

DaZDaF

Institut für
Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

30 Jahre Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der
Universität Duisburg-Essen

Broschüre zur Jahrestagung des FaDaF 2016

*DaZu und DaFür –
Neue Perspektiven für das Fach Deutsch
als Zweit- und Fremdsprache
zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf*

UNIVERSITÄT

DUISBURG
ESSEN

Rupprecht S. Baur, Katja F. Cantone-Altıntaş, Heike Roll (2016)

30 Jahre Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der
Universität Duisburg-Essen

Broschüre zur Jahrestagung des FaDaF 2016

DaZu und DaFür –

Neue Perspektiven für das Fach Deutsch

als Zweit- und Fremdsprache

zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf

Inhalt

30 Jahre Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen – Konzepte und Modelle für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit im Kontext von (Neu-)Zuwanderung und Internationalisierung	3
Für den eiligen Leser:	
Das Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache heute	6
Meilensteine – Zeitraffer	8
Die Anfänge des Faches DaZ an der Universität GH Essen	11
DaF und DaZ – Abgrenzungen und Überschneidungen	11
Die Rolle der Muttersprache bei der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	13
Untersuchungen zur Rolle der Muttersprache von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	14
Schwerpunkte des Faches DaZ in Essen: Lehrerausbildung	18
Kulturelle und ästhetische Bildung	26
Das Gebiss des Wolfes	33
Aktivitäten im Bereich Deutsch als Fremdsprache	34
Einrichtung von Studiengängen	41
Schlusswort	47
Endnoten	48
Genutzte Literatur	49
Ausgewählte Literatur der Mitarbeiter des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache	51



30 Jahre Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen – Konzepte und Modelle für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit im Kontext von (Neu-)Zuwanderung und Internationalisierung

Sehr geehrte Damen und Herren,

wir freuen uns, Ihnen anlässlich der 43. Jahrestagung „DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf“ des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) diese Broschüre überreichen zu können.

Schon der Titel der Tagung verweist auf eine Neuorientierung, ist doch von *einem* Fach die Rede. Wo in der Vergangenheit Kontroversen über das Trennende geführt wurden, geht es mit Blick auf die aktuellen und höchst akuten Herausforderungen der Aufnahme und sprachlichen Integration von Flüchtlingen darum, die zwar unterschiedlichen, aber sich auch ergänzenden Expertisen aus der Zweit- und Fremdsprachdidaktik zu bündeln: bei der Durchführung und Etablierung qualifizierter Angebote zur (gesamt-)sprachlichen und kulturellen Bildung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher, bei der beruflichen und akademischen Qualifizierung Erwachsener und bei der sprachlichen und gesellschaftlichen Integration aller Flüchtlinge und ihrer Familien. Der Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zeigt eine solche Verbindung zwischen Zweit- und Fremdsprachen sowie zwischen zweit- und fremdsprachendidaktischen Vermittlungsansätzen. Konzepte aus deutschen Auslandsschulen (etwa in Namibia, Sydney oder Peking), aus angloamerikanischen Kontexten des „Content and Language Integrated Learning (CLIL)“ können, ergänzt um mehrsprachige und interkulturelle Ansätze des Lernens in heterogenen Gruppen, für den je unterschiedlichen Lernbedarf genutzt werden. Denn nur wenn es gelingt, unterschiedliche (Sprach-)Biographien, Lernvoraussetzungen und Lernziele zu berücksichtigen, ist eine langfristig erfolgreiche Sprachvermittlung möglich. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für das Unterrichten von neu Zugewanderten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung und die Implementierung und Evaluation von adäquaten Konzepten ist dabei eine zentrale Aufgabe der Hochschulen und des Faches Deutsch als Zweit- und Fremdsprache.

Über den aktuellen Handlungsbedarf des Sprachunterrichts hinaus gilt es die Anwaltschaft, die das Fach Deutsch als Zweitsprache jahrzehntelang im gesellschaftlichen Diskurs um Zuwanderung vertreten hat, weiterhin zu verfechten:

gegen die Rede von „Flüchtlingsströmen“ und „Flüchtlingswellen“, gegen ethnizierende Benachteiligung und für eine weltoffene, internationale und mehrsprachige Gesellschaft.

Allerdings müssen auch die Bedürfnisse hier aufgewachsener mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher der zweiten und dritten Generation weiterhin im Fokus bleiben und dürfen nicht etwa im Kontext der aktuellen „Flüchtlingsdebatte“ aus dem Blick geraten. Sie bilden die größte Zuwanderungsgruppe und ihre Chancen auf gleichberechtigte Teilhabe sind längst noch nicht eingelöst.

Die Entwicklung des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Essen spiegelt eben diese unterschiedlichen Debatten und Herausforderungen des Fachs wider. Mit der Besetzung der Professur für Deutsch als Zweitsprache durch Rupprecht S. Baur (1986) betrat die damalige Universität GH Essen Neuland, da es sich um die erste Professur dieser Denomination in Deutschland handelte – angesiedelt im migrationsbedingt mehrsprachigen Ruhrgebiet. Es war und ist bis heute der Anspruch des Instituts, im Handlungsfeld Sprachbildung und Migration Konzepte zu entwickeln und Maßnahmen durchzuführen, die auf Teilhabe und Chancengerechtigkeit zielen: Entwickelt und erforscht werden seit den 1980er Jahren Modelle, die den Erwerb des Deutschen sowie das fachliche und interkulturelle Lernen unterstützen – und dabei immer auch den Stand und die Entwicklung der herkunftssprachlichen Kenntnisse sowie der sozialisationsbedingten Erfahrungen einbeziehen. Modellprojekte wie SPREEG (Sprachenerhebung Essener Grundschulen, gefördert durch das Wissenschaftsministerium NRW), der bis heute bestehende *Förderunterricht* für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder *ProDaZ* (gefördert durch die Stiftung Mercator) sind hier beispielhaft für forschungsmethodische Entwicklung und praxisorientierte Arbeit (vgl. die Aufstellung „Meilensteine“).

Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit sind bis heute thematischer Schwerpunkt des Instituts in Forschung und Lehre, doch verstehen wir diese Ausrichtung weniger als Opposition zu Deutsch als Fremdsprache, sondern verfolgen vielmehr das Gesamtkonzept einer Sprachbildung im Raum einer mehrsprachigen Gesellschaft. In dieser hat die Fremdsprache ihren Platz genauso wie die Zweitsprache, die Muttersprache wie die Herkunftssprache.

In Zusammenarbeit mit Hochschulen im Ausland im Kontext von Germanistischen Institutspartnerschaften (mit Abteilungen in Saratow/Russ., Kabul/Afghan., Duschanbe/Tadsch., Windhoek/Nam., Donezk/Ukr.) stand die Fremdsprachendidaktik im Vordergrund. In der Kooperation mit diesen Universitäten zeigte sich der Synergie-Effekt zwischen Deutsch als Fremdsprache und

Deutsch als Zweitsprache deutlich: Die Projekte zur Integration der russland-deutschen Spätaussiedler, die ihre Fortsetzung im Bilingualen Lernen in Russland fanden, die Entwicklung von Studienmodulen in Afghanistan und Tadschikistan, die SPREEG-Untersuchung in Namibia u. a. m. sind Beispiele dafür.

Die Durchführung der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) markiert als im Inland situierte Sprachprüfung ebenfalls einen Übergang zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache mit Bezug auf den in den Hochschulen geführten Diskurs um die fremde oder auch zweite Wissenschaftssprache Deutsch.

Die vorliegende Broschüre informiert sowohl über die Entwicklung des Instituts seit 1986 als auch über den aktuellen Stand. Der von R. S. Baur im Jahre 2010 verfasste Text *Pioniere für den Erwerb der deutschen Sprache* (Essener Unikate, Heft 38) gibt bereits einen detaillierten Einblick in die oben skizzierte Debatte um das Fach. Viele Diskurse und Debatten, die heute zum Teil mit anderen Begriffen geführt werden, haben doch denselben Kern wie 1986. Sie beschäftigen uns auch in den Themenschwerpunkten der diesjährigen FaDaF-Tagung. Im Text ist von „Arbeitsmigration“, von „besonderen Maßnahmen zur muttersprachlichen und zweitsprachlichen Entwicklung“, von „sprachlicher Sozialisation“, von „Schichten“ die Rede. Das sind Aspekte, die bereits in den 1980er Jahren diskutiert wurden, heute jedoch in besonderem Maße in den Fokus unserer Arbeit gerückt sind – auch weil die Öffentlichkeit ein bislang kaum gekanntes Interesse an der Arbeit von Deutsch als Zweitsprache zeigt.

Viel Spaß beim Lesen!

Rupprecht S. Baur, Katja Francesca Cantone-Altıntaş, Heike Roll
im Namen aller MitarbeiterInnen des Instituts

Für den eiligen Leser:

Das Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache heute

Verfolgt werden im Institut für Zweit- und Fremdsprache aktuell folgende Forschungsschwerpunkte, die regional, überregional aber auch bundesweit gesellschaftlich und bildungspolitisch höchst relevant sind:

- Auseinandersetzung mit dem Deutschen als Zweit- und Fremdsprache im In- und Ausland
- Mehrsprachiger Spracherwerb, Bedingungen von Mehrsprachigkeit
- Durchgängige Sprachbildung, sprachliches und fachliches Lernen in heterogenen Gruppen
- Sprachförderung und kulturelle Bildung – durch Kunst, Märchen und drama-pädagogische Methoden
- Interkulturelle Kommunikation.

Innerhalb der Universität Duisburg-Essen (UDE) kooperiert das Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sehr eng mit dem Institut für Germanistik, im nationalen Rahmen gibt es einen engen Austausch mit dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität in Köln, dem Ruhr-Zentrum Mehrsprachigkeit an der Ruhr-Universität Bochum, mit dem Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache an der Universität Paderborn sowie dem Lehrstuhl für Sprachwissenschaft an der Universität Koblenz-Landau.

Weiterhin arbeitet das Institut mit zahlreichen vorschulischen, schulischen und außerschulischen Trägern im Kontext der Praxisphasen sowie im Kontext empirischer Forschungsvorhaben zusammen. Internationale Kooperationen in Forschung und in Hinblick auf Studierendenaustausch bestehen mit den Universitäten Windhoek (Namibia), Kabul (Afghanistan), Duschanbe und Chudschand (Tadschikistan), Bangor (UK), Illinois (USA), der Nationalen Universität Donezk/Campus Winnyzja (Ukraine), der Macquarie University Sydney (Australien), der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen (Griechenland), den Universitäten Çanakkale, Muğla und der Mamara-Universität Istanbul (Türkei), der Universität Péter-Pázmány-Universität in Budapest (Ungarn) und der Freien Universität Bozen (Italien).

In der Lehre spiegeln sich die Forschungsschwerpunkte wider:

- Im Pflichtmodul „Deutsch als Zweitsprache für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“, das im Bachelor für alle Lehramtsausbildungen

angeboten wird. Dieses Modul trägt maßgeblich zu einer Profilbildung der Lehramtsbildung der UDE bei, die landes- und bundesweit Impulse setzt.

- In der Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung, den Bildungswissenschaften sowie vielen Fachdidaktiken werden Wahlschwerpunkte zu Sprachbildung, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit in allen Praxisphasen (Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum, Praxissemester) angeboten.
- Durch das Projekt *ProDaZ* entwickelte Seminare und Seminarbestandteile zum fachlichen und sprachlichen Lernen werden in fachdidaktischen Veranstaltungen mehrerer Unterrichtsfächer eingebracht. Das Institut ergänzt darüber hinaus verschiedene germanistische Studiengänge (Pflicht- und Wahlmodule im Bachelor und Master der neuen Lehramtsstudiengänge HRGe, GyGE und BK; Wahlschwerpunkte im 2-Fach-Bachelor SLKuK und im 2-Fach-Master SuK) mit DaZ/DaF-spezifischen Themen wie bspw. Sprachkontrast, mehrsprachiger Erwerb oder Interkulturelle Kommunikation.

Derzeit werden drei neue Studiengänge konzipiert und beantragt: ein 2-Fach-Master „DaF/DaZ“, „DaZ als Lernbereich“ für Studierende des Grundschullehramtes sowie – in Kooperation mit anderen Fächern der Geisteswissenschaften – ein 2-Fach-Master „Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften“. Diese entsprechen dem aktuellen Bedarf an professionellen Fachkräften und an wissenschaftlichem Nachwuchs in den Berufsfeldern Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie Mehrsprachigkeit.

Meilensteine – Zeitraffer

1973–1980	Durchführung eines DFG-Projekts zur Sprachentwicklung türkischer, jugoslawischer und griechischer Kinder unter Leitung von Karl-Dieter Bünning
1973	Johannes Meyer-Ingwersen begründet im Rahmen des DFG-Projekts den Förderunterricht für ausländische Kinder und Jugendliche an der Gesamthochschule Essen
1977	Einführung des Begriffs ‚Deutsch als Zweitsprache‘ in die wissenschaftliche Diskussion durch Johannes Meyer-Ingwersen, Matthias Kummer und Rosemarie Neumann
1982–1986	Modellprojekt „Problemorientierte Sprachkurse“ zur Erstellung von Lehrerausbildungsmaterial für den Unterricht mit griechischen und türkischen Migrantenkinder
1982	Besetzung der ersten Professur für Migrationspädagogik in Deutschland an der Universität GH Essen mit Ursula Boos-Nünning
1986	Besetzung der ersten Professur mit der Denomination „Deutsch als Zweitsprache“ in Deutschland an der Universität GH Essen mit Rupprecht S. Baur
1986–1988	Durchführung einer empirischen Untersuchung zum muttersprachlichen Unterricht von türkischen und jugoslawischen Migrantenkinder
1986	Verpflichtungserklärung der Stadt Essen zur dauerhaften finanziellen Unterstützung des <i>Förderunterrichts</i> an der Universität GH Essen
1989	Gründung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) unter maßgebliche Beteiligung von Werner Hüllen (damals Professor im Fach Anglistik an der Universität GH Essen) und Rupprecht S. Baur
1990–1993	Durchführung des von der DFG geförderten Projekts „Sprichwörter-Minimum im Deutschen und Kroatischen“
1991	Erster bundesweiter Kongress der DGFF an der Universität GH Essen
1992–1994	Durchführung eines BMBF-Projekts zur Integration von Aussiedlern
1993–2006	Förderung einer Germanistischen Institutspartnerschaft mit der Universität Saratow durch den DAAD

Einführung des Lehramtsfachs Türkisch an der Universität GH Essen durch Engagement des Faches DaZ	1995
Projekt zur <i>Internationalisierung der Deutschlehrerausbildung</i> an der Universität Essen und der Hogeschool Holland Diemen, unterstützt durch Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW und Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen NL	1997–2001
Förderung der Entwicklung bilingualer Studiengänge Deutsch als Fremdsprache an der Partneruniversität Saratow durch die Volkswagenstiftung	2000–2006
Durchführung der <i>Sprachenerhebung an Essener Grundschulen</i> (SPREEG) (Förderung Wissenschaftsministerium NRW)	2001–2003
Auszeichnung des Essener <i>Förderunterrichts</i> als eines der zehn ‚Siegerprojekte‘ durch den Bundespräsident Johannes Rau im Rahmen des bundesweiten „Wettbewerbs zur Integration von Zuwanderern“	2002
Einführung obligatorischer Ausbildungsanteile DaZ in allen Lehramtsstudiengängen Deutsch und für den Magisterstudiengang Germanistik an der Universität Duisburg-Essen und in den Lehramtsstudiengängen Grundschule und HRGE im Rahmen des Didaktischen Grundlagenstudium Deutsch	2003
Durchführung des 30. Jahreskongresses des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) an der UDE mit dem Titel „Integration durch Sprache in Schule, Studium und Beruf“	2003
Unterstützung des Wiederaufbaus der Germanistik in Afghanistan (mit Mitteln des DAAD)	2003–2012
Projekt zur Untersuchung und Förderung der Sprachkompetenz Lehramtsstudierender unter Leitung von Rupprecht S. Baur und Albert Bremerich-Vos (Förderung durch das BMBF)	ab 2008
Vorstellung der Essener DaZ-Förderkonzeption auf dem AILA-Weltkongress in Essen 2008	2008
Durchführung der Tagung „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung“ in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator	2009
Verankerung eines DaZ-Moduls in der Lehrerausbildung, Erweiterung des DaZ-Pflichtmoduls für die Lehrämter Grundschule und HRGE im Rahmen der universitären Profilbildung	2010

2010	Beginn des Modellversuchs ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern (gefördert von der Stiftung Mercator)
2010	Besetzung einer zweiten DaZ-Professur mit Katja Francesca Cantone
2011	DaZ/DaF übernimmt in enger Abstimmung mit dem Akademischen Auslandsamt die Verantwortung für die Durchführung der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) an der UDE
2011–2015	„Sprache durch Kunst“ in Zusammenarbeit mit dem Museum Folkwang (gefördert von der Stiftung Mercator)
2012	Besetzung der DaZ/DaF-Professur mit Heike Roll (Nachfolge R. S. Baur)
2013	Einführung des Schwerpunkts ästhetisch-kulturelle Bildung mit verschiedenen Projekten auf den Gebieten Kunst, Theater und Literatur
2014	Einführung der Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“
2015	Beginn des interdisziplinären Forschungsprojektes „Schreiben im Fachunterricht unter Berücksichtigung des Türkischen (SchriFT)“, (gefördert durch das BMBF)
2015	Dauerhafte Implementierung des Förderunterrichts durch die Einrichtung einer Stelle im Zentrum für Lehrerbildung für die Implementierung DaZ/DaF-spezifischer Schwerpunkte in allen universitären Praxisphasen im Rahmen der Lehrerbildung
2016	Beantragung der Studiengänge: <ul style="list-style-type: none"> • 2-Fach-Master „Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache“ • Lernbereich III für die Grundschule: „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ • 2-Fach-Master „Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften“

Die Anfänge des Faches DaZ an der Universität GH Essen

Als das Fach Germanistik an der Gesamthochschule Essen im Jahr 1973 seinen Studienbetrieb aufnahm, sorgte der Linguist Karl-Dieter Bunting auf Anregung seines Mitarbeiters Wilfried Stölting dafür, dass mit dem besonderen Standort im Herzen des Ruhrgebiets auch eine Forschungsrichtung in Essen eingerichtet wurde, die den gesellschaftlichen Entwicklungen vorausschauend Rechnung trug. Es handelt sich um das Fach „Deutsch als Zweitsprache“, das sich in den 70er Jahren etablierte und von dem Linguisten Harald Weinreich zunächst als „Gastarbeiterlinguistik“ bezeichnet wurde. Essen machte schon damals durch Forschung im Bereich Deutsch als Zweitsprache auf sich aufmerksam, denn in Essen untersuchte bereits seit 1972 der Linguist Willfried Stölting die Entwicklung von Muttersprache und Zweitsprache Deutsch bei jugoslawischen Schülern.¹ Im Rahmen eines DFG-Projekts beschäftigten sich Johannes Meyer-Ingwersen und Rosemarie Neumann ab 1973 mit der Zweisprachigkeit und der sprachlichen Entwicklung türkischer Schüler (an einer Kontrolluntersuchung arbeiteten für das Griechische Maria Mrkou, Eva Lipkowski und Claudia Benholz). Mit der Publikation der Ergebnisse im Jahr 1977 verbreitete J. Meyer-Ingwersen den von ihm geprägten Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ), der sich in Opposition und als Ergänzung zum bereits etablierten Fach „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) durchsetzte (vgl., Abb. rechts).



DaF und DaZ – Abgrenzungen und Überschneidungen

Im *Handbuch Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*² aus dem Jahr 2001 nimmt Baur die Abgrenzung zwischen den beiden Fächern folgendermaßen vor:

1. *Die Spracherwerbssituation:* DaF-Lerner im Ausland, aber auch ausländische Studienbewerber, die nach Deutschland kommen, erlernen das Deutsche überwiegend gesteuert und in Bildungsinstitutionen. Dagegen dominieren bei den Lernern des Deutschen als Zweitsprache die ungesteuerten Erwerbssituationen im Alltag. Sozialpsychologische Faktoren, unter denen der Sprachkontakt mit Deutschen, Bindungen an das Aufnahmeland und Zukunftspläne die wichtigsten darstellen, beeinflussen Spracherwerb und Sprachkompetenz der Zweitsprachenlerner sehr viel stärker, als dies bei DaF-Lernern der Fall ist, da letztere häufig wenig oder gar keinen Kontakt mit Deutschen haben.

2. *Die Schichtzugehörigkeit:* DaF-Lerner gehören meist der Mittel- und Oberschicht ihrer Herkunftsländer an; sie haben eine abgeschlossene Schulbildung, haben auf der Schule bereits eine Fremdsprache gelernt und sind von ihrer Sozialisation her auf ein Studium (oft auch im Ausland) vorbereitet. – Die Gruppe derjenigen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, ist heterogen. Ein großer Teil der DaZ-Lerner zählt jedoch zu den bildungsfernen Schichten der Herkunftsländer; viele erwachsene Lerner sind in ihren Herkunftsländern nur einige Jahre zur Schule gegangen, manche sind Analphabeten. Die beiden Gruppen sind deshalb nicht nur in ihrem Bildungsniveau, sondern auch in ihren Lerngewohnheiten sehr unterschiedlich. Auch in der dritten und vierten Generation setzen sich diese Prägungen durch, wie seit der PISA-Studie 2000 öffentlich diskutiert wird.

3. *Die sprachliche Sozialisation:* Aufgrund unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen im Aufnahmeland verfügen Kinder aus zugewanderten Familien über heterogene Kenntnisse in ihren Herkunftssprachen, einige von ihnen sind in diesen Sprachen alphabetisiert, andere wiederum nicht, wodurch sich zusätzliche Herausforderungen für den Zweitspracherwerb Deutsch, insbesondere für den Schrifterwerb, ergeben können. Während im schulischen Fremdsprachenunterricht (DaF im Ausland) in der Regel altersgemäße Muttersprachenkenntnisse vorausgesetzt werden können, auf die bei Erklärungen auch im Fremdsprachenunterricht bei Bedarf zurückgegriffen werden kann, müssen im Unterricht DaZ besondere Maßnahmen ergriffen werden, um muttersprachliche und zweitsprachliche Entwicklung aufeinander zu beziehen (vgl., Baur 2001).

Die Situation hat sich mit Blick auf die soziale Zusammensetzung der Zuwanderungsgruppen seitdem deutlich verändert: Zwar darf – wie wir bereits eingangs sagten – die Förderung der seit den 1970er Jahren zugewanderten Migranten in der zweiten und dritten Generation nicht vernachlässigt werden, aber die Flüchtlinge aus arabischsprachigen Ländern verändern das Bild heute

grundlegend und führen zu neuen Integrationsaufgaben, die sich mit den noch bestehenden überlagern.

Vor diesem Hintergrund mag es heute nicht überraschen, dass es im universitären Alltag zunehmend Überschneidungen zwischen beiden Teilfächern gibt, die letztlich dazu geführt haben, dass sich der heutige Arbeitsbereich der Universität Duisburg-Essen als „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ versteht.

Die Rolle der Muttersprache bei der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In den Untersuchungen zur Sprachentwicklung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer war schon früh auf das Problem der Zweisprachigkeit und auf die Notwendigkeit der Förderung der Muttersprache aufmerksam gemacht worden.³ Auffallend ist, dass der Faktor, durch den sich mehrsprachige Kinder am deutlichsten von den monolingualen Kindern unterscheiden, nämlich die Muttersprache, nur selten in wissenschaftliche Untersuchungen zur sprachlichen Sozialisation der Ausländerkinder eingeschlossen wurde. Mit Ausnahme der frühen Arbeit von Stölting et al. (1980), gibt es bis in die 1980er Jahre keine größere und systematische Untersuchung in der Bundesrepublik Deutschland, die die sprachliche Entwicklung in der Erst-/Muttersprache und der Zweitsprache Deutsch zueinander in Beziehung setzte.

Dies ist umso erstaunlicher, als in der Diskussion um eine angemessene Sozialisation von Kindern mit Migrationshintergrund das Verhältnis von muttersprachlicher und zweitsprachlicher Entwicklung eines der Kernthemen ist, das auch weitreichende unterrichtsorganisatorische Folgen hat. Die entscheidenden Fragen sind bis heute:

- Welche Rolle spielt die Muttersprache für die Sozialisation eines Individuums, das in einer zweiten Sprache und Kultur eine den Monolingualen vergleichbare Handlungskompetenz erreichen soll?
- Wie wird muttersprachliches und zweitsprachliches Lernen curricular umgesetzt? Dabei ist offensichtlich, dass die curriculare Organisation eigentlich in Abhängigkeit von der Antwort auf die erste, entwicklungspsychologische Frage vorgenommen werden müsste.

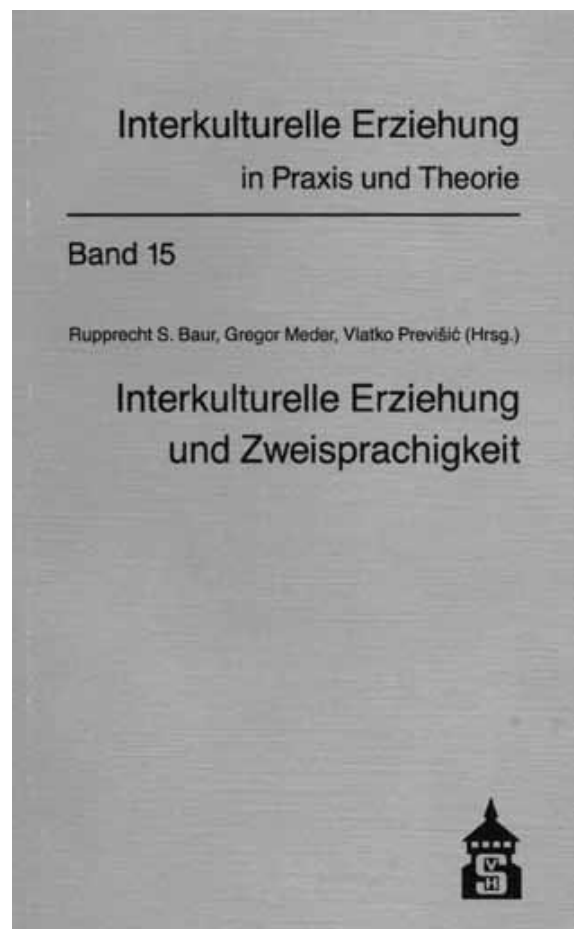
Dies ist jedoch in der bildungspolitischen Realität selten der Fall – politische Zielsetzungen dominieren die organisatorischen Maßnahmen, ohne auf Erkenntnisse aus der Bilingualismusforschung Rücksicht zu nehmen. Die Diskussion um den muttersprachlichen Unterricht für Kinder in der Bundesrepublik zeigt, dass die Gesellschaft überwiegend auf Assimilation setzt, wobei ein

latenter oder auch offener Druck zur Aufgabe der Herkunftssprache erkennbar ist. Ganz deutlich wird diese Forderung von dem Soziologen Hartmut Esser ausgesprochen, der den Herkunftssprachen jeden ökonomischen (sic!) Wert abspricht. Die Tatsache, dass die Sprache, die in der Familie eines Kindes gesprochen wird, sowohl für die kognitive als auch für emotionale Entwicklung eine wichtige Basis darstellt, und dass die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder durch den Abbruch der Sprachentwicklung gestört werden kann, wird dabei völlig ausgeblendet.

Untersuchungen zur Rolle der Muttersprache von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die Diskussion um die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder wurde zu Beginn der 1980er Jahre auf der Basis von Untersuchungen geführt, die nicht in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt worden waren. Es wurden Zweifel geäußert, ob eine in Schweden durchgeführte UNESCO-Studie (1977), die das Schulversagen finnischer Migrantenkinder in Schweden auf die Vernachlässigung der finnischen Muttersprache zurückführten, in ihrer Aussage verallgemeinerbar sei. Damit wurde schon damals – ganz im Sinn von Esser – auch der Sinn des muttersprachlichen Unterrichts bezweifelt.

Baur, Meder (1992) überprüften die Auswirkungen des muttersprachlichen Unterrichts empirisch, indem sie die schriftlichen Leistungen von 383 jugoslawischen und 372 türkischen Schülern in den Klassenstufen 5–10 in der Muttersprache und in der Zweitsprache Deutsch mittels eines C-Tests auswerteten (vgl. Abb. rechts). Der Zusammenhang von muttersprachlicher und zweitsprachlicher Entwicklung konnte dabei eindeutig bestätigt werden, d.h. die statistische Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler mit guten Muttersprachenkenntnissen gute Deutschkenntnisse und mit schlechten Muttersprachen-



kenntnissen auch schlechte Deutschkenntnisse hat, erwies sich in beiden Sprachgruppen als hochsignifikant. In derselben Untersuchung konnte auch gezeigt werden, dass die Schüler, die mehr Deutsch in ihren Familien sprachen, in den höheren Klassen keine besseren Sprachkenntnisse im Deutschen aufwiesen als die Schüler, die im Elternhaus die Muttersprache verwendeten und daher die Muttersprache auch besser beherrschten. Die Pflege der Herkunftssprachen in den Familien der Immigranten steht nach diesen Ergebnissen dem Erwerb guter Deutschkenntnisse nicht entgegen. Es sind demnach andere Faktoren, die die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beeinflussen.

Die SPREEG-Untersuchung

Im Jahr 2002 wurden rund 19.000 Essener Grundschulkinder über ihre Familiensprache befragt.⁴ Von den Kindern waren rund 28 Prozent mehrsprachig, das heißt, sie gaben an, außer Deutsch mindestens eine weitere Sprache in ihrem Elternhaus zu sprechen. Auf die Frage „Welche Sprache spricht ihr zu Hause außer Deutsch?“ gaben die mehrsprachigen Kinder insgesamt 107 unterschiedliche Antworten. Bei genauer Betrachtung kann man hinter den Antworten der Kinder etwa 80 verschiedene Sprachen erkennen. Dabei fällt Folgendes auf: Wenn wir von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sprechen, denken wir in erster Linie an die Herkunftssprache Türkisch. Tatsächlich bilden türkische Kinder innerhalb der Migranten mit 27 % die größte Teilgruppe. Dies darf aber nicht den Blick dafür verstellen, dass mehr als zwei Drittel der mehrsprachigen Kinder von anderen Sprachen und Kulturen geprägt sind. Letztlich müssen Schulen und Kommunen einen Weg finden, die Mehrsprachigkeit möglichst vieler Kinder und nicht nur der größten Minderheit zu unterstützen. (Nachfolgend die vollständige Liste der erhobenen „Sprachen“.)

Mehrsprachigkeit an Essener Grundschulen im Jahr 2003			
Sprache	Anzahl der Schüler	% von allen Schülern	% der mehrsprachigen Schüler
AFGHANISCH	49	0,26 %	0,94 %
AFRIKANISCH	11	0,06 %	0,21 %
ALBANISCH	111	0,59 %	2,13 %
ALGERISCH	1	0,01 %	0,02 %
AMHARISCH	2	0,01 %	0,04 %
ANGOLANISCH	2	0,01 %	0,04 %
ARABISCH	733	3,88 %	14,06 %

ARAMÄISCH	20	0,11 %	0,38 %
ARGENTINISCH	1	0,01 %	0,02 %
ARMENISCH	7	0,04 %	0,13 %
ASHANTI	1	0,01 %	0,02 %
ASYRISCH	2	0,01 %	0,04 %
AZERI/ASERBEIDSCHANISCH	3	0,02 %	0,06 %
BANGALA	1	0,01 %	0,02 %
BELGISCH	1	0,01 %	0,02 %
BENGALI	1	0,01 %	0,02 %
BERBER/KABYLISCH	11	0,06 %	0,21 %
BOSNISCH	42	0,22 %	0,81 %
BULGARISCH	10	0,05 %	0,19 %
CHINESISCH	27	0,14 %	0,52 %
DAGBANI	1	0,01 %	0,02 %
DÄNISCH	1	0,01 %	0,02 %
DARI	53	0,28 %	1,02 %
ENGALA	1	0,01 %	0,02 %
ENGLISCH	130	0,69 %	2,49 %
FARSI	60	0,32 %	1,15 %
FILIPINO/TAGALOG	4	0,02 %	0,08 %
FINNISCH	10	0,05 %	0,19 %
FLÄMISCH	1	0,01 %	0,02 %
FRANZÖSISCH	83	0,44 %	1,59 %
GA	3	0,02 %	0,06 %
GEBÄRDENSPRACHE	4	0,02 %	0,08 %
GEORGISCH	1	0,01 %	0,02 %
GHANAISCH	1	0,01 %	0,02 %
GHANESISCH	1	0,01 %	0,02 %
GRIECHISCH	131	0,69 %	2,51 %
HEBRÄISCH	2	0,01 %	0,04 %
HINDI	22	0,12 %	0,42 %
INDIS	1	0,01 %	0,02 %
INDISCH	10	0,05 %	0,19 %
INDONESISCH	6	0,03 %	0,12 %
INGLISCH	1	0,01 %	0,02 %
IRAKISCH	13	0,07 %	0,25 %
IRANISCH	44	0,23 %	0,84 %
IRISCH/GÄLISCH	1	0,01 %	0,02 %
ISLÄNDISCH	1	0,01 %	0,02 %
ITALIENISCH	141	0,75 %	2,70 %
JAPANISCH	2	0,01 %	0,04 %
JERMANISCH	1	0,01 %	0,02 %
JUGOSLAWISCH	120	0,64 %	2,30 %
KAMBODSCHANISCH	1	0,01 %	0,02 %
KANADISCH	1	0,01 %	0,02 %
KANTONESISCH	1	0,01 %	0,02 %
KOREANISCH	16	0,08 %	0,31 %

KOSAKISCH	1	0,01 %	0,02 %
KROATISCH	74	0,39 %	1,42 %
KUBANISCH	1	0,01 %	0,02 %
KURDISCH/KURMANCI	97	0,51 %	1,86 %
KYLDANISCH	2	0,01 %	0,04 %
LETTISCH	1	0,01 %	0,02 %
LETZEBURGISCH	1	0,01 %	0,02 %
LIBANESISCH	37	0,20 %	0,71 %
LITAUISCH	1	0,01 %	0,02 %
MADAGASSISCH	1	0,01 %	0,02 %
MAKEDONISCH	13	0,07 %	0,25 %
MAROKKANISCH	67	0,36 %	1,29 %
MOTU	1	0,01 %	0,02 %
NEPALI	3	0,02 %	0,06 %
NIEDERLÄNDISCH	25	0,13 %	0,48 %
NORWEGISCH	2	0,01 %	0,04 %
ÖSTERREICHISCH	1	0,01 %	0,02 %
PAKISTANISCH	9	0,05 %	0,17 %
PANJABI	6	0,03 %	0,12 %
PASCHTO	10	0,05 %	0,19 %
POLNISCH	667	3,53 %	12,79 %
PORTUGIESISCH	29	0,15 %	0,56 %
ROMANES	29	0,15 %	0,56 %
RUMÄNISCH	16	0,08 %	0,31 %
RUSSISCH	264	1,40 %	5,06 %
RWANDA	1	0,01 %	0,02 %
SCHWEDISCH	10	0,05 %	0,19 %
SCHWEIZERDEUTSCH	1	0,01 %	0,02 %
SCHWYZERDÜÜTSCH	4	0,02 %	0,08 %
SERBISCH	28	0,15 %	0,54 %
SERBOKROATISCH	1	0,01 %	0,02 %
SINGALESISCH	8	0,04 %	0,15 %
SINHALA	1	0,01 %	0,02 %
SINTI/SINTISCH	8	0,04 %	0,15 %
SLOWENISCH	8	0,04 %	0,15 %
SOLA	1	0,01 %	0,02 %
SOMALI	1	0,01 %	0,02 %
SPANISCH	124	0,66 %	2,38 %
TAMIL	123	0,65 %	2,36 %
THAI	20	0,11 %	0,38 %
TOGOANISCH	1	0,01 %	0,02 %
TSCHECHISCH	7	0,04 %	0,13 %
TSCHERKESSISCH (TSCHERKESK)	2	0,01 %	0,04 %
TSCHI	2	0,01 %	0,04 %
TUNESISCH	16	0,08 %	0,31 %
TÜRKISCH	1506	7,98 %	28,89 %
TWI	4	0,02 %	0,08 %

UKRAINISCH	6	0,03 %	0,12 %
UNGARISCH	16	0,08 %	0,31 %
URDU	3	0,02 %	0,06 %
VIETNAMESISCH	37	0,20 %	0,71 %
WEIßRUSSISCH	10	0,05 %	0,19 %
KEINE SPRACHNENNUNG	1	0,01 %	0,02 %
107 SPRACHNENNUNGEN	5213		

Bei der Untersuchung der Verteilung von mehrsprachigen Kindern auf die Essener Grundschulen zeigte sich, dass es keine Grundschule ohne mehrsprachige Kinder gibt. Überraschend war dies deshalb, weil einerseits viele Schulleiterinnen und Schulleiter vor der Befragung versicherten „Bei uns brauchen Sie nicht zu befragen, wir haben keine mehrsprachigen Kinder!“ und andererseits die Schule mit dem geringsten Anteil an mehrsprachigen Kindern immerhin auf 5 % Mehrsprachige kamen. Die Verteilung der mehrsprachigen Kinder auf die Grundschulen war in Essen allerdings sehr ungleichmäßig. Während 60 % der Schulen unter dem Durchschnitt von 28 % Mehrsprachigkeit lagen, waren entsprechend 40 % der Schulen über diesem Durchschnitt. Dabei überwog an 19 Schulen (18 %) der Anteil der mehrsprachigen Kinder den der monolingual deutschsprachigen Kinder. Der höchste Anteil mehrsprachiger Kinder betrug 98 % der Schülerschaft einer Schule!

An dieser Situation hat sich bis heute nichts wesentlich geändert. Die deutsche Gesellschaft verlangt die sprachliche Integration, aber diese Integration ist nur möglich, wenn ein Sozial- und Sprachkontakt mit der deutschen Gesellschaft vorhanden ist. Aus der SPREEG-Untersuchung lassen sich die schulpolitischen Defizite erkennen sowie wichtige gesellschafts- und schulpolitische Konsequenzen ableiten.

Schwerpunkte des Faches DaZ in Essen: Lehrerausbildung

Als eine wichtige Aufgabe des Faches DaZ wurde in Essen angesehen, Lehrerinnen und Lehrer aller Schulfächer und Schulstufen für den Unterricht mit Migrantenkinder bzw. mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache vorzubereiten. Da an der Universität GH Essen durch die Berufung von Ursula Boos-Nünning in der Pädagogik ein Schwerpunkt „Ausländerpädagogik“ (seit den 1990er Jahren umbenannt in „Interkulturelle Pädagogik“) entstand, ergab sich eine fruchtbare Zusammenarbeit der Fächer DaZ und Interkulturelle Pädagogik im Bereich der Lehrerausbildung. So wurde 1991 ein gemeinsamer Zusatzstudiengang „Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik“ (ursprüng-

lich: „Interkulturelle Pädagogik einschließlich Deutsch als Fremdsprache“ (sic!) entwickelt und auch an weiteren Standorten in NRW (Bielefeld, Köln und Münster) eingerichtet.

Obwohl die Einrichtung dieses Zusatzstudiengangs landes- und bundesweit als Fortschritt gesehen wurde, konnte doch nicht akzeptiert werden, dass die Inhalte von DaZ nur ein fakultativer „Zusatz“ für diejenigen LehrerInnen sein sollten, die sich ‚freiwillig‘ und ‚zusätzlich‘ damit beschäftigen, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu fördern. Und diesen LehrerInnen wird damit eine *zusätzliche* Verantwortung für die sprachliche Integration der Migrantenkinder aufgebürdet, die eigentlich von allen Pädagogen gemeinsam getragen werden müsste. Bereits bei Anhörungen im Landtag zur Lehrerausbildungsreform vom Jahr 2003 wurde deshalb besonders aus Essen gefordert, dass DaZ ein obligatorischer Ausbildungsteil in *allen* Lehrerausbildungen sein müsste.

Betrachtet man die Entwicklung der Curricula und Lehrinhalte an der Universität Duisburg-Essen und ihrer Vorgängerinstitutionen, so kann man folgende Reihe aufmachen:

Mit der Einführung des Zusatzstudiengangs war es für alle Lehramtsstudierenden möglich, Deutsch als Zweitsprache zu studieren und ein weiteres Examen abzulegen. Um die Inhalte des Fachs weiter zu verbreitern, konnten Studierende in den Jahren von 1986 bis 2000 Inhalte aus DaZ als Bestandteil des Deutschstudiums anerkennen lassen. Sie ersetzen quasi einzelne Seminare der Prüfungsordnungen Deutsch durch Seminare Deutsch als Zweitsprache.

Ab 2003 mussten alle angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrer Studieninhalte aus DaZ studieren und konnten gleichfalls einen Schwerpunkt in DaZ bilden, der DaZ gleichrangig zum Studium der Linguistik und Literaturwissenschaft stellte.

Gleichzeitig mussten alle Studierenden der Lehrämter ‚Grundschule‘ und ‚Haupt-, Real- und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule‘ im Rahmen eines didaktischen Grundlagenstudiums eine Basisqualifikation in DaZ erwerben.

Letztlich wurde Deutsch als Zweitsprache als verpflichtende Studieneinheit für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer erst mit dem Lehrerausbildungsgesetz des Landes NRW vom Mai 2009 umgesetzt.⁵

Die Universität Duisburg-Essen aber hat über den gesetzlich definierten Anteil hinaus bei Studierenden in den Lehrämtern für Grundschule und für Haupt-, Real- und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule den Anteil

an Pflichtstunden in DaZ verdoppelt und der Lehrerausbildung so ein eigenes Profil im Bereich der Mehrsprachigkeit gegeben.

Als im Schulministerium NRW die Entscheidung zur Einführung eines DaZ-Moduls in allen Studiengängen getroffen war, ergriff der DaZ-Bereich in Essen zwei Initiativen:

1. Wir regten an, ein Modell-Modul DaZ auszuarbeiten, damit die Hochschulen, die sich noch nicht mit DaZ beschäftigt hatten, eine Orientierung erhalten und damit nach Möglichkeit Standards in der Lehre geschaffen werden konnten.
2. Wir entwarfen einen Modellversuch, um die DaZ-Anteile in Zusammenarbeit mit den Fächern und Fachdidaktiken zu entwickeln. Denn es macht wenig Sinn, die Besonderheiten der Fachterminologie und der Versprachlichung von Fachinhalten, die aus Sicht von Zweitsprachenlernern zu Verständnisschwierigkeiten führen können, ohne Beteiligung der Fächer aufzuarbeiten.⁶

Beide Initiativen wurden von der Stiftung Mercator unterstützt. Es wurde in Kooperation mit den Hochschulen Dortmund und Köln ein DaZ-Modul entwickelt und den Hochschulen zur Verfügung gestellt⁷ und es wurde das Projekt *ProDaZ* von der Stiftung Mercator bewilligt.

ProDaZ

„Ziel von *ProDaZ* ist es, Veranstaltungen zu entwickeln, in denen den Studierenden fach- und sprachdidaktische Inhalte kombiniert vermittelt werden. Die Studierenden lernen in den fachdidaktischen Veranstaltungen Verfahren der Sprachförderung kennen, die abgestimmt sind auf die zu vermittelnden fachspezifischen Inhalte und Methoden, sowie die jeweilige Fachsprache. In der Anfangsphase von *ProDaZ* werden bereits bestehende Kontakte zu den Fächern intensiviert und ausgebaut, Module und Moduleile entwickelt und erprobt.“⁸

ProDaZ kooperiert heute mit fast allen lehramtsausbildenden Fächern, um DaZ als Bestandteil der Fach- und Spracharbeit aller Unterrichtsfächer zu etablieren. In der universitären Lehrerausbildung soll durch gemeinsam entwickelte Seminare mit den verschiedenen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften der Sprachanteil am Fachunterricht deutlich erarbeitet werden. In den Seminaren wird fachliches Lernen vor dem Hintergrund der sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden reflektiert und es werden Konzepte für fach-

liches und sprachliches Lernen aufgezeigt. Damit wird die 2003 begonnene Tradition fortgesetzt und auf alle Schulstufen erweitert (vgl. Abb. rechts).

Ein zweiter Schwerpunkt von *ProDaZ* liegt in der Konzeption, Beratung und Evaluation von Fördermaßnahmen und Sprachbildung an Schulen der Region. Hiermit unterstützt *ProDaZ* einerseits die Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler, andererseits die Schulprogrammentwicklung. Umfangreiche Aktivitäten in der Lehrerfort- und Weiterbildung und in der dritten Phase der Lehrerbildung sind ebenfalls in diesem Kontext zu sehen. Gleichzeitig wird die schulische Umsetzung evaluiert, was den Schulen und der universitären Ausbildung zugutekommt.



Diese Arbeit kann man gut am Beispiel der von *ProDaZ* betreuten BISS-Verbünde sehen:

BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift Schulverbünde an der Universität Duisburg Essen

Die Bund-Länderinitiative BiSS ist ein fünfjähriges Forschungs- und Entwicklungsprojekt, in dem sich bundesweit 100 Verbünde aus Schulen und KiTas zusammenschließen, um gemeinsam Maßnahmen der Sprachbildung und Sprachförderung im Unterricht zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Das Projekt umfasst verschiedene Module. Es unterstützt die Fortbildung und Weiterqualifizierung der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter. Alle Maßnahmen werden evaluiert und auf ihre Alltagstauglichkeit hin überprüft.

Hauptziel ist es, Zugang zu fachlichen Lernzielen bei gleichzeitigem Ausbau der sprachlichen Kompetenzen zu erleichtern. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf dem Fach- und Bildungswortschatz sowie der (Weiter-)Entwicklung konzeptionell schriftsprachlicher Kompetenzen.

Verbünde an der Universität Duisburg-Essen:

- *Durchgängige Sprachbildung in der Sekundarstufe I – Ein schulformübergreifendes Unterrichtsentwicklungsprojekt*
7 Schulen
Ansprechpartnerin: Tülay Altun
- *Integration von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Sekundarstufe II – Ein Entwicklungsprojekt zur Erst- und Anschlussförderung im Berufskolleg*
12 Berufskollegs
Ansprechpartnerinnen: Beate Frenzel, Katrin Günther
- *Koordiniertes fachliches und sprachliches Lernen im Unterricht in allen Fächern – Ein forschungsbasiertes Entwicklungsprojekt Verbund Jahrgangsstufen 3 und 4*
7 Grundschulen
Ansprechpartnerinnen: Ingrid Weis, Claudia Handt
- *Schreiben, Sprechen, Lesen im Mathematikunterricht der Klassen 9/10*
5 Gesamtschulen
Ansprechpartnerin: Beate Frenzel
- *Sprachsensibler Fachunterricht in den Grund- und Sekundarstufenschulen der Stadt Bottrop*
4 Grundschulen/7 Sekundarstufenschulen
Ansprechpartnerinnen: Tülay Altun, Claudia Handt

Die ersten beiden *ProDaZ*-Schwerpunkte („universitäre Fach-Sprach-Kooperation“ und „Schulberatung“) zusammenführend wird ein Kompetenzzentrum aufgebaut, welches in Form einer Internetplattform zentrale Forschungsergebnisse, Unterrichtskonzepte und -materialien für sprachliches und fachliches Lernen bereithält (vgl. Abb. auf der nächsten Seite).

Qualifizierung für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in allen drei Phasen der Lehrerbildung



Die Lehrerausbildung muss sich verändern, um auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen zu reagieren. Ein wesentlicher Aspekt dieser Veränderungen besteht in der stärkeren Berücksichtigung der sprachlichen Komponente schulischen Lernens.

In Forschung und Ausbildung greifen *ProDaZ* und die weiteren Projekte auf die Theorie-Praxis-Kopplung zurück, die seit 30 Jahren die Arbeit im Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache prägt und für die besonders das Projekt *Förderunterricht* seit mehr als 40 Jahren steht.

Der Förderunterricht

Seit 1974 werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im *Förderunterricht* in allen Schulfächern in Kleingruppen an der Universität Duisburg-Essen von Studierenden gefördert. Das mehrfach ausgezeichnete Projekt entstand und besteht auch heute mit dem Ziel, Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zu ermöglichen. Wobei hier aufgewachsene Kinder und Jugendliche und neu Zugewanderte im Fokus stehen. Der *Förderunterricht* ist mittlerweile eine universitäre Institution, die nicht nur den studentischen Förderlehrerinnen und Förderlehrern einen umfassenden Einblick in Lernwege und Lernbedingungen ihrer betreuten Schülerinnen und Schüler gibt und sie auf ihre spätere Tätigkeit als Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet, sondern auch für mitwirkende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler prozessbezogene Forschungen ermöglicht. Er avanciert damit zu einem „mehrsprachlich-fachlichen Lehr-Lern-Labor“. Die Forschung aus diesem Labor mit über 1000 beteiligten Schülerinnen und Schülern und 150 Studierenden fließt direkt im Rahmen von Praxisphasen in die Lehrerausbildung an der Universität Duisburg-Essen und in die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Region ein. Der *Förderunterricht* ist dauerhaft an der UDE implementiert.

Das Projekt wurde im Jahr 2002 unter 1300 Bewerbern als Siegerprojekt im Rahmen des Wettbewerbs zur Integration von Zuwanderern durch den Bundespräsidenten Rau ausgezeichnet (vgl. Abb. rechts). Im Jahr 2009 wurde der *Förderunterricht* im Rahmen der Initiative Deutsch-



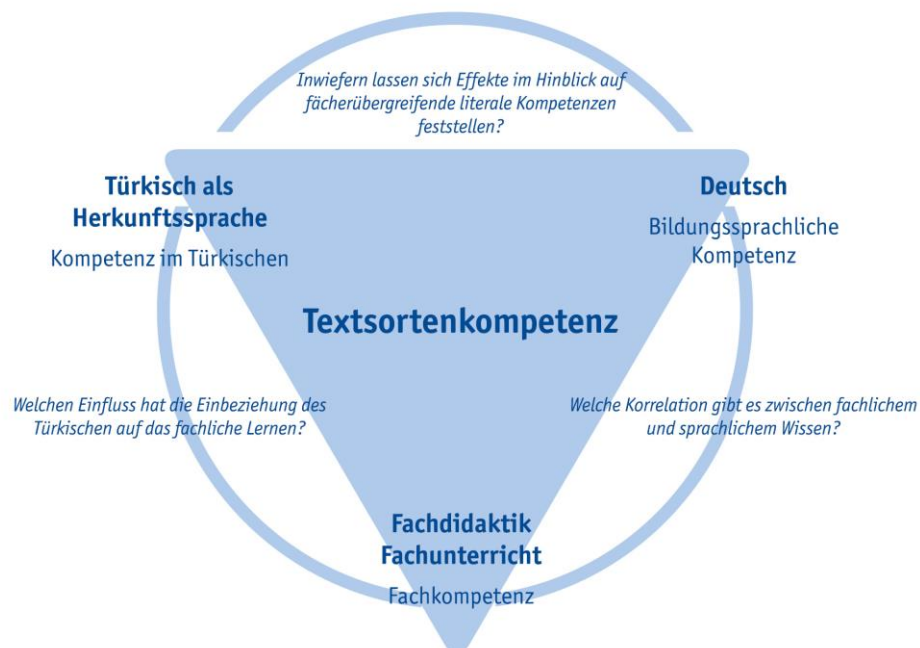
land sowie im Jahr 2013 im Rahmen des Wettbewerbs „Ideen für die Bildungsrepublik“ ausgezeichnet. Aufgrund des Erfolgs der Maßnahme wurden mit Unterstützung der Stiftung Mercator bundesweit 35 neue Projekte gestartet, für die das Essener Projekt Modell ist.

Im Rahmen des vertretenen Mehrsprachigkeitskonzepts ist der Rückgriff auf die Herkunftssprachen ein wesentlicher Bestandteil in Lehre und Forschung. Wie bei den ersten Untersuchungen in den 1970er und 1980er Jahren (s. o.) wird weiter zu den Auswirkungen der Herkunftssprachen auf den Zweitspracherwerbsprozess geforscht. Dabei wird aber die Entwicklung konkreter Schul- und Unterrichtskonzepte unter Beteiligung von Studierenden in den Mittelpunkt gestellt. Beispiel für diesen Ansatz ist das Projekt:

SchriFT

Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Eine empirische Studie zur Wirksamkeit von schreibfördernden Konzepten im Fachunterricht und im Herkunftssprachenunterricht Türkisch

Das interdisziplinäre Projekt wird gemeinschaftlich betrieben durch die Fächer Deutsch als Zweitsprache, Geschichte, Physik, Technik, Politik und Turkistik. Es untersucht die Frage, wie Schülerinnen und Schüler durch gezieltes Einüben von Schreibkompetenzen im Deutschen und im Türkischen gefördert werden können. Dabei steht das fachliche Lernen in den Fächern Physik, Technik, Poli-



tik und Geschichte im Mittelpunkt. Ziel des Projekts ist die wissenschaftlich überprüfte Entwicklung von Lehr-Lernkonzepten für einen sprachbewussten Fachunterricht. Die Grundlage der Untersuchung bildet eine Analyse von Textsortenmerkmalen, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht selbst anfertigen: das Versuchsprotokoll in Physik, die Analyse von Systemen und Artefakten in Technik, die historische Erörterung in Geschichte und die Beschreibung in Politik. Für eine statistisch relevante Schülergruppe aus den Jahrgangsstufen 7 und 8 wird zunächst der Ist-Stand ihrer Schreibkompetenz in Deutsch und Türkisch erfasst und mit ihren fachlichen Kompetenzen in Zusammenhang gesetzt (vgl. Abb. vorhergehende Seite).

Im Anschluss werden Unterrichtseinheiten entwickelt und überprüft, die auf die textlichen Anforderungen der beteiligten Fächer zugeschnitten sind. Dabei wird erprobt, in welcher Weise das Türkische als Ressource für den Verstehensprozess fachlicher Konzepte und für die Erstellung der fachlichen Textsorten genutzt werden kann.

Kulturelle und ästhetische Bildung

Kulturelle und ästhetische Bildung wird aus der Perspektive der Bildungsforschung und anderen pädagogischen Akteuren zunehmend als bedeutender Baustein im Kontext schulischer Bildung gesehen. Insbesondere auch deshalb, da der Umgang mit Kultur nicht früh genug geübt werden kann. Das Wissen über andere Kulturen, deren ästhetische Ausprägungen sich in Bildern, in Musik, im Theater etc. widerspiegeln, bedarf sensibler Zugangsweisen und didaktischer Wege, die in der Lehrerbildung einen wichtigen Platz einnehmen sollten. Das Institut DaZ/DaF der UDE hat daher in den vergangenen Jahren unter der Überschrift „kulturelle-ästhetische Bildung“ zahlreiche Seminare mit diesem besonderen Schwerpunkt entwickelt und diese mit didaktischen Konzepten der Sprachvermittlung verzahnt. Mit Blick auf die Notwendigkeit dieses Themas für die Lehrerbildung aufzubereiten, werden seit 2006 Projekte durchgeführt.



SPRACHE DURCH KUNST

SEITEN
EINSTEIGER
KLASSE



DURCH



ICH BIN STOLZ AUF MICH

SCHÜLER ZU AKTEUREN MACHEN

Authentische Räume

IDEEN



VIELFALT

METHODEN DIFFERENZIERT EINSETZEN

GANZHEITLICHER ZUGANG

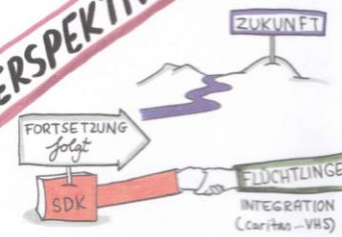


PERSPEKTIVEN

VERNETZUNG



ERGÄNZUNGEN

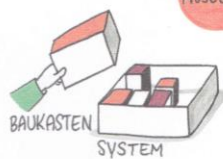


SDK

EINBEZIEHEN
SCHULLEITER
ELTERN
ANDERE MUSEEN
FACHKOLLEGIUM
KULTURBEAUFTRAGTER



INTERAKTION



STIFTUNG
MERCATOR

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN
Offen im Denken

Museum Folkwang

2015
MARIE JACOBI
VISUALRECORDING.DE

Sprachbildung durch Kunst und Theater



In dem Projekt *Sprache durch Kunst* (gefördert von der Stiftung Mercator) werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund aus weiterführenden Schulen in Essen und Umgebung dazu angeleitet, durch Museumsbesuche mit Kunst in Kontakt zu treten und Prozesse der Wahrnehmung, Verarbeitung und Deutung von Kunst zu versprachlichen. Zentrale Punkte sind dabei der Museumsbesuch selbst und das Gespräch über die Kunstwerke. Dabei werden auch die Herkunftskulturen und -sprachen einbezogen. Die Herkunftskulturen sollen

als Faktor berücksichtigt werden, der die Wahrnehmung und Deutung von Kunst beeinflusst. *Sprache durch Kunst* ist ein interdisziplinäres Bildungsangebot, das Kompetenzen aus den Bereichen Museum, Universität und Schule nutzt. Ziel des Projektes ist die Verknüpfung von Sprache und Kunst bei der Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern sowie die Verknüpfung in Theorie und Praxis der universitären Lehrerbildung. In der Auseinandersetzung mit Werken der Bildenden Kunst können nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle, kommunikative und soziale Kompetenzen langfristig erweitert werden. Das Projekt wurde am 27. Juni 2012 im Rahmen des bundesweiten Bildungswettbewerbs „Land der Ideen“ ausgezeichnet.

Sprachförderung durch Märchen: Über jeweils ein Jahr lang erhält jede teilnehmende Lerngruppe wöchentlich eine Erzählstunde mit altersgerecht ausgewählten Märchen aus aller Welt. Erzählerinnen wechseln sich bei dieser Aufgabe in regelmäßigem Rhythmus ab, so dass den Kindern das breitestmögliche Spektrum an Ausdruck verständnisunterstützend zur Verfügung steht – und gleichzeitig jede Erzählerin einen stabilen Kontakt zu den Kindern aufbauen kann. In einigen dieser Stunden sollen erzählausgebildete Muttersprachenlehrerinnen und -lehrer Märchen in Herkunftssprachen der Kinder erzählen, um auch die Erstsprache zu fördern und den deutschsprachigen Kindern das Phänomen fremder Sprachen hautnah zu vermitteln. In den Erzählstunden erhalten die Kinder regelmäßig Gelegenheit, gehörte Märchen nachzuerzählen und sich eigene Geschichten auszudenken und zu erzählen.

Für diese Förderung werden keine Kinder aus der jeweiligen Lerngruppe herausgenommen und separat gefördert, vielmehr kommt die Förderung der gesamten Gruppe zugute, die sich dadurch sprachlich weiterentwickelt, sich darüber hinaus als Erzählgemeinschaft erlebt und in ihrer sozial-emotionalen Kompetenz und in ihrem Zusammenhalt gestärkt wird.

Wichtig ist die Kooperation mit den Klassenlehrer/innen und Erzieher/innen, die die Kinder in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen intensiv begleiten und unterstützen. Sie sind möglichst in den Märchenstunden anwesend und beobachten gezielt. Sie können wertvolle diagnostische Hinweise zum Förderbedarf geben, verlässliche Beobachtungen zur sprachlichen und sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder vor und während der im Projekt erhaltenen Sprachförderung machen, Impulse aus den Märchenstunden in der eigenen Arbeit aufgreifen und durch ihre Beratung an der weiteren Konzeptentwicklung mitwirken. Darüber hinaus erhalten Lehrer/innen, Lehramtsstudierende, Erzieher/innen und interessierte Bürger/innen Gelegenheit, sich zu professionellen Erzähler/innen weiterzubilden und auch in dieser Rolle im Projekt mitzuarbeiten. Darüber hinaus werden gemeinsam mit allen Beteiligten diagnostische Aspekte formuliert und diagnostische Verfahren zur Feststellung des Förderbedarfs und der Lernfortschritte gewählt, die sie dann im Projekt anwenden. Sie können unterstützende Begleitmaterialien zu den Märchenstunden entwickeln und einsetzen. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten hospitieren Studierenden in den Erzählstunden.

Die Projekte „Reise um die Welt – von Kontinent zu Kontinent“ (2006) und „Zeitsprung“ (2007)

Bei diesen beiden Projekten handelt es sich um außerschulische Sprachförder- und Theaterprojekte, die aus der Kooperation zwischen der Stadt Essen, der Zeche Carl e. V. und dem Institut DaZ/DaF der Universität Duisburg-Essen sowie dem theaterpädagogischen Zentrum Ruhr e. V. entstanden sind. Die Kooperationspartner hatten sich zum Ziel gesetzt, sprachlich benachteiligte Kinder aus zugewanderten Familien (Schülerinnen und Schüler der Klasse 4) zusätzlich sprachlich zu fördern und ihnen einen Zugang zu Theaterspiel zu ermöglichen. Im Rahmen des zweiten Projekts „Zeitsprung“ wurden auch Kinder ohne Migrationshintergrund berücksichtigt, die sprachlich gefördert werden sollten. Im Hinblick darauf, dass nicht nur die sprachliche Kompetenz Schlüssel zur Integration ist, sondern auch gegenseitige Akzeptanz und Respekt, war es den Initiatoren des Projektes wichtig, auch diesen Aspekt zu berücksichtigen. Neben dem Sprachunterricht, der vormittags abgehalten wurde und in dem

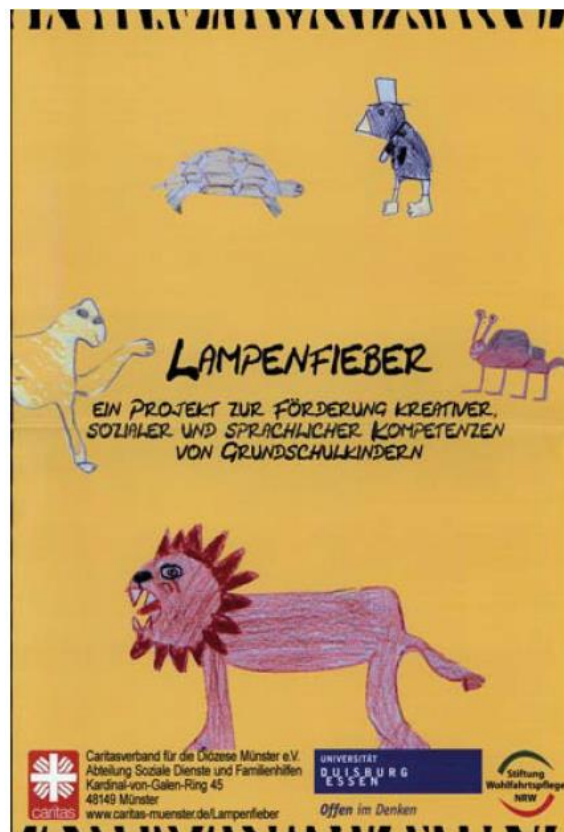
spielerisch das Schreiben und das Lesen geübt wurden, stand der Nachmittag für das Theater spielen, Musizieren und für kreatives Arbeiten zur Verfügung. Zum Abschluss des Projektes führten die Kinder begeistert ein Theaterstück vor ihren Familien, Lehrern und Freunden auf.

„Bilder als Brücke zur Sprache“ (2008)

Unter dem Motto „*Bilder als Brücke zur Sprache*“, *Deutsch lernen im Museum* entstand ein Kooperationsprojekt zwischen dem Von der Heydt-Museum in Wuppertal und dem Institut DaZ/DaF. Ziel war es, das kunsthistorisch ausgebildete Personal in die Didaktik der Sprachvermittlung einzuführen, um Kunst- und Sprachvermittlung miteinander zu verknüpfen. Zu der anvisierten Zielgruppe zählten u. a. auch zugewanderte erwachsene Museumsgäste (Seiteneinsteiger). Anhand ausgewählter Bilder wurden Prozesse der Wahrnehmung angeregt, der Wortschatz aktiviert bzw. erweitert und mündliche Kommunikation evoziert. Neben der kommunikativen Kompetenz bedeutet der Umgang mit Bildern auch, in kulturelle und historische Gegebenheiten einzutauchen.

Lampenfieber (2012–2014)

Das Projekt „Lampenfieber“ (vgl. Abb. rechts) hatte zum Ziel, die kreativen, sozialen und sprachlichen Kompetenzen von Grundschulkindern im Offenen Ganztage langfristig zu fördern. Es wurde in Zusammenarbeit mit dem Caritasverband der Diözese Münster und der Universität Duisburg-Essen (sowie Studierenden der Universität) zwischen 2012 und 2014 durchgeführt und von der Stiftung Wohlfahrtspflege finanziell unterstützt. Das Projekt bestand aus zwei Bausteinen. Unter Baustein A wurde eine intensive ganzheitliche Förderung („Impulsförderung“) initiiert, mit dem Ziel, die Kreativität durch den Einsatz von theater- und dramapädagogischen Konzepten anzuregen und mit einer handlungsorientierten Sprachförderung zu verknüpfen. Für jeden der vier be-



teiligten Standorte (Lünen, Borken, Warendorf und Kleve) wurden unter Berücksichtigung eines gemeinsamen Leitfadens standortspezifische Konzepte entwickelt, unter Einbeziehung ausgewählter theater- und dramapädagogischer Elemente. Die teilnehmenden Kinder, mehrsprachige wie monolinguale Kinder, erarbeiteten sprachliche Formen, die sie beim Einüben der Rollen und beim Erstellen der Requisiten einsetzen und üben konnten. Weiterhin entwickelten sie ein Programmheft, in dem sie zu Inhalten des Stücks eigene Texte schrieben (u. a. Schreiben von Steckbriefen, Rollenbeschreibungen etc.), wodurch die Schreibkompetenz unterstützt werden konnte. Am Ende des ganzheitlich angelegten und handlungsorientierten Lernprozesses folgte eine öffentliche Aufführung, in deren Vorbereitung auch Eltern und Familienangehörige eingebunden waren. Mit Beginn des neuen Schuljahres sollten die bisherigen Maßnahmen nicht eingefroren werden. Im Sinne einer Nachhaltigkeit wurden im Rahmen von Baustein B zusätzlich Angebote zur Fortführung der theaterpädagogischen Elemente offeriert, ferner weitere sportliche und freizeit- sowie erlebnispädagogische Aktivitäten initiiert.

Besonders wertvoll war die Zusage seitens der Leitung von UNIAKTIV Duisburg-Essen – Service Learning, dem Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung, allen beteiligten Studierenden ein Zertifikat über ihre Arbeit am Projekt zu überreichen.

Kooperationsprojekt „Lehre trifft Theater“ (seit 2014)

Das Seminar „*Theaterpädagogische Methoden im Deutschunterricht mit dem Schwerpunkt Literatur*“, wird seit dem WS 2014/15 am Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Kooperation mit dem KRESCHtheater (Kinder- und Jugendtheaterzentrum) der Stadt Krefeld angeboten wird. Unter dem Motto *Lehre trifft Theater* gestalteten Studierende auf der Basis der Improvisation ihre selbstverfassten Texte (die geschriebenen Texte aller Teilnehmer wurden gesammelt und zum Abschluss des Seminars an alle verteilt), die von Sibylle Bergs Roman *Hab ich dir schon erzählt ...* inspiriert wurden. Didaktisches Ziel ist die Verzahnung von Lehr-Lernmethoden aus der Forschung zum Zweit- und Fremdspracherwerb und den Techniken des Theaters einerseits. Weiteres Ziel ist die Schaffung eines geschützten Raums, innerhalb dessen es den Studierenden möglich gemacht wird, Dimensionen ästhetischer Erfahrung (dazu zählen: der Bezug zur Theaterkunst, das Sammeln von subjektiven Erfahrungen und das Erkennen sozialbezogener Handlungsweisen) zu entdecken.

Das Seminar, das kulturelle und ästhetische Bildung bewusst in den Blick nimmt, stellt einen bislang in der Lehrerbildung wenig beachteten Baustein des Lehrangebots dar. Ein weiteres Ziel des Seminars ist, Studierende für einen produktorientierten Umgang mit literarischen Texten anzuregen. Ausgehend von den Kernlehrplänen der Schulen in NRW und den darin enthaltenen Anforderungen, wird der Blick auf die Fertigkeiten Sprechen, Zuhören, Schreiben, Lesen/Vorlesen gelenkt. Der Umgang mit Texten und Medien sowie die Fähigkeit über Sprache zu reflektieren zählen ebenfalls zu den fachlichen Zielen des Faches Deutsch. An dieser Stelle ist es wichtig, den Blick auf mehrsprachige sprachschwache Lerner zu richten, die angesichts der curricularen Anforderungen einen sprachsensiblen Unterricht als unterstützendes Konzept benötigen. Als arbeitstechnisches Repertoire werden der Lehrperson das gestaltende Sprechen und das szenische Spiel empfohlen, welches im theatralen Kontext steht. Texte oder Textstellen szenisch darzustellen oder auch das sinngebende und gestaltende Vorlesen bedarf einer Unterweisung, idealiter von einem oder einer Schauspieler/in und/oder einem/einer Theaterpädagogen/in. So lernen die Studierenden den Umgang mit Techniken des Theaters kennen, und die Techniken werden für einen sprachsensiblen Unterricht genutzt.

Test-Entwicklung

Klagen über sprachliche Probleme von Schülern und Studierenden gibt es, seit es Schulen und Hochschulen gibt. Die Klagen werden aber seit den PISA-Untersuchungen ernster genommen, da sich hier eindeutige Zusammenhänge von sozioökonomischem Status und Bildungserfolg zeigten. Um Sprachförderungsmaßnahmen einleiten zu können, wird in diesem Zusammenhang verstärkt nach Sprachtests gesucht, die den Testgütekriterien entsprechen, die aber darüber hinaus ökonomisch sind. Das bedeutet, dass die Sprachtests in einem zeitlich überschaubaren Rahmen durchgeführt und schnell ausgewertet werden können. Rupprecht S. Baur und Melanie Goggin (vormals Spettmann) arbeiten seit mehreren Jahren an der Entwicklung von C-Tests, die sich als besonders ökonomisch herausgestellt haben. Ein C-Test für die fünfte Klasse, mit dem der Erwerb oder die Kenntnis von Fachwortschatz überprüft werden kann, sieht z. B. folgendermaßen aus:

Das Gebiss des Wolfes

Das Gebiss des Wolfes ist besonders gut zum Fleischfressen geeignet. Die dolchartigen kzähne dienen zum sthalten und Töten der te. Die meisten ken zähne sind itz und haben rfe Kanten. Zum leinern großer schstücke oder zum cken von chen sind die iß zähne im erkiefer und terkiefer bestens bildet. Mit den teren Backenzähnen kann der lf nzenkost zerquetschen. Mit den eidezähnen gelingt es den Tieren, auch das letzte Stückchen Fleisch von einem Knochen zu aben. Tiere, bei denen die Zähne so beschaffen sind, bezeichnet man auch als ubtiere. Das Fleischfressergebiss wird auch Raubtiergebiss genannt.

Um die Sprachkenntnisse von Lehramtsstudierenden untersuchen und fördern zu können, werden in dem von Rupprecht S. Baur und Albert Bremerich-Voss geleiteten Pilotprojekt „Bildungsgerechtigkeit im Fokus – Studieneingang gestalten, Potenziale fördern, Chancen der UDE realisieren“ (gefördert vom BMBF seit 2011) auch adressatenspezifische C-Tests entwickelt und mit Studierenden durchgeführt. Im WS 2009/10 wurden 1500 Personen getestet, und es zeigte sich, dass auf diese Weise in Form eines Screenings tatsächlich Förderbedarf in den Sprachkompetenzen von Studierenden ermittelt werden kann. Es wird daran gearbeitet, entsprechende Tests mit automatischer Auswertung online zur Verfügung zu stellen. Auf der Basis der Testergebnisse soll eine differenzierte Beratung der Studierenden und die Entwicklung eines individuellen Konzepts zur Beseitigung der sprachlichen Defizite ermöglicht werden. Die Testergebnisse können ebenfalls die Entwicklung entsprechender Angebote beispielsweise in den Schreibwerkstätten der Universitäten steuern oder langfristig auch Hinweise zur Verbesserung der sprachlichen Ausbildung an den Schulen geben (vgl. Scholten-Akoun/Baur 2012).

Auch in dem seit 2014 vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung geförderten Projekt „Schriftsprachliche Kompetenzen in der Sekundarstufe II“ wird der C-Test als grundlegendes Diagnose-Instrument eingesetzt. Das Projekt ist Teil der Programmlinie „Bildungsforschung in der Lehrerbildung“ des Zentrums für empirische Bildungsforschung und steht unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. R. S. Baur und Dr. D. Scholten-Akoun. In diesem

Rahmen werden in Schulen Sprachstände erhoben, um so eine Diagnose und eine gezielte Förderung in den letzten Jahren der schulischen Ausbildung zu ermöglichen. Hierzu müssen vorliegende Diagnoseinstrumente an die Untersuchungsgruppe angepasst und um spezifische Lesetests erweitert werden.

Aktivitäten im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Zusammenarbeit mit der Universität Saratow

Wie schon eingangs erwähnt, liegt der Schwerpunkt des Essener Arbeitsbereichs mehr im Deutschen als Zweitsprache als im Deutschen als Fremdsprache. Es gibt allerdings Berührungspunkte zwischen den Teilfächern, die in der Vergangenheit stets aufgegriffen und in die Forschungs- und Lehrtätigkeit einbezogen wurden. Ein gutes Beispiel dafür ist das Forschungsprojekt zur

Integration von russlanddeutschen Aussiedlern (vgl. Abb. rechts).⁹ Im Rahmen dieses Projekts entstand ein Sprachkorpus mit Aufnahmen von 52 Aussiedlern, auf dessen Grundlage Sprachentwicklungen und psychosoziale Variablen miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Durch das Projekt entstanden Kontakte zur Stadt Saratow, dem Zentrum der ehemaligen russlanddeutschen „Wolgarepublik“ in der Sowjetunion, der Herkunftsregion vieler Aussiedler. Die Einwanderung der Deutschen nach Russland begann 1763 nach einem Aufruf von Katharina der Großen, die den Siedlern Landbesitz, Religionsfreiheit und Befreiung vom Kriegsdienst versprach. – Gemeinsam mit Wissenschaftlern aus der Universität Saratow wurden Fragen der Sprachentwicklung, aber auch sprachhistorische Fragestellungen untersucht. Im Rahmen einer Germanistischen Institutspartnerschaft wurde die Kooperation vom DAAD (ab 1993) und später auch von der Volkswagenstiftung gefördert.



Rupprecht S. Baur · Christoph Chlosta
Christian Krekeler · Claus Wenderott

Die unbekanntenen Deutschen

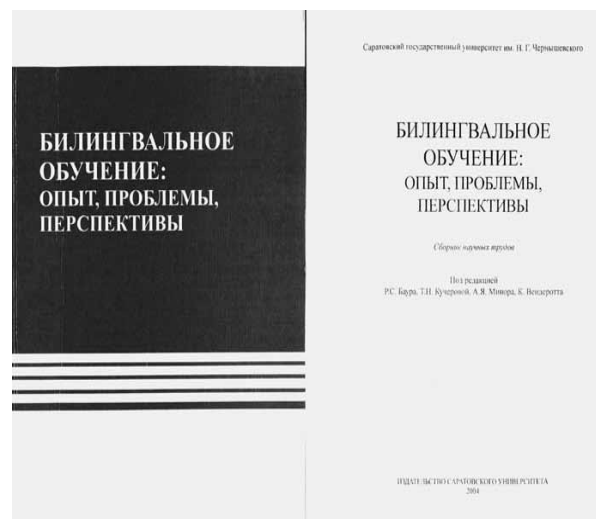




Im Archiv der Stadt Engels konnten Materialien der Wolgadeutschen bearbeitet und u. a. auch eine Publikation mit Redensarten und Sprichwörtern der Wolgadeutschen herausgegeben werden (vgl. Abb. links).¹⁰ Bei den Untersuchungen zur Sprache der Wolgadeutschen zeigte sich, dass einerseits deutsche Dialekte in einer altertümlichen Form erhalten geblieben waren, dass aber andererseits durch den Kontakt mit der russischsprachigen Umgebung im Laufe der Jahrhunderte Russizismen in die Sprache übernommen wurden.

Eine andere ebenfalls von der Volkswagenstiftung unterstützte Aktivität zielte auf die Einführung des Deutschen als bilingual unterrichtetes Sachfach an Schulen und Hochschulen. Obwohl

Deutschland der wichtigste Handelspartner Russlands ist, nimmt das Interesse am Erlernen der deutschen Sprache in Russland ständig ab.¹¹ Es hat sich gezeigt, dass durch Kooperation mit deutschen Hochschulen spezialisierte bilinguale (deutsch-russische) Studiengänge aufgebaut werden können, die den russischen Hochschulen ein besonderes Profil geben. Gleichzeitig wird der Erhalt des Deutschen als Wissenschaftssprache dadurch gefördert (vgl. Abb. rechts, erstes bilinguales Lehrwerk).



Wie an diesem Beispiel deutlich wird, sind Übergänge und Beziehungen zwischen DaZ und DaF teilweise fließend und müssen immer wieder neu gedacht und bedacht werden. Dabei sehen wir die Grenzen weniger als etwas Abschottendes, Trennendes, sondern als Berührungspunkte, als fruchtbare Zonen aus denen neue Perspektiven entstehen, die für die Ausbildung genutzt werden können.

Gerade für die Ausbildung von Studierenden ist es eine Perspektivenerweiterung, wenn sie Deutschstudierenden aus dem Ausland begegnen, sei es im Rahmen von Aufenthalten im Ausland oder bei den Aufenthalten von Kommilitonen in Essen.

Aus diesem Grund sind in viele „Auslandsaktivitäten“ Studierende stark einbezogen. Ein Beispiel hierfür stellt die gemeinsam mit der Essener Germanistik betriebene Institutspartnerschaft mit der Universität Namibia dar.

Germanistische Institutspartnerschaft

Universität Duisburg-Essen – Universität Namibia

Ausgehend von den seit 2006 bestehenden Kontakten zwischen der Universität Namibia (UNAM) und der Universität Duisburg-Essen (UDE), die vor allem durch Prof. Dr. Ammon und Prof. Dr. Baur begründet wurden, schlossen die beiden Universitäten 2008 einen Hochschulkooperationsvertrag, auf dessen Grundlage eine Germanistische Institutspartnerschaft (GIP) eingerichtet wurde. Im Sommer 2011 wurde der Kooperationsvertrag zwischen den beteiligten Fakultäten und den Fächern verlängert.

Hauptziel der Kooperation ist die Unterstützung des Ausbaus der Sektion Deutsch mit ihren BA-/MA-Angeboten sowie des mit Hilfe des DAAD aufgebauten postgraduierten Diplom-ÜbersetzerInnen-Studienganges (PGDT) der Universität Namibia. Um den Studiengang attraktiver zu machen, wurde er ab dem akademischen Jahr 2014 zu einem „Advanced Diploma in Translation (ADT)“ abgeändert. Gleichmaßen geht es auch um Hilfe bei der Erstellung von Modulen sowie um Unterstützung bei der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Dieses soll durch gemeinsame Forschungsvorhaben geschehen.

Die GIP war ursprünglich auf den Zeitraum bis 2016 angelegt. Durch die Ermunterung seitens des DAAD haben sich die GIP-Vertreter entschlossen, im Jahr 2015 eine neue Langzeitkonzeption zu erstellen und als Grundlage für eine GIP bis 2020 zu nutzen. Kernpunkt der Langzeitkonzeption ist die Erweiterung der Zusammenarbeit auf alle Teilfächer der Germanistik sowie auf Literatur- und Medienpraxis, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und auf Niederlandistik, die durch die Mitarbeit der Essener Kolleginnen und Kollegen Prof. Dr. Parr (Literatur- und Medienpraxis), Prof. Dr. Eickmans (Niederlandistik) und Prof. Dr. Cantone-Altıntaş (Deutsch als Zweit- und Fremdsprache) repräsentiert sind.

Die Beteiligung der Studierenden zeigt sich sowohl an den zwölf Qualifikationsarbeiten, die Essener Studierende in den vergangenen Jahren im Kontext der GIP geschrieben haben, wie etwa auch an dem in Windhoek gemeinsam mit Studierenden durchgeführten Projekt zur Sprachenerhebung an Windhoecker Grundschulen, welches analog zu SPREEG konzipiert wurde.

Berufsfeldpraktikum

Ein anderes Beispiel sind die Berufsfeldpraktika. Die Idee, die Perspektiven von angehenden Lehrerinnen und Lehrern durch ein begleitetes Praktikum zu erweitern, hat Tradition. Schon Ende der 1990er Jahre wurden Essener Studierende des Faches Deutsch in die Niederlande entsandt, um dort Erfahrungen zu sammeln, die ihnen bei der Spracharbeit an Essener Schulen helfen sollten.

Heute wird diese Tradition im Rahmen des Berufsfeldpraktikums im Ausland fortgeschrieben, jedoch wurde der Praktikumsraum erweitert.

Lehramtsstudierende können das Berufsfeldpraktikum an kooperierenden Institutionen im Ausland absolvieren. Das zugehörige Begleitseminar deckt folgende Inhalte ab:

- Gegenüberstellung der Perspektiven von Zweit- und Fremdsprache
- Einsicht in das Themenfeld Mehrsprachigkeit und seine Bedeutung für institutionelle Bildungsprozesse
- Kenntnis der sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Lernender
- Kenntnis der sprachlichen Register von Alltags- und Bildungssprache
- Schwierigkeitsbereiche der deutschen Sprache
- Grundkenntnisse von methodischen Prinzipien eines sprachsensiblen Unterrichts (z. B. Scaffolding, Fehlerkorrektur)
- Lehrwerkanalyse
- Planungskompetenz für sprachsensiblen Unterricht und Unterrichtsinteraktion sowie zur Entwicklung kleinerer adressatengerechter Fördereinheiten

Kooperierende Institutionen im Ausland sind:

- Namibia/Windhhoek: University of Namibia (Abb. Praktikumsschule Omaruru)
- Türkei/Istanbul: ALKEV-Schule
- Türkei/Muğla: Universität Muğla



- Niederlande/Amsterdam: Hogeschool Inholland (Abb. Praktikumschule Amsterdam)
- Kolumbien/Bogotá: Haus der Jugend



Zitate aus Erfahrungsberichten Studierender:

Annika Fiebig, Germanistik und Philosophie, Erfahrungen in Amsterdam:

- Meine Erfahrungen an der Schule haben auch gezeigt, dass ein ganz anderes Verhältnis zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen als in Deutschland herrscht. Die Lehrer/innen vertrauen ihren Schüler/innen mehr und haben eine viel engere soziale Bindung, als es mir aus Deutschland bekannt ist. An den niederländischen Schulen herrscht eine Art von nichthierarchischer Kultur, denn die Menschen sind es gewohnt, einander auf Augenhöhe zu begegnen. Dies habe ich auch schnell gemerkt, denn ich wurde an meinem ersten Praktikumstag direkt aufgefordert, alle Mitarbeiter/innen der Schule zu duzen. Auch wurde man als Praktikant viel mehr in den Unterricht mit einbezogen und mein Mentor war stets bemüht, mir das Praktikum so attraktiv wie möglich zu gestalten. Bisher habe ich bei meinen Praktika in Deutschland die Erfahrungen gemacht, dass Praktikanten oftmals als nervend und störend angesehen werden und man diese am liebsten nicht in seinem Unterricht haben möchte. Die Erfahrung kann ich von meiner Praktikumschule in Amsterdam nicht bestätigen, man wurde herzlich empfangen von allen Lehrer/innen, durfte beim Geburtstagsessen mitmachen und war auch am Personalabend mit eingeladen. Man wurde direkt integriert ins Team und wurde nicht als außenstehender Praktikant betrachtet. Abschließend möchte ich festhalten, dass die letzten vier Wochen für mich eine ereignisreiche, spannende und aufregende Zeit waren. Amsterdam hat mich begeistert, durch den ganz besonderen Charme der Stadt. Ich habe viel gelernt über das niederländische Schulsystem und die Kultur und dabei so viele tolle Menschen getroffen. Die Niederländer sind sehr offen und man fühlt sich „van harte“ willkommen. Zudem konnte ich ein wenig meine kommunikativen Fähigkeiten ausbauen, indem ich ein wenig Niederländisch gelernt habe, was ich aber im kommenden Semester noch vertiefen möchte. Ich weiß, dass ich in diese fantastische Stadt zurückkehren werde,

um alle mir nun vertrauten Plätze erneut aufzusuchen und weiterhin neue Orte zu entdecken, die ich einfach aus zeitlichen Gründen nicht erkunden konnte, kennen zu lernen. Wenn ihr die Möglichkeit habt, im Rahmen eures Studiums nach Amsterdam zu gehen, nutzt die Chance, ihr werdet es nicht bereuen.

Ramona-Louisa Krueger

- Das Praktikum im Ausland (in Kolumbien, vgl. Abb. rechts „Haus der Jugend“, Bogotá) war eine große Bereicherung für mich, da ich nicht nur eine neue Kultur kennenlernen sowie eine neue Sprache lernen konnte, sondern auch an viel Erfahrung für meinen zukünftigen Beruf als Lehrerin gewonnen habe. Während meines BFP im Deutsch-Institut (im Ausland) konnte ich viele wertvolle Methoden für den DaZ/DaF-Unterricht lernen und bin ebenfalls sicherer im Unterrichten sowie im Umgang mit SuS geworden. Auch zum ersten Mal für eine lange Zeit im Ausland zu leben war eine positive Erfahrung für mich, durch die ich noch selbstbewusster geworden bin.



Wiederaufbau der Germanistik in Afghanistan

Nach einem Besuch des Rektors der Universität Kabul an der Universität Duisburg-Essen durch Vermittlung des DAAD im Jahr 2003 erklärte sich Rupprecht S. Baur bereit, den Wiederaufbau der Deutschabteilung an der Universität Kabul von Essen aus zu unterstützen.

Im Rahmen des Stabilitätspaktes Afghanistan sowie einer Germanistischen Institutspartnerschaft zwischen der UDE und der Universität Kabul förderte der DAAD dieses Engagement von 2004 bis 2012. Seit 2004 leitete die UDE zentral den Auf- und Ausbau der Deutschabteilung in Kabul und entwickelte zusammen mit den Kabuler Kollegen eine zeitgemäße Bachelor-Ausbildung. Des Weiteren wurden die Bestrebungen unterstützt, auch an anderen afghanischen Universitäten Fachsprachenkurse Deutsch für verschiedene Fächer anzubieten und weitere Deutschabteilungen zu gründen.

Seit 2010 wurde eine trilaterale Beziehung zwischen der UDE, der Universität Kabul und der Pädagogischen Universität Duschanbe (Tadschikistan) aufgebaut. Hintergrund war die notwendige Weiterqualifizierung afghanischer Dozenten sowie

von BA-Absolventen, die einen Masterstudiengang absolvieren wollen. In der Folge wurden Fortbildungsmaßnahmen in Duschanbe durchgeführt, weil die geografische und kulturelle Nähe zu Kabul (Dari und Tadschikisch sind eng miteinander verwandte Sprachen) eine Kooperation ermöglichte und weil aufgrund der schlechten Sicherheitslage in Afghanistan Essener Dozenten nicht mehr nach Kabul reisen konnten.

Die UDE hat bis 2014 (2013 und 2014 in Zusammenarbeit mit der Ruhr-Universität Bochum) erfolgreich folgende Maßnahmen durchgeführt:

1. Entwicklung und Konsolidierung eines Curriculums für einen vierjährigen BA-Studiengang Deutsch in Kabul
2. Fortbildung afghanischer Dozenten für das Fach Deutsch und Spezialisierung für einzelne Arbeitsgebiete im Rahmen des Curriculums
3. Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses mit Semesterstipendien in Essen
4. Durchführung von Intensiv-Sprachkursen für afghanische Studierende in Essen
5. Durchführung von Fortbildungen in Duschanbe
6. Unterstützung beim Aufbau der Bibliotheken und Mediatheken in Kabul, Herat und Chudschand.¹²

Germanistische Institutspartnerschaft mit Donezk Nationale Universität Donezk (DonNu) – Campus Winnyzja

Seit 2013 besteht eine vom DAAD geförderte Germanistische Institutspartnerschaft (GIP) zwischen der Nationalen Universität Donezk und der Universität Duisburg-Essen sowie der Ruhr-Universität-Bochum.

Die GIP Donezk-Essen-Bochum geht zurück auf die Kooperationsvereinbarung zwischen dem Sprachenzentrum der WWU Münster und dem Lehrstuhl für Germanistik an der Nationalen Universität Donezk von 2008. In den Jahren 2008–2012 fand ein reger Austausch zwischen Donezk und Münster statt: Zahlreiche Seminare und Workshops wurden in Donezk veranstaltet, Promotionsprojekte wurden betreut und eine gemeinsame internationale Fachtagung (2012) wurde durchgeführt. Mit Antritt der Professur Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der UDE 2012 verlagerte Prof. Dr. Heike Roll das Projekt nach Essen und erweiterte die Projektschwerpunkte durch eine Kooperation mit der Ruhr-Universität Bochum seit 2014. Aufgrund der politischen Unruhen wurde die Nationale Universität Donezk nach Winnyzja verlegt, wo der Lernprozess neu aufgebaut wird.

Kooperationspartner ist in der Nationalen Universität Donezk (Winnyzja) die Leiterin des Lehrstuhls für Germanistik, Dr. Larissa Danzl, und in Bochum Prof. Dr. Björn Rothstein vom Germanistischen Institut der Ruhr-Universität Bochum.

- Entwicklung und Erprobung von handlungsorientierten Lehr- und Lehrmaterialien für Deutsch als erste und zweite Fremdsprache
- Übersetzung und Fachsprache
- Interkulturelle Landeskunde
- Erstellung von Materialien zu Medien- und Literaturdidaktik
- Soziolinguistik
- Sprachtypologische Untersuchungen
- Förderung des Nachwuchses an der UDE, RUB und DonNU (Campus Winnyzja) durch
- Entwicklung methodischer Ansätze für das Germanistikstudium unter Einsatz neuer Medien



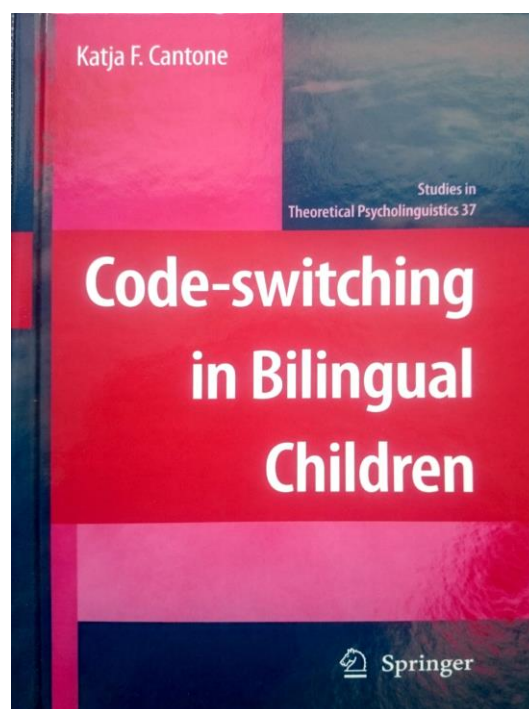
Einrichtung von Studiengängen

Mit der Umstellung des Lehramtsstudiums auf das BA/MA-System und der verbindlichen Einführung von Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern (DaZ-Modul) wurde durch das Rektorat der Zusatzstudiengang Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik eingestellt (die letztmalige Einschreibung war im WS 2010/2011 möglich). Die Qualifizierung von professionellen Fachkräften sowie die Schärfung des wissenschaftlichen Profils des Institutes für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache erfordert jedoch eigene Studiengänge, deren Konzeption vorliegt und die für die Akkreditierung vorbereitet werden.

1. Fachmaster „Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft“

Mehrsprachigkeit ist in Deutschland kein aktuelles Phänomen, auch wenn die gesellschaftlichen Ereignisse derzeit die Notwendigkeit eines angemessenen Umgangs mit ihr mehr als deutlich machen.

Die Spracherwerbsforschung beschäftigt sich seit Jahren mit den Voraussetzungen, den Bedingungen und den Mechanismen des Erwerbs einer (oder mehrerer) weiteren Sprachen zeitgleich oder zeitversetzt zur Erstsprache. Je nach Altersbereich profitieren verschiedene Akteure von den Forschungsergebnissen. Untersucht man Babys und Kleinkinder (simultaner oder versetzter bilingualer Erwerb), werden besonders Eltern angesprochen, die eine mehrsprachige Erziehung anstreben. Ebenso lassen sich bilinguale Kindertagesstätten oder solche, die viele mehrsprachige Kinder betreuen, beraten. Lehrkräfte, die Kinder und Jugendliche unterrichten, die entweder durch Migration oder durch den Schulbesuch mit einer weiteren Sprache konfrontiert werden (Zweitspracherwerb oder Fremdspracherwerb), brauchen eine spezielle Ausbildung in diesem Bereich. Vor allem geht es hier um das Einbinden der Erstsprache in den Lernprozess, um den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen und um konkrete didaktische Methoden der Sprachvermittlung. Letztere sind ebenfalls vonnöten, wenn Erwachsene eine Fremdsprache lernen.



Das Institut DaZ/DaF verfolgt die Untersuchung der oben genannten Formen des Spracherwerbs und fokussiert dabei besonders auf die Spezialisierung der Lehrkräfte aller Schulformen und Fächer in Fragen und Methoden der Mehrsprachigkeit. Darüber hinaus sollen sich auch Fach-Bachelorabsolventen und Fach-Masterstudenten in diesen Bereichen ausbilden lassen können. Neben dem reinen DaZ/DaF-Master plant das Institut daher in Zusammenarbeit mit der Anglistik, der Germanistik, der Niederlandistik, der Romanistik und der Turkistik einen fachübergreifenden Fach-Master „Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften“ mit den Schwerpunkten Berufspraxis, Forschung und Vermittlung. Im Vordergrund stehen hier nicht das Deutsche, sondern die „anderen Sprachen“. Aufgrund der nunmehr 150-jährigen Migrationsgeschichte und der Sprachenvielfalt im Ruhrgebiet (und damit auch der potentiellen mehrsprachigen Kompetenz der Studierenden) eignet sich der Standort Duisburg-Essen besonders für die Auseinandersetzung mit der Thematik und regt zum Vergleich mit anderen Metropolregionen an. Der Masterstudiengang, der nicht nur auf Deutsch unterrichtet wird, soll die Studierenden befähigen, gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Bedarfe in Hinblick auf Mehrsprachigkeit zu identifizieren und alltagsgebräuchliche Lösungen anzustreben.

In Stichwörtern bedeutet dies für den Masterstudiengang Mehrsprachigkeit:

Allgemeines

- 2-Fach-Master
- Breite Zulassung (nicht nur für Philologen, sondern auch für bspw. Soziologen, Kulturwirte, Politologen und Bildungswissenschaftler mit BA mit dem Schwerpunkt Mehrsprachigkeit, Migration oder ethnische Minderheiten), transversaler Studiengang.

Beteiligte Fächer

- Anglistik, DaZ/DaF, Germanistik, Niederlandistik, Romanistik, Turkistik; in einer Ringvorlesung sollen auch weitere Fächer beteiligt werden wie bspw. Geschichte, Katholische und Evangelische Theologie, Kommunikationswissenschaften, Philosophie.
- Möglich wären auch fakultätsübergreifende Kooperationen, wie etwa mit Soziologen, Politologen, Bildungswissenschaftler dem Profilschwerpunkt *Wandel von Gegenwartsgesellschaften* oder darüber hinaus.

Beschreibung

- Berufspraktische Ausrichtung, Forschungsmethoden, Vermittlungsperspektiven.

- Studiengang kann zur Promotion anregen, daneben sind Berufe in Firmen, mehrsprachigen Einrichtungen, Stadtverwaltungen, kommunale Integrationszentren sowie Beratertätigkeiten in Firmen und Politik, im In- und Ausland als Sprachvermittler (nicht nur für Deutsch!), Medienvertreter etc. denkbar.
- Unterrichtssprachen sind: Deutsch, Englisch, Französisch, gegebenenfalls Italienisch, Niederländisch, Spanisch, Türkisch (es wird überwiegend auf Deutsch unterrichtet, einzelne Veranstaltungen können in einer dieser Sprachen belegt werden).

2. Fach-Master „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“

Die Einrichtung eines Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an der Universität Duisburg Essen trägt zur Schärfung des Lehr- und Forschungsprofils des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache bei und kann zudem als Element der Internationalisierungsstrategie der Universität Duisburg-Essen verstanden werden. Zum einen können begrenzt Studienplätze für ausländische Studierende des Deutschen als Fremdsprache/Germanistik zur Verfügung gestellt werden, zum anderen bieten die zahlreichen internationalen (u. a. Germanistische Institutspartnerschaften, Tsinghua-Projekt u. a.) und nationalen (u. a. mit Sprachbildungsträgern, Schulen, kulturellen Einrichtungen) Kooperationsprojekte des Instituts für DaZ/DaF und der UDE verschiedene Optionen für eine anwendungsorientierte Verschränkung von Studieninhalten.

Der Studiengang vermittelt Kompetenzen in den Bereichen Grundlagen der Linguistik (Schwerpunkt Kontrastivität), Interkulturelle Literatur-, Kultur- und Kommunikationswissenschaft, Landeskunde, ästhetisch-kulturelle Bildung, Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Verpflichtend ist ein begleitetes Lehrpraktikum im In- oder Ausland. Teile der Lehre sowie das Praktikum sind eingebettet in die internationalen Universitätskooperationen des Instituts DaZ/DaF. Der Studiengang gewährleistet damit, dass anwendungs- und forschungsorientiertes Arbeiten durchgängig miteinander verschränkt werden und sowohl auf eine akademische wie eine außeruniversitäre berufliche Laufbahn vorbereiten.

Bei der Studierendengruppe werden Absolventen der philologischen Bachelorstudiengänge ebenso ins Auge gefasst wie Studierende philologischer Studiengänge aus dem Ausland. Bei Studierenden, die keinen germanistischen Studiengang abgeschlossen haben, können gegebenenfalls Zusatzleistungen verlangt werden. Bei Studierenden aus dem Ausland muss ein C1-Sprach-

zertifikat (DSH3 oder TestDaF 5) vorliegen oder vergleichbare Leistungen gemäß der DSH-Ordnung der UDE. Studierende, die den 2-Fachmaster DaF/DaZ wählen, müssen ein philologisches Zweitfach studieren. Hier bieten sich vor allem Kooperationen mit Germanistik, Anglistik, Romanistik, Niederlandistik und Turkistik an.

Durch eine anwendungs- und forschungsorientierte Lehre sind die Studierenden qualifiziert, in diversen Berufsfeldern tätig zu sein, in denen professionelle Kompetenzen zur Vermittlung der Fremd- und Zweitsprache Deutsch sowie Kenntnisse des Deutschen im Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen gefordert sind: Einsatz als Lehrende für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im In- und Ausland (privaten, innerbetrieblichen sowie staatlichen Bildungseinrichtungen), konzeptionelle und koordinierende Tätigkeiten in Kultur- und Bildungsinstitutionen (u.a. DAAD, Goethe-Institut, Stiftungen, VHS), Verlage mit Schwerpunkten DaF/DaZ, Kommunen mit Integrationsbeauftragten, universitäre Lehre und Forschung.

3. Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (Lernbereich III in der Grundschule)

Studierende des Lehramts Grundschule studieren in NRW neben Bildungswissenschaften und Anteilen in Deutsch als Zweitsprache verpflichtend die Lernbereiche Sprachliche Grundbildung und Mathematische Grundbildung. Zusätzlich zu diesen beiden Lernbereichen können die Studierenden einen dritten Lernbereich studieren: den Lernbereich Natur- und Gesellschaftswissenschaften (Sachunterricht) oder den Lernbereich Ästhetische Erziehung. Alternativ können sie auch ein weiteres Unterrichtsfach (z. B. Englisch) studieren.

Statt nun einen Lernbereich für herkunftssprachliche Bildung oder einen weiteren für DaZ zu eröffnen, schreibt der Gesetzgeber Folgendes vor: „An Stelle eines dritten Lernbereichs oder eines Unterrichtsfachs kann auch das vertiefte Studium von Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte treten, in dessen Rahmen bis zur Hälfte des Studiumumfangs auch eine Vorbereitung auf herkunftssprachlichen Unterricht erfolgen kann.“

Aus dieser Formulierung lässt sich ableiten, dass es möglich ist, einen Studienbereich zu eröffnen, der als Schwerpunkt DaZ hat und ggf. auch Elemente der herkunftssprachlichen Bildung im Sinne eines Herkunftssprachenunterrichts als Ausbildungsziel hat. Letzteres darf aber nicht mehr als 50 % des Studiums ausmachen. Eine Ausbildung in einer Herkunftssprache zum Herkunftssprachenlehrer ohne ein DaZ-Studium ist also nicht möglich.

Das Institut Deutsch als Zweit und Fremdsprache verfolgt die Einrichtung eines solchen Studienbereichs, der zu einer Fakultas im Lernbereich III Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte führt.

Eine erste Initiative zur Einrichtung eines solchen Studiengangs erfolgte zunächst 2010. Dabei wurde auf zwei Anträge zurückgegriffen: Im Jahr 2000 stellte das Institut zunächst den Antrag auf einen Zusatzstudiengang Deutsch in allen Fächern und dann den Antrag auf Einrichtung eines Studiengangs Herkunftssprachen. Das Rektorat der UDE hat 2010 die Einrichtung eines Lernbereichs Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte inklusive Herkunftssprachenausbildung vorbehaltlich der Finanzierung durch die Ministerien beschlossen (Rektoratsbeschluss vom 9.6.2010); eine Finanzierung wurde zum damaligen Zeitpunkt nicht gewährt. Aufgrund der unverändert dringenden, sogar noch gestiegenen Bedarfe an den Schulen, soll ein solcher Modellversuch erneut bei den zuständigen Ministerien beantragt werden.

Der Studiengang sieht vor, dass alle Studierenden in DaZ ausgebildet werden. Darüber hinaus ermöglicht eine Schwerpunktsetzung im Vertiefungsbereich des Masters dann auch die Qualifikation zum Herkunftssprachenlehrer in verschiedenen Sprachen der Migranten.¹³

Schlusswort

Nach einer Erhebung von Baur/Kis (2002) gab es zu Beginn des 21. Jahrhunderts an den deutschen Universitäten 53 Studiengänge mit einer Ausrichtung auf Deutsch als Fremdsprache gegenüber 34 Studiengängen mit einem deutlichen Schwerpunkt auf Deutsch als Zweitsprache, wobei die Mehrzahl der Studien im Bereich Deutsch als Zweitsprache in Form von Wahlpflichtveranstaltungen und Zusatzstudiengängen angeboten wurde. Die Benennung von Arbeitsbereichen und Professuren unter gleichberechtigter Nennung von DaF und DaZ, die an der Universität Duisburg-Essen eingeleitet wurde, war damals die Ausnahme. Unter dem Einfluss der den bereits einleitend genannten Herausforderungen, Arbeitsmigranten und Flüchtlingen die Teilhabe an kultureller Bildung zu ermöglichen, verändern sich die Germanistik und das Fach Deutsch, was sich unter anderem daran zeigt, dass die gemeinsame Nennung von Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache in der Benennung von Instituten, Professuren oder Arbeitsbereichen heute zur Normalität geworden ist.

Obwohl „Benennungen“ noch kein Garant für notwendige Strukturveränderungen in den Fächern sind, kann man sie doch als Symbole von Visionen bezeichnen und damit Hoffnungen verbinden.

Endnoten

- ¹ Die Ergebnisse der Untersuchung wurden 1980 veröffentlicht: Stölting et al. 1980.
- ² Baur, Rupprecht S. (2001). Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. In: Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici, Gert & Krümm, Hans-Jürgen, *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, Berlin und New York: de Gruyter, S. 617- 628.
- ³ vgl. Meyer-Ingwersen et al. 1977, Stölting et al. 1980.
- ⁴ Projektgruppe SPREEG 2001, Chlosta et al. 2003.
- ⁵ www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/LABG.pdf
- ⁶ Der Antrag auf einen Modellversuch wurde von Rupprecht S. Baur, Claudia Benholz, Christoph Chlosta und Petra Josting bei der Mercator-Stiftung gestellt.
- ⁷ s. Baur/Scholten 2010 Anhang 1.
- ⁸ www.uni-due.de/prodaz/
- ⁹ vgl. Baur, Chlosta, Krekeler, Wenderott 1999.
- ¹⁰ vgl. Erina, Baur, Chlosta, Sal'kova 2000.
- ¹¹ vgl. hierzu auch die Publikationen des Essener Soziolinguisten Ulrich Ammon.
- ¹² vgl. auch Zerwinsky (Hrsg.) 2008.
- ¹³ Dies war bisher nur für das Türkische im Rahmen eines Studiums des Fachs Türkisch möglich.

Genutzte Literatur

- Baur, Rupprecht S. & Kis, Marta (2002). Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: FLuL: *Fremdsprache Lehren und Lernen*, S. 123–150.
- Baur, Rupprecht S. (2001) Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten. In: *EliS_e. Essener Linguistische Skripte elektronisch*. 1, 1, 2001, S. 45–58. [https://www.uni-due.de/germanistik/elise/ausgabe_12001]
- Baur, Rupprecht S. & Spettmann, Melanie (2010): Lesefertigkeiten testen und fördern. In: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele & Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.) *Bildungssprachliche Kompetenzen fördern in der Zweitsprache. Beiträge des Mercator-Symposiums „Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte“ im Rahmen des AILA-Weltkongresses 2008 in Essen*. Münster: Waxmann, 2010, S. 95–114.
- Baur, Rupprecht S. & Scholten-Akoun, Dirk in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator (Hrsg.) (2010): „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung: Bedarf – Umsetzung – Perspektiven“.
[www.mercator-foerderunterricht.de/projekt/publikationen.html]
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph; Krekeler, Christian & Wenderott, Klaus (1999): *Die unbekanntenen Deutschen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Baur, Rupprecht S. & Meder, Gregor (1992): Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor & Previčić, Vlatko (Hrsg.) (1992): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baur, Rupprecht S. & Schäfer, Andrea (2010): Sprache durch Kunst. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2010): „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baur, Rupprecht S. (1990): *Superlearning und Suggestopädie*. Berlin: Langenscheidt.
- Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten & Schroeder, Christoph (2003): „Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG).“ in: *EliS_e. Essener Linguistische Skripte elektronisch*. 3, 1, 2003, S. 43–132.
[https://www.uni-due.de/germanistik/elise/ausgabe_12003]

- Erina, Elena M., Baur, Rupprecht S., Sal'kova, Vera E., Chlosta, Christoph (2000): *Sprichwörter und Redewendungen der Wolgadeutschen*. Moskau: Gotika. [in russischer Sprache].
- Meyer-Ingwersen, Johannes; Kummer, Matthias; Neumann, Rosemarie (1977): *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Kronberg: Scriptor.
- Projektgruppe SPREEG (R. S. Baur, Ch. Chlosta, E. Huber, T. Ostermann, in Kooperation mit J. Becker, J. Illner und H. Schweitzer): Was Kinder sprechen. Überlegungen zu einer Sprachenerhebung an Essener Grundschulen. *Elise* 1, 2, 2001, 75–89.
[https://www.uni-due.de/germanistik/elise/ausgabe_22001]
- Scholten-Akoun, Dirk & Baur, Rupprecht S. (unter Mitarbeit von: Mashkovskaya, Anna) (2012): Der C-Test als ein Instrument zur Messung der Schriftsprachkompetenzen von Lehramtsstudierenden (auch) mit Migrationshintergrund – eine Studie. In: Ahrenholz, Bernd & Knapp, Werner (2010) (Hrsg.) *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, Stuttgart: Filibach bei Klett, S. 307-330.
- Stölting, Wilfried et al. (1980): *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Harrassowitz.
www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/LABG.pdf

Ausgewählte Literatur der Mitarbeiter des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

- Altun, T. 2011. Rezension zu: Tanrikulu, M. & Arbeitskreis zur Entwicklung kurdischer Lehrmaterialien im Schulamt der Stadt Köln. (2008). *Hînûna Kurdî – Kurdisch lernen. Ein zweisprachiges Arbeitsmaterial für die erste Klasse*. Essen, Köln: NDS Verlagsgesellschaft. In: Geißler, G., Sroka, W. & Wojdon, J. (Hrsg.) *Lesen Lernen ... Mehrsprachig! Fabeln und Lesebücher aus Europa und Amerika. Katalog zur Ausstellung im Rahmen der Tagung „Mehrsprachigkeit und Schulbuch“ vom 22.–24.09.2011 in Brixen/Bressanone*. Reading Primers Special Interest Group. Bonn, Essen: Selbstverlag.
- Altun, T. & Bernhardt, M. 2016. Vom Osmanischen Reich zur Republik Türkei – Nationalismus als Gründungsmotiv. In: *Geschichte lernen 169 Nation und Nationalismus*, Seelze: Friedrich Verlag, 40–49.
- Altun T. & Günther, K. 2015. *Operatoren am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II als Vorbereitung auf wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Sekundarstufe II? Eine Auszählung von Aufgabenstellungen in 10 Schulbüchern der Sekundarstufen I und II*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/altun_g%C3%BCnther_operatoren.pdf.
- Altun, T., Günther, K. & Oleschko, S. 2015. Bildungspolitische Voraussetzungen für sprachbildenden Unterricht in den Fächern des Fächerverbundes Gesellschaftslehre/Gesellschaftswissenschaften. In: Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 105–122.
- Altun, T., Günther, K. & Oleschko, S. 2015. Lernaufgaben im GL-Unterricht: Welche sprachlichen Anforderungen enthalten begründete Aufgaben? In: Benholz, C. & Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 123–134.
- Altun, T. & Gürsoy, E. 2015. Herkunftssprachenbildung – Zur Sprachbildung im Herkunftssprachenunterricht. In: Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 187–196.

- Baur, R. S. 1990. *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven*. München: Langenscheidt.
- Baur, R. S., Chlosta, Ch., Krekeler, C. & Wenderott, C. 1999. *Die unbekanntenen Deutschen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baur, R. S. 2001. Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten. In: *EliSe (Essener linguistische Skripte – elektronisch)* Jahrgang 1, Heft 1, 45–58.
- Baur, R. S. & Spettmann, M. 2008. Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 9)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 430–441.
- Baur, R. S. & Hufeisen B. (Hrsg.) 2011. „Vieles ist sehr ähnlich“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baur, R. S., Schäfer, A. 2011. Das Projekt Sprache durch Kunst. In: Baur, R. S., Hufeisen, B. (Hrsg.) „Vieles ist sehr ähnlich“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 137–152.
- Baur, R. S., Okonska, D., Roll, H., Schäfer, A. 2013. *Sprache im Farbenrausch - Sprachförderung und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts Sprache durch Kunst*. In: Decker-Ernst, Y., Oomen-Welke, I. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung*. Fillibach bei Klett: Stuttgart, 249–270.
- Beese, M. & Benholz, C. 2013. Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In: Röhner, C. & Hövelbrinks, B. (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim und Basel: Juventa, 37–56.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, Ch., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. 2014. *DLL 16 Sprachbildung in allen Fächern*. München: Langenscheidt.
- Beese, M. & Krämer, S. 2013. *Biologie 5-10, Themenschwerpunkt „Protokolle und Co. – Fachsprache entwickeln“*, Jahrgang 1, Heft 4.
- Beese, M. & Roll, H. 2015. Textsorten im Fach – zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In: Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 51–72.
- Beese, M. & Siems, M. 2015. Fachsprache konkret: Zentrale Elemente von Sprache im textsorten- und operatorenbasierten Unterricht in den Natur-

- wissenschaften. In: Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 93–104.
- Beese, M. & Krabbe H. 2015. Lesestrategie für Erklärungstexte in Physikbüchern. In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, Jahrgang 68, Heft 3, 148–155.
- Benholz, C. & Lipkowski, E. 2000. Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern". In: *Deutsch lernen*. Heft 1, 1–10.
- Benholz, C. 2005. Sprachförderung für Migrantenkinder im Rahmen des Ganztags an Grundschulen. Allgemeine Überlegungen und Anregungen zur Entwicklung von Fortbildungsmodulen. Abgelegt unter: http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Benholz_Sprachfoerderung.pdf.
- Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.) 2015. *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Benholz, C., Frank, M. & Niederhaus, C. 2016. *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Benholz, C., Kniffka, G. & Winters-Ohle, E. 2010. *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses >Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen<*. Münster: Waxmann.
- Benholz, C., Mavruk, G., Galanopoulou, G., Lakehal, S. & Arora, S. 2014. 40 Jahre Förderunterricht für Kindern und Jugendliche mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg- Essen, Campus Essen. Information zum Projekt und Jahresbericht 2013/2014. Essen: Campus Essen.
- Cantone, K. F. 2007. *Code-switching in bilingual children*. Dordrecht: Springer.
- Cantone, K. F. 2011. Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in der Lehrerbildung. In: Elsner, D. & Wildemann, A. (Hrsg.) *Sprachen lernen – Sprachen lehren: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*, KFU, Hamburg: Peter Lang, 23–35.
- Cantone, K. F. 2012. Das Phänomen crosslinguistic influence bei zweisprachigen Kindern: Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung und Handlungshinweise für die Schule. In: Bär, M., Bonnet, A., Decke-Cornill, H., Grünewald, A. & Hu, A. (Hrsg.) *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 339–352.
- Cantone, K. F. & Olfert, H. 2014. Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Italienisch-Deutsch – methodologische Überlegungen. In:

- Fernández Ammann, E.M., Kropp, A. & Müller-Lancé, J. (Hrsg.) *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Akten zur gleichnamigen Sektion auf dem XXXIII. Romanistentag*. Berlin: Frank & Timme, 25–42.
- Cantone, K. F. & Di Venanzio, L. 2015. Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In: Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 35–49.
- Chlosta, Ch., Behrens, F. & Sydekum, K. 2016. „Europa macht Schule“ – Kooperation zwischen Universität und Verein. In: Acharya, S., Avdic, E., Dobstadt, M., Dvorecky, M., Navas, G., Hänsch-Hervieux, V., Mandl, E., Reeg, U., Riedner, R., Welke, T. Zuzok, N. (Hrsg.) *Konferenzbeiträge IDT 2013 Band 5: Kultur, Literatur und Landeskunde*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Chlosta, Ch., Grzybek P. 2014. Zum Teufel mit dem ...: Anfang und Ende in der experimentellen Parömiologie. In: Grandl, C.; McKenna, K. J. (Hrsg.) *Bis dat, qui cito dat. Gegengabe in paremiology, folklore, language, and literature. Honoring Wolfgang Mieder on his seventieth birthday*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang. 109-120.
- Dietz, B. & Roll, H. Im Druck. *Ethnic German and Jewish immigrants from post-Soviet countries in Germany: Identity formation and integration prospects*. In: Isurin, L. & Riehl, C. (Hrsg.) *Integration, Identity, and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans or German Russians?* Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Di Venanzio, L., Schmitz, K. & Rumpf, A.-L. 2012. Objektrealisierungen und -auslassungen bei transitiven Verben im Spanischen von Herkunftssprechern in Deutschland. *Linguistische Berichte* 232, 437–461.
- Di Venanzio, L. 2013. Ein Dilemma – Der funktionale Kopf in deutschen Selbstreparaturen. *Linguistische Berichte* 233, 23–49.
- Di Venanzio, L. 2016. *Die Syntax von Selbstreparaturen. Sprach- und erwerbspezifische Reparaturorganisation im Deutschen und Spanischen*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Di Venanzio, L., Schmitz, K. & Scherger, A.-L. Im Druck. Objects of Transitive Verbs in Italian as a Heritage Language in Contact with German. *Linguistic Approaches to Bilingualism*.
- Dusautoir, A., In't Zandt, A., Wiethoff, M. 2014. Rap-Projekt – Unterrichtseinheit Diagramme. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/rapprojekt_diagramme.pdf
- Frank, M. & Gürsoy, E. 2014. Sprachbewusstheit im Mathematikunterricht in der Mehrsprachigkeit – Zur Rekonstruktion von Schülerstrategien im Um-

- gang mit sprachlichen Anforderungen von Textaufgaben. In: Ferraresi, G. & Liebner, S. (Hrsg.) *SprachBrückenBauen. Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Band 92. Göttingen: Universitätsverlag, 29–46.
- Frenzel, B., Niederhaus, C., Peschel, C., Rütter, A.-K. 2016. „In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach ner Weile belohnt worden durch große Erfolge.“ Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu den Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Benholz, C., Frank, M. & Niederhaus, C. (Hrsg.) *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster/New York: Waxmann.
- Frenzel, B.: „Morgen konnte ich nicht Schule zu besuchen, weil ich ein schlechtes Brief bekomme.“ Über die besonderen Herausforderungen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge und ihrer Lehrerinnen und Lehrer. In: Benholz, C., Frank, M. & Niederhaus, C. (Hrsg.). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Frenzel, B., Gazzard, R., Graebisch, C. M., Günther, K., Halilovic, T., Knauff, M., Loeser, M. & Niederhaus, C. 2015: *Leitfaden zum Unterricht mit neu zugewanderten Schüler/-innen im berufsbildenden Schulsystem. Informationen und Hilfestellung für berufsbildende Schulen*. Reihe: Teach the teacher. Berlin: Cornelsen.
- Gerhardt, S. 2016. *Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Ein Kooperationsprojekt des Instituts Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen mit der RuhrFutura gGmbH*. In: Benholz, C., Frank, M. & Niederhaus, C. *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag, 245–260.
- Gretschel, H.-V., Müller, M., Klinner, J. & Chlosta, Ch. 2014. Es muss nicht immer Englisch sein: Schulsprachenpolitik Namibias. In: *eDUSA Deutschunterricht im Südlichen Afrika* 9 (1), 4–12. <http://www.sagv.org.za/edusa/>
- Gruhn, M., Cantone, K. F. & Karakaşoğlu, Y. 2012. Anerkennung mehrsprachiger Identitäten und Förderung von Schulsprache – Ein Plädoyer für die Verbindung von erziehungswissenschaftlichen und sprachwissenschaftlichen Perspektiven. In: U. Ohm & C. Bongartz (Hrsg.), *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Ansätze zur Verbindung zweier Forschungsparadigmen, Inquiries in language learning*, Frankfurt, Peter Lang, 33–66.

- Günther, K. & Niederhaus, C. 2014: Sprachförderung. In: Fiebig, Edda et al.: *Individuelle Förderung. Leitfaden für berufliche Schulen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 145–186.
- Günther, K., Laxczkowiak, J., Niederhaus, C. & Wittwer, F. 2013. *Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Gürsoy, E. 2016. *Kohäsion und Kohärenz in mathematischen Prüfungstexten türkisch-deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler. Eine multiperspektivische Untersuchung*. Reihe Mehrsprachigkeit, Bd. 43. Münster: Waxmann.
- Gürsoy, E., Benholz, C., Renk, N., Prediger, S. & Büchter, A. 2013. Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptuelle Hürden in Prüfungsaufgaben zur Mathematik. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Heft 1, 14–24.
- Gürsoy, E. & Wilhelm, N. 2014. Präpositionen in Mathematik-Prüfungsaufgaben als spezifische Herausforderung für türkischsprachige Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. & Grommes, P. (Hrsg.) *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin & Boston: de Gruyter, 77–98.
- Haller, P. 2009. *Mehrsprachige Schulmodelle unter besonderer Berücksichtigung der türkischen Sprache im Unterricht. Eine Chance für eine bessere Bildungsintegration?* München: Grin.
- Hülskötter, K., Gorny, B., Chlosta, Ch. & Baur R. S. 2014. Sprichwörter in Namibia. in: Zappen-Thomson, M. & Tesmer, G. (Hrsg.), *Von Schelmen und Tatornten, von Literatur und Sprache – Festschrift für Hans-Volker Gretschel*. Windhoek: UNAM Press.
- Isiklar, H. 2013. *Code-Switching – Grundlagen und Kritik*. Hamburg: Bachelor + Master Publishing.
- Lakehal, S. & Mavruk, G. 2015. Förderunterricht an der Universität – Möglichkeiten der Verknüpfung effektiver Sprachbildung mit der Lehrerbildung. In: Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 297–318.
- Lammers, I. & Roll, H. 2015. Studierende und Schüler schreiben gemeinsam- Peer Learning in schulischen Schreibwerkstätten als Zugang zur Bildungssprache. In: Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy E. (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. Stuttgart, Fillibach bei Klett, 237–252.
- Mavruk, G. 2016. Zur Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern im Förderunterricht an der Universität Duisburg- Essen. In: Benholz, C., Frank M. & Niederhaus, C. (Hrsg.) *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler- eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster: Waxmann, 217–244.

- Mavruk, G., Benholz, C., Gürsoy, E., Möllering, M. & Lakehal, S. 2012. Sprachlern- und Bildungserfolg aus der Sicht von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern – Das Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen“ und Implikationen für die Lehrerbildung. In: *Deutsch als Zweitsprache* 4/2012, 25–35.
- Mavruk, G. & Wiethoff, M. 2015. Zur schulischen Situation von ‚Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern‘. In: Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 215–236.
- Mavruk, G., Pitton, A., Weis, I. & Wiethoff, M. 2015. DaZ und Praxisphasen - ein innovatives Konzept an der Universität Duisburg-Essen. In: Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 319–342.
- Möllering, M., Benholz, C. & Mavruk, G. 2014. Reconstructing language policy in urban education: The Essen model of „Förderunterricht“. In: *Current Issues in Language Planning*. 296–311.
- Moraitis, A. 2012. Griechisch. In: Bünting, K.-D. (Hrsg.) *Grammatik – Alles, was GrundschullehrerInnen wissen müssen*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Moraitis, A. 2015. Lehren und Lernen im Projekt. Vom Wert projektbezogener Arbeit in der Ausbildung von zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen. In: *Neu gedacht und neu gemacht. Lehrideen aus der Universität Duisburg-Essen*. Hrsg. durch das ZfH der Universität Duisburg-Essen. Duisburg/Essen.
- Moraitis, A. 2016. Kultursensibler Unterricht oder: Ein Plädoyer für die Dramapädagogik. In: Betz, A., Schlieff, A.-K., Schuttkowski & C., Stark, L. (Hrsg.) *Sprache handelnd begreifen. Dramapädagogische Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 79–98.
- Moraitis, A. & Oleschko, S. 2012. Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. In: *Bildungsforschung, Jahrgang 9*, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>.
- Moraitis, A. & Oleschko, S. 2012. Steine sprechen lassen – Zur Rolle der Sprache im Geschichtsunterricht. Ein Werkstattbericht. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*. Heft 2, 130–134.
- Oleschko, S., Altun, T. & Günther, K. 2015. Lernaufgaben als zentrales Steuerungsinstrument für sprachbildend-inklusive Lernprozesse im Gesellschafts-

- lehreunterricht. In: Juen-Kretschmer, C., Mayr-Keiler, K., Örley, G. & Plattner, I. (Hrsg.) *transfer Forschung <-> Schule*. Heft 1 Sprachsensibel Lehren und Lernen, 13–23.
- Prediger, S., Renk, N., Büchter, A., Gürsoy, E. & Benholz, C. 2013. Family background or language disadvantages? Factors for underachievement in high stakes tests. In: Lindmeier, A. & Heinze, A. (Hrsg.) *Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4. Kiel, Germany: PME, 4.49–4.56.
- Reimann, D. & Siems, M. 2015. Herkunftssprachen im Spanischunterricht. Sprachmittlung Spanisch – Türkisch – Deutsch. In: *Fremdsprachlicher Unterricht Spanisch* (51), 33–43.
- Roll, H. 2003. *Jugendliche Aussiedler sprechen über ihren Alltag. Rekonstruktionen sprachlichen und kulturellen Wissens*. München: iudicium.
- Roll, H. 2012. (Hoch)-Schulischer Lernort Schreibwerkstatt. Tutorielle Schreibbegleitung als Instrument der DaZ-Förderung. In: Fürstenau, S. (Hrsg.) *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 163–179.
- Roll, H. & Spieß, C. (Hrsg.) 2013. *Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST).
- Schäfer, A. & Brall, I. 2016. Sprachförderung durch Märchen – Erzählen im interkulturellen Kontext. In: *Forschen und Lehren mit der Zivilgesellschaft. Ein Manual für Community Based Research*, (AT)m Springer VE Verlag, im Druck.
- Siems, M. & Granados, D. 2014. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Resource. In: *Hispanorama* (145), 31–39.
- Siems, M. 2015. Mehrsprachigkeit wertschätzen, Sprachen vergleichen und Sprachbewusstheit fördern. Herausforderungen für den Deutsch und Fremdsprachenunterricht. In: Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 163–186.
- Thomas, E. M., Cantone, K. F., Schiemenz, S. & Shadrova, A. 2014. Cross-linguistic influence and patterns of acquisition. In: Thomas, E. M. & Mennen, I. (Hrsg.) *Advances in the Study of Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 41–62.
- Weis, I. 2013. *DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Weis, I. 2013. *Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Mathematikunterricht*. Stuttgart: Klett.

- Weis, I. 2014. *Sprachentdecker und Textzauberer. Kreativ zu Grammatik und Text im Deutschunterricht der Grundschule*. Stuttgart: Klett.
- Weis, I. & Hoffmann, R. 2011. *Deutsch als Zweitsprache – alle Kinder lernen Deutsch*. Berlin: Cornelsen.
- Weis, I. & Mika, C. 2015. Willkommensklasse statt Auffangklasse. Schulische Förderung und Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Libellen-Grundschule in Dortmund. In: Benholz, C., Frank, M. & Niederhaus, C. (Hrsg.) *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen*. Münster: Waxmann, 65–82.

30 Jahre Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität-Duisburg Essen

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts zwischen 1986 und 2016

Marlies Aktuna, Erdal Alan, Tülay Altun, Taner Altun, Sapna Arora,
Mehmet Ayas, Iris Bäcker, Rupprecht S. Baur, Christian Beck, Melanie Beese,
Ahmet Begik, Antje Beierling, Claudia Benholz, Katrin Ruth Bieck,
Stephanie Blume-Körner, Gabriela Boorsma, Christine Boubakri,
Katharina Brizić, Hafize Cakar, Katja F. Cantone-Altıntaş, Christoph Chlosta,
Marios Chrissou, Helmut Daller, Silvia Demmig, Laura Di Venanzio, Erna Dietz,
Vera Eberl, Bärbel Emersleben, Angelika Endell, Magnus Frank, Beate Frenzel,
Georgia Galanopoulou, Sally Gerhardt, Christos Giouzouktsidis, Melanie Goggin
(geb. Spettmann), Peter Grzybek, Susanne Guckelsberger, Katrin Günther,
Erkan Gürsoy, Nicole Hack, Paul Haller, Claudia Handt, Frank Hegmann,
Jutta Herbertz, Beatrix Hinrichs, Markus Hülbusch, Olga Ilyasova,
Charitini Iordanidou, Hülya Isiklar, Jutta Jäger, Ashwini Kakodkar,
Maria Kalaitzidou, Thomas Kania, Ramona Karatas, Christian Kauer,
Jana Kaulvers, Nelja Kliewer, Jörg G. Klinner, Erna Kluck, Ulrike Kraft,
Christian Krekeler, Angela Kuhnen, Siham Lakehal, Ina Lammers, Cujai Lena,
Eva Lipkowski, Anke Löbbert (geb. Scheulen), Nadine Marth, Gülşah Mavruk,
Gregor Meder, Ulla Melcher, Vassiliki Metaxa, Birgit Metaxas,
Johannes Meyer-Ingwersen, Anastasia Moraitis, Brigitte Neumann,
Rosemarie Neumann, Aneta Nickel, Constanze Niederhaus, Rogier Nieweboer,
Anna Nüschen, Dorota Okonska, Sven Oleschko, Helena Olfert,
Stefan Ossenberg, Torsten Ostermann, Dorota Pakosinski, Anna Pineker-
Fischer, Heike Roll, Sarah Romano-Bottke, Katharina RÜth, Manfred Rudolph,
Dilan Sahin, Zühre Sahin-Schmidt, Andrea Schäfer, Eva Schmidt, Anke Schmitz,
Dirk Scholten, Werner Schöneck, Dimitri Schreiber, Nailia Schymiczek,
Anke Sennema, Maren Siems, Rabia Sprenger, Marlies Steinhaus, Jan Strobl,
Sviatlana Stsiaposhyna, Nikos Thanos, Christa Thomas, Berin Uyar, Inge Voss,
Ingrid Weis, Rebecca Weitkamp, Claus Wenderott, Marie Wiethoff,
Angelika Wirtz, Klaus Wölz, Simonetta Zagnoni, Olga Zöhner, Richard Zuchowski