„Migrantische Mehrsprachigkeit – eine (bisher) ungenutzte Ressource“ –

Münchener Bildungskongress – Bildung braucht Sprache

06.05.2021 – (digitale Veranstaltung)

Havva Engin
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Heidelberger Zentrum für Migrationsforschung und Transkulturelle Pädagogik – Hei-MaT
engin@ph-heidelberg.de

GLIEDERUNG

I. **Gesellschaftliche Realitäten und rechtliche Rahmenbedingungen**

- Migration
- Rechtlicher Rahmen

II. **Forschungsstand – ausgewählte Studienergebnisse**

- Begrifflichkeiten: Erst-/Herkunftssprache – Zweitsprache – Fremdsprache
- Kontexte des Spracherwerbs: Studien Einfluss von L1-L2-L3

III. **Praxisbeispiele – Migrationssprachen pädagogisch einbinden**

- Didaktisch-methodische Vorschläge für die pädagogische Praxis

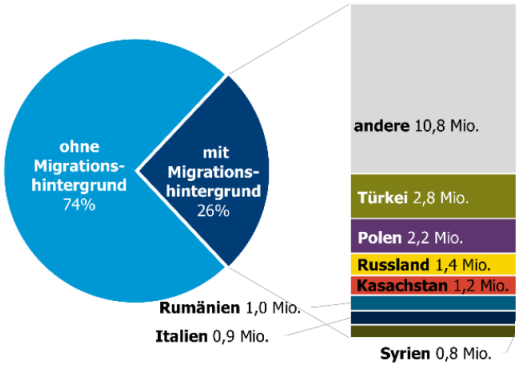
I. Gesellschaftliche und rechtliche Kontexte

Kontinent	Bevölkerung	Sprachen	Prozentanteil aller Sprachen	Durchschnittliche Einwohnerzahl pro Sprache
Asien	4,1 Mrd.	2304	32 %	1,8 Mio.
Afrika	938 Mio.	2146	30 %	437.000
Pazifik	33,7 Mio.	1311	19 %	26.000
Amerika	901 Mio.	1060	15 %	850.000
Europa	728 Mio.	284	4 %	2,6 Mio.
alle	6,7 Mrd.	7105	100 %	943.000

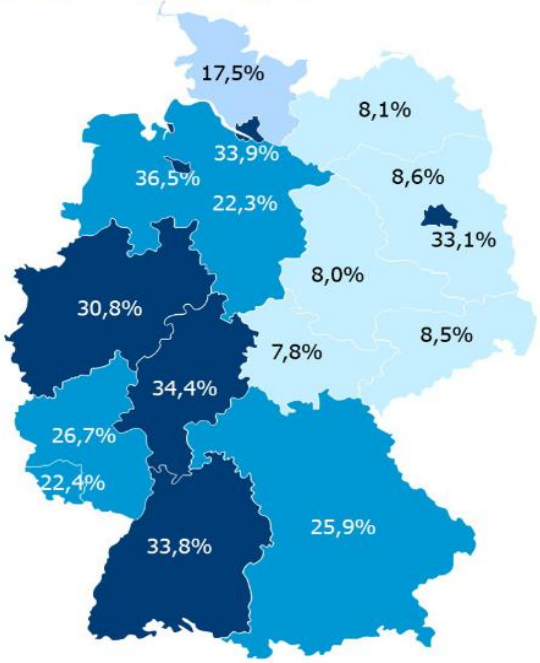
Tab. 1: Verteilung der Sprachen der Welt nach Angaben der Unesco 2014, gerundet (http://www.ethnologue.com/world)

Quelle: C. Riehl (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung, S.10

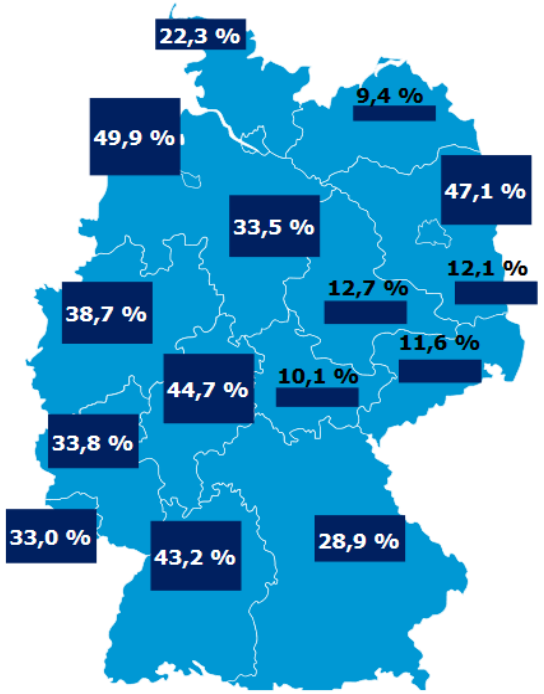
Zusammensetzung der Bevölkerung 2019



Anteil Personen mit Migrationshintergrund in den Bundesländern 2019



Zuwandereranteil in den 9. Klassen, 2018



Anmerkung: Hamburg ist aufgrund

https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/03/2020_Kurz_und_Buendig_Bildung_final.pdf
https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/02/SVR-Fakten-zur-Einwanderung.pdf

Rechtliche Rahmen auf Herkunfts-/Migrationssprache

- UN Deklaration Menschenrechte (1948)
- Grundgesetz (GG) – Art. 3 Abs.3 (1949)
- Europarat (1977) – Richtlinie zur Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern (77/486/EWG)
- UN Kinderrechtskonvention – Art. 29 (1989)
- World Declaration on Education for All (Jomtien 1990)
- UN Salamanca Erklärung (1994)
- EU-Richtlinie (2005)

Begrifflichkeit

Mehrsprachigkeit bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, mehr als eine Sprache zu sprechen oder zu verstehen.

„Lebensweltliche (migrantische) Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 1994):

Bezeichnet das Aufwachsen mit mehreren Sprachen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und autochthoner Minderheiten.

„Fremdsprachliche bzw. schulische Mehrsprachigkeit“ (de Cillia 2010):

Sprachpraxis von Schülerinnen und Schülern, die in ihrem Alltag nur eine Sprache gebrauchen, aber in Bildungsinstitutionen eine oder mehrere Sprachen als Fremdsprachen lernen.

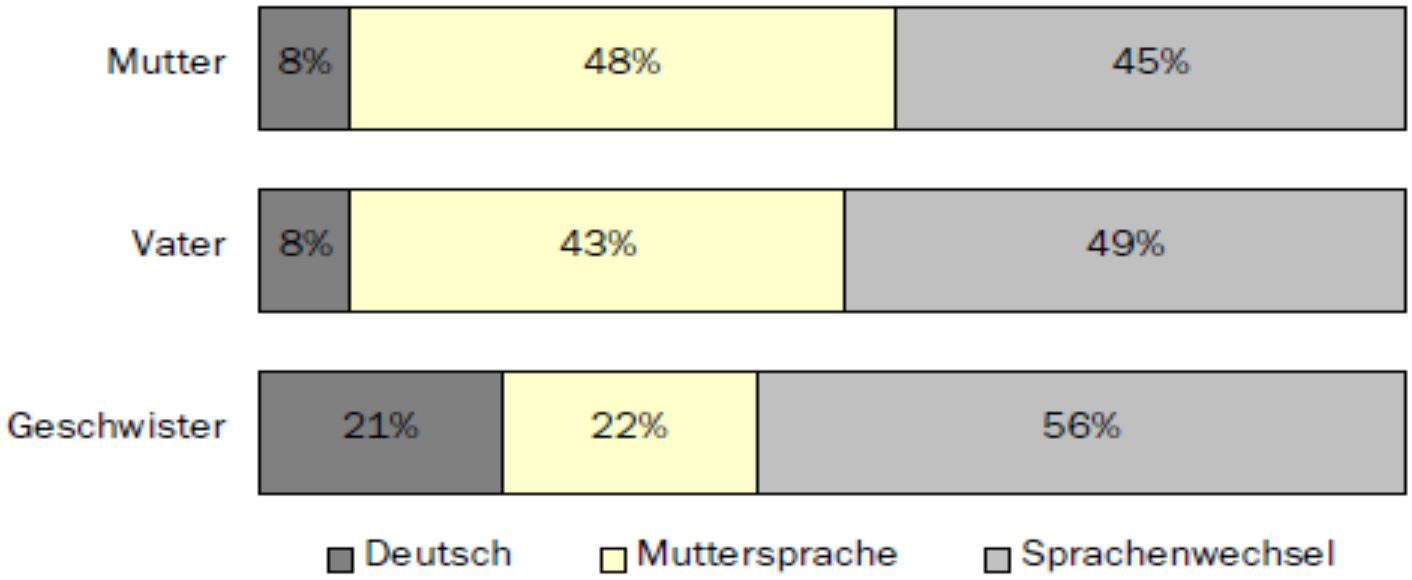
- **Sprachpraxis im Migrationskontext**

Sprachpraxis von Migrantenkindern

DJI-Studie (2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben

Das Sprachverhalten der Kinder in ihrer Familie

Abbildung 37: Sprachverhalten in der Familie (Angaben in %)



Sprachpraxis von Migrantenkindern

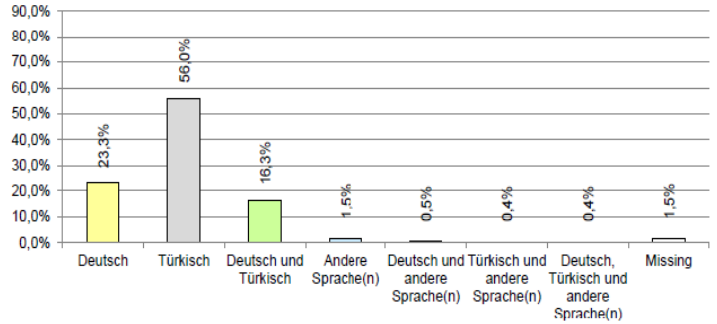
Essener SPREEG Studie (2005):

	Mutter		Vater		Geschwister		Freunde		Schulfreunde	
andere Sprache	3.359	64,4 %	2.910	55,8 %	1.334	25,6 %	757	14,5 %	285	5,5 %
Deutsch	1.352	25,9 %	1.656	31,8 %	2.712	52,0 %	4.101	78,7 %	4.647	89,1 %
beide Sprachen	482	9,2 %	513	9,8 %	580	11,1 %	285	5,5 %	236	4,5 %
fehlender Wert	20	0,4 %	134	2,6 %	587	11,3 %	70	1,3 %	45	0,9 %
	5.213		5.213		5.213		5.213		5.213	

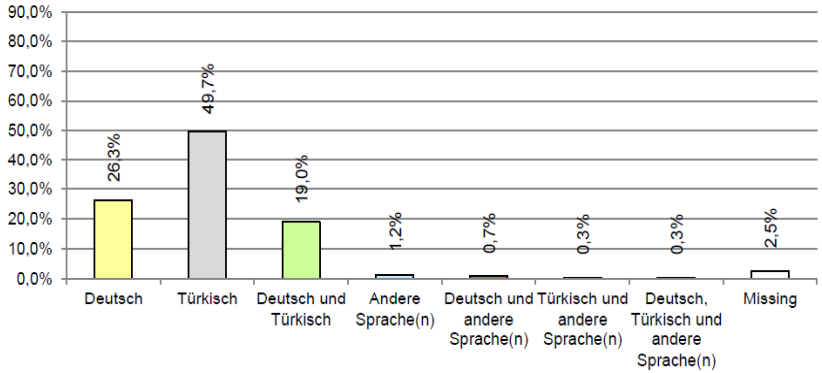
Engin (2016): ***Zur Sprachpraxis von türkisch sprachigen Schülerinnen und Schülern im Bundesland Baden-Württemberg***

Die Untersuchung wurde mittels eines halbstandardisierten Fragebogens mit offenen und hybriden Fragen durchgeführt. In die Auswertung sind die Antworten von 6125 Schülerinnen und Schüler eingeflossen.

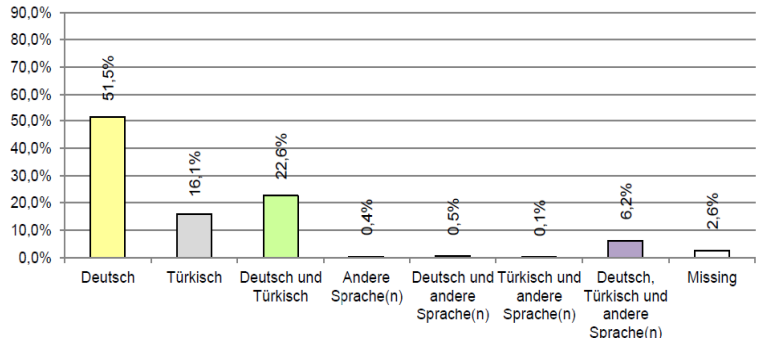
Welche Sprache sprichst du zu Hause meistens mit deiner Mutter?



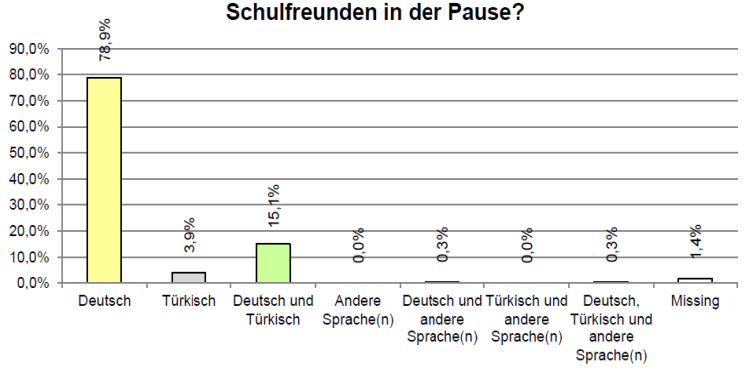
Welche Sprache sprichst du zu Hause meistens mit deinem Vater?



Welche Sprache sprichst du zu Hause meistens mit deinen Geschwistern?



Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen Schulfreunden in der Pause?



- ***Politische und gesellschaftliche „Wertigkeit“ von migrantischer Mehrsprachigkeit***

Während „fremdsprachliche Mehrsprachigkeit“ hohe gesellschaftliche und bildungspolitische Anerkennung besitzt, wurde Zweisprachigkeit/ migrantische Mehrsprachigkeit lange Zeit als Gefahr für die Sprachentwicklung gesehen und grammatikalisch fehlerhafte Sprachproduktion von Migrationskindern als „doppelte Halb-sprachigkeit“ (semi bilingualism) bewertet.
(vgl. Stölting 1980)

Die Gründe für die bisherige weitgehende Ausblendung von Migrationssprachen in pädagogisch-institutionellen Kontexten liegen hauptsächlich in der fehlenden politischen Anerkennung von Migrationssprachen als Bildungssprache und ihrem geringen Prestige in der deutschen Gesellschaft.

- Erwünschte versus nicht erwünschte Mehrsprachigkeit;
- Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit (Krumm 2013)
- Linguizismus (Dirim 2016)

- **Überblick - Stand in den Bundesländern**

Modelle zum Umgang mit migrantischen Herkunftssprachen

Phase	Modell	Bundesland
Phase 1 – 1980er Jahre	Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht *in Verantwortung der Entsendeländer - Konsulatsunterricht*	Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland, Schleswig-Holstein
Phase 1 – 1980er Jahre	Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht *in Verantwortung der Bundesländer*	Rheinland-Pfalz, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Bayern
Phase 2 – Ausdifferenzierung	Verschiedene Modelle werden erprobt:	
	Modellversuch „Türkisch als Herkunftssprache anstelle der ersten bzw. zweiten Fremdsprache“ als schulisches Regelfach	Berlin
	Gründung bilingualer Staatlicher Europaschulen ab 1992: Sprachkombinationen Deutsch-Italienisch, Deutsch-Neugriechisch, Deutsch-Polnisch, Deutsch-Portugiesisch, Deutsch-Russisch, Deutsch-Spanisch und Deutsch-Türkisch	Berlin
	Herkunftssprachen ab der Sekundarstufe I im schulischen Fremdsprachenangebot Bremen: Türkisch als Muttersprachlicher Unterricht in der Grundschule sowie als 2. Fremdsprache in der Sek. I und Sek II	Berlin, Nordrhein-Westfalen, Bayern, Sachsen, Bremen
	ab 1996: an der Universität Duisburg-Essen: Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Türkisch	Nordrhein-Westfalen
Aktuelle Entwicklungen – ab 2016	Druck von Migrationsverbänden und Gewerkschaften nach Aufnahme von Migrationssprachen in das schulische (Fremd-)Sprachenangebot	
	ab Schuljahr 2018/19: Berlin: HSU in staatlicher Verantwortung mit in Dtl. qualifizierten Lehrkräften Saarland: HSU für die Klassenstufen 6 bis 8 in russisch, polnisch, türkisch, arabisch, neugriechisch	Berlin und Saarland

- **Notwendigkeiten für Einbindung von Herkunfts-/Migrationssprachen in pädagogische Kontexte**

Gesellschaftlich-politische Ebene:

- Anerkennung und Wertschätzung von Migrationssprachen als gesellschaftliche Bildungsressource;

Bildungspolitisch-administrative Ebene:

- Anerkennung von Migrationssprachen als Bildungsressource und Sichtbarmachung dieser Position in den Bildungsplänen;
- Verknüpfung mit Bildungsplänen der (sprachlichen) Fächer;

Professionalisierungsebene

- Möglichkeit des Studiums von Migrationssprachen als Haupt- bzw. Ergänzungsfach
- Aufnahme als obligatorischer Studieninhalt in das Lehramtsstudium;
- Lehrerqualifizierung (2.-3. Phase);

Pädagogisch-unterrichtliche Ebene

- Entwicklung einer *Didaktik und Methodik migrantischer Mehrsprachigkeit*;
- Entwicklung geeigneter Lehr-/Lernmaterialien;
- Bereitstellung von angemessen Sach- und Personalmitteln für flächendeckende Umsetzung in allen Schularten;

Welche konkreten Schritte sind in notwendig??

- Aufklärung von Eltern / Familien und Schulen
- Mobilisierung von Eltern / Familien durch deren Engagement in Migrantenorganisationen
- Durchführung von Fachtagen und Anhörungen -> Schaffung von politischer Öffentlichkeit
- Kontaktaufnahme zu politischen Vertreter*innen im Landesparlament
- Petitionen / Unterschriftenkampagnen

II. Forschungsstand – ausgewählte Studienergebnisse

- „Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen gleichzeitig“: Werden die Sprachen früh gelernt, wird die Sprachprozessierungsstrategie der Erstsprache für die Zweit- und Drittsprache beibehalten: „Und es zeigt sich, dass Jugendliche und Erwachsene, die mehrere Sprachen früh gelernt haben, diese Strategie des impliziten Lernens auch bei später zu lernenden Sprachen anwenden können. Früh mehrsprachige Personen können sozusagen das kognitive Fenster lebenslang einen Spalt offen halten. Das hat zur Folge, dass sie weitere Sprachen tendenziell leichter und schneller erwerben.“ (Franceschini 2003)

- Das Gehirn von frühen Mehrsprachigen (<3) verarbeitet und speichert Sprachen in einem Zentrum, d.h. behandelt sie wie eine Sprache; bei der späten Mehrsprachigkeit (> 9) werden verschiedene Zentren zur Sprachverarbeitung angeregt; (Franceschini 2006)

Treatment des MSP-Projekt – Multilingualbrain, Universität Basel (Franceschini et al. 2006):

1. Das Gehirn ist für Mehrsprachigkeit potentiell empfänglich – lebenslang.

2. Je früher, desto akzentfreier und in gewissen Bereichen grammatikalisch korrekter (Artikelgebrauch, bspw.), kein Einfluss auf Satzbau oder Wortschatz.

3. Je früher, desto empfänglicher für später zu erwerbende Sprachen.

4. Je mehr, desto geschickter: Sprachen kann man ein Leben lang lernen.

5. Es gibt Barrieren – sie sind sozialer Natur (Einstellungen, Bildungstradition, Sprachpolitik etc.).

Zusammenhang zwischen L1-Niveau und L2-Niveau

- Tunc (2012:152): „Die Gegenüberstellung der erstsprachlichen Textergebnisse der türkisch-deutschen Hauptschüler und Gymnasiasten mit den Leistungen der monolingual türkischen Vergleichsgruppe lässt ein eindeutiges Ergebnis erkennen: Die zweisprachig türkisch-deutschen Gymnasiasten liefern in ihrer Erstsprache Türkisch auf allen sprachlichen Ebenen bessere Leistungen als ihre Altersgenossen an der Hauptschule.“

- „Die dieser Arbeit u.a. zugrunde liegende Fragestellung nach dem Einfluss schlechter bzw. guter erstsprachlicher Kompetenzen auf den Zweitspracherwerb und folglich auf schulischen Erfolg würde an dieser Stelle die Vermutung nahelegen, dass die Gymnasiasten aufgrund ihrer besseren erstsprachlichen Fähigkeiten auch in der Zweitsprache Deutsch die besseren Ergebnisse erzielen.“ (Tunc 2012:153ff)

Humboldt-Universität und des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)

The Role of First-Language Listening Comprehension in Second-Language Reading Comprehension – 2015

- *Untersuchung der Lesefähigkeiten von 662 Schülerinnen und Schülern mit Türkisch und 502 Jugendlichen mit Russisch als Muttersprache.*
- Die Psychologinnen sind der Frage nachgegangen, ***ob die mündliche Sprachkompetenz von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund in ihrer Muttersprache beeinflusst, wie gut sich ihre Lesefähigkeit in der deutschen Sprache ausbildet.***
- Die Wissenschaftlerinnen prüften den Zusammenhang zwischen der mündlichen Kompetenz in der Muttersprache, die mit einem Hörverstehenstest in Türkisch bzw. Russisch erfasst wurde, und der Lesekompetenz in der Zweitsprache Deutsch, die mit einem Leseverstehenstest erhoben wurde.
  Beim Hörverstehenstest mussten die Jugendlichen eine Reihe von Multiple-Choice-Fragen zu sieben kurzen Texten (Dialog, Sachtext, Geschichte) beantworten. Der Leseverstehenstest bestand aus fünf Texttypen, denen je fünf bis sieben Aufgaben folgten. Die Autorinnen analysierten den Zusammenhang zwischen den Leistungen der Jugendlichen beim Hörverstehenstest und denen beim Leseverstehenstest.
- https://idw-online.de/de/news637032

https://idw-online.de/de/news637032

- Die Ergebnisse zeigen: ***Je besser Schülerinnen und Schüler ihre Muttersprache verstehen, desto höher ist ihre Lesekompetenz in Deutsch. Es scheint also ein Sprachtransfer von der Mutter- in die Zweitsprache stattzufinden.*** Dies gilt nicht nur, wie in bisherigen Studien gezeigt werden konnte, für schriftsprachliche Fähigkeiten in der Muttersprache, sondern auch für mündliche Kompetenzen. „Es ist also hilfreich, wenn Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund hohe Kompetenzen in ihrer Muttersprache erwerben. Die Beherrschung der Muttersprache auf hohem Niveau begünstigt den Erwerb von Kompetenzen in der Zweitsprache.
- „Insgesamt zeigen unsere Ergebnisse also dass Eltern, die eine andere Sprache als Deutsch in der Familie sprechen, sicherstellen sollten, dass ihre Kinder diese Sprache möglichst gut lernen“, sagt Aileen Edele.

Schaffung zweisprachiger fachbezogener Lernangebote für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler (Schüler-Meyer; Susanne Prediger u.a. 2019)

In einer Videoanalyse von 13 fach- und sprachintegrierten Fördergruppen in Klasse 7 wurden die Partizipationsanteile und die Sprachennutzung (Deutsch / Türkisch / Deutsch und Türkisch „gemischt“) erfasst und durch Korrelations- und Regressionsanalysen mit den Lernvoraussetzungen (Sprachkompetenz in Deutsch und Türkisch, Vor-Test-Score) und der Lernwirksamkeit in Beziehung gesetzt. Die Analysen zeigen, dass die Sprachennutzung und der Partizipationsanteil mit den erfassten Lernvoraussetzungen nur wenig zusammenhängen.

Dagegen hängt der Lernerfolg insbesondere mit dem Anteil der Nutzung des Türkischen zusammen, was auch die flexible Mischung des Türkischen und Deutschen umfasst.

Wichtig erscheint also die stetige Initiierung von Sprachvernetzung, um mehrsprachiges mathematisches Handeln und Wissensprozessieren zu etablieren und so die Möglichkeiten für Lernzuwächse zu steigern.

Zwischenfazit – linguistische Perspektive

- Progression in der Herkunftssprache und Zweitsprache:
- Bei zwei-/mehrsprachigen Sprecher/innen existieren starke Interaktionen zwischen den einzelnen Sprachen;
- Effekte im Bereich Wortschatz nachweisbar.
- Sprachliche Interferenzen finden sowohl von L1 in Richtung L2 oder L3 statt als auch umgekehrt;
- Es findet in den allermeisten Fällen ein kontinuierlicher (unbewusster) Sprachvergleich statt;
- Positive Effekte auf Textkompetenz in zwei/mehreren Sprachen;
- *Content-Learning Development* im Fachunterricht.

Zwischenfazit – individuell-bildungsbiografische Perspektive

Kinder und Jugendliche erleben / fühlen / übertragen / entwickeln …

- ihre Herkunft (Kultur und Sprache) nicht als Defizit, sondern als etwas, worauf sie Stolz sein können;
- dass sie Potenziale haben und damit etwas Wertvolles besitzen;
- sich wertgeschätzt und angenommen;
- ihre sprachliche Ressourcen auf andere schulische Leistungen, wissen um den Wert von Bemühen, Zielstrebigkeit und Disziplin;
- Fähigkeiten, interkulturelle Konflikte zu erkennen und sprachlich zu benennen;
- Fähigkeiten, interkulturelle Konflikte sprachlich auszuhandeln, ggf. zu lösen oder aber viel wichtiger: auszuhalten.

III. Praxisbeispiele – Migrationssprachen pädagogisch einbinden

- **Praxis-Beispiel - Kita**

Ein Lied – in verschiedenen Sprachen

Bruder Jakob

1. Bru - der Ja - kob, Bru - der Ja - kob, 2. schläfst du noch?
Schläfst du noch? 3. Hörst du nicht die Glo - cken?
Hörst du nicht die Glo - cken? 4. Ding dang dong! Ding dang dong!

Französisch
Frère Jacques, Frère Jacques
Dormez-vous, dormez-vous?
|: Sonnez les matines :|
Ding ding dong, ding ding dong.

Englisch
Are you sleeping? Are you sleeping?
Brother John, Brother John!
|: Morning bells are ringing :|
Ding, ding, dong. Ding, ding, dong.

Türkisch
Tembel çocuk, tembel çocuk,
Haydi kalk, haydi kalk!
İşte sabah oldu, işte sabah oldu,
Gün doğdu, gün doğdu.

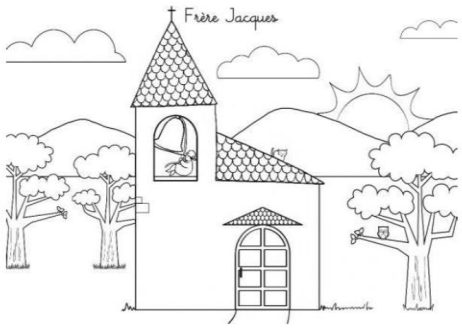
Arabisch
خوي حسن, خوي حسن
زيد نعسو, زيد نعسو
حتى يضرب ناقوسنا, حتى
يضرب ناقوسنا
عاد نفيقو, عاد نفيقو

Persisch
يـ ـعـ قوب يـ رادر يـ ـعـ قوب، يـ رادر
خوابـ يدى؟ خوابـ يدى؟
زنـ ـگه صداى ايـ ن !زنـ ـگه صداى ايـ ن
دونـگ دانـگ ديـ نگ دونـگ، دانـگ ديـ نگ

hören	schlafen	singen
ich höre	ich schlafe	ich singe
du hörst	du schläfst	du _____
wir _____	wir _____	wir singen
Hörst du?	_____ du?	Singst du?

Gemeinsame, mehrsprachige Bilderbuch-Lesung

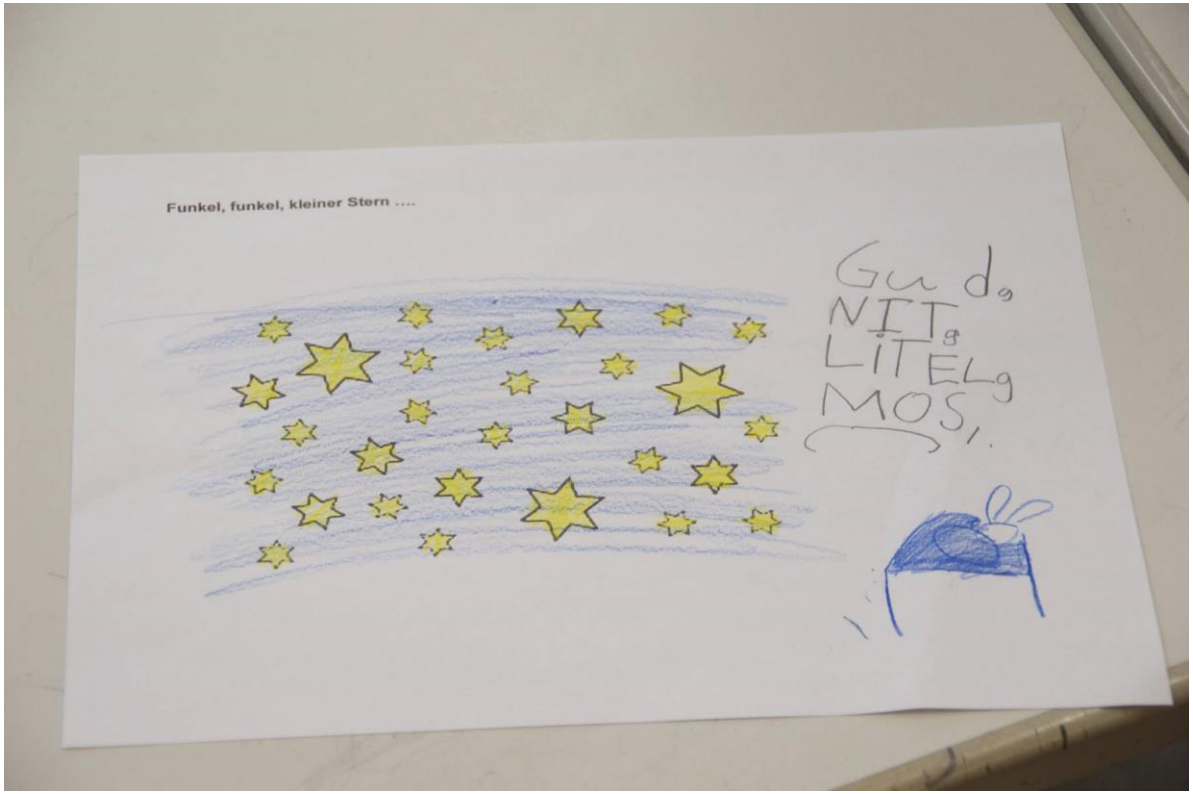
Gemeinsames, mehrsprachiges Schreiben



Ein Lied – verschiedene Sprachen – Funkel, funkel kleiner Stern …

Deutsch	Englisch	Farsi	Niederländisch	Spanisch
Funkel, funkel, kleiner Stern, ach wie bist du mir so fern, wunderschön und unbekannt, wie ein strahlend Diamant, funkel, funkel, kleiner Stern, ach wie bist du mir so fern.. Funkel, funkel, kleiner Stern, ach was haben wir dich gern, strahlend schön am Himmelszelt, erleuchtest hell die ganze Welt, Funkel, funkel, kleiner Stern ach was haben wir dich gern	Twinkle, twinkle, little star, How I wonder what you are. Up above the world so high, Like a diamond in the sky. Twinkle, twinkle, little star, How I wonder what you are! When the blazing sun is gone, When there's nothing he shines upon, Then you show your little light, Twinkle, twinkle, through the night. Twinkle, twinkle, little star, How I wonder what you are! In the dark blue sky so deep Through my curtains often peep For you never close your eyes Til the morning sun does rise Twinkle, twinkle, little star How I wonder what you are Twinkle, twinkle, little star How I wonder what you are	ک وچول و سـ تاره Ye setareh koochooloo ک وچول و سـ تاره یـ ه Roshan tooyeh aasemoon آ سـمون تـ وی رو شن Vaghtee shab shod dar meeyaa-ee آیـ ەمی در شد شب وقـ تی Khaab eh khoob bareh maa meeyaree آرەمی ما بـ را خوب خواب Ye setareh khoochooloo ک وچول و سـ تاره یـ ه Roshan tooyeh aasemoon رو شن تـ وی آ سـمون	Twinkel twinkel kleine ster O wat ben je hoog en ver En de wandelaar in de nacht Dankt je voor je licht zo zacht Ik wed dat hij de weg niet vond Als jij daar niet twinkelend stond That's one version here's another: Twinkel twinkel kleine ster O wat schijn je toch heel ver Ik vraag me af waar je nu bent Of je andere sterretjes kent Twinkel twinkel kleine ster O wat schijn je toch heel ver	Estrellita, ¿dónde estás? Me pregunto qué serás. En el cielo y en el mar, Un diamante de verdad. Estrellita, ¿dónde estás? Me pregunto qué serás. Cuando el sol se ha ido ya Cuando nada brilla más Tú nos muestras tu brillar Brillas, brillas, sin parar Estrellita, ¿dónde estás? Me pregunto qué serás.

© Havva Engin, PH Heidelberg


Funkel, funkel, kleiner Stern ....

- **Beispiel Grundschule**

SYLVIA THIELE

Was ist französisch an türkisch *duş*? – Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen

Bir lisan, bir insan – iki lisan, iki insan[1]

Abstract

Im Mai 2013 fand das Projekt 'Französisch' in einer dritten Klasse einer niedersächsischen Grundschule mit Schülerinnen und Schülern statt, in der die fünf Kinder nicht deutscher Primärsprachsozialisation einen türkischen[2] Sprachhintergrund hatten. Für den Wortschatzerwerb im frühbeginnenden Französischunterricht kann man in dieser spezifischen Sprachsituation romanische Lehnwörter bzw. Internationalismen im Türkischen, Französischen und Deutschen nutzen, um ganz allgemein für das Phänomen 'Sprache' Interesse zu wecken.

Unterrichtsverlaufsplanung, Spracherwerbsaspekte	Stundenthema
1. Einzelstunde, Projektpräsentation	*Nouilles au chocolat*
2. Doppelstunde, Wortschatz- und Strukturtraining	Vorstellungssituation, Begrüßung, Verabschiedung
3. Doppelstunde, Wortschatzvergleich	Französische Nahrungsmittel / Speisen aus Europa
4. Einzelstunde: Wortschatzvergleich, Pluralbildung	*Les animaux* (Plural)
5. Doppelstunde: Sprachvergleich, Sprachbewusstmachung	Deutsch / Französisch / Türkisch: Unterschiede und Gemeinsamkeiten
6. Einzelstunde: Abschreibtraining	Das Croissant
7. Einzelstunde: Sprachvergleich, Entdecken kultureller Spezifika	Ein französisches Frühstück

Abb. 5: Übersicht über die Unterrichtsthemen (Quelle: Eigene Darstellung).

Mit der Kollegin Fatma Öztürk, die für den muttersprachlichen Unterricht für die türkischen Kinder verantwortlich ist und selbst kein Französisch spricht, wurde im darauffolgenden Unterricht ein Ratespiel durchgeführt. Dazu wurden die folgenden französischen Begriffe vorgelesen und die Kollegin suchte mit Hilfe der fünf türkischen Kinder ohne Schwierigkeiten die ausliegenden, dazugehörigen Abbildungen heraus:

FRANZÖSISCH	TÜRKISCH	DEUTSCH
le phoque	*fok*	der Seehund
le pingouin	*penguen*	der Pinguin
la caravane	*karavan*	der Wohnwagen
le casque	*kask*	der Helm
le camion	*kamyon*	der Lastwagen
la bicyclette	*bisiklet*	das Fahrrad
la motocyclette	*motosiklet*	das Motorrad
le maillot	*mayo*	der Badeanzug
le pantalon	*pantolon*	die Hose

Abb. 6: Übersicht über ausgewählte französische Lehnwörter im Türkischen (Quelle: Eigene Darstellung).

Alle Kinder haben mehrfach selbständig mit Hilfe der Tafelbilder und der Arbeitsblätter drei Sprachen verglichen, die türkischen haben den deutschen Muttersprachlern den türkischen Plural beigebracht und im Unterricht begeistert berichtet, wie das ein oder andere auf Türkisch heiße, was es hingegen im Türkischen gar nicht gebe, was aber im französischen und deutschen Satz zu finden sei (z.B. die Artikel), usw. Die Klassenlehrerin, die auch das Fach Englisch unterrichtet und freundlicherweise den Unterrichtsverlauf während des Projekts dokumentiert hat, konnte bestätigen, dass die türkischen Schüler z.T. ausgesprochen aktiv und motiviert mitgearbeitet haben.

Was hast du gelernt?

- *Wörter auf Französisch und Türkisch*
- *Lebensmittel, Tiere, Länder*
- *Zu sagen, wie es einem geht – und ein bisschen Türkisch* (schreibt ein deutsches Kind)
- *Manche französischen Wörter sind fast türkisch* (vgl. z.B. *duş – douche*)
- *Alles wird kleingeschrieben, außer Namen* (Beobachtung zweier türkischer Kinder)
- *Französisch ist unsere 'Geheimsprache', die anderen auf der Schule können es nicht*
- *Ich werde keine Schokonudeln mehr essen*
- *Französisch ist gar nicht so schwer, wie man denkt*

- **Beispiel Sek I.**

Individuell-sprachliche Sozialisation und die Ausbildung multipler sprachlicher Identitäten

Transition

„Gitti!“ konustugum ilk kelime imis;
Önce dogdugum, sonra büyüdügüm yerlerden gittim.

Rastlos ging es weiter:
zur Schule und später zur Arbeit.

Non scholae, sed vitae discimus!
Mais ils partainent!

I have finally arrived in a world which hadn't been mine –
not until now!

Ece Cayirli (2008)

Übergang

„Ist weg!“ sei das erste Wort, welches ich gesprochen habe;
Zunächst ging ich weg von meinem Geburtsort dann vom Ort meiner Kindheit.

Rastlos ging es weiter:
zur Schule und später zur Arbeit.

Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir!
Aber sie gingen weg.

Nun bin ich angekommen in einer Welt,
die nicht meine war – bis jetzt.

Arbeitsauftrag:

- Lest das Gedicht! Diskutiert, warum der Verfasser dieses in mehreren Sprachen geschrieben haben könnte.
- Lest anschließend die deutsche Übersetzungshilfe! Wovon könnte das Gedicht handeln? Was will der Verfasser deutlich machen?

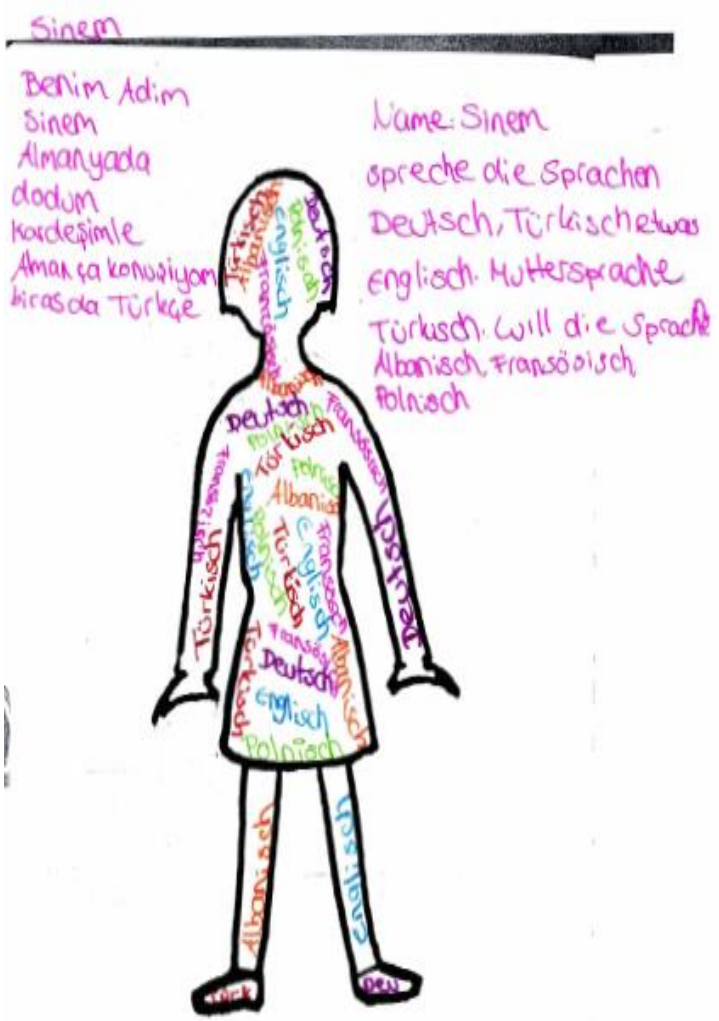
Sprachen des Lebens

S PEAK
P ARLARE
R ACONTER
A LEMÁN
C HARLAR
H ABLAR
E RZÄHLEN
Christina Schälter (2007)

Sauerkraut und Käsespätzle
Haute Cuisine et Crème Brûle
Apfelkuchen, Putenschnitzel
Pasta – uno, due, tre.
Jedes Land, das hat sein Essen,
jeder hat sein Leibgericht.
I like chips and french fries.
Und auch italienisches Eis.
Butterkekse, Pudding, Gelati?
Va bene? Aposto? Si!

Stefanie Weber (2007)

Schleswig-Holstein liegt im Norden,
wo man plattduütsch schnacken doat
for veele Lüd her in de Süden is dat wie ne fremde Spraak.
Dabei klingt Badisch wie Chinesisch,
das ich leider nicht versteh!
Breites Norddeutsch ist gleich Hochdeutsch –
Und kein kallsruher Dialekt.
(Unbekannte Verfasserin, 2007)



Arbeitsauftrag:

Schreibe ein Gedicht oder einen kurzen Text - ähnlich den unteren Beispielen - in den Sprachen deines Lebens!

- **Beispiel Sek I.**

- *Ressourcenorientierter Sprachunterricht:*
  - ➢ ***Interkomprehension***

4 Mehrsprachigkeit und Interkomprehension

Interkomprehension wird vorliegend verstanden als Ansatz zu einer umfassenden, sprachenübergreifenden Herangehensweise zur Tertiärsprachen- und Mehrsprachigkeitsvermittlung im schulischen Kontext. Das Konzept beruht auf der Nutzung des lernerseitigen Vorwissens im weitesten Sinne sowie bestehender Sprachverwandtschaften. Eine der Zielsetzungen interkomprehensiv basierter Vorgehensweisen ist der Erwerb rezeptiver Kompetenzen in den jeweils bearbeiteten Zielsprachen bzw. einer ganzen Sprachengruppe (vgl. Klein/Stegmann 2000). Daneben sollen bei den Lernenden vor allem Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit trainiert und ihre (Lern-)Autonomie gefördert werden.

Der Interkomprehensionsansatz nutzt idealerweise bestehende genetische bzw. typologische Verwandtschaft der Zielsprache(n) zu einer dem Lernenden

vgl. Reissner (2016)

Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse stammen aus dem bereits in Abschnitt 5.1 genannten Schulprojekt im Schuljahr 2012/13, in dem 24 Schüler der 7. Gymnasialklasse, die mit 5 Jahren Französisch- und 2 Jahren Englischunterricht spanischsprachige Zeitschriften untersucht haben.

Die Aufgabenstellung bestand darin, innerhalb von 10 Minuten alle spanischsprachigen Wörter, die über andere Sprachen (wieder)erkannt werden, einschließlich der bekannten Elemente zu notieren (s. Abb. 1).

Schreibe alle Wörter auf, die dir schon in ähnlicher Form aus anderen Sprachen bekannt sind.

Spanisches Wort	Bekanntes Wort	→ Sprache (z.B. Französisch, Englisch, Deutsch...)
amigos	amis	Französisch
de	de	Französisch
el	le	Französisch
futuro	future	Englisch

Abb. 1: Aufgabenstellung Vokabelwettbewerb „Revistas españolas".

vgl. Reissner (2016)

Estrategia: Comprender el significado de palabras nuevas – Unbekanntes Vokabular erschließen

Das Spanische gehört zu den romanischen Sprachen. Entsprechend könnt ihr sehr viele Wörter aus dem Lateinischen, dem Französischen oder anderen romanischen Sprachen erschließen. Aber auch über das Englische und natürlich auch das Deutsche kann man viele Wörter verstehen.

Spanisch	Latein	Französisch	Italienisch	Englisch	Deutsch
importante		important	importante	important	
azúcar		sucre	zucchero	sugar	Zucker
amigo	amicus	ami	amico		
largo	longus	long	lungo	long	lang
difícil		difficile	difficile	difficult	diffizil
honesto		honnête	onesto	honest	
interesante			interessante	interesting	interessant

Abb. 2: Auszug aus dem Schülerband *¡vale vale! 1 neu* (Quelle: Duncker/Hammer 2010: 107).

Schöpp, F. (2015)

- ***Kostenlose Materialien aus dem Internet***

Weitere kreative Ideen für mehrsprachiges Arbeiten

- **Lesen in mehrsprachigen Kontexten**.
  URL: http://www.alf-hannover.de/materialien/fluechtlingskinder

- **Mehr Sprachen = Mehr [Mit-] Sprache**
  URL: https://mehrsprachen.wordpress.com/

- **Stiftung Lesen: Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen**
  ULR: https://www.lesestart.de

- **Amira – Kostenfreies Leseförderprogramm in 9 Sprachen**
  URL: https://www.amira-pisakids.de

- **Netzwerk sims – Sprachförderung an mehrsprachigen Schulen**
  URL: http://www.netzwerk-sims.ch/

VIELEN DANK FÜR IHR INTRESSE!!!

Literatur:

- Baur/Chlosta/Ostermann/Schroeder (2005): „Was sprecht Ihr vornehmlich zu Hause?“ Zur Erhebung sprachbezogener Daten. In: URL: http//www.uni-due.de/unikate/ressourcen/grafiken/PDF's/EU_24/24_baur.pdf
- Dausend, H.; Lohe, V. (2016): Die Studie „Fundament mehrsprachiger Unterricht“ (FuMU) – Was Schülerinnen und Schüler zum Einsatz ihrer Familiensprache im Fremdsprachenunterricht sagen. In: Dirim, I; Wegner, A. (2016) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen.
- DJI (2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. München. URL:https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_Multikulti_Heft4.pdf
- Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. Journal of Educational Psychology, 108(2), 163–180.
- Engin, H. (2018): Herkunftssprachenunterricht - Herkunftssprachen wertschätzen. In: *b&w. bildung und wissenschaft – Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg* 03/2018, 46-47. [https://www.gew-bw.de/mitgliederzeitschrift-bw/publikationen/list/]
- Franceschini, Rita: Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. In: ForumSprache. Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht. Heft 1/2009, S.62-67.
- Hummrich, M.; Pfaff, N.; Dirim, I.; Freitag, C. (2016): Kulturen der Bildung. Wiesbaden.
- Krumm, H.-J. (2013): Elitemehrsprachigkeit. URL: https://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/KrummElitemehrsprachigkeit.pdf
- Reissner, C. (2015): Das Vorwissen im (Fremd-)Sprachenunterricht nutzen – Beispiele aus der Praxis sprachübergreifender Schulprojekte im Saarland. In: Fernández Ammann, E.-M. (2015) (Hrsg.): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Berlin.
- Riehl, C. M. (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schöpp, F. (2015): Die Thematisierung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprache. In: Fernández Ammann, E.-M. (2015) (Hrsg.): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Berlin.
- Schüler-Meyer, A, Prediger, S. 1, Wagner, J. , Weiner, H.: . Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2019, 66, 161 –175. URL: https://reinhardt-journals.de/index.php/peu/article/view/152280
- SVR (Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen): Fakten zur Einwanderung in Deutschland, 26. Februar 2021, aktualisierte Fassung. URL: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/02/SVR-Fakten-zur-Einwanderung.pdf
- Thiele, S. (2015): Was ist französisch an türkisch dus? Allochtone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen. In: Fernández Ammann, E.-M. (2015) (Hrsg.): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Berlin.
- Tunc, Seda (2012): der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten. Münster/New York/Berlin.