



UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

HerkunftssprecherInnen im Fremdsprachenunterricht – Integrative Konzepte und Spracherhalt –

8. Mai 2015

Universität Duisburg-Essen



UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

Fremdsprachenlehrkräfte in sprachlich heterogenen Lerngruppen – Einstellungen, Wahrnehmungen und Ausbildung von Lehramtsstudierenden

Laura Di Venanzio, Paul Haller, Katja F. Cantone & Daniel Reimann

1. Ausgangslage und Lehrerbildung
2. Grundidee
3. Integrative Mehrsprachigkeitsdidaktik
4. Fragestellungen
5. Ergebnisse der empirischen Befragung
6. Fazit

Ausgangslage

- Widerspruch zwischen europäischer Sprachpolitik (Erstsprache plus 2 Fremdsprachen) und “mitgebrachten” Herkunftssprachen
- Kaum Einbezug der Herkunftssprachen, keine systematische Beschulung
- Kaum Thematisierung der vorhandenen Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer, keine Fokussierung im Fremdsprachenunterricht (bspw. Französisch, Italienisch, Russisch oder Spanisch)
- Kaum Untersuchungen zu linguistischen Aspekten im Erwerb von Herkunftssprachen
- Kaum Untersuchungen zu didaktischen Aspekten im Fremdsprachenunterricht unter Einbeziehung von Herkunftssprechern

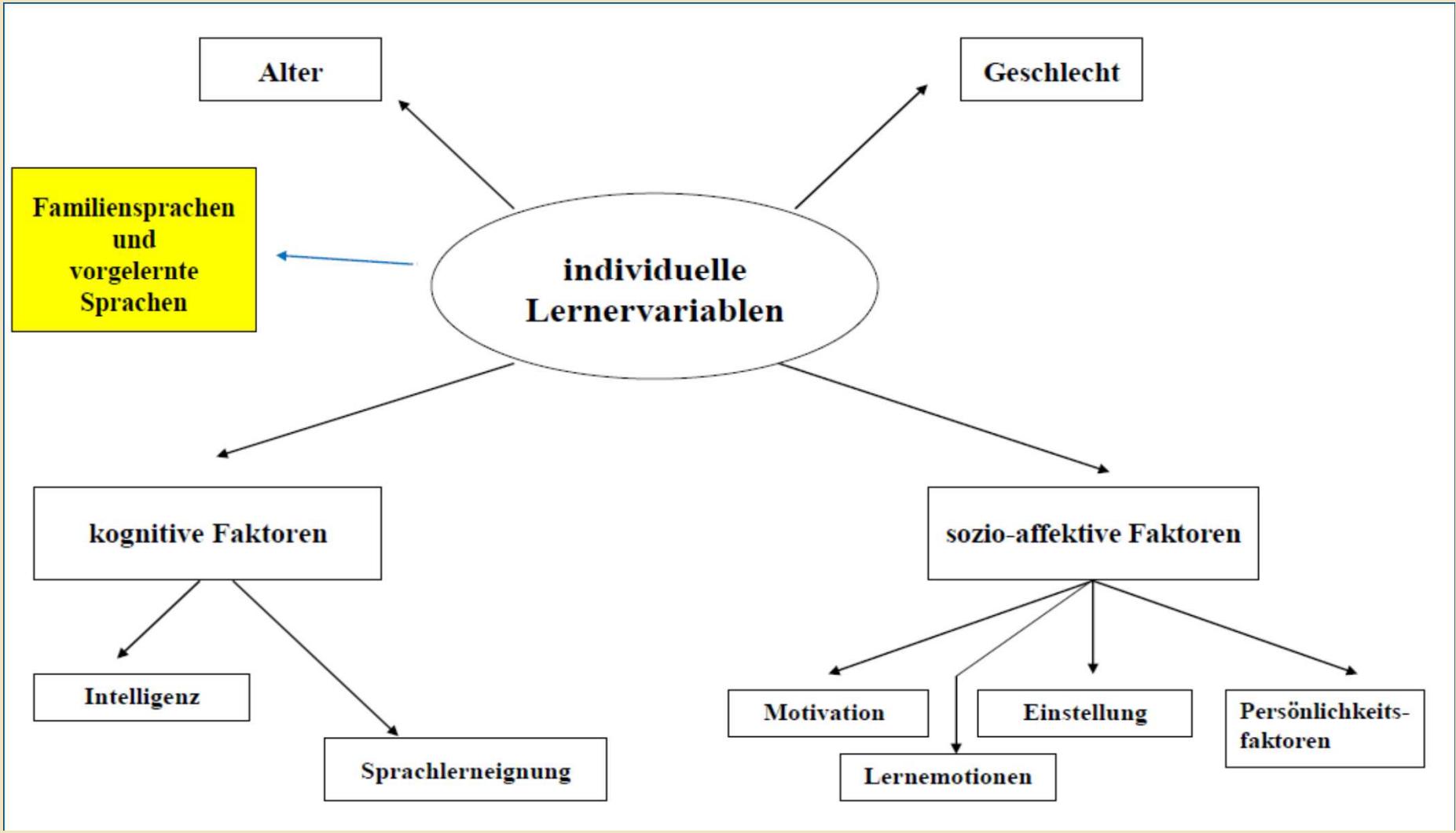
(Baker, 2011; Di Venanzio, Schmitz & Rumpf, 2012; Extra & Yağmur, 2004; Haller, in Vorb.; Reimann, 2002, 2007, 2012, 2014)

- Kein flächendeckender Umgang mit sprachlicher Diversität
- Zu lange Konzentration auf Deutscherwerb und nicht auf Förderung der Herkunftssprachen → Monolinguale Sicht auf Schule
- Kaum Auseinandersetzung mit Lehrerrolle und Umgang mit Mehrsprachigkeit
- Defizitorientierte Sicht auf Mehrsprachigkeit überwiegt

(u.a. Chronz, 2014; Edelman, 2006; Gogolin, 1994 ; Haller et. al. in Vorb.)

- Lernerleichterung durch „Vernetzung“ im Sinne verstärkter, da öfter aktivierter neuronaler Verknüpfungen
- Beispiel: L4 = Spanisch bei L3 = Französisch:
wenn man ein spanisches Lexem lernt (z.B. *la puerta*), hat man es im Regelfall schon im Französischen mehrfach gehört (*la porte*), gleichzeitig „wiederholt“ man auch das Französische Wort mit, wenn man das spanische lernt bzw. aktiviert

Mehrsprachigkeit im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht

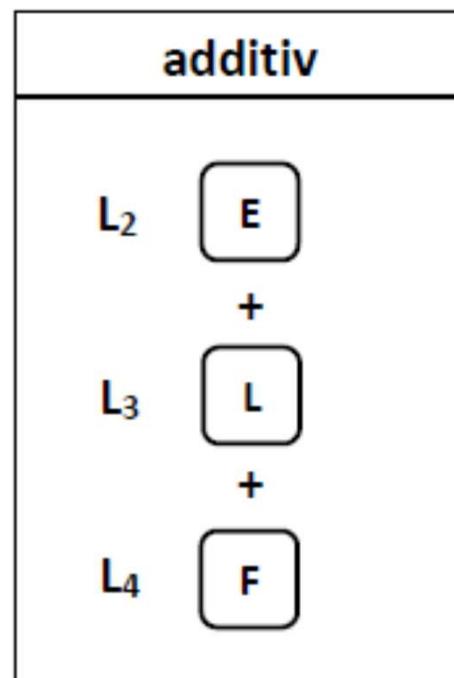


Mehrsprachigkeit im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht

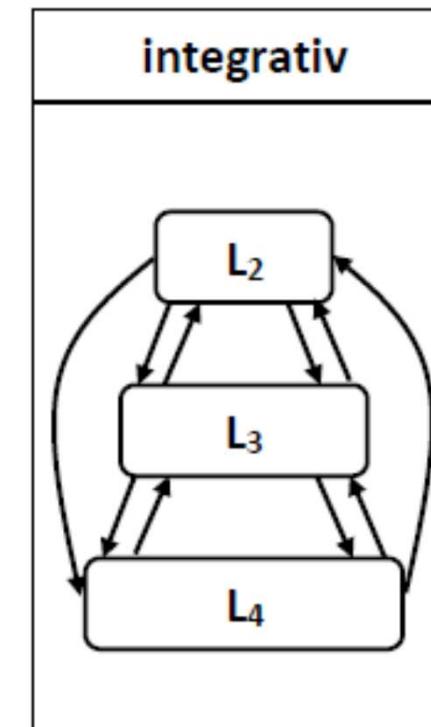
UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

Bis ca. 1990 - Prinzip der Einsprachigkeit



Seit ca. 1990



Romanistik-Studiengänge

- Französisch (altes Lehramt und LA BA/MA): 280
- Spanisch (altes Lehramt und LA BA/MA): 510

Modul „Grundlagenwissen Zweitsprache Deutsch“ (Institut DaZ/DaF)

- Seit SoSe 2012 Pflicht im Lehramts-BA (4 SWS, 6 CPs)
- Inhalte u.a.:
 - Erst- und Zweitspracherwerb, Theorien des Erwerbs, Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit, Methoden der Sprachstandserhebung, Bildungssprache, Sprachliches und fachliches Lernen, Sprachsensible Unterrichts- und Schulentwicklung

Fragestellung

- Welche Wahrnehmungen/Einstellungen haben (zukünftige) Fremdsprachenlehrkräfte gegenüber Herkunftssprecherinnen/Herkunftssprechern und mehrsprachigen SuS?
- Werden Fremdsprachenlehrkräfte für den Umgang mit mehrsprachigen SuS ausgebildet?
- Welche Rolle spielen das Studium der Fremdsprache und das für alle Lehramtsstudierende verpflichtende DaZ-Modul bei der Reflexion zum Umgang mit mehrsprachigen SuS?

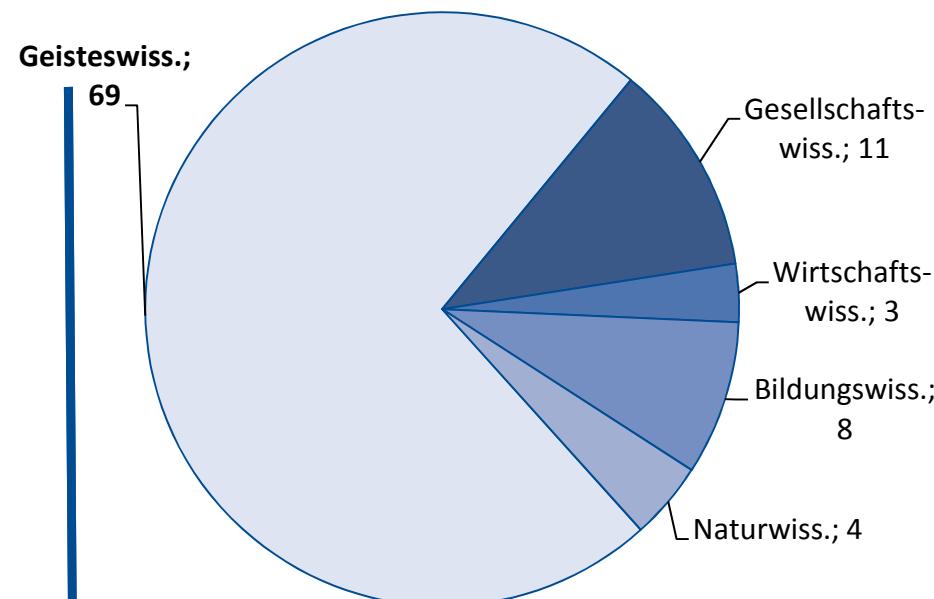
Darüber hinaus...

- Welche individuellen Strategien werden von Fremdsprachenlehrkräften verwendet, um mehrsprachige SuS in den Unterricht zu integrieren?
- Findet ein Austausch zwischen Fremdsprachen- und Herkunftssprachenlehrkräften statt und wie kann ein solcher bereichern?

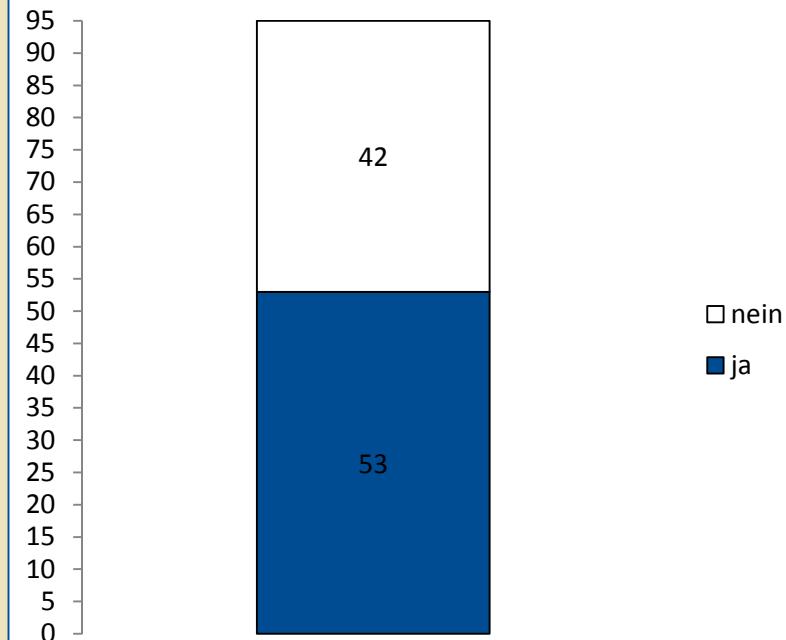
Die empirische Befragung

- 95 Lehramtsstudierende der Fächer Spanisch und Französisch
 - Spanisch: n=57
 - Französisch: n=33
 - Spanisch & Französisch: n=5
- 3./4. Semester des BA-Lehramtsstudiengangs
- Geschlecht:
 - Weiblich: n=76
 - Männlich: n=19
- Durchschnittsalter: 22 Jahre (Range 19-34)

2. Fach der Lehramtsstudierenden

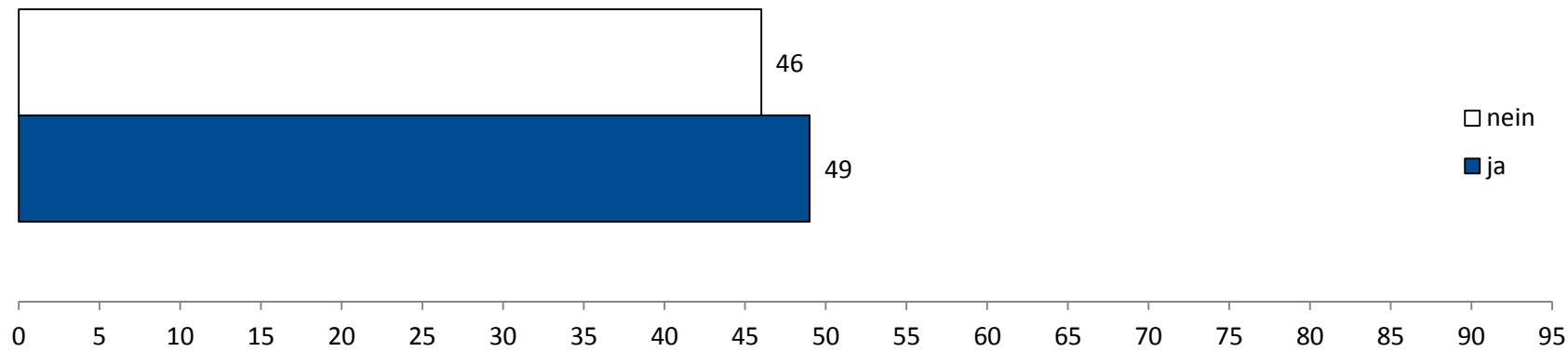


Haben Sie das DaZ-Modul bereits absolviert bzw. absolvieren Sie derzeit das DaZ-Modul?

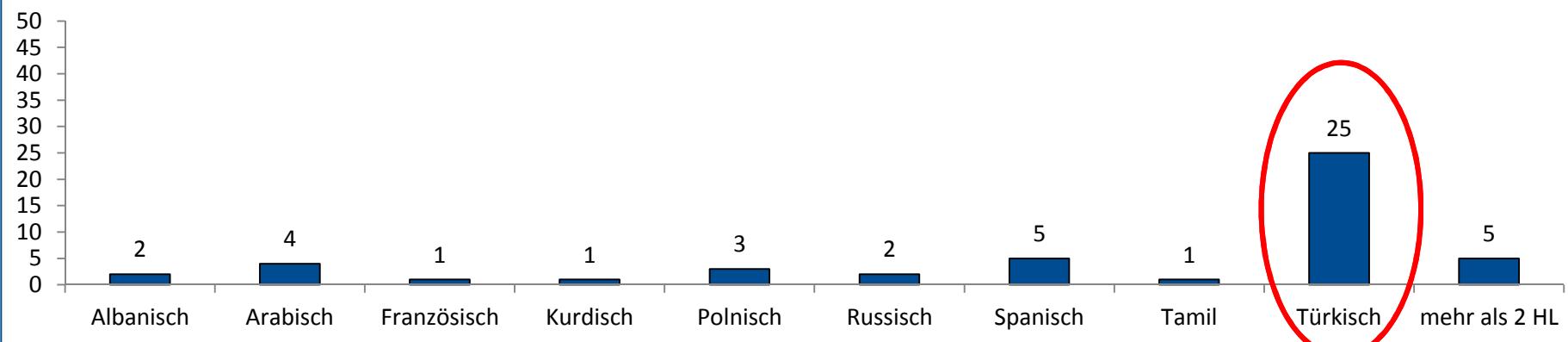


49 dieser TN (= 71,0%) studieren neben der romanischen Sprache eine weitere Sprache:
– Deutsch (n=8, 16,3%)
– Englisch (n=34, 69,4%)
– Türkisch (n=7, 14,3%)

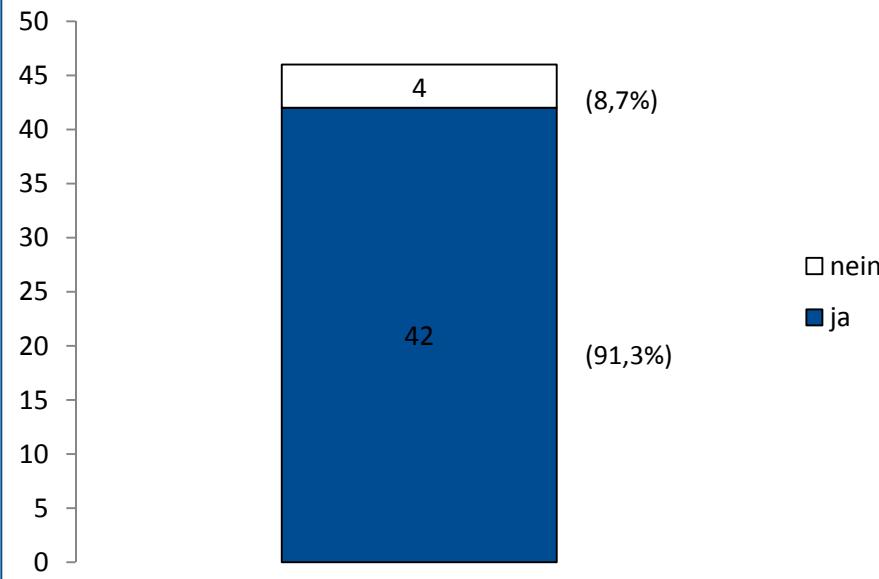
Sind Sie selbst mehrsprachig aufgewachsen?



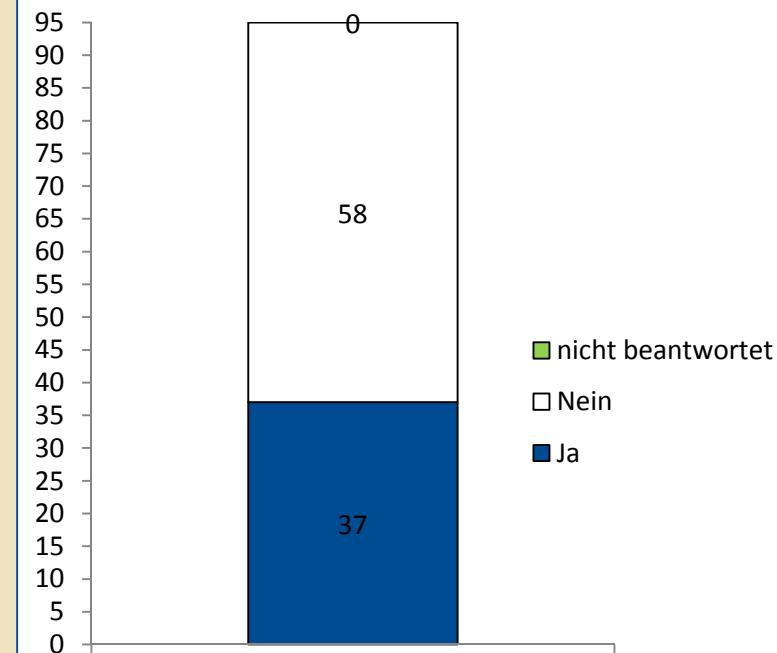
Wenn ja, mit welchen Sprachen?



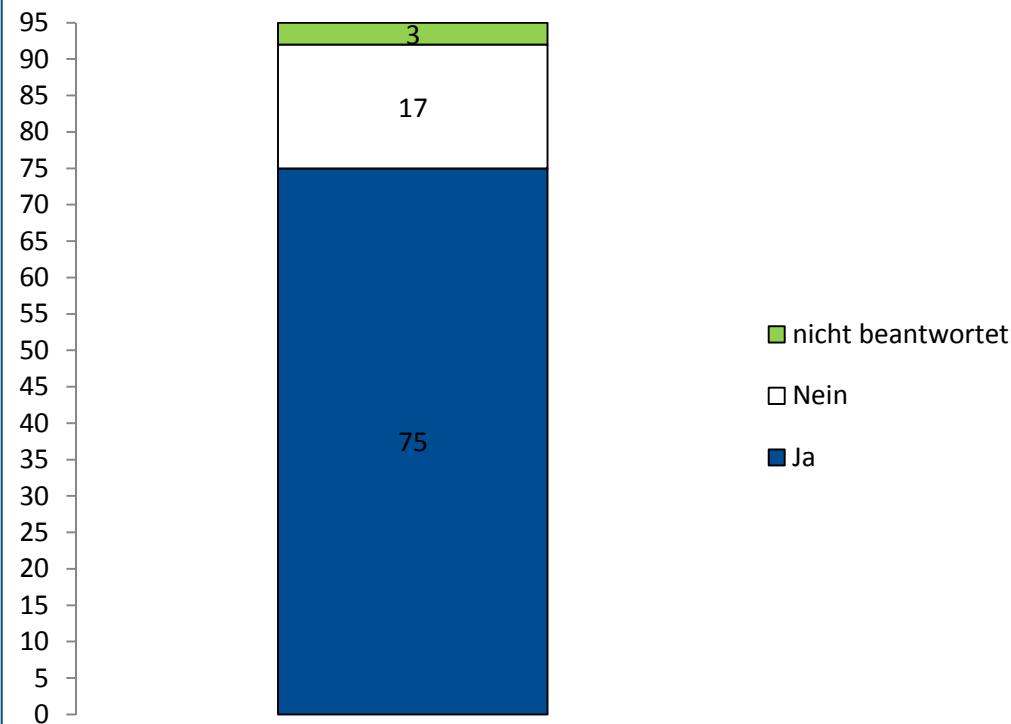
Wenn Sie nicht mehrsprachig aufgewachsen sind, betrachten Sie sich dennoch als mehrsprachige Person?



Haben Sie schon im Ausland gelebt?

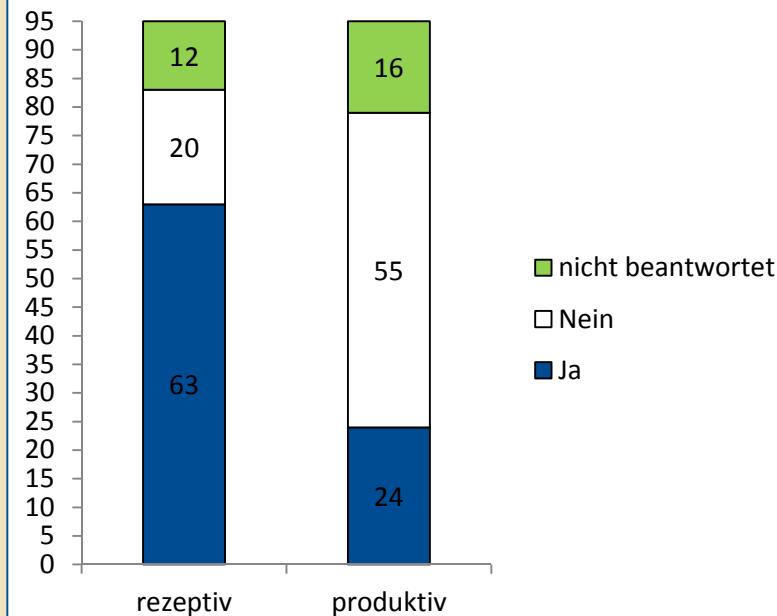


Glauben Sie, dass Ihr Sprachniveau in Ihrer Fremdsprache zum Ende des Studiums angemessen für den Unterricht sein wird?

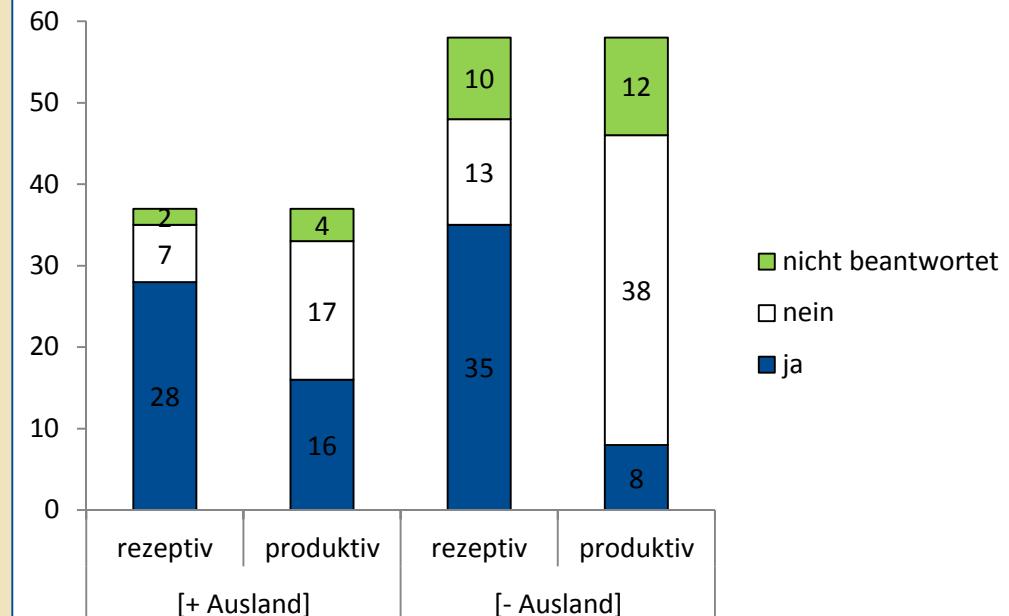


Ausbildung

Schreiben Sie sich Varietätenkompetenz in Ihrer Fremdsprache zu?



Schreiben Sie sich Varietätenkompetenz in Ihrer Fremdsprache zu?



Signifikanz:

Studierende, die im Ausland gelebt haben, schreiben sich häufiger produktive Varietätenkompetenz zu (43,2%) als Studierende, die (noch) nicht im Ausland gelebt haben (13,8%).

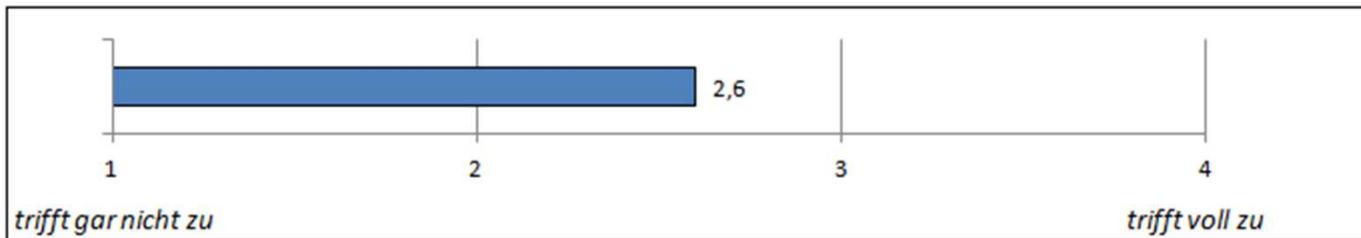
(rezeptiv: $\chi^2=0.555$, df=1, p>0.05, produktiv: $\chi^2=8.783$, df=1, p<0.01)

Die Variable *mehrsprachig aufgewachsen* hat keinen Einfluss.

(rezeptiv: $\chi^2=1.471$, df=1, p>0.05, produktiv: $\chi^2=1.109$, df=1, p>0.05)

Wahrnehmungen & Einstellungen

(13) Ich werde in meinem Fremdsprachenunterricht muttersprachliche Schüler unterrichten.



Variablen

DaZ-Modul:

$$U(n_1=32, n_2=25)=379,0, p>0,05$$

Mehrsprachig aufgewachsen:

$$U(n_1=30, n_2=27)=381,5, p>0,05$$

Einsprachig
aufgewachsen/mehrsprachige
Betrachtung:

$$U(n_1=30, n_2=30)=340,0, p>0,05$$

2. Fach = Sprache:

$$U(n_1=29, n_2=28)=393,0, p>0,05$$

2. Fach = GeiWi:

$$U(n_1=39, n_2=18)=332,0, p>0,05$$

(14) Ich werde die Anwesenheit eines muttersprachlichen Schülers mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und/oder Französisch bzw. Spanisch in den Unterricht meiner Fremdsprache integrieren.



Variablen

DaZ-Modul:

$$U(n_1=46, n_2=37)=716,5, p>0,05$$

Mehrsprachig aufgewachsen:

$$U(n_1=45, n_2=38)=802,0, p>0,05$$

Einsprachig
aufgewachsen/mehrsprachige
Betrachtung:

$$U(n_1=45, n_2=45)=738,0, p>0,05$$

2. Fach = Sprache:

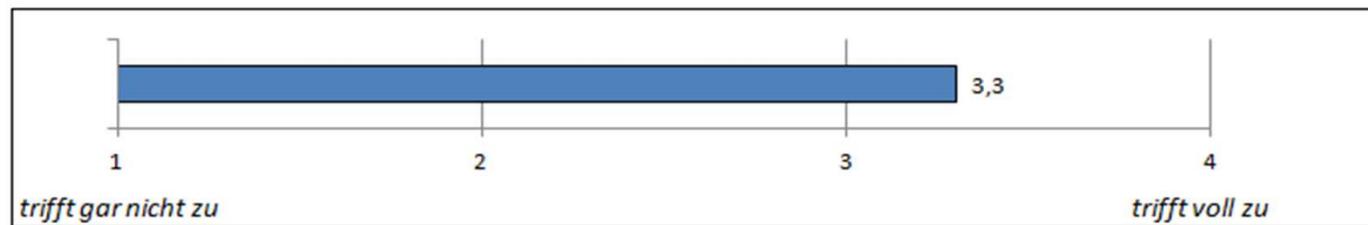
$$U(n_1=49, n_2=34)=716,0, p>0,05$$

2. Fach = GeiWi:

$$U(n_1=61, n_2=22)=662,0, p>0,05$$

Wahrnehmungen & Einstellungen

(15) In meinem Studium werde ich darauf vorbereitet, in meinem späteren Unterricht Aspekte der Mehrsprachigkeit (Sprachkontrast, Interkomprehension, language awareness) zu berücksichtigen.



Variablen

DaZ-Modul:

$U(n_1=38, n_2=52)=839,0, p>0,05$

Mehrsprachig aufgewachsen:

$U(n_1=47, n_2=43)=977,5, p>0,05$

Einsprachig

aufgewachsen/mehrsprachige

Betrachtung:

$U(n_1=47, n_2=47)=928,0, p>0,05$

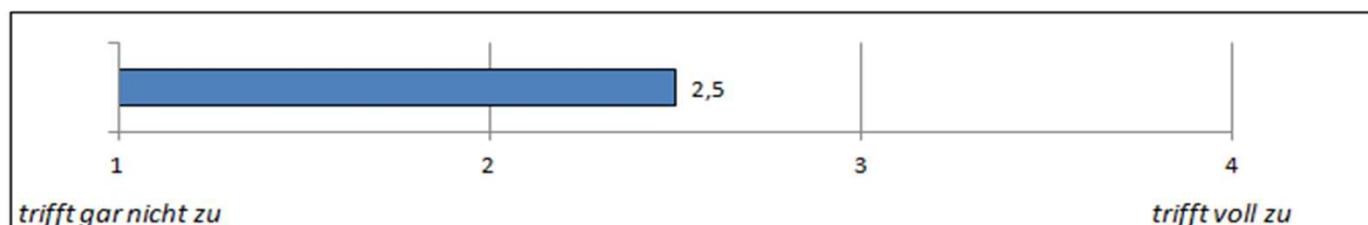
2. Fach = Sprache:

$U(n_1=52, n_2=38)=901,5, p>0,05$

2. Fach = GeiWi:

$U(n_1=67, n_2=23)=733,0, p>0,05$

(21) Ich rechne damit, dass muttersprachliche Schüler, die ausschließlich oder überwiegend Varietäten der in meinem Unterricht zu erlernenden Fremdsprache sprechen, in meinem Unterricht sein werden.



Variablen

DaZ-Modul:

$U(n_1=25, n_2=39)=462,5, p>0,05$

Mehrsprachig aufgewachsen:

$U(n_1=32, n_2=32)=425,0, p>0,05$

Einsprachig

aufgewachsen/mehrsprachige

Betrachtung:

$U(n_1=32, n_2=32)=409,0, p>0,05$

2. Fach = Sprache:

$U(n_1=35, n_2=29)=381,0,$

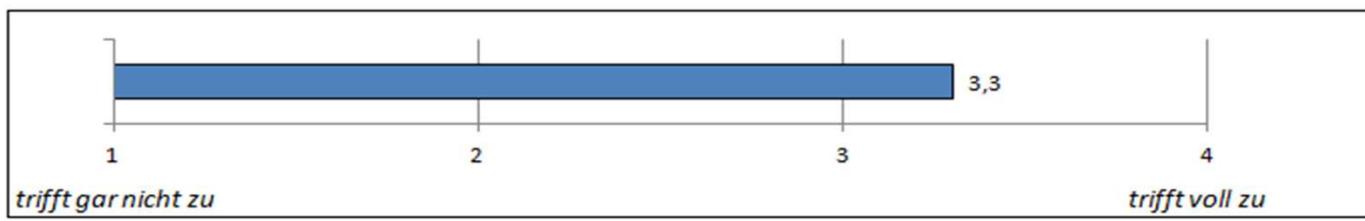
$p>0,05)$

2. Fach = GeiWi:

$U(n_1=45, n_2=19)=382,0, p>0,05$

Wahrnehmungen & Einstellungen

(22) Ich empfinde die Anwesenheit eines muttersprachlichen Schülers mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und/oder Französisch bzw. Spanisch in meinem Fremdsprachenunterricht als höchst positiv.



Variablen

DaZ-Modul:

$U(n_1=36, n_2=43)=760,0, p>0,05$

Mehrsprachig aufgewachsen:

$U(n_1=40, n_2=39)=578,0, p<0,05$

Einsprachig

aufgewachsen/mehrsprachige Betrachtung

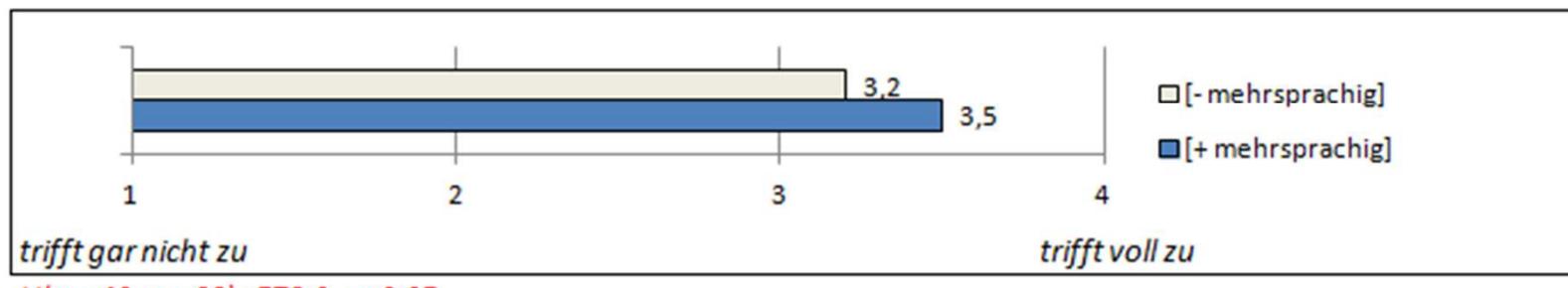
$U(n_1=40, n_2=40)=566,0, p<0,05$

2. Fach = Sprache:

$U(n_1=46, n_2=33)=737,5, p>0,05$

Wahrnehmungen & Einstellungen

(22) Ich empfinde die Anwesenheit eines muttersprachlichen Schülers mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und/oder Französisch bzw. Spanisch in meinem Fremdsprachenunterricht als höchst positiv.

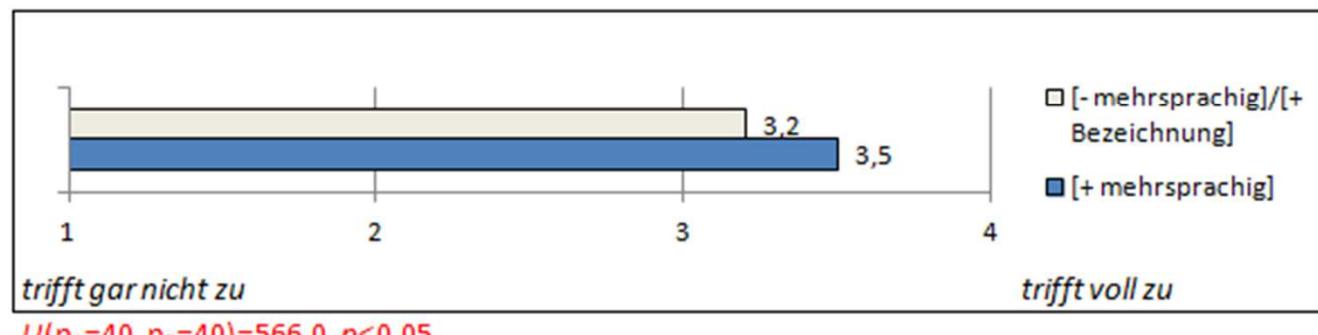


Signifikanz:

Studierende, die mehrsprachig aufgewachsen sind, empfinden die Anwesenheit eines mehrsprachigen Schülers im Fremdsprachenunterricht positiver als Studierende, die nicht mehrsprachig aufgewachsen sind.

Wahrnehmungen & Einstellungen

(22) Ich empfinde die Anwesenheit eines muttersprachlichen Schülers mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und/oder Französisch bzw. Spanisch in meinem Fremdsprachenunterricht als höchst positiv.



Signifikanz:

Studierende, die mehrsprachig aufgewachsen sind, empfinden die Anwesenheit eines mehrsprachigen Schülers im Fremdsprachenunterricht positiver als Studierende, die einsprachig aufgewachsen sind, sich aber dennoch als mehrsprachige Person betrachten.

Ausbildung

- Sprachniveau +
- Auseinandersetzung mit Varietäten
- Varietätenkompetenz: rezeptiv > produktiv (letztere steigt vor allem durch Auslandsaufenthalte)
- Studierende fühlen sich darauf vorbereitet, Aspekte der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen

Wahrnehmungen

- Fast alle Studierende verstehen sich als mehrsprachig (mehrsprachig aufgewachsen bzw. mehrsprachig durch Beschulung und Auslandsaufenthalte)
- Die Studierenden wissen, dass sie mehrsprachige SuS im FU unterrichten werden
- Spanische/französische MuttersprachlerInnen?

Einstellungen

- Offene/positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen SuS
 - Aspekte der Mehrsprachigkeit im FU berücksichtigen
- Dennoch: Die eigene Mehrsprachigkeit der zukünftigen Lehrkräfte bewirkt eine positivere Einstellung gegenüber mehrsprachigen SuS
 - Unterschied zwischen den Mehrsprachigkeitstypen (2L1 vs. L2)

FAZIT:

- Eine erste Sensibilisierung für HerkunftssprecherInnen im FU ist vorhanden
- Weitere Implementierung der Thematik, um Ressourcen zu aktivieren

- Baker, C. (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chronz, C. (2014): *Rolle und Verständnis von Mehrsprachigkeit auf gesellschaftlicher, institutioneller und individueller Ebene*. Staatsexamensarbeit, Universität Duisburg-Essen.
- Di Venanzio, L., Schmitz, K. & Rumpf, A.-L. (2012): Objektrealisierungen und -auslassungen bei transitiven Verben im Spanischen von Herkunftssprechern in Deutschland. *Linguistische Berichte* 232, 437-461.
- Edelmann, D. (2006): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum*. Zürich: Lit-Verlag.
- Extra, G. & Yağmur, K. (2004): *Urban Multilingualism in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Haller, P. (in Vorb.): *Herkunftssprachenunterricht an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitativ-empirische Studie zum subjektiven Professionswissen von Herkunftssprachenlehrkräften*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
- Reimann, D. (2002): ‚Italienisch nach Französisch‘. Zur Sitzung des Italienischen in einer Didaktik der romanischen Mehrsprachigkeit. In *Italienisch* 47, 108-127.
- Reimann, D. (2007): Les Traités de Rome: Spanisch und Italienisch im Französischunterricht. Ein Beitrag zur europäischen Mehrsprachigkeit. In *Lehrer online* [verfügbar unter www.lehrer-online.de/traites-de-rome.php].
- Reimann, D. (2012): Ai se eu te pego. Portugiesisch im Spanischunterricht. In *Hispanorama* 138, 96-111.
- Reimann, D. (2014): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Grundlagen, Forschungsbericht und subjektive Theorien am Beispiel des Italienischen. In Reimann, D. (ed.), *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen*. Stuttgart: ibidem, 99-135.

Folie 24

W1

Paul???

Di Venanzio; 05.05.2015