

Claudia Benholz, Magnus Frank, Erkan Gürsoy (Hrsg.)  
Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern  
Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht.

1. Auflage <sup>7 6 5 4</sup> | 2020 19 18 17 16

Die letzte Zahl bezeichnet das Jahr des Druckes. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen. Fotomechanische oder andere Wiedergabeverfahren nur mit Genehmigung des Verlags.

Fillibach bei Klett

© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2015. Alle Rechte vorbehalten.

Internetadresse: [www.klett-sprachen.de/fillibach](http://www.klett-sprachen.de/fillibach)

Typografische Konzeption: Herbert-Jürgen Welke, Freiburg im Breisgau

Umschlagentwurf: Hauptmann / Kleinschrot / Köster, Stuttgart

Druck und Bindung: CEWE Stiftung & Co. KGaA, Germering

Printed in Germany

ISBN 978-3-12-688065-7



Claudia Benholz / Magnus Frank / Erkan Gürsoy (Hrsg.)

## Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern

Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht

Fillibach bei Klett  
Stuttgart

- Reimann, Daniel (2015): *Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz*.  
[[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann\\_intertranskulturelle\\_kompetenz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf)]
- Reimann, Daniel/Siems, Maren (i.V.): Herkunftssprachen im Spanischunterricht. Sprachmittlung Spanisch – Türkisch – Deutsch. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 51.
- Rössler, Andrea/Reimann, Daniel (2014): Wozu Sprachmittlung? Zum fremdsprachendidaktischen Potenzial einer komplexen Kompetenz. In: Reimann, D./Rössler, A. (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 11–26.
- Saudan, Victor/Sauer, Esther (2012): Ja-Ling Suisse: ein Schweizer Pilot-Projekt im Bereich der Förderung von Sprachbewusstheit in der Schule. In: Hug, M./Siebert-Ott, G. (Hrsg.) *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 50–63.
- Schader, Basil (2004): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Bildungsverlag Eins/Orell Füssli.
- Schäfer, Joachim (2008): Sprache und Sprachen: In: Colombo-Scheffold, S./Fenn, P./Jeuk, S./Schäfer, J. (Hrsg.): *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 23–28.
- Siebert-Ott, Gesa (1999): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW.
- Siems, Maren/Granados, Diana (2014): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource. In: *Hispanorama* 145, 31–39.
- Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Vences, Ursula (2011): Maurische Zutaten in Spaniens Kochtöpfen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 34, 42–47.

## Herkunftssprachenbildung – Zur Sprachbildung im Herkunftssprachenunterricht

TÜLAY ALTUN UND ERKAN GÜRSOY

### 1 Einleitung

Der bildungspolitisch geprägte Begriff „Herkunftssprache“ wird von uns in diesem Beitrag als die Sprache diskutiert, die Schülerinnen und Schüler Zuhause (in dem Sinne ihre „Herkunft“) erwerben und sprechen, die zugleich aber nicht die „Umgebungssprache“ ist (Rothman 2009, S. 156; vgl. Cantone/Di Venanzio in diesem Band). Der Begriff „Herkunft“ wird damit in einem weiten Sinne aufgegriffen, der Herkunft nicht direktiv an natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten (vgl. kritisch Dirim/Mecheril 2010) knüpft. Wenn etwa sog. „türkei-, irak- oder syrienstämmige“ Schülerinnen und Schüler in Deutschland in ihrem familialen Umfeld Kurdisch sprechen, macht es wenig Sinn Türkisch oder Arabisch als ihre Herkunftssprache zu bezeichnen. Zudem können die in den Familien gesprochenen Sprachen einerseits mehrere Sprachen umfassen. Andererseits kommen die meisten mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler bereits früh mit dem Deutschen in Kontakt, sodass es im engeren Sinne niemals die eine Herkunftssprache geben kann, sondern mehrere Familiensprachen vorhanden sind.

Der Begriff Herkunftssprachenunterricht (bspw. in den Sprachen Albanisch, Arabisch, Kurdisch, Türkisch etc.) wirft damit viele Fragen auf, deren Diskussion v.a. von unterschiedlichen Einstellungen zu Migration und Mehrsprachigkeit geprägt zu sein scheint. Ein Blick in die Schulpraxis zeigt folglich eine vielseitige Bezeichnung der im Rahmen des Herkunftssprachenunterrichts<sup>1</sup> unterrichteten Sprachen. Begriffe wie *Muttersprache*, *Herkunftssprache*, *Familiensprache* und auch *Fremdsprache* sind auch im alltäglichen Sprachgebrauch zu finden. Jedoch haben sie nicht immer die gleiche Bedeutung (vgl. Beitrag Cantone/Di Venanzio in diesem Band). Der Herkunftssprachenunterricht birgt in seiner heutigen Bezeichnung

<sup>1</sup> Der unklare Status des Herkunftssprachenunterrichts trägt wesentlich dazu bei, dass es keine einheitliche Bezeichnung für das Fach gibt. Bezogen auf Nordrhein-Westfalen werden derzeit 19 Sprachen hauptsächlich im Rahmen des Herkunftssprachenunterrichts von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe I angeboten. Nur an vereinzelten Schulen in der Sekundarstufe I werden Herkunftssprachen neben prestigeträchtigen Fremdsprachen wie Französisch zum Teil auch als Fremdsprache angeboten, vereinzelt auch in der gymnasialen Oberstufe als Grund- oder Leistungskurs.

Schwierigkeiten in sich, die sich auch auf den vagen Status auswirken. Herkunftssprache als Bezeichnung impliziert eine Ausgrenzung, durch die Schülerinnen und Schüler mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch immer als die „Anderen“ angesehen werden können. Somit erscheint die Herkunftssprache auch für die gegenwärtigen Erfolgsbedingungen als etwas nicht zwanghaft Notwendiges, wodurch die Existenz des Herkunftssprachenunterrichts abgewertet wird. Den Status des Herkunftssprachenunterrichts von den Erfolgsbedingungen der Schülerinnen und Schüler abhängig zu machen, erscheint aus verschiedenen Gründen nicht richtig, die an diesen Stellen nicht weiter ausgeführt werden können. Der Begriff Familiensprache hingegen kann im Unterricht eine gleichwertige und natürliche Mehrsprachigkeitsatmosphäre schaffen, in der alle Schülerinnen und Schüler mit ihren mitgebrachten Sprachen nebeneinander akzeptiert sind bzw. werden. Auch wenn der Diskurs den Begriff Herkunftssprache prägt und bildungspolitisch vorgibt, sollte dieser nicht synonym zum Begriff Familiensprache verwendet werden (Lüttenberg 2010). Eine solche sinnverwandte Nutzung der Begriffe durchleuchtet in keinster Weisen, welche Schwierigkeiten dies aus migrationsgesellschaftlicher Sicht mitbringt.

Im Folgenden werden wir zwei grundlegende Fragen aufgreifen, um die Rolle des Herkunftssprachenunterrichts an Schulen in der Bundesrepublik genauer zu betrachten und zugleich den Ansatz von ProDaZ vorzustellen:

- Welche Rolle hat der sog. Herkunftssprachenunterricht im Konzept der durchgängigen Sprachbildung, in dem eine fachorientierte Arbeit an Bildungssprache in allen Fächern unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit impliziert wird? (Gogolin 2013; Reich 2013)
- Wie ist Sprachbildung in der Herkunftssprache zu verstehen und welchen Zweck hat eine Herkunftssprachenbildung bzw. eine sprachbildende Mehrsprachigkeit?

Die Arbeiten von ProDaZ reduzieren Sprachbildung nicht auf eine Deutschförderung in allen Fächern, sondern integrieren sie in ein Gesamtkonzept von Sprachbildung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. Im Kontext dessen verstehen wir unter Sprachbildung daher Sprachenbildung.

## 2 Verteilung von Mehrsprachigkeit

Studien zu den in den Familien gesprochenen Sprachen zeigen zum einen, dass Schulen mehrsprachig sind, und zum anderen, wie heterogen die konstruierte Gruppe „mehrsprachige Schülerinnen und Schüler“ ist. In einer Stichprobe von

1.495 Schülerinnen und Schülern an 19 Gesamtschulen im Ruhrgebiet konnte bspw. gezeigt werden, dass in der 10. Klasse 56 Prozent der Schülerschaft mehrsprachig ist und somit neben Deutsch eine weitere Sprache – in einigen Fällen sogar zwei Sprachen (z. B. Kurdisch und Türkisch oder Arabisch und Türkisch) – sprechen (Gürsoy et al. 2013). Türkisch ist in dieser Stichprobe die am meisten gesprochene Familiensprache, gefolgt von Kurdisch, Arabisch, Polnisch, Russisch, Italienisch, Albanisch, Spanisch, Bosnisch/Serbisch, Griechisch u. v. m. (Gürsoy 2013). Dieses heterogene Bild der von Kindern und Jugendlichen im Ruhrgebiet gesprochenen Sprachen schließt an frühere Studien an, in denen Vergleichbares beobachtet werden konnten, wie die SPREEG-Untersuchung in Essener Grundschulen (Chlosta et al. 2003) oder die in Hamburg durchgeführte Spracherhebung (Fürstenau et al. 2003).

## 3 Zur Zusammenarbeit von ProDaZ und Gewerkschaft

ProDaZ versucht in verschiedenen Kooperationen mit zentralen Bildungseinrichtungen den Herkunftssprachenunterricht als relevantes Fach im Kontext von Sprachbildung in allen Fächern sowie einer mehrsprachigen Schulkultur in den Fokus der bildungspolitischen Diskussionen zu rücken. Konkret fungiert ProDaZ als Kooperationspartner in beratender Funktion für bildungspolitische, schulische, gewerkschaftliche und universitäre Institutionen.

Bei dieser Arbeit entstand eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Ausschüssen der GEW und ProDaZ. ProDaZ unterstützte durch Vorträge und Workshops den Landesausschuss für multikulturelle Politik (LAMP) der GEW NRW und den Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung (BAMA) auf diversen Tagungen, bei denen der Umgang mit Mehrsprachigkeit und dem Herkunftssprachenunterricht diskutiert wurden.<sup>2</sup> Auf der GEW-Fachtagung im März 2014 „Mehrsprachigkeit – Vielfalt erleben“ in Bochum wurde der Herkunftssprachenunterricht erstmals im Kontext von Sprachbildung betrachtet. ProDaZ unterstützte die Tagung durch einen Vortrag und einen Workshop, in denen Möglichkeiten zur sprachlichen Bildung im Herkunftssprachenunterricht diskutiert wurden. Da Lehrkräfte für den Herkunftssprachenunterricht in regulären Fortbildungsangeboten nur selten berücksichtigt werden, stieß diese Tagung auf positive Resonanz. Die Einrichtung einer moderierten Fortbildungsgruppe mit Hilfe der GEW ist hierbei grundlegend, zumal die Lehrkräfte unter besonders schwierigen Bedingungen arbeiten (schlechte Bezahlung, viele Schulen, an denen sie eingesetzt

<sup>2</sup> Vgl. [http://www.gew.de/Binaries/Binary97924/BAMA-\\_MSpr-Tagg.13\\_-\\_0\\_-\\_Taggsbericht\\_fuer\\_BAMA-Website](http://www.gew.de/Binaries/Binary97924/BAMA-_MSpr-Tagg.13_-_0_-_Taggsbericht_fuer_BAMA-Website)

sind, Nachmittagsunterricht, keine Versetzungsrelevanz bei Herkunftssprachen als Unterrichtsfach etc.).

#### 4 Ausgewählte sprachliche Anforderungen im Herkunftssprachenunterricht am Beispiel des Türkischen

Betrachtet man die wissenschaftliche Diskussion um Sprachbildung im Fachunterricht, so findet die systematische Einbeziehung des Herkunftssprachenunterrichts bislang keine Berücksichtigung. Dabei gelten hier ähnliche Grundsätze wie für den Unterricht in den anderen Fächern. So berücksichtigen auch die Unterrichtsmaterialien für den Türkischunterricht sprachbildende und sprachfördernde Elemente bei der Vermittlung fachlicher Inhalte in der Regel nicht. Übungsformen, die sprachliche Teilfertigkeiten fokussieren und durch sprachliche Hilfen in Form von Wort-, Satz- und Textbausteinen die Sprachkompetenz ausbauen, sind im Sinne einer Sprachenbildung und ganz unterschiedlicher sprachlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in ihren Familiensprachen jedoch auch für den Herkunftssprachenunterricht notwendig.

Wie in den anderen Fächern kommen auch im Türkischunterricht Operatoren und Textsorten vor, die in Bezug auf sprachliche Anforderungen analysiert werden müssen. Grundlegend für die Bildungssprache Türkisch sind sprachliche Strukturen, die nicht in der Alltagssprache erworben werden können, sondern im Türkischunterricht explizit thematisiert und durch Übungsformen trainiert werden müssen. Hierbei sind sprachliche Mittel im Sinne des Scaffolding (Gibbons 2002) zur Verfügung zu stellen. Bspw. kommen erweiterte Nominalgruppen im Türkischen – wie im Deutschen – häufig vor:

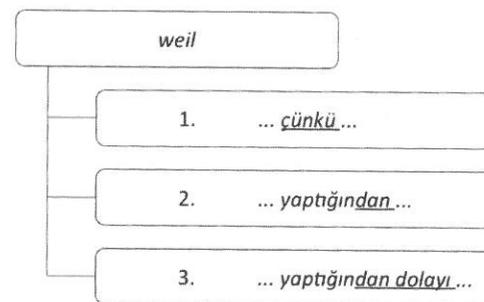
Türkisch	Wortwörtliche Übersetzung ins Deutsche	Deutsch
bacanak	Schwippschwager	der Schwippschwager
tembel <u>bacanak</u>	faul Schwippschwager	der faule Schwippschwager
taverna-da-ki tembel <u>bacanak</u>	Taverne-in-der faul Schwippschwager	der faule <u>Schwippschwager</u> in der Taverne
büyük taverna-da-ki tembel <u>bacanak</u>	groß Taverne-in-der faul Schwippschwager	der faule <u>Schwippschwager</u> in der großen Taverne

Aus: Gürsoy 2010

Die sukzessive Erweiterung solcher Strukturen im Sprachvergleich ist eine sinnvolle Übung im Türkischunterricht, um erweiterte Nominalgruppen in Texten leichter identifizieren und semantisieren zu können.

Auch feste Wortverbindungen wie *eine Meinung äußern* (im Türkischen *bir görüş öne sürmek*) müssten explizit erarbeitet werden, damit die Schülerinnen und Schüler sie beim Lesen verstehen und in die eigene Textproduktion integrieren können. Neben festen Wortverbindungen müssten auch hier – abhängig von der Textsorte – fachspezifische Wörter (z. B. dt.: *doppelte Staatsbürgerschaft*; trk.: *çifte vatandaşlık*) im Vorfeld eingeführt werden.

Fachspezifische Satzstrukturen wie Konditionalsätze (*Wenn ..., dann ...*) oder Kausalsätze (*weil ...*) erfordern im Türkischen ebenfalls eine besondere Berücksichtigung, um Zusammenhänge versprachlichen zu können. Bspw. stehen für Kausalsätze im Türkischen folgende sprachliche Mittel zur Verfügung:



Während Beispiel 1 eine direkte Entsprechung von *weil* darstellt, zeigen die Beispiele 2 und 3, dass im Türkischen Kausalität durchaus auch durch Verbendungen (2. = *...weil du/er/sie/es gemacht ha(s)t*) bzw. durch die Kombination aus einer Endung und einem Wort (3. Übersetzung wie in 2.) realisiert werden kann. Solche Satzstrukturen sind für das Türkische charakteristisch und kommen in ihrer Variation in der Bildungssprache Türkisch häufig vor.

#### 5 Beispiele für den Türkischunterricht

Zentrale Themenfelder des Türkischunterrichts sind z.B. *Aspekte der Alltagskultur und der Berufswelt, Historische und kulturelle Entwicklungen, Globale Herausforderungen und Zukunftsentwürfe*.<sup>3</sup> Aspekte, die im Rahmen dieser Themenfelder behandelt

<sup>3</sup> Vgl. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Türkisch. 2013. Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW. S. 30f.

werden, können in unterschiedlichen Textsorten vorkommen. Ein Zeitungstext berichtet über die Binnenmigration von anatolischen Dörfern in die Großstadt, während ein Prosatext die Ankunft in der Großstadt literarisch verarbeitet. Ein Gedicht drückt die Liebe in und zu Istanbul aus, während die politische Rede eines Politikers Protestbewegungen befürwortet oder verurteilt. In Prüfungssituationen erhalten die Schülerinnen und Schüler u. a. die Aufgabe, in Anlehnung an einen Text Stellung zu nehmen. Hierbei werden explizite bildungssprachliche Strukturen verlangt. Um Schülerrinnen und Schüler auf solche Aufgaben vorzubereiten, sollen Planungshilfen für die Textproduktion im Unterricht erarbeitet und so sukzessiv in Bildungssprache qualifiziert werden. Die Anknüpfung an die Alltagssprache ist hierbei der Ausgangspunkt:

Aufgabe	Aktivitäten der Schüler
Stellung nehmen zu Protestbewegungen in Istanbul	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erste Diskussion in der Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler</li> <li>• Auflistung und Strukturierung der gesammelten Argumente (z.B. in Form eines Mind-maps)</li> <li>• Analyse von mündlichen Beiträgen (z. B. aus Interviews im Fernsehen)</li> <li>• Erarbeitung einer Liste mit Hilfen auf der Wort-, Satz- und Textebene in Bezug auf Stellung nehmen, argumentieren usw.</li> <li>• Planung der eigenen Argumentationsstruktur/des Textaufbaus</li> <li>• Textproduktion unter Berücksichtigung der zur Verfügung gestellten Liste</li> <li>• Vergleich der Schülertexte in Kleingruppen – evtl. Beratung durch die Lehrkraft</li> <li>• Szenische Darstellung eines Interviews, in der Standpunkte mündlich, aber bildungssprachlich geäußert werden</li> </ul>

Auch der Vergleich von Alltags- und Bildungssprache kann und sollte im Türkischunterricht genutzt werden, um auf bildungssprachliche Strukturen vorzubereiten:

#### Alltagssprache

Tr.: Ha sen osun yani.

Dt.: Ach der bist du also.

#### Bildungssprache

Tr.: Sakinleştiremediklerimizdenmişsiniz.

Sakin-leş-tir-e-me-dik-ler-imiz-den-miş-siniz.

Dt.: Ihr seid wohl diejenigen, die wir nicht beruhigen konnten.

Hier braucht man für die Übersetzung des Deutschen ins Türkische mehrere Endungen. Mit anderen Worten: man benötigt für das Deutsche mehr Wörter, während im Türkischen ein Verb mit zahlreichen Endungen vorkommt. Der Vergleich zeigt im Kontrast zwischen Alltags- und Bildungssprache einerseits, wie anspruchsvoll die Endungen sein können und welche Dimension Bildungssprache im Türkischen haben kann. Andererseits wird im Sprachvergleich deutlich, dass das Türkische auf Endungen zurückgreift, während das Deutsche lexikalische Mittel verwendet. In Anlehnung an die Vorgabe aus der Bildungssprache Türkisch können die Schülerinnen und Schüler weitere Beispiele produzieren und so – ähnlich wie beim generativen Schreiben (vgl. Belke 2001) – eigene Texte produzieren, die über dem bisher erreichten Sprachniveau liegen. Zwar muss hierbei die Vokalharmonie im Türkischen beachtet werden, was aber für die zweisprachigen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer gut entwickelten Alltagssprache keine besondere Schwierigkeit darstellt. So kann man die Schülerinnen und Schüler auffordern, statt *sakin* (= *ruhig*) oder *evcil* (= *zahn*) auch *uysal* (= *schmiegsam*) zu verwenden (*uysallaştıramadıklarımızdanmışsınız*).

#### 6 Ausblick

Der Herkunftssprachenunterricht ist ein notwendiger Bestandteil von schulischen Sprachbildungskonzepten. Für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler stellt er die gezielte Förderung in einigen Familiensprachen sicher. Sie ist für alle mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler ein bedeutendes Gut und für die schulische Biographie relevant. Leider hat der Herkunftssprachenunterricht innerhalb des Schul-sprachenangebots häufig immer noch den Status eines schulischen Zusatzangebots. Wichtig wäre daher die Etablierung in einem ganzheitlichen sprachbildenden Schulkonzept, zu dem auch die qualifizierte Fort- und Weiterbildung der dort eingesetzten Lehrkräfte gehört. Dazu müsste das Sprachenlernen systematisch in die Lehrpläne eingebaut werden, sodass Mehrsprachigkeit als *normale Wirklichkeit* von Schule angenommen wird. Für den Herkunftssprachenunterricht bedeutet dies, dass dieser möglichst koordiniert und systematisch in das Schulleben eingebunden werden sollte. Hierbei sollten auch für den Herkunftssprachenunterricht Spezifika aller Register – Alltagssprache und Bildungssprache – berücksichtigt werden. Dies

hätte für die Schule bestimmte Konsequenzen: Schulen müssten das Angebot im Bereich der Herkunftssprachen ausbauen, womit auch sichergestellt werden könnte, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler in ihren Familiensprachen lesen und schreiben lernen können. Im Rahmen des Herkunftssprachenunterrichts könnte der Erwerb der Schriftsprache bspw. in Form eines Wahlpflichtangebots in geeignetem Rahmen gefördert werden. Diese Veränderungen würden hinsichtlich der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen bedeuten, dass das Unterrichtsfach klarer und versetzungsrelevant zu statuieren ist und Lehrkräfte für den Herkunftssprachenunterricht, die überwiegend nachmittags und an mehreren Schulen eingesetzt werden, durch die Einbettung in den schulischen Unterrichtsplan entlastet und besser wahrgenommen werden können.

In der Schule sollten mehrsprachige Schülerinnen und Schüler befähigt werden, ihre gesamt sprachliche Kompetenz zu entfalten. Dafür ist neben der Erweiterung der Kompetenzen in der deutschen Sprache in allen Fächern auch ein Herkunftssprachenunterricht erforderlich, in dem der Sprachstand der Schülerinnen und Schüler insbesondere in der Herkunftssprache nicht nur erhoben, sondern durch entsprechende Konzepte an dem Ausbau der vorhandenen Kompetenzen gearbeitet wird. Als Fremdsprachenunterricht sollten Herkunftssprachen auch für Schülerinnen und Schüler geöffnet werden, die die jeweilige Sprache nicht als Erstsprache sprechen, aber im Rahmen des Fremdsprachenangebots z. B. Kroatisch oder Türkisch lernen möchten. An der Katharina-Henoth-Gesamtschule in Köln<sup>4</sup> ist dies für die Herkunftssprache Türkisch möglich. Den Schülerinnen und Schülern der Schule wird in der Oberstufe Türkisch als fortgeführte und gleichzeitig als neu einsetzende Fremdsprache angeboten.

Neben den genannten Vorschlägen für zukünftige Veränderungen in der Schullandschaft sollten auch bisherige Arbeiten berücksichtigt werden. Es ist festzuhalten, dass in den einzelnen Bundesländern Arbeitsgruppen an diversen Themen rund um den Herkunftssprachenunterricht arbeiten.<sup>5</sup> Durch einen bundeslandübergreifenden Austausch zwischen diesen Arbeitsgruppen und mit entsprechenden Institutionen in Österreich könnten die bisherigen Arbeiten zum Herkunftssprachenunterricht transparent gemacht werden. Reich plädiert in diesem Zusammenhang für ein „länderübergreifendes Zentrum für Dokumentation

<sup>4</sup> Vgl. <http://www.igs-kathi.de/downloads/schulprogramm2005.pdf>

<sup>5</sup> Reich nennt Arbeitsgruppen, die an das Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, das Zentrum für Mehrsprachigkeit in Köln, die Fachberatungsstelle in Frankfurt und das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz in Bad Kreuznach angesiedelt sind (Vgl. Reich 2014).

und Forschung zum Herkunftssprachlichen Unterricht“ (Reich 2014, S. 13), wodurch ein stärkerer fachlicher Austausch und eine Weiterentwicklung des Faches mit institutioneller Unterstützung gewährleistet werden kann. Auf der Webseite des Kompetenzzentrums ProDaZ (<https://www.uni-due.de/prodaz/herkunftssprachen.php>) wird dieser Bereich unter dem Menüpunkt „Herkunftssprachen“ in den kommenden Jahren ausgebaut.

#### Literatur

- Belke, Gerlind (2001): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph (2003): Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachen-erhebung Essener Grundschulen (SPREEG). In: *ELiS\_e* 3/1, 43–139. [[http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe\\_1\\_2003\\_spreeg.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2003_spreeg.pdf)]
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim-Basel: Beltz. 16–21.
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yağmur, Kutlay (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster/New York: Waxmann.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language. Scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH.
- Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster/New York: Waxmann. 7–19.
- Gürsoy, Erkan (2010): *Sprachbeschreibung Türkisch*. In: *Kompetenzzentrum ProDaZ*. [[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung\\_tuerkisch.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf)]
- Gürsoy, Erkan (2013): *Textkohäsion und Textkohärenz in den Zentralen Prüfungen 10 Mathematik (NRW) – Eine multiperspektivische Untersuchung zu Kohäsionsmitteln im Deutschen und Türkischen und zur Repräsentation von Kohäsion bei türkisch-deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern* (Arbeitstitel). Eingereichte Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
- Gürsoy, Erkan/Benholz, Claudia/Renk, Nadine/Prediger, Susanne/Büchter, Andreas (2013): Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptuelle Hürden in Prüfungsaufgaben zur Mathematik. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 1, 14–24.

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (2013): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Türkisch.*
- Leyendecker, Birgit /De Houwer, Annick (<sup>4</sup>2011): Frühe bilinguale und bikulturelle Erfahrungen – Kindheit in zugewanderten Familien. In: Keller, Heidi (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung.* Bern: Huber. 178–219.
- Lüttenberg, Dina (2010). Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. In: *Wirrendes Wort*, 2, 299–315.
- Reich, Hans H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert.* Münster/New York: Waxmann. 55–70.
- Reich, Hans H. (2014): Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland-Pfalz in Mainz am 31.01.2012. In: *Kompetenzzentrum ProDaZ.* [[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich\\_hsu\\_prodaz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf)]
- Rothman, Jason (2009): Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. In: *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 155–163.

## Zur Notwendigkeit von Sprachbildung und Sprachförderung an beruflichen Schulen

CONSTANZE NIEDERHAUS

### 1 Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte in der beruflichen Bildung – Zahlen und Fakten

Ein Merkmal des deutschen Bildungssystems ist die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Das Berufsbildungssystem basiert in Deutschland auf den Säulen der dualen Berufsausbildung, des Schulberufssystems und des sogenannten Übergangssystems. In Bezug auf diese drei Säulen gilt, dass – zumindest für Jugendliche mit maximal mittlerem Schulabschluss – die duale bzw. die betriebliche Berufsausbildung den größten Stellenwert besitzt (Beicht 2009, S. 9), da im Rahmen einer dualen Ausbildung ein anerkannter Ausbildungsabschluss erworben und eine Ausbildungsvergütung gezahlt wird. Auch der Besuch des Schulberufssystems ermöglicht das Erlangen eines Ausbildungsabschlusses und eines gesetzlich anerkannten Berufs, allerdings in vollzeitschulischer Form.

Das Übergangssystem umfasst Bildungsangebote, die im Gegensatz zu einer dualen oder einer schulischen Berufsausbildung unterhalb einer qualifizierenden Berufsausbildung liegen und zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen. Die Bildungsangebote des Übergangssystems zielen somit nicht auf das Erreichen eines anerkannten Ausbildungsabschlusses, sondern auf die Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen, damit diese eine Ausbildung oder Beschäftigung aufnehmen können. Zum Teil ermöglichen Maßnahmen des Übergangssystems daher auch das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79). Diese Säule der beruflichen Bildung umfasst ein breites Spektrum von nebeneinander laufenden Angeboten unterschiedlicher Träger (Schule, Betriebe, freie Träger) mit einer schwer zu überschauenden Anzahl von Fördermaßnahmen (Neß 2007, S. 65 ff.). Die wohl am häufigsten besuchten Bildungsgänge des Übergangssystems sind dabei die Berufsvorbereitung (BvB/BVJ), das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und die teilqualifizierende Berufsfachschule (BFS). Diese Maßnahmen werden i. d. R. von Jugendlichen mit ungünstigen schulischen Voraussetzungen bzw. von Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz finden konnten, besucht.