



Mehrsprachigkeit im Übergangsbereich

Sprachbildung als integralen Bestandteil etablieren!

► Der Übergang Schule – Beruf ist mehrsprachig, was aber in den Curricula eine untergeordnete Rolle spielt. Die Wahrnehmung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt und ihre Nutzung für die pädagogische Arbeit bleiben damit einzelnen pädagogischen Fachkräften überlassen, die damit häufig allein gelassen werden. Im Beitrag wird dafür plädiert, Mehrsprachigkeit und Sprachbildung als einen integralen Bestandteil des Übergangs zu etablieren und Fachkräfte entsprechend zu qualifizieren. Einen Ansatzpunkt bietet das Konzept der durchgängigen Sprachbildung, das allerdings im Übergangsbereich noch nicht flächendeckend angekommen ist. Transparenz und Kooperation zwischen allen Akteurinnen und Akteuren ist dafür grundlegend, die Qualifizierung der Mitarbeitenden ein Desiderat.

Mehrsprachigkeit sichtbar machen

Mehr noch als im Schulsystem ist im Übergangsbereich Mehrsprachigkeit keine Ausnahme, sondern der Normalfall, wenn man bedenkt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund hier überproportional vertreten sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 92).

Die meisten von ihnen sind in Deutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen und haben in der Regel die Herkunftssprache(n) der Eltern als Erstsprache(n) erworben. Spätestens mit dem Eintritt in Kindergarten und Schule kamen der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) sowie die Herkunftssprachen von Klassenkameradinnen und Klassenkameraden hinzu.

Um einen Zugang zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit aller Jugendlichen (nicht nur jener mit Migrationshintergrund) zu erhalten, wurden im Xenos-Projekt „Menschen fördern – Welten verbinden. Kasseler Produktionsschule als interkultureller Lernort“ (vgl. Kasten) mit neuen Jugendlichen in kleinen Gruppen Sprachenporträts erstellt.

„Menschen fördern – Welten verbinden. Kasseler Produktionsschule als interkultureller Lernort“

Zielsetzung	Implementierung von Mehrsprachigkeit, arbeitsweltbezogener Sprachförderung und interkulturellem Lernen als integrale Bestandteile des Produktionsschulansatzes
Zielgruppe	Jugendliche in einer Maßnahme des Übergangsbereiches (Produktionsschüler/-innen), Mitarbeitende in dieser Maßnahme
Projekträger	BuntStift gemeinnützige GmbH, Kassel
Wissenschaftliche Begleitung	Universität Bielefeld, FB Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Prof. Dr. Udo Ohm, Andrea Daase)
Laufzeit	15. Juli 2009 bis 14. März 2012
Förderung	Xenos – Integration und Vielfalt www.buntstift-kassel.de/xenos

Dabei wurde das eigene linguistische Porträt in (vorgegebene oder selbst erstellte) Körperumrisse gemalt, indem jeder Sprache (Dialekte, Soziolekte etc. mit eingeschlossen), die im Alltag der Jugendlichen eine Rolle spielt, eine Farbe zugeordnet und in die Silhouette gemalt wird. Hierfür ist es unerheblich, ob man die jeweilige Sprache gut beherrscht, nur ein paar Wörter kennt oder sie einfach gerne hört. Im



ANDREA DAASE

M.A., Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Bielefeld

Anschluss an die Malphase wurden die Porträts in der Gruppe vorgestellt, eine anschließende Verschriftlichung ergänzte das Bild. Die Sprachenporträts der Jugendlichen ergaben ein vielfältiges Bild; einfarbig war keines der Porträts. Deutsche Muttersprachler/-innen integrierten die Sprachen ihrer Freundeskreise, einige gaben dem Deutschen verschiedene Funktionen: Muttersprache, Nordstadt-Deutsch, Cliques-Sprache etc. Eine Jugendliche nannte eine Varietät A für „Allgemein“, mit der das Leben und die funktionierende Kommunikation in einem multilingualen Umfeld verdeutlicht werden sollten. Das Neben- und Miteinander der einzelnen Sprachen war für die meisten selbstverständlich, was in den Porträts der Jugendlichen mit mehrsprachigem Hintergrund z. B. in zu gleichen Teilen zweifarbig gestalteten Köpfen o. Ä. deutlich wurde (vgl. Abb. 1). In den Beschreibungen der Porträts dieser Jugendlichen wurde die hohe Bedeutung sowohl der Erstsprache als auch der Zweitsprache Deutsch hervorgehoben.

In sprachbiografischen Erzählungen wurde die Dynamik der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit deutlich: In vielen Familien haben im Laufe der Zeit Sprachwechsel stattgefunden, sodass die eigentliche Erstsprache der Kinder nicht mehr oder nur noch in Teilen gesprochen wird (vgl. DAASE 2012). Die Begriffe Muttersprache und Zweitsprache beschreiben das Spracherleben der Jugendlichen nur unzureichend. Laut HOODGARZADEH (2010) entspricht die von außen vorgenommene Zuschreibung der Herkunftssprache der Eltern als Muttersprache der Kinder nicht zwangsläufig den eigenen Verständnissen: Die Jugendlichen nehmen eine individuelle und sich ggf. verändernde Zuschreibung vor und bezeichnen entweder die Herkunftssprache(n) der Eltern, die deutsche Sprache oder beide als ihre Muttersprache(n). Der kreative Zugang über die Sprachenportraits war ein erster Schritt zu einer ressourcenorientierten Wahrnehmung und Anerkennung der sprachlichen und kulturellen Identitäten der Jugendlichen als selbstverständliche und bereichernde Normalität.

Mehrsprachigkeit – blinder Fleck im Übergangsbereich

Mehrsprachigkeit ist im Übergangsbereich nicht in die Curricula integriert. Noch stärker als in der Schule gilt, dass die „vorhandene Vielsprachigkeit [...] weder gefördert [wird], noch werden die Chancen genutzt, die sich daraus für den Unterricht sowie für die interkulturelle Bildung aller [...] Jugendlichen sowie der Lehrkräfte ergeben“ (HOODGARZADEH 2010, S. 37). Angebote zur Förderung der Herkunftssprachen gibt es je nach Bundesland in Abhängigkeit von Bedarf und Ressourcen in den am stärksten vertretenen Sprachen in der Primarstufe und z. T. in der Sekundarstufe I (vgl. KARAKASO LU 2001, S. 203). Im Übergangsbereich sind sie nicht vorgesehen. Die Wahrnehmung der sprachlichen Vielfalt als Ressource und ihre Nutzung für die pädagogi-

sche Arbeit bleiben dem Engagement einzelner pädagogischer Fachkräfte überlassen.

Zu Beginn des Projekts fanden Expertinnen- und Experteninterviews sowie Gespräche im Rahmen ethnografischer Beobachtungen mit Mitarbeitenden¹ der Institution statt, um ihr Wissen und ihre Erfahrungen im Kontakt mit den Jugendlichen für die Projekt-Planung zu nutzen. So wurde u. a. auch nach den unterschiedlichen (sprachlichen) Bedarfen und Schwierigkeiten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gefragt. Die Mehrheit der Befragten sah keine nennenswerten Unterschiede. Jugendliche aus mehrsprachigen Familien wurden häufig nicht als Personen mit einer anderen sprachlichen Sozialisation und zusätzlichen sprachlichen Ressourcen wahrgenommen. Pausengespräche in den Herkunftssprachen wurden z. T. als störend erlebt und von Verbotsversuchen begleitet.

Mitarbeitende, die hinsichtlich der Mehrsprachigkeit sensibilisiert waren, versuchten diese in ihre pädagogische Arbeit zu integrieren, stießen aber vielfach auf Grenzen (vor allem Zeit, personelle Ressourcen, mangelnde Kooperation untereinander). Sie formulierten einen Bedarf an Informationen und fachlicher Unterstützung hinsichtlich des Umgangs mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit sowie der Möglichkeiten von DaZ-Förderung.

Sprachbildung – (k)eine Aufgabe des Übergangs?

Auch Sprachbildung ist kein integraler Bestandteil im Übergangsbereich. Einzelne lokale DaZ-Maßnahmen sind als zusätzliche Förderangebote – für den Problem- und Ausnahmefall – organisiert. Vereinzelt gibt es darüber hinausgehende Modellprojekte, die aber nicht ausreichend in die Fläche getragen und nur selten nachhaltig implementiert werden.

Jugendliche aus mehrsprachigen Familien, die sich heute in Maßnahmen des Übergangsbereichs befinden, wurden mit sehr heterogenen Deutschkenntnissen eingeschult. Deutsch war für sie das Medium, über das ihnen Fachinhalte vermittelt wurden, und zugleich Ziel des Zweitspracherwerbs. Hinzu kamen die Anforderungen des Schrift-

Abbildung 1 Sprachenporträt



¹ Befragt wurden in elf Expertinnen- und Experteninterviews Lehrkräfte, die auf den Hauptschulabschluss vorbereiten, pädagogische Mitarbeiter/-innen sowie Abteilungsleiter/-innen aus den Produktionsbereichen. Durch ethnografische Interviews/Gespräche sowie Mitarbeiter/-innen-Fortbildungen konnten zusätzliche Einblicke gewonnen werden.

spracherwerbs in der (i. d. R. weniger gut beherrschten) Zweitsprache. Dies wurde in der Grundschulzeit der heutigen Jugendlichen nur wenig beachtet.

Mit fortschreitender Bildungsbiografie werden die sprachlichen Anforderungen komplexer. Abstrakte und komplexe Inhalte müssen zunehmend unabhängig von einer konkreten Interaktionssituation verstanden und verbalisiert werden. Der Begriff Bildungssprache beschreibt dieses Register: Bedeutung wird in erster Linie durch sprachliche Hinweise vermittelt und nicht durch Verweise auf einen geteilten Kontext. Dadurch ist die Lexik differenzierter und präziser und der Satzbau komplexer als im alltagsprachlichen Kontext.

Im Kasseler Projekt verdeutlichten erhobene Texte den bildungssprachlichen Förderbedarf – nicht nur bei Jugendlichen aus mehrsprachigen Familien: Neben Orthografie- und Interpunktionsfehlern fielen die Verwendung mündlicher Strukturen sowie Schwierigkeiten bei der Herstellung eines Gesamtzusammenhangs des Textes durch Pronomina und Nebensatzgefüge auf. Demgegenüber stand die oft geäußerte Einschätzung der befragten Fachkräfte, dass es sprachlich keine Schwierigkeiten gäbe, sondern psychosoziale Probleme im Zentrum der pädagogischen Arbeit stünden. Hier kann mit KNAPP (1997, S. 5 ff.) von *verdeckten Sprachschwierigkeiten* gesprochen werden: Lehrkräfte überschätzen die Sprachkompetenz der Jugendlichen ausgehend von der mündlichen alltagsprachlichen Kompetenz und schließen bei schulischen Schwierigkeiten auf mangelnde Intelligenz, fehlende Motivation oder gar auf eine Lernbehinderung.

Einige Mitarbeitende machten allgemein Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben aus – auch bei Jugendlichen aus deutschsprachigen Elternhäusern. Der Zusammenhang zwischen fachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten in den Arbeitsbereichen wurde hingegen häufig nicht wahrgenommen, so wurden z. B. Gründe für Schwierigkeiten im Wortschatz nicht mit der Zweisprachigkeit, sondern mit mangelnder Allgemeinbildung erklärt. Sprache galt nicht generell als unwichtig, wurde aber als Aufgabe des Deutschunterrichts betrachtet. Zudem existierten viele andere wichtigere Themen, die im Arbeitsalltag Vorrang hatten. Hier wurden die Grenzen der Rahmenbedingungen deutlich (vor allem der Faktor Zeit).

Ansätze durchgängiger Sprachbildung im Übergangsbereich

Das im Rahmen des Modellprogramms *FörMig* (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entstandene Konzept der durchgängigen Sprachbildung (vgl. GOGOLIN/LANGE 2010) sieht die individuelle sprachliche Förderung aller Kinder und Jugendlichen während der gesamten Bildungsbiografie vor. Sprachbildung wird damit als Querschnittsaufgabe im Bildungssystem betrachtet: zum

einen durch alle Bildungsstufen von der vorschulischen bis zur beruflichen Bildung, zum anderen in allen Fächern und Arbeitsbereichen. Entscheidend ist die Herstellung von Kontinuität an den Übergängen zwischen den Bildungsstufen sowie innerhalb einer Stufe zwischen den einzelnen Lernbereichen, Instanzen und Institutionen durch Transparenz und Kooperation (ebd., S. 18). Der Fokus liegt auf der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen unter Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und dem Einbezug der Herkunftssprachen.

Bislang wird dieses Konzept vorwiegend für die Schule rezipiert, ein Transfer auf den Übergang, die berufliche Ausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung (vgl. BETHSCHEIDER u. a. 2011) ist bislang ein Desiderat. Anregungen aus dem *FörMig*-Projekt für die berufliche Bildung liegen bereits vor (vgl. GOGOLIN/LANGE 2010, S. 27 f.; OHM u. a. 2007) und werden im Folgenden aufgegriffen.

Sprachen und vor allem die Muttersprachen haben eine identitätsstiftende Funktion (vgl. DAASE 2012; HOODGARZADEH 2010). Sie werden nicht isoliert gelernt, sondern alle Sprachkenntnisse und -erfahrungen tragen zur kommunikativen Kompetenz bei und interagieren miteinander. Grundlage eines auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Übergangsbereichs ist eine detaillierte Erhebung der Sprachdaten aller Jugendlichen – die Frage „Welche Sprache spricht ihr zu Hause?“ greift zu kurz. Sprachenporträts bieten dafür einen kreativen Einstieg. Im Projekt wurde zudem ein umfangreicher Fragebogen zu den verwendeten Sprachen im Elternhaus und Freundeskreis entwickelt, der fester Bestandteil der individuellen Förderplanung geworden ist. Im Arbeits- und Lernalltag sollten diese Sprachen immer wieder mit einbezogen werden.

Eine fachlich fundierte Diagnostik ist insbesondere im Übergangsbereich aufgrund der schulbiografischen Unterschiede der Jugendlichen notwendig, um die Heterogenität umfassend wahrzunehmen. Im *Xenos*-Projekt wurde mit den *FörMig*-Instrumenten gearbeitet, wobei die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung für den Übergang mit seinen besonderen Bedarfen konstatiert wurde. Ein Desiderat ist die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit, wie beim Instrument „Bumerang“ (vgl. DIRIM/DÖLL 2009) mit Türkisch und Russisch beispielhaft vorgenommen.

Instrumente im Rahmen von Portfolioarbeit im Übergangsbereich wie z. B. der Berufswahl- oder der Profilpass sind nicht auf mehrsprachige Jugendliche ausgerichtet und blenden die Spracharbeit aus. Im Kasseler Projekt wurden sie um Ansätze aus Sprachenportfolios ergänzt (Erhebungsbögen, Selbsteinschätzungen zu den Kompetenzen in den einzelnen Sprachen, Zielsetzungen der Spracharbeit etc.). Sprachbildung sollte transparente Ziele verfolgen und handlungsorientiert in die Berufsvorbereitung eingebunden sein. Im Sinne der durchgängigen Sprachbildung ist z. B. eine stärkere Vernetzung zwischen Deutschlehrerinnen/-lehrern und Fachkräften aus den Arbeitsbereichen sinnvoll, um sprachliche Probleme dort zu bearbeiten, wo

sie auftauchen. Team-Teaching stellt eine für alle bereichernde Möglichkeit dar, aber auch die Spracharbeit im Deutschunterricht anhand von Fachtexten aus den Arbeitsbereichen bietet Möglichkeiten durchgängiger Sprachbildung. Im Rahmen des FörMig-Programms entstand das „Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf“ (OHM u. a. 2007), das vielfältige Anregungen bietet. Damit kann den Jugendlichen die notwendige Methodenkompetenz für das Lesen und Schreiben von (Fach-)Texten vermittelt werden. Im Projekt wurde z. B. die Lesekarte (vgl. Abb. 2) eingesetzt: Die Deutschlehrer/-innen führten Lesestrategien und Anwendung der Karte ein, in den Arbeitsbereichen wurde auf sie zurückgegriffen. Lese- und Schreibwerkstätten boten einen kreativen und spielerischen Umgang mit Schreiben an, zudem wurde der Schreibprozess selbst zum Thema gemacht.

Ausblick

Mehrsprachigkeit und Sprachbildung sollten zu festen Planungsgrößen des Übergangs und zu integrativen Bestandteilen der Curricula werden. Additive Förderangebote (z. B. für Seiteneinsteiger/-innen) könnten bedarfsorientiert ergänzt werden. Analog zum „sprachsensiblen Fachunterricht“ (LEISEN 2010) könnte von einer „sprachsensiblen Berufsvorbereitung“ die Rede sein, d. h. bei der Vermittlung von Fachinhalten werden die dafür notwendigen bildungssprachlichen Kompetenzen weiterentwickelt. Voraussetzung ist die Sensibilisierung und Fortbildung aller im Übergangsbereich tätigen Fachkräfte und damit die Konzipierung von Fortbildungen, die den Bedarfen dieser heterogenen Lerngruppen gerecht werden. Ansätze für ein solches Angebot finden sich bei KIMMELMANN (2010). Für zukünftige Mitarbeitende ist die Implementierung von DaZ-Anteilen in Ausbildungs- und Studiengängen (z. B. Erzieher/-innenausbildung, Studium Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Ausbilder/-innenschulungen) notwendig. Für die Erarbeitung geeigneter Materialien für den Übergangsbereich ist die Zusammenlegung von Expertise aus dem DaZ-Bereich und der Berufsbildung wünschenswert, die Vorschläge von OHM u. a. (2007) stellen dafür eine gute Grundlage dar.

Einig ist man sich heute, dass die Ursachen von mangelnden Bildungserfolgen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht allein sprachlich bedingt sind. Die sprachlichen Schwierigkeiten, die vorliegen, sollten aber erkannt und die Zeit im Übergangsbereich für die Förderung genutzt werden. HOODGARZADEH (2010, S. 44) sieht das Themenfeld Sprache(n) zudem als gute Grundlage, sich von Klischeedenken über Zugewanderte zu lösen und eine umfassende Empathiefähigkeit zu entwickeln: „Erst in einem Gespräch über die individuelle Sprachenvielfalt, unabhängig vom Schulalltag, lernen sich Lehrkraft und Schüler/-innen auf eine Art und Weise kennen, die das gegenseitige Verständnis und damit die Lehr-Lernprozesse fördert.“ ■

Abbildung 2 Lesekarte „Lesetechniken“

LESEKARTE

Lesetechniken



0. Nummerierung der Zeilen des Textes in Fünferschritten
1. Lesevorbereitung
 - a. Mit welchem Ziel will ich den Text lesen (Leseabsicht)
 - b. Was weiß ich bereits über das Thema? (Vorwissen)
 - c. Was kann ich von diesem Text erwarten? (Leseerwartungen)
2. Orientierendes Lesen
 - a. **Orientierungshilfen:** Klappentext, Inhaltsverzeichnis, Überschriften, Hervorhebungen, Grafiken, erste Sätze
 - b. **W-Fragen:** Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Warum?
3. Selektives und gründliches Lesen
 - a. **vorgegebene Leseaufgaben:** Welche Informationen muss ich suchen?
 - b. **Wichtige Textstellen:** Kerngedanken, Definitionen, Schlüsselwörter
 - c. **Unklare Textstellen:** unbekannte Wörter, unverständliche Sätze
 - d. **Markierungszeichen:** siehe Rückseite
4. Lernendes Lesen

Das Gelesene schriftlich festhalten; eine aktive Auseinandersetzung mit dem Text.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.* Bielefeld 2010
- BETHSCHEIDER, M.; DIMPL, U.; OHM, U.; VOGT, W.: *Positionspapier Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung.* 3. Aufl. Frankfurt 2011
- DAASE, A.: *Jugendliche mit mehrsprachigem Hintergrund im Übergangssystem – Ein soziokulturell erweiterter Blick auf Bildungsbenachteiligung und Mehrsprachigkeit.* In: OHM, U.; BONGARTZ, C. (Hrsg.): *Die Verbindung des soziokulturellen und psycholinguistischen Paradigmas der Zweitspracherwerbsforschung.* Frankfurt am Main 2012 (im Druck)
- DIRIM, I.; DÖLL, M.: „Bumerang“ – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen von Türkischen und Deutschen einer Schülerin. In: LENGYEL, D.; REICH, H. H.; ROTH, H.-J.; DÖLL, M. (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung.* FörMig Edition, Band 5. Münster 2009, S. 139–146
- GOGOLIN, I.; LANGE, I.: *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung.* Münster 2010
- HOODGARZADEH, M.: *Meine Muttersprache(n) bestimme ich selbst! Erste Ergebnisse einer Studie zum Verständnis des Muttersprachenbegriffs aus Sicht von Jugendlichen mit Einwanderungshintergrund.* In: *Deutsch als Zweitsprache (2010) 3*, S. 37–48
- KARAKASOĞLU, Y.: *Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen Entwicklungsplan „Migration und Bildung Bremen 2011 – URL: www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Migration%20und%20Bildung%20lang.pdf (Stand: 07.02.2012)*
- KIMMELMANN, N.: *Sprachförderung in der beruflichen Bildung durch Fachlehrkräfte und Auszubildende – Möglichkeiten und Grenzen. Deutsch als Zweitsprache (2010) 3*, S. 6–16
- Knapp, W.: *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache.* Tübingen 1997
- Leisen, J.: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis.* Bonn 2010
- Ohm, U.; Funk, H.; Kuhn, C.: *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten.* Münster 2007