



UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

HerkunftssprecherInnen im Fremdsprachenunterricht – Integrative Konzepte und Spracherhalt –

8. Mai 2015

Universität Duisburg-Essen

The logo of the University of Duisburg-Essen, featuring the text 'UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN' in white capital letters on a dark blue rectangular background.

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

- 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)

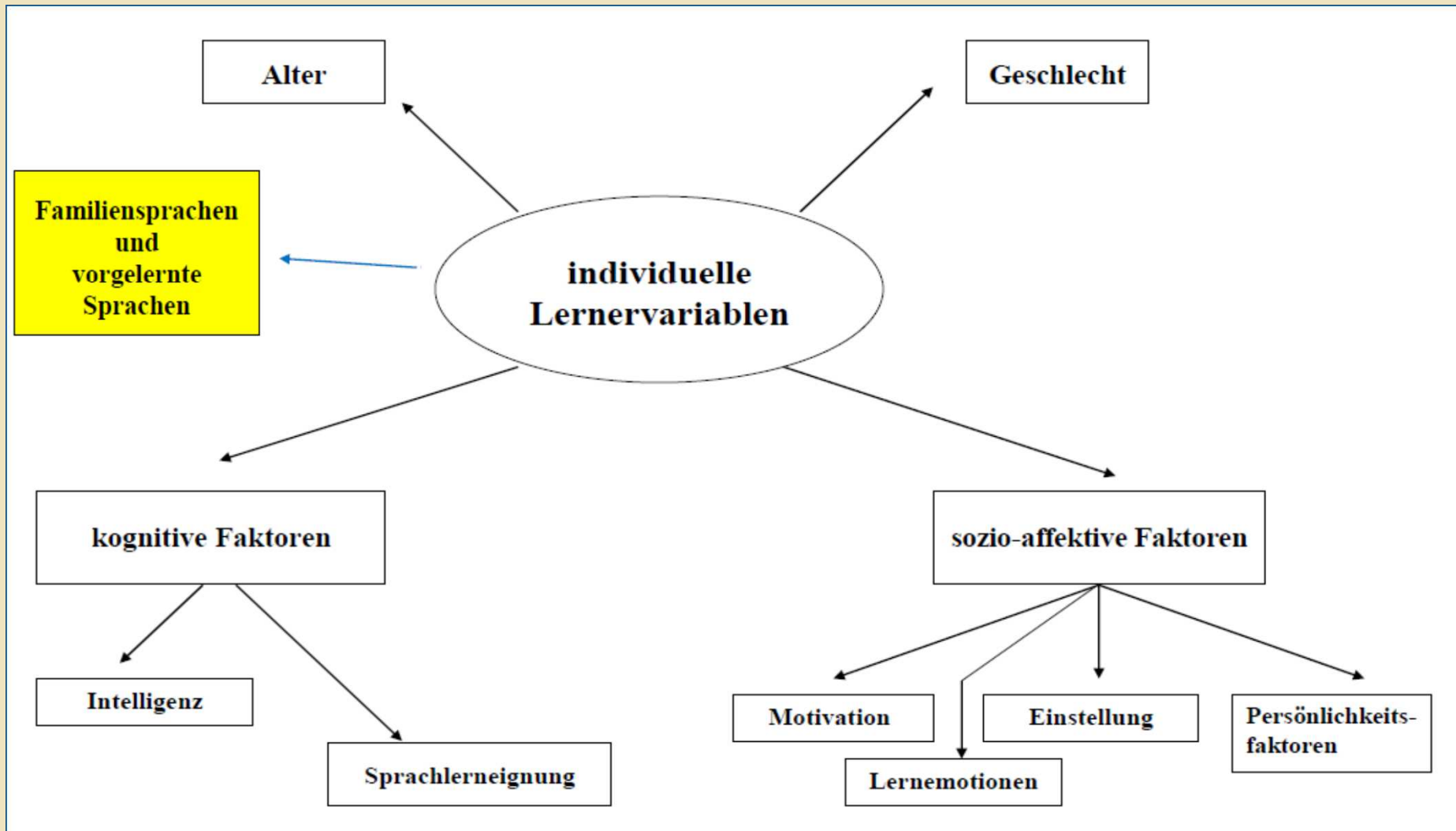
- Kein flächendeckender Umgang mit sprachlicher Diversität
- Zu lange Konzentration auf Deutscherwerb und nicht auf Förderung der Herkunftssprachen → Monolinguale Sicht auf Schule
- Kaum Auseinandersetzung mit Lehrerrolle und Umgang mit Mehrsprachigkeit
- Defizitorientierte Sicht auf Mehrsprachigkeit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

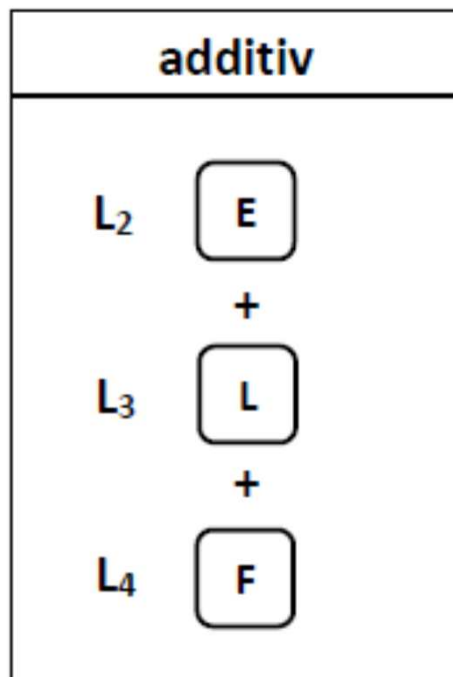
wenn man ein spanisches Lexem lernt (z.B. *la puerta*), hat man es im Regelfall schon im Französischen mehrfach gehört (*la porte*), gleichzeitig „wiederholt“ man auch das Französische Wort mit, wenn man das spanische lernt bzw. aktiviert

Mehrsprachigkeit im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht

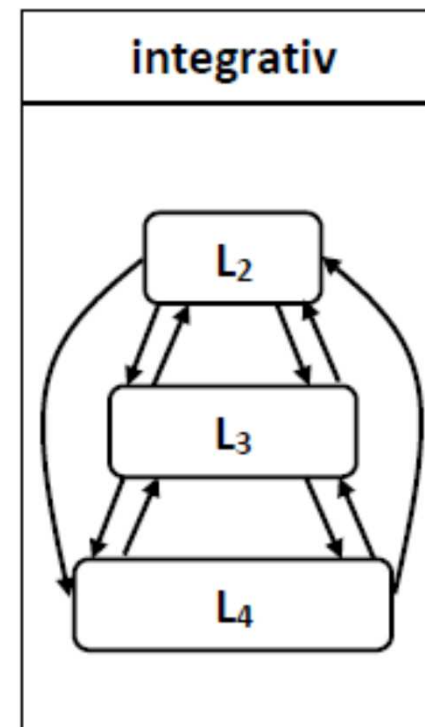


Mehrsprachigkeit im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht

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, Sprachensible Unterrichts- und Schulentwicklung

- 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?

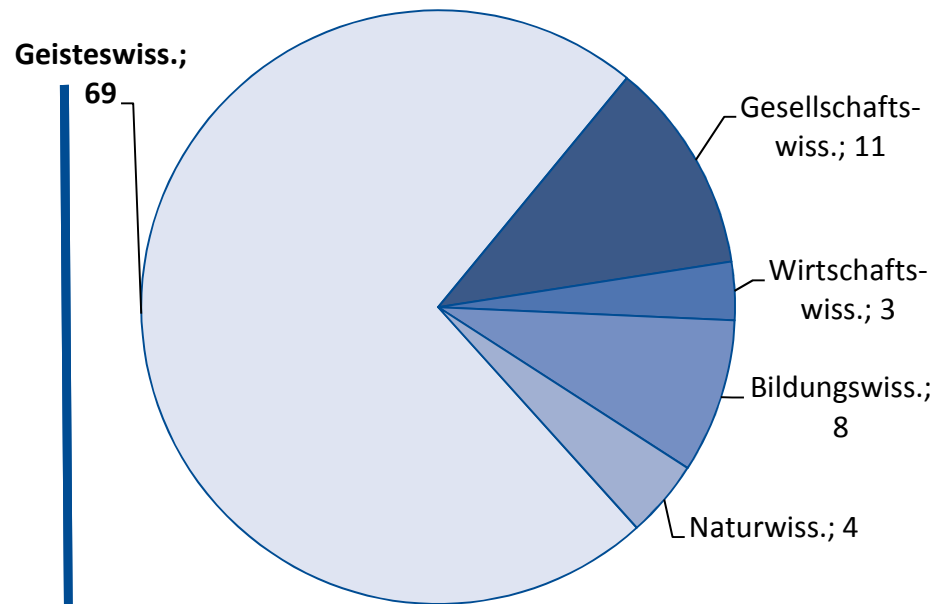
Darüber hinaus...

- 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)

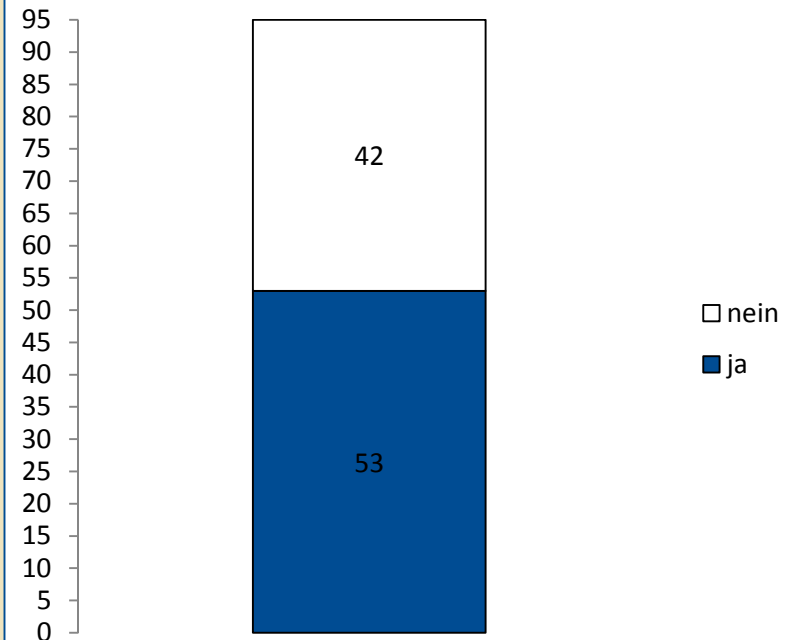
2. Fach der Lehramtsstudierenden



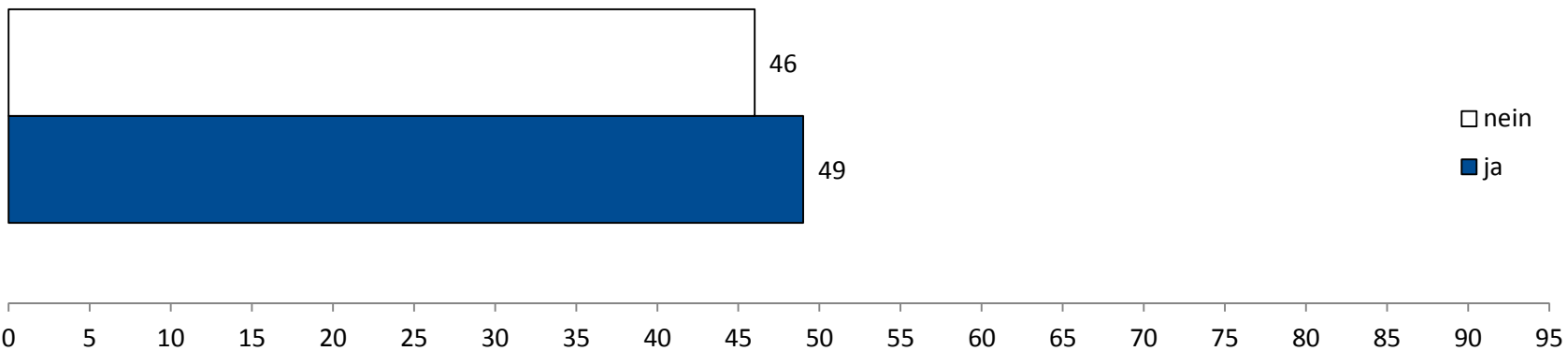
49 dieser TN (= 71,0%) studieren neben der romanischen Sprache eine weitere Sprache:

- Deutsch (n=8, 16,3%)
- **Englisch (n=34, 69,4%)**
- Türkisch (n=7, 14,3%)

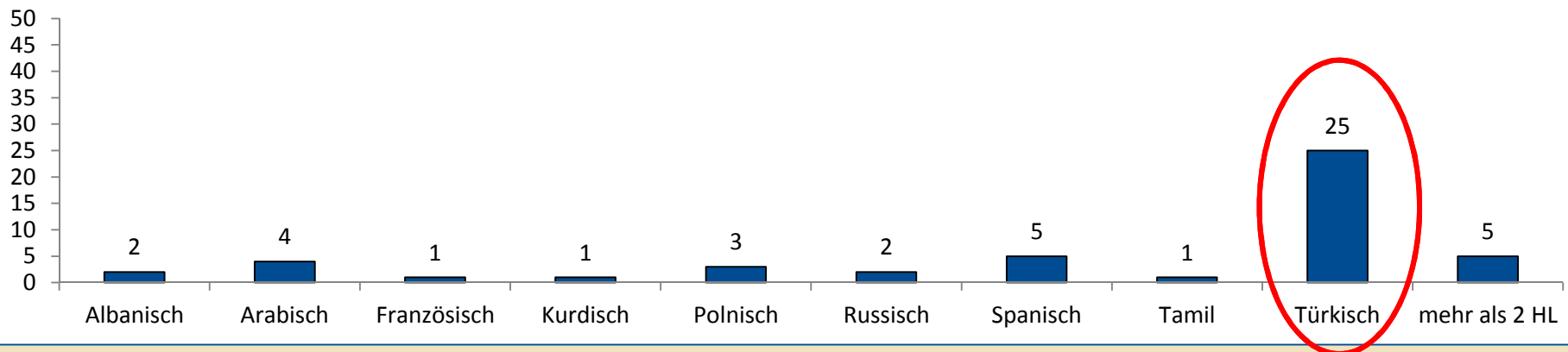
Haben Sie das DaZ-Modul bereits absolviert bzw. absolvieren Sie derzeit das DaZ-Modul?



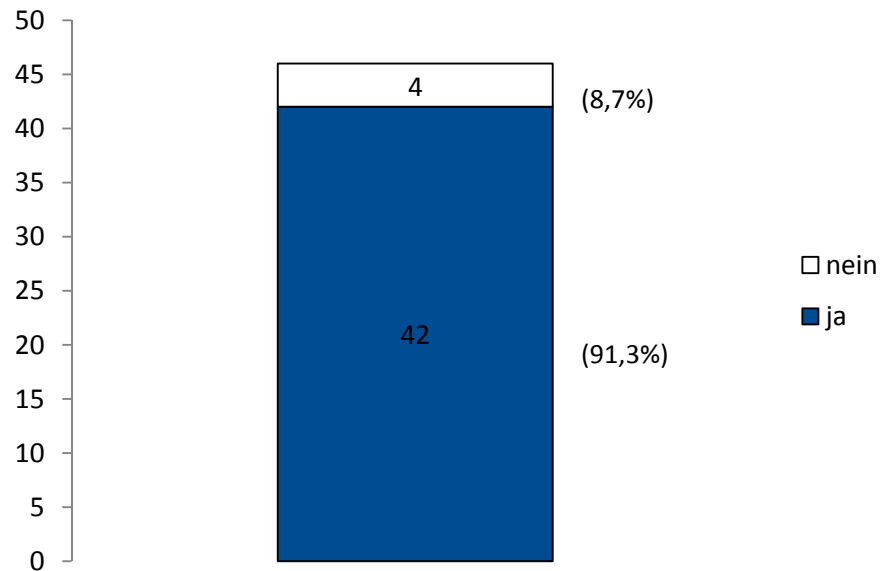
Sind Sie selbst mehrsprachig aufgewachsen?



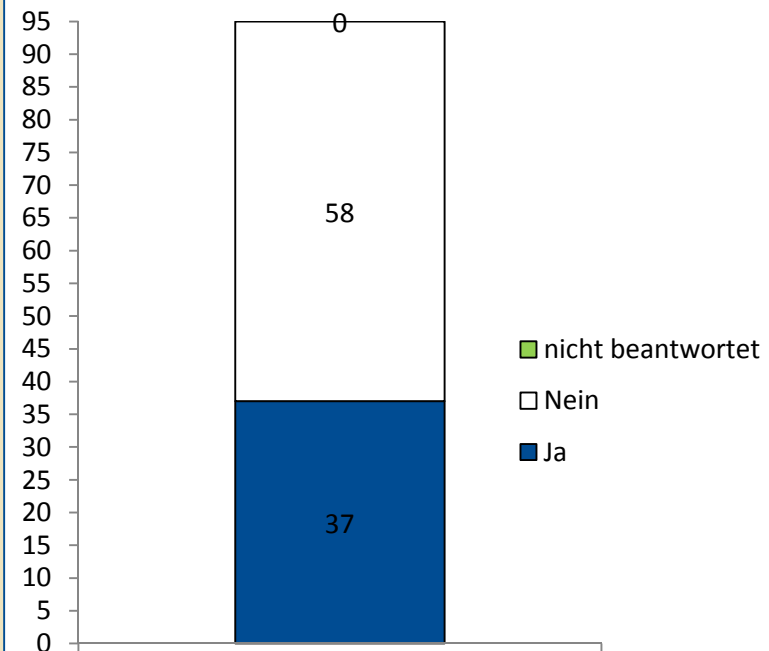
Wenn ja, mit welchen Sprachen?



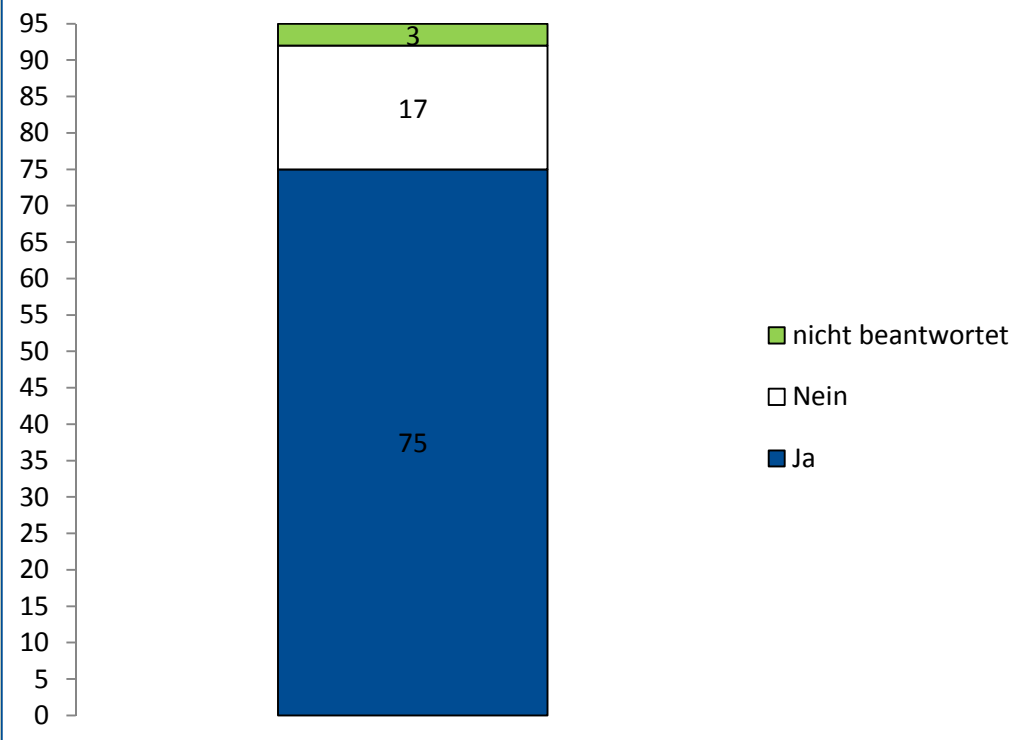
Wenn Sie nicht mehrsprachig aufgewachsen sind, betrachten Sie sich dennoch als mehrsprachige Person?



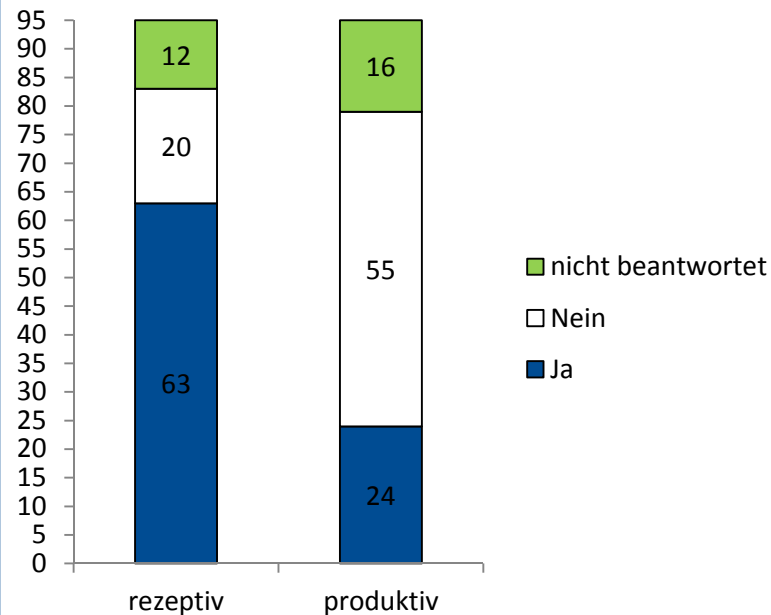
Haben Sie schon im Ausland gelebt?



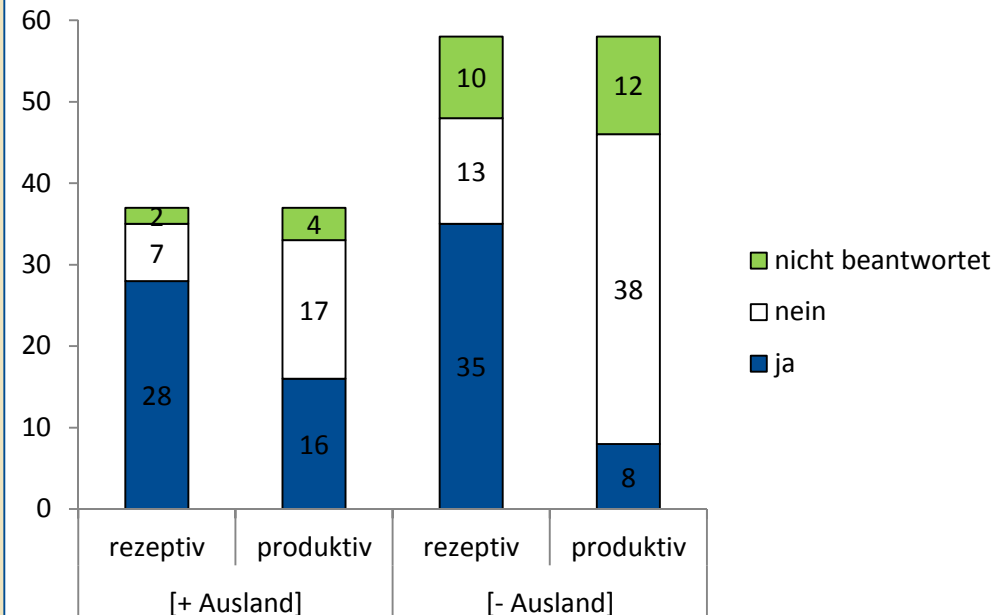
***Glauben Sie, dass Ihr Sprachniveau in Ihrer
Fremdsprache zum Ende des Studiums angemessen für
den Unterricht sein wird?***



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%).

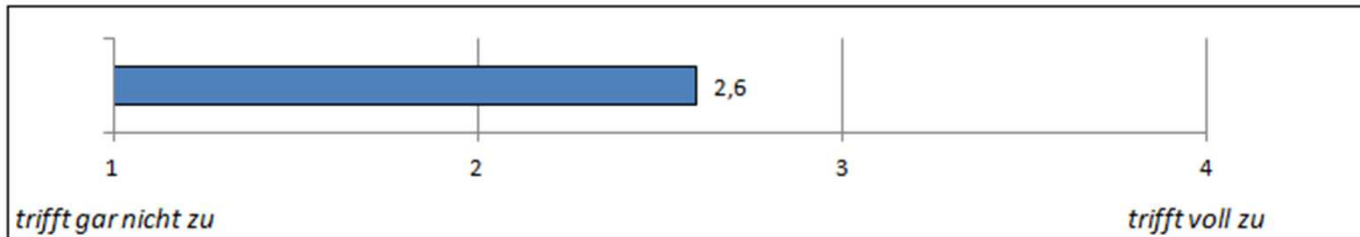
(rezeptiv: $\chi^2=0.555$, $df=1$, $p>0.05$, produktiv: $\chi^2=8.783$, $df=1$, $p<0.01$)

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:

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

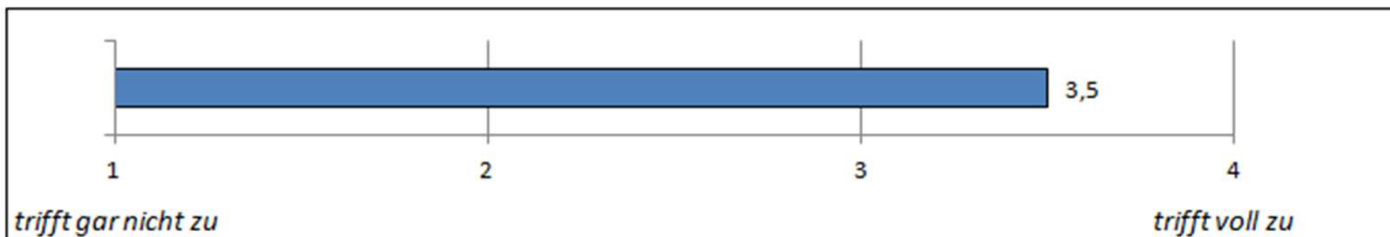
2. Fach = Sprache:

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

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:

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

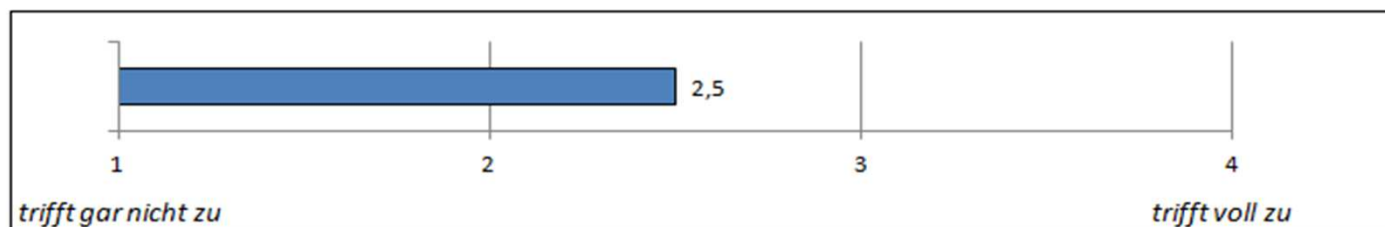
2. Fach = Sprache:

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

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

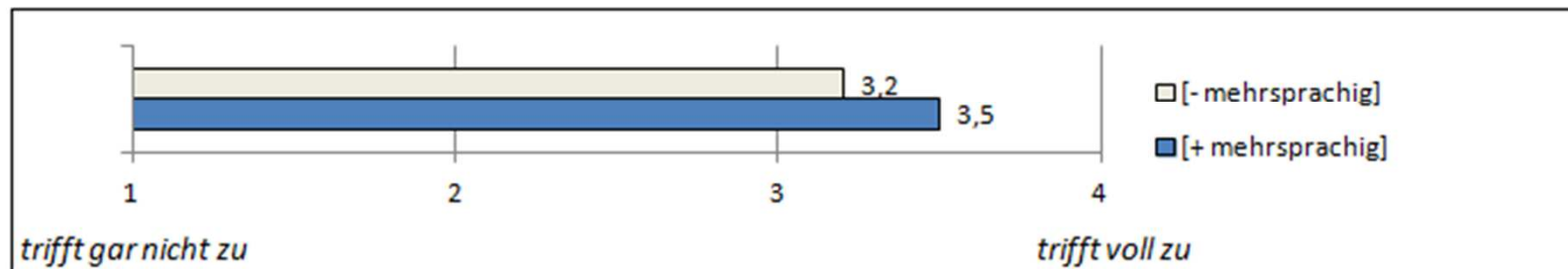
$U(n_1=40, n_2=40)=566,0, p<0,05$

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.

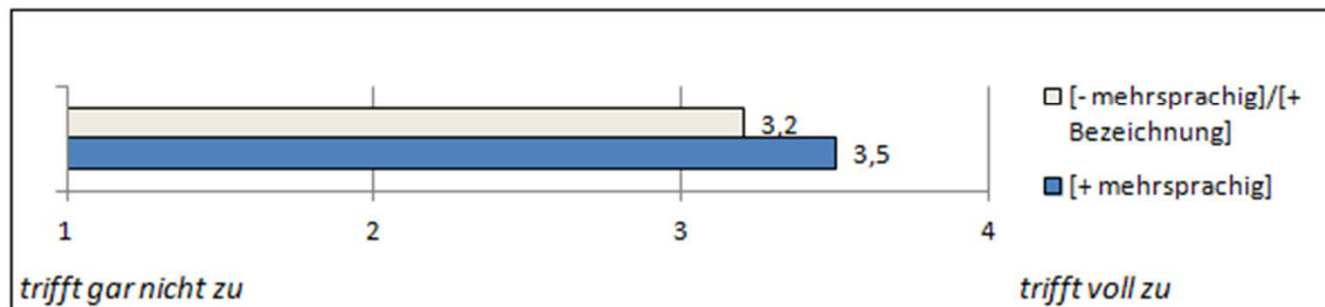


$U(n_1=40, n_2=39)=578,0, p<0,05$

Signifikanz:

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

(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.*



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

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 SitW1ung 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.

W1

Paul???

Di Venanzio; 05.05.2015