

1st International Expert Meeting AMuSE
Multilingualism as a Resource in New Teacher Education

1. Internationales AMuSE-ExpertInnentreffen
Die Ressource Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung NEU

September 24 - 25, 2013

Ort: Pädagogische Hochschule Wien, Wien 10

Location: University of Teacher Education Vienna, Wien 10

E-Portfolio

Copyright by AMuSE Team, 2013 (<http://amuse.eurac.edu/en/home/default.html>),

Thomas Bauer

Elisabeth Furch

Alexander Onysko

Tore Otterup

Jochen Rehbein

Basil Schader

Esta Sikkal,

and by all named authors of contributions in the e-portfolio.

Disclaimer:

This project has been funded with support from the European Commission.

This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Table of Contents

Summary of the International Expert Meeting	4
Eröffnungspräsentationen / Opening presentations	15
Mehrsprachigkeit im internationalen (europäischen) und nationalen Kontext.....	16
AMuSE: Ansätze zur Mehrsprachigkeit an Schulen in Europa (Deutsch)	26
AMuSE: Approaches to Multilingual Schools in Europe (English)	40
Internationale Perspektiven zu Sprachlicher Vielfalt / International Perspectives on Language Diversity	54
Multilingualität in Bildungseinrichtung: Ein Vorschlag für mehrsprachige Erziehung in modernen Gesellschaften, ein deutsch – türkischer Vergleich	55
Kreative Arbeit mit Lexika im Deutschunterricht in Polen	90
Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität in Estland: Heutige Situation an Kindergärten	136
Zweisprachigkeit in Estland: Heutige Situation an den Schulen.....	152
Mehrsprachigkeit in schwedischen Schulklassen (Deutsch)	168
Multilingualism in Swedish Classrooms (English)	191
Sprachenvielfalt an Schulen in ausgewählten europäischen Regionen (Deutsch).....	215
Language diversity at schools in selected European regions (English).....	246
Mehrsprachigkeit und Schulerfolg in der Schweiz	277
Keynote Vorträge / Keynote Presentations	289
Critical remarks on the approach to multilingualism in Austrian schools	290
Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulwesen	300
Podiumsdiskussion / Panel Discussion	354
Round Table Diskussion / Round Table Discussion	363
Marktplatz / Marketplace	373

1st International Expert Meeting AMuSE

Multilingualism as a Resource in New Teacher Education

September 24-25, 2013, University of Teacher Education Vienna

Introduction/Summary of the conference

1. Background

The project AMuSE (Approaches to Multilingual Schools in Europe) funded by the Lifelong Learning Programme of EACEA

The AMuSE project intends to stimulate the dialogue between researchers and practitioners of multilingualism as well as decision makers and educational authorities in order to promote the integration of multilingualism in daily practice at school. This will be achieved by way of a discussion forum and different types of publications and reports on good practice models. In addition, three international conferences / expert meetings will take place that not only highlight the different regional concerns of multilingual education in some of the participating countries but also provide the opportunity to bundle insights and concerns from the different local contexts and to work on common solutions.

On September 24 to 25, 2013, the first expert meeting was held in Vienna. The meeting was devoted to the topic of *Multilingualism as a Resource in New Teacher Education*. Below, a summary is provided of the programme and the main contributions to the meeting. The summary of the various activities during the expert meeting is followed by the complete collection of presentations and supporting documentation that were both the subject and the result of discussions during the event in Vienna.

2. Opening session

The international expert meeting on *Multilingualism as a Resource in New Teacher Education* was opened by Ms Barbara Huemer (Vice rector of the University of Teacher Education, Vienna), who welcomed all participants at the conference and spoke about the importance of preparing students of the teaching profession so that they can meet the needs of multilingual pupils in school today in a positive and supporting manner. Her introductory remarks were followed by Kurt Kremzar, representative of Arbeiterkammer Wien, which generously supported the organization of the event. Mr. Kremzar highlighted the importance of multilingualism from the point of view of diversity on the Austrian labour market. Walter Svoboda, Head of the Institute of Research, Innovation and School Development at the

University of Teacher Education in Vienna, concluded the opening and welcome remarks by stressing the engagement of his institution in fostering multilingualism in the curriculum of teacher education. At the same time he mentioned the importance to support research on multilingualism in schools for future progress in teacher education. After the welcoming remarks, Thomas Bauer from the project team at the University of Teacher Education in Vienna and Alexander Onysko, representing the lead partner of the European project AMuSE gave introductory presentations on the topic of multilingualism in schools and on the EACEA-funded project AMuSE. Short summaries of their talks are given below.

2.1. Thomas **Bauer**, Head of International Office, University of Teacher Education, Vienna

Thomas Bauer, who is the head of the International office at the University of Teacher Education Vienna, talked about multilingualism in an international (European) and national (Austrian) context. On the European level, the definition of multilingualism used by the European Commission was presented as well as its guidelines in terms of recommendations and tools for teaching and learning in a multilingual context. Advantages of multilingualism were discussed both on an individual and societal level. Finally, Thomas Bauer compared these advantages to the Austrian situation and drew some conclusions regarding new teacher education in Austria.

2.2. The EACEA-funded project AMuSE

Alexander **Onysko**, Project manager of AMuSE, EURAC, Bolzano, Italy

Alexander Onysko from EURAC in Bolzano presented the project AMuSE (Approaches to Multilingual Schools in Europe) and its objectives. The networking project aims at pointing out ways in which schools can make use of their students' and, where appropriate, their teachers' multilingualism and move from a monolingual habitus to a more functional, multilingual one.

To pursue this goal, the project reaches out to representatives of educational authorities, institutions and individuals involved in teacher education and heads of schools as well as to teachers at schools. In the project, good practice models of multilingual education are being collected in a database, and recommendations will be given to policy and decision makers in educational institutions. Dissemination will take place with the help of publications, discussions on the AmuSE online platform, and three conferences and expert meetings.

3. International Perspectives on Language Diversity

3.1. Multilingualism in education in Turkey compared to Germany

Dr. Jochen **Rehbein**, Akdeniz University Antalya, Turkey

The educational systems both in Turkey and Germany are mainly oriented towards monolingualism. In his presentation, Jochen Rehbein pleads for a multilingual approach and draws on a trilingual model for the students where they are taught the official language in the country, an immigrant or regional language as well as a foreign language.

3.2. Creative work using lexica in German classes in Poland

Dr. Renata **Nadobnik**, State Technical College Gorzów, Wielkopolski, Poland

In her presentation, Renata Nadobnik reports how she and her colleagues have tried to bring in new ideas and innovative tools into work with dictionaries etc. in order to make it more accessible and interesting.

3.3. Language diversity in Estonian society and schools

Esta **Sikkal**, Dr. Karmen **Trasberg**, Meeli **Väljaots**, University of Tartu, Estonia

The language situation in Estonia is explained in this presentation. Estonia has not signed and ratified the European Charter for Regional and Minority Languages. The new national Law on Languages, however, considers it important to protect all Estonian regional and minority languages. The presentation gives insight into how this effects language teaching in school as well as multilingualism.

3.4. Multilingualism in Swedish classrooms

Dr. Marie **Carlson**, Dr. Tore **Otterup**, University of Gothenburg, Sweden

Sweden has been a country of immigration for decades and is now one of the most ethnically diverse countries in the industrialized world with speakers of more than 150 different mother tongues. This has had an impact on school and education and certain measures have been taken to improve education for multilingual students. These measures are discussed and problematized in this presentation by Marie Carlson and Tore Otterup.

3.5. Language diversity in schools of selected European areas

Dr. Alexander **Onysko**, EURAC, Bolzano, Italy

In this presentation, Alexander Onysko reports about language diversity in Europe and especially at schools in some European regions such as Ladin in South Tyrol, Irish in Ireland and Basque in Spain and France.

3.6. Multilingualism and school performance in Switzerland

Dr. Claudio **Nodari**, Dr. Basil **Schader**, University of Teacher Training Zurich, Switzerland

In Switzerland, as in many other European countries, students with a migration background are on average significantly less successful at school in comparison to native students. In their presentation, Claudio Nodari and Basil Schader discuss text examples from pupils' writings to show that the language development of children with a migration background must be oriented specifically towards academic language skills.

4. Keynote speeches

4.1. Critical remarks on the role of multilingualism in Austrian schools

Mikael **Luciak**, Department of Education, University of Vienna

Summary of the presentation

Throughout Austria, on average more than 20% of primary school pupils are multilingual. In Vienna, however, the rate is much higher with over 50%. Support for development of languages and multilingualism is in many ways given high priority in Austrian schools. This applies to foreign language teaching as well as to support for minorities and migrants' different first languages including the teaching of German as a second language. However, there are also a number of problem areas concerning language teaching and the support for development of multilingualism. Some of these aspects are dealt with in greater detail in Mikael Luciak's talk, such as:

- Multilingualism in the context of teacher education
- First language instruction (mother tongue instruction)
- German as a second language
- General view on multilingualism
- Support for minority languages

4.2. Multilingualism in the Austrian school system – Controlling a highly complex system framed by scientific analysis and public discourse

Barbara **Herzog-Punzenberger**, Researcher on Multilingualism and integration, BIFIE, Salzburg

Summary of the presentation

At the beginning of her presentation, Barbara Herzog-Punzenberger raises issues concerning the current development of the Austrian school system. The requirements for teaching objectives and how they can be achieved raise serious questions about the quality of training and assessment of results, particularly when this concerns children with different learning abilities. This applies particularly to children from socially disadvantaged families as well as to children from families who use a different language than the language of instruction and who have little familiarity with the school language and written language instruction.

In the second part of her presentation, Barbara Herzog-Punzenberger uses different types of statistics to illustrate the situation in Austria. She also compares the Austrian situation to other countries showing that Austria is among the OECD countries with the biggest differences between students with and without a migration background, mono- and bilingual students or young people whose parents were first generation immigrants. Analyses of the OECD launched PISA project are highlighted in the presentation as well as results from the international TIES project that compares adult second generation immigrants in Europe.

The third part of the presentation deals with factors that can reduce the differences in performance between native and non-native speakers' performance in Austria in the abovementioned comparative studies.

5. Panel discussion - Statements

Multilingualism as a resource in new teacher education – Aims and perspectives

5.1. Dr. Alexandra Wojnesitz, German philologist, University of Vienna

In her publication *“Drei Sprachen sind mehr als zwei” – Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien in Kontext von Migration*. Münster: Waxmann 2010 Alexandra Wojnesitz studied students' and teachers' different attitudes towards multilingualism. Her research showed that multilingualism plays a natural role in the lives of the students, but this has not been understood by their teachers at least to some extent. This points to a major challenge for new teacher education. The Austrian Language-Competence-Center (ÖSZ) is committed on behalf of BMUKK (the Federal Ministry for

Education, Arts and Culture) in the dissemination of multilingualism as a resource in teacher education. On the basis of a curriculum on multilingualism, “Curriculum Mehrsprachigkeit” (Krumm/Reich 2011), a group of experts are developing a course for educating all future teachers.

5.2. Mag. Doris **Englisch-Stölner**, Ethnologist and Romanist

The Center for Language Development (Sprachförderzentrum) in Vienna supports teachers in primary schools and mother tongue teachers. The mission of the Center for Language Development is to support teachers’ work with bilingual children. This includes:

- contextual didactic schooling for teachers who teach language development
- schooling for mother tongue teachers
- coordination of literacy courses and so-called "New in Vienna"-courses for primary and secondary students
- work with school-specific projects for multilingual literacy teaching including support and implementation in practice
- design, organization and implementation of workshops, networking events and working groups for mother tongue and language teachers
- organization of the annual "Mini Fair", an information event for language development teachers, mother tongue teachers and other stakeholders

5.3. Mustafa **Selimpahic**, M.Ed., Mother tongue teacher and chairman of the

mother tongue teachers in the provinces of Salzburg and Upper Austria
Mother tongue teachers play an important role in supporting the offerings of schools for migrant students, states Fleck (2004) and advocates hence that mother tongue teachers should be integrated into the regular school activities whenever possible. The presence of teachers in the classroom with whom students can communicate in their native language has not only a positive effect on language development but also on their emotional development.

In addition to conducting mother tongue instruction, organizational work and translation are also added to the mother tongue teacher's duties at a school. Despite all the duties mother tongue teachers have to perform at a school, their work is often underestimated and also not recognized to a corresponding degree by society. Frequently, mother tongue teachers are accused of a lack of willingness to integrate and become part of the Austrian teaching staff.

The ever-growing number of students with migrant backgrounds in Austrian schools forces the Austrian school policy to become more efficient. The general estimation of mother tongue instruction would increase and the performance of students at school could become substantially better if the following measures were taken:

- Mother tongue instruction should become a compulsory subject in school.

- Registering the use of a different first language when enrolling as a beginner in school should automatically function as an application to mother tongue instruction.
- The students' mother tongues should actively be included in the classrooms and in schools through multilingual signs, greetings, letters to parents, etc.
- Educational work among class teachers to spread knowledge about the importance of mother tongue instruction.

5.4. Mag. Sybilla **Sedlar**, Accountant and student at the University of Teacher Education, Vienna

My mother tongue is Polish but from my fifth year on this language was no longer tolerated in the home by my father. I have always seen my mother tongue as not welcome. Only with the demolition of the Iron Curtain and the opening up towards the East, did Polish become interesting for the labor market and society at large. (Sedlar 2013).

Ms Sedlar's mother was Polish but, in spite of her going to an international school in Vienna, it was impossible for her to study Polish or Russian at school. In the Polytechnic, she only had the option of choosing Russian, which however is not her native language. To this day, it is difficult for her to maintain the level of the Polish language. She has mastered reading at a much higher level than writing for example.

Ms Sedlar suggests that, in addition to mother tongue education being expanded at school, there should also be an expansion of multilingual classes where a variety of languages such as Albanian, Polish, Turkish etc. continue to be offered.

5.5. Mag. Ferdinand **Stefan**, University of Teacher Education Carinthia, Viktor Frankl College

The University of Teacher Education Carinthia, Viktor Frankl College, has at its reestablishment contributed with the founding of a Centre for Multilingualism and intercultural education, due to the specific linguistic and geographical situation as well as related cultural and historical situation of the university at the intersection of three major language families, German, Slovene and Italian. This center has now been "upgraded" to an institute.

The tasks of the Institute include the organization, implementation and evaluation of teaching, advanced training and research in the field of languages. All foreign languages taught in Volks- and new Mittelschulen in Carinthia are included in these languages, also Slovene as first and second language and German as a second language for pupils with a migration background.

In view of the specific linguistic, historical and cultural situation in Carinthia the Slovene language is of special importance in research, education as well as

continuing and further education for teachers for the minorities. Special importance is given to a high-quality teacher training for bilingual schools.

In view of the global and social development during the last decades and related changes in schools, the University of Teacher Education in Carinthia has designed and organized a course together with the University of Klagenfurt in German as a Second Language, which prepares teachers to educate pupils of migrant backgrounds.

6. Round table discussions on the topic: *Multilingual teachers in the classroom*

After the panel discussion, the room was rearranged to allow the formation of smaller groups for round table discussions. The topic for the round table discussions was *multilingual teachers in the classroom*, a topic much discussed throughout the conference. The idea of the round table discussion was to give the participants an opportunity to meet other participants bringing together people from different sectors of the education system, like decision makers, scientists, teacher trainers and teachers. These mixed groups reflected on a set of questions prepared by the conference organizers. The questions were as follows:

- 6.1. *What is your understanding of language diversity? Please list practical educational measures supporting language diversity.*
- 6.2. *Which advantages do multilingual people have in our educational system and how can they bring in their language diversity into the school system?*
- 6.3. *Which models/projects supporting language diversity do you know? Which ones are successful?*
- 6.4. *According to OECD's country survey report on migration and education in Austria (Nusche u.a. 2009, p. 48) "language diversity is [...] seen more as a problem than an advantage [...] and a deficit oriented approach [...] is very popular". Please comment on this statement regarding your experiences.*
- 6.5. *What is your idea of a multilingual school? Which general framework would be necessary for implementation and where do you think the barriers might occur?*
- 6.6. *As a result of a long-lasting development English has become an integral part of all Austrian educational curricula. What would be necessary for changing the existing paradigm in order to enable other European languages (Albanian, Bosnian, Croatian, Polish, Turkish, etc....) a place in the educational curriculum?*
- 6.7. *Language diversity has been declared as a target by the OECD, the Council of Europe and the European Union – what type of contents does the future educational curriculum for Austrian educators "PädagogInnenbildung NEU" need to include in order to be considered appropriate for the development of teachers?*

These questions were discussed in the various round table groups, and a summary of each discussion is given in the corresponding section of the e-portfolio.

7. Marketplace on the topic: *Innovations to promote multilingualism in Austria*

At the end of the Expert Meeting a market place with 11 different market stalls was arranged. The stalls presented a variety of ways in which multilingualism is promoted in Austria.

- The “Vielfalter” project “Komm ins ko.M.M“.
Project of the Intercultural Center, University of Teacher Education Vienna.

The project “Vielfalter” supports initiatives dealing with themes like multilingualism, intercultural competence and diverse talents. It is funded by the federal Ministry of Education, Arts and Culture (BMUKK).

- “Mother tongue education: Teaching first languages in the context of migration”. Training course at the University of Teacher Education Vienna, 30 EC

The aims of this postgraduate course are the further professionalization of mother tongue teaching and better qualifications of mother tongue teachers in Austria.

- Center for promoting language skills at the Educational Council of Vienna (Sprachförderzentrum - SFZ)

The center is an establishment founded by the Vienna Board of Education. The center’s areas of activity all have to do with multilingualism and cultural diversity.

- Austrian Center for Language Competence (ÖSZ)

The Austrian Center for Language Competence in Graz is a national professional institute, which is engaged in the promotion of language learning and teaching. On behalf of the federal Ministry of Education, Arts and Culture (BMUKK) and in synergy with the federal Ministry for Science and Research (BMWF) and other institutions the center implements current language policy developments in Austria.

- TRIO – a trilingual magazine for children

Trio is a trilingual magazine which aims at supporting reading development in multilingual classes from the second up to sixth school year. Trio wants to encourage

teachers to awaken the joy of reading in all students and to contribute to the promotion of linguistic competence in the first as well as in the second language.

- Project “Hereinspaziert” – Technical Museum of Vienna
Cooperation between TMV, Educational Council of Vienna,
KulturKontakt Austria, and University of Teacher Education Vienna.

“Hereinspaziert” is a multilingual school project, which uses the theme of “flying” and, correspondingly, an aeroplane as a medium for discovering language diversity in the classroom. Its aim is to support linguistic integration in schools. The project is a collaborative initiative between the Technical Museum of Vienna, the Educational Council of Vienna, KulturKontakt Austria and the University of Teacher Education Vienna.

- voXmi – a project initiated by the federal Ministry of Education, Arts and Culture (BMUKK) to increase multilingualism in Austrian schools.
Cooperation between schools and the Universities of Teacher Education in Styria and Vienna.

voXmi is a concept which links two important themes in educational development, multilingualism and professionalization of teachers in the use of digital media. The project strengthens language tutoring by means of digital media.

- Center for Multilingualism and Intercultural Education
University of Teacher Education Carinthia.

The duties of the Center include the organization, implementation and evaluation of teaching, advanced training and research in the field of languages. All foreign languages taught in primary and new middle schools (Mittelschulen) in Carinthia are included as well as Slovene as first and second language and German as a second language for pupils with a migrant background. In view of the specific linguistic, historical and cultural situation in Carinthia, the Slovene language is of special importance in research and education. Furthermore, it is also essential for continuing and further education of teachers of Slovene. Special importance is given to a high-quality teacher training for bilingual schools.

- Sparkling Science Project:
“Das geheime Leben der Grätzel” – Pupils write city (hi)stories.
Cooperation between University of Vienna, Department of Sociology,
University of Teacher Education Vienna and schools in Vienna.

In the project "The Secret Life of Grätzel" young people from two schools in Vienna are made into urban researchers and experts inside their district. The focus of the participatory urban research is on the exploration of multilingualism in urban areas.

- Project “Nightingale – Migration”
Project of Friends of Children Austria

The Friends of Children project has initiated a mentoring program for youths with migrant backgrounds at two Viennese schools. One afternoon per week, more than 40 students with non-Austrian roots spend their leisure time with students from the University of Teacher Education or the University of Vienna.

- AMuSE Data Base.
Teaching aids for mother tongue education in Albanian
Multilingual learning programme “Multidingsda” to foster the
development of basic vocabulary. University of Teacher Education
Zurich, Switzerland

The focus of the several initiatives carried out by the University of Teacher Education Zurich lies in the support of multilingualism and first language competence. As part of a cooperation project between the Ministry of Education in Kosovo and the University of Teacher Education Zurich, a teaching aid was designed and realized for Albanian mother tongue teaching in the diaspora. This publication may also apply as useful to other language groups. The AMuSE database Multilingualism, which emerges from the joint work of the AMuSE team is also presented. The database was conceived at the University of Teacher Education Zurich and is hosted on its institutional server.

8. Closing session

The two-day Expert Meeting was closed with a résumé by the two organizers from the University of Teacher Education Vienna, Elisabeth Furch and Thomas Bauer. This was followed by a networking buffet and book display. A social evening with artists from South-East Europe brought the meeting to a fitting close.

Eröffnungspräsentationen / Opening presentations



Mehrsprachigkeit im internationalen (europäischen) und nationalen Kontext

***Dr. Thomas Bauer
Internationales Büro der PH Wien***

Dienstag, 24.09.2013

Pädagogische Hochschule Wien



- Einleitung
- Europarat / EU / OECD/ UNESCO - Definition
- Mehrsprachigkeit – Guidelines - Überblick
- Mehrwert Mehrsprachigkeit
- Österreich - Diskrepanzen
- Städte – Wien - PH Wien



- Einleitung: Näherung der Thematik, Recherche
- Beruflicher Background
- Erasmus Studierende als short-term-integrated-persons
- Sprachenvielfalt
- Konfrontation der Studierenden mit Schulrealität über die Schulpraxis



- Europarat / EU/ OECD/ UNESCO
 - Europarat: Multilingualismus & Plurilingualismus
 - EU: Multilingualismus (Mehr-/Vielsprachigkeit)
- Definition
 - **Individuelle Mehrsprachigkeit:** *Unter individueller Mehrsprachigkeit versteht man, wenn eine Person in ihrem alltäglichen Leben regelmäßig mehrere Sprachen gebraucht. Die Person kann von einer Sprache in die andere umschalten, falls dies erforderlich ist, um beispielsweise eine Unterhaltung aufrechtzuerhalten.*

Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Mehrsprachigkeit>



- EU/Europarat Guidelines
 - EU Parlament (Entschlüsseungen)
 - EU Kommission (Mitteilungen) z.B. Grünbuch 2008 Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme
 - Europarat (Empfehlungen) & Instrumente für Unterricht und Lernen: Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (FREPA) 2012
- Aktueller Überblick: Language Rich Europe. Trends in Politik und Praxis für Mehrsprachigkeit in Europa, British Council 2012; www.language-rich.eu



- Wozu? Mehrwert Mehrsprachigkeit, Neurobiologie
 - Grundlage für Europas gesellschaftlichen Reichtum
 - Identitätsstiftendes Element (grenzüberschreitend)
 - „Eine Sprache - eine Nation“ – sprachliche Minderheiten als Stör- oder Unsicherheitsfaktor
 - An Universität: Mehrsprachigkeit als Vorteil - in der Schule bei Migrant/innen Vorwurf nicht die Landessprache zu beherrschen – Integrationsunwilligkeit
 - Schriftlichkeit der Sprache als Schlüssel
 - Frühe Mehrsprachigkeit: psychologische und kognitive Vorteile
 - Mehrsprachigkeit eigentlich als Regel



- Österreich - Städte als Stätten der Mehrsprachigkeit
 - Diskrepanz anerkannte Sprachen – Migrant/innensprachen:
 - Englisch, Französisch, Kroatisch, Tschechisch, Ungarisch, Romani, Slowakisch, Slowenisch (in VS)
 - Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Polnisch, Russisch, Türkisch (in VS)
 - Muttersprachlicher Unterricht im Gymnasium nur in Wien auf Sek 1
 - Problem Politik national: „*Schule macht mehrsprachige Schüler/innen einsprachig statt einsprachige mehrsprachig*“ (Krumm, 2013)



- PH Wien: Fort- und Weiterbildung
- Lehrer/innen-Ausbildung - Gestaltung der Curricula
- Input für zukünftige Lehrer/innen-Generationen, die bereits mehrsprachig sind



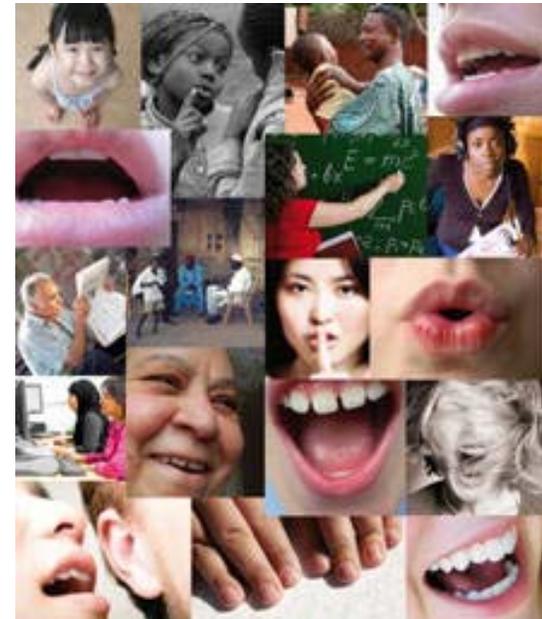
Foto: <http://medienportal.univie.ac.at>



Lifelong Learning Programme



[FiatLUX](#) at [de.wikipedia](#)



© iStockphoto.com



Foto: dpa

PH Wien



- http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/executive_summary_de.pdf
- http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public_parts/documents/language_s/lan_nw_143708_rml2future.pdf
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Mehrsprachigkeit>
- Second Language Teaching in Multilingual classes, EURAC 2011,
- <http://derstandard.at/1361241420720/Sprachwissenschaftler-Kaum-Wertschaetzung-fuer-Migrantensprachen>
- British Council 2012
- www.eurac.edu/en/research/institutes/.../Multilingualismindb.pdf
- <http://www.pfz.at/article787.htm>
- <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=38>
- <http://www.welt.de/wissenschaft/article4109884/Zweisprachige-Kinder-lernen-leichter.html>



AMuSE

Ansätze zur Mehrsprachigkeit an Schulen in Europa

Approaches to Multilingual Schools in Europe



Das Netzwerk will Wege aufzeigen, wie Schulen die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerschaft (und ggf. auch ihrer Lehrerschaft) nutzbar machen können und von einem monolingualen Habitus zu einer funktionalen Mehrsprachigkeit gelangen können.

Zielgruppen

- Das Projekt möchte die folgenden Zielgruppen ansprechen:
 - VertreterInnen der Bildungsbehörden
 - Institutionen und Personen involviert in der LehrerInnenausbildung
 - DirektorInnen und LehrerInnen an Schulen (besonders in mehrsprachigen und multikulturellen Gebieten)

Projektdaten

- Projektförderung: Programm für Lebenslanges Lernen (Europäische Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur)
- Laufzeit: 1. 2012 – 12. 2014
- Projektphasen:
 1. Hintergrunderhebungen zur momentanen Situation und positiven Initiativen
 2. Diskussion mit den Zielgruppen

Geplante Projektergebnisse

- Datenbank: Sammlung u. Kurzbeschreibung von Initiativen , Projekten u. Publikationen im Bereich Mehrsprachigkeit an Schulen / LehrerInnenbildung
- Empfehlungen für Entscheidungsträger an Bildungsinstitutionen und der Bildungspolitik
- Publikationen
- Konferenzen / ExpertInnenentreffen

Projektstruktur

Arbeitsbereiche – thematische Schwerpunkte:

- 1) Modelle zum Umgang mit Mehrsprachigkeit an Schulen
- 2) Diversität und Mehrsprachigkeit in der LehrerInnenbildung
- 3) Mehrsprachigkeit an Schulen in ausgewählten Regional- u. Minderheitenssprachregionen

Projektaktivitäten

- Modelle zum Umgang mit Mehrsprachigkeit an Schulen / Diversität und Mehrsprachigkeit in der LehrerInnenbildung:
 - Sammeln v. good-practice Modellen
 - Verbreitung via Datenbank
 - Diskussion mit Zielgruppen (ExpertInnentreffen, Diskussionsforum)

Projektaktivitäten

- Mehrsprachigkeit an Schulen in ausgewählten Regional- u. Minderheitenssprachregionen:
 - Durchführung von Schulbesuchen (Unterrichtsbeobachtung, Interviews mit DirektorInnen / LehrerInnen)
 - ExpertInneninterviews (RML)
 - Im Fokus: Türkei, Ladinische Dolomitentäler, Irland, Baskenland, Estland

Projektaktivitäten

➤ **ExpertInnentreffen u. Konferenzen:**

1) Die Resource Mehrsprachigkeit in der
PädagogInnenbildung NEU

PH Wien, September 2013

2) Historie und Aktualität in mehrsprachigen
Gesellschaften

Universität Tartu, März 2014

3) Erfolgreiche Modelle zur Mehrsprachigkeit im
internationalen Vergleich

Akdeniz Universität Antalya, Oktober 2014

Projektpartner



Get involved

- AMuSE – Webseite: <http://amuse.eurac.edu>
- Datenbank Mehrsprachigkeit: <http://ipe.phzh.ch/amuse>
- Öffentliches online Diskussionsforum (ab Oktober 2013):
<http://amuse.freeforums.org/>
- Teilnahme an ExpertInnentreffen und Konferenzen
- Kontakt: alexander.onysko@eurac.edu

Vorschau auf das Programm des 1. ExpertInnentreffens

- Im Anschluss – Diskussionsrunden :
 - Internationale Perspektiven zu sprachlicher Vielfalt: 6 Themenbereiche

- Mittwoch: Vorträge – Podiumsdiskussion – Round Tables – Marktplatz:
 - Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen
 - Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung NEU
 - Mehrsprachige Lehrpersonen in der Schulklasse
 - Präsentation von Initiativen u. Projekten zur Mehrsprachigkeit

Danke für die Aufmerksamkeit





AMuSE

Ansätze zur Mehrsprachigkeit an Schulen in Europa

Approaches to Multilingual Schools in Europe



The network project wants to show ways of how schools can make use of the multilingualism of their pupils (and of their teachers) in order to change from monolingual settings to functional multilingualism.

Target groups

The target groups of the project are decision makers on three levels:

- Educational authorities on national and federal levels
- Institutions of teacher education
- Principals in multilingual and multicultural areas

Basic information

- Funding: Lifelong Learning Programme of EACEA (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency)
- Duration: 01/2012 – 12/2014
- Project phases:
 1. Background research on current situation and positive initiatives for multilingualism at schools
 2. Discussion with target groups

Envisaged project results

- Data base: Collection and brief descriptions of initiatives, projects, and publications in the area of multilingualism at schools / teacher education
- Recommendations for decision makers in educational institutions and in educational policy
- Publications
- Conferences / Expert meetings

Structure of the project

Work areas – topics:

- 1) Models of implementing multilingualism at schools
- 2) Diversity and multilingualism in teacher education
- 3) Multilingualism at schools in selected areas of regional and minority languages

Activities in the project

- Models of implementing multilingualism at schools / diversity and multilingualism in teacher education:
 - Collecting models of good practice
 - Dissemination via data base
 - Discussion with target groups (expert meetings, public discussion forum)

Activities in the project

- Multilingualism at schools in selected areas of regional and minority languages:
 - Visits to schools
(Classroom observations, Interviews with principals / teachers)
 - Expert interviews (RML)
 - Focus: Turkey, Ladin (Dolomite valleys of South Tyrol), Ireland, Basque country, Estonia

Activities in the project

➤ Expert meetings and conferences:

1) Multilingualism as a resource in new teacher education

University of Teacher Education Vienna, September 2013

2) History and current status of multilingual societies

University of Tartu, March 2014

3) Successful models of multilingualism in international comparison

Akdeniz University Antalya, October 2014

Project partners



Get involved

- AMuSE – website: <http://amuse.eurac.edu>
- Data base multilingualism: <http://ipe.phzh.ch/amuse>
- Public discussion forum (starting in October 2013):
<http://amuse.freeforums.org/>
- Participate at expert meetings and conferences
- Contact: alexander.onysko@eurac.edu

Preview on the programme of the 1st expert meeting

- Next – discussion groups :
 - International perspectives on language diversity: 6 topics

- Wednesday: Lectures – panel discussion – round tables – market stands:
 - Multilingualism at schools in Austria
 - Multilingualism in new teacher education
 - Multilingual teachers in classroom situations
 - Presentations of initiatives and projects about multilingualism

Thank you for your attention



Internationale Perspektiven zu
sprachlicher Vielfalt /
International Perspectives on
Language Diversity

1. Internationales AMuSE-ExpertInnenreffen

Die Ressource Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung NEU, Di, 24. & Mi, 25.9. Mai 2013 in Wien

Jochen Rehbein

*(Akdeniz Üniversitesi, Antalya/
Universität Hamburg)*

**Multilingualität in Bildungseinrichtungen:
Ein Vorschlag für mehrsprachige Erziehung
in modernen Gesellschaften –
ein deutsch-türkischer Vergleich**

Abstract

Die Bildungseinrichtungen der Türkei und Deutschlands sind mehrheitlich monolingual ausgerichtet. Demgegenüber wird hier für Nutzung des anthropologisch angelegten, intellektuellen Potenzials von Mehrsprachigkeit plädiert, zumal Mehrsprachigkeit in den urbanen Räumen beider Länder faktisch zunimmt. Das Arealprinzip – wie es in traditionellen mehrsprachigen Gesellschaften grundlegend ist - ist nicht länger mehr vorherrschend. In dem Entwurf für ein schulisches *Dreisprachen-Modell* werden die Kinder in der offiziellen Sprache (Amtssprache), einer Immigranten- oder Regionalsprache sowie einer Fremdsprache unterrichtet. Wichtigster vertikaler Parameter des Modells ist die Integration der mehrsprachigen Kommunikationspraxis der Schüler; horizontale Parameter sind interkulturelle Kommunikation, Emotionalität, Handlungs- und Praxisstrukturen, mehrsprachige Repertoires, Sprache und Wissen sowie Widerstand gegen bzw. Unterwerfung unter die Ideologie der Einsprachigkeit. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der Türkei werden angesprochen.

The educational institutions in Turkey and Germany are likewise constructed towards national monolingualism. In contrast, I argue in favour of a positive „exploitation“ of the anthropologically constituted multilingualism of humanity by means of multilingual schooling processes. In modern development; horizontal parameters are: Intercultural communication, emotion, structures of linguistic action, accessibility of multilingual repertoires, relationship of language and knowledge as well as gradual resistance against or subjection under the nation state ideology of monolingualism. The paper addresses preliminary results of an ongoing empirical study in Turkey. urbanization, the areal or territory principal should no longer be the leading concept. In this sense, a trilingual – minimal! - educational programme will be proposed in which school children from which linguistic background whatever acquire an official language, any community language (Immigrant- and/or Regional language) and a foreign language usable as a lingua franca on a more global level. Vertical parameters of planning are: the integration of the multilingual communicative practices of the children outside school, throughout all steps of

Inhalt

- I Warum Mehrsprachigkeit?**
- II Demographische Aspekte des mehrsprachigen Potentials Deutschlands**
- III Eine soziolinguistische Bemerkung zu Minderheitensprache + Immigrantensprache = „Community Language“ [kommunitäre Sprache; topluluk dili**
- IV Vision: Ein allgemeines Modell mehrsprachiger Erziehung in Kindergarten und Schule**
- V Die Rolle der Sprach- und Erziehungswissenschaften in dem HELIX-Modell eines dynamischen Multilingualism in sich globalisierenden Gesellschaften: Stabilisierung des Übergangs zur Mehrsprachigkeit**

Im folgenden spreche ich von mehrsprachiger Erziehung

- **im Sinne einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit**
- **unter Nutzung der modernen Bedingungen einer Einbettung der Einzelgesellschaften in weltweite Kommunikation**
- **und im Sinne des Ausbaus des individuellen Potentials von Kindern zu einer Kompetenz in vielen Sprachen.**
- **Dabei werden die verschiedenen Sprachen der Gesellschaft [= „Community Sprachen“, kommunitäre Sprachen, topluluk dili] als Ressource von Wissen verstanden.**
- **Mir geht es nicht so sehr um Einstellungen/attitudes gegenüber Mehrsprachigkeit.**

Warum ist Mehrsprachigkeit überhaupt ein Wert?

Mehrsprachigkeit – Ressource aus Sicht verschiedener Wissenschaften (1) [s. Rehbein 2011, 2011]

- I **das anthropologische Argument:** das menschliche Individuum ist mit der Fähigkeit ausgestattet, eine große Zahl von Sprachen im Kindes- und Jugendalter zu erwerben; prinzipiell geht diese Fähigkeit lebenslang nicht verloren (SFB 538; anthropologisches Potential);
- II **das innerfamiliäre Argument:** das heranwachsende Kind unterhält sich mit allen Familienmitgliedern in deren Muttersprache; dies gilt nicht für Immigranten-Familien, sondern auch für andere Minderheitensprachen („eine Person – eine Sprache“); Aufbau der Kompetenzen über das *Verstehen* („Bilingualismus-Forschung“; Grosjean z.B.); vgl. auch *Rezeptive Mehrsprachigkeit über die Generationen*;
- III **der multilinguale Spracherwerb:** je früher der mehrsprachige Spracherwerb startet und mit je mehr Sprachen, um so erfolgreicher verläuft der Spracherwerb auch der einzelnen Sprache (anders gesagt: Monolingualismus verlangsamt den Spracherwerb im allgemeinen);
- IV **das neurophysiologische Argument:** bei Mehrsprachigkeit werden mehr Schaltkreise im Zentralnervensystem eingerichtet als beim Monolingualismus; die Schaltkreise können auch für andere Entwicklungen der Intelligenz genutzt werden;

Mehrsprachigkeit - einige Pros aus Sicht verschiedener Wissenschaften (2)

- V *das Fremdsprachenerwerbsargument:*** frühe Mehrsprachigkeit legt die besten Grundlagen für den späteren Fremdsprachenerwerb in Schule und Beruf, insbesondere um mündliche Kommunikation und metasprachliche Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht weiterzuentwickeln (z.B. Clyne, Bialystok)
- VI *das psychologisch-kognitive Argument:*** Mehrsprachigkeit verbessert das Gedächtnis, insbesondere das **Arbeitsgedächtnis**, sowie das (Sprach-)Verstehen;
- VII *das gesellschaftliche Argument:***
- VIII *das sozial-psychologische Argument:*** Mehrsprachigkeit dekonstruiert ideologische Schranken, Vorurteile, rassistische Aversionen gegenüber Anderssprachigen (vgl. „Dağtürkçesi“).
- IX *das rhetorische Argument:***
- X *das Argument transnationaler Kommunikation / internationaler Beziehungen:*** Mehrsprachigkeit fördert den Erfolg in Wirtschaft, Diplomatie, Wissenschaft usw. und fördert Rezeptive Mehrsprachigkeit über Grenzen und soziale Gruppen (vgl. Konzept der „Lingua Receptiva“ (= LaRa), Rehbein, ten Thije, Verschik);

Mehrsprachigkeit - einige Pros aus Sicht verschiedener Wissenschaften (3)

XI *das areal-geographische Argument:* Mehrsprachigkeit fördert regionale und grenzüberschreitende Verständigung ebenso wie einen kommunikativen Tourismus; desweiteren, wie die Geschichte sprachheterogener Gegenden zeigt (Balkan, Mittlerer Osten), unterstützt es die Kommunikation über Sprachfamilien hinweg („Sprachbundtheorie“ der Sprachkontaktforschung);

XII *das erkenntnistheoretisch-philosophische Argument:*

XIII *das theologische Argument:*

XIV *das demographische Argument:*

XV *das demokratische Argument:* viele soziolinguistische Arbeiten belegen, dass Mehrsprachigkeit die Akzeptanz Anderssprachiger und damit die Demokratie fördert (Schweiz vs. Belgien).

**Konsequenz:
Die Zukunft unserer Gesellschaften scheint dort,
wo sie am vielversprechendsten ist,
mehrsprachig zu sein.**

**Soziolinguistisch gesehen, sind die
Sprachen eines Landes
aber nicht gleich.**

Soziolinguistische Bemerkung I

Die EU hat etwa 60 regionale oder auch Minderheitensprachen. Für diese trifft etwa die „European Charter for Regional or Minority Languages“ zu. Diese sollte jedoch auch auf Sprachen ausgedehnt werden, die man „Immigrantensprachen“ nennt (wie Arabisch, Türkisch, Farsi, Kurdisch, Russisch, Ukrainisch, Urdu, Indische Sprachen, Assyrisch usw. usw.).

Für Regionalsprachen, für Immigrantensprachen und für alle anderen **Sprachen, die in einer Gesellschaft gebraucht werden**, ist ein zusammenfassender Begriff zu wählen, den es m.W. im Deutschen nicht gibt. Daher schlage ich den Begriff **“Community language”**. Darunter fallen dann übrigens auch die einzelnen Nationalsprachen wie Französisch in Frankreich, Deutsch in Deutschland usw.

Soziolinguistische Bemerkung II

Der Begriff “**Community languages**” [dt. **Kommunitäre Sprachen**] wurde von **Michael Clyne 1991** geprägt. Es scheint eine essentielle Qualität der mit der Globalisierung (und der Dekolonisierung) einhergehenden Urbanisierung zu sein, dass Community Languages nicht in separaten gesellschaftlichen Räumen existieren, sondern in plurilingual-gemixten Räumen. Aber Plurilingualismus im Sinne eines Nebeneinander ist noch nicht Multilingualismus (sondern eben Diglossie wie die Schweiz oder Belgien). Erst Sprachkontakt durch interkulturelle Kommunikation schafft Mehrsprachigkeit/Multilingualismus (Rehbein 2010, 2011).

Hierbei hat Erziehung, Pädagogik einen grossen Anteil, und zwar hindernd durch eine geheime oder offene Betonung der Zweitsprach-Didaktik (mit dem Fernziel, *Fähigkeiten in Amtssprachen wie Deutsch, Französisch, Türkisch usw. zu entwickeln*) mit oder ohne einen mehr oder minder additiven Muttersprachen-Unterricht bzw. durch den - **bislang utopischen** - Ausbau eines auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Erziehungsmodells.

Community-Sprachen und ihre Typisierung (allgemein)

Lingua Franca
z.B. Englisch

Offizielle Sprachen
(mit/ohne Staat)

Verkehrssprachen
(inkl. Tourismus)
= **Regionale Lingue Franque**

Gesteuerte Fremdsprachen
/ **Schulsprachen**
und
universitär gelehrt
Fremdsprachen

„Amtssprache“
(**Devletin Dili [Sprache des Staates]**)

“Nachbarschafts-
sprachen”
(**grenznah**)

Regionalsprachen
(nach traditionellen
Siedlungsgebieten)

Europäische
Immigrantensprachen
(mit/ohne Staat)

Nicht-europäische
Immigrantensprachen
(mit /ohne Staat)

Community Sprachen und ihre Typisierung (Deutschland)

Lingua Franca,
z.B. Englisch

**Gesteuerte Fremdsprachen
/ Schulsprachen**
(Englisch, Französisch,
Deutsch, Russisch,
Portugiesisch, Italienisch,
Altgriechisch, Latein,
Chinesisch, Japanisch,
Arabisch, Hebräisch,
Persisch etc.); universitär
gelehrte Fremdsprachen;
Türkisch

**Regionalsprachen
(nach traditionellen
Siedlungsgebieten)**
(Sorbisch,
Niederdeutsch; etc.)

Offizielle Sprachen
(Färöisch, Katalanisch in
Spanien; Flämisch und
Französisch in Belgien;
Französisch, Italienisch,
Schwyzerdütsch,
Rätoromanisch in der Schweiz
etc.)

**„Amtssprache“
(Sprache des Staates)**
z.B. Deutsch, **Französisch,**
**Türkisch in den betreffenden
Ländern**

Europäische Immigrantensprachen (mit/ohne Staat)
(~~alle europäischen Sprachen,~~
~~darunter Baskisch,~~
~~Griechisch, Ukrainisch,~~
~~Serbisch, Estnisch, Albanisch,~~
~~Yiddish a.o.)~~

**Verkehrssprachen =
Regionale Lingue Franque**
(z.B. Chinesisch, Türkisch,
Russisch, Spanisch,
Arabisch, **Persisch,** etc.)

“Nachbarschaftssprachen”
z.B. Deutschld.: Holländisch,
Dänisch, Tschechisch,
Schwyzerdütsch, Polnisch,
Friesisch etc.

**Nicht-europäische
Immigrantensprachen (mit /ohne Staat)**
(~~Türkisch, Kurdisch,~~
~~Arabisch, Farsi, Paschtu,~~
~~Akan (viele afrikan.~~
~~Sprachen etc.), Romanes~~
etc.

**wachsendes
multilinguales Potential in Deutschland:
Statistik von vor 5 Jahren**

Bundesamt für Statistik: Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2010; Bevölkerung 2010 nach Migrationsstatus und Altersgruppen

Alter von ... bis unter ... Jahren	Bevölkerung							
	insge- samt	ohne Migrati- onshinter- grund	mit Migrationshintergrund im engeren Sinne					
			zusammen	Deutsche		Ausländer		
				mit	ohne	mit	ohne	
eigene Migrationserfahrung								
in 1 000								
Insgesamt	81 715	65 970	15 746	% v. Ge-	5 013	3 585	5 577	1 570
unter 5	3 280	2 137	1 143	34,85	18	952	37	136
05 bis 10	3 518	2 377	1 141	32,43	41	888	75	138
10 bis 15	3 871	2 748	1 123	29,01	77	657	108	280
15 bis 20	4 264	3 148	1 116	26,17	176	511	171	258
20 bis 25	4 913	3 813	1 100	22,39	363	259	304	174
					842	194	1 158	292
35 bis 45	11 968	9 453	2 516	21,02	937	75	1 306	198
45 bis 55	12 962	10 858	2 104	16,23	1 033	23	1 006	42
55 bis 65	10 019	8 482	1 538	15,35	665	15	833	24
65 bis 75	9 750	8 802	948	9,72	485	7	438	18
75 bis 85	5 611	5 180	431	7,68	300	/	123	6
85 bis 95	1 671	1 576	95	5,69	72	/	19	/
95 und mehr	113	108	/		/	-	/	/
Durchschnitt- liches Alter	43,8	45,9	35,0		46,2	12,0	43,2	22,5

Werfen wir einen kurzen Blick auf die Sprachensituation der Türkei

	language	language family	number of speakers (2003)	Ethnologue	year	Wikipedia, Linguistlist	year
1	Türkçe	Altay dil ailesi	52120000	46.300.000	1987		
2	Kurmanci-Kürdçe	Indo-Avrupa dil ailesi	13869000	3.950.000	1980		
3	Lev. Arapça	Hamito-Sami ailesi	1310000	(1.213.000)			
4	Zazaki (Dimli vb.)	Indo-Avrupa dil ailesi	1143000	1.500.000 -2.500.000	1998 (Paul)	1.000.000	1999 (Wiesenfeld)
5	Kabardınca	Kafkas dilleri	1051000	1.000.000	2005		
6	Farsça	Indo-Avrupa dil ailesi	611000	(563.300)			
7	Gü. Azeri	Altay dil ailesi	535000	530.000	?		
8	Irak. Arapça	Hamito-Sami ailesi	515000	400.000	1992		
9	Gagauz	Altay dil ailesi	414000				
10	Pomakça	Slav dil ailesi	347000			73.286	1965 (Andrews)
11	Çerkesçe (Adyg)	Kafkas dilleri	313000	278.000	2000		
12	Kirmanjki (Kuz. Zaza)	Indo-Avrupa dil ailesi	182000	140.000	?		
13	Gürcüce	Kafkas dilleri	149000	40.000	1980		

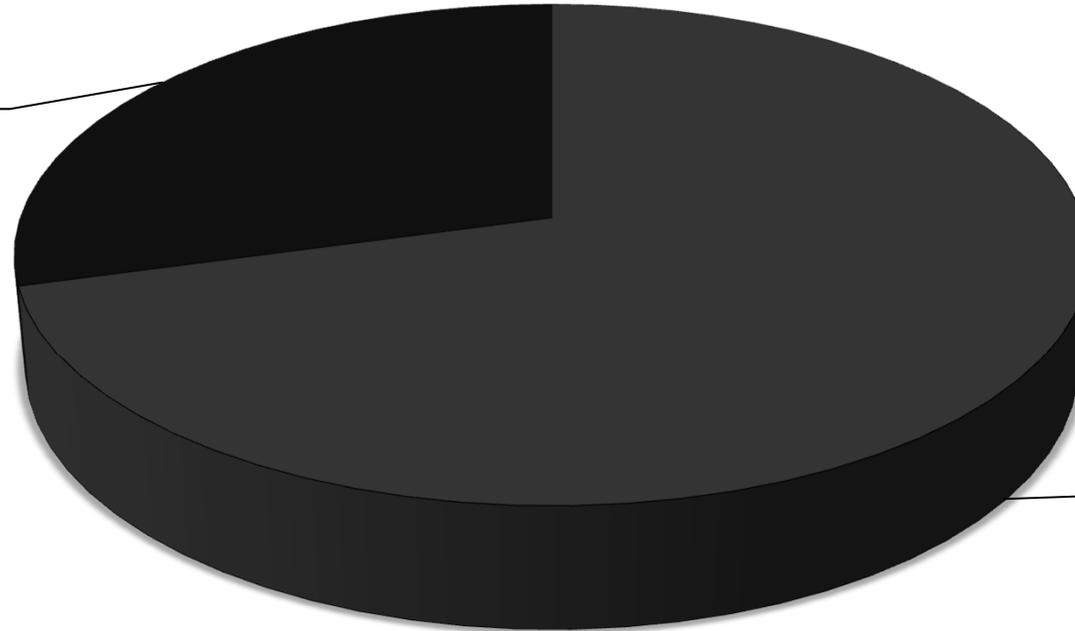
	language	language family	number of speak. (2003)	Ethnologue	year	Wikipedia, Linguistlist	year
14	Lazca	Kafkas dilleri	149000	30.000	1980		
15	Bosnaca	Indo-Avrupa dil ailesi	100000				
16	Kırım Tatarca	Altay dil ailesi	99000	2.000	?		
17	Batı Ermenice	Indo-Avrupalı isol.	75000	70.000	1980	56.286	1965 (Anschütz)
18	Karakalpakça	Altay dil ailesi	73000	(66.500)			
19	Arnavutça	Indo-Avrupalı isol.	66000	65.000	1980	53.520	1965 (Andrews)
20	Çinganca	Indo-Avrupa dil ailesi	66000	(59.900)			
21	Peştu (Pashto)	Indo-Avrupa ailesi	53200				
22	Abkhazca	Kafkas dilleri	43000	39.000	2001	39.000	2009
23	Herki Kürdçe	Indo-Avrupa dil ailesi	38000				
24	Mandarince	Sino-Tibetan dil ail.	37000	(37.000)			
25	Osetçe	Indo-Avrupa dil ailesi	36000			8.943	1973 (Aydemir)
26	İngilizce (BB)	Indo-Avrupa dil ailesi	34000				
27	Makedonca	Indo-Avrupa dil ailesi	32000	(32000)			
28	Domari	Indo-Avrupa ailesi	31000	(31,000)			
29	Tatarca	Altay dil ailesi	26000	(26,000)			

	language	language family	number of speakers (2003)	Ethnologue	year	Wikipedia, Linguistlist	year
30	Shikaki Kürdçe	Indo-Avrupa dil ailesi	23000				
31	Turoyo	Hamito-Sami ailesi	22000	3.000	1994		
32	Urduca	Indo-Avrupa dil ailesi	22000	(22000)			
33	Ladino (Jahudi Esp.)	Roman dil ail.	13000	8.600			
34	Abazaca	Kafkas dilleri	12000	10.000	1995		
35	İngilizce (AB)	Indo-Avrupa dil ailesi	7500				
36	Kazakhça	Altay dil ailesi	7500				
37	Çeçence	Kafkas dilleri	7300				
38	Bulgarca	Slav dil ailesi	6900			55.268	1965 (Andrews)
39	Rusça	Slav dil ailesi	6700				
40	Almanca	Indo-Avrupa dil ailesi	6000				
41	Siryakça (Assür-Aram)	Hamito-Sami ailesi	5200	(5,200)			
42	Sirpçe	Indo-Avrupa dil ailesi	4500	(4,500)			
43	Fransızca	Roman dil ailesi	3700				

	language	language family	numb. of speak. (2003)	Ethnologue	year	Wikiped.	year
45	Özbekçe	Altay dil ailesi	3700	11.980	1982		
45	Yunanca	Indo-Avrupa dil ailesi	3600			122.205	1965 (Andrews)
46	Romanca	Roman dil ailesi	2200				
47	Kırgızca	Altay dil ailesi	1800	1.140	1982		
48	İtalyanca	Roman dil ailesi	1700				
49	Dutch	Indo-Avrupa dil ailesi	1500				
50	Kumykça	Altay dil ailesi	1500				
51	Türkmence	Altay dil ailesi	1400	920	1982		
52	Hertevin dili	Hamito-Sami ail.	1100	1.000	1999		
53	Uygurca	Altay dil ailesi	800	500	1981		
54	Majarca	Ural dil ail.	800	(800)			
55	Rumca	Indo-Avrupalı isol.	9400			8.035	1965 (Andrews)
56	Karaçay-Balkar	Altay dil ailesi	3917			3.917	1973 (Aydemir)
	total	21.578.817 (non-Turk. I.) Türkçe	%29,28	73.698.817 (= %100)			

Turkish	52120000
Languages other than Turkish	21608817

21.608,817
= %29,31
languages
other than
Turkish



52.120,000
=% 70,69
Turkish

■ Türkçe ■ Türkçe'den başka diller

Als ein einzelnes Land mit seinen ca. 75 Mill. Einwohnern verfügt die Türkei über annähernd dieselbe Zahl an Regionalsprachen wie der gesamte Euroraum mit seinen etwa 500 Mill. Einwohnern (Yağmur 2001, Rehbein 2010), die einer “devletin dili” (Staatssprache) gegenüber stehen (s. § 3 der derzeit gültigen Anayasa). Einmal abgesehen von der wachsenden Zahl der Sprecher von **Immigrantensprachen** (Armenisch, irakisches und syrisches Arabisch, turksprachige Länder, aber zunehmend auch afrikanischen Sprachen und aufgrund der wachsenden ökonomischen und touristischen Entwicklung der Türkei, ist auch die Zahl der Sprecher von **Regionalsprachen** (wie Kurdisch, Zazaki (Kirmanjki), Lasisch, Arabisch, Romanes im Wachsen begriffen).

Wie in Deutschland hat sich auch in der Türkei in den letzten Jahren das zahlenmäßige **Verhältnis von Staatssprache zu Community Sprachen** erheblich zugunsten letzteren verändert.

Soziolinguistisch gesehen, befindet sich die Türkei in einem Prozess der Transition von einer arealen zu einer urbanen gesellschaftlichen Organisation und entsprechend in einem Übergang zu einer urbanen Organisation mehrsprachiger Kommunikation. Beweis dafür ist die zunehmende innertürkische Migrationsbewegung.

In der Türkei wie in der U allgemein, spielen ökonomische Entwicklung einerseits, die modernen Massenmedien andererseits, eine wichtige Rolle bei der Vermittlung mehrsprachiger Kommunikation.

Auch hier gilt der Aphorismus: Plurilingualismus ist keineswegs schon Multilingualismus (im Sinne mehrsprachiger Kommunikation). Hier ist die Verzahnung und Wechselwirkung von Sprachen und Kulturen mit ihren produktiven Synthesen und Neuschöpfungen das innovative Element.

Community Sprachen und ihre Typisierung (Türkei)

Lingua Franca,
Englisch

~~**Offizielle Sprachen**
(mit/ohne Staat)~~

Verkehrssprachen = Regionale Lingue Franque (einschl. Tourismus)
(z.B. Türkisch, Deutsch, Russisch, Spanisch, Arabisch, Persisch, andere Turksprachen (z.B. Usbekisch, Kasachisch,, iranische Sprachen etc.)

Gesteuerte Fremdsprachen / Schulsprachen

(Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch,, Italienisch, Japanisch, Arabisch, Hebräisch, Persisch etc.(ca.11 Fremdsprachen) + universitär gelehrt Fremdsprachen

**„Amtssprache“
(Sprache des Staates)
Türkisch**

“Nachbarschaftssprachen”
Griechisch, Arabisch, Georgisch, Persisch, Kurdisch, Bulgarisch etc.

Historische Immigrantensprachen/Flüchtlingssprachen

(mit/ohne Staat) Gagauz, Krim Tatar, Karakalpak, Tatar, Kazakh, Kumyk, Karaçay-Balkar, Hungarian, Osetian, Makedonyian, Pomak, Bulgarian, Georgian, Abkhaz, Abaz, Tschetschen Romanes, etc (**~16 Sprachen**)

Heutige Immigrantensprachen/Flüchtlingssprachen (mit/ohne Staat)(aus China, Irak, Armenien, Georgien, Afghanistan, Bosnien, Makedonien, Albanien; Arabisch, Farsi, Paschtu, Urdu, Romanes etc. (Zahlen unbekannt)

Regionalsprachen

Azerbaijani, Turkmen, Hertevin language, Arabic, Turoyo, Assyrian, Kurmanji (Kurdish), Zazaki, Kirmanjki (North Z.), Western Armenian, Romani, Herki Kurdish, Domari, Shikaki Kurdish, Anatolian Greek, Laz (~ 16 Sprachen)

**Drei-
Sprachiges
Klassisches
Erziehungs-
Modell
OHNE
LEBENS-
WELTBEZUG**

Sprachpädagogisch werden hier die verschiedenen Sprachen NICHT als Ressourcen verstanden

Stufe / Alter	Institutionen	Herkunft der Kinder nach Sprachen („community languages“ je nach Sprachenkonstellation)					
Gesamtzweck: Das Erziehungsmodell entwickelt das mehrsprachige Potential der Kinder in den Sprachen A, B und C mit dem Ziel einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit; die interkulturelle Kommunikation der Kinder untereinander wird durchgehend verstärkt							
Stufe / Alter	Familie	Sprache A (Deutsch)		Sprache B (community languages)		Sprache C (Lingua Franca)	
3-6	Krippe, Kindergarten	ersteren in den Sprachen A, B und C durch Mithandeln und Miteinanderhandeln; Texthabitualisierung durch Vorlesen in den Sprachen A, B und C		B und C durch Mithandeln und Miteinanderhandeln; durch Vorlesen in den Sprachen A, B und C		und Miteinanderhandeln; durch Vorlesen in den Sprachen A, B und C	
		Resultate: A, B und C als Arbeitssprachen der Kinder; unterschiedliche Fähigkeiten in den Sprachen A, B und C, bezogen auf unterschiedliche Erwerbskonstellationen		B und C durch Mithandeln und Miteinanderhandeln; durch Vorlesen in den Sprachen A, B und C		und Miteinanderhandeln; durch Vorlesen in den Sprachen A, B und C	
Grundschule (6-10)	Stufen	Sprachunterricht		Sachunterricht		Musische Fächer	Religion
	1.-2. Klasse	Alphabetisierung in A, B und C		A, B und C als Arbeitssprachen		Sprachen	Kultur, Denken, usw. in A, B und C
	3.-4. Klasse	(rezeptive und produktive) Textfähigkeiten in A, B und C in verschiedenen Fächern; Sprachreflexion; mehrsprachig konstituierte Handlungskollektives Probanden		(rezeptive und produktive) Textfähigkeiten in A, B und C in verschiedenen Fächern; Sprachreflexion; mehrsprachig konstituierte Handlungskollektives Probanden		und C; Räume für Arbeit	usw. in A, B und C
	Resultat	Grundschule: Fähigkeit, den Unterrichtssprachen A, B und C als Unterrichts- sowie aktive Textfähigkeiten in ihnen		B und C durch Mithandeln und Miteinanderhandeln; durch Vorlesen in den Sprachen A, B und C als Unterrichts- sowie aktive Textfähigkeiten in ihnen		richtssprachen zu folgen	
Sekundarstufe I (11-16)	5-6	Unterrichtssprachen A, B, C		+ Fremdsprachen		diverse Unterrichtsfächer in A, B und C	
	Sprachen produktiv und C als	und Fächerwahl nach den individuellen Präferenzen der SchülerInnen; Ausbau der Textfähigkeiten; Entwicklung der Unterrichtssprache in verschiedenen Fächern und weiteren Sprachen A, B und C		individuellen Präferenzen der SchülerInnen; Ausbau der Textfähigkeiten; Entwicklung der Unterrichtssprache in verschiedenen Fächern und weiteren Sprachen A, B und C		SchülerInnen; Ausbau der Textfähigkeiten Sprachen A, B und C; Fremdsprachen	
	7-8	Unterrichtssprachen A, B und C		B und C mit fachsprachlichen		Anteilen in den diversen Unterrichtsfächern; internationaler	
	9-10	Unterrichtsfächern, z.T. Schüleraustausch		erufsvorbereitend; Fremdsprachen Schüleraustausch		Anteilen in den diversen Unterrichtsfächern; internationaler Schüleraustausch	
Gesamt aller Stufen	Amtssprache	gale Sprachen	Community Sprache	elt das mehrsprachige Potential der Kinder in den Sprachen A, B und C mit dem Ziel einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit; die interkulturelle Kommunikation der Kinder untereinander wird durchgehend verstärkt	Fremdsprache	(tendenziell) sprachige, z.T. Fachsprachen, sprachliche Reflexion, interkulturelle Kommunikation)	

Drei-vier-sprachiges Erziehungs-Modell MIT LEBENS-WELTLICHEM BEZUG AUF MEHRSPRACHIGE HANDLUNGS-PRAXIS

Stufe / Alter	Institution	Herkunft der Kinder nach Sprachen („community languages“ je nach Sprachenkonstellation)			Mehrsprachige Lebenspraxis (Wissen, präsuppositiv)
Gesamtzweck: Das Erziehungsmodell entwickelt das mehrsprachige Potenzial der Kinder in den Sprachen A, B und C mit dem Ziel einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit; die interkulturelle Kommunikation der Kinder untereinander wird hergestellt und durchgehend verstärkt					
Stufe / Alter	Familie	Sprache A (Deutsch)	Sprache B	Sprache C	Eltern-Kind-Geschwister-Freunde-Kommunikation
3-6	Krippe, Kindergarten	Verstehen in den Situationen; Mithandeln und Texthabitualisierung in den Sprachen A, B und C	Verstehen in den Situationen; Mithandeln und Texthabitualisierung durch Vorlesen in den Sprachen A, B und C	Verstehen in den Situationen; Mithandeln und Texthabitualisierung durch Vorlesen in den Sprachen A, B und C	Mehrsprachiges Kommunizieren durch Spielen mit Altersgenossen (Kind-Kind-Lernen); zeitliche Organisation für Sprachen A, B und C; Verstehen der Interkulturelle Kommunikation in A, B und C (über die Sprachgruppen)
		Resultate: Kommunikation unterschiedliche Fähigkeiten in B und C, bezogen auf Korrelationen	Resultate: Kommunikation unterschiedliche Fähigkeiten in B und C, bezogen auf Korrelationen	Resultate: Kommunikation unterschiedliche Fähigkeiten in B und C, bezogen auf Korrelationen	Resultate: Kommunikation unterschiedliche Fähigkeiten in B und C, bezogen auf Korrelationen
Grundschule (6-10)	Stufen 1.-2. Klasse 3.-4. Klasse	Alphabetisierung in Sprachen A, B und C	Musische Fächer in Sprachen A, B und C als Arbeitssprachen	Musische Fächer in Sprachen A, B und C als Arbeitssprachen	mehrsprachige Kommunikation mit Altersgenossen; kreative Mehrsprachigkeit und Codeswitching in Gruppen; mehrsprachig konstituierte Spielplätze; Freundschaften über viele Sprachen einer Gesellschaft hinweg; interkulturelle Institutionen der Gesellschaft
		(rezeptive und produktive) Textfähigkeiten in Arbeitssprachen A, B und C; Sprachreflexion; mehrsprachig konstituierte Handlungsräume für kollektives Problemlösen (Gruppenarbeit)	(rezeptive und produktive) Textfähigkeiten in Arbeitssprachen A, B und C; Sprachreflexion; mehrsprachig konstituierte Handlungsräume für kollektives Problemlösen (Gruppenarbeit)	(rezeptive und produktive) Textfähigkeiten in Arbeitssprachen A, B und C; Sprachreflexion; mehrsprachig konstituierte Handlungsräume für kollektives Problemlösen (Gruppenarbeit)	(rezeptive und produktive) Textfähigkeiten in Arbeitssprachen A, B und C; Sprachreflexion; mehrsprachig konstituierte Handlungsräume für kollektives Problemlösen (Gruppenarbeit)
	Resultate	Grundschule: Fähigkeiten in den Sprachen A, B und C als Unterrichtssprachen	Grundschule: Fähigkeiten in den Sprachen A, B und C als Unterrichtssprachen	Grundschule: Fähigkeiten in den Sprachen A, B und C als Unterrichtssprachen	Codeswitching zwischen A, B und C
Sekundarstufe I (11-16)	5-6 Sprachausbau in Sprachen A, B, C	Unterrichtssprachen A, B, C	Fremdsprachen + Unterrichtsfächer	Fremdsprachen + Unterrichtsfächer	mehrsprachige Jugendkultur und sprachübergreifende Internetkommunikation; allgemein: Medien eingesetzt für mehrsprachige Entwicklung
		Sprach- und Fächerwahl	Sprach- und Fächerwahl	Sprach- und Fächerwahl	Präferenzen der SchülerInnen; Entwicklung vorfachlicher Sprachfähigkeiten; unterschiedliche Fächer und weitere
	9-10	Amtssprache	Community Sprache	Fremdsprache	Handlungsfähigkeiten in den Sprachen A, B und C
Gesamtzweck: Das multilinguale Schulmodell entwickelt das mehrsprachige Potenzial (tendenziell) aller SchülerInnen in den Sprachen A, B und C mit Blick auf eine Einbettung in mehrsprachige, z.T. arbeitsteilige gesellschaftliche Praxis und die Entfaltung „diskursiver					

MEHRSPRACHIGE HANDLUNGS-PRAXIS DER SCHÜLERINNEN

**HELIX der
Mehrsprachigkeit
(Teil I)**

**E: mehrsprachige Kommunikation
administrativen Institutionen (Staat;
incl. juristischer Institutionen)**

**D: mehrsprachige
Kommunikation in
Administrativen
Institutionen**

**blockierende Anti-Helix-Bewegung durch
(bewusste/unbewusste)
nationalistische Haltung**

**D: mehrsprachige
Kommunikation in
Institutionen der
Schule**

**D: wissenschaftliche Forschung;
Reflexion; kultureller Apparat;
Implementierung mehrsprachiger
Modelle und Praktiken;
Weitergabe von Wissen durch
Bildung und Weiterbildung;
mehrsprachiges Personal**

**Kommunikation in
Krippe, Kindergarten,
Vorschule**

**Kommunikation
in der Familie**

HELIX@rehbein 2013

Türkçe Özeti

Özet yapıp Türkiye'nin Almanya ile ortak yönlerine ve farklılıklarına bakalım:

Türkiye'nin Türkçeden başka altmıştan fazla yöresel dilleri [Regionalsprachen] var, buna karşın Almanya yüzden fazla göçmen diline [Immigrantensprachen] sahip.

Toplumdilbilimsel açılarından [soziolinguistisch] bu iki dil "Community Sprachen" [**topluluk dili**] kavramı adı altında toplanır.

Onlar "devletin dili" (Staatssprache, Amtssprache) -dan farklı bir dil tipidir.

Türkiye’de ve Almanya’da, özellikle ‘Community Sprachen’ dil tipinin sayısı artakta. Geçen yirmi yıldan bu yana, istatistiklere göre, önümüzdeki yıllar muhtemelen daha da artacaktır. Öyle ki devlet dilinin konuşucuları ile topluluk dillerinin konuşucularının oranı değişecektir.

Katkıda varsaydığı kadarıyla, genellikle ve çeşitli bilim dallarının [interdisziplinär] bakımından çok dillilik nasyonalizime karşı olan çok tercih edilir, daha yüksek bir kıymet oldu ve aynı zamanda halkların en büyük doğal zenginliklerindedir.

Bu bağlamda önerdiğim çok dilli eğitim modeli yedi ilkededen oluşmaktadır.

- (1) Çok dilli eğitim modeli ülkenin yönetsel ve türsel durumuna göre uygulanmasıdır. Buna Almanya'da kentsel merkez, Türkiye'de yöresel bölgelerin toplumsal dilin vaziyetlerine paylaştırılmış oluyor, deniyor.
- (2) Eğitim modelinde, üç, dört dil temel edilir: bir devlet dili (Almanya'da Almanca, Türkiye'de Türkçe), bir yöresel dil (Türkiye) veya bir göçmen dili (Almanya), ayrıca bir, en iyisi iki yabancı dil esas alınır.

(3) Çok dilli yetiştirme mümkün olduğunca erken, en iyisi kreş ya da yuvada başlamalıdır.

(4) Tek dilli çocuklar bu çok dilli eğitim modeline dahil edilmelidir.

Onların, topluluk dillerinden en azından bir tanesini anlamaya çalışmaları gerekmektedir.

(5) Tasarladığım gibi çok dilli eğitim modeli, çok dilli bir toplumun akımına global bir kurumsal gelişmesinin integral bir kurumsal bileşeni olmuş. Bu gelişme spiral gibi bir çok dilliliğine kast eden bir gelişimin olduğu, zira, çok dilli bir HELIS deniyor.

HELIS'inin çok dilliliğine yönlendirilmiş hareket, milliyetçi, ulusçu, nasyonalist vb. ideoloji bir düşüncesin vasıtasıyla bloke edilir.

- (6) Toplumsal çok dilliliğine odaklanan Helisinin gelişmesinin vaziyetinde, dillerin ayrı ayrı kaldıkları *plurilingualism* olarak toplumdilbilimsel bir anlayışı *değil*, daha ziyade çok dilli bir toplumsal iletişim [*multilinguale Kommunikation*] dil anlayışı odur. Çok dilli toplumsal iletişim için çeşitli kurumsal iletişim esaslı bir rol oynar.
- (7) Eğitim ve öğretim sürecinde yazma ve okuma çeşitli dillerde edinilir. Konuşma dilinin standart yazı diline geçişin birçok çeşitliliği vardır.

Bedankt!

Literatur

Bundesamt für Statistik (2010) Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2010; Bevölkerung 2010 nach Migrationsstatus und Altersgruppen.

Michael Clyne (2004) Towards an agenda for developing multilingual communication with a community base. In: House, J. and Rehbein, J. (eds) *Multilingual Communication*. John Benjamins, Amsterdam, 1-17.

Jochen Rehbein (2011) Use Turkish as Home Language – Aspects of Communication within the Turkish Family in Germany. [Sprecht zuhause Türkisch – Zur Kommunikation in der türkischen Familie.] In: *Grundschule 02-2010*, 25-26.

– (2011) The Blockade of Speaking – Pleading for Turkish as a Working Language in German Schools. [Die Sprachblockade – Ein Plädoyer für Türkisch als Arbeitssprache an der deutschen Schule.] In: *Grundschule 02-2010*, 19-20.

– (2012) Multilingual education in modern societies – towards an updating of the „Memorandum on mother-tongue teaching in the Federal Republic of Germany“ of 1985. [Mehrsprachige Erziehung heute – für eine zeitgemäße Erweiterung des „Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1985.] In: Elmar Winters-Ohle, Bettina Seipp, Bernd Ralle (eds.), 55-76.

– (2013) The future of multilingualism – towards a HELIX of societal multilingualism under global auspices. In: Bührig, K. and Meyer, B. (eds), *Transferring Linguistic Know-How into Practice: perspectivas y resultados - Perspektiven und Ergebnisse - perspectives and results*. John Benjamins, Amsterdam, 43-83 (in press).

Sakine Çabuk (2012) Releasing the genie of multilinguality out of the bottle: A proposal for a trilingual education model in Turkey. Working Paper 2 of the EU-Project „Approaches to Multilingual Schooling in Europe, P7: Aspects of Multilingual Schooling in Turkey (AMu)SE“. AMuSE Website.

Elmar Winters-Ohle, Bettina Seipp, Bernd Ralle (eds.) (2012) Teachers for Students with Migrant Biographies: Linguistic Competencies in the Light of International Concepts of Teacher Formation. [Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte: Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung.] Münster, New York, Berlin: Waxmann

Kutlay Yağmur (2001) Languages in Turkey. In *The other languages of Europe*, G. Extra & D. Gorter (eds), 407–427. Clevedon: Multilingual Matters.

Internationale Perspektive: Deutschland/Türkei

Zusammenfassung der Vorträge v. **Jochen Rehbein, Akdeniz Universität Antalya/ Universität Hamburg.**

Multilingualität in Bildungseinrichtungen:

Ein Vorschlag für mehrsprachige Erziehung in modernen Gesellschaften – ein deutschtürkischer Vergleich

Im Vortrag, welcher zweimal in kleineren Gesprächsrunden stattfand, wurde von der Frage ausgegangen warum Mehrsprachigkeit einen Wert darstellt.

Mehrere Argumente wurden angeführt, die Mehrsprachigkeit als Ressource betrachten. Zusätzlich wurden Argumente genannt, welche vor allem die positiven Seiten der Ressource Mehrsprachigkeit hervorhoben.

Vom soziolinguistischen Blickwinkel betrachtet wurde eine allgemeine Typisierung der sogenannten „Community Sprachen“ vorgenommen, wobei Deutsch (in Deutschland) als Amtssprache klassifiziert und das multilinguale Potenzial in Deutschland als wachsend eingeschätzt wurde.

Gegenüberstellend wurde die Sprachensituation in der Türkei betrachtet. Besonders Kurdisch, welches quantitativ eine große Bedeutung im Land hat, wird von der Staatsautorität im tatsächlichen Ausmaß negiert. Türkisch ist in der Türkei die allgemeingültige Amtssprache und daher werden allfällige mehrsprachige Ansätze als nicht wichtig bzw. notwendig eingestuft.

Schließlich wurde vom Vortragenden ein drei/viersprachiges Erziehungsmodell (Amtssprache/Community Sprache/Fremdsprache) vorgestellt, welches zu einer mehrsprachigen Handlungspraxis bei den Schüler/innen führen soll (siehe PDF S.5).

Hier setzte dann auch die Diskussion bei beiden Durchgängen ein. Grundsätzlich wurden Fragen vor allem betreffend die Türkisch/Kurdische Bildungssituation gestellt, der Vergleich mit Deutschland gestaltete sich als schwierig. Das vorgestellte Modell fand allgemein bei den Diskutantinnen und Diskutanten Anklang und wurde insgesamt positiv bewertet.

Chair bei beiden Diskussionsrunden: Thomas Bauer

Kreative Arbeit mit Lexika im Deutschunterricht in Polen



Dr. Renata Nadobnik

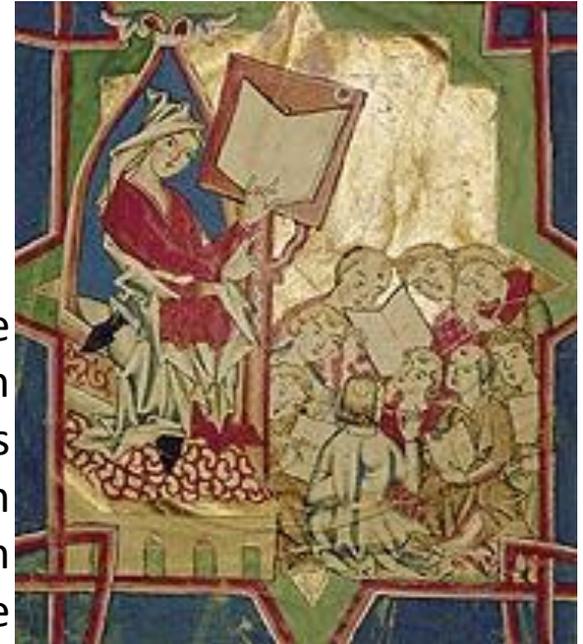
Fachhochschule Gorzów Wielkopolski / Polen

Präsentationsentwurf:

- 1. Lexikographie vs. Mehrsprachigkeit/Multikulturalität**
- 2. Lexikographische Werkstatt**
- 3. Übungen zur Förderung der Sprachkompetenz in Deutsch
am Beispiel von polnisch-deutschen und deutsch-polnischen
Wörterbüchern**

Renaissance

Im Europa der Renaissance erlebten mehrsprachige Wörterbücher ihre Blüte. Bis ins 18. Jahrhundert hinein wurden sie in erster Linie als Lehrwerke zum Erlernen des Lateinischen verwendet – der Sprache des internationalen wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Austausches. Der Grund dafür, dass lexikographische Werke jener Zeit mehrsprachig angelegt waren, lag darin, dass in Grenzgebieten Europas sowohl Lehrer wie auch Schüler aus zwei oder mehreren Sprachgemeinschaften kamen und die Schulklassen selten einsprachig waren. Mit Bezug auf die Muttersprache wollte man folglich den Lernenden den lateinischen Lehrstoff beibringen.



Lexikographische Werke sind eine umfangreiche Wissensquelle über den Menschen, seine Kultur und die Wirklichkeit, von der er umgeben ist.



Zwei- oder mehrsprachige Wörterbücher haben den Vorteil, dass sie den Bezug zu der Muttersprache der Lernenden herstellen, was ein besseres und tieferes Verstehen neuer Erscheinungen begünstigt. Diese werden nämlich bewusst aus der Perspektive der eigenen Erfahrungen und der Kultur der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen.

„Die Muttersprache als Sprachmutter“

„In der Muttersprache und durch sie haben wir denken, kommunizieren und eine grammatische Grundordnung intuitiv zu erfassen gelernt. Beim Fremdsprachenerwerb ist deshalb die Muttersprache unser größter Aktivposten“.

Wolfgang Butzkamm





Abb. 22: Matthias Kramer. Kupferstich, ca. 1700.

Einer der ersten Befürworter des kreativen Einsatzes von Wörterbüchern in die Fremdsprachendidaktik war aus Köln kommende Matthias Kramer (1640-1729), der behauptete, „das Wörterbuch solle nicht nur ein ‚Aufschlagbuch‘ sein, in dem man Vokabeln nachschlage, sondern auch ein Lese- und Lernbuch, das den Erwerb des Deutschen fördere“ (Glück 2002: 442).

Lexikographische Werkstatt



Obwohl die Erstellung von lexikographischen Werken grundsätzlich auf den stabilen, durch die lange Tradition geordneten Prinzipien fußt, waren und sind immer mehr die Bedürfnisse der Fremdsprachenlernenden ein wichtiger Faktor bei der Organisation der Inhalte in Wörterbüchern.

Bestandteile der Makro-und Mikrostruktur von Wörterbüchern für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch, die als Hilfsmittel beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache konzipiert wurden (mit Berücksichtigung jener Instrumentarien und innovativer Vorschläge in der Gestaltung von sprachlichen Formen, die aus didaktischer Sicht von Bedeutung seien):



Ein breites Themenspektrum:

z.B.: Gesundheit, Reisen, Wissenschaft (u.a.: Biologie, Chemie, Physik, Mathematik), Technik, Sport, Kultur, Natur, Staat und Gesellschaft, Massenmedien.

Ein breites Angebot an lexikalischen Einheiten:

Als Stichwörter fungieren u.a.: deklinierte Pronomina, Partizipien, Komparativ- und Superlativformen der Adjektive und Adverbien, Interjektionen, Präpositionen, Konjunktionen, Flexionsformen der Verben im Präsens, Konjunktiv- und Imperativformen, darüber hinaus Abkürzungen, Kurzwörter, Wortgruppen.

Zweisprachige Gesprächsführer

Sie treten als sprachliche Reaktionen in Form von Mustersätzen auf, die in typischen Situationskontexten angewendet werden können, wie im Beispiel:



BIURO PODRÓŻY

W biurze podróży

Czy mogę tutaj kupić bilety kolejowe / lotnicze?

Ile kosztuje bilet kolejowy / lotniczy do...?

Czy mogłaby mi pani zarezerwować miejsce w samolocie do Berlina?

Czy mogę zmienić rezerwację?

Czy może mi pani zarezerwować pokój w hotelu?

Chciałbym plan miasta.

Czy mogę zwiedzić miasto autokarem?

Co warto zobaczyć w tym mieście?

Czy jest przewodnik mówiący po polsku?

Im Reisebüro

Kann ich hier Bahnkarten / Flugtickets kaufen?

Was kostet die Bahnkarte / das Flugticket nach...?

Könnten Sie mir bitte einen Platz für den Flug nach Berlin buchen?

Kann ich umbuchen?

Könnten Sie mir bitte ein Hotelzimmer reservieren?

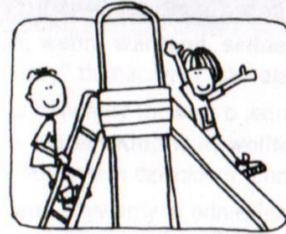
Ich möchte den Stadtplan.

Kann ich an der Stadtrundfahrt teilnehmen?

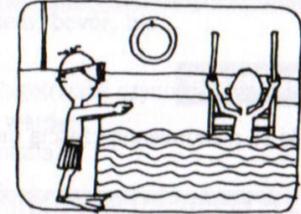
Was lohnt sich in dieser Stadt zu besichtigen?

Gibt es einen Reiseleiter, der Polnisch spricht?

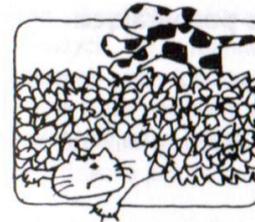
■ Przyimki wyrażające ruch (Wohin?)



Peter klettert **auf** die Rutschbahn.



Peter springt **ins** Wasser.



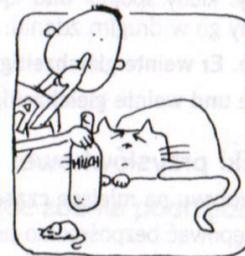
Die Katze kriecht **unter** die Hecke.



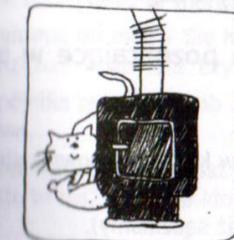
Katarina geht **über** die Straße.



Peter lehnt die Leiter **an** die Wand.



Rolf stellt die Flasche Milch **zwischen** die Katze und die Maus.



Die Katze legt sich **hinter** den Ofen.



Lena setzt sich **unter** den Baum.

Eine lange Tradition hat das Einbeziehen der abgekürzten Grammatik der deutschen Sprache. Das deutsche Sprachsystem wird in der Muttersprache des Empfängers beschrieben. Viele grammatische Strukturen werden visualisiert.

Abitur - ablaufen

matura

Abitur [abi'tu:ɐ] <-s, -e> *n* matura

i **KRAJE NIEMIECKOJEZYCZNE** **Abitur** można zdawać w większości niemieckich liceów po 13. klasie. W porównaniu z innymi krajami jest to dość późno, tworzone są więc szkoły, w których można przystępować do egzaminu dojrzałości już w 12. klasie. W Austrii i w Szwajcarii egzamin dojrzałości nazywa się Matura lub Maturität i może być zdawany już po ośmiu latach nauki w liceum.

Artist(in) [ar'tist] <-en, -en> *m(ż)* (*Zirkus-*)
artysta(-tka) cyrkowy(-a)

! UWAGA PUŁAPKA! Słowo **Artist** ma węższe znaczenie niż **artysta** i oznacza artystę cyrkowego. Artysta w znaczeniu ogólnym to *Künstler*.

Ein neues Instrument der lexikographischen Werkstatt sind die enzyklopädischen Informationen. Sie enthalten – unabhängig von der Beschreibung der Bedeutung der Stichwörter in Form ihrer Äquivalente – zusätzliche Angaben zu Begriffen, Erscheinungen, Institutionen u. a.

Adventskalender *m* kalendarz adwentowy

i **KRAJE NIEMIECKOJEZYCZNE** Na czas adwentowych niedziel w domu ustawia się kupiony lub samodzielnie wykonany z gałązek świerku **Adventskranz**. Jest on ozdobiony czterema świeczkami (na każdą niedzielę jedna), wstążkami, małymi bombkami i figurkami. W niedzielę rodzina gromadzi się przy stole, pije kawę i herbatę, je ciastka i śpiewa pieśni.

↓ **Einkauf** *der* [ajnkauf] **des Einkauf(e)s, die Einkäufe**
zakup, sprawunek; **Einkäufe machen** robić zakupy

Najtaniej towary można kupić na organizowanych przez duże domy towarowe (**Kaufhäuser**) posezonalnych wyprzedażach zimowych (**Winterschlussverkauf**) i letnich (**Sommerschlussverkauf**). Turyści bardzo chętnie odwiedzają pchle targi (**Flohmärkte**). Większość produktów spożywczych kupuje się w supermarketach (**Supermärkte**) a świeże owoce i warzywa na targach owocowo-warzywnych (**Wochenmärkte**).





Obst und Gemüse – Owoce i warzywa

1	der Apfel	jabłko	13	d
2	die Birne	gruszką	14	d
3	der Pfirsich	brzoskwinia	15	d
4	die Erdbeere	truskawka	16	d
5	die Trauben	winogrona	17	d
6	die Sauerkirschen / die Kirschen	wiśnie / czereśnie	18	d
7	die Orange	pomarańcza	19	d
8	die Zitrone	cytryna	20	d
9	die Mandarine	mandarynka	21	d
10	die Banane	banan	22	d
11	die Kartoffel	ziemniak	23	d
12	die Tomate	pomidor	24	d

MAPA POLITYCZNA KRAJÓW NIEMIECKOJĘZYCZ



Unregelmäßige V im Deutschen

Infinitiv Bezokolicznik

backen
befehlen
beginnen
beißen
bergen
bewegen
biegen
bieten
binden
bitten
blasen
bleiben
braten
brechen
brennen
bringen
denken
dringen
dürfen
empfangen
empfehlen
empfinden
erlöschen
erschrecken

essen
fahren
fallen
fangen
finden
flechten
fliegen
fliehen

Maße und Gewichte

Dezimalsystem			System dziesiętny
Mega	M	1 000 000	mega
Kilo	k	1 000	kilo
Hekto	h	100	hekto
Deka	da	10	deka
Dezi	d	0,1	decy
Zenti	c	0,01	centy
Milli	m	0,001	mili
Mikro	μ	0,000 001	mikro

Längenmaße			Jednostki długości
Seemeile	-	1 852 m	mila morska
Kilometer	km	1 000 m	kilometr
Meter	m	1 m	metr
Dezimeter	dm	0,1 m	decymetr
Zentimeter	cm	0,01 m	centymetr
Millimeter	mm	0,001 m	milimetr
Mikron, My	μ	0,000 001 m	mikron

Flächenmaße			Jednostki powierzchni
Quadratkilometer	km ²	1 000 000 m ²	kilometr kwadratowy
Hektar	ha	10 000 m ²	hektar
Ar	a	100 m ²	ar
Quadratmeter	m ²	1 m ²	metr kwadratowy
Quadratdezimeter	dm ²	0,01 m ²	decymetr kwadratowy
Quadratzentimeter	cm ²	0,000 1 m ²	centymetr kwadratowy
Quadratmillimeter	mm ²	0,000 001 m ²	milimetr kwadratowy

Kubik- und Hohlmaße			Jednostki objętości
Kubikkilometer	km ³	1 000 000 000 m ³	kilometr sześcienny
Kubikmeter	m ³	1 m ³	metr sześcienny
Hektoliter	hl	0,1 m ³	hektolitr
Kubikdezimeter	dm ³	0,001 m ³	decymetr sześcienny
Liter	l	1 l	litr
Deziliter	dl	0,000 1 m ³	decylitr
Zentiliter	cl	0,000 01 m ³	centylitr
Kubikzentimeter	cm ³	0,000 001 m ³	centymetr sześcienny
Milliliter	ml	0,000 001 m ³	mililitr
Kubikmillimeter	mm ³	0,000 000 001 m ³	milimetr sześcienny

als	nat	gegessen
fuhr	hat/ist	gefahren
fiel	ist	gefallen
fang	hat	gefangen
find	hat	gefunden
flocht	hat	geflochten
flog	hat/ist	geflogen
floh	ist	geflohen

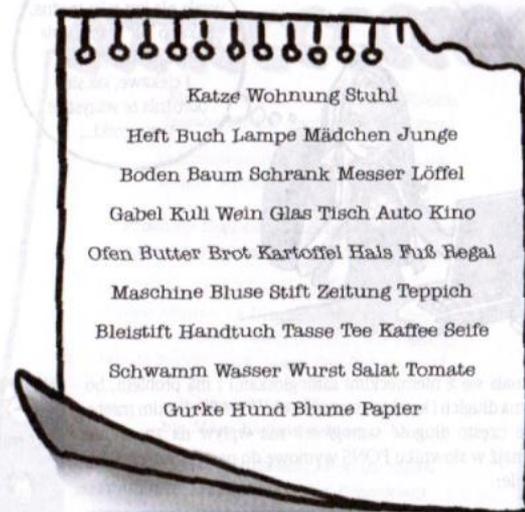
Die Inhalte der Schulwörterbücher werden auch mit einem reichen graphischen Material illustriert.

3.3. Spróbuj z pomocą słownika odcyfrować skróty gramatyczne. Są one ważne, bo informują jakiego typu jest dany wyraz, w jakiej formie występuje, z jakim przypadkiem się łączy i.t.d. Hej! – To nie jest (aż) takie trudne...



Części mowy	Skrót niemiecki	Pełna nazwa
Rzeczowniki	rodz.	rodzajnik
	odm.	
	ż.	
	m.	
	n.	
	młan.	
	dopeł.	
	cel.	
	bier.	
	lm.	
Czasowniki	ip.	
	posił.	
	lmp.	
	bezok.	
	niereg.	
	czas. przech.	
	czas. nieprzech.	
czas. zwrot.		
Przymiotniki	przyd.	
	ndm.	
	st. wyż.	
	st. najwyż.	
Zaimki	zaim. dzierż.	
	zaim. nieokreś.	
	zaim. osob.	
	zaim. pyt.	
	zaim. wskaz.	
	zaim. wzgl.	
	zaim. zwrot.	

3.4. – Ale dlaczego dziewczyna jest w j. niemieckim rodzaju nijakiego? Przecież to bez sensu. Ja jestem przecież rodzaju żeńskiego – dziwi się Ewa i przegląda słownik. – Tak, to prawda, i do tego inne różnice: *die Blume* – rodzaj żeński, *das Buch* – nijaki. Można zwariować. Kto ma się tego wszystkiego nauczyć... Pomóż Ewie i określ z pomocą słownika rodzaj podanych rzeczowników.



Rodzaj męski	Rodzaj żeński	Rodzaj nijaki

Ein neues Element der lexikographischen Werkstatt ist der so genannte *Wörterbuchführer*. Darunter versteht man ein didaktisches Material mit Übungen und Hinweisen zur Arbeit mit einem Wörterbuch.



Als Anlage an PONS Großes Schulwörterbuch deutsch-polnisch und polnisch-deutsch wird ein CD-ROM beigelegt. Das bearbeitete Material heißt *'Lexikalsatz'* und umfasst ein breites Repertoire von sprachlichen Einheiten – thematisch ausgewählt gemäß den Schulanforderungen in Polen – und eine Reihe von sprachlichen Übungen in abwechslungsreichen Formen (u.a. Mehrfachwahlübungen, Lückensätze, Kreuzworträtsel, Diagramme), mit deren Hilfe die Lernenden in das lexikalische System des Deutschen eingeführt werden.



Niezbędnik leksykalny język niemiecki

MENSCH

WOHNEN

SCHULE

ARBEIT

FAMILIEN-
UND GESELLSCHAFTSLEBEN

ESSEN UND TRINKEN

EINKÄUFE
UND DIENSTLEISTUNGEN

REISEN



KULTUR

SPORT

GESUNDHEIT

WISSENSCHAFT
UND TECHNIK

NATUR

STAAT UND GESELLSCHAFT

DACHL-LANDESKUNDE



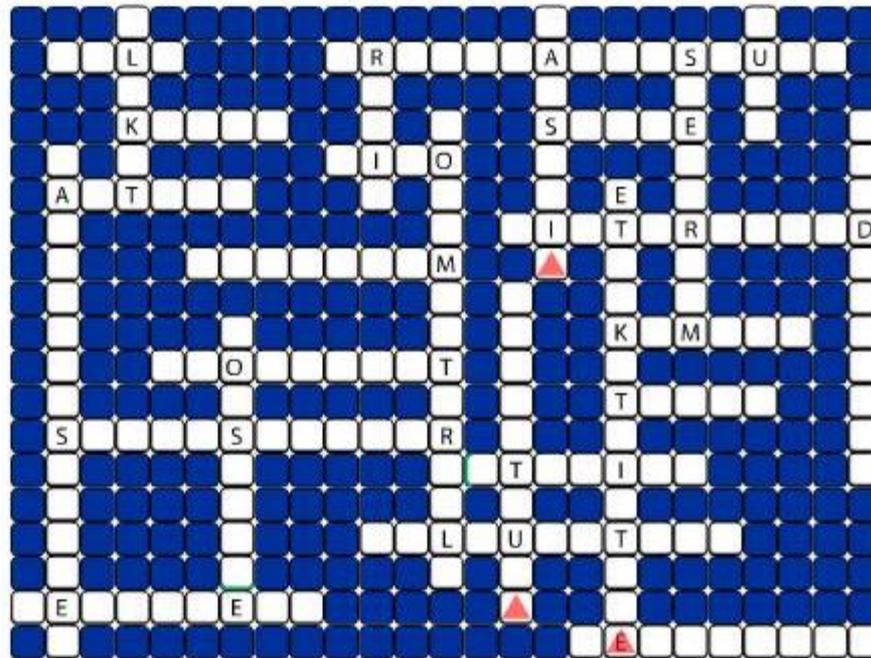
LektorKlett



1 2 3 **4** 5 6

4. Wpisz brakujące litery w nazwach dyscyplin sportowych.

- Akteur
- Beleuchtung
- Dokumentarfilm
- Eintrittskarte
- Film
- Filmstar
- Hauptdarsteller
- Hauptrolle
- Hintergrund
- Kamera
- Kasse
- Kino
- Originalfassung
- Plakat
- Produzent
- Publikum
- Regie
- Regisseur
- Ruhm
- Schauspieler
- Statist
- Szenarium
- Szene
- Titel
- Vordergrund
- Vorschau
- Werbefilm



Ä Ö Ü

ß ä ö ü



Nach und nach wird auch die graphische Gestaltung des Stichwortartikels empfängerfreundlicher. Durch Verwendung von Nummerierungen der angeführten Bedeutungen, in Klammern postierten Glossen, Einführung von graphischen Zeichen bei der Angabe von Kontextbeispielen oder Abkürzungen zum Ausdruck der Markierungen oder der grammatischen Hinweise wird der Bereich der Mikrostruktur übersichtlicher.

aufwärts - Aus

44

rozgrzewać [dokon: rozgrzać] się
aufwärts [ˈaufvɛrts] przysl. ① (nach oben) w górę ② (besser) es geht [mit etw] ~ [z czymś] jest coraz lepiej
aufwecken czas. przech. budzić [dokon: 0-]; zob. t. **aufgeweckt**
aufweichen I. czas. przech. +haben ① (morastig machen) Boden rozmoczyć ② (weich machen) Brot namoczyć II. czas. nieprzech. +sein (morastig werden) Boden, Erde: rozmoknąć

den ~n, aus dem **Sinn** co z oczu, to i z serca przysl; **unter vier ~n** w cztery oczy; **so weit das ~ reicht** jak okiem sięgnąć; **jdn im ~ behalten** mieć kogoś na oku; **ins ~ fassen** Projekt powziąć; **Möglichkeit** rozważyć; **ins ~ gehen** (pot) zakończyć się fiaskiem; [**große**] ~n **machen** (pot) robić wielkie oczy pot; **ins ~ fallen** rzucić się w oczy; **seinen ~n nicht trauen** nie wierzyć własnym oczom; **ein ~ zudrücken** (pot) przymykać [dokon: przymknąć] oko pot

Die Realisierung von neuen, innovativen, lernerzentrierten Vorschlägen innerhalb der lexikographischen Werkstatt kommt den Wahrnehmungspräferenzen der Lernenden entgegen und kann dadurch zum Optimalisieren des Lernprozesses des Deutschen als Fremdsprache beitragen.



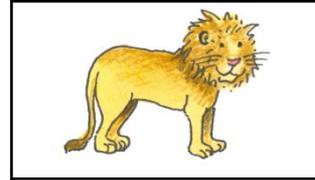
Übungsvorschläge zur Arbeit mit dem Wörterbuch



Arbeit mit Wörterbüchern wird sehr oft mit mühsamem, langwierigem Nachschlagen unbekannter Wörter assoziiert. Ich möchte Ihnen die Möglichkeiten des kreativen Einsatzes von Wörterbüchern beim Erlernen des Deutschen präsentieren (am Beispiel von deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Werken). Mein Ziel ist, Ideen vorzubringen, wie man Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Lexika zum spielerischen Umgang mit der Sprache animieren kann. Dabei beziehe ich mich in erster Linie auf die Bereiche des deutschen Sprachsystems, die aus der Sicht der Deutsch lernenden Polen einen hohen Schwierigkeitsgrad aufweisen.

Anhand eines Wörterbuchs können die Lernenden selbst Spiele erstellen, wie z. B.: Memory, Dominosteine.

der Löwe



Löwe der (-n, -n)

lew

die Löwen	das Huhn
----------------------	---------------------

die Hühner	die Kuh
-----------------------	--------------------

die Kühe	das Ferkel
-----------------	-----------------------

Mit Wörtern jonglieren – Übungen zu den deutschen Komposita

Stift

Augen

Brauen

der

die

das

?

Dabei auch *Fantasiewörter* erfinden

Reimenverse bilden anhand des ausgewählten lexikografischen Materials

(die) Fee – (der) Klee – (der) Schnee – (der) Tee

Eine gute Fee pflückt einen grünen Klee im Schnee und trinkt dabei einen Tee.

Ähnlich: (die) Fabel – (die) Gabel – (das) Kabel – (der) Schnabel

Oder: Ich sehe hier **Spatzen**, die **kratzen** und laut **schmatzen**.

auch zu Wortpaaren: (das) Buch - (das) Tuch

Ein großes altes **Buch** hat keine Angst vor einem kleinen weichen **Tuch**.

Übung 😊/😊😊

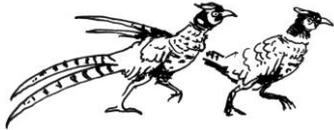
Setze die in Klammern stehenden Verben im Präteritum ein. In Zweifelfällen benutze ein Wörterbuch.

Auf der Wiese (laufen) ein Bär,
aber er (sehen) keinen mehr.
Ich (sich verstecken) hinter einem Strauch,
und (erkennen) besser seinen großen Bauch.
Er eine weiche Decke (auslegen),
..... (fressen) etwas mit Appetit,
und (sich begeben) nach Haus.

Ähnliche Übungen zu anderen Tempusformen

ARBEITSBLATT

Übersetze die in Klammern angegebenen Wörter ins Deutsche.



Zwei Fasane **stehen auf** (wstają)
und beginnen ihren Lauf.

Dann **schlagen** sie ihr Zelt **auf** (rozbijają)
..... **ruhen sich aus** (odpoczywają)
und wollen nicht mehr nach Haus.

Tante Emma **bäckt** (piecze) heut' Kuchen,
denn ein Freund **hat vor** (zamierza), sie zu besuchen.
Sie **brät** (smaży) auch Kartoffelpuffer,
denn er wartet schon am Ufer.



Übungen zu polysemen und homonymen Wörtern

Beispiel aus einem polnisch-deutschen Wörterbuch:

północ **1.** (*godzina*) Mitternacht *f* **2.** (*strona świata*) Norden *m*

1. Die Uhr schlägt (północ) *Mitternacht (nicht Norden)* ..
2. Auf dem Tisch liegen (pączki) *Krapfen (nicht Knospen)* Klaus möchte einen essen.
3. (ogonek) *Der Stiel (nicht Schwanz)* vom Apfel wird nicht gegessen.

Ein polnisches Wort – mehrere deutsche Entsprechungen



wąski (polnisch) (deutsch)
eng
schmal

1a. Ona ma **wąskie** spodnie.
*Sie hat eine **enge** Hose.*

1b. On ma **wąskie** usta.
*Er hat einen **schmalen** Mund.*

ARBEITSBLATT zu polysemen/homonymen Wörtern

Was bedeuten die blau markierten Wörter?

1. Unsere Katze hat dieses Jahr vier **Jungen** gekriegt.

.....

2. **Laut** der Hausordnung darf hier nicht geraucht werden.

.....

3. In dieser Ausstellung konnte man die **Noten** von Beethoven sehen.

.....

4. **Pech** ist einer der Bestandteile von Asphalt.

.....

Übungen zu Präpositionen

Präposition „na” (im Polnischen) und ihre deutschen Äquivalente

Erinnerungen an den Aufenthalt *in der* Ukraine

Es war *im* Frühling. Ich besuchte meine Freundin Tanja. *Auf dem*
Lande, wo sie lebt, grünte es überall. *Am* Anfang des Monats kamen
die Zugvögel, die *im* Süden überwintern. Sie tranken gern den Tau
von den Blättern, denn er war gut *gegen* ihren Durst. *Zum*
Frühstück saßen einige von ihnen *auf der* Fensterbank, wo sie manchmal
etwas zum Essen bekamen, *zum* Beispiel Krümel oder Körner. Immer
wenn sie satt waren, verschwanden sie *für* ein paar Tage.

Präposition „do”

1. pukać do drzwi *an die Tür klopfen*

.....

2. jechać do babci *zur Oma fahren*

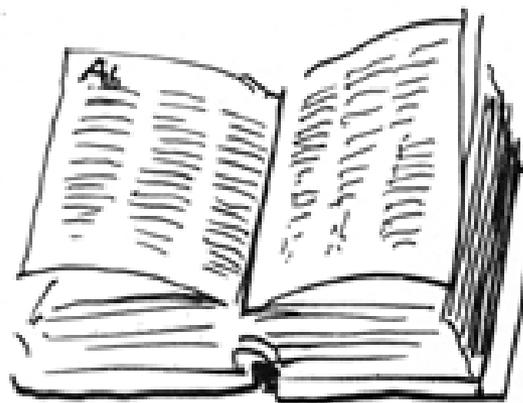
.....

3. iść do domu *nach Hause gehen*

.....

4. do godziny 15.00 *bis 15.00 Uhr*

.....



ARBEITSBLATT zu „falschen Freunden“



1a. **Akademiker** haben bessere Berufschancen.

.....

1b. Oni mieszkają w **akademiku**.

.....

2a. **Die Kollegen** haben zusammen einen neuen Entwurf angefertigt.

.....

2b. Michał i Jakub są dobrymi **kolegami**.

.....

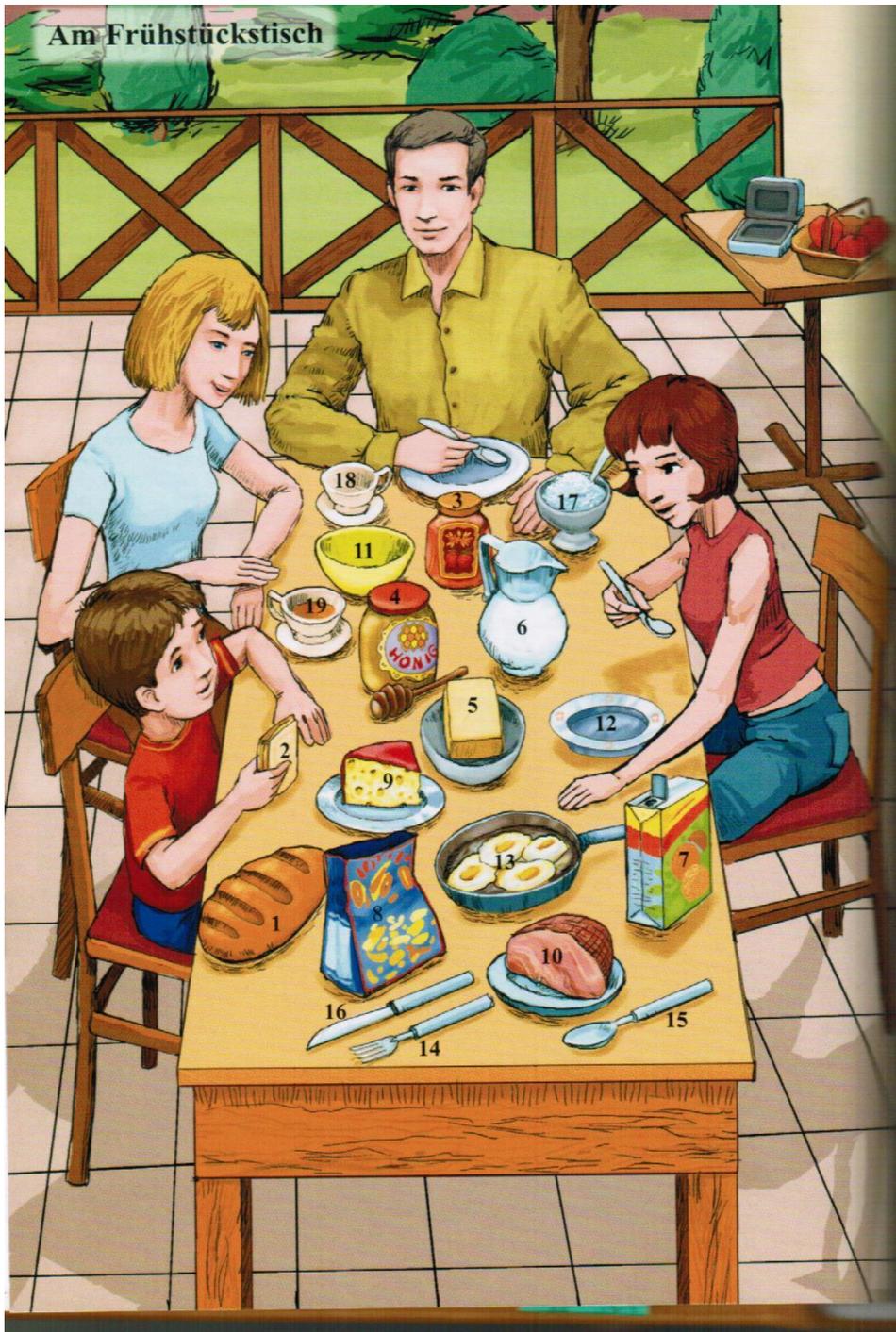
3a. In seiner **Mappe** hat er viele Unterlagen.

.....

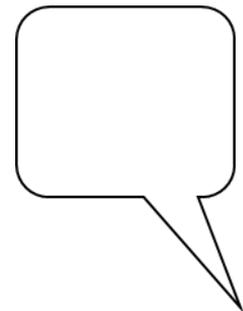
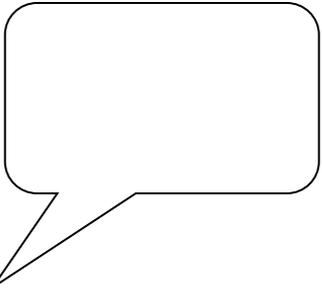
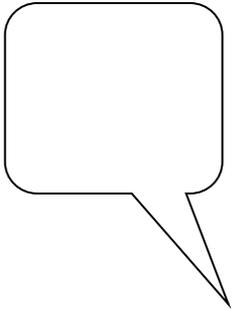
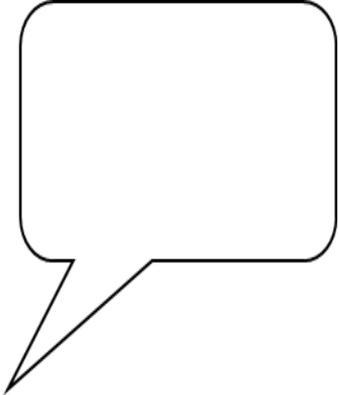
3b. **Mapę** Niemiec można kupić w kiosku.

.....

Am Frühstückstisch



Kreativ mit Bildern
in Wörterbüchern
arbeiten:
z.B.: Dialoge bilden.



Aussprache – Übungen

Das internationale phonetsche Alphabet entschlüsseln können.

Wörterbuch dein Partner in Deutsch

Ćwiczenie 2 ☺

Poniżej podano powiedzenia znanych ludzi. Poznasz je, rozszyfrowując zestawione w nawiasach symbole. Wykonując to ćwiczenie, możesz korzystać z tabeli na stronach 14–16.

[man mus bə'raitvilig aux das tu:n vas man niçt geənə tu:t]. Theodor Fontane

[o:nə frɔintʃaft yst das lɛ:bən niçtiç]. Cicero

[man brauxt niçt altsu fi:l glyk um glykiç tsu: zain]. Thomas Mann

Deutsch – eine plurizentrische Sprache

Język niemiecki w Niemczech i Austrii

Austria

der **Beistrich**, -e

der **Bub**, -en

das **Busserl**, -[n]

deppert

das **Dirndl**, -n

der **Erdapfel**, -äpfel

das **Faschierte**

fladern

grantig

das **Hendl**, -n

heuer

der **Jänner**

der **Karfiol**

der **Kren**

der **Kukuruz**

der **Landeshauptmann**,

-leute lub -männer

die **Matura**

die **Palatschinke**, -n

der **Paradeiser**, -

der **Schwammerl**, -n

der **Rauchfang**, *Rauchfänge*

retour

der **Semmel**, -n

Servus!

der **Sessel**, -

das **Spital**, *Spitäler*

die **Stiege**, -n

das **Zuckerl**, -[n]

die **Zwetschge**, -n

Niemcy

das Komma

der Knabe/der Junge

der Kuss/das Küsschen

dumm, dämlich

1. das Mädchen

2. das Trachtenkleid

die Kartoffel

das Hackfleisch

stehlen

übel gelaunt, ärgerlich

das Hühnchen/das Huhn

dieses Jahr

der Januar

der Blumenkohl

der Meerrettich

der Mais

der Ministerpräsident

das Abitur

(dünn) Eierkuchen/
Pfannkuchen

die Tomate

der Pilz

der Schornstein

zurück

das Brötchen

1. Hallo! 2. Tschüs(s)!

der Stuhl

das Krankenhaus

die Treppe

das lub der Bonbon

die Pflaume

przecinek

chłopiec, chłopczyk

całus, buziak

głupi, durny

dziewczyna

sukienka ze stroju ludowego

ziemniak

mięso mielone

kraść

markotny, rozdrażniony

kurczak, kura

w tym roku

styczeń

kalafior

chrzan

kukurydza

premier/szef rządu kraju związ-

kowego

matura

(cienki) naleśnik

pomidor

grzyb

komin

z powrotem

bułka

Cześć!

krzesło

szpital

schody

cukierek

śliwka

Deutsch in Deutschland

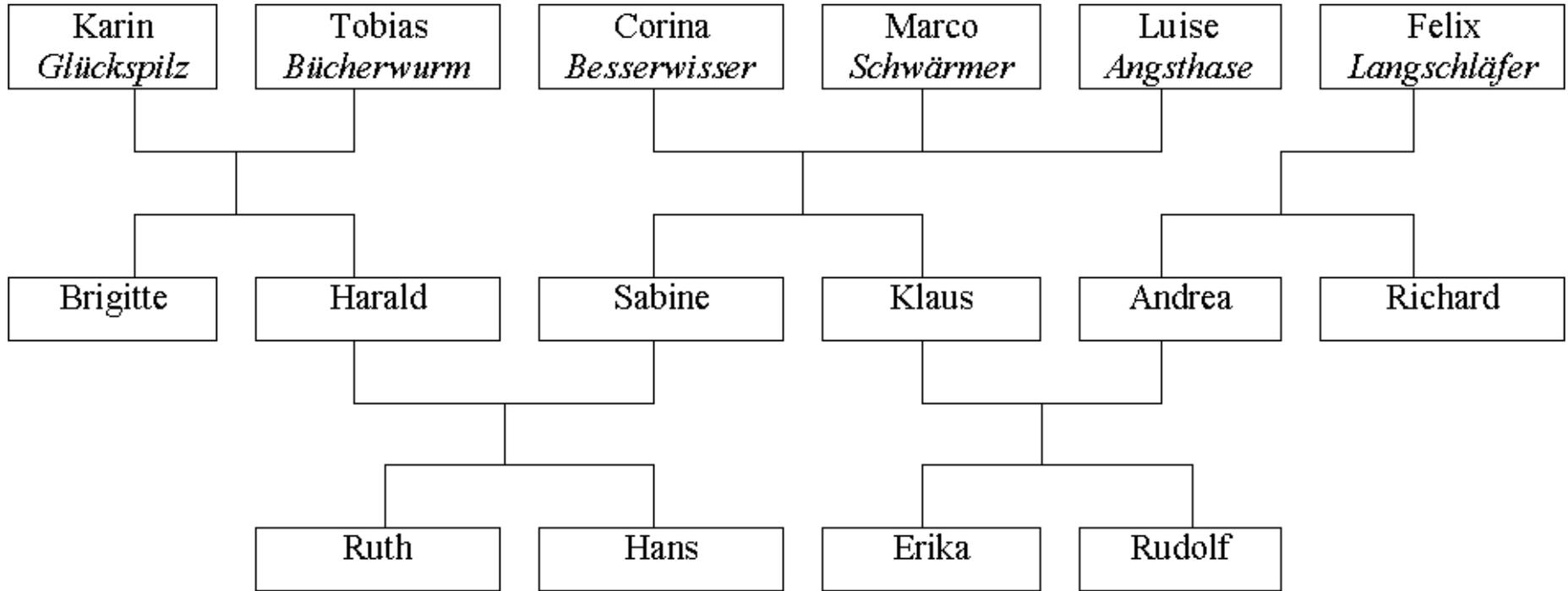
Beispiel 1- Ein Ratespiel: *Wie wird „Topfen“ in Deutschland genannt?*

(und dementsprechend nach anderen Wörtern aus dem Wörterbuch fragen)

Beispiel 2: Stell dir vor, du bist in Deutschland. Du möchtest auf dem Markt zwei Kilo Erdäpfel, einen Karfiol und drei Kolben Kukuruz kaufen. Wie bestellst du das Gemüse bei der Verkäuferin/bei dem Verkäufer?

.....

ARBEITSBLATT Verwandtschaftsbeziehungen



Übungen zum oben angeführten Stammbau der Igelfamilie

Wie heißen die in Klammern angegebenen Wörter auf Deutsch?

Hallo, ich bin Marco. Ich bin zwölf Jahre alt und möchte dir jetzt meine Familie vorstellen. Sie ist nicht so groß, aber ich habe zwei
(siostry), leider nur eine (kuzynkę), dagegen zwei
..... (kuzynów), zwei (ciocie),
zwei (wujków), zwei
(babcie) und zwei (dziadków). Wir machen fast
alles zu zweit.

Was bedeuten die markierten Wörter? Ergänze die Sätze.

Alle nennen mich **Schwärmer**, denn
Zu meiner Schwester Corina sagen viele **Besserwisser**, weil
..... Meine zweite Schwester Luise
..... , deshalb wird sie **Angsthase**
genannt. Mein Cousin Felix trägt den Spitznamen **Langschläfer**, denn
..... Und Tobias – mein
zweiter Cousin ist ein **Bücherwurm**. In seiner Freizeit
Die Cousine Karin sagt selber, dass sie ein **Glückspilz** ist. Sie
.....

„WORTFAMILIE“

fremd - der **Fremde** - die **Fremde** - der **Fremdenführer** - die **Fremdenführerin** -
die **Fremdsprache**

Übung 😊

Bilde Wortfamilien mit den angegebenen Nomen:

der Freund

die Liebe

Phraseologismen

Übung: Was ist hier verkehrt? Korrigiere die angegebenen Phraseologismen.

- 1. Man darf dem Tag nicht vor dem Abend dankbar sein.**
- 2. Dem Glücklichen gehört die Welt, dem Mutigen schlägt keine Stunde.**

(PONS Großes Schulwörterbuch deutsch-polnisch und polnisch-deutsch 2006)

Adjektive

In Wörterbüchern werden oft bei Adjektiven ihre Komparativformen angegeben, wie im Beispiel:

klein (kleiner, der kleinste/am kleinsten) *mały*

Übung 😊/😊😊

Übersetze die in Klammern angegebenen Adjektive ins Deutsche und setze sie in der richtigen Form ein.

*Eine (młody) Fledermaus war so
(gruby) wie ihr Haus - konnte sich nicht (szybko)
bewegen, musste nur draußen fegen.*

*Kamen Gäste zu Besuch, nahm sie ein (różowy) Tuch,
und las (uważnie) draußen ein
(zajmujący) Buch.*

*Eines Tages nahm sie sich vor, (najszybszą) Diät
der Welt zu machen, damit ihre Freunde über sie nicht lachen.*

*..... (najchętniej) würde sie es in einer Woche
schaffen,*

*..... (najlepiej) mit Hilfe von zwei
(nett) Giraffen.*

*Je (częściej) sie sie traf, desto
(bardziej/więcej) war sie baff.*

Aber das war nur im Schlaf!

Lies das Märchen „Fippchen Fäppchen“ von Josef Haltrich und übersetze dabei die in Klammern angegebenen Wörter/Wendungen/Sätze ins Deutsche.

In einem Häuschen lebt eine Mutter. Sie hat zwei (córki), eine rechte und eine (pasierbica). Die Letztere bekommt von (macocha) keine Liebe und keine Herzlichkeit. Sie fühlt sich einsam und niedergeschlagen. (Pewnego dnia) (bierze) sie einen kleinen Topf und geht davon. Sie kommt in einen (ciemny) Wald und läuft da lange herum, bis sie (z głodu) nicht weitergehen kann. Hier (odpoczywa), (rozpala ogień) und kocht sich einen Brei. (Nagle) kommt ein kleines, graues Männlein.

„Was kochst du da?“ (zapytał)
„Einen Brei“ (zawołała radośnie dziewczynka). „Ach lass mich deinen Löffel ablecken!“ hat das graue Männlein gebettelt. „Du kannst auch mit mir essen“ hat die Kleine erwidert. Da hüpfte das Männlein und freut sich unheimlich. Darauf essen die beiden miteinander. „Ich heiße Fippchen Fäppchen, und nun folge mir!“ Da gehen sie zusammen weit, weit im Wald und kommen endlich an ein Zauberschloss. Es gehört Fippchen Fäppchen. Alles ist da prachtvoll ausgeschmückt. „Das ist jetzt auch dein Zuhause“ kündigt das Männlein an. Das Mädchen bleibt da und lebt lange und glücklich.

Lexikographische Werke gehören zu wertvollen didaktischen Materialien, die die Lernenden bei der Entwicklung von kommunikativen und sozialen Kompetenzen unterstützen und somit auf das Leben in der multikulturellen und mehrsprachigen Welt vorbereiten können.



Literatur

- Glück, H. (2002): Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit, Walter de Gruyter, Berlin.
- Glück, H., Schröder, K. (2007): Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden.
- Nadobnik R. (2006): Wörterbuch dein Partner in Deutsch. Training sprawności słownikowych, Langenscheidt, Warszawa.
- Nadobnik R. (2010): Znaczenie słowników bilingwalnych w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce, Gorzów Wielkopolski.

Wörterbücher

- Brockmeier, Ralf (Hrsg.) (2003): Szkolny słownik polsko-niemiecki niemiecko-polski, LAROUSSE Polska, Wrocław.
- Lipczuk R. (Hrsg.) (2006): Słownik Partner polsko-niemiecki niemiecko-polski, Langenscheidt, Berlin, München.
- Petelenz, K. (red.) (2006): Szkolny słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki, Wydawnictwo LektorKlett, Poznań.
- Świrska, M. (Hrsg.) (2002): PONS. Szkolny słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki, Wydawnictwo LektorKlett, Poznań.
- Świrska, M. (Hrsg.) (2006): PONS. Duży szkolny słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki. Wydawnictwo LektorKlett, Poznań.
- Tkaczyk, K. (2001): Słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki dla gimnazjów, WILGA, Warszawa.

Zusammenfassung des Vortrages von Renata Nadobnik Kreative Arbeit mit Lexika im Deutschunterricht in Polen

Renata Nadobnik von der Fachhochschule Gorzów Wielkopolski (Polen) beschäftigte sich in ihrem Vortrag ausführlich mit dem Potential der Wörterbucharbeit für den mehrsprachig gestalteten Deutschunterricht. Ausgehend von einem kurzen historischen Rückblick in die Renaissance, der Blütezeit mehrsprachiger Wörterbücher, argumentierte Nadobnik die zentrale Bedeutung der Muttersprache als größten Aktivposten für das Erlernen der deutschen Sprache.

Der Einsatz von mehrsprachigen Wörterbüchern im Unterricht erleichtert jedoch nicht nur das Erlernen des Deutschen, sondern trägt auch zu einem abwechslungsreichen Unterricht bei, der Spaß macht. Denn Wörterbücher sind nicht bloß farblose Nachschlagewerke, wie Nadobnik überzeugend demonstrierte, sondern insbesondere auch eine spannende Lern- und Leselektüre. Gerade die positive Entwicklung der Fremdsprachenwörterbücher in den letzten Jahren zeigt, dass sich das darin enthaltene didaktische Material hervorragend im Deutschunterricht einsetzen lässt. Doch auch einfache Abbildungen in Bildwörterbüchern können als Schreibanlässe (etwa zur Verfassung von Dialogen) genutzt werden. SchülerInnen können mit Hilfe des Wörterbuches selbst Spiele wie Domino oder Memory erstellen, Fantasiewörter kreieren oder Wortfamilien recherchieren. Im Wörterbuch entdeckte Reimwörter können zu kurzen, humoristischen Geschichten ausgestaltet werden. Außerdem eignen sich mehrsprachige Wörterbücher zur tiefgehenden Auseinandersetzung mit der „eigenen“ und „fremden“ Sprache. Als praktisches Beispiel hierfür erläuterte Nadobnik Übungen zu polysemen Wörtern.

Die TeilnehmerInnen des Workshops waren sich in der sehr angeregten Diskussion nach dem ideenreichen und praxisorientierten Vortrag von Renata Nadobnik einig, dass Wörterbücher bislang zu Unrecht noch immer viel zu stiefmütterlich behandelt werden. Denn deren Einsatz kann – wie die Vortragende anschaulich darstellte – tatsächlich zu einem interessanten, lustvollen und erfolgsversprechenden Unterricht beitragen.



Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität in Estland: heutige Situation an Kindergärten

Esta Sikkal

24.09. 2013



Lifelong
Learning
Programme



Einige Grundprinzipien laut der vorschulischen Curricula:

Curriculum für vorschulische Bildung (2008), Kapitel
19 „**Estnisch als Zweitsprache**“ bezieht sich auf :

- konkrete sprachliche Ziele anderssprachiger Kinder
- Inhalte des frühkindlichen Spracherwerbs
- allgemeine Leitlinien für das Planen der Lerntätigkeiten

NB: Laut Gesetz (seit 2009) müssen alle Kinder ab 3 Jahre
Estnisch als Staatssprache lernen.



Das Gesetz (2012) für vorschulische Institutionen

Kapitel 8 „Die Sprache“:

- Die Unterrichtssprache eines Kindergartens ist Estnisch.
- Es kann eventuell eine andere Unterrichtssprache sein, wenn es Gemeinden entscheiden; die Lehre des Estnischen wird laut Curriculum gesichert und staatlich finanziert. Quelle: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13343125>



Welche Kinder in Kindergärten - nach welchen Unterrichtssprachen?

Estnisch 47.767

Russisch 14.121

Englisch 79

Deutsch 24

Total 62.804 Kinder

Nach Untersuchungen (hm.ee) 2011/12 besuchen
ca 8-10% anderssprachiger Kinder einen Kindergarten
mit estnischsprachigem Unterricht (=natürliche totale
Immersion)



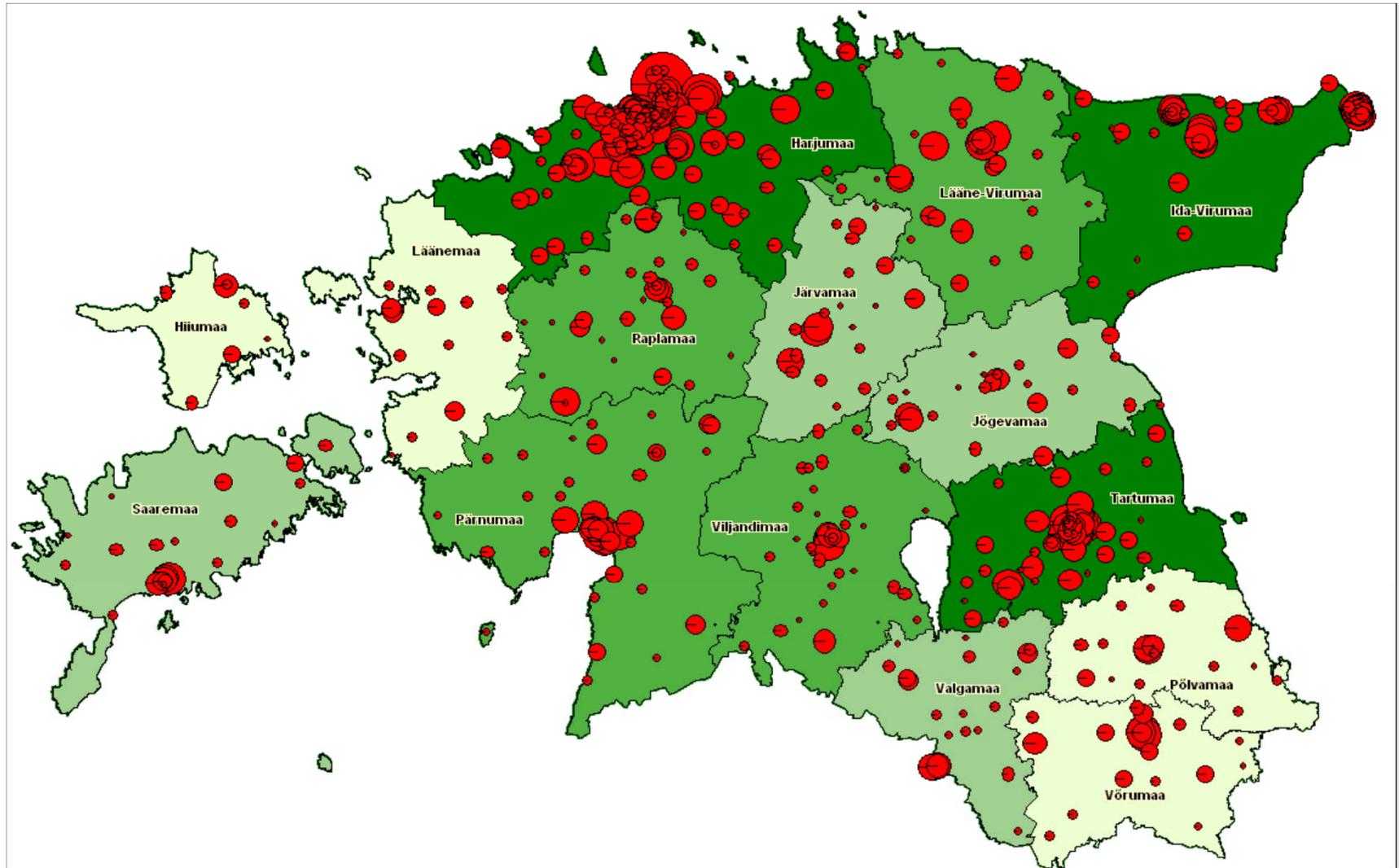
Zahlen der Kindergärten Estlands 2012/13

- Unterrichtssprache Estnisch 512
- Unterrichtssprache Russisch 73
- zwei Unterrichtssprachen, d.h.
Estnisch / Russisch 50

von denen **immersive Kindergärten 24**



Wo sich die Kindergärten in Estland befinden:





Immersive Kindergärten:

- Die meisten immersiven KG befinden sich in Tallinn und im Nordosten Estlands, also dort, wo die Konzentration Anderssprachiger höher ist.
- Kindergarten **Mõmmik, hat** seit Jahren gute immersive Traditionen geübt



Frühlingsfest in Mõmmik





Immersive Kindergärten und Rolle der Stiftung Innove = Immersionszentrum Estlands :

- koordinierendes Zentrum für immersive Kindergärten
- Überblick über Forschungen
- Infos geben, zB Liste von imm. KG
- Das Angebot der 'In-Self-Schulungen'
- Materialien und methodische Hilfsmittel



Aktuelle Lage und Tendenzen

- **Insgesamt ca 31 %** aller Kinder besuchen russischsprachige oder immersive Kindergärten.
- Immer mehr Eltern, die bewusst ihre Kinder in einen Kindergarten mit **estnischsprachigem Unterricht** senden.
- in Estland gibt es **bisher** zwei ziemlich isolierte Gesellschaften - das **mehrsprachige Potenzial** wird nicht ausgenutzt.



Lehrerausbildung auf der vorschulischen Ebene (1)

- Im Curriculum für VorschullehrerInnen (BA-180 EAP) gibt es seit 2009/10 ein Fach *Estnisch als Zweitsprache für mehrsprachige/bilinguale Kinder* (0,5 EAP)
- Das Ziel: Lehrerkompetenzen für anderssprachige Kinder mit kultureller Vielfalt entwickeln, allgemeine Grundlagen der Bilingualität kennenlernen.



Lehrerausbildung auf der vorschulischen Ebene (2)

- Seit Jänner 2013 steht ein gemeinsames Projekt unter drei estnischen Hochschulen in der Entwicklungsphase, um ein Wahlmodul „Interkulturelle Erziehung und Multilingualismus im Kindergarten“ (20-24 EAP) auszuarbeiten.



Zusammenfassung (1)

Eltern hoffen auf bessere Zukunftschancen der Kinder, sind meistens hochmotiviert.

Kinder im Kindergarten kommen sprachlich gut zurecht, brauchen manchmal logopädische Hilfe oder Unterstützung vom Netzwerk.

Lehrer haben meistens keine spezielle oder mangelnde Ausbildung. Daher kann man nicht immer auf Besonderheiten des anderssprachigen Kindes eingehen (Zeitmangel, zu große Lerngruppen)



Zusammenfassung (2)

Nach etlichen Forschungen werden folgende Mängel festgestellt:

- Mangelnde Kompetenzen für anderssprachige Kinder (oder gar fehlende professionelle LehrerInnen)
- Fehlende methodische Kenntnisse und/oder Materialien
- Fehlende Fortbildungskurse (systemhaft)
- Es fehlen kontinuierliche Analysen und Überwachung der Ergebnisse der Lehre und Lernerfolge von anderssprachigen Kindern



Quellen

- <http://www.hm.ee/>
- <http://www.ehis.ee/>
- <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917> [Koolieelse](#) lasteasutuse seadus.
- <http://kke.innove.ee/liitumine/programmiga-liitunud-asutused/koolid>
- <http://kke.innove.ee/keelekumblusest/keelekumblus-ja-lak-ope>



Danke für die
Aufmerksamkeit!



Zweisprachigkeit in Estland: heutige Situation an den Schulen

Meeli Väljaots

24.09.2013



Lifelong
Learning
Programme





Einige Grundprinzipien

- Laut des Bildungsgesetzes unterliegen alle 7 bis 17 jährigen Kinder und Jugendlichen der Schulpflicht.
- Bei der Wahl der Schule spielt die erste Sprache/Muttersprache des Kindes keine Rolle – die Eltern entscheiden.
- Sowohl amtssprachliche als auch nicht-amtssprachliche Schulen werden staatlich finanziert.



Allgemeinbildende Schulen 2012/13

Insgesamt 532

- Estnischsprachige 440
- Russischsprachige 9
- Zweisprachige (estn.-russ.) 75
- Andere 8

Schülerzahl 140.945



Aktuelle Lage

- Der Übergang der russischsprachigen Schulen zum zweisprachigen Unterricht begann 2007.
- Etwa 20 % aller Schüler besuchen russischsprachige oder zweisprachige allgemeinbildende Schulen.
- Immer mehr wird an diesen Schulen die Sprachimmersion bzw. die ‚Sprachbadmethodik‘ angewendet.

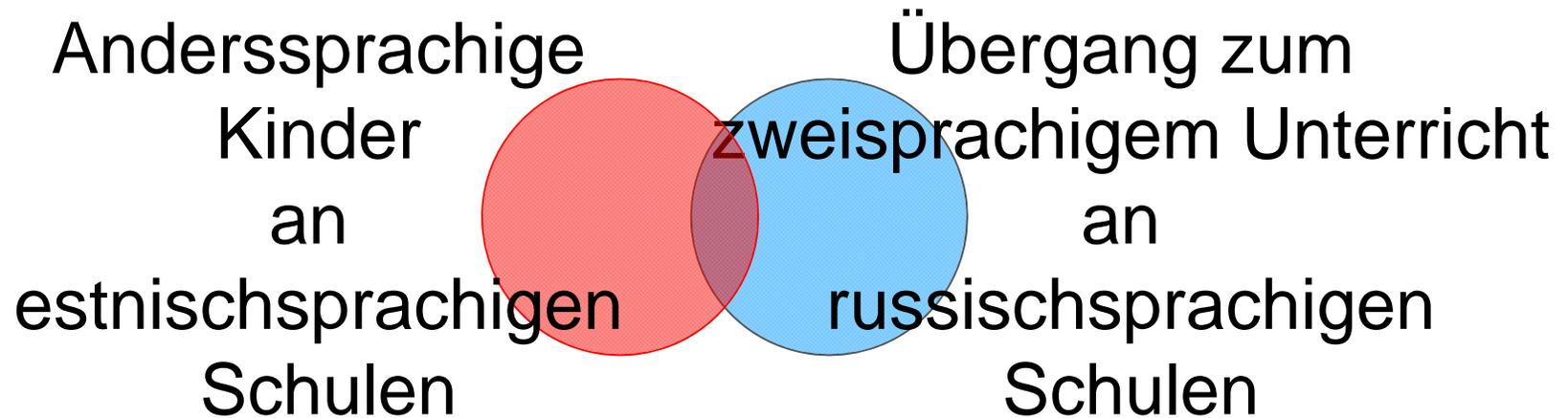


Tendenz

An **jeder** estnischsprachigen Schule, in **jeder** estnischsprachigen Klasse lernen heute Kinder anderer Muttersprachen.



Wichtigste Untersuchungsfelder der Zweisprachigkeit

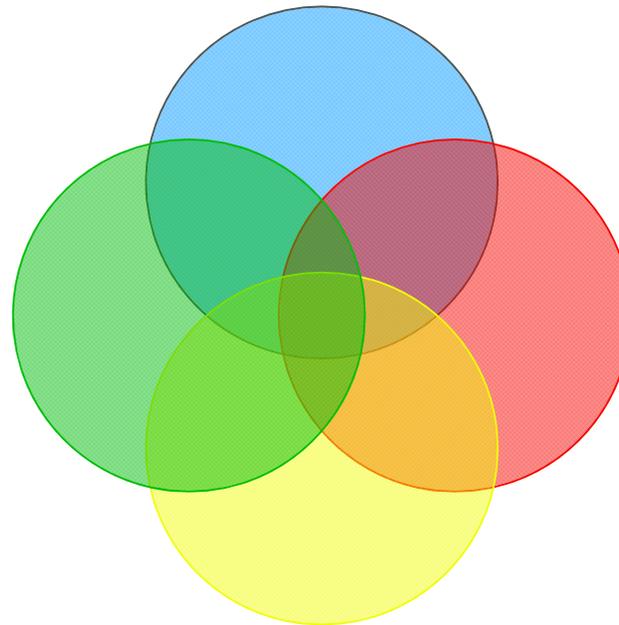




Die Betroffenen

SchülerInnen

**Schul-
leitung**



**Eltern,
Familien**

LehrerInnen



Anteil der russischsprachigen Bevölkerung





Anderssprachige Kinder an estnischsprachigen Schulen

Eltern hoffen an bessere Zukunftschancen der Kinder, sind meistens hochmotiviert.

Schüler kommen in der Regel gut zurecht, können manchmal eine niedrige funktionale Lesekompetenz haben.

Lehrer haben keine spezielle Ausbildung. Es fehlen spezielle Lehrmaterialien. Viele merken gar nicht, dass sie in der Klasse anderssprachige Kinder haben.



Übergang zum zweisprachigen Unterricht an russischsprachigen Schulen

Schüler verstehen nicht alles, die Noten sind schlechter geworden, aber in der Zukunft hat man die gleichen Chancen wie die estnischsprachigen Schulabsolventen.

Lehrer sind nicht alle imstande ihre Fächer auf Estnisch zu unterrichten, es mangelt an passenden Lehrmaterialien (zu schwer!).

Eltern glauben nicht an die Effektivität des zweisprachigen Unterrichts.

Schulleiter müssen die Lehrpläne, Unterrichtsmethoden ändern, Lehrer fortbilden.



Beispiel: Klassenlehrerausbildung

KlassenlehrerInnen sind in Estland die LehrerInnen, die in der Grundschule (Klasse 1- 4) in einer Klasse alle Hauptfächer (Estnisch, Mathematik, Naturkunde, Kunst usw.) unterrichten.
Ausbildung an Universitäten: Tartu/
Narva, Tallinn/Haapsalu



Unterrichtsfach HTHT.02.055 Kinder anderer Muttersprachen an der estnischen Schule

- Steht seit 2009 auf dem Lehrplan
- Das Ziel: kulturelle Unterschiede, positive und negative Aspekte der Mehrsprachigkeit merken lernen, „Fallanalyse“, Lehrmaterialienanalyse, Informationssuche usw.
- 101 Studenten haben die Prüfung bestanden



Zusammenfassung

- Die Lehrperson ist in der Bildung eine Schlüsselfigur.
- Die Lehramtstudenten müssen wissen und erfahren, dass es sich an der Schule um heterogene Klassen handelt.
- Bei der Lehrerausbildung sollte man aktuelle Forschungsberichte im Auge behalten, um mit den Anforderungen der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt zu halten.





Danke für die Aufmerksamkeit!





Quellen

- <http://www.vm.ee/>
- <http://www.ehis.ee/>
- <http://www.teretere.eu/tere-tulemast-eesti-kooli/>
- http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/31454/malozjomov_maria.pdf
- Helena Metslang et.al: **Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne. Tallinn 2013**
- Aleksander Pulver et.al: **Muukeelne laps Eesti koolis. Uuringu lõpparuanne. Tallinn 2012**

Diskussionsrunde ESTLAND, 24. 9. 2013

Vortragende: Karmen Trasberg, Esta Sikkal, Meeli Valjäots

TeilnehmerInnen: 4 Studierende der PH Wien, 1 Studierender der Universität Wien

Diese Diskussionsrunde fand nur einmal statt.

Erstaunlich für die MitdiskutantInnen waren folgende bildungspolitische Aspekte im Vergleich zu Österreich:

- In Estland/an der Universität Tartu werden KindergartenpädagogInnen innerhalb der Pädagogischen Hochschule/LehrerInnenbildung ausgebildet.
- Alle angehenden Lehrpersonen erhalten nach einem dreijährigen Grundstudium ein Baccalaureat, studieren weitere zwei Jahre und erhalten danach den Mastergrad. Anschließend findet eine einjährige Induktionsphase mit laufender Weiterbildung statt.
- Estnisch als Zweitsprache wird ab dem 3. Lebensjahr im Kindergarten angeboten. Es gibt auch andere Sprachenschwerpunkte in Kindergärten: Russisch, Englisch, Finnisch. Es werden immer mehr immersive Kindergärten entwickelt, da dies das Ziel der derzeitigen Bildungspolitik ist.
 - ➔ Daraus ergibt sich, dass Mehrsprachigkeit generell nicht als Potenzial angesehen und dementsprechend genützt wird.

Schulpflicht in Estland: 7. – 17. Lebensjahr (10 Jahre)

Estland nahm eine sehr unterschiedliche demographische Entwicklung – somit ergeben sich heute große Unterschiede zwischen O – W und N – S.

Seit 2007 gibt es zunehmend mehr zweisprachige Schulen in Estland, zur Zeit sind dies 75.

Änderung bei der schulischen Spracherwerbsstrategie: immer häufiger „Sprachbadmethodik“ bei nicht estnisch-sprachigen Kindern;

Für neu zugesiedelten Familien: Es wird eine dreijährige Starthilfe vom Staat zugewiesen.

Großen Wert legt man aktuell in der Schule auf LESEN. Grund: Lesekompetenz wirkt sich auf alle Fächer aus – bes. Aufmerksamkeit seit PISA-Testungen!



UNIVERSITY OF GOTHENBURG
DEPT OF SWEDISH



Lifelong
Learning
Programme



Multilingualism in Swedish classrooms

Mehrsprachigkeit in schwedischen Schulklassen

Tore Otterup

Department of Swedish, University of Gothenburg

Marie Carlson

Department of Sociology and Work Science, University of Gothenburg





Grundlegende Infos über Schweden

- Fläche: 450.000 km² (Österreich: 84.000 km²; Deutschland: 357.000 km²)
- Bevölkerung: 9.573.000
- Bevölkerungsdichte: 21/km² (Österreich: 101/km²; Deutschland: 229/km²)
- Menschen mit Migrationshintergrund (2010): 26%
- Offizielle Sprache: Schwedisch
- Offizielle Minderheitensprachen:
Sami, Finnisch, Torndedal–Finnisch, Romani, Yiddisch
- Anzahl an Sprachen in Schweden: um die 200





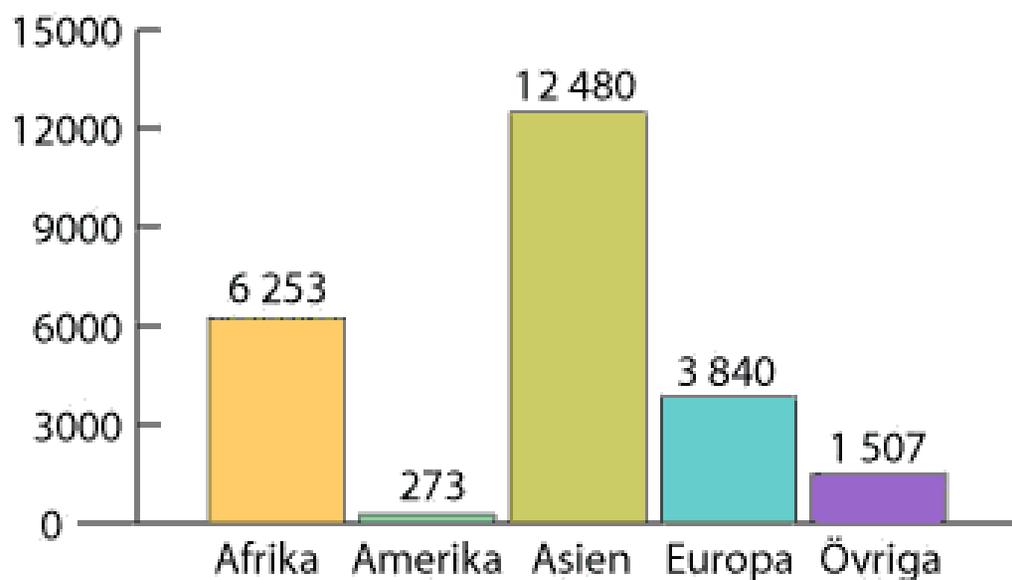
Einsprachigkeit → Mehrsprachigkeit

- → 1950 Schweden "einsprachiges" Land
- Zwei einheimische Sprachen: Sami und Finnisch im Norden
- 1950 → Schweden wird mehrsprachig, obwohl der Norm noch immer Einsprachig ist
- 2000 → Schweden offiziell mehrsprachig: Sami, Finnisch, Tornedal-Finnisch, Romani und Yiddisch (offizielle Minderheitensprachen)





Migrationsdaten – SCHWEDEN 2008



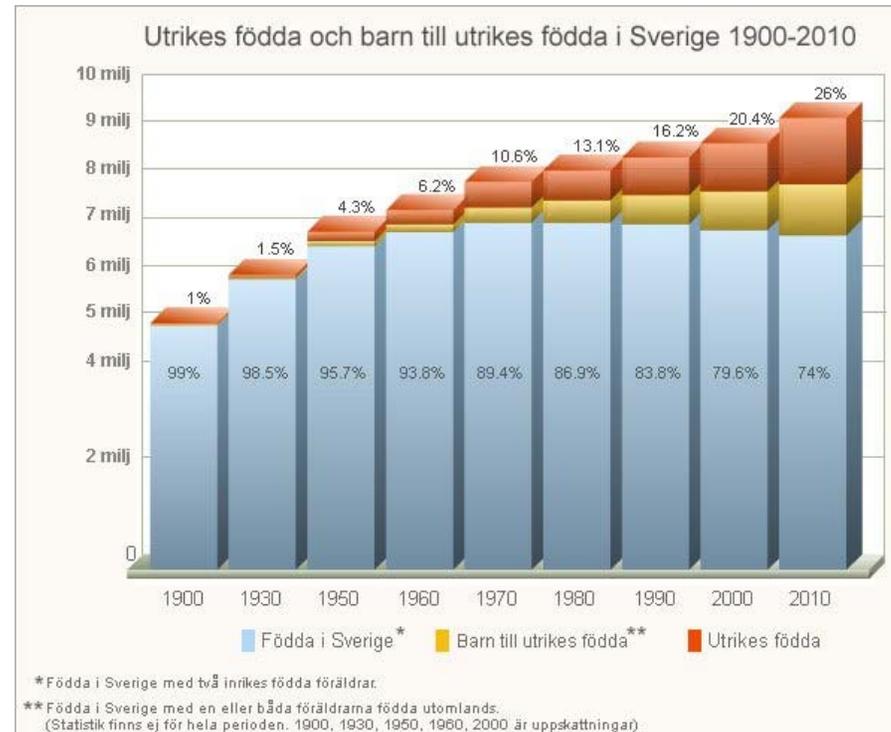


Menschen mit Migrationshintergrund in Schweden

- **2010:**

26 %

*Migrationshintergrund



- Nicht in Schweden geboren oder in Schweden geboren aber Eltern nicht in Schweden geboren





Schüler mit Migrationshintergrund in der Schwedischen Gesamtschule

- Heute 21 % der Schüler in Pflichtschulen mit *”Migrationshintergrund”*.
- In größeren Städten – Stockholm, Göteborg and Malmö – etwa 33 % der Schüler mit Migrationshintergrund
- In bestimmten mehrsprachigen Stadtgebieten in Stockholm, Göteborg und Malmö haben 95-100 % der Schüler Migrationshintergrund





Mehrsprachige Versorgung für Minderheitenschüler

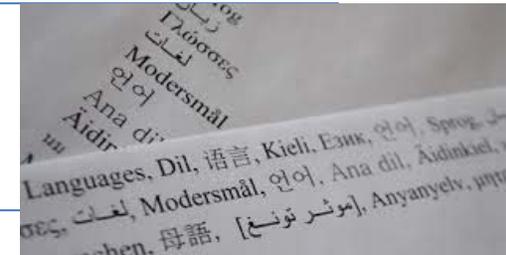


- Maßnahmen zur Unterstützung von mehrsprachiger Entwicklung während der Schullaufbahn
 - Unterricht in der Muttersprache, 1-2 Stunden / Woche, seit 1977
 - Lernunterstützung in der Muttersprache
 - Vorbereitungsklassen für "neu angekommene"
 - Unterricht in Schwedisch als Zweitsprache, 2-3 Stunden / Woche (seit 1995 an Stelle von 'regulärem Schwedisch')





Muttersprachenunterricht



- Kinder mit Anspruch auf Unterricht in der Muttersprache:
 - Alle Kinder in Familien, in denen eine andere Sprache als Schwedisch zur alltäglichen Kommunikation verwendet wird mit mindestens einem Elternteil, haben Anspruch auf Unterricht in der Muttersprache
 - Gemeinden sind dazu verpflichtet Muttersprachenunterricht anzubieten wenn fünf oder mehr Schüler in der Gemeinde einen derartigen Unterricht besuchen wollen





Muttersprachenunterricht



- 2 Stunden/Woche außerhalb des normalen Stundenplanes (optional) (Home Language Reform 1977).
- Lernunterstützung in der Muttersprache sollte den SchülerInnen angeboten werden, die dem Unterricht in Schwedisch in einem oder mehreren Fächern nicht folgen können.





Die 10 meist gesprochenen Sprachen in schwedischen Pflichtschulen (2011)

1.	Arabisch	33037
2.	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	13759
3.	Englisch	11276
4.	Spanisch	10911
5.	Somali	10206
6.	Finnisch	8372
7.	Albanisch	7138
8.	Persisch	6648
9.	Polisch	6164
10.	Türkisch	6102
	Andere Sprachen (135)	68026
	Undefinierte Sprachen	2037

= 55 % aller Schüler die Anspruch auf Muttersprachenunterricht haben





Muttersprache – Schulfach mit niedrigem Ansehen



- Mangel an ausgebildeten LehrerInnen
- Das Fach ist nicht gut im allgemeinem Curriculum integriert
- Vorherrschende Implementierungsprobleme
- Die Wichtigkeit von Muttersprachenunterricht wird ständig in den Medien und in der Öffentlichkeit diskutiert – obwohl die Meinungen sich langsam ändern





Schwedisch als Zweitsprache (SAZ)



- Schwedisch als Zweitsprache soll angeboten werden "falls nötig" in Pflichtschulen für
 - SchülerInnen, die eine andere Muttersprache als Schwedisch haben
 - SchülerInnen mit schwedischer Muttersprache, die aus ausländischen Schulen gekommen sind





Schwedisch als Zweitsprache 1970-1995



- Isoliertes Randfach
- Wurde als Kompensation und als temporäres Fach mit Randstatus und niedrigem Ansehen für viele Jahre unterrichtet
- Unterricht basierend auf Inhalten mit wenig Relevanz zum allgemeinen Curriculum, mit oft aus dem Zusammenhang genommenen Sprachformen im wesentlichen Fokus
- Vernachlässigung der Gemeinden beim Anbieten von Unterricht und der Qualitätssicherung für ausgebildete Lehrkräfte





Schwedisch als Zweitsprache (SAZ) 1995 →

- Eigenständiges Fach seit 1995
- Etabliert als Schulfach im regulären Curriculum als Alternative zum "mainstream" Schwedisch
- SAZ LehrerInnen hatten minimale Unterstützung und Führung
- Ignorieren der Bildungsbedürfnisse von Minderheitensprachlernenden durch SchulleiterInnen und LehrerInnen





SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben niedrigere Erfolgsquote trotz Unterstützungsmaßnahmen für mehrsprachige Entwicklung

- **Die PISA-Studie, 2009** – Schwedische Resultate beim Leseverständnis haben sich verschlechtert
- **Bericht vom schwedischen Schulinspektorat (2010)** – SchülerInnen mit Migrationshintergrund bekommen in schwedischen Schulen nicht den Unterricht, zu dem sie berechtigt sind (z.B. Muttersprachenunterricht, Lernunterstützung in der Muttersprache und Schwedisch als Zweitsprache)
- **Statistiken vom Unterrichtsministerium (2009)** –
75 % der SchülerInnen mit Migrationshintergrund bestehen die Aufnahmeprüfung um höhere Schulen zu besuchen (Gymnasium) im Vergleich zu 91 % der SchülerInnen mit schwedischem Hintergrund





Mehrsprachigkeit in der (schwedischen) Lehrerausbildung – eine fehlende Perspektive...

- Eine Studie basierend auf Feldforschung innerhalb der Pflichtschul Lehrerausbildung
- Fragen wie angehende Lehrer auf ihre Arbeit vorbereitet wurden/Anstellung in einem Bildungssystem charakterisiert durch Vielfalt in punkto Mehrsprachigkeit und Perspektiven zum Erlernen der Zweitsprache
- Relativ magere Resultate – Differenz zwischen Regelwerk und praktischer Umsetzung...
- Differenz zwischen Forschung und praktischer Umsetzung innerhalb der Lehrerausbildung
- Die Resultate zeigen auch Probleme betreffend Sprache und Vielfalt und die allgemeine Meinung dazu innerhalb der Lehrerausbildung auf





Die Lehrerausbildung erscheint nationalistisch geprägt, trotz Gespräche über zunehmende Globalisierung und Internationalisierung

Kategorisierung und Interpretation von Mehrsprachigkeit und Zweitsprachenakquise (falls, und wenn es erwähnt wird) ist oft verwandt mit "den Anderen" und wird oft als Defizit betrachtet

Sichtweise über Sprachen sind oft beeinflusst von objektiven Überzeugungen

- Einsprachigkeit als die Norm
- Mehrsprachigkeit als Problem, Hindernis
- Sprachfertigkeit wird als Voraussetzung zur Teilnahme verstanden, nicht als Ergebnis des Bildungsweges





Implizierte Praxis/ Paradigmen im schwedischen Kontext (in der Arbeitswelt und Bildungssettings)

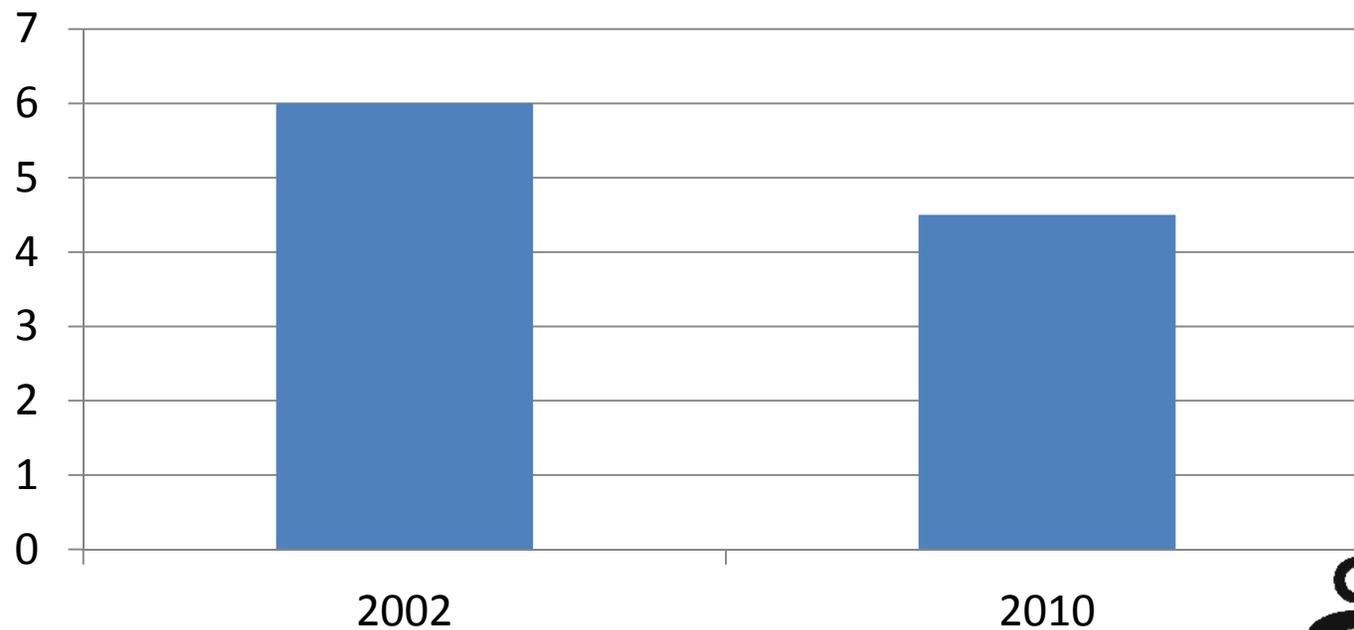
- Soziale Kontakte (Machtverhältnisse in Schule/Gesellschaft – Klassenzimmern) beeinflussen den Prozess der Internationalisierung...
- Adäquate Sprachenregelungen für Mehrsprachigkeit bleiben auf der Stufe der Gesetzgebung haften; in der Praxis herrscht oft ein einsprachiger Fokus vor...
- Differenz zwischen Forschung und der Praxis/ gesellschaftlichem Leben, Bildung ...
- Impliziert oder als selbstverständlich angenommen:
 - Didaktisches Paradigma: ‘Nur-Schwedisch’ & L2 Unterricht
 - Leugnen von linguistischem Kapital: L1 sind nicht sinnvolle Ressourcen. Mehrsprachigkeit ein Problem, Defizit, keine Sprache...





Reformpaket (Underrichtsministerium)

**Anzahl der Jahre in Schweden für SchülerInnen in
Schulstufe 9, die nach Schulbeginn immigriert sind**





Reformpaket



Mehr Zeit zum Unterrichten

- Schulpflicht bis 18 (statt 16)
- Mehr Stunden
- Priorität für bestimmte Fächer (Welche Fächer?)





Reformpaket



Das Vorwissen von neu angekommenen SchülerInnen wird erfasst

- Tests und Bewertung nach der Ankunft
- Die Sprachentwicklung in Schwedisch wird in den ersten Jahren gemessen.





Reformpaket



Schulen sollten besser vorbereitet sein diese SchülerInnen aufzunehmen

- Schwedisch als Zweitsprache (Ein Schulfach oder nicht?)
- Qualifikationen für Lehrer um schwedisch für neu angekommene SchülerInnen zu unterrichten? (Welche Qualifikationen?)
- Vorbereitungsklassen für neu angekommene SchülerInnen? (Soll es diese geben? Wenn ja, wie lange soll ein Migrantenkid in der Vorbereitungsklasse bleiben?)





Multilingualism in Swedish classrooms

Mehrsprachigkeit in schwedischen Schulklassen

- Danke für ihre Aufmerksamkeit!

Marie Carlson marie.carlson@gu.se

Tore Otterup tore.otterup@svenska.gu.se

- Zeit für Fragen und Diskussionen!





UNIVERSITY OF GOTHENBURG
DEPT OF SWEDISH



Lifelong
Learning
Programme



Multilingualism in Swedish classrooms

Mehrsprachigkeit in schwedischen Schulklassen

Tore Otterup

Department of Swedish, University of Gothenburg

Marie Carlson

Department of Sociology and Work Science, University of Gothenburg





Some facts about Sweden

- Area: 450.000 km² (Austria: 84.000 km², Germany: 357.000 km²)
- Population: 9.573.000
- Population density: 21/km² (Austria: 101/km², Germany: 229/km²)
- People with foreign backgrounds (2010): 26 %
- Main language: Swedish
- Official minority languages: Sami, Finnish, Tornedal-Finnish, Romani, Yiddish
- Number of spoken languages in Sweden: about 200





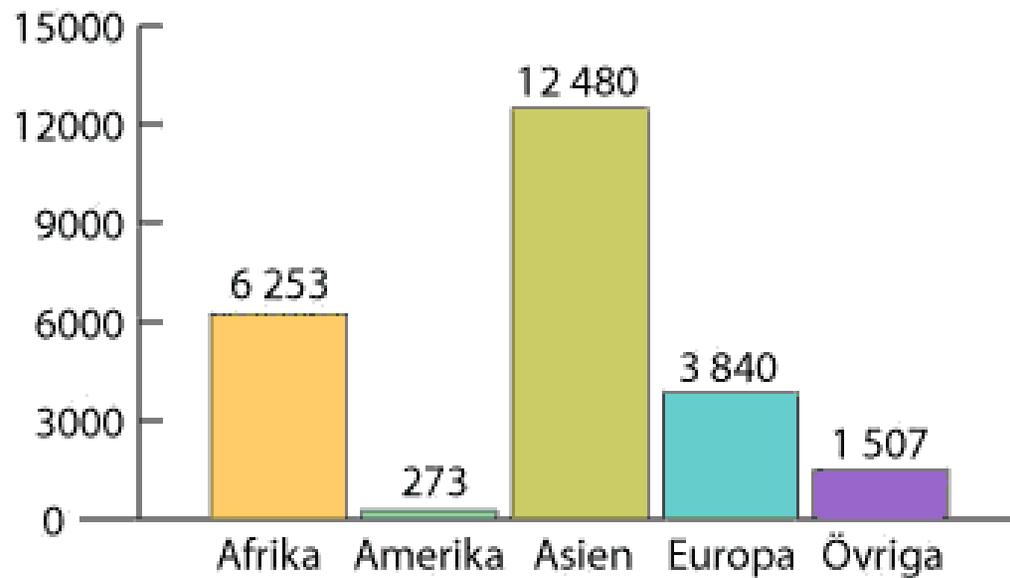
Monolingualism → Multilingualism

- → 1950 Sweden a "monolingual" country
- Two indigenous languages: Sami and Finnish in the north
- 1950 → Sweden has become a multilingual country, even though the norm to a great extent is still monolingual
- 2000 → Sweden is officially a multilingual country: Sami, Finnish, Tornedal-Finnish, Romani and Yiddish (Official minority languages)





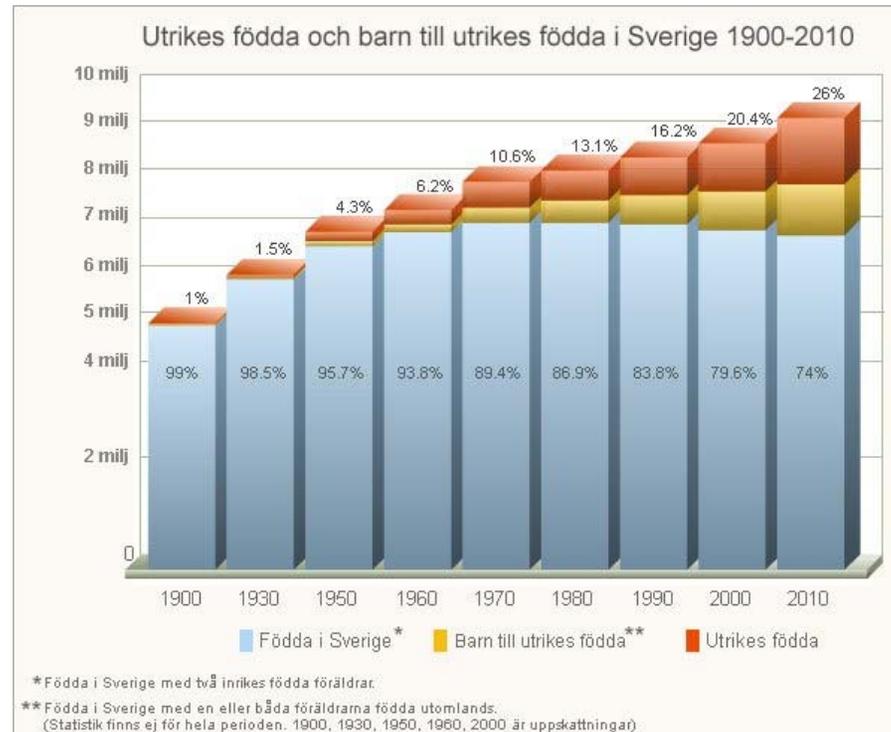
Migration data – SWEDEN 2008





People with foreign backgrounds in Sweden

- **2010:**
26 % *foreign background



- Born outside of Sweden or born in Sweden by parents born abroad





Pupils with foreign backgrounds in the Swedish comprehensive school

- Today 21 % of the pupils in compulsory school are characterized as having '*foreign background*'.
- In the bigger cities – Stockholm, Gothenburg and Malmö – about 33 % of the pupils have foreign backgrounds.
- In certain multilingual urban areas in Stockholm, Gothenburg and Malmö 95-100 % of the pupils have foreign backgrounds.





Bilingual provision for minority students

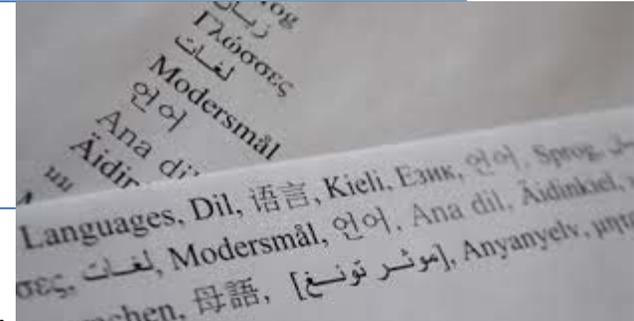


- Measures taken to support bilingual development at school
 - Mother tongue instruction, 1-2 hours/week, since 1977
 - Study support in mother tongue
 - Preparatory classes for recently arrived
 - Tuition in Swedish as a second language, 2-3 hours a week (since 1995 replacing 'mainstream Swedish')





Mother tongue instruction



- Children entitled to mother tongue instruction:
 - All children brought up in families where another language than Swedish is used as the daily language of communication with at least one of the parents, are entitled to mother tongue instruction.
 - Municipalities have an obligation to provide mother tongue instruction in a language if five students or more in the municipality wish to attend





Mother tongue instruction



- 2 h/week outside ordinary school schedule (optional) (Home Language Reform 1977).
- Study support in the mother tongue shall be offered to students who cannot profit from instruction in Swedish in one or several subjects.





The 10 most frequent mother tongues in Swedish compulsory school (2011)

1.	Arabic	33037
2.	Bosnian/Croatian/Serbian	13759
3.	English	11276
4.	Spanish	10911
5.	Somali	10206
6.	Finnish	8372
7.	Albanian	7138
8.	Persian	6648
9.	Polish	6164
10.	Turkish	6102
	Other languages (135)	68026
	Unspecified languages	2037

= 55 % of all pupils entitled to mother tongue instruction





Mother tongue – a low status school subject



- Lack of trained teachers
- The subject is poorly integrated in the mainstream curriculum
- Prevailing implementation problems
- The value of mother tongue instruction is continuously contested in media and among the public – even though attitudes are slowly changing





Swedish as a second language (SSL)



- Swedish as a second language shall be provided "if needed" in compulsory school to
 - Students who speak another mother tongue than Swedish
 - Students who have Swedish as a mother tongue and have arrived from schools abroad





Swedish as a second language 1970-1995



- An isolated and marginalised subject
- Taught as a compensatory, temporary subject with peripheral status and low recognition for many years
- Instruction based on content with little relevance for the mainstream curriculum, often with a strong focus on decontextualised language form
- Negligence of the municipalities in terms of providing the instruction and securing quality and trained teachers





Swedish as a second language (SSL) 1995 →

- A subject in its own right since 1995
- Established as a school subject within the regular curriculum as an alternative to "mainstream" Swedish
- SSL teachers were left with minimal guidance and support
- Great ignorance of the educational needs of minority language students among school leaders and other teachers





Migrant pupils fail in school in spite of the measures taken to support bilingual development

- **The PISA-study, 2009** – Swedish results in reading comprehension have gone down
- **Report from the Swedish Schools Inspectorate (2010)** – Pupils with foreign backgrounds in Swedish schools do not get the instruction they are entitled to (like mother tongue instruction, study support in mother tongue and Swedish as a second language)
- **Statistics from the Swedish National Agency for Education (2009)** – 75 % of pupils with foreign backgrounds pass the exams to enter the upper secondary school (Gymnasium) compared to 91 % of pupils with Swedish backgrounds





Multilingualism in (Swedish) teacher education – a missing perspective...

- A substudy based upon fieldwork within a comprehensive teacher education program
- Questions on how student teachers were prepared for work/employment in an educational system characterized by pluralism in terms of multilingualism and a second language perspective
- A fairly meagre result – a gap between policy and practice...
- A gap between research and the practice within the teacher education program
- The results also tell something about how issues pertaining to language and pluralism are generally regarded in a teacher education program





Teacher education appears to be fairly national(ist) in spite of recurring talk about increasing globalization and internationalisation

Categorizations and interpretations of multilingualism and second language acquisition (if and when they are mentioned) are often related to "the Others" and to what can partly be referred to as a deficiency perspective

Perceptions of language are often rationalizations determined by the objectified beliefs...

- Monolingualism as the norm
- Multilingualism as a problem, a hindrance
- Language proficiency is seen as a condition for participation, not as an outcome of educational trajectories





Implicit practices/ paradigms in a Swedish context (in worklife and educational settings)

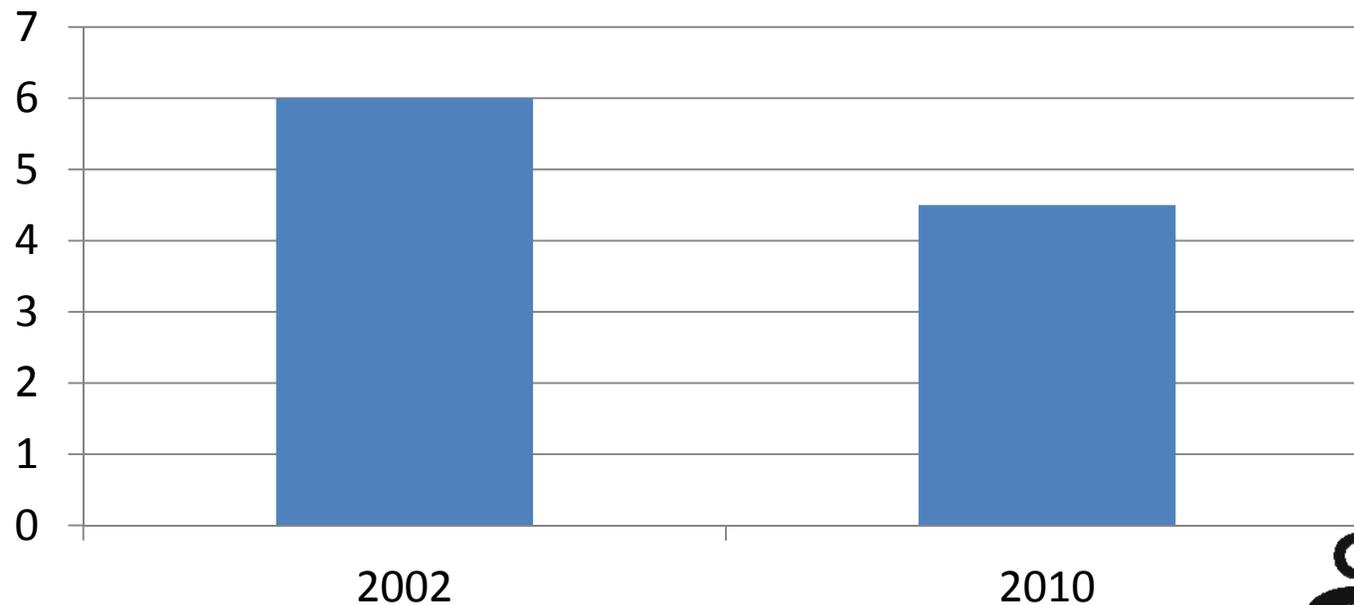
- Social relations (power relations in schools/society – classrooms) affect processes of internalization...
- Adequate language policy on multilingualism on policy level, but in practice still very much monolingualism...
- A gap between research and practices /social life, education...
- Implicit or taken for granted:
 - Didactic paradigm: ‘Swedish-only’ & L2 submersion
 - Denial of linguistic capital: L1s are not useful resources, multilingualism is a problem, deficit, no language...





Reform package (Ministry of Education)

Number of years in Sweden for students in grade 9 having migrated after school start





Reform package



More time for teaching

- Compulsory school attendance till 18 (instead of 16)
- More lessons
- Give priority to certain subjects before others (What subjects?)





Reform package

Newly arrived students' knowledge will be assessed

- Test and assessments at the arrival
- The language development in Swedish will be measured during the first years.





Reform package



Schools should be better prepared to meet the needs of these pupils

- Swedish as a second language (A subject in school or not?)
- Qualifications for teachers to teach in Swedish for newly arrived pupils? (What qualifications?)
- Preparatory classes for recently arrived? (Shall they exist? If so, how long shall a migrant pupil stay in a preparatory class?)





Multilingualism in Swedish classrooms Mehrsprachigkeit in schwedischen Schulklassen

- Thank you for your attention!

Marie Carlson marie.carlson@gu.se

Tore Otterup tore.otterup@svenska.gu.se

- Time for questions and discussion!



1. Short introduction of both professors
2. Summary of the PPP:
 - Short background information: Until 1950 Sweden was a monolingual country. After 1950 migration and immigration started because of the high demand on the labour market. Today 6.253 immigrants come from Asia, 12.480 from Africa, 3.840 from Europe, 273 from America and 1507 from other countries.
 - How is a Swede with a foreign background described: Both parents born abroad and child born abroad OR both parents born abroad and child born in Sweden. At the moment there are 26 % Swedes with a foreign background. In 1900 it was just 1%, in 2010 it were 26%.
 - 21% of Swedes with a foreign background attend compulsory schools. There are more Swedes with foreign background in the and around the big cities, like Gothenburg, Malmö or Stockholm. In Gothenburg there is a multilingual urban area of 95-100%.
 - Bilingual measures in Sweden: Since 1977: mother tongue instructions 1-2 hours a week, study support in mother tongue, preparatory classes for recently arrived people, additional tuition in Swedish as a second language 2 – 3 hours week has become obligatory in 1995.
 - Mother tongue instruction: not obligatory, but children are entitled when one parent speaks it. However, now the municipalities provide the lessons and they can decide to grant it when there are at least 5 pupils in a class.
 - The most common foreign language (this does not include the 5 minority languages) is Arabic, followed by Bosnian and on 5th rank there is Somali. All in all 145 different languages are spoken at Swedish schools.
 - 55% of all pupils are entitled to mother tongue instructions.
 - Mother tongue instruction: it has a very LOW status as a school subject. Lack of trained teachers, implementation problems, values are contested in media discourse, attitude is slowly changing but problems in practise.
 - SSL – Swedish as a Second Language: only able “IF NEEDED!” 1970 – 1995: SSL was an isolated subject of low status, language not connected to subject, municipalities did not train teachers; Since 1995: SSL is a subject in its own right, but has still the same problems as before, no support, fight ignorance
 - PISA 2000: the Swedish results were quite good but then went down, especially the reading comprehensions.
 - Teacher education: sub-study, fieldwork, comprehensive teacher education programme, at the moment there is a great gap between policy and practice and between research and practice within teacher education programmes. Teacher education appears to be fairly nationalistic. Monolinguals seem to be the norm. Multilinguals seem to cause problems.
 - Government: there is a problem at hand: in 2002 children had 6 years of compulsory school, in 2010 only 4,5 years. They want to launch a reform package: more time and more lessons, compulsory schooling does not end with 16 but 18, more lessons in summer schools, priority to certain subjects – question: BUT WHAT?
 - Students: need better assessment and testing on arrival, language development needs to be measured, schools need to be better prepared, SSL needs to be supported, preparatory classes for recently arrived students
 - University: demand reform package by government

Sprachenvielfalt an Schulen in ausgewählten europäischen Regionen

Alexander Onysko, EURAC, Bolzano



Source: www.eurominority.eu

INDOEUROPEAN LANGUAGES

ROMANCE LANGUAGES

AR Aragonés (Aragonese)
AO Armâne?ti (Aroumanian)
AS Asturianu (Asturian)
CA (Castilian)
CT Català (Catalan)
CO Corsu (Corsican)
FP Francoprovençal (Francoprovençal)
FR Français (French)
FU Furlan (Friulan)
GL Galego (Galician)
IT Italiano (Italian)
LD Ladin (Ladino)
OC Occitan (Occitan)
OI Langues d'oïl (Oïl)
PO (Portuguese)
RO (Romanian)
SA Sardu (Sard)
WA Walloon (including Picard, Lorrain and Champenois)

GEMANIC LANGUAGES

DK Dansk (Danish)
NL Nederlands (Dutch)
EN English (English)
FO (Faroese)
FY Frysk (Frisian)
DE Deutsch (German)
LU Lëtzebuergesch (Luxembourgish)
FA Frasch (Northern-Frisian)
SL Seeltersk (Saterfrisian)
SC Scots (Scots)
SE Svenska (Swedish)
US Scots (Ulster Scots)

CELTIC LANGUAGES

BR Brezhoneg (Breton)
KE Kernowek (Cornish)
IE Gaeilge (Irish Gaelic)
MX (Manx)
GA Gàidhlig (Scottish Gaelic)
CY Cymraeg (Welsh)

SLAVIC LANGUAGES

BI (Bielorussien)
BG Български (Bulgarian)
KA (Kashubian)
HR Hrvatski (Croatian)
CZ Cesky (Czech)
PL Polski (Polish)
PM (Pomak)
RT (Ruthenian)
SB (Serbian)
SL Makedoniski (Slav-Macedonian)
SK (Slovak)
SI (Slovene)
SO Serbšćina (Sorb)
UA (Ukrainian)

BALTIC LANGUAGES

LV (Latvian)
LT (Lithuanian)
LI (Livian)

ALBANIAN LANGUAGE

AL Arbërishtja/Arbërishte (Albanian)
AV Arbërishtja/Arbërishte (Arvanite)

GREEK LANGUAGE

GR Griko (Greek)

OTHER LANGUAGES

TURKISH LANGUAGES

TA Tatar
TR Türkçe (Turkish)

BASQUE LANGUAGE

EU Euskara (Basque)

FINN-UGRIC LANGUAGES

EE (Estonian)
FI Suomi (Finnish)
HU Magyar (Hungarian)
SM Sámeigiella (Sami)

Sprachenvielfalt in Europa

➤ **Special Eurobarometer (2012):**

- 23 offiziell anerkannte Sprachen auf europäischer Ebene: Bulgarisch, Tschechisch, Dänisch, Niederländisch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Französisch, Deutsch, Griechisch, Ungarisch, Irisch, Italienisch, Lettisch, Litauisch, Maltesisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch und Schwedisch
- 60 indigene, Regional- u. Minderheitensprachen
- Zahlreiche nicht-indigene, allochthone Minderheitensprachen

Sprachenvielfalt in Europa

➤ VALEUR Studie (2007):

- ca. 440 Sprachen und 18 Zeichensprachen
- für 24% davon besteht die Möglichkeit auf Sprachunterricht

Sprachenvielfalt in Europa

Dialekt

Varietät

Sprache

A shprakh iz a dialekt mit an armey un flot
'A language is a dialect with an army and a navy'
(Max Weinreich)

Regional- u. Minderheitensprachen

- Arten von Regional- u. Minderheitensprachen (vgl. Mercator Zentrum <http://www.mercator-research.eu/minority-languages/facts-figures/>):
- **Einzelnsprachen in einem Staat:** z.B.: Walisisch, Galizisch in Spanien, Westfriesisch in den Niederlanden
 - **Einzelnsprachen die in mehreren Staaten beheimatet sind:** z.B. Baskisch in Spanien und Frankreich; Katalanisch in Spanien, Frankreich und Italien
 - **Grenzüberschreitende Sprachen** die Mehrheitssprachen in einem und Minderheitensprachen in einem anderen Staat sind: z.B. Ungarisch in der Slowakei; Slowenisch in Österreich und Italien; Deutsch in Dänemark, Italien, Belgien und Frankreich.
 - **Offizielle Nationalsprachen in einem Staat, die nicht als offizielle Arbeitssprache der EU gelten:** z.B. Letzeburgisch in Luxemburg
 - **Nicht territoriale Sprachen:** z.B. Roma und Yiddish.

Regional- u. Minderheitensprachen

Minderheitensprachen durch Migration?

Autochthone RMS:

Territorial gebunden: z.B. Ladinisch

Territorial ungebunden: z.B. Roma

Allochthone RMS:

Territorial dispergierend (Urbane Räume)

Regional- u. Minderheitensprachen

- Fokus auf ausgewählte traditionelle RMS – Ladinisch, Irisch, Baskisch:
 - Verankerung dieser Sprachen an regional betroffenen Schulen
 - Umgang mit Mehrsprachigkeit an diesen Schulen

Was ist Mehrsprachigkeit

Multilingualism is understood as the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives. In this context, a language is defined neutrally as a variant which a group ascribes to itself for use as its habitual code of communication. This includes regional languages, dialects, and sign languages. In addition, the term multilingualism is used for referring to the co-existence of different language communities in one geographical or geo-political area or political entity.

(High Level Group on Multilingualism 2007: 6)

Was ist Mehrsprachigkeit

Unter Mehrsprachigkeit versteht man die Fähigkeit, die Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Personen haben, wenn sie regelmäßig mehr als eine Sprache im täglichen Leben verwenden. Dabei wird Sprache neutral definiert als eine Varietät, welche eine Gruppe für sich als gewöhnlichen Kommunikationscode verwendet. Das umfasst regionale Sprachen, Dialekte und Zeichensprachen. Außerdem beschreibt der Begriff Mehrsprachigkeit auch die Koexistenz von verschiedenen Sprachgemeinschaften in einem geographischen oder geo-politischen Gebiet oder einer politischen Entität.

(High Level Group on Multilingualism 2007: 6)

Ladinisch - heute

Sellaladinisch

Ca. 30.000
SprecherInnen



Ladinisch im südtiroler Schulsystem

Seit 1948 (erstes Autonomiestatut) u. v.a. seit 1972 (2. Autonomiestatut v. Südtirol):

- Schulen in Val Gardena und Val Badia haben Deutsch und Italienisch als paritätische Unterrichtssprachen u. das Ladinische wird als Unterrichtsfach und eingeschränkt als Unterrichtssprache verwendet.
- Ca. 3000 Schülerinnen besuchen ladinische Schulen

Ladinisch im südtiroler Schulsystem

Auszug aus dem Curriculum der Grund- u. Mittelschule:

Die Alphabetisierung im ersten Jahr wird unter Verwendung des Ladinischen und des Deutschen oder Italienischen durchgeführt, wobei die dritte Sprache mindestens eine Stunde pro Tag verwendet wird. Es soll nach Möglichkeit eine Alphabetisierung durchgeführt werden, die den Bedürfnissen des Schülers entgegenkommt, d.h. es soll individuell je nach Kenntnisstand des Kindes vorgegangen werden; z.B. Kinder, die daheim fast ausschließlich Ladinisch sprechen, sollen allmählich und möglichst paritätisch an das Deutsche und Italienische herangeführt werden; Kinder, die fast nur Deutsch sprechen, sollen ebenso graduell die ladinische und italienische Sprache erlernen usw.

Zielsetzung soll, neben einer gediegenen Kenntnis des Ladinischen, eine ausgeglichene paritätische Kompetenz im Deutschen und Italienischen sein.

Ladinisch im südtiroler Schulsystem

Auszug aus dem Curriculum der Grund- u. Mittelschule:

Die paritätische Verwendung des Deutschen und Italienischen als Unterrichtssprache wird bereits ab der 2. Klasse konsequent angewendet. Das Ladinische wird als Fach für zwei Wochenstunden unterrichtet und soll, wo ratsam und pädagogisch sinnvoll, als Unterrichtsmittel in angebrachten Situationen Verwendung finden (z.B. örtliche Ereignisse, Flora und Fauna der Dolomiten, Heimatkunde usw.).

Ladinisch im südtiroler Schulsystem

Auszug aus dem Curriculum der Grund- u. Mittelschule:

Ab der vierten Klasse werden zwei Wochenstunden Englischunterricht angeboten, wobei eher die kommunikative Dimension zu betonen ist.

Aktivitäten integrierender Sprachendidaktik werden regelmäßig in allen Klassen durchgeführt und dokumentiert. Diese Aktivitäten sollen vor allem dazu dienen, die erreichte Kompetenz in den einzelnen Sprachen festzustellen und eventuelle Sprachdefizite auszugleichen.

Eindrücke v. Schulbesuch u. Interviews im Val Gardena/Grödentel (St. Ulrich)

- Hospitation in Grundschule 1c (Dez. 2012):
Sprachunterricht
 - Dreisprachige Alphabetisierung – Materialien in 3 Sprachen;
 - Wechselnde Unterrichtssprachen: Farbkodes für Sprachen; Wechselrhythmus: Tag / Woche
 - Repräsentation von allen Sprachen der SchülerInnen (Albanisch, Spanisch, Kroatisch); Begrüßung in allen Sprachen
 - Kinder helfen sich untereinander Wörter in versch. Sprachen zu finden

Eindrücke v. Schulbesuch u. Interviews im Val Gardena/Grödentäl (Sankt Ulrich)

- Streiflichter aus den Interviews:
 - Standardsprachen (Deutsch, Italienisch) als Vorbild
 - Sprachmischung sollte möglichst vermieden werden
 - Sprachstandserhebungen – Abschneiden der Kinder in ladinischen Schulen in den Sprachen Deutsch u. Italienisch verglichen mit den Kindern an deutschen oder italienischen Schulen Südtirols

Eindrücke v. Schulbesuch u. Interviews im Val Gardena/Grödental (Sankt Ulrich)

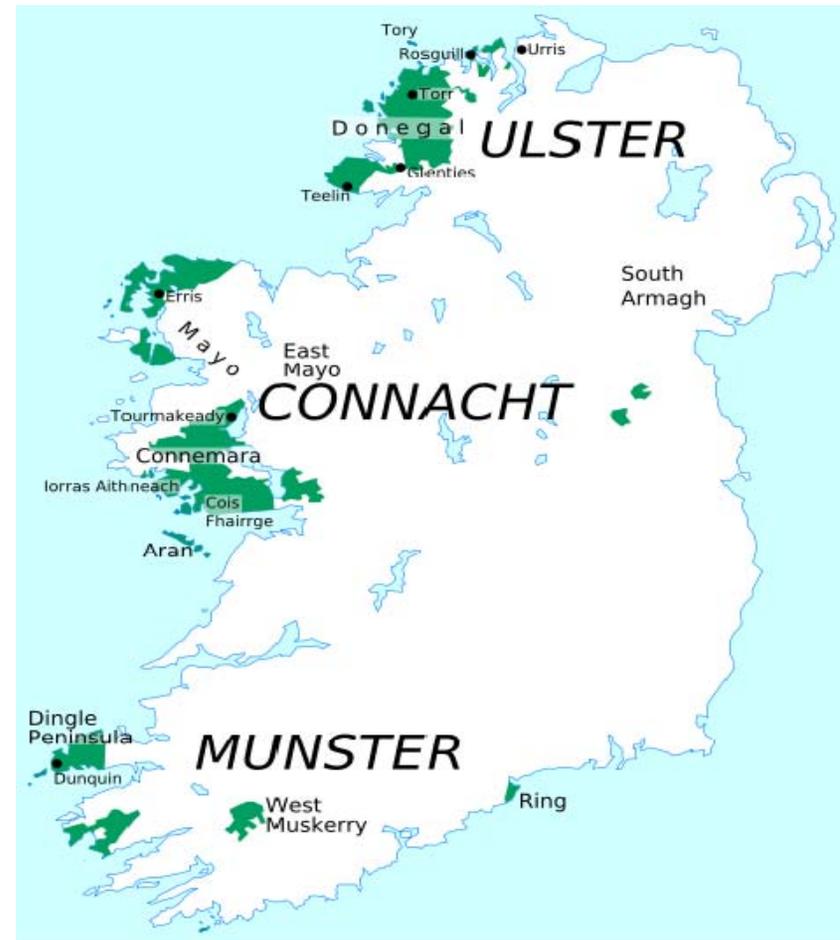
- Problem der weiteren Mehrsprachigkeit:
 - „Sprachen von MigrantInnen schwer in den Unterricht einzubringen (integrierende Sprachdidaktik in der Grundschule möglich)“; allgemein eher wenig Erfahrung mit allochthonen RMS

Eindrücke v. Schulbesuch u. Interviews im Val Gardena/Grödental (Sankt Ulrich)

- Problem der Förderung des Ladinischen:
 - „Wenn wir das vergleichen, mit anderen europäischen Realitäten oder Minderheitensituationen, da sieht man eben, dass unsere Situation ganz atypisch ist, denn es handelt sich ja nicht um die klassische Lösung Schule in der Muttersprache und der Staatssprache als L2 oder paritätisch Minderheitensprache und Staatssprache, sondern es ist ganz – ja sagen wir so – eigentümlich, nicht, dass eben gerade die zwei anderen Sprachen, - wir sagen nie Fremdsprache, oder Zweitsprache – sondern die anderen Sprachen, nämlich Deutsch und Italienisch vorherrschend sind, und die eigentliche lokale Sprache, denn auch der Begriff der Muttersprache wird in Frage gestellt, die eigentliche lokale Sprache der Minderheit eher, naja, eher ein bisschen zu kurz kommt oder auch sehr zu kurz kommt.“

Szenenwechsel: Das Irische in Irland

- Offizielle Sprache Irlands (gemeinsam mit Englisch)
- Irisch als Arbeitssprache in EU
- Ca. 80.000 SprecherInnen
- Gaeltacht-Gebiete
- Irisch als Pflichtfach in der Schule



Das Irische im Schulsystem

- Irisch als Pflichtfach an Irischen Schulen:
 - Fremdsprachenunterricht; 6-16 ; 3h pro Woche
- Irish medium education: Gaelscoileanna:
 - Irisch als Unterrichtssprache – Immersionsmodell (ca. v. 5-7; dann Wechsel auf bilingualen Unterricht; flexible Handhabung)
- Irish bilingual schools – Gaeltacht-Gebieten:
 - Irisch u. Englisch flexibel als Unterrichtssprachen eingesetzt

Das Irische im Schulsystem

- Problemfelder:
 - Irisch als Pflichtfach – führt momentan zu keiner Verbesserung der Sprachsituation:
 - Sprachlerninhalte passen nicht zur Realität der Sprachverwendung
 - Fehlende Ausbildung der Lehrkräfte für Irisch
 - Wenig Nutzen für das Irische außerhalb der Gaeltacht
 - Irisch in den Gaeltacht-Gebieten rückläufig

Das Irische im Schulsystem

- Gegentrend: Zahl der Irischsprachigen außerhalb der Gaeltacht (Dublin u. Einzugsgebiet) nimmt zu
=> hohes Prestige der Gaelscoileanna (Immersionsschulen)
- Zahl der Kinder mit Erstsprache Irisch in den Klassen ist sehr gering (5-10%)

Streiflichter von Schulbesuchen u. Interviews

- “We are a very monolingual nation”
- Bewusstsein zur Repräsentation anderer Sprachen kaum vorhanden:
 - Initially, the major linguistic challenge may be the task of learning English. But experience elsewhere would suggest that later on, a range of other issues such as mother tongue teaching and early L2 reading will become more important. Until recently, general issues of bilingualism and bilingual education such as these, if they were considered at all, were considered only in relation to Irish. (Harris 2008: 363)

Streiflichter von Schulbesuchen u. Interviews

- Zu wenig Immersionsschulen auf Sekundar-Ebene (secondary schools)
- Sprachkompetenz der SchülerInnen in der Gaeltacht nimmt ab
- Zahl der SchülerInnen die eine andere erste Sprache als Englisch u. Irisch haben ist rückläufig – keine besonderen Programme

Streiflichter von Schulbesuchen u. Interviews

- Lösungsvorschlag für Verbesserung der Situation des Irischen:
 - Immersionsunterricht für alle (Übernahme des Gaelscoileanna Prinzipes)

Zum Schluss: Baskisch

Fakten:

27% der Bevölkerung des Baskenlandes sprechen Baskisch:

- 663.035 in Spanien
- 51.100 in Navarre (Frankreich)



Baskische Schulmodelle

Definition of model	Name in the BAC	Name in Navarre
Spanish as teaching medium; Basque as a subject	Model A	Model A
Basque as teaching medium; Spanish as a subject	Model D	Model D
Both Spanish and Basque as subject and medium	Model B (approximately half and half)	Model B (Basque predominant; volume of students negligible)

Quelle: Mercator Regional Dossier, 2005: 11

Baskische Schulmodelle

- Streiflichter:
 - Nachfrage für Baskisch nimmt zu
 - Ideologische Gründe für Baskisches Immersionsmodell
 - Wirtschaftliche Gründe (Vorteil der Zweisprachigkeit im Baskenland)
 - Spanische Schulen weniger populär
 - Baskisch oft an den Schulkontext gebunden:
 - Jugendliche – Spanisch nimmt dominierende Rolle im Umfeld der Jugendlichen ein
 - Sprachen v. allochthonen Gruppen spielen kaum eine Rolle

Go raibh maith agaibh

A s'udei

Eskerrik asko

Danke



Language diversity at schools in selected European regions

Alexander Onysko, EURAC, Bolzano



Source: www.eurominority.eu

INDOEUROPEAN LANGUAGES

ROMANCE LANGUAGES

AR Aragonés (Aragonese)
AO Armâne?ti (Aroumanian)
AS Asturianu (Asturian)
CA (Castilian)
CT Català (Catalan)
CO Corsu (Corsican)
FP Francoprovençal (Francoprovençal)
FR Français (French)
FU Furlan (Friulan)
GL Galego (Galician)
IT Italiano (Italian)
LD Ladin (Ladino)
OC Occitan (Occitan)
OI Langues d'oïl (Oïl)
PO (Portuguese)
RO (Romanian)
SA Sardu (Sard)
WA Walloon (including Picard, Lorrain and Champenois)

GEMANIC LANGUAGES

DK Dansk (Danish)
NL Nederlands (Dutch)
EN English (English)
FO (Faroese)
FY Frysk (Frisian)
DE Deutsch (German)
LU Lëtzebuergesch (Luxembourgish)
FA Frasch (Northern-Frisian)
SL Seeltersk (Saterfrisian)
SC Scots (Scots)
SE Svenska (Swedish)
US Scots (Ulster Scots)

CELTIC LANGUAGES

BR Brezhoneg (Breton)
KE Kernowek (Cornish)
IE Gaeilge (Irish Gaelic)
MX (Manx)
GA Gàidhlig (Scottish Gaelic)
CY Cymraeg (Welsh)

SLAVIC LANGUAGES

BI (Bielorussien)
BG B?lgarski (Bulgarian)
KA (Kashubian)
HR Hrvatski (Croatian)
CZ Cesky (Czech)
PL Polski (Polish)
PM (Pomak)
RT (Ruthenian)
SB (Serbian)
SL Makedoniski (Slav-Macedonian)
SK (Slovak)
SI (Slovene)
SO Serbš?ina (Sorb)
UA (Ukrainian)

BALTIC LANGUAGES

LV (Latvian)
LT (Lithuanian)
LI (Livian)

ALBANIAN LANGUAGE

AL Arbërishtja/Arbërishte (Albanian)
AV Arbërishtja/Arbërishte (Arvanite)

GREEK LANGUAGE

GR Griko (Greek)

OTHER LANGUAGES

TURKISH LANGUAGES

TA Tatar
TR Türkçe (Turkish)

BASQUE LANGUAGE

EU Euskara (Basque)

FINN-UGRIC LANGUAGES

EE (Estonian)
FI Suomi (Finnish)
HU Magyar (Hungarian)
SM Sámeigiella (Sami)

Language diversity in Europe

➤ **Special Eurobarometer (2012):**

- 23 officially recognized languages in EU: Bulgarian, Czech, Danish, Dutch, English, Estonian, Finnish, French, German, Greek, Hungarian, Irish, Italian, Latvian, Lithuanian, Maltese, Polish, Portuguese, Rumanian, Slovak, Slowene, Spanish, and Swedish
- 60 indigenous, regional, and minority languages
- Numerous non-indigenous, allochthonous minority languages

Language diversity in Europe

➤ VALEUR Study (2007):

- approx. 440 languages and 18 sign languages
- possibility for language teaching for 24% of these

Language diversity in Europe

Dialect

Variety

Language

A shprakh iz a dialekt mit an armey un flot
'A language is a dialect with an army and a navy'
(Max Weinreich)

Regional and Minority Languages

- Types of regional and minority languages (cf. Mercator Center <http://www.mercator-research.eu/minority-languages/facts-figures/>):
- **Single languages in one country:** e.g. Welsh, Galician in Spain, Westfrisian in the Netherlands
 - **Single languages used in more countries:** e.g. Basque in Spain and France; Catalan in Spain, France, and Italy
 - **Languages reaching across borders** (majority languages in one country and minority languages in a neighboring country): e.g. Hungarian in Slovakia; Slovene in Austria and Italy; German in Denmark, Italy, Belgium, and France
 - **Official languages in one country which are not official languages in the EU:** e.g. Luxemburgish in Luxemburg
 - **Non territorial languages:** e.g. Roma and Yiddish

Regional and Minority Languages

Minority languages because of migration?

Autochthonous RMLs:

Territorially bound: e.g. Ladin

Territorially unbound: e.g. Roma

Allochthonous RMLs:

Territorially dispersed (particularly in urban areas)

Regional and Minority Languages

- Focus on selected traditional RMLs –
Ladin, Irish, Basque:
 - Languages are used in schools (regionally restricted)
 - How is multilingualism dealt with at such schools?

What is multilingualism?

Multilingualism is understood as the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives. In this context, a language is defined neutrally as a variant which a group ascribes to itself for use as its habitual code of communication. This includes regional languages, dialects, and sign languages. In addition, the term multilingualism is used for referring to the co-existence of different language communities in one geographical or geo-political area or political entity.

(High Level Group on Multilingualism 2007: 6)

Ladin - today

Sella Ladin

About 30,000
speakers



Ladin at schools in South Tyrol

Since 1948 (first statute of autonomy) and, particularly, since 1972 (second statute of autonomy):

- Schools in Val Gardena and Val Badia have German and Italian as equal languages of instruction and Ladin is taught as a subject and used in limited contexts as language of instruction

- About 3000 pupils attend Ladin schools

Ladin at schools in South Tyrol

Excerpt from the curriculum of primary and secondary schools:

Die Alphabetisierung im ersten Jahr wird unter Verwendung des Ladinischen und des Deutschen oder Italienischen durchgeführt, wobei die dritte Sprache mindestens eine Stunde pro Tag verwendet wird. Es soll nach Möglichkeit eine Alphabetisierung durchgeführt werden, die den Bedürfnissen des Schülers entgegenkommt, d.h. es soll individuell je nach Kenntnisstand des Kindes vorgegangen werden; z.B. Kinder, die daheim fast ausschließlich Ladinisch sprechen, sollen allmählich und möglichst paritätisch an das Deutsche und Italienische herangeführt werden; Kinder, die fast nur Deutsch sprechen, sollen ebenso graduell die ladinische und italienische Sprache erlernen usw.

Zielsetzung soll, neben einer gediegenen Kenntnis des Ladinischen, eine ausgeglichene paritätische Kompetenz im Deutschen und Italienischen sein.

Ladin at schools in South Tyrol

Excerpt from the curriculum of primary and secondary schools:

Die paritätische Verwendung des Deutschen und Italienischen als Unterrichtssprache wird bereits ab der 2. Klasse konsequent angewendet. Das Ladinische wird als Fach für zwei Wochenstunden unterrichtet und soll, wo ratsam und pädagogisch sinnvoll, als Unterrichtsmittel in angebrachten Situationen Verwendung finden (z.B. örtliche Ereignisse, Flora und Fauna der Dolomiten, Heimatkunde usw.).

Ladin at schools in South Tyrol

Excerpt from the curriculum of primary and secondary schools:

Ab der vierten Klasse werden zwei Wochenstunden Englischunterricht angeboten, wobei eher die kommunikative Dimension zu betonen ist.

Aktivitäten integrierender Sprachendidaktik werden regelmäßig in allen Klassen durchgeführt und dokumentiert. Diese Aktivitäten sollen vor allem dazu dienen, die erreichte Kompetenz in den einzelnen Sprachen festzustellen und eventuelle Sprachdefizite auszugleichen.

Some impressions gathered during visits to schools and interviews in Val Gardena (St. Ulrich)

➤ Classroom observation in primary school, 1c (Dec. 2012):

Language teaching

- Learning the alphabet in three languages – teaching aids in 3 languages
- Change of language of instruction: Colour codes for languages; rhythm of change: daily / weekly
- All languages of pupils are represented (Albanian, Spanish, Croatian); welcome in all languages
- Children help each other in solving language tasks (finding words in different languages)

Some impressions gathered during visits to schools and interviews in Val Gardena (St. Ulrich)

- Issues arising in the interviews:
 - Standard languages (German, Italian) as role models
 - Language mixing should at best be avoided
 - Language assessment – results of pupils at Ladin schools in the languages of German and Italian are compared to pupils at German and Italian schools

Some impressions gathered during visits to schools and interviews in Val Gardena (St. Ulrich)

- Problem of further multilingualism:
 - “it is difficult to integrate the languages of the migrants in the teaching (integrated language didactics is possible in primary school)”; in general, the experience with pupils from other language backgrounds is limited

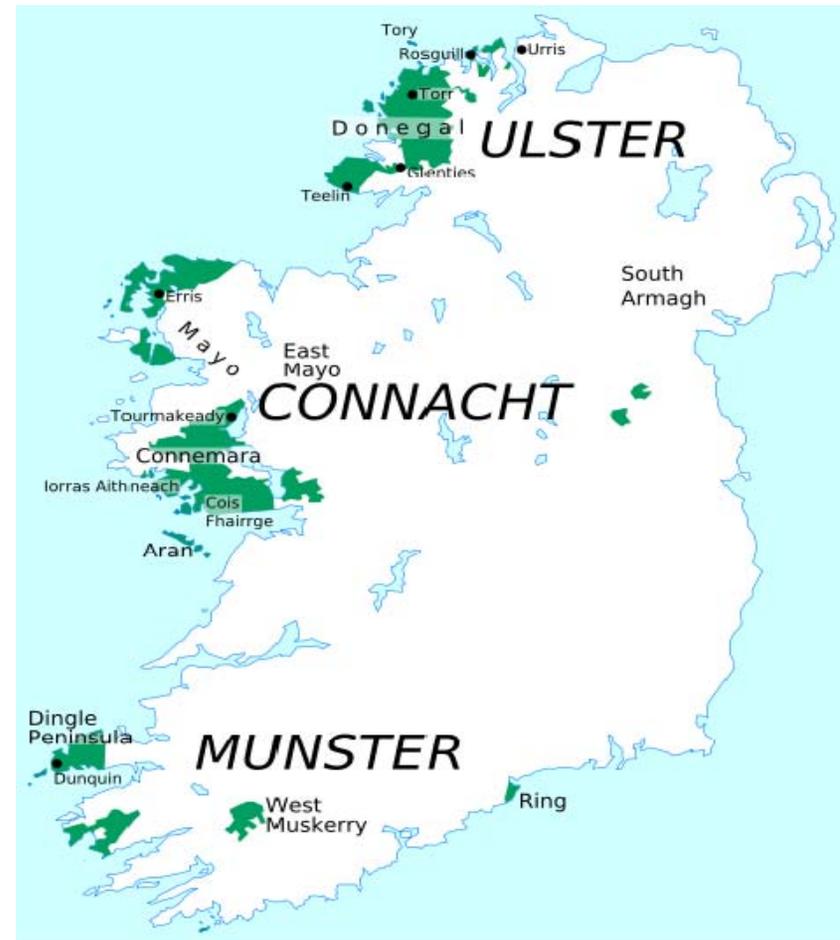
Some impressions gathered during visits to schools and interviews in Val Gardena (St. Ulrich)

- Problem to promote Ladin:

- “If we compare that to other situations in Europe or situations involving minorities, we can see that our situation is not typical because we don’t have the usual solution of schooling in the mother tongue and national language as L2 or the minority language and the national language used equally. On the other hand, we can say that it is quite strange that we use both of the other languages – we never say foreign language or second language – but the other languages that is German and Italian; so it is strange that these languages are dominant and the local language [Ladin], because also the term mother tongue is contested, the actual local language is rather or even very much falling short of use.” [translated from German by author]

Change of scenery: Irish in Ireland

- Official language of Ireland (together with English)
- Irish as official working language in EU
- About 80,000 speakers
- Gaeltacht areas
- Irish is compulsory subject in schools



Irish at schools

- Irish is compulsory subject in Irish schools:
 - Taught as a foreign language; age range 6-16 ; 3hrs per week
- Irish medium education: Gaelscoileanna:
 - Irish is medium of instruction – immersion (mostly for age range 5-7; after that change to bilingual teaching; flexible implementation)
- Irish bilingual schools in Gaeltacht areas:
 - Irish and English are used variably as languages of instruction

Irish at schools

- Problematic issues:
 - Irish as compulsory subject does not lead to an improvement in the use of Irish:
 - Often contents of Irish language classes are removed from reality of language use
 - Lack of proper teacher education for teachers of Irish
 - Lack of incentive/importance for using Irish outside of Gaeltacht areas
 - The use of Irish is decreasing in Gaeltacht areas

Irish at schools

- Contrary tendency: Number of Irish speakers outside of Gaeltacht areas is increasing (particularly in Dublin and surrounding area)
=> Gaelscoileanna enjoy high prestige (immersion schools)
- Number of children having Irish as L1 is very low in Gaelscoileanna (5-10%)

Some excerpts from visits to schools and interviews

- “We are a very monolingual nation”
- Lack of awareness to integrate further languages at schools:
 - “Initially, the major linguistic challenge may be the task of learning English. But experience elsewhere would suggest that later on, a range of other issues such as mother tongue teaching and early L2 reading will become more important. Until recently, general issues of bilingualism and bilingual education such as these, if they were considered at all, were considered only in relation to Irish.” (Harris 2008: 363)

Some excerpts from visits to schools and interviews

- Lack of immersion schools at secondary level
- Language competence of pupils in the Gaeltacht is decreasing
- The number of pupils who have a language other than English and Irish as L1 is decreasing – there are no special programs catering for these pupils

Some excerpts from visits to schools and interviews

- Proposed solution for improving the situation of Irish:
 - Immersion teaching for all (general implementation of the Gaelscoileanna principle)

Finally, a quick look at Basque

Facts:

27% of people in the Basque country speak the language:

- 663,035 in Spain
- 51,100 in Navarre (France)



Basque school models

Definition of model	Name in the BAC	Name in Navarre
Spanish as teaching medium; Basque as a subject	Model A	Model A
Basque as teaching medium; Spanish as a subject	Model D	Model D
Both Spanish and Basque as subject and medium	Model B (approximately half and half)	Model B (Basque predominant; volume of students negligible)

Source: Mercator Regional Dossier, 2005: 11

Basque school models

- Some issues:
 - Demand for Basque is increasing
 - Ideological reasons for support Basque immersion model
 - Economic reasons (Advantage of bilingualism in the Basque country)
 - Spanish schools are less popular
 - Basque is often tied to the school context:
 - Young people – Spanish plays a dominant role for daily life and exchanges among peer groups
 - Languages of allochthonous groups are hardly considered at school level

Go raibh maith agaibh

A s'udei

Eskerrik asko

Danke

Thank you



Zusammenfassung der Gruppendiskussion
Sprachenvielfalt in der schulischen Praxis in ausgewählten europäischen
Regionen (Dr. Alexander Onysko, Leitung des Projekts AMuSE an der EURAC,
Bozen)

Nach der PowerPoint-Präsentation von Dr. Onysko begann unter den TeilnehmerInnen eine spannende Diskussion, die sich zum einen mit der Frage der Verwendung korrekter Begrifflichkeiten und zum anderen um ganz persönliche Erlebnisse im Bezug auf Sprache, Fremdheit und Mehrsprachigkeit in der Familie auseinandersetzte. Zu Beginn wurden die Begriffe Muttersprache, Erstsprache, Familiensprache, etc. diskutiert und es konnte festgestellt werden, dass es zu diesen Begriffen oft unterschiedliche Auffassungen gibt. Danach wurden die Fragen nach der eigenen sprachlichen Sozialisation, des Fremdspracherwerbs, der eigenen Mehrsprachigkeiten behandelt. Die GruppenteilnehmerInnen berichteten über ihre zum Teil sehr persönliche Sprachbiografien. Zusammenfassend kann man sagen, dass es bei Sprachentwicklung immer auch um Identitätsentwicklung geht.

Mehrsprachigkeit und Schulerfolg in der Schweiz

Was kann der schulische Unterricht zum Schulerfolg aller Kinder beitragen?

Claudio Nodari und Basil Schader

Pädagogische Hochschule Wien

24. September 2013



Inhalt

1. Drei Textbeispiele
2. Mehrsprachigkeit und soziales Milieu
3. Welche Sprachkompetenzen sind notwendig für Bildungserfolg?
4. Zwei weitere Textbeispiele
5. Fazit
6. Diskussion

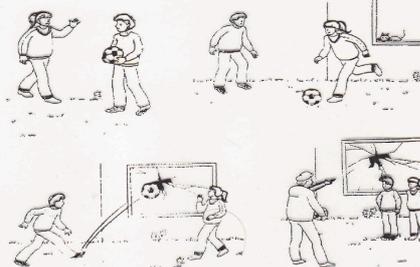


1. Drei Textbeispiele

3. Schuljahr

Bildergeschichte

Schreibe mindestens 8 Sätze zu dieser Bildergeschichte!



Der knabe schilt und das fenster
 get kabut. Heute spielen wir
 futsal. Hallo spielen wir futsal
 jetzt. Hapt ir den fenster kabut
 gemacht ja. Jetzt passen wir auf
 und ich wil nicht noch mal das
 das fenster kabut get. Pas auf
 wodu hin schilt. Ouh!
 komen wider dran.

5. Schuljahr

Wie die Nahrung in die Muskeln kommt

Die Nahrung geht in die Speiseröhre und nachher
 geht in Magen. In Magen zerkleinert es die Nahrung.
 Und nachher geht in die Dünndarm und dort
 geht in die Dünndarm es durch Kool, Darmwand
 d. ist wie eine Brotkrust. Und nachher wird
 es Kool. Aber in Magen, wird es auch verdau
 en. Und in Darmwand geht durch die Körper
 er und wird nachher Muskeln mit dem
 Nahrung.

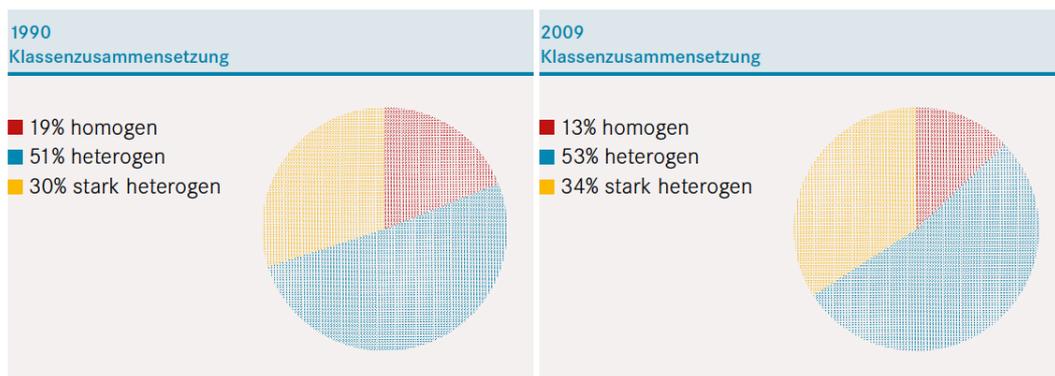
9. Schuljahr

Was die Ärztin uns erzählt hat

Sie sagt wenn die Frauen oder Mädchen probleme haben können sie bei uns vorbeikommen und ihre probleme an uns beichten wir sind mit Frau Renker und Frau Gollob dort hin gegangen es war sehr uninteressant und langweilig dort können die Frauen wenn sie Schwanger sind das Baby gebahren und sie hat gesagt man weiss das man pubertet wenn unser Geschlecht sich verändert.

2. Mehrsprachigkeit und soziales Milieu

Abbildung 2 Klassenzusammensetzungen in der Deutschschweiz

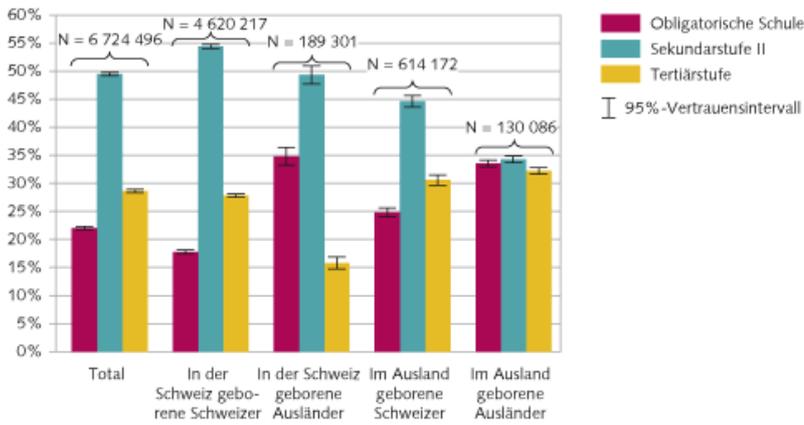


Gemäss Definition des BFS (Bundesamt für Statistik) bestehen stark heterogene Klassen aus mindestens 30 Prozent Schülerinnen und Schülern «aus anderen Kulturen». Dies bedeutet in der überwiegenden Zahl der Fälle, dass diese Schülerinnen und Schüler zwei- oder mehrsprachig aufwachsen.

Quelle: BFS (Bundesamt für Statistik), Mitteilung vom 16.7.2010.



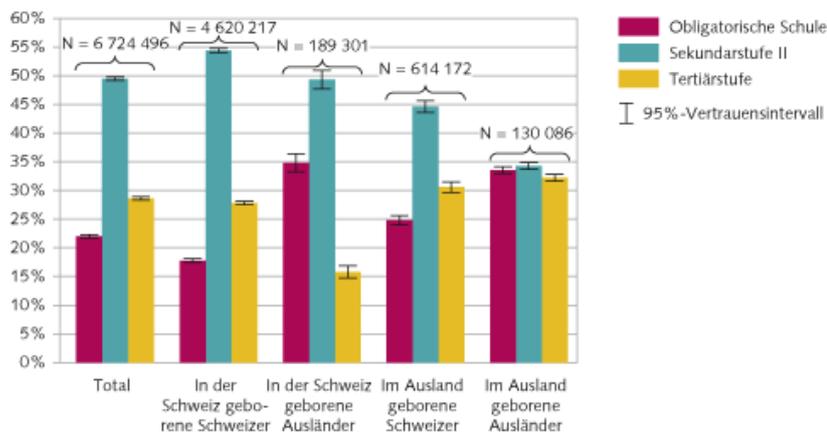
Höchste abgeschlossene Ausbildung
nach Geburtsort und Staatsangehörigkeit, 2012



Quelle: Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE)

© BFS

Höchste abgeschlossene Ausbildung
nach Geburtsort und Staatsangehörigkeit, 2012



Quelle: Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE)

© BFS



Abbildung 1 Bildungsstatistik: Kanton Zürich

Schülerinnen und Schüler	aus sozioökonomisch unterprivilegiertem Milieu	aus sozioökonomisch durchschnittlichem Milieu	aus sozioökonomisch privilegiertem Milieu
durchschnittliche Verteilung auf allen Schulstufen	25%	50%	25%
Verteilung auf der Gymnasialstufe	8%	40%	52%

Quelle: SKBF (2010), S. 135.



3. Welche Sprachkompetenzen sind notwendig für Bildungserfolg?

Hörverstehen (HV)

Verstehen, wie viel ein Tee kostet

vs.

einen Vortrag verstehen

Leseverstehen (LV)

Eine SMS verstehen

vs.

einen Fachartikel verstehen

Sprechen (SP)

Sich verabreden

vs.

eine Stellungnahme abgeben

Schreiben (SC)

Etwas auf facebook schreiben

vs.

eine Bewerbung verfassen



- Sprachliche Kompetenz im engeren Sinne (HV, LV, SP, SC)
- Pragmatische Kompetenz
- Sprachlogische Kompetenz
- Strategische Kompetenz

Für den Bildungserfolg sind vor allem CALP-Kompetenzen (Cummins) im Sinne von sprachlogischen und strategischen Kompetenzen massgebend. Heute spricht man auch von bildungssprachlichen oder Textkompetenzen (Portmann/Schmölzer-Eibinger).



Früchte und Gemüse unterwegs

Bildergeschichte – Schreibauftrag



Eines Tages **spaziert/schlendert** ...
 Da entdeckt er ...
 Das ist ja wie ...
 Der Pinguin mag ...; deshalb ...
 ...



Aber wie **soll/kann** ...
 Mit seinen beiden Flossen **gräbt/schaufelt** ...
 Das war jetzt aber ...
 Nun muss er nur **noch/aber/natürlich** ...
 ...

4. Zwei weitere Textbeispiele



Am Meer angekommen überlegt ...
 Der Pinguin überlegt, wie ...
 Auf einer Eisscholle rudert ...
 Es dauert **lange/nicht lange**, bis ...
 ...

Die Reise dauert ...
 Plötzlich **sieht/hört/beginnt** ...
 Zum **Glück/Leider** ...
 Endlich kommt ... an und ...
 ...

4. Zwei weitere Textbeispiele

2. Schuljahr

Der Pinguin und der Apfelbaum



Eines Tages schlendert der Pinguin über die Wiese. Da entdeckt er ein Baum mit vielen Früchten. Schon immer wollte der Pinguin einen Baum haben. Aber wie kann er ihn mitnehmen? Er trägt den Baum bis ans Meer. Der Baum ist schwer.




Auf einer Eisscholle rudert der Pinguin zum Südpol.

Die Reise geht gut. Der Pinguin kommt zu Hause an. Seine Mutter ist glücklich.



8. Schuljahr

Über Bilder sprechen

Das ist ein Bild von einem / einer ...
Auf dem Bild ist ein ...

Man sieht da einen ...
Da ist ein ... zu sehen.
Wir sehen da ...
Ich sehe da ...

Das ist wahrscheinlich ein ...
Das ist vermutlich eine ...
Das ist scheinbar ein ...

Im Vordergrund steht ...
Im Hintergrund ist ...
Am Rand liegt ...
In der Bildmitte hat es ...

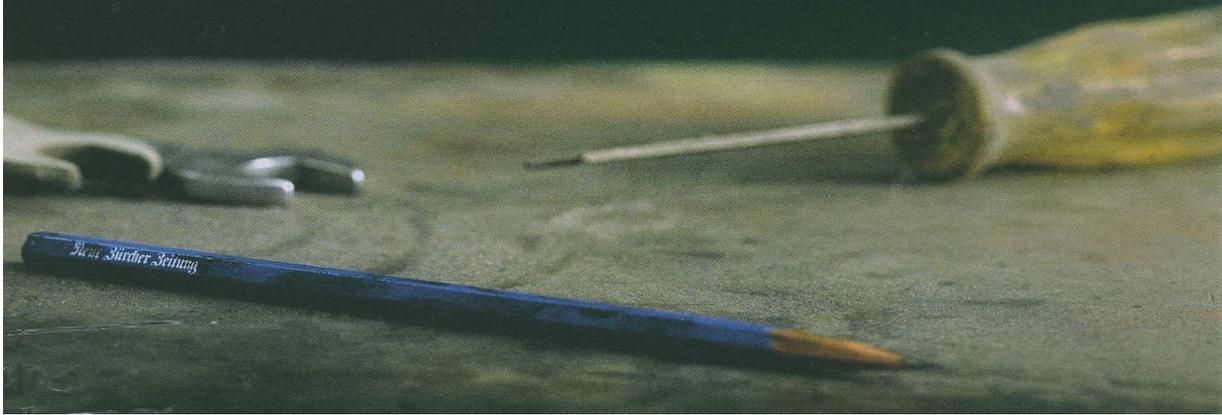
Das sieht aus, als ob ...
Das sieht aus wie ein ...
Es scheint, dass ...

Das ist ~~die~~ eine Postkarte
Man ~~sieht~~ sieht...
~~Es sieht so aus~~
im Hintergrund...
Es sieht so aus als ob...
Ich finde schön
ich finde die Postkarte
schön weil

5. Fazit

1. Kinder aus sozial privilegierten Familien haben grössere Chancen für Schulerfolg, auch wenn sie mehrsprachig aufwachsen. Bildungsnahe Familien haben einen grossen Einfluss auf die sprachlogischen und strategischen Kompetenzen der Kinder.
2. Ausschlaggebend für Schulerfolg sind sprachlogische und strategische Kompetenzen, welche sprachunabhängig und übertragbar sind.
3. Schulischer Unterricht muss in jedem Sprach- und Sachfach sprachlogische und strategische Kompetenzen fördern. Eine mehrsprachige Schule hat dann Aussicht auf Erfolg, wenn nicht die Mehrsprachigkeit per se im Fokus steht, sondern «mehr Sprachigkeit» in jeder Sprache und in jedem Fach.

Die Arbeit an der Sprache ist
Arbeit am Gedanken.



6. Diskussion

... und danke für die Aufmerksamkeit



Literaturhinweise

Bai, G.; Neugebauer, C.; Nodari, C.; Peter, S. (2013): Hoppla 4 – Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen. Schulverlag plus, Bern (Textbuch, 2 Arbeitshefte, Kommentar, CD-ROM, 2 Ton-CDs, 3 Lieder-CDs)

Cummins, J. (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters LTD, Clevedon

Consani, C.; Miodragovic, N.; Nodari, C. (2007): Sprachförderung mit "hoffnungslosen Fällen". In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 265–278

Neugebauer, C.; Nodari, C. (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus

Nodari, C. (2011): Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Muttersprache – Perspektiven Einer Deuschdidaktik. In: Barkowski, H. et al. (Hrsg.) Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 301–314

Portmann-Tselikas, P. R.; Schmörlzer-Eibinger, S.(2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. München: Hueber Verlag, Heft 39, S. 5–16

**Internationale Perspektiven zu sprachlicher Vielfalt:
Mehrsprachigkeit und Schulerfolg in der Schweiz (Claudio Nodari, Basil Schader)**

Ausgehend von der Frage „Was kann der schulische Unterricht zum Schulerfolg aller Kinder beitragen?“ präsentierten Dr. Claudio Nodari und DDr. Basil Schader einen Aspekt von Sprachförderung, der sich in erster Linie auf Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus bildungsfernen Familien richtet.

Da Kinder aus sozial privilegierten und bildungsnahen Familien bessere Chancen auf Schulerfolg haben als Kinder aus bildungsfernen Familien bedürfen diese einer gezielten Sprachförderung in der Schule.

Es wird zwischen dem Erwerb einer grundlegenden kommunikativen Alltagssprache und dem Erwerb von grundlegenden, schulbezogenen Sprachkompetenzen unterschieden. Die grundlegende kommunikative Alltagssprache ist in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich und bezieht sich auf sprachliche Kompetenzen im engeren Sinne (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) und auf die pragmatische Kompetenz (interkulturelle Kompetenz). Für den Bildungserfolg sind jedoch die sprachlogischen und strategischen Kompetenzen ausschlaggebend (CALP-Kompetenzen nach Cummins).

Zur Veranschaulichung gezielter Sprachförderung wurden Textbeispiele gezeigt und interpretiert. *Fazit:* Wichtig ist die Vorgabe von Textbausteinen (im Sinne von generativem Schreiben) sowie eine genaue Anleitung zur Aufgabenstellung. Schriftliche Vorgaben können auch für das mündliche Erzählen vorgegeben werden. Zur Veranschaulichung wurden Videos gezeigt, die den Wortschatz von Schüler/innen vor der Hilfestellung durch eine schriftliche Struktur- und Wortschatzvorgabe präsentierten und danach. Dabei konnte ein signifikanter Lernzuwachs festgestellt werden. Weiteres kann mündliches Erzählen durch Fragestellungen durch die/den Lehrer/in angeleitet und gefördert werden. Um beim Lernzuwachs/Lernerfolg Nachhaltigkeit zu erzielen, ist ein permanentes Wiederholen des Gelernten unumgänglich.

Zusammengefasst: Der in dieser Diskussionsrunde präsentierte Aspekt zur Sprachförderung beruht auf der Vorgabe einer Struktur von Textbausteinen. Erst durch diesen Input wird ein sprachliches Fundament geschaffen, das einen kreativen Umgang mit Sprache (Schriftlichkeit und auch Mündlichkeit) ermöglicht.

Die Textkompetenz muss *in allen Sprachen und Fächern* gefördert werden.

Fazit aus dem Handout von Nodari und Schader:

„1. Kinder aus sozial privilegierten Familien haben grössere Chancen für Schulerfolg, auch wenn sie mehrsprachig aufwachsen. Bildungsnaher Familien haben einen grossen Einfluss auf die sprachlogischen und strategischen Kompetenzen der Kinder.

2. Ausschlaggebend für Schulerfolg sind sprachlogische und strategische Kompetenzen, welche sprachunabhängig und übertragbar sind.

3. Schulischer Unterricht muss in jedem Sprach- und Sachfach sprachlogische und strategische Kompetenzen fördern. Eine mehrsprachige Schule hat dann Aussicht auf Erfolg, wenn nicht die Mehrsprachigkeit per se im Fokus steht, sondern „mehr Sprachigkeit“ in jeder Sprache und in jedem Fach.“

Diskussionsergebnisse und Anregungen:

- Textbausteine sollen auch in Erstsprache zur Verfügung gestellt werden
- Kritik an der Aus- und Weiterbildung an der PH Wien – keine Unterstützung, wie in den Schulen mit Mehrsprachigkeit gearbeitet werden soll
- Fehlen von frühsprachlicher Förderung in Österreich – Schule kann Defizite nicht wettmachen
- Gefordert wird eine durchgängige Sprachförderung vom Kindergarten bis zur Hochschule
- Bemängelt wird, dass es keinen Leitfaden für systematischen Sprachunterricht gibt
- Zu wenig Unterstützung in Bezug auf die Beurteilung – auch hier gibt es Kritik an der Aus- und Weiterbildung an der PH Wien; es fehlen gesetzliche Grundlagen
- Verlangt wird Sprachförderung auch im Fachunterricht
- Angesprochen wurde der Aspekt der Berücksichtigung von Eltern, die Akademiker/innen und Migrant/inn/en sind, deren Abschluss aber in Österreich nicht anerkannt wird

Information in Bezug auf die Schweiz:

- An der PH Zürich ist seit Herbst 2009 ein stufenspezifisches DaZ-Modul obligatorisch – dieses Angebot an den Pädagogischen Hochschulen variiert von Kanton zu Kanton, da die Schweiz föderalistisch organisiert ist.
- Bezüglich Benotung von schriftlichen Arbeiten gibt es auch in der Schweiz keinen einheitlichen Diskurs.
- Eine Datenbank zum Thema *Mehrsprachigkeit* ist im Aufbau.

Keynote Vorträge / Keynote Presentations

Keynote Präsentation 1: Dr. Mikael LUCIAK,
Bildungswissenschaftler und Sozialforscher, Universität Wien

"Kritische Anmerkungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen"

Zur Person

Studium der Pädagogik/Sonder- u. Heilpädagogik an der Universität Wien, Graduate Studies in Rehabilitation Counseling und Marriage, Family, Child Counseling an der San Francisco State University und Graduate Studies in Social and Cultural Studies in Education an der University of California, Berkeley.

Seit 1993 Berechtigung zur Ausübung der Psychotherapie in Österreich. Seit 1995 Forschung und Lehre an Universitäten im In- und Ausland, u.a. am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Institut für Allgemeine Pädagogik und Philosophie der Wirtschaftsuniversität Wien, Institut für Arbeit und Berufliche Rehabilitation der Universität zu Köln und Department of International and Multicultural Education der University of San Francisco.

Forschungsschwerpunkte

Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung, Schulische Bildung ethnischer Minderheiten, Migration und Bildung, LehrerInnenbildung und Diversität, International und interkulturell vergleichende Heilpädagogik, Inklusive Bildung

Skizze des Vortrags

Österreichweit sind mehr als 20 Prozent der PflichtschülerInnen mehrsprachig, in Wien über 50 Prozent. Mehrsprachigkeit und Sprachförderung wird in vieler Hinsicht im Schulbereich ein hoher Stellenwert beigemessen. Dies betrifft den Fremdsprachenunterricht ebenso wie die Förderung der Erstsprachen von Minderheiten und MigrantInnen sowie den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache. Dennoch zeigen sich eine Reihe von Problemstellungen den Sprachunterricht und die Förderung von Mehrsprachigkeit betreffend. Einige dieser Aspekte sollen im Beitrag näher beleuchtet werden.

Mehrsprachigkeit im Rahmen der Ausbildung von LehrerInnen

Um der bestmöglichen Förderung von Mehrsprachigkeit gerecht zu werden, bedarf es spezifischer Qualifikationen ALLER Lehrenden (vgl. Krumm / Reich 2011). Viele heute im Schulbereich tätige LehrerInnen verfügen nicht über eine derartige Grundqualifikation. Auch die erst kürzlich beschlossene "PädagogInnenausbildung Neu" garantiert nicht, dass alle künftigen LehrerInnen unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach eine entsprechende Qualifikation erwerben. Lehramtsstudien sehen künftig nur die Möglichkeit einer ‚Schwerpunktsetzung Mehrsprachigkeit‘ vor. Diese ist nur eine der Wahlmöglichkeiten neben vielen anderen (wie z.B. inklusive Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik, Sozialpädagogik, Berufsorientierung, Elementarpädagogik). Im Masterstudium kann zudem statt einem 2. Studienfach Mehrsprachigkeit als Spezialisierung gewählt werden. Auch in diesem Fall handelt es sich nur um eine Wahlmöglichkeit. Um vermehrt LehrerInnen mit Migrationserfahrung und anderen Erstsprachen für die österreichischen Schulen zu

gewinnen, bedarf es eigener Initiativen. Im Beitrag wird kurz diskutiert, welche Relevanz diesbezüglich der Passus im geänderten § 51 des Gesetzes zur "PädagogInnenausbildung Neu" haben könnte – "Es ist vom Nachweis jener Eignungskriterien Abstand zu nehmen, die bei Erfüllung der wesentlichen Anforderungen für den angestrebten Beruf aufgrund einer anderen Erstsprache als Deutsch (...) nicht erfüllt werden können".

Erstsprachenunterricht

Die Qualität des Angebots von Erstsprachenunterricht kann nicht sicher gestellt werden, solange es keine Vereinheitlichung der Ausbildung von MuttersprachenlehrerInnen gibt, der Status von MuttersprachenlehrerInnen an Schulen stark variiert, aufgrund mangelnder Kompetenzfeststellung und Sprachdiagnostik der Ertrag des Erstsprachenunterricht nicht ausreichend erhoben wird und es große Schwankungen in Umfang und Qualität des Erstsprachenunterrichts in den einzelnen Bundesländern und Schulen gibt (vgl. OECD 2009).

Die Förderung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Der Zeitraum, in dem spezielle Förderung zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache für außerordentliche SchülerInnen (1-2 Jahre) gewährt wird, erscheint vielfach zu kurz bemessen zu sein. Im Beitrag wird kurz auf eine europäische Vergleichsstudie zur bildungsrelevanten Unterstützung neu zugewanderter SchülerInnen mit Migrationsgeschichte (NAMS) eingegangen.

Allgemeine Sichtweise von sprachlicher Diversität

Im Unterschied zu den im Fremdsprachenunterricht angebotenen Sprachen (wie Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch oder Russisch) haben die Sprachen von MigrantInnen (BKS, Türkisch, Albanisch etc.) im Schulbereich und in der Öffentlichkeit oft einen niedrigeren Stellenwert.

Minderheitensprachförderung

Für Angehörige der sechs österreichischen Volksgruppen beschränkt sich bilingualer Unterricht hauptsächlich auf Kindergarten und Volksschulen. Die in manchen Regionen vorhandenen zweisprachigen Hauptschulen oder Gymnasien stellen Ausnahmen dar. Für die slowenische, burgenland-kroatische und ungarische Volksgruppe gibt es zumindest ein öffentliches bilinguales Gymnasium (in Klagenfurt bzw. Oberwart) und für Tschechen und Slowaken die private Wiener Komensky Schule. Eine dazu vergleichbare staatliche Sprachförderung für Roma gibt es nicht. Das Angebot von Romanes-Erstsprachenunterricht an Schulen in Wien und Burgenland ist gering und wird mitunter auch zuwenig angenommen. Auf die Frage, welche Vorarbeit an Schulen erfolgen müsste, um die Nachfrage nach Romanes-Unterricht unter Angehörigen von autochthonen Roma bzw. Roma-MigrantInnen zu stärken, wird im Beitrag auf der Basis von Erfahrungen aus der QUALIROM Studie näher eingegangen.

*Critical remarks on the approach
to multilingualism in Austrian
schools*

Dr. Mikael Luciak

Multilingual Austria

- ▶ History of multilingualism
- ▶ Language diversity due to migration and existence of autochthonous linguistic minorities
- ▶ High percentage of pupils for whom German is a second language – about 20% in compulsory schools in Austria and 50 percent in Vienna

Multilingual Austria

- ▶ Rhetoric: Multilingualism as a chance
- ▶ Reality: Learning German as top priority

Command of migrants' languages hardly seen as an asset

Language programmes

- ▶ German as a second language courses at different school levels
- ▶ Special German language support courses for 'extramatricular' students for up to two years (Sprachförderkurse)
- ▶ Native/First language instruction in about 20 different languages

Language programmes

- ▶ Modern foreign languages, including Turkish and Bosnian/Croatian/Serbian in secondary school
- ▶ Bilingual schooling for some autochthonous linguistic minorities and for international students
- ▶ Various local and school initiatives to provide intensive language support

Compensatory support model with a deficit approach

- ▶ First and second language provisions mostly regarded as transitory measures to foster students' acquisition of the German language
- ▶ First language competencies of minority and migrant students often not much developed in schools
- ▶ Students' deficits in German are pinpointed, the potential benefits of multilingualism are frequently disregarded

Teacher competencies and attitudes

- ▶ Very committed individual teachers and schools to foster students' multilingualism
- ▶ But many teachers lack professional training to teach linguistically diverse student populations
- ▶ Half of all teachers do not see any advantages in multilingualism (Weiss et al. 2007) or regard multilingual instruction as useful and necessary (Buchholz 2012)

Language provisions differ in various provinces and schools

- ▶ Varying initial language assessments
- ▶ Amount of language support differs
- ▶ Integrative or pull-out approaches
- ▶ Classification as 'extramatricular' students varies
- ▶ Same GSL curricula for students with different language competencies
- ▶ Qualifications, status, working conditions of native language teachers vary

New Teacher Education

- ▶ No guarantee that all prospective teachers will acquire the basic skills and competencies to teach multilingual student populations
- ▶ Multilingualism can be chosen as an elective core area in Bachelor programmes or as second subject of study in the Master's programme, but it is not obligatory
- ▶ New eligibility criteria have potential to increase chances for admission of teachers whose first language is not German depending on their implementation

Multilingualism–National Minorities

- ▶ Bilingual schooling for the most part offered in kindergardens and elementary schools
- ▶ No bilingual schooling for Roma
- ▶ Few (upper) secondary bilingual schools:
Public: Slovenes (Klagenfurt), Croats and Hungarians (Oberwart)
Private: Czechs and Slovaks (Vienna)

Teaching Romani in Austrian schools

- ▶ Only in Burgenland and Vienna
- ▶ Generally low enrolment
- ▶ QUALIROM evaluations shows: Preconditions at schools (e.g., Roma assistants/ mediators) are often not fulfilled

Educational outcomes

- ▶ First and second generation students achieve much lower than their native Austrian peers and have higher early drop-out rates
- ▶ Overrepresentation among SEN students for students with Turkish or Bosnian-Croatian-Serbian backgrounds) but underrepresentation of others (e.g. with Polish, Czech, Slovakian backgrounds)
- ▶ Consideration of first language teachers and parents in assessments/referral problematic

Conclusions

- ▶ Whole school system and teacher education need to adapt to the multilingual reality
- ▶ More comprehensiveness and consistency of language support programmes
- ▶ All teachers need basic training to work with multilingual student populations
- ▶ Teaching of academic subjects and language has to happen in a more coordinated way
- ▶ Positive school environments with high regard for language diversity must be created

Conclusions

- ▶ Extended bilingual schooling, including migrants' languages (e.g. Turkish–German)
- ▶ Desegregation, outreach to parents and local community, inclusion of role models
- ▶ Professionalisation of language assessments (initial and progress)
- ▶ Reduction of early ability tracking and streaming
- ▶ Increased funding for language programmes and incentives for schools who successfully work with multilingual student populations

Literature

- Buchholz, Barbara (2012): Mehrsprachigkeit im Unterricht der Primarstufe. *ph- publico*, Heft 2, Juni 2012. S.41 – 56
- Luciak, Mikael (2009) Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich. *SWS Rundschau* 49, Nr. 3, 369–390
- Luciak, Mikael & Khan-Svik, Gabriele (2008) Intercultural Education and Intercultural Learning in Austria – Critical Reflections on Theory and Practice. *Intercultural Education*, Vol. 19, Issue 6, 493–504
- Luciak, Mikael (2006) Minority Schooling and Intercultural Education – a comparison of recent developments in the old and new EU Member States. *Intercultural Education*, Vol. 17, Issue 1, 73–80

Literature

- Luciak, Mikael & Gottfried Biewer (2011) Equity and Inclusive Education in Austria – A Comparative Analysis. In: A. J. Artiles, E. B. Kozleski, & F. R. Waitoller (Eds.), *Inclusive Education. Examining Equity on Five Continents*. Cambridge MA: Harvard Education Press, 7–44
- Nusche, Deborah, Shewbridge, Claire & Lamhauge Rasmussen, Christian (2010) *OECD Reviews of Migrant Education Austria*. Paris: OECD Publishing:
- Purkarthofer, Judith & Mossakowski, Jan (2011) Bilingual teaching for multilingual students? Innovative dual-medium models in Slovene-German schools in Austria. *International Review of Education* (2011) 57:551–565
- Weiss, Hilde (Ed., 2007) *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: Studienverlag für Sozialwissenschaften

Keynote Präsentation 2: Dr. Barbara HERZOG-PUNZENBERGER;
Migrationsforscherin, BIFIE Salzburg

"Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulwesen – Steuerung eines hochkomplexen Systems zwischen wissenschaftlichen Analysen und öffentlichem Diskurs"

Zur Person

Studium der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien, Doktorat an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Nationale und internationale Forschungs-, Lehr- und Vortrags- sowie Beratungstätigkeit im Bereich der Migration, Minderheiten, BürgerInnenschaft und Bildung (OECD, EU-Kommission, Migration Policy Group, bmukk, bmwf, MA 17 Wien, etc). u.a. Research Officer am International Center for Migration Policy Development ICMPD. Österreichische Akademie der Wissenschaften; Leitung des österreichischen Teils des internationalen Forschungsprojektes TIES "The Integration of the European Second Generation"; seit 2011 verantwortlich für den Bereich "Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Mobilität" am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Lehrtätigkeit an der Universität Wien, der WU Wien, der Universität Salzburg und der Universität Hannover.

Forschungsschwerpunkte

Monitoring des österreichischen Schulwesens im Bereich Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Mobilität, Rolle und Einfluss der neuen Steuerungsinstrumente Bildungsstandards, Schulqualität Allgemeinbildung, international vergleichende Leistungsfeststellungen, Nationale Bildungsberichterstattung. Forschung zur zweiten Generation im Ländervergleich und in Lebenslaufperspektive. Verhältnis Bildungssysteme, Arbeitsmärkte und öffentliche Diskurse. Citizenship, Ethnizität und Nationalstaat.

Skizze des Vortrags

In einem ersten Schritt werden Fragen der Steuerung von Bildungssystemen thematisiert und die aktuellen Entwicklungen des österreichischen Schulsystems darin eingeordnet - das Problem der Steuerung eines Mehrebenensystems, das mit den Landesschulräten in den Bundesländern bereits viel Gestaltungsspielraum an untere Ebenen abgibt und in dem die Autonomiewünsche der Schulstandorte und die Mitsprache von Eltern immer größer werden. Gleichzeitig ist die Frage, wie eine zentrale Instanz in einer solchen Dynamik für Ergebnisse Verantwortung übernehmen kann. Vereinbarungen über Bildungsziele (Bildungsstandards, teilstandardisierte Reifeprüfung) und deren Erreichung (SQA, QUIBB) werfen schwerwiegende Fragen über Gerechtigkeit im Bildungswesen und in der Leistungsbeurteilung auf, gerade auch wegen der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Kindern je nach Ausgangsbedingungen, Vorbildung und außerschulischer Bildungsprozesse. Dies betrifft in besonderer Weise Kinder aus sozial benachteiligten Familien sowie Kinder aus Familien, die eine andere Familiensprache als die

Unterrichtssprache benutzen und wenig Vertrautheit mit Bildungssprache sowie Schriftlichkeit besitzen.

Anhand unterschiedlicher Statistiken (Bildungsbeteiligung/Schulformen, Leistungstests, Abschlussquoten) wird die Ist-Situation in Österreich und im internationalen Vergleich veranschaulicht. Österreich gehört zu den OECD-Ländern mit den größten Differenzwerten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, ein- und mehrsprachigen SchülerInnen oder jungen Erwachsenen, deren Eltern in einem bestimmten Auswanderungsland (zB Türkei) geboren wurden. Während die Schulfreude unter den VolksschülerInnen mit Migrationshintergrund über mehrere Erhebungszeitpunkte hinweg signifikant höher ist, fallen die Differenzwerte bei den Leistungen oft zuungunsten der Kinder, die nicht dem "Normalbild" entsprechen aus. Es werden Analysen nicht nur des durch die OECD lancierten PISA-Projekts gezeigt sondern auch aus der international vergleichenden universitären Grundlagenforschung, wie es das TIES-Projekt zur erwachsenen Zweiten Generation in Europa ist.

Im dritten Teil werden Bedingungen zur Verkleinerung der Leistungsdifferenzen gezeigt. Darüber hinaus werden die unterschiedlichen Handlungsebenen vorgestellt, auf denen Veränderungen stattfinden sollten, um den in der österreichischen Bundesverfassung verankerten Gerechtigkeitsansprüchen im Schulwesen auch in einer kulturell und sprachlich vielfältiger werdenden Einwanderungsgesellschaft wirklich gerecht zu werden:

- (1) Nationales Selbstverständnis, Leadership und Gesetzgebung
- (2) Strukturelle Charakteristiken des Schulsystems
- (3) Inhaltliche Vorgaben
- (4) LehrerInnenaus- und -weiterbildung
- (5) Schulstandort
- (6) Unterricht

Je mehr Kohärenz diese Veränderungsprozesse aufweisen, desto wirkungsvoller werden sie sein.

Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulwesen –

Steuerung eines hochkomplexen Systems zwischen
wissenschaftlichen Analysen und öffentlichem Diskurs

1. AMuSE - ExpertInnentreffen Wien, 25.9.2013

Barbara Herzog-Punzenberger, Leiterin des Forschungsprogramms
„Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Mobilität“

BIFIE Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung
des österreichischen Schulwesens



Struktur des Vortrags

- I. Steuerung komplexer Mehrebenensysteme**
- II. Die Funktionen der Schule, Meritokratie und Gerechtigkeit in der Leistungsgesellschaft**
- III. Statistischer Überblick: regionale Strukturen, Schulformen, intern. Leistungsvergleich, Schulfreude**
- IV. Forschungsergebnis zur Verkleinerung der Differenz**
- V. Handlungsspielräume für Österreich**

Von der Input- zur Outputsteuerung

Durch Outputorientierung Schwerpunktverschiebung

Früher **deterministische** Erklärungsformen:

- das Kind als Defizitträger (IQ-Determinismus)
- die Familie als Defizitträger (Eltern-Determinismus)

Pendelbewegung in der öffentlichen Debatte zu

- die Schule, die LehrerInnen als Defizitträger
- der Unterricht und nicht die Biologie (IQ) bzw. Elternarbeit als wesentliche Faktoren

⇒ heute stärker **konstruktivistisches** Verständnis im Diskurs um Lernen und Schule

⇒ Gefahr: Existierende Unterschiede im Input geraten aus dem Blickfeld!

Politische Prozesse im österreichischen Schulwesen umfassen mehrere Ebenen

Drei Ebenen:

- 1. Bundesebene: Unterrichtsministerium**
- 2. Landesebene: Landesschulräte und Wr. Stadtschulrat**
- 3. Gemeindeebene: Städte, Märkte,...**

Fragliche Kongruenz von Aufgabe, Kompetenz, Verantwortung?

Nach wie vor wirksam:

- Ideologische Antagonismen auf den unterschiedlichen Ebenen**
- Klientelismus: Partei- und Freunderlwirtschaft**
- Ideologische Vorannahmen**
- Sparzwänge**
- „Zeitgeist“**



Prägende Dynamiken in der aktuellen Entwicklung

A) Föderalismus, Subsidiarität und Dezentralisierung:

- zersplitterte und t.w. weitgehende Einflussnahme auf unteren Ebenen, wie Bundesländer (LSR & SSR) u Gemeinden
- Trend zu mehr Schulautonomie

B) Standardisierung

als Antwort auf ein bisher intern. vgleichsweises geringes Ausmaß von Zieldefinition und Überprüfung des Erreichten, d.h. Qualitätssicherung
⇒ BIST, teilstandardisierte Reifeprüfung, internationale Studien

C) Reflexive Schulkultur

- nationale Ebene: Nationaler Bildungsbericht
- Schulebene: SQA Schulqualität Allgemeinbildung - Bist,...



Was bedeutet „mehrsprachig“ und „Mehrsprachigkeit“?

Wichtige Unterscheidung zwischen
deskriptiver (beschreibender) und
normativer (wertsetzender)

Verwendung eines Begriffs:

- A) Deskriptive Verwendung des Begriffs „mehrsprachig“, zB um definieren zu können, welche SchülerInnen zur Kategorie der „mehrsprachigen SchülerInnen“ zählen

- B) Normative Verwendung des Begriffs „Mehrsprachigkeit“, zB Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum, Mehrsprachigkeit in der Schule,...

Was ist Mehrsprachigkeit und was ist sie nicht?

- Sprachkompetenz drückt sich bei **ein- UND mehrsprachigen** Menschen in unterschiedlich hohen Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen (= Registern) aus
- Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit mehr als eine Sprache in unterschiedlichen Registern zu verwenden
⇒ Unter Mehrsprachigkeit wird NICHT perfekte Einsprachigkeit in mehreren Sprachen verstanden
- Kompetente Mehrsprachigkeit inkludiert Sprachwechsel nach Redesituation, Gesprächsthema und GesprächspartnerInnen



Die Mehrheit der österreichischen RisikoschülerInnen (z. B.: Lesekompetenz) ist EINSprachig!

Sprachkompetenzen in unterschiedlichen Registern

BICS = Basic **Interpersonal** Communication Skills
⇒ Grundlegende zwischenmenschliche sprachliche Kommunikationsfähigkeit (DaZ 1-3 Jahre)

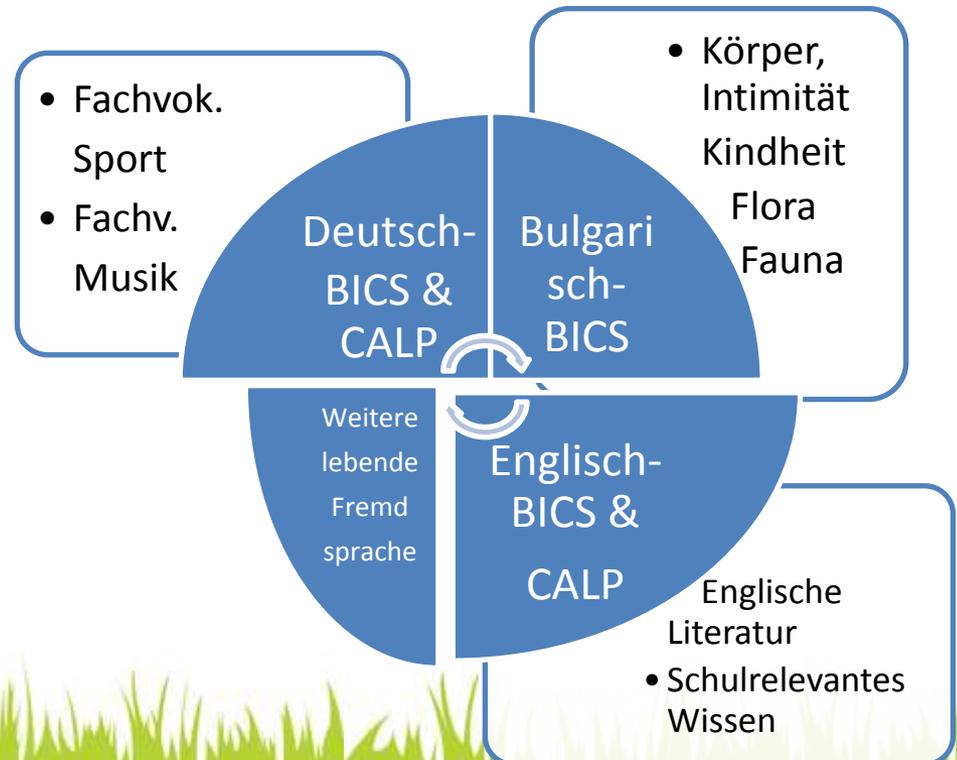
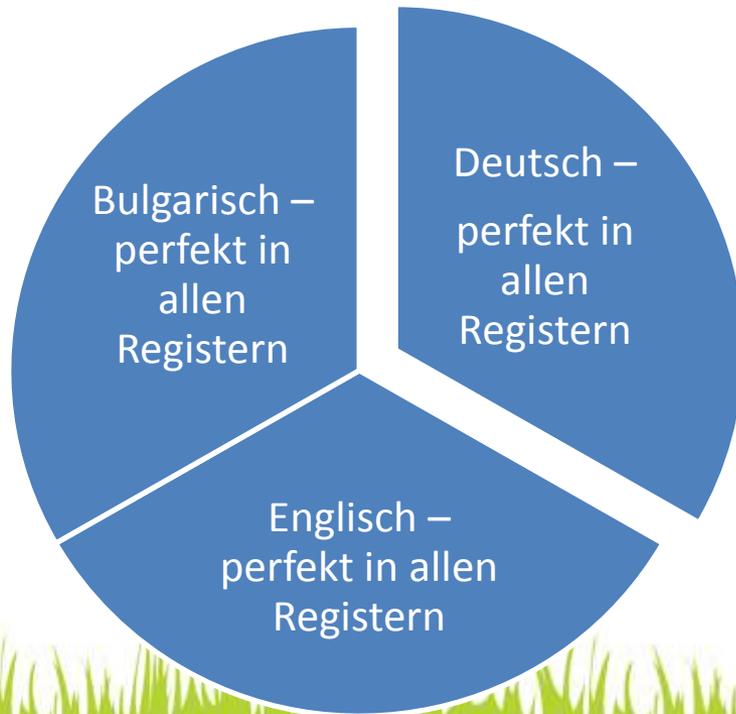
CALPS = Cognitive **Academic** Language Proficiency
⇒ kognitiv-akademische Sprachfähigkeit (DaZ 5-7 Jahre)

Wichtige Unterscheidung für die unabhängige Beurteilung von sprachlicher und kognitiver Entwicklung

Was ist kompetente Mehrsprachigkeit?

Mehrsprachigkeit – neues Modell

Mehrsprachigkeit – altes Modell



Alltags- versus Schulbildungssprache

Alltagssprache

- + Kontextabhängigkeit
- + Implizitheit
- + Assoziativ
- + Emotionsgebundenheit

Bildungssprache

- + Situationsentbundenheit
- + Explizitheit
- + Gedankliche Ordnung
- + Sachliche Genauigkeit

Linguistische
Kennzeichen
basieren sehr stark
auf
sozioökonomischen
Hintergrund

⇒ Normen der Wortwahl
⇒ Syntaktische Strukturen
⇒ Stilistische Muster
⇒ Textsorten

Schule von der Norm
der regionalen Eliten
geprägt ...
bildungsbürgerlicher
Habitus

Konzeptionelle Mündlichkeit

Konzeptionelle Schriftlichkeit

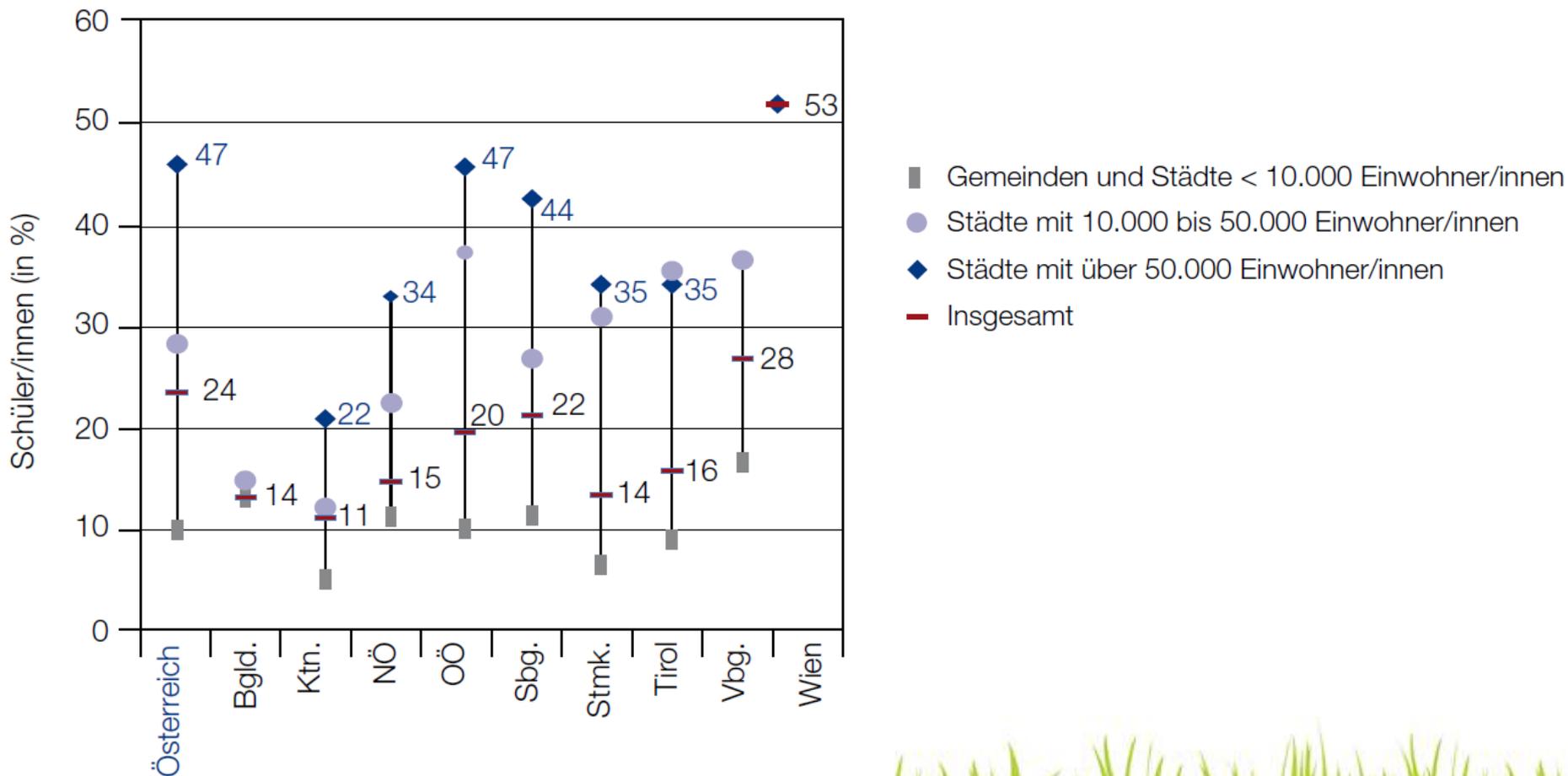
Statistischer Überblick

*Verteilung der
mehrsprachigen SchülerInnen*

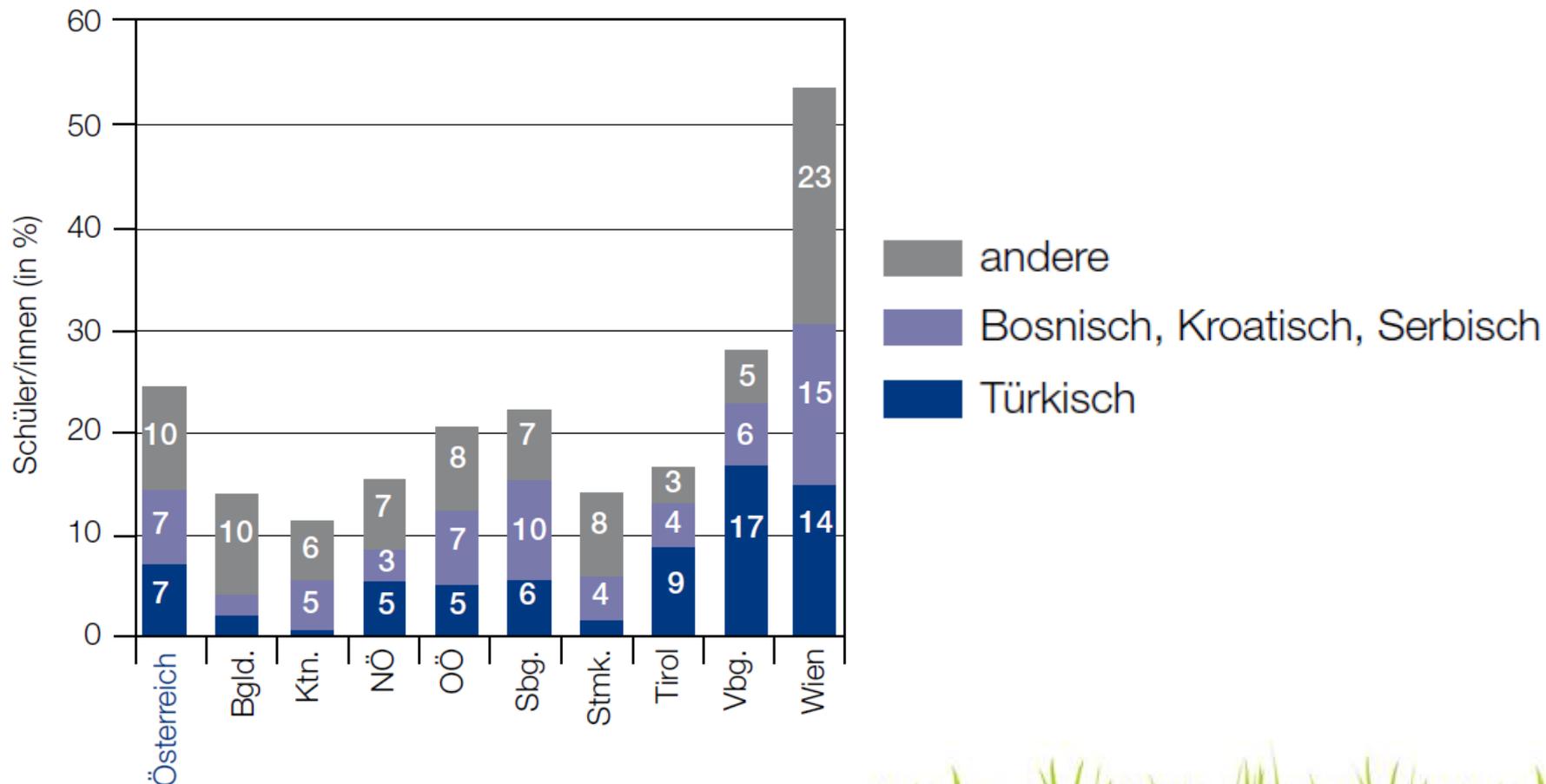
**auf BUNDESLÄNDER UND
nach GEMEINDEGRÖSSEN**



Primarschüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Region (2010/11)

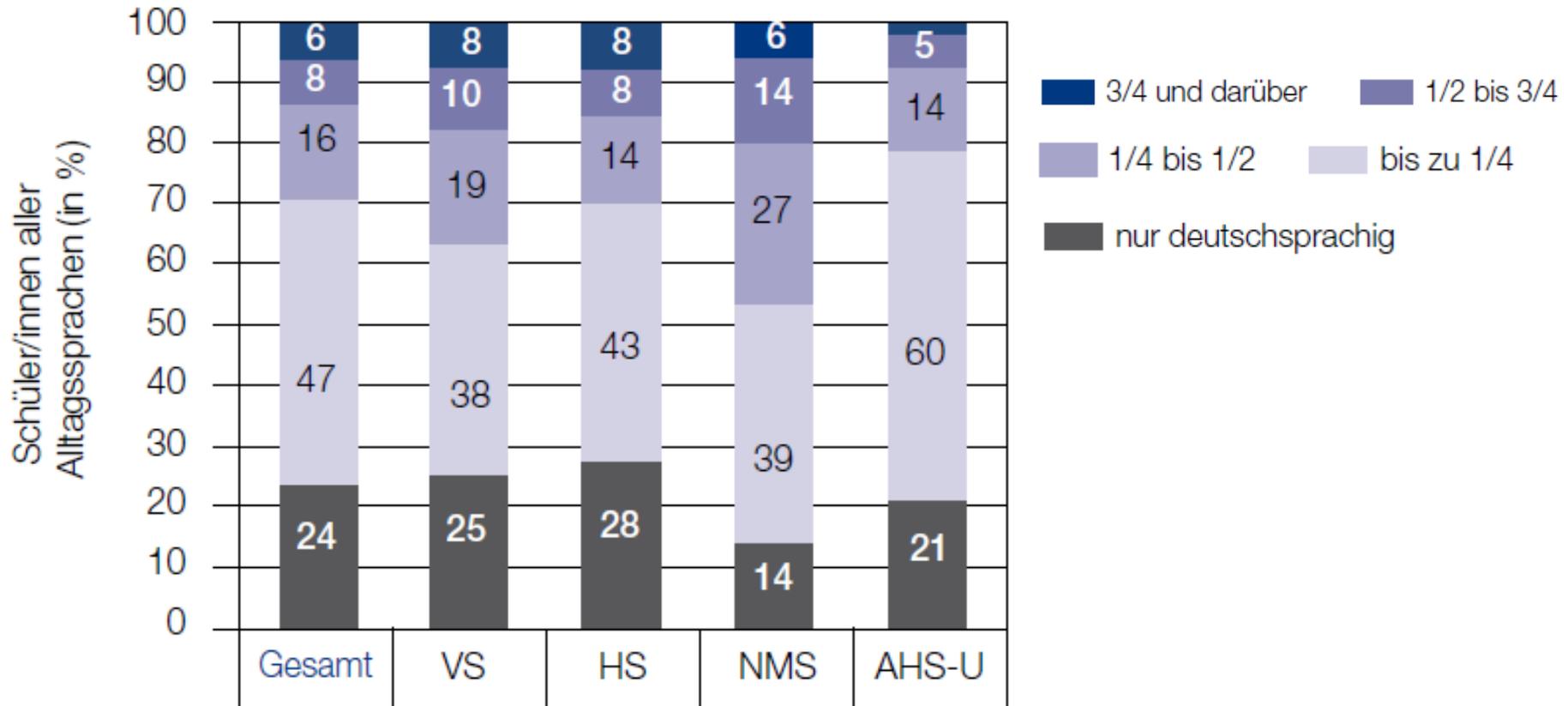


Primarschüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Sprache (2010/11)



Anteile von Klassen mit unterschiedlicher Zusammensetzung von Schüler/innen nicht-deutscher Alltagssprache

Klassenanteil Schüler/innen nichtdeutscher Sprache:

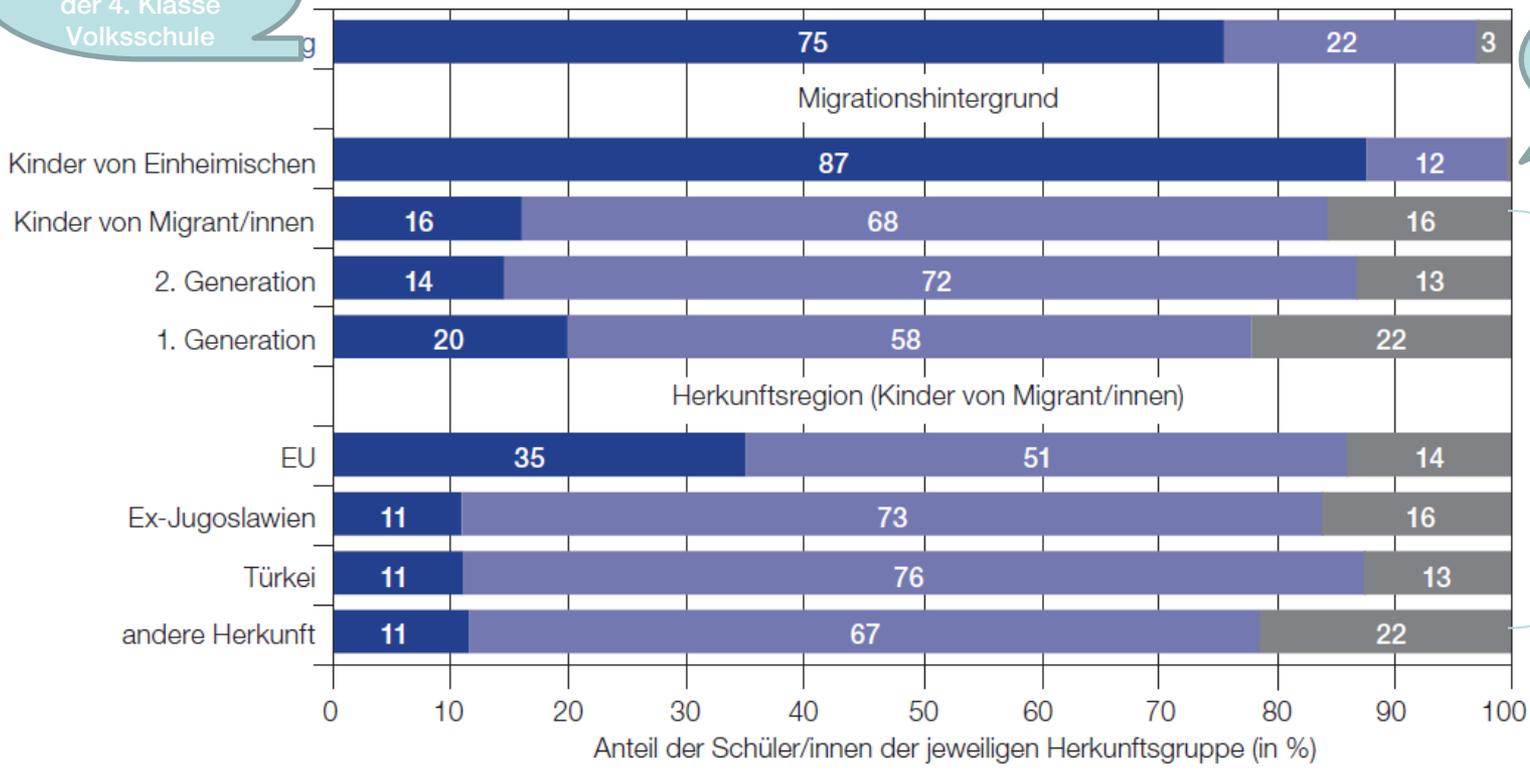


Schüler/innen der 4. Schulstufe nach Migrationshintergrund und Muttersprache (2010)

Alle Schüler/innen der 4. Klasse Volksschule

Mindestens ein Elternteil in Österreich geboren

Beide Elternteile im Ausland geboren



nur Deutsch
 Deutsch und andere Sprache(n)
 nur andere Sprache(n)

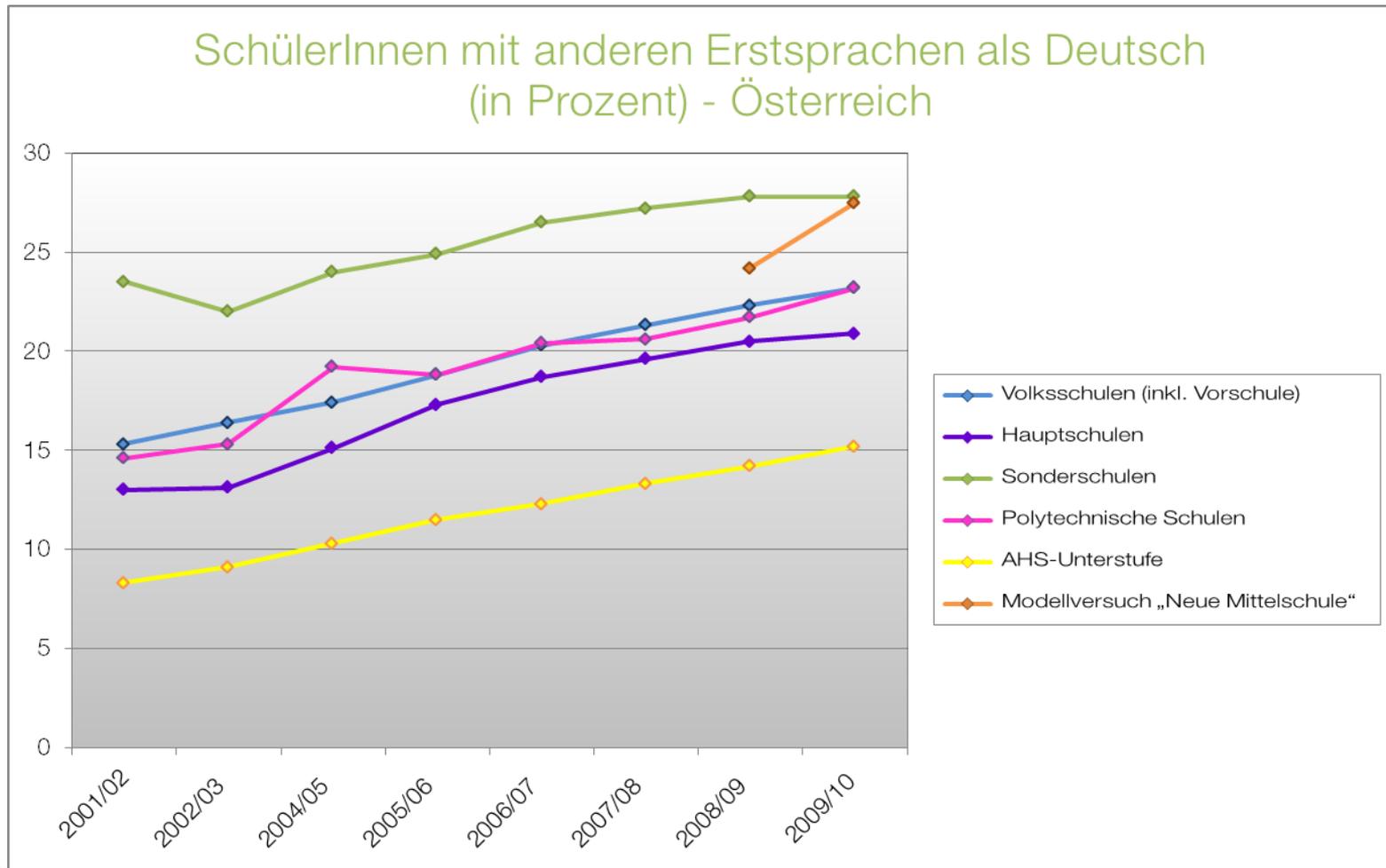


Chancengerechtigkeit?

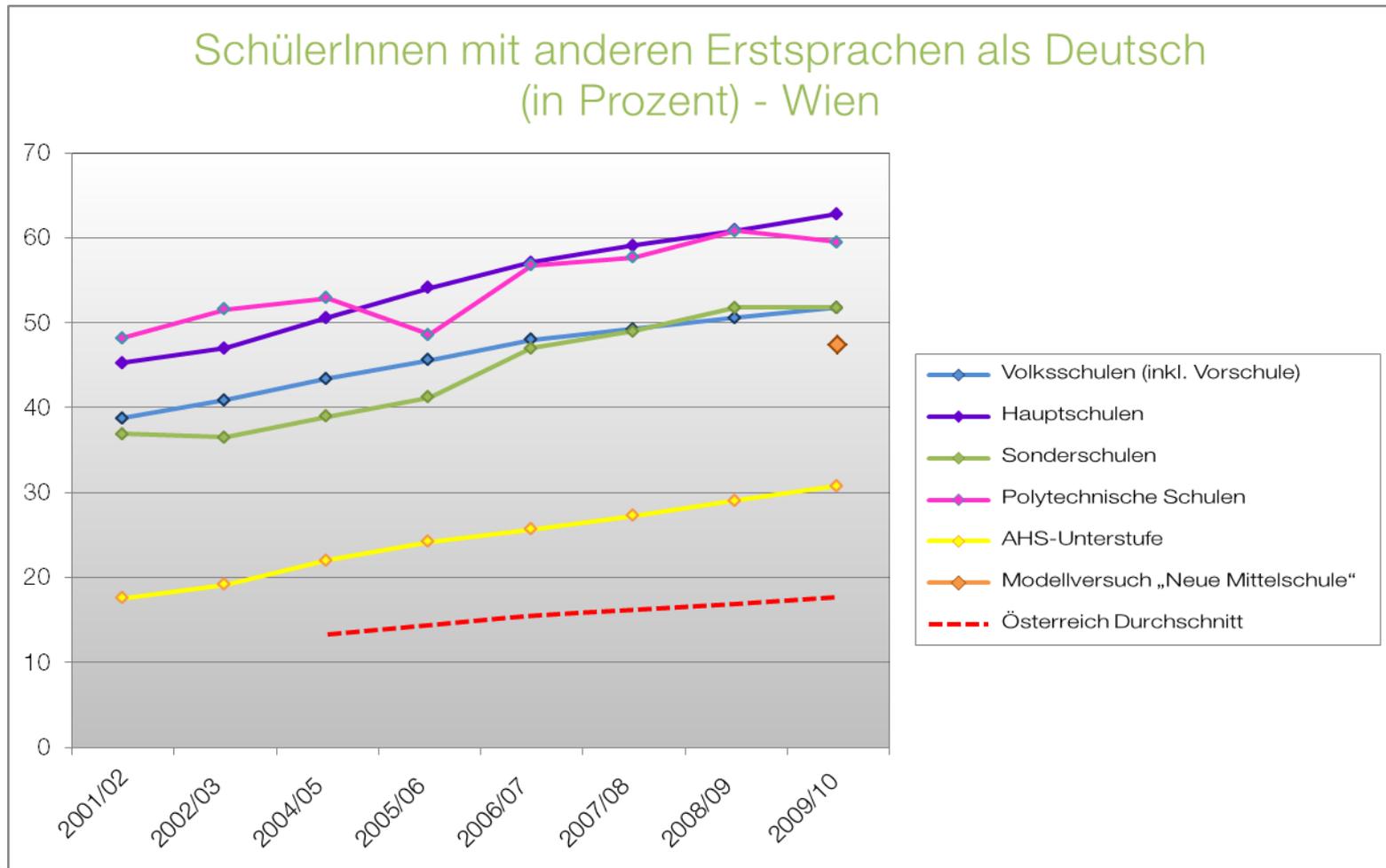
***ANTEILE
mehrsprachiger SchülerInnen
an SCHULTYPEN
und SCHULFORMEN***



Sprachliche und kulturelle Vielfalt



Sprachliche und kulturelle Vielfalt



Relativer-Risiko-Index (RRI) nach Erstsprachen, Staatsbürgerschaft und Schulsparten

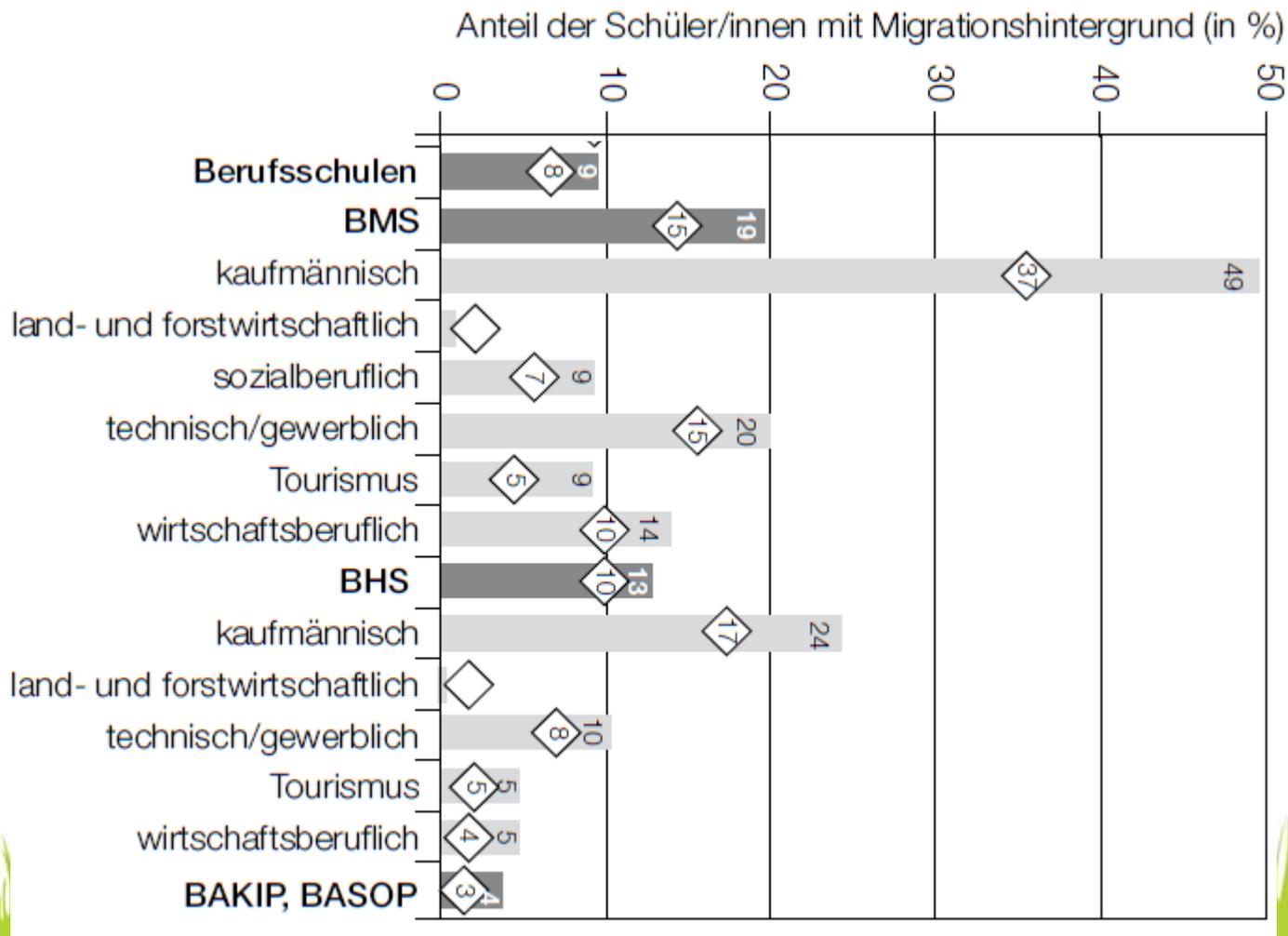
Schuljahr 2006/07 *	Verteilung der Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch auf Schulsparten (in %)	Migrationshintergrund: BKS		Migrationshintergrund: Türkei		Migrationshintergrund: Polen, Tschech., Slowak., Ung.	
		STB	Sprache	STB	Sprache	STB	Sprache
Volksschulen	28,2	1,22	1,32	1,35	1,39	1,16	1,23
Hauptschulen	21,4	1,34	1,24	1,76	1,48	0,93	0,81
Sonderschulen und Sonderschulklassen	1	1,98	1,78	3,77	2,74	0,82	0,79
Polytechnische Schulen	1,7	1,63	1,48	1,8	1,51	0,79	0,67
AHS gesamt	18,3	0,49	0,64	0,18	0,39	1,35	1,53
...darunter AHS-Unterstufe	10,4	0,58	0,76	0,19	0,41	1,25	1,47
Berufsschulen	12,5	0,78	0,59	0,53	0,55	0,31	0,27
BMS gesamt	3,2	1,47	1,47	0,97	1,45	1,13	1,04
BHS gesamt	12,4	0,64	0,64	0,25	0,42	0,95	0,9

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; eigene Berechnungen

*) ohne lehrer/innen/bildende Akademien (Daten unvollständig)

Relativer-Risiko-Index als Maß für Über- und Unterrepräsentation = Relativer Anteil in der jeweiligen Schulsparte nach Herkunft (Staatsbürgerschaft oder Erstsprache(n)) / Relativer Anteil der österreichischen Staatsbürger/innen oder deutschsprachigen Schüler/innen

Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Schulstufe und Schultyp (2006/07, 2010/11)



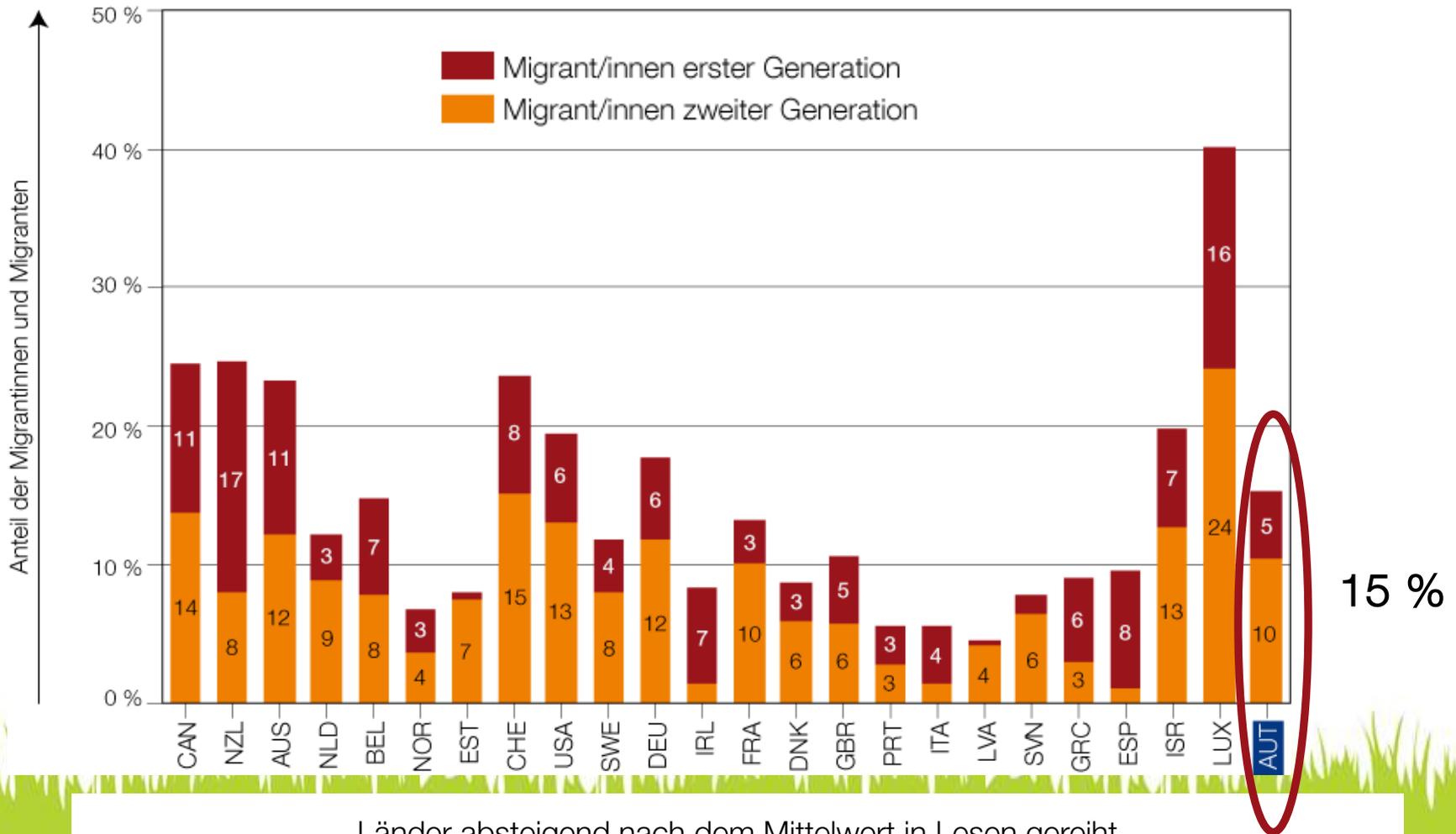
Chancengerechtigkeit?

***DIFFERENZEN
in den KOMPETENZEN –
VERGLEICH NACH
Migrationshintergrund
und Mehrsprachigkeit***



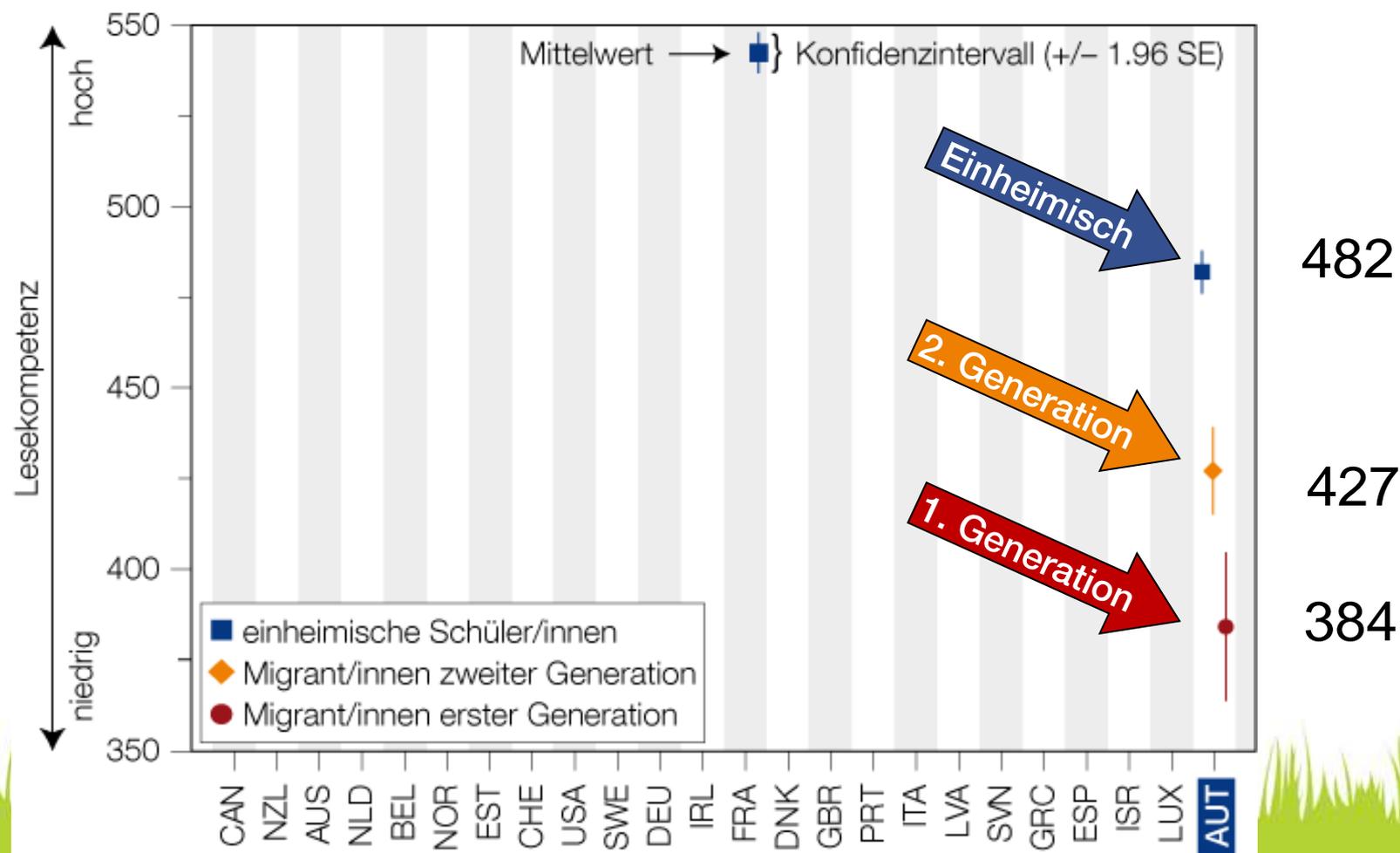
Migrationshintergrund

Länder mit > 4 % Migrationsanteil

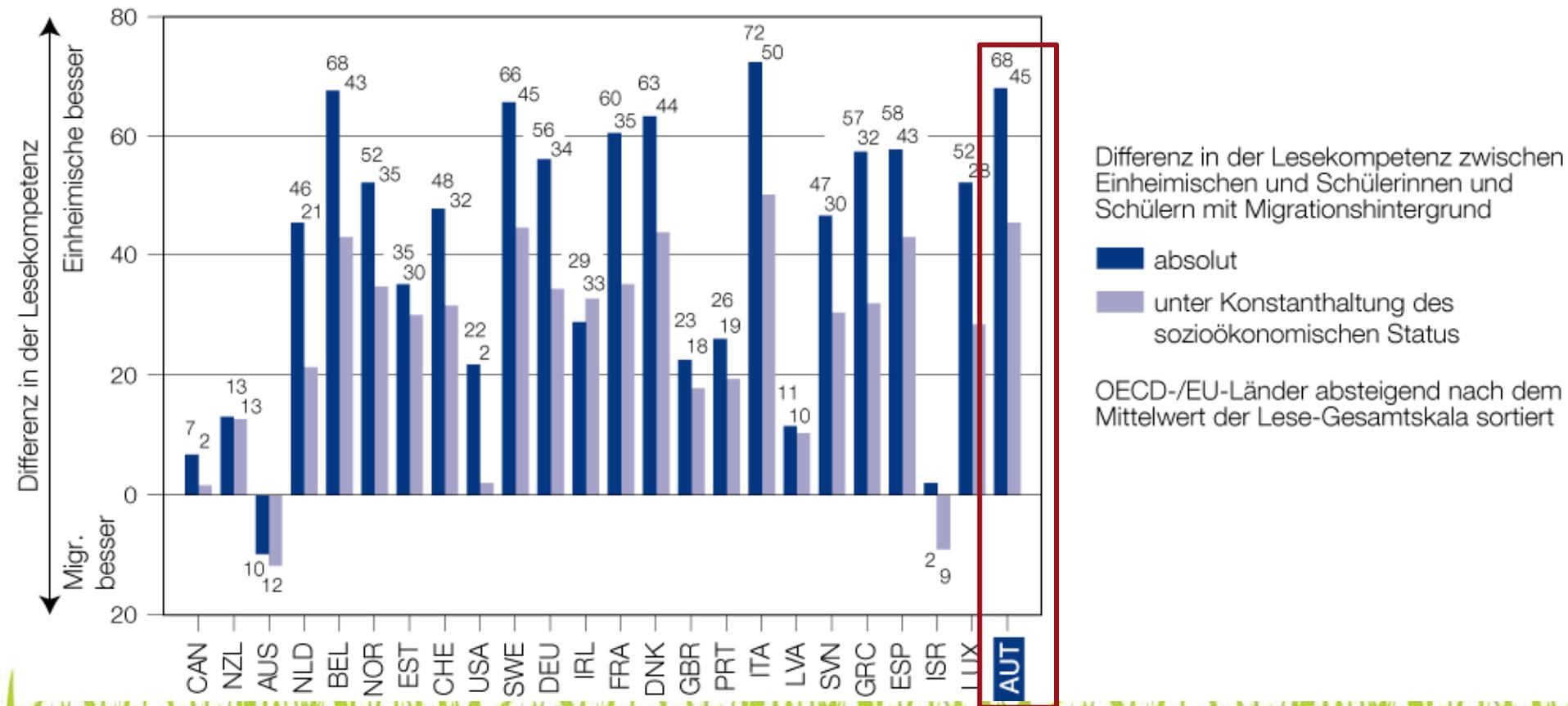


Länder absteigend nach dem Mittelwert in Lesen gereiht

AUT: Lesekompetenz und Migrationshintergrund

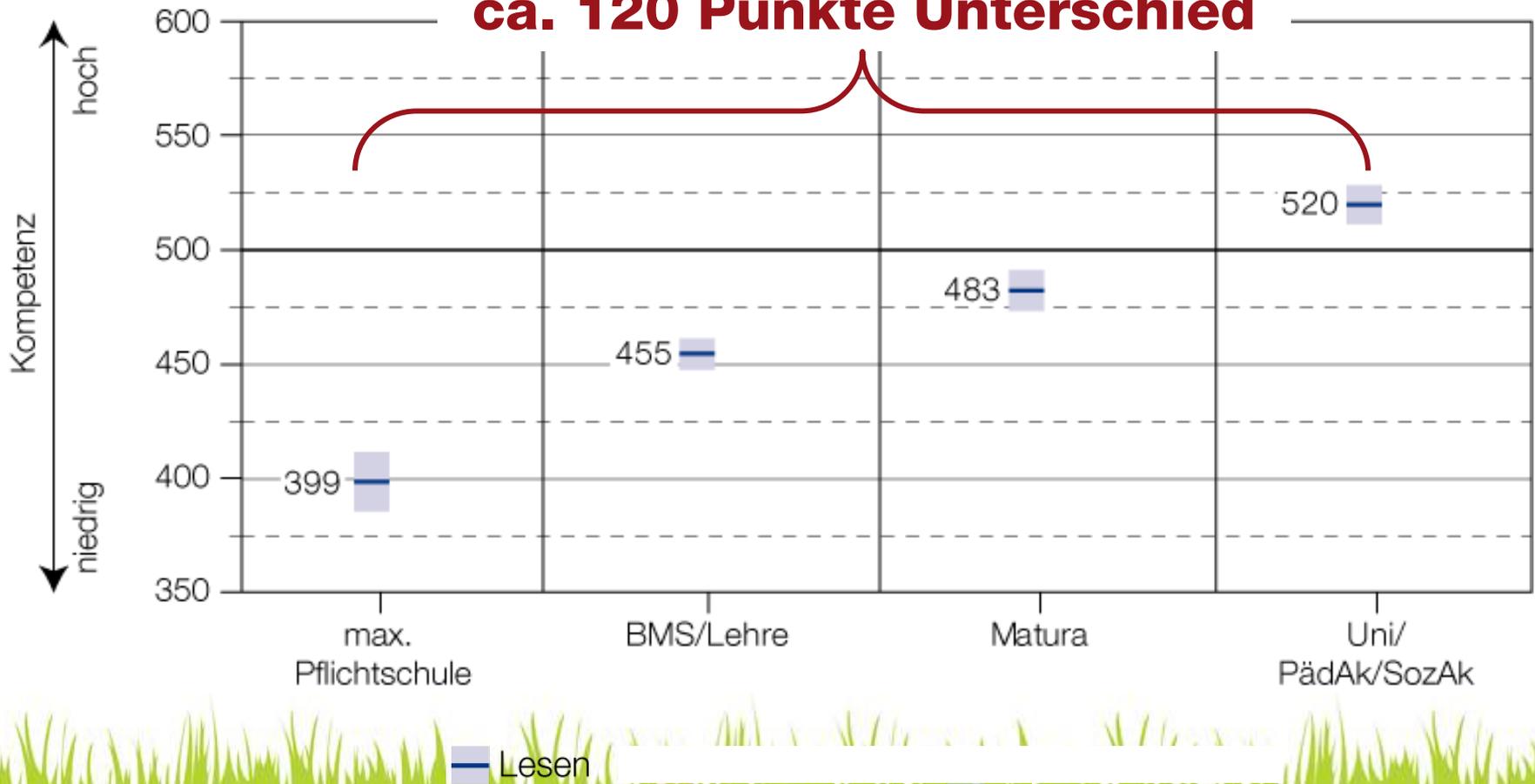


Leistungsunterschiede zwischen Einheimischen und Migrant/innen

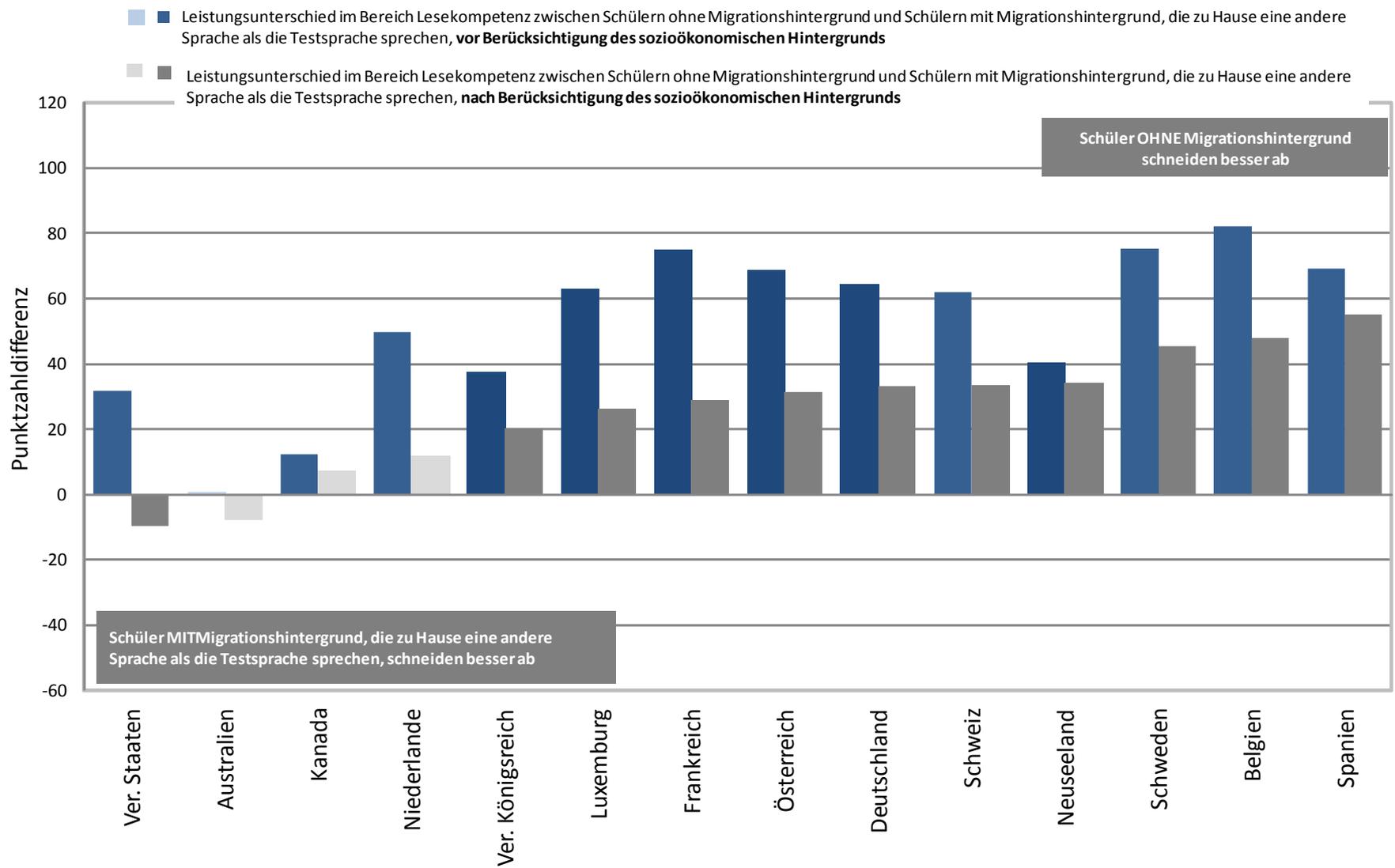


AUT: Bildung der Eltern und durchschnittliche Leseleistung

ca. 120 Punkte Unterschied



SchülerInnen im Bereich Lesekompetenzen PISA 2009



Anmerkung: Statistisch signifikante Punktzahldifferenzen sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.

Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach der Punktzahldifferenz zwischen Schülern ohne Migrationshintergrund und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen, nach Berücksichtigung des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status angeordnet.

Source: OECD PISA 2009 Database, Table II.4.4. (Potentielle Nutzen), eigene Darstellung

Herzog-Punzenberger & Schnell „Die Situation mehrsprachiger SchülerInnen in Österreich“ In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, S. 252

***Differenzen
in MOTIVATION UND
SCHULFREUDE –
Vergleich nach
Migrationshintergrund
und Mehrsprachigkeit***



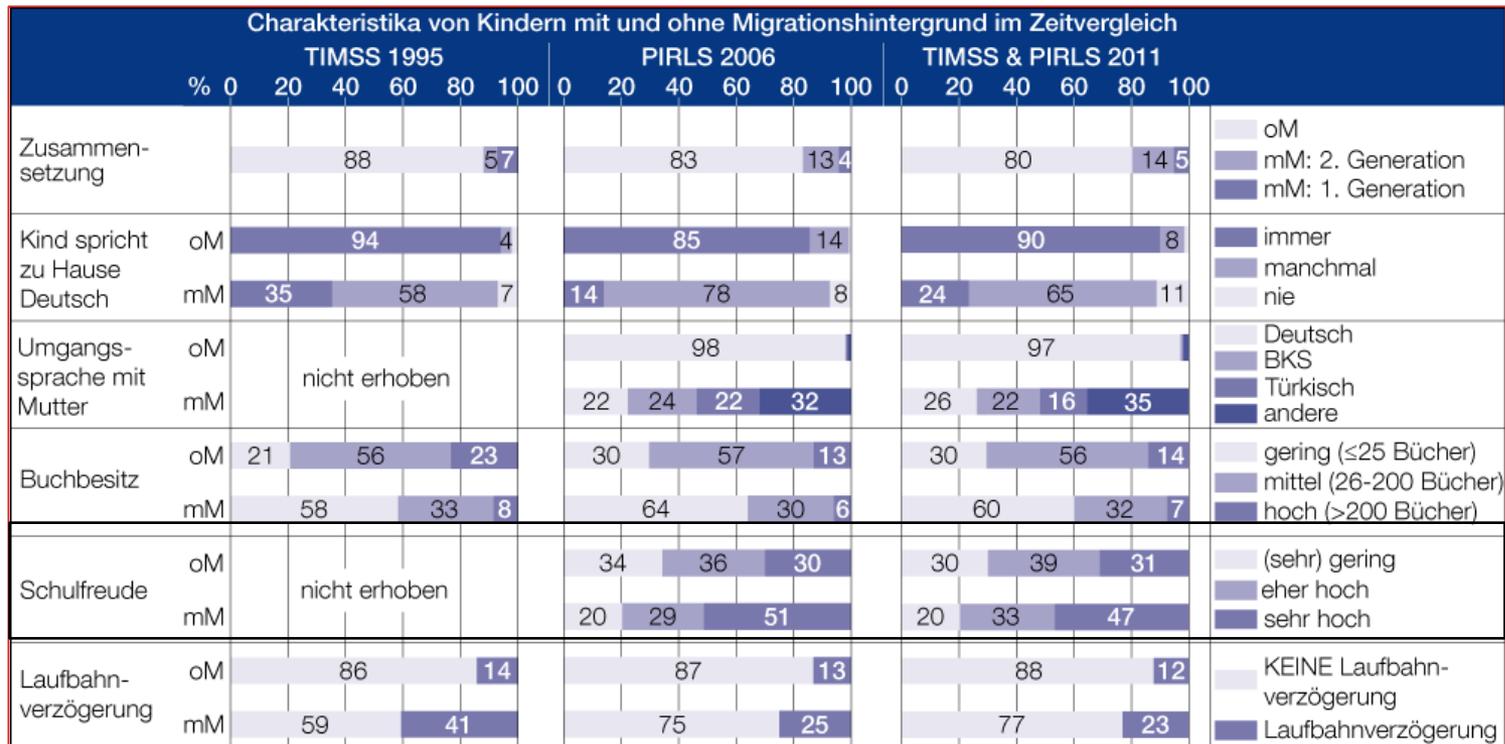
Motivation PISA – die 15/16-Jährigen

Beim Mathematik-Lernen (PISA 2003) war sowohl die **intrinsische** als auch und insbesondere die **instrumentelle** Motivation (...weil ich es später brauchen werde) in fast allen Ländern bei *SchülerInnen mit Migrationshintergrund* signifikant höher als bei solchen ohne Migrationshintergrund.

In vielen Ländern gab es einen Unterschied zwischen erster und zweiter Generation, der sich in einer Anpassung der zweiten Generation an die Werte der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund zeigte.

SCHULFREUDE ENDE VOLKSCHULE

PIRLS 2006 – 2011



Angaben in Prozent; Werte unter 4 % sind nicht eingetragen;

oM = Kinder ohne Migrationshintergrund (zumindest ein Elternteil im Inland geboren); mM = Kinder mit Migrationshintergrund
 2. Generation: beide Eltern im Ausland, Kind im Inland geboren; 1. Generation: beide Eltern und Kind im Ausland geboren
 BKS = Bosnisch/Kroatisch/Serbisch

WHAT MATTERS MOST IN CLOSING THE GAP

**Studienergebnisse aus Kalifornien
(Obermann & Symonds 2004)**



Ergebnisse einer US-amerik. Untersuchung

Fragebogenerhebung in 32 Grundschulen (=> K8, d.h. vom Kindergarten bis zur 8. Schulstufe) in Kalifornien, jeweils 3 LehrerInnen + Fallstudien der drei erfolgreichsten Schulen.

Wann ist eine Schule erfolgreich?

Wenn sich innerhalb von vier Jahren die Kluft zwischen den ethnischen Herkunftsgruppen um mehr als die Hälfte verkleinert hat.

Welche Informationen wurden gesammelt:

Schulprofil, Weiterbildung, Führungsqualität, Gebrauch von Tests, Ansichten und Einstellungen der LehrerInnen,...

Ida Obermann & Kiley Walsh Symonds: What matters most in closing the gap: some of the differences between schools that have closed the gap and those that have not run counter to general expectations. (2005)

Welche waren die weitest verbreiteten Ansichten unter den kalifornischen LehrerInnen?

1) Testen schadet mehr als es nutzt

LehrerInnen machen „teaching to the test“ und Kinder kriegen Stress, noch mehr Stress. Die LehrerInnen auch, weil sie sich kontrolliert fühlen und eh selbst am besten wissen, was los ist. Wer, wenn nicht sie.

2) Konzentriere ich mich auf eine SchülerInnengruppe, vernachlässige ich zwangsläufig andere

Ich kann mich nicht nur um die Schwächsten kümmern, dann werden die Stärkeren nicht genug gefördert.



Ansichten zum Thema „Closing the gap“

- 3) Die Einstellungen der LehrerInnen gegenüber Minderheiten sind wichtiger als alles andere.**

Wenn du nur die richtige Einstellung hast, dann werden die Kinder in richtiger Weise gestärkt und sich im Laufe der Zeit die Gruppen aneinander angleichen.

- 4) Über Herkunftsgruppen zu sprechen, macht sie erst sichtbar und gibt ihnen zu viel Bedeutung**

Um der Kulturalisierung oder Ethnisierung von Problemen vorzubeugen, ist es besser nicht über Kulturen, Ethnien, Diskriminierung und Rassismus zu sprechen.

Ergebnisse der Datenanalyse

(1) Testen bringt mehr Vor- als Nachteile

In den Schulen, die erfolgreich waren, wurden diagnostische Daten als Teil eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses verwendet. Dazu gehörte, dass gemeinsam REFLEKTIERT, ANALYSIERT UND STRATEGIEN VERÄNDERT wurden.

Jeder von uns hat blinde Flecken u Beobachtungen von außen helfen uns, diese zu entdecken. Jeder hat Angst davor, Schwächen zu zeigen. Die Schulleitung muss eine Atmosphäre schaffen, in der das möglich wird.



Ergebnisse (2) Die Konzentration auf die schwächeren SchülerInnen führte zur Verbesserungen für alle

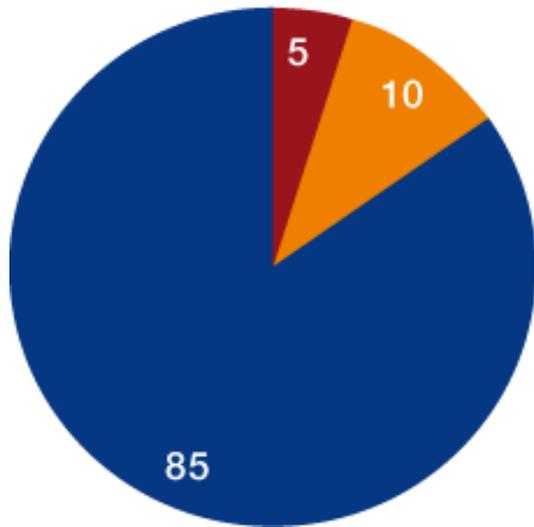
Der Fokus auf eine schwache Gruppe kann die Schulgemeinschaft dazu führen, allgemeinere Mängel aufzudecken aber auch radikale Änderungen durchzuführen.

Fallstudie:

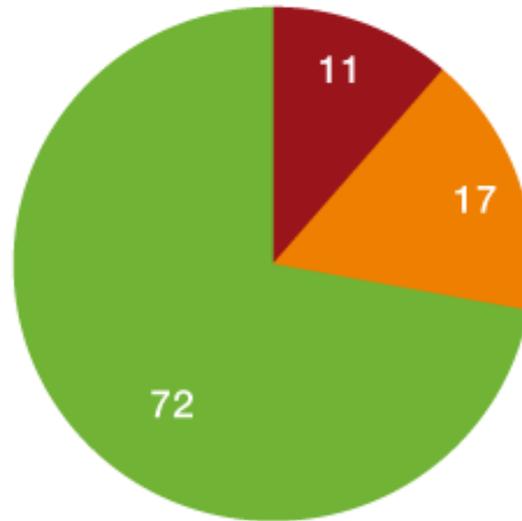
- Jede Lehrkraft konzentrierte sich auf eine/n schwache/n Schüler/in u verfolgte ganz spezifisch die Interaktionen u die Unterstützung, die diese/r bekam.
- Diese LehrerInnen tauschten sich über einige Wochen aus
- Die Schule führte einen neuen Leseunterricht ein: Neben der täglichen Standardeinheit, wurde je eine Einheit „technischer“ Leseunterricht und eine Einheit Literaturunterricht eingeführt.

Zusammensetzung der Risiko- und Spitzengruppen: Migration

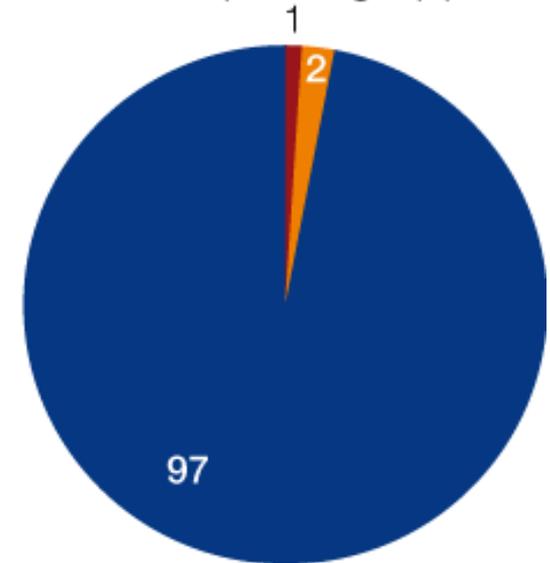
Österreich gesamt



Lese-Risikogruppe



Lese-Spitzengruppe



Migrationshintergrund:

 Migrantinnen und Migranten der 1. Generation

 Migrantinnen und Migranten der 2. Generation

 einheimische Schüler/innen

Angaben in Prozent

Abweichung bei der Summe der gerundeten Prozentangaben ergeben sich durch Runden.

Ergebnis (3) Die Einstellung der LehrerInnen ist nicht das alleinig entscheidende Element

Die statistischen Ergebnisse haben **keinen** Unterschied in den Einstellungen der LehrerInnen festgestellt zwischen den Schulen, die die Kluft verkleinern konnten und jenen, die das nicht schafften. (Sozial erwünschte Antworten?)

Große Unterschiede, ob und wie die LehrerInnen unterstützt wurden, Daten zu nutzen:

- Zeitressourcen zur Verfügung gestellt
- mehr professionelle Unterstützung von außen

⇒ **in allen erfolgreichen Schulen war die Schulleitung selbst im Thema „closing the gap“ engagiert**

(4) Das Thematisieren der Kategorien ermöglicht einen reflexiven Umgang

Die Schulen, in denen strukturierte Zeit zur Verfügung gestellt wurde, um die Komplexität und die Auswirkungen von ‚race‘/ethnischen Kategorien auf die Schule, auf die LehrerInnen und die SchülerInnen zu diskutieren, sind erfolgreicher im „Gap closing“.

Die Mehrzahl der erfolgreichen Schulen hatte eine explizite EQUITY-Strategie, also Prinzipien und Vorgangsweisen, die den Handlungsspielraum der Schule nutzten, um gleiche Ergebnisse von gesellschaftlich benachteiligten Gruppen zu ermöglichen.



Eine Schulkultur der Reflexivität bedeutet...

- Normalität als ein Konstrukt anzuerkennen.
- JedeR steht an einem anderen gesellschaftlichen Ort und kommt sozial, kulturell, regional von wo anders her.
- Erkundung des eigenen Ausgangsorts
- Wahrnehmen des Ausgangspunkts des Anderen (SchülerIn, Eltern,...)
- Das gemeinsame Dritte, das Ziel, die Lernaufgabe als ein Konstrukt verstehen , auf das man sich geeinigt hat, und zu dem jedeR einen anderen Abstand zu überwinden, einen anderen Weg zu gehen hat.
- Es ist eine größere Leistung, einen größeren Abstand zu überwinden, als eine sehr vertraute Norm zu erfüllen!



Eine Schulkultur der Reflexivität bedeutet...

- Norm der Einsprachigkeit hinterfragen - Mehrsprachigkeit als positiven Wert anerkennen
- Kritischer Umgang mit unterschiedlichem Prestige/Hierarchie von Sprachen und Kulturen/Ethnozentrismus
- Verwobenheit der Hierarchisierung beruflicher Gruppen, Einwanderungs-/Anwerbengeschichte und Hierarchisierung der Sprachen und Kulturen erkennen

- Sprachen- und Kulturbewusstsein entwickeln
- Trilingualität als Lernziel: Europaratskonzept - Unterrichtssprache, Verkehrssprache, Nachbarschafts-/Familiensprache)
- Sprachenprofil der Klassen und Schulstandorte als Ausgangspunkt für den Unterricht (Learning communities) verwenden



Bildungsungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft

SECHS EBENEN DER ERKLÄRUNG UND DER HANDLUNGSSPIELRÄUME

HERZOG-PUNZENBERGER 2013



1) Handlungsspielraum

„Migrations- und Integrationspolitik“

Österreich ist ein Einwanderungsland – Veränderungen in allen gesellschaftlichen Teilsystemen notwendig sodass Vielfalt zur Normalität wird.

- 1. Nationales Selbstverständnis:** öffentlicher Raum, Erinnerungskultur, Inhalte und Rituale verändern
- 2. Rechtlicher Einschluss** als Voraussetzung: ius soli (Staatsbürgerschaft bei Geburt im Land) u Doppelstaatsbürgerschaft
- 3. Rechtlicher Schutz gegen Diskriminierung** - Anti-Diskriminierungspolitik ist Chefsache (SpitzenpolitikerInnen)

II) Handlungsspielraum

„Strukturen des Bildungssystems“

- (1) Früherer Einstieg in außerfamiliäre Institutionen**
- (2) Ganztagesstruktur**
- (3) Längere Dauer bis zur ersten Selektion (Ende Pflichtschulzeit)**
- (4) Mehr Durchlässigkeit zwischen Schulformen**
- (5) Stark ausgebautes 2nd-chance System**



III) Handlungsspielraum

„Inhalte der Schulbildung“

- 1) Curriculum Mehrsprachigkeit (Krumm & Reich 2011)
=> **Trilingualität** (Europaratskonzept: Unterrichts-, Verkehrs-, Nachbarschafts-/Familiensprache)
- 2) Sozial- und kulturanthropologisches Wissen über Ethnizität, Nation/alismus, Kultur/alisierung, Diskriminierung, Rassismus (vgl. Kanada 7. Schulstufe)
- 3) Hochkulturelle Inhalte der größten Einwanderergruppen (in Ö aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei)
- 4) Schulbücher und Unterrichtsmaterialien: überarbeiten bzgl. Stereotype, Ethnozentrismen,...
- 5) Aufwertung von Wissen/sformen jenseits des bildungsbürgerlichen Kanons

IV) Handlungsspielraum

LehrerInnenaus- und -weiterbildung

LehrerInnenaus- und weiterbildung:

- Curriculum Mehrsprachigkeit
 - Prinzip der durchgängigen Sprachförderung/DaZ
 - Interkulturelles/Globales Lernen
- ⇒ verpflichtend für jede/n PH- u. Lehramtsstudierende und anderes im Schuldienst befindliche Personal (Schulpsychologie, Schulsozialarbeit,...)
- ⇒ Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen als gemeinschaftlicher Akt (learning communities)

Va) Handlungsspielraum „Schulstandort“

- (1) Antirassismus und Antidiskriminierung als wichtiger Teil des Schulethos**
- (2) Bewusste Auseinandersetzung mit der Migrationsgeschichte Österreichs, der Region und Nachbarschaft, zB lokale Betriebe**
- (3) Sprachenprofil der Schule als Ausgangspunkt (learning communities)**
- (4) Zielgruppenspezifische Elternarbeit**
- (5) Zusammenarbeit mit ethnischen Communities**

Beispiel Zürich QUIMS „Qualität in multikulturellen Schulen“:

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html

Vb) Handlungsspielraum „Schulstandort“

(6) Willkommenskultur für Neuankömmlinge

(7) Infomaterial über das Bildungssystem in den häufigsten Sprachen

(8) Implizite Erwartungen an die Familien explizieren

(9) Dolmetschdienst für Elternsprechtage oder Elternabende

(10) Schulsozialarbeit



VI) Handlungsspielraum

„Durchgängige Sprachförderung“

- 1. Unterricht wird mit Blick auf das Register
Bildungssprache geplant u stellt die Verbindung von
Allgemein- und Bildungssprache EXPLIZIT her.**
- 2. Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen
Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.**
- 3. Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche
Mittel bereit und modellieren diese.**

Jeder (Fach)Unterricht ist Sprachunterricht!

- 4. Schülerinnen erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.**
- 5. Die Lehrkräfte unterstützen die SchülerInnen in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.**
- 6. Die Lehrkräfte und die SchülerInnen überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.**

⇒ 6 Qualitätsmerkmale durchgängiger Sprachbildung

<http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html>

***Vielen Dank für ihre
Aufmerksamkeit!***



Hintergrundmaterial des Vortrags

Herzog-Punzenberger, Barbara & Philipp Schnell (2012) „Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich“. In Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.) **Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.** Graz: Leykam. 229-268. <https://www.bifie.at/buch/1915>

Bruneforth, Michael & Lorenz Lassnigg (Hrsg.) **Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.** Graz: Leykam, <https://www.bifie.at/buch/1914> (Indikator B2 und andere)

Herzog-Punzenberger, Barbara & Anne Unterwurzacher (2009) “Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit“ In: Specht, Werner (Hg.) **Nationaler Bildungsbericht Österreich.** Graz: Leykam, 161-182. <https://www.bifie.at/buch/1024/b/2>

Herzog-Punzenberger, Barbara (2009) „Jenseits individueller Charakteristiken - welche Bedeutung haben gesellschaftliche Strukturen für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund?“ In: Schreiner, Claudia & Schwantner, Ursula (Hrsg.) „**PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt**“ Graz: Leykam, 159-166. <https://www.bifie.at/buch/815/5/3>

Weitere Publikationen unter <https://www.bifie.at/user/herzog-punzenberger-barbara>

Weiterführende Literatur und Internetadressen

Kerschhofer-Puhalo, Nadja; Plutzar, Verena (2009): **Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft** : Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: Studien-Verlag.

Mecheril, Paul (2010): **Migrationspädagogik**. [Online-Materialien]. Weinheim u.a: Beltz

Gogolin, Ingrid (2008; 1994): **Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule**. 2., unveränd. Auflage. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Terkessidis, Mark (2004): **Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive**. 1. Aufl. Bielefeld: Transcript.

Langthaler, Herbert (Hg.) (2010) **Integration in Österreich**. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck: StudienVerlag

Deborah Nusche, Claire Shewbridge, Christian Rasmussen (2010): **OECD Länderprüfung Österreich „Migration und Bildung“**. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19188/countrynote_dt_maerz2010.pdf

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html => Qualität in multikulturellen Schulen – Schulentwicklungsprogramm des Kantons Zürich

<http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html> Unterrichts- und Schulentwicklung „durchgängige Sprachförderung“

<http://www.migrationontour.at/> (Österreichische Wanderausstellung über Migration für Schulen)

Podiumsdiskussion / Panel Discussion

PODIUMSDISKUSSION / PANEL DISCUSSION

Dr. Alexandra WOJNESITZ, Germanistin, Institut für Germanistik,
Universität Wien

*"Drei Sprachen sind mehr als zwei" – Mehrsprachigkeit an Wiener
Gymnasien im Kontext von Migration.*

Zur Person

Alexandra Wojnesitz studierte Französisch sowie Deutsche Philologie in Wien und Paris und unterrichtete im Anschluss daran 15 Jahre an zwei Wiener AHS. Seit Ihrer Promotion 2009 über Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration ist sie Lehrbeauftragte der Universität Wien im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache. In Ihrer aktuellen Beschäftigung am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) ist sie als Projektleiterin für die Bereiche Chancengerechtigkeit/Deutsch als Unterrichtssprache, Mehrsprachigkeit und Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht zuständig.

Statement

In ihrer Publikation *"Drei Sprachen sind mehr als zwei" – Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*¹ untersuchte Alexandra Wojnesitz die unterschiedlichen Einstellungen von SchülerInnen und LehrerInnen zur Mehrsprachigkeit. Die in ihrer Untersuchung gewonnene Erkenntnis, dass Mehrsprachigkeit im Leben der Jugendlichen einen selbstverständlichen Platz hat, in den Köpfen ihrer LehrerInnen jedoch zum Teil noch nicht angekommen ist, stellt eine große Herausforderung für die PädagogInnenbildung NEU dar. Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) engagiert sich im Auftrag des BMUKK dafür, die Ressource Mehrsprachigkeit für die LehrerInnenbildung aufzubereiten. Auf der Grundlage des "Curriculum Mehrsprachigkeit" (Krumm/Reich 2011) entwickelt eine Arbeitsgruppe aus Expertinnen einen Kurs für die Ausbildung aller PädagogInnen, der im Sommersemester 2013 bereits an der Universität Wien pilotiert wurde.

¹ Wojnesitz, Alexandra (2010): "Drei Sprachen sind mehr als zwei" – Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration. In: Mehrsprachigkeit, Heft 29

Mag. Doris ENGLISCH-STÖLNER, Ethnologin und Romanistin,
Sprachförderzentrum Wien

Ich verstehe Sprachförderung in der Bedeutung einer "durchgängigen Sprachbildung": Durchgängig, was die Sprachen betrifft und durchgängig, was den Unterricht aller am Bildungsprozess beteiligten Lehrkräfte betrifft. (...) Die von den Kindern gesprochenen Sprachen sind Teil ihrer Identität, und als solche wahr- und in den Bildungsprozess aufzunehmen. (Englisch-Stölner 2013)

Zur Person

10 Jahre Volksschullehrerin in Wien Favoriten, Deutschlehrerin an einer französischen Schule in Deutschland. Ethnologin (Mag.) und Romanistin, Lektorin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien und an der PH Heidelberg. Seit 4 Jahren im Sprachförderzentrum Wien tätig, einer Einrichtung des Stadtschulrats für Wien, die vor 7 Jahren von BSI Mag. Manfred Pinterits und OSR Werner Mayer gegründet wurde.

Statement

Das Sprachförderzentrum unterstützt LehrerInnen an Wiener Pflichtschulen, die Sprachförderkurse führen und LehrerInnen für den Muttersprachlichen Unterricht. Unsere Aufgabe im Sprachförderzentrum sehen wir darin, Lehrer-KollegInnen in ihrer täglichen Arbeit mit mehrsprachigen Kindern zu unterstützen. Dazu zählen:

- Einschulungen organisatorischer und inhaltlich-didaktischer Art für LehrerInnen, die Sprachförderkurse halten und solchen die sich in dieses Feld einarbeiten wollen (für Grundschule und Sekundarstufe I)
- Einschulungen für angestellte MuttersprachenlehrerInnen
- Koordination von dislozierten Alphabetisierungskursen und sogenannten "Neu in Wien"-Kursen für die Sekundarstufe I
- Arbeit an schulspezifischen Konzepten zur mehrsprachigen Alphabetisierung und deren Begleitung und Umsetzung in der Praxis
- Konzeption, Organisation und Durchführung von Workshops, Vernetzungstreffen und Arbeitsgruppen für Muttersprachen- und Sprachförderlehrer/innen
- Organisation der einmal jährlich stattfindenden "Minimesse", einer Infoveranstaltung für SprachförderlehrerInnen, MuttersprachenlehrerInnen und InteressentInnen.

Mustafa SELIMSPAHC M.Ed. , Muttersprachenlehrer und Vorsitzender der Berufsgruppe MuttersprachenlehrerInnen im SLÖ-OÖ.

Die Arbeit der MuttersprachenlehrerInnen wird oft unterschätzt und von der gesellschaftlichen Umgebung nicht entsprechend anerkannt. (...) SchülerInnen die einen Muttersprachenunterricht besuchen, erzielen bessere Ergebnisse beim Deutschlernen und haben folglich bessere Chancen im späteren Berufsleben. (Selimspahic 2013)

Zur Person

Mustafa Selimspahic wurde 1957 in Bosnien-Herzegovina geboren. Er studierte an der Pädagogischen Akademie Banjaluka und am Institut für Politikwissenschaft der Universität Sarajevo. Sein Masterstudium absolvierte er an der Freien Universität Berlin (European Master in Intercultural Education). Der Titel seiner Masterarbeit lautet "*Muttersprachlicher Unterricht in österreichischen Volksschulen: Eine Erfolgsgeschichte?*" Zurzeit ist er Muttersprachenlehrer für Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch in Oberösterreich und Vorsitzender der Berufsgruppe MuttersprachenlehrerInnen im SLÖ-OÖ.

Statement

Die Rolle der MuttersprachenlehrerInnen

Eine zentrale Rolle bei der schulischen Unterstützung von Migrant*innen Kindern kommt den muttersprachlichen LehrerInnen zu, schreibt Fleck (2004) und empfiehlt deren Einbeziehung in das reguläre Unterrichtsgeschehen, wo immer es organisatorisch möglich ist. Die Anwesenheit von Lehrkräften, meint Fleck weiter, mit denen das Kind in seiner Muttersprache kommunizieren kann, wirkt sich nicht nur in sprachlicher Hinsicht, sondern auch auf der emotionalen Ebene positiv aus. "*MU Lehrer (Muttersprachenlehrer) sind die erste Adresse, wenn es um alle möglichen Probleme mit Schülern mit Migrationshintergrund geht. Sie sind Kontaktpersonen zwischen Schule und Elternhaus. MU Lehrer sind Übersetzer und Dolmetscher. Sie wirken bei den Schuleinschreibungen und Elternabenden mit. MU Lehrer sorgen dafür, dass die ersten Schultage für Schulanfänger mit Migrationshintergrund stressfrei verlaufen und positiv in Erinnerung bleiben. MU Lehrer organisieren interkulturelle Feste, fördern kulturelle und kulinarischen Austausch in der Schule und im Ort. Die MU Lehrer sind die Brückenbauer zwischen zwei Welten*" (Selimspahic 2008, S.11).

Zusätzlich zum muttersprachlichen Unterricht und den bereits erwähnten Aufgabengebieten kommen noch organisatorische- und Übersetzungsarbeiten hinzu. Trotz all dieser Beschäftigungen wird die Arbeit der MuttersprachenlehrerInnen oft unterschätzt und von der gesellschaftlichen Umgebung nicht entsprechend anerkannt. Besonders oft wurde den

MuttersprachenlehrerInnen mangelnder Wille zur Integration in die österreichischen Lehrkörper vorgeworfen.

Muttersprachenunterricht effizienter gestalten: Verbesserungsvorschläge

Der muttersprachliche Unterricht ist zu einem wichtigen Teil des österreichischen Schulsystems geworden. Die stetig wachsende Anzahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zwingt die österreichische Schulpolitik zum Handeln. Der muttersprachliche Unterricht muss effizienter werden, aber wie? Durch folgende Maßnahmen würde die allgemeine Wertschätzung des muttersprachlichen Unterrichts steigen und der Lernerfolg der betroffenen Kinder beträchtlich erhöht:

- Muttersprachlichen Unterricht soll als Pflichtgegenstand im Lehrplan verankert werden und nicht wie derzeit noch als "Unverbindliche Übung" (Vgl. Resolution der MuttersprachenlehrerInnen an Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2006). Mit diesem Schritt wären viele Probleme gelöst, wie etwa der alljährliche Kampf, Eltern von der Wichtigkeit des Muttersprachenunterrichts zu überzeugen, da eine "Unverbindliche Übung" eine Anmeldung erfordert.
- Die angegebene Muttersprache bei der Schuleinschreibung von SchulanfängerInnen sollte als verpflichtende Anmeldung für den Muttersprachenunterricht dienen. Dies würde zu wesentlich mehr Anmeldungen als die derzeit 21% österreichweit führen.
- Die Muttersprachen der SchülerInnen sollen in der Klasse und in der Schule präsent sein, durch z. B. Anbringen von mehrsprachigen Schildern, Begrüßungen, Elternbriefen usw.
- Aufklärungsarbeit bei KlassenlehrerInnen über die Wichtigkeit der Muttersprache(n) als Grundlage für das erfolgreiche Erwerben einer Zweitsprache. Die Erstsprache der meisten KollegInnen ist Deutsch und sie sind nur vereinzelt mehrsprachig (ausgenommen Englisch).
- Die Zusammenarbeit von Klassen- und MuttersprachenlehrerInnen könnte durch eine gemeinsame Unterrichtsplanung und einer regelmäßigen Austausch über die Lernfortschritte der SchülerInnen verbessert werden.
- Der unpopuläre Nachmittagsunterricht ist ein Problem, der oftmals eine Teilnahme von Kindern verhindert.

Ausbildung von Muttersprachlichen Lehrkräften

Das Zentrum für Interkulturelles Lernen, Bilingualität und Schulentwicklung in Wien arbeitet 2008 Richtlinien für einen erfolgreichen muttersprachlichen Unterricht aus, die sich auf die Rolle der muttersprachlichen Lehrkräfte und deren Tätigkeitsfeld beziehen. MuttersprachenlehrerInnen sollten demnach nur für SchülerInnen ihrer Muttersprache zuständig sein und so von sogenannten "Nebenarbeiten" befreit sein. Jede/r Lehrer/in unterrichtet nach der eigenen Jahresplanung, die für jede Schulstufe ausgearbeitet und umgesetzt werden muss. Besonders wurde betont, dass die MuttersprachenlehrerInnen, die im Team mit einem/r KlassenlehrerIn unterrichten, gleichwertige KollegInnen sind und einen eigenen Bildungsauftrag mit eigenen Lehrinhalten haben (siehe aktuellem Lehrplan!) und daher den KlassenlehrerInnen gegenüber nicht weisungsgebunden sind.

Mag. Sybilla SEDLAR, Buchhalterin und Studierende der PH Wien

Meine Muttersprache ist polnisch und wurde von meinem Vater im Hause ab meinem 5. Lebensjahr nicht mehr toleriert. Ich habe meine Muttersprache als nicht willkommen erlebt. Erst mit dem Fall des "Eisernen Vorhangs" und der Ostöffnung wurde diese Sprache für den Arbeitsmarkt und somit für die Gesellschaft interessant. (Sedlar 2013)

Zur Person

Sybilla Sedlar wurde 1975 in Wien geboren und ist Mutter eines 18-jährigen Sohnes. Nach dem Abschluss der HAK, machte sie den Master in Wirtschaft- und Unternehmensführung. Nachdem sie einige Jahre ein Gestüt geleitet zog es sie als Assistenz eines österreichischen Industriekonzerns in die Wirtschaft. Von 2004 bis 2011 arbeitete sie als Buchhalterin in diversen Unternehmen. 2012 begann sie das Studium Volksschullehramt an der PH Wien.

Statement

Meine Mutter ist Polin und obwohl ich in eine internationale Schule in Österreich ging, gab es dort keine Möglichkeit Russisch oder Polnisch zu wählen. In der Fachhochschule hatte ich nur die Möglichkeit Russisch zu wählen, nicht jedoch meine Muttersprache. Für mich ist es heute noch schwierig mein Niveau in Polnisch zu halten. Vom (Lese-) Verständnis bin ich auf Universitären Niveau, vom Sprechen auf Alltagsniveau, von der Grammatik auf Volksschulniveau und schriftlich auf Kindergartenniveau.

Mehrsprachigkeit im Arbeitsumfeld

Derzeit betreue ich zwei Kinder (2 und 6) im familiären Umfeld. Die Eltern sprechen Englisch, Arabisch, Russisch aber wenig Deutsch. Deutsch ist für die Kinder die vierte Sprache, die sie in der Volksschule lernen. Das 6-jährige Mädchen hat an der Volkshochschule einen Deutschkurs für Kinder besucht. Auf Wunsch der Eltern, unterstütze ich das Mädchen in Deutsch auf spielerische Art und Weise.

PädagogInnenbildung NEU

PädagogInnenbildung NEU heißt, die Gleichwertigkeit der Sprachen in den Vordergrund zu stellen. Jede Sprache hat ihre eigene Sprachmelodie und ist Teil der Identität des Kindes. LehrerInnen sollten eine Basisliste mit Grußformeln, einfache Sätze, etc. in einigen Sprachen (ähnlich wie derzeit in Englisch an der PH) erhalten. Durch das Ansprechen der Kinder in ihrer Erstsprache, signalisieren die LehrerInnen eine Wertschätzung für diese Sprache und damit auch für den Menschen, das bringt einen hohen Sympathiebonus, auch bei den Eltern.

Maßnahmen im Bildungswesen:

Neben dem Ausbau des Muttersprachenunterrichts (zusätzlich zu Englisch) auch in Zusammenarbeit mit Externen Instituten, muss der Ausbau des Netzes an bilingualen (nicht nur Englisch!) Klassen mit frei wählbaren Sprachen wie z.B. Albanisch, Polnisch, Türkisch, etc. vorangetrieben werden.

Mag. Magdalena ANGERER-PITSCHKO; Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule

Mehrsprachigkeit und Interkulturelles Lernen sollen die zukünftigen Lehrer/innen auf aktuelle globale Entwicklungen sowie auf multilinguale und kulturell heterogene Klassen adäquat vorbereiten. (Angerer-Pitschko 2013)

Zur Person

Magdalena Angerer-Pitschko ist Mitarbeiterin am Institut für Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule und Leiterin des Lehrganges "TeamlehrerInnen an zweisprachigen Schulen" in Kärnten. Darüber hinaus ist sie Lehrende im Bereich der LehrerInnenaus- und Fortbildung und Lehrbeauftragte an der Universität Klagenfurt.

Mag. Ferdinand STEFAN; Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule

Zur Person

Mag. Ferdinand Stefan war 20 Jahre an der Pädagogischen Akademie Kärnten in der Ausbildung von EnglischlehrerInnen an Hauptschulen tätig und ist seit dem Jahre 2007 Leiter des Instituts für Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule. Sonstige Arbeitsschwerpunkte: Fortbildungstätigkeit in den Fachbereichen Englisch und Deutsch als Zweitsprache in Österreich, Italien, Slowenien und Deutschland; Mitarbeit in projektbezogenen Arbeitsgruppen des Unterrichtsministeriums zum Thema Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung; Lehrauftrag an der Freien Universität Bozen im Fachbereich Englisch; Wissenschaftlicher Betreuer des Projekts zur Einführung von Englisch an der Grund- und Mittelschule in Südtirol; Mitarbeit in grenzüberschreitenden Projekten zwischen Österreich, Italien und Slowenien.

Statement

An der Schnittstelle dreier Sprachenfamilien

Die Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule hat bei ihrer Neugründung der spezifischen sprachlich-geographischen und der damit zusammenhängenden kulturellen und historischen Situation der Hochschule am Schnittpunkt von drei großen Sprachfamilien mit der Einrichtung eines Zentrums für Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung Rechnung getragen. Dieses Zentrum wurde mittlerweile zu einem Institut "aufgewertet".

Die Aufgabenbereiche des Instituts umfassen die Organisation, Durchführung und Evaluierung von Lehre, Fortbildung und Forschung im Bereich der Sprachen. Dazu gehören alle an Volks- und Neuen Mittelschulen in Kärnten gelehrt Fremdsprachen, dazu Slowenisch als Erst- und Zweitsprache sowie Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund.

Im Hinblick auf die oben skizzierte besondere sprachliche, historische und kulturelle Situation Kärntens kommt der slowenischen Sprache in Forschung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen für das Minderheitenschulwesen große Bedeutung zu. Besonderer Wert wird daher auf eine qualitativ hochwertige Ausbildung der LehrerInnen für zweisprachige Schulen gelegt, die in enger Kooperation mit erfahrenen KollegInnen in der

Praxis erfolgt. Unterstützend wirken dabei Kontakte und gemeinsame Projekte mit den Universitäten Klagenfurt/Celovec, Ljubljana/Laibach und Koper/ Capodistria.

Im Hinblick auf globale und gesellschaftliche Entwicklungen der letzten Jahrzehnte und die damit zusammenhängenden Veränderungen an Schulen hat die Hochschule in Kooperation mit der Universität Klagenfurt einen Lehrgang "Deutsch als Zweitsprache" konzipiert und organisiert, der LehrerInnen auf die Arbeit mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund vorbereitet.

In der Fortbildung gibt es darüber hinaus ein breites Spektrum an Angeboten für LehrerInnen aller Schultypen in den Fremdsprachen Englisch, Italienisch, Spanisch und Französisch.

Nach der Konsolidierung der einzelnen Aufgabenbereiche in den ersten drei Jahren der Pädagogischen Hochschule wurden in den letzten Jahren verstärkt spezifische Initiativen in der grenzüberschreitenden Kooperation mit den beiden Nachbarregionen Slowenien und Friaul-Julisch-Venetien sowie im Bereich des Minderheitenschulwesens gesetzt. So wurden beispielsweise im trilateralen Projekt CROMO (CROssborder-MOdules) in Kooperation mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum Module für eine grenzüberschreitende LehrerInnenfortbildung in dieser spezifischen Region entwickelt, pilotiert und evaluiert. Im Studienjahr 2012/13 wurden in einem ministeriellen Projekt in Kooperation mit dem Burgenland Kompetenzbeschreibungen und dreisprachige Portfolios für die Primarstufe und die Sekundarstufe I zur Sprachsensibilisierung im Bereich der autochthonen Volksgruppensprachen in Kärnten und im Burgenland erarbeitet. Diese sollen in den nächsten beiden Jahren pilotiert und im Anschluss implementiert werden.

Round Table Diskussion / Round Table Discussion

Round Table Diskussionsfragen / Round Table Discussion Questions

RT 1: Was bedeutet für Sie „Mehrsprachigkeit“? Sammeln Sie bitte konkrete pädagogische Maßnahmen zur Unterstützung von Mehrsprachigkeit.

RT 1: What is your understanding of language diversity? Please list practical educational measures supporting language diversity.

RT 2: Welche Vorteile haben „mehrsprachige“ Personen in unserer Schullandschaft und wie können sie im Schulwesen ihre Mehrsprachigkeit einbringen?

RT 2: Which advantages do multilingual persons have in our educational system and how can they bring in their language diversity into the school system?

RT 3: Welche Modelle/Projekte zur Unterstützung von Mehrsprachigkeit kennen Sie? Kennen Sie erfolgreiche Beispiele?

RT 3: Which models/projects supporting language diversity do you know? Which ones are successful?

RT 4: Laut OECD Länderprüfungsbericht Österreich zu Migration und Bildung (Nusche u. a. 2009, S. 48) wird „Mehrsprachigkeit [...] eher als Problem denn als Vorteil wahrgenommen [...] und ein defizitorientierter Ansatz [...] ist weit verbreitet.“. Kommentieren Sie bitte diese Aussage anhand ihrer Erfahrungen.

RT 4: According to OECD`s country survey report on migration and education in Austria (Nusche u. a. 2009, p. 48), „language diversity is [...] seen more as a problem than an advantage [...] and a deficit oriented approach [...] is very popular“. Please comment this statement regarding your experiences.

RT 5: Wie stellen Sie sich eine multilinguale Schule vor? Welche Rahmenbedingungen braucht es zur Umsetzung und wo liegen Ihrer Meinung nach mögliche Hindernisse?

RT 5: What is your idea of a multilingual school? Which general framework would be necessary for implementation and where do you think that barriers might occur?

RT 6: Englisch ist mittlerweile fixer Bestandteil aller österreichischen Lehrpläne – das war nicht immer so.

Was ist nötig, um einen Paradigmenwechsel zu vollziehen, sodass auch andere europäische Sprachen (Albanisch, Bosnisch, Kroatisch, Polnisch, Türkisch, etc...) den Einzug in den Lehrplan schaffen können?

RT 6: As a result of a long-lasting development English has become an integral part of all Austrian educational curricula. What would it need for changing the existing paradigm in order to enable other European languages (Albanian, Bosnian, Croatian, Polish, Turkish, etc...) a place in the educational curriculum?

RT 7: Mehrsprachigkeit ist ein deklariertes Ziel von OECD, Europarat und der EU – welche Inhalte braucht das zukünftige Curriculum der „PädagogInnenbildung NEU“ um LehrerInnen adäquat ausbilden zu können?

RT 7: Language diversity has been declared as a target by the OECD, the Council of Europe and the European Union – what contents does the future educational curriculum for Austrian educators „PädagogInnenbildung NEU“ need to be considered appropriate for the development of teachers?

Summary of the round table discussion – question 1

What is your understanding of multilingualism? Practical educational actions supporting language diversity.

Experts from Sweden, Italy and Austria participated in the round table discussion. Participants agreed that, in the spirit of multilingualism, all languages should be spoken. During the first minutes, the debate centred on the first part of the issue, namely: What is your understanding of multilingualism? Two main points emerged:

- Language competences of a person
- The distribution of languages in a society

For the remainder of the discussion, the second issue was addressed: What are practical educational actions supporting language diversity?

- Focus on language transfer
- Representative visibility and audibility
- Bring the attitude of multilingualism into the classroom, encourage the teachers and head of schools. They should be convinced of this topic.
- Use tools like radio and new media
- Comparison of languages in the classroom
- Multilingualism should be part of the curriculum
- Importance of teacher training in multilingualism
- More bilingual and multilingual teachers
- Cooperation with mother tongue and regular teachers
- Initiate new initiatives like integrative language projects

Frage 2: Welche Vorteile haben mehrsprachige Lehrende?

Bessere Elternarbeit – da sie sich mit den Eltern unterhalten können und so bessere Beziehung zu den Eltern und damit auch zu den SchülerInnen aufbauen können.

Mehrsprachigkeit soll nicht nur als Thema für mehrsprachige Personen behandelt werden, sondern ein Querschnittsthema sein mit dem sich die ganze Schule befasst und konstruktiv auseinandersetzt. Diesbezügliche Weiterbildungsmaßnahmen sollen auch von monolingualen LehrerInnen absolviert werden. Auch die DirektorInnen müssen sich zu Mehrsprachigkeit an ihren Schulen bekennen.

Respekt und Anerkennung von mehrsprachigen LehrerInnen an Schulen muss durchgesetzt werden. LehrerInnen sollen ihre Mehrsprachigkeit nicht verstecken müssen. Schule muss zu einem Ort werden, an dem Mehrsprachigkeit ein positiver und offiziell gelebter Wert ist.

Eine Veränderung der LehrerInnenbildung kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten. Lehrveranstaltungen zu Mehrsprachigkeit sollen obligatorischer Teil der Ausbildung werden, auch damit LehrerInnen mit den Herausforderungen des Schulalltags umzugehen lernen. Gleichzeitig müssen die PHs und Universitäten selbst Mehrsprachigkeit als umzusetzendes Prinzip verankern. Nicht nur Sprachen wie Englisch und Französisch, sondern auch Türkisch, BKS etc. sollen anerkannt und als Fachsprachen in die Curricula aufgenommen werden.

AMUSE – Round Table Gespräch: Zusammenfassung Frage 3

Gruppe: Die multilinguale Schule in der Zukunft – Visionen (Roundtable Frage: **Bekannte Modelle der Mehrsprachigkeit an Schulen**)

An dem Tisch „Die multiling.....“ befanden sich Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus verschiedenen Ländern Europas. Daher stellten zunächst die Vertreter und Vertreterinnen aus Estland, Polen, der Schweiz und Österreich verschiedene erfolgreiche Modelle des mehrsprachigen Unterrichts vor in Europa vor.

Gemeinsam war diesen Projekten, dass sie sich in erster Linie um bilinguale Unterrichtsmodelle handelte, deren Grundlage die Wertschätzung der vorhandenen Sprachkompetenz der Schüler und Schülerinnen bildet. Bilingualer Unterricht unterscheidet sich jedoch in einem wesentlichen Punkt von multilingualen Schulen: die Förderung von höheren bildungssprachliche Zielen konzentriert sich für die gesamte Schüler- und Schülerinnengruppe auf zwei Sprachen, die in möglichst allen Gegenständen durchgängig unterrichtet werden.

Damit alle Schulen und Schuleinrichtungen von diesen erfolgreichen Modellen lernen können, wären folgende Aspekte wichtig:

1. Wertschätzung: eine wertschätzende Haltung gegenüber den vorhandenen Sprachkompetenzen der Schüler und Schülerinnen wird zwar schon lange gefordert, ist jedoch noch lange nicht selbstverständlich. t Einerseits wäre eine Veränderung der Einstellung, andererseits eine Bewusstwerdung der Lehrkräften Voraussetzung. Language Awareness und Cultural Awareness sind Konzepte, die diese grundlegenden Prinzipien aufgreifen und aufzeigen, wie sie im Unterricht umgesetzt werden könnten. Weiters sollte das bestehende Unterrichtsprinzip „Interkulturelle Bildung“ verpflichtend in allen Bildungseinrichtungen umgesetzt werden. Als Beispiel wurde angeführt, dass es obligatorisch werden könnte, eine globale Sichtweise in alle Bachelorarbeiten einfließen lassen zu müssen. Um einen Umdenkprozess voranzutreiben, ist die Etablierung entsprechender Strukturen begrüßenswert.. An der PH Wien wäre an dieser Stelle das Ko.M. M. zu erwähnen, das u.a. die Betreuung mehrsprachiger Studierender, aber auch als Informationsstelle einsprachiger und mehrsprachiger Studierender und Lehrenden zu seinen Aufgaben zählt.
2. Bildungssprachliche Förderung der Erstsprache: Die Bildung der Erstsprache sollte im ganzen Schulbereich – vom Kindergarten bis zur Hochschule – einen wichtigen Bereich der Bildung ausmachen. Dies beinhaltet ein Ausweiten des erstsprachlichen Angebots in den Pflichtschulen, die Möglichkeit, die Erstsprachen als Maturafach belegen zu können sowie die Aus- und Fortbildung der Muttersprachenlehrer und –lehrerinnen.

Um diese Bereiche umsetzen zu können, müsste jeder Standort seine auf die jeweilige Schüler- und Schülerinnepopulation abgestimmte flexiblen Rahmenbedingungen finden, die natürlich auch standortübergreifend sein könnten.

Zusammenfassung Frage 4:

Im Rahmen des Roundtables „Erfolgreiche Mehrsprachigkeitsprojekte an Schulen“ wurden folgende Good-Practice-Modelle präsentiert:

1. Dreisprachiger Unterricht an Ladinischen Schulen in Südtirol

Das dreisprachige Schulsystem an ladinischen Schulen in Südtirol wird in diesem Round-Table als ein Beispiel gelungener mehrsprachiger Erziehung präsentiert. Die SchülerInnen werden in der Grundstufe in drei Sprachen (Ladinisch, Italienisch und Deutsch) alphabetisiert, und auch die Unterrichtssprache wechselt je nach Bedarf, Sprachniveau und Inhalten zwischen den drei Sprachen. Ladinisch nimmt in der ersten und zweiten Schulstufe einen etwas breiteren Raum ein, dann nimmt der Anteil von Italienisch und Deutsch zu. In den höheren Schulstufen werden so gut wie vorwiegend Italienisch und Deutsch als Unterrichtssprachen eingesetzt, Ladinisch wird wie ein Sprachfach unterrichtet. Bereits in der Grundschule kommt als lebende Fremdsprache Englisch dazu, und in den Oberschulen wird zusätzlich in den auf Sprachen spezialisierten Zweigen Französisch und Latein angeboten. Zum Gelingen dieses Modells tragen folgende Kontextbedingungen bei:

- a) Die Einstellung der Eltern allen drei Sprachen gegenüber ist durchwegs positiv.
- b) Ladinisch als Erstsprache wird im Elternhaus konsequent unterstützt.
- c) Sowohl sehr gute Italienisch- als auch Deutschkenntnisse sind in beiden ladinischen Tälern ökonomisch wichtig.
- d) Das Modell ist sowohl durch personelle als auch finanzielle Ressourcen sehr gut abgesichert.

2. Mehrsprachige Alphabetisierung an einer Wiener NMS

An einer Neuen Mittelschule (NMS) in Wien werden die zur Verfügung stehenden Stunden für muttersprachliche LehrerInnen im Ausmaß von 5 Stunden pro Woche sehr kreativ und effizient genutzt. Durch von der Klassenlehrerin und den muttersprachlichen LehrerInnen gemeinsam konzipierten Unterricht von SchülerInnen mit Türkisch als Erstsprache, solchen mit B/K/S als Erstsprache und SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache werden die zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen im Sinne der SchülerInnen bestmöglich eingesetzt. Für diese Stunden wird in Kooperation und gemeinsamer Vorbereitung mit den KlassenlehrerInnen ein gemeinsames »Curriculum« entwickelt und in den entsprechenden Stunden umgesetzt. Damit delegieren KlassenlehrerInnen nicht nur sprachliche, sondern auch inhaltliche Verantwortung. Zudem wird klassenübergreifend gearbeitet. Dieses Modell ist einerseits kostenneutral, stellt aber durch das neuartige Konzept einen großen Mehrwert für die betroffenen SchülerInnen und die Schule insgesamt dar.

3. „Educated People“ als LehrerInnen für SeiteneinsteigerInnen in Schweden

In einem in Schweden praktizierten Modell werden »SeiteneinsteigerInnen« über einen längeren Zeitraum primär in ihrer Erstsprache unterrichtet, und zwar von sogenannten »Educated People«, d.h. nicht von ausgebildeten LehrerInnen, sondern von Fachleuten in einem spezifischen Bereich. Beispielsweise unterrichten ausgebildete Ingenieure Mathematik in der Erstsprache der neu zugewanderten SchülerInnen. Diese erfahren zusätzlich von Beginn an auch Unterricht in Schwedisch, allerdings anfangs in »homöopathischen« Dosen. Damit ist garantiert, dass die betroffenen SchülerInnen in ihrer kognitiven Entwicklung gefördert werden, einen sanften Einstieg in das neue Schulsystem erleben und allmählich und in einem ihnen gemäßen Tempo mit der Zweitsprache vertraut gemacht werden. Dieses Modell erfordert laut Aussage der Präsentatorin naturgemäß erhebliche zusätzliche finanzielle Ressourcen.

AMUSE, 25. September 2013
Round table – Zusammenfassung Frage 6

Englisch ist mittlerweile fixer Bestandteil aller österreichischen Lehrpläne – das war nicht immer so.

Was ist nötig, um einen Paradigmenwechsel zu vollziehen, sodass auch andere europäische Sprachen (Albanisch, Bosnisch, Kroatisch, Polnisch, Türkisch, etc...) den Einzug in den Lehrplan schaffen können?

Viele Sprachen haben den Einzug in den Lehrplan bereits geschafft. Damit ist auf struktureller Ebene eine wichtige Voraussetzung erfüllt.

Der Lehrplan für den Pflichtgegenstand „Lebende Fremdsprache“ ist für alle Schularten sprachneutral formuliert und folgt dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarats (GERS). Die (meisten) Sprachen der anerkannten Minderheiten sowie einige Migrantensprachen sind in den Lehrplänen der Sekundarstufe I und der AHS-Oberstufe ausdrücklich verankert.

Sprachenkanon an Hauptschulen / Neuen Mittelschulen:

Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Kroatisch (Burgenländisch-Kroatisch), Slowenisch, Tschechisch, Türkisch und Ungarisch.

Sprachenkanon an allgemein bildenden höheren Schulen (AHS):

Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Kroatisch (Burgenländisch-Kroatisch), Polnisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch.

Andere Sprachen können im Rahmen der Schulautonomie sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der AHS-Oberstufe angeboten werden.

An **Handelsakademien (HAK)** kann grundsätzlich jede Sprache (also auch die Familiensprachen der SchülerInnen) als 2. lebende Fremdsprache angeboten werden.

In der 1. und 2. lebenden Fremdsprache kann man auch die **Reifeprüfung** (AHS) bzw. die **Reife- und Diplomprüfung** (HAK) ablegen.

An **technischen Schulen** ist eine 2. lebende Fremdsprache zwar nicht verpflichtend vorgesehen, kann aber als Freigegegenstand gewählt werden. Da der Lehrplan keine Einzelsprachen aufzählt, kommt auch hier grundsätzlich jede Sprache in Betracht.

In der Praxis werden die weitreichenden Möglichkeiten der Lehrpläne jedoch nur bedingt genutzt. Die 1. lebende Fremdsprache ist zu nahezu 100% Englisch. Das ist durchaus sinnvoll, denn bei Englisch handelt es sich um eine globale „lingua franca“, die aus Gründen der Chancengerechtigkeit niemandem vorenthalten werden sollte.

In der Sekundarstufe II ist der Spielraum deutlich größer. In den letzten Jahren gibt es erste Ansätze, Französisch oder Spanisch durch Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zu ersetzen. Als positive Beispiele seien hier das RG/ORG 15 in Wien und die Handelsakademie des bfi-Wien genannt. In Kärnten hat sich die HTL Villach die von ca. 120 SchülerInnen mit ex-jugoslawischen Wurzeln besucht wird, entschlossen, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Freigegegenstand anzubieten.

Darüber hinaus kann in den genannten Sprachen eine Externistenprüfung abgelegt werden, falls die gewünschte Sprache an der Schule nicht geführt wird. Das gilt auch für die Matura. Diese Möglichkeit wird zunehmend in Anspruch genommen, vor allem in Wien.

Frage 7 – Zusammenfassung:

Mehrsprachigkeit ist ein deklariertes Ziel der OECD, des Europarats und der EU. Welche Inhalte braucht das zukünftige Curriculum der „PädagogInnenbildung NEU“ um LehrerInnen adäquat ausbilden zu können?

- Umgang mit mehrsprachigen Kindern lernen
- Interesse und Wertschätzung für die Sprache der Kinder lernen
- Einführung in mind. eine der Sprachen der Kinder
(z.B.: 1-oder 2-semesterige Sprachkurse)
- Aufnahmekriterien; Kontingent für mehrsprachige Lehrende schaffen
(z.B.: Bonuspunkte für BewerberInnen, die Sprachen der „zugewanderten“ ÖsterreicherInnen sprechen)
- Verpflichtendes Modul „Was ist Mehrsprachigkeit“
- Verpflichtendes Modul „Umgang und Zusammenarbeit mit muttersprachlichen Lehrenden“
- Roter Faden des Curriculums: Interkulturelles Lernen
- Eine zentrale Anlaufstelle für Mehrsprachigkeit (z.B. K.O.M.M.) verpflichtend besuchen
- DaF/DaZ-Ausbildung integrieren
- Interkulturelles Lernen als verpflichtendes Modul (intensive Ausbildung gewünscht)
- Fortbildungen zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ nach Beendigung der Ausbildung
- Mehr Praktikas
- Besser ausgebildete PraxislehrerInnen (vor Allem im interkulturellen Bereich).
- 6 Jahre Ausbildung zu lange (Finanzierungsproblem für angehende LehrerInnen)
- Positiven Nutzen der Mehrsprachigkeit für alle Kinder hervorheben
- Quereinsteigerstudium ermöglichen

Leitung der Diskussionsrunde & Notizen: Barka Emini (Namen von TeilnehmerInnen leider nicht aufgeschrieben außer Hr. Aktas und Hr. Selimspahic).

Kurzzusammenfassung der Roundtable Diskussion, Frage 7:

Zorica Primorac

„Mehrsprachigkeit ist ein Ziel von OECD, EUROPARAT und der EU – welche Inhalte braucht das zukünftige Curriculum der „PädagogInnenbildung NEU“, um LehrerInnen adäquat ausbilden zu können?“

Diskutiert haben:

HAIN Beatrix, Dr., Technisches Museum Wien, Leiterin der Bildungsabteilung

HALKALI Cezmi, Muttersprachlicher Lehrer, Wien

KATSIKAS Sergios, Dr., Universität Wien, Institut für Germanistik, PH Wien, PH Burgenland

WOJNESITZ Alexandra, Mag. Dr., Universität Wien, ÖSZ Graz

GRONOLD Daniela, Dr., bmukk

PARDY Elisabeth, Dr., PH Wien, Universität Wien

Frau HAIN stellte das Projekt „Hereinspaziert“ des Technischen Museums Wien vor. Solche Angebote sollten in der LehrerInnenbildung wahrgenommen und genützt werden (z. B. Mathematik, Physik und Sprachen; ev. fix ins Curriculum einbinden; v. a. wird das DaZ-Problem in den Schulen sichtbar bei der Umsetzung von Projekten an Schulen;

Herr KATSIKAS, Sprachwissenschaftler, war in die Entwicklungsarbeit am PH-Curriculum für die NMS (Neue Mittelschule) eingebunden; die Bestrebungen der zuständigen Personen waren klar bemerkbar, der Auftrag allerdings war, dieses neue Curriculum nicht wesentlich zu verändern!

Frau GRONOLD: Mehrsprachigkeit ist noch immer im Bereich einer „besonderen“ Pädagogik!

Vorschläge der Gruppe:

Studierende an Pädagogischen Hochschulen sollten gute Grundkenntnisse über Spracherwerb erhalten. Es sollen mehr Akzente auf konkrete Inhalte des Spracherwerbs gelegt werden.

Studierende sollen mindestens eine Sprache bis zum Niveau A1 erlernen!

Als zukünftige Lehrperson muss man auf jeden Fall wissen, wie einzelne Sprachen (orientiert am Prozentanteil der diversen Sprachen bezogen auf die anwesenden SchülerInnen in Österreich) aufgebaut sind.

Es ist auch notwendig, während des Lehramtsstudiums ein Bewusstsein für und über Sprachen zu entwickeln.

Marktplatz / Marketplace

Initiative Vielfalter

Kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit sind heute zentrale Merkmale unserer Gesellschaft. Dennoch werden die Potenziale sprachlicher und kultureller Diversität im Kindergarten, in der Schule, am Arbeitsplatz, aber auch in der Freizeit noch nicht ausreichend genutzt. Western Union und das Interkulturelle Zentrum (IZ) haben deshalb mit Unterstützung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) 2008 die Initiative Vielfalter(SM) ins Leben gerufen. Bis jetzt wurden bereits mehr als 110 Projekte von Schulen, Kindergärten, Vereinen und privaten Initiativen gefördert.

Vielfalter steht für Partizipation, Chancengerechtigkeit, Bildung sowie sprachliche und kulturelle Vielfalt. Die Initiative Vielfalter unterstützt Projekte, die sich den Themen Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz und vielfältige Begabung widmen. Damit soll zu einem positiven Diskurs und einer Bewusstseinsbildung innerhalb der Gesellschaft angeregt werden und die Möglichkeiten kultureller Vielfalt nachhaltig sichtbar gemacht werden. Die Initiative Vielfalter richtet sich an Schulen, LehrerInnen und Kindergärten, KleinkindpädagogInnen, aber auch Vereine und private Initiativen, die sich im weitesten Sinn mit der Förderung kultureller Vielfalt und Mehrsprachigkeit und interkultureller Bildung beschäftigen. Die begünstigten Zielgruppen durch die Projekte können Kinder/Jugendliche, Eltern und PädagogInnen sein.

Das Ziel ist, durch die Projekte zu einer Wertschätzung sprachlicher und kultureller Vielfalt beizutragen und die darin verborgenen Potenziale und Möglichkeiten aufzuzeigen – und damit zu einer Bewusstseinsbildung innerhalb der Gesellschaft anzuregen. Schließlich ist die Förderung von kultureller und sprachlicher Vielfalt und interkulturelle Bildung von Kindern, Jugendlichen, Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen der Schlüssel zu sozialer Integration und Chancengleichheit. Die inhaltliche Ausrichtung der Projektidee sollte sich an einem oder mehrerer dieser Kernthemen orientieren:

- Kulturelle Vielfalt als Ressource und Potenzial
- Förderung von Mehrsprachigkeit
- Empowerment und Selbstbewusstseinsbildung
- Interkulturelle Bildung
- Integrative Elternarbeit

Teilnahmeberechtigt an Vielfalter sind nur in Österreich lebende Personen bzw. Schulen, Kindergärten und Vereine mit Sitz in Österreich.

Webauftritt:

<http://www.viel-falter.org/start.asp?ID=195&b=1>



Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration

(30 EC Lehrgang an der PH Wien)

Elementares Bildungsziel dieses postgradualen Lehrgangs ist die weitere Professionalisierung des muttersprachlichen Unterrichts und der besseren Qualifizierung der als muttersprachlichen LehrerInnen eingesetzten Personen in Österreich. Wesentlich erscheint hierzu die Spezialisierung der TeilnehmerInnen in den Bereichen der Linguistik, Methodik und Didaktik von Sprachunterricht im Kontext der aktuellen Bildungssituation basierend auf aktuellen wissenschaftlichen Standards unter Berücksichtigung einer Vielfalt wissenschaftlicher Theorien, Methoden und Lehrmeinungen.

Dieser Lehrgang zielt vor allem auf bereits im Schuldienst stehende muttersprachliche LehrerInnen in ganz Österreich ab. In weiterer Folge wird auch an mehrsprachige BerufseinsteigerInnen als TeilnehmerInnen gedacht, die nach Absolvierung eines Lehramts (an einer Pädagogischen Hochschule oder Universität) den Wunsch haben, als muttersprachliche Lehrpersonen für (eine) bestimmte(n) Sprache(n) eingesetzt zu werden. Eine wesentliche Rolle wird die Mitwirkung von den durch den Lehrgang weitergebildeten Lehrpersonen bei der zukünftigen Schulentwicklung an unterschiedlichen Schulstandorten mit überwiegend mehrsprachigen SchülerInnen und Eltern spielen.

Nach Absolvierung dieses Lehrgangs haben die TeilnehmerInnen einen großen Input zur Durchsetzung sozialer Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit erhalten, indem sie fachlich und wissenschaftlich fundiert manifester Chancengerechtigkeit besser gegenzusteuern gelernt haben.

Nach einer österreichweiten Fragebogenerhebung im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk), durchgeführt von Frau Univ. Prof. Dr. Brigitta Busch, soll dieser Lehrgang v.a. der Weiterqualifizierung der Hauptzielgruppe der bereits tätigen muttersprachlichen LehrerInnen in ganz Österreich sowohl organisatorisch als auch inhaltlich gerecht werden.

Webauftritt:

http://www.phwien.ac.at/fileadmin/Benutzerdateien/Dokumente/MTB/curricula/PH_Wien_LG_Muttersprachlicher_Unterricht_genehmigt.pdf

Nähere Informationen bei: Frau Prof. Dr. Elisabeth Furch (PH Wien), Mag. Elfie Fleck (bm:ukk)

Sprachförderzentrum Wien

Das Sprachförderzentrum Wien ist eine Einrichtung des Stadtschulrats für Wien und untersteht der Dienstaufsicht von Mag. Manfred Pinterits. Den Tätigkeitsbereichen des Sprachförderzentrums liegt ein verantwortungsvoller Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt zugrunde.

- Die Lehrkräfte der Grundschule und Sekundarstufe I werden in ihre Arbeit als Deutsch-SprachförderkurslehrerInnen mittels Einschulungen eingeführt.
- Am Schuljahresende wird auf Grundlage der von den SprachförderkurslehrerInnen geführten Verlaufsdocumentation eine quantitative Dokumentation der Sprachfördermaßnahme erstellt.
- Die Organisation des Muttersprachenunterrichts in Wien wird im Sprachförderzentrum koordiniert und neu angestellte MuttersprachenlehrerInnen werden durch eine Einschulung in ihre Arbeit eingeführt.
- Die Mitarbeiterinnen des Sprachförderzentrums koordinieren eigens eingerichtete Alphabetisierungskurse für SchülerInnen der Sekundarstufe I
- Berufsbegleitende Veranstaltungen zur vertiefenden Auseinandersetzung mit Inhalten und zum Austausch mit KollegInnen werden regelmäßig für die Bereiche SprachförderkurslehrerInnen der Grundschule, der Sekundarstufe I und für die MuttersprachenlehrerInnen, teilweise auch bereichsübergreifend, in Form von Workshops organisiert.
- LehrerInnenteams auf der 1. Schulstufe werden bei der Entwicklung eines standortspezifischen Konzepts zur mehrsprachigen Alphabetisierung unterstützt. Diese Unterrichtsmodelle verfolgen das Ziel eines sinnerfassenden Leselernprozesses
- Für schulspezifische interkulturelle und mehrsprachige Belange fungiert das Sprachförderzentrum als Informationsdrehscheibe.
- Das Sprachförderzentrum verfolgt den aktuellen fachlichen Diskurs und kooperiert in ausgewählten Bereichen mit dem Institut der Sprachwissenschaft und dem der Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Salzburg.
- Ein Repertoire von DaZ- und mehrsprachigen Materialien wird laufend ergänzt.

Webauftritt:

<http://www.sfz-wien.at>

Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)

Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Graz) ist ein nationales Fachinstitut, das mit der Förderung des Sprachenlernens und -lehrens befasst ist. Im Auftrag des BMUKK und in Synergie mit dem BMWF sowie anderen Institutionen setzt das ÖSZ aktuelle sprachpolitische Entwicklungen in Österreich um und baut dabei auf mehreren Jahrzehnten an Erfahrung in der Schulentwicklung und in der internationalen Zusammenarbeit auf.

Das Angebot des ÖSZ

Das ÖSZ entwickelt gemeinsam mit ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis fachdidaktische Materialien, Unterrichtshilfen und fachliche Konzepte sowie Innovations- und Vernetzungsstrategien. Das Institut organisiert thematische Veranstaltungen, Fortbildungen und PR-Events.

Die Arbeit und die Ergebnisse der Projekte, z.B. zu den Bildungsstandards Fremdsprachen, dem Europäischen Sprachenportfolio, dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) oder der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch, dokumentiert das ÖSZ in zahlreichen Publikationen. Die Berichte, Praxishefte und Unterrichtsmaterialien stehen als Downloads auf der ÖSZ-Website zur Verfügung, können bestellt oder entliehen werden.

Mit Wettbewerben und Aktionen, wie dem Europäischen Spracheninnovationssiegel (ESIS) und Vernetzungsprojekten, wie dem SprachenInnovationsNetzwerk (SPIN), sammelt und verbreitet das ÖSZ innovative Sprachenprojekte und -aktionen. Diese können auf der ÖSZ-Website aufgerufen werden und bieten Anregungen für die eigene Sprachenarbeit.

Das ÖSZ beantwortet thematische Anfragen, berät PraktikerInnen wie EntscheidungsträgerInnen und erarbeitet Stellungnahmen.

Im Bereich des Sprachenlernens und -lehrens kooperiert das ÖSZ mit bedeutenden internationalen Gremien (Europäische Union, Europarat, Europäisches Fremdsprachenzentrum) und anderen nationalen Spracheninstituten.

Webauftritt:

www.oesz.at

Trio – das erste dreisprachige Kindermagazin in Österreich

Rund 40.000 Kinder mit den Muttersprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch oder Türkisch besuchen in Österreich die Volksschule. Rund um die Diskussionen zur PISA-Studie wird auch die Förderung dieser Schülergruppe diskutiert. Fachleute stimmen überein, dass es sinnvoll ist, auch die Erstsprachen der Kinder zu fördern. Trotz dieser Tatsache herrscht ein großer Mangel an mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien. Bisher behelfen sich LehrerInnen meist mit selbst angefertigten mehrsprachigen Materialien und Übungen. Das Kindermagazin Trio schafft hier Abhilfe.

Trio ist eine dreisprachige Zeitschrift zur Unterstützung des Leseunterrichts in mehrsprachigen Klassen von der 2. bis zur 6. Schulstufe. Das Heft will die Freude aller SchülerInnen am Lesen wecken und einen Beitrag zur Förderung der sprachlichen Kompetenz in der Erst- wie in der Zweitsprache leisten. Trio möchte LehrerInnen ermutigen, die sprachlichen Ressourcen in ihrer Klasse kreativ zu nutzen.

Das Motto von Trio ist: Wir haben drei Sprachen, und jeder kann in seiner Sprache etwas erzählen. Ausgangspunkt sind nicht deutsche Texte, sondern Themen, zu denen alle SchülerInnen etwas beitragen können. So sollen lebendige Unterrichtsstunden entstehen, die das Selbstvertrauen der Kinder stärken. Man lernt voneinander, jede Sprache ist gleichwertig.

Trio enthält unterschiedliche Textsorten zu verschiedenen Themen, Rätsel, Witze und Buchtipps in B/K/S und Türkisch. Dabei handelt es sich vielfach nicht um Übersetzungen, sondern um eigenständige Kurztexte zum jeweiligen Thema oder um Rätsel, zu deren Lösung die Kenntnis aller drei Sprachen erforderlich ist. Dieser Zugang soll zu Gruppenarbeiten anregen und das Knowhow der fremdsprachigen Kinder zum Nutzen aller einbeziehen.

Um der enormen Sprachenvielfalt in den österreichischen Schulen Rechnung zu tragen, enthält jede Nummer von Trio neben den drei genannten Sprachen eine Gastsprache. Alle Übungen werden zuerst mit Schulklassen ausprobiert, erst nach diesem „Check“ geht das Magazin in Druck. Der Webauftritt zu Trio bietet zahlreiche didaktische Impulse zu jedem Heft. Um Lehrkräfte, die ohne muttersprachlicher Unterstützung arbeiten, die Arbeit mit Trio zu erleichtern, steht eine komplette deutschsprachige Version von fast jeder Nummer online zur Verfügung.

Website:

<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=10>

Hereinspaziert - Ein mehrsprachiges Schulprojekt zum Thema "Fliegen"

Das Fliegen verbindet Orte rund um die Welt, bei „Hereinspaziert“ nützen wir das Flugzeug auch als Medium zur Erforschung der Sprachenvielfalt im eigenen Klassenzimmer! Wir haben für Ihre Klasse ein dreiwöchiges museumspädagogisches Angebot zu den Themen „Fliegen“, „Mehrsprachigkeit“ und „Museumskompetenz“ entwickelt, das die sprachliche Integration in der Klasse unterstützt. „Hereinspaziert“ entstand mit dem Ziel, ein Museumsangebot für Volksschulen zu entwickeln, das sprachliche Vielfalt positiv erlebbar macht und unterstützt. Die Pilotphase von „Hereinspaziert“ wurde im Rahmen der Vermittlungsinitiative „Kulturvermittlung mit Schulen in Bundesmuseen 2010“ vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert und von KulturKontakt Austria begleitet.

Das dreiwöchige museumspädagogische Angebot besteht aus begleiteten Workshops in der Klasse und im Museum, einem Projektkoffer mit umfangreichen Sprachmaterialien in Deutsch, BKS und Türkisch, Hocharabisch, Englisch und Russisch sowie Experimenten zum Thema „Fliegen“. Als Höhepunkt des projektorientierten Unterrichts gestalten die Klassen eine eigene kleine Ausstellung in der Schule. Im Rahmen der Abschlussveranstaltung betreuen die Kinder einen Experimenten-Marktplatz und laden im Museum zum Experimentieren ein. 2013/2014 wurden sechs Wiener Volksschulklassen ausgewählt, kostenlos am museumspädagogischen Angebot „Hereinspaziert“ teilzunehmen.

Der „Tag der Sprachen und Experimente“ am 12. Juni 2013 sollte das Projekt „Hereinspaziert“ für alle BesucherInnen sichtbar und zugänglich machen und war zugleich die Abschlussveranstaltung für „Hereinspaziert 2012/13“. Die jungen AbsolventInnen aus acht Wiener Volksschulen präsentierten ihre Arbeiten in Sachen „Fliegen“ und „Museum“. Mit einem vor Ort erhältlichen Stationen-Pass konnten alle Interessierte an den Experimenten der präsentierenden Klassen aktiv teilnehmen und Begriffe in einer neuen Sprache erlernen. Am Ende des Events wurde der vollständig ausgefüllte Stationen-Pass gegen eine Urkunde eingelöst.

Webauftritt:

<http://www.technischesmuseum.at/hereinspaziert-2013-14>

voXmi – ein Projekt zur Stärkung von Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen

Eine Initiative des BMUKK

Insgesamt lernen an Österreichs Schulen heute rund 210.000 Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch sondern Türkisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Polnisch, Slowenisch, Russisch, Rumänisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Englisch, Chinesisch, Hindi, Somali, Persisch, ist. Das Projekt voXmi trägt dazu bei, diesen Schatz nicht nur sichtbar, sondern ihn auch möglichst vielen Schüler/innen in Österreich und darüber hinaus zugänglich zu machen. Eine voXmi Schule ist eine sprachenfreundliche Schule, in der alle Sprachen auf Augenhöhe sind.

voXmi versteht sich als Gesamtkonzept, das zwei wichtige Querschnittsthemen der aktuellen Bildungsentwicklung miteinander verknüpft: Mehrsprachigkeit und Professionalisierung von Lehrer/innen im Einsatz digitaler Medien. Um die Lebenswelt der Lernenden aktiv miteinzubeziehen und um die Vernetzung aller im Projekt Beteiligten zu erleichtern, wird die Sprachförderung verstärkt durch die Nutzung digitaler Medien begleitet. Der schülerInnenzentrierte Unterricht mithilfe digitaler Medien verändert auch die Rolle der Lehrkräfte: Vom Frontalunterricht zum/zur Lernbegleiter/in und Coach. Das Unterrichtsprinzip "Interkulturelles Lernen" ist ein wichtiger Schwerpunkt im Schulprogramm und impliziert, dass es klare schulinterne Regeln für den respektvollen, nicht diskriminierenden Umgang aller miteinander gibt.

Im Vordergrund steht die Wertschätzung und Förderung aller Sprachen an der Schule mit besonderem Schwerpunkt auf den Erstsprachen der Schüler/innen. voXmi ist ein Angebot für Schulen, die Mehrsprachigkeit als ihren prioritären Entwicklungsbereich definieren. Die voXmi-Schulen erhalten Impulse für Unterrichts- und Schulentwicklung und erfahren dabei professionelle Begleitung. Zielgruppe dieses Projekts sind Lehrkräfte und Schüler/innen in ganz Österreich aus der AHS (Unter- und Oberstufe), der NMS, Hauptschule und Volksschule. Zu den Projektinhalten zählen u.a. die Sensibilisierung von Schüler/innen, die eigene Sprachkompetenz und die ihrer Mitschüler/innen weiter zu entwickeln und die Entwicklung von Unterrichtsimpulsen im Bereich des individualisierten Lernens mithilfe digitaler Medien.

Webauftritt:

<http://voxmi.at>



Institut für Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung (Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule)

Die Aufgabenbereiche des Instituts umfassen Organisation, Durchführung und Evaluierung von Lehre, Fortbildung und Forschung im Bereich der Sprachen. Dazu gehören alle an Schulen gelehrt Fremdsprachen, Slowenisch als Erst- und Zweitsprache sowie Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Mehrsprachigkeit und Interkulturelles Lernen sollen die zukünftigen LehrerInnen auf aktuelle globale Entwicklungen sowie auf multilinguale und kulturell heterogene Klassen adäquat vorbereiten. Im Hinblick auf die historische und kulturelle Situation Kärntens kommt der slowenischen Sprache in Forschung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen für das Minderheitenschulwesen große Bedeutung zu.

Das Institut organisiert:

- eine qualitativ hochwertige Ausbildung der LehrerInnen für zweisprachige Schulen, die in enger Kooperation mit erfahrenen LehrerInnen in der Praxis erfolgt. Unterstützend wirken dabei Kontakte und gemeinsame Projekte mit den Universitäten Klagenfurt/Celovec, Ljubljana/Laibach und Koper/Capodistria.
- Lehrgänge für LehrerInnen, welche mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund arbeiten
- Fort- und Weiterbildung für LehrerInnen aller Schultypen im Zweit- und Fremdsprachenbereich

Das Institut kooperiert mit:

- internationalen Universitäten (z. B. Ljubljana, Marburg, Koper), der Pädagogischen Hochschule Wien, der Alpe Adria Universität Klagenfurt, dem Österreichischen Sprachenkompetenzzentrum, dem Europäischen Fremdsprachenzentrum (beide Graz), dem Wiener Integrationshaus und dem Deutschen Schulamt Südtirol.

Das Institut entwickelt:

- Die Ausbildung der Fremd- und ZweitsprachlehrerInnen
- Die Curricula in den einzelnen Sprachbereichen

Das Institut forscht:

- Entwicklung von Forschungsprojekten in den Bereichen Sprachdidaktik, Spracherwerb und Interkulturelles Lernen.
-

Webauftritt:

<http://www.ph-kaernten.ac.at/organisation/institute-und-zentren/mehrsprachigkeit/personen>



Das geheime Leben der Grätzl

Schüler/innen schreiben Stadtgeschichte(n)

Im Projekt „Das geheime Leben der Grätzl“ werden Jugendliche aus zwei Wiener Schulen zu StadtforscherInnen und ExpertInnen ihres Stadtteils. Im Fokus der partizipativen Stadtforschung steht dabei die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im urbanen Raum.

Begleitet von einem interdisziplinären ForscherInnenteam und Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien erkunden die SchülerInnen ihr Grätzl und dokumentieren ihre Sicht auf die vielsprachige Stadt. Die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen wird bei der Erforschung des Grätzels als „Kompass“ eingesetzt, um die Dynamiken des transnationalen urbanen Raumes, Grenzen der Raumeignung und deren Überschreitung sichtbar zu machen.

Durch die Teilnahme einer Schule am Wiener Stadtrand und einer Schule in einem so genannten „Problemviertel“ finden die Erkundungen in Grätzeln statt, über die es kaum bzw. hauptsächlich stereotype Bilder gibt. Diesen Bildern soll das Erfahrungswissen der Jugendlichen entgegengesetzt werden.

Im theoretischen Bezugsrahmen des Projekts werden migrations- und stadtsoziologische Überlegungen mit Mehrsprachigkeitstheorien und Zugängen emanzipativer Pädagogik zusammengeführt. Im partizipativen Forschungsprozess werden sozialwissenschaftliche Erkenntnisse über den untersuchten Sozialraum mit den Forschungsergebnissen der Jugendlichen dialogisch in Beziehung gesetzt. Dadurch werden neue Impulse für wissenschaftliche Debatten um urbane Transnationalisierungsprozesse generiert. Schließlich wird, aufbauend auf dem gemeinsam produzierten Wissen und in transdisziplinärer Zusammenarbeit mit ExpertInnen und Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien, theoretisch fundiertes und praktisch erprobtes Lehr- und Lernmaterial für mehrsprachigen Unterricht erstellt, das nachhaltig in der LehrerInnenausbildung eingesetzt werden kann.

Webauftritt:

<http://www.sparklingscience.at/de/projekte/570-das-geheime-leben-der-gr-tzel>

SchülerInnen-Mentoring Projekt Nightingale (Kinderfreunde)

Die Kinderfreunde initiieren an zwei Wiener Schulen ein Mentoring-Programm für Jugendliche mit Migrationshintergrund: Einen Nachmittag pro Woche verbringen mehr als 40 Schüler mit nicht-österreichischen Wurzeln ihre Freizeit mit StudentInnen der PH oder Uni Wien verbringen, um so ihr Selbstvertrauen zu stärken und mit der Vielfalt der österreichischen Kultur/en und unserem Bildungssystem vertrauter zu machen. Auf dem Programm stehen dabei Ausflüge in den Stadtteil der Schüler, Besuche von Museen, Ausstellungen oder interessante Plätze in ganz Wien stehen. Ziel der über sieben Monate laufenden Initiative ist es, Kompetenzen und Bildungsmotivation der Schüler zu stärken.

Nightingale ist kein Nachhilfe oder Lernhilfeprogramm. Auch die Hausübung zu erledigen ist nicht Ziel des Projekts. Vielmehr sollen die Studierenden zu den Mentees eine freundschaftliche, wertschätzende, unterstützende Beziehung aufbauen, die den Kindern hilft, zu den Institutionen und Einrichtungen in Österreich Vertrauen zu fassen und diese zu verstehen. Den Eltern solle dabei die Bedeutung von Bildung als Schlüssel für zukünftige Lebenschancen vermittelt werden. Umgekehrt erhalten die Student/innen, einen tiefen Einblick in die Kultur der Zuwandererfamilien.

„Nightingale-Mentoring“ ist ein europaweites Netzwerk, das aus einem Comenius-Projekt hervorging. Dreizehn Universitäten und Schulen in sieben europäischen Ländern (S, N, SF, D, A, E, CH) sind an dem von der Uni Malmö koordinierten Netzwerk beteiligt, an der PH OÖ, gibt es ein ähnliches Projekt seit 2004. Die Studierenden absolvieren mit dem Projekt ein anerkanntes Praktikum und haben zugleich die Möglichkeit, den kulturellen Hintergrund ihres Mentees und dessen Familie kennen zu lernen. In Wien nehmen die Volksschule in der Kleinen Sperlasse in Wien-Leopoldstadt und die Neue Mittelschule Leipziger Platz in Wien-Brigittenau teil, die Studenten kommen von der Abteilung "Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache" vom Germanistik-Institut der Uni Wien und der PH Wien.

Webauftritt:

<http://www.kinderfreunde.at/Gemeinsam/Projekte/Nightingale>



Datenbank Mehrsprachigkeit

Adäquat konzipierte Lehrmittel für den muttersprachlichen Unterricht: Beispiel des Konzepts der albanischen Diaspora-Lehrmittel von Kosova / *Tekste te reja për mësimin plotësues shqip*

Der Fokus dieses Projekts der Pädagogischen Hochschule Zürich liegt bei der Unterstützung der Kompetenz in der Erstsprache. Die Zielgruppe ist: Bildungspolitik, Bildungsverantwortliche, Fachpersonen aus Schulorganisation, Schulleitung, Schulteams, Lehrer/innen und weitere Betreuungspersonen.

Im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen dem kosovarischen Bildungsministerium und der Pädagogischen Hochschule Zürich wurde ein Lehrmittelkonzept für den albanischen muttersprachlichen Unterricht in der Diaspora entworfen und realisiert, das auch für andere Gruppen als brauch- und adaptierbar gelten darf.

Eckpfeiler des Konzepts:

- a) Es werden Stufen-, nicht Jahrgangsmittel geschaffen; dies entspricht der Spezifik des muttersprachlichen Unterrichts besser.
- b) Pro Stufe (Unter-, Mittel-, Sek-I-Stufe) werden sechs Themenhefte (statt eines einzigen Buchs) geschaffen, dies erlaubt eine abwechslungsreichere Arbeit. – Ein eigenes Heft wurde für den Vorschulunterricht geschaffen.
- c) Die Themen wiederholen sich in den drei Stufen, dies im Sinne eines spiralförmig angelegten Curriculums.
- d) Drei Themenhefte beziehen sich speziell auf die Herkunftssprache, -literatur und -kultur, drei weitere auf übergreifende, auch für die Identitätsbildung und Integration im neuen Land wichtige Themen (Ich und die andern, Eine Welt für alle, Arbeit und Freizeit).
- e) Jedes Heft umfasst 20 doppelseitige thematische Angebote mit Text, Bildern, Übungen und Impulsen; jede Doppelseite bzw. jedes Unterthema ist für eine Doppelstunde gedacht. (Ausnahme im Aufbau: das Grammatik- und Literaturheft).

f) Zu jedem Heft besteht ein Kommentar, der auf der Website des Ministeriums heruntergeladen werden kann (Ausnahme aus Zeit- und Finanzgründen: Stufe Sek I). Verfasst wurden die Hefte von insgesamt zehn Autor/innen (fünf Fachexpert/innen aus dem Herkunftsland, fünf Lehrpersonen des muttersprachlichen Unterrichts in der Diaspora). Eine spezielle Koordinationsgruppe initiierte, instruierte und leitete die Erarbeitung und die Redaktion der Texte.

Die Texte werden via Botschaften etc. in gedruckter Form in den Migrationsländern verteilt, gleichzeitig stehen sie als Downloads zur Verfügung.

Webauftritt:

http://ipe.phzh.ch/de/Projekte/Landerübergreifende-Projekte/Datenbank_Mehrsprachigkeit-EU-Projekt_Amuse/Datenbank-Mehrsprachigkeit/?action=detail&IDProjekt=16

Komm' ins Ko.M.M. (= Kompetenzstelle Mehrsprachigkeit und Migration)

Das Projekt „Komm' ins Ko.M.M.“ wird von der Initiative Vielfalter gefördert und hat seinen Sitz an der Pädagogische Hochschule Wien. Zielgruppe des Projekts sind Lehramtsstudierende, u.a. mit anderen Erstsprachen als Deutsch an der PH Wien.

Das K.o.M.M. (Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit und Migration) an der PH Wien (Leitung Frau Prof. Dr. Elisabeth Furch) soll Informationen und Aktivitäten zum Thema Mehrsprachigkeit und Migration an der PH vernetzen, vorhandene Kompetenzen bekannt und zugänglich machen, über Entwicklungen in Forschung und Praxis informieren und als Initiatorin für Reflexions- und Innovationsprozesse wirken. Das Erreichen der Ziele soll im Laufe der Projektzeit durch folgende Aktivitäten realisiert werden: Mehrsprachiges Informationsblatt unter Miteinbindung mehrsprachiger Studierenden herausgeben; Beratungs- und Informationsangebot für Lehramtsstudierende entwickeln; Zusammenstellen eines ExpertInnen- und ReferentInnenpools; Erstellen einer Literatur- und Bachelor- Datenbank zu den entsprechenden Themenbereichen; Produktion von Podcasts; Fotoausstellung um kulturelle Vielfalt sichtbar und erlebbar zu machen; Angebot einer Workshopreihe; Ist-Standerhebung am Standort, etc.

Ziele: Das Projekt „Komm ins Ko.M.M.“ setzt sich zum Ziel die Situation in der Ausbildung an der PH Wien zu verbessern. Konkret geht es um folgende Bereiche:

- Sensibilisierung und Förderung eines positiven Zugangs zu sprachlicher und kultureller Vielfalt
- Strukturierung und Bemühung um den Ausbau des Angebots an Sprachförderung
- Professioneller Umgang mit Mehrsprachigkeit in allen Schulfächern durch kompetente angehende Lehrpersonen

Aufbau einer Informations- und Kommunikationsplattform; Angebot an Beratungszeiten für Studierende an der PH Wien (Themensuche für Bachelorarbeiten, Unterrichtsplanung zu den Themenbereichen: Mehrsprachigkeit, Migration, Interkulturalität); Bereitstellung von Literatur und Unterrichtsmaterialien (v.a. mehrsprachig); Hör- und Sichtbarmachen von sprachlicher/kultureller Vielfalt an Schulen und an der PH Wien.



Dieses Projekt wird von VielfalterSM, eine Initiative von Western Union und dem Interkulturellen Zentrum mit Unterstützung vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert. Vielfalter unterstützt Projekte, die das Potenzial, das in kultureller Vielfalt und Mehrsprachigkeit steckt, begreifen und nutzen.

Zielgruppen: Lehramtsstudierende, u.a. mit anderen Erstsprachen als Deutsch an der PH Wien

Eckdaten: 24 Monate: Januar 2012- Januar 2013

Kurzbeschreibung:

- Herausgabe eines mehrsprachigen Infoletters unter Einbindung mehrsprachiger Studierenden
- Regelmäßiges Angebot für Beratungszeiten für Studierende an der PH Wien (Themensuche für Bachelorarbeiten, Unterstützung bei der Unterrichtsplanung, Beratung bei persönlichen Ausgrenzungserfahrungen als Person mit Migrationserfahrung im Schulkontext, Literaturhinweise zu den Themenbereichen: Mehrsprachigkeit, Migration, Interkulturalität. Schreibberatung in Form von Workshops in enger Zusammenarbeit mit dem Institut für Germanistik, Universität Wien).
- Sichtbarmachen von themenrelevanten Veranstaltungsangeboten (Symposien, Kongresse, Tagungen, Fachvorträgen, ...) - Teilnahmemöglichkeit für Studierende anstelle der Anwesenheit in fach einschlägigen Seminaren an der PH Wien
- Sichtbarmachen von kultureller und sprachlicher Vielfalt: Ausstellung „Quartierspaziergang“, Sprachenportraits
- Bereitstellung von Literatur und Unterrichtsmaterialien
- Angebot einer Workshopreihe
- Beginn des Aufbaus eines ReferentInnen bzw. ExpertInnenpools
- Ausbau von Kooperationen mit vorhandenen und potenziellen Kooperationspartnern

Ansprechpersonen/Kontaktmöglichkeit: Mag. Isabel Amberg (isabel.amberg@phwien.ac.at)

Webauftritt:

<http://www.viel-falter.org/start.asp?ID=179>

<http://podcampus.phwien.ac.at/komm>



Dieses Projekt wird von VielfalterSM, eine Initiative von Western Union und dem Interkulturellen Zentrum mit Unterstützung vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert. Vielfalter unterstützt Projekte, die das Potenzial, das in kultureller Vielfalt und Mehrsprachigkeit steckt, begreifen und nutzen.





