzeptes „Lampenfieber“, das in den Jahren 2012 bis 2014 an vier Grundschulen der Diözese Münster umgesetzt wurde. Das Projekt war im offenen Ganztagsunterricht und bezog bewusst monolinguale

und mehrsprachige Schüler*innen ein. Die Finanzierung wurde durch die Caritas der Diözese Münster übernommen. Ziel war es, eine langfristige Etablierung sprachlicher und kultureller Bildungsangebote im Schulalltag anzustoßen, die sowohl unter Mitwirkung außerschulischer Akteur*innen, aber auch eigenständig durch fachlich geschulte Mitarbeiter*innen der OGS durchgeführt werden können. Die teilnehmenden Schüler*innen in und mit der Gruppe Sprache – Bildungssprache – in unterschiedlichen Kontexten kennen [Erzählung, Mittelalter (Geschichte), Fabeln] und konnten durch die ausgeprägte Textorientierung des Projekts bildungssprachliches Handeln üben. Der Aufbau des Wortschatzes und die Implementierung von Schreibroutinen erfolgte durch themengelenkte Kommunikations- und Schreibanlässe. Die Entwicklung einer Kultur des Miteinanders und die Förderung darin, Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen, bildete die pädagogische Klammer des Projekts.⁸

Um das Vorgehen zu konkretisieren, sollen an dieser Stelle beispielhaft Stationen des sprachlichen, fachlichen und ästhetischen Lernprozesses vorgestellt werden. Als Arbeitsgrundlage für das weiter unten ausgewählte Beispiel diente das bekannte Kinder- und Jugendbuch „Der kleine Ritter Trenk“ von Kirsten Boie. Während des gesamten Lernprozesses wurden die Kinder von den mitarbeitenden Lehramtsstudierenden der UDE sprachlich wie fachlich begleitet und unterstützt. Sie selbst wurden im Rahmen von Blockseminaren auf ihre Arbeit im Projekt vorbereitet. Um zielführende Kommunikations-, Schreib- und Leseanlässe zu generieren, wurden den Kindern folgende Arbeitsaufträge gegeben:

1. Recherchieren, Sammeln und Erklären von Begriffen zum Mittelalter (z. B. zu den Themen Ernährung, Spiele, Kleidung, Instrumente, Musik)

2. Beschreiben von mittelalterlichen Wappen, deuten und erklären
3. Kennenlernen von Redewendungen aus dem Mittelalter und mit den heute bekannten kontrastieren (z. B. „Das Heft in die Hand nehmen“, „Auf die hohe Kante legen“)
4. Führen von Diskussionen (Argumentationen etc.) in der Gruppe und im Plenum (z. B. diskutieren über Inhalte, suchen nach Oberbegriffen)
5. Rollenfindung und -darstellung, Einfühlen in die Rolle (Arbeit mit W-Fragen), Dramaturgie, Erstellen von Kostümen mit abschließender Theateraufführung etc.

Diese und weitere Übungen zielten darauf ab, den Kindern, innerhalb eines ästhetischen Lernszenarios, unter anderem bildungssprachliche Kompetenzen zu vermitteln. Der Begriff „Bildungssprache“ ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über schulische Sprachbildung zentral und vieldiskutiert. In der Forschungsliteratur werden zwei mögliche Verwendungsweisen des Begriffs diskutiert. Bernstein spricht hier vom elaborierten Code (1970), als Merkmal kulturellen Kapitals,

differenzierte lexikalische und grammatische Mittel einer natürlichen Einzelsprache, hier des Deutschen. Die Enkodierung komplexer Sachverhalte mit differenzierten Mitteln natürlicher Sprachen geschieht nicht zum Selbstzweck, sondern ist in soziale Handlungs- und Kommunikationskontexte eingebettet. [...]“

Mit Blick auf Schule bedeuten diese Annahmen, dass Schüler*innen ein den fachlichen Anforderungen adäquates sprachliches Repertoire erlernen müssen, das sie dazu befähigt, Geschriebenes zu decodieren, aber auch dazu befähigt selbstständig Gedanken mitzuteilen, dies in mündlicher wie in schriftlicher Form. Hier fließt die von Jim Cummins, einem kanadischen Pädagogen, rezipierte Gliederung von Sprache ein. Um auf die Diskrepanz aufmerksam zu machen, dass zugewanderte Kinder ihre Mündlichkeit in der L2, der Zweitsprache, dem Alter entsprechend binnen kürzester Zeit (ca. 2 Jahre) beherrschen, die Aneignung des schulsprachlichen Niveaus jedoch viele Jahre dauern kann, identifizierte er zwei Kompetenzebenen, BICS und CALP. Hinter

„Es gibt eine weit größere Herausforderung, die Schulen respektive Pädagog*innen zu bewältigen haben, nämlich die Lebenswirklichkeit einer durch Mehrsprachigkeit und kulturellen Vielfalt geprägten Gesellschaft zu verstehen und Empathie zu entwickeln.“

und fungiert somit, bezogen auf den Sprachgebrauch, als Distinktionsmerkmal. Gantefort (2013, S. 73) diskutiert drei Annahmen, was Bildungssprache charakterisiert:

„Bildungssprache bezieht sich auf komplexe außersprachliche Sachverhalte (Bildungsinhalte). Die Versprachlichung solcherart komplexer Sachverhalte ermöglicht deren kognitive Verarbeitung beziehungsweise deren repräsentationelle Re-deskription [...]. Dies erfordert

diesen Akronymen verbergen sich die Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS), also die konversationellen Sprachfertigkeiten und die Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Letztere, die akademischen/schriftsprachlichen („literacy-related skills“) Sprachfertigkeiten, sind wesentlicher Bestandteil der Bildungssprache und somit für den schulischen Erfolg unabdingbar. Zurück zum Projekt. Für den hochschuldidaktischen Kontext

war es zudem wichtig, die Studierenden in den Entwicklungsprozess des Projekts aktiv einzubinden, um ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, im Rahmen von Theorie-Praxis-Seminaren ihre Fachkompetenzen als angehende Lehrer*innen, um den Aspekt des ästhetisch-künstlerischen Lernens zu erweitern.

Das Projekt „Lampenfieber“ demonstriert modellhaft, wie im offenen Ganztage eine Verzahnung zwischen Kulturinstitutionen (hier Theater) und einer ästhetisch ausgerichteten Spracharbeit stattfinden kann, in der zudem das „Wir“ gestärkt wurde. Schließlich hätte die gemeinsame Aufführung am Ende der Projektarbeit nie stattgefunden, wären nicht alle mitwirkenden Kinder an der Herstellung von Kostümen, Masken, Bühnenbildern etc. beteiligt gewesen. Und so manche Kinderfreundschaft ist neu entstanden.

Das Projekt Lehre trifft Theater

Auch in diesem Projekt richtet sich der Blick auf Lehramtsstudierende. „Lehre trifft Theater“: Theaterpädagogische Methoden im Deutschunterricht mit dem Schwerpunkt Literatur“ lautet der Titel des Seminars, das seit dem WS 2014/15 am Institut DaZ/DaF in Kooperation mit dem KRESCHtheater (Kinder- und Jugendtheaterzentrum) der Stadt Krefeld angesiedelt ist.

Didaktisches Ziel ist die Verzahnung von Lehr-Lernmethoden aus der Forschung zum Zweit- und Fremdspracherwerb und den Techniken des Theaters einerseits. Andererseits die Schaffung eines geschützten Raums (Raum, in dem Vertrautheit herrscht und nichts falsch ist), innerhalb dessen die Studierenden, Dimensionen ästhetischer Erfahrung (dazu zählen: der Bezug zur Theaterkunst, Ausführen von theatralen Techniken, Sammeln von subjektiven Erfahrungen und das Erkennen sozialbezogener Handlungsweisen) individuell entdecken können. Ausgehend von

Sibylle Bergs Roman „Hab ich dir schon erzählt...“ lernen Studierende den Umgang mit Texten und Medien sowie die Fähigkeit, über Sprache zu reflektieren. Dabei entwickeln sie in Kleingruppen eigene Texte, indem sie ausgewählte Textausschnitte aus Sibylle Bergs Roman weitererzählen. Der Schreibprozess und dessen Reflexion erfährt dabei besondere Beachtung, um Studierenden für die schriftsprachlichen Hürden sprachschwacher Lerner*innen zu sensibilisieren. Die in den Seminaren erlernte didaktische Vorgehensweise lässt sich auf unterrichtliche Lehr-Lernkontexte zielgruppenadäquat übertragen.⁹

Fazit – Ausblick

Seit der Gründung des Bereichs DaZ/DaF in den 70er Jahren, wurde das Seminarangebot für angehende Lehrerinnen und Lehrer sukzessive erweitert. Besondere Seminare zur Förderung von ästhetisch-kultureller Bildung standen im Zentrum dieses Beitrags. Die genannten Projekte/Seminare haben einen gemeinsamen Nenner: Lerner*innen, Lehrkräfte und außerschulische Spezialist*innen (Theaterpädagogen, Museumspädagog*innen, Märchenerzähler*innen) kreieren eine Lernumgebung, in der Wahrnehmung, Emotionen, Bewegung, Gestaltung, Zielorientierung, Kennenlernen von theatralen Techniken, etc. mit sprachlichem und fachlichem Lernen (z.B. Förderung der Teilfertigkeit Schreiben, Förderung der Lesekompetenz etc.) verzahnt wird und entwickeln auf diese Weise ästhetikbildende Zugänge. An dieser Stelle sei noch einmal an die zu Beginn des Beitrags erwähnten KulturSchulen in Oberhausen erinnert. Die Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen muss ebenso auf Schulen vorbereiten, die sich auf den Weg gemacht haben ästhetisch zu bilden.

Aus diesem Blickwinkel betrachtet liegt die Relevanz von Bildungsförderung nicht ausschließlich in der Vermittlung von

curricularen Inhalten. Es gibt eine weit größere Herausforderung, die Schulen respektive Pädagog*innen zu bewältigen haben, nämlich die Lebenswirklichkeit einer durch Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt geprägten Gesellschaft zu verstehen und Empathie zu entwickeln. Um Lerner*innen auf ihren Weg zu selbstbewussten Mitgliedern einer Gesellschaft zu begleiten, bedarf es ergo mehr. Es bedarf der Formung von sozialen und emotionalen Fähigkeiten, der Stärkung eigenverantwortlichen Handelns, der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, der Entwicklung von Empathie und auch einer interkulturellen und ethischen Bildung. Diese Form von Bildung steht nicht unbedingt im Lehrbuch. Um der berechtigten Forderung nachzukommen, Kindern und Jugendlichen beide Seiten der Bildung zu ermöglichen, bieten sich solcherart Konzepte an, die das Lernen durch die Aktivierung aller Sinne fördern. Einige wurden hier vorgestellt, die Dank der Rückmeldungen aller beteiligten Studierenden zukünftig weiter optimiert werden können.

Die stärkere Einbindung muttersprachlicher Kompetenzen von Zweitsprachenlerner*innen ist in den Projekten bisher nur ansatzweise erfolgt. Das Konzept „Lehre trifft Theater“ soll hinsichtlich dieser Thematik ausgebaut werden. Aktuell wird von der Autorin ein Seminar zum Thema „Ästhetisches Lernen im DaZ/DaF-Unterricht“ angeboten.

Summary

To mark the 30th anniversary of the German as a Second and/or Foreign Language Department's existence, it would be helpful to first present a brief overview of the past few years. We will take only partial insights into certain stages of its set-up phase. The main focus will be on the manifold work of the Institute in the here and now. Since its beginning, the mission of the Institute has been to prepare prospective teachers of all school forms and levels for their heterogeneous pupils. Among other things, this preparation include, empathy development and a change of perspective. Furthermore, establishing the learning conditions in which sensory perception is activated for bringing the cognitive, emotional and physical interactions even more in line with each other. Rather than being a trivial issue, aesthetic education constitutes the fundamental component of personality development throughout one's life.

Anmerkungen/Literatur

- 1) Dass sich der Bildungsstand unter ISCED3 befindet, bedeutet, dass die Personen keinen Zugang zur Sekundarstufe II erhalten haben, und /oder keine Berufsausbildung vorweisen können. Mehr dazu: <https://www.cesifo-group.de/de/ifoHome/facts/Glossar/05-Bildung/Internationale-Standardklassifikation-des-Bildungswesens-ISCED.html>.
- 2) Seit dem Jahr 2001 führt die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) die international-vergleichende Schulleistungsuntersuchung Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) in einem Abstand von fünf Jahren durch. Deutschland beteiligt sich an der Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU/PERLS) seit 2001. Im Zentrum von IGLU steht der internationale Vergleich des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. Vgl. <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/index.php>
- 3) Vgl. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2828Volltext.pdf&typ=zusatztext>, S. 201

- 4) Vgl. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-horizont-bildungsbericht-erstattung-des-bundes>).
- 5) Die Zusammenhänge rund um den Begriff Ästhetik sind komplexer. Ausführlicher vgl. Klepacki und Zirfas (2013) in: <https://www.kubi-online.de/artikel/geschichte-aesthetischen-bildung>.
- 6) Baur, Rupprecht S.; Okonska, Dorota; Roll, Heike; Schäfer, Andrea (2013): Sprache im Farbenrausch. Sprachförderung und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts „Sprache durch Kunst.“ In: Decker-Ernst, Yvonne; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung. Stuttgart : Klett, S. 249–270.
- 7) Vgl. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_dramapaed_ueberblick20110505.pdf, Moraitis, Anastasia: Kultursensibler Unterricht oder: Ein Plädoyer für die Dramapädagogik, in Betz, Anica, Schuttkowski, Caroline, Stark, Linda, Wilms, Anne-Kathrin (Hrsg.): Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht. Schneider, Baltmannweiler 2016, S. 81–100.
- Moraitis, Anastasia: Dramapädagogik – world wide, in: Thepakos. Interdisziplinäre Zeitschrift für Theater- und Theaterpädagogik. Nr. 30, 2016, S. 24–31.
- 8) Die Förderung und Entwicklung kommunikativer Kompetenzen bei mehrsprachigen Kindern und damit einhergehend die Anwendung von Sprache bildete die Grundlage zweier Sprachförderkonzepte, die in den Jahren 2006 („Von Kontinent zu Kontinent“) und 2007 („Zeitsprung“) umgesetzt wurden. Vgl. Moraitis, Anastasia: Theater und Sprachförderung: Das Essener "Herbstferienprojekt", in: Werner Knapp, Heidi Rösch (Hrsg.): Sprachliche Lernumgebungen gestalten. Freiburg: Fillibach, 2010, S. 109-122.
- 9) Vgl. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/dazdaf/text_lehre_trifft_theater_aktuell_final.pdf

Die Autorin

Seit 2005 ist **Anastasia Moraitis** wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache (DaZ/DaF) an der Universität Duisburg-Essen. Davor war sie freiberuflich als Dozentin für Neugriechisch als Fremdsprache und Deutsch als Fremdsprache tätig, nachdem sie ihr Studium der Geschichte, Kunstgeschichte und neugriechischen Philologie in Trier abgeschlossen hatte. Zu ihren derzeitigen Arbeitsschwerpunkten zählen die Themen Visual Literacy, drama-theaterpädagogische Methoden im DaZ-/DaF-Unterricht sowie ästhetische Bildung im DaZ-/DaF-Unterricht und Wortschatzarbeit. An der Universität Duisburg-Essen etablierte sie Seminare zur Dramapädagogik (seit 2008). Anastasia Moraitis führte zudem Projekte zum Thema Dramapädagogik/Theaterpädagogik und Sprachförderung durch: „Herbstferienprojekte“ (2006 und 2007) für Schüler*innen mit Migrationshintergrund in

Kooperation mit der Stadt Essen, der Zeche Carl e.V. in Essen und dem Theaterpädagogischem Zentrum Ruhr e.V.; Kooperationsprojekt „Lampenfieber“ (2012–2014), ein Projekt zur Förderung bildungssprachlicher und sozialer Kompetenzen unter Einsatz von drama- und theaterpädagogischen Methoden (Träger: Caritasverband der Diözese Münster). Seit drei Semestern findet eine Kooperation mit dem KRESH-Theater (Kinder- und Jugendzentrum der Stadt Krefeld) statt. Weitere Beispiele ihrer Projektarbeit sind das durch das BMFSFJ geförderte Projekt Partimo (2009–2011), das ein auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund zugeschnittenes Sprachförderkonzept für das VIKZ e. V. Köln-Ehrenfeld und für das Schülerwohnheim in Duisburg-Hochfeld erarbeitete sowie das vom IFS-Institut (an der TU Dortmund verankert). Im Rahmen des Projektes führte sie die Lehrerfortbildung zum Thema: „Was der Mathematikunterricht und die Naturwissenschaften zur Sprachförderung beitragen können“ durch. Aktuell berät und begleitet sie das Projekt „Planet Schule – Deutsch mit Socke“ (Schulfernsehen multimedial im SWR und WDR Fernsehen) fachlich.

Das Projekt „Metropolenzeichen“ widmet sich visuellen Manifestationen von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit, und zwar bezogen auf den öffentlichen Raum der Metropole Ruhr als bundesweit wichtigster Metropole für Arbeitsmigration. Neuartig ist die systematische Untersuchung einer Metropolregion, die nicht durch offizielle Mehrsprachigkeit, sondern durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist.

„Metropolenzeichen“

Vorkommen und Bewertung visueller Mehrsprachigkeit in der Metropole Ruhr

Von Tirza Mühlen-Meyer,
Evelyn Ziegler, Hacı-Halil Uslucan

Forschungsgegenstand, Forschungsfragen und Forschungsdesign

Visuelle, das heißt sichtbare Mehrsprachigkeit zeigt sich auf Hinweis-, Informations- und Geschäftsschildern, Plakaten, Aufklebern sowie Graffiti. Sie steht in engem Zusammenhang mit Migration, Kultur- und Konsumtourismus sowie auch mit Regionalisierungstendenzen, das heißt der Inanspruchnahme kleinräumigerer kultureller Identifikationssymbole wie etwa regionalen Sprachformen. Das Projekt „Metropolenzeichen“¹ widmet sich diesen Manifestationen von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit, und zwar bezogen auf den öffentlichen Raum der Metropole Ruhr als bundesweit wichtigster Metropole für Arbeitsmigration. Neuartig ist die systema-

tische Untersuchung einer Metropolregion, die nicht durch offizielle Mehrsprachigkeit, sondern durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist und eine geographisch beeindruckende ethnisch-soziale Zweiteilung der Metropole Ruhr entlang des „Sozialäquators A40“² aufweist, der die Städte in ethnisch divers und weniger ethnisch divers, arm und weniger arm, gebildet und weniger gebildet teilt. Kern des Projekts ist die vergleichende Analyse der Vorkommen visueller Mehrsprachigkeit in der Metropole Ruhr, und zwar mit Blick auf ihre Verteilung, Formen, Funktionen, Motivationen und Bewertungen. Folgende Fragen stehen im Folgenden im Mittelpunkt: 1. Inwieweit spiegelt sich in der Diversität sichtbarer Mehrsprachigkeit die Diversität der Bevölkerungsstruktur?

2. Welche sichtbaren Sprachen dominieren im öffentlichen Raum der Metropole Ruhr?
3. In welchen Diskurstypen kommen andere Sprachen als Deutsch am häufigsten vor?
4. Inwieweit wird visuelle Mehrsprachigkeit wahrgenommen und wie wird sie bewertet?

Die Untersuchung ist als Querschnittstudie für die Städte Duisburg, Essen, Bochum und Dortmund angelegt. Pro Stadt wurden jeweils zwei Stadtteile ausgesucht, die eine Mischnutzung aus Wohnen, Einzelhandel und (Klein-)Gewerbe aufweisen, da davon ausgegangen wird, dass sich in solchen Stadtteilen eine Vielzahl dokumentierbarer Spuren visueller Mehrsprachigkeit im Straßenbild finden lassen. Hinsichtlich ihrer ethnischen Zusammensetzung unterscheiden sich diese Stadtteile in je einen



Evelyn Ziegler. Foto: Max Greve



Hacı-Halil Uslucan. Foto: Max Greve

- Stadtteil mit einem hohen Anteil nichtdeutscher Bewohner*innen und relativ homogener Zusammensetzung der ansässigen Bewohner mit Migrationshintergrund (Duisburg: Marxloh, Essen: Altendorf, Bochum: Hamme, Dortmund: Nordstadt: Typ 1).
- Stadtteil mit mittlerem Anteil nichtdeutscher Bewohner*innen und eher heterogener Zusammensetzung (Duisburg: Innenstadt, Essen:

Rüttenscheid, Bochum: Langendreer Alter Bahnhof, Dortmund: Hörde: Typ 2).

Zusätzlich wurden zentrale infrastrukturelle Einrichtungen berücksichtigt: Hauptbahnhof, Rathaus, Kultureinrichtung (z.B. Dortmunder U-Turm) und eine Kita pro Stadtteil.

Im Folgenden stellen wir zunächst die Gesamtergebnisse für das Vorkommen von Mehrsprachigkeit in der Metropole Ruhr vor,

1	Deutsch	66,1%
2	Englisch	19,6%
3	Türkisch	4,4%
4	Französisch	1,5%
5	Italienisch	1,5%
6	Spanisch	1,1%
7	Arabisch	0,7%
8	Lateinisch	0,6%
9	Polnisch	0,5%
10	Nonstandard	0,4%
11	Niederländisch	0,4%
12	Chinesisch	0,3%
13	Japanisch	0,3%
14	Russisch	0,2%
15	Griechisch	0,2%

Tabelle (1) Sichtbarkeit der 15 häufigsten Sprachen in der Metropole Ruhr.

danach behandeln wir die Wahrnehmung und Bewertung visueller Mehrsprachigkeit in der Metropole Ruhr.

Vorkommen und Verteilung von visueller Mehrsprachigkeit

Das Korpus umfasst insgesamt 25.595 geokodierte Bilddaten, die über einen Zeitraum von einem Jahr von den Hilfskräften Sebastian Opara und David Passig aufgenommen, anschließend in eine Bilddatenbank importiert und in Anlehnung an Scollon & Scollon³ und Backhaus⁴ nach den Kategorien Ort, Sprachenwahl, Diskurstyp, Name, Informationsmanagement, Erscheinungsform, semiotische Kodierung, Größe und Typografie verschlagwortet wurden (siehe Tabelle 1).

Neun Zehntel aller Sprachvorkommen in unserem Material verteilen sich auf drei Sprachen, nämlich Deutsch (66 %), Englisch (knapp 20 %) und Türkisch (gut 4 %). Französisch, Italienisch und Spanisch zusammen belegen weitere 4 Prozent aller Textpassagen. Alle

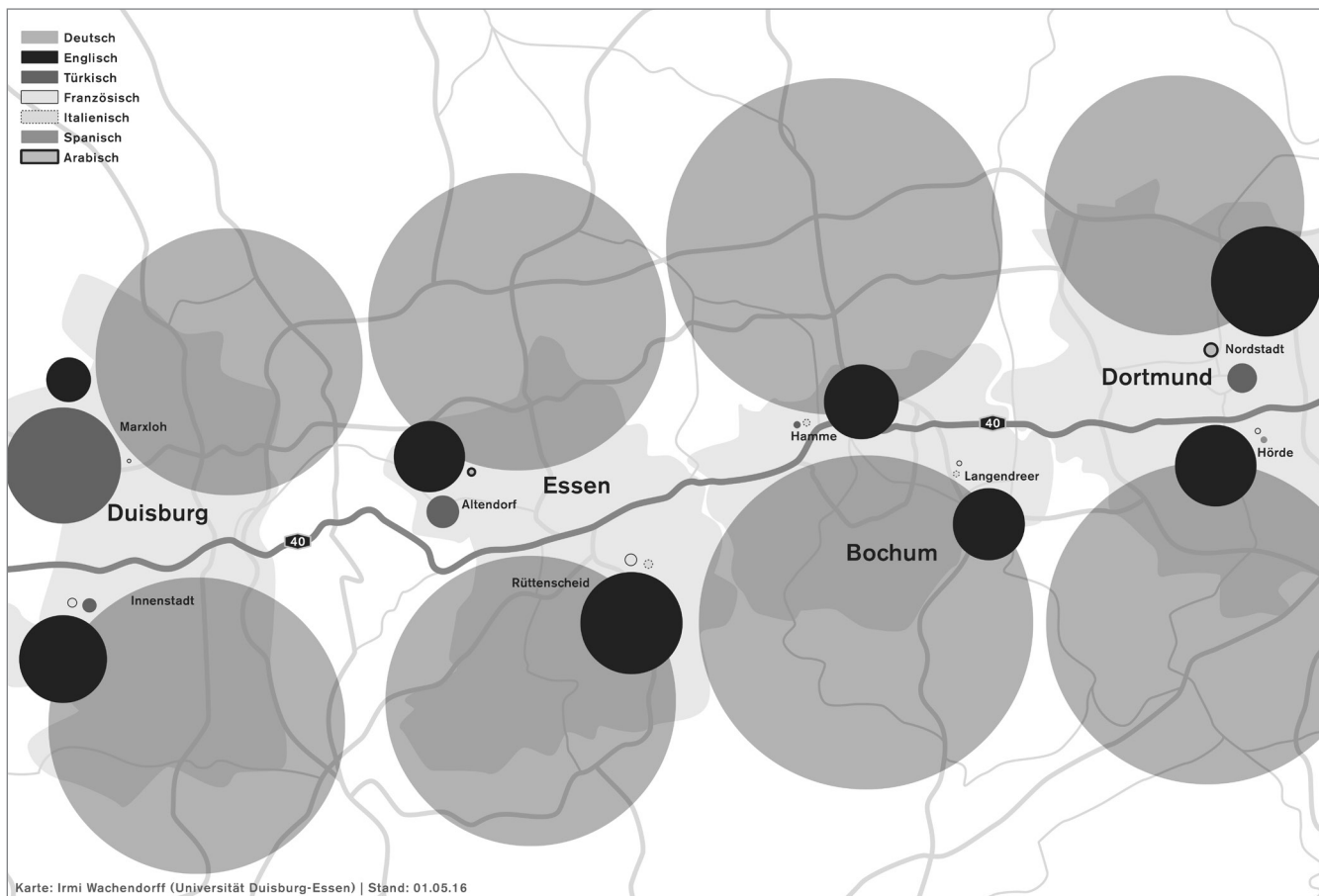
übrigen Sprachen weisen Anteile deutlich unter einem Prozent auf. Das betrifft auch die Vorkommen von Schildern, Aufklebern und Plakaten, die zwar in Deutsch beschriftet sind, aber nicht standardsprachliche, sondern umgangssprachliche oder regionalsprachliche Formen aufweisen. Diese Vorkommen wurden in der Kategorie „Nonstandard“ zusammengefasst.

Anschließend wurde untersucht, inwieweit die Vorkommen von sichtbarer Mehrsprachigkeit in der Metropole Ruhr eine Nord-Süd-Verteilung entlang des „Sozialäquators A40“ zu erkennen geben, und zwar in der Art, dass in den Stadtteilen nördlich der A40, die durch eine größere ethnische Diversität gekennzeichnet sind, andere Sprachen als Deutsch, insbesondere Migrant*innensprachen, häufiger vorkommen als in den südlich der A40 gelegenen Stadtteilen. Die Karte

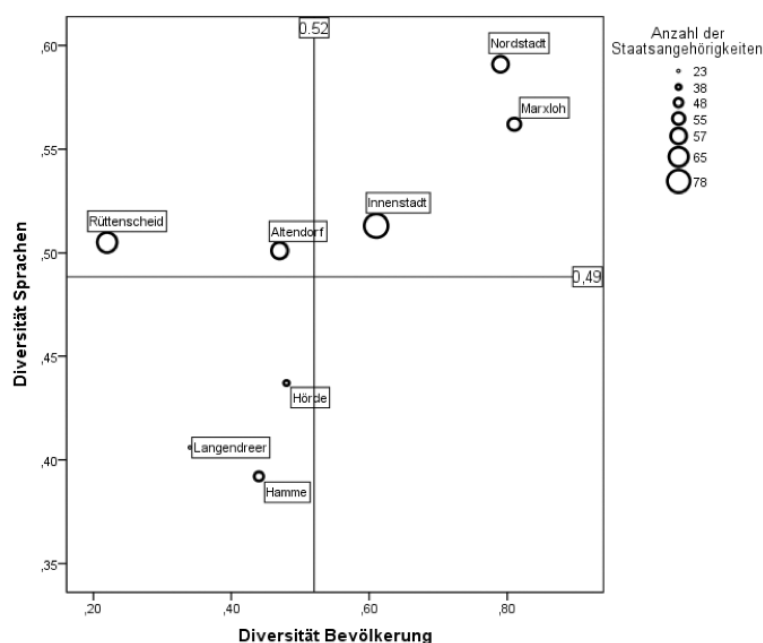
in Abbildung (1) zeigt die Vorkommen der zehn häufigsten Sprachen in den untersuchten Stadtteilen.

Insgesamt wird – wie die Punktsymbole und ihre unterschiedliche Größe verdeutlichen – die Hypothese bestätigt, dass eine größere Diversität in der Bevölkerung sich auch in größerer sprachlicher Diversität widerspiegelt. Gleichzeitig zeigt die Karte, dass Deutsch, Englisch und Türkisch die drei sichtbarsten Sprachen in der Metropole Ruhr sind, wobei das Vorkommen von Deutsch in Duisburg-Marxloh, Essen-Altendorf und Dortmund-Nordstadt geringer ist als in Bochum-Hamme. Für die Migrant*innensprachen zeigt die quantitative Auswertung⁵, dass Türkisch in Duisburg-Marxloh mit 25,9 Prozent am häufigsten vorkommt. Dieser hohe Anteil lässt sich damit erklären, dass knapp 45 Prozent der nichtdeutschen

Bevölkerung einen türkischen Migrationshintergrund besitzt, der Stadtteil also stark türkisch geprägt ist. Eine weitere Besonderheit von Duisburg-Marxloh ist die Spezialisierung des Einzelhandels auf Brautmode von türkischen Brautmodeherstellern, die weit über die Stadtgrenzen hinaus Käufer*innen anzieht. In Essen-Altendorf und Dortmund-Nordstadt beträgt der Anteil des Türkischen dagegen nur knapp 7 Prozent, ist aber damit immer noch deutlich höher als in den südlich der A40 gelegenen Stadtteilen Duisburg-Innenstadt (3,2 %), Bochum-Langendreer (0,9 %) und Dortmund-Hörde (0,9 %). Arabisch, das mit 183 Vorkommen insgesamt Rang 7 einnimmt (vgl. Tab. 1), ist besonders in Essen-Altendorf und in Dortmund-Nordstadt sichtbar. In beiden Stadtteilen erklärt sich das Vorkommen von Arabisch aus der Bewohner*innenstruktur. So



(1) Verteilung von visueller Mehrsprachigkeit in der Metropole Ruhr.



(2) Zusammenhang zwischen Diversität der Bevölkerung und Diversität sichtbarer Mehrsprachigkeit.

Quelle: Für die Berechnung des Diversitätsindex und die Erstellung der Grafik möchten wir uns bei David Gehne, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Ruhr-Universität Bochum im Projekt „Metropolenzeichen“, bedanken.

stellen Stadtteilbewohner*innen mit einer irakischen Nationalität die viertgrößte Zuwanderergruppe in Essen-Altendorf dar. Ähnliches gilt für Dortmund-Nordstadt, wo viele Stadtteilbewohner eine irakische, marokkanische oder libanesische Staatsangehörigkeit besitzen.

Um den Zusammenhang zwischen der Diversität der Sprachen und der Diversität der Bevölkerung quantitativ zu messen, wurden die Daten der statistischen Ämter der Fallstädte Duisburg, Essen, Bochum und Dortmund für die acht Erhebungsgebiete, Datenstand 31.12.2013, zugrunde gelegt. Die Berechnung basiert auf dem Diversitätsindex nach Simpson⁶ (vgl. die Grafik in Abb. 2).

Die Grafik gibt drei Formen des Zusammenhangs zu erkennen:

- Dortmund-Nordstadt und Duisburg-Marxloh geben eine ausgeprägte Diversität der Bevölkerung und sichtbarer Mehrsprachigkeit zu erkennen.
- Essen-Altendorf und Duisburg-Innenstadt geben eine mittlere

Diversität der Bevölkerung und sichtbarer Mehrsprachigkeit zu erkennen.

- Dortmund-Hörde, Bochum-Langendreer und Bochum-Hamme zeichnen sich durch eine unterdurchschnittliche Diversität der Bevölkerung und sichtbarer Mehrsprachigkeit aus.

Darüber hinaus zeigt die Grafik, dass Essen-Rüttenscheid eine Sonderrolle einnimmt, indem die Bevölkerung einen geringen Grad an Diversität aufweist, die sichtbare Mehrsprachigkeit aber einen hohen Grad. Dies erklärt sich damit, dass Essen-Rüttenscheid stark durch Gastronomie und Einzelhandel geprägt ist und eine stadtgebietsübergreifende Funktion einnimmt – im Gegensatz zu den anderen untersuchten Stadtteilen.

In einem nächsten Schritt wurde untersucht, in welchen Diskurstypen, das heißt kommunikativen Zusammenhängen, sichtbare Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum verwendet wird. Dafür wurde folgende Einteilung in Diskurstypen⁷

zugrunde gelegt: infrastrukturell, regulatorisch, kommerziell, transgressiv, künstlerisch und commemorativ. Als „infrastrukturell“ werden zum Beispiel Straßennamenschilder, Schilder mit Öffnungszeiten von Institutionen (z.B. Kindergärten, Museen, Kirchen, Bibliotheken), Beschriftungen von Fahrkartenautomaten und Fahrplanaushänge bezeichnet (Abb. 3). Sie bilden mit 6,2 Prozent einen relativen kleinen Anteil aller Texte im öffentlichen Raum. Als „regulatorisch“ werden all die Schilder bezeichnet, die das Handeln im öffentlichen Raum regulieren, zum Beispiel Verkehrsschilder, Verbotsschilder und Warnhinweise (Abb. 4), die insgesamt 4,9 Prozent der Bilder ausmachen. Zum „kommerziellen Diskurstyp“ zählen alle Formen von Geschäftsbeschilderung, Werbung sowie Schilder, die Betriebe, Firmen, Gewerbe und so weiter kennzeichnen (Abb. 5). Dieser Diskurstyp ist mit 49 Prozent aller Vorkommen am stärksten vertreten. Als „transgressiv“⁸ werden Graffitis, Tags, Aufkleber und Poster bezeichnet, die unautorisiert und illegal an Hauswände, Straßenlaternen und Stromkästen gemalt, gesprüht oder geklebt werden (Abb. 6). Der transgressive Diskurstyp bildet mit 38,9 Prozent den zweitgrößten Bereich aller Vorkommen. Die künstlerischen, das heißt eindeutig als Kunstwerk zu identifizierenden Zeichen (0,3 %) sowie die commemorativen Zeichen (0,1 %) – darunter fallen Erinnerungs- und Gedenktafeln – sind am geringsten vertreten (Abb. 7 und 8).

Die Sprachwahlen auf den offiziellen, das heißt infrastrukturellen und regulatorischen Schildern, zeigen, dass 90 Prozent der 2745 Fotodaten monolingual Deutsch sind. Nur 7,7 Prozent der offiziellen Schilder sind bilingual, weisen also zwei Sprachen auf. Alle zweisprachigen Schilder enthalten Deutsch und werden zu 89,3 Prozent mit Englisch kombiniert, gefolgt von den Sprachkombinationen Deutsch-Türkisch (3,7 %), Deutsch-Französisch (2,1 %) und Deutsch-Arabisch (1,1 %). Auch alle offiziellen dreisprachigen Schilder weisen

(3–5) Bildbeispiele.



immer Deutsch auf. Die häufigste Kombination bei den insgesamt 43 im Korpus enthaltenen trilingualen offiziellen Schildern (1,8 %) ist Deutsch-Englisch-Französisch. Die meisten dieser Schilder befinden sich an Hauptbahnhöfen, wo diese Sprachkombination die Regel ist, (vgl. Abb. 9 und 10).

Die seltenere Sprachkombination Deutsch-Türkisch-Russisch findet sich auf einer Mülltonne, die darauf hinweist, dass sie zur Entsorgung von Papier und Pappe dient (Abb. 11).

Nur 0,5 Prozent der offiziellen Schilder weisen vier oder mehr Sprachen auf. Diese Schilder enthalten immer Deutsch und Englisch kombiniert mit den Sprachen Französisch (6x), Türkisch (5x), Italienisch (4x), Polnisch (4x), Niederländisch (3x), Russisch (2x) oder Spanisch (1x).

Tabelle (3) gibt die Gesamthäufigkeiten der Sprachen auf offiziellen Schildern an und zeigt, dass Englisch und Französisch die am häufigsten verwendeten Fremdsprachen sind

Wie sieht die Sprachenwahl bei nicht-offiziellen, das heißt kommerziellen Schildern aus? Ausgewertet wurden 12.563 Bilddaten. Im Gegensatz zu den offiziellen Schildern sind im kommerziellen Bereich lediglich 71 Prozent der Schilder monolingual, davon 91 Prozent monolingual Deutsch. Bei den übrigen 9 Prozent dominieren Schilder in englischer, türkischer, französischer, italienischer und arabischer Sprache. Die Bandbreite der Sprachen ist bei den kommerziellen Schildern sehr viel höher als die bei den offiziellen. Insgesamt sind 2991 (24 %) der kommerziellen Schilder bilingual. Davon enthalten 2865 Schilder Sprachkombinationen mit Deutsch, 1714 Schilder Sprachkombinationen mit Englisch, 506 Schilder Sprachkombinationen mit Türkisch, 146 Sprachkombinationen mit Italienisch, 119 Sprachkombinationen mit Französisch, 93 Schilder Sprachkombinationen mit Arabisch, 89 Sprachkombinationen mit Latein, 77 Schilder Sprachkombinationen mit Polnisch und 61 Schilder Sprach-

kombinationen mit Spanisch, 34 Schilder Sprachkombinationen mit Niederländisch, um die zehn häufigsten Sprachenpaare zu nennen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Englisch sowohl auf offiziellen als auch nicht-offiziellen Schildern die am häufigsten verwendete Sprache nach Deutsch ist. Im nicht-offiziellen, das heißt kommerziellen Bereich ist die Sprachenvielfalt – wie zu erwarten – größer als im offiziellen Bereich und Türkisch die am häufigsten verwendete Migrant*innensprache, gefolgt von Italienisch und Arabisch.

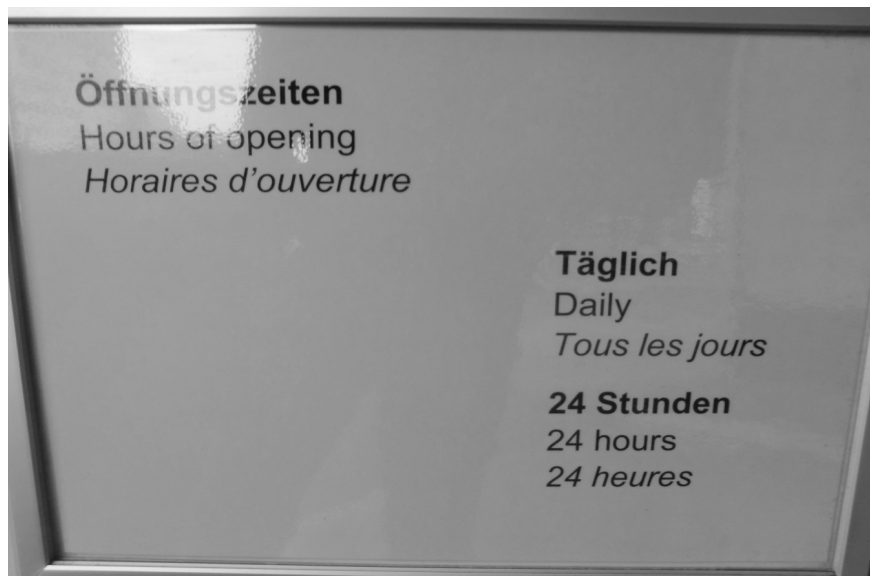
Bewertung von visueller Mehrsprachigkeit

Die Daten zur Wahrnehmung und Bewertung visueller Mehrsprachigkeit wurden zum einen in Vor-Ort-Interviews und zum anderen mit einer Telefonbefragung erhoben. Die Vor-Ort-Interviews wurden in allen acht Stadtteilen von den studentischen Hilfskräften Nilgün Aykut, Sebastian Opara, David Passig, Michael Wentker und der Praktikantin Yvette Rode durchgeführt. In jedem Stadtteil wurden 15 Informant*innen auf der Basis eines Interviewleitfadens befragt, sodass insgesamt 120 Vor-Ort-Interviews vorliegen. Die Länge der Interviews variiert zwischen 3 und 12 Minuten. Befragt wurden 65 Männer und 55 Frauen im Alter zwischen 18 und 80 Jahren, davon 49 Personen mit und 71 ohne Migrationshintergrund. Die Audiodaten der Interviews wurden nach GAT 29 als Minimaltranskripte mit dem Partitur-Editor EXMARaLDA transkribiert und anschließend für die Auswertung annotiert. Grundlage der Interviews war ein Interviewleitfaden, der unter anderem auch einen Themenblock zur Bewertung von mehrsprachigen Schildern an öffentlichen Institutionen wie Rathäusern, Bürgerbüros, Krankenhäusern oder Kindergärten enthält. Auf die Frage: „Was halten Sie von mehrsprachigen Schildern an öffentlichen Institutionen?“ antwor-

(6–8) Bildbeispiele.



(9–11) Bildbeispiele.



teten 62,8 Prozent der Befragten, dass sie das „gut finden“. Zur Begründung greifen die Befragten auf unterschiedliche Argumentationsmuster zurück. Am häufigsten wird ein funktional-pragmatisches Argument angeführt, also auf den Nutzen hingewiesen, (z.B. Orientierungshilfe, Abbau von Sprachbarrieren), vgl. folgende Interviewausschnitte:

Transkriptausschnitt 1

das (.) find ich ganz gut (--)| ja (0.5)| ja für leute die jetzt neu nach deutschland gekommen sind| dann können die sich **vielleicht besser (-) orientieren** (0.6)| (DoHoe10)

Transkriptausschnitt 2

würde ja schon **barrierefreiheiten** ein bisschen ermöglichen| gerade für ausländische mitbürger vielleicht (BoLan4)

Häufig wird die Befürwortung offizieller mehrsprachiger Schilder auch durch das Argument der eigenen Erfahrung (faktisch oder potenziell) verstärkt, das sich sprachlich in der Verwendung der 1. Person Singular ausdrückt, vgl. die folgenden Interviewausschnitte:

Transkriptausschnitt 3

wenn **ich** in einem fremden land bin| bin **ich** auch immer froh| wenn **ich** irgendwo (.) schilder (.) in meiner sprache sehe| oder in einer die **ich** verstehe| (DoNor4)

Transkriptausschnitt 4

wenn **ich** jetzt zum beispiel in ein fremdes land gehe| und **ich** versuche mir da irgendwie eine existenz aufzubauen| wäre **ich** schon ganz froh| wenn **ich** mich so mit öffentlichen behördengängen| so ein bisschen weiter behelfen kann| indem **ich** das auch einfach lesen könnte (BoHam11)

Die Befragten versetzen sich also in die Situation, selbst in einem *fremden land* zu sein und die Landessprache nicht zu verstehen. Sie untermauern ihre positive Einstellung damit, dass sie unter diesen Umständen auch *froh* wären, Schilder in ihrer eigenen Sprache vorzufinden.

Ein weiteres häufig verwendetes Argument für die Zustimmung zu mehrsprachigen Schildern ist das Argument aus der Faktizität, das

Sprache	Zeichenzahl	% ^a
Deutsch	2471	99,8 %
Englisch	217	8,7 %
Französisch	45	1,8 %
Türkisch	14	0,5 %
Italienisch	8	0,3 %
Niederländisch	6	0,2 %
Russisch	5	0,2 %
Sonstiges ^b	17	0,6 %

a insgesamt über 100 % aufgrund von Mehrfachnennung (mehrsprachige Zeichen) b Sonstige: Arabisch (3), Spanisch (3), Koreanisch (3), Lateinisch (2), Nonstandard (1), Portugiesisch (1), Tschechisch (1), Dänisch (1), Schwedisch (1), Sprache unklar (1).

Tabelle (3) Häufigkeit von Sprachen auf offiziellen Zeichen.

heißt der Verweis auf den Umstand, dass es viele Menschen in Deutschland gibt, die nicht Deutsch sprechen.

Transkriptausschnitt 5

ja gut ich mein wir haben jetzt auch sehr viele ausländische mitbürger| **die müssen ja auch sich irgendwie verständigen können (-)** (BoHam4)

Transkriptausschnitt 6

finde ich völlig in ordnung| (0.5) finde ich sinnvoll| (0.4) ja weil es einfach genug ähm (0.8) bürger gibt| **die ähm die eben nicht deutsch sprechen|** (DoHoe1)

Ein weiteres, jedoch weniger häufig gebrauchtes Argument, ist das Argument der Beheimatung. Die öffentliche Sichtbarkeit von Herkunftssprachen wird dabei als ein Symbol für Beheimatung betrachtet und, wie der folgende Interviewausschnitt zeigt, im Spannungsverhältnis von „Beheimatung und neuer Heimat“¹⁰ wahrgenommen.

Transkriptausschnitt 7

und ich finde das auch schön dass man irgendwo| auch wenn man in deutschland fuß fasst| und hier auch groß wird und (-)| sich hier verwirklicht trotzdem noch äh| (1.1)| **dieses gefühl für die heimat hat|** (BoHam11)

Einige Informanten begründen ihre positive Einschätzung auch damit, dass Deutschland immer multikultureller werde:

Transkriptausschnitt 8

ist gut| ja das ist dass wir °hh äh (0.7) kann **viele viele kultur|** viele viele veränderungen von andere land kennenlernen (-)| °h (DoNor7)

Gut ein Viertel der Befragten, nämlich 25,7 Prozent, finden mehrsprachige Schilder im Kontext von Bahnhöfen, Rathäusern, Museen und Kindergärten nicht gut. Auch diese Haltung wird mit verschiedenen Argumenten begründet. Viele Befragten stützen sich auf das normative Argument, auf der sprachlichen Ebene indexikalisiert durch die Verwendung des Modalverbs „sollen“. Es wird gefordert, dass Migrant*innen der „deutschen Sprache mächtig sein sollten“. Zum Teil wird diese Forderung auch als Bedingung für bestimmte Rechte formuliert, vgl. die folgenden Transkriptausschnitte:

Transkriptausschnitt 9

da halte ich eigentlich gar nichts von| ich denke **wenn man in deutschland lebt|** sollte man auch der deutschen sprache mächtig sein| (-) ne| (...) (BoLan11)

Transkriptausschnitt 10

wir leben hier in deutschland| entweder lernen sie deutsch| auch lesen (---)| oder sie gehen wieder (0.8)| (BoLan14)

Wie die Befürworter von sichtbarer Mehrsprachigkeit berufen sich auch die Gegner auf das Argument der eigenen (faktischen oder potenziellen) Erfahrung. Auf der sprachlichen Ebene zeigt sich der Wechsel in die Ich-/Wir-Perspektive an der Verwendung des Personalpronomens der 1. Person (Singular und Plural), mit der die Befragten auf sich selbst oder die Mehrheitsgesellschaft referieren. Es werden normative Ansprüche formuliert, erkennbar an der Verwendung der Modalverben „müssen“ und „sollen“. Auf die Adressat*innen dieser Ansprüche wird allerdings nicht konkret,

sondern mit dem Indefinitpronomen „man“ verwiesen.

Transkriptausschnitt 11

wenn wir wenn wir ins ausland gehen| dann haben **wir** auch nur die die sprache des landes| ähm (---) ähm (.) **müssen wir** damit zurecht kommen oder| also| (DoHoe15)

Transkriptausschnitt 12

ich meine wenn **man** (0.4) aus dem ausland nach deutschland kommt| sollte **man** schon die äh sprache lernen| genau **wenn ich** nach frankreich gehen will| dann muss **ich** französisch lernen| wenn **ich** nach spanien gehen will| muss **ich** spanisch können| (xxx) muss **ich** italienisch lernen| (DueDell11)

Oft werden für die Ablehnung von mehrsprachigen Schildern auch ökonomische Argumente angeführt:

Transkriptausschnitt 13

(0.5) das find ich doch blö| das ist nur **geldverschwendung|** (BoLan15)

Transkriptausschnitt 14

wer will das machen (0.6)| **stadt hat kein geld** (0.5)| (BoHam8)

Auch funktional-pragmatische Argumente werden zur Ablehnung mehrsprachiger Schilder im Kontext von öffentlichen Einrichtungen verwendet, das heißt es wird auf die Platzfrage und die Unübersichtlichkeit hingewiesen:

Transkriptausschnitt 15

äh irgendwo ist es ja auch ne (.) **ne platzfrage|** sie können sie können ja nicht da fünfzig sprachen dahinstellen und so weiter| (BoHam8)

Transkriptausschnitt 16

(1.1) also da **bisschen durcheinander|** (BoLan5)

Nur selten wird geäußert, dass mehrsprachige Schilder integrationshemmend wirken könnten:

Transkriptausschnitt 17

aber (-) wenn man es ihnen jetzt so dermaßen vereinfacht| dass sie überall ihre sprache (vorfinden)| **dann würden die sich auch gar keine mühe machen diese sprache zu lernen|** (DoNor11),

11 Prozent der Befragten sind unentschieden und stehen der

mehrsprachigen Beschilderung an offiziellen Institutionen mit Gleichgültigkeit oder Unentschlossenheit gegenüber. Im Gegensatz zu den Befragten, die eine positive oder negative Einstellung zu erkennen geben, liefern die Befragten, die eine neutrale bis gleichgültige Einstellung äußern, in der Regel keine weitere Begründung, weder Informant*innen mit noch ohne Migrationshintergrund:

Transkriptausschnitt 18

wenn die mehrsprachig ausschildert| das wäre mir **schnuppe!** (DoHoe4)

Transkriptausschnitt 19

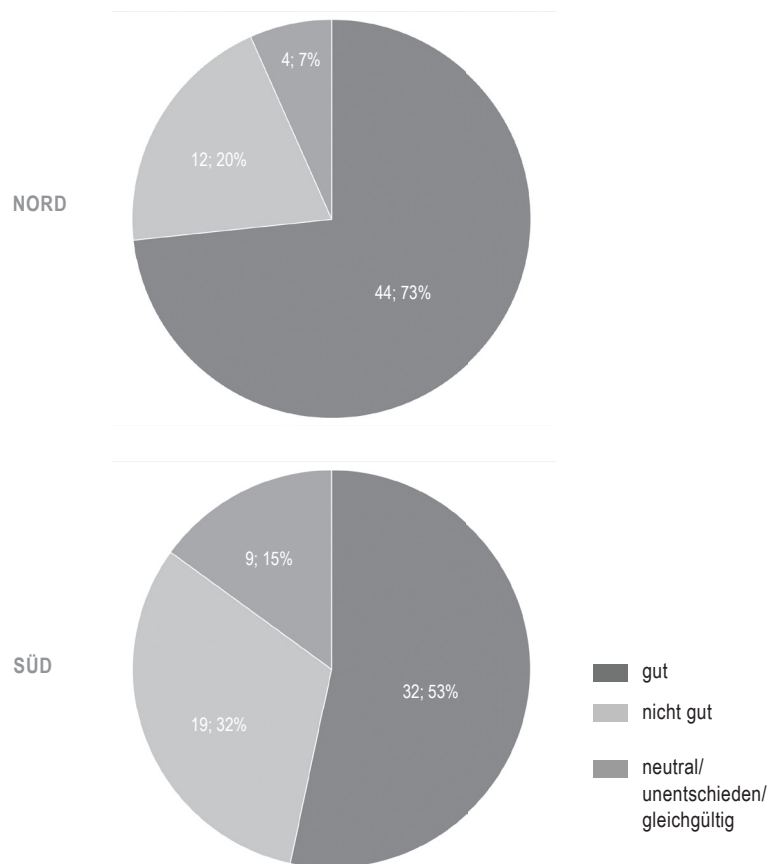
was weiß ich| **ich hab nicht äh irgendwelche gefühl dafür!** (DoNor9)

Transkriptausschnitt 20

das ist mein alltag| das ist ganz normal für mich (-)| **das hat keine positive oder negative deutung!** (BoLan4)

Interessant ist dabei die Frage, wie sich positive, negative und neutrale Einstellungen in den unterschiedlichen Stadtteilen verteilen und ob es Unterschiede zwischen den nördlichen und den südlichen Stadtteilen gibt. Tatsächlich zeigen die Interviewdaten, dass in den nördlichen, ethnisch diverseren Stadtteilen die Befürwortung, mehrsprachige Schilder an öffentlichen Institutionen anzubringen, höher ausfällt als in den südlichen Stadtteilen. Insgesamt befürworten 44 Informant*innen (= 73 %) aus den nördlichen Stadtteilen diese Idee, in den südlichen Stadtteilen stimmen dagegen nur 32 Informant*innen (53 %) dieser Idee zu. 32 Prozent der Befragten im Süden lehnen den Vorschlag von mehrsprachigen Schildern komplett ab und 15 Prozent sind unentschlossen oder zeigen eine neutrale Einstellung. Im Norden sprechen sich lediglich 20 Prozent gegen die Idee aus, 7 Prozent der Informant*innen zeigen eine neutrale Einstellung beziehungsweise sind unentschlossen.

Unabhängig von der Bewertung und Argumentation stellt sich schließlich die Frage, welche Spra-



(12) Mehrsprachige Schilder an öffentlichen Institutionen – eine gute Idee?

chen auf Schildern von Institutionen sichtbar sein sollten. Die Antworten sind in Tabelle (4) zusammengefasst.

Tabelle (4) zeigt, dass sich 44 Prozent der Befragten für Englisch aussprechen, wenn es darum geht, neben Deutsch noch eine andere Sprache für die Beschilderungen an öffentlichen Institutionen zu wählen. Danach folgen Türkisch, das 20 Prozent der Befragten für ein mehrsprachiges Schild wählen würden, Französisch (15 %) und Arabisch (10 %).

Telefonbefragung

Neben den Interviews wurde eine telefonische Befragung mit 1000 Personen ab 18 Jahren durchgeführt, von denen 500 ohne Migrationshintergrund (O MH), 300 mit einem türkischen Migrationshintergrund (TR MH) und 200 mit einem italienischen Migrationshintergrund (IT MH) waren. Durchschnittlich waren

die Proband*innen ohne Migrationshintergrund 59 Jahre alt, die mit einem italienischem etwa 56 und die mit einem türkischen Migrationshintergrund knapp 44 Jahre alt.

Die geschlechtsspezifische Verteilung ergab das Muster in Tabelle (5).

Während also bei der Gruppe ohne Migrationshintergrund und der Gruppe mit einem türkischen Migrationshintergrund eine Dominanz weiblicher Befragter zu verzeichnen war, überwog in der italienischen Stichprobe der Anteil der männlichen Teilnehmer. In der italienischen Gruppe waren 76 Prozent im Herkunftsland geboren, in der türkischen etwa 67 Prozent, die in der Türkei geboren waren.

Der Fragebogen war dreisprachig. Dabei hatten die Befragten auch die Möglichkeit, während des Interviews von einer Sprache in die andere (so etwa von Italienisch zu Deutsch) zu wechseln.

Sprache	Anzahl der Nennungen	Anzahl in %
Englisch	53	44,2 %
Türkisch	43	35,8 %
Französisch	18	15 %
Arabisch	12	10 %
Spanisch	8	6,7 %
Italienisch	7	5,8 %
Griechisch	5	4,2 %
Polnisch	5	4,2 %
Russisch	5	4,2 %
Bulgarisch	4	3,3 %
Chinesisch	3	2,5 %
Sonstige	15	12,5 %

Tabelle (4) Nennungen von sichtbaren Sprachen auf Schildern.

		H e r k u n f t			
		O MH	IT MH	TR MH	Gesamt
Männlich	n	189	134	129	452
	%	37,5	63,5	42,4	44,4
Weiblich	n	315	77	175	567
	%	62,5	36,5	57,6	55,6
Gesamt	n	504	211	304	1019
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabelle (5) Geschlechtsspezifische Verteilung und Herkunft der Befragten (Spaltenprozent).

Akzeptanz

Nicht jede Sprache genießt die gleiche Wertschätzung und das gleiche Prestige, wie einschlägige Studien in anderen Teilen Deutschlands dies bereits belegt haben¹¹. Vor diesem Hintergrund haben wir die Proband*innen nach ihrer Einschätzung des Prestiges unterschiedlicher Sprachen gefragt (siehe Tabelle 6).

Deutlich wird, dass nach dem Deutschen das Englische eine sehr hohe Wertschätzung erfährt. Die „Muttersprache“ beziehungsweise Heimatsprache der Befragten liegt

in der befragten Gesamtpopulation ungefähr gleich mit dem Französischen (1,93 vs. 1,89). Als eher abgewertet wird das Polnische wahrgenommen, gleichwohl historisch gerade das Ruhrgebiet durch polnische Einwanderung gekennzeichnet ist. Die geringste Wertschätzung wird jedoch dem Arabischen und dem Chinesischen beigemessen, denen auch eine „visuelle Fremdheit“ anhaftet, da sie mit anderen Schriftsystemen geschrieben werden.

Auf einer persönlichen Ebene wird hingegen deutlich, dass die Abwertung der zuvor als wenig prestigereich eingeschätzten Sprachen deutlich geringer ausfällt. Individuell nehmen Befragte für sich in Anspruch, eine „tolerantere“ Haltung zu Fremdsprachen zu haben als die anonyme „Allgemeinheit“. Einen deutlich höheren Rang erfährt beispielsweise die Einschätzung des Türkischen auf der persönlichen Ebene. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass ein Drittel der Befragten einen türkeistämmigen Hintergrund haben, denen zugleich das allgemein geringe Prestige des Türkischen bekannt ist.

Differenziert man die Einschätzung der Sprachen nach den Migrationshintergründen, ergibt sich ein auffälliges Bild der „Eigengruppenfavorisierung“, die auch typisch ist für ethnisch-soziale Identitätskonstruktionen: Die jeweils individuell als nah erlebte Sprache und Sprechergemeinschaften werden aufgewertet.

Während bei den türkeistämmigen Befragten nach wie vor das Deutsche die höchste Wertschätzung genießt (MW = 1.08) und unmittelbar darauf das Türkische folgt (MW = 1.11), genießt für die italienischen Befragten das Italienische die höchste Wertschätzung (MW = 1.24), gefolgt vom Deutschen (MW = 1.26) und mit Abstand vom Französischen (MW = 1.67).

Die niedrigere Einschätzung der englischen Sprache bei der Migrant*innengruppe hängt vermutlich mit deren geringeren Englisch-

Kompetenzen zusammen: Während etwa knapp 79 Prozent der Befragten ohne Migrationshintergrund angeben, Englisch zu sprechen, betrug dieser Anteil bei den Türkeistämmigen etwa 52 Prozent und bei den Italiener*innen lediglich 47 Prozent.

Zuletzt werden einige Daten präsentiert, die Hinweise darauf geben, inwiefern die Existenz von Beschilderungen des öffentlichen Raumes in der Herkunftssprache auch Gefühle der Beheimatung und Zugehörigkeit vermittelt.

Fasst man die Kategorien „sehr stark“ und „stark“ zusammen, so wird deutlich, dass in beiden Zuwanderergruppen für weit mehr als die Hälfte der Befragten (54 % bis 59 %) die Existenz von Schildern in der Herkunftssprache Gefühle der Zugehörigkeit auslöst. Hingegen verneinen etwa ein Fünftel der Befragten explizit die Aussage, dass eine Beschilderung in der Herkunftssprache mit Dimensionen der Zugehörigkeit zusammen hängen.

Fazit

Die Untersuchungen zum Vorkommen von visueller Mehrsprachigkeit in der Metropole Ruhr haben gezeigt, dass, je größer die Diversität der Bevölkerung ist, desto größer ist auch die Diversität der sichtbaren Sprachen in den einzelnen Stadtteilen (mit Ausnahme von Essen-Rüttenscheid). Insbesondere konnte die Hypothese bestätigt werden, dass die Stadtteile nördlich der A40 mehr sichtbare Mehrsprachigkeit aufweisen, als die Stadtteile südlich der A40. Mit Blick auf die Vorkontexte visueller Mehrsprachigkeit hat sich herausgestellt, dass der kommerzielle und der transgressive Diskurstyp dominieren, das heißt dass diese Diskurstypen wesentlich häufiger mehrsprachig sind als der infrastrukturelle, regulatorische oder commemorative Diskurstyp. Die Daten zur Wahrnehmung und Bewertung, die im Rahmen von Vor-Ort-Interviews erhoben wurden, geben zu erken-

	Sehr	Eher	Eher nicht	Gar nicht	Weiß nicht	Keine Angaben	Mittelwert
Arabisch	2,1	4,8	35,8	49,4	7,0	1,0	3,44
Chinesisch	6,1	16,0	33,1	34,5	8,7	1,6	3,07
Deutsch	93,4	3,4	0,6	0,5	1,0	1,1	1,06
Englisch	85,6	9,9	1,5	0,5	1,8	0,8	1,15
Französisch	48,2	30,0	13,5	3,9	3,1	1,2	1,72
Italienisch	35,2	33,0	19,8	7,3	3,5	1,2	1,99
Niederländisch	20,3	27,2	29,2	16,2	5,3	1,8	2,44
Polnisch	9,4	18,5	40,8	22,7	6,4	2,2	2,84
Spanisch	28,7	34,0	21,4	9,3	4,6	2,1	2,12
Türkisch	19,1	25,4	30,8	19,4	3,1	2,1	2,53

* Mittelwert auf einer Skala von 1 = sehr bis 4 = gar nicht; ohne „weiß nicht“ und „keine Angabe“. Je höher der Mittelwert, desto geringer die Wertschätzung.

Tabelle (6) Verschiedene Sprachen genießen häufig unterschiedliche Wertschätzung. Wie stark werden die folgenden Sprachen Ihrer Meinung nach im Allgemeinen in Deutschland wertgeschätzt: sehr, eher, eher nicht oder gar nicht wertgeschätzt (Zeilenprozent)?

	Sehr	Eher	Eher nicht	Gar nicht	Weiß nicht	Keine Angaben	Mittelwert
Arabisch	24,2	13,7	22,4	34,5	4,0	1,1	2,71
Chinesisch	19,3	12,2	21,8	41,3	3,5	1,9	2,90
Deutsch	90,6	5,8	1,5	0,6	0,5	1,1	1,11
Englisch	76,2	14,1	3,3	3,8	1,5	1,1	1,33
Französisch	50,5	19,3	14,4	12,8	1,9	1,1	1,89
Italienisch	48,7	20,4	15,1	13,3	1,3	1,2	1,93
Niederländisch	34,1	20,9	20,2	20,8	2,7	1,3	2,29
Polnisch	27,1	15,0	26,5	27,0	2,9	1,5	2,56
Spanisch	39,5	22,7	17,5	16,8	2,1	1,5	2,12
Türkisch	50,0	16,9	14,9	14,3	2,6	1,3	1,93

* Mittelwert auf einer Skala von 1 = sehr bis 4 = gar nicht; ohne „weiß nicht“ und „keine Angabe“. Je höher der Mittelwert, desto geringer die Wertschätzung.

Tabelle (7) Und wie ist dies bei Ihnen persönlich, wie stark schätzen Sie die folgenden Sprachen (Zeilenprozent)?

nen, dass die Befürworter*innen von visueller Mehrsprachigkeit am häufigsten funktional-pragmatisch argumentieren, die Gegner*innen von visueller Mehrsprachigkeit dagegen am häufigsten normative Argumente für ihre ablehnende Haltung anführen. Die Ergebnisse der Telefonbefragung lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass sowohl bei der Personengruppe mit als auch bei der ohne Migrationshintergrund im Allgemeinen eine große Akzeptanz der Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum besteht und diese als eine Bereicherung wahrgenommen wird. Kritisch ist jedoch zu konstatieren, dass sowohl gegen das Polnische als auch das Arabische im öffentlichen Raum eher eine Skepsis vorherrscht: Angesichts der Tatsache, dass die eine Sprache eigentlich als eine etablierte Migrant*innensprache des Ruhrgebiets (Polnisch) und die andere angesichts der jüngsten Flüchtlingszuwanderung als die kommende relevante Migrant*innensprache (Arabisch) betrachtet werden muss, ist hier dringender spezi-

fischer Handlungsbedarf, um die Akzeptanz der Sprachen und ihrer Sprecher*innen zu steigern.

Summary

The paper presents findings from the interdisciplinary research-project “Signs of the Metropolises: Visual multilingualism in the Ruhr-Area” (funded by MERCUR), which investigates the occurrence, regional distribution, function, production and perception of visual multilingualism in representative neighbourhoods of the cities Essen, Dortmund, Bochum and Duisburg. In a multi-method approach that combines data of visual multilingualism with meta-linguistic data concerning language attitudes and language choices and urban sociological data on actual neighbourhood characteristics the following issues will be addressed:

- Does the diversity of visual multilingualism reflect the ethnic diversity in the investigated neighbourhoods?

- Which languages dominate in the linguistic landscape of the Ruhr Area?
 - Which types of discourse display the highest occurrence of languages other than German?
 - How are the languages perceived and evaluated by majority and minority groups?
- The results indicate that a) the greater the diversity of the population the greater the diversity of languages is, that b) neighbourhoods to the north of the A40 motorway show more multilingualism than those south of the A40 and that c) commercial and transgressive signs (e.g. graffiti and stickers) are more multilingual than infrastructural and regulatory signs. Attitudes towards visual multilingualism reveal that informants with a positive attitude towards visual multilingualism most often draw on pragmatic arguments, while informants with a negative attitude towards visual multilingualism most often draw on normative arguments. Finally, regarding the prestige of languages, the data show that Polish and Arabic are very low

Tabelle (8) Und wie ist dies bei Ihnen persönlich, wie stark schätzen Sie die folgenden Sprachen?

	H e r k u n f t							
	O MH		IT MH		TR MH		Insgesamt	
	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N
Arabisch	2,95	481	2,78	184	2,28	302	2,71	967
Chinesisch	2,96	480	2,66	183	2,96	301	2,90	964
Deutsch	1,06	500	1,26	200	1,08	303	1,11	1003
Englisch	1,22	498	1,40	192	1,48	303	1,33	993
Französisch	1,66	496	1,67	192	2,41	301	1,89	989
Italienisch	1,81	494	1,24	199	2,59	301	1,93	994
Niederländisch	1,94	494	2,43	183	2,78	299	2,29	978
Polnisch	2,33	493	2,67	181	2,87	300	2,56	974
Spanisch	1,95	492	1,74	189	2,64	302	2,12	983
Türkisch	2,14	494	2,72	184	1,11	301	1,93	979

* Mittelwert auf einer Skala von 1 = sehr bis 4 = gar nicht; ohne „weiß nicht“ und „keine Angabe“.
Je höher der Mittelwert, desto geringer die Wertschätzung (Mittelwerte).

		H e r k u n f t		
		IT MH	TR MH	Gesamt
Sehr stark	n	62	116	178
	%	29,4	38,2	34,6
Eher stark	n	52	63	115
	%	24,6	20,7	22,3
Eher wenig	n	29	57	86
	%	13,7	18,8	16,7
Gar nicht	n	42	64	106
	%	19,9	21,1	20,6
Weiß nicht	n	17	3	20
	%	8,1	1,0	3,9
Keine Angabe	n	9	1	19
	%	4,3	0,3	1,9
Gesamt	n	211	304	515
	%	100,0	100,0	100,0

Tabelle (9) Wie stark gibt Ihnen das Vorhandensein von Schildern in Ihrer Herkunftssprache das Gefühl, in Deutschland zu Hause zu sein (Spaltenprozent)?

valued languages in the Ruhr Area. This finding calls for action in order to increase the acceptance of these languages and their speakers.

Anmerkungen

Für die Erstellung der Karten möchten wir uns bei Irmi Wachendorff, wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Metropolenzeichen“ an der Universität Duisburg-Essen, bedanken.

1) Das Projekt „Metropolenzeichen: Visuelle Mehrsprachigkeit in der Metropole Ruhr“ wird vom Mercator Research Center Ruhr gefördert (GZ MERCUR: Pr-2012-0045, Laufzeit: 1. August 2013 bis 30. November 2016) und ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Universität Duisburg-Essen und der Ruhr-Universität Bochum.

2) Kersting et al. 2009

3) Scollon & Scollon 2003

4) Backhaus 2007

5) vgl. Schmitz i. Dr.

6) Simpson 1949

7) vgl. Scollon/Scollon 2003, Backhaus 2007

8) Scollon & Scollon 2003: 149ff

9) Selting et al. 2009

10) Uslucan 2014

11) Gärtig et al. 2010

5) Sonstige: Arabisch (3), Spanisch (3), Koreanisch (3), Lateinisch (2), Nonstandard (1), Portugiesisch (1), Tschechisch (1), Dänisch (1), Schwedisch (1), Sprache unklar (1).

Literatur

– Backhaus, Peter: Linguistic Landscapes. A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo, Clevedon, Buffalo, Toronto 2007.

– Cenoz, Jasone/Gorter, Durk: Linguistic landscape and minority languages, in International Journal of Multilingualism 3(1) 2006, 67–80.

– Cindark, Ibrahim/Ziegler, Evelyn: Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet: Zur Sichtbarkeit sprachlicher Diversität in Dortmund, in: Ptashnyk, Stefaniya et al. (Hrsg.): Gegenwärtige Sprachkontakte im Kontext der Migration, Heidelberg i. Dr.

– Gärtig, Anne-Kathrin/Plewnia, Albrecht/Rothe, Astrid: Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken, Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen, IDS Mannheim 2010.

– Kersting, Volker/Meyer, Christian/Strohmeier, Klaus P./Teerporten, Tobias: Die A 40 – Der „Sozialäquator“ des Ruhrgebiets, in Atlas der Metropole Ruhr, Essen 2009, 142–145.

– Landry, Rodrigue/Bourhis, Richard Y.: Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality, An Empirical Study, in Journal of Language and Social Psychology 16(1) 1997, 23–49.

– Peukert, Hagen: Measuring language diversity in urban ecosystems, in Duarte, Joan/Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Amsterdam, Philadelphia 2013, 75–95.

- Schmitz, Ulrich: Linguistic Landscapes im Ruhrgebiet: Internationalismus und Lokalkolorit, in Anderwald, Lieselotte/Hoekstra, Jarich (Hrsg.): Sprache als Marke, Talisman, Tourismusmagnet: Zum Enregisterment von sprachlicher Variation, Peter Lang, Frankfurt a. M. i. Dr.
- Scollon, Ron/Scollon, Suzie Wong: Discourses in Place: Language in the Material World, London 2003.
- Selting, Margret et al. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (Gat 2), in Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 2009, 353–402 (www.gespraechsforschung-ozs.de)
- Simpson, Edward H.: Measurement of Diversity, in Nature 163, 1949, 688.
- Uslucan, Haci-Halil: Ubi bene, ibi patria? Türkeistämmige Migranten in Deutschland zwischen Beheimatung und Heimweh, in Klose, Joachim (Hrsg.): Heimatschichten, Anthropologische Grundlegung eines Weltverhältnisses, Springer VS Verlag, Wiesbaden 2014, 347–364.

Die Autor*innen

Tirza Mühlen-Meyer arbeitet seit 2014 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt „Metropolenzeichen: Visuelle Mehrsprachigkeit in der Metropole Ruhr“ an der Universität Duisburg-Essen. Sie studierte Germanistik und Musikwissenschaft an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg und promovierte dort anschließend in der Deutschen Sprachwissenschaft zum Thema „Mennonitendeutsch. Untersuchungen zur sprachlichen Form und verbalen Interaktion in einer religiösen Kolonie in Paraguay“. Während ihrer Promotion war sie für mehrere Feldforschungsaufenthalte in der Mennonitenkolonie Fernheim in Paraguay.

Evelyn Ziegler ist seit Oktober 2015 Prorektorin für Diversity Management an der Universität Duisburg-Essen. Sie studierte von 1977 bis 1983 Germanistik und Anglistik an der Universität Heidelberg. Von 1992 bis 1994 arbeitete sie als Deutsch- und Englischlehrerin an der Waldorfschule Karlsruhe. 1994 folgte Promotion an der Universität Heidelberg, von 1995 bis 2001 war sie Stipendiatin der DFG an der Universität Heidelberg, unter anderem Post Doc im Heidelberger Graduiertenkolleg „Dynamik von Substandardvarietäten“. Nach Stationen an der Universität Freiburg und der Universität Marburg übernahm sie 2007 eine Professur für germanistische Linguistik (Deutsche Sprache der Gegenwart/Deutsch als Fremdsprache) an der Hochschule Zittau-Görlitz. Seit Dezember 2008 ist sie Professorin für germanistische Linguistik mit dem Schwerpunkt Soziolinguistik an der Universität Duisburg-Essen.

Haci-Halil Uslucan studierte Psychologie sowie Philosophie und Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Freien Universität (FU) Berlin. Er absolvierte den Aufbaustudiengang „Semiotik“ an der Technischen Universität Berlin. Es folgten



Tirza Mühlen-Meyer. Foto: Max Greve

die Habilitation im Fach Psychologie 2006 und Vertretungsprofessuren für Pädagogische Psychologie sowie für Motivationspsychologie an der Universität Potsdam und an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg; im Sommersemester 2009 eine Gastprofessor an der Uni Wien.

Seit 2010 ist er wissenschaftlicher Direktor des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung sowie Professor für Moderne Türkeistudien und Integrationsforschung an der Universität Duisburg-Essen. Seit 2012 ist Uslucan Mitglied des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR); seit 2015 stellvertretender Vorsitzender des SVR.

Seine Forschungsschwerpunkte sind: Intellektuelle Entwicklung im Kindesalter, Interkulturelle Familien- und Erziehungsforschung, Jugendgewalt und Jugendentwicklung im kulturellen und interkulturellen Kontext Sozial- und kulturpsychologische Forschungen zu Vorurteilen, Stereotypen, Werten, Islam, Gesundheit und Integration von Minderheiten.



Daniel Reimann. Foto: Max Greve

Nach einem historischen Überblick zur Mehrsprachigkeit gibt der Artikel Einblicke in aktuelle Forschung zu dieser Thematik, insbesondere erläutert er auch Ergebnisse verschiedener Studien an der Universität Duisburg-Essen (UDE).

Mehrsprachigkeitsdidaktik

Fremdsprachen und Herkunftssprachen an Schulen in NRW – Theorie, Empirie und Praxis

Von Daniel Reimann

Geschichte und Gegenwart der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Mehrsprachigkeitsdidaktik avant la lettre

Ansätze multilingualer Sprachvermittlung sind in der europäischen Tradition bereits seit der Frühen Neuzeit belegt. Schon damals finden sich beispielsweise mehrsprachige Glossare¹. Aus der Zeit um 1425 ist etwa in Norditalien ein lateinisch-venezianisch-alttschechisch-frühneuhochdeutsches Gesprächsbuch belegt². Solche Vokabulare und

Sprachbücher sollten im Erlernen der Volkssprachen, insbesondere zum Zwecke des Handels, dienen³. Vor allem in der Folge des ursprünglich deutsch-italienischen Sprachbüchleins von Adam von Rottweil vom Ende des 15. Jahrhunderts sind zahlreiche mehrsprachige Vokabularen entstanden⁴. Die erste fünfsprachige Ausgabe aus dem Jahr 1513 enthält neben dem Lateinischen vier lebende Volkssprachen, darunter neben dem Italienischen und dem Deutschen auch das Spanische⁵. Auch eine Ausgabe aus Antwerpen aus dem Jahr 1534 enthält eine spa-

nische Sektion⁶. Im 17. Jahrhundert tritt wieder eindeutig das Lateinische und sogar das Griechische an die erste Stelle solcher Glossare, das heißt die ursprünglich für pragmatische Zwecke konzipierten Lehrwerke werden nunmehr wieder für die gebildete Schicht konzipiert, die sich auch Kenntnisse in den modernen Sprachen aneignen will. So gibt es hier Glossare, in denen auf das Lateinische und ggf. Griechische das Niederländische, Französische, Italienische und Spanische folgen⁷. Aus dem Jahr 1617 stammt die viersprachige Ausgabe der *Janua linguarum*

von William Bathe in den Sprachen Lateinisch, Französisch, Spanisch und Englisch. Auch mehrsprachige Dialogbücher aus dieser Zeit sind überliefert, so zum Beispiel die *Gemmulae linguarum: Dialogues en quatre langues: français, espagnol, italien et allemand*⁸. Diese Tradition setzt sich bis ins 19. Jahrhundert fort, so ist aus dem 18. Jahrhundert ein Lehrwerk *L'arte di insegnare la lingua francese per mezzo dell'italiana. Comprenant dans une nouvelle Méthode la Théorie et la Pratique générale de ces deux langues* überliefert (Jacques Contois 1737). Ein erster Bruch mit diesen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen ist in der direkten Methode des 19. Jahrhunderts begründet, welche die absolute Einsprachigkeit propagierte. Dennoch gab es weiterhin einzelne mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, insbesondere an den klassischen Gymnasien, beispielsweise ist aus dem Jahr 1921 eine *Einführung in das Spanische für Lateinkundige mit der Marcón'schen Novelle El Capitán Veneno und Vokabular dazu* eines Studienrats Dr. Eberhard Vogel, der Oberlehrer am Realgymnasium und Lektor an der Technischen Hochschule in Aachen war, überliefert. Die „unaufgeklärte“ Einsprachigkeit des Behaviorismus, die bis weit in die kommunikative Phase hinein, das heißt bis in die 1980er Jahre, wirksam war, unterbindet dennoch das Weitergreifen solcher mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze. Ab den 1970er Jahren sind einzelne frühe Veröffentlichungen und eine Praxis der Mehrsprachigkeit *avant la lettre* festzustellen. Ansonsten ist bis in die 1980er Jahre hinein eine Vorreiterrolle der Lateindidaktik und des Lateinunterrichts in Sachen Mehrsprachigkeit festzustellen. Mit dem Postulat der aufgeklärten Einsprachigkeit (Butzkamm), der kognitiven Wende und dem neokommunikativen Fremdsprachenunterricht ist ab den 1990er Jahren der Grundstein für die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im heutigen Sinne gelegt⁹.

Kommunikative Methode (seit den 1970er Jahren)	Neokommunikative Methode (verstärkt seit 2000)
kommunikative Kompetenz	Schülerorientierung Differenzierung inkl. Jungenförderung Inklusion Mehrsprachigkeit Inter- und Transkulturalität Handlungsorientierung Ganzheitlichkeit fächerübergreifendes Lernen Aufgabenorientierung Standardorientierung Kognitivierung Metakognition Multimedialität

(1) Mehrsprachigkeit im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht.
Quelle: vgl. Reimann 2014, mit weiterführender Bibliographie

Mehrsprachigkeitsdidaktik seit 1990

In sprachenpolitischer Hinsicht ist Mehrsprachigkeit spätestens seit dem Weißbuch zur allgemeinen und politischen Bildung der europäischen Kommission aus dem Jahr 1995 ein vorrangiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts in Europa. Die EU versteht dabei unter Mehrsprachigkeit „Muttersprache plus zwei weitere Sprachen“. In zahlreichen weiteren Dokumenten bis zur „neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“ aus dem Jahr 2005 hat die europäische Union ihr bildungspolitisches Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit wiederholt. Dabei ist es sinnvoll, wie das saarländische Bildungsministerium in seinem „Sprachenkonzept Saarland 2011“ von „funktionaler Mehrsprachigkeit“ zu sprechen. Darunter versteht man eine „individuell und funktional angepasste, nicht an einer wie auch immer als perfekt definierten Zielnorm ausgerichtete Sprachkenntnis“¹⁰.

Mithin ist Mehrsprachigkeitsdidaktik ein zentrales Diskussionsfeld des gegenwärtigen Fremdsprachen-

unterrichts, den man als neokommunikativen Fremdsprachenunterricht bezeichnet hat. Dieser setzt die kommunikative Methode der 1970er Jahre und deren Grundlagen, kommunikative Kompetenz zu entwickeln, fort, in einer starken Aufwertung der „Mündlichkeit“ (Hörverstehen und vor allem Sprechen) vielleicht sogar noch konsequenter um, als dies seinerzeit der Fall war. Zugleich treten zahlreiche neue Anliegen wie Schülerorientierung, Differenzierung einschließlich Inklusion, Inter- und Transkulturalität, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, fächerübergreifendes Lernen, Aufgaben- und Standardorientierung sowie eine Neubewertung der Kognitivierung, Metakognition und Multimedialität hinzu, so dass es sinnvoll erscheint, von einer neokommunikativen Phase des Fremdsprachenunterrichts zu sprechen, die verstärkt seit etwa 2000 spürbar ist (Abb. 1).

Ansatzpunkte der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der aktuellen Konzept- und Theoriebildung sind vor allem die individuellen Ler-

nervariablen wie auch die Sprachlerntheorien. Im Hinblick auf die individuellen Lernervariablen, wie etwa biologische Variablen (Alter, Geschlecht), kognitive Faktoren (wie Intelligenz und Sprachlerneignung) sowie sozioaffektive Faktoren (wie Motivation, Lernemotionen, Einstellung und diverse Persönlichkeitsfaktoren) treten bereits bekannte (Fremd-)Sprachen als wesentliche Faktoren hinzu. Dabei sind zwei verschiedene Typen von bekannten Sprachen zu unterscheiden: Einerseits vorgelernte schulische Fremdsprachen, andererseits Herkunfts- bzw. Familiensprachen. Es ist sinnvoll, mit Lüttenberg 2010 zwischen Herkunftssprachen und Familiensprachen zu unterscheiden. Als Herkunftssprachen bezeichnet man die Standardvarietät der jeweiligen Herkunftsregion, als Familiensprachen die in den Familien gesprochene Sprache, die auch eine Varietät der Herkunftssprache sein kann. Vorgelernte Sprachen indes sind schulische Fremdsprachen, in denen Vorkenntnisse vorhanden sind. Beide Typen weiterer Sprachen sind in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Im Hinblick auf die Sprachlerntheorien ist festzustellen, dass alte Theorien in erweiterter Form wieder relevant werden: Einerseits kann man von einer erweiterten Kontrastivhypothese sprechen, insofern Analogien oder Divergenzen nicht nur zwischen einer L1 und der Zielsprache, sondern zwischen allen am Sprachlernprozess beteiligten Sprachen auf diesen einwirken, zum anderen ist auch die *Interlanguage*-Hypothese zu erweitern, insofern nicht nur L1 und Zielsprache neben einer *Interlanguage* stehen, sondern auch mehrere Interimssprachen miteinander interagieren können¹¹. Eine mehrsprachenspezifische Sprachlerntheorie wird im Abschnitt „Theorien des Mehrsprachenerwerbs“ vorgestellt.

Die jüngere mehrsprachigkeitsdidaktische Forschung in Deutschland kann auf eine inzwischen 25-jährige Geschichte verweisen. Zentrale

Grundbegriffe der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind „echte Mehrsprachigkeit“ (die der Bochumer Sprachlehrforscher Karl Richard Bausch als einer ihrer Ahnväter wie die europäischen Behörden ab der dritten modernen Fremdsprache konzipiert, z.B. Bausch/Helbig-Reuter 2003), „additive“ und „integrative“ Mehrsprachigkeit. Unter additiver Mehrsprachigkeit versteht Bausch das traditionelle Vorgehen, bei dem mehrere Sprachen nacheinander gelehrt werden, ohne dass das Vorwissen der Schüler*innen bewusst aktiviert wird, während integrative Mehrsprachigkeit die Mehrsprachigkeit durch bewusste Vernetzung intendiert. Franz-Joseph Meißner, der als ein weiterer Vorreiter der deutschsprachigen Mehrsprachigkeitsdidaktik gelten darf, prägte in den 1990er Jahren das Konzept einer „Didaktik der romanischen Mehrsprachigkeit“, das die Vorreiterrolle zumindest im Bereich der schulischen Fremdsprachendidaktik beanspruchen darf.

Aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder

An anderer Stelle habe ich jüngst den Versuch unternommen, zentrale Begriffe und Konzepte der mehrsprachigen Bildung aufzuarbeiten und die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und innerhalb der jüngeren fremdsprachendidaktischen Theoriebildung zu verorten¹². Dabei bin ich u.a. zu dem Ergebnis gelangt, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik bei ihrer, gerade auch in der romanistischen Fremdsprachenforschung intensiv vorangetriebenen, theoretischen Begründung in den 1990er Jahren durchaus weit gedacht war und sowohl den Bereich des Sprachverstehens (Rezeption) als auch die produktiven Fertigkeiten und Teilkompetenzen im Blick hatte; auch war kulturelle Bildung im Sinne von „Mehrkulturalität“ impliziert. Etwa während des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends konzentrierten sich die Bemühungen der Forschung

vor allem auf eine vertiefte Ergründung der rezeptiven Fertigkeiten (und hier insbesondere der schriftlichen Rezeption) im Rahmen der so genannten Interkomprehensionsdidaktik. Dies schien, bei allen Verdiensten dieses Ansatzes, einer gewissen Verengung der Sicht auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht gleichzukommen. Seit etwa 2010 lassen sich verstärkt Veröffentlichungen festzustellen, welche sowohl die Produktion, als auch die kulturelle Bildung, weitere Fremdsprachen und neue Aspekte wieder bzw. neu ins Visier nehmen. Nicht zuletzt angesichts der – durch die jüngsten Zuwanderungsbewegungen nochmals massiv verstärkten – zunehmenden sprachlichen Heterogenität unserer Lerngruppen sind beispielweise auch weitere Sprachen als die klassischen Schulfremdsprachen in mehrsprachige Lehr-/Lernprozesse mit einzubinden, dem Deutschen kommt nunmehr eine veränderte Stellung zu usw. Insgesamt bin ich zu der Einsicht gelangt, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie etwa bis 2010 verstanden wurde, um sieben Diskurs- und Handlungsfelder erweitert werden sollte. Dies habe ich – in Anlehnung an Butzkamms Konzept der „aufgeklärten Einsprachigkeit“, als „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ zu bezeichnen vorgeschlagen¹³. Die sieben Diskurs- und Handlungsfelder einer „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ sind demnach:

1. produktive Fertigkeiten und Teilkompetenzen
2. Englisch, Latein, Griechisch und weitere Schulfremdsprachen
3. Deutsch als Muttersprache/ Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
4. Herkunfts- und Familiensprachen
5. rezeptive Varietätenkompetenz
6. multilingualer Sachfachunterricht
7. transkulturelle kommunikative Kompetenz.

Dies kann wie folgt veranschaulicht werden:



(2) Phasen der jüngeren romanistisch-mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung.

Quelle: Reimann, Daniel (im Druck): „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-) Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Ruckl, Michaela (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Sprachenunterricht und in der Lehrer*innenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 15–33

Theorien und Modelle des Mehrsprachenerwerbs

Theorien des Mehrsprachenerwerbs

Einen einschlägigen theoretischen Rahmen des Mehrsprachenerwerbs stellt die Interdependenzhypothese von Cummins dar¹⁴. Sie geht davon aus, dass beim Fremdspracherwerb die Erstsprache eine bedeutende Rolle spielt. Zwar gibt es Studien, die sie teilweise in Frage stellen, doch ist sie bis heute nicht gänzlich widerlegt, jüngst gerade auch in Deutschland wieder bestätigt worden¹⁵. Jüngere Studien kommen etwa zu folgenden Ergebnissen:

„Zusammenfassend zeigen die Studien zur Bilingualität und zum Drittspracherwerb, dass Bilinguale, die in ihren beiden Sprachen über relativ hoch entwickelte Sprachkompetenzen verfügen, gegenüber monolingualen Lernern einer weiteren Sprache im Vorteil sind.“¹⁶

In Ergänzung der Interdependenzhypothese hat Cummins die so genannte Schwellenhypothese

formuliert, die besagt, dass in der Erstsprache zunächst ein bestimmtes Niveau erreicht sein muss, bevor Zwei- und Mehrsprachigkeit erreicht werden können. Andernfalls komme es zu einer „subtraktiven Zweisprachigkeit“, das heißt defizitäre Kompetenz in beiden (bzw. mehreren) Sprachen.

Modelle des Mehrsprachenerwerbs

Unter den zahlreichen Modellen zum Mehrsprachenerwerb und -lernen sind meines Erachtens die folgenden beiden für das schulische Fremdsprachenlernen besonders interessant: das dynamische Modell von Herdina und Jessner 2002 (*Dynamic Model of Multilingualism*) unterstreicht die Bedeutung verschiedener Faktoren, die beim Mehrsprachenlernen miteinander interagieren, unter anderem (Mehr-) Sprach(en)lernfähigkeit, selbst wahrgenommene Sprachkompetenz, Selbstbewusstsein, Ängstlichkeit/Angst und Motivation. Das metasprachliche Wissen und ein

Mehrsprachen-Monitor spielen eine zentrale Rolle beim mehrsprachigen Lernfortschritt. Das ökologische Modell von Aronin/O’Laoire 2004 stellt die individuelle Aushandlung der Bedürfnisse eines/r Lernenden in den Bereichen Identität, Umwelt und (sprachlichen) Interessen in den Vordergrund. Dabei können für das mehrsprachige Individuum verschiedene Erfordernisse in verschiedenen Sprachen zu einer jeweils unterschiedlichen Kompetenzentwicklung (einschließlich Kompetenzverlust – attrition) führen, die unter anderem in Transfers und Code-Wechseln münden können.

Empirie zur Mehrsprachigkeit an Schulen in NRW – laufende Forschungen an der UDE

Schule in NRW ist in verschiedener Hinsicht mehrsprachig: Zum einen zeichnen sich die Schulen durch ein reiches Sprachenangebot aus, das neben dem Englischen, Lateinischen, Altgriechischen, Niederländischen, Russischen und Türkischen gerade auch die romanischen Sprachen Französisch, Spanisch und Italienisch, aber auch Portugiesisch (vereinzelt auch Rumänisch), vorhält, und zwar als zweite Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 6 (v.a. Französisch und Spanisch), als dritte Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 8 oder als spät beginnende Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 10 (alle romanischen Sprachen). An den Gesamtschulen, Gymnasien und Berufskollegs erlernen derzeit knapp 460.000 Schüler*innen eine romanische Sprache (davon ca. 270.000 Französisch, 165.000 Spanisch, 22.000 Italienisch, 350 Portugiesisch; zum Vergleich: Englisch: 1,3 Mio., Latein: 200.000, Niederländisch: 19.000, Russisch: 11.000, Türkisch: 7.500, Altgriechisch: 1.300)¹⁷. Den nach dem Englischen am weitesten verbreiteten romanischen Schulsprachen Französisch und Spanisch kommt im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit dabei insofern besondere Bedeutung zu, als der Zugang zum Abitur an

das Erlernen einer zweiten Fremdsprache gebunden ist, die eben in den meisten Fällen eine romanische Sprache ist. Darüber hinaus ist Schule in NRW insofern mehrsprachig, als etwa ein Drittel der Schüler*innen des Landes eine Zuwanderungsgeschichte aufweisen¹⁸. Es ist schwierig, belastbare Zahlen über die tatsächlichen Sprachkenntnisse auf Landesebene zu erhalten, doch ist davon auszugehen, dass ein Großteil dieser Schüler*innen über wie auch immer geartete Kenntnisse in den Herkunftssprachen ihrer Familien verfügen. Aktuelle Forschungen an der UDE versuchen, beide Facetten der Mehrsprachigkeit, schulisch gelernte Fremdsprachen einerseits und herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit andererseits, miteinander in Verbindung zu bringen, um so zur Modellierung eines erweiterten, integrativen Mehrsprachigkeitskonzepts zu gelangen. Im Folgenden sollen daher ausgewählte Ergebnisse aus insgesamt vier Einzelstudien vorgestellt werden, die Mehrsprachigkeit zum Thema haben oder mit berücksichtigen. Die vorgestellten Studien geben Einblick in laufende Projekte, die in Kooperation des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und des Instituts für Romanische Sprachen und Literaturen (Professur für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen) durchgeführt werden (Einstellungen von Lehramts-Studierenden zur Mehrsprachigkeit) beziehungsweise unmittelbar an der Professur für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen angesiedelt sind (3.2).

Einstellungen von Lehramts-Studierenden zur Mehrsprachigkeit

Im Oktober 2014 wurde eine Kohorte der Lehramtsstudiengänge Französisch und Spanisch im Hinblick auf ihre Einstellung zur (herkunftsbedingten) Mehrsprachigkeit befragt¹⁹. Hintergrund der schriftlichen Befragung (*paper and pencil*) waren unter anderem folgende Fragestellungen: Werden Fremdspra-

chenlehrkräfte für den Umgang mit mehrsprachigen Schüler*innen ausgebildet? Welche Wahrnehmungen/Einstellungen haben (zukünftige) Fremdsprachenlehrkräfte gegenüber Herkunftssprecher*innen und mehrsprachigen Schüler*innen? Befragt wurden Studierende des 3./4. Fachsemesters zu Beginn der Einführungsveranstaltungen in die Fachdidaktik Französisch bzw. Spanisch (n=95). Auf die Frage „Sind Sie selbst mehrsprachig aufgewachsen?“ antworteten 49 Proband*innen mit „ja“, 46 mit „nein“, das heißt über die Hälfte der angehenden Französisch- und Spanischlehrer*innen dieses Jahrgangs weisen selbst eine herkunftsbedingt mehrsprachige Biographie auf. Die am häufigsten benannte Sprache ist das Türkische (25, also über ein Viertel der Befragten), es folgen Spanisch (5), Arabisch (4) und Polnisch (3), fünf Studierende geben an, mit mehreren Herkunftssprachen aufgewachsen zu sein. Auch Studierende, die nicht familienbedingt mehrsprachig aufgewachsen sind, nehmen sich aufgrund ihrer Bildungsbiographie großteils (91,3 %) als mehrsprachig wahr. Folgende ausgewählte Ergebnisse können an dieser Stelle referiert werden: Im Hinblick auf die Biographie angehender Fremdsprachenlehrkräfte bestehen innerhalb der befragten Gruppe Zusammenhänge sowohl zwischen Auslandsaufenthalten als auch zwischen eigener Mehrsprachigkeit und Einstellungen zu mehrsprachigkeitsdidaktisch relevanten Fragestellungen: Signifikant mehr Studierende mit Auslandsaufenthalt geben unter anderem an, Herkunftssprecher*innen mit einer anderen Zielsprache als der des jeweiligen Fremdsprachenunterrichts gezielt in ihren Unterricht integrieren zu wollen (also diese Sprachen thematisieren zu wollen) (U=546; p≤0,05). Ein Auslandsaufenthalt mit gelebter Alteritäts- und Pluralitätserfahrung und vertieftem Kompetenzerwerb in der Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts geht also mit einem bewussten Umgang

mit Mehrsprachigkeit einher. Weiterhin besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Befragten, die mehrsprachig aufgewachsen sind und Befragten, die nicht mehrsprachig aufgewachsen sind, im Hinblick auf die Reflexion über den Umgang mit mehrsprachigen Schüler*innen beziehungsweise mit Herkunftssprecher*innen: Studierende, die mehrsprachig aufgewachsen sind, empfinden die Anwesenheit von Herkunftssprecher*innen signifikant positiver als Studierende, die nicht mehrsprachig aufgewachsen sind (zur Erinnerung: es handelt sich um angehende Fremdsprachenlehrer*innen, die zu 91,3 % angaben, sich mehrsprachig zu fühlen, auch wenn sie selbst nicht mehrsprachig aufgewachsen sind) (mehrsprachig aufgewachsen: U=578,0, p<0,05; einsprachig aufgewachsen/mehrsprachiges Selbstkonzept U=566,0, p<0,05). Aus den qualitativen Daten sollen hier die Ergebnisse zum Thema „Sprachmischung“ im Fremdsprachenunterricht kurz vorgestellt werden. Der theoretische Hintergrund dieser Frage kann wie folgt kurz umrissen werden: Während die kommunikative Methode trotz der Forderung Butzkamms nach „aufgeklärter Einsprachigkeit“ noch immer stark am Postulat des einsprachig-ziel-sprachlichen Unterrichtens festhielt, forderte Harald Weinrich schon 1983 Mut zur „Sprachmischung“ im Fremdsprachenunterricht, also zu *code switching* bzw. *code mixing* im Sinne eines kreativen, spielerischen Umgangs mit Sprache(n). Heute gilt *translanguaging* im Sinne einer individuellen, kreativen Verbindung verschiedener verfügbarer Sprach- und Zeichensysteme als Strategie, um zu einer erhöhten Ausdrucksfähigkeit zu gelangen²⁰. Eine Integration von „Sprachmischung“ in einen Fremdsprachenunterricht, der an Sekundarschulen spätestens ab der zweiten Fremdsprache, aber gerade auch in sprachlich heterogenen Klassenzimmern im Grunde immer Mehrsprachenunterricht ist, scheint

daher nahe zu liegen. Die frei zu formulierenden Begründungen, weshalb man Sprachmischung in den eigenen Fremdsprachenunterricht integrieren würde oder nicht, sollten Aufschluss auf die Sensibilität der Studierenden für diese Art des „natürlichen“ Umgangs mit Mehrsprachigkeit geben. Einige Studierende scheinen den Begriff „Sprachmischung“ – angesichts ihres Ausbildungsstands durchaus verständlich – eher als „Sprachvergleich“ im Fremdsprachenunterricht verstanden zu haben. Doch auch diese Antworten zeugen von einer hohen Sensibilität für Potentiale und Risiken sprachenvernetzenden Lernens, das spätestens seit den Abiturstandards des Jahres 2012, die „Sprachbewusstheit“ und „Sprachlernkompetenz“ als vierten und fünften umfassenden Kompetenzbereich ausweisen, zur Verpflichtung eines jeden vertieften Fremdsprachenunterrichts geworden ist²¹. Exemplarisch können folgende Aussagen zitiert werden:

- „Damit Schüler einen Bezug zur Mehrsprachigkeit und vielleicht Gemeinsamkeiten in den Sprachen finden“ (Case 3)
- „Ich selbst habe es immer wieder als hilfreich empfunden, verschiedene Sprachen zu verknüpfen“ (Case 10)
- „z.B. die Grammatik lässt sich manchmal gut durch bereits bekanntes aus anderen Sprachen erklären“ (Case 19)
- „Es gibt allein zwischen den romanischen Sprachen viele Gemeinsamkeiten. Das Erkennen dieser Gemeinsamkeiten kann das Lernen der neuen Sprache erleichtern und die Neugier der Schüler wecken.“ (Case 27).

Andere Statements zeigen darüber hinaus, dass das Bewusstsein für Sprachmischung im engeren Sinn oder auch für *translanguaging* und ihre Potentiale durchaus gegeben sind:

- „Ich denke, dass Sprachmischungen den Unterricht bereichern können, wenn man sie bewusst integriert und gemeinsam mit den Schüler/innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede

herausarbeitet. Eine heterogene (mehrsprachige) Schülerschaft fühlt sich sicherlich besser aufgehoben, wenn man gerade die Überlappungen v. Sprachen behandelt.“ (Case 4).

- „Bereicherung in vielen Bereichen, z.B. um die cultural awareness zu steigern, etc. Denn das findet ja nicht nur im FSpr.U statt.“ (Case 24)
- „Die Schüler müssen ihren Fokus dadurch erweitern und ihnen wird (hoffentlich) die Langeweile genommen immer nur aus der einen Sprache zu lernen. Der Einbezug anderer Sprachen kann auch bedeuten, dass die Schüler Dinge der Zielsprache eher verstehen.“ (Case 38).

Auch der Aspekt des kreativen Umgangs mit den Sprachen, der schon bei Weinrich zentral war, wird aufgegriffen („Kreatives Lernen einer Sprache“, Case 12). Weiterhin wird auf den im *translanguaging*-Konzept zentralen Aspekt der Erweiterung der Verständigungsmöglichkeiten verwiesen („Weil es Verständnisprobleme beseitigen kann & somit zum Lernerfolg beitragen kann.“, Case 30). Auch Schwierigkeiten der Sprachmischung (z.B. Konzentration auf ein Fach vs. Verwirrung bei zu vielen Sprachen, zeitlicher Mehraufwand) werden ausgeführt, doch überwiegen die positiven Aussagen zum Bereich „Sprachmischung“. Dies lässt darauf hoffen, dass künftiger Fremdsprachenunterricht nicht mehr nur „aufgeklärt einsprachig“ im Sinne Butzkamms, sondern, der Realität unserer Klassenzimmer gerade in den Ballungsräumen entsprechend, „aufgeklärt mehrsprachig“ sein wird.

Auswahlartig können aus der genannten Untersuchung folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- Fast alle Studierenden verstehen sich als mehrsprachig (mehrsprachig aufgewachsen bzw. mehrsprachig durch Beschulung und Auslandsaufenthalte).
- Die Studierenden gehen davon aus, dass sie herkunftsbedingt mehrsprachige Schüler*innen unterrichten werden.

- Die Studierenden weisen eine offene/positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und herkunftsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen auf.

- Die Bereitschaft, Aspekte der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht berücksichtigen, ist gegeben.

- Studierende fühlen sich grundsätzlich darauf vorbereitet, Aspekte der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen.

Zudem bedingt auch die eigene Biographie die Einstellung zur Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: Auslandsaufenthalte gehen mit einer signifikant positiveren Einstellung gegenüber mehrsprachigen Schüler*innen und einer höheren Bereitschaft, Aspekte der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen, einher. Auch die eigene herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit der zukünftigen Lehrkräfte bedingt eine signifikant positivere Einstellung gegenüber mehrsprachigen Schüler*innen.

In einer weiteren Befragung wurden Studierende des Zusatzzertifikats „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“, das seit Wintersemester 2014/2015 Lehramtsstudierenden aller Fächer der Universität Duisburg-Essen offen steht, befragt²². Zwischen Oktober und Dezember 2015 konnten n=167 Studierende des Zertifikats online befragt werden. Innerhalb dieser Stichprobe gaben 29,4 Prozent der Befragten an, mehrsprachig aufgewachsen zu sein²³. Die überwiegend standardisierten Fragen zielten einerseits auf eine Evaluation des Zusatzzertifikats, andererseits auf *beliefs* beziehungsweise Überzeugungen der Studierenden zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit ab. Letztere wurden hier verstanden „als subjektiv geprägte und als legitim angesehene Thesen [...], die die Analysen von und Reaktionen auf Sachverhalte, Situationen und Personen beeinflussen“²⁴. Aus der genannten sich in Vorbereitung befindlichen Untersuchung von Benholz/Reimann/Siems/Strobl/

Venus seien folgende für die hier verhandelte Fragestellung relevanten Ergebnisse vorgestellt: Die *beliefs* beziehungsweise Überzeugungen der Studierenden wurden ebenfalls mithilfe von Zustimmungsaussagen auf einer vierstufigen, verbal skalierten Ratingskala (1 = stimme nicht zu bis 4 = stimme voll zu) mit der zusätzlichen Ausweichoption „weiß nicht“ erhoben²⁵. In Bezug auf den Bereich Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Spracherwerb lehnen 84,2 Prozent der Studierenden die Durchsetzung einer einsprachigen Schulkultur ab. Fast alle Studierenden sehen keine Überforderung der Schüler*innen durch einen mehrsprachigen Spracherwerb (92,5 %) und fassen auch die deutsche Gesellschaft als mehrsprachig auf (95,5 %). Ebenso werden Fehler im sprachlichen Lernprozess von fast allen Studierenden als unvermeidbar (97,7 %) und notwendige Schritte im Erwerbsprozess aufgefasst (96,1 %)²⁶. Hinsichtlich der Familiensprachen der Schüler*innen stimmen 90,2 Prozent der Studierenden einem positiven Einfluss auf das Erlernen des Deutschen durch eine Förderung in der Familiensprache zu. Auch Gespräche der Schüler*innen in den Familiensprachen werden von den Studierenden nicht negativ bewertet. So stimmt der Großteil der Studierenden den Aussagen nicht zu, dass Gespräche in den Familiensprachen wegen Ausgrenzung (82,5 %) oder fehlender Kontrolle über den Inhalt (77,9 %) unterbunden werden sollten²⁷.

In einem weiteren Schritt wurden die Ergebnisse im Hinblick auf etwaige Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen innerhalb der Stichprobe untersucht. Dabei wurde auch die Gruppe der mehrsprachig Aufgewachsenen besonders betrachtet. Aus den hier durchgeführten Mann-Whitney-U-Test ergeben sich folgende Ergebnisse: Zu folgenden vier Items ergibt sich signifikant niedrigere Zustimmung innerhalb der Gruppe der mehrsprachig Aufgewachsenen:

- Gespräche der Schüler*innen untereinander in den Familiensprachen sollten unterbunden werden, da sie sich sonst ausgrenzen. (mittlerer Rang 46.09 zu 70.74, $U = 1002.50$, $p = 0.000$)
 - Gespräche der Schüler*innen untereinander in den Familiensprachen sollten unterbunden werden, da die Lehrkraft deren Inhalt nicht kontrollieren kann. (mittlerer Rang 51.31 zu 70.51, $U = 1195.50$, $p = 0.004$)
 - Gespräche und Unterhaltungen der Schüler*innen in den Pausen auf Deutsch fördern deren bildungssprachliche Kompetenzen. (mittlerer Rang 54.76 zu 69.12, $U = 1323.00$, $p = 0.029$).
- Folgendem Item stimmen mehrsprachig Aufgewachsene (noch) signifikant stärker zu als Monolinguale:
- Arabisch, Türkisch und Russisch sollten in der Schule als Fremdsprachen angeboten werden. (mittlerer Rang 73.60 zu 55.66, $U = 1076.50$, $p = 0.005$)²⁸.

Allerdings gibt es auch Bereiche, in denen die mehrsprachig Aufgewachsenen zu weniger positiven Einschätzungen gelangen als die Einsprachigen, so dass die Ausgangshypothese, nach der Mehrsprachige positivere Einstellungen aufweisen als Studierende mit einsprachigem (familiären) Umfeld²⁹, nuanciert zu sehen ist: Etwa glauben Mehrsprachige eher, dass Fehler in der gesprochenen Sprache immer und umgehend korrigiert werden sollten ($M = 2.50$, $s = 0.98$ zu $M = 2.16$, $s = 0.81$) und dass Kinder und Jugendliche durch das Erlernen von mehr als einer Sprache überfordert sind ($M = 1.53$, $s = 0.80$ zu $M = 1.35$, $s = 0.65$)³⁰. Die Aussage „Die Förderung des Deutschen findet idealerweise nur im Rahmen zusätzlicher Förderkurse statt“ findet signifikant höhere Zustimmung bei den Mehrsprachigen als bei Studierenden, die angeben, nicht mehrsprachig aufgewachsen zu sein (mittlerer Rang 58.52). Dieser Unterschied ist signifikant ($U = 999.50$, $p = 0.000$)³¹. Auch zu dem Item „Fehler sind im sprachlichen Lernprozess unvermeidbar“

findet sich ein signifikanter Unterschied: Die mehrsprachig Aufgewachsenen stimmen dieser Aussage weniger stark zu als die Einsprachigen ($U = 1456.50$, $p = 0.029$)³². Diese Ursachen dieser Unterschiede müssten weiter ergründet werden. Die Projektgruppe geht davon aus, dass eigene missliche Erfahrungen, eigene Erlebnisse von Förderunterricht³³, gegebenenfalls auch kulturelle Bedingtheit (Erziehungstraditionen), diese *beliefs* beeinflussen könnten.

Einstellungen von Fremdsprachen-Lehrkräften zur Mehrsprachigkeit

Im Rahmen einer an der Professur für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen durchgeführten Studie hat Hannah Tziotzios leitfadengestützte Experteninterviews mit Französisch-Lehrkräften mehrsprachiger Schüler*innen durchgeführt³⁴. Aus dieser Untersuchung können an dieser Stelle auswahlartig folgende Daten und Befunde festgehalten werden: Die in der Studie befragten Lehrkräfte weisen eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität auf:

*„[...] ich empfinde so lange ich hier an der Schule bin – und das ist schon sehr, sehr lange, über 30 Jahre – gerade diese kulturelle Mischung und diese sprachliche Mischung als sehr fruchtbar und positiv, sowohl für das Schulklima, als auch für das gemeinsame Lernen, für die soziale Toleranz usw.“*³⁵

Grundsätzlich wird mehrsprachigen Schüler*innen eine größere sprachliche und (inter-/trans-) kulturelle Sensibilität zugesprochen, was folgendes Statement exemplarisch verdeutlicht:

„[...] ich hatte so ein bisschen das Gefühl, dass die Schüler auch aufgrund ihrer eigenen interkulturellen Kenntnisse – ja? – durch ihre eigene (...) ihr eigenes Switchen zwischen ihrer Sprache in der Familie und [...] der Sprache in der Schule und im Lande eben eben besonderes Interesse auch an interkulturellen

*Zusammenhängen hatten und auch besonderes Interesse dann natürlich auch an, äh, an einer vertieften, äh, Kenntnis und einem vertieften Erlernen der französischen Sprache.*³⁶

Immer wieder wird darauf verwiesen, dass mehrsprachige Schüler*innen initiativ Verweise auf ihre Herkunftssprachen in den Französischunterricht einbringen.

*„[...] also die Sprache, die die Schüler sprechen, wird eigentlich nicht von mir als Lehrerin sehr in den Vordergrund gestellt. Aber: Die Schüler selbst bringen immer von sich aus Parallelen – zumindest lexikalische Parallelen – aus ihren Muttersprachen in den Unterricht ein.*³⁷

Die befragten Lehrkräfte haben also eine durchaus realistische – und wohl auch begrüßenswerte – Einstellung zum vernetzenden Sprachenlernen: Sie nutzen ihre eigenen Kompetenzen insbesondere im Bereich anderer Schulsprachen, um Sprachvergleiche grundsätzlich anzuregen, verlassen sich in Bezug auf die Herkunftssprachen aber auf die Experten-Kompetenz ihrer Schüler*innen. Wichtig ist wohl die grundsätzliche Bereitschaft, alle im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen in den Fremdsprachenunterricht einzubringen beziehungsweise einbringen zu lassen.

Besondere Schwierigkeiten mehrsprachiger Schüler*innen werden in den Bereichen Aussprache und Morphosyntax erwähnt. Diese haben nach Einschätzung der interviewten Lehrkräfte, die jeweils mit etwa 30 Dienstjahren über Möglichkeiten einer historischen Perspektivierung verfügen, in dem Maße zugenommen, wie die Zahl der mehrsprachigen Schüler*innen gestiegen ist:

„Ja und einige machen natürlich massive massive Fehler, ne. [...] Vom Satzbau angefangen über den Gebrauch der richtigen Wörter, der Artikel, Genus [...] Und oft gebrauchen sie überhaupt keinen Artikel [...] Weil das in ihrer Muttersprache eben nicht nötig ist oder da gibt's den gar nicht. Und das [...] überträgt sich

natürlich dann auf die deutsche Sprache und natürlich dann auch auf das Französische. [...] das ist aber auch in den letzten Jahren, äh, verstärkt, ne, früher, zu Beginn meiner beruflichen Tätigkeit ist mir das nicht so aufgefallen, dass man häufig fragen muss:

*„Wo ist denn der Begleiter?“. Le déterminant. Tu as oublié le déterminant. Ne? Und dann kommt dann „Ah ja, le, la, une“, je nachdem.*³⁸

Im Bereich der Aussprache wird beobachtet, dass vor allem türkische und arabische Schüler*innen die Tendenz haben, das Schriftbild lautgetreu umzusetzen, was durch die Beschulung im Deutschen begründet wird, aber auch durch die jeweiligen Herkunftssprachen begründet sein könnte:

„Also, da kann man 120 mal sagen, dass es nicht et (deutsch ausgesprochen) heißt, ne, sondern [...] dass der letzte Konsonant nicht gesprochen wird. [...] Immer wieder das Plural-s wird gesprochen. [...] in Französisch fällt es mir eben, eben besonders auf. Dass immer diese Endungen, immer! Ils regardent (deutsch gesprochen) oder ils regardent (Endung nasal gesprochen). Da kann ich noch froh sein, wenn's nasal ist! ((lacht)) [...]“³⁹

Eine in verschiedenen Interviews manifeste Tendenz scheint die Zunahme der Zahl von Schüler*innen maghrebinischer Herkunft zu sein. Dabei wird einerseits auf eine größere Bereitschaft, das im Maghreb als Zweitsprache verbreitete Französisch zu erlernen, verwiesen (Gymnasium), andererseits aber auch auf die Ablehnung einer Sprache gegenüber, die gegebenenfalls durch die Eltern gewählt wurde. In diesem Fall werden Divergenzen zwischen mündlicher Kompetenz und schriftlichen Leistungen berichtet. Eine Gymnasiallehrkraft erklärt etwa:

„Das hängt vielleicht auch – gerade bei den Schülern aus den maghrebinischen Ländern – auch mit dem Hintergrund [...] in diesen Ländern zusammen. Das merkt man auch immer mal, dass sie mal

*sagen: „Also Französisch ist für mich besonders wichtig.“ [...] Weil auch in Marokko oder, äh, eben auch viel Französisch gesprochen wird und man mit Französisch gut, äh, dort auch gute Perspektiven hat und solche Dinge.*⁴⁰

Andererseits formuliert eine Realschullehrkraft aus einer anderen Stadt:

„[...] was wir zunehmend bekommen haben [...] sind marokkanische Schüler. Äh, die können eher gut sprechen, weil die das auch von zuhause mitbringen. Mit den Eltern kann man sich manchmal französisch unterhalten am Elternsprechtag. Äh, wobei die dann Französisch machen sollen, weil die Eltern sagen: „Pass mal auf, wir können das alle, also musst Du jetzt auch Französisch nehmen. Aber die sind nicht wirklich selbst motiviert. Das heißt also, wenn die dann anfangen müssen, diese Französischnote zu halten, sind die zwar in dem Mündlichen immer ganz gut dabei, einfach, weil die flexibel sind, weil sie's auch zu Hause hören. Oder auch wenn sie in den Ferien nach Marokko fahren mit den Verwandten sprechen, weil sie zum Teil ja selber kein Berberisch mehr können und so.“⁴¹

Über die Rolle von Flüchtlingskindern, so genannten Seiteneinsteiger*innen, im Fremdsprachenunterricht können die Lehrkräfte derzeit noch keine Aussagen treffen („Da, äh, kann ich jetzt noch nichts zu dem Fremdsprachenunterricht sagen, weil die Schüler ja erstmal mit 20 Stunden in der Woche Deutsch lernen müssen.“⁴²).

Insgesamt geht aus den Experteninterviews eine positive Einschätzung der Mehrsprachigkeit auch im Hinblick auf den Französischunterricht hervor, wobei neue Herausforderungen, auch für die Französischlehrerbildung an Universität und Zentren für Schulpraktische Lehrerbildung, durchaus manifest werden und Ansatzpunkte benannt werden.

Im Herbst 2015 wurde unter Lehrkräften der Fächer Französisch, Spanisch und Italienisch an allge-

mein- und berufsbildenden Schulen in NRW eine Online-Befragung zur Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht durchgeführt⁴³. Hintergrund ist die Bedeutung der Aussprache für die Wahrnehmung durch Muttersprachler*innen im Ausland einerseits und eine Vernachlässigung der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht seit der so genannten kommunikativen Methode, die in Zeiten der Aufwertung der Mündlichkeit natürlich überwunden werden sollte. Mehrere Items und offene Fragen zielten auch auf die Situation der Herkunftssprecher*innen im Fremdsprachenunterricht ab. Bei n=128 ausgewerteten Datensätzen sind diesbezüglich unter anderem folgende Ergebnisse festzuhalten: Insgesamt überwiegt die Wahrnehmung, dass mehrsprachige Schüler*innen im Hinblick auf die Aussprache in den romanischen Sprachen eher Vorteile (ja: 51,6 %, nein: 33,3 %, weiß nicht: 15,1 %) als Nachteile (ja: 24,6 %, nein: 61,9 %, weiß nicht:

Spanischen deutlich stärker als im Französischen. Dies spiegelt sich auch in der Wahrnehmung zusätzlicher Schwierigkeiten von Herkunftssprecher*innen, die insgesamt niedriger ausfällt, am stärksten aber im Französischen wahrgenommen wird. Die Unterschiede zwischen der wahrgenommenen Auswirkung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit in den Zielsprachen Französisch und Spanisch sind signifikant ($p = 0.000$ (Vorteile) bzw. $p = 0.022$ (Nachteile) im Chi-Quadrat-Test), auch der Unterschied zwischen Französisch und Italienisch bei den Nachteilen ist signifikant ($p = 0.013$). Mögliche Ursachen erklären die qualitativen Daten zu diesem Fragenkomplex: Neben allgemein auf eine höhere Sprachkompetenz Mehrsprachiger zielenden Aussagen (z.B. „Sie haben meistens ein breiteres Repertorium von Lauten und damit weniger Schwierigkeiten Sonderlaute auszusprechen“, Case 91) treten sprachenspezifische Begründungen, die andeuten, dass

SuS“ (Case 118), „Türkisch und slawische Sprachen: kein Aspirieren (...)“, Case 123). Immer wieder werden herkunftsbedingt erworbene andere romanische Sprachen als die Zielsprache als förderlich hervor gehoben (wobei der Fokus variiert und ggf. Beeinflussung der Rolle des Französischen als Zweit- oder Fremdsprache nicht ausgeschlossen werden kann, wenn z.B. besonders Portugiesisch und Rumänisch, aber auch Italienisch als die Aussprache des Französischen begünstigend dargestellt werden (Case 38, 47, 51, 53); naheliegend sind die Vorteile, die für das Sprachenpaar Spanisch – Italienisch (und vice versa) benannt werden (z.B. Case 86, 109)). Eine Italienischlehrkraft benennt allgemeine Vorteile romanophoner Herkunftssprecher*innen wie folgt: „Vorteile von Schülerinnen und Schülern aus dem romanischen Sprachraum – intuitiv bessere Aussprache“ (Case 69). Sprachspezifische Schwierigkeiten werden dagegen eher bei Herkunftssprecher*innen asiatischer Provenienz festgestellt (z.B. „Asiaten haben erhebliche Probleme bei der Aussprache und Betonung“, Case 92, „vietnamesisch + koreanisch: Aussprache allgemein wie das Verwechseln von Konsonanten und Vokalen“, Case 105).

		Französisch	Spanisch	Italienisch
Vorteile	ja	34,3%	81,1%	54,5%
	nein	49,3%	8,1%	27,3%
	weiß nicht	16,4%	10,8%	18,2%

		Französisch	Spanisch	Italienisch
Nachteile	ja	37,3%	13,5%	4,5%
	nein	49,3%	75,7%	77,3%
	weiß nicht	13,4%	10,8%	18,2%

(3) Wahrnehmung der Situation mehrsprachiger Schüler*innen durch Lehrkräfte nach Sprachen.

13,1 %) haben. Im Hinblick auf die drei untersuchten romanischen Schulsprachen verteilt sich die Wahrnehmung der Lehrkräfte wie folgt:

Es ist deutlich sichtbar, dass die meisten Vorteile für Herkunftssprecher/innen von den Spanisch-, gefolgt von den Italienischlehrkräften wahrgenommen werden, und zwar im Falle des

sowohl auf segmentaler Ebene (Einzellaute) als auch auf prosodischer Ebene stärkere Ähnlichkeiten zwischen stark vertretenen Sprachen wie Türkisch, Arabisch und Griechisch und gerade dem Spanischen vorliegen (z.B. „gerolltes „r“ in anderen Sprachen häufiger vertreten“, Case 114, „r, rr, ch geleg(entlich) j bei u.a. türkisch oder arabisch sprechenden

Zusammenfassung: Empirische Befunde zur Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Aus den genannten Untersuchungen können unter anderem folgende Erkenntnisse festgehalten werden:

- Eine nicht unerhebliche Zahl von Lehramtsstudierenden ist mehrsprachig aufgewachsen.
- Die Überzeugungen mehrsprachig Aufgewachsener unterscheiden sich teilweise signifikant von denen einsprachig Aufgewachsener (teils positiver, teilweise aber auch kritischer gegenüber Mehrsprachigkeit).
- Eine ausgeprägte Sensibilität für und grundsätzliche Offenheit gegenüber sprachlich bedingte(r) Hetero-

genität in den schulischen Lerngruppen ist bei angehenden Lehrkräften vorhanden.

- Praktizierende Lehrkräfte erkennen Schwierigkeiten, aber auch Vorteile von herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit, zum Beispiel im Hinblick auf Bildungserfolg.
- Fremdsprachen-Lehrkräfte erkennen eine Veränderung des Fremdsprachenunterrichts durch Zuwanderung (Erfordernis der Hilfestellung zu sprachspezifischen Phänomenen, die für deutsche Erstsprachler*innen nicht erforderlich waren).
- Fremdsprachen-Lehrkräfte können Schwierigkeiten und Vorteile einzelner Gruppen von Herkunftssprecher*innen teilweise recht genau benennen.
- Sie lassen Integration von Herkunfts- beziehungsweise Familiensprachen durch die Schüler*innen zu.
- Empirische Forschung mit Lehrkräften als Experten kann weitere Anhaltspunkte für die Lehrerbildung geben (Aussagen über spezifische Bedürfnisse verschiedener herkunftssprachlicher Gruppen).

Fazit

Die Förderung von Mehrsprachigkeit und der in ihr implizierten Mehrkulturalität leisten einen wesentlichen Beitrag zur Europabil- dung⁴⁴ und zur Friedenserziehung. Der Fremdsprachenunterricht gerade in den zweiten und dritten Fremdsprachen wie Französisch, Spanisch oder Italienisch trägt zur Entwicklung mehrsprachiger Biographien bei ansonsten nur monolingual aufwachsenden Schüler*innen bei (vgl. die Definition der Mehrsprachigkeit durch die EU: Muttersprache + zwei weitere Sprachen). Auch ist die zweite Fremdsprache Voraussetzung für die Erlangung der allgemeinen Hochschulreife. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, für alle Schüler*innen zweite, dritte und spät beginnende moderne Fremdsprachen zugänglich zu machen. Weiterhin ist eine Stärkung der empirischen

Fremdsprachenforschung unabdinglich, um den Fremdsprachenunterricht unter anderem im Hinblick auf – schulisch und herkunftsbedingt entwickelte – Mehrsprachigkeit noch effektiver und schüleradäquater zu gestalten. Dies betrifft gerade auch die zweiten und dritten Fremdsprachen mit ihren spezifischen Anforderungen an die Lernenden. Dazu müssen Professuren für Fremdsprachendidaktik eingerichtet und forschungsstark ausgestattet werden. Die UDE hat sich als ein Zentrum mehrsprachigkeitsdidaktischer Forschung entwickelt. Der Kontext der Metropole Ruhr stellt ein ideales Forschungsumfeld dar, in dem Erkenntnisse erzielt werden können, die für andere Regionen mit derzeit noch geringerem Anteil an mehrsprachigen Schüler*innen richtungsweisend sein können. Die Kooperation der Professur für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen mit dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache erweist sich hier insofern als besonders fruchtbar, da beide Forschungstraditionen um die Mehrsprachigkeit (Mehrsprachigkeit durch schulisch erlernte Fremdsprachen und Mehrsprachigkeit durch sprachliche Integration) zusammengeführt werden können.

Summary

The didactics of multilingualism is a key subject of discussion in today's foreign language teaching. In terms of politics, multilingualism is a primary goal of foreign language teaching in Europe at least since the White Paper on Education of the European Commission's European Commission from 1995. The European Union has repeatedly emphasized the commitment to multilingualism in terms of educational policy in numerous documents such as the "new framework strategy for multilingualism" published in 2005. The article outlines the development of didactics of multilingualism in

general. Both historical dimensions and current developments in theory and practice of multilingual didactics are shown. For that purpose, the following discourse and action areas of a so-called "aufgeklärte Mehrsprachigkeit" are presented: productive skills and competencies, English, Latin, Greek and other foreign languages taught in school, German as a first language / German as a foreign and a second language, language of origin and family language, receptive variety competence, multilingual subject teaching and transcultural communicative competence. Moreover theories and models of multilingual language acquisition are introduced. Last but not least, empirical findings to promote multilingualism at schools in North Rhine-Westphalia brought to the fore. The ongoing research at the UDE focuses on the attitudes of trainee teachers and teachers of foreign languages in terms of multilingualism. Selected results from four individual studies are presented. These studies provide insight into current research projects being carried out directly by the 'Institut für Romanische Sprachen und Literaturen' (Professur für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen) or by the 'Professur für Fachdidaktik der romanischen Schulfremdsprachen' in partnership with the 'Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache'.

Anmerkungen

- 1) vgl. Glück 2002, 412
- 2) op. cit., 416
- 3) op. cit., 413
- 4) op. cit., 420ff.
- 5) op. cit., 429f.
- 6) op. cit., 430
- 7) op. cit., 431
- 8) Amsterdam 1656, vgl. op. cit., 70
- 9) vgl. Reimann 2014, 23–27, Reimann 2016, Reimann im Druck, jeweils mit weiterführender Bibliographie
- 10) vgl. Polzin-Haumann 2013, 106
- 11) vgl. Reimann 2015, 5f., 2016, 118f.
- 12) Reimann 2015f.
- 13) vgl. Reimann 2015
- 14) Cummins 1979
- 15) z.B. Rauch/Jurecka/Hesse 2010

- 16) Göbel/Rauch/Vieluf 2011, 52
- 17) MSW 2015
- 18) vgl. MSW 2015, MSW 2016
- 19) Cantone/Di Venanzio/Haller/Reimann/Venus i.Vb., vgl. Cantone/Di Venanzio/Haller/Reimann 2015
- 20) García/Wei 2013
- 21) vgl. KMK 2012
- 22) Benholz/Reimann/Siems/Strobl/Venus in Vorbereitung
- 23) art. cit., 8/29
- 24) Hammer/Fischer/Koch-Priewe 2016, 150
- 25) art. cit. 14f./29
- 26) art. cit., 17/29
- 27) ebd.
- 28) art. cit., 25/29
- 29) vgl. art. cit., 23/29
- 30) art. cit., 25f./29
- 31) art. cit., 26/29
- 32) ebd.
- 33) art. cit., 25/29
- 34) Tziotzios 2016
- 35) Interview 1, op. cit., 74
- 36) Interview 1, op. cit., 68
- 37) Interview 1, op. cit., 72, vgl. 91
- 38) Interview 2, op. cit., 79
- 39) Interview 2, op. cit., 85
- 40) Interview 1, op. cit., 69, vgl. 75
- 41) Interview 3, op. cit., 93
- 42) Interview 1, op. cit., 71
- 43) Reimann i.Vb.
- 44) vgl. KMK 2008

Literatur

- Aronin, Larissa; O’Laoire, Muriel (2004): „Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality“, in: Hoffmann, Charlotte; Ytsma, Johannes (Hrsg.): *Trilingualism in family, school, and community*. Clevedon et al.: *Multilingual Matters*, 11–29.
- Bausch, Karl-Richard; Helbig-Reuter, Beate (2003): „Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen“, in: *Neusprachliche Mitteilungen* 4, 2003, 194–201.
- Benholz, Claudia; Reimann, Daniel; Siems, Maren; Strobl, Jan; Venus, Theresa (in Vorbereitung): „Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ an der Universität Duisburg-Essen“.
- Cantone, Katja F.; Di Venanzio, Laura; Haller, Paul; Reimann, Daniel (2015): „HerkunftssprecherInnen im Fremdsprachenunterricht: Integrative Konzepte und Spracherhalt“, Tagungsbericht, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 26, 137–140.
- Cantone, Katja F.; Di Venanzio, Laura; Haller, Paul; Reimann, Daniel; Venus, Theresa (in Vorbereitung): „HerkunftssprecherInnen im Fremdsprachenunterricht – eine Befragung unter Lehramtsstudierenden (Französisch/Spanisch)“.
- Cummins, Jim (1979): „Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children“, in: *Review of Educational Research* 49, 2, 222–251.

- García, Ofelia & Wei, Li (2013): *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave.
- Glück, Helmut (2002): *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Göbel, Kerstin; Rauch, Dominique; Vieluf, Svenja (2011): „Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen“, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16, 2, 50–65.
- Hammer, Svenja; Fischer, Nele; Koch-Priewe, Barbara (2016): „Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule“, in: Koch-Priewe, Barbara; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Qualifizierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. DDS Die Deutsche Schule Beiheft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* – Beiheft. Band 1. Münster: Waxmann, 147–171.
- Herdina, Philip; Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- KMK (2008) (11978): *Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 05.05.2008)*, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung.pdf (12.06.2016).
- KMK (2012): *Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (12.06.2016).
- Lüttenberg, Dina (2010): „Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik“, in: *Wirkendes Wort* 2, 299–315.
- MSW (2015): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2014/15*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2014.pdf (12.06.2016).
- Polzin-Haumann, Claudia (2013): „Von der Mehrsprachigkeitsforschung zur Ausbildung mehrsprachiger und mehrsprachigkeitsbewusster Akteure: Arbeitsbericht aus einem Pilotprojekt im Rahmen der „Universität der Großregion““, in: Bürgel, Christoph; Siepmann, Dirk (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*, Baltmannsweiler, 103–116.
- Rauch, Dominique P.; Jurecka, Astrid; Hesse, Hermann-Günter (2010): „Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompe-

- tenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lese-kompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 55, 78–100.
- Reimann, Daniel (2014): „Kontrastive Linguistik revisited oder: Was kann Sprachvergleich für Linguistik und Fremdsprachenvermittlung heute leisten?“, in: ders. (Hrsg.): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch*. Tübingen: Narr, 9–35.
- Reimann, Daniel (2015): „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – neue Wege (auch) für den Spanischunterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 51, 4–11.
- Reimann, Daniel (2016a): „Zur „mehrsprachigen Wende des Fremdsprachenunterrichts“, in: Bär, Marcus; Bernecker, Walther L. Lüning, Marita (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Festschrift für Ursula Vences zum 75. Geburtstag*. Berlin: tranvía 2016, 117–129.
- Reimann, Daniel (2016b): „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-) Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Sprachenunterricht und in der Lehrer_innenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 15–33.
- Reimann, Daniel (in Vorbereitung): „Aus-sprache im Unterricht der romanischen Sprachen aus Sicht der Lehrenden. Ergebnisse einer Pilotstudie“.
- Reimann, Daniel; Siems, Maren (2015): „Herkunftssprachen im Spanischunterricht – Sprachmittlung Spanisch – Türkisch – Deutsch“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 51, 33–43.
- Tziotzios, Hannah (2016): *Experteninterviews mit Französisch-Lehrkräften mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler*. Essen, unveröffentlichtes Manuskript, 114 Seiten.
- Weinrich, Harald (1983): „Sprachmischung und Fremdsprachendidaktik“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 67, 207–214.

Der Autor

Daniel Reimann ist seit 2014 Professor für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen. Zuvor war er Studienrat im staatlichen bayerischen Schuldienst, Akademischer Oberrat und Leiter des Lehr- und Forschungsbereichs Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Universität Würzburg. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind: Inter- und Transkulturalität im Fremdsprachenunterricht, Sprachmittlungskompetenz, Schnittstellen zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung, Historiographie des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik sowie Mehrsprachigkeitsdidaktik – mit besonderem Fokus auf Integration aller Schulsprachen und der Herkunfts- beziehungsweise Familiensprachen unserer Schüler*innen.



Denise Damski. Foto: Max Greve

*Eine durchgängige sprachliche Bildung an Schulen ist ein wichtiger Baustein für Bildungserfolg und gelingende gesellschaftliche Teilhabe. Dazu gilt es auch, Defizitzuschreibungen und Normalitätsvorstellungen zu überwinden und einen wertschätzenden Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität und Mehrsprachigkeit zu praktizieren. Die Ergebnisse der Ausgangserhebung zeigen, dass die kulturellen Überzeugungen der Lehrkräfte tendenziell eher auf Egalitarismus als auf Multikulturalismus ausgerichtet sind. Wissenschaftliche Befunde liefern allerdings Hinweise darauf, dass insbesondere ein hohes Ausmaß an Multikulturalismus mit einem höheren Enthusiasmus für das Unterrichten einer heterogenen Schüler*innenschaft einhergeht.*

Heterogenität und Mehrsprachigkeit wertschätzen

Befunde aus der wissenschaftlichen
Begleitung des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“
Von Denise Demski, Kathrin Racherbäumer
& Isabell van Ackeren

Projektkontext: Kinder mit Migrationsgeschichte an deutschen Schulen

Im Schuljahr 2010/11 wiesen 26,2 Prozent der Schüler*innen in NRW, in dem das im Folgenden dargestellte Projekt verortet ist, eine Zuwanderungsgeschichte auf, wobei nur 5 Prozent dieser Kinder und Jugendlichen selbst im Ausland geboren wurden¹. 57 Prozent der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte in NRW sprechen Zuhause eine andere Verkehrssprache als Deutsch und wachsen somit spätestens mit dem Eintritt in die Schule mehrsprachig auf. Damit verfügen diese Kinder über sprachliche Ressourcen

und zum Teil über kulturelle Transitionserfahrungen, die nicht zuletzt durch weltweite Kommunikationsprozesse immer mehr an Bedeutung gewinnen und eine wertvolle individuelle, aber auch eine gesellschaftliche Ressource darstellen. Kinder mit Migrationshintergrund verfügen somit über besondere Sozialisations- und Bildungsvoraussetzungen, an die – folgt man dem Anspruch auf Chancengerechtigkeit und der schulgesetzlichen Rahmung individueller Förderung – angeknüpft werden sollte. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob das Bildungssystem die Voraussetzungen der Kinder berücksichtigt und ihnen die gleichen Bildungschancen offenste-

hen wie Kindern ohne Migrationsgeschichte.

Betrachtet man hierzu zunächst die Übergangszahlen nach der Grundschule zur weiterführenden Schule, so wird sichtbar, dass Schüler*innen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil häufiger an Hauptschulen anzutreffen sind als deutsche Kinder. Mit zwei zugewanderten Elternteilen liegt der Anteil an Jugendlichen an Hauptschulen in NRW zum Schuljahr 2010/11 bei 27,9 Prozent, an den Gesamtschulen bei 21,3 Prozent und an Realschulen bei 18,6 Prozent. An Gymnasien in NRW liegt der Anteil im Durchschnitt bei 8,3 Prozent und ist damit dreimal niedriger als an den



Hauptschulen, eine kleinräumliche Perspektive verweist jedoch auf große regionale Unterschiede.

Insgesamt zeigen sich bei Kindern mit Migrationshintergrund häufiger Brüche in der Schullaufbahn. Es steigen zum Beispiel im Vergleich zu deutschen Kindern doppelt so viele Kinder ausländischer Herkunft von der Realschule zur Hauptschule ab. Ferner durchlaufen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund das deutsche

Schulsystem aufgrund von Zurückstellungen und/oder Klassenwiederholungen mit deutlich größerer Verzögerung als deutsche Kinder. In den Jahrgangsstufen 1 bis 3 ist ihr Wiederholungsrisiko viermal höher als das von Nichtmigrant*innen².

Ein Blick auf die Leistungen während und zum Ende der Grundschulzeit zeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Mittel schlechtere Leistungen erzielen als Kinder ohne Zuwanderungsge-

schichte. Die Leistungen sind davon abhängig, ob beide Eltern oder nur ein Elternteil der Kinder im Ausland geboren wurde(n). Sie sind ebenfalls von der häuslichen Umgangssprache beeinflusst. Der Leistungsrückstand von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte ist besonders auffallend, wenn beide Eltern oder – noch deutlicher – wenn zudem die Schüler*innen selbst im Ausland geboren sind. So erzielen Viertklässler*innen mit und ohne Migrationshintergrund in der IGLU-Studie 2011 Testleistungen beim Leseverständnis, die 42 Punkte auseinander liegen³. Internationale Vergleichsstudien zeigen für Deutschland, dass Schüler*innen aus eingewanderten Familien häufig geringere Leistungen als Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte erzielen. Diese Befunde werden in verschiedenen Fächern sowie entlang unterschiedlicher Stationen der Bildungsbiographie festgestellt. Der nachgewiesene Nachteil von Kindern mit Migrationsgeschichte kann vorrangig durch die soziale Schichtzugehörigkeit erklärt werden, darüber hinaus gerät die häusliche Sprachpraxis der Kinder in den Blick. So berichten beispielsweise Pöhlmann, Haag und Stanat⁴ im Hinblick auf Jugendliche, die Zuhause ausschließlich Deutsch sprechen, in den naturwissenschaftlichen Fächern einen Lernvorsprung in Höhe von eineinhalb bis zwei Jahren gegenüber Schüler*innen, die angeben, in der Familie „nie Deutsch“ zu sprechen.

In Bezug auf die sprachlichen Kenntnisse kann zwischen dem alltäglichen Sprachgebrauch und der Verwendung der Bildungssprache differenziert werden. Die Bildungssprache ist charakterisiert „durch die Verwendung fachlicher Terminologie und die Orientierung an syntaktischen Strukturen, Argumentations- und Textkompositionsregeln, wie sie für schriftlichen Sprachgebrauch gelten“⁵. Sie dient „vor allem der Übermittlung von hoch verdichteten, kognitiv anspruchsvollen

Informationen in kontextarmen Konstellationen“⁶. Bildungssprachlichen Kompetenzen kommt in diesem Kontext eine Doppelfunktion zu: „Die Befähigung Bildungssprache verstehen und verwenden zu können, entscheidet über Schulerfolg“⁷. Die Steigerung der Fähigkeit von Schüler*innen in der Instruktionssprache stellt vor diesem Hintergrund eine Möglichkeit dar, zu mehr Chancengerechtigkeit beizutragen und perspektivisch die schulischen Leistungen von Kindern aus eingewanderten Familien zu verbessern. Dabei wird die Förderung der Bildungssprache nicht (mehr) nur als Aufgabe des Deutschunterrichts angesehen, sondern die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen sollen in allen Fächern und in allen Jahrgangsstufen weiterentwickelt werden. In Anbetracht eines hohen Anteils von Zuwanderung kommt diesem Ansatz in der Metropolregion Ruhr eine besondere Bedeutung zu.

Zum Projekt: Sprachensible Schulentwicklung

Das Projekt „Sprachensible Schulentwicklung“ setzt hier an und verfolgt das Ziel, den Erwerb der Bildungssprache insbesondere, aber nicht nur, von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte und Mehrsprachigkeitserfahrung zu unterstützen, um den Bildungserfolg und letztlich gesellschaftliche Teilhabe zu befördern. Besondere Herausforderungen ergeben sich dabei an Schulstandorten, die durch einen hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund charakterisiert sind und/oder die sich an sozial benachteiligten Standorten befinden. Das Projekt wird durch die Stiftung Mercator, das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen sowie die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren unterstützt und von der Arbeitsgruppe Bildungsforschung in der Fakultät für Bildungswis-

senschaften an der Universität Duisburg-Essen wissenschaftlich begleitet.

Zentrale Projektziele liegen im ersten Schritt in einer Sensibilisierung der Schulleitungen und der Lehrkräfte für einen wertschätzenden Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit sowie einer damit verbundenen Überwindung von (impliziten) Normalitätsvorstellungen und Defizitzuschreibungen. In Bezug auf kulturelle

Überzeugungen können mit Verweis auf Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, Stanat und Kunter⁸ egalitäre und multikulturelle Einstellungen differenziert werden. Während Lehrkräfte mit egalitären Einstellungen eine Gleichbehandlung aller Schüler*innen intendieren, berücksichtigen Personen mit ausgeprägten multikulturellen Überzeugungen die differenziellen kulturellen Hintergründe ihrer Schülerschaft und machen sie zu einem expliziten



Kathrin Racherbäumer. Foto: Max Greve

Thema des Unterrichtsgeschehens. Bisher liegen vergleichsweise wenige belastbare Befunde zum Zusammenhang von kulturellen Überzeugungen von Lehrpersonen und ihrer Unterrichtspraxis vor, es finden sich in den Untersuchungen von Hachfeld und Kolleg*innen jedoch Hinweise darauf, dass insbesondere multikulturelle Überzeugungen mit einem größeren Enthusiasmus für das Unterrichten einer kulturell heterogenen Schülerschaft einhergehen.

Im zweiten Schritt sollen durch Fortbildungen Handlungskompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte für eine sprachensible Unterrichtsgestaltung in allen Fächern grundgelegt werden. Hierzu gehören auch Ansätze zum Einbezug von Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen in das Unterrichtsgeschehen, die ebenfalls im Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung aus dem Jahr 2007 benannt werden⁹. Die Projektschulen erhalten diesbezüglich individuell sowie im Rahmen der Netzwerkarbeit Fortbildungsangebote und werden durch qualifizierte Netzwerkberaterinnen begleitet und unterstützt. Die unterschiedlichen Fortbildungsmodule für Lehrkräfte zielen auf die Entwicklung eines durchgängigen sprachsensiblen Fachunterrichts und beziehen sich auf die Themen 1. Mehrsprachigkeit in der Schule, 2. Grundwissen über Spracherwerb/Deutsch als Zweitsprache, 3. Diagnose und Förderung im Fachunterricht/Deutschunterricht, 4. Sprachsensibler Fachunterricht, 5. Entwicklung der Schreibkompetenz, 6. Entwicklung der Lesekompetenz, 7. Wortschatzarbeit im Fachunterricht, 8. Peer-Group-Teaching sowie 9. Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften. Zusätzlich werden Schulleitungen unter anderem mit Blick auf Organisationsentwicklungsstrategien qualifiziert, um dazu beizutragen, die Sprachbildung als einen zentralen Baustein in der Schulentwicklung zu verankern und förderliche Bedingungen für eine sprachensible Unterrichtsgestaltung herzustellen.

Schließlich soll die angestoßene Schul- und Unterrichtsentwicklung dazu führen, die Kompetenzen in der Bildungssprache der Schüler*innen an den Projektschulen zu steigern. Auf diese Weise ist ebenfalls eine Verbesserung des Selbstkonzepts der Schüler*innen, insbesondere im sprachlichen Bereich, zu antizipieren.

Für das Projekt „Sprachensible Schulentwicklung“ konnten insgesamt 33 nordrhein-westfälische Schulen gewonnen werden. Dazu gehören zwei Hauptschulen, drei Realschulen, zwölf Sekundarschulen, 14 Gesamtschulen sowie zwei Gymnasien. Die Schulen profitieren dabei vom Austausch und gemeinsamen Lernen in unterschiedlichen Netzwerken. Die Einbindung von Schulen in Schulnetzwerke, in denen im Sinne professioneller Lerngemeinschaften Ideen und Konzepte (auch als Impulse von außen) für die Praxis ausgetauscht werden, wird in der Schulwirksamkeits- und Schulentwicklungsforschung als qualitätsfördernd beschrieben¹⁰. Neben der Arbeit in einem Schulleitungsnetzwerk arbeiten Lehrkräfte der beteiligten Projektschulen in sechs regionalen Netzwerken zusammen. Vertreter*innen aus dem Schulleitungsnetzwerk und den regionalen Netzwerken kommen darüber hinaus auch in regelmäßigen Abständen im Rahmen von Schnittstellennetzwerken zusammen.

Ziele und Anlage der wissenschaftlichen Begleitung

Die von der Arbeitsgruppe Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen durchgeführte wissenschaftliche Begleitung gliedert sich in eine Ausgangs-, eine Prozess- sowie eine Wirkungsanalyse und umfasst sowohl quantitative als auch qualitative Studienanteile. Um die Ausgangslagen in den Schulen möglichst detailliert zu erfassen, wurden im Herbst 2014 Mitglieder der (erweiterten) Schulleitung (N = 46) und Lehrkräfte (N = 487) hinsichtlich ihrer Einstellungen zu

Mehrsprachigkeit, ihres professionellen Lehrerhandelns im Kontext von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität sowie ihrer selbstberichteten Unterrichtspraxis mittels eines standardisierten Fragebogens befragt, ebenso wurden organisationale Rahmenbedingungen erhoben (z.B. Absprachen in Fachgruppen, Intensität des Austauschs im Kollegium, Schulkultur). Ergänzt wurde die Analyse durch eine schriftliche Befragung von Schüler*innen der Jahrgangsstufen 5 (N = 2100) und 6 (N = 2526) sowie eine Sprachstandsfeststellung mithilfe eines C-Tests. C-Tests bestehen aus kurzen Texten, in denen am Ende einiger Wörter Buchstaben oder Silben fehlen, die zu ergänzen sind. Zudem wurden im Rahmen der Ausgangserhebung die Projektleitung sowie die beteiligten Netzwerkberaterinnen mit dem Fokus auf ihre Motivationen und Ziele im Hinblick auf das Projekt interviewt.

Im Zuge der Prozessanalyse wurde im Rahmen des Schulleitungsnetzwerks sowie der sechs regionalen Schulnetzwerke jeweils ein Gruppeninterview geführt. Hier standen Gelingensbedingungen, Verbesserungspotenziale sowie die Herausforderungen bei der Implementation und Verstetigung der sprachförderlichen Maßnahmen im Schulalltag im Vordergrund. Die Interviews wurden verschriftlicht und thematisch kodiert.

Zur Bestimmung der erzielten Wirkungen des Projekts wurden die erweiterte Schulleitung und die Lehrkräfte im Frühjahr 2016 erneut befragt. Ebenso erfolgte eine zweite Befragung der Schüler*innen, die bereits an der ersten Befragungswelle teilgenommen hatten, sowie eine weitere Feststellung ihres Sprachstands mittels eines C-Tests.

Die Auswertung der zweiten Befragungswelle dauert aktuell noch an, sodass im Folgenden Befunde der Ausgangsanalyse berichtet werden. Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich dabei auf die Schüler*innen der Jahr-

Sprache	Absolute Häufigkeit
Deutsch	2162
Türkisch	481
Englisch	348
Russisch	162
Polnisch	110
Arabisch	86
Kurdisch	84
Albanisch	70
Französisch	70
Italienisch	66
Spanisch	54
Serbisch	28
Griechisch	26
Bosnisch	22
Portugiesisch	22
Kroatisch	20
Farsi	18
Tamil	13
Bulgarisch	10
Rumänisch	10
Niederländisch	8
Aramäisch	6
Chinesisch	6

(1) In der Familie gesprochene Sprachen (ausgewählte Sprachen mit mindestens fünf Nennungen, absolute Häufigkeiten, Mehrfachantworten möglich) im Projektkontext.

gangsstufe 6, da bei ihnen davon auszugehen ist, dass sie den Unterricht valide einschätzen können; die Kinder in der Jahrgangsstufe 5 befanden sich zum Befragungszeitpunkt erst seit wenigen Wochen an der weiterführenden Schule.

Ergebnisse

Zunächst werden Ergebnisse hinsichtlich demographischer Merkmale der Kinder und Jugendlichen, ihrer häuslichen und unterrichtlichen Sprachpraxis sowie ihres Sprachstands präsentiert. Es folgen

Bewertungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Wichtigkeit der Bildungssprache sowie eine Selbsteinschätzung der vorliegenden Kenntnisse im Bereich der Sprachbildung. Sodann werden die kulturellen Einstellungen der Lehrkräfte sowie der Einbezug von Herkunftssprachen in das Unterrichtsgeschehen betrachtet; dabei wird auch untersucht, inwiefern die Schüler*innen diese Einschätzungen teilen. Abschließend wird das selbstberichtete Ausmaß einer sprachsensiblen Unterrichtspraxis von den befragten Lehrkräften der beteiligten Projektschulen dargestellt und ebenfalls mit der Sicht der Schüler*innen auf den Unterricht verglichen.

Demographische Merkmale, Herkunftssprachen und Sprachpraxis der Schüler*innen

In der Stichprobe befinden sich etwas mehr Jungen (51,5 %) als Mädchen. Von den befragten Schüler*innen in der Jahrgangsstufe 6 geben 20,7 Prozent an, nicht in Deutschland geboren zu sein, bei 52,7 Prozent ist mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren.

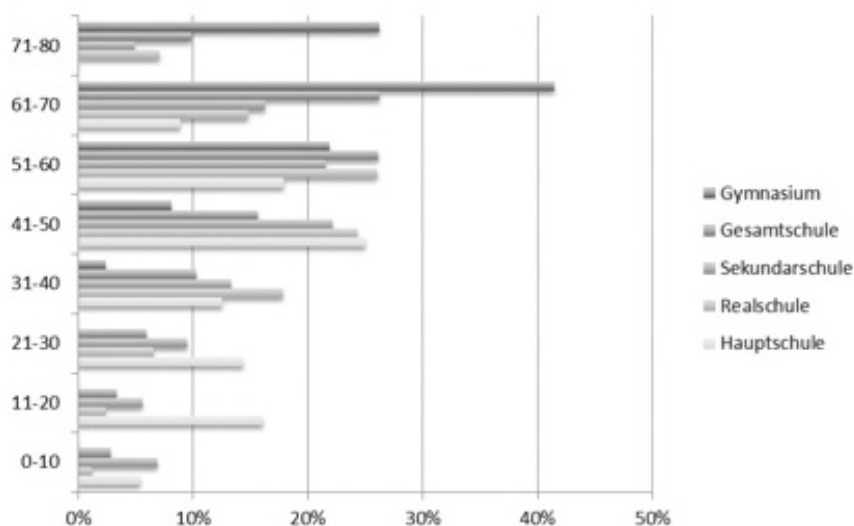
45,4 Prozent der Schüler*innen sprechen nach eigenen Angaben Zuhause ausschließlich Deutsch, somit kommuniziert mehr als die

Hälfte der Kinder und Jugendlichen in der Stichprobe in der Familie ausschließlich oder zumindest auch in einer anderen Sprache als der schulischen Instruktionssprache. In der Schule scheint eine stärkere Konzentration auf die deutsche Sprache stattzufinden, so berichten 81,9 Prozent der Schüler*innen, mit ihren Freund*innen hier immer Deutsch zu sprechen.

Die Sprachkenntnisse der befragten Kinder sind vielfältig; Tabelle (1) stellt die absolute Häufigkeit ausgewählter Sprachen (mindestens fünf Nennungen) dar, die nach eigenen Angaben Zuhause gesprochen werden. 2162 der 2526 Schüler*innen geben an, mit den Familienmitgliedern zumindest teilweise in deutscher Sprache zu kommunizieren. Der größte Anteil anderer Herkunftssprachen als Deutsch entfällt auf Türkisch (481 Nennungen), Englisch (348 Nennungen) und Russisch (162 Nennungen).

Sprachstand der Schüler*innen

Der Sprachstand der Schüler*innen in der Instruktionssprache Deutsch wurde anhand eines C-Tests ermittelt, in dem maximal 80 Punkte erreicht werden konnten. Abbildung (2) stellt in gruppierter Weise die erzielten Punktwerte differenziert nach Schulformen dar.



(2) Erzielte Punktwerte im C-Test differenziert nach Schulform.

Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen, die sich auch in den jeweiligen Mittelwerten widerspiegeln. Die Schüler*innen der beiden teilnehmenden Hauptschulen erzielen durchschnittlich 38,2 Punkte, bei den beiden Gymnasien sind es 63,4 Punkte. Nichtsdestotrotz verweisen die Ergebnisse auch am Gymnasium auf einen nicht unerheblichen Anteil der Kinder und Jugendlichen, die erhebliche Defizite in der Bildungssprache aufweisen; 10,5 Prozent erzielen hier lediglich Werte zwischen 31 und 50 Punkten. Bei diesen Schüler*innen ist von Schwierigkeiten beim Verständnis komplexer Fachtexte und Arbeitsanweisungen auszugehen, die in der Folge ebenfalls das fachliche Lernen beeinträchtigen können. 35,8 Prozent der Hauptschüler*innen, 22 Prozent der Sekundarschüler*innen, 10,1 Prozent der Realschüler*innen und 12 Prozent der Gesamtschüler*innen erreichen 30 Punkte oder weniger. In allen Schulformen fallen dabei die Mittelwerte von Kindern, die nicht in Deutschland geboren wurden, niedriger aus; die Differenz zu den in Deutschland geborenen Schüler*innen beträgt zwischen etwas mehr als drei (Gymnasien) und knapp zehn Prozentpunkte (Hauptschulen, allerdings liegen hier nur Daten von vergleichsweise wenigen Schüler*innen vor).

Eingeschätzte Wichtigkeit der Bildungssprache und selbstberichtete Kenntnisse der Lehrkräfte

Auf einer fünfstufigen Skala (1 = niedrig bis 5 = hoch) wurden die Lehrkräfte um eine Einschätzung ihrer Kenntnisse in verschiedenen Bereichen gebeten, die als hilfreich für die Gestaltung eines sprachförderlichen Unterrichts angesehen werden können. Zudem schätzten die Teilnehmenden die Wichtigkeit dieser unterschiedlichen Aspekte für ihre Unterrichtstätigkeit ein

(1 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig). Auf den fünfstufigen Skalen messen die Befragten der Kenntnis von Sprachanforderungen und der „sprachlichen Hürden“ im Fachunterricht die größte Wichtigkeit bei (Mittelwert: $M = 4,28$), die Kenntnis von fachbezogenen Sprachbildungsmaterialien wird ebenfalls als wichtig erachtet ($M = 4,00$). Es folgen Kenntnisse von Verfahren zur Diagnose der sprachlichen Unterstützungsbedarfe der Schüler*innen im Fachunterricht ($M = 3,96$), das linguistische Grundwissen über die (Fach-)Sprache des Unterrichts ($M = 3,93$) sowie die Kenntnis von didaktischen Modellen und Strategien der fachbezogenen Sprachförderung ($M = 3,92$). Wissensaspekten, die sich auf die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen beziehen, wird tendenziell eine etwas geringere Bedeutung zugemessen. Hier wurden das Wissen über den Spracherwerb unter Mehrsprachigkeitsbedingungen ($M = 3,70$) und Grundstrukturen von Herkunftssprachen ($M = 3,26$) sowie Kenntnisse von Strategien zum Einbezug mehrerer Sprachen im Unterricht ($M = 3,17$) erfragt.

Die Lehrer*innen schätzen insbesondere ihr Grundwissen über die (Fach-)Sprache des Unterrichts (Mittelwert: $M = 4,23$) sowie ihre Kenntnisse der Sprachanforderungen und der „sprachlichen Hürden“ im Fachunterricht ($M = 3,63$) als vergleichsweise hoch ein. Deutlich niedriger fällt die Bewertung in Bezug auf Kenntnisse von Konzepten zur Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen ($M = 2,82$), von didaktischen Modellen und Strategien der fachbezogenen Sprachbildung ($M = 2,81$) sowie von fachbezogenen Sprachbildungsmaterialien ($M = 2,80$) aus. Auch das Wissen über Verfahren zur Diagnose der sprachlichen Unterstützungsbedarfe der Schüler*innen im Fachunterricht ($M = 2,75$) sowie über den Spracherwerb unter Mehrsprachigkeitsbedingungen ($M = 2,71$) wird etwas geringer

eingeschätzt als der theoretische Mittelpunkt der Skala. Kenntnisse von Strategien zum Einbezug mehrerer Sprachen im Unterricht ($M = 2,22$), das Wissen über Grundstrukturen von Herkunftssprachen der Schüler*innen ($M = 2,18$) sowie Kenntnisse des Scaffoldings als einer Möglichkeit der Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung von Anleitungen und Hilfestellungen ($M = 2,18$) scheinen in der Lehrerschaft tendenziell nicht verbreitet zu sein.

*Schüler*innen- und Lehrkräfteeinschätzung des Unterrichts*

Einschränkend muss bei einer Betrachtung der selbstberichteten beziehungsweise wahrgenommenen Unterrichtspraxis angeführt werden, dass es an dieser Stelle nicht möglich ist, die Werte aus der Schüler*innenbefragung mit den Angaben der konkreten Klassenlehrkraft zu verbinden. Die nachfolgenden Ergebnisse stellen Mittelwerte über alle Schüler*innen der Klassenstufe 6 beziehungsweise alle Lehrkräfte in der Stichprobe dar und beruhen auf Skalen, die durch den Einbezug unterschiedlicher Einzelfragen (Items) gebildet wurden. Dabei werden sowohl kulturelle Einstellungen (Egalitarismus bzw. Multikulturalismus; adaptierte Version der Teacher Cultural Beliefs Scale¹¹), Maßnahmen der Sprachbildung im Fachunterricht sowie der Einbezug von Herkunftssprachen in das Unterrichtsgeschehen betrachtet. In Bezug auf eine sprachensible Unterrichtspraxis werden die der Bildungssprache eingeräumte Wichtigkeit und das Ausmaß des Feedbacks zu sprachlichen Aspekten berücksichtigt sowie der Auf- und Ausbau des (Fach-)Wortschatzes.

Daneben kann es insbesondere zum Anfang von Sprachfördermaßnahmen im Sinne des Scaffolding-Prinzips zweckmäßig sein, komplexe Sachverhalte und sprachliche Konstruktionen zu vereinfachen, um allen Schüler*innen eine aktive

Teilnahme am Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen. Gleichwohl muss angemerkt werden, dass dies nur ein erster Schritt sein sollte und nicht als ein Ziel eines sprachsensiblen Unterrichts zu verstehen ist. Tabelle (3) gibt eine Übersicht der gemessenen Konstrukte sowie Beispielitems auf Ebene der Lehrkräfte und der Schüler*innen.

Kulturelle Einstellungen und Einbezug von Herkunftssprachen in das Unterrichtsgeschehen

Das Projekt Sprachensible Schulentwicklung intendiert einen wertschätzenden Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität; Schulleitungen und Lehrkräfte sollen die Ressource Mehrsprachigkeit erkennen sowie implizite Normalitäts- und Defizitzuschreibungen überwinden. Bei den Lehrkräften

der vorliegenden Stichprobe sind nach eigenen Angaben egalitäre Einstellungen ($M = 4,46$) stärker ausgeprägt als multikulturelle Überzeugungen ($M = 3,98$); die Lehrer*innen tendieren demnach eher dazu, alle Schüler*innen gleich zu behandeln, als die Herkunft und die Kultur der Kinder zum expliziten Thema im Unterricht zu machen (vgl. Abb. 4). Diese Einstellung wird von den Schüler*innen geteilt, denn sie nehmen ebenfalls ein höheres Ausmaß an Egalitarismus ($M = 3,68$) als an Multikulturalismus ($M = 3,11$) bei ihrer Klassenlehrkraft wahr.

Die Häufigkeit eines konkreten Aufgreifens von Herkunftssprachen im Unterrichtsgeschehen bewerten die Schüler*innen ($M = 2,89$) deutlich positiver als die Lehrkräfte selbst ($M = 1,75$), die Standardabweichungen (als Maß der Streuungen der Antworten) sind hier allerdings

besonders hoch. In Anbetracht der niedrigen Mittelwerte ist nicht davon auszugehen, dass der Einbezug von Herkunftssprachen eine gängige Unterrichtspraxis darstellt.

Sprachbildung im Fachunterricht

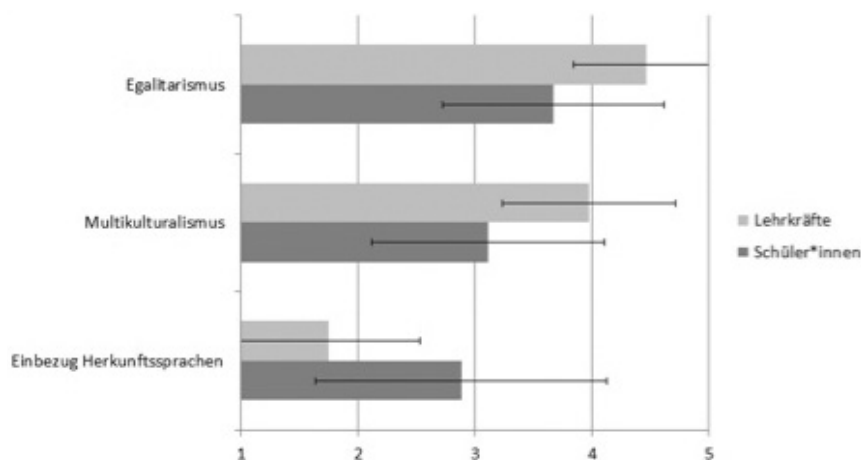
Auf der fünfstufigen Skala beträgt der Mittelwert für das Ausmaß von Feedback im Fachunterricht zu sprachlichen Aspekten über alle Lehrkräfte 3,46 (vgl. Abb. 5). Mit einem Durchschnittswert auf dieser Skala von 4,15 bewerten die Schüler*innen in der Stichprobe den Stellenwert der Bildungssprache im Unterricht der Klassenlehrkraft noch deutlich positiver. In Bezug auf die Förderung des (Fach-)Wortschatzes sind die Einschätzungen beider Gruppen sehr ähnlich (Schüler*innen: $M = 3,48$; Lehrkräfte: $M = 3,23$). Deutliche Unterschiede zwischen der Wahrnehmung der Lehrkräfte und der Sechstklässler*innen zeigen sich hinsichtlich eines vereinfachten Sprachgebrauchs beispielsweise durch die Verwendung von Umschreibungen und spracharmen Unterrichtsmaterialien. Hier berichten die Schüler*innen ($M = 4,22$) von einem deutlich höheren Ausmaß an Vereinfachung als die befragten Lehrer*innen ($M = 2,97$).

Fazit, Limitationen und Ausblick

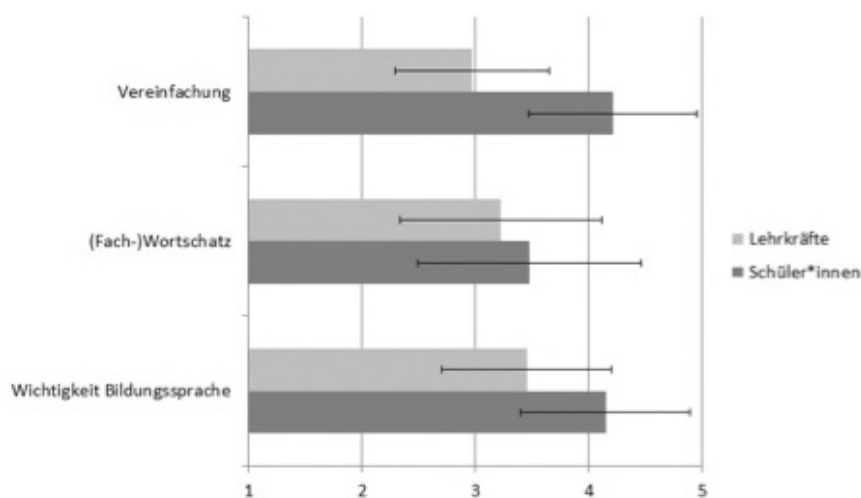
Eine durchgängige sprachliche Bildung an Schulen ist ein wichtiger Baustein für Bildungserfolg und gelingende gesellschaftliche Teilhabe. Dazu gilt es auch, Defizitzuschreibungen und Normalitätsvorstellungen zu überwinden und einen wertschätzenden Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität und Mehrsprachigkeit zu praktizieren. Die Ergebnisse der Ausgangserhebung zeigen, dass die kulturellen Überzeugungen der Lehrkräfte tendenziell eher auf Egalitarismus als auf Multikulturalismus ausgerichtet sind. Wissenschaftliche Befunde liefern allerdings Hinweise darauf, dass insbesondere ein hohes

Konstrukt	Beispielitem	
	Lehrkräfte	Schüler*innen
Egalitarismus	Im Unterricht ist es wichtig, dass alle Schüler*innen gleich behandelt werden, unabhängig davon, welchen kulturellen Hintergrund sie haben.	Unser*e Klassenlehrer*in behandelt jede*n Schüler*in gleich, egal, woher wir kommen.
Multikulturalismus	Es ist wichtig für Kinder zu lernen, dass andere Kulturen auch andere Wertvorstellungen haben können.	Unser*e Klassenlehrer*in geht im Unterricht auf die Unterschiede von verschiedenen Kulturen ein.
Einbezug von Herkunftssprachen in das Unterrichtsgeschehen	In meinem Unterricht werden die Herkunftssprachen der Schüler*innen in das Unterrichtsgespräch einbezogen.	Im Unterricht unseres Klassenlehrers/unserer Klassenlehrerin wird auch auf andere Sprachen als Deutsch eingegangen.
Wichtigkeit Bildungssprache/Feedback zu sprachlichen Aspekten	Im Unterricht gebe ich den Schüler*innen bei Besprechungen von Arbeitsergebnissen Rückmeldungen, wie sie zentrale sprachliche Aspekte weiterentwickeln können.	Unser*e Klassenlehrer*in sagt uns, wie man Sätze besser ausdrücken könnte.
Vereinfachung	Im Unterricht verwende ich anstelle von Fachbegriffen überwiegend Näherungsbegriffe und Umschreibungen.	Unser*e Klassenlehrer*in verwendet Umschreibungen, wenn wir ein Wort nicht verstehen.
(Fach-)Wortschatz	Im Unterricht lege ich mit den Schüler*innen eine Wortschatzliste/ein Glossar an, die/das fortlaufend erweitert wird.	Unser*e Klassenlehrer*in legt mit uns eine Wortschatzliste an, die ständig erweitert wird.

(3) Konstrukte und Beispielitems.



(4) Kulturelle Einstellungen (Egalitarismus, Multikulturalismus) und Einbezug von Herkunftssprachen in den Unterricht (Mittelwerte und Standardabweichungen).



(5) Sprachbildung im Fachunterricht (Mittelwerte und Standardabweichungen).

Ausmaß an Multikulturalismus mit einem höheren Enthusiasmus für das Unterrichten einer heterogenen Schüler*innenschaft einhergeht. Auch die Schüler*innen in der Stichprobe nehmen eine stärkere Ausprägung egalitärer als multikultureller Einstellungen beziehungsweise Praktiken wahr. Hier werden die Ergebnisse der zweiten Erhebung zeigen, ob es im Rahmen des Projekts gelungen ist, die multikulturellen Überzeugungen der Lehrer*innen zu stärken.

In Bezug auf die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit verdeutlichen die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung, dass bisher wenige

Konzepte zum Einbezug unterschiedlicher Herkunftssprachen in den Unterricht vorzuliegen scheinen. Analog zur Darstellung von Gogolin¹² kann somit an den betrachteten Schulen tendenziell ein „monolingualer Habitus“ beobachtet werden. Dies spiegelt sich auch im selbstberichteten Wissen der Lehrkräfte wider, bei dem Kenntnisse über Mehrsprachigkeitsbedingungen und den Einbezug unterschiedlicher Herkunftssprachen in den Unterricht auf den letzten Plätzen liegen und ihnen eine vergleichsweise geringe Wichtigkeit attestiert wird. Insgesamt erscheint somit ein eher kompensatorischer Ansatz zur Überwindung

von bildungssprachlichen Defiziten verfolgt zu werden, während ein wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit (noch) nicht flächendeckend im Unterrichtsgeschehen verankert ist. Die noch abzuschließende Auswertung der zweiten Befragungswelle kann Hinweise liefern, inwiefern die Vermittlung von Handlungsstrategien für einen sprachsensiblen Unterricht sowie die Wertschätzung von sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit durch die Projektarbeit realisiert werden konnte.

Einschränkend muss bei der Interpretation der Ergebnisse von einer vermuteten Positivauswahl von Schulen ausgegangen werden, die bereits entsprechend für das Thema Sprachbildung sensibilisiert sind, denn die Projektschulen hatten sich um die Teilnahme beworben. Des Weiteren kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Selbstauskünfte der Lehrkräfte durch sozial erwünschte Antwortmuster verzerrt sein könnten. An dieser Stelle könnten vertiefende Unterrichtsbeobachtungen weiterführend sein.

Summary

Results of (inter-)national large-scale student assessments tend to show that students with a migration background have lower competencies. This correlation between migration and student achievement has been proven for many countries and for various stages of the educational system. The reasons for these findings are particularly seen in a lack of students' competences in the language of instruction. Since 2014, 33 secondary schools in North Rhine-Westphalia have been taking part in a project attempting to strengthen or rather implement "language-aware" teaching in schools. To better meet the needs of an ever more diverse student population, the project aims at sensitizing school leaders and

teachers to the issues of multiculturalism and multilingualism and enhancing their skills for fostering students' competences in the language of instruction. In this paper, we draw on findings from the evaluation of this project. Here, 46 school leaders, 487 teachers, and 2,526 students from class 6 were interviewed. All of the schools in the sample show a high percentage of students having a migration background and/or with low scores in linguistic proficiency assessments. The schools work together in one school leader network as well as in six regional school networks and are supported by network counsellors. The results from the initial survey showed that teachers lack competences in including students' first languages in their teaching. They tend to treat all students equally rather than to pick out students' languages and their cultural background as a central theme in class. Moreover, feedback concerning students' language competences, as well as measures to enhance their vocabulary could be developed further.

Anmerkungen

- 1) vgl. Große-Venhaus 2012
- 2) vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: S. 152
- 3) zusammenfassend van Ackeren & Klein 2014
- 4) 2013: S. 326f.
- 5) Gogolin 2008: S. 26
- 6) ebd.
- 7) Lange 2012: S. 126
- 8) Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, Stanat und Kunter 2011
- 9) Bundesregierung 2007: S. 25f.
- 10) z.B. Berkemeyer, Manitus, Müthing & Bos 2008
- 11) Hachfeld et al. 2011
- 12) Gogolin 2008

Literatur

– Ackeren, Isabell van, Klein, Esther Dominique: Woher und Wohin - Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Grundlagen und Befunde der Schulleistungsvergleichsstudien,

Expertise im Auftrag der Wübben-Stiftung, Düsseldorf 2014, abgerufen am 27.04.2016 unter <http://wuebben-stiftung.de>
 – Berkemeyer, Nils, Manitus, Veronika, Müthing, Kathrin, Bos, Wilfried: Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken, in Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4/2008, 411–428.
 – Bundesregierung: Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen, Berlin 2007, abgerufen am 25.04.2016 unter https://mifkjf.rlp.de/fileadmin/mifkjf/Integration/Nationaler_Integrationsplan_2007_NIP_.pdf
 – Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, 2. Auflage, Waxmann, Münster 2008.
 – Große-Venhaus, Gerd: Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte, in Statistik kompakt 3/12., abgerufen am 29.04.2016 unter https://www.it.nrw.de/statistik/.../Statistik_kompakt/.../index.html
 – Hachfeld, Axinja, Hahn, Adam, Schroeder, Sascha, Anders, Yvonne, Stanat, Petra, Kunter, Maraike: Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale, in Teaching and Teacher Education 6/2011, 986–996.
 – Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, W. Bertelmann Verlag, Bielefeld 2006.
 – Lange, Imke: Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In Fürstenau, Sara (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung, Springer VS, Wiesbaden 2012, 123–142.
 – Pöhlmann, Claudia, Haag, Nicole, Stanat, Petra: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in Pant, Hans Anand, Stanat, Petra, Schroeder, Ulrich, Roppelt, Alexander, Siegle, Thilo, Pöhlmann, Claudia (Hrsg.): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I, Waxmann, Münster 2013, 297–330.

Die Autorinnen

Denise Demski, geboren 1980, Diplom-Sozialwissenschaftlerin, absolvierte ein Studium der Sozialwissenschaften mit den Schwerpunkten „Empirische Sozialforschung“ und „Arbeit, Beruf und Organisation“ sowie dem Nebenfach Wirtschaftswissenschaften in Duisburg. Von 2006 bis 2009 war sie wissenschaftliche Angestellte an der Leuphana Universität Lüneburg, bevor sie im September 2009 an die Universität Duisburg-Essen wechselte. Bis September 2016 war sie Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung; dort lagen ihre Publikations- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Steuerung des Bildungssystems, datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung, Evaluationsforschung sowie Schulentwicklung in herausfor-

dernden Kontexten. In ihrer 2016 verteidigten Dissertationsschrift beschäftigte sie sich mit der Nutzbarmachung von Evaluationswissen in der Schulpraxis. Seit Oktober 2016 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgemeinschaft Schulforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Dort forscht sie aktuell zu Bildungsverläufen und Lehrerhandeln im Zweiten Bildungsweg.

Kathrin Racherbäumer, Jahrgang 1978, Diplom Pädagogin, absolvierte ein Studium der Diplom Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen und promovierte auch dort. Von 2005 bis 2010 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Duisburg-Essen. Seit 2010 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Bildungsforschung, in der sie unter anderem das Projekt indive und das BMBF-geförderte Projekt Strategien der Qualitätsentwicklung von Schulen in schwieriger Lage koordinierte. Aktuell liegen ihre Forschungsschwerpunkte im Bereich Heterogenität, Inklusion und individuelle Förderung im Kontext von Schule und Unterricht. Derzeit vertritt sie die Professur für „Inklusive Pädagogik und Diversität“ an der Universität Duisburg-Essen.

Isabell van Ackeren, Jahrgang 1974, absolvierte ein Lehramtsstudium in Essen – mit einem Studienaufenthalt in Amsterdam zum Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache – und promovierte 2003 in Erziehungswissenschaft zu einem international vergleichenden Thema. Bis 2006 war sie als wissenschaftliche Assistentin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung/-planung in Essen tätig, bevor sie im selben Jahr an die Johannes Gutenberg-Universität Mainz auf eine erziehungswissenschaftliche Professur mit dem Schwerpunkt Bildungsforschung berufen wurde; dort leitete sie auch das Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung. 2009 wechselte sie an die Universität Duisburg-Essen auf eine Professur für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung in der Fakultät für Bildungswissenschaften und leitet dort die Arbeitsgruppe Bildungsforschung; 2012 lehnte sie einen Ruf an die Universität zu Köln ab. Projekt- und Publikationsschwerpunkte liegen aktuell im Bereich der Schulentwicklung von Schulen in schwieriger sozialer Lage sowie in der Wirkung neuer Steuerung im Bildungssystem. Sie ist Mitglied zahlreicher Beiräte sowie geschäftsführende Redakteurin und Herausgeberin verschiedener erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften.

*Im vorliegenden Beitrag soll näher beleuchtet werden, welche Ausprägungen die deutsch-türkische Mehrsprachigkeit mit Blick auf die zweite und dritte Generation türkeistämmiger Schüler*innen im Ruhrgebiet aufweist.*

Türkisch an der Ruhr

Zur Dynamik des deutsch-türkischen Sprachgebrauchs
bei mehrsprachigen Schüler*innen im Ruhrgebiet

Von Işıl Uluçam-Wegmann, Heike Roll & Erkan Gürsoy

Die Metropole Ruhr ist eines der größten urbanen Zentren in Europa, dessen sprachdemographische Struktur sich durch unterschiedliche Migrationsbewegungen immer wieder neu ausrichtet und verschiebt. Laut Angaben des Schulministeriums NRW (2015/16) nimmt aktuell die Zahl der arabischsprachigen Personen aus den Kriegsgebieten in Syrien zu, weiterhin fliehen Menschen aus afrikanischen Ländern (Somalia, Eritrea) sowie aus Afghanistan. Weitere Zuwanderungsgruppen bilden Menschen aus EU-Mitgliedstaaten (hier vorwiegend aus Bulgarien und Rumänien) sowie aus Nicht-EU-Mitgliedstaaten auf dem Balkan (hier vorwiegend

Sinti und Roma aus Serbien, Mazedonien, Bosnien-Herzegowina), wobei eine genaue Darstellung der gesprochenen Sprachen fehlt. Die neu Zugewanderten treffen im Ruhrgebiet auf eine mehrsprachige Umgebung, was dazu führt, dass sich neue sprachliche Dynamiken entfalten können. So kommt beispielsweise der türkischen Sprache als der am häufigsten gesprochenen ansässigen Migrationssprache zuweilen die Funktion einer „lingua franca“ zu, die in Flüchtlingsunterkünften oder in Klassenzimmern zur Verständigung mit Migrant*innen aus Syrien, Afghanistan oder aus Südosteuropa genutzt wird. Ein Grund dafür ist, dass ein Teil der Flüchtlinge in der

Türkei als Transitland gelebt und Kenntnisse des Türkischen erworben hat, andere Zuwanderungsgruppen stammen aus mehrsprachigen Regionen in Südosteuropa, in denen auch türkische Varietäten gesprochen werden. Diese Beobachtung in Bezug auf die Neuzuwanderung weist darauf, dass die Entwicklung der türkischen Sprache im Ruhrgebiet nicht isoliert stattfindet. Vielmehr haben türkischsprachige Personen in unterschiedlichen lebensweltlichen Konstellationen Kontakt zum Standardtürkischen sowie zu Varietäten des Türkischen: einerseits durch den Zuzug von türkischsprachigen Personen – insbesondere durch Heiratsmigration – sowie



İşıl Uluçam-Wegemann. Foto: Max Greve

die alltägliche Kommunikation in urbanen Wohngebieten, andererseits durch transnationale Beziehungen und Aktivitäten (Besuchsreisen in die Türkei, Nutzung sozialer Netzwerke sowie türkischsprachiger Medien). Vornehmlich aber wird das Türkische in der Mündlichkeit verwendet. Daher wird die Frage durchaus kontrovers diskutiert, ob sich durch den deutsch-türkischen Sprachkontakt eine „deutschlandtürkische Varietät“ entwickelt hat, die sich stabil vom Standardtürkischen unterscheidet, oder ob bestimmte morphosyntaktische und lexikalische Unterschiede durch den Einfluss des gesprochenen Türkischen begründet sind¹.

Im vorliegenden Beitrag soll näher beleuchtet werden, welche Ausprägungen die deutsch-türkische Mehrsprachigkeit mit Blick auf die zweite und dritte Generation türkeistämmiger Schüler*innen im Ruhrgebiet aufweist. Die empirische Grundlage bilden sprachbezogene Daten, die unter Einsatz eines sprachbiographischen Fragebogens im Rahmen des Forschungsprojektes „ScriFT – Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen“ (gefördert durch das BMBF) in den Klassen 7 und 8 an Gesamtschulen (überwiegend im Ruhrgebiet) erhoben wurden². Im Fokus der explorativen Datenanalyse stehen Schüler*innen, die den Herkunftssprachenunterricht Türkisch besuchen (n=134). Ausgehend von den Ergebnissen werden mit Blick auf die Zielsetzungen des ScriFT-Projektes einige Überlegungen unternommen, wie das Türkische durch eine schulische Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen ausgebaut werden kann.

Erhebung sprachbezogener Daten als Instrument der Mehrsprachigkeitsforschung – Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet

Laut der Schulstatistik des nordrhein-westfälischen Schulministeriums hatten im Schuljahr 2015/2016

8,9 Prozent aller Schüler*innen keine deutsche Staatsangehörigkeit (von insgesamt 2.518.937 Personen). Der Anteil der Schüler*innen und Schüler mit türkischer Staatsangehörigkeit liegt dabei für alle Schulformen bei insgesamt 25,5 Prozent (57.449). Sie stellen somit prozentual gesehen die größte Gruppe unter den ausländischen Schüler*innen.

Eine differenzierte Erfassung der Mehrsprachigkeit ist auf der Grundlage der amtlich erhobenen statistischen Daten in NRW nur in begrenztem Maße möglich. Zwar wird seit dem Schuljahr 2007/2008 an Schulen in NRW das Merkmal „Zuwanderungsgeschichte“ erhoben, sprachbezogene Daten werden jedoch nicht erfasst. Von Zuwanderungsgeschichte wird ausgegangen, sobald mindestens eines der folgenden Kriterien zutrifft: Die Schüler*innen sind (a) selbst nicht in Deutschland geboren, (b) haben mindestens ein nicht in Deutschland geborenes Elternteil, (c) in der Familie wird eine nichtdeutsche Verkehrssprache gesprochen³.

Durch das Merkmal Zuwanderungsgeschichte kann somit die erste und zweite Generation unterschieden werden, auch wenn die Personen selbst einen deutschen Pass haben. Die Zahl der Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte liegt 2015/2016 bei 756.699 (30,6 %), dabei werden jedoch im Gegensatz zu den ausländischen Schüler*innen keine Nationalitäten erfasst. Insgesamt ist der prozentuale Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund von 2007 bis 2015 von 24,1 Prozent auf 30,6 Prozent gestiegen. Von migrationstheoretischer Relevanz ist die Frage, inwiefern die Kategorie der dritten Generation erfasst werden sollte. Liegt eine Zuwanderungsgeschichte vor, wenn mindestens ein Großelternanteil migriert ist? Es sind unter anderem sozialwissenschaftliche Untersuchungen wie die Sinus-Milieustudie, die gezeigt haben, dass sich die Lebenspraxis immer stärker in separate soziokulturelle Milieus

ausdifferenziert, die unabhängig von Staatsangehörigkeit oder Zuwanderungsgeschichte sind. Personen mit Migrationshintergrund stellen keine homogene Gruppe dar, auch hier können intellektuelle, modernistische und religiöse Milieus nebeneinander existieren. Daher birgt die Zuweisung einer Zuwanderungsgeschichte über mehrere Generationen auch die Gefahr einer ethnisierenden Etikettierung.

Amtlich sind lediglich Zahlen zu den Schüler*innen, die einen Herkunftssprachenunterricht (in der Statistik wird der Begriff „muttersprachlicher Unterricht“ verwendet) besuchen sowie Zahlen zu den unterrichtenden Lehrkräften. Für den „muttersprachlichen Unterricht“ gab es im Schuljahr 2015/16 insgesamt 244 ausgewiesene Lehrkräfte, wovon die Zahl der Türkischlehrkräfte am höchsten ist (143). 27.933 Schüler*innen nahmen im Schuljahr 2015/2016 am muttersprachlichen Türkischunterricht teil, der an 544 Schulen in NRW angeboten wird⁴. Zu fragen ist allerdings, auf welcher Datengrundlage die Bedarfsfeststellung und -planung des muttersprachlichen Unterrichts erfolgt.

Gegen die Verfahren der amtlichen Statistik erhoben sich mehrfach kritische Stimmen, die in Anlehnung an die gängige Praxis in Einwanderungsländern wie Kanada, Schweden oder die USA dafür plädierten, sprachbezogene Aspekte des Merkmals Zuwanderungsgeschichte differenzierter und standardisiert zu erfassen. Gestützt wurde die Kritik durch die Befunde der wegweisenden „Spracherhebung Essener Grundschulen“ (SPREEG), die im Jahr 2002 in Essen an Grundschulen durchgeführt wurden⁵. Ziel war die Erstellung eines Sprachenprofils für die Stadt Essen sowie aller an der Studie beteiligten Grundschulen (n = 18.871). Ermittelt wurde, dass 27,6 Prozent der befragten Schüler*innen mehrsprachig sind, das heißt sie gaben an, außer Deutsch mindestens eine weitere Sprache in der Familie zu sprechen. Auf die

Frage, welche Sprache außer Deutsch zu Hause gesprochen wird, erfolgten insgesamt 122 unterschiedliche Antworten. Hierunter fallen auch abweichende Sprachenbezeichnungen wie „marokkanisch“ oder „afrikanisch“, so dass die Autoren letztlich 80 Sprachen unterscheiden konnten. Die meisten Nennungen entfielen auf Türkisch (27,2 %), Arabisch (13,9 %) und Polnisch (12,0 %). Mit Blick auf die sprachliche Vielfalt an Essener Schulen wird kritisch angemerkt, dass die Mehrzahl der Schüler*innen, die eine andere Sprache als Deutsch spricht, keine Unterstützung ihrer Mehrsprachigkeit erfahren. Gerade mit Blick auf die neu zugewanderten Schüler*innen ist die Forderung von großer Aktualität, eine Stelle einzurichten, die „a. einen Grundbestand an Wissen über die in NRW gesprochenen Sprachen dokumentiert und b. Sprachlernmaterialien für diese Sprachen sammelt und zur Verfügung stellt“⁶.

Die Ergebnisse des SPREEG-Projektes zeigen ein differenziertes Bild des innerfamiliären Sprachgebrauchs. Am Beispiel der Kommunikation mit der Mutter wird beispielsweise folgende Verteilung sichtbar: 64 Prozent der befragten mehrsprachigen Kinder kommunizieren mit ihrer Mutter in einer anderen Sprache als Deutsch. 26 Prozent sprechen meistens Deutsch mit der Mutter, nur etwa 9 Prozent verwenden beide Sprachen. Der Sprachgebrauch mit den Großeltern wurde nicht erfragt. Der Vergleich zu den in diesem Beitrag präsentierten Daten zum deutsch-türkischen Sprachgebrauch im SchriFT-Projekt zeigt interessante Verschiebungen: Hier gaben 60 Prozent der befragten Schüler*innen an, beide Sprachen in der Kommunikation mit der Mutter zu verwenden (s. Tab. 1). Ein systematischer Vergleich der beiden Datensätze (auch mit Blick auf die Gruppe türkischsprachiger Schüler*innen) bietet hier für weitere Untersuchungen interessante Ansatzpunkte. Hinzugezogen werden können auch weitere fragebogengestützten Spracherhebungen,

wie sie unter anderem in Hamburg, Freiburg, Wien und jüngst in Thüringen⁷ durchgeführt wurden. Somit liegt eine umfassende Datenbasis regionaler Sprachprofile vor.

Methodik und Beschreibung der Datengrundlage

Im Folgenden wird gezeigt, wie durch das Instrument der Spracherhebung sprachbiographische Daten gewonnen werden können, die Rückschlüsse auf die deutsch-türkische Mehrsprachigkeit der befragten Schüler*innen zulassen. Ein Ziel des SchriFT-Projektes besteht unter anderem darin, den Einfluss des deutsch-türkischen Sprachgebrauchs auf die Schreibleistungen im Deutschen und Türkischen bei Schüler*innen der 7. und 8. Jahrgangsstufe zu untersuchen.

In Anlehnung an die in vorliegenden Studien genutzten Fragecluster werden im SchriFT-Projekt das Sprachenrepertoire, der Sprachgebrauch und die Selbsteinschätzung zu sprachlichen Teilfertigkeiten im Deutschen und Türkischen erhoben. Dazu werden in einem – unabhängig vom Türkischen – für alle Schüler*innen eingesetzten Fragebogen biographische Daten entlang folgender Merkmale erfragt: Alter, Geschlecht, Klassenstufe, Staatsangehörigkeit, Herkunftsland der Schüler*innen sowie ihrer Eltern, Domänen des Sprachgebrauchs, sozioökonomischer Status.

Zusätzlich zu diesem Fragebogen erhielt die Gruppe der Schüler*innen mit Türkisch als Erstsprache, die den Herkunftssprachenunterricht Türkisch besucht, einen additiven Fragebogen, der die Daten um folgende Aspekte ergänzt: Zeitpunkt und Reihenfolge des Spracherwerbs (Deutsch, Türkisch und eventuell eine weitere Sprache, im vorliegenden Fall Kurdisch), Dauer der Teilnahme am Türkischunterricht, Sprachgebrauch im Deutschen und Türkischen (und eventuell im Kurdischen). Zudem sollten die Befragten sich selbst bezüglich ihrer

sprachlichen Teilfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) im Türkischen sowie im Deutschen auf einer Skala einordnen. Die Fragebögen wurden von Studierendenteams direkt an den Schulen eingesetzt.

Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Befragung, die auf der Grundlage deskriptiver Analysen der bisherigen Teilstichprobe gewonnen wurde, dargestellt. Bisher haben 78 Schülerinnen und 56 Schüler sowohl den allgemeinen Fragebogen als auch den additiven Fragebogen für Schüler*innen im Herkunftssprachenunterricht Türkisch ausgefüllt (n = 134). 53 Prozent der befragten Proband*innen besuchen den Türkischunterricht in der Jahrgangsstufe 7, 47 Prozent besuchen den Türkischunterricht in der Jahrgangsstufe 8 (vgl. Tab. 1). Der größte Teil der Befragten (77 %) besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit, 5 Prozent die türkische. 12 Prozent der Befragten geben an, dass sie beide Staatsangehörigkeiten besitzen, was im Sinne des Schulministeriums NRW dem Merkmal „Zuwanderungsgeschichte“ zugerechnet wird. Ahrenholz et al.⁸ unterscheiden nach PISA einen einfachen (ein Elternteil im Ausland geboren) und einen doppelten Migrationshintergrund (beide Eltern im Ausland geboren). In der vorliegenden Stichprobe haben über die Hälfte der Befragten (54 %) einen doppelten Migrationshintergrund, knapp ein Drittel (26 %) wächst mit einem Elternteil auf, das bereits in Deutschland geboren wurde. 13 Prozent der Befragten weisen aus statistischer Sicht keinen Migrationshintergrund auf, sie zählen somit zur so genannten „dritten Generation“ der Enkel.

Um nähere Einblicke in die Erwerbsreihenfolgen der befragten Schüler*innen zu erhalten, wurde eine Gruppenbildung mit Blick auf Spracherwerbstypen (doppelter Erstspracherwerb = simultan Bilinguale oder Erst- und Zweitspracherwerb = sukzessiv Bilinguale) vorgenommen. Es zeigt sich die Tendenz, dass

der sukzessive Spracherwerbstyp bei den Befragten eher rückläufig ist. Den Angaben zufolge haben 44 Prozent der Schüler*innen im Alter von 0 bis 3 Jahren Deutsch und Türkisch simultan erworben (Gruppe 1). Der Anteil der Schüler*innen, die Türkisch im Alter von 0 bis 3 Jahren und das Deutsche ab dem 4. Lebensjahr erworben haben, beträgt 27 Prozent (Gruppe 2). Als dritte Gruppe können diejenigen betrachtet werden, die anders als Gruppe 2 zuerst das Deutsche im Alter von 0 bis 3 Jahren und dann das Türkische erworben haben (15 %). In der Gruppe 1 handelt es sich demnach um einen sogenannten doppelten Erstspracherwerb, während in Gruppe 2 und 3 eine Sprache zu einem späteren Zeitpunkt erworben wurde, so dass es sich um sukzessiv Bilinguale handelt. Gruppe 3 zeigt

ein interessantes Ergebnis, da die Reihenfolge Deutsch–Türkisch auf Prozesse der Sprachverschiebung hinweisen. Die Gruppe 4 umfasst die Dreisprachigkeitskonstellation Türkisch, Deutsch und Kurdisch (n=6).

Intergenerationeller Sprachgebrauch

Die Erhebung des Sprachgebrauchs in den privaten Domänen Familie und Freunde erfolgte durch die Tabelle auf S. 83 (vgl. Tab. 2), in der die jeweiligen Kommunikationspartner*innen einzeln angeführt wurden. Weiterhin wurde eine Spezifik des kontextabhängigen Sprachgebrauchs in mehrsprachigen Familien aufgegriffen, indem aus der Sicht der Schülerin beziehungsweise des Schülers zwischen einem produktiven Sprach-

gebrauch (*Welche Sprachen sprichst du mit...?*) und einem rezeptiven Sprachgebrauch (*Und welche Sprachen sprechen sie mit dir?*) unterschieden wird. So ist es in nicht wenigen Familien eine übliche kommunikative Praxis, dass ein Elternteil (Vater oder Mutter) Türkisch mit den Kindern spricht, diese aber auf Deutsch antworten.

Am Beispiel der Schülerin (s. Tab. 2) zeigt sich, dass neben dem Türkischen auch weitere Sprachen in einigen der befragten Familien gesprochen werden, in diesem Fall die kurdische Sprache. Die Schülerin gibt an, mit den Großeltern väterlicherseits nur Kurdisch zu sprechen, während sie den Großeltern zuschreibt, dass sie sowohl die türkische als auch die kurdische Sprache in der Kommunikation verwenden. Die differenzierten Angaben der Schüler*innen können insgesamt auch als Hinweis darauf angesehen werden, wie bewusst und funktional differenziert das vorhandene Sprachrepertoire personengebunden eingesetzt wird⁹. Auffällig ist, dass die Schülerin bewusst die genannten Sprachen mit Bezug auf Produktion und Rezeption unterscheidet. Hier könnten weitergehende qualitative Erhebungsmethoden ansetzen, die den Sprachgebrauch in der Interaktion untersuchen (Interviews, audiovisuelle Aufzeichnung von Interaktionen); das Instrument der Spracherhebung kann hier keine weitergehenden Deutungen liefern.

Aus den Antworten der befragten Schüler*innen (n = 134) geht hervor, dass in den Familien nicht nur Türkisch verwendet wird, sondern auch das Deutsche sowie bei einigen Schüler*innen zusätzlich das Kurdische. Dass die Schüler*innen in einem alltäglichen Kommunikationskontext von den Möglichkeiten beider (bzw. mehrerer) Sprachen Gebrauch machen, ist somit ein Hinweis darauf, dass der funktionsabhängige Einsatz von einer oder mehreren Sprachen in einem und demselben Kontext mit denselben Kommunikationspartner*innen

Merkmal	Gruppenbildung	Verteilung
Gesamt	Schüler*innen im Herkunftssprachenunterricht Türkisch	n = 134
Alter	15 Jahre 14 Jahre 13 Jahre 12 Jahre	n = 6 (4 %) n = 21 (16 %) n = 55 (41 %) n = 52 (39 %)
Geschlecht	weiblich männlich	n = 78 (58 %) n = 56 (42 %)
Klasse	8. Klasse 7. Klasse	n = 63 (47 %) n = 71 (53 %)
Staatsangehörigkeit	Deutsch Türkisch Deutsch und Türkisch Irak k. A.	n = 103 (77 %) n = 7 (5 %) n = 15 (12 %) n = 1 (1 %) n = 8 (5 %)
Besuch des Türkischunterrichts	6-8 Jahre 3-5 Jahre 0-2 Jahre	n = 67 (50 %) n = 43 (32 %) n = 24 (18 %)
Migrationshintergrund	einfach (ein Elternteil im Ausland geboren) doppelt (beide Elternteile im Ausland geboren) kein Elternteil im Ausland geboren k. A.	n = 35 (26 %) n = 72 (54 %) n = 17 (13 %) n = 10 (7 %)
Spracherwerbstyp	simultan sukzessiv (L1 Türkisch, L2 Deutsch) sukzessiv (L1 Türkisch, L2 Deutsch/L2 Kurdisch) sukzessiv (L1 Deutsch, L2 Türkisch) k. A.	n = 59 (44 %) n = 36 (27 %) n = 6 (4 %) n = 20 (15 %) n = 13 (10 %)

(1) Überblick zur Stichprobe.

5. Welche Sprachen sprichst du mit ...?

Du mit deinen Geschwistern	Du mit deinem Vater	Du mit deiner Mutter	Du mit deinen Großeltern (Vater und Mutter deines Vaters)	Du mit deinen Großeltern (Vater und Mutter deiner Mutter)	Du mit deinen Freunden	Du mit?
Deutsch/ Kurdisch	Deutsch/ Türkisch/ Kurdisch	Kurdisch/ Türkisch	Kurdisch	/	Türkisch/ Deutsch	

Und welche Sprachen sprechen sie mit dir?

Deine Geschwister mit dir	Dein Vater mit dir	Deine Mutter mit dir	Deine Großeltern (Vater und Mutter deines Vaters) mit dir	Deine Großeltern (Vater und Mutter deiner Mutter) mit dir	Deine Freunde mit dir	?
Deutsch	Deutsch/ Kurdisch/ Türkisch	Kurdisch/ Türkisch	Kurdisch/ Türkisch	/	Deutsch/ Türkisch	

(2) Produktiver und rezeptiver Sprachgebrauch mit unterschiedlichen Kommunikationspartner*innen: Antwort einer deutsch-kurdisch-türkischsprachigen Schülerin.

für die Angehörigen dieser Generation eine Normalität darstellt. Demzufolge kann man von einer funktionalen Mehrsprachigkeit in der Familie sprechen, die an bestimmte kommunikative Ziele gebunden ist. Unterschiede beim Sprachgebrauch zeigen sich in den Gruppen Geschwister – Freunde – Eltern – Großeltern. Man konnte, wie zu erkennen ist, mehrere Sprachen in Abhängigkeit zu den Kommunikationspartner*innen angeben. Ein auffälliger Befund ist, dass unter Geschwistern und Freund*innen der ausschließliche Gebrauch des Türkischen selten oder gar nicht vorkommt. Das Deutsche ist unter Gleichaltrigen dominant – entweder der ausschließliche Gebrauch oder in Kombination mit dem Türkischen. Der Sprachgebrauch mit den Eltern zeigt dagegen, dass der ausschließliche Gebrauch des Deutschen selten oder in Kombination mit dem Türkischen vorkommt. Der Anteil des deutsch-türkischen Sprachgebrauchs in der Kombination Kind-Eltern ist fast genauso oft vertreten wie der alleinige Gebrauch des Türkischen. Der ausschließliche Gebrauch des

Türkischen beschränkt sich auf die Kommunikation mit den Großeltern, ein Befund, der die Rolle der Großeltern bei der intergenerationalen Transmission der Herkunftssprache deutlich hervorhebt.

Die Frage, ob es einen Trend zum doppelten Erstspracherwerb in der dritten Generation gibt oder ob Sprachgebrauch und Migrationshintergrund (einfach – doppelt) einhergehen, kann erst nach dem Abschluss der Erhebungen beantwortet werden. Festgestellt wurde, dass die Großeltern als Angehörige der ersten Generation diejenigen sind, die ausschließlich das Türkische oder in einigen Fällen das Kurdische und das Türkische verwenden.

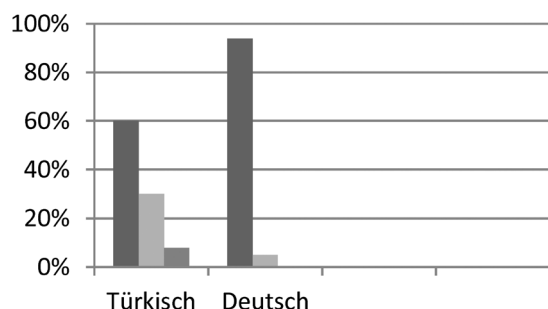
Betrachtet man die Ergebnisse der Mehrthemenbefragung 2013 der „Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung“ hinsichtlich des Sprachgebrauchs unterschiedlicher Generationen, so ergeben sich wesentliche Unterschiede nach Zuwanderungsgenerationen. Angehörige der ersten Generation sowie Heiratsmigrant*innen nutzen deutlich häufiger die Herkunftssprache als Angehörige der Nachfolgegenerationen. Der Sprachgebrauch

variiert nach Deutschkenntnissen. Fast zwei Drittel der Befragten, die nach eigener Einschätzung gute Deutschkenntnisse besitzen, geben an, dass sie im Freundeskreis zumindest teilweise Deutsch sprechen. Die Mehrheit dieser Befragten gehört zur zweiten und dritten Generation¹⁰. Ähnliches kann man ebenfalls hinsichtlich der bisherigen Ergebnisse der Umfragen im SchriFT-Projekt beobachten: Der Sprachgebrauch könnte mit dem selbsteingeschätzten Niveau der sprachlichen Fertigkeiten zusammenhängen.

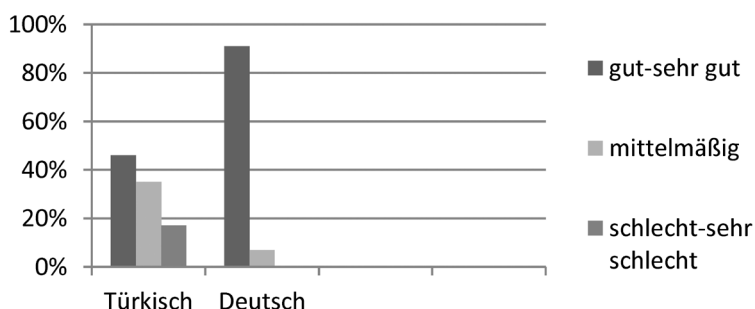
In den Abbildungen (3) und (4) ist zu sehen, dass sich die befragten deutsch- und türkischsprachigen Schüler*innen in den sprachlichen Fertigkeiten Sprechen und Schreiben im Deutschen deutlich besser einschätzen als im Türkischen. Dieser Befund spricht dafür, dass die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen im Türkischen verstärkt unterstützt werden muss. Im Rahmen des SchriFT-Projektes werden in weiterführenden Analysen die von den Schüler*innen im Deutschen und im Türkischen verfassten Textprodukte herangezogen, um tiefergehende Aussagen über mündlichen Sprachgebrauch und Schreibleistungen treffen zu können. Die hier befragten Schüler*innen besuchen den Herkunftssprachenunterricht seit Jahren (vgl. Tab. 1). Da in der Gesamtstichprobe auch türkischsprachige Schüler*innen vorhanden sind, die nicht den Herkunftssprachenunterricht Türkisch besuchen, gilt es weiterhin zu untersuchen, ob sich Unterschiede zwischen diesen Gruppen mit Blick auf Sprachgebrauch und Schreibleistungen – mehrsprachig betrachtet – zeigen.

Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen ein differenziertes Bild des deutsch-türkischen Sprachgebrauchs. Der Vergleich von Spracherwerbstypen und des Sprachgebrauchs deuten darauf hin, dass die (nicht nur) deutsch-türkische Mehrsprachigkeit dynamisch zu ver-



(3) Einschätzung Türkisch und Deutsch (Sprechen).



(4) Einschätzung Türkisch und Deutsch (Schreiben).

stehen ist. Angesichts dieser Tatsache können unter anderem die Begrifflichkeiten „Türkisch als Erstsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“, die zum Beispiel bisher für die zweite Generation gelten, für die dritte und für die folgenden Generationen auf den Prüfstand gestellt werden. Denn die (bisherigen) Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass fast die Hälfte der befragten Schüler*innen sowohl die deutsche als auch die türkische Sprache als Erstsprache und eine Teilgruppe Deutsch als Erstsprache und Türkisch als weitere Sprache erworben hat. Mögliche Bedingungsgefüge für diesen letztgenannten Spracherwerbstypen gilt es weiter herauszuarbeiten.

Der ausschließliche Gebrauch des Türkischen in der Familie tritt zum größten Teil in der Kommunikation mit den Großeltern auf, im Freundeskreis und auch mit den Eltern ist eine funktionale Verwendung des Deutschen festzustellen. Durch den Besuch des Kindergartens und den Schuleintritt kann zugleich angenommen werden, dass der Input der Sprache der Mehrheitsgesellschaft (also das Deutsche) einen quantitativ-enormen Zuwachs erhält¹¹. Wenn sich aber die Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten auf das Deutsche beschränkt, kann dies einer Sprachverschiebung hin zur deutschen Sprache Vorschub leisten¹².

„Where bilingualism exists without biliteracy, there is an increased likelihood of language decay. When

someone can speak a minority language but not read and write in that language, the range of functions and uses of that language is diminished. Bilingualism without biliteracy also means a decrease in the status of that language, and less chance of linguistically stable language.”¹³

Für den Erhalt der Herkunftssprache und der Mehrsprachigkeit in den Folgegenerationen sind somit auch institutionelle Maßnahmen entscheidend. Hier kommt dem Herkunftssprachenunterricht (HSU) – in Ergänzung zu Mehrsprachigkeitsansätzen im Deutsch- und Fachunterricht – im Konzept einer durchgängigen Sprachbildung eine Scharnierfunktion bei der Weiterentwicklung bilateraler Fähigkeiten zu. Hierfür sollen im Kontext des Projektes „SchriFT“ Ansätze und Modelle entwickelt werden, die dazu beitragen, eine entwickelte Mehrsprachigkeit als kognitive Ressource auszubauen.

Summary

Surveys on linguistic and biographical data collection in a multilingual society have been used both nationally and internationally for decades to gain an overview of home languages spoken in different private and public domains. In this article, obtaining the data via a questionnaire, linguistic and biographical data of

students are analysed descriptively as part of the BMBF-funded research project “SchriFT”. The German-Turkish language use is considered in more detail. We analyse not only the distribution of home languages, but also the language acquisition type and the use of languages in the context of family and peer group communication. To investigate this, we focus our descriptive analysis on German and Turkish-speaking pupils in the 7th and 8th grade at schools in the Ruhr area of Germany (n = 134) to describe main features. The results show the intergenerational dynamics of multilingual pupils’ functional language use, highlighting the specific role of grandparents for the transmission of the Turkish language.

Anmerkungen

- 1) vgl. im Überblick Şimşek/Schröder 2011
- 2) Das Projekt wird im Rahmen des BMBF-Schwerpunktes „Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“ von 2014–2017 gefördert. Beteiligt sind die Fachdidaktiken Technik, Politik, Geschichte, Physik und das Institut für Turkistik sowie das Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Die Erhebung und Auswertung der Daten erfolgte unter maßgeblicher Mitwirkung von Sinan Akın, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Turkistik an der UDE.
- 3) Schulministerium NRW 2015/16
- 4) Schulministerium NRW 2015/16
- 5) u.a. Baur et al. 2004
- 6) Baur et al. 2004, 103
- 7) Ahrenholz et al. 2013
- 8) Ahrenholz et al. 2013
- 9) vgl. hierzu Oksa 2003, 31
- 10) Sauer 2014, 32f

- 11) vgl. hierzu ausführlicher De Houwer 2009
 12) vgl. hierzu die Zusammenfassung von Leyendecker/De Houwer 2011, 207
 13) Baker 2011, 56

Literatur

- Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/ Maak, Diana/Zippel, Wolfgang: ‚Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen‘ (MaTS) – Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zu Mehrsprachigkeit an Erfurter Schulen, in Dirim, Inci/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Filibach, Stuttgart 2013, 43–58.
 – Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/ Ostermann, Thorsten/Schroeder, Christoph: „Was spricht Ihr vornehmlich zu Hause?“ Zur Erhebung sprachbezogener Daten, in: Essener Unikate 24 (1), 2004, 96–105. [https://www.uni-due.de/unikate/ressourcen/grafiken/PDF's/EU_24/24_baur.pdf, eingesehen am 21. Juni 2016]
 – Baker, Colin: Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 5th Edition, Multilingual Matters, Bristol 2011.
 – De Houwer, Annick: Bilingual First Language Acquisition, Multilingual Matters, Bristol 2009.
 – Haller, Paul: Übersicht zum (türkischen) Herkunftssprachenunterricht an Schulen mit besonderer Berücksichtigung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, 2016, (https://www.uni-due.de/imperia/md/images/schrift/theorie_muttersprachlicher_unterricht_in_deutschland20160629_haller.pdf, letzter Zugriff am 02. November 2016)
 – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht, Statistische Übersicht Nr. 391 – 1. Auflage, 08.06.2016, abrufbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2015.pdf (letzter Zugriff am 21. Juni 2016).
 – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, abrufbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Gefluechtete/index.html> (letzter Zugriff am 21. Juni 2016).
 – Leyendecker, Birgit/De Houwer, Annick: Frühe bilinguale und bikulturelle Erfahrungen – Kindheit in zugewanderten Familien, in Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, 4. Auflage, Huber, Bern 2011, 178–219.
 – Oksaar, Els: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer 2003.
 – Sauer, Martina: Integrationsprozesse, wirtschaftliche Lage und Zufriedenheit türkeistämmiger Zuwanderer in Nordrhein-Westfalen, Ergebnisse der Mehrthemenbefragung 2013, Eine Analyse in Kooperation mit dem Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung 2014, abrufbar unter: <http://zfti.de/>

downloads/bericht-nrw-2013_end.pdf, letzter Zugriff am 21. Juni 2016.
 – Şimşek, Yazgül./Schröder, Christoph: Migration und Sprache in Deutschland – am Beispiel der Migranten aus der Türkei und ihrer Kinder und Kindeskinde, in Şeyda, Ozil et al. (Hrsg.) 50 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland, V & R unipress, Göttingen 2011, 205–228.

Die Autor*innen

A. Işıl Uluçam-Wegmann studierte Germanistik an der Universität Hacettepe in Ankara. In den Jahren 1994–1997 war sie beim Fremdspracheninstitut TÖMER der Universität Ankara als Lektorin für Deutsch und Türkisch tätig. Seit 1997 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Turkistik an der Universität Duisburg-Essen, wo sie im Jahre 2007 promovierte. Zu den Schwerpunkten ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit gehören Linguistik des Türkischen, Textlinguistik, kontrastive Linguistik, Mehrsprachigkeit und Übersetzung.

Heike Roll ist Professorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Sie hat Deutsch als Fremdsprache, Slavistik und Neuere Deutsche Literatur in Freiburg und München studiert. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung umfassen Textkompetenz in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch, Interkulturelle Kommunikation, Sprachliche und Kulturelle Bildung durch Kunst.

Erkan Gürsoy ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und arbeitet im BMBF-Forschungsprojekt „Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen (SchriFT)“ an der Universität Duisburg-Essen. Er studierte Germanistik, Turkistik, Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik und Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt an der Universität Duisburg-Essen und an der Nationalen Kapodistrias Universität Athen und wurde 2014 an der Universität Duisburg-Essen promoviert. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind mehrsprachigkeitsorientierte Schreibdidaktik, Sprachbildung im Fach- und Herkunftssprachenunterricht, Deutsch als Zweitsprache und Fachunterricht.

*Der vorliegende Beitrag fokussiert die Alltagskommunikation einer Generation von Spätaussiedler*innen, die im frühen Kindesalter mit den Eltern nach Deutschland einwanderten.*

„Voll die geile klejonka hier eh“

Zur Rolle der Mehrsprachigkeit und Komik
in der Alltagskommunikation
junger Spätaussiedler*innen im Ruhrgebiet

Von Halyna Leontiy

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Alltagskommunikation einer Generation von Spätaussiedler*innen¹, die in der bisherigen soziologischen Forschung wenig berücksichtigt wurde: Es geht um die Generation der Studierenden, die im frühen Kindesalter mit den Eltern nach Deutschland einwanderten. Seit Anfang der 1990er Jahre stehen Spätaussiedler*innen, vor allem die sogenannte „mitgenommene Generation“, im Fokus der Öffentlichkeit sowie der sozialwissenschaftlichen Forschung. Die Rede war und ist von Identitäts- und Sprachproblematik, Kulturschock, Bildung von sozialer Randständigkeit, Selbst- und Fremdmarginalisierung, von Homogenisierungszwängen und einseitigen Integrationskonzepten². Zunehmend in den Blick der Forschung gerät die Perspektive der Netzwerke und Verflechtungen, der Herausbildung heterogener kultureller Milieus sowie eines mehrkulturellen Bewusstseins von Spätaussiedler*innen³. Dazu zählt auch ihre spezifische Situation der Mehrsprachigkeit, wobei der Fokus auf das Russische als Erstsprache und seinen Einfluss auf den Deutscherwerb gerichtet ist. Hierzu gehören zahlreiche Publikationen zu Sprachbiographien, Sprachvarietäten oder Sprachmischungen⁴. Bedingt durch ihre mehrkulturelle und mehrsprachige

Primär- und Sekundär-Sozialisation zeichnet sich die alltägliche Sprachpraxis der untersuchten Gruppe junger Spätaussiedler*innen durch einen kreativen Umgang mit vier Sprachen aus: Außer dem Deutschen und dem Russischen gehören das Englische und Spanische als Studienfächer dazu.

Forschungsprojekt „Migration und Komik“

Eine der Möglichkeiten, Identität und Kultur einer Gemeinschaft zu erforschen, ist mittels Analyse ihrer Komik-Kommunikation. Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierte Forschungsprojekt „Migration und Komik. Soziale Funktionen und konversationelle Potentiale von Komik und Satire in den interethnischen Beziehungen Deutschlands“ wurde zwischen 2012 und 2016 am Kulturwissenschaftlichen Institut Essen durchgeführt. Im Rückgriff auf verschiedene sozialwissenschaftliche Theorien der Komik⁵ untersuchte das Forschungsprojekt zweierlei: zum einen die Komikdarbietungen von Deutsch-Türk*innen und Spätaussiedler*innen im ComedyKabarett und zum anderen die Komikinteraktionen im Alltag der ausgewählten Gruppen in den Kategorien Jugendgruppen,



Halyna Leontiy. Foto: Max Greve

Familien und Nachbarschaftsverhältnisse. Weitere Ausführungen basieren auf den Ergebnissen der Ethnographie der Alltagskommunikation einer studentischen Jugendgruppe von Spätaussiedler*innen im Ruhrgebiet. Die Fragestellung ist pragmatisch orientiert: Wer kommuniziert über welche Themen in welchen Sprachen und auf welche Art und Weise? Wann treten Sprachmischungen auf? Welche Schlüsse lassen sich daraus über die kulturelle Identität der jungen Spätaussiedler*innen ziehen?

Methodik, Methodologie und Datenkorpus

Für die Erforschung der Alltagskommunikation einer In-Group wurden ethnographische Methoden ausgewählt⁶. Aus Gründen der Authentizität wurde die Ethnographie von einer gruppeninternen Person in ihrer Rolle als beobachtende Teilnehmerin (des Weiteren BT), und gleichzeitig einer studentischen Hilfskraft im Forschungsteam, durchgeführt.

Exemplarisch für den vorliegenden Beitrag wurde das gesprächsethnographische Datenmaterial ausgewählt, das eine dreistündige Audioaufnahme umfasst und eine Form von natürlichen Gesprächen der Studentengruppe darstellt, wobei ethnographische Memos ergänzend herangezogen wurden. Die Analyse verlief sowohl interaktionsanalytisch (bei kompletten Transkripten) als auch hermeneutisch (bei ausgewählten Sequenzen), vergleichbar mit der wegweisenden Studie von Angela Keppler „Tischgespräche“⁷. Um den kommunikativen Aufbau einer Beziehungsgemeinschaft zu erfassen, wurden alle Gesprächsdaten transkribiert und analysiert⁸. Alle Daten wurden nach dem Kodierparadigma im Rahmen der Grounded Theory kodiert, bis sich eine konzeptuell dichte Theorie abzeichnete.

Falldarstellung „Studentische Spätaussiedler*innen-Gruppe“

Personen

Kennengelernt (an Vor-/Nachnamen russischer bzw. deutscher Herkunft als Spätaussiedler*innen erkannt) haben sich Gruppenmitglieder an der Universität Essen vor etwa zwei Jahren (Stand der Erhebung im Dezember 2014). Alle studieren Spanisch auf Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen, drei der Mitglieder studieren zudem Anglistik als zweites Fach. Somit verfügt die Gruppe über eine doppelte In-Group: die studentische sowie die „aussiedlerische“ (bei WhatsApp bekam die Gruppe den Namen „Slawenköpfe“). Dabei gehört der Begriff „(Spät-)Aussiedler*in“ in seltenen Fällen zum Sprachgebrauch der Gruppe; stattdessen wird von „Russen“ beziehungsweise „russisch“ gesprochen. Im Beitrag wird mit einem kumulativen Begriff „russisch-aussiedlerisch“ operiert.

Drei von vier Mitgliedern stammen aus gemischten russisch-deutschen Familien aus Kasachstan. Eine Person kommt aus einer reinen Spätaussiedler*innenfamilie aus Russland. Außer der beobachtenden Teilnehmerin (BT) gehören zu der Kerngruppe zwei Frauen (NB9 und NS) und ein Mann (PP). Die Gruppenmitglieder treffen sich regelmäßig zu verschiedenen Anlässen (gelegentlich sind zwei Kommilitoninnen mit polnischem und kroatischem Hintergrund dabei): zunächst in den Pausen an der Universität, später in der Freizeit zum Kino-/Konzertbesuch, aber auch privat in ihren Wohnungen zu verschiedenen Feiern. Hin und wieder werden sogenannte „Russenabende“ veranstaltet, zu denen alle Beteiligten den geselligen Abend mit Speisen und Getränken bereichern, wobei es sich um kulturell spezifische Genussmittel wie tschechische Wurst und Bier, Sonnenblumenkerne, oder selbstgemachte Gerichte wie Eierlikör und Kekse handelt.

Alle Gruppenmitglieder sind im frühen Kindesalter (drei bis sieben Jahre) nach Deutschland eingewandert und sind zum Zeitpunkt der Erhebung 26 (Frauen) beziehungsweise 25 (Mann) Jahre alt. Trotz der Primärsocialisation mit der Erstsprache Russisch gehört das Deutsche zur dominanten Sprache ihrer Mehrsprachigkeit. Wie im analytischen Teil des Beitrags noch sichtbar wird, weisen ihre Russischkenntnisse unterschiedliche Niveaus aus.

BT beschreibt die Teilnehmer*innen wie folgt: NS verfügt über sehr gute Russischkenntnisse, ein „Matrioschka“-ähnliches Äußeres sowie Sinn für Humor und trägt durch ihre kommunikative Beteiligung zur Steigerung der Interaktionsdynamik bei. NB, Mitbewohnerin der gleichaltrigen NS, verfügt trotz der frühkindlichen Sozialisation in Russland (bis hin zur Einschulung) über die geringsten Russischkenntnisse, denn nach der Übersiedlung nach Deutschland wurde in ihrer Familie ausschließlich Deutsch gesprochen. NB selbst bezeichnet sich in den Gesprächsdaten als „die unslawischste“. Der Gastgeber PP verfügt über sehr gute Russischkenntnisse, da er als Kind Russischunterricht genossen habe. Er zeichnet sich durch einen „scharfen analytischen und reflektierten Verstand“ aus und ist „zu großen Abstraktionen fähig“ (Memo von BT). Er ist sehr gastfreundlich, was BT „häufig bei Russlanddeutschen“ beobachtet. BTs Selbstbeschreibungen beziehen sich auf ihren Intellekt, ihr Interesse für Fremdsprachen, Musik und Kunst, einen wissenschaftlich-reflexiven Blick auf die Welt und auf ihre eigene Spätaussiedler*innen-Familie, zu der BT ein ambivalentes Verhältnis hat.

Trotz der Migrationsgeschichte scheinen die jungen Aussiedler*innen die in der Fachliteratur und den Medien diskutierten Disparitäten der Bildungsbeteiligung der Migrant*innenkinder wenn überhaupt erlebt, so doch erfolgreich überwunden zu haben. Die jungen

Menschen haben bereits ein symbolisches Kapital erworben: Sie haben ein Abitur erlangt, beherrschen aufgrund ihres Studiums mehrere Fremdsprachen, absolvieren Studienaufenthalte im Ausland und übernehmen Tätigkeiten als studentische Mitarbeiter*innen an der Universität, sie spielen Theater oder praktizieren Kunst, sind sozial engagiert und aktive Mitglieder in christlichen Gemeinden. Dass BT alle Teilnehmer*innen nicht nur in Bezug auf ihre Gesprächsrollen oder persönlichen Merkmale, sondern auch auf ihre Russischkenntnisse beschreibt, weist darauf hin, dass diese in der Generation der 26-Jährigen nicht mehr selbstverständlich sind. Außerdem werden alle Beteiligten in ihrer Rolle im Familienkontext beschrieben, was auf die Relevanz der Familie hindeutet.

Interaktionsbesonderheiten

Die Interaktionsdynamik am „Russenabend“ ist hoch: Es werden selten Pausen gemacht, ein Thema wechselt das andere ab oder führt es fort, es gibt Überlappungen und Themenbrüche. Es kommen für Tischgespräche typische kommunikative Vorgänge vor wie themenzentrierte Diskussionen über den Universitätsalltag, bevorstehende Prüfungen, die Vereinbarkeit des Studiums mit den Nebentätigkeiten oder über Familienweihnachtsfeiern. Weitere kommunikative Vorgänge sind: Rekonstruktion eines Ereignisses, Sprechen mit der Katze von PP, Diskussion der Verhaltensnormen, Moralisierungen und Entrüstungen, Klatsch und Beschwerden. In der dabei entstehenden Interaktionsstruktur kommen vor: Parodien, Inszenierungen von Dialogen, Aufdeckung und Überzeichnung von Stereotypen und Klischees, situative Sprachkomik und Erzählen von Anekdoten. Es werden mehrsprachige Wortspiele kreiert. In emotional aufgeladenen Situationen kommen jugend- beziehungsweise umgangssprachliche Marker wie „cool, voll geil, Schiss, ey, boah“ vor.

Bei der thematischen Kodierung fallen zunächst zwei große Kategorien auf: zum einen Themen, die der Jugend- beziehungsweise Studierendenkultur in Deutschland zugeordnet werden können und zum anderen Themen, die die Aussiedler*innen-Kultur tangieren.

Mehrsprachigkeit bei allgemeinen jugendkulturellen/studentischen Themen

Die weiter oben aufgeführten Themen ziehen sich kontinuierlich durch den ganzen Abend, was auf ihre Relevanz sowie auf die emotionale Befindlichkeit der jungen Menschen hindeutet. Generell werden (Fremd) Sprachen in dieser Gruppe ein hoher Stellenwert beigemessen. Auch die Lust am sprachlichen Nonsens ist für die Gruppe junger Spätaussiedler*innen zutreffend, wie die folgende Sequenz verdeutlicht:

NS: **carrots** [[mit starkem britischem Akzent]] #00:43:43-7#
 PP: **carrots. Schto ty djelajesch?** (Was machst du?)
 (hehehe) **cArrots** [[spricht mit britischem Akzent]] #00:43:47-0#
 NB: Sie schüttelt die Eier. #00:43:48-3#
 BT: (hehehe) **shake it.** #00:43:50-5#
 [[Flasche mit Eierlikör wird geschüttelt]]
 PP: Oh Go(h)tt. #00:43:51-5#
 NB: Ist so. [Eierlikör. #00:43:53-6#
 NS: [Das Niveau das Niveau sinkt. #00:43:54-2#
 PP: Es [sinkt aber es sinkt exponentiell ey. #00:43:56-6#
 NS: [Das ist aber nicht #00:43:55-8#
 NB: Das sinkt nicht, das si:ngt. (1.0) #00:44:00-5#
 PP: **It sings.** #00:44:02-3#
 BT: °(hehe)° °it sings° #00:44:03-6#
 NS: I [**don't sing so** #00:44:05-2#
 NB: [**What?** #00:44:05-7#
 [[NS spricht das Englische „th“ bewusst „deutsch“ aus. Unklar, ob **think** oder **sink** gemeint ist]]
 BT?: (hehehe) #00:44:06-4#
 NS: So singe ich nicht. (hahahaha). #00:44:08-8#
 PP: **I don't sink so sin-** so sink ich nicht. #00:44:09-9#
 BT: (hehe) (? ?) #00:44:12-9#
 NB: Ihr seid so witzig. #00:44:15-1#
 BT: °Oh man.° Echt/ Also d- das passiert, wenn man mit
 Anglistik Studenten zusammen kommt #00:44:20-3#

Durch den Sprachwechsel, das Jonglieren mit Homonymen und ihren jeweiligen Bedeutungen entstehen sprachliche Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen und sexuelle Andeutungen, welche zusammen die Komik erzeugen. Die kreativen Sprachproduktionen werden interaktiv bewertet und die Bewertung selbst wird kariert: NS bemerkt, dass das Niveau sinkt, PP beschreibt das Sinken als „exponentiell“, während NB es verneint und die Bedeutung „singen“ einbringt. Daraus werden verschiedene Redewendungen gemacht, wobei die phonetische Realisierung im Englischen nicht eindeutig ist. Schließlich bewertet NB die Anwesenden als witzig, was BT mit der Zuordnung zum Studienfach Anglistik erklärt. Alles in einem führt der kreative Umgang mit den Fremdsprachen zur positiven Selbstbewertung, was vom Russischen nicht behauptet werden kann, da es hierzu viele Streitpunkte gibt, die im nächsten Kapitel verdeutlicht werden.

In Gesprächen über den studentischen beziehungsweise jugendkulturellen Alltag der Beteiligten findet das pragmatisch motivierte Code-Mixing beziehungsweise das funktional motivierte Code-Switching ausschließlich in Studien-Fremdsprachen Englisch und Spanisch statt. Anders ist es bei Themen, betreffend Aussiedler-Kontexte, wovon das nächste Kapitel handelt. Das Kodieren ergibt hierzu zwei Kategorien: 1) „russisch-aussiedlerischer“ Lebensstil und 2) reflexiver Umgang mit der russischen Sprache.

Mehrsprachigkeit beim „russisch-aussiedlerischen“ Lebensstil

Zu dieser Themenkategorie gehören: die Haushaltseinrichtung des Gastgebers, *russische Musik*, Lebensmittel, Getränke, Schmuck, Make-up, Hausbau bei Verwandten und vieles mehr. So wird in einem Daten-Memo auf die gute Ausstattung von PPs Küche hingewiesen, was für eine Studierendenwohnung nicht selbstverständlich ist. Allerdings wirkt die Gesamteinrichtung improvisiert, was damit zusammenhängt, dass viele Haushaltsgegenstände von PPs Familie stammen. Zu den auffallenden Haushaltsgegenständen gehört zum Beispiel eine „klejonka“:

BT: Voll die geile **klejonka** hier eh
[(hehahaha) #00:48:06-1#
NS: [(hehehehe) #00:48:06-8#
PP: Ey lacht nicht über meine **klejon-** du
[hast (? ?) #00:48:09-4#
NS: [(? ?) [[mit ganz hoher Stimme]]
NB: Was ist nochmal **klejonka?**(--)
[Folien? #00:48:11-9#
BT: [Hier Tischdecke. #00:48:12-3#

Bei der „klejonka“ handelt es sich um eine durchsichtige Plastiktischdecke, die – so NS in einem Memo – im Haushalt von Spätaussiedler*innen des Öfteren zu finden ist. Zum einen erfüllt sie eine Schutzfunktion vor Beschädigungen, zum anderen fungiert „klejonka“ als kultureller Code, der von Spätaussiedler*innen sofort erkannt wird. Nicht verwunderlich ist, dass für diesen speziellen Gegenstand die dazu gehörige russische Bezeichnung verwendet wird, da bei der Übersetzung ins Deutsche der kulturelle Gehalt verloren gehen würde. Obwohl BT ihre Bemerkung spielerisch-lachend rahmt, versteht PP dies als einen spielerisch-spaßhaften Image-Angriff im Rahmen einer Frotzel-Kommunikation¹⁰, den er abwehrt, denn ausgelacht wird über den Gegenstand hinaus der Besitzer selbst. Im Anschluss an die Frotzelei stellt NB eine Verständnisfrage. Wie später viele Beispiele belegen werden, dient die Kommunikation in dieser Gruppe nicht nur der Geselligkeit, sondern auch der „russisch-aussiedlerische“ Akkulturation.

Das zweite Beispiel stellt die komische Thematisierung der Bekleidungsstücke „noski“ und *Hausschuhe* dar, die als „Russenschuhe“ bezeichnet werden:

NS: **Ja so swoimi noskami**
(Ich bin mit meinen Socken) #00:27:45-2#
PP: **(?ty so swoimi noskami?)** #00:27:45-5#
(?du bist mit deinen eigenen Socken?)
Alle: [(hahahahahahaha)
PP: **[U menja, menja, menja, takije noski tozhe jest!**
(Ich habe ich habe ich habe auch solche Socken!)
Kogda mnje holodno, u menja tozhe jestj,
(wenn es mir kalt ist, habe ich auch)

u menja tozhe takije #00:27:53-0#
(habe ich auch solche)
[[PPs Äußerung wird vom durchgehenden Lachen begleitet]]
NB: **I ja tozhe!** (und ich auch) #00:27:53-8#
BT: Alle selbstgestrickt (hahaha) (? ?)
von Omma ne? (hahaha) #00:27:55-6# [...]
PP: Das ist auch (-) hier (-) das ist auch
von ge- selbst ge- selbst äh gestrickt
von weiß nicht meiner Tante oder meiner Oma.
Ich weiß es nicht.
[also wenn dir mal kalt ist,
willste? #00:28:11-4#
NB: [Ja dann. #00:28:12-4#

Allein die Tatsache, dass NS mit ihren eigenen „Socken“ (gemeint sind eine Art gestrickte Ballerinas) erscheint und dies auf Russisch ankündigt, verweist auf die Kenntnis dieser kulturellen Regel. Dennoch wird ihre Ankündigung mit verwunderter Frage von PP und gemeinschaftlichem langandauernden Lachen empfangen, das PPs nachfolgende Äußerung unterbricht und begleitet. Alle drei Anwesenden gestehen den Besitz solcher Socken. Während die Handlungsrealisierung – Demonstrierung der mitgebrachten Hausschuhe – auf Russisch geschieht, wird bei der Beschreibung der Gegenstände (BT) sowie beim Sinnieren über deren Herkunft (PP) erneut ins Deutsche gewechselt. Dieses von weiblichen Verwandten handgemachte Hausschuhwerk erfüllt offenbar nicht nur eine schlichte Wärme-Funktion, denn in diesem Fall wären die Reaktionen nicht so emotional. Sie stellen vielmehr ein kulturelles Klischee dar, das in vielen Spätaussiedler*innen-Familien praktiziert wird. Bei einem anderen Beispiel kommentiert NS die von PP angebotenen Leder-Hausschuhe lachend als „voll russisch“, womit sie eine interaktive Komik-Situation hervorruft. Daraufhin karikiert PP mit einem verstellten russischen Akzent „dy synd aus ächtä Lädär“ das Stereotyp der Vorliebe der Russen für die Echtheit des Materials, vor allem des Leders.

Des Weiteren werden mitgebrachte *Snacks und Getränke* in den kulturellen Kontext „russisch-aussiedlerisch“ platziert, wozu zum Beispiel „Semetschki“ gehören: geröstete Sonnenblumenkerne, die nicht nur bei Russlanddeutschen, sondern im gesamten osteuropäischen und asiatischen Raum beliebt sind. Auch alkoholische Getränke werden thematisiert: der von NS mitgebrachte selbstgemachte Eierlikör, das von PP gekaufte tschechische Bier oder „Naliwka“, ein selbstgemachter Himbeerlikör. Für den Konsum einer großen Auswahl an mitgebrachter Alkoholika verwendet PP den russischen umgangssprachlichen Begriff „buchatj“ (saufen). Während jedoch der Alkoholkonsum in der In-Group keine negative Konnotation hat, solange er rein unterhaltende und genussbringende Funktion erfüllt, wird der übermäßige Alkoholkonsum bei den Vertretern der älteren männlichen Generation in Verbindung mit ausfallendem Verhalten als unangemessen bewertet. NB expli-

ziert dies sehr ausführlich, emotional und moralisierend am Beispiel ihres Vaters und Schwagers an Weihnachtsfeiertagen, während NS generalisiert: „Boah ich hasse Männer, die betrunken so richtig böse werden. Boah da könnt ich ausrasten“.

Nicht zuletzt ist auch die russische Musik ein Thema, wobei an dem Abend viele andere kulturelle Musikrichtungen gespielt werden wie beispielsweise die Balkan-Musik. Die Beteiligten zeigen gute Kenntnisse der aktuellen russischen Musik-Szene. NB singt das Lied „Pej piwo“ („Trink Bier“) der Band „Faktor Dwa“ („Faktor Zwei“) – einer zweisprachigen russlanddeutschen Band, mit deren Musik die Gruppenmitglieder sozialisiert wurden. In einem interaktionsstillen Moment ruft PP plötzlich aus: „Ey Ruki Wwerch, Alter! Voll geil!“ Hierbei handelt es sich um eine russische Pop-Musikgruppe der 1990er Jahre (übersetzt „Hände hoch“), die auch heute aktuell ist. Bemerkenswert sind die Kenntnisse der Musik- und Film-Szene aus den sowjetischen Zeiten, was für ihre Generation untypisch ist und Überlieferungen des kollektiven Gedächtnisses der Eltern-Generation darstellt. So erwähnt PP den Dichter, Schauspieler und Klassiker der Instrumentalmusik Wladimir Wysozky (1938–1980), während NB eine Strophe aus dem Lied „Pesnja pro zajzew“ („Das Lied über die Hasen“) aus der bekannten sowjetischen Komödie „Brilliantowaja ruka“ („Brilliantenhand“) von 1969 singt.

Reflexiver Umgang mit dem Russischen

Neben der unterhaltenden Funktion zeigt sich im Datenmaterial auch der reflexive Umgang mit dem Russischen. In insgesamt vier Situationen führen *mangelhafte Russischkenntnisse* von NB zu einer *Wissensvermittlung* zwischen ihr und PP über die Grammatik sowie Semantik des Russischen. An einer Stelle präsentiert PP einen besonderen Wein, den er zum Geburtstag bekommen hat und ihn zu einem „speziellen Anlass“ trinken möchte. NB fragt auf Russisch, mit wem PP diesen Wein trinken möchte:

NB: S kamom?#00:42:15-5#
 PP: S kem. (Mit wem)#00:42:15-5#
 NB: S kem.#00:42:16-2#
 PP: S kem (-) s wami jesli hotschesch.#00:42:18-6#
 (Mit wem. (-) Mit euch, wenn du willst.)
 BT: Ja:.#00:42:20-1#
 NB: Da. (Ja.)#00:42:21-4#
 PP: Toljko na moju dnjuchu.#00:42:23-2#
 (Aber nur zu meinem Geburtstag.)
 NB: W Juni. Da. (Im Juni. Ja.)#00:42:25-3#
 PP: W Juni.#00:42:25-6#
 NB: W Juni.#00:42:26-6#
 PP: dwadzatj sedjmogo.
 (am siebenundzwanzigsten)#00:42:27-5#
 NB: dwadzatj sedjmogo Juni
 (am siebenundzwanzigsten Juni)#00:42:29-4#
 PP: ijunja. (Juni)#00:42:30-3#

NB flektiert das Fragepronomen „kto“ falsch, wird von PP korrigiert und wiederholt die Korrektur „brav.“ Auch PP wiederholt die Korrektur und beantwortet NBs Frage. BT bejaht PPs Vorschlag auf Deutsch, NB – auf Russisch. PP nennt eine Bedingung des gemeinschaftlichen Weinkonsums: dies soll zu seinem Geburtstag geschehen. Dabei bedient er sich des russischen Jargons: „dnjucha“ steht für „denj rozhnenija“ (Geburtstag). NB ergänzt den Monat des Geburtstags, wobei sie beide Sprachen mischt: die Präposition „w“ (in/im) auf Russisch, das Substantiv unflektiert auf Deutsch. PP wiederholt die grammatisch falsche Äußerung von NB, die sie ebenfalls bestätigt. Dann nennt PP das genaue Datum, das NB wiederholt und den Monat auf Deutsch hinzunimmt. Erst an dieser Stelle korrigiert PP die Flexion des Substantivs, das auf Russisch im Genitiv stehen muss. In dieser Sequenz hat eine interaktive, sequenziell hervorgebrachte, Wissensvermittlung stattgefunden, wofür Mischformen des Russischen und Deutschen als Lernzwischen Schritte verwendet wurden.

Solche Korrektursituationen finden an diesem Abend oft statt und führen nicht selten zu einer *mehrsprachigen Komik*, die kommunikativ ausgetragen wird, wie dieses Beispiel verdeutlicht:

NB: [...] Wisst ihr was **Rotsweniki** heißt?#02:24:27-5#
 NS: ROTZ [(hehe) was?#02:24:29-2#
 PP: [Was für ein Ding?#02:24:30-5#
 NB: **Rotsweniki**.#02:24:31-1#
 PP: Rot- (hihihi)#02:24:31-8#
 NS: /Rotz (hihihaha)#02:24:33-2#
 PP: Diese Rotzschweine wat?#02:24:35-1#
 NS: **R(h)OTZ-weniki** (hahaha)#02:24:39-3#
 BT: (hahaha)#02:24:41-2#
 NS: [[hoher quietschender Pfeif-/Lach-Ton]] (HIHIHIHI)
Rotzweniki.#02:24:46-3#
 PP: **Eto sopliwtschiki**.
 (=Das sind Taschentücher.)#02:24:48-0#
 BT/NS: (hahahahahaha)#02:24:49-4#
 PP: (haha) ey du holst immer geil Luft dann.
 Und quiekst dir das voll raus.#02:24:53-0#
 [[BT lacht durchgehend]]
 NS: **ROTZWENIKI**/#02:24:53-7# [...]
 NS: **Rotzwenikij**. (haha)#02:25:04-0#
 BT: Ist glaub, schwanger oder? (haha)#02:25:06-2#
 NB: **Rotzwenikij** [heißt irgendwie (-)
 Mund- Mundscheine.
 BT: [Ich hab voll den#02:25:08-1#
 PP: Nein Rotz. Wie Rotze.#02:25:13-5#
 NB: Nein ROT-swiniki.#02:25:14-7#
 PP: [Ja.#02:25:16-2#
 NB: [Mundscheine (--) **rot** Mund. (--)
 Nein?#02:25:19-8#
 PP: Das [ja#02:25:20-9#
 NS: [Das kommt aber von (-) nicht von **rot**,
 sondern von **roD**. Von **rodnja**.#02:25:22-7#
 PP: Ja. Verwandtschaft.#02:25:25-0#

Die Situationskomik resultiert durch die falsche Aussprache des russischen Begriffs für Verwandte, so dass er eine Assoziation mit dem deutschen „Rotz“ bekommt, worüber NS und PP lachen. Diesmal wird weder eine Korrektur noch eine Wissensvermittlung geleistet; stattdessen liefern die Beteiligten scherzhaft ihre Übersetzungsversionen und genießen die Sprachkomik, während NB zum Objekt des Auslachsens gemacht wird. NB klärt ihre Freund*innen über ihre Version des Kompositums auf, indem sie es morphologisch in „rot“ (im Russischen „Mund“) und „swinniki“, abgeleitet von „swinji“ (im Russischen „Schweine“) aufteilt. Erst an dieser Stelle wird NB aufgeklärt: sie habe „rod“ (Verwandtschaft) und „rot“ (Mund) verwechselt, was wiederum auf die Differenz zwischen schriftlicher und mündlicher Realisierung des Russischen zurückzuführen ist. Allerdings gibt NB bei einem Treffen mit der Autorin dieses Beitrags zu, diesen Fehler absichtlich begangen zu haben, um die Komik und die Heiterkeit ihrer Freund*innen zu provozieren und ihnen diesen Spaß zu gönnen. Damit kehrt sie die Rollen um und führt ein Täuschungsmanöver durch, das nicht enttarnt wurde.

An einer Stelle gibt NB die Kommunikation zwischen ihr und ihrem Vater wieder, in der ein *sprachbasiertes Missverständnis* hervorsieht:

NB: Ich so die ganze Zeit. Papa, was heißt morgen?
[Utro.#00:41:33-6#
PP: [(hehehe)#00:41:34-4#
NB: Ich so. Papa, was heißt morgen. Nicht **segodnja**, sondern (-) ach nicht (-) ah was heißt denn gestern?#00:41:40-2#
PP: (? ?) der nächste Tag?#00:41:41-1#
NS: **wtschera**.#00:41:41-6#
BT: (hahaha) Was heißt denn jetzt?#00:41:44-8#
NB: Nicht **wtschera**, sondern mOrgen. (-) **Utro**. (-) Boar ne:in.#00:41:51-6#
BT: (hahahaha)#00:41:54-0#
PP: Geht dann gut ab. [[mit starkem russischen Akzent]] #00:41:55-5#
BT: Zwei- dreimal dann so wie beim Pingpongs. (hahaha)#00:42:00-0#
[[klatschendes Hintergrundgeräusch]]
NB: PAPA [[affektiert]] #00:42:01-4#

Dieses Missverständnis kann aus sprachwissenschaftlicher Sicht als interkulturelle Kommunikation bezeichnet werden: Ungenügende Russischkenntnisse seitens von NB treffen auf Missverständnisse im Deutschen seitens ihres Vaters. Die Mehrdeutigkeit des Wortes „morgen“ als Substantiv „der Morgen“ und Adverb „morgen“ (als Gegenteil von „gestern“) erfasst er nicht und liefert ihr nicht die geeignete Übersetzung. Im Unterschied zum Deutschen sind es im Russischen zwei verschiedene Wörter: „utro“ für das Substantiv „der Morgen“ und „zawtra“ für das Adverb „morgen“. NB versucht, die Frage zu kontextualisieren und eine Reihe der Tageszeitenadverbien zu bilden, was ihr Vater offenbar nicht versteht und sie deswegen zunehmend

emotional aufgeladen wird. Sie scheint wenig Erfahrung mit Zweisprachigkeit in der Familie zu haben. NB spielt diese Situation in der Gruppe nach, die Anwesenden lachen und kommentieren die Wiederholungsstruktur der Geschichte: PP mit absichtlich russischem Akzent, BT mit dem Metapher „Pingpong“. Das Verständnis für die Situation von NB ist jedoch vorhanden.

Ein häufiges Diskussionsthema sind *Sprachmischungen und Entlehnungen aus dem Russischen*. Es ist typisch für Menschen einer ethnischen Minderheit, die in einem fremden Land leben (wie die deutschen Auswanderer nach Russland vor 250 Jahren), Begriffe aus der Sprache dieses Landes zu entlehnen. Sie passen sich an die dortigen Lebensweisen an und übernehmen mit dem Gegenstand auch den jeweiligen sprachlichen Begriff. Diskussionen über russische Begriffe und deren Übersetzung ins Deutsche sind für die junge Generation der Aussiedler*innen omnipräsent. NS und PP fungierten oft als Übersetzer*innen für die eigenen, des Deutschen nicht mächtigen, Eltern und entwickelten ein Gefühl für die Sprachbewusstheit und das Bedürfnis nach korrekten begrifflichen Entsprechungen. Bei BT und NB fehlte diese Übersetzer*innenrolle in der Familie. Trotz der schwächsten Russischkenntnisse in der Gruppe weist NB Kenntnisse über verbreitete russlanddeutsche Redewendungen, wie die eine, mit der sie eine lange Diskussion über die Semantik des Russischen eröffnet:

NB: Kennt ihr das? (? ?) [...] Mach die **kalitka** (das Gartentor) zu, damit die **korowy** (Kühe) nicht raus können.#02:11:34-4#
PP: Mach die **kalitka** zu ja=ja=ja das ist (-) das ist halt dieser(-) dieses **Code-Switching** vom Russendeutschen, so mach die **kalitka** zu [ja=ja#02:11:40-5#
NS: [Oder (-) zieh die **tapotschki** (=Hausschuhe) an. #02:11:41-8#
PP: (hihi)#02:11:43-0#
BT: Des kenn ich nicht.#02:11:44-1#
NB: Ja genau. Wo ist denn deine **trusiki** (=Unterhöschen)?#02:11:45-8#
NS: Ja **trusiki**.#02:11:46-8#
NB: **Trusiki** kann man nicht (-) kann man nicht auf Deutsch sagen. So wie [ähm#02:11:50-7#
PP: [Höschen#02:11:50-6#
NB: Kann man nicht. So wie ähm#02:11:53-1#
NS: °Ach (-) das ist Vollmilch, eine Schokolade° #02:11:54-9#
NB: **Tazik**. (-) Wo ist der **tazik**?#02:11:57-2#
PP: Ähm wie heißt noch ähm#02:11:59-9#
NB: Für **tazik** gibt kein deutsches Wort.#02:12:01-6#
PP: Ne=ja ja. (3.0) *Doch doch doch doch doch* [doch (-) doch doch#02:12:06-5#
NB: [Mh\mh/. [[Verneinend]]#02:12:06-3#
PP: doch.#02:12:07-1#
NB: **Tazik**?#02:12:07-2#
PP: **Tazik**. Do- warte mal. (?Die:s?) [tazik.#02:12:11-3#
BT: [Schüssel.#02:12:11-5#

NB: Ja. [Die Schüssel#02:12:12-1#
 PP: [Die Schüssel. Genau die Schüssel. (--) Korb.
 Korb. Wäschekorb. **Tazik**. W **kotorom my**.
 #02:12:17-8# (In dem wir)
 NB: Nei:n **Tazik** ist aus
 [Plastik.#02:12:18-7#
 NS: [**Tazik** ist kein Korb.#02:12:19-6#

PP kommentiert NBs Beispiel mit sprachwissenschaftlichem Fachwortschatz „Code-Switching vom Russendeutschen“. Es handelt sich um einen Satz, der zwar den Syntaxregeln des Deutschen folgt, in den aber zwei russische Substantive integriert wurden. NS unterbricht PP mit einem Beispiel: „Oder (-) zieh die tapotschki an“ (02:11:41), das BT wiederum nicht kennt. PP reagiert darauf mit einem Lachlaut, der für das Wiedererkennen des eigenen Sprachgebrauchs stehen könnte. NB bringt ein weiteres Beispiel „trusiki“ und begründet den Gebrauch des russischen Wortes mit fehlender Entsprechung im Deutschen. PP nennt den Begriff „Höschen“, den NB jedoch nicht akzeptiert und weitere Beispiele nennt. Damit eröffnet sie eine lange Diskussion über die semantische Bedeutung der Begriffe „tapochki“ (bequeme Hausschuhe) und „tazik“ (eine Art Waschschüssel) sowie deren Entsprechung im Deutschen. Die thematische Sequenz geht so aus, dass sich bei den Begriffen „brjuki“ vs. „shtany“ (Bezeichnungen für Hose) die Meinungsfronten zwischen NB und ihren Freund*innen verfestigen, so dass eine gesichtsbedrohende und emotional aufgeladene Situation entsteht. Die Lösung wird gefunden in der Verlagerung der Verantwortung für die Vermittlung des falschen Wissens auf den Dritten: auf NBs Schwager, der „kein Deutsch und kein Russisch“ kann. Diese Beispiele zeigen am deutlichsten, wie das Russische zum Objekt des Metadiskurses gehoben wird, indem die Eruierung des Sprachwissens kommunikativ stattfindet.

Während die junge Generation Fragen des Spracherwerbs bzw. -verlusts, des Sprachkontrasts und -vergleichs in Bezug auf das Russische verhandelt, stehen Deutsch- und Englischkenntnisse ihrer Eltern im Fokus ihrer Sprach- und Komik-Praxis. Hierzu gehört das *Nachahmen des russischen Akzents*. So werden aus „Hallo“ – „Challo“, aus „Hippie“ – „Gippie“ usw. Als NB über ihre in Frischhaltefolie eingepackten Plätzchen ironisiert, erwidert PP: „das heißt FrischGALtefolie“. Dies gehört zum verbreiteten Sprachlernfehler der erwachsenen russischen Deutschlerner und resultiert daraus, dass das Russische keinen „h“-Laut besitzt. PP erinnert an einen komischen, zur Legende geworden, Sprachfehler bei NB's Vater: In einer Situation spricht er „channel“ (TV-Sender) wie „Chanel“ (französische Modemarke) aus, was für eine peinliche Situation sorgte. Da alle Gruppenmitglieder über gute Deutsch- und Englischkenntnisse verfügen, begehen sie solche phonetischen Fehler nie. Das performative Nachahmen des

russischen Akzents fungiert als Abgrenzungsfaktor von erwachsenen Spätaussiedler*innen.

Fazit

Das Sprachverhalten der studierenden Spätaussiedler*innen weist pragmatisch motiviertes Code-Mixing auf: Während das Deutsche zur dominanten Sprache gehört, wird das Russische in demonstrativer Funktion von spezifischen „russisch-aussiedlerischen“ Thematiken herangezogen. Dabei ist das Russische, das bei drei von vier Beteiligten zur Familiensprache gehört, keineswegs ein sicherer Identitätsfaktor: Die Qualität der Russischkenntnisse variiert stark und wird oft zum Objekt des Metadiskurses gehoben, in dem die Eruierung des Sprachwissens kommunikativ stattfindet. In der Kommunikation über alltägliche, Jugendkultur oder das Studium betreffende Themen wird nicht auf das Russische, sondern auf die Studiensprachen Englisch oder Spanisch geswitcht. Sprachkomik sowie Diskussion über die semantischen und grammatikalischen Sprachformen deuten zudem auf ein hohes Sprachbewusstsein hin.

Unsere Forschungsdaten zeigen zudem Verhandlungen von mehrfachen kulturellen Zugehörigkeiten: zum einen die Zugehörigkeit zur dominierenden deutschen Kultur, zum anderen die zur „russisch-aussiedlerischen“ Kultur im Elternhaus. Außerdem kommt die dritte, zukunftsorientierte, Komponente hinzu, bedingt durch das Studium, die Auslandsaufenthalte und den zukünftigen Lehrer*innenberuf. Der Umgang mit der eigenen Migrationsgeschichte ist bedingt durch den Erwerb des symbolischen Kapitals sehr souverän. Die „aussiedlerische“ Identität reduziert sich auf die russische Sprache und die als russisch markierten Gegenstände mit einem Wiedererkennungswert für die In-Group, die kommunikativ mit verschiedenen Mitteln des Ernstens und Uernstern bearbeitet werden. Die Komik dient darüber hinaus der Konstruktion der In-/Out-Group sowie zur Abgrenzung von der Elterngeneration. Das ambivalente Verhältnis zur „russisch-aussiedlerischen“ Kultur findet sich in der Kommunikation über Thematiken, die nicht der Gegenstand dieses Beitrags sind, wie die religiösen Traditionen, die historische Vergangenheitsbewältigung, den Konsum oder Immobilien-erwerb, – also in den Elementen der Konstitution von Habitusformen. Das Datenmaterial zur studentischen Jugendgruppe der Spätaussiedler/innen gibt Aufschluss über die Herausbildung eines kulturellen Milieus bzw. einer sozialen Klasse (nach Bourdieu), die sich stark von denen der Elterngeneration sowie von Geschwistern mit geringer Bildungsorientierung unterscheidet: weg vom kollektivistischen nutzenorientierten Arbeiter- und Kleinbürgertum hin zum individualistischen Streben nach Bildung und Selbstentfaltung.

Transkriptionskonventionen

(-) (--) (1.0)	Pausen kurz, lang, in Sekunden
(?wahr?)	unsicheres Textverständnis
(? ?)	unverständliche Stelle
..[....	Überlappung
..[....	
ja=ja	ununterbrochenes Sprechen
(HAHAHA)	lautes Lachen
(hehehehe)	schwaches Lachen
(hihihihi)	schwaches Lachen mit besonderer Färbung
s(h)a:g	integrierter Lachlaut
<Text>	
[[smile voice]]	lachend gesprochen
mhm	bejahende Interjektion/ Rezipientensignal
mh/mh\	verneinende Interjektion
ja::	Lautlängung
?	steigende Intonation
,	kontinuierlich bis leicht steigende Intonation
.	fallende Intonation
°blabla°	leiser gesprochen als Umgebung
COME ON	Emphaseintonation (lauter und höher)
<u>blabla</u>	lauter/betonter gesprochen als Umgebung
<i>blabla</i>	schneller gesprochen als Umgebung
great	der Sprachwechsel wird fett markieren
abge-	(Selbst-)Unterbrechung bei einem Wort (abgebrochen)
[[Lärm]]	Kommentar zum Nonverbalen
/ \	Tonsprung nach oben/ nach unten\

Summary

The language behaviour of student late re-settlers shows pragmatically motivated Code-mixing: While German is the dominant language; Russian is used to reflect upon specific 'Russian-resettlers' topics. However, Russian is far from a reliable factor of identity: the level of Russian language knowledge varies considerably within the group. It further becomes the object of a meta-discourse, by eliciting language knowledge in a communicative playful or serious way. The knowledge of Russian idiomatic expressions and colloquialisms forms part of their traditional knowledge. Yet, Russian, in contrast to the English or Spanish study languages, does not play any role in the communication of essential student life topics. Moreover, our research data shows negotiations of multicultural belongings. The ambivalent relationship to the 'Russian-resettler' culture of the parental generation becomes apparent not only in performative imitations of

the Russian accent and the demonstration of linguistic errors, but also in the communication of topics that form parts of various habitus which in turn, marks the milieu boundaries within a family.

Anmerkungen

- 1) Gemäß §5 des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG) werden Spätaussiedler/innen definiert als deutsche Volkszugehörige, die die Republiken der ehemaligen Sowjetunion nach dem 31. Dezember 1992 verlassen und sich in der Bundesrepublik Deutschland niedergelassen haben. Zusammen mit den jüdischen Kontingenzflüchtlingen sowie den russischen Migranten machen sie rund 2,9 Mio. Russisch-Sprecher/innen in Deutschland aus. Mehr zu Spätaussiedler/innen in Leontiy 2013.
- 2) Siehe Beiträge in Ipsen-Peitzmeier u.a. 2006.
- 3) Siehe Kiel 2009.
- 4) Siehe Publikationen aus dem Projekt von Katharina Meng, Nina Berend und Ulrich Reitenmeier zur sprachlichen Integration der Aussiedler am IDS Mannheim: <http://www1.ids-mannheim.de/prag/aussiedler.html>. Zugegriffen: 23.06.2016.
- 5) Zu den soziokulturellen Funktionen sowie sozialwissenschaftlichen Theorien der Komik siehe Leontiy 2013b und Leontiy 2014; zu den Ergebnissen einer deutsch-türkischen Kontrastgruppe siehe Leontiy, Yilmaz 2016.
- 6) Siehe Hitzler (2011).
- 7) Siehe Keppler 1994.
- 8) Ich danke meinem Forschungsteam – Helene Becker, Lisa Weißmann, Gülizar Yilmaz, Nastja Salamatina – für die Transkriptionen sowie gemeinsamen Dateninterpretationen. Nastja Salamatina gilt besonderer Dank für das Lektorat.
- 9) Aus Gründen der Anonymisierung werden nur die Anfangsbuchstaben der Namen verwendet.
- 10) Siehe Günthner 2006.

Literatur

- Günthner, Susanne: Zwischen Scherz und Schmerz – Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen, in Kotthoff, Helga (Hrsg.): Scherzkomunikation, Verlag für Gesprächsforschung, Radolfzell 2006, 81-108.
- Hitzler, Ronald: Ethnographie, in Bohnsack, Ralf, Marotzki, Winfried, Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Barbara Budrich, Opladen 2011, 48-51.
- Ipsen-Peitzmeier, Sabine, Kaiser, Markus: Zuhause fremd – Russlanddeutsche zwischen Russland und Deutschland, transcript, Bielefeld 2006.
- Kiel, Svetlana: Wie deutsch sind Russlanddeutsche? Eine empirische Studie zur ethnisch-kulturellen Identität in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien, Waxmann, Münster u.a. 2009.
- Keppler, Angela: Tischgespräche, Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1994.
- Leontiy, Halyna: Komik, Kultur und Migration, Institutionalisierte Komik und Alltagskomik in deutsch-türkischen und russlanddeutschen Kontexten, in LiTheS 8/2013a, 84-116. http://lithes.uni-graz.at/lithes/13_08.html. Zugegriffen: 23.06.2016.
- Leontiy, Halyna: Eine Reise durch ein Integrationslabyrinth – Potentiale des Ethnokabarets bei der kulturellen Wissensvermittlung am Beispiel der Spätaussiedler in Deutschland, in Weber, Tilo, Ballod, Matthias (Hrsg.): Autarke Kommunikation, Wissenstransfer in Zeiten von Fundamentalismen, Transferwissenschaften Bd. 9, Lang, Frankfurt a.M. 2013b, 191-222.
- Leontiy, Halyna: Deutsch-Türken und Spätaussiedler im Spiegel der Satire und Komik auf der Bühne, Aktueller Forschungsstand des DFG-Forschungsprojektes „Migration und Komik“, in Soeffner,

Hans-Georg, Boldt, Thea D. (Hrsg.): *Fragiler Pluralismus*, VS, Wiesbaden 2014, 159–175.

– Leontiy, Halina, Yilmaz, Gülizar: „Turteltäubchen Alter“, Ambivalentes Spiel zwischen Aggression und Spaß als Kommunikationskultur der Alltagskomik einer deutsch-türkischen Jugendgruppe in NRW, in Leontiy, Halyna (Hrsg.): *(Un-)Komische Wirklichkeiten, Komik und Satire in (Post-)migrations- und Kulturkontexten*, Springer, Wiesbaden 2016.

Die Autorin

Halyna Leontiy, geboren in Chernowitz (Westukraine), studierte Germanistik an der Staatlichen Universität Chernowitz sowie Soziologie, Sprachwissenschaft und Jura an der Universität Konstanz, und promovierte 2007 im Fach Soziologie zur deutsch-ukrainischen Wirtschaftskommunikation. Seit 1996 war sie in verschiedenen Forschungsprojekten an der Universität Konstanz und am Kulturwissenschaftlichen Institut Essen tätig. Zwischen 2003 und 2013 war sie Lehrbeauftragte an der Universität Konstanz, an der Hochschule für Polizei Villingen-Schwenningen, an der Zeppelin University Friedrichshafen, an der Universität Münster sowie an der Universität Vechta in den Fächern Soziologie und Sprachwissenschaft. Zuletzt (2012–2016) führte sie ihr eigenes DFG-Forschungsprojekt am KWI Essen zum Thema „Migration und Komik. Soziale Funktionen und konversationelle Potentiale von Komik und Satire in den interethnischen Beziehungen Deutschlands“ durch. Aktuell habilitiert sie zum Thema „Vergemeinschaftung durch Satire und Komik“. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Kultur- /Kommunikationssoziologie, der Migration und der Mehrsprachigkeit.



Jana Kaulvers. Foto: Max Greve

*Das Modellprojekt ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern am Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen (UDE) besteht seit 2010 und hat die kontinuierliche Berücksichtigung von Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Schule in allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung für alle Schulfächer und Schulformen zum Ziel.*

Fachübergreifende Modelle

ProDaZ – Ein Projekt zur Qualifizierung für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit an der UDE

Von Jana Kaulvers, Gülşah Mavruk & Jan Strobl

Das Modellprojekt *ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* am Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen (UDE) besteht seit 2010. Es wird durch die Stiftung Mercator, das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und das Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert und hat die kontinuierliche Berücksichtigung von Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Schule in allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung für alle Schulfächer und Schulformen zum Ziel.

ProDaZ steht für interdisziplinäre Kooperationen mit zahlreichen Fachdisziplinen und Fachdidaktiken (z.B. Geschichte, Physik u.a.) an der Universität Duisburg-Essen sowie mit diversen Schulen im Rahmen von Theorie-Praxis-Projekten, die vor allem im Ruhrgebiet, aber auch bundesweit, situiert sind. Im Fokus stehen unter anderem die

Weiterentwicklung universitärer Lehrer*innen-Bildung im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie die damit einhergehende Entwicklung didaktischer Modelle im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts, der das fachliche mit dem sprachlichen Lernen verbindet. Die Ergebnisse aus der Forschung und den Theorie-Praxis-Projekten bilden die Grundlage für die wissenschaftliche Beratung, Begleitung sowie Fort- und Weiterbildung an Schulen und den bundesweiten Transfer an Bildungs- und Forschungseinrichtungen im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Die Forschungsergebnisse und die entwickelten Materialien werden im Rahmen des Online-Kompetenzzentrums (<https://www.uni-due.de/prodaz/>) der interessierten Öffentlichkeit kostenfrei zugänglich gemacht, stetig aktualisiert und erweitert.

Der folgende Beitrag fokussiert exemplarisch drei interdisziplinäre Theorie-Praxis Projekte, die unter-

schiedliche Zugänge zur Verknüpfung des fachlichen und sprachlichen Lernens im Rahmen der universitären Lehrer*innenausbildung ermöglichen. Es wird zunächst der Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als universitäre Praxisphase für angehende Lehrer*innen aller Fächer vorgestellt. Daran anknüpfend wird das Fach Sport fokussiert und auf seine fachlichen und sprachlichen Anforderungen und seine Potentiale für die Arbeit mit neu zugewanderten Schüler*innen beleuchtet. Abschließend wird der Rap als konkrete Methode der Sprachbildung und Sprachförderung im Fachunterricht eingeführt. Dabei werden unter anderem verschiedene themenabhängige Realisierungsmöglichkeiten diskutiert.

Der Förderunterricht an der Universität Duisburg-Essen

Der Essener Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migra-

tionshintergrund wird seit 1974 an der Universität Duisburg-Essen am Campus Essen durchgeführt. Es handelt sich um ein zusätzliches und freiwilliges Angebot an Schüler*innen im Nachmittagsbereich, die vormittags Essener Schulen aller Schulformen der Sekundarstufe I besuchen.

Im Rahmen dreier von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekte zum Bilinguismus griechischer, türkischer und jugoslawischer Schüler*innen wurden bereits 1974 20 Essener Schüler*innen sprachlich und fachlich gefördert. Durch diese Projekte konnte die damalige Essener Hochschule sich bereits in den 1970er Jahren im Bereich der sprachlichen Integration von Migrant*innenkindern überregional profilieren. Das Forschungsinteresse begründete sich schon damals, Jahrzehnte vor der ersten PISA-Studie, aus der Notwendigkeit der verknüpften fachlichen und sprachlichen Förderung mehrsprachiger Schüler*innen zur Herstellung der Chancengleichheit im Bildungssektor. Bereits in den Jahren 2004 und 2010 wurde das Essener Konzept in den UNIKATEN vorgestellt¹. In diesem Beitrag soll vor allem die Implementierung in universitäre Strukturen beleuchtet werden.

Konzeptionelle Grundlagen und pädagogische Grundsätze im Förderunterricht

Im Schuljahr 2015/2016 nahmen rund 1200 Schüler*innen am Förderunterricht teil, darunter etwa 250 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Die studentischen Förderlehrer*innen aus unserer Universität kamen aus über 30 Herkunftsländern und konnten ihre kulturellen, fachlichen und sprachlichen Ressourcen in das Projekt einbringen. Das pädagogische Konzept, das der Arbeit im Förderunterricht zugrunde liegt, nimmt Schüler*innen als ganzheitliche Persönlichkeiten wahr und bietet Unterstützungsleis-

tungen zur selbstständigen Bewältigung ihrer besonderen Situation². Diese ‚besondere‘ Situation ist durch persönliche, sprachliche und schulische Bedingungen gekennzeichnet, welche den Prozess des fachlichen und sprachlichen Lernens bedingen³.

Da im deutschen Schulsystem die Leistungsmessung primär durch Schriftlichkeit erfolgt und folglich Sprachlern- und Bildungserfolg vom adäquaten Beherrschen der Literalität des Deutschen abhängig sind, ist die Förderung literaler Kompetenzen in allen Fächern ein Kernziel des Förderunterrichts. Im Sinne der in Nordrhein-Westfalen (NRW) im Jahr 1999 ausgesprochenen Empfehlungen wird im Förderunterricht Sprachförderung als Aufgabe aller Fächer betrachtet (MSWWF 1999⁴). Da die Schulfächer unterschiedliche Charakteristika, bestimmte Textsorten und eine spezifische Fachsprache aufweisen sowie bildungssprachliche Kompetenzen erfordern, werden im Förderunterricht alle Schulfächer angeboten und unterrichtet. Um dem Anspruch der koordinierten sprachlichen und fachlichen Förderung auch als Lehrkraft in größeren Lerngruppen gerecht werden zu können, lernen die im Förderunterricht eingesetzten Studierenden in Fortbildungen und Seminaren, die von den verantwortlichen wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen angeboten werden, Grundlegendes über Spracherwerbs- und Sprachlernprozesse und didaktisch-methodische Konzepte zur Umsetzung in der Praxis. In den Bereichen Mehrsprachigkeitsforschung, Sprachentwicklung, Sprachbildung und Sprachförderung wird der Förderunterricht an der UDE durch umfangreiche empirische Forschung und Theorie-Praxis-Impulse des universitären Modellprojekts ProDaZ unterstützt⁵.

Implementierung in universitäre Strukturen

Der Förderunterricht bietet interessierten Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, erste Lehr- und Ler-

nerfahrungen mit einer Kleingruppe in einem universitären Raum zu machen. Im Förderunterricht wird die Methode des *Microteaching* realisiert, die als Ansatz aus dem Bereich des Lehrertrainings in den frühen 1960er Jahren an der Stanford-University entwickelt wurde⁶. Die Microteaching-Methode ist durch die frühe Erkenntnis der Bedeutsamkeit praktischer Übungsphasen für Lehramtsstudierende als effektive Methode etabliert und empirisch untersucht worden⁷. Dabei werden im Sinne einer Komplexitätsreduktion spezifische Rahmenbedingungen sowohl für den Praxiseinsatz als auch für die theoretische Ausbildung hergestellt, die im Folgenden näher beschrieben werden:

- Theoretische Wissensvermittlung durch Seminare, Workshops und Fortbildungen während der gesamten Praxisphase
- Vermittlung ausgewählter Methoden und Prinzipien für die Aneignung und Anwendung spezifischer Handlungsmuster im Bereich Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern/Interkulturelle Pädagogik (qualitative Komplexitätsreduktion)
- Praxiseinsatz in Kleingruppen von zwei bis fünf Schüler*innen (quantitative Komplexitätsreduktion)
- Feedback und Reflexionsphasen mit Schüler*innen, Mentor*innen und Supervisor*innen

Die qualitative Komplexitätsreduktion erfolgt durch die theoretische und wissenschaftliche Fokussierung auf ausgewählte DaZ-spezifische Inhalte und Handlungsmuster, welche die Studierenden in der Praxisphase anwenden, üben und reflektieren können. Die Zielkonzeption des Microteaching im Förderunterricht behandelt zwei Kernziele, die in Interdependenz zueinander stehen: 1. Die Entwicklung und Optimierung sozialer Handlungs- und Kommunikationskompetenz im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität und 2. das Aneignen eines Methodenrepertoires zur koordinierten sprachlichen und fachlichen Förderung im Fachunter-



Jan Strobl. Foto: Max Greve

richt (z.B. Scaffolding, SIOP) unter Berücksichtigung erstsprachlicher Ressourcen.

Neben Studierenden, die als Honorarkräfte im Förderunterricht eingesetzt werden und als Mentor*innen im Microteaching-Modell fungieren, findet ein Großteil der Studierenden durch das Berufsfeldpraktikum Zugang zum Förderunterricht. Das Berufsfeldpraktikum findet im 5. Semester des Bachelorlehramtsstudiums statt und besteht aus einem Praxisanteil von 80 Stunden und einer begleitenden Lehrveranstaltung. Vom Sommersemester 2013 bis zum Wintersemester 2015/16 absolvierten über 300 Studierende unterschiedlicher Fächer und Schulformen das außerschulische Berufsfeldpraktikum im Förderunterricht. Jedes Semester werden parallel drei verschiedene Praktikumsbegleitveranstaltungen angeboten. Zwei Veranstaltungen bereiten die Studierenden auf den Einsatz im Förderunterricht vor. Die dritte Veranstaltung fokussiert den Einsatz in Kooperationschulen des Förderunterrichts, in Notunterkünften für Geflüchtete beziehungsweise in anderen Bildungsinstitutionen mit einem DaZ/DaF-Schwerpunkt sowohl im In- als auch Ausland.

Nach einer Hospitationsphase werden den Berufsfeldpraktikant*innen erfahrene Förderlehrer*innen als Mentor*innen zugewiesen. Diese begleiten sie durch die gesamte Praxisphase und führen mit ihnen Reflexions- und Feedbackgespräche durch. Im dazugehörigen Begleitseminar wird theoretisches Wissen mit konkreten Beispielen aus der Praxis im Förderunterricht verknüpft, um eine adäquate Verzahnung von Theorie und Praxis herzustellen. Nach dem mentor*innenbegleiteten Unterricht folgt eine Projektphase, in der jede*r Praktikant*in mit einer ausgewählten Schüler*innengruppe ein Projekt mit dem Schwerpunkt Sprachförderung/Interkulturelle Pädagogik (z. B. Sprache durch Sport und Bewegung, Sprache durch interkulturelle Begegnung in religiösen Stätten, Sprache

durch Sprachvergleiche) durchführt. Das Berufsfeldpraktikum wird mit einem Portfolio zu ausgewählten Themenbereichen abgeschlossen. Mit dem Portfolio dokumentieren die Studierenden, dass sie DaZ-spezifische Theorien und Prinzipien theoriegeleitet anwenden und reflektieren können. (vgl. Abb. 1) In Anlehnung an die zuvor dargestellten Projekte/Schwerpunkte wird im Folgenden auf den Sportunterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen näher eingegangen.

Der Sportunterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen

Weltweit gehen viele Menschen sportlichen Aktivitäten nach. In Deutschland ist fast ein Drittel der Bevölkerung in Vereinen aktiv, ein Teil dieser Gruppe engagiert sich außerdem sozial in den Vereinen⁸. Die unterschiedlichen Sportarten sind auf Grund ihrer Zielsetzung und Ausgestaltung durch unterschiedliche sprachliche Anforderungen geprägt. Beim Joggen findet beispielsweise wenig Kommunikation über die Tätigkeit als solche statt, wohingegen in Team-Sportarten das Spielfeld gemeinsam vorbereitet, Rollen untereinander festgelegt und Regeln ausgehandelt werden müssen. Die Gruppenkommunikation erfolgt zumeist nicht nur unter Verwendung verbaler Sprache, sondern auch durch Nutzung von Gestik und Mimik. Handelt es sich um bekannte Sportarten mit festgelegten Regeln (bspw. Fußball, Basketball), wird der Aushandlungsprozess schneller abgeschlossen als in neuen Kontexten. Eine Teilnahme an einer sportlichen Aktivität ist gerade in solchen ritualisierten Situationen auch für Menschen mit einer geringen Sprachkompetenz in der verwendeten Sprache möglich.

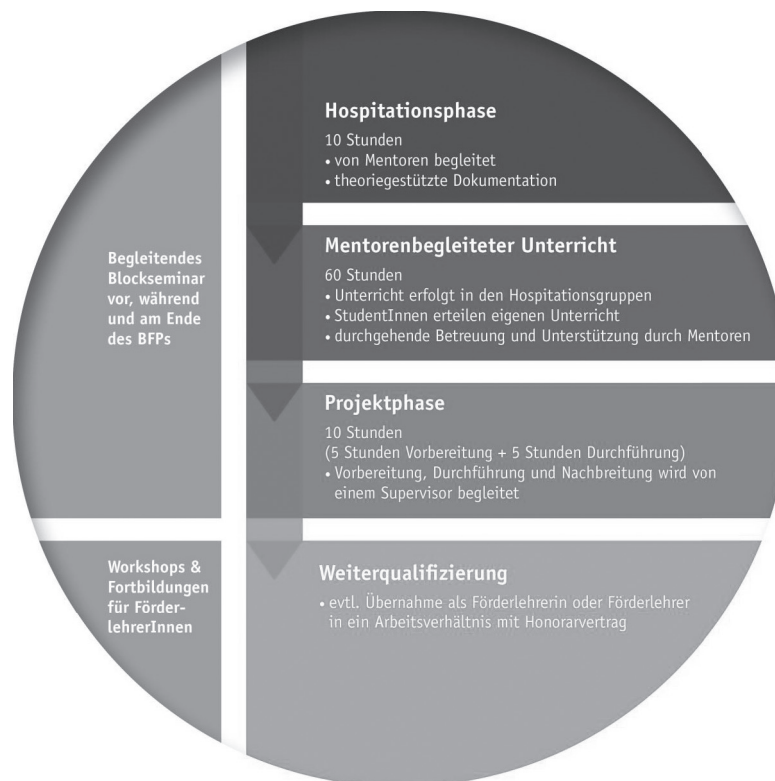
Unabhängig von den sprachlichen Anforderungen betonen unter anderem Gebken/van de Sand das Integrationspotential von Sport. Dies gelte nicht nur für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, sondern auch im Zusammenhang mit

Geflüchteten.⁹ Die Bedeutung des Potentials wird besonders deutlich, wenn man die Statistiken betrachtet: Im Essener Stadtgebiet wurden in den Jahren 2015 und 2016 bislang rund 8.000 Geflüchtete aufgenommen. Da sich rund ein Viertel der Geflüchteten im schulpflichtigen Alter befindet, sieht sich die Schullandschaft mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Diese Entwicklung führt unter anderem zur Einrichtung neuer sogenannter Willkommensklassen und Anpassung von schulinternen Curricula. Im Rahmen der Entwicklung neuer Konzepte stellt sich den Schulen die Frage nach der Möglichkeit der Einbindung von neu Zugewanderten in den regulären Schulalltag und der Notwendigkeit von additiven Unterrichtsstunden. In den ‚Nebenfächern‘, wie Sport und Kunst, wird unter anderem häufig die Möglichkeit für zusätzlichen Sprachunterricht gesehen. Uns erscheint es nicht sinnvoll, Schüler*innen gerade vom Unterricht in diesen Fächern auszuschließen. Denn hier ist es möglich, sich mit verhältnismäßig wenig Sprache auszudrücken und außerdem die sprachlichen Kompetenzen auszubauen. Empirische Untersuchungen belegen zudem, dass die Verknüpfung von Bewegung und Sprache sich positiv auf den Spracherwerb und das Sprachlernen auswirken. Der Sportunterricht sollte daher gezielt dazu genutzt werden, sprachliche Kompetenzen zu automatisieren und auszubauen.

Sprachförderung im Sportunterricht

Der in NRW in allen Schulstufen verankerte Sportunterricht fokussiert unterschiedliche Kompetenzen. Unter anderem zielt er auf die Sozialkompetenz zum verantwortlichen Umgang miteinander und die Methodenkompetenz mit der Orientierung am selbstständigen und selbstverantwortlichen Lernen ab. Ein selbstständiges und selbstverantwortliches Lernen wird ermöglicht,

wenn Schüler*innen in die Lage versetzt werden, sich die Fachinhalte selbstständig zu erschließen und anzuwenden. Fachinhalte werden jedoch über Fachsprache vermittelt; folglich spielt auch im Sportunterricht die Förderung der Fachsprache eine wichtige Rolle. Traditionell ist der Sportunterricht überwiegend mündlich organisiert, sodass hier die Förderung der Teilfertigkeiten des Hörens, im besten Fall auch des Sprechens, fokussiert werden können. Zimmer zeigt unter anderem auf, dass die Förderung der Teilfertigkeit Sprechen im Sportunterricht nicht nur die Sprachentwicklung unterstützt. Um das breite Potential des Sportunterrichts auszuschöpfen müsse man „Bewegungs- und Sprechanlässe [schaffen], die dazu beitragen, das sprachliche und körpersprachliche Handlungsrepertoire ebenso zu erweitern, wie das Bewegungsrepertoire. Über die Stabilisierung der Persönlichkeit, durch die Vermittlung von Erfolgserlebnissen, über den Aufbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickelt sich nicht nur die Handlungs sondern auch die Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit des Kindes.“¹⁰ Eine kontextbasierte Sprachbildung im Sportunterricht unterstützt folglich die Identitätsbildung beziehungsweise die emotionale Entwicklung der Teilnehmenden. Eine textsortenbasierte Sprachbildung, welche die Schriftlichkeit berücksichtigt, ist in den Lehrplänen der Sekundarstufe beispielsweise im Kontext der Bewegungs- und Spielbeschreibungen implementiert. Mehrsprachigkeit kann im Sportunterricht nicht nur zugelassen werden, indem es den Schüler*innen offen gestellt wird, sich über Regeln in einer jeden Sprache zu verständigen, im Sinne der Selbsterfahrung können zum Beispiel Kommandos in unterschiedlichen Sprachen Anwendung finden. Mehrsprachigkeit kann außerdem wertgeschätzt werden, indem beispielsweise internationale Sportarten, wie zum Beispiel Cricket, beziehungsweise ihre Regelwerke einbezogen werden.



(1) Ablauf des Berufsfeldpraktikums im Förderunterricht.
Quelle: Lakehal & Mavruk, 2015, 313

Auf Basis der Erfahrungen des erfolgreichen Oldenburger Projekts *Bewegen, Kicken und Sprechen*¹¹ sowie des Förderunterrichts an der UDE werden derzeit praxisorientierte Konzepte im Rahmen des Studiums von angehenden Sportlehrer*innen entwickelt. Die Entwicklung fußt auf einer Kooperation der Bereiche *Sozialwissenschaften des Sports*, *Sportdidaktik* und *ProDaZ*. Zielgruppen der Kooperationsprojekte sind neben den Lehramtsstudierenden auch Essener Schüler*innengruppen mit einem hohen Anteil an neu zugewanderten Schüler*innen.

Konzeptionelle Grundlagen für Schulk Kooperationen

Bei dem an Schulen implementierten Projekt arbeitet der Bereich *Sozialwissenschaften des Sports*, *Sportdidaktik* mit drei Essener Schulen unterschiedlicher Schulformen (Grundschule, Hauptschule und Gymnasium) zusammen, die bereits verschiedene Schulkonzepte zur

Integration von neu zugewanderten Schüler*innen erarbeitet haben und sprachsensiblen Sportunterricht unter besonderer Berücksichtigung dieser Zielgruppe verankern möchten. An dem Projekt sind überwiegend Masterstudierende beteiligt.

In diesem Zusammenhang wurde ein Bogen für die teilnehmende Beobachtung entwickelt, der fachliche und sprachliche Kriterien berücksichtigt, und der in Absprache mit den teilnehmenden Lehrkräften während des Unterrichts zum Einsatz kommt. Die Studierenden erhalten folglich den Einblick in universitäre Forschungsarbeit und die Möglichkeit, selbstständig Unterrichtssequenzen vorzubereiten und durchzuführen. Dabei erwerben sie Kompetenzen im Kontext der Unterrichtsplanung und -entwicklung und werden sich ihrer Rolle als Sprachvorbilder bewusst. Die Studierenden können sich ihre aktive Teilnahme zusätzlich für die *Zusatzqualifikation Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft (ZuS)*¹² anrechnen lassen.



Gülşah Mavruk. Foto: Max Greve

Als sprachlicher Schwerpunkt der Förderung in den teilnehmenden Lerngruppen wurde die Wortschatzarbeit festgelegt, da der Wortschatz die Basis für die Verständigung darstellt. Im Unterricht mit Sprachanfängern wird unter anderem die Arbeit an und mit Antonymen und Synonymen empfohlen. Dieser Ansatz lässt sich beispielsweise in Aufwärmphasen im Zusammenhang mit Bewegungen mit dem ganzen Körper umsetzen, indem die Lernenden durch das selbstständige Ausführen von Bewegungen die Unterschiede von Verben wie beispielsweise schleichen – stolzieren – rennen sehen beziehungsweise erfahren und auch anwenden. Im Rahmen der Wortschatzarbeit sind neue Wörter in ihrem Kontext einzuführen, um die Bildung von Begriffsnetzen zu unterstützen. Fachspezifische Begriffe können in den einzelnen Sportarten authentisch zum Thema gemacht und dabei zum Beispiel die Wortbildung der fachtypischen Komposita thematisiert werden. Alternativ ist eine entsprechende Vorbereitung im Wortschatzbereich im Deutsch- beziehungsweise Sprachunterricht und somit interdisziplinäre Spracharbeit denkbar. Fortgeschrittene Lernende können darüber hinaus dazu angeleitet werden, Arbeits- oder Bewegungsabläufe zu beschreiben und zu erklären, im Sinne einer Vorbereitung auf die fachspezifischen Textsorten *Bewegungsablauf und Regelwerk*. Die Wiederholung neu eingeführter Begriffe und Wendungen stellt ein wichtiges Element für eine gelungene Wortschatzentwicklung dar. Basierend auf empirischen Untersuchungen ist davon auszugehen, dass über 50 Wiederholungen eines Wortes notwendig sind, um als Lernende*r neue Begriffe eigenständig zu verwenden. Wichtig ist dabei, dass Wörter nicht als Einzelwörter präsentiert, sondern in Satzmustern angeboten werden, deren Wiederholung gut in Sportangebote eingefügt werden kann. Gerade der Sportunterricht bietet sich durch seine ritua-

lisierenden Momente für die Förderung des Wortschatzerwerbs an.

Eine universitäre Kooperation: Das Sprach- und Bewegungscamp für neu zugewanderte Schüler*innen

In Zusammenarbeit zwischen dem *Förderunterricht* und den *Sport- und Bewegungswissenschaften* fand in den Osterferien 2016 erstmalig das *Sprach- und Bewegungscamp für neu zugewanderte Schüler*innen* statt, in dem vorwiegend junge Geflüchtete Sprachförderung erhielten und an Sportaktivitäten teilnehmen konnten. Die Teilnehmer*innengruppe setzte sich aus 60 Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 8 und 18 Jahren mit unterschiedlichen Fluchterfahrungen zusammen. Vormittags wurden durch qualifizierte Förderlehrer*innen Sprachkurse auf unterschiedlichen Niveaus angeboten, nach einer gemeinsamen Mittagspause nahmen die Teilnehmer*innen in den Räumlichkeiten der Sportwissenschaft unterschiedliche Sportaktivitäten wahr, die von Sportstudent*innen konzipiert und durchgeführt wurden.

Die beiden Bausteine nahmen wechselseitig Bezug aufeinander. Im Sprachunterricht wurden zum Beispiel für die angebotenen Sportarten charakteristische Verben und deren Imperativ eingeübt, die dann im jeweiligen Sportangebot angewendet werden konnten. Neben der sprachlichen und sportlichen Betätigung stand der soziale und interkulturelle Austausch aller Projektbeteiligten im Vordergrund des Camps. Bewegung begünstigt im Allgemeinen den Aufbau neuer Nerven- und Gehirnzellen und den Abbau von Stress, dem die Zielgruppe der Geflüchteten häufig ausgesetzt ist. Im Sprach- und Bewegungscamp konnte somit die kognitive und persönliche Entwicklung der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen vorangetrieben werden. Das Angebot wurde von den Kindern und Jugendlichen begeistert angenommen. Das Ostercamp diente

als Pilotprojekt, in den Sommerferien wurde das Camp erneut durchgeführt und umfassender evaluiert.

Bereits für das Pilotprojekt lässt sich konstatieren, dass die Studierenden ihr Verständnis für die Konzeption und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen erheblich erweitern konnten. Neben der expliziten Förderung der Sprache fand durch die Begegnung und das Lernen von und miteinander eine Förderung der interkulturellen (Handlungs-) Kompetenzen der Studierenden und teilnehmenden Kinder und Jugendlichen statt.

Langfristig wird eine noch stärkere Verzahnung von Sprache und Bewegung angestrebt, indem alle Studierende in beiden Bereichen beteiligt werden. Die teilnehmende Beobachtung von Experten wird ein weiterer Baustein des Maßnahmenpakets sein. Diese Verknüpfungen ermöglichen es den Teilnehmenden, umfassend und nachhaltig von der sprachfördernden Verbindung von Sprache und Bewegung zu profitieren.

Rappen als Methode der Sprachförderung

Rap ist eine der beliebtesten Musikrichtungen. Eine explorative Erhebung in einer Gesamtschule in Düsseldorf, einer der Kooperationschulen, bestätigt diese Tendenz. 79 Prozent der Schüler*innen gaben an, regelmäßig Rap zu hören, weniger als acht Prozent hingegen nie. Im Jahr 2015 belegten deutschsprachige Rap-Alben in 18 Wochen den ersten Platz der Charts.¹³

Vorstellung des Rap-Projekts im Rahmen von ProDaZ

Bei dem Rap-Projekt handelt es sich um ein Theorie-Praxis-Projekt von ProDaZ, das seit 2013 an verschiedenen Schulen angeboten wird. Im Rahmen des Projekts werden in Zusammenarbeit mit Kooperationschulen im Rhein-Ruhr-Gebiet in verschiedenen Fächern sprachensible Unterrichtsreihen mit Rap-Anteil-

len entwickelt und an den jeweiligen Schulen durchgeführt. Bisher wurde dabei mit sechs Schulen in vier Städten kooperiert.

Die neuartige Zielsetzung einer Reihe ist neben der Vermittlung der sprachlichen und fachlichen Inhalte, das Entwickeln eigener authentischer Rap-Zeilen zu dem behandelten Thema durch die beteiligten Klassen, wobei die musikalische Form des Raps eingehalten wird. Es werden weder isolierte Elemente der Rap-Musik als reine Unterstützung verwendet, noch wird die reine Textdichtung oder Interpretation primär unter musikalischen oder soziokulturellen Aspekten fokussiert¹⁴. Die Aufnahme des entstandenen Songs bildet den Abschluss der Projektphase. Fertige Unterrichtsreihen werden auf der ProDaZ-Webpräsenz veröffentlicht und so auch einem überregionalen Interessent*innenkreis zugänglich gemacht.¹⁵

Der Fokus des Projekts liegt auf textsortenbasierter Sprachbildung und Sprachförderung. Es wurden außerdem auf Wunsch der Schulen Unterrichtsreihen zu bestimmten Themen entwickelt. Bisher liegen Unterrichtsreihen zu folgenden Inhalten vor:

- Wegbeschreibung (Gesellschaftslehre)
- Bildbeschreibung (Deutsch)
- Diagramme/Diagrammbeschreibung (Mathematik)
- Geometrie (Mathematik)
- Märchen (Deutsch)
- Tierbeschreibung (Deutsch/Biologie)
- Gedichte/Liebeslyrik (Deutsch)

Auf Basis des Rap-Projekts wird seit dem Sommersemester 2016 das Seminar *Rappen als Methode der Sprachförderung* angeboten.

Besonderheiten von Rap-Texten und ihr Einsatz im Unterricht

Rap-Texte weisen Besonderheiten auf, die sie von Gesangstexten und von Gedichten unterscheiden. Der zentrale Unterschied zwischen Rap und Gesang besteht in der Abwesen-

heit von Melodik. Dies ermöglicht einen einfachen Zugang zur Musik, da sich die Textdichtung zunächst auf die Entwicklung gleichlanger, sich reimender Zeilen beschränkt.

Reime

In Rap-Texten kommen üblicherweise mehrsilbige erweiterte Reime zum Einsatz, dabei können die gereimten Silben am Zeilenende direkt aufeinanderfolgen oder auch in der Zeile verteilt sein. (vgl. Abb. 2)

Da bevorzugt unreine Reime zum Einsatz kommen, kann sich die Suche auf die Vokalstruktur der Wörter beschränken. Ein Anknüpfungspunkt zum fachlichen Unterrichtsgeschehen kann darin bestehen, Reime auf Wörter aus verwendeten Lehrbüchern oder Arbeitsblättern zu suchen.

Werden mehrsprachige Songtexte und Reime entwickelt, ergibt sich die

Durchgehender Fünferreim am Zeilenende:					
[...] etwas	po	si	ti	ves	sein
Denn ich [...] steck'	so	viel	Lie	be	rein
[...]					

Silben pro halbem Takt bedeutet. Um die Zeilenlängen anzupassen, gibt es, abhängig von den sprachlichen Lernzielen und dem Niveau der Lerngruppe, unterschiedliche Möglichkeiten, von denen hier einige vorgestellt werden. Die Beispiele entstammen der Textentwicklung aus unterschiedlichen Unterrichtsreihen.

- Präzisierung oder Verallgemeinerung durch Hinzufügen oder Weglassen von Adjektiven, Adverbien, Numeralen

Kleb sie den Weg entlang

=> *Kleb sie gleich den*

ganzen Weg entlang

Links oder rechts oder geradeaus

=> *Links oder rechts oder*

doch geradeaus

- Ersetzung einzelner Wörter durch Synonyme (eignet sich auch, um Reime zu finden)

Kleidung => *Klamotten*

- Wiederholung von Sätzen oder Satzteilen bei Aufzählungen

Doppelreim in der Zeile:		
<i>steig</i>	<i>in die Pe</i>	<i>dale</i>
<i>schrei</i>	<i>be mich in</i>	<i>Rage</i>
<i>Gleich</i>	<i>gewicht der</i>	<i>Waage</i>

(2) Reime.

a) aus „Positiv“ von „Samy Deluxe“ (Samy Deluxe, 2001)

b) aus „Mathematik“ von „MoTrip“ (Mama, 2015)

Möglichkeit, phonetische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache herauszuarbeiten. Dabei können Reimstrukturen entstehen, die unter Verwendung von nur einer Sprache nicht möglich wären.

Reime bieten eine Möglichkeit zur Binnendifferenzierung, da in Abhängigkeit von der Komplexität der Reime unterschiedliche Anforderungen an die Lernenden gestellt werden.

Zeilenlängen

Im Rahmen des Projekts sollen Songtexte mit gleichbleibendem moderatem Tempo entwickelt werden, was eine Silbenzahl von vier bis acht

Nimm einen Stecker oder Stift

=> *Nimm einen Stecker oder nimm einen Stift*

- Einfügen von Füllwörtern/ Interjektionen aus dem szenetypischen Rap-Jargon
yo, yeah, hey, alles klar?, aha, check das

Rhetorische Mittel in Rap-Songs

Nahezu jeder Rap-Song enthält Vergleiche. Um geeignete Vergleiche zu identifizieren, muss zunächst der Gegenstand des Vergleichs auf seine Eigenschaften hin untersucht und mit den passenden Wörtern beschrieben werden. Dies kann die Charakterisierung einer Person oder eine Wortbedeutung sein. Im zwei-

ten Schritt wird die jeweilige Eigenschaft daraufhin untersucht, welche anderen Entitäten diese ebenfalls aufweisen. Auf diese Weise können die Einsatzmöglichkeiten bestimmter Wörter reflektiert und eine differenzierte Ausdrucksweise eingeübt werden.

Im Rahmen einiger im Projekt entwickelter Unterrichtseinheiten wird ein Wortfeld-Netzwerk zur Entwicklung von Vergleichen in Texten eingesetzt. (vgl. Abb. 3)

Bei der Verwendung von Vergleichen bietet es sich an, die mögliche Kontextabhängigkeit von Begriffen zu thematisieren, mit der in Rap-Texten häufig gespielt wird. Beispielhaft finden sich in der Zeile „*Mad mixt wie Barkeeper*“¹⁶ die Bedeutungen von „mischen“ im Kontext der Tontechnik und im Kontext der Zubereitung von Getränken.

In der extremen Form zielt der Vergleich nicht auf die Bedeutung des Wortes an sich, sondern auf dessen Klang durch die Verwendung von Homophonen ab: *Es hat verschiedene Seiten/Saiten wie Harfen*¹⁷.

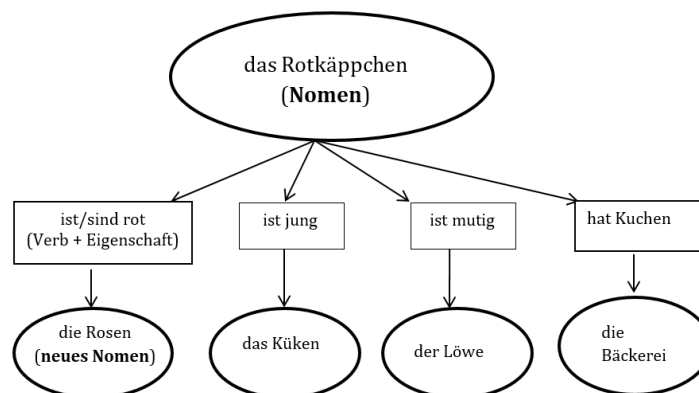
Der Einsatz von Homophonen kann durch das *Teekesselchen-Spiel* vorbereitet werden. Auf diese Weise kann die unterschiedliche Bedeutung gleichklingender Wörter kennengelernt und eingeübt werden.

Varianten der Umsetzung von Rap im Unterricht

Im Rahmen des Projekts wurden drei voneinander abgrenzbare Varianten der konkreten Umsetzung von Unterrichtsinhalten in Songtexte identifiziert. Im Folgenden werden diese umrissen und hinsichtlich ihrer Lernziele eingeordnet.

Handlungsanweisung

In der ersten Variante werden die Handlungsanweisungen zur Erstellung einer Textsorte in einen Rap-Text überführt. Dieser dient vor allem als Merkhilfe und als spielerische Wiederholung der Unterrichtsinhalte. Er befindet sich dabei auf der meta-



(3) Exemplarisches Wortfeld zum Thema Märchen.

kommunikativen Ebene, denn es wird über die Textsorte beziehungsweise über die sprachlichen und fachlichen Inhalte gerappt.

Anfang, Mitte, Schluss, gehört einfach zum Texten!

Und es gibt Wörter, die helfen dabei, [...]

*Wörter wie zunächst, schließlich und dann sind extra bei jedem Abschnitt dran!*¹⁸

Da sich der Textinhalt weitgehend in ein Lernplakat überführen lässt und umgekehrt, bietet sich diese Kombination an. Die Textentwicklung wird bei dieser Herangehensweise in der Regel von den Lehrkräften übernommen. Die rapbezogene Unterrichtsaktivität beschränkt sich auf das Einüben und Vortragen des Textes und wird gegebenenfalls um eine Aufnahme und/oder eine Aufführung ergänzt.

Rappen der Textsorte

Die eigenständige Umsetzung der behandelten Textsorte in einen Songtext durch die Schüler*innen ist eine Variante, die den produktiven schriftsprachlichen Umgang mit der Textsorte ermöglicht. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass ein Songtext an sich bereits eine eigene Textsorte darstellt, zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe folglich zwei Textsorten adäquat thematisiert und erlernt werden müssen.

Bei den Ergebnissen der kreativen Schreibprodukte handelt es

sich um einen Text-Hybriden, der teilweise nicht alle Eigenschaften der behandelten Textsorte aufweisen kann. Es sollte daher im Vorfeld festgelegt werden, welche Eigenschaften der Text unbedingt besitzen muss, zum Beispiel entsprechendes Tempus, Gliederung des Textes, Verwendung eines bestimmten Fachvokabulars.

Das Erlernen der Fähigkeiten zum Schreiben von Songtexten kann abwechselnd mit den fachlichen Inhalten oder projektorientiert in einem Block erfolgen. Die *Rap-Ordnung* trägt dieser Aufgabe Rechnung. Bei dieser handelt es sich um ein eigenständiges Arbeitsheft, in dem Aufgaben mit Bezug zum Rap bearbeitet werden. Je nach Wissensstand kann sich dies auf das Finden von Reimen und das Schreiben von Zeilen einer bestimmten Länge beschränken, aber auch fortgeschrittene Elemente wie Vergleiche, Story- und Charakterentwicklung beinhalten.

Verwendung des Unterrichtsinhalts als Quelle für Vergleiche und Metaphern

In der dritten Umsetzungsvariante kann das Thema des Songtextes von dem Unterrichtsthema abweichen. Die Anbindung an den Unterricht erfolgt durch die Verwendung des spezifischen Fachwortschatzes und/oder durch die Verwendung von Metaphern und Vergleichen mit Bezug zum Unterrichtsthema.

Abhängig vom Lernstand wird ein spezifischer Fokus gesetzt. Im einfachsten Fall werden Begriffe vorgegeben, die korrekt zum Einsatz kommen müssen. In der fortgeschrittenen Variante werden Vergleiche verwendet, die sich auf Eigenschaften des Unterrichtsgegenstandes beziehen.

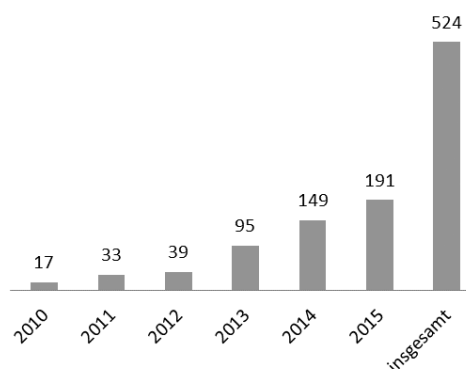
Da diese Vorgehensweise auch bei populären Rap-Songs zum Einsatz kommt, beinhaltet der resultierende Text ein Identifikationspotential für Schüler*innen. Ein Beispiel hierfür ist der Song *Füchse* der Hamburger Gruppe *Absolute Beginner*. Inhaltlich handelt es sich um einen *Representer-Text* (gerappte Eigenwerbung), der jedoch umfangreiche Bezüge zur Tierwelt enthält. Wiederkehrendes Element ist die Einnahme der Perspektive des Fuchses, wobei auch spezifische Begrifflichkeiten (Bau, Revier) und Verhaltensweisen (markieren) Erwähnung finden. Es finden sich zudem Vergleiche und Redewendungen (ausgefuchst) mit Bezug zur Tierwelt.

An die hier fokussierte Textproduktion schließt sich das Einüben und Vortragen des Songs an. Dabei werden musikalische Fähigkeiten wie Taktssicherheit, Rhythmusgefühl und Artikulation geschult. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Sprachförderung durch Rap vielfältige Einsatzmöglichkeiten bietet, um Schüler*innen zu einem produktiven Umgang mit Songtexten und unterschiedlichen Textsorten anzuregen. Neben sprachlicher und fachlicher Förderung wird der Aspekt der ästhetischen Bildung berücksichtigt.

Fazit und Ausblick

Die exemplarisch vorgestellten Aktivitäten von ProDaZ im Bereich der Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsförderung haben bei aller Unterschiedlichkeit einige konzeptionelle Gemeinsamkeiten.

- Sie streben alle die Verschränkung fachlicher und ästhetischer mit



(4) Angebotene Lehrerfortbildungen in den Jahren 2010 bis 2015 (schulintern und schulübergreifend).

der sprachlichen Bildung an und verstehen Sprachbildung somit als Aufgabe aller Fächer. Hierbei wird die interdisziplinäre Kompetenzentwicklung (angehender) Lehrenden als basales Element fokussiert.

- Die Studierenden erhalten im Rahmen von Praxisprojekten fachspezifische Zugänge zu Themen der Sprachbildung, die sie im Rahmen der begleitenden Seminare reflektieren. Das besonders enge Verhältnis von Theorie und Praxis in diesen Kontexten regt die Studierenden auch zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen fachspezifischer Sprachbildung an.

- Die im Kontext dieser Praxiserkundungen entwickelten Materialien werden allen interessierten Schulen über die Webseite von ProDaZ zur Verfügung gestellt, so dass deren Wirkung nicht auf einzelne Schulen beschränkt bleibt. Dass ein hoher Bedarf an Materialien und Informationen in diesem Bereich besteht, belegt die hohe Nutzung der Webseite von ProDaZ, die im Jahr 2016 monatlich bereits bei über 3.000 unterschiedlichen Nutzer*innen liegt.

- Die Praxiserkundungen werden intensiv zu Forschungszwecken genutzt. ProDaZ konnte in den vergangenen sechs Jahren knapp 300 Publikationen realisieren¹⁹ und insgesamt knapp 250 Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen und

an verschiedenen Universitäten halten. Viele der Publikationen und Vorträge sind interdisziplinär ausgerichtet, das heißt innerhalb von Kooperationen mit Fachdidaktiken (vgl. Punkt 1) entstanden.

- Die Erfahrungen in den Theorie-Praxis-Projekten werden intensiv für die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung, dem Referendariat und der Fort- und Weiterbildung genutzt. So konnten in den Jahren 2010 bis 2015 insgesamt mehr als 500 Angebote in der Lehrerfort- und -weiterbildung durchgeführt werden. (vgl. Abb. 4)

Darüber hinaus besteht mit vielen Zentren für schulpraktische Lehrerbildung eine intensive Zusammenarbeit.

- Die Projekte werden intensiv vorbereitet und strukturiert, sodass sie für einen Transfer an andere Hochschulen aufgegriffen werden können. „So konnte das Konzept des Berufsfeldpraktikums mit dem Schwerpunkt *Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern* in Kooperation mit dem Dienstleistungszentrum Bildung der Stadt Dortmund erfolgreich an die Technische Universität Dortmund transferiert werden.“²⁰

Das Modellprojekt ProDaZ wurde kürzlich bis Ende 2022 verlängert, im Verlauf der zweiten Förderphase wird an der UDE ein *Zentrum für Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsforschung* implementiert.

Summary

The ProDaZ Model Project from the German as Second and/or Foreign Language Department commenced in 2010. Its objective is the mainstreaming of language and multilingualism in school and in all three phases of Teacher Education across all school subjects and types. In the following, three interdisciplinary co-operation projects are cited exemplarily:

1. "Remedial Classes for Children with an Immigration Background". Last year 1,200 pupils participated in remedial classes, which were held by teacher training degree students with multicultural backgrounds. They gain not only teaching experience in small student groups, but also receive educational and professional training from further experienced teachers and scientific associates. During class, teachers implement Microteaching-Methods in order to develop and optimize skills in the context of linguistic and cultural heterogeneity.
2. Pilot Project: "Motion Camp for Newly-arrived pupils".

Focused on integration, sports are one of the best means to help people communicate. In this case, we use posture, gestures and facial expressions as well as language for a successful communication. A co-operation between the "Remedial Classes for Children with an Immigration Background" and "Sport Sciences and Kinesiology" Department started this year with a "Motion Camp" project. In the long-term language and motion should be strongly intermeshed to language development.

3. Rap as a method for language development.

The Rap-Project was developed along with cooperation schools, in which it also takes place. It consists of lesson series, whose targets are in addition to the mediation of language and subject-related content, to enable the involved classes to create their own rap lines. The recording of the resulting song concludes the

project phase and completed lesson series are published on the ProDaZ website. The project focuses on text based language development. Lesson series were also developed on specific topics at the request of schools.

Anmerkungen

- 1) vgl. Benholz et al. 2004; Baur 2010
- 2) vgl. Lakehal & Mavruk 2015, S. 299
- 3) vgl. ebd.
- 4) MSWWF – Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (1999) (Hrsg.): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Empfehlungen.
- 5) Siehe <https://www.uni-due.de/prodaz/>
- 6) vgl. Allen 1976, S. 1ff.
- 7) vgl. ebd.
- 8) vgl. Gebken/van de Sand, 2015, 131
- 9) vgl. Gebken/van de Sand, 2015, 129
- 10) Zimmer, 2008, 275
- 11) vgl. Gebken/van de Sand, 2015, 139f.
- 12) Das Zertifikat ist interdisziplinär aufgebaut und umfasst vier Teilbereiche, die jeweils mit einer Mindestzahl an Leistungspunkten studiert werden müssen. Den Abschluss des Zertifikats bildet eine mündliche Prüfung. <https://www.uni-due.de/daz-daf/zus.php>
- 13) vgl. <https://www.offiziellecharts.de/charts/album/>
- 14) vgl. Loh 2010
- 15) abrufbar unter <https://www.uni-due.de/prodaz/theoriepraxis.php>
- 16) Absolute Beginner – Fuchse (Bambule, 1998), bei DJ Mad handelt es sich um den DJ der Absoluten Beginner
- 17) F.R. – Melodie des Lebens (Vorsicht Stufe!, 2008)
- 18) vgl. Unterrichtsreihe Wegbeschreibung
- 19) vgl. <https://www.uni-due.de/prodaz/veroeffentlichungen.php>
- 20) Benholz/Mavruk, 2016, i. Dr.

Literatur

- Allen, Dwight: Microteaching- ein Überblick, in: Zifreund, Walther (Hrsg.): Training des Lehrerverhaltens und Interaktionsanalyse, Dokumentation und Bilanz des 1. Internationalen Microteaching- Symposiums, Beltz, Weinheim und Basel 1976, 1–29.
- Baur, Rupprecht S.: Pioniere für den Erwerb der deutschen Sprache – Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der UDE, in: Rektorat der Universität Duisburg-Essen (Hrsg.): Essener Unikate 38, Geistes-/Gesellschaftswissenschaften – Beiträge zur „Ruhr 2010“, Universität Duisburg-Essen/Wissenschaftsverlag, Essen 2010, 83–93.
- Benholz, Claudia/Iordanidou, Charitini/Lipkowski, Eva: Förderung von Migrantenkindern, Das Essener Konzept, in: Rektorat der Universität Duisburg-Essen (Hrsg.): Essener Unikate 24, Bildungsforschung nach PISA, Universität Duisburg-Essen/ Wissen-

schaftsverlag, Essen 2004, 106–117.

- Gebken, Ulf/van de Sand, Sophie: Fußball hilft Flüchtlingen, in: Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, Eine Gruppe mit besonderen Potenzialen, Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Waxmann, Münster 2015, 129–147.
- Lakehal, Siham/Mavruk, Gülşah: Förderunterricht an der Universität - Möglichkeiten der Verknüpfung effektiver Sprachbildung mit der Lehrerbildung, in: Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Gürsoy, Erkan (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht, Fillibach bei Klett, Stuttgart 2015, 297–319.
- Loh, Hannes: Rap@School: Grundlagen für die pädagogische Arbeit mit HipHop. SCHOTT MUSIC GmbH & Co KG, Mainz 2010.
- Zimmer, Renate: Sprachförderung braucht Bewegung. Was Springen, Tanzen und Klettern mit Sprachförderung zu tun haben, in: Kindergarten heute 3/2008, 8–12.

Die Autor*innen

Jana Kaulvers, geboren 1987 in Sankt-Petersburg, Russland, studierte Lehramt und Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik in Essen. Seit 2014 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin unter anderem in den Projekten „Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen (SchriFT)“ (BMBF-Forschungsprojekt) und ProDaZ-Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind fachorientierte Sprachbildung in der Schule und Diagnostik.

Gülşah Mavruk, geboren 1986 in Bottrop, studierte Lehramt und Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik in Essen. Seit 2010 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen im Fachgebiet Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Projektkoordinatorin des Förderunterrichts für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Sprach- und Fachunterricht für neu Zugewanderte, Lese- und Schreibkompetenzen in den Sekundarstufen.

Jan Strobl, geboren 1985 in Siegburg, studierte Komposition an der Folkwang Universität der Künste. Seit seiner Schulzeit ist er als freischaffender Komponist und Produzent unter anderem von Rap-Musik tätig, dabei arbeitet er auch in verschiedenen Musik-, Tanz- und Videoprojekten mit Kindern und Jugendlichen. Seit 2015 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt ProDaZ-Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern tätig, wobei sein Schwerpunkt im Bereich Sprachförderung durch Musik liegt.

ERSCHIENEN

UNIKATE-Ausgaben 1992 bis 2016

1 Medizin

Krebsforschung (1992). Federführung: Manfred F. Rajewsky. 69 Seiten (vergr.).
ISBN 3-934359-01-9

2/3 Kommunikation

Design (1993). Federführung: Vilim Vasata. 121 Seiten (vergr.).
ISBN 3-934359-02-7

4/5 Naturwissenschaft

Umweltforschung: Globale Risiken (1994). Federführung: Günter Schmid. 117 Seiten (vergr.).
ISBN 3-934359-04-3

6/7 Geisteswissenschaft

Fremdsein: Historische Erfahrungen (1995). Federführung: Paul Münch. 173 Seiten.
ISBN 3-934359-06-X

8 Geisteswissenschaft

20 Jahre "poet in residence" (1996). Federführung: Jürgen Manthey. 90 Seiten.
ISBN 3-934359-08-6

9 Bildung durch Wissenschaft?

Ein Kolloquium (1997). Federführung: Justus Cobet, Klaus Klemm. 137 Seiten (vergr.).
ISBN 3-934359-09-4

10 Medizin

25 Jahre Transplantationsmedizin in Essen (1998). Federführung: Friedrich W. Eigler. 113 Seiten.
ISBN 3-934359-10-8

11 Naturwissenschaften

Physik: Unordnung und Selbstähnlichkeit (1999). Federführung: Fritz Haake. 108 Seiten.
ISBN 3-934359-11-6

12 Wirtschaft

Die Europäische Union im Zeichen des Euro (1999). Federführung: Dieter Schmitt. 120 Seiten.
ISBN 3-934359-12-4

13 Materialwissenschaft

Grundlagen für die Technik der Zukunft (2000). Federführung: Günter Schmid. 130 Seiten.
ISBN 3-934359-13-2

14 Europäische Gesellschaft

Annäherung an einen Begriff (2000). Federführung: Wilfried Loth. 96 Seiten.
ISBN 3-934359-14-0

15 Klinische Onkologie

Fortschritte in der Tumorbekämpfung (2001). Federführung: Herbert Rübben. 56 Seiten.
ISBN 3-934359-15-9

16 Erfahrung

Über den wissenschaftlichen Umgang mit einem Begriff (2001). Federführung: Paul Münch. 104 Seiten.
ISBN 3-934359-16-7

17 Design & Neue Medien

Kommunikationsgestaltung für eine global vernetzte Gesellschaft (2002). Federführung: Norbert Bolz. 100 Seiten.
ISBN 3-934359-17-5

18 Wirtschaftsinformatik

Wissensmanagement und E-Services (2002). Federführung: Heimo H. Adelsberger. 88 Seiten.
ISBN 3-934359-18-3

19 Umwelt Ruhr

Vitalität einer Region I (2002). Federführung: Wilfried Loth. 142 Seiten.
ISBN 3-934359-19-1

20 Herz-Kreislaufmedizin

Experimentelle und klinische Kardiologie (2003). Federführung: Gerd Heusch. 70 Seiten.
ISBN 3-934359-20-5

21 Geisteswissenschaften

Religion und Gewalt (2003). Federführung: Hubertus Lutterbach. 98 Seiten.
ISBN 3-934359-21-3

22 Medizin

Neurowissenschaften (2003). Federführung: Dietmar Stolke. 120 Seiten.
ISBN 3-934359-22-1

23 Ingenieurwissenschaft

Bauwesen – Ein Leistungsspektrum (2004). Federführung: Jörg Schröder. 120 Seiten.
ISBN 3-934359-23-X

24 Bildungswissenschaften

Bildungsforschung nach PISA (2004). Federführung: Klaus Klemm. 132 Seiten.
ISBN 3-934359-24-8

25 Medizin

Unsere Hormone (2005). Federführung: Klaus Mann. 110 Seiten.
ISBN 3-934359-25-6

26 Germanistik

Arbeit an/in der Kultur (2005). Federführung: Rüdiger Brandt. 110 Seiten.
ISBN 3-934359-26-4

27 Medizin: Immunologie

Das Immunsystem – Freund oder Feind? (2006). Federführung: C. Hardt, H. Grosse-Wilde. 110 Seiten.
ISBN 3-934359-27-2

28 Neue Medien

Interaktivität und Ubiquität (2006). Federführung: Edgar Heineken. 98 Seiten.
ISBN 3-934359-28-0

29 Wirtschaftswissenschaften

Empirische Wirtschaftsforschung (2007). Federführung: Walter Assenmacher. 98 Seiten.
ISBN 3-934359-29-1

30 Essen im Blick

Ein interdisziplinärer Streifzug (2007). Federführung: Heiko Schulz. 124 Seiten.
ISBN 3-934359-30-7

31 Ingenieurwissenschaften

Computersimulationen: Von Nano bis Giga (2007). Federführung: Dieter Hänel, Andrés Kecskeméthy. 124 Seiten.
ISBN 3-934359-31-4

32 Naturwissenschaften

Physik: Energieumwandlungen an Oberflächen. Federführung: Dietrich von der Linde. 128 Seiten.
ISBN 3-934359-32-1

33 Mathematik

Eine lebendige Wissenschaft (2008). Federführung: Axel Klawonn. 128 Seiten.
ISBN 3-934359-33-8

34 Geschichtswissenschaft

Europa: Geschichte und Kultur (2009). Federführung: Wilfried Loth. 144 Seiten.
ISBN 3-934359-34-5

35 Natur-/Geisteswissenschaften

Sterben, Tod – und dann? (2009). Federführung: Dieter Bingmann, Hubertus Lutterbach. 112 Seiten (vergr.).
ISBN 3-934359-35-2

36 Naturwissenschaften/Medizin

Kernmagnetische Resonanz (2009). Federführung: Christian Mayer. 70 Seiten.
ISBN 3-934359-36-9

37 Naturwissenschaften/Medizin

Nano meets Bio (2010). Federführung: Günter Schmid. 90 Seiten.
ISBN 3-934359-37-6

38 Geistes-/Gesellschaftswissenschaften

Beiträge zur „Ruhr 2010“ (2010). Federführung: Jörg Engelbrecht. 106 Seiten.
ISBN 3-934359-38-3

39 Ingenieurwissenschaften

Herausforderung Elektromobilität (2011). Federführung: Ferdinand Dudenhöffer. 114 Seiten.
ISBN 3-934359-39-0

40 Social Sciences

Comparative, International, Transnational (2011). Federführung: Karen Shire. 140 Seiten.
ISBN 3-934359-40-6

41 Geschlechterforschung

Blick hinter die Kulissen (2012). Federführung: Maren A. Jochimsen. 132 Seiten.
ISBN 3-934359-41-3

42 Translationale Krebsforschung

Auf dem Weg zu neuen Therapien (2012). Federführung: Angelika Eggert. 150 Seiten.
ISBN 3-934359-42-0

43 NanoEnergie

Materialentwicklung für eine nachhaltige Energieversorgung (2013). Federführung: Christof Schulz, Marion Franke. 150 Seiten.
ISBN 3-934359-43-7

44 Medizin

50 Jahre Universitätsklinikum: Highlights aus der Forschung (2013). Federführung: Gerd Heusch, Raimund Erbel. 146 Seiten (vergr.).
ISBN 3-934359-44-4

45 Fusionen

Was sagen die Fakultäten? (2014). Federführung: Ursula Renner-Henke, Patrick Eiden-Offe. 150 Seiten.
ISBN 3-934359-45-1

46 Patente

Motivation für die Wissenschaft? (2014). Federführung: Stefanie Peschel, Oliver Locker-Grütjen. 82 Seiten.
ISBN 3-934359-46-8

47 Globale Kooperationsforschung

Transdisziplinäre und transkulturelle Perspektiven (2015). Federführung: Tobias Deibel. 98 Seiten.
ISBN 3-934359-47-5

48 Materials Chain

Forschung aus dem UA Ruhr-Profilforschungsbereich (2016). Federführung: Jörg Schröder, Ralf Drautz, Wolfgang Tillmann. 130 Seiten.
ISBN 3-934359-48-2

in Vorbereitung:

50 Wasserforschung

ABONNEMENT

Die UNIKATE im Abonnement

Ob im Bereich der Kommunikation, der Wirtschaft, der Medizin, der Ökonomie oder der Ökologie – im Zeitalter globaler Vernetzung sind wissenschaftliche Erkenntnisse zur entscheidenden Zukunftsinvestition geworden. Gleichzeitig führte der weltweite Zuwachs an Wissen zu immer feiner differenzierten Fächern, Disziplinen und Fachsprachen: die Wissenschaften erscheinen zunehmend unübersichtlicher und hermetischer.

Mit den UNIKATEN hat sich die Universität Duisburg-Essen die Aufgabe gestellt, Sie in verständlicher Form regelmäßig und unmittelbar aus der Forschungspraxis heraus über die aktuellen Entwicklungen in Wissenschaft und Forschung zu informieren – mit Ergebnissen und Erklärungen aus erster Hand.

ABONNEMENT

Vorname, Name _____
 Straße / Postfach _____
 PLZ, Ort _____

Hiermit abonniere ich die UNIKATE für 1 Jahr (2 Ausgaben) zum Preis von 12,50 € inkl. Versandkosten.
 Das Abonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr (2 Ausgaben), wenn es nicht im laufenden Abonnementzeitraum gekündigt wird.

Bitte senden Sie mir die bereits erschienene Ausgabe
 der UNIKATE zum Einzelbezugspreis von 7,50 € einschl. Porto (für Abonnenten 5,- €).

☐ Ich bin Abonnent/Abonnentin.

Datum _____ Unterschrift _____

☐ Die Bestellung kann durch Mitteilung an die Heinrich-Heine Buchhandlung, Viehofer Platz 8, 45127 Essen innerhalb von 7 Tagen widerrufen werden. Es gilt das Datum des Poststempels.

☐ Datum _____ Unterschrift _____

Ich zahle per Bankeinzug zu Lasten meines Kontos Nr.

bei _____ BLZ _____

Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des kontoführenden Instituts keine Verpflichtung zur Einlösung.

☐ Datum _____ Unterschrift _____

Bitte schicken Sie mir eine Rechnung. Ich überweise den Betrag. _____

Per Post oder Fax an:

Heinrich-Heine Buchhandlung · Viehofer Platz 8 · 45127 Essen · Tel.: (0201) 820700 · Fax: (0201) 8207016

☐ _____

H I N W E I S E

Die UNIKATE

Schon 1992 verfolgte die Universität Essen das Konzept, die Öffentlichkeit mit der Herausgabe des damals noch ESSENER UNIKATE genannten Magazins für Wissenstransfer tiefergehend über die an der Hochschule erzielten Ergebnisse in Forschung und Lehre zu informieren. In einer Zeit, in der sich Wissenschaft wie auch akademisch interessierte Leserschaft in hohem Maße ausdifferenziert haben, soll dieses Magazin für Wissenstransfer die an der Universität erarbeiteten Informationen in differenzierter Weise widerspiegeln und – klassisch aufbereitet – der Öffentlichkeit themenzentriert transparent machen.

Im Mittelpunkt jeder Ausgabe stehen die Wissenschaftler*innen der Universität Duisburg-Essen mit ihren Originalbeiträgen und -berich-

ten. Die Ausgaben orientieren sich dabei an den Herausforderungen, vor denen einzelne Fächer gegenwärtig stehen, wie auch an aktuellen wissenschaftlichen Zeitfragen, zu denen eine Universität insgesamt und nicht zuletzt auf Grund ihres öffentlichen Auftrags Stellung beziehen sollte.

Die UNIKATE erscheinen ausschließlich in Form von Themenheften; bisher hat sich die Reihe unter anderem mit der Krebsbehandlung, der Herz-Kreislaufmedizin, den Entwicklungen im Kommunikations- und Industrial Design, den globalen ökologischen Risiken, dem Kräfteverhältnis zwischen Bildung und Wissenschaft, der Chaosphysik, den Materialwissenschaften, dem Lebensraum Ruhrgebiet, der sich herausbildenden europäischen Gesellschaft und der Bildungsforschung nach PISA beschäftigt.

Durch die Konzentration auf jeweils ein Fachgebiet oder ein interdisziplinär ausgeleuchtetes Thema können wissenschaftliche Sachverhalte breiter dargestellt und komplexe Zusammenhänge fächerübergreifend verständlich erläutert werden.

Die UNIKATE werden vom Rektorat der Universität Duisburg-Essen in einer Auflage von derzeit 4.500 Exemplaren herausgegeben. Ansprechpartner für alle redaktionellen Belange sowie für Vertrieb und Anzeigenverwaltung ist das SSC – Science Support Centre an der Universität Duisburg-Essen. Das Magazin ist zum Preis von 7,50 € im Buchhandel erhältlich. Im Abonnement (zwei Ausgaben pro Jahr, 12,50 €) sind die UNIKATE über die Heinrich-Heine-Buchhandlung, Viehofer Platz 8, 45127 Essen zu beziehen.

UNIKATE

IMPRESSUM

Herausgegeben mindestens zweimal jährlich vom Rektorat der Universität Duisburg-Essen, 45117 Essen.

Auflage: 4.500

Redaktions- und Verlagsanschrift:

UNIKATE
Universität Duisburg-Essen/Wissenschaftsverlag SSC
Science Support Centre
45117 Essen
Tel.: 02 01/1 83-32 54
Fax: 02 01/1 83-46 94
E-Mail: unikate@uni-duisburg-essen.de

Wissenschaftlicher Beirat:

Prof. Dr. Sigrud Elsenbruch, Prof. Dr. Eckart Hasselbrink, Prof. Dr.-Ing. Thomas Kaiser, Prof. Dr.-Ing. Wojciech Kowalczyk, Prof. Dr. Renate Martinsen, Prof. Dr. Christoph Marx, Prof. Dr. Ludwig Mochty, Prof. Dr.-Ing. Jörg Schröder, Prof. Dr. Astrid Westendorf

Federführung der Ausgabe 49:

Prof. Dr. Katja F. Cantone, Dr. Anastasia Moraitis
Redaktion: Dr. Barbara Bigge (verantw.)

Korrektorat: Esther Hasan, Catharina Yacoub

Layout/Grafik: Paran Pour,
mail@paranpour.com

Gestaltungskonzept: Prof. Vilim Vasata

Fotografie und Bildbearbeitung:

Timo Bobert, timotheus2000@gmx.de,
Max Greve, max.greve@gmx.de

Druck: Asterion Germany GmbH, Viernheim

Buchhandels- und Abonnementvertrieb:

Heinrich-Heine-Buchhandlung, Viehofer Platz 8,
45127 Essen; Tel.: 02 01/820 70-0; Fax: 820 70-16;
E-Mail: heine.buchhandlung@t-online.de

Einzelverkaufspreis (Buchhandel): 7,50 €

Abonnement (2 Hefte/Jahr, inkl. Versand): 12,50 €

Die UNIKATE finden Sie im Internet unter:

www.uni-duisburg-essen.de/unikate

Gedruckt auf chlorfreiem Papier. Nachdruck und Reproduktion von Text, Fotos und Grafiken nur nach Abstimmung mit der Redaktion. Die Redaktion bemüht sich regelmäßig, die Rechteinhaber von veröffentlichten, jedoch nicht selbst erstellten Bild- und Grafikbeiträgen zu ermitteln und die Rechte abzugelten. Bei nicht zu ermittelnden oder inkorrekt angegebenen Nachweisen bitten wir um Nachsicht. Alle Rechte vorbehalten.

ISBN: 978-3-934359-49-9

ISSN: 1869-3881

© Universität Duisburg-Essen
Gerichtsstand: Essen

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online



Dieser Text wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/70386
URN: urn:nbn:de:hbz:464-20201015-151930-7

Alle Rechte vorbehalten.