

Sprachliche Bildung unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit - Workshop

Prof. Dr. İnci Dirim
Universität Wien
Institut für Germanistik
Deutsch als Zweitsprache

Türkisch und Deutsch in einer Schulklasse (Dirim 1998: 84f):

Gruppenarbeit im Sachunterricht, Thema:
gesundes Frühstück, Kinder füllen ein AB aus.

- ◎ **Sabri:** Joghurt.
- ◎ **Murat:** Sen ne yapıyorsun? Joghurt mu?
- ◎ **Sabri:** Evet.
- ◎ **Murat:** Joghurt ona mı geliyor?

- ◎ **Sabri:** Tabii. O Joghurt. Ordaki gibi yapacaksın ha burda.
- ◎ **Murat:** He.
(Es vergeht etwas Zeit.)
- ◎ **Murat:** Bitti mi? ... Bitti.
- ◎ **Sabri:** Bitti.
- ◎ **Murat:** Wurst. Wurst mu? Wurst.
- ◎ **Sabri:** Hani Wurst?
- ◎ **Murat:** Wurst nerede? Aha buldum! Zu Fett.

- Sabri: Hani lan?
- Murat:
- Sabri: Zu Fett ne?
- Murat: He, he.
- Sabri: Bitti.
- Murat: Wurst nerede yazıyor? Burada ya!
- Sabri: Haa, Wurst!
- Sabri: Bitti ... Müsli.
- Murat: Bittim. Müsli.

Sprachalternation in Dänemark (vgl. Quist 2000)

- „wallah jeg siger min storebror han skylder mig 700 kroner jeg skal have 350 i dag og 350 om to uger # I got paras # skal du til den der fest øh på fredag“ (Quist 2005, 150).
- „Also ich sag dir, mein großer Bruder schuldet mir 700 Kronen, heute habe ich 350 bekommen und 350 bekomme ich in zwei Wochen. Ich habe Geld! Gehst du am - ähm - Freitag zu dieser Party?“

Sprachlernation in Wien (eigne Daten)

:

...

Xeyli waġte nadidamet .. kođā budi? tje hāl tje ahwāl?
Geschäft me,seft xube?

Ich habe dich schon lange nicht mehr gesehen. Wo warst du? Wie laufen die Geschäfte? Gut?

(Gespräch zwischen zwei Männern, aufgezeichnet von Masoumeh Lotfi und Sara Younesinia, Wintersemester 2010/11)

Sprache und Herkunft

Erwerb und Gebrauch von Sprache nicht immer an eine bestimmte Herkunft gebunden (Dirim & Auer 2004)

Beispiel (Auszug aus dem Datenbestand Dirim & Auer 2004):

- Hans: Ay Kaiserstraße'de biri oturuyo, o da Ahmet'in arkadaşı galiba, Ercan bana bugün dedi. (Oh, in der Kaiserstraße wohnt jemand, es ist wohl ein Freund von Galip, Ercan hat es mir heute erzählt)
- Fikri: He. (Ja.)
- Hans: Yepyeni ford mondeo duruyo abi, yepyeni! (Ein ganz neuer Ford-Mondeo stand da mein Freund, ganz neu!)

((Unterhaltung wird fortgesetzt.))

Jugendsprache:

- „Hast du ateş“? (Dirim & Auer 2004)
- „Dann bin ich Gesamtschule ´ rübergegangen“ (Dirim & Auer 2004)
- „Gib mir Lineal!“ (Beobachtung einer Bremer Referendarin)

Ethnolekte (eigene Daten)

• Japanisch in Wien

- 和夏子：ああああ
- Wakako: AAAAA
-
- 沙希：どうした和夏？
- Saki: Dou shita Waka?
- Saki: Was ist los Waka?
-
- 和夏子：なんか・・・暑い。
- **Wakako: Nanka... atsui.**
- **Wakako: Etwas... heiß.**

Dieser Gesprächsausschnitt einer Unterhaltung unter zwei Studentinnen (aufgezeichnet von Bernhard Kopf) zeigt, dass in Japan unter Studierenden verschiedenen Alters übliche Höflichkeitsformeln nicht verwendet werden. Nach Auskunft der Studierenden werden sie in Wien- inspiriert von dem ungezwungenen Kontakt unter österr. Studierenden – weggelassen.

Ethnolekt oder Lernervariätet?

Hypothesen auf dem Weg des Erwerbs der Zielsprache

Beispiel:

- „Das Katze will die Vogel fressen.“ (HAVAS-Erhebungen, Hamburg)

Neuschöpfungen

Beispiel:

- „Haltelippen“ statt „Zange“ (Hamburger Sprachstandserhebung Bumerang)

Formen des Sprachgebrauchs

1. Die Kenntnis und der „unmarkierte“ Gebrauch verschiedener Sprachen und Sprachregister
2. Veränderter, manchmal auch „markierter“ Gebrauch der einzelnen Sprachen (z.B. ethnolektal)
3. Lernervarietäten
4. Neuschöpfungen
5. Sprachalternation (Code-Switching, Code-Mixing, Transfer, Übersetzung)

Familiale Sprachressourcen vs. Bildungssprache Deutsch (vgl. Dirim & Mecheril 2010)

Familiale sprachliche Ressourcen

- Bedarfsorientierte Kenntnis und bedarfsorientierter Gebrauch verschiedener Sprachen
- Migrationsgesellschaftliche Formen der Sprachen (z.B. ethnolektale Register)
- Alternierender Sprachgebrauch (z.B. Code-Switching)
- falls bildungsfernes Elternhaus: Merkmale mündlicher Kommunikation
- falls bildungsnahes Elternhaus: Merkmale schriftlichen Sprachgebrauchs, aber nicht unbedingt im Deutschen

Erwartungen der Schule

- Bildungssprachliches Deutsch (= sprachliche Kompetenzen, die einen Zugang zu Bildung erlauben):
- Kontextunabhängige Elemente (z.B. Abstrakta, kohärenzbildende syntaktische Mittel)
 - Komplexe Strukturen
 - Fachwortschatz
 - Konzeptionell schriftsprachliche Kommunikation

Modelle sprachlicher Bildung: einsprachige Modelle (vgl. Reich, Roth u.a. 2002: 17f)

Sie sind gekennzeichnet durch die ausschließliche oder ganz überwiegende Verwendung einer Sprache als Medium des Unterrichts:

- **Submersion:** Schülerinnen und Schüler mit einer Erstsprache, die nicht die Schulsprache ist, werden in die regulären Klassen eingeschult. Man vertraut darauf, dass sie die Schulsprache durch den Kontakt mit ihren Mitschülerinnen und das Unterrichtsgeschehen erlernen. Vorübergehende Sprachförderung in der Schulsprache kann hinzutreten.
- **Immersion:** Schülerinnen und Schüler mit einer Erstsprache, die nicht die Schulsprache ist, erhalten Unterricht in der Schulsprache in einer Weise, die ihren sprachlichen Voraussetzungen angepasst ist. Kennzeichnendes Merkmal dieses Modells ist, dass Lehrkräfte eingesetzt werden, die oft selbst zweisprachig sind, in jedem Falle aber für den Unterricht der Schulsprache als Zweitsprache eigens qualifiziert sind, so dass sie sich auf die sprachlichen Niveaus ihrer Schüler einstellen können.

Modelle sprachlicher Bildung: zweisprachige Modelle

Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass wesentliche Teile des Curriculums in zwei verschiedenen Sprachen dargeboten werden:

- **Transitorische Modelle:** Homogene Klassen werden für eine gewisse Zeit überwiegend in der Erstsprache unterrichtet, sie erhalten zunehmend Unterricht in der Zweitsprache und gehen dann in reguläre Klassen über. Bei manchen Schulen erstreckt sich der Unterricht in der Erstsprache über eine relativ kurze Zeit (etwa zwei Schuljahre), bei anderen wird dieser Unterricht über einen längeren Zeitraum (vier bis sechs Schuljahre) geführt.
- **Language-maintenance-Modelle:** Hier wird die Sprache der Herkunft (»language of origin« bzw. »community language«) bzw. des kulturellen Erbes (»heritage language«) während der gesamten Schulzeit als Medium für einen wesentlichen Teil des Curriculums verwendet und als Fach unterrichtet. Soweit dieser Unterricht nur für Schüler und Schülerinnen einer Sprachgruppe (in der Regel einer Sprachminderheit) angeboten wird, wird er auch als one-way bilingual education bezeichnet.

- **Two-way-immersion-Modelle:** Schüler verschiedener Sprachgruppen (in der Regel Angehörige der Mehrheit und einer bestimmten Minderheit) werden gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet. Die Zweisprachigkeit wird während der gesamten Schulzeit beibehalten. In diesen Modellen verbinden sich Spracherhaltungsfunktionen und »Bildungszweisprachigkeit« miteinander.

(Reich/Roth u.a. 2002, 17f)

Mehrere Sprachen und sprachliche Zugänge berücksichtigende Vorgehensweisen (vgl. Mecheril & Dirim 2010)

Mehrere Sprachen und sprachliche Zugänge berücksichtigende Modelle entwickeln sich seit einigen Jahren im Rahmen von Schulversuchen und sind auf den Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit abgestimmt:

- In regulären Klassen, die durch große sprachliche Vielfalt in der Schülerschaft gekennzeichnet sind, erhalten Schülerinnen und Schüler additive Angebote zur Unterstützung in der Schulsprache und – im Idealfall damit verzahnt – Angebote zur Weiterentwicklung der verschiedenen Erst- und Familiensprachen. Hinzu kommt in günstigen Fällen die Berücksichtigung der Sprachentwicklung in der Schulsprache als Querschnittsaufgabe und die Berücksichtigung der Erst- und Familiensprachen als Medium des Lernens in den verschiedenen Fächern.

Sprachliche Merkmale „guter“ Schulen in multilingualen Umgebungen

Empirische Grundlagen (Quellenangaben s. Mecheril & Dirim 2010):

1. Die Effektivität der einsprachigen und zweisprachigen Modelle sind vornehmlich im englischsprachigen Raum untersucht worden (referiert von Reich, Roth u.a. 2002, kommentiert etwa von Cummins 2008)
2. Zahlreiche Untersuchungen geben Hinweise auf erfolgreiche Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt, u.a.:
 - Projekt QUIMS: Sträuli 2008
 - Umgang mit sprachlicher Heterogenität in Kanada: Löser 2009
 - Ergebnisse von Schulprojekten in England: Blair & Bourne 1998
 - Untersuchung zu erfolgreichen Strategien der Zweitsprachförderung Rösch 2008
 - Untersuchungen zur diagnosegestützten Zweitsprachförderung im Rahmen des BLK-Modells FörMig: Reich, Roth & Neumann (Hrsg.) 2007
 - Wiener Untersuchung zum bilingualen Spracherwerb in der Migration: Krumm 2005

Sprachliche Merkmale „guter“ Schulen in multilingualen Umgebungen (vgl. Mecheril & Dirim 2010)

- Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht
- Berücksichtigung des Deutschen als Zweitsprache in allen Unterrichtsfächern
- Schullaufbahnübergreifende Unterstützung im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache (mindesten 6 bis 8 Jahre)
- Bildung in den nicht-deutschen Erstsprachen (Sprachunterricht)
- Nutzung der nicht-deutschen Erstsprachen als Medium des Lernens
- Verzahnung des Lehrens und Lernens in den Erstsprachen mit der Zweitsprache
- Explizites Grammatiklernen für die Sicherung der Nachhaltigkeit der Lernfortschritte im Deutschen als Zweitsprache
- Frühzeitige Sprachstandsdiagnosen (in beiden / allen Sprachen eines Kindes) für die passgenaue (diagnosegestützte) Sprachförderung

„Celebrate Diversity!“ - Das Modell Kanada (vgl. Löser 2009)

- Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund weisen ähnlich gute Leistungen auf (Cummins 2008)
- Sprachlich-kulturelle Vielfalt explizit wertschätzende und fördernde Haltung bei Lehrerinnen und Lehrern
- Breite Unterstützung in Politik und Gesellschaft unter dem Motto „Celebrate Diversity“
- Eltern werden ermutigt, die Kinder in der familiensprachlichen Entwicklung zu unterstützen
- Für die Integration von neuen Eltern und Kindern in die Schulen wird mehrsprachiges Personal eingesetzt („Settlement Worker in School“, Löser 2009)
- Es ist selbstverständlich, dass mit Eltern, die die Amtssprachen nicht gut genug beherrschen, mit Dolmetschern kommuniziert wird

- Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, ihre Familiensprachen zum Lernen zu nutzen, z.B. formulieren sie Beiträge zum Unterricht – wenn sie es möchten – erst in der Familiensprache. Der Beitrag wird dann in gemeinsamer Arbeit ins Englische übersetzt.
- Lehrerinnen und Lehrer erwarten nicht, dass die Kinder miteinander in Englisch kommunizieren. Ihr Argument dafür ist, dass die Kinder sich auf den Unterrichtsgegenstand konzentrieren sollen und nicht durch den Zwang der Verwendung des Englischen abgelenkt werden.

**Welche Möglichkeiten der Einbindung von
Mehrsprachigkeit in den Unterricht
kennen Sie / können Sie sich vorstellen?**

Literatur

- Dirim, İnci (1998): „Var mı lan Marmelade?“ Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster (Waxmann)
- Dirim, İnci & Peter Auer (2004). Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin (de Gruyter)
- Dirim, İnci & Paul Mecheril (2010b): Die Schlechterstellung Migrationsanderer: Schule in der Migrationsgesellschaft. In: In: Mecheril, Paul; Castro-Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Claus Melter (2010); Migrationspädagogik. Beltz (Weinheim), S.121-138

- Quist, Pia (2000): Ny københavnsk ,multietnolekt‘. Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. In: Danske talesprog 1, S. 144-211
- Reich, Hans H. und Hans Joachim Roth in Zusammenarbeit mit nci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List u.a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport)

Empfehlenswerte Lektüre:

- Rösch, Heidi (2005): „Hast du Problem - oder was?“ Zur Entfaltung von Sprachregistern. In: Lernchancen, 8. Jg. (48), S. 42-48