

Workshop 2:

Erfahrung mit Türkisch- und Russischunterricht in unterschiedlichen Bundesländern

Türkisch- und Sachunterricht an einer bilingualen Schule

Figen Şahim

Laut Angaben des Migrationsberichts 2012 leben in Deutschland 2.793.000 Personen mit türkischen Wurzeln, 1,6 Millionen von ihnen sind türkische Staatsbürger. Das entspricht etwa 4% der Gesamtbevölkerung und 18% aller Einwohner Deutschlands mit Migrationshintergrund. Das ist die größte Gruppe unter den Personen mit Migrationshintergrund und auch die größte Gruppe unter den Menschen mit ausländischem Pass in Deutschland (BAMF, 2014, S. 146).

Laut Angaben des Türkischen Generalkonsulats Hamburg, Referat für Schulwesen, gibt es schon seit 1973 für die Kinder der ersten Generation Türkischunterricht, in Form eines muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts, der von Lehrkräften aus der Türkei vermittelt wird. Nach Angaben des Türkischen Generalkonsulats Berlin, Referat für Schulwesen, sind es mittlerweile 510 türkische Lehrkräfte aus der Türkei, die bundesweit 43.432 Schüler/innen an staatlichen Schulen Türkischunterricht geben.

Der Türkischunterricht wird wie folgt ausgeübt:

- der Unterricht findet nach dem Schulschluss als muttersprachlicher Ergänzungsunterricht statt, es wird als ein Angebot vorgeschlagen und die Kinder haben die Möglichkeit zu wählen
- der Unterricht findet während der regulären Schulzeit statt und läuft parallel zu anderen Wahlfächern (meistens Religionsunterricht)
- an bilingualen Schulen, als Unterrichtsfach

Herkunftssprachlicher Unterricht wird häufig dort angeboten, wo die Anzahl der Kinder einer gemeinsamen Herkunftssprache die Bildung einer mindestens 10 Schülerinnen und Schüler umfassenden Lerngruppe dauerhaft ermöglicht.

Seit August 2003 gibt es in Hamburg an zwei Grundschulstandorten – in der Schule Lämmersieth und in der Heinrich-Wolgast-Schule – bilinguale Klassen, in denen die Kinder neben Deutsch auch Türkisch als Unterrichtssprache lernen. Die Deutsch-Türkischen Grundschulen sind Kooperationsprojekte zwischen dem türkischen Erziehungsministerium und der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg. Die bilingualen Klassen nehmen Deutsch und Türkisch sprechende bzw. zweisprachig aufwachsende Kinder auf. Auch Eltern, die nicht im Einzugsbereich der Schule wohnen, können ihr Kind für eine bilinguale Klasse anmelden. In bilingualen Klassen arbeitet je eine deutsche und eine türkische Lehrkraft im Team. Ziel ist es, durch frühe interkulturelle Verständigung die Integration und Toleranz sowie die Sprachkompetenz und Identitätsbildung der Kinder zu fördern. In allen Klassen wird nach den Rahmenrichtlinien und Bildungsplänen für die Hamburger Grundschulen unterrichtet. Die türkische Lehrkraft ist mit dem deutschen Partner auch als Klassenleitung in der jeweiligen Klasse eingesetzt.

Eine bilinguale oder mehrsprachige Erziehung betrifft nicht immer nur die Sprache allein, sondern auch viele interkulturelle Aspekte. Es sind je Sprache unterschiedliche Formen gebräuchlich; Formen der Höflichkeit, Tonfall, Feier und Feste. Es gibt viele Traditionen und

Angewohnheiten, die typisch für die Länder sind und die von Eltern auf die Kinder übergehen. Daher versucht man im Türkischunterricht auch die kulturellen Aspekte des Landes zu vermitteln.

Wir werden in unserem Workshop den Türkisch- und Sachunterricht in einer Türkisch-Deutsch bilingualen Grundschule darstellen.

Literatur:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2014). Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2012. Nürnberg.

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2012.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 5. Juli 2015)

Ist der Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell? Das Potenzial von Migrantensprachen für die Entwicklung transnationaler Bildungskonzepte am Beispiel von Türkisch als Fremdsprache.

Almut Küppers

Wo kommen sie her, die Schüler und Schülerinnen, die in Deutschland den türkischen Herkunftssprachenunterricht besuchen? Mehrheitlich aus Hamburg und Hannover, München und Offenbach und nicht aus der Türkei. Wenn es beim *Herkunftssprachenunterricht* um die Sprache geht, die dort gesprochen wird, wo die SchülerInnen herkommen, müsste dieser Unterricht also genau genommen türkischer Hessenunterricht oder türkischer Bayernunterricht heißen – aber diese Bezeichnungen sind ebenfalls absurd. Die Verbannung des Türkischunterrichts in die herkunftssprachliche Ecke scheint vielmehr in eine bildungspolitische Sackgasse geführt zu haben. Für die daran teilnehmenden Schüler hat dies mitunter sogar einen unerwünschten, ethnizierenden Effekt. Hier werden die gebürtigen Offenbacher und Münchner Kinder zu „Türken“. Nicht zuletzt diese nach außen verweisende Semantik hat dazu geführt, dass der Herkunftssprachenunterricht in Deutschland sich nur in wenigen Bundesländern wie NRW zu einem eigenständigen, dem Fremdsprachenunterricht gleichwertigen Unterrichtsfach entwickeln konnte mit entsprechender Ausbildung als Fakultas in der universitären Lehrerbildung. Insgesamt sieht die Situation des Türkischunterrichts im staatlichen deutschen Schulsystem leider sehr viel deprimierender aus: zurückgehende Lernerzahlen, unzureichende Material- und Lehrpersonalsituation, in etlichen Bundesländern lediglich „Anhängsel“ ohne Status aufgrund der fehlenden Integration des Faches in die Curricula / Stundentafeln der Schulen und Zeugnisse der Lerner, zum Teil nicht vorhandene oder veraltete didaktische Ansätze (vgl. Küppers, Şimşek & Schroeder, 2015; Schroeder & Küppers, 2016).

Mehrsprachigkeit ist in Einwanderungsgesellschaften ebenso normal ist wie im Alltag der Schüler und Schülerinnen. Auf die Frage, wie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Einwanderungsgesellschaften jedoch als Bildungsressource genutzt werden kann, gibt es allerdings erst wenige pädagogisch-didaktische Antworten. Vor dem Hintergrund der curricularen Verankerung des Türkischunterrichtes im Bundesland Niedersachsen werden in diesem Workshop-Beitrag Erkenntnisse einer von der Mercator-Stiftung geförderten ethnographischen Studie vorgestellt, die an einer Grundschule mit bilingualem deutsch-türkischen Programm in Hannover durchgeführt wurde (Vgl. Küppers & Yağmur, 2014 sowie Küppers 2016). Türkisch als *Community Language* im Einzugsgebiet dieser Schule erfährt

durch die Integration in das bilinguale Programm eine Wertschätzung, die ihr in der deutschen Gesellschaft ansonsten nur selten zu Teil wird. Die Schule wirkt außerdem Segregationstendenzen im deutschen Schulsystem (vgl. Morris-Lange et al., 2013) entgegen und ist somit ein Lern-Ort, an dem Bildungschancen gerechter verteilt werden können. Am Beispiel dieser Schule wird das Potenzial transnationaler Bildungskonzepte diskutiert, um zu zeigen, dass Mehrsprachigkeit ein Wachstumsfaktor sein kann, von dem sowohl Individuen als auch die Gesellschaft profitieren können (vgl. Küppers & Bozdağ 2015).

Literatur:

Küppers, Almut; Schroeder, Christoph & Esin Işıl Gülbeyaz (2014). Languages in transition. The situation of Turkish in formal education in Germany. Policy Brief. Istanbul Policy Center. Online: <http://ipc.sabanciuniv.edu/en/publication/languages-in-transition-turkish-in-formal-education-in-germany-analysis-and-perspectives/>

Küppers, Almut & Yağmur, Kutlay (2014). Why Multilingual Matters. Alternative Change Agents in Language Education Policy. Istanbul: Istanbul Policy Center. Online: <http://ipc.sabanciuniv.edu/en/publication/why-multilingual-matters-alternative-change-agents-in-language-education-policy/>

Küppers, Almut & Bozdağ, Çiğdem (eds.) (2015). Doing Diversity in Education through Multilingualism, Media and Mobility, ed. by A. Küppers & Ç. Bozdağ, Istanbul: Istanbul Policy Center, 41-46 Online: <http://ipc.sabanciuniv.edu/en/publication/doing-diversity-in-education-through-multilingualism-media-and-mobility/>

Küppers, Almut (2016). Das Potenzial von Migrantensprachen für die Entwicklung transnationaler Bildungskonzepte am Beispiel Türkisch als Fremdsprache. In: Bildung in transnationalen Räumen, hg. von A. Küppers, B. Pusch & P. Uyan Semerci, Wiesbaden: VS Springer, 167-190

Küppers, Almut; Şimşek, Yazgül & Schroeder, Christoph (2015). Turkish as a minority language in Germany: aspects of language development and language instruction. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Bd. 26, H. 1, 29-52

Morris-Lange, S., H. Wendt & C. Wohlfahrt (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Außermaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Zugegriffen: 16/3/2014.

Schroeder, Christoph & Küppers, Almut (2016). Türkischunterricht im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Bildung in transnationalen Räumen, hg. von A. Küppers, B. Pusch & P. Uyan Semerci, Wiesbaden: VS Springer, 191-212.

Russischunterricht in Hamburg

Jule Böhmer

In dem Workshop wird vorgestellt, unter welchen Rahmenbedingungen schulischer Russischunterricht in Hamburg gestaltet wird. Neben dem fremdsprachlichen Russischunterricht gibt es auch herkunftssprachlichen Russischunterricht, der sich wie andere herkunftssprachliche Unterrichtsangebote formal und inhaltlich am gültigen Rahmenplan „Herkunftssprachlicher Unterricht orientiert. Zu Beginn wird dieser für die Grundschule und Sekundarstufe I vorgestellt.

Anschließend werden Beispiele aus dem herkunftssprachlichen und dem fremdsprachlichen Unterricht präsentiert, die zwei Herausforderungen modernen Russischunterrichts in den Blick nehmen. Zunächst wird vorgestellt, wie sprachliche Heterogenität der Russischschüler berücksichtigt und Differenzierung gestaltet werden kann. Zudem werden die besonderen Bedürfnisse von herkunftssprachlichen Lernern in den Blick genommen. Es wird gezeigt, wie in herkunftssprachlichen und fremdsprachlichen Unterrichtsformen die Vermittlung und Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten umgesetzt werden kann.