

# K O M M E N T A R

## Die Mehrsprachigkeit von Migrant\*innen

Gesellschaftliche Realität und bildungspolitische Aufgabe

Von Rupprecht S. Baur

### Das nationalstaatliche Erbe

Wenn im akademischen bildungspolitischen Diskurs Mehrsprachigkeit heute weitgehend positiv besetzt ist, so ist diese Tatsache vor allem zwei in Deutschland allgemein anerkannten Zielen geschuldet: Erstens war es bereits die Politik der Europäischen Gemeinschaft, die Verständigung im sich zusammenschließenden mehrsprachigen Europa durch Förderung des Erlernens möglichst vieler europäischer Sprachen in den Mitgliedsländern zu unterstützen, und zweitens soll die wirtschaftliche Kooperation von Deutschland mit anderen Ländern durch die Vermittlung von Fremdsprachen unterstützt werden. Mehrsprachigkeit hatte deshalb zunächst eine wirtschaftliche (und in zweiter Linie auch kulturelle und friedensstiftende) Motivierung und wurde in Übereinstimmung mit der Sprachenpolitik der EG/EU bildungspolitisch so umgesetzt, dass jede\*r Deutsche möglichst (und mindestens) zwei Fremdsprachen lernen sollte. Diese unangefochtene Mehrsprachigkeitsperspektive (die sich heute zum Beispiel im Ausbau bilingualer Lehr-

und Lernformen und in zahlreichen Austauschprogrammen manifestiert) wurde erweitert, indem in der EG/EU zunächst die Rechte der autochtonen und danach auch der durch Zuwanderung entstehenden Minderheitensprachen eingefordert wurden. Die Durchsetzung dieser Rechte zeigte, dass die Freiheit von Individuen, ihre Muttersprachen auf einem Staatsterritorium zu verwenden, das seine „Staatsprache“ in seiner Verfassung festgelegt hat, keinesfalls eine Selbstverständlichkeit ist. Besonders schwierig ist es, der Mehrheitsgesellschaft zu vermitteln, dass die Minderheitensprachen und Familiensprachen von Migrant\*innen gefördert werden sollen.

Fragen der „Staatsprache“ sind bis heute mit Konflikten verbunden, die paradoxerweise mit der Maxime der Gleichheit (égalité) im französischen Nationalstaat nach der Revolution von 1789 verbunden sind: Die gemeinsame französische Staatsprache, die bereits im 16. Jahrhundert im französischen Königreich eingeführt worden war, wurde nach der Revolution zum Symbol der „Gleichheit“ und die Gleichheit konkretisierte sich in dem Recht und

der Pflicht zum Gebrauch der gleichen Sprache. Die romantische Idee der Einheit von einer Sprache, einem Volk und einem Staat hat hier ihren Ursprung. Das Prinzip der einen gemeinsamen Sprache, die dann zur alleinigen Staatssprache wird, hat zur Folge, dass alle anderen auf dem Staatsterritorium befindlichen Sprachen als nicht staatstragende Sprachen verdrängt, unterdrückt oder sogar verboten werden können. Das war seit der Gründung des deutschen Kaiserreichs so und prägte auch die Sprachenpolitik des Dritten Reichs.

Die unverminderte Wirkung der Trias Sprache-Volk-Staat auf die nationale und internationale Politik lässt sich bis heute an vielen Beispielen zeigen. Im „Sprachenstreit“ und den kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Serben und Kroaten ging es letztlich darum, die Klammer des „Serbokratischen“ zu lösen, was bedeutete, Kroatisch als eigenständige Sprache zu etablieren und damit den Anspruch der Kroaten auf einen eigenen Staat zu untermauern. Der Sezessionskrieg der russischsprachigen ostukrainischen Gebiete um Donezk wurde 2014 ausgelöst durch einen Antrag im ukrainischen

Parlament, dass Ukrainisch als alleinige Amtssprache auf dem gesamten Staatsgebiet der Ukraine eingeführt werden soll: Der ukrainische Staat wollte seine Souveränität unter Beweis stellen und die russische Minderheit, die bis dahin Russisch offiziell als Amtssprache gebrauchte, fühlte sich unterdrückt und bedroht. Das Katalanische und Baskische in Spanien und das Kurdische in der Türkei begründen eigene nationale Identitäten und nähren damit den Wunsch nach nationaler Selbstbestimmung, was bis heute ebenfalls zu Konflikten führt.

Ich habe die Beispiele gewählt, um zu zeigen, dass das staats Sprachliche Monopol in den meisten Nationalstaaten bis heute wirksam ist und zu innerstaatlichen Auseinandersetzungen führt – und da bildet Deutschland keine Ausnahme. Das Streben nach einem eigenen Nationalstaat unter Berufung auf die Sprachgemeinschaft auf der einen Seite und die Abwehr des Gebrauchs von Minderheitensprachen und –kulturen durch die Mehrheitsgesellschaft auf der anderen Seite sind nur zwei Seiten derselben Medaille. Immer wieder wehren sich Deutsche dagegen, dass Migrant\*innen in Deutschland in ihrer Anwesenheit oder überhaupt in der Öffentlichkeit ihre Herkunftssprachen sprechen. Für diese Missbilligung des Gebrauchs der Herkunftssprachen werden hauptsächlich drei Begründungen angeführt:

1. Es ist unhöflich, in Gegenwart anderer Personen eine Sprache zu sprechen, die diese nicht verstehen.
2. Die Personen, die in Gegenwart von Deutschen eine andere Sprache sprechen, grenzen sich aus.
3. Migrant\*innen sollten bei jeder Gelegenheit Deutsch sprechen, damit sie die Sprache üben und die Sprachkenntnisse erweitern.

Bei näherer Betrachtung entpuppen sich diese Argumente als Relikt des nationalstaatlichen Territorialprinzips „In Deutschland wird Deutsch gesprochen“. In den Argumenten verbirgt sich einerseits der Anspruch, die nationale Kultur

(„die deutsche Leitkultur“) und die nationale Souveränität zur Geltung zu bringen, andererseits soll über die gemeinsame Sprache auch die Kontrolle über die besprochenen Inhalte ausgeübt werden. Mit den Argumenten (2) und (3) wird dieser Anspruch mit einer ‚pädagogischen Fürsorglichkeit‘ verbrämt.

Wir müssen damit rechnen, dass in einer Zeit, in der die Angst geschürt wird, dass Deutschland überfremdet wird und „sich abschafft“ (Sarrazin), die Förderung und der Erhalt der Mehrsprachigkeit von Migrant\*innen noch schwieriger sein wird als bisher.

Während die bundesweit und in NRW finanzierten sprachfördernden Maßnahmen in den vergangenen Jahrzehnten fast ausschließlich auf die Förderung des Deutschen als Zweitsprache gerichtet waren, hat sich der Arbeitsbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache seit seiner Gründung als selbständige Einheit an der damaligen Universität GH Essen zum WS des Jahres 1986 immer in besonderer Weise auch für die Mehrsprachigkeit von Migrant \*innen eingesetzt. Auf diese Aktivitäten soll im Folgenden näher eingegangen werden.



Rupprecht S. Baur. Foto: Max Greve

TSCHERKESSISCH (TSCHERKESK) UNGARISCH

SERBOKROATISCH **SERBISCH** SCHWYZERDÜÜTSCH LETZEBURGISCH

INGLISCH KANTONESISCH SINTI/SINTISCH **GRIECHISCH**

**VIETNAMESISCH** FINNISCH KANADISCH

LITAUISCH BENGALI FLÄMISCH KOREANISCH **MAROKKANISCH**

**DARI** TWI **ENGLISCH** NORWEGISCH RWANDA WEISSRUSSISCH

BERBER/KABYLISCH KAMBODSCHANISCH **NIEDERLÄNDISCH** BULGARISCH

**POLNISCH** MAKEDONISCH LETTISCH BANGALA  
AZERI/ASERBEIDSCHANISCH BELGISCH

GEORGISCH **ROMANES** ENGALA ASYRISCH **ALBANISCH** TOGOANISCH

**LIBANESISCH** **TÜRKISCH**  
JERMANISCH TUNESISCH

ASHANTI MOTU **PORTUGIESISCH** ENGALA ÖSTERREICHISCH KOSAKISCH

**ARAMÄISCH** INDIS DÄNISCH **KURDISCH/KURMANCI**

ARMENISCH JAPANISCH RUMÄNISCH FILIPINO/TAGALOG IRISCH/GÄLISCH KUBANISCH

ARGENTINISCH SCHWEDISCH **SPANISCH** **AFGHANISCH**

**RUSSISCH** SINHALA INDISCH GA SCHWEIZERDEUTSCH  
HEBRÄISCH IRAKISCH **FARSI** **TAMIL**

GHANAISCH HINDI **IRANISCH** ISLÄNDISCH TSCHECHISCH

KROATISCH INDONESISCH **JUGOSLAWISCH**

**ARABISCH** **CHINESISCH** ALGERISCH  
NEPALI AMHARISCH DAGBANI ANGOLANISCH

KYLDANISCH TSCHI **ITALIENISCH** **THAI** UKRAINISCH

MADAGASSISCH URDU GHANESISCH **FRANZÖSISCH**

(1) (s. Abb. links) Mehrsprachigkeit an Essener Grundschulen im Jahr 2003. Obwohl die SPREEG-Untersuchung bereits vor 13 Jahren veröffentlicht wurde, ist sie immer noch aktuell. SPREEG hat dazu geführt, dass seitdem in den Schulen in NRW erstens nicht nur die Nationalität der „Ausländer“ erhoben wird, sondern auch der Migrationshintergrund von Kindern. Zweitens wird in der Schulstatistik seitdem auch ausgewiesen, bei welchen Kindern „die Verkehrssprache nicht Deutsch“ ist. Durch diese Erhebungsmethode wird allerdings nicht deutlich, welche Herkunftssprachen in welchem Umfang vertreten sind. Mehrsprachigkeit wird damit statistisch als Defizit („nicht deutsch“) dargestellt. Eine systematische (schul-)sprachpolitische Förderung der Mehrsprachigkeit, die auch schon ein Ziel von SPREEG war, ist damit bis heute nicht möglich.

Quelle: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/index.html>

### **Der Einsatz für den Erhalt der Mehrsprachigkeit von Migrant\*innen durch den Arbeitsbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen**

Bereits im Jahr 1972 machte die Universität GH Essen durch Forschungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache auf sich aufmerksam. Damals untersuchte der Linguist Wilfried Stölting die Entwicklung von Muttersprache und Zweitsprache Deutsch bei jugoslawischen Schüler\*innen und kam zu dem Schluss, dass die Förderung der Muttersprache für eine ausgewogene kognitive Entwicklung der Kinder wichtig sei (Stölting 1980). Im Rahmen eines DFG-Projekts beschäftigten sich Johannes Meyer-Ingwersen und Rosemarie Neumann ab 1973 mit der Zweisprachigkeit und der sprachlichen Entwicklung türkischer Schüler.<sup>1</sup> (Meyer-Ingwersen et al. 1977) Diese Untersuchungen zielten allerdings zunächst weniger darauf, die Muttersprachen der Kinder zu erhalten und zu fördern, sondern die Autoren wollen erreichen, dass Lehrer\*innen an deutschen Schulen Grundkenntnisse im Türkischen erwerben, um das Deutsche als Zweitsprache an

Lerner mit türkischer Muttersprache effektiv vermitteln zu können. Unabhängig davon herrschte bei den Sprachwissenschaftler\*innen und Zweitsprachpädagog\*innen bis in die 80er Jahre die Meinung vor, dass sich die Muttersprachen bei den Migrant\*innenkindern mindestens bis zu einem Schwellenalter von zehn Jahren altersgemäß entwickeln sollten, um kognitive Defizite und Schulversagen zu verhindern. (Vgl. Cummins 1979) Der Muttersprachliche Unterricht für Migrant\*innenkinder (im Folgenden: Herkunftssprachlicher Unterricht), der in den 1980er Jahren in verschiedenen Bundesländern eingeführt wurde, stützte sich einerseits auf dieses Argument, andererseits sollte den Kindern der Migrant\*innen die Rückkehr in die Heimatländer erleichtert werden. In dem Maße wie die Rückkehr der Migrantenfamilien sich als unrealistische Annahme erwies und die meisten Kinder mit Migrationshintergrund bereits im Kindergarten und in der Grundschule differenziertere Sprachkenntnisse in der Zweitsprache Deutsch erwarben als in ihrer Muttersprache, wurde Sinn und Zweck dieses Herkunftssprachlichen Unterrichts in Frage gestellt. Obwohl in der Mehrsprachigkeitsforschung seit langem gezeigt wurde, dass dies nicht der Fall ist, wurde in der Bildungspolitik das Argument verbreitet, dass die Zweisprachigkeit diese Kinder belasten und überfordern würde. Forschungsergebnisse, die den Nutzen der Zwei- oder Mehrsprachigkeit für den Erwerb von weiteren Sprachen und für den Erwerb kognitiver Flexibilität von Bilingualen stützen, werden von der Bildungspolitik anscheinend nicht beachtet. Dazu gehören die Ergebnisse der DESI-Studie, die zeigen, „dass Schülerinnen und Schülern, die bereits Deutsch als zweite bzw. fremde Sprache erworben haben, das Erlernen der Fremdsprache Englisch vergleichsweise leichter fällt. Das Aufwachsen in einer mehrsprachigen Familie ist unter sonst gleichen Lernbedin-

gungen (sozialer Hintergrund, kognitive Grundfähigkeiten, Geschlecht, Bildungsgang) im Englischen mit einem Leistungsvorsprung verbunden, der den Gewinn mindestens eines halben Schuljahres ausmacht.“ (Klieme 2006, S. 5)

Der Soziologe Esser, der die Meinungsbildung bei bildungspolitischen Entscheidungsträgern in Deutschland nicht unwesentlich beeinflusst hat, verbreitete ohne wissenschaftliche Grundlage die Meinung, dass „der Erstspracherhalt in aller Regel auf Kosten des Zweitspracherwerbs“ stattfindet. (Esser 2006, S. 543) Auch Maria Böhmer, Staatsministerin und Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration von 2005 bis 2013, schadete den Bemühungen zum Erhalt von Mehrsprachigkeit, indem sie öffentlich die Meinung vertrat, dass in den Migrant\*innenfamilien „auch Deutsch“ gesprochen werden sollte:

„Besonders wichtig ist, dass die Eltern zu Hause mit ihren Kindern auch Deutsch sprechen. Denn nur wer eine Sprache im Alltag anwendet, kann sie auf Dauer sicher beherrschen.“ (Böhmer 2010)

Eine solche regierungsamtliche ‚Familiensprachenpolitik‘ konterkariert die Bemühungen der Sprachwissenschaftler\*innen und Sprachpädagog\*innen um den Erhalt und die Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrant\*innen, deren Kern die Familiensprache ist. Bereits in den 80er Jahren hatten Baur/Meder in einer empirischen Untersuchung zum Herkunftssprachlichen Unterricht für jugoslawische und türkische Schüler\*innen in NRW festgestellt, dass die Schüler\*innen, die in der Familie Deutsch sprechen, keine Vorteile gegenüber den zweisprachig aufwachsenden Schüler\*innen haben: Sie geben eine Sprache und den unmittelbaren Zugang zu einer anderen Kultur auf, ohne dafür etwas dazu zu gewinnen. (Baur/Meder 1992) Auch Schymura (2014) stellt dasselbe bei der Analyse der Zweisprachigkeit von polnischen Migrant\*innen fest:

„Die Schulleistungen der ‚polnischen Schüler\*innen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik, die ihre Muttersprache Polnisch gebrauchen, sind weder besser noch schlechter als Schulleistungen der SchülerInnen in diesen Fächern, die ihre polnische Muttersprache vollständig aufgegeben haben. Hier bestätigt sich die Feststellung von Baur/Meder (...) aus dem Jahr 1992.“ (Schymura 2014, S. 145)

Die Ergebnisse der Studie von Baur/Meder, die mit Unterstützung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung NRW durchgeführt wurde, hatte unmittelbaren Einfluss auf den Erhalt und den Ausbau des Herkunftssprachlichen Unterrichts in NRW, da es in Deutschland bis dahin keine empirische Studie gab, die den Nutzen des Herkunftssprachlichen Unterrichts erhärten konnte. Bis heute ist NRW das Bundesland, in dem Herkunftssprachlicher Unterricht in Verantwortung der deutschen Schulbehörden durchgeführt wird und wo an den Grundschulen und in der Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen Herkunftssprachlicher Unterricht am umfangreichsten angeboten wird.<sup>2</sup> Unterricht wird in folgenden 19 Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Kroatisch, Kurmanci, Makedonisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Slowenisch, Serbisch, Spanisch, Tamil, Türkisch und Vietnamesisch. Allerdings kommen die Kurse nur zustande, wenn die Eltern der Schüler\*innen einen Antrag an die Schulbehörde stellen und wenn die Mindestzahl von 15 Teilnehmer\*innen (auf der Primarstufe) und von 18 Teilnehmern in der Sek I erreicht wird. Das bedeutet faktisch, dass es mehrheitlich nur die großen Sprachgruppen (Türkisch, Arabisch, Russisch) schaffen, sich so zu organisieren, dass der Unterricht in ihren Herkunftssprachen kontinuierlich angeboten werden kann.

Wo die Schwierigkeiten und Defizite in der Förderung der Mehr-

sprachigkeit liegen, ist durch die Erhebung der Herkunftssprachen an den Essener Grundschulen deutlich geworden.

### Die SPREEG-Untersuchung

Im Jahr 2002 wurden rund 19.000 Essener Grundschul Kinder über ihre Familiensprache befragt. (Chlosta et al. 2003) 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 Schüler\*innen mit Migrationshintergrund sprechen, denken wir in erster Linie an die Herkunftssprachen Türkisch und Russisch – und in neuerer Zeit auch Arabisch. Tatsächlich bilden türkische Kinder innerhalb der Migrant\*innen mit 27 Prozent 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. (vgl. Abb. 1) Letztlich müssen Schulen und Kommunen einen Weg finden, die Mehrsprachigkeit möglichst vieler Kinder und nicht nur der größten Minderheiten zu unterstützen.

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 Schulleiter\*innen vor der Befragung versicherten, dass sie keine mehrsprachigen Kinder an ihrer Schule hätten und andererseits die Schule mit dem geringsten Anteil an mehrsprachigen Kindern immerhin auf 5 Prozent Mehrsprachige kamen. Die Verteilung der mehr-

sprachigen Kinder auf die Grundschulen war in Essen allerdings sehr ungleichmäßig. Während 60 Prozent der Schulen unter dem Durchschnitt von 28 Prozent Mehrsprachigkeit lagen, waren entsprechend 40 Prozent 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 Prozent der Schülerschaft einer Schule!

Für die „Integration“ lässt sich sagen: Wenn die deutsche Gesellschaft es weiter zulässt, dass die Kinder von Migrant\*innen an den deutschen Schulen ‚unter sich‘ bleiben, wird es keine Verbesserung der Schulabschlüsse und keine Integration geben. Diese ist nur möglich, wenn Sozial- und Sprachkontakt mit der deutschen Gesellschaft in ausreichendem Ausmaß vorhanden ist. Diese Kontakte dürfen nicht dem Zufall überlassen werden, sondern müssen systematisch organisiert und unterstützt werden.

Aus der SPREEG-Untersuchung lassen sich vor allem aber auch die bildungs- und schulpolitischen Defizite bei der Förderung vom Mehrsprachigkeit erkennen.

### Bildungspolitische Defizite und Desiderate

Der größte Teil der mehrsprachigen Kinder erhält keine Förderung in ihren Herkunftssprachen, denn die ‚großen Sprachen‘ Türkisch und Arabisch‘ schöpfen den größten Teil der Mittel ab, obwohl sie nur etwa ein Drittel der mehrsprachigen Schüler\*innenschaft stellen. Eine verantwortliche Mehrsprachigkeitspolitik, kann sich aber auf Dauer nicht nur um die großen Sprachen kümmern.<sup>3</sup> Sicherlich wird es nicht möglich sein, für einen großen Teil der Sprachen Herkunftssprachlichen Unterricht anzubieten, aber die Migrant\*innenfamilien müssen professionelle Beratung bekommen, in welcher Weise sie ihre Kinder beim

Erhalt der Muttersprache unterstützen können. Diese professionellen Berater\*innen gibt es bisher nicht, sondern die ‚Beratung‘ erfolgt von den deutschen Nachbar\*innen und von den Pädagog\*innen in den Schulen, die häufig – wie prominente Vorbilder – vom Gebrauch der Muttersprache abraten, da sie die oben bereits genannten Meinungen und Vorurteile reproduzieren.

Daraus lassen sich mehrere Forderungen ableiten. Erstens müssen an jeder Schule, in jeder Kindertagesstätte und in allen sozialpädagogischen Beratungsstellen Personen sein, die Expert\*innen für Zweisprachigkeit und zweisprachige Erziehung sind. Und das bedeutet nicht nur, die Ratgeber von Elke Montanari (2002) und Anja Leist-Villis (2008) oder die Einführung von Natascha Müller et al. (2011) aufmerksam gelesen zu haben, sondern im Studium muss eine Spezialisierung erfolgen, in der Theorie und Beratungspraxis bereits miteinander verknüpft werden. Und diese Beratung benötigt auch der überwiegende Teil der Angehörigen der ‚großen‘ Sprachen, weil auch hier längst nicht alle Kinder mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund den Herkunftssprachlichen Unterricht besuchen.

Zweitens müssten nicht nur Experten ausgebildet werden, sondern alle Lehrer\*innen und Erzieher\*innen müssten zumindest ‚Grundkenntnisse‘ in Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Erziehung haben, um Orientierungen geben zu können und Verunsicherungen der mehrsprachigen Eltern zu vermeiden helfen.

Und letztlich müssen die Vorurteile gegenüber Zwei- und Mehrsprachigkeit in der deutschen Gesellschaft insgesamt ausgemerzt werden, indem die Kenntnis darüber in der Schule ebenso selbstverständlich vermittelt wird wie Verkehrserziehung, Umweltbewusstsein oder die Gesetze der Schwerkraft. Es ist an der Zeit, das Thema „Mehrsprachigkeit“ auch in allen schulischen

Curricula zu verankern. Ziel muss es sein, dass Mehrsprachigkeit von der autochtonen monolingualen Gesellschaft nicht mehr als Gefahr und Bedrohung, sondern als Chance für die Erweiterung der gesamtgesellschaftlichen Handlungskompetenz begriffen wird.

#### *Anmerkungen*

- 1) An einer Kontrolluntersuchung arbeiteten für das Griechische im Rahmen desselben Projekts Maria Markou, Eva Lipkowski und Claudia Benholz.
- 2) Ein von den deutschen Schulbehörden verantworteter Unterricht in den Herkunftssprachen existiert nur in wenigen Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, NRW und Niedersachsen) – für den Unterricht. Vgl. auch Anm. 3
- 3) Das Türkische ist durch die Tatsache bevorzugt, dass durch die Initiative von Rupprecht S. Baur, Johannes Meyer-Ingwersen (beide damals Universität Essen) und Eike Thürmann (damals Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW) das Schulministerium und das Wissenschaftsministerium NRW überzeugt werden konnten, dass es sprachpolitisch und sprachpädagogisch sinnvoll ist, in NRW einen Lehramtsstudiengang Türkisch einzurichten. Dieser Lehramtsstudiengang konnte im Jahr 1995 seinen Betrieb an der Universität Essen aufnehmen. Um die Zweisprachigkeit von der „Basis“ her aufzubauen, fehlt aber bis heute eine entsprechende Ausbildung für TürkischlehrerInnen für das Lehramt Primarstufe.

#### *Literatur*

- Baur, Rupprecht S./Meder Gregor (1992). Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern, in: Baur, Rupprecht, Gregor Meder, Vlatko Prević (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. Hohengehren, 109–140.
- Böhmer, Maria (2010). Mehr Migrantenkinder in den Kindergarten! Pressemitteilung der Regierung, abgerufen online am 02.02.2016 unter: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2010/03/2010-03-10-ib-mehr-migrantenk-in-den-kindergarten.html>
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph (2003). Durchschnittsschule und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG), in: ELiSe Jahrgang 3, Heft 1, 2003, abgerufen online am 12.08.2016 unter: [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)
- Cummins, Jim (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, in: Review of Educational Research 49, 2, 222–251.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integra-

tion. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus.

- Klieme, Eckhard (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Leist-Villis, Anja (2008). Elternratgeber Zweisprachigkeit. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Meyer-Ingwersen, Johannes/ Neumann, Rosemarie/ Kummer, Matthias (1977). Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Montanari, Elke (2002). Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel.
- Müller, Natascha/ Kupisch, Tanja/ Cantone, Katja (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr.
- Schymura, Izabela: Zweisprachigkeit, Schulerfolg und Integration von Migrantenkindern mit polnischsprachigem Hintergrund. Duisburg, Essen, 2015. <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DozBibEntryServlet?mode=show&id=54472>
- Stöltzing, Wilfried et al. (1980): Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Harrassowitz.

#### *Der Autor*

**Rupprecht S. Baur** studierte Germanistik und Slavistik an der Universität in Saarbrücken, promovierte 1968 und wurde Lektor für Deutsch an der Universität Zagreb von 1968 bis 1972, dann war er Dozent an der Ruhr-Universität Bochum. Hier habilitierte er sich im Fach Sprachlehrforschung im Jahr 1981. Er vertrat von 1986 bis 2008 das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der damaligen Uni GH Essen, heute Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Methoden der Fremdsprachenvermittlung, Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht, Suggestopädie, Lehrerfortbildung, Bilingualismus, Migration und Sprache, Landeskunde, Phraseologie/Parömiologie. Rupprecht S. Baur ist Ehrendoktor der Universität Saratow. Er hat sich als erster mit der wissenschaftlichen Begründung der Suggestopädie in Deutschland auseinandergesetzt. Baur war Mitherausgeber der „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung“ (ZFF) (1989 bis 2003), Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) (1989 bis 2003), Geschäftsführender Leiter des Instituts für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik der Universität Duisburg-Essen (bis 2010). tät Duisburg-Essen (bis 2010).

# DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

*Offen im Denken*

ub | universitäts  
bibliothek

Dieser Text wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

**DOI:** 10.17185/duepublico/70388

**URN:** urn:nbn:de:hbz:464-20190814-133705-1

Erschienen in: UNIKATE 49 (2016), S. 10-15

Alle Rechte vorbehalten.