Migration und Zweisprachigkeit

Ludwigsburg, 12.11.2011

Havva Engin
Pädagogische Hochschule Heidelberg
mail@havvaengin.de

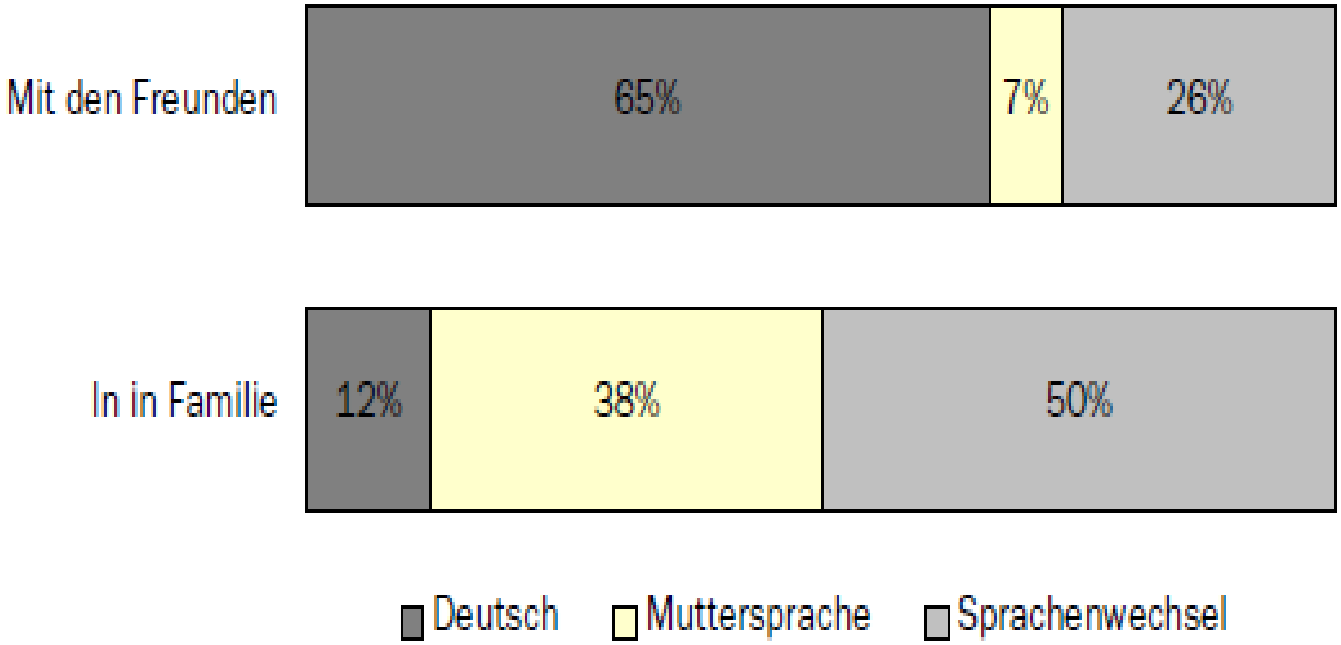
Fokussierung auf folgende Aspekte:

- **Sprachpraxis von Migrantenkindern;**
- **Befunde der Neurologie;**
- **Linguistische/Spracherwerbstheoretische Studien;**
- **Biografisch-soziologische Zugänge**
- **Bedeutung von Family Literacy**
- **Pädagogische Notwendigkeiten**

Sprachpraxis von Migrantenkindern

DJI-Studie (2001): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben

Abbildung 34: Sprachverhalten unter Freunden und mit der Familie (Angaben in %)

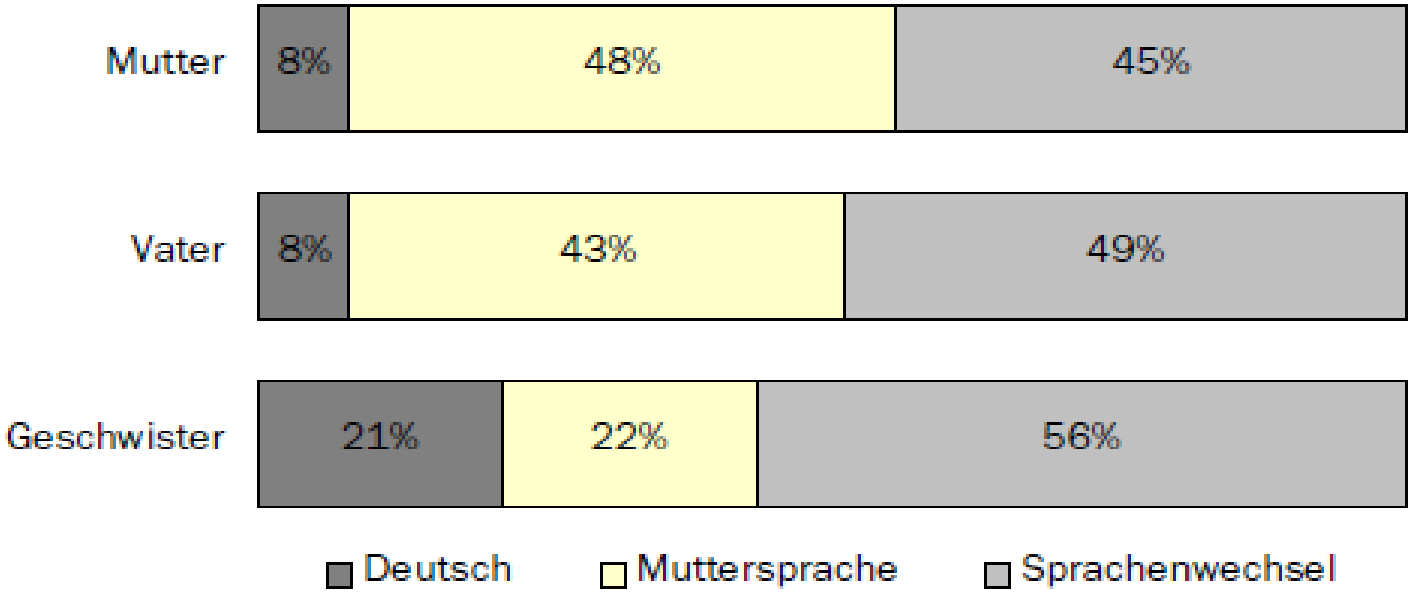


Sprachpraxis von Migrantenkindern

DJI-Studie (2001): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben

Das Sprachverhalten der Kinder in ihrer Familie

Abbildung 37: Sprachverhalten in der Familie (Angaben in %)



Sprachpraxis von Migrantenkindern

Essener SPREEG Studie (2005):

Familiensprache?	N	%
mit beiden Eltern Deutsch	772	14,8 %
ein Elternteil Deutsch – ein Elternteil nicht Deutsch	1.969	37,8 %
mit beiden Eltern die gleiche „nicht deutsche Sprache“	2.260	43,4 %
unterschiedliche „nicht deutsche Sprachen“	72	1,4 %
mindestens bei einem Elternteil keine Angabe	140	2,7 %

Sprachpraxis von Migrantenkindern
Essener SPREEG Studie (2005):

	Mutter		Vater		Geschwister		Freunde		Schulfreunde	
andere Sprache	3.359	64,4 %	2.910	55,8 %	1.334	25,6 %	757	14,5 %	285	5,5 %
Deutsch	1.352	25,9 %	1.656	31,8 %	2.712	52,0 %	4.101	78,7 %	4.647	89,1 %
beide Sprachen	482	9,2 %	513	9,8 %	580	11,1 %	285	5,5 %	236	4,5 %
fehlender Wert	20	0,4 %	134	2,6 %	587	11,3 %	70	1,3 %	45	0,9 %
	5.213		5.213		5.213		5.213		5.213	

Studie: Einsatz von Sprachstandserhebungsverfahren an hessischen Grundschulen (Kleissendorf/Schulz 2010):

- 47 Grundschulen teilgenommen. Davon
  - 29 Schulen auf dem Land oder in Kleinstädten (<100.000 Einw.)
  - 18 Schulen in der Stadt.
- An 22 der beteiligten Grundschulen wird seit Beginn (d.h. Schuljahr 2001/02) die Sprachfördermaßnahme „Vorlaufkurs“ angeboten.
- An den anderen 25 Grundschulen wurden „Vorlaufkurse“ in den Jahren 2003-2007 eingerichtet.

Studie: Einsatz von Sprachstandserhebungsverfahren an hessischen Grundschulen (Kleissendorf/Schulz 2010: 153; 156):

Die Sprachbiografie der Kinder wird an 40% der Schulen (n=19) erhoben. Laut der beteiligten Lehrkräfte liegen demnach einem Großteil der Schulen keine Informationen zur Erstsprache des Kindes, der Kontaktdauer und dem Alter bei Erwerbsbeginn vor.

Ebenso überraschend ist es, dass mehr als 50% der befragten Schulen keine Informationen über die Sprachbiografie der Kinder mit DaZ erheben, obgleich Informationen zur ›Kontaktdauer‹ und zum ›Alter bei Erwerbsbeginn‹ erwiesenermaßen erforderlich sind, um adäquat über den Förderbedarf von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu entscheiden.

Mehrsprachigkeitsstudie von Prof. Dr. Rita Franceschini, Universität Bozen (2006)

- **<u>Drei zentrale Fragen</u>**:

- Ist das Gehirn eines Mehrsprachigen anders „gebaut“ als das Gehirn eines Einsprachigen?

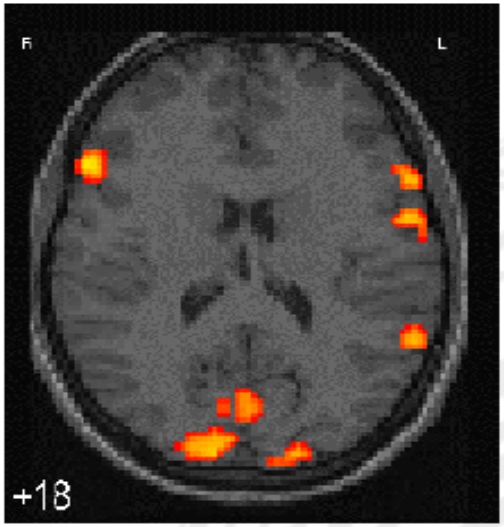
- Kann das Gehirn eines Kindes durch zu viele Sprachen überlastet werden?

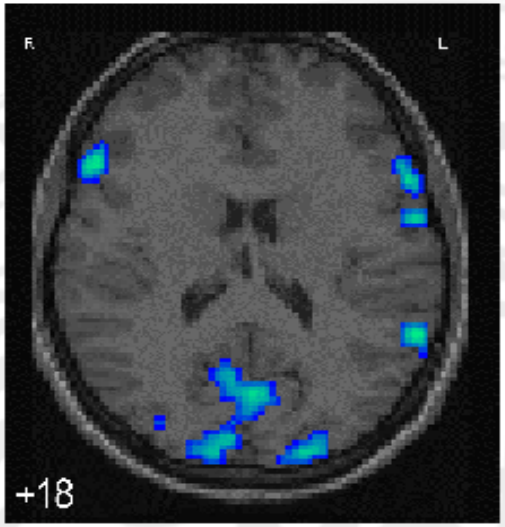
- Welchen Einfluss hat die Mehrsprachigkeit auf weitere kognitive Leistungen?

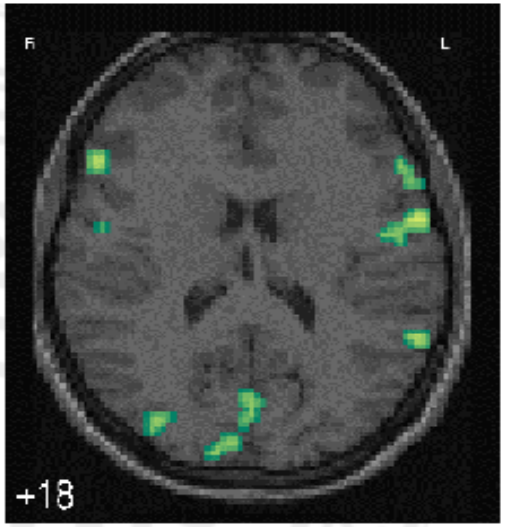
Treatment des MSP-Projekt – Multilingualbrain, Universität Basel:

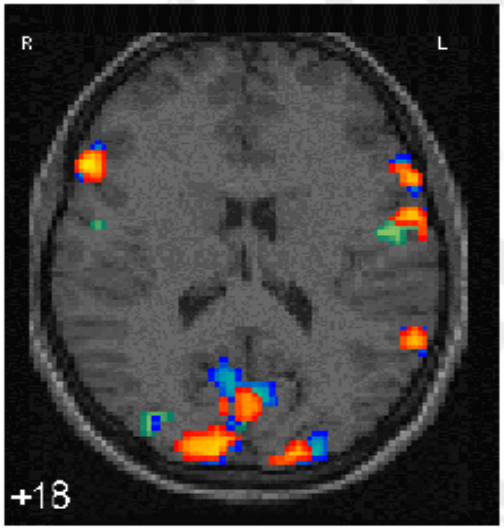
- **Frühe Mehrsprachige:**
  - L1 und L2 vor dem 3. Lebensjahr erworben
  - L3 nach dem 9. Lebensjahr in der Schule
- **Späte Mehrsprachige:**
  - L1 ist die einzige Sprache bis zum 9. Lebensjahr
  - L2 und L3 nach dem 9. Lebensjahr erworben
- **Aufgabe**
  - Freie Narration

Ergebnisse

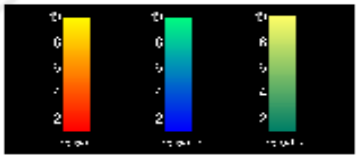


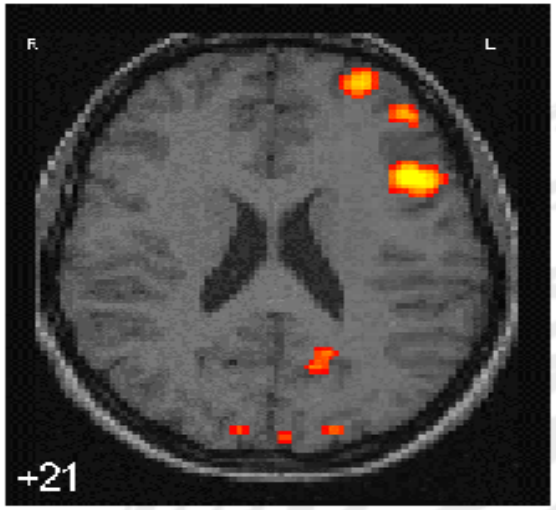


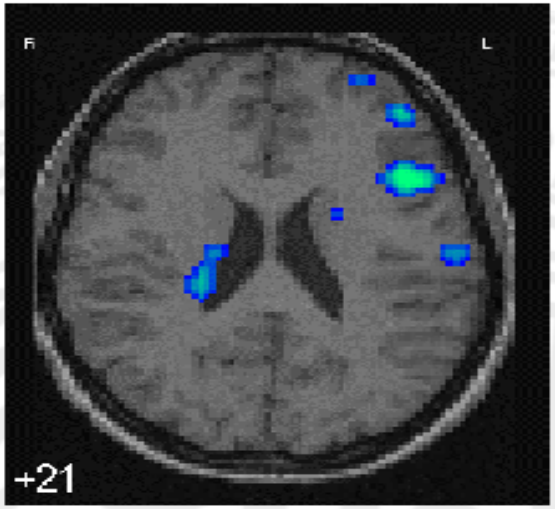


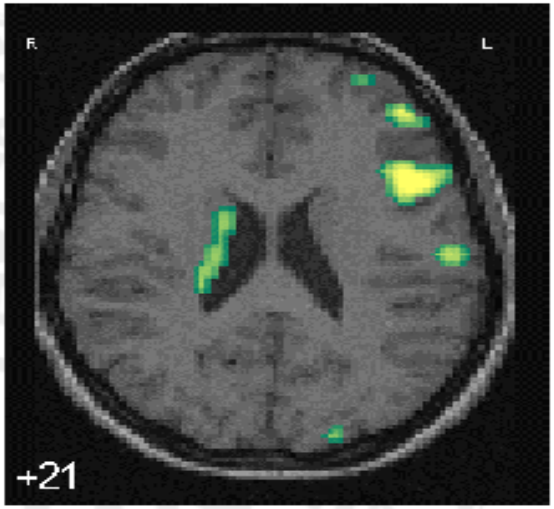


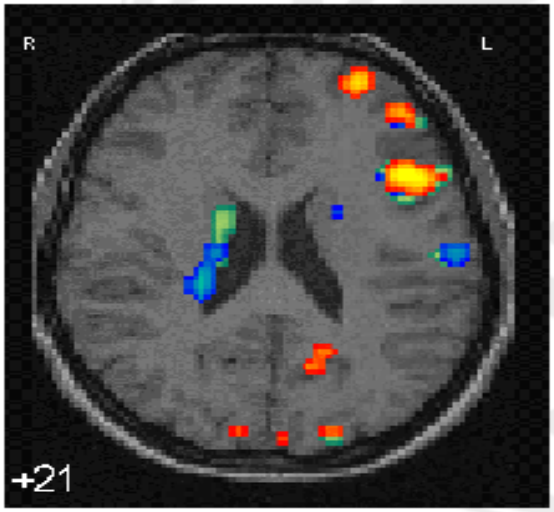
Später Mehrsprachiger:
Einzelne Aktivierungen in Broca überlappen sich nur teilweise. Bedeutet dies, dass **Späte Mehrsprachige** für jede Sprache ein neues neuronales Netzwerk aufbauen?



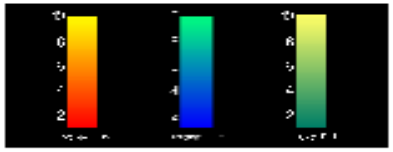








Früher Mehrsprachiger:
Starke Überlappung der Aktivierung in Broca bei allen 3 Sprachen.
Bedeutet dies, dass **Frühe Mehrsprachige** ein sprachverarbeitendes neuronales Netzwerk aufgebaut haben, das mehrere, auch spät gelernte Sprachen integrieren kann?



Was bedeuten diese Ergebnisse nun konkret?

- Frühe Mehrsprachige entwickeln eine andere Strategie der Sprachprozessierung als späte Mehrsprachige.
- Die Sprachprozessierungsstrategie wird für spät gelernte (Fremd-)Sprachen beibehalten.
- Die individuelle Lernstrategie spiegelt sich bei der regionalen Aktivierung wider.
- Jede/r Heranwachsende entwickelt eigene Sprachprozessierungs- und Sprachlernstrategien

Schlussfolgerungen der Forschergruppe sind:

1. Das Gehirn ist für Mehrsprachigkeit potentiell empfänglich – lebenslang.

2. Je früher, desto akzentfreier und in gewissen Bereichen grammatikalisch korrekter (Artikelgebrauch, bspw.), kein Einfluss auf Satzbau oder Wortschatz.

3. Je früher, desto empfänglicher für später zu erwerbende Sprachen.

4. Je mehr, desto geschickter: Sprachen kann man ein Leben lang lernen.

5. Es gibt Barrieren – sie sind sozialer Natur (Einstellungen, Bildungstradition, Sprachpolitik etc.).

Pädagogische Interpretation der Ergebnisse:

- Mehrsprachigkeit stellt für das menschliche Gehirn und für das kindliche Lernen keine Überforderung dar;

- Die Erst-/Muttersprache behindert nicht das Erlernen einer Zweit-/Drittsprache; im Gegenteil: je früher mit dem Lernen einer Zweitsprache begonnen wird, desto besser werden alle Sprachen gelernt;

- Die meisten Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem sind nicht aus neurologischen oder linguistischen Gründen „sprach-los“, sondern aus sozialen Gründen:

Linguistische/Spracherwerbstheoretische Studien

- Zweitsprach-Erwerb (Deutsch) verläuft bei bilingualen Kindern analog des Stufen des Spracherwerbs bei einsprachig deutschen Kindern;

- Kinder mit hohem Erstsprach-Niveau entwickeln eine größere Lexik in der Zweitsprache (Bspl. Begriffsnetze) als Kinder mit niedrigem Erstsprach-Niveau und erreichen sprachliche Meilensteine schneller (vgl. Apeltauer 2004; 2007);

- Früher Zweitspracherwerb: Kinder lernen zwischen 6 Monaten- 1 Jahr grammatikalisch-syntaktische Grundregeln der deutschen Sprache; je früher die Förderung in der Zweitsprache beginnt, desto schneller werden Grundregeln angeeignet (vgl. Thoma/Tracy 2006; 2007).

Linguistische/Spracherwerbstheoretische Studien

Ludwigsburger Studie (Bremerich Vos/Jeuk 2003)

„Die vorhandenen Begriffe und semantischen Netzwerke in der Erstsprache können über das Mischen für den Zweitspracherwerb nutzbar gemacht werden. Nach Tracy (1996) verwendet das Kind die *Strategie des Sprachenwechsels als ‚**strukturellen Steigbügel**‘*, da es sich systematisch aus der einen Sprache das ausleiht, was ihm in der anderen Sprache fehlt. Allerdings mischen die meisten Kinder nur zu Beginn der Untersuchung die Sprachen. (…).“

Zusammenhang zwischen Erstsprach- und Zweitsprach-Niveau

Ergebnisse von Sprachstandsdiagnosen

- Cito: Türkisch-Deutsch (Duisburg 2003): zweisprachig deutsch-türkische Kinder schneiden im Deutschen wie im Türkischen besser ab als die einsprachig türkischen Kinder (*Erklärung:* höheres metasprachliches Bewusstsein; balancierte Zweisprachigkeit);

- Briszcic (Österreich;2007): Niedriges Niveau in der Erstsprache geht einher mit einem niedrigen Niveau in der Zweitsprache;

- Uzuntas (2006): Verfahren: Bilderbuchbetrachtung (analog HAVAS 5); niedrigeres Niveau in der Erstsprache; insbesondere Erzählkompetenz (Literacykompetenz) in *nicht* altersangemessen ausgebildet;

Zusammenhang zwischen Erstsprach- und Zweitsprach-Niveau Gogolin (2010)

- Die ***Ausbildung allgemeinsprachlicher Kompetenzen*** in zwei Sprachen benötigt zwischen 1-5 Jahre, je nach Beginn und Förderung des Zweitspracherwerbs;

- Die ***Ausbildung bildungssprachlicher Kompetenzen*** benötigt bei zweisprachigen Schülern mindestens 4-7 Jahre (vgl. u.a. Cummins 1980; Collier 1987, Hakuta 2000);

Biografisch-Soziologische Zugänge

Krumm (vgl. 2008): **Arbeit mit Sprachporträts**

- Die Erstsprache hat positive Effekte auf die Identitätsbildung, die Selbsteinschätzung sowie die Bildungsaspiration;
- Die identitätsstiftende Funktion der Erstsprache bleibt auch erhalten, wenn die Zweitsprache dominiert und besser beherrscht wird;
- Die identitätsstiftende Funktion ist durchweg unabhängig vom Grad der Beherrschung der Familiensprache, ebenso wie der Zweitsprache;

Krumm (vgl. 2008): Arbeit mit Sprachporträts

- In Sprachporträts: Sind die Kinder mehrsprachig, so reservieren sie in der Regel ihre *eine Körperhälfte für die Elternsprache*, während *alle anderen Sprachen* unabhängig von ihrem Status in der Biographie sich die *andere Hälfte teilen müssen*;

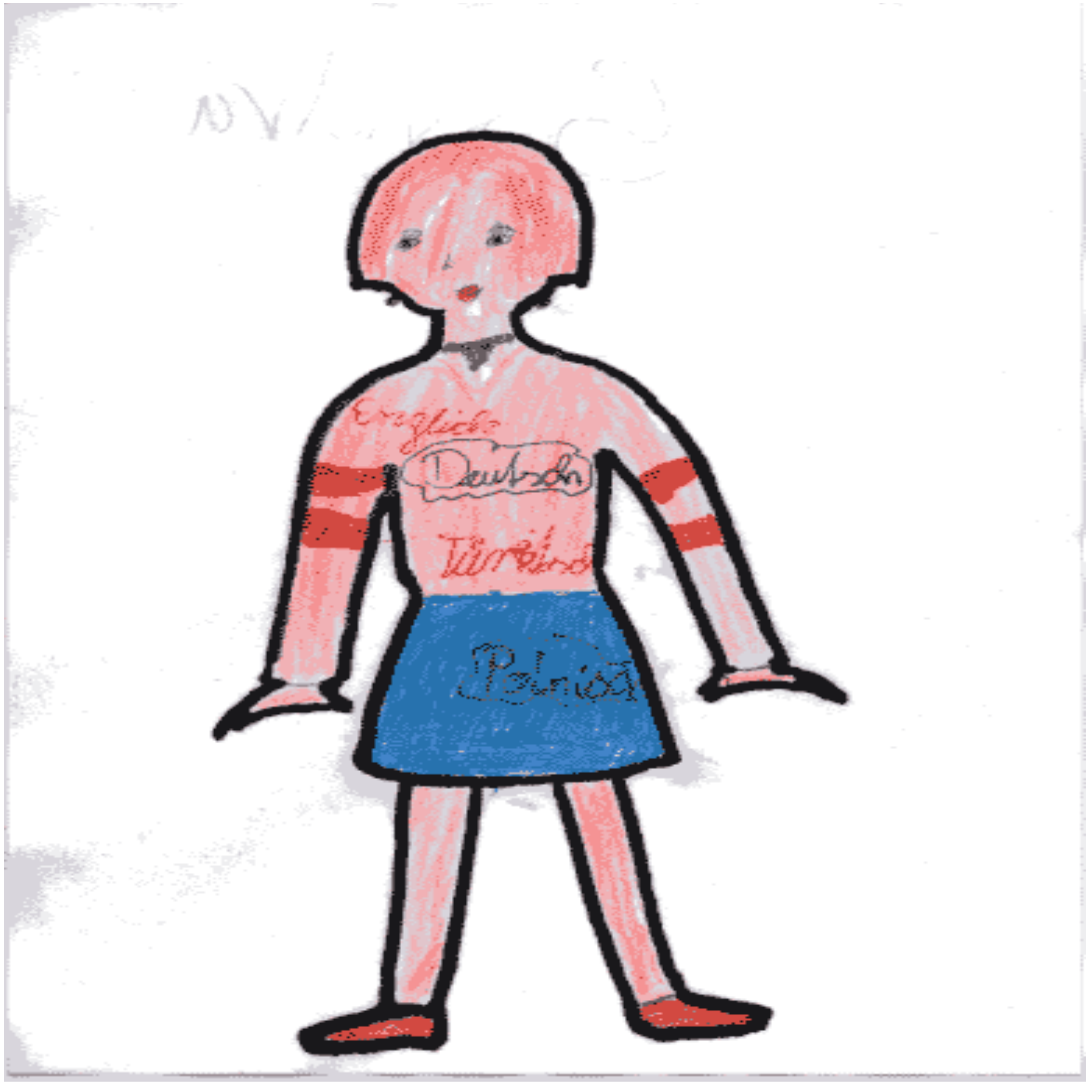
- Der Großteil der befragten Kinder und Jugendlichen – und das deckt sich mit Befunden der Sprach(en)biographieforschung – *konstruiert die eigene Identität mehrsprachig.*

Sprachporträts

http://www.foedaz.uni-jena.de/pics/bild04.gif

Sprachporträts

http://www.foedaz.uni-jena.de/pics/bild04.gif



Sprachporträts

http://www.foedaz.uni-jena.de/pics/bild04.gif

Krumm (2003):

Felix, 11 Jahre

- *Englisch ist bei mir im Kopf, weil es mir Spaß macht. Spanisch ist bei mir im Körper weil ich Spanien sehr mag. Bei mir ist Deutsch in den Händen, weil ich sehr viel schreibe. Italienisch ist in den Beinen weil ich dort schon oft war.*

Ferenc, 12 Jahre

- *Mein Herz ist ungarisch. Die wichtigsten Teile meines Körpers sind ungarisch. Mein Bauch ist Italienisch, weil ich gerne Italienisch esse. Meine Beine sind Deutsch, weil ich im deutschen Sprachgebiet lebe ...*

Wie sieht eine optimale sprachliche Förderung, unter Einbeziehung der Mutter-/Erstsprachen, aus?

Elementarbereich

- Phonologisches Training in der Erst- und Zweitsprache von Anbeginn;

- **Familiy Literacy:** Gemeinsame Eltern-Kind – Bilderbuchbetrachtung, insbesondere von Müttern -> Ziel: Aneignung von sprachlichen Strukturen zur Ausbildung von Erzählmustern (vgl. Apeltauer 2008:114);

- In den elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen werden die Erstsprachen wahrgenommen, wertgeschätzt und aktiv in den Sprachentwicklungs-prozess der Kinder einbezogen.

Sprachliche und literale Sozialisation in der Familie und elementarpädagogischen Einrichtungen

- Die **Erstsprache** stellt beim Erlernen von Zweit- und weiteren Sprachen eine **wichtige Bezugsgröße** dar und spielt damit eine durchgehend wichtige Rolle **im Sprachentwicklungsprozess**;

- Elementarpädagogische Forschung: **Familie** als Institution **bildet** einen **soziokulturellen Rahmen** für den Einzelnen;

- Diese **Eltern-Kind-Interaktionen** sind **zentral** für den **kindlichen Wissenserwerb** und bilden die Voraussetzung für seine Sprachentwicklung.

Sprachliche und literale Sozialisation in der Familie und elementarpädagogischen Einrichtungen

- Viele Migrantenkinder wachsen in Familien auf, in denen geschriebene Sprache, d.h. Schrift und *Gedrucktes*, eine untergeordnete Rolle spielen und *im Alltag der Kinder kaum vorkommen.*

- Empirisch-qualitative Längsschnittuntersuchung (Kuyumcu 2007) in türkischen Migrantenfamilien: *Kinder sehen in ihren Familien kaum schriftsprachliche Produkte; in diesen spielen Lesen und Schreiben kaum eine Rolle.*

- Forscher (vgl. Apeltauer 2008:114) verlangen: *in Migrantenfamilien müssen in der frühen Lesesozialisation die Eltern und insbesondere die Mütter angehalten werden, mit ihren Kindern in ihrer Familien-/Erstsprache zu kommunizieren*.

Dialogisches Lesen

- **Dialogisches Lesen** -> zielt auf die **Steigerung und Verbesserung der Sprech- und Sprachfähigkeit des Kindes**, ohne den Spaß und die positiven Erfahrungen im Umgang mit Büchern und Sprache zu vernachlässigen.

- Zentrales pädagogisches Ziel ist es, **dass das Kind** - nicht der Erwachsene - **zum Erzählenden der Handlung wird**. „Das Kind wird hier zum Erzähler der Geschichte; der Erwachsene rückt stattdessen zunehmend in die Rolle des aktiven Zuhörers. Er stellt Fragen, gibt Impulse, ergänzt und erweitert die Aussagen des Kindes und ermuntert es dahingehend, in eigenen Worten über das Buch, seine Bilder und dessen Geschichte zu reden.“ (Kraus 2005:3)

Sprachliche und literale Sozialisation in der Familie und elementarpädagogischen Einrichtungen

- In vielen elementarpädagogischen Einrichtungen wird **kein** Bezug auf die Erstsprache(n) der Kinder genommen.

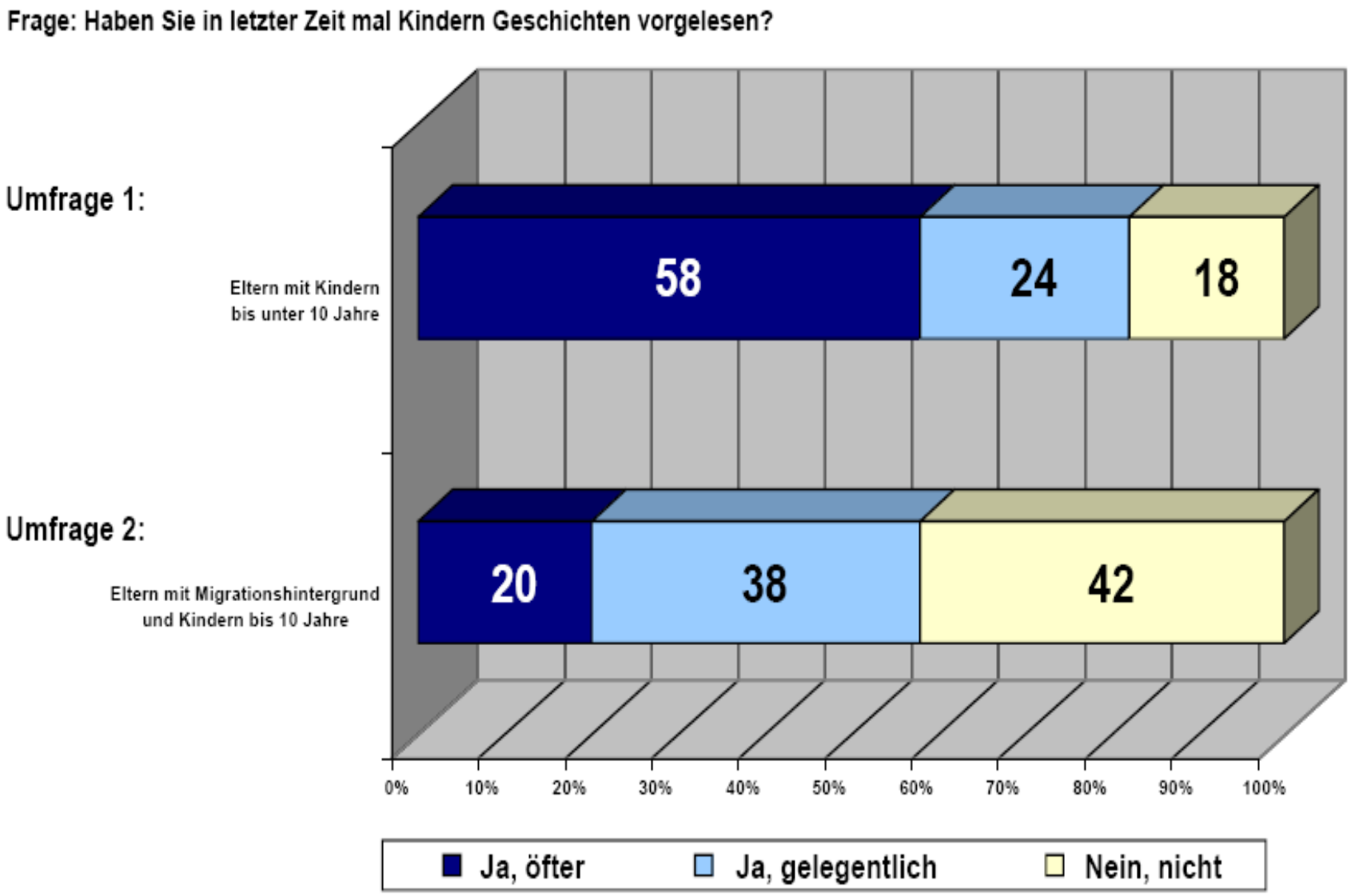
- Stattdessen findet der *pädagogische Alltag durchgehend in der deutschen Sprache* statt, so dass die größte Zahl an Migrantenkindern keine Möglichkeit hat, sich mit seinen (Erst)Sprachenkenntnissen einzubringen.

Lesesozialisation in (Migraten-)Familien

- In Deutschland existiert bisher wenig empirische Forschung über das Leseverhalten in Migrantenfamilien. Bis auf wenige Arbeiten (Ehlers 2002; Grabow 2005; Adybasova 2007; Wieler 2008), ist in diesem Bereich eine gravierende Forschungslücke vorhanden.

- Zwei Lese-Studien haben bisher explizit Daten über Migrantenfamilien erhoben
  - „Vorlesen in Deutschland 2007“
  - „Lesen in Deutschland 2008“ (vgl. Stiftung Lesen).

Lesesozialisation in (Migraten-)Familien



Warum lesen Eltern nicht vor?

„*Mir fehlt die Zeit dafür*“:

- 30 Prozent der deutschen und 50 Prozent der türkischen Eltern von Vorschulkindern.
- 46 Prozent der deutschen und 53 Prozent der türkischen Eltern von Grundschulkindern.

Warum lesen Eltern nicht vor?

„Ich bin kein so guter Vorleser“

- 46 Prozent der deutschen und 39 Prozent der türkischen Eltern von Vorschulkindern.
- 31 Prozent der deutschen und 47 Prozent der türkischen Eltern von Grundschulkindern.

Die Bedeutung von Familiy Literacy

- In einer amerikanischen Studie (vgl. Apeltauer 2003) wurde errechnet, dass in bildungsnahen Familien Kinder und Eltern im Rahmen von **Vorleseaktivitäten jährlich ca. 1000 bis 1700 Stunden** miteinander verbringen.

- Diese intensive Zeit, in der entscheidende sprachlich kognitive Kompetenzen und Ausdrucksmittel erworben werden, fehlt Kindern, in denen keine oder wenig Eltern-Kind-Interaktionen stattfinden.

- Berechnet man die Betreuungszeit der im **Kindergarten** und geht von rund **800 Stunden** aus (4St.x5=20 St.x40 Wochen=800 Stunden), so zeigt sich die herausragende Rolle der Familie/Eltern bei der literarischen Sozialisation ihrer Kinder.

Schulfertigkeiten von Kindern zu Beginn des Kindergartenbesuchs nach sozio-ökonomischem Status (aus: Neuman 2006, S. 30)

Fähigkeiten/ Wissen/ Bildung der Kinder	Niedrigster sozio-ökonomischer Status	Höchster sozio-ökonomischer Status
Buchstaben erkennen Alphabet	39%	85%
Laute in Wörtern identifizieren	10%	51%
Identifikation der Primärfarben	69%	90%
Bis 20 zählen	48%	68%
Den eigenen Namen schreiben	54%	76%
Menge der Zeit, in der vor dem Kiga-Besuch vorgelesen wurde	25 Stunden	1.000 Stunden
Angehäufte Erfahrung mit Wörtern	13 Mio. Wörter	45 Mio. Wörter

Was sind die Notwendigkeiten?

Pädagogisch:

- Konzeption und Implementierung von Programmen zur frühen Elternliteracy;
- Intensive Elternbildung durch „Elternakademien“ und kostenfreie Beratungsangebote;
- Intensive Zusammenarbeit mit pädagogischen Experten;
- Aufbau einer zwei/-mehrsprachigen Bibliothek/ Mediothek mit entsprechendem Bestand;
- Durchführung von Deutschkursen – insbesondere für Mütter;

Merhaba, sevgili Fare– Hallo, liebe Maus!

Inhaltlich- thematischer Aufbau

- *Merhaba, sevgili Fare– Hallo, liebe Maus!* ist eine SPRACHLERNREIHE für deutsch-türkische Kinder. Sie besteht aus vier Büchern: *Im Kindergarten, Mein Körper, Zu Hause, Meine Freunde*.

- Die Zielgruppe bilden Kinder zwischen 2 und 6 Jahren, die in Deutschland zweisprachig Deutsch-Türkisch aufwachsen.

- Die Sprachlernreihe soll deutsch-türkischen Eltern sowie Pädagogen in Kindergärten und eine effektive Frühspracherziehung auf der Grundlage elementarpädagogisch fundierter, zweisprachiger Pappbilderbücher ermöglichen und erleichtern.

Merhaba, sevgili Fare- Hallo, liebe Maus!

Inhaltlich- thematischer Aufbau

- Der eingeführte **Wortschatz** der Sprachlernreihe besteht aus für das Alter und den Entwicklungstand von 2 bis 6 jährigen Kindern angemessenen **lebensweltlich relevanten Begriffen** und soll das Erlernen des Deutschen im Kindergarten anbahnen.

- Das **sprachdidaktische Konzept ist spiralcurricular** angelegt: Eingeführte Sprachstrukturen werden immer wieder aufgenommen und mit neuen, zunehmend komplexeren sprachlichen Anforderungen verknüpft.

- Typische Szenen und **Sprechanlässe aus der Erfahrungswelt der Kleinkinder** werden durch anregende, lebensnahe Bilder und Texte dargestellt. Die auf jeder Seite intendierte, **sprachliche Interaktion** fördert die Kinder darin, Wortschatz und Begriffe für ihre Welt zu bilden.

2 Sprachen stark sprechen deutsch - türkisch

Hallo, liebe Maus!
Merhaba, Sevgili Fare!

Anadolu

Havva Engin
Birgitta Reddig-Korn
Beate Weiß

Mein Maus-Album
Benim Fare Albümüm

Das Heft zum Malen, Basteln und Spielen

von Pädagogen erarbeitet

Das ist die Farbe...

Bu renk...

...rot.

...kırmızıdır.

...gelb.

...sarıdır.

...blau.

...mavidir.

...grün.

...yeşildir.

Was will die Maus malen?

Fare ne boyamak istiyor?

Die Maus malt ...

Fare...

...eine grüne Birne.

...yeşil bir armut boyuyor.

...eine gelbe Sonne.

...sarı bir güneş boyuyor.

...einen blauen Ball.

...mavi bir top boyuyor.

...eine rote Blume.

...kırmızı bir çicek boyuyor.

Die Maus malt ein Bild.

Fare bir resim boyuyor.

Sie malt...

Fare...

...eine gelbe Maus.

...sarı bir fare boyuyor.

...eine rote Birne.

...kırmızı bir armut boyuyor.

Sie lacht.

O gülüyor.

Sie malt eine grüne Sonne.

O yeşil bir güneş boyuyor.

So ein Quatsch!

Ne saçma!

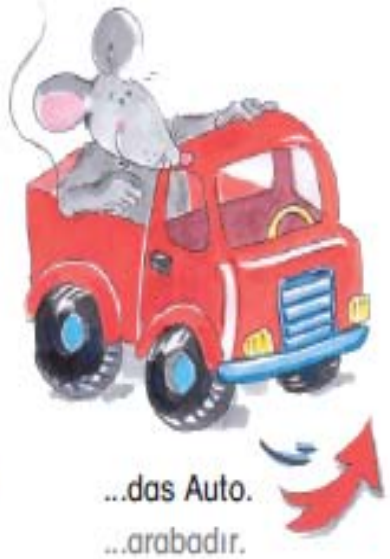
Ist eine Sonne grün? Ist eine Maus gelb? - Güneş yeşil midir? Fare sarı mıdır?

Das ist...

Bu...

...der Eimer.

...kovadır.



...das Auto.

...arabadır.

...die Schaufel.

...kürektir.

...das Förmchen.

...şekildir.

Kennst du die Farben?

Renkleri tanıyor musun?

Der Eimer ist gelb.

Kova sarıdır.

Das Auto ist rot.

Araba kırmızıdır.

Die Schaufel ist blau.

Kürek mavidir.

Das Förmchen ist grün.

Şekil yeşildir.

Ich sehe noch etwas Rotes! Wo ist es? • Kırmızı bir şey daha görüyorum! Nerede o?

Die Maus geht zum Sandkasten.

Fare kumluğa gidiyor.

Die Maus bäckt einen großen Kuchen.

Fare büyük bir pasta pişiriyor.

Sie nimmt den gelben Eimer

Fare sarı kovayı

und die blaue Schaufel.

ve mavi küreği alıyor.

Das kann man doch nicht essen!

Bu yenmez ki!

Spielen mit der Maus. Fare ile oynamak.

Mach mit beim Hüpfspiel!

Sek sek oyununa sen de katıl!

So geht's:
Du brauchst eine Kreide und ein Steinchen. Wirf den Stein auf ein Kästchen. Hüpfe von Kästchen zu Kästchen bis zu deinem Stein und sprich dazu!

Böyle oynanır:
Senin tebeşire ve küçük bir taşa ihtiyacın var. Taşı yerde çizili kutucukların üzerine at! Taşına ulaşıncaya kadar bir kutucuktan diğer kutucuğa zıpla ve tekerlemeyi söyle!

Häschen in der Grube
saß und schlief.
Armes Häschen, bist du krank,
dass du nicht mehr hüpfen kannst?
Häschen hüpf, Häschen hüpf,
Häschen hüpf!

Hendekte bir tavşan uyuyordu,
uyuyordu.
Tavşan bana baksana.
Yakışmıyor bu sana.
Tavşan kaç, tavşan kaç,
tavşan kaç!

Hüpfe mit dem Finger im Buch! Hüpfe draußen! - Kitapta parmağınla gezinti yap! Dışarıda zıpla!

Kennst du die Wörter noch? — Bu sözcükleri hatırlıyor musun?

die Maus / eine Maus		fare / bir fare
die Mäuse		fareler
der Teddy / ein Teddy		oyuncak ayı / bir oyuncak ayı
die Teddys		oyuncak ayılar
die Puppe / eine Puppe		bebek / bir bebek
die Puppen		bebekler
das Buch / ein Buch	Fehlt im Buch	kitap / bir kitap
die Bücher		kitaplar
das / ein Bauklötzchen		odun taş / bir odun taş
die Bauklötzchen		odun taşlar
der Ball / ein Ball		top / bir top
die Bälle		toplar
das Auto / ein Auto		araba / bir araba
die Autos		arabalar
das Flugzeug / ein Flugzeug		uçak / bir uçak
die Flugzeuge		uçaklar
das Kuscheltier / ein Kuscheltier		oyuncak hayvan / bir oyuncak hayvan
die Kuscheltiere		oyuncak hayvanlar
die Farbe / eine Farbe		renk / bir renk
die Farben		renkler
die Birne / eine Birne		armut / bir armut
die Birnen		armutlar
die Sonne / eine Sonne		güneş / bir güneş
die Blume / eine Blume		çiçek / bir çiçek
die Blumen		çiçekler
das Bild / ein Bild	Fehlt im Buch	resim / bir resim
die Bilder		resimler

die Rutsche / eine Rutsche	kaydırak / bir kaydırak
die Rutschen	kaydıraklar
das Klettergerüst / ein Klettergerüst	tırmanma ağı / bir tırmanma ağı
die Klettergerüste	tırmanma ağları
der Eimer / ein Eimer	kova / bir kova
die Eimer	kovalar
die Schaufel / eine Schaufel	kürek / bir kürek
die Schaufeln	kürekler
das Förmchen / ein Förmchen	şekil / bir şekil
die Förmchen	şekiller
der Kuchen / ein Kuchen	pasta / bir pasta
die Kuchen	pastalar
der Sandkasten / ein Sandkasten	kumluk / bir kumluk
die Sandkästen	kumluklar
der Baum / ein Baum	ağaç / bir ağaç
die Bäume	ağaçlar
das Haus / ein Haus	ev / bir ev
die Häuser	evler
die Wiese / eine Wiese	çayır / bir çayır
die Wiesen	çayırlar
der Zaun / ein Zaun	çit / bir çit
die Zäune	çitler

Zusammenfassung und Ausblick

Die Autorinnen möchten mit der Sprachlernreihe dazu beitragen, dass zweisprachige Migranteneltern ihren Kindern zu Hause **Literalitätserfahrungen in der Erstsprache ermöglichen** und damit im Sinne eines Empowerments zur „**Erhöhung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls**“ (vgl. Apeltauer) sowohl bei sich als auch bei ihren Kindern beitragen.

Zusammenfassung und Ausblick

In Anlehnung an die Untersuchungsergebnisse von Sirim (2009) über die Sprachkompetenzen von türkischen Migranten ist festzuhalten:

Die weite Verbreitung der migrantischen Herkunfts-sprachen in Europa und ihr hoher symbolischer Wert für die Sprecher/-innen im identifikatorischen Sinne „lassen keine Entwicklung in Richtung ‚Sprachverlust‘ oder ‚Sprachwechsel zum Deutschen‘ erwarten.
Die Tendenz geht eher in die umgekehrte Richtung: die [Migrantensprachen] bleiben präsent in Europa und gewinnen an Vitalität.“ (Sirim 2009, 76)

VIELEN DANK!!

Literatur:

- Anstatt ,Tanja: Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. In: Gogolin/Neumann (2009): Streitfall Zweisprachigkeit.
- Apeltauer, Ernst (2003): Literalität und Spracherwerb. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Nr. 32.
- Apeltauer, Ernst (2006): Kooperation mit zugewanderten Eltern. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Nr. 40/41.
- Auer, Peter: Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Gogolin/Neumann (2009): Streitfall Zweisprachigkeit.
- Baur/Chlosta/Ostermann/Schroeder (2005): „Was sprecht Ihr vornehmlich zu Hause?“ Zur Erhebung sprachbezogener Daten. In: URL: http//www.uni-due.de/unikate/ressourcen/grafiken/PDF's/EU_24/24_baur.pdf
- Deutsches Jugendinstitut (2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Projektbericht. München: DJI.
- Bremerisch-Vos, A.; Jeuk. S. (2003): Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. URL: http://db.dji.de/cgi-bin/db/dbrecout.php?db=5&rowid=2039
- Franceschini, Rita: Mehrsprachigkeit und Gehirn: Mythen – Potentiale – Praxis. Vortrag gehalten am 06.10. 2006 auf der Tagung „Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen - Risiken – Chancen“. Mannheim. URL:
- http://kongress.sagmalwas-bw.de/media/pdf/Vortrag%20Franceschini.pdf
- Gogolin, I; Neumann, U. (2009) (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden.

- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin: Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In: Gogolin/Neumann (2009): Streitfall Zweisprachigkeit.
- Kleissendorf, Barabara; Schulz, Petra (2010): Sprachstandserhebung zweisprachiger Kinder in der Praxis am Beispiel Hessens. In: Rost-Roth, Martina: DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung. Deutsch als Zweitsprache. Freiburg , S. 143-162.
- Krumm, Hans-Jürgen. (2003). *„Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen.* Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8(2/3), 110*-114.
- Krumm, Hans-Jürgen: Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin/Neumann (2009): Streitfall Zweisprachigkeit
- Maas, Utz: Sprache in Migrationsverhältnissen: „Sprachausbau (Schriftsprache) vs. mehrsprachige Kommunikation“. In: Gogolin/Neumann (2009): Streitfall Zweisprachigkeit.
- Kuyumcu, Reyhan (2006): Zur Entwicklung von (Bi)Literalität bei türkischen Migrantenkindern im Vorschulalter. In: Ehlers, Swantje (ed.): Sprachförderung und Literalität. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft 3, S. 52-70.
- Röber, Christa; Müller Claudia (2008): Der Aufbau von professionellem sprachlichem Wissen als Voraussetzung für eine kompetente Sprachförderung vorschulischer Kinder. Eine Expertise. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung.
- Sirim, Emaran (2009): Das Türkische einer deutsch-türkischen Migrantengruppe. Mannheim:amdes.