

B.3 Bildungssysteme und Bildungsziel

Beiträge Montag und Dienstag

Bilinguale Erziehung und ihre Bedeutung für Bildungserfolg

Frau Esin Isil Gülbeyaz¹

¹*Pädagogische Hochschule Ludwigsburg - Deutschland*

Gegenstand der Studie sind schriftsprachliche Kompetenzen bei türkisch-deutsch mehrsprachigen Schüler*innen. Die syntaktische Entwicklung wird in Türkisch und Deutsch sowie in drei verschiedenen Jahrgängen (7., 10. und 12. Klasse) anhand schriftlicher argumentativer Texte untersucht. Dabei steht die Wirkung der bilingualen Beschulung auf die Schriftsprachentwicklung in der Erst- und Zweitsprache im Fokus. Die Untersuchung der Effekte der bilingualen vs. monolingualen Beschulung erfolgt anhand zweier Probandengruppen: Gruppe A stammt aus einer bilingualen Schule mit Türkisch als Unterrichtssprache ab der 1. Klasse und Gruppe B aus einer deutsch monolingualen Schule mit Türkisch als zweite Fremdsprache ab der 7. Klasse. Eine der Kernannahmen der Studie ist, dass bilingual beschulte Schüler*innen häufiger komplexe Satzverknüpfungsverfahren einsetzen als ihre monolingual beschulten Altersgenossen.

Anhand der Ergebnisse dieser Studie wird hier die Entwicklung der Schriftsprache auf der syntaktischen Ebene skizziert. Die Ergebnisse der linguistischen Analyse bieten ferner eine fundierte Grundlage zur Beantwortung u.a. folgender Fragen: (a) wie mehrsprachige Bildung entlang von Bildungssystemen gelingen kann; (b) welche Bedeutung mehrsprachige Bildung hinsichtlich der Bildungsübergänge zukommt.

Die Daten wurden im Rahmen des durch DFG und ANR (L'Agence nationale de la recherche) geförderten MULTILIT- Projektes der Universität Potsdam erhoben und stammen aus Schülertexten der jeweils 7., 10. und 12. Klasse zweier Schulen. Die Studie unterscheidet sich von vielen anderen Arbeiten zum Sprachgebrauch und zur Sprachentwicklung mehrsprachiger Schüler*innen dadurch, dass sie den Schriftspracherwerb mehrsprachiger Schüler*innen unter Berücksichtigung beider Sprachen sowie der erstsprachlichen Instruktion untersucht und die syntaktische Entwicklung der Schüler*innen in drei verschiedenen Jahrgängen der Sekundarstufe I und II vergleicht.

Fünf Bausteine umfassender sprachlicher Bildung - ein Konzept zum vernetzten Sprach(en)lernen für die Unterrichts- und Schulentwicklung

Frau Simone Naphegyi¹, Frau Dr. Elisabeth Allgäuer-Hackl²

¹Pädagogische Hochschule Vorarlberg, ²Universität Innsbruck

Das Konzept der „5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung“ dient sowohl als Grundlage für eine ganzheitlich vernetzte und (mehr-)sprachenbewusste Planung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichts sowie als Orientierungsrahmen für pädagogische und institutionelle Schulentwicklungsprozesse.

Die Grundlagen für dieses Konzept, das sich an Pädagog*innen vom Elementarbereich bis zum Ende der Sekundarstufe I richtet, entstanden in einem mehrjährigen Prozess der Mitarbeit an und Begleitung von Schulen sowie der Fortbildung von Pädagog*innen im Rahmen des Programms „mehr Sprache“ von „okay.zusammen leben“. Das Konzept wurde von Autorinnen, die auf unterschiedlichen Bildungsebenen tätig sind, im Auftrag der Vorarlberger Landesregierung in Kooperation mit der Projektstelle okay.zusammen leben ausformuliert und 2019 mit dem Europäischen Sprachensiegel ausgezeichnet. Seither wird das Modell laufend weiterentwickelt. Das Modell besteht aus fünf Bausteinen, die in notwendiger Ergänzung und Wechselwirkung zueinander stehen. Das Kernstück des Modells bilden innere Bilder und Konzepte, die mit dem Konzept der „Common Underlying Proficiency“ (CUP) von Cummins verglichen werden können und als Ausgangspunkt jedes ko-konstruktiven Unterrichtshandelns im Zusammenhang mit sprachlicher Bildung und Sprache als Werkzeug zum Denken gesehen werden müssen. Um diese Basis der inneren Bilder und Konzepte sind vier weitere Bausteine angeordnet: Mehrsprachigkeit, Unterrichtssprache Deutsch, Sprachen- und Sprachlernbewusstsein sowie Umgang mit Vielfalt. Alle Bausteine interagieren miteinander und bieten eine modellhafte Grundlage für vernetztes Sprach(en)lehren und -lernen. Umfassende Deutschförderung kann entlang des Modells vernetzt und kognitiv anspruchsvoll konzipiert, umgesetzt und reflektiert werden. Im Beitrag werden die 5 Bausteine anhand von konkreten Unterrichtsbeispielen erläutert und illustriert und somit an die alltägliche unterrichtliche Praxis angebunden.

Sprachenpolitik in Kasachstan

Frau Nazym Duisenova¹

¹Tarazer Regionale Dulati-Universität

Thema des Beitrags ist die Sprachenpolitik im Bildungsbereich in Kasachstan. Seit der Einführung der Dreisprachigkeit ist das Bildungssystem mit einigen Problemen konfrontiert.

Das Hauptproblem dabei war das Angebot an Fremdsprachen. Anfangs gab es keine Wahl, sodass nur Kasachisch, Russisch und Englisch gelehrt wurden. Aber durch den Einsatz der Sprachverbände ist es gelungen, die Situation zu ändern: Statt ausschließlich Englisch werden nun mehrere Fremdsprachen angeboten.

Als weitere Faktoren werden die Sprachkompetenzen der Fachlehrkräfte, die mangelnden Sprachkompetenzen der Lernenden und die Qualität der Lehr- und Lernmaterialien genannt und Ursachen dafür erläutert. Was wird in dieser Richtung vom Bildungsministerium, von der Schulleitung und von Fachlehrkräften getan? Wie reagiert die Gesellschaft auf die neue Sprachenpolitik im Bildungsbereich?

Wie werden die Fächerwahl und die sprachliche und methodisch-didaktische Vorbereitung der Fachlehrkräfte verwirklicht? Wie wird dabei die Zusammenarbeit der Fach- und der Sprachlehrkräfte organisiert?

Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der deutschen Sprache in Ungarn: Was motiviert Lernende, wenn sie Deutsch wählen?

Frau Ildikó Sóti¹

¹*Universität Szeged*

In meinem Beitrag möchte ich den Stellenwert der deutschen Sprache (früher und heute) in den Grund- und Mittelschulen sowie an den Universitäten in Ungarn präsentieren.

In Ungarn werden vor allem (in den Schulen) die folgenden Fremdsprachen unterrichtet: Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch und Italienisch.

Mit dem Erlernen dieser Sprachen werden unterschiedliche Ziele verfolgt. Das hat auch Folgend für die Motivation der Lernenden. Die meisten Schüler und Schülerinnen lernen Englisch als erste Fremdsprache.

Aber warum lernt man heutzutage Deutsch?

Was beeinflusst die Motivation für das Deutschlernen?

Warum möchte jemand Germanistik oder Lehramt studieren?

Diesen Fragen möchte ich mit einer Umfrage aus dem Bereich „Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche“ nachgehen.

Entwicklung der Deutschdidaktik und -methodik in China

Herr Zhiyong ZHAO¹

¹*Pädagogische Universität Nordostchinas*

Institutionell betrachtet, lässt sich das Deutschlehren in China in vier Epochen einteilen: 1872–1919, 1919–1949, 1949–1979, 1979 bis heute. Was die Deutschdidaktik und -methodik angeht, kannte man in der ersten Epoche nur die sogenannte Grammatik-Übersetzungs-Methode. Von 1919 bis 1949 wurde beim Deutschlehren in China hauptsächlich die Direkte Methode adaptiert. Unter dem Einfluss der politischen Macht wurden in der Zeit von 1949 bis 1979 die chinesischen Deutschlehrenden mit vielen neueren Fremdsprachenmethoden bekannt gemacht. Die Bewusst-Komparative Methode, Herder-Methode, Audiolinguale Methode, Audiovisuelle Methode und Vermittelnde Methode traten hintereinander im Deutschunterricht auf. Seit dem Jahr 1979 erlebt Germanistik sowie deren Didaktik und Methodik einen bis dahin ungekannten Aufschwung. Ein Kennzeichen dafür ist, dass die Kommunikative Methode für den Deutschunterricht in China, wie auch auf der ganzen Welt, große Bedeutung erlangt.

Einerseits treffen Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik und -methodik im Ausland auf großes Interesse in China und werden, an die eigene Situation angepasst, häufig in den Fremdsprachenunterricht integriert. Andererseits hat die Deutschdidaktik und -methodik in China der Fremdsprachendidaktik und -methodik als Ganzem chinesische Elemente hinzugefügt, so dass diese wissenschaftliche Disziplin sich auch durch den Beitrag Chinas weiterentwickelt hat, was den Erfolg des Deutschlehrens in China in den jeweiligen Epochen gewährleistete.

Bildungsreformen in Kenia – hat das Fach Deutsch eine Zukunft?

Frau Subira Neema¹

¹Kenya Institute of Curriculum Development, ²Kenya Institute of Curriculum Development

Seit den vergangenen fünf Jahren setzt das Bildungsministerium in Kenia über eine Phase-in-Phase-out-Strategie Bildungsreformen um. Die Bildungsreformen brachten Veränderungen mit sich, die sowohl die Organisation des Lernens auf verschiedenen Schulstufen betreffen als auch das Schulsystem und Bildungsziele. Es ist unbestritten, dass Bildungssysteme und -ziele unmittelbare Auswirkungen auf Sprachenlehren und -lernen haben. Angesichts von Globalisierung und Mehrsprachigkeit sowie der Komplexität der Veränderungen ergeben sich jedoch verschiedene Herausforderungen. Diese Herausforderungen sollten bewältigt werden, ansonsten wird Deutschlernen im Vergleich zu anderen Sprachen bedroht. Daher befasst sich mein Beitrag mit Bildungsreformen in Kenia und deren Konsequenzen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In der Behandlung dieses Themas werde ich auf die folgenden Fragen eingehen:

- Wie sieht das kenianische Schulsystem aus?
- Welche Aspekte beeinflussen die Bildungsreformen?
- Welche Bedeutung kommt Deutsch bei den Bildungsübergängen zu?
- An welchen Bildungszielen orientiert sich Deutsch als Fremdsprache auf verschiedenen Schulebenen?
- Welche Erfolge/Herausforderungen/Schwierigkeiten bringen die Bildungsveränderungen mit sich und welche Lösungen verlangen sie?

Die Rolle der Mehrsprachigkeit im marokkanischen Bildungswesen

Frau Malika Jouak¹

¹*Goethe Institut Marokko*

Das Königreich von Marokko ist ein arabisch-islamisches Land mit einer Gesamtbevölkerung von ca. 34 Mio. EinwohnerInnen. Es ist geprägt von einer historischen Vielfalt an Kulturen, die sich auch sprachlich gegenseitig ergänzen.

Durch die Kolonialisierung durch Frankreich (1912-1956) wurde Französisch zur zweiten Verwaltungs- und Handelssprache des Landes und spielt insbesondere im Bildungswesen, im Beruf und zum Teil auch im alltäglichen Sprachgebrauch eine große Rolle (trotz der Arabisierungspolitik seit 1985). Daher wird Französisch bereits von der ersten Klasse an in den Schulen unterrichtet.

Die eigentliche Unterrichts- und Literatursprache ist Hocharabisch, im alltäglichen Sprachgebrauch wird jedoch ein marokkanischer Dialekt des Arabischen (Darija) verwendet. Diese Umgangssprache ist oft so stark mit französischen Elementen durchsetzt, dass man auch von Frarabe (= français – arabe) spricht.

Etwa ein Drittel der marokkanischen Bevölkerung spricht Berbersprachen (Tarifit, Tachelhit, Tamazight) als Muttersprache. Im nördlichen und südlichen Teil des Landes hat zudem die zweite ehemalige Kolonialsprache Spanisch einen gewissen Stellenwert.

All diese Komponenten führen zu Mehrsprachigkeit. So beherrschen Kinder aus Berberfamilien bei der Einschulung in bestimmten Regionen weder den marokkanischen Dialekt noch Hocharabisch. SchülerInnen werden somit direkt bei der Einschulung mit den Herausforderungen der Mehrsprachigkeit konfrontiert. Im Bildungswesen ist Mehrsprachigkeit ein normaler Bestandteil des Unterrichts für SchülerInnen und StudentInnen.

Diesbezüglich werden verschiedene Forschungsansätze und Ergebnisse meiner Fragebogenerhebung mit marokkanischen SchülerInnen, StudentInnen und BeamtInnen über Mehrsprachigkeit und die Sprachsituation in Marokko, insbesondere im Bildungssystem, vorgestellt und dargelegt.

Linguizismuskritische Perspektiven auf Konflikte und emotionalen Sprachgebrauch in der Schule.

Part 1: Linguizismuskritik - Hinführung

Part 2: Emotionalität, Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit

Frau Sara Hägi-Mead¹, Frau Maria Sulimova¹, Frau Aslı Ayten¹, Frau Magdalena Knappik¹, Frau Tatjana Atanasoska¹, Frau Corinna Peschel¹, Frau Assimina Gouma²

¹Bergische Universität Wuppertal, ²PH Oberösterreich

Konflikte, die mit sprachlicher Gewalt in der Schule ausgetragen werden, sind für alle Beteiligten eine professionelle bzw. emotionale Herausforderung. Bei emotionalen Sprachhandlungen verwenden Sprecher*innen das gesamte Sprachrepertoire, weshalb auch der monolinguale Habitus der Schule herausgefordert wird. Teilweise gehen Lehrkräfte davon aus, dass emotionale Äußerungen, die sie sprachlich nicht verstehen, Beschimpfungen oder bedrohlich sind: Das Narrativ des moralisch verwerflichen migrantischen Sprechens gegen „hilflose“ Einheimische wird ebenso politisch wirksam genutzt, um Appelle wie „Deutsch als Pausensprache“ populär zu machen.

Beschimpfungen und Beleidigungen sind Grenzübertretungen. Damit werden aber nicht nur Regeln und Subjekte verletzt, sondern auch historisch gewachsene rassistische, sexistische, klassistische, ableistische etc. Positionen reproduziert. Trotzdem sind – vermutete oder stattfindende – Beleidigungen kein Argument gegen die Veränderung der Schule durch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Akteur*innen.

Welche linguizismuskritischen Perspektiven ergeben sich im Zusammenhang mit dem emotionalen Sprachgebrauch? Eignet sich das Konzept der Sprachbewusstheit bzw. der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit als Grundlage für die Thematisierung von Beschimpfungen? Für die pädagogische Reflexivität ist es von Bedeutung, die eigene Sichtweise auf das Schimpfen und die damit unter Umständen verbundenen Unterstellungen anzugehen, um gemeinsam mit den Schüler*innen ein Konzept kritischer Sprachbewusstheit auszubauen.

Im Rahmen von zwei Vorträgen erörtern wir einerseits die Wirkungsweise von Linguizismus in der Schule und andererseits die Möglichkeiten pädagogischen Handelns in Bezug auf mehrsprachigen emotionalen Sprachgebrauch. Dabei gehen wir insbesondere auf die Schnittstellen zwischen Linguizismus, Sprachbewusstheit und Pädagogik für reflective Practitioners ein.

DaF-Ausbildung für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in Brasilien

Frau MONICA Kruger¹

¹*Universidade Federal do Paraná*, ²*Prefeitura Municipal de Joinville*

Wenn man in Brasilien von Fremdsprachen spricht, denkt man sofort an Englisch. Und so ist es auch in unserem öffentlichen Schulsystem. Englisch ist Pflichtfach an allen öffentlichen Schulen. Allerdings vergisst man dabei zwei wichtige Faktoren:

Erstens: Brasilien ist ein Land mit vielen Kulturen, bedingt durch die Einwanderung aus verschiedenen europäischen Ländern; zweitens: Eine zweite Fremdsprache ist nicht nur wichtig, sondern auch notwendig für eine bessere Zukunft.

Privatschulen in unserem Land bieten oft eine zweite Fremdsprache an, aber nur wenige Familien können das ihren Kindern bieten. In meinem Beitrag werden Vergleiche zwischen unterschiedlichen Realitäten dargestellt. Welche Fremdsprachen werden angeboten? Wie hoch ist der Anteil der Interessent*innen an einer zweiten Fremdsprache in öffentlichen Schulen? Wie viele Lehrkräfte haben eine Ausbildung für Deutsch als Fremdsprache?

Diese Daten entnehme ich aus einer Studie im Bereich Fremdsprache Deutsch und aus der eigenen Erfahrung als Koordinatorin eines Studiengangs für Deutsch als Fremdsprache an der öffentlichen Universität in Paraná/Brasilien.

Das Motto ist „Deutsch als Fremdsprache an öffentlichen Institutionen – ein Blick in die Zukunft für viele“.

Immersion: Der natürlichste Weg zum Spracherwerb am Beispiel gälischsprachiger Schulen in Irland

Frau Medb Farrell¹

¹*Colaiste Pobail Setanta*

Deutsch nimmt als Schulfach in Irland und in Großbritannien an Beliebtheit ab. Immer mehr Schüler*innen entscheiden sich für die ‚Urlaubssprache Spanisch‘. Deutsch wird als Wirtschaftssprache nicht wahrgenommen und daher in Großbritannien kaum noch angeboten. Die irische Regierung hat vor, in den nächsten Jahren Fremdsprachen an Grundschulen stärker zu fördern. Es ist im Interesse der Deutschlehrer*innen, dass wir dem nachgehen und uns für ein frühes Deutschlernen einsetzen. Um Deutsch wieder als Fach zu beleben, ist es nicht verkehrt sich ein Beispiel an den Minderheitssprachen in Irland und Großbritannien zu nehmen. Gälischsprachige Schulen unterrichten alle Fächer auf Gälisch. Diese Bildungsform beginnt schon im Kindergarten. In der Grundschule erlernen die Schüler die Sprache durch Immersion. Die Sekundarschulen vertiefen die Gälischkenntnisse und vermitteln akademisches Schreiben in gälischer Sprache. Gälisch wird durch frühes Sprachenlernen am Leben gehalten. Wenn Deutschlehrer*innen sich stärker für ein frühes Deutschlernen einsetzen, können wir der Abnahme von Deutsch entgegentreten.

DaF in Usbekistan: Probleme und Perspektiven

Herr Khurram Rakhimov¹

¹*Deutschlehrerverband Usbekistans*, ²*Usbekische Staatliche Weltsprachenuniversität*

Der Beitrag beleuchtet die Entwicklung und aktuelle Situation von Deutsch als Fremdsprache in Usbekistan.

Deutsch als Fremdsprache wurde in Usbekistan erst in den 40er Jahren des XX. Jahrhunderts in die Schulprogramme aufgenommen. Gleichzeitig wurde die DaF-Ausbildung institutionalisiert. Wegen der Lautstruktur und schon bekannten lateinischen Verschriftlichung war Deutsch seit den 40-er Jahren des XX. Jahrhunderts eine der beliebtesten Fremdsprachen in Usbekistan und wurde ab den 80er Jahren von Englisch verdrängt.

Mit dem Beschluss des ersten Präsidenten der Republik Usbekistan von 2012 änderte sich aber die Situation in der Fremdsprachenpolitik: Der Fremdsprachenunterricht (FSU) wurde ab der ersten Klasse eingeführt. Der Hinweis im Präsidentenbeschluss, dass hauptsächlich Englisch unterrichtet werden solle, wurde von Bildungsbehörden auf allen Ebenen missverstanden und fremdsprachenpolitisch und didaktisch einseitig ausgeführt. Infolgedessen mussten sich die meisten Deutsch- und FranzösischlehrerInnen umschulen lassen, germanistische Fakultäten und Abteilungen an Hochschulen wurden reduziert oder geschlossen. Vor diesem Hintergrund setzen sich usbekische DeutschlehrerInnen in den meisten Mittelschulen einerseits und in Debatten mit den Bildungsbehörden andererseits für die Verbesserung der Stellung des Deutschen ein. Dabei beruft man sich auf die sich immer weiter intensivierenden Beziehungen zwischen Usbekistan und den deutschsprachigen Ländern bzw. der EU.

Sprachliche Übergänge von Schule und Beruf stärkenorientiert begleiten

Frau Dorothea Spaniel¹

¹*Friedrich-Schiller-Universität Jena*

Der Übergang von Schule und Beruf stellt nicht nur für Jugendliche mit (Flucht-)Migrationshintergrund eine besondere Herausforderung dar. Die Zielgruppe ist äußerst heterogen und in der Zusammenarbeit kommen verschiedene Institutionen, Betriebe, Berufsschulen als auch Bildungsträger zusammen, die jeweils unterschiedliche sprachliche als auch kulturgebunden Anforderungen an die Jugendlichen stellen. Der Beitrag fokussiert ehrenamtliche Sprachbegleitung, die durch individuelle Förderung und konsequente Stärkenorientierung formelle und informelle Entwicklungen beeinflussen. Diese werden am Beispiel der Arbeit des "Sprachnetz Thüringen" illustriert.

DaF oder DaM? Deutschsprachige Klassen heutzutage

Frau Georgiana Szekely-hategan¹

¹*Colegiul Național Gheorghe Sincai*

Sogenannte deutschsprachige Klassen (DaM) haben sich in Rumänien in den letzten 40 Jahren stark verändert.

In den 1980er Jahren nahmen nur vereinzelt Kinder am DaM-Unterricht teil, die nicht der Sprachminderheit der Siebenbürgensachs*innen angehörten. Auch die Lehrkräfte waren meist DaM-Sprecher*innen. Jene Kinder, die in diesem Unterricht eigentlich DaF lernten, waren sehr erfolgreich., auch ohne Privatunterricht.

Aktuell finden sich nur wenige Kinder mit DaM in diesen Klassen und auch die Lehrkräfte sind häufig nicht mehr Angehörige der deutschsprachigen Minderheit. 80-90% der Schüler*innen nehmen zusätzlich Deutsch Privatunterricht, 15% wechseln aufgrund von Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache die Schule.

Trotz dieser Veränderung gibt es weiterhin dieselbe Bezeichnung der Klasse (Deutsch als Muttersprache) und fast die gleichen Inhalte. In meinem Vortrag möchte ich folgende Fragen diskutieren:

Wie hat sich der Unterricht verändert?

Was erleben die jetzigen Kinder anders? Warum brauchen sie Privatunterricht?

Ist dieser Unterricht noch DaM oder handelt es sich um DaF-Unterricht?

Was könnte oder sollte man unternehmen, um selbstständiges Lernen zu fördern?