



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Sprache und Bildungsungleichheit – Individualisierung
im kompetenzorientierten Unterricht mehrsprachiger
Klassen der Sekundarstufe II“

verfasst von / submitted by

Lisa Maria Kirchgatterer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, 19.05.2017



.....
Unterschrift

I. Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
THEMATISCHE EINFÜHRUNG UND DARLEGUNG DER PERSPEKTIVE	5
1. Einleitung	5
2. Sprachlicher Habitus und Bildungsungleichheit	11
2.1 Der Habitusbegriff Pierre Bourdieus	11
2.2 Bildungsungleichheit und Passung sprachlichen Habitus	13
3. Begrifflichkeiten im Kontext von Zweitsprachenerwerb und Schule	16
3.1 Zweitsprache versus Erstsprache	16
3.2 Zweitsprache versus Fremdsprache	18
3.3 Bildungssprache versus Alltagssprache.....	19
BILDUNGSPOLITISCHE UND FACHDIDAKTISCHE HINTERGRÜNDE	21
4. Kompetenzorientierung im österreichischen Schulwesen.....	21
4.1 Kompetenzen und Bildungsstandards.....	21
4.2 Individualisierung im Kontext der Kompetenzorientierung nach bildungspolitischer Konzeption.....	24
4.2.1 Individualisierung im Unterrichtsgeschehen	24
4.2.2 Individualisierung in der Leistungsrückmeldung	26
4.3 Individualisierung im kompetenzorientierten Deutschunterricht aus fachdidaktischer Perspektive.....	27
4.3.1 Zur Berücksichtigung individueller Lernstände in der Unterrichtsplanung	27
4.3.2 Möglichkeiten der Individualisierung in der Unterrichtsgestaltung	28
4.3.3 Möglichkeiten der Individualisierung in der Leistungsrückmeldung nach Fix (2008).....	30
5. SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in der österreichischen Sekundarstufe II ...	32
5.1 Verordnungen zur Berücksichtigung von DaZ im Unterricht	34
5.2 Verordnungen zur Berücksichtigung von DaZ in der Leistungsrückmeldung	36
AKTUELLE FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN IM KONTEXT VON DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE.....	38
6. Individualisierung bei SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache aus der Perspektive der DaZ-Forschung.....	38
6.1 Formen (zweit-)sprachlicher Bildung.....	38

6.1.1 Unterrichtsmodelle mit Fokus Deutsch als Zweitsprache: Ein Überblick.....	38
6.1.2 Deutsch als Zweitsprache im Unterricht der österreichischen Sekundarstufe II .	41
6.2 Zum Umgang mit einer heterogenen Sprachlandschaft auf Klassen- und Schulebene in Anlehnung an kultursoziologische Perspektiven.....	43
6.2.1 Allgemeine Vorannahmen und Reflexionsbedarf in Lehrplanung und Wissenschaft	43
6.2.2 Praktiken der Anerkennung von Zwei- und Mehrsprachigkeit auf Schul- und Klassenebene.....	45
6.3 Das Konzept der Sprache im Fach.....	47
6.3.1 Voraussetzungen und Intentionen des Konzepts	47
6.3.2 Methodische und didaktische Ansätze zur Sprache im Fach	48
6.4 Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung	52
6.4.1 Sprachbildung auf horizontaler Ebene	52
6.4.2 Sprachbildung auf vertikaler Ebene	54
6.5 Methodische Umsetzungsmöglichkeiten für sprachsensiblen Deutschunterricht mit Fokus auf Individualisierung	55
6.6 LehrerInnenbildung und Deutsch als Zweitsprache in der Schule	58
6.7 Allgemeine Anmerkungen zu aktuellen Tendenzen in der DaZ-Forschung	61
EMPIRISCHE ANALYSE.....	64
7. Forschungsdesign und Methodendiskussion	64
7.1 Das Forschungsprojekt KOMBI der Universität Wien	64
7.2 Formulierung der Hypothesen	65
7.3 Erläuterung der methodischen Vorgehensweise.....	67
7.4 Validität und Methodenkritik	71
7.5 Kritik des KOMBI-Fragebogens	72
8. Darstellung der Forschungsergebnisse	74
8.1 Allgemeine Daten zur Stichprobe.....	74
8.2 Individualisierung im Unterrichtsgeschehen	79
8.3 Individualisierung in der Leistungsrückmeldung	82
8.4 Individualisierungsmaßnahmen in Unterrichtsgeschehen und Leistungsrückmeldung durch Lehrpersonen im Fach Deutsch	83
DISKUSSION, KONSEQUENZEN UND AUSBLICK	85
9. Diskussion der Forschungsergebnisse	85
9.1 Diskussion der allgemeinen Daten der Stichprobe	85

9.2 Diskussion der Daten zur Individualisierung im Unterrichtsgeschehen und in der Leistungsrückmeldung.....	88
9.3 Grenzen der empirischen Analyse	93
10. Bildungspolitische Konsequenzen	93
11. Conclusio.....	99
12. Ausblick auf weitere Forschung.....	101
II. Bibliographie	103
III. Tabellenverzeichnis.....	110
IV. Abbildungsverzeichnis.....	110
V. Abkürzungsverzeichnis	111
VI. Anhang	112

Vorwort

Die Verfasserin dieser Diplomarbeit war im Rahmen eines Forschungspraktikums im Bachelorstudium der Bildungswissenschaft im Sommersemester 2016 im Forschungsprojekt KOMBI des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien an der Datenerhebung, Dateneingabe und Datenauswertung beteiligt. Aufgrund der dabei erworbenen Expertise rund um die Thematik des Projekts sowie wegen des Forschungsinteresses am Ist-Stand der aktiven Berücksichtigung von Zwei- und Mehrsprachigkeit im kompetenzorientierten Deutschunterricht der Sekundarstufe II war es der Verfasserin ein Anliegen, diese Schnittstelle zwischen dem Studium der Germanistik und dem der Bildungswissenschaft zu nutzen und die beiden Disziplinen miteinander in Verbindung zu bringen. Die Kenntnisse aus beiden Gebieten eröffneten unterschiedliche Zugänge zur Thematik, was sich im Schreibprozess als fruchtbar erwiesen hat.

An dieser Stelle möchte ich mich bei Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A. für die Betreuung meiner Diplomarbeit und die wertvollen Vorschläge hinsichtlich des Aufbaus der Arbeit bedanken. Dank gilt es auch an das KOMBI-Projektteam unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß für die Zurverfügungstellung der Daten auszusprechen. Besonderer Dank geht dabei an Mag. Christian Andersen, der das Forschungspraktikum geleitet hat, sowie an Mag. Stefan Becks, der so nett war, mir den Zugang zur Bezugsliteratur des Projektes zu ermöglichen. Bedanken möchte ich mich auch herzlichst bei Mag. Christine Salmen für ihre wertvollen Tipps für die Planung und Durchführung meines Schreibprozesses. Zu guter Letzt bedanke ich mich vielmals bei meinen KorrekturleserInnen Mag. Christa Kirchgatterer, Johanna Wagner BA und Johanna Kandelsdorfer BA, die sich die viele Zeit genommen haben, meine Arbeit zu lesen und zu kommentieren. Ohne sie wäre der Schreib- und Überarbeitungsprozess nicht in dem Umfang und nicht in der gleichen Reflexionsbreite möglich gewesen. Danke!

THEMATISCHE EINFÜHRUNG UND DARLEGUNG DER PERSPEKTIVE

1. Einleitung

Die österreichische Schule als Raum für Mehrsprachigkeit bei gleichzeitiger monolingualer Ausrichtung auf die deutsche Sprache ist ein Faktum, das die Bildungsinstitution Schule sowohl vom Blickwinkel der Bildungswissenschaft als auch von jenem der Forschung in *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) als bedeutsamen und durchaus vielschichtigen Forschungsgegenstand erscheinen lässt. Aus kultursoziologischer Perspektive, die hier eingenommen werden soll, ist dies wie folgt zu beleuchten:

Die Bildungsinstitution Schule ist in Österreich sowie allgemein im amtlich deutschsprachigen Raum monolingual beziehungsweise „germanozentrisch“ (Mecheril & Quehl 2015, 162) gestaltet. Aus diesem Grund gilt das Deutsche als die „legitime Sprache“, die den Habitus der Institution entscheidend prägt und zudem durch Institutionen wie die Schule reproduziert wird (vgl. Fürstenau & Niedrig 2011, 77). Letzteres verweist auf den Umstand der Abhängigkeit von Bildungserfolg einerseits von der Akzeptanz des Deutschen als die legitime Sprache, andererseits vom erfolgreichen Erlernen dieser Sprache allgemein sowie des für die Institution Schule charakteristischen Sprachregisters der Bildungssprache (vgl. Mecheril et. al. 2010, 107-108).¹ Diese Tatsache sowie deren Reproduktion durch die Schule führen zu einer Schaffung von Hierarchieverhältnissen zwischen dem Deutschen und all jenen Sprachen, die neben Deutsch im schulischen Kontext vorkommen. (vgl. ebd., 109) Dadurch ergibt sich notwendigerweise eine Schlechterstellung jener SchülerInnen, die die deutsche Sprache nicht als Erstsprache erworben haben, sondern mit dieser als Umgebungs- und daher Zweitsprache in Berührung kommen. Bringt man dies mit dem bourdieuschen Habitusbegriff in Verbindung, kann gesagt werden, dass der persönliche sprachliche Habitus dieser SchülerInnen einerseits vom sprachlichen Habitus der Mehrheitsgesellschaft sowie andererseits vom sprachlichen Habitus der Schule abweicht.² Eine mangelnde Passung zweier Habitusformen, die unmittelbar miteinander in Berührung kommen, resultiert nach

¹ Beim bildungssprachlichen Deutsch handelt es sich um eine sprachliche Variante, die stark an der Schriftsprache angelehnt ist und von den Konventionen der mündlichen Kommunikation entsprechend entfernt ist (vgl. Mecheril et. al. 2010, 106). Auf dieses Sprachregister wird in Kapitel 3.3 näher eingegangen.

² Hierbei gilt jedoch darauf hinzuweisen, dass der sprachliche Habitus der Mehrheitsgesellschaft und jener der Schule nicht getrennt von einander zu sehen sind, da gesellschaftliche Institutionen wie die Schule an dieser Mehrheit orientiert sind.

Bourdieu in einer Benachteiligung (vgl. Bourdieu 1987, 119). Dieser Umstand kann in Bezug auf die Mehrsprachigkeit in der österreichischen Schule wie folgt skizziert werden:

„Welchen Zugang die Kinder zu den gesellschaftlichen Kontexten erhalten, hängt nicht nur von ihrer allgemeinen Sprachkompetenz und dem relativen Grad dieser Kompetenz ab, sondern ganz entschieden davon, ob die Sprache, in der sie diese Kompetenz besitzen, anerkannt wird.“ (Mecheril et. al. 2010, 101)

Weiter heißt es dort:

„[...] die Schule ist die Institution, die die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen auf differenzielle Weise anspricht, aufnimmt oder auch ignoriert. Schließlich überführt sie die Sprachpraxen ihrer Schüler/innen in unterschiedliche gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Positionen. Die Schule kann dabei gesellschaftliche Ungleichheiten reproduzieren oder [...] bestrebt sein, sie zu überwinden.“ (Ebd., 105)

In diesem Kontext kann der Begriff der Ungleichheit als Schlechterstellung jener gelesen werden, die vom sprachlichen Hintergrund – oder, formuliert mit Bourdieu, vom sprachlichen Kapital – der Mehrheitsgesellschaft abweichen. Die Macht und Möglichkeit der Schule, Lebenschancen und Positionen zu verteilen und der Einfluss der Anerkennung der jeweiligen Erstsprache beziehungsweise das Vermögen, (bildungssprachliches) Deutsch in anerkannter Weise zu sprechen, bestimmen zu einem großen Teil den Grad der Benachteiligung mit. Denkt man hier Sprache wie Kaesler (2005: 131) und folgt ihrer weiteren Argumentation, erfüllt die Sprache im Kontext von Schule und Schlechterstellung zwei unterschiedliche Rollen gleichzeitig: einerseits ist sie „zentrales Medium der Verständigung bei der Vermittlung von Inhalten“ und andererseits „Distinktionsmerkmal bei der sozialen Verortung der Sprecher“ (ebd.). In diesem Verständnis zeigt sich der Zusammenhang zwischen realer Leistung, zugeschriebener Leistung und sprachlicher sowie sozialer Herkunft deutlich (vgl. ebd.; Solga 2005, 19).

Mecheril und Quehl (2015: 162) halten diesbezüglich fest, dass unter gegebenem monolingualen Habitus in den Bildungsinstitutionen die Notwendigkeit evident wird, Möglichkeiten für eine Aneignung der legitimen Sprache – im vorliegenden Fall handelt es sich dabei um das Deutsche – zu schaffen. Hierbei ergibt sich allerdings diejenige Problematik, dass diese gegebenen Verhältnisse dadurch reproduziert werden. Die Vormachtstellung dieser einen Sprache bleibt somit weiterhin bestehen. Eine Systemveränderung, die auf eine Überwindung der germanozentrischen Ausrichtung der Bildungsinstitution Schule abzielt, kann jedoch nicht alleine von innen von den Akteuren innerhalb der Institutionen erzielt werden. Vielmehr fordert dies eine gesamtgesellschaftliche

Veränderung, da die Etablierung und Vorrangstellung einer Herrschaftssprache nicht nur Institutionen betrifft, sondern weitreichender ist. Was Mecheril und Quehl (2015: 162) in Bezug auf das Spannungsverhältnis zwischen Reproduktion und Überwindung des Gegebenen vorschlagen, sind neben der bereits angesprochenen Schaffung eines Raumes für eine adäquate Aneignung der legitimen Sprache die gleichzeitige Kritik an den monolingualen Verhältnissen und der Versuch, die Vorrangstellung der Herrschaftssprache Deutsch gerade in den Bildungsinstitutionen zu reduzieren. Der erste Aspekt dieses Vorschlags ist ein Anspruch, dem es im Unterricht gerecht zu werden gilt. Dies indem man jenen SchülerInnen, die Deutsch als Zweit- oder auch Drittsprache sprechen – auch mehr als zwei oder drei Sprachen sind hier möglich – die je nötige (zusätzliche) Förderung zukommen lässt, die sie brauchen, um Deutsch sowie das bildungssprachliche Register in einem solchen Ausmaß erwerben zu können, das sie zu erfolgreicher gesellschaftlicher Teilhabe befähigt. Ist nämlich die Verfügbarmachung begrenzt, „werden zugleich Lern- und Handlungsräume verengt, Bildungsprozesse beschränkt und damit Teilhabemöglichkeiten minimiert“ (Mecheril & Quehl 2006, 356).

Die Notwendigkeit, dem Rechnung zu tragen, wird allerdings nicht nur in Publikationen aus der DaZ-Forschung formuliert, sondern findet ebenso Ausdruck in Veröffentlichungen des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE): „Die Tatsache, dass die Bildungssprache Deutsch nicht auch Erstsprache aller Schüler/innen ist, müsste sich auch in einer Differenzierung des Unterrichtsgeschehens, aber auch der Leistungsbeurteilung niederschlagen.“ (de Cillia 2011, 6)³ De Cillia bezieht sich in der Begründung der Notwendigkeit dessen zwar nicht auf kultursoziologische Zugänge zur Thematik, wie dies in der vorliegenden Arbeit der Fall ist, doch eröffnet seine Argumentation eine weitere Perspektive, die hier ebenfalls dargestellt wird.

Warum Differenzierung im Unterricht im Kontext der Zwei- und Mehrsprachigkeit von Bedeutung ist, begründet de Cillia damit, dass ein erfolgreicher und vollständiger⁴

³ Die Bildungssprache Deutsch kann aus dem Grund, dass es sich um ein Register innerhalb der deutschen Sprache handelt, freilich nicht an sich die Erstsprache von SchülerInnen sein. Insofern ist es auch möglich, dass SchülerInnen mit deutscher Erstsprache Schwierigkeiten im Erwerb dieses Registers aufweisen. Dennoch ist die Überlegung naheliegend, dass SchülerInnen mit deutscher Erstsprache in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch in der Theorie weniger weit vom bildungssprachlichen Deutsch entfernt sind als diejenigen SchülerInnen, für die das Deutsche an sich Zweit-, Dritt- usw. Sprache ist. Zudem ist das Deutsche in der Regel die Unterrichtssprache in Österreich und insofern die Sprache der Bildung.

⁴ Ein vollständiger Erwerb meint an dieser Stelle die Erreichung eines erstsprachlichen Niveaus (vgl. de Cillia 2011, 5).

Zweitsprachenerwerb dem aktuellen Forschungsstand zufolge etwa fünf bis sieben Jahre dauern kann. Faktoren, die diesen Prozess beeinflussen, sind beispielsweise Qualität und Intensität der Förderung des Erwerbs. (Vgl. de Cillia 2011, 5) Besondere Schwierigkeiten können sich im Hinblick auf die Diskrepanz zwischen Alltagssprache und Bildungssprache ergeben, was negative Auswirkungen auf sprachliche und andere schulische Leistungen nach sich ziehen könnte. (Vgl. ebd., 3-4) Aus diesem Grund wird, wie im obigen Zitat von de Cillia ersichtlich, ausdrücklich festgehalten, dass Individualisierung und Differenzierung in Form von Förderung wesentlich sind, um den Zweitsprachenerwerb und dessen Verschränkung mit einem Bildungserfolg positiv zu beeinflussen. Davon abgesehen, gilt es auch in dem vor einigen Jahren eingeführten Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts als Anliegen, Individualisierung⁵ im Unterricht Raum zu geben (vgl. Beer & Benischek 2011, 13-16). Da sich dies vor allem auf konkrete Unterrichtssituationen bezieht und weniger auf allgemeinere, systemische Aspekte des Bildungswesens, ist der Fokus hinsichtlich Individualisierung zunächst auf die vorrangig handelnden Akteure in diesem Feld zu legen: die SchülerInnen und LehrerInnen.

Daher führt das hier aufgezeigte Problemfeld in der vorliegenden Diplomarbeit zu einem Forschungsinteresse, das mit folgenden Fragen expliziert werden kann:

- *Nehmen SchülerInnen der 11.-13. Schulstufe mit einer anderen Freizeitsprache⁶ als Deutsch Individualisierung in Unterrichtsgeschehen und Leistungsrückmeldung im kompetenzorientierten Deutschunterricht wahr? Wenn ja, in welcher Weise?*
- *Bestehen Unterschiede in der Wahrnehmung von Individualisierung in Unterrichtsgeschehen und Leistungsrückmeldung im kompetenzorientierten Deutschunterricht zwischen SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch und SchülerInnen mit deutscher Freizeitsprache? Wenn ja, inwiefern?*
- *Bestehen hinsichtlich Individualisierung in Unterrichtsgeschehen und Leistungsrückmeldung im kompetenzorientierten Deutschunterricht Unterschiede in der Wahrnehmung von Seiten der SchülerInnen und der Intendierung von Seiten der LehrerInnen? Wenn ja, worin bestehen diese Unterschiede?*

⁵ In dieser Arbeit wird bewusst zwischen Individualisierung und Differenzierung nicht unterschieden. Das ist damit zu begründen, dass beide Begriffe als gezieltes Eingehen auf die SchülerInnen mit ihren je individuellen Stärken und Schwächen verstanden werden können. Der Einheitlichkeit halber wird vornehmlich der Begriff der Individualisierung verwendet.

⁶ Der Begriff der Freizeitsprache wird hier aus dem Grund verwendet, da er im Fragebogen der Erhebung verwendet wurde. Er meint diejenige Sprache, die abseits der Schule von den SchülerInnen am häufigsten verwendet wird.

Um diesem konkreten Forschungsinteresse nachgehen zu können, werden die statistischen Daten aus der quantitativen Längsschnittuntersuchung KOMBI⁷ des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien aus dem Jahr 2016 herangezogen. Diese wurden anhand eines Fragebogens für sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen im Frühjahr 2016 in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland erhoben. Zur Auswertung wurden die beiden Statistikprogramme PSPP⁸ und Microsoft Excel herangezogen.

Für die theoretische Verortung des Forschungsanliegens wird in der vorliegenden Arbeit zunächst die Habitus­theorie, auf die bereits verwiesen wurde, expliziert und ihre Bedeutung für die Thematik der Sprachverwendung in der Schule erläutert. Nachfolgend werden das bereits eingeführte Modell der Kompetenzorientierung sowie die bildungspolitischen Setzungen hinsichtlich der Berücksichtigung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache im Unterricht dargestellt. Im Anschluss daran werden unterschiedliche, von der DaZ-Forschung hervorgebrachte Formen für Individualisierung im Kontext sprachlicher Bildung im Unterricht aufgezeigt, um in weiterer Folge die diesbezügliche Situation in der Sekundarstufe II anhand der Datenerhebung KOMBI 2016 zu analysieren. Auf dieser Basis werden abschließend Konsequenzen für die Bildungspolitik formuliert sowie ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungsvorhaben gegeben.

Das Forschungsfeld, in dem diese Arbeit zu verorten ist, ist demnach an der Schnittstelle von DaZ-Forschung und empirischer Bildungsforschung, wie sie beispielsweise am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien betrieben wird, angesiedelt. Sowohl Aspekte des bildungspolitischen Diskurses und darauf basierender politischer Entscheidungen, curriculare Planungen sowie die Vermittlung im Rahmen pädagogischer Praxis spielen im hier eröffneten Problemfeld eine Rolle. Künzli et. al. (2013: 19) haben zum Forschungsfeld der Lehrplanung ein Topikmodell erstellt, das zwar streng genommen einem anderen Forschungsbereich zuzuordnen ist als die vorliegende Arbeit. Allerdings sind die Bereiche dieses Modells inhaltlich sehr stark mit dem Ursprungsfeld dieser Arbeit verknüpft. Da dies sowohl theoretisch als auch empirisch von Relevanz ist, kann dieses Topikmodell der Lehrplanung dazu dienen, die Verortung des Forschungsvorhabens zu konkretisieren.

⁷ Kompetenz und Bildung, <http://kompetenzorientierung.univie.ac.at/> [zuletzt eingesehen am 13.09.2016]

⁸ PSPP ist eine leicht abgewandelte Version der Statistiksoftware SPSS für Studierende.

	Vergangenheit Tradition	Vermittlung	Zukunft Projektionen
Politisch	Tradierung Kulturelles Erbe	<i>Schuldiskurs</i> Bildungsideal Bildungsauftrag	Qualifizierung Kernprobleme
Programmatisch	Sekundäre Lehrplanbindung	<i>Lehrplanarbeit</i> Lehrplan	Bildungsplanung Bildungsstrategie
Praxis	Disziplinäre Propädeutik	<i>Unterrichtsplanung</i> Unterricht Schulische Propädeutik	Lebensweltliche Propädeutik

Abb. 1: Topikmodell der Lehrplanung (Künzli et. al. 2013, 19)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vorrangig mit dem Feld der Vermittlung und fokussiert in diesem vor allem die praktische Ebene, da die LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive im Zentrum steht, insbesondere im empirischen Teil. Allerdings wird im Zuge der Formulierung von Konsequenzen für die Bildungspolitik die Zuordnung auf das Feld der politischen und programmatischen Projektionen ausgeweitet, da diese vom Feld der Praxis nicht losgelöst zu sehen sind und zudem dessen Grundlage darstellen. Demnach bleiben Analysen, die sich vorrangig mit dem Unterrichtsgeschehen befassen, nicht im Feld der Vermittlung verhaftet, sondern greifen weiter. Diese umfassende Einbettung ist es, was auch mit der vorliegenden Diplomarbeit erzielt werden soll.

Das Literaturkorpus, das für die Eröffnung des theoretischen Hintergrundes sowie die Analyse des quantitativ-empirischen Teils herangezogen wurde, besteht einerseits aus Veröffentlichungen aus der DaZ-Forschung, der Bildungstheorie sowie der empirischen Bildungsforschung. Andererseits werden bildungspolitische Texte wie Publikationen des BIFIE, Nationale Bildungsberichte, Gesetzestexte sowie Lehrpläne dafür herangezogen, die Situation in der österreichischen Sekundarstufe darzustellen. Mittels einer Verknüpfung dieser unterschiedlichen Publikationen wird es möglich, das Zusammenspiel relevanter Akteure im Kontext der Bildungsinstitution Schule sowie der Zwei- und Mehrsprachigkeit in derselben aufzuzeigen und auf die Daten aus der quantitativen Erhebung anzuwenden.

An dieser Stelle soll zudem explizit hervorgehoben werden, dass die Erarbeitung des aktuellen Forschungsstandes, dessen Verknüpfung mit bildungspolitischen Publikationen sowie den empirischen Ergebnissen aus der statistischen Auswertung in dieser Arbeit auf der Lesart der Verfasserin fußen. Dies impliziert, dass vorab Annahmen bestehen, die als Voraussetzungen für das Verfassen dieser Arbeit fungieren. So wird vor allen Dingen die Notwendigkeit der Berücksichtigung von *Deutsch als Zweitsprache* in der Wissenschaft als

gegeben angenommen und diese Ansicht auch explizit vertreten. Zudem liegt der Arbeit aufgrund der Lektüre relevanter Forschungsliteratur die Annahme zugrunde, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit als Ressource und an sich nicht problematisch zu sehen ist, sondern dass die Funktionsweise und die Strukturiertheit des österreichischen Schulsystems dies zu einer Schwierigkeit hinsichtlich eines Erfolgs im Bildungswesens werden lässt. Daraus folgt, dass eine entsprechende Berücksichtigung dessen im Unterricht sowie sprachliche Förderung und Bildung wesentliche Mittel dafür sind, diesem Umstand entgegenzuwirken.

Zudem gilt die Wissenschaftlichkeit und angemessene Grundlage quantitativer Erhebungen und Auswertungen für wissenschaftliche Abschlussarbeiten als wesentliche Vorannahme der vorliegenden Diplomarbeit. Dies zusammengekommen bedingt außerdem die Annahme, dass aus der Analyse des wissenschaftlichen Diskurses sowie der quantitativen Untersuchung Konsequenzen für die Bildungspolitik und Ausblicke auf weitere Forschungsansätze formuliert werden können und diese zulässig sind.

2. Sprachlicher Habitus und Bildungsungleichheit

2.1 Der Habitusbegriff Pierre Bourdieus

Der Begriff des Habitus wird von Pierre Bourdieu als „Dispositionen“ beschrieben, die gesellschaftlich strukturierende Funktionen übernehmen und als dauerhafte Systeme weitergegeben werden. (Vgl. Bourdieu 1987, 98) Durch Erfahrungen bilden sich Schemata von Wahrnehmung, Denken und Handeln, die in sowohl Gegenwärtiges als auch in Zukünftiges einwirken, indem sie einverleibt werden, (vgl. ebd., 101) was allerdings nicht durch aktives Zutun, sondern unbewusst geschieht. (Vgl. ebd., 102) Daraus folgt, dass ein Habitus aus menschlichen Praktiken hervorgeht, die wiederum vom jeweiligen Habitus bedingt sind. Insofern besteht eine Wechselbeziehung zwischen Habitusformen und Praktiken. Unter diesen Praktiken ist jedes menschliche Handeln in verschiedensten Situationen zu verstehen. Sie sind historisch geworden und werden aus diesem Grund über Generationen hinweg weitergegeben. (Vgl. ebd., 101) Das bedeutet allerdings nicht, dass sich ein Habitus nicht auch verändern kann. Auch wenn die Tradierung des Habitus im engeren sozialen Kontext wesentlich ist, ist ein Habitus nicht unabhängig von der jeweiligen aktuellen politischen und gesellschaftlichen Situation zu sehen. (Vgl. ebd., 116) Obwohl Bourdieus Habitus Theorie eine teils zu geringe Behandlung der historischen Wandelbarkeit des Habitusbegriffs vorgeworfen wird (vgl. Rehbein & Saalman 2009, 116-117), wird einem

Habitus von Seiten Bourdieus doch Veränderungsspielraum zuerkannt: „Für Bourdieu [ist] vielleicht kein Aspekt des Habitus unveränderlich.“ (Rehbein & Saalman 2009, 113) Der Grad und auch die Geschwindigkeit einer möglichen Veränderung innerhalb eines Habitus wird jedoch von Bourdieu im Primärtext nicht näher ausgeführt. Festgehalten wird lediglich das Potenzial zur Veränderung, ohne dieses aber näher zu bestimmen.

In diesen Festlegungen des Habitusbegriffs zeichnet sich bereits ein weiteres, bedeutsames Charakteristikum des Konzepts des Habitus ab: der Aspekt der bedingten Freiheit. Alle Handlungen, die innerhalb einer Habitusform hervorgebracht werden, haben ihren Entstehungskontext innerhalb einer Rahmung. Bourdieus Theorie nach sind menschliche Praktiken keine Neuschöpfungen, da sie immer schon durch die Grenzen des zugrundeliegenden Habitus bestimmt sind. (Vgl. Bourdieu 1987, 103 & 111) Demnach sind Praktiken der Mitglieder einer Gruppe bis zu einem gewissen Grad kongruent, da innerhalb dieser Gruppe eine bestimmte Habitusform herrscht. Identisch sind die Praktiken und Erfahrungen innerhalb der Gruppe beziehungsweise der Habitusform aber nicht faktisch, sondern nur potentiell. Das heißt, dass die Erfahrungen und Praktiken eines Individuums unterschiedliche Varianten eines gemeinsamen Ganzen sind, das ebendiese eine Gruppe kennzeichnet. (Vgl. ebd., 113) Fasst man die Bedingungen des Handelns, die vom Habitus bestimmt werden, zusammen, kann mit Rehbein und Saalman (2009: 114-115) festgehalten werden, dass „das Handeln [innerhalb eines Habitus, Anm. L.K.] eine Regelmäßigkeit aufweist und durch die sozialen Verhältnisse bedingt ist, gleichzeitig aber einen Spielraum und Freiheit zulässt.“

Habitusstrukturen sind allerdings nicht nur für menschliche Praktiken wesentlich, sondern auch für Institutionen, deren einwandfreies Funktionieren davon abhängt, ob die ihnen immanenten Habitusformen einverleibt und ihnen entsprechend angewandt werden. Beispiele für solche Institutionen, die von Bourdieu genannt werden, sind Religionen, Staatsformen und Wirtschaftsformen. (Vgl. Bourdieu 1987, 107-108) Auch die Schule wäre hierfür ein passendes Beispiel: sie funktioniert nach bestimmten Regeln und ist auf eine spezielle Weise strukturiert. Werden diese Regeln verstanden und entsprechend ausgeführt, ist gewährleistet, dass diese Institution funktioniert.

2.2 Bildungsungleichheit und Passung sprachlichen Habitus

An die Beschreibung des institutionellen Habitus am Beispiel der Schule lässt sich mit der gegenwärtigen empirischen Bildungsforschung anknüpfen, da unter anderem im Hinblick auf die Diskussion und Kritik der PISA-Studie auf die Habitustheorie Bourdieus zurückgegriffen wird. Die Theorie bietet in diesem Kontext Potenzial für die Erklärung von bildungssoziologischen Phänomenen, vor allem bezüglich des „Zusammenspiel[s] zwischen familialer Habitusbildung, Sozialschichtzugehörigkeit und biographischer Individuation“ (Kramer & Helsper 2011, 120) sowie hinsichtlich Differenzen zwischen Schulkulturen, darin gängigem Habitus (vgl. ebd., 121) und daraus resultierenden Unterschieden an Passungsgraden zwischen familiärem (primärem) und schulischem (sekundärem) Habitus.

Außerdem bietet Bourdieus Ansatz eine theoretische Grundlage für die Begründung und diskursive Auseinandersetzung mit der den PISA-Studien nachfolgend festgestellten Bildungsungleichheit. Auch in den Veröffentlichungen von PISA selbst finden sich konkrete Bezüge zu Bourdieu, wenn auch mit abnehmender Häufigkeit bei den Folgestudien. (Vgl. ebd., 105) Betont wird in diesem Kontext die kulturelle beziehungsweise habituelle Passung zwischen Herkunftsmilieu und Schule als Voraussetzung für Bildungserfolg (vgl. ebd., 104), der durch den Erwerb von Bildungszertifikaten symbolisiert und nach außen hin darstellbar und legitimiert wird (vgl. Solga 2005, 19).

Auch in PISA rezipierenden Studien wie jener von Grundmann et. al. wird von einem Zusammenhang zwischen „Bildung, Milieu und Handlungsbefähigung“ ausgegangen, wobei mit Milieu das kulturelle Kapital gemeint ist (vgl. Kramer & Helsper 2011, 106). Letzteres mache die „milieuspezifische Handlungsbefähigung“ (Grundmann et. al., zit. n. Kramer & Helsper, 106) aus. Nicht jede/r ist also für alle beliebigen möglichen Situationen der sozialen Welt gleichermaßen gut ausgestattet. (Vgl. Rehbein & Saalman 2009, 115) Vor diesem Hintergrund heißt das, dass vorrangig diejenigen Praktiken im Bildungskontext vollzogen werden (können), die dem Herkunftshabitus, also dem primären Habitus (vgl. Kramer & Helsper 2011, 109), entsprechen. An dieser Stelle muss jedoch auf den in Kapitel 2.1 formulierten Hinweis verwiesen werden, dass die Grenzen des primären Habitus im bourdieuschen Denken nicht unüberwindbar sind. Somit kann es möglich sein, dass der primäre Habitus durch jenen der Schule beeinflusst und verändert wird (vgl. ebd., 115), wenn auch nur bedingt.

Dennoch haben die familiären Hintergründe der Kinder, insbesondere die Eltern, wesentlichen Einfluss auf den Erwerb von Bildungszertifikaten der Kinder. (Vgl. Solga 2005,

19-21) Die Handlungsmöglichkeiten ergeben sich also aus einem milieuspezifischen Habitus – im Fall von SchülerInnen wird dieser nicht nur von der Familie, sondern auch von der Peergroup konstituiert – der eine je unterschiedliche Nähe zum Habitus der Schule aufweisen kann. Ist diese Nähe nur gering, liegt eine ungünstige Passung vor, was ein erfolgreiches Durchlaufen der Bildungsinstitutionen erheblich erschweren könne. (Vgl. Kramer & Helsper 2011, 107) Treffen also unterschiedliche Habitusformen aufeinander, kann ein Mangel an Anpasstheit des Habitus die „Strafe“ der Benachteiligung nach sich ziehen (vgl. Bourdieu 1987, 119). Der Grund dafür liegt im „Bildungsverhalten“ von Familien, worunter die Weitergabe von Bildungsstrategien innerhalb einer Familie zu verstehen ist. Stimmen diese Strategien nicht mit dem Habitus der Institution Schule zusammen, ist eine Diskrepanz gegeben, aus der Bildungsungleichheiten resultieren. (Vgl. Kramer & Helsper 2011, 108) Die Norm, die es zu erstreben gilt, ist also die der Schule. Diese orientiere sich wiederum am Habitus der „Herrschenden“, der Gesellschaft der akademisch oberen Klasse. (Vgl. ebd., 107) SchülerInnen mit einem Habitus dieser Mehrheits- oder vorherrschenden Gesellschaft sind folglich am besten auf den Habitus des Bildungssystems eingestellt (vgl. z.B. Rehbein & Saalman 2009, 113; Kaesler 2005, 148), woraus gefolgert werden kann, dass die Wahrscheinlichkeit für ein Reüssieren in dieser Institution vergleichsweise hoch ist.

Ein Teilbereich dieser anzustrebenden Norm ist jene der Sprache. Wie schon in der Einführung der vorliegenden Arbeit erläutert, ist das österreichische Schulsystem monolingual Deutsch gestaltet. Das in der Schule gängige Register der Bildungssprache ist Teil der Sprache der Mehrheitsgesellschaft und insofern diejenige sprachliche Norm, die den sprachlichen Habitus der Institution Schule bestimmt. Mit dem Aspekt der Sprache gehen allerdings noch weitere einher, die sich mit dem Begriff der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“⁹ (Mecheril et. al. 2010, 14) fassen lassen. Was in diesem Begriff zum Ausdruck gebracht werden soll, ist, „dass soziale Zugehörigkeitsordnungen, für die Phänomene der Migration bedeutsam sind, von einer diffusen, auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen ‚Wir‘-Einheit strukturiert werden.“ (Ebd.) Innerhalb einer Gesellschaft wie der deutschen oder der österreichischen können aufgrund von Migrationserfahrungen unterschiedliche solche Zugehörigkeiten ausgemacht werden. Entsprechen diese jedoch nicht der „natio-ethno-kulturellen Normalitätskonstruktion des Bildungssystems“, folgt daraus eine Benachteiligung hinsichtlich eines erfolgreichen

⁹ In diesem Begriff werden Nation, Kultur, Ethnizität und auch Sprache, die mit den drei anderen Konzepten verwoben ist, gefasst.

Bildungsweges, was bei Mecheril und Dirim als „Schlechterstellung“ bezeichnet wird. (Vgl. Mecheril et. al. 2010, 121) Dass aus unterschiedlichen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten differente Stellungen in der Gesellschaft resultieren, zeigt sich auch in der Institution der Schule beziehungsweise werden sie dort reproduziert. SchülerInnen machen in der Schule Erfahrungen mit Wir- und Nicht-Wir-Konstruktionen. Vor dem Hintergrund des Ansatzes von Bourdieu folgen aus diesen Erfahrungen sich manifestierende Schemata, die im eigenen Handeln zum Ausdruck gebracht werden. Insofern wird Schule selbst zum Ort von Habitusproduktion und -reproduktion (vgl. ebd., 123). So entstehender Habitus kann mit dem Normhabitus, an dem die Schule orientiert ist, übereinstimmen. Ist das nicht der Fall, folgt daraus Benachteiligung. An diesem Punkt wird abermals der Zusammenhang von Habitus und Sprache deutlich. Unterschiedliche Zugehörigkeiten zeichnen sich unter anderem durch Sprachverwendung aus. Vorwiegend eine andere Sprache als die deutsche zu verwenden, ist einer der möglichen Gründe für eine Schlechterstellung im Bildungssystem, was mit der „kulturell und lingual einseitige[n] Praxis“ (ebd., 127) zu begründen ist.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass es in der Bildungsinstitution Schule aber nicht nur um die Verwendung des Deutschen, sondern ganz konkret um die Beherrschung des sprachlichen Registers des Bildungsdeutschen geht. (Vgl. ebd., 131) Die Kompetenz in der Verwendung dieser sprachlichen Varietät hat einen entscheidenden Einfluss darauf, ob der Zugang zu den in der Schule gelehrteten Inhalten gegeben ist. In diesem Kontext weist Kaesler (2005: 137-138) darauf hin, dass hierin ein möglicher Hort für Diskriminierung liegt. Dies äußere sich dadurch, dass einerseits die Aneignung von Inhalten an die Beherrschung einer bestimmten sprachlichen Varietät geknüpft ist, andererseits aber von außen, das heißt vom System oder konkret von den LehrerInnen oder LernbegleiterInnen, keine oder nur unzureichende Unterstützung dahingehend angeboten wird, diese Varietät zu erlernen und damit fähig zu sein, sich die relevanten Inhalte in dieser Varietät aneignen zu können. Konkret benennt sie dies als häufig auftretende Problematik bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund. (Vgl. ebd., 138)

Dies bedeutet jedoch nicht, dass all jene, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zwangsläufig weniger wahrscheinlich Erfolg im Bildungssystem aufweisen werden als SchülerInnen mit deutscher Erstsprache. Entscheidend sind in diesem Kontext auch der sozioökonomische Hintergrund von SchülerInnen (vgl. z.B. ebd., 148; Mecheril et. al. 2010, 125), die Verwendung sprachlicher Varietäten (vgl. Kaesler 2005, 148) – konkret wird hier die Verwendung von bestimmten Dialekten oder Dialekten im Allgemeinen angeführt – und

Sprachen generell, da diese unterschiedlich prestigeträchtig sind (vgl. Mecheril et. al. 2010, 109). Darüber hinausgehend haben auch die Lernmotivation, (Vor-)Bildung aus außerschulischen Kontexten sowie Lerngewohnheiten Einfluss auf den Schulerfolg, wobei gerade in diesen Punkten der familiäre Hintergrund eine große Rolle spielt, (vgl. Solga 2005, 19) der unweigerlich mit Sprache verbunden ist. Es sind somit verschiedene Faktoren, die mitbedingen, ob und welche Gruppenkonstruktionen innerhalb der Bildungsinstitution Schule vorgenommen werden, welche Erlebnisse für die SchülerInnen daraus resultieren und welcher Habitus infolge entsteht oder reproduziert wird. Insofern leisten sie auch einen Beitrag dazu beziehungsweise haben einen Einfluss darauf, wie weit der jeweilige SchülerInnenhabitus mit dem Habitus der Schule übereinstimmt und wie hoch vor diesem Hintergrund die Wahrscheinlichkeit für Bildungserfolg einzuschätzen ist.

3. Begrifflichkeiten im Kontext von Zweitsprachenerwerb und Schule

Dieses Kapitel dient der Klärung grundlegender Begriffe und ihrer Abgrenzung zueinander. Zudem sollen der Blick und die Lesart der Verfasserin hinsichtlich dieser Begrifflichkeiten deutlich gemacht werden.

3.1 Zweitsprache versus Erstsprache

Bei der Abgrenzung des Zweitsprachenerwerbs vom Erstsprachenerwerb spielt zunächst der Kontext eine Rolle, wobei der biographische Aspekt besonders relevant ist. Aufschlüsselungen wie jene, die bei Heidi Rösch (2011: 11) zu finden ist, zeigen, dass beim Spracherwerb bis zum Alter von drei Jahren von mono- oder bilinguaalem Erstsprachenerwerb gesprochen wird, erst danach von Zweitsprachenerwerb. Im ersten Fall findet der Spracherwerb parallel statt, zwei – oder auch mehrere (vgl. Jeuk 2015, 14) – Sprachen werden parallel und in vergleichbarem Ausmaß erworben.

In Fällen, in denen Sprachen nicht parallel im Elternhaus erworben werden, spricht man von einem sukzessiven Zweitsprachenerwerb (vgl. ebd., 16). Dabei stehen Umgebungs- und Familiensprache – dies sind die Begrifflichkeiten, die Jeuk verwendet – einander gegenüber. Die Umgebungssprache ist die Sprache, die in Bildungsinstitutionen und im Großteil der alltäglichen Umgebung gesprochen wird und weicht in diesen Fällen von der Familiensprache ab (vgl. ebd.).

Die Unterschiedlichkeit zwischen der vorrangig verwendeten Sprache inner- und außerhalb der Schule ist auch für diese Diplomarbeit von entscheidender Relevanz. Jeuk bezeichnet diese beiden Sprachen, wie bereits erwähnt, als Umgebungs- und Familiensprache. Die Begrifflichkeiten, die für diese Arbeit verwendet werden sollen, sind abweichend zu jenen von Jeuk *Freizeitsprache* und *Bildungssprache*, um die Tatsache deutlich zu machen, dass die Sprache in der Schule von jener außerhalb dieses Kontextes abweicht. Das trifft genauso auf alltagssprachliches Deutsch zu wie auf andere Sprachen als das Deutsche, da das schulsprachliche Deutsch im Gegensatz zum Alltagsdeutsch konzeptionell schriftlich gestaltet ist. (Vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012, 18; vgl. Mecheril et. al. 2010, 131) Zeigt eine SchülerInnenangabe über die in der Freizeit am häufigsten verwendete Sprache, dass diese nicht mit der Sprache der Schule übereinstimmt, sie also nicht Deutsch ist, wird es in dieser Arbeit als legitim angesehen, dass es sich beim Deutschen um die Zweitsprache handelt. Darüber, ob es sich um die Erstsprache Deutsch handelt, wenn SchülerInnen das Deutsche als ihre am häufigsten verwendete Freizeitsprache angeben, kann kaum eine Aussage getroffen werden, da es möglich ist, dass einerseits auch in einer Familie mit anderer Familiensprache Deutsch gesprochen wird (vgl. Jeuk 2015, 15) und es andererseits sein kann, dass in der Peer Group hauptsächlich das Deutsche verwendet wird, auch wenn die Familien- oder Erstsprache eine andere ist. Aus diesem Grund wird im empirischen Teil dieser Arbeit die Unterscheidung nicht zwischen *Deutsch als Erstsprache* (DaE) und *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) gemacht, sondern zwischen *Deutsch als Freizeitsprache* (DaFZ) und *andere Freizeitsprache als Deutsch* (aFZ). In jenen Teilen der Arbeit, die sich auf die Forschungsliteratur beziehen und die erstgenannten Begrifflichkeiten (DaE und DaZ) Verwendung finden, werden diese Termini beibehalten. Das trifft sowohl auf das Kapitel mit Fokus auf die österreichische Bildungspolitik als auch auf jenes zum Forschungsstand im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* zu. Im abschließenden Teil dieser Arbeit, in dem die Literatur und die empirischen Ergebnisse zusammengeführt werden, wird aufgezeigt, wie die Forschungsliteratur im Kontext der hier vorrangig relevanten Begrifflichkeiten zu verstehen ist und die empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund dieser Literatur zu interpretieren sind.

3.2 Zweitsprache versus Fremdsprache

Anknüpfend an die Ausführungen hinsichtlich der Abgrenzung von Zweit- und Erstsprache sei hier noch einmal hervorgehoben, dass eine Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprache nicht zwangsläufig darauf basiert, dass die zweite Sprache, die jemand erlernt, als Zweitsprache zu bezeichnen ist. Der zeitliche Aspekt mag zwar in vielen Fällen eine Rolle spielen, jedoch ist er nicht das vorrangige Unterscheidungsmerkmal, wenn es um eine wissenschaftliche Bestimmung des Begriffs des Zweitsprachenerwerbs geht (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012, 15). Viel wesentlicher sei der Kontext des Spracherwerbs. Dieser führt auch zur Unterscheidung zwischen einem Fremd- und einem Zweitsprachenerwerb.

Wird in einer Region mit vorwiegend deutschem Sprachgebrauch an der Schule Englisch gelernt und ist dies die zweite Sprache, mit der ein Schüler oder eine Schülerin konfrontiert ist, macht diese zeitliche Folge das Englische nicht auch zur Zweitsprache. Ein Spracherwerb dieser Art meint das Erlernen einer Fremdsprache. Ist eine zu erwerbende Sprache aber zugleich die Umgebungssprache, wird also beispielsweise Ungarisch von einer Schülerin, deren Erstsprache Deutsch ist, an einer Schule in Ungarn erworben, so spricht man in diesem Fall vom Erwerb einer Zweitsprache. (Vgl. Jeuk 2015, 17) Der Kontext ist in beiden Fällen unterschiedlich: im Fall eines Fremdsprachenerwerbs ist dieser gesteuert und ist dort zu verorten, wo die Sprache nicht regulär gesprochen wird. Beim Zweitsprachenerwerb ist dies jedoch anders, da es sich um die Umgebungssprache handelt, die erlernt wird. Die Möglichkeit und Fähigkeit zur Kommunikation ist also umgebungsbedingt notwendig. (Vgl. Jeuk 2015, 17; Kniffka & Siebert-Ott 2012, 16) Hinzu kommt hier, dass der Zweitsprachenerwerb aufgrund dessen, dass es sich um die Umgebungssprache handelt, häufig ungesteuert vollzogen wird – im deutschsprachigen Raum unter anderem wohl auch deshalb, da es kein Unterrichtsfach für Deutsch als Zweitsprache gibt, sondern lediglich zusätzliche Kurse für betroffene SchülerInnen (vgl. Rösch 2007, 180; BMB 2016a; BMB 2016b) – der Fremdsprachenerwerb jedoch gesteuert vollzogen wird, da er in Institutionen und im geregelten Unterricht stattfindet (vgl. Jeuk 2015, 17). In mancher Literatur wird aufgrund der Differenzierung zwischen ungesteuertem und gesteuertem Spracherwerb davon gesprochen, dass es sich bei der Zweitsprache um Erwerb, bei der Fremdsprache jedoch um Lernen handelt (vgl. ebd.). Heidi Rösch bringt hinsichtlich dieser Zuordnung der Termini *Erwerb* und *Lernen* allerdings plausible Gegenargumente: „auch im Sprachunterricht laufen Erwerbsprozesse ab, die sich der unterrichtlichen Steuerung entziehen oder gar konträr dazu verlaufen. Andererseits werden Formen des bewussten Lernens [...] auch außerhalb des

Unterrichts relevant.“ (Rösch 2011, 13) Sie lehnt es daher ab, in diesem Kontext zwischen Erwerb und Lernen zu unterscheiden. Ihre Argumentation spricht daher dafür, beide Begrifflichkeiten parallel beziehungsweise synonym zu verwenden. Dies wird folglich auch in der vorliegenden Arbeit so gehandhabt.

3.3 Bildungssprache versus Alltagssprache

Bereits in der Einleitung zur vorliegenden Arbeit ist der Terminus *Bildungssprache* aufgegriffen und in Ansätzen von der Alltagssprache abgegrenzt worden. Eine begriffliche Differenzierung von Bildungs- und Alltagssprache ist in der vorliegenden Arbeit aus dem Grund bedeutsam, da im Kontext von Zweitsprachenerwerb und Schule alltägliche Kommunikationsmuster, die im alltagssprachlichen Gebrauch des Deutschen festzumachen sind, in der Schule keine ähnlich große Rolle spielen. Dies ist damit zu begründen, dass Kommunikation und Wissensvermittlung in der Schule zu einem großen Teil im Rahmen von inhaltlich differenzierten Fächern und damit einhergehend mittels verschiedener Fachsprachen vollzogen werden. Fachsprachen zeichnen sich vor allem durch „lexikalische Ausdifferenzierung“ (Grießhaber 2013, 58) aus, worunter einerseits die Komplexität einer Fachsprache und andererseits Differenzen zwischen den einzelnen Fachsprachen hinsichtlich des Vokabulars zu verstehen sind. In der Schule vermitteltes und angeeignetes Fachwissen wird somit sprachlich, aber auch durch exemplarisches oder modellhaftes Handeln erworben. (Vgl. ebd., 59) Die Abgrenzung zur Alltagssprache erfolgt insofern, als im Alltäglichen das Handeln weniger modellhaft ist und spezifisches Fachvokabular und zugehörige komplexe sprachliche Strukturen in der Regel außen vor gelassen werden. Zudem ist alltagssprachliche Kommunikation durch die Möglichkeit des Einsatzes von deiktischen Mitteln gekennzeichnet. SprecherInnen verweisen auf unmittelbar Gegebenes, einerseits verbal und andererseits mittels Gebrauch von Mimik und Gestik (vgl. Lange & Goglin 2010, 12). Dies ist in Fachsprachen und im bildungssprachlichen Register in der Regel nicht möglich, da diese Charakteristika der konzeptionellen Schriftlichkeit nicht eigen sind.

Wird vom bildungssprachlichen Register gesprochen, meint dies allgemeiner als der Terminus *Fachsprache* diejenige Sprachverwendung, die für Bildungsinstitutionen und im vorliegenden Fall für die Schule charakteristisch ist. Die Bildungssprache zeichnet sich durch konzeptionelle Schriftlichkeit sowie durch einen differenzierten Wortschatz und komplexe

Strukturen aus (vgl. Vollmer & Thürmann 2013, 42).¹⁰ Sie ist diejenige sprachliche Form, die verschiedene Fachsprachen miteinander verbindet und zur Kommunikation zwischen diesen dient (vgl. ebd., 42). Sie kann daher als ein die Fachsprachen übergreifendes Register angesehen werden. Greift man in diesem Kontext auf kultursociologische Perspektiven zurück, lässt sich folgern, dass das bildungssprachliche Register von jenen beherrscht wird, die in der dominanten Gruppe der Gesellschaft Machtpositionen innehaben und dem akademischen Habitus nahestehen (vgl. Kramer & Helsper 2011, 107). Die Alltagssprache vieler SchülerInnen ist vom bildungssprachlichen Register weit entfernt, da dieses mit der alltäglichen, meist mündlichen Kommunikation wenig gemeinsam hat (vgl. Mecheril et. al. 2010, 106). Die Beherrschung der Bildungssprache ist daher nicht von vornherein gegeben. Da aber die Fähigkeit zu bildungssprachlicher Kommunikation schulisches Lernen bedingt, liegt die Formulierung solcher Kriterien bildungssprachlicher Kompetenzen, die aufzeigen, was den Erwerb der Bildungssprache umfasst, nahe. Somit würde eine Grundlage dafür geschaffen, Bildungssprache selbst zum expliziten Lerngegenstand zu machen. Dieses Ziel verfolgt zum Beispiel der Referenzrahmen für bildungssprachliche Kompetenzen von Vollmer und Thürmann, der 2010 vorgestellt wurde (vgl. Vollmer & Thürmann 2013, 46). Dieser besteht aus den folgenden fünf Dimensionen: Fachunterrichtliche Inhalte und Methoden, Zeichensysteme und Genres, kognitiv-sprachliche Funktionen, Text-/Diskurskompetenz und Repertoire sprachlicher Mittel (vgl. ebd., 47). Diese Dimensionen gelten fächerübergreifend und sind weiters in „Felder sprachlichen Handelns im Unterricht“ und „soziokulturelle Kontexte und personale Faktoren“ eingebettet (ebd., 48). Dieses Modell zeigt also notwendige bildungssprachliche Kompetenzen in Verknüpfung mit fachlich-inhaltlichen und fachsprachlichen Anforderungen. Damit verweisen die Autoren auf das Konzept der *Sprache im Fach*, das dem Modell zugrunde liegt und die Notwendigkeit aufzeigt, den Kompetenzerwerb in der Bildungssprache nicht allein im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern verankert zu sehen (vgl. Becker-Mrotzek 2013, 7). Anhand dieses Konzeptes, auf das in Kapitel 6.3 näher eingegangen wird, lässt sich zeigen, dass der Diskurs um die Bildungssprache vor der Annahme geführt wird, dass die Förderung des Erwerbs der Bildungssprache Aufgabe aller Fächer sei.

¹⁰ Eine konkrete Aufschlüsselung der Charakteristika des bildungssprachlichen Registers nehmen Lange und Gogolin (2010: 13) in Anlehnung an Reich vor. Eingeteilt wird das Register in „diskursive Merkmale“, „lexikalisch-semantische Merkmale“ und „syntaktische und textuelle Merkmale“.

BILDUNGSPOLITISCHE UND FACHDIDAKTISCHE HINTERGRÜNDE

In diesem Kapitel vorgestellte Aspekte weisen darauf hin, welche Vorschläge einerseits von Seiten der Fachdidaktik für individualisierende Unterrichtsplanung, Unterrichtsgestaltung sowie Leistungsrückmeldung empfohlen und andererseits von der Bildungspolitik formuliert werden, insbesondere in der bereits eingeführten Kompetenzorientierung des hier im Fokus stehenden Sekundarschulwesens. Vor diesem Hintergrund wird es möglich, die in der KOMBI-Erhebung angegebenen wahrgenommenen oder angewendeten Formen von Individualisierung einzuordnen.

Darüber hinausgehend soll mit der Aufschlüsselung aktueller Zahlen hinsichtlich der SchülerInnenpopulation mit Deutsch als Zweitsprache sowie der Verordnungen seitens der Bildungspolitik zur Berücksichtigung dessen im Unterricht eine Basis dafür geschaffen werden, die Daten aus der KOMBI-Erhebung in die österreichische Schullandschaft einzubetten.

4. Kompetenzorientierung im österreichischen Schulwesen

4.1 Kompetenzen und Bildungsstandards

Im Schuljahr 2011/12 kam es in Österreich zu einer weitreichenden Neuerung im Schulsystem, indem mit der Umsetzung der bereits 2009 konzipierten zentralen Überprüfung von so genannten Bildungsstandards begonnen wurde. Definiert werden Bildungsstandards als „konkret formulierte Lernergebnisse, die sich aus den Lehrplänen ableiten lassen. Sie legen Kompetenzen fest, die in der Regel von allen Schülerinnen und Schülern an den Schnittstellen des Schulsystems erreicht werden sollen.“ (Breit et. al. 2011, 5) Diese Konzeption lässt sich aufgrund der Orientierung an Lernergebnissen dem Konzept der Outputsteuerung zuordnen. Ziel der Überprüfungen sei es, LehrerInnen Rückmeldungen über den Könnensstand der SchülerInnen zu geben, um so das Unterrichten in Einklang mit dem Lehrplan optimieren zu können. (Vgl. ebd.) Zudem soll mit der Einführung von Bildungsstandards ein verbindlicher Maßstab für alle SchülerInnen geschaffen werden, um so garantieren zu können, dass alle über bestimmte Grundkompetenzen verfügen, (vgl. ebd., 4) sobald sie an entscheidenden Schnittstellen im Schulsystem entweder eine Entscheidung für eine weiterführende Schule treffen oder alternativ nach erfüllter Schulpflicht aus dem Schulsystem austreten.

Formuliert sind die Bildungsstandards in Form von Kompetenzen, in denen der ideale Könnensstand zum Ausdruck gebracht wird.¹¹ Der Kompetenzbegriff, der der Konzeption der Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung in Österreich zugrunde liegt, ist jener von Weinert. Gemeint sind

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2003, zit. n. Beer & Benischek 2011, 9)

Die zu erwerbenden Kompetenzen sind verschiedener Art. Unterschieden wird zwischen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz.¹² Kompetenzen meinen folglich nicht nur fachliches Wissen, sondern schließen Soft Skills genauso ein wie die Motivation, Problemlösungen anzugehen. Idealerweise werden diese Bereiche ausgewogen ausgebildet.¹³ Die ihnen entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im Rahmen der Bildungsstandardsüberprüfung am Ende der 4. und 8. Schulstufe getestet (vgl. Breit et. al. 2011, 7). Jedoch ist hier festzuhalten, dass im Rahmen der Überprüfungen in erster Linie eine Testung der Sachkompetenz und der Fähigkeit, unterschiedliche Ansätze zur Problemlösung anwenden zu können, möglich ist, nicht jedoch jene der Selbst- oder Sozialkompetenz.

Bei Beer und Benischek (2011: 9) wird zudem festgehalten, dass methodische Kompetenzen oder „learning skills“ – diese umfassen Lernstrategien und Methoden für erfolgreiches Lernen – ebenso von Bedeutung für eine Erfolgswahrscheinlichkeit in der Schullaufbahn sind. Greift man hier auf den bourdieuschen Ansatz zurück, auf den in Studien zur Bildungsungleichheit Bezug genommen wird, muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass dies einer der Kompetenzbereiche ist, der wahrscheinlich mitunter am meisten vom elterlichen Hintergrund beeinflusst ist (vgl. Solga 2005, 19). Damit werden unterschiedliche Eingangsbedingungen und auch Eingangsniveaus sichtbar. SchülerInnen mit geringerer habitueller Passung mit der Bildungsinstitution Schule, wobei ein wesentlicher Aspekt der sprachliche ist, und geringerer außerschulischer (Vor-)Bildung in den angeführten allgemeinen Kompetenzbereichen, haben dennoch nur die gleiche Zeit zur Verfügung, die in

¹¹ Wesentlichen Anlass für die Einführung der Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung gab der UNESCO-Report zur Bildung für das 21. Jahrhundert, der 1996 veröffentlicht wurde. (Vgl. Köster 2004, 99)

¹² vgl. Allgemeiner Teil des AHS-Lehrplans,

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?5i84ll [zuletzt eingesehen am 05.10.2016], 2

¹³ vgl. ebd., 3

den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen zu erreichen wie diejenigen SchülerInnen, deren primärer Habitus mit jenem der Schule besser übereinstimmt und die über eine breitere, durch den familiären Hintergrund initiierte (Vor-)Bildung verfügen. Auf dieses Ungleichgewicht wird jedoch weder in den konsultierten Texten zur Kompetenzorientierung des BIFE noch im allgemeinen Teil des AHS-Lehrplans eingegangen.

Mit der Kompetenzorientierung stehen jedoch nicht nur die Bildungsstandardsüberprüfungen in Verbindung. Auch an der *Standardisierten Reife- und Diplomprüfung* (SRDP), die am Ende der 12. und 13. Schulstufe angesetzt ist, wird das Konzept der Kompetenzorientierung sichtbar (vgl. Struger 2011, 1). Da Kompetenzen als Konstrukte zu verstehen sind und deshalb nicht direkt beobachtet werden können, kommen diese als Verhaltensweisen zum Ausdruck, die in diesen Kompetenzen formuliert sind (vgl. Beer & Benischek 2011, 9). Der auf diese Weise explizierte Könnensstand wird anhand der Bildungsstandardsüberprüfung beziehungsweise der SRDP sichtbar und kann daher überprüft werden.

Der Überprüfung geht ein mehrstufiger Prozess des Kompetenzerwerbs voraus. Die Kompetenzen werden also schrittweise aufgebaut, wobei hierbei auf die Professionalität der LehrerInnen verwiesen wird, die über eine entsprechende Expertise den Kompetenzerwerb betreffend verfügen sollten (vgl. ebd., 12) und vor deren Hintergrund den Erwerbsprozess so planen können, dass es den SchülerInnen ermöglicht wird, an Vorwissen anzuknüpfen (vgl. ebd., 11) und zum zentral festgesetzten Zeitpunkt über die für alle geltend formulierten Kompetenzen zu verfügen.

Wie bereits angeführt, sind es aber nicht ausschließlich die überprüfbaren Kompetenzen, die im Laufe der Schulzeit erworben werden sollen. Darüber hinausgehend sind beispielsweise mit der „Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten“, der Entwicklung eigener Lebenspläne, Urteilsbildung sowie Auseinandersetzung mit Werten von Ethik und Moral weitere Ziele der österreichischen Schullaufbahn formuliert.¹⁴ Bildungsstandards sind somit nur einer von mehreren Aspekten der Bildungsversprechen, allerdings der wohl einzige zentral überprüfbare.

Im Zuge der Ausgestaltung des Konzepts der Kompetenzorientierung wurden für die jeweiligen Unterrichtsfächer Kompetenzbereiche festgelegt. Die Kompetenzbereiche für das Unterrichtsfach Deutsch in der Oberstufe¹⁵ sind wie folgt formuliert: Mündliche Kompetenz, Schriftliche Kompetenz, Textkompetenz, Literarische Bildung, Sprachreflexion und Mediale

¹⁴ vgl. Allgemeiner Teil des AHS-Lehrplans, 2

¹⁵ Auf die Unterstufe und die Kompetenzbereiche für die Bildungsstandardüberprüfung wird in dieser Arbeit aus dem Grund nicht näher eingegangen, da sie thematisch auf die Sekundarstufe II fokussiert ist.

Bildung.¹⁶ Zudem wird festgehalten, dass der Deutschunterricht die Aufgabe zu verfolgen habe, „Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern.“¹⁷ Diese vier Ansprüche an den Deutschunterricht sind auf die erstgenannten Kompetenz- und Bildungsbereiche anzuwenden, da sie im Kontext jeder dieser Bereiche unterrichtsleitende Funktion übernehmen können. Hervorzuheben ist hier außerdem der Verweis auf das Faktum der mehrsprachigen Gesellschaft in Österreich, der die schulische Bildung beziehungsweise im konkreten Fall der Deutschunterricht Rechnung tragen soll. Auf welche Weise dies geschehen soll und ob dies bedeutet, dass auf unterschiedliche Erstsprachen Rücksicht genommen oder ob diese für den Unterricht fruchtbar gemacht werden sollen, ist dem Lehrplan allerdings nicht zu entnehmen. Welche Rolle die Tatsache einer mehrsprachigen Gesellschaft im Deutschunterricht eines germanozentrischen Schulsystems spielen kann und soll beziehungsweise wie dies im Unterricht aufgegriffen und berücksichtigt werden soll, wird hier offengelassen.

4.2 Individualisierung im Kontext der Kompetenzorientierung nach bildungspolitischer Konzeption

4.2.1 Individualisierung im Unterrichtsgeschehen

Auch wenn Kompetenzorientierung und ihre Überprüfungsformen auf Outputorientierung ausgerichtet sind und dies auf Standardisierung verweist, hat Individualisierung im kompetenzorientierten Unterricht ihren Platz. Zumindest wird dies auf politischer und programmatischer Ebene intendiert. Im Schulunterrichtsgesetz wird die Forderung festgehalten, dass Lehrpersonen den Unterricht vor dem Hintergrund der Bildungsstandards und Kompetenzen planen sowie die Könnensstände der SchülerInnen diesbezüglich im Blick haben und auf Basis ihrer Diagnose individuelle Förderung vornehmen sollen (vgl. SchUG, §17.1a). Unter Individualisierung ist in diesem Kontext Folgendes zu verstehen:

„Unter Individualisierung verstehen wir die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern.“ (BMUKK 2007 zit. n. Beer & Benischek 2011, 13)

¹⁶ vgl. AHS-Lehrplan Deutsch Oberstufe, https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?5i84ln [zuletzt eingesehen am 11.02.2017], 2-3

¹⁷ ebd., 1

Dieses Verständnis von Individualisierung ist ein sehr allgemeines, das in viele verschiedene Richtungen spezifischer auslegbar ist, so auch im Hinblick auf das Unterrichten von SchülerInnen mit DaZ. Das ist auch diejenige Lesart, mit der an das Material des BIFIE in dieser Arbeit herangetreten wird.

Beispiele für Maßnahmen, die im Unterricht zur Individualisierung ergriffen werden können und sollen, sind sowohl im Text von Beer und Benischek (2011: 13-18) als auch im allgemeinen Teil des Lehrplans¹⁸ zu finden. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Abstimmung von Anforderungen und Angeboten auf individuell unterschiedliche Lernvoraussetzungen
- ansprechende Lernumgebung
- Variation der Arbeitsaufträge in Komplexität und Schwierigkeitsgrad
- Einsatz unterschiedlichen Lernmaterials
- Anwendung verschiedener Unterrichtsmethoden, vorzugsweise Methoden, die Eigenaktivität fördern
- Wahlmöglichkeiten bei Arbeitsaufgaben
- individuelle Zeitvorgaben für die Erledigung von Arbeitsaufträgen
- Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen in der Aufgaben- und Unterrichtsgestaltung
- Berücksichtigung individuellen Betreuungsbedarfs

Wie aus dieser Zusammenschau hervorgeht, sind mögliche Ansätze zur Individualisierung im Unterrichtsgeschehen auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Relevant sind hierbei einerseits die Unterrichtsführung und methodische Ausrichtung, die Ausgestaltung einer geeigneten Lernumgebung sowie die Schaffung eines förderlichen Lernklimas, wobei dies auf die soziale Dimension des Unterrichtsgeschehens nicht nur zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen, sondern auch zwischen den SchülerInnen einer Klasse verweist. (Vgl. ebd., 13-14) Diese Aspekte werden in dieser Arbeit unter dem Begriff *Individualisierung im weiteren Sinn* gefasst, wie im empirischen Teil noch näher ausgeführt wird. Andererseits geht es um die Berücksichtigung des jeweiligen Schülers und der jeweiligen Schülerin und deren Vermögen, was hier als *Individualisierung im engeren Sinn* bezeichnet werden soll. (Vgl.

¹⁸ vgl. Allgemeiner Teil des AHS-Lehrplans, 5-6

Beer & Benischek 2011, 14) Individualisierung im Unterrichtsgeschehen ist somit mehrdimensional zu verstehen.

4.2.2 Individualisierung in der Leistungsrückmeldung

Ein Aspekt, der zwar dem Unterrichtsgeschehen angehört, in vielen Fällen aber doch ausgelagert ist, ist jener der Leistungsrückmeldung. Anliegen des kompetenzorientierten Unterrichts ist es, über das reine Vergeben von Ziffernnoten hinausgehende Rückmeldungen anzubieten, um SchülerInnen deren Stärken und Schwächen aufzuzeigen,¹⁹ damit diese einerseits an die Stärken anknüpfen und andererseits an den Schwächen gezielt arbeiten können. Es geht folglich um die Entwicklung einer Art der Rückmeldung, die den SchülerInnen differenzierte Informationen über ihren Könnensstand gibt.²⁰ Diese Rückmeldesysteme sind jedoch nicht als ausschließlich von den Lehrpersonen ausgehend zu verstehen, sondern im Idealfall werden die SchülerInnen darin einbezogen.²¹ Denkbar wären sowohl Formen der Selbstevaluation, als auch die Einbeziehung von Peer-Feedbacks (vgl. ebd., 16). Bezugsnormen, die hier eine Rolle spielen können, sind die soziale, die individuelle sowie die sachliche, die durch die Formulierung der Bildungsstandards geboten werden sollen. (Vgl. ebd., 18-19) Auch wenn der Text des BIFIE die Relevanz einer kriteriellen, also sachlichen Bezugsnorm hervorhebt (vgl. ebd.), ist der Einbezug individueller Entwicklungen in schulische Leistungsrückmeldungen auch im kompetenzorientierten Unterricht legitim beziehungsweise erwünscht.

Im Analyseteil des Nationalen Bildungsberichts (NBB) 2015 werden Merkmale jener Formen formativer Leistungsrückmeldung explizit benannt, die sich in Studien als effektiv erwiesen haben. Wesentlich ist dabei, dass effektives formatives Feedback den Lernprozess unmittelbar begleitet, also im Unterricht parallel zum Lernen erfolgt, sodass es von den SchülerInnen zeitnah umgesetzt werden kann. (Vgl. Schmidinger, Hofmann & Stern 2016, 65) Als effektiv gilt den Autoren zufolge allerdings nicht nur Feedback, das von der Lehrperson ausgeht, sondern auch Peer-Feedback, das parallel dazu eingesetzt werden kann und auch soll (vgl. ebd., 62). Formative Leistungsrückmeldung zeichnet sich dadurch aus, dass sie im Unterricht während des Lernprozesses vorkommt und nicht den Leistungsstand am Ende des Prozesses evaluiert, wie es bei der summativen Leistungsrückmeldung der Fall

¹⁹ vgl. Allgemeiner Teil des AHS-Lehrplans, 5

²⁰ vgl. ebd., 6

²¹ vgl. ebd., 8

ist (vgl. Schmidinger, Hofmann & Stern 2016, 59). Ihr Anspruch ist es, Lehr- und Lernprozesse dadurch zu optimieren, dass den SchülerInnen solche Rückmeldungen gegeben werden, die dafür genutzt werden können, das Lernen positiv zu beeinflussen (vgl. ebd., 60). Deshalb kann darauf geschlossen werden, dass es sich hierbei um Rückmeldungen handelt, die sich konkret auf aktuelle SchülerInnenleistungen beziehen und aus diesem Grund individuell unterschiedlich und differenziert sind. Das ist damit zusätzlich begründbar, dass den einzelnen SchülerInnen nur solche Informationen dabei helfen können, ihren Lernprozess zu verändern und zu verbessern, die auf ihre konkreten Arbeitsprozesse, Schwierigkeiten und Kompetenzstände bezogen sind. Gleiches gilt für die Veränderung der LehrerInnenhandlungen im Unterricht auf Basis formativer Leistungsrückmeldung: um das Lehren und Lernen positiv zu verändern, das heißt zu verbessern, müssen die LehrerInnenhandlungen auf die jeweiligen SchülerInnen und deren Lernprozesse bezogen sein.

4.3 Individualisierung im kompetenzorientierten Deutschunterricht aus fachdidaktischer Perspektive

4.3.1 Zur Berücksichtigung individueller Lernstände in der Unterrichtsplanung

Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt dargestellt, geht schulisches Lernen über den reinen Erwerb von Kenntnissen, also die Sachkompetenz, hinaus. Vielmehr gilt es, Lernen so zu gestalten, dass auch Entwicklungen in Einstellungen und Persönlichkeit ermöglicht werden (vgl. Nagy, Struger & Wintersteiner 2012, 136) und so ganzheitlichen Lernerfahrungen Raum zu geben. Hierbei wesentlich zu beachten ist, dass Lernen nicht nach einem bestimmten Schema abläuft, sondern sich Lernprozesse komplex und individuell gestalten. (Vgl. ebd.) Diesem Umstand ist in der Unterrichtsplanung, deren Umsetzung sowie in der Sicherung des Unterrichtsertrags und bei der Rückmeldung an die SchülerInnen Rechnung zu tragen, sodass die je unterschiedlichen Lernprozesse unterstützt und gefördert werden können. Um Lernsituationen erstens zu schaffen und zweitens zu begleiten, sind „diagnostische[] Fähigkeiten, die es [den Lehrpersonen] erlauben, zu erkennen, wo konkret die Schwierigkeiten der Lernenden liegen“ (ebd., 141) von besonderer Relevanz. Aufgrund der Heterogenität der SchülerInnen ergeben sich notwendigerweise variable Kontexte, in denen es gilt, individueller Förderung vermehrt Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. ebd.). Dies bezieht sich jedoch nicht nur auf Schwierigkeiten hinsichtlich fachlicher Inhalte, sondern auch auf Lernstrategien allgemein sowie auf Verständnis und Handhabung der

Unterrichtssprache. Letzteres gewinnt noch einmal mehr an Bedeutung, wenn SchülerInnen mit DaZ im Unterricht anwesend sind.

Die Diagnostik des Kompetenzstandes geht der Unterrichtsplanung idealerweise voraus. Nagy, Struger und Wintersteiner (2012: 144) präsentieren in diesem Kontext ein Phasenmodell, das die Planung, Umsetzung und Nachbereitung eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts abzubilden versucht. Dieses Modell besteht aus vier Phasen, die wie folgt benannt sind: 1. Didaktische und pädagogische Analyse, 2. Unterrichtsplanung, 3. Unterrichtsdurchführung und 4. Unterrichtsreflexion. Es geht dabei zunächst darum, festzustellen, auf welchem Könnensstand eine Klasse beziehungsweise die jeweiligen SchülerInnen stehen, welche Kompetenzen aufzubauen sind und worauf sich im Prozess des Kompetenzerwerbs aufbauen lässt. Dem folgt die Auswahl der Unterrichtsinhalte und deren methodische Aufbereitung, die Durchführung und schließlich die Evaluation des Unterrichtsablaufs und -ertrags durch die Lehrperson, woran mit einer nächsten Phase der Analyse angeschlossen werden kann. Innerhalb dieser Phasen ist Raum für die Berücksichtigung individueller Stärken und Schwächen gegeben. Dies gilt besonders für die erste dieser Phasen, kann aber auch in den darauffolgenden drei Phasen fokussiert werden. Die Frage, inwieweit dies im Unterricht so umsetzbar ist, dass alle SchülerInnen bei ihrem jeweiligen Kompetenzstand abgeholt und darauf aufbauend gefördert werden können, ist hier jedoch offen stehen zu lassen.

4.3.2 Möglichkeiten der Individualisierung in der Unterrichtsgestaltung

Die Möglichkeit der Individualisierung im kompetenzorientierten Unterricht scheint allerdings in einem gewissen Widerspruch²² damit zu stehen, dass die Kompetenzorientierung gleichzeitig mit Standardisierungsmaßnahmen wie den Bildungsstandards, deren Überprüfung und der SRDP eingeführt worden ist, wobei die Kompetenzorientierung als Reaktion von Seiten der Fachdidaktik auf die bildungspolitischen Konzepte gesehen wird (vgl. Nagy, Struger & Wintersteiner 140). Tatsache ist allerdings, dass Formen der Individualisierung, sowohl die Unterrichtsgestaltung als auch die

²² Der Widerspruch ergibt sich vor allem daraus, dass Standardisierung als darauf abzielend verstanden werden kann, dass SchülerInnenleistungen vergleichbar gemacht werden, indem von allen das Gleiche verlangt wird, während mit Individualisierung auf die jeweiligen Vermögen der einzelnen SchülerInnen geachtet wird. Das kann insofern als der Standardisierung entgegengesetzt gesehen werden, als die Berücksichtigung des Individuellen nicht als darauf ausgerichtet zu verstehen ist, Lernergebnisse und Fähigkeiten der SchülerInnen einander möglichst ident werden zu lassen. Auf ein abgeschwächteres Verständnis von Individualisierung wird in diesem Kapitel noch verwiesen, das in weiterer Folge grundlegend für diese Arbeit sein wird.

Leistungsrückmeldung betreffend, auch von Seiten der politischen und programmatischen Konzeption als wichtige Aspekte innerhalb der Kompetenzorientierung gelten. Dennoch besteht Skepsis bei FachdidakterInnen hinsichtlich der Möglichkeit, Individualisierung genügend Raum im kompetenzorientierten Deutschunterricht geben zu können.

Skeptische Haltung geht beispielsweise von Kaspar Spinner aus, der bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik im Jahr 2004 Kritik an der Orientierung an Standardisierung im Deutschunterricht geäußert hat. Er sprach dabei gezielt die Problematik an, dass bei standardisierten Testungen die Subjektivität der SchülerInnen, die gerade im Literaturunterricht eine bedeutende Rolle spielen, insofern zu kurz komme, als dass diese nicht auf objektive Richtigkeit hinzielend geprüft werden könne (vgl. Spinner 2004, 5). In diesem Kontext hebt er hervor, dass die Heterogenität der SchülerInnen zwar Thema des Bildungsdiskurses sei, mit der Formulierung und Einführung von Standards jedoch versucht wird, diese zu überwinden und SchülerInnen auf gleiche Levels zu bringen (vgl. ebd., 5). Um Bildungsabschlüsse vergleichbar zu machen, scheint dies allerdings notwendig zu sein, sofern die Vergleichbarkeit ein Ziel ist, das es wert ist, angestrebt zu werden. Individuelle Vermögen, die in den zentralen Standards nicht formuliert werden, können allerdings im Zuge standardisierter Testungen nicht gezeigt werden. Insofern hat Individualisierung nur auf dem Weg hin²³ zum Erwerb der zu erreichenden Kompetenzen Platz.

Während Spinner Individualisierung in Standardisierungskonzeptionen als vernachlässigt wähnt und es daher infrage stellt, ob Individualisierung überhaupt Teil eines auf Outputorientierung ausgerichteten Unterricht sein kann, sieht Herbert Gudjons (2006: 49) gerade Individualisierung als wesentlichen Aspekt innerhalb eines kompetenzorientierten Unterrichts mit standardisierten Testungen an. Der Umgang mit und das Eingehen auf Heterogenität ist ihm zufolge eine bedeutende Aufgabe für Lehrpersonen, die dazu angehalten sind, kompetenzorientiert – oder auch orientiert an nationalen Bildungsstandards – zu unterrichten, da dies eines der Merkmale effektiven Unterrichts sei. Formen individueller Förderung wären beispielsweise alternative Unterrichtsformen zum LehrerInnenvortrag, das Eingehen auf individuelle Arbeitsweisen sowie eine gezielte Unterstützung der Lernenden (vgl. ebd.).

Ein mögliches Konzept, um den Deutschunterricht und speziell den Literaturunterricht mit der Kompetenzorientierung so verknüpfen zu können, dass die individuelle Dimension der

²³ Dieses Verständnis von Individualisierung richtet sich also auf den Lernprozess, nicht jedoch auf die Dokumentation von Leistungen wie beispielsweise durch die SRDP. Insofern ist es mit der Kompetenzorientierung, den Bildungsstandards und daher mit Standardisierung durchaus vereinbar.

SchülerInnen Berücksichtigung erhält, wird von Elisabeth Kossmeier vorgestellt. Sie formuliert das Konzept der Kernideen für den Deutschunterricht. Grundlegend für diesen Ansatz der Unterrichtsgestaltung ist die Bereitung eines persönlichen Zugangs zu Literatur, der sachliche Kompetenz im Bereich der Literatur nicht ersetzt, sondern ergänzt. Dies begründet Kossmeier unter anderem damit, dass „ohne individuelle Auseinandersetzung keine Verknüpfung im Gehirn [geschieht]. Die singuläre Lerndimension ist bedeutsames und unentbehrliches Mittel auf dem Weg zu einem reflektierten und nachhaltigen Wissenserwerb.“ (Kossmeier 2012, 64) Kernideen sind im Unterricht ihren Ausführungen zufolge diejenigen Themen, die aus dem Lehr- und Lerninhalt – ein Beispiel wäre ein literarisches Werk – von der Lehrperson selbst oder mit den SchülerInnen gemeinsam entwickelt werden. Ihre Formulierung bietet eine Grundlage für sowohl den Erwerb von Sachkompetenz als auch für individuelle Auseinandersetzungen (vgl. ebd., 65-66) und die Ausbildung ästhetischen Gefühls und Geschmacks sowie deren Begründung, was im Kontext literarischer Bildung wesentliche Elemente sind (vgl. Spinner 2004, 4-5; Nagy, Struger & Wintersteiner 2012, 139). Orientiert an diesen Kernideen können unterschiedlichste Aufgabenstellungen für verschiedenste Modelle der Unterrichtsgestaltung entwickelt werden. Dies bietet eine Möglichkeit, SchülerInnen einerseits bei ihrem jeweiligen Könnensstand – dies ist auch bei verschiedenen Kompetenzständen innerhalb einer Klasse möglich – abzuholen sowie andererseits ihrer Subjektivität im Unterricht Rechnung zu tragen.

4.3.3 Möglichkeiten der Individualisierung in der Leistungsrückmeldung nach Fix (2008)

Auch hinsichtlich der Leistungsrückmeldung im Deutschunterricht liegen Vorschläge für die Berücksichtigung der Individualität der SchülerInnen vor. Martin Fix (2008: 189-190) formuliert Möglichkeiten, die über eine rein summative Leistungsrückmeldung in Form von Noten hinaus gehen. Seine Vorschläge zu fördernder Beurteilung lassen sich daher der formativen Leistungsrückmeldung zuordnen. Diese ist Teil des Lern- beziehungsweise Schreibprozesses – Martin Fix bezieht seine Ausführungen auf die Schreibdidaktik – und informiert einerseits die Lehrperson über den Könnensstand der SchülerInnen und ermöglicht andererseits den SchülerInnen, einen Einblick darin zu bekommen, wo ihre Stärken und Schwächen liegen. Bezogen ist diese Form der Leistungsrückmeldung auf den Prozess, gibt also Auskunft über die Entwicklung der Kompetenzen der SchülerInnen und ihre

Lösungswege von Arbeitsaufgaben. Bewertende Beurteilung hingegen informiert über den Lernstand am Ende des Prozesses. (Vgl. Fix 2008, 188-189) So gesehen ist die fördernde Beurteilung ein Instrument der Individualisierung, die bewertende Beurteilung hingegen ein Mittel zur Zensur (vgl. ebd., 191). Mögliche Unterrichtsformen mit Bezug auf die Schreibdidaktik, in denen fördernde, also formative Beurteilung einfließen kann und sollte, sei es durch die Lehrperson oder durch MitschülerInnen, sind beispielsweise folgende: die Wahl zweier separater Messzeitpunkte für die Leistungen in einem Arbeitsauftrag, Durchführung mehrstufiger Textbeurteilung – die SchülerInnen erhalten Feedback auf ihre abgegebene Version sowie die Möglichkeit, ihr Schreibprodukt noch einmal zu überarbeiten – und Portfolios, wo ebenfalls Prozesse sichtbar und Rückmeldeschleifen einbezogen werden können. (Vgl. ebd., 192-193) Dies sind Wege, SchülerInnen auch im Rahmen der Leistungsrückmeldung auf ihrem individuellen Könnensstand zu begegnen und mit diesen Ausgangspunkten zu arbeiten.

Von Seiten der Fachdidaktik liegen also Ansätze vor, wie auch in einem kompetenzorientierten und mit zentralen Prüfungen abzuschließenden Unterricht auf die Individualität der SchülerInnen eingegangen werden kann. Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch in der Oberstufe formuliert jedoch keine expliziten Konzepte oder Anhaltspunkte für Individualisierungsmaßnahmen im Unterrichtsgeschehen oder in der Leistungsrückmeldung. Hierfür gelten die Nennungen aus dem allgemeinen Teil des Lehrplans mit einem großen Ausmaß an Interpretations- und Umsetzungsspielraum für die Lehrpersonen. Allerdings ist hier die Frage zu stellen, inwieweit Ideen im Unterricht Anwendung finden, wenn sie nicht im jeweiligen Fachlehrplan sondern im allgemeinen Teil formuliert sind und damit den Anschein erwecken könnten, keinen Anspruch von Verbindlichkeit für das jeweilige Fach zu stellen. Der Frage nach der Intention, diese Maßnahmen umzusetzen, wird im empirischen Teil dieser Arbeit nachgegangen.

5. SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in der österreichischen Sekundarstufe II

Die Frage nach Mehrsprachigkeit und SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Schulwesen hat sowohl Bedeutung für die österreichische Bildungspolitik als auch für die Bildungsforschung. Dies lässt sich unter anderem daran erkennen, dass diese Thematik in älteren sowie im aktuellsten Bildungsbericht, der im Frühsommer 2016 präsentiert wurde, in unterschiedlichsten Kontexten aufgegriffen wird.

Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang außerdem die Bestätigung der bourdieuschen Theorie hinsichtlich Bildungsungleichheit und Bildungserfolg in Abhängigkeit von der familiären und sprachlichen Herkunft. Die Daten, die dem NBB 2015 zugrunde liegen, zeigen, dass Herkunft und Schulerfolg sowie Herkunft und Schulwegentscheidungen miteinander korrelieren. Ausschlaggebend für weniger gute Ausgangsbedingungen für Schulerfolg sind dem Bericht zufolge Migrationshintergrund, ein niedriger sozioökonomischer Status der Familie, niedrige Bildungsabschlüsse der Eltern und Schwierigkeiten in der Verwendung der Unterrichtssprache (vgl. Bruneforth et. al. 2016, 28). Letzteres ist mit der familiären Sprachverwendung insofern verbunden, als die Kompetenzen in der Unterrichtssprache davon abhängen, ob diese auch im häuslichen Umfeld gesprochen wird. (Vgl. ebd., 30) Im Bericht wird hier allerdings nicht zwischen unterschiedlichen Registern der deutschen Sprache unterschieden. Dem Kontext zufolge ist jedoch mit Unterrichtssprache das Deutsche allgemein gemeint, nicht das bildungssprachliche Register. Dies ist folglich mit dem zu ergänzen, was im Kapitel zu kultursoziologischen Perspektiven auf Sprachverwendung in Bildungsinstitutionen bereits erläutert wurde: je näher die familiäre Sprachverwendung dem bildungssprachlichen Register der Unterrichtssprache, im gegebenen Fall dem Deutschen, ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für Bildungserfolg.

Festzuhalten ist zunächst, dass mehr Kinder mit deutscher Alltagssprache nach der Primarstufe in die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) wechseln als Kinder mit nicht-deutscher Alltagssprache. Diese Verteilung setzt sich beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II fort, da die SchülerInnen, die eine AHS-Unterstufe besucht haben, ihre Schullaufbahn eher in einer AHS-Oberstufe weiterführen als SchülerInnen, die die Unterstufe in der Neuen Mittelschule (NMS) oder in der Hauptschule (HS) besucht haben. 63,1% der AHS-UnterstufenschülerInnen mit deutscher Alltagssprache setzen den Schulbesuch in einer AHS-Oberstufe fort, 66,6% jener mit nicht-deutscher

Alltagssprache. 27,7% der SchülerInnen mit nicht-deutscher Alltagssprache wechseln in eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS) sowie 33% der SchülerInnen mit deutscher Alltagssprache. Folglich bleiben insgesamt 95,8% der SchülerInnen mit nicht-deutscher Alltagssprache und 96,1% der SchülerInnen mit deutscher Alltagssprache, die die Unterstufe in der AHS besucht haben, in der Sekundarstufe II im höheren Schulwesen. Anders sieht das bei jenen SchülerInnen aus, die die Unterstufe in einer NMS beziehungsweise HS besucht haben. Von diesen SchülerInnen führen lediglich 44% (deutsche Alltagssprache) beziehungsweise 32,9% (nicht-deutsche Alltagssprache) ihren Bildungsweg in höheren Schulen (AHS und BHS) weiter. (Vgl. Bruneforth et. al. 2016, 121)

Einer aktuellen Aufschlüsselung von Statistik Austria aus dem Herbst 2016 ist zu entnehmen, dass von allen SchülerInnen mit nicht-deutscher Alltagssprache, die im Sekundarbereich vertreten sind, 21,07% eine AHS und 30,27% eine BHS besuchen. Die restlichen 48,66% verteilen sich auf andere Schulformen²⁴ im Sekundarbereich. (Vgl. Statistik Austria 2016) Nicht erfasst werden hier allerdings all jene Jugendlichen, die ihrem Alter gemäß der Sekundarstufe II zuzuordnen wären, jedoch keine Schule besuchen. Aktuell liegen laut Auskunft nach gezielter Nachfrage bei der Bundesanstalt Statistik Austria diesbezüglich keine Daten vor.

Allerdings darf nicht übersehen werden, dass der Anteil der SchülerInnen, die eine andere Alltagssprache als Deutsch sprechen, in AHS und BHS wesentlich geringer ist als jener der SchülerInnen mit deutscher Alltagssprache. Dem NBB aus dem Jahr 2015 zufolge gilt für diesen Bereich, dass 17% aller österreichischen SchülerInnen, verteilt auf alle Schultypen der Sekundarstufe II,²⁵ eine andere Alltagssprache als Deutsch sprechen. Der Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Alltagssprache liegt in der AHS bei 16%, ebenso wie in der BHS. (Vgl. Bruneforth et. al. 2016, 43-44)²⁶

Aus all dem ist zu entnehmen, dass SchülerInnen mit nicht-deutscher Alltagssprache eher im AHS-System bleiben, sofern sie nach der Primarstufe dorthin gewechselt haben. Die Wahrscheinlichkeit dazu ist allerdings wesentlich geringer als bei SchülerInnen mit deutscher Alltagssprache. Dies gilt sowohl für den Übertritt von der Primarstufe in die

²⁴ Die übrigen Schulformen in der Datei von Statistik Austria sind die folgenden: Polytechnische Schulen, Berufsbildende mittlere Schulen, Lehrerbildende mittlere Schulen, Lehrerbildende höhere Schulen, Schulen im Gesundheitswesen, Akademien im Gesundheitswesen, Sonstige allgemeinbildende (Statut-)Schulen und Sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen. (Vgl. Statistik Austria 2016)

²⁵ Die Schultypen, auf die sich diese Berechnung bezieht, sind allgemeinbildende (AHS, PTS, Sonder- und sonstige (Statut-)Schulen) sowie berufsbildende (Berufsschulen, BMS, BHS und BAKIP/BASOP) Schulen. (Vgl. Bruneforth et. al. 2016, 43)

²⁶ Diese Angaben beziehen sich auf das Schuljahr 2013/14.

Sekundarstufe I sowie von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, insbesondere für den AHS-Bereich. Demzufolge ist der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I entscheidend für den weiteren Bildungsweg, sowohl bei SchülerInnen mit deutscher als auch mit nicht-deutscher Alltagssprache.

Daten über SchulabbrecherInnen sind thematisch einem ganz ähnlichen Bereich zuzuordnen. Dazu werden im NBB 2015 Zahlen aus dem Schuljahr 2012/13 genannt: Demzufolge brechen 13,1% der Schüler und 10,4% der Schülerinnen mit nicht-deutscher Alltagssprache die Schule nach der Schulpflicht ab. Das sind prozentuell gesehen weitaus mehr als in der Gruppe der SchülerInnen mit deutscher Alltagssprache, wo die Werte bei 5,7% für die männlichen und bei 4,5% für die weiblichen SchülerInnen liegen. (Vgl. Bruneforth et. al. 2016, 134-135) Hier scheint der Schluss zulässig, dass aus einer möglicherweise mangelnden sprachlichen Passung sowie aufgrund eines schwächeren sozioökonomischen Hintergrundes, zwei Aspekte, die in Österreich erwiesenermaßen häufig zusammenhängen (vgl. ebd., 28 & 30), eine Schlechterstellung im Hinblick auf Schulerfolg resultiert.

5.1 Verordnungen zur Berücksichtigung von DaZ im Unterricht

Grundsätzlich gilt, dass die Beherrschung der Unterrichtssprache in dem Ausmaß, dass ein Schüler oder eine Schülerin dem Unterricht entsprechend folgen kann, ein Kriterium dafür ist, als ordentliche/r SchülerIn beschult zu werden. (Vgl. SchUG, §3.1b) Ist dieses Kriterium jedoch nicht erfüllt, gilt ein Schüler oder eine SchülerIn als außerordentliche/r SchülerIn. Dieser Status gilt in der Regel für zwölf Monate, kann jedoch bis zu maximal zwölf weiteren Monaten ausgedehnt werden, zum Beispiel in dem Fall, dass die Kompetenz in der Unterrichtssprache nach den ersten zwölf Monaten noch nicht in dem Ausmaß gegeben ist, um als ordentliche/r SchülerIn gelten zu können. (Vgl. ebd., §4.2a) Unterliegt ein/e SchülerIn nicht mehr der Schulpflicht, so gibt es hierfür keine zeitliche Begrenzung (vgl. BMB 2016a, 10).

Für die Berücksichtigung und gezielte Unterstützung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt es für die Sekundarstufe II verschiedene Modelle. Benannt werden diese mit „Sprachstartgruppe“ und „Sprachförderkurs“, wobei dem Bundesministerium für Bildung (BMB) zufolge die Sprachstartgruppe ein additives und der Sprachförderkurs ein integratives Modell meint (vgl. ebd., 11). Der Unterschied zwischen den beiden Modellen ist den erklärenden Ausführungen zufolge darin zu sehen, dass die additive Förderung unterrichtsparallel beziehungsweise den Unterricht ersetzend geführt

wird, die integrative Variante den Unterricht jedoch nicht ersetzt, sondern ergänzt. Integrative Deutschförderung meint dem Verständnis des BMB nach also keine Fokussierung der Förderung von Deutschkompetenzen in den Unterrichtsfächern, sondern eine Ergänzung der Unterrichtsfächer um einen zusätzlichen Deutschkurs.²⁷ Die Lehrplangrundlage hierfür ist am regulären Deutschunterricht orientiert. Die Kompetenzbereiche, die im Unterricht für DaZ fokussiert werden, sind allerdings mit diesem nicht deckungsgleich. So stehen Textkompetenz sowie schriftliche und mündliche Kompetenzen im Unterricht für DaZ im Vordergrund, während mediale Kompetenzen und literarische Bildung keine Rollen spielen (vgl. BMB 2016b, 25-26). Ein solcher besonderer Förderunterricht kann grundsätzlich für sowohl ordentliche als auch außerordentliche SchülerInnen angeboten werden. Für die AHS-Oberstufe – explizit ist dies für die 9. bis 11. Schulstufe formuliert – kann hierfür „Deutsch als Zweitsprache“ als unverbindliche Übung angeboten werden (vgl. BMB 2016a, 20-21). Auch in der BHS gibt es die Möglichkeit spezieller Förderung der Unterrichtssprache. Im Schreiben des BMB werden diesbezüglich verschiedene Maßnahmen aufgelistet, die seit dem Schuljahr 2008/9 ergriffen werden, damit diese Förderung umgesetzt werden kann. Auffällig ist dabei, dass auf eine entsprechende Diagnosekompetenz von Deutschlehrkräften gesetzt wird sowie auf deren Weiterbildung im Bereich von Individualisierungsmaßnahmen bei SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache. Allerdings wird in diesem Kontext nicht nur von Deutschlehrkräften gesprochen, sondern auch von Lehrkräften anderer Fächer, um die Durchführung sprachsensiblen Unterrichts möglich zu machen. (Vgl. ebd., 29)

Unabhängig davon gibt es für alle Schulstufen die Möglichkeit bei vorhandenen personellen Ressourcen muttersprachlichen Unterricht anzubieten (vgl. ebd., 22), wobei in der AHS-Oberstufe dieser als Freigegenstand oder unverbindliche Übung angeboten werden kann. Für die Handhabung dessen in der BHS ist im Schreiben des BMB nichts Konkretes formuliert. (Vgl. ebd., 23) Festgehalten wird, dass dies schulautonom zu regeln sei. Dies sei hier allerdings nur am Rande erwähnt, da der Fokus dieser Arbeit sowie auch dieses Kapitels auf den Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch liegt.

²⁷ Dieses Verständnis von additiver und integrativer Sprachförderung entspricht nicht dem der DaZ-Forschung. Dort wird von integrativer Sprachförderung gesprochen, wenn sprachliche Bildung in den Regelunterricht aller Fächer eingegliedert wird. Additive Sprachförderung meint nach Verständnis der DaZ-Forschung, dass diese aus dem Unterricht ausgelagert ist. (Vgl. Dirim 2015, 39)

5.2 Verordnungen zur Berücksichtigung von DaZ in der Leistungsrückmeldung

Anders als zu Beginn der Recherche erwartet, werden im österreichischen Schulunterrichtsgesetz (SchUG) und in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) wenige Vorgaben genannt, wie auf SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in der Leistungsrückmeldung Rücksicht zu nehmen ist. Demzufolge dürfte es nur in wenigen Fällen vorgesehen sein, dem tatsächlich Rechnung zu tragen.

Berücksichtigt wird der Umstand eines möglichen Rückstandes in der Beherrschung der Unterrichtssprache – im Regelfall handelt es sich dabei um Deutsch – bei SchülerInnen mit Status der Außerordentlichkeit. Nach §18, Punkt 9 im SchUG ist in diesem Fall der Mangel in der Beherrschung des Deutschen, sofern dieser der Grund für den außerordentlichen Status ist, bei der Bewertung zu berücksichtigen. Für ordentliche SchülerInnen, deren Erstsprache nicht die Unterrichtssprache ist, ist dies nur insofern reguliert, als vom BMB festgehalten wird, dass die Tatsache der anderen Erstsprache in der Beurteilung berücksichtigt werden kann (vgl. BMB 2016a, 13). Die Verwendung des Modalverbs *können* weist hier jedoch darauf hin, dass dies nicht verbindlich vorgesehen ist.

Weiters wird im Gesetzestext festgehalten, dass SchülerInnen mit anderer Erstsprache als die Unterrichtssprache die Möglichkeit offensteht, an die Schulleitung einen Antrag mit dem Ansuchen zu stellen, den Unterricht in der Unterrichtssprache als Unterricht in einer lebenden Fremdsprache gelten zu lassen. Diesen SchülerInnen kann es auch ermöglicht werden, Leistungen in ihrer Erstsprache zu erbringen, entweder an der eigenen Schule oder in Form von Externistenprüfungen. (Vgl. SchUG, §18.12) Abhängig ist dies einerseits davon, um welche Sprache es sich handelt, da ein solcher „Sprachentausch“ nicht für jede Sprache vorgenommen werden kann (vgl. BMB 2016a, 27),²⁸ sowie von den zur Verfügung stehenden Ressourcen im Lehrkörper.

Der Nachweis über den Schulerfolg erfolgt bei schulpflichtigen ordentlichen SchülerInnen mit DaZ genauso wie bei allen anderen SchülerInnen über die Ausstellung einer Schulnachricht beziehungsweise eines Zeugnisses. Anders ist dies für schulpflichtige außerordentliche SchülerInnen geregelt. Diese erhalten am Ende des Schuljahres eine Schulbesuchsbestätigung, wo Auskunft über die Leistungen in den Pflichtgegenständen

²⁸ Möglich ist ein Sprachentausch in folgendem Kanon: Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Kroatisch (Burgenländisch-Kroatisch), Polnisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch. (vgl. BMB 2016a, 27)

gegeben wird, sofern eine Beurteilung möglich ist. Ein festgehaltener Grund, der eine Beurteilung verunmöglichen würde, ist eine mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache, was dazu führen könnte, dass dem Unterricht nicht gefolgt und die erforderlichen Leistungen nicht erbracht werden können. (Vgl. BMB 2016a, 13) Nachdem nichts über die Form der Leistungsrückmeldung in diesen Papieren festgehalten wird, sondern die Vergleichbarkeit mit der Rückmeldung an ordentliche SchülerInnen betont wird, ist anzunehmen, dass die Beurteilung der erbrachten Leistung auch hier in Form von Ziffernnoten erfolgt. Zu diesen Zeitpunkten des Schuljahres ist demnach eine rein summative Leistungsrückmeldung vorgesehen.

Was die Leistungsrückmeldung in den jeweiligen Unterrichtsfächern sowie mögliche Formen der Leistungsrückmeldung in der Oberstufe betrifft wird nichts Allgemeingültiges dahingehend festgehalten, wie in diesem Bereich individualisiert werden könnte, sodass SchülerInnen differenziert über ihre Stärken und Schwächen informiert werden können. Dies gilt für die Leistungsrückmeldung für sowohl SchülerInnen mit deutscher Erstsprache als auch für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beziehungsweise mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache. Verweist man hier auf das eingangs erwähnte Zitat von de Cillia, dass das Deutsche nicht für alle SchülerInnen auch Erstsprache ist und dem in Form differenzierten Unterrichtsgeschehens und differenzierter Leistungsrückmeldung Rechnung zu tragen sei (vgl. de Cillia 2011, 6), muss festgestellt werden, dass dies zwar eine allgemeine Forderung zu sein scheint, hinsichtlich der Umsetzung allerdings auf die Kompetenz und Expertise der Lehrerinnen und Lehrer gesetzt wird.

An den Festlegungen von Seiten der Bildungspolitik wird ersichtlich, dass die Bildungspolitik für die Gestaltung des Regelunterrichts und die Leistungsrückmeldung kaum Konkretes einfordert, im Gegensatz zur Fachdidaktik, die diesbezüglich explizite Vorschläge bringt. Während also bildungspolitische Setzungen den Rahmen für die Einbettung der Daten aus der KOMBI-Erhebung bilden, sind inhaltliche Aspekte vor allen Dingen auf fachdidaktische Publikationen zu beziehen. Gleiches gilt für Forschungsliteratur aus dem Bereich *Deutsch als Zweitsprache*, die für die Interpretation der empirischen Daten in dieser Arbeit grundlegend ist.

6. Individualisierung bei SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache aus der Perspektive der DaZ-Forschung

6.1 Formen (zweit-)sprachlicher Bildung

6.1.1 Unterrichtsmodelle mit Fokus Deutsch als Zweitsprache: Ein Überblick

Für sprachliche Bildung, sei es in der Erstsprache, der Zweitsprache oder einer Fremdsprache, existieren auf internationaler Ebene unterschiedliche Modelle, die zur Umsetzung kommen. Grundsätzlich gilt es hinsichtlich der Ausrichtung zwischen erst-, zweit- und fremdsprachlichem Unterricht zu unterscheiden, da diesen je unterschiedliche Intentionen zugrunde liegen.

Wie bereits im Kapitel zu wesentlichen Begrifflichkeiten im Kontext von Zweitsprachenerwerb und Schule aufgezeigt wurde, wird der Erwerb einer Fremdsprache häufig als gesteuerter und jener der Zweitsprache als tendenziell ungesteuerter Prozess angesehen. Das Anliegen der DaZ-Didaktik ist es jedoch, den Zweitsprachenerwerb zu steuern, diesen kognitiv auszurichten und Deutsch als Zweitsprache ebenso als Lerngegenstand zu etablieren (vgl. Rösch 2007, 178). Im schulischen Kontext ist dieses Anliegen vor allem für das bildungssprachliche Register als geltend anzusehen und wird im Rahmen von Immersionsmodellen, gestützten Submersionsmodellen²⁹ und bilingualen Modellen verfolgt. Niedrig (2011: 89-106) gibt einen ausführlichen Überblick über die genannten Modelle und deren Intentionen. Zunächst wird unterschieden zwischen Immersions- und Submersionsmodellen. In einem Immersionsmodell wird in der Regel in der Mehrheitssprache unterrichtet. SchülerInnen, die eine andere Erstsprache haben, werden dabei insofern berücksichtigt, als der Unterricht auf ihren jeweiligen Sprachstand eingeht. Die Erstsprache findet zudem Platz im Unterricht, (vgl. ebd., 90-91) sodass die SchülerInnen häufig zuerst den passiven Gebrauch der Unterrichtssprache und erst danach den aktiven Gebrauch erlernen (vgl. Busch 2013, 177).

²⁹ Eine kompakte Übersicht über die verschiedenen Modelle sprachlicher Bildung ist bei Mecheril et. al. (2010: 107) zu finden.

Auf den ersten Blick scheint dies ähnlich zu sein wie ein Submersionsmodell, da auch darin der Unterricht in der dominanten Sprache stattfindet. In der Regel ist dieser aber so gestaltet, dass SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als die Mehrheits- und Unterrichtssprache in den Regelunterricht integriert werden, ohne dass allgemein besondere Rücksicht auf deren Sprachstand in der Mehrheitssprache genommen wird. Es wird erwartet, dass deren Kompetenzen in dieser Sprache möglichst rasch denen der SchülerInnen entsprechen, die die Mehrheitssprache als ihre Erstsprache bezeichnen können. (Vgl. Niedrig 2011, 92-93) Submersion kann auf unterschiedliche Arten stattfinden. Ein Beispiel wäre die gestützte Submersion, wobei SchülerInnen zusätzliches Unterstützungsangebot zum Erlernen der Mehrheits- und Unterrichtssprache erhalten, etwa durch Förderkurse (vgl. ebd., 95).

Aus all dem folgt, dass eine wesentliche Trennkategorie zwischen Immersion und Submersion die Rolle der Erstsprache im Schulalltag ist. Während bei der Immersion die Erstsprache auch Medium im Unterricht sein kann – ein Beispiel wären Wortmeldungen von SchülerInnen in der Anfangsphase, wenn die Unterrichtssprache noch nicht sicher beherrscht wird (vgl. Busch 2013, 177) – ist dies bei der Submersion nicht der Fall. Häufig wird den Erstsprachen von SchülerInnen, die nach einem Submersionsprinzip unterrichtet werden, wenig Anerkennung entgegengebracht (vgl. Niedrig 2011, 93)³⁰. Dies ist bei Beschulung nach dem Immersionsprinzip jedoch anders.

Den Immersions- und Submersionsmodellen gegenüber stehen Formen bilingualen Unterrichts. Zentrales Merkmal hierbei ist, dass nicht nur eine Sprache als Unterrichtssprache eingesetzt wird (vgl. ebd., 95). Allerdings ist hier auffällig, dass häufig keine der beiden Sprachen eine Minderheitensprache ist, wenngleich es auch solche Unterrichtsmodelle gibt, beispielsweise in Form von „Spracherhaltprogrammen“ (Language Maintenance Programmes) – deren Ziel ist es, eine Minderheitensprache zu erhalten (vgl. ebd., 96-97) – oder auch in Österreich als „Two-Way-Immersion“-Modell beziehungsweise „Dual Language“-Modell. Bei Letzterem ist es die Intention, SchülerInnengruppen zweier unterschiedlicher Erstsprachen gemeinsam so zu unterrichten, dass beide Gruppen mit der jeweils anderen Sprache in Berührung kommen. Konkret wird dies zum Beispiel in Südkärnten verfolgt, wo SchülerInnen mit slowenischer Erstsprache die deutsche Mehrheitssprache als Bildungssprache festigen und die SchülerInnen mit deutscher Erstsprache mit der Minderheitensprache vertraut gemacht werden (vgl. Busch 2013, 179).

³⁰ Niedrig (2011: 93) spricht in diesem Fall von „Minderheitenkindern“ aus bildungsfernerem Milieu.

Auch Unterrichtsangebote in der Erstsprache der SchülerInnen sind im Ansatz bilingualer Sprachbildung zuzuordnen. Zwar handelt es sich in dem Fall nicht um ein Modell, das den gesamten Schulalltag prägt und beeinflusst, allerdings wird bei den jeweiligen SchülerInnen Bilingualismus additiv, also ergänzend zum restlichen Unterricht, gefördert (vgl. Otero 2006, 89). In Anlehnung an Jim Cummins hält Otero fest, dass Ergebnissen aus der Bilingualismusforschung zufolge Lernerfolge in beiden Sprachen – gemeint sind die Erst- und die Zweitsprache – einander wechselseitig beeinflussen. Dies führe zu Lernfortschritten in beiden Sprachen (vgl. ebd.). Unterrichtsangebote in den Erstsprachen der SchülerInnen weisen zudem auf Formen der Anerkennung ihrer sprachlichen Potenziale hin.

Welche bilingualen Modelle die effektivsten sind, lässt sich nur schwer erforschen. Der vorrangige Grund dafür ist, dass die sprachbezogene Unterrichtsform nur einer von vielen Aspekten des Schulalltags ist und somit weitaus mehr Faktoren auf gelingendes (Sprachen-)Lernen Einfluss nehmen als lediglich die Art des Umgangs mit Erst- und Zweitsprachen. (Vgl. Niedrig 2011, 100) Was jedoch festgestellt werden konnte ist, dass SchülerInnen, die mittels Submersionsprinzip unterrichtet werden, die Kompetenzen in der Unterrichtssprache häufig weniger festigen können als jene, die mittels Immersionsmodell unterrichtet werden (vgl. ebd., 91). Während also innerhalb der bilingualen Modelle nur schwer beziehungsweise nicht entschieden werden kann, welches als effektivstes gelten kann, so lässt sich dies zwischen Immersions- und Submersionsmodellen durchaus festmachen.

Von der Frage nach der Bewertung der Effektivität der einzelnen Modelle entfernt sich Jim Cummins (2006: 61) insofern ein Stück weit, als er meint, dass es weitaus bedeutsamer sei, in welcher Weise SchülerInnen und LehrerInnen in Unterrichtssituationen miteinander interagieren. Ist ein Lehr-Lern-Prozess kooperativ gestaltet und auf die Förderung der SchülerInnen ausgerichtet anstatt defizitorientiert und bestrebt, Assimilation der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch zu erzielen, so hätte dies seiner Analyse zufolge einen positiven Einfluss auf sowohl die Leistungen als auch die Selbstwahrnehmung der SchülerInnen (vgl. ebd., 56). Die Art der Unterrichtsführung sowie der Begegnung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sei insofern als unabhängig vom Unterrichtsmodell zu sehen. Allerdings ist an dieser Stelle die Frage zu stellen, ob nicht schon die grundsätzliche Ausrichtung des Unterrichts zur Haltung der Lehrpersonen und ihrer Unterrichtsführung beiträgt. Dies ist vor allem im Vergleich von Submersions- und Immersionsmodellen und deren jeweiligen Konzeptionen und Intentionen denkbar, da einerseits je andere Ziele verfolgt werden und andererseits davon nicht unabhängig die SchülerInnen unterschiedliche

Grade der Anerkennung ihrer Erstsprachen und primärhabituellen Hintergründe erfahren. Gleiches gilt für die Gegenüberstellung dieser beiden Ansätze mit bilingualen Modellen.

6.1.2 Deutsch als Zweitsprache im Unterricht der österreichischen Sekundarstufe II

Nach Durchsicht der in Kapitel 5 bereits aufgegriffenen Verordnungen zu DaZ im österreichischen Schulwesen, konnte festgestellt werden, dass in Österreich vor allem Modelle gestützter Submersion sowie teilweise angebotener Unterricht in der Erst- oder Familiensprache – in den Dokumenten wird von „muttersprachlichem Unterricht“ gesprochen – zum Einsatz kommen. Der gestützten Submersion zuzuordnen sind sowohl die Sprachstartgruppen, die anstelle des Regelunterrichts stattfinden, Sprachförderkurse für außerordentliche SchülerInnen (vgl. BMB 2016a, 19-20), die integrativ angelegt sind – dem Kontext im Dokument ist zu entnehmen, dass sie zusätzlich zum Unterricht angeboten werden – als auch der DaZ-Unterricht für ordentliche SchülerInnen, der als unverbindliche Übung angeboten werden kann (vgl. ebd., 19-20).

Unterricht in der Erst- oder Familiensprache wird ebenfalls an manchen Schulstandorten angeboten. In der Sekundarstufe II ist dieser didaktisch am Lehrplan für das Fach Deutsch orientiert (vgl. BMB 2016c, 148). Dieser Unterricht ist, anders als die anderen Angebote, nicht der gestützten Submersion zuzuordnen. Er kann eher als eine Form eines Language Maintenance Programmes interpretiert werden, wobei in diesem Fall die Erstsprache nur als mögliches, wählbares Unterrichtsfach angeboten wird, die Erstsprache allerdings nicht zwangsläufig auch Medium des allgemeinen Unterrichts ist.

Obwohl eine Orientierung dieses „muttersprachlichen“ Unterrichts am Deutschlehrplan ausdrücklich in den bildungspolitischen Papieren erwähnt wird, scheinen dennoch andere Maßstäbe zu gelten als im Deutschunterricht sowie in anderen Unterrichtsfächern. Dies erschließt sich daraus, dass im Lehrplanzusatz für den „muttersprachlichen“ Unterricht in der AHS-Oberstufe explizit festgehalten wird, dass davon auszugehen sei, dass die jeweiligen SchülerInnen über unterschiedliche Kompetenzstände in ihrer Erstsprache verfügen würden und dass darauf durch geeignete Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht Rücksicht zu nehmen sei. Zudem sei zu bedenken, dass diese SchülerInnen am Ende unterschiedliche Kompetenzstände erreichen würden (vgl. BMB 2016b, 42), und nicht davon auszugehen sei, dass alle das gleiche Niveau erreichen könnten. Dies ist im Sinne von Individualisierung eine wünschenswerte Ausrichtung des Unterrichts. Allerdings, und dies sei an dieser Stelle hervorgehoben, finden sich keine solchen Anmerkungen im Lehrplan für den regulären

Deutschunterricht der AHS-Oberstufe und darunterliegender Schulstufen. Da im Lehrplanzusatz jedoch auch festgehalten wird, dass die Annahme einer prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Sprachen wesentlich sei (vgl. BMB 2016b, 41), stellt sich die Frage, weshalb hier andere Maßstäbe zu gelten scheinen. Sowohl der Deutschlehrplan als auch jener für „muttersprachlichen“ Unterricht sind in Schulstufen eingeteilt, das heißt in beiden Fällen werden altershomogene SchülerInnen unterrichtet. Fakt ist jedoch – geht man von der eingangs dargelegten Habitustheorie und der Bedeutung familiärer Milieus für Bildungserfolg, Bildungswegentscheidungen sowie auch für die Sprachverwendung aus – dass Eingangsbedingungen bei allen SchülerInnen, unabhängig davon, ob ihre Erstsprache Deutsch oder eine andere ist, unterschiedlich sind. Dies ist einerseits dem primären Habitus und andererseits der Individualität der jeweiligen SchülerInnen geschuldet. Dennoch wird im Lehrplan des Deutschunterrichts dahingehend nichts festgehalten, in jenem für den „muttersprachlichen“ Unterricht jedoch durchaus. Dies ruft folglich Irritation hervor sowie die Frage nach der Begründung für die hier implizit zugrundeliegende Annahme, dass die sprachlichen Eingangsbedingungen von SchülerInnen mit deutscher Erstsprache homogener seien als die von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Eine denkbare Begründung dafür könnte sein, dass das Angebot an „muttersprachlichem“ Unterricht schulstandortgebunden ist und daher nicht überall in gleichem Ausmaß angeboten wird. Da es daher sein kann, dass SchülerInnen einer Oberstufenklasse unterschiedliche Vorerfahrungen mit dem Unterricht in ihrer jeweiligen Erstsprache gemacht haben, folgt daraus notwendigerweise ein unterschiedlicher Stand hinsichtlich der Kompetenzbereiche, die im „muttersprachlichen“ Unterricht fokussiert werden. Ein weiterer Grund für unterschiedliche Kompetenzstände könnte im familiären Hintergrund der SchülerInnen liegen. Es ist nicht in jedem Fall gegeben, dass die Erstsprache sowohl mündliches als auch schriftliches Medium zur Kommunikation innerhalb der Familie ist.³¹ Zudem ist nicht gesagt, dass SchülerInnen – dies hat wiederum mit dem Ausmaß an vorhergehender Beschulung in der Erstsprache zu tun – in ihrer Erstsprache alphabetisiert worden sind. Bei SchülerInnen mit deutscher Erstsprache sind diese Gründe nicht gleichermaßen virulent, da Deutsch einerseits in vorschulischen Bildungseinrichtungen Kommunikationsmedium ist und andererseits ab dem Eintritt in die Schule regulär als Fach unterrichtet wird. Ob beziehungsweise mit welcher Gewichtung die hier dargestellten Gründe jedoch tatsächlich

³¹ Auf Ähnliches verweist auch der Lehrplan für lebende Fremdsprachen. Dort heißt es, dass besondere Kenntnisse von SchülerInnen, die diese Sprache als Erst- oder Familiensprache sprechen, besonders zu fördern und für den Unterricht zu nutzen sind (vgl. AHS-Lehrplan lebende Fremdsprache, 1)

hinter dem Lehrplanzusatz liegen und von den VerfasserInnen des Papiers vertreten werden, kann diesem allerdings nicht entnommen werden. Die Aufforderung zur Anwendung angemessener Individualisierungsmaßnahmen sowie der Hinweis darauf, dass SchülerInnen aufgrund ihrer individuell unterschiedlichen Eingangsbedingungen am Ende unterschiedliche Niveaus erreichen werden, ist insofern ein Denkanstoß, als dies in den Regellehrplänen in dieser Form nicht zu finden ist, dort jedoch ebenso von Bedeutung wäre, nimmt man die Heterogenität der SchülerInnen als Faktum für jeden Unterricht an.

6.2 Zum Umgang mit einer heterogenen Sprachlandschaft auf Klassen- und Schulebene in Anlehnung an kultursoziologische Perspektiven³²

6.2.1 Allgemeine Vorannahmen und Reflexionsbedarf in Lehrplanung und Wissenschaft

Dem Bereich der Auseinandersetzung betreffend des Umgangs mit Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Schule liegen in vielen Fällen Vorannahmen zugrunde, die dem Stand der Forschung auf diesem Gebiet widersprechen, im schulpraktischen Alltag jedoch teils festgefahren zu sein scheinen, wie aus einigen Beiträgen aus dem Sammelband von Mecheril und Quehl (2006) hervorgeht.

Eine solche Annahme ist das Verständnis von Zweisprachigkeit als Problem anstatt als Ressource. Der Forschungsstand zeigt jedoch Letzteres (vgl. Gillborn 2006, 22), wie auch bei Cummins (2006: 62) in seiner Rezeption psycholinguistischer Forschungsergebnisse nachzulesen ist. Dies unterstreicht die Bedeutung eines Angebots an Unterricht in der Erstsprache.

In diesem Kontext ist noch eine weitere Fehlannahme zu verorten. Für gewisse Zeit wurde in der Forschung die so genannte time-on-task-Hypothese vertreten, die besagt, dass die Kompetenz in einer Sprache direkt proportional mit der Zeit wächst, die zum Erlernen dieser Sprache verwendet wird (vgl. Niedrig 2011, 101). Argumente, angelehnt an diese bereits widerlegte Hypothese, scheinen Dirim (2006: 256) zufolge nach wie vor eine Rolle zu spielen, wenn es um die Verwendung mehrerer Sprachen im Unterricht geht. Teilweise

³² Die für dieses Kapitel herangezogenen Aufsätze stammen größtenteils aus einem Sammelband, der von Paul Mecheril und Thomas Quehl (2006) herausgegeben wurde. Viele der Artikel lassen sich einem kultursoziologischen Zugang zuordnen oder sind zumindest der Lesart der VerfasserIn zufolge mit dieser Perspektive gut vereinbar. Im Zentrum stehen Fragen von Machtverhältnissen und sprachlich heterogenen Schullandschaften.

Gültigkeit kann diese Hypothese lediglich im Erwerb einer Minderheitensprache beanspruchen, nicht jedoch wenn es um den Erwerb der dominanten Sprache geht (vgl. Niedrig 2011, 101). Wie Cummins (2006: 62) mit Verweis auf die Psycholinguistik festhält, hat die Forschung in diesem Bereich gezeigt, dass die institutionelle Förderung der Erstsprache Lernprozesse der SchülerInnen positiv beeinflusst und sich zudem nicht negativ auf die Kompetenz in der zu erwerbenden Zweit- oder Unterrichtssprache auswirkt. Argumentationen, die auf diesen für den Zweitspracherwerb wissenschaftlich widerlegten Vorannahmen fußen, sind nicht als weit entfernt davon zu sehen, dass sowohl Kultur als auch Sprache nicht selten als in sich abgeschlossene Systeme betrachtet werden (vgl. Dirim 2006, 260), die einerseits als schwer miteinander vereinbar (vgl. Auernheimer 2006, 262-263) oder andererseits sogar als vor Einflüssen zu schützen angesehen werden.

Diese eben aufgezeigten Vorannahmen beziehen sich auf alle drei Ebenen der Lehrplanung, die in der Einleitung dieser Arbeit dargestellt wurden. Sowohl auf politischer, auf programmatischer als auch auf praktischer Ebene können solche Vorannahmen potenziell verortet werden und den Umgang mit Mehr- und Zweisprachigkeit auf kontraproduktive Weise beeinflussen, sowohl was die Schul- als auch die Klassenebene betrifft.

Reflexionsarbeit diesbezüglich ist jedoch nicht nur auf den Ebenen der Lehrplanung notwendig, sondern auch in wissenschaftlichen Diskursen. Konkret erforderlich ist dies hinsichtlich bourdieuscher Terminologie, deren Bedeutung sowie deren Anwendung im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung. So ist in diesem Kontext beispielsweise zu bedenken, dass bereits erworbenes kulturelles Kapital nicht automatisch auch als wertvolles Kapital gelten muss, obwohl grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass dessen Verfügbarkeit eine wichtige Bedingung für Anerkennung und Bildungserfolg ist (vgl. Jurt 2008, 78-79; Otero 2006, 91). Bedeutsam ist, ob dieses verfügbare kulturelle Kapital auch in der Schule und von der Mehrheitsgesellschaft anerkannt und als bedeutsam angesehen wird. Das ist ein Aspekt, auf den Auernheimer (2006: 262) hinweist. Diese Problematik bezeichnet er als Diskriminierung und Marginalisierung, da der Wert dieses kulturellen Kapitals in vielen Fällen von der Mehrheitsgesellschaft aberkannt wird. Er nennt hierbei Religion, Sprache und kulturelle Symbole als Beispiele für Kapital, das möglicherweise von der Mehrheitsgesellschaft missachtet oder geringgeschätzt werden könnte. Insofern, als diese Beispiele innerfamiliär beziehungsweise innerhalb eines Milieus weitergegeben werden, wie das auch bei Formen kulturellen Kapitals im Sinne Bourdieus der Fall ist – angeführt werden zum Beispiel Bücher, akademische Titel, erworbenes Wissen (vgl. Jurt 2008, 73) – wird

sichtbar, dass Auernheimers Nennungen auch den bourdieuschen Begrifflichkeiten entsprechen.³³ Besonders in den Fokus rückt in diesem Zusammenhang die Überlegung Bourdieus in der Lesart Jurts, dass ein gewisser Seltenheitswert von inkorporiertem kulturellen Kapital, also Erlerntes, dazu nützen kann, dessen Wert zu erhöhen (vgl. Jurt 2008, 74). Im Fall einer Marginalisierung wie hier ist es jedoch umgekehrt: kulturelles Kapital, das nicht dem der Mehrheitsgesellschaft entspricht und so gesehen Seltenheitswert hat, gewinnt nicht an Wert, sondern verliert an Anerkennung.

6.2.2 Praktiken der Anerkennung von Zwei- und Mehrsprachigkeit auf Schul- und Klassenebene

Was in Aufsätzen im Sammelband von Mecheril und Quehl (2006) sowie in anderen Beiträgen aus dem Bereich der DaZ-Forschung häufig und mit Nachdruck hervorgehoben wird, ist die Notwendigkeit einer Praxis der Anerkennung. Dies wird sowohl für die gesamtgesellschaftliche als auch für Ebenen der Schulpraxis als bedeutsam angesehen (vgl. Auernheimer 2006, 262).

Machtbeziehung erscheint in diesem Zusammenhang in dem bereits mehrmals zitierten Sammelband von Mecheril und Quehl (2006) als Schlagwort, um das auch der Beitrag von Jim Cummins (2006: 36-62) kreist. Macht geht Cummins zufolge einerseits vom Bildungssystem und seiner Gestaltung, andererseits vom Lehrpersonal selbst aus. Die vom Bildungssystem ausgehende Macht wirkt bis in Unterrichtssituationen hinein (vgl. ebd., 53), denkt man zum Beispiel an die Gestaltung von Lehrplänen oder die grundsätzliche Unterrichtsführung und der darin verankerte – oder auch nicht geregelte – Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit. Wesentlich ist allerdings der Umgang mit diesen Einflüssen und die Ausgestaltung von zwischenmenschlicher Interaktion in Lehr-Lern-Prozessen. Als förderliche Situation versteht Cummins (2006: 56) eine, die sich durch kooperatives Verhalten auszeichnet, auf Förderung ausgerichtet ist und das heterogenen sprachlichen Hintergründen der SchülerInnen anerkennend gegenübertritt. Der Negativpol der Begegnung im Unterricht wäre eine Haltung, die auf Assimilation ausgerichtet ist und somit Normvorstellungen, die von der Mehrheitsgesellschaft ausgehen und speziell auf diese ausgerichtet ist, auch auf SchülerInnen angewendet werden, die der Mehrheitsgesellschaft

³³ Sprache könnte inkorporiertem kulturellen Kapital zugeordnet werden, da dies eine körpergebundene Form von Kapital ist (vgl. Jurt 2008, 73). Sie wird zunächst in der Familie weitergegeben, die Kompetenz in der Erstsprache dann mit Fokus auf konzeptionelle Schriftlichkeit in Bildungsinstitutionen ausgebaut. Ähnliches gilt für den Erwerb von Fremd- und Zweitsprachen, die ebenfalls als inkorporiert gesehen werden können.

im Hinblick auf die Erstsprache nicht angehören (vgl. Cummins 2006, 55). Der Analyse Cummins zufolge ist die Art der Interaktion und der darin hervorgebrachte Grad der Anerkennung und Rücksichtnahme auf die Heterogenität sprachlicher Hintergründe und Ressourcen ein wesentlicher Faktor für schulischen Erfolg. Dies wird auch dadurch gestützt, dass die Erwartungshaltung der LehrerInnen einen Einfluss auf tatsächlich erbrachte Leistungen der SchülerInnen hat, ganz im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen (vgl. Gillborn 2006, 26). Daher ist es unabdingbar, wie auch Dirim (2006: 257) festhält, dass LehrerInnen sowohl Zuschreibungen als auch negative Haltungen betreffend der SchülerInnen als Personen sowie bezüglich deren Leistungen reflektieren und versuchen, diese – sofern sie vorhanden sind – abzubauen.

Was im Kontext von Anerkennung eine Rolle spielt ist die Anwendung von Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht. Otero (2006: 86-87) macht dies deutlich, wenn er Maßnahmen für förderlichen Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit aus den Bildungssystemen jener Länder listet, die im Rahmen der PISA-Studie gute Leistungen gezeigt haben.³⁴ So wird ein schülerorientierter Unterricht, Förderung einzelner SchülerInnen und deren je individuellen Vermögen als förderliche Schulpraxis verstanden. Ebenso wird – dies verweist auf Cummins‘ Argumentation der Bedeutung anerkennender und kooperativer Interaktionen im Unterricht – die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als wesentliche Komponente hinsichtlich gelingender Kompetenzvermittlung angesehen. Auffallend ist, dass in der Auflistung von Schulunterricht allgemein gesprochen wird, wenn es um die Notwendigkeit geht, in der LehrerInnenbildung vermehrt darauf zu setzen, Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Klassen zu vermitteln (vgl. ebd., 87). Hierbei wird zwar nicht ausschließlich auf sprachliche Heterogenität verwiesen, jedoch ist diese als ein wesentlicher Aspekt in diesem Kontext zu sehen (vgl. ebd., 86). Zudem sind die Faktoren für förderlichen Unterricht nicht nur auf Sprachunterricht, sondern Schulfächer im Allgemeinen bezogen. Dies verweist auf den Umstand, dass ein konstruktiver Umgang mit (sprachlich) heterogenen Klassen ein grundsätzliches Anliegen an Schulunterricht ist.

Daran ist mit einem Aspekt von Anerkennung und positiver Begegnung von Zwei- und Mehrsprachigkeit anzuschließen, der nicht nur auf die Klassenebene, sondern auch auf die

³⁴ Was unter guten Leistungen beziehungsweise „Gewinnern“ (vgl. Otero 2006, 86) der PISA-Studie verstanden werden kann, wird im Beitrag nicht erwähnt. An dieser Stelle muss zudem festgehalten werden, dass in dieser Arbeit grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass Ergebnisse sowie deren (mediale) Interpretation der PISA-Studie vor dem Hintergrund der Lektüre einiger Beiträge aus Hopmann, Brinek und Retzl (2007) kritisch zu betrachten sind.

Ebene der Schule in programmatischer Hinsicht verweist. Eine Möglichkeit, anerkennenden Umgang auf struktureller und praktischer Ebene zu forcieren, ist die Einführung von und Orientierung an Querschnittsaufgaben, die standortgebunden oder auch für ein gesamtes Schulsystem³⁵ gelten können. Das Problem dabei ist allerdings, wie Gillborn (2006: 25) festhält, dass sich in vielen Fällen nur wenig positive Veränderung zeigt, da deren Umsetzung oft nur oberflächlich oder auch gar nicht praktiziert wird. Ähnliche Problematik ergibt sich vermutlich auch hinsichtlich der Checklisten für Schulen und Lehrkörper im Sinne einer Orientierungshilfe zur konstruktiven Umsetzung von Anerkennung und Unterrichtsmodellen, um Zwei- und Mehrsprachigkeit gerecht zu werden. Dies zeigt ganz deutlich, dass es kaum ausreicht, eine wünschenswerte Berücksichtigung von Sprachsensibilität innerhalb allgemeiner Bildungsaufgaben und Unterrichtsprinzipien festzuhalten. Vielmehr scheint es nötig zu sein, Formen sprachsensiblen Unterrichts explizit und verbindlich für die Fächer festzulegen, um zu vermeiden, dass Lehrplanzusätze lediglich wie Empfehlungen anstatt als Notwendigkeiten gelesen und dementsprechend marginal umgesetzt werden. Möglichkeiten, eine Beliebigkeit im Umgang mit dieser Thematik auszuschließen, werden in dieser Arbeit im Kapitel zu bildungspolitischen Konsequenzen näher beleuchtet.

6.3 Das Konzept der *Sprache im Fach*

6.3.1 Voraussetzungen und Intentionen des Konzepts

Dem Konzept *Sprache im Fach* liegt die Annahme beziehungsweise der Konsens innerhalb des wissenschaftlichen Fachdiskurses zugrunde, dass die Berücksichtigung sprachlicher Aspekte im Fachunterricht – dies meint vor allem nicht-sprachliche Fächer – förderlich für die Erweiterung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen ist und es aus diesem Grund wünschenswert sei, dieses Konzept im Fachunterricht anzuwenden (vgl. Beese & Benholz 2013, 37). Damit geht einher, dass fachliches und sprachliches Lernen unaufhebbar miteinander verschränkt sind, da Sprache als zentrales Medium für den Erwerb fachlicher Kompetenzen anzusehen ist (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013, 25). Becker-Mrotzek et. al. (2013: 7) formulieren die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Sprache im Fachunterricht wie folgt: „Es geht [...] konkret um den Aufbau von fachbezogenen

³⁵ Verankert sind solche zentral geltenden Querschnittsaufgaben zum Beispiel im allgemeinen Teil des Lehrplans der jeweiligen Schultypen.

Verstehens- und Mitteilungsfähigkeiten, [...] die explizit und systematisch in einem guten Fachunterricht vermittelt werden müssen. Das betrifft sowohl das Mündliche wie das Schriftliche.“

Das Konzept *Sprache im Fach* verfolgt folglich das Anliegen, dass Kompetenzerwerb im bildungssprachlichen Register nicht mehr nur Teil eines *hidden curriculum* ist, sondern konkreter inhaltlicher Aspekt des Unterrichts (vgl. Becker-Mrotzek et. al. 2013, 7). Ermöglicht werden soll damit nicht nur die Förderung fachlicher oder sprachlicher Kompetenzen im Allgemeinen, sondern damit verbunden gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten, die zu einem großen Teil mit Sprachverwendung in Verbindung stehen. Da dies ein Anspruch ist, den ein Schulfach alleine nicht erfüllen kann – dies nicht zuletzt deshalb, da die einzelnen Fachsprachen teils voneinander abweichen – wird mit dem Ansatz der *Sprache im Fach* die Forderung gestellt, dass Sprache Teil und Thema aller Unterrichtsfächer sein soll. (Vgl. ebd., 8)

6.3.2 Methodische und didaktische Ansätze zur *Sprache im Fach*

Für die Umsetzung dessen, dass Sprache und das bildungssprachliche Register Gegenstand aller Fächer wird, braucht es didaktische und methodische Prinzipien, in denen festgehalten wird, auf welche Weise ein Unterricht gestaltet sein sollte, der darauf Bezug nimmt. Prinzipien dieser Art fließen in Unterrichtsplanung, Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsevaluation ein, die notwendigerweise aufeinander bezogen und wechselseitig aufeinander angewiesen sind.

6.3.2.1 Aspekte der Unterrichtsplanung

Konkrete, benennbare Ansätze zur Unterrichtsplanung gemäß *Sprache im Fach* werden beispielsweise von Beese und Benholz (2013: 40-42) vorgestellt. Als ein möglicher Zugang wäre *scaffolding* zu nennen. Dabei werden Lernanlässe und Übungen solcher Art im Unterricht verwendet, die fachsprachliche Fähigkeiten auszubauen helfen. Dies geschieht auf folgendem Weg: anfängliche Aufgaben beginnen beim Alltagssprachlichen Niveau, die darauf aufbauenden Arbeitsaufträge orientieren sich zusehends an dem bildungssprachlichen Fachregister. Auf diese Weise wird eine Art Gerüst für die SchülerInnen gebaut, mit dem einerseits sichergestellt werden soll, dass fachliche Inhalte gelernt und andererseits sprachliche Kompetenzen in der Bildungssprache ausgebaut werden. (Vgl. ebd., 40-41)

Ein weiteres Beispiel, das für den deutschsprachigen Raum zu nennen ist, wäre SIOP (*Sheltered Instruction Observation Protocol*). Dieses Modell wurde in den USA entwickelt und kann sowohl in der Unterrichtsplanung-, -gestaltung als auch -evaluation Anwendung finden (vgl. Beese & Benholz 2013, 41). Grundlage bietet ein standardisiertes Protokoll, bestehend aus acht Komponenten³⁶, das dazu dienen soll, den Unterricht vorab dahingehend zu planen, dass einerseits auf individuelle Bedürfnisse der SchülerInnen eingegangen werden kann sowie andererseits allgemein sprachliche und fachliche Lernziele miteinander zu verschränken (vgl. ebd., 42). Somit funktioniert dieses Modell sehr ähnlich wie *scaffolding*, allerdings mit dem Unterschied, dass SIOP ein standardisierter Katalog für Planung, Gestaltung und Evaluation zugrunde liegt, *scaffolding* hingegen keine konkreten, bei der Umsetzung des Modells zu berücksichtigenden Kriterien vorschreibt oder vorschlägt.

Die Aspekte der Unterrichtsplanung sind allerdings nicht nur schülerInnenbezogen zu sehen, sondern gleichsam spielen Lehrende und deren Bewusstsein und Kompetenzen im Bereich der Verwendung des bildungssprachlichen Registers im Unterricht sowie dessen Verschiedenheit von der Alltagssprache hierbei eine Rolle. Schmölzer-Eibinger (2013: 34) hält diesbezüglich fest, dass es Sprachbewusstsein und Sprachreflexion von Seiten der Lehrpersonen für die Planung und nachfolgende Umsetzung von Unterricht im Sinne der *Sprache im Fach* braucht. Dies ist zum einen damit zu begründen, dass SchülerInnen auf diese Weise mit dem bildungssprachlichen Register konfrontiert sind und andererseits LehrerInnen gefordert sind, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, welche sprachlichen Anforderungen in fachspezifische Aufgabenstellungen integriert sind und in weiterer Folge Teil des Unterrichts sein müssen, sofern diese Anforderungen den Stand der bildungssprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen übersteigen. Dies setzt freilich voraus, dass Lehrende während ihrer Ausbildung oder im Zuge von Fortbildungen die Möglichkeit haben, im Bereich Deutsch als Zweitsprache Kompetenzen zu erwerben (vgl. ebd., 36), worauf in den Kapiteln 6.6 und 10. noch näher eingegangen wird.

³⁶ Das Protokoll setzt sich aus den folgenden Komponenten zusammen: Unterrichtsvorbereitung, Aufbau von Hintergrundwissen, verständlicher Input, Strategien, Interaktion, Anwendung, Umsetzung der Stunde, Wiederholung und Leistungskontrolle. Diese Bereiche bestehen weiters aus insgesamt dreißig Unterpunkten. (Vgl. Beese & Benholz 2013, 42)

6.3.2.2 Aspekte der Unterrichtsgestaltung

Überlegungen für die Unterrichtsgestaltung sind zum Beispiel bei Schmolzer-Eibinger (2013: 32-36) zu finden, die sich damit konkret auf sprachlich fokussierten Fachunterricht bezieht. Die von ihr herausgearbeiteten Prinzipien sollen im Folgenden dargestellt werden. Aufgrund der bereits thematisierten Forschungslage in diesem Bereich sowie der Voraussetzungen des Konzepts weisen die Prinzipien zur Unterrichtsgestaltung, ebenso wie jene zur Planung und Evaluation, normativen Charakter auf.

Gezielte Arbeit mit und an Sprache soll nicht nur im Deutschunterricht Platz finden, sondern auch Teil jedes Fachunterrichts sein. Besonderer Fokus müsste hierbei auf Schreibprozessen liegen, da im Schreiben Sprachverwendung bewusster vollzogen wird als im Mündlichen (vgl. Schmolzer-Eibinger 2013, 34). Hinzu kommt, dass Inhalte verbaler Dialoge nur zum Teil sprachlich markiert sind – man denke hier an zusätzliche Ausdrucksweisen wie Mimik und Gestik – weshalb mit Schreibaufgaben Charakteristika konzeptioneller Schriftlichkeit mit höherer Intensität in den Blick genommen und zum Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen gemacht werden können (vgl. ebd., 36).

Neben Schmolzer-Eibinger (2013) soll hier auch auf Hallet (2013) Bezug genommen werden. Er bringt einen konkreten Vorschlag für einen Unterrichtsfokus mit der Idee des generischen Lernens vor. Das Anliegen seines Konzepts ist es, Lernanlässe mittels (Text-)Genres zu evozieren. Solche Genres können sowohl verschiedene Textsorten als auch Graphiken, Bilder, Tabellen oder auch audiovisuelles Material sein, um einige mögliche Beispiele zu nennen. Sie funktionieren also nicht nur sprachlich, sondern auch symbolisch (vgl. Hallet 2013, 59). Genres wie diese kommen also in nicht-sprachlichen Fächern ebenso vor wie im Deutschunterricht, wobei sich die Genres je nach Fach unterscheiden.³⁷ Hallet fasst diese folglich als „Einheiten mit sprachlich-symbolischen und textuellen Eigenschaften, in denen Wissen im fachlichen Diskurs erzeugt und manifestiert wird“ (ebd.). So gesehen wird über und in Genres Fachwissen diskursiv vermittelt und verständlich gemacht. Dies erfolgt jedoch nicht automatisch, sondern durch eine inhaltliche Einbettung der Genres in einen größeren Gesamtzusammenhang (vgl. ebd., 71). Daraus folgt, dass Genres Ankerpunkte für Unterrichtsgestaltung in Anlehnung an das Konzept der *Sprache im Fach* sein können, die einerseits fachlichen Wissens- und Kompetenzzuwachs fokussieren und andererseits sprachliche Verständigung über Fachinhalte mitgestalten. Wesentliches Ziel ist

³⁷ Naturwissenschaftliche, sprachliche oder gesellschaftswissenschaftliche Fächer arbeiten zum Teil mit unterschiedlichen Genres, was nicht zuletzt dem Inhalt geschuldet ist, der in den Fächern vermittelt wird.

es, SchülerInnen dadurch zu Kommunikation und Interaktion auf mehreren Ebenen – Hallet nennt hier die mündliche, schriftliche, symbolische und mediale Ebene – zu befähigen (vgl. ebd., 61). Anspruch des Konzepts ist es außerdem, schulische Lernanlässe dahingehend mit Potenzial anzureichern, dass SchülerInnen die erworbenen Kompetenzen in alltagsweltliche und -sprachliche Kontexte übersetzen können (vgl. Hallet 2013, 72). All dem ist folglich das Anliegen immanent, einen Beitrag zur Befähigung zu erfolgreicher gesellschaftlicher Teilhabe der SchülerInnen zu leisten.

Sieht man vom Konzept Hallets, dem Materialvorschläge für den Unterricht zu entnehmen sind, ab, ist die Frage, welche Art von Material für einen am Ansatz der *Sprache im Fach* orientierter Unterricht herangezogen werden soll, großteils noch offen. Dies deshalb, da zum einen in Schulbüchern nur unzureichend auf *Sprache im Fach* Bezug genommen wird und zum anderen anderweitig entsprechendes Material kaum vorhanden ist (vgl. Beese & Benholz 2013, 40). Folglich gilt es, konkrete didaktische und methodische Konzepte sowie Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die auf Unterricht, der im Sinne der *Sprache im Fach* gestaltet sein soll, ausgerichtet sind (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013, 38).

Was allen Ansätzen der Unterrichtsführung bei *Sprache im Fach* gemeinsam ist, ist die Betrachtung von Selbsttätigkeit (vgl. Grieshaber 2013, 73) als essentiell für die Verbesserung (fach-)sprachlicher Fähigkeiten. Dies bedeutet, dass Unterricht in diesem Kontext vor allem dann als vielversprechend gilt, wenn die SchülerInnentätigkeit im Vordergrund steht. Dies meint einerseits den Redeanteil in der Unterrichtseinheit (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013, 29) sowie andererseits die Art der Aufgabenstellungen, was sich daraus ableiten lässt, dass Textarbeit und Schreibaufgaben als bedeutsam für einen Unterricht entsprechend dem Konzept der *Sprache im Fach* angesehen werden. Das gilt grundsätzlich für alle SchülerInnen, allerdings wird in der Fachliteratur konstant betont, dass SchülerInnen aus bildungsferneren Familien sowie jene mit anderer Erstsprache als Deutsch im Erwerb der Bildungssprache besondere Unterstützung benötigen (vgl. ebd., 27). Diejenigen SchülerInnen also, bei denen die Passung zwischen dem primären sprachlichen Habitus und dem sprachlichen Habitus der Schule gering ist, bedürfen besonderer Berücksichtigung im Fach- und Sprachunterricht.

6.3.2.3 Funktion und Probleme der Unterrichtsevaluation

Um Unterricht entsprechend planen und umsetzen zu können, ist es von Nöten, die Kompetenzen der SchülerInnen sowie deren fachliche und sprachliche Fortschritte analysieren zu können und die Ergebnisse dieser Evaluation für die Planung weiteren Unterrichts heranzuziehen. Empirische Ergebnisse hinsichtlich Unterrichtsevaluation haben jedoch die Schwierigkeit aufgezeigt, einerseits sprachliche und fachliche Probleme sowie andererseits sprachliche und fachliche Lernfortschritte getrennt voneinander zu erkennen (vgl. Beese & Benholz 2013, 43-46). Dies erschwert in weiterer Folge eine adäquate Analyse und Evaluation des Unterrichts und seines Ertrages sowie die darauf aufbauende Planung der weiteren didaktischen und methodischen Vorgehensweise.

6.4 Das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung*

Ähnlich wie der Ansatz der *Sprache im Fach* ist auch jener der *Durchgängigen Sprachbildung* darauf ausgerichtet, sprachliche Bildung nicht mehr nur als Teil des Deutschunterrichts anzusehen, sondern dafür zu plädieren, dass Sprachbildung auf mehreren Ebenen stattfinden muss, wenn sie nachhaltig sein soll. Auch im Rahmen der *Durchgängigen Sprachbildung* ist es ein wesentlicher Aspekt, dass zum einen Sprache Teil jedes Fachunterrichts ist – dies deshalb, da schulisches Lernen vor allem durch Sprache stattfindet (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013, 25) – und sie zum anderen aktive Berücksichtigung und Förderung in allen Fächern erhalten sollte. Allerdings geht die *Durchgängige Sprachbildung* noch einen Schritt weiter, indem Vermittlung sprachlicher Bildung nicht nur auf die Schulfächer bezogen thematisiert wird, sondern auch auf anderen Ebenen. Eingeteilt werden diese in eine horizontale Ebene und in eine vertikale Ebene (vgl. Lange & Gogolin 2010, 17). Diese beiden Teilbereiche der *Durchgängigen Sprachbildung* werden im Folgenden detaillierter dargestellt.

6.4.1 Sprachbildung auf horizontaler Ebene

Die horizontale Schnittstelle für *Durchgängige Sprachbildung* ist vergleichbar mit dem Konzept der *Sprache im Fach*. Intention dieser Ebene ist es, Instanzen, die parallel in oder mit Bildungsinstitutionen arbeiten miteinander im Punkt der sprachlichen Bildung zu verknüpfen. Auf diese Weise werden mehrere Instanzen mit dem Auftrag der Sprachbildung betraut. (Vgl. Lange & Gogolin 2010, 18) Dadurch wird einerseits das Ziel verfolgt, diese Aufgabe nicht mehr nur als alleinig dem Deutschunterricht zugehörig zu sehen, und

andererseits die Voraussetzung dafür geschaffen, dass sprachliche Bildung in verschiedenen Kontexten erworben wird (vgl. Lange & Gogolin 2010, 18). Dem kann mitunter folgen, dass verschiedene bildungssprachliche Diskurse im Sinne von fachspezifischen Diskursen geführt werden können, was zu einer ganzheitlicheren sprachlichen Bildung führt, als wenn Sprachbildung die Aufgabe von nur einem einzigen Unterrichtsfach wäre.

Die horizontale Ebene sprachlicher Bildung beschränkt sich allerdings nicht nur auf den Fächerkanon. Ein wesentlicher Aspekt ist zudem die Elternarbeit und die Kooperation mit außerschulischen Instanzen, was von Lange und Gogolin als „Zusammenwirken der Instanzen sprachlicher Sozialisation“ formuliert wird (ebd., 20). Unter Elternarbeit kann hier den Autorinnen zufolge einerseits die Forcierung der Sprachbildung der Eltern gemeint sein, andererseits eine Gründung einer Art von „Partnerschaft“ mit den Eltern bezüglich der Sprachbildung, die die Kinder und Jugendlichen in den Bildungsinstitutionen erfahren. (Vgl. ebd., 41) An dieser Stelle ist eine Interpretation dahingehend möglich, dass die Idee der potenziellen Veränderlichkeit der Grenzen eines Habitus hier relevant ist. Wird im primärhabituellen Kontext eine Veränderung in der Sprachverwendung in Richtung des sekundären Habitus angestrebt, besteht die Möglichkeit einer gesteigerten sprachlichen Passung. Der verminderte Abstand beider Habitusformen könnte in weiterer Folge zu einer verringerten Benachteiligung aufgrund sprachlicher Passungen führen.

Die außerschulischen Instanzen, die neben den Eltern auf der horizontalen Schnittstelle für *Durchgängige Sprachbildung* herangezogen werden können, sind zum Beispiel Institutionen der Freizeitpädagogik, Musikpädagogik, Sportvereine oder auch Bibliotheken (vgl. ebd., 41-42). Aus den Ausführungen der Autorinnen lässt sich schließen, dass durch die Berücksichtigung und Inklusion dieser Instanzen und der Eltern die *Durchgängige Sprachbildung* umfassender verfolgt und umgesetzt werden kann.

Darüber hinaus erfahren an dieser Schnittstelle auch die Erstsprachen der SchülerInnen insofern Berücksichtigung, als *Durchgängige Sprachbildung* in der Bildungssprache mit den Erstsprachen verknüpft werden soll. (Vgl. ebd., 20) Dies wird derart gedacht, dass die SchülerInnen Anerkennung ihrer Erstsprachen erfahren, zum einen aus ethischen Gründen, zum anderen im Sinne von Motivationsförderung. Letzteres ist damit zu begründen, dass, wie empirische Ergebnisse zeigen, SchülerInnen, denen Wertschätzung und Anerkennung entgegen gebracht wird, motivierter und leistungsfähiger sind. (Vgl. ebd., 42). Dies verweist auf die in Kapitel 6.2.2 dargestellte und im wissenschaftlichen Diskurs für notwendig erachtete Praxis der Anerkennung und betont deren Bedeutung abermals. Zudem wird

„herkunftssprachlicher Unterricht“ beziehungsweise Unterricht in den Erstsprachen als Weg angesehen, durchgängige Sprachbildung zu fördern. Dies wird damit begründet, dass sich grundlegende Sprachkompetenzen positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken können:

„Grundlegendes sprachliches Wissen, das in einer Sprache bereits erworben wurde, muss in der nächsten gelernten nicht noch einmal von neuem angeeignet werden – vielmehr geht es dann ‚nur‘ noch darum, in welcher Form und Gestalt ein sprachliches Grundprinzip ausgedrückt wird.“ (Lange & Gogolin 2010, 42)

Unterricht in der Erstsprache kann somit nicht nur anerkennend und damit motivierend wirken, sondern kann sich darüber hinaus positiv auf den Zweitsprachenerwerb auswirken – und umgekehrt.

Aus all dem folgt, dass sich die horizontale Schnittstelle nicht nur auf bildungsinstitutionelle Bereiche bezieht, sondern weiter bis in die Freizeitgestaltung der SchülerInnen hinein greift, sodass sprachliche Bildung auf horizontaler Ebene als holistisch gedachtes Konzept erscheint.

6.4.2 Sprachbildung auf vertikaler Ebene

Sprachliche Bildung auf vertikaler Ebene ist als eine die Schullaufbahn durchziehende Form zu sehen. Vorrangiger Fokus liegt also nicht wie bei horizontalen Schnittstellen darauf, dass mehrere Instanzen parallel für sprachliche Bildung verantwortlich sind, sondern aufeinander folgend (vgl. ebd., 18). Wesentliche Schnittstellen auf vertikaler Ebene sind die Übergänge zwischen den Stufen im Bildungswesen (vgl. ebd.): zwischen vorschulischer Institution und Primarstufe, zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I, zwischen den Sekundarstufen I und II, sowie zwischen Sekundarstufe und dem tertiären beziehungsweise beruflichen Bereich. Beim Übergang zwischen den Schulstufen beziehungsweise beim Wechsel zwischen Bildungsinstitutionen zeigt sich eine Veränderung der sprachlichen Anforderungen, die an die SchülerInnen gestellt werden. Allerdings wird nicht immer transparent gemacht, welche Veränderungen stattfinden und welche konkreten sprachlichen Kompetenzen in der neuen Institution von den Schülern und Schülerinnen erwartet werden. (Vgl. ebd., 21-22) Für den Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe ist diesbezüglich bedeutsam, dass textbasierter Unterricht an Bedeutung gewinnt, ebenso der Gebrauch spezifischer Fachsprachen. Textkompetenz kann folglich in der Sekundarstufe als eine Schlüsselkompetenz bezeichnet werden. (Vgl. ebd., 26)

Eine Gelingensbedingung für sprachliche Bildung auf vertikaler Ebene ist eine verantwortungsvolle Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen. Voraussetzung dafür ist, dass für „eine Kontinuität innerhalb dieser Verantwortlichkeit [...] die aufnehmenden Institutionen die sprachpädagogische und sprachbildende Arbeit der abgebenden Institutionen [kennen].“ (Lange & Gogolin 2010, 18) Die vertikale Schnittstelle ist somit eine, die das gesamte Bildungssystem durchzieht und betrifft. Während auf horizontaler Ebene auch schulinterne Regelungen dazu beitragen, sprachliche Bildung zu gewährleisten, sind für die vertikale Ebene Schritte von Seiten der Bildungspolitik notwendig, die für alle Schulstufen verbindlich sind. Diese Ebene des Konzepts der *Durchgängigen Sprachbildung* geht folglich über einen didaktischen und methodischen Ansatz hinaus, da die Berücksichtigung der vertikalen Dimension bildungspolitisches Handeln im Hinblick auf Schulorganisation und Gestaltung der Schulübergänge verlangt.

6.5 Methodische Umsetzungsmöglichkeiten für sprachsensiblen Deutschunterricht mit Fokus auf Individualisierung

Die vorherigen Kapitel aus der Zusammenschau des aktuellen Diskurses in der DaZ-Forschung fokussieren auf Konzepte zur sprachlichen Bildung, die einerseits die gesamte Schullaufbahn sowie andererseits alle Unterrichtsfächer betreffen. Sprachbildung wird somit im aktuellen Diskurs als ganzheitliches Prinzip angesehen, wodurch eine reine Fokussierung auf den Deutschunterricht bezüglich sprachlicher Bildung und Förderung in den Hintergrund rückt. Für die vorliegende Arbeit ist es dennoch bedeutsam, der Frage nachzugehen, auf welche Weise sprachliche Bildung methodisch und didaktisch im Deutschunterricht der Sekundarstufe II umgesetzt werden kann.

Schmölzer-Eibinger (2013: 38) hält bezüglich Unterrichtsmaterialien, die auf sprachliche Bildung ausgerichtet sind, Forschungs- und Entwicklungsbedarf fest. Daraus kann geschlossen werden, dass im Hinblick auf Methodik und Didaktik, vor allem was den Fachunterricht betrifft, noch wenig entwickelt und publiziert worden ist.³⁸ Handlungsbedarf bestehe in diesem Kontext nicht nur die Unterrichtsplanung und -gestaltung betreffend, sondern auch im Hinblick auf Schulbücher. Für den Deutschunterricht allerdings konnte im Rahmen der Recherche festgestellt werden, dass Vorschläge für die Umsetzung sprachlicher Bildung in der wissenschaftlichen Literatur vorhanden sind. Das könnte darin begründet sein,

³⁸ Versuche und Ansätze dahingehend finden sich in Goglin et.al. *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* aus dem Jahr 2011.

dass dieser Bereich für die Fachdidaktik in Deutsch weniger neuartig ist als für andere Unterrichtsfächer, da Vermittlung von Sprachkompetenz diesem Fach von Grund auf eigen ist.

Während Schmölzer-Eibinger Handlungs- und Entwicklungsbedarf hinsichtlich Unterrichtsmaterialein für Sprachunterricht in allen Unterrichtsfächern festhält (vgl. ebd.), sind genauso wie für den Deutschunterricht methodische und didaktische Ansätze für den DaZ-Unterricht vorhanden. Jeuk (2015: 141-149) stellt einige davon in kompakter Form in seiner Monographie *Deutsch als Zweitsprache in der Schule* vor. Für die Unterrichtsplanung und -gestaltung gibt er zu bedenken, dass zu berücksichtigen sei, ob die LernerInnengruppe gemischt ist oder insofern homogener, als keine/r der LernerInnen Deutsch als Erstsprache spricht (vgl. ebd., 141). Problematisch ist hieran die Ansicht, dass in diesem Fall von – wenn auch nur relativer – Homogenität gesprochen wird. Der Umstand, dass die LernerInnen die Zweitsprache teilen, macht sie noch nicht zu einer tendenziell einheitlichen Gruppe, denkt man an unterschiedliche Vorerfahrungen mit der Sprache, die Sprachverwendung außerhalb des schulischen Kontextes oder an die Art der Erstsprache.

Im Zusammenhang mit gemischten Gruppen, wie Jeuk sie bezeichnet, hält er fest, dass Binnendifferenzierung von großer Bedeutung ist (vgl. ebd.). Dies könnte damit begründet werden, dass in diesen die Sprachkompetenzen in Deutsch noch einmal unterschiedlicher sind, da auch SchülerInnen dabei sind, deren Erstsprache Deutsch ist.

Als eine gemischte Gruppe im Sinne Jeuks kann auch diejenige verstanden werden, die im regulären Deutschunterricht, zum Beispiel in der Sekundarstufe II, in Form eines Klassenverbandes gebildet wird. Der Fokus des regulären Deutschunterrichts liegt allerdings nicht nur auf der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen, sondern ebenso auf allen zentralen Kompetenzbereichen³⁹ des Faches. Daher scheint die Binnendifferenzierung in diesem Kontext eine noch größere Bedeutung und zusätzliche Dimensionen zu bekommen, da unterschiedliche Aspekte zusätzlich zum Erwerb der Bildungssprache fokussiert werden müssen. Aus diesem Grund sind Überlegungen zur *Sprache im Fach* und der *Durchgängigen Sprachbildung* für den Deutschunterricht der Regelschule als relevanter zu betrachten als diesbezügliche Überlegungen für den DaZ-Unterricht, da sich letzterer nur auf den DaZ-Erwerb bezieht, in den Unterrichtsfächern DaZ jedoch einen Begleitaspekt darstellt, der den

³⁹ Für den Deutschunterricht der österreichischen Sekundarstufe II sind die folgenden Kompetenzbereiche zentral: Mündliche Kompetenz, Schriftliche Kompetenz, Textkompetenz, Literarische Bildung, Sprachreflexion und Mediale Bildung. (Vgl. AHS-Lehrplan Deutsch Oberstufe, 2-3)

gesamten fachlichen Unterricht durchzieht. Dies gilt aufgrund der bereits erwähnten verschiedenen Kompetenzbereiche ebenso für den Deutschunterricht.

Eine Möglichkeit, Unterricht im Sinne der *Durchgängigen Sprachbildung* zu gestalten, ist die Orientierung an dem bereits in Kapitel 6.3.2.1 erläuterten Prinzip des *scaffolding*. Mit diesem Ansatz kann versucht werden, dem Anspruch gerecht zu werden, SchülerInnen dort abzuholen, wo sie stehen (vgl. ebd., 148). Dies ist nicht nur für sprachsensiblen Fachunterricht geeignet, sondern auch für den Unterricht in DaZ (vgl. Jeuk 2015, 147-149). Die Anwendung dessen ist für den Regeldeutschunterricht gleichermaßen denkbar.

Im Zusammenhang mit Binnendifferenzierung im Unterricht mit sehr heterogenen Klassen ist die Idee der inklusiven Schule zu sehen, die von Stellbrink (2012: 83-99) vorgestellt wird. Inklusion wird in diesem Kontext als ein sehr umfassendes Konzept verstanden, das über sonderpädagogische Aspekte hinausgeht und „unterschiedliche Differenzkonstruktionen“, wie unter anderem sprachliche Hintergründe mit einbezieht (vgl. ebd., 85). Der Ansatz der Inklusion ist somit auch auf den Kontext von *Deutsch als Zweitsprache* zu beziehen. Dies wird insbesondere auch dadurch virulent, dass Studien zeigen, dass SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Sonderschulwesen in Deutschland überrepräsentiert sind, genauso wie SchülerInnen aus bildungsfernen Familien. (Vgl. ebd., 86-87) Gleiches gilt auch für das österreichische Schulsystem, wo etwa ein Drittel der SchülerInnen im Sonderschulwesen eine andere Erstsprache als Deutsch haben (vgl. Statistik Austria 2016). Hierbei muss wieder auf Bourdieu verwiesen werden, da dies erneut zeigt, dass Bildungswege in großem Maße vom sprachlichen Habitus und vom Ausmaß einer Etablierung eines akademischen Habitus innerhalb einer Familie abhängen.

Eine inklusive Unterrichtsgestaltung – Stellbrink lehnt sich hier an die Konzeptionen von Hans Wocken (*Inklusive Didaktik*) und Falko Peschel (*Offener Unterricht*) an – zeichnet sich vor allem durch eine enge Verknüpfung mit Individualisierung sowie durch differenzierte Lernkontexte und -angebote aus (vgl. Stellbrink 2012, 88). Bei Wockens Ansatz der *Inklusiven Didaktik* (vgl. Wocken 1998, zit. n. Stellbrink 2012, 89) wird die Notwendigkeit der Wahrung einer Balance zwischen unterschiedlichen Sozialformen sowie individuellen und gemeinschaftlichen Lernsituationen betont. Dies sei damit zu begründen, dass soziale Aspekte damit ebenso berücksichtigt und für das Lernen genutzt werden. Stellbrink (2012: 90-91) zufolge lässt sich Wockens Ansatz mit jenem von Peschel (2009, zit. n. Stellbrink 2012, 90) gut vereinen, obwohl jener des *Offenen Unterrichts* sich selbst nicht explizit als inklusiv versteht. Sie begründet die Nähe damit, dass Überlegungen beider Ansätze einander

ähneln und kompatibel sind. Dies gelte zum Beispiel für den Verzicht auf frontalen Unterricht sowie die Ermöglichung dessen, dass SchülerInnen ihren Lernständen entsprechend an fachlichen Inhalten arbeiten. Hinzu komme beim *Offenen Unterricht* die „Wahl der Lerninhalte, der Methoden, des Raumes, der Zeit und der Sozialformen“ (Stellbrink 2012, 91), die diese Art der differenzierten und individualisierten Unterrichtsgestaltung ausmachen. Insofern beurteilt Stellbrink das Modell des *Offenen Unterrichts* als vielversprechend und geeignet für die Planung und Gestaltung inklusiver Lernsituationen (vgl. Stellbrink 2012, 91). Dieser Gedankengang ist auch mit dem vereinbar, was in vorhergehenden Kapiteln zu Individualisierung, besonders in der Unterrichtsgestaltung, festgehalten worden ist.

Stellbrink nimmt in weiterer Folge auf das Konzept einer inklusiven Schule Bezug (vgl. ebd., 92-95). Allerdings ist dieses Konzept für die vorliegende Diplomarbeit von geringerer Relevanz, da der Fokus in dieser auf das österreichische Schulsystem in seiner derzeitigen Organisation und den Möglichkeiten für Individualisierung in sprachlich heterogenen Klassen innerhalb dieses Systems gelegt werden soll. Die Ansätze der inklusiven Didaktik und des offenen Unterrichts jedoch sind nicht nur im Kontext einer möglichen inklusiven Schule zu sehen, sondern können sehr wohl auch in den derzeitigen Regelunterricht der österreichischen Sekundarstufe II einbezogen werden. Insofern kann festgehalten werden, dass die genannten Gestaltungsformen für einen individualisierten Unterricht auch für den Deutschunterricht der Regelschule mit sprachlich heterogenen Klassen herangezogen werden können.

6.6 LehrerInnenbildung und Deutsch als Zweitsprache in der Schule

Neben den allgemeinen Modellen für Unterricht mit Berücksichtigung von DaZ sowie dem Unterricht in der Erstsprache, die am Beginn des Teils zum Forschungsstand dargestellt wurden, liegen mit den Konzepten der *Sprache im Fach* und der *Durchgängigen Sprachbildung* Modelle vor, die so im österreichischen Schulwesen noch nicht zentral verankert sind, jedoch im wissenschaftlichen Diskurs aktuell stark im Fokus liegen. Wesentlich bei beiden Modellen ist, dass der Erwerb des bildungssprachlichen Registers des Deutschen nicht mehr nur als Aufgabe von additiven Förderkursen oder des Deutschunterrichts gesehen wird, sondern dass dieser zu einem Prinzip gemacht wird, das alle Fächer gleichermaßen betrifft. Die Bildungssprache Deutsch wird in der monolingualen Schule in Österreich schließlich in allen Fächern verwendet. Aus dem folgt die Konsequenz, dass an LehrerInnen aller Fächer nicht mehr nur der Anspruch gestellt wird, fachliches

Wissen kompetent zu vermitteln, sondern Unterricht außerdem sprachsensibel zu gestalten, um fachliches Lernen zu fördern oder überhaupt zu ermöglichen. Eine zentrale Anforderung an Lehrkräfte wird bei Lange und Gogolin (2010: 32) wie folgt formuliert:

„Es gibt nicht die *eine* Methode oder den *einen* richtigen Weg zur Bildungssprache, sondern es gibt viele Wege zur Bildungssprache. Wichtig ist, stets die Frage zu prüfen: Führt die gewählte Aufgabe tatsächlich zum Register Bildungssprache hin, leitet sie davon weg, oder ist sie schlicht irrelevant, weil nicht hilfreich für die Aneignung?“

Um diese Frage auch als Lehrkraft nicht-sprachlicher Fächer so beantworten zu können, dass dem Wissens- und Sprachstand entsprechende Lernanlässe gestaltet werden können, ist es notwendig, dass Grundlagen- und Methodenwissen betreffend DaZ in der LehrerInnenbildung an LehramtsstudentInnen aller Fächer vermittelt wird. In einigen deutschen Bundesländern ist eine Ausbildung im Bereich DaZ bereits in die LehrerInnenbildung integriert, so zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen oder in Berlin (vgl. Köker et. al. 2015, 177). Rösch (2007: 197) führt ein konkretes Beispiel aus Berlin aus dem Jahr 2003 an, wo ein DaZ-Modul in die LehrerInnenbildung integriert worden ist. Dieses Modul ist für alle LehramtsstudentInnen geltend, da es als wichtig erachtet worden ist, dass basale DaZ-Kompetenzen von allen Lehrkräften vorgewiesen werden können. Grob skizziert besteht dieses Modul aus den Bereichen Linguistik, Didaktik,⁴⁰ und Sprachlernbewusstsein. In Österreich wurde mit dem Studienjahr 2014/15 eine neue Form der LehrerInnenbildung eingeführt. Seither ist das Studium nicht mehr als Diplomstudium angelegt, sondern im Sinne von Bologna als Bachelor- und Masterstudium. Diese Neuerung zeigt sich folglich auch in einer Neustrukturierung der Curricula. Im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung wird nun unter anderem das Ziel verfolgt, Studierenden so genannte „Querschnittskompetenzen“ zu vermitteln, um die Basis für einen professionellen Umgang mit Diversität in der Schule zu legen. Unter dem Diversitätsbegriff werden dabei beispielsweise Genderthemen und unterschiedliche Bildungshintergründe, aber auch sprachliche Bildung, Bildungssprache und Aspekte von Migration gefasst. (Vgl. Universität Wien 2016a, 3) Darauf nimmt im Curriculum zunächst das Pflichtmodul *Inklusive Schule und Vielfalt* Bezug (vgl. ebd., 12). Studierende haben zusätzlich die Möglichkeit, sich mit der Absolvierung eines Wahlproseminars auf den Bereich *Deutsch als Zweitsprache* zu spezialisieren (vgl. ebd., 14). Die im Sommersemester 2017 angebotene Pflichtveranstaltung

⁴⁰ Linguistik und Pädagogik gelten als bedeutende Bezugsdisziplinen für die DaZ-Didaktik (vgl. Rösch 2007, 177-179). Dies lässt sich an der Strukturierung dieses Moduls gut erkennen.

– hier eine Vorlesung mit Übung – zu genanntem Themenbereich legt den Schwerpunkt jedoch auf Vielfalt in Bezug auf besondere Bedarfe und Beeinträchtigungen.⁴¹ Ein Pflichtmodul, das ausschließlich auf DaZ fokussiert ist, sei es die allgemeine pädagogische Ausbildung oder auch die einzelnen Fächer betreffend, gibt es in Wien jedoch nicht.

Für LehramtsstudentInnen besteht zudem die Möglichkeit, anstelle des Studiums des zweiten Unterrichtsfaches den Schwerpunkt auf Sonder- und Inklusive Pädagogik zu legen (vgl. Universität Wien 2016a, 2-3). Allerdings sind sprachbezogene Inhalte in diesem Modul nicht auf Aspekte von Zwei- oder Mehrsprachigkeit bezogen, sondern auf den sonderpädagogischen Bereich sprachlicher Beeinträchtigungen (vgl. Universität Wien 2016b, 5).

Aus all dem kann geschlossen werden, dass die Betrachtung und Auffassung von DaZ als allgemeines Unterrichtsprinzip, das für alle Fächer gilt, zumindest ansatzweise in der österreichischen Ausbildung der Sekundarlehrkräfte verankert ist. Pflichtveranstaltungen legen derzeit den Fokus jedoch auf Inklusion im Sinne von gemeinsamer Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen (sonder-)pädagogischen Bedarfen und weniger auf Diversität in Bezug auf Mehrsprachigkeit. Weiters sind diejenigen Lehrveranstaltungen, die explizit dem DaZ-Bereich zuordenbar sind, nicht für alle verpflichtend.

Abgesehen von einer angemessenen Ausbildung der LehrerInnen in idealerweise allen Fächern hinsichtlich DaZ wird Entwicklung von Formen der Umsetzung von DaZ-Expertise im schulpraktischen Bereich nötig. Hierzu gibt es sowohl Vorschläge von Christiane Bianski, bezogen auf Schul- und Klassenebene, sowie von Köker et. al. (2015: 181) im Hinblick auf die notwendigen Kompetenzen der Lehrkräfte für eine adäquate Gestaltung sprachsensiblen Unterrichts, die sich darum bemühen, einen qualitativ guten Umgang mit DaZ im Schulalltag zu etablieren. Köker et. al. präsentieren hierfür einen Kompetenzkatalog, der die folgenden drei Bereiche umfasst: Linguistik, Mehrsprachigkeit und Didaktik. Fokussiert werden darin sowohl Lernprozesse, Lehrprozesse als auch der Sprachgebrauch an sich. Diese drei Faktoren werden im Modell in weitere Subdimensionen aufgeschlüsselt, um die Teilkompetenzen dieser Bereiche transparent zu machen. (Vgl. ebd., 183-184). Die Ausarbeitung dieses Modells wurde als notwendig angesehen, da es zwar bereits Ansätze gibt, DaZ in der

⁴¹ vgl. Universität Wien: *Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 2017. Bachelor Lehramt Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen im Verbund Nord-Ost. 490064 VU Inklusive Schule und Vielfalt.* <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=490064&semester=2017S> [zuletzt eingesehen am 19.05.2017]

allgemeinen LehrerInnenbildung zu verankern, jedoch diesbezüglich keine Standards formuliert sind, die aufzeigen, was im Rahmen dieses Ausbildungsbereichs vermittelt werden muss, um die Grundlage für einen effektiven sprachsensiblen Unterricht zu bereiten (vgl. Köker et. al. 2015, 180). Dieses Modell ist zwar für sprachsensiblen Fachunterricht in der Sekundarstufe I entwickelt worden (vgl. ebd., 183), lässt sich allerdings aufgrund dessen, dass es im Hinblick auf den Fachinhalt allgemein gehalten ist, auch auf die Sekundarstufe II umlegen.

Bianski setzt hier auf anderer Ebene an und schlägt Checklisten für Schulen und (Fach-)Kollegien vor, die bei der Umsetzung sprachsensibler Schul- und Unterrichtsführung und deren Qualitätssicherung helfen sollen. Bedacht werden hierin die Bereiche Didaktik, Methodik, Organisation, Team-Teaching, Curriculumsfragen sowie standortgebundener Umgang mit QuereinsteigerInnen. (Vgl. Bianski 2006, 341-342) Insofern geht der Vorschlag der Checklisten über den Kompetenzkatalog hinaus, als er nicht nur die je individuelle Lehrperson und deren Unterricht fokussiert, sondern davon abgesehen auch schulorganisatorische Fragen in den Blick nimmt.

Sowohl dieser Überblick mittels Checklisten über wesentliche Bereiche für die Berücksichtigung und Anerkennung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht als auch der Kompetenzkatalog von Köker et. al. zeigen Orientierungsmöglichkeiten dafür auf, was im Schulalltag mit sprachlich heterogenen SchülerInnengruppen sowohl auf organisatorischer als auch auf pädagogischer Ebene zu berücksichtigen sein kann, wobei immer die standardortgebundene Relevanz zu beachten ist.

6.7 Allgemeine Anmerkungen zu aktuellen Tendenzen in der DaZ-Forschung

In den vorgestellten Konzepten, insbesondere im Rahmen von *Sprache im Fach* und *Durchgängiger Sprachbildung*, wird die Notwendigkeit hervorgehoben, SchülerInnen mit entweder einer anderen Erstsprache als Deutsch oder auch aus bildungsfernem Elternhaus – definiert wird dieses in Studien über die Bildungsabschlüsse der Eltern – besondere Unterstützung im Erwerb der Zweitsprache beziehungsweise des bildungssprachlichen Registers zuteilwerden zu lassen (vgl. Lange & Gogolin 2010, 16-17; vgl. Schmölzer-Eibinger 2013, 27). Begründet wird dies zum einen damit, dass der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen weit mehr Zeit und Aufmerksamkeit benötigt als es für

die Alltagssprache der Fall ist (vgl. Lange & Gogolin 2010, 17)⁴². Zum anderen erfahren SchülerInnen, die außerhalb der Schule eine andere Sprache als Deutsch sprechen und deren Eltern sie im Erwerb fachlichen Wissens sowie des bildungssprachlichen Registers nicht ausreichend unterstützen können, einen Nachteil gegenüber SchülerInnen, die entweder Deutsch als Alltagssprache haben oder Unterstützung vom Elternhaus erfahren (vgl. ebd., 16). Dies verweist wiederum auf die bereits mehrmals aufgegriffene kulturosoziologische Perspektive und bekräftigt somit die Habitustheorie Bourdieus im Kontext der Sprachlichkeit vor dem Hintergrund der Annahme, dass der primäre Habitus im Herkunftsmilieu betreffend Sprache und Bildung einen Einfluss auf sowie eine Bedingung für Schulerfolg darstellt.

In den explizierten methodischen und didaktischen Konzepten liegt das Hauptaugenmerk auf sprachlicher Bildung, die sich sowohl durch die gesamte Bildungslaufbahn als auch durch alle Unterrichtsfächer hindurch zieht. Zudem geht es darum, gezielte Förderung und sprachliche Bildung zu einem Bestandteil des Regelunterrichts zu machen. Aufgrund der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler einer Klasse, einer Schule oder einer anderen Gruppierung keine homogene Gemeinschaft bilden, weder diejenigen mit deutscher Erstsprache noch die SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, bedeutet das Anliegen der durchgängigen sprachlichen Bildung auf vertikaler und horizontaler Ebene die Notwendigkeit, auf die jeweiligen individuellen und klasseninternen (Lern-)Bedürfnisse und Sprachstände einzugehen. Nur auf diese Weise kann der Anspruch erfüllt werden, den SchülerInnen diejenige Art sprachlicher Bildung zukommen zu lassen, die sie benötigen, und damit sowohl ihre sprachlichen als auch die fachlichen Kompetenzen zu fördern. Ein bedeutendes Instrument dafür ist zum Beispiel die Sprachstandsdiagnostik, die prozessbegleitend angewendet wird und es ermöglicht, Sprachstände und Kompetenzen transparent zu machen, um vor dem Hintergrund der Diagnose adäquate Lernanlässe zu evozieren (vgl. ebd., 18). Diese werden nicht außerhalb des Unterrichts organisiert, sondern in den Regelunterricht eingegliedert. Das gilt auch allgemein für Konzepte wie *Sprache im Fach* oder *Durchgängige Sprachbildung*⁴³. Diese Ansätze können daher als integrative

⁴² Für den Erwerb des alltagssprachlichen Registers wird ein benötigter Zeitraum von sechs Monaten bis zu zwei Jahren angenommen, für den Erwerb der Bildungssprache einen Zeitraum von fünf bis achten Jahren. Allerdings beziehen sich diese Annahmen auf den Erwerb des Englischen. (Vgl. Lange & Gogolin 2010, 17) In der Einleitung der Arbeit wurde auf de Cillia verwiesen, der für einen vollständigen Zweitsprachenerwerb einen Zeitraum von fünf bis sieben Jahren angibt (vgl. de Cillia 2011, 5). Man kann hier daraus schließen, dass de Cillia erstsprachliches Niveau mit hohen bildungssprachlichen Kompetenzen gleichsetzt.

⁴³ Dies soll auch mit dem Terminus der Sprachbildung anstelle der Sprachförderung deutlich gemacht werden. Der Begriff der Förderung wird häufig mit additiven Formen des Unterrichts assoziiert, weshalb der Terminus

Konzepte verstanden werden. Vorschläge für additive Förderung, die aus dem Regelunterricht ausgelagert ist, haben im aktuellen Diskurs eine nur äußerst geringe Bedeutung.

Um dem Anspruch gerecht zu werden, integrativ in allen Fächern des Regelunterrichts sprachliche Bildung zu fokussieren, werden Formen von Individualisierung im Unterricht unweigerlich benötigt. Den Unterricht nicht auf die jeweiligen fachlichen und sprachlichen Lernstände der heterogenen SchülerInnengruppe abzustimmen, würde diesen Anspruch verfehlen.

der Bildung für den integrativen Ansatz der *Durchgängigen Sprachbildung* als geeigneter angesehen wird (vgl. Lange & Gogolin 2010, 14).

Im Folgenden gilt es, die Daten der KOMBI-Erhebung aus dem Jahr 2016 im Hinblick auf die eingangs formulierten Forschungsfragen aufzubereiten und in weiterer Folge vor dem Hintergrund der kultursoziologischen Perspektive, der bildungspolitischen Setzungen, fachdidaktischer Publikationen und des DaZ-Forschungsstandes zu interpretieren.

7. Forschungsdesign und Methodendiskussion

7.1 Das Forschungsprojekt KOMBI der Universität Wien

Die eingangs genannten Forschungsfragen zielen auf eine empirisch-quantitative Untersuchung ab, die auf Grundlage der Daten aus der KOMBI-Erhebung⁴⁴ aus dem Jahr 2016 vorgenommen wurde. Das Forschungsprojekt KOMBI der Universität Wien begleitet seit dem Jahr 2013 den Deutsch- und Mathematikunterricht der letzten beiden Schulstufen in AHS und BHS zur Evaluierung der Kompetenzorientierung in Hinblick auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung. Da deren Einführung noch nicht lange zurückliegt, ist noch kaum Forschung in diesem Bereich betrieben worden.

Die für die vorliegende Arbeit herangezogenen Daten wurden noch vor dem Termin der SRDP im Sommersemester 2016 mittels standardisierter Fragebögen in der 11., 12. und 13. Schulstufe in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik an insgesamt 10 AHS- und BHS-Schulen in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland erhoben.⁴⁵ Es wurden SchülerInnen wie auch Lehrpersonen befragt. Zusätzlich zur Fragebogenerhebung wurden vereinzelt sowohl im Deutsch- als auch im Mathematikunterricht standardisierte Beobachtungen durchgeführt. Für die hier vorzustellende Diplomarbeit werden in erster Linie die SchülerInnen- und LehrerInnenfragebögen für das Unterrichtsfach Deutsch berücksichtigt, da das vorliegende Forschungsinteresse auf die LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive gerichtet ist, deren Intentionen und Wahrnehmungen. Angaben zum Mathematikunterricht werden nur vereinzelt zum Vergleich herangezogen.

Die Zahl der befragten SchülerInnen in Deutsch beläuft sich in diesem Sample auf 466, diejenige der LehrerInnen auf 23. Die Auswahl der Schulen erfolgte zufällig beziehungsweise in Abhängigkeit von der Bereitschaft der jeweiligen Schulen, an der Datenerhebung teilzunehmen.

⁴⁴ Kompetenz und Bildung, <http://kompetenzorientierung.univie.ac.at/> [zuletzt eingesehen am 03.02.2017]

⁴⁵ Davon haben 6 Schulen ihren Standort in Wien, 3 Schulen in Niederösterreich und 1 Schule im Burgenland.

7.2 Formulierung der Hypothesen

Im Folgenden soll ein Überblick über die Hypothesen zu den in der Einleitung formulierten und nachfolgenden wiederholten Forschungsfragen gegeben werden. Es wurden ungerichtete und Nullhypothesen formuliert.

1) *Nehmen SchülerInnen der 11.-13. Schulstufe mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch Individualisierung in Unterrichtsgeschehen und Leistungsrückmeldung im kompetenzorientierten Deutschunterricht wahr? Wenn ja, in welcher Weise?*

1.1) Zum Unterrichtsgeschehen

H1: SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch nehmen im Unterrichtsgeschehen eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts Individualisierung wahr.

H0: SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch nehmen im Unterrichtsgeschehen eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts keine Individualisierung wahr.

Bezüglich der eventuell wahrgenommenen unterschiedlichen Formen von Individualisierung kann hier aufgrund der Breite der möglichen Angaben keine Hypothese aufgestellt werden.

1.2) Zur Leistungsrückmeldung

H1: SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch nehmen bezüglich der Leistungsrückmeldung in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht Individualisierung wahr.

H0: SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch nehmen bezüglich der Leistungsrückmeldung in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht keine Individualisierung wahr.

Bezüglich der eventuell wahrgenommenen unterschiedlichen Formen von Individualisierung kann hier aufgrund der Breite der möglichen Angaben keine Hypothese aufgestellt werden.

2) *Bestehen Unterschiede in der Wahrnehmung von Individualisierung in Unterrichtsgeschehen und Leistungsrückmeldung im kompetenzorientierten Deutschunterricht zwischen SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch und SchülerInnen mit deutscher Freizeitsprache? Wenn ja, inwiefern?*

2.1) Zum Unterrichtsgeschehen

H1: Es besteht ein Unterschied in der Wahrnehmung von Individualisierung im Unterrichtsgeschehen eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts zwischen SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch und SchülerInnen mit deutscher Freizeitsprache.

H0: Es besteht kein Unterschied in der Wahrnehmung von Individualisierung im Unterrichtsgeschehen eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts zwischen SchülerInnen mit anderen Freizeitsprachen als Deutsch und SchülerInnen mit deutscher Freizeitsprache.

2.2) Zur Leistungsrückmeldung

H1: Es besteht ein Unterschied in der Wahrnehmung von Individualisierung bezüglich der Leistungsrückmeldung im kompetenzorientierten Deutschunterricht zwischen SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch und SchülerInnen mit deutscher Freizeitsprache.

H0: Es besteht kein Unterschied in der Wahrnehmung von Individualisierung bezüglich der Leistungsrückmeldung im kompetenzorientierten Deutschunterricht zwischen SchülerInnen mit anderen Freizeitsprachen als Deutsch und SchülerInnen mit deutscher Freizeitsprache.

3) *Bestehen hinsichtlich Individualisierung in Unterrichtsgeschehen und Leistungsrückmeldung im kompetenzorientierten Deutschunterricht Unterschiede in der Wahrnehmung von Seiten der SchülerInnen und der Intendierung von Seiten der LehrerInnen? Wenn ja, worin bestehen diese Unterschiede?*

3.1) Zum Unterrichtsgeschehen:

H1: Es besteht ein Unterschied in der Wahrnehmung von Seiten der SchülerInnen und der Intendierung von Seiten der LehrerInnen hinsichtlich Individualisierung im Unterrichtsgeschehen im kompetenzorientierten Deutschunterricht.

H0: Es besteht kein Unterschied in der Wahrnehmung von Seiten der SchülerInnen und der Intendierung von Seiten der LehrerInnen hinsichtlich Individualisierung im Unterrichtsgeschehen im kompetenzorientierten Deutschunterricht.

Bezüglich der Art möglicher Unterschiede betreffend Wahrnehmung der SchülerInnen und Intendierung der LehrerInnen kann aufgrund der Breite möglicher Angaben keine Hypothese aufgestellt werden.

3.2) Zur Leistungsrückmeldung

H1: Es besteht ein Unterschied in der Wahrnehmung von Seiten der SchülerInnen und der Intendierung von Seiten der LehrerInnen hinsichtlich Individualisierung in der Leistungsrückmeldung im kompetenzorientierten Deutschunterricht.

H0: Es besteht kein Unterschied in der Wahrnehmung von Seiten der SchülerInnen und der Intendierung von Seiten der LehrerInnen hinsichtlich Individualisierung in der Leistungsrückmeldung im kompetenzorientierten Deutschunterricht.

Bezüglich der Art möglicher Unterschiede betreffend Wahrnehmung der SchülerInnen und Intendierung der LehrerInnen kann aufgrund der Breite möglicher Angaben keine Hypothese aufgestellt werden.

7.3 Erläuterung der methodischen Vorgehensweise

Die Datenerhebung erfolgte in den jeweiligen Schulen. Zu Beginn oder am Ende einer Deutsch- oder Mathematikstunde wurden die Fragebögen von den SchülerInnen und den LehrerInnen ausgefüllt. Wie bereits erwähnt, wurden vereinzelt auch standardisierte Beobachtungen während einer Unterrichtseinheit durchgeführt. Die Daten aus diesen Beobachtungen wurden allerdings, wie bereits erläutert, in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt. Die Daten aus den Fragebogenerhebungen wurden anschließend von den am Projekt Beteiligten⁴⁶ am Institut für Bildungswissenschaft elektronisch eingegeben. Im Rahmen der Forschung für diese Diplomarbeit wurden zunächst allgemeine Tabellen und Diagramme zur befragten SchülerInnenpopulation erstellt, wobei diese auf die Thematik von Deutsch als Zweitsprache ausgerichtet waren. So wurden Häufigkeitstabellen zu den angegebenen Freizeitsprachen erstellt und darauf basierend ein Diagramm, das Auskunft darüber gibt, wie viele der SchülerInnen Deutsch als Freizeitsprache beziehungsweise eine andere Freizeitsprache als Deutsch haben. Der Schluss, dass die Angabe einer anderen Freizeitsprache als Deutsch darauf hinweist, dass Deutsch die Zweitsprache ist, ist deshalb

⁴⁶ Beim Erhebungszeitpunkt im Sommersemester 2016 waren vor allen Dingen Studierende aus dem Forschungspraktikum im KOMBI-Projekt an der Datenerhebung beteiligt.

zulässig, da der Begriff *Freizeit* mit *außerhalb der Schule* gleichgesetzt werden kann. Hiermit kann also sowohl die Sprachverwendung in der Peergroup als auch innerhalb der Familie gemeint sein. Wenn es auch in einzelnen Fällen vorkommen kann, dass die häufigste Freizeitsprache nicht der Erst-, sondern der Zweitsprache entspricht, wird dies im Rahmen dieser Untersuchung als vernachlässigbar angesehen. Insofern werden SchülerInnen, die Deutsch als ihre Freizeitsprache angeben, als SchülerInnen mit DaFZ und diejenigen, die eine andere Sprache als Freizeitsprache angeben, als SchülerInnen mit aFZ abgekürzt.

Auf Grundlage dieses Verständnisses erfolgte die Aufbereitung der Daten so, dass statistische Analysen für die beiden Gruppen DaFZ und aFZ getrennt vorgenommen werden konnten, um die Ergebnisse anschließend vergleichen zu können. Allgemeinere Analysen, die unter dieser Gruppierung der Daten vorgenommen wurden, sind die Notenverteilung in Deutsch und zum Vergleich auch jene in Mathematik. Erfragt wurde die jeweils letzte Note im Fach. Außerdem wurde der Frage nachgegangen, ob diejenigen SchülerInnen, die angeben, Deutschnachhilfe zu beziehen, die Tatsache, dass Deutsch nicht ihre Erstsprache ist, als Grund für die Nachhilfe angeben.

An diese allgemeineren Datenanalysen anschließend wurden die für das vorliegende Forschungsvorhaben relevanten Variablen generiert. Dies erfolgte mittels Zuordnung der relevanten Items aus dem Fragebogen. Für die SchülerInnendaten wurden die drei neuen Variablen *Individualisierung im Unterricht*, *Individualisierung in der letzten Einheit*⁴⁷ und *Individualisierung in der Leistungsrückmeldung* generiert. Für die Daten aus den LehrerInnenfragebögen wurden die beiden Variablen *Individualisierung im Unterricht* und *Individualisierung in der Leistungsrückmeldung* erstellt, da sie im Gegensatz zu den SchülerInnen nicht zu ihrer letzten Deutscheinheit befragt wurden. In den nachfolgenden Tabellen soll transparent gemacht werden, welche Items für die Generierung der genannten Variablen herangezogen wurden. Die Auswahl der Variablen lässt sich mit der im theoretischen Teil der Arbeit zitierten Literatur zur Fachdidaktik sowie zur DaZ-Forschung begründen.⁴⁸ Da die im Fragebogen vorkommenden Items vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung entwickelt wurden, ist hier außerdem auf die aus dem Lehrplan und der Konzeption der Kompetenzorientierung extrahierten Aspekte von Individualisierung zu verweisen, die sich in der Auswahl ebenfalls und notwendigerweise widerspiegeln.

⁴⁷ Der Teil des Fragebogens, der sich auf die letzte Deutscheinheit bezieht, wurde von den SchülerInnen nur in dem Fall ausgefüllt, dass sie am Tag der Erhebung bereits eine Stunde im Fach Deutsch hatten.

⁴⁸ Von besonderer Relevanz sind hierfür die Kapitel 4.2, 4.3 und 6.5.

Tab. 1: Zuordnung der Items für die Variablen im SchülerInnenfragebogen

Variable Individualisierung im Unterricht	Variable Individualisierung in der letzten Einheit	Variable Individualisierung in der Leistungsrückmeldung
B5. Mir werden Freiheiten in der Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben eingeräumt.	D5. Wenn ich in der heutigen Deutschstunde eine Aufgabe zu lösen hatte, konnte ich mir den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben aussuchen.	B10. Rückmeldungen zu meinen Leistungen bekomme ich im Deutschunterricht anhand eines mündlichen Feedbacks.
B5. Ich bekomme individuell an meine Leistungen angepasste Aufgaben.	D5. Wenn ich in der heutigen Deutschstunde eine Aufgabe zu lösen hatte, konnte ich mir eine Arbeitsweise aussuchen.	B10. Rückmeldungen zu meinen Leistungen bekomme ich im Deutschunterricht anhand eines schriftlichen Feedbacks.
B5. Im Deutschunterricht nimmt sich mein/e Lehrer/in die Zeit, mit mir gezielt zu arbeiten.	D5. Wenn ich in der heutigen Deutschstunde eine Aufgabe zu lösen hatte, hat mir mein/e Lehrer/in geholfen.	B10. Rückmeldungen zu meinen Leistungen bekomme ich im Deutschunterricht anhand von Rückmeldungen durch andere Schüler/innen.**
B9. Wenn ich in der Prüfung Fehler mache, dann gibt die/der Lehrer/in mir mehr Übungsbeispiele.	umkodiert: D3. Ich habe in der heutigen Deutschstunde ein Feedback von meiner/m Lehrer/in bekommen, das mich unterstützt.	B11. Persönliche Weiterentwicklung fließt im Deutschunterricht in meine Gesamtnote ein.
B9. Wenn ich in der Prüfung Fehler mache, dann analysiert die/ der Lehrer/in gemeinsam mit mir die Fehlerquelle. ⁴⁹	umkodiert: D4. In der heutigen Deutschstunde war mir das Tempo zu hoch.*	B12. Persönliche Weiterentwicklung fließt im Deutschunterricht in die Beurteilung der Mitarbeit ein.
umkodiert: B6. Frontalunterricht bzw. Lehrer/innenvortrag*	umkodiert: D4. In der heutigen Deutschstunde hatte ich oft Langeweile.*	
umkodiert: B27. Ich fühle mich im Deutschunterricht oft überfordert.*		
umkodiert: B29. Ich komme im Unterricht nicht mit.*		

⁴⁹ Dieses Item ist aus dem Grund nicht der Variable *Individualisierung in der Leistungsrückmeldung* zugeordnet, da es im Vergleich mit den Items der Leistungsrückmeldung eher als in den Unterricht integriert verstanden werden kann. Die angegebenen Formen von Leistungsrückmeldung verweisen eher auf ausgelagerte Aspekte, da diese im Fragebogen mit Beurteilung und Notenvergabe in Verbindung gebracht werden.

Tab. 2: Zuordnung der Items für die Variablen im LehrerInnenfragebogen

Variable <i>Individualisierung im Unterricht</i>	Variable <i>Individualisierung in der Leistungsrückmeldung</i>
B5. Meinen Schüler/innen werden Freiheiten in der Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben eingeräumt.	B10. Als Leistungsrückmeldung im Unterrichtsfach Deutsch verwende ich in dieser Klasse mündliches Feedback.
B5. Die Schüler/innen bekommen individuell an ihre Leistungen angepasste Aufgaben.	B10. Als Leistungsrückmeldung im Unterrichtsfach Deutsch verwende ich in dieser Klasse schriftliches Feedback.
B5. Im Deutschunterricht habe ich genügend Zeit, mit einzelnen Schüler/innen gezielt zu arbeiten.	B10. Als Leistungsrückmeldung im Unterrichtsfach Deutsch verwende ich in dieser Klasse Rückmeldungen durch andere Schüler/innen.**
B9. Wenn die Schüler/innen in der Prüfung Fehler machen, dann gebe ich ihnen mehr Übungsbeispiele.	B11. Persönliche Weiterentwicklung fließt im Deutschunterricht in dieser Klasse in die Gesamtnote der Schüler/innen ein.
B9. Wenn die Schüler/innen in der Prüfung Fehler machen, dann analysiere ich gemeinsam mit ihnen die Fehlerquelle.	B12. Persönliche Weiterentwicklung fließt in dieser Klasse in die Beurteilung der Mitarbeit im Deutschunterricht ein.
umkodiert: B6. Frontalunterricht bzw. Lehrer/innenvortrag*	
umkodiert: B29. Diese Schüler/innen kommen im Unterricht nicht mit.*	

Die Items für die jeweiligen Variablen zum Unterrichtsgeschehen wurden außerdem eingeteilt in *Individualisierung im engeren Sinn* und *Individualisierung im weiteren Sinn*, wobei Letztere die generelle Unterrichtsführung und Erstere, die *Individualisierung im engeren Sinn*, den Umgang mit den individuellen SchülerInnen im Unterricht meint. Die Formen der *Individualisierung im weiteren Sinn* sind mit einem Stern (*) gekennzeichnet. Die Items ohne spezielle Kennzeichnung verweisen auf *Individualisierung im engeren Sinn*. Die Kennzeichnung mit zwei Sternen (**) für die Items zur Leistungsrückmeldung meint hier indirekte Individualisierung. Dies trifft auf das Item zum Peer-Feedback zu, da in dem Fall zwar individualisierte Rückmeldungen vorkommen, diese jedoch nicht unmittelbar von der Lehrperson ausgehen.

Der Großteil der Items konnte für die Berechnung der Variablen unverändert übernommen werden, andere mussten jedoch umkodiert werden. Das ist damit zu begründen, dass sie mit den anderen Items der Gruppe inhaltlich nur dann kompatibel waren, wenn die Skalierung aus dem Fragebogen umgekehrt wurde. Die Variablen, bei denen dies der Fall war, sind in den Tabellen mit *umkodiert* gekennzeichnet.

Mit den neu generierten Variablen konnte anschließend in der Statistiksoftware PSPP und in Microsoft Excel gearbeitet werden. Ausschlaggebend waren in den Analysen die jeweiligen Mittelwerte, die für Vergleiche herangezogen wurden. Es wurde allerdings nicht nur ein

Gesamtvergleich der Variablen vorgenommen, sondern auch das Antwortverhalten der SchülerInnen und der LehrerInnen hinsichtlich der einzelnen Items wurde verglichen. Auf diese Weise konnte sichtbar gemacht werden, welche Individualisierungsformen die SchülerInnen angeben, wahrzunehmen beziehungsweise welche die LehrerInnen angeben, im Unterricht anzuwenden.

7.4 Validität und Methodenkritik

Zunächst gilt es, die zentralen Gütekriterien für quantitative Forschungsvorhaben im Hinblick auf die Fragebögen und die zugehörigen Forschungsfragen zu diskutieren. Orientierungsgrundlage dafür ist der Eintrag von Lars Schmelter (2014: 33-44) zu Gütekriterien in der Forschung in Settineri et. al..

Das Gütekriterium der Objektivität wurde im Vorgehen insofern erfüllt, als dass standardisierte Fragebögen zur Datenerhebung verwendet wurden. Die Erhebung wie auch die elektronische Eingabe der Daten wurde von mehreren (Jung-)ForscherInnen durchgeführt. Sie erhielten im Vorfeld jeweils einheitliche Anweisungen, um eine idente Vorgehensweise sicherzustellen. Die Kategorisierung der Items hätte jedoch auch anders aussehen können, wäre sie von jemand anderem vorgenommen worden. Allerdings wurde hierbei das Feedback von fachkundigen StudienkollegInnen sowie eines Mitarbeiters des KOMBI-Projekts eingeholt, das in die Überlegungen zur Kategorisierung miteingeschlossen wurde.

Hinsichtlich Validität und Reliabilität sind einerseits aufgrund möglicher Störvariablen und andererseits aufgrund des Messinstruments selbst Einschränkungen zu nennen. Die zwei hauptsächlichen Störvariablen sind erstens die eventuell fehlende Motivation oder der fehlende Einblick in die Notwendigkeit, den Fragebogen ehrlich auszufüllen. Zweitens könnte es der Fall gewesen sein, dass SchülerInnen und auch LehrerInnen beim Ausfüllen unbewusst oder bewusst von Überlegungen hinsichtlich der sozialen Erwünschtheit ihrer Antworten beeinflusst waren. Solche Fälle können das Ergebnis verzerren, allerdings ist dies nur schwer festzumachen.

Bei der Kategorisierung der Variablen wurde vorrangig die Inhaltsvalidität berücksichtigt, während die statistische Itempassung – es wurde sowohl eine Faktorenanalyse als auch eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt – eher vernachlässigt wurde. Das ist damit zu begründen, dass die Auswahl der Items für die Variablen zur Individualisierung vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur durchgeführt wurde und darum auch Items mit eher niedriger

statistischer Passung, aber hoher inhaltlicher Passung, dennoch in der Auswahl geblieben sind. Das war vor allem auch deshalb möglich, da keine komplexen statistischen Verfahren für die Datenanalyse vorgenommen wurden. In anders angelegten Verfahren müsste eventuell eine andere Itemzuordnung vorgenommen werden. Für die hier vorliegende Untersuchung ist die Auswahl der Items allerdings aufgrund der inhaltlichen Passung legitim. Im Hinblick auf Reliabilität und Methodenkritik ist anzumerken, dass im vorgestellten Vorgehen und mit dem verwendeten Instrument keine absolute Aussage über Individualisierungsformen in Unterricht und Leistungsrückmeldung vorgenommen werden kann, da nur diejenigen Items zur Auswertung herangezogen werden können, die im Fragebogen vorkommen. Gleiches gilt für die Frage nach den Formen von Individualisierung, die entweder von den SchülerInnen wahrgenommen werden oder deren Anwendung von den LehrerInnen bestätigt wird. Es ist aufgrund der Einschränkung der Antwortmöglichkeiten durch die Vorgaben im Fragebogen nicht möglich, eine vollständige Liste an Formen für Individualisierung zu erfragen und zu erstellen. Hierfür müssten die Fragen im Fragebogen entweder anders gestellt sein – denkbar wären hier zum Beispiel offene Fragen – oder andere Instrumente herangezogen werden. Allerdings ist grundsätzlich fraglich, ob eine solche vollständige Liste überhaupt möglich ist. Dennoch bietet die hier angewandte Vorgehensweise die Möglichkeit einer Annäherung an und eines Einblicks in mögliche Individualisierungspraxen im Unterricht.

7.5 Kritik des KOMBI-Fragebogens

Der Fragebogen aus dem KOMBI-Forschungsprojekt besteht zum überwiegenden Teil aus geschlossenen Fragen. Sowohl im SchülerInnen- als auch im LehrerInnenfragebogen kommen je vier offene Fragen vor, die sich auf die Kompetenzorientierung und die Zentralmatura beziehen, aus diesem Grund aber für die vorliegende Arbeit nicht relevant sind. Für die Beantwortung der geschlossenen Fragen wurden unterschiedliche Arten der Skalierung parallel verwendet: eine vierstufige Skala, Möglichkeiten zur Angabe von Prozentwerten, Möglichkeiten zur Angabe von absoluten Werten sowie Ja-Nein-Skalierungen. Die überwiegende Mehrheit der Fragen war mittels der vierstufigen Skala zu beantworten. Mit der Wahl einer geraden Zahl für die Stufung der Skala wurde gleichzeitig die Entscheidung gegen eine neutrale Mitte getroffen. Das bedeutet, dass automatisch eine positive oder negative Tendenz hinsichtlich einer Frage angegeben werden musste. Dies schließt zwar einerseits aus, dass eher ungenaue Antworten gegeben oder aus Gründen der

Demotivation für ein gewissenhaftes Ausfüllen des Fragebogens nicht über die eigene Tendenz nachgedacht wird. Andererseits wird unweigerlich ebendiese Tendenz in solchen Fällen erzwungen, in denen die befragte Person tatsächlich neutral zu einer Frage eingestellt ist. Die Entscheidung für oder gegen eine Gestaltungsvariante eines Fragebogens beeinflusst insofern in jedem Fall die Antworttendenz bis zu einem gewissen Grad.

Da diese Diplomarbeit im Forschungsbereich *Deutsch als Zweitsprache* verfasst wird, ist es angebracht, den Fragebogen zudem hinsichtlich seiner sprachlichen und inhaltlichen Gestaltung näher zu beleuchten, unter anderem mit Blick auf eventuelle Formen des *Othering*⁵⁰. Das Fragebogenitem C4. *Welche Sprache sprichst du am häufigsten in deiner Freizeit?* ist derart gestaltet, dass der Frage nachfolgend verschiedenste Sprachen und Sprachgruppen gleichberechtigt aufgelistet sind. Insofern ist hier keine Form des *Othering* zu verzeichnen. Zur Diskussion zu stellen ist jedoch, dass Deutsch am Beginn der Liste steht, die anderen Sprachen dann aber alphabetisch gereiht sind. In einer rein alphabetischen Ordnung jedoch, würde Deutsch nicht zu Beginn stehen. Hier ist also die Überlegung anzustellen, ob dies als eine Form von impliziter Sprachhierarchisierung im Sinn von *Deutsch versus andere Sprachen* zu sehen ist. Allerdings kann die Gestaltung auch mit der Intention erfolgt sein, die Sprache, die mit hoher Wahrscheinlichkeit am häufigsten angekreuzt wird, zuerst aufzulisten, um den Antwortprozess zu beschleunigen. Insofern ist die Überlegung in Richtung einer impliziten Hierarchisierung zu relativieren.

An einer anderen Stelle im SchülerInnen-Fragebogen wird danach gefragt, aus welchem Grund sie, im Fall, dass sie Nachhilfe nehmen, diese benötigen. Eine der Antwortmöglichkeiten lautet wie folgt: *Deutsch ist nicht meine Muttersprache*. Von *Othering* kann hier aus dem Grund nicht gesprochen werden, da es hier um eine neutrale Angabe von Sprachgruppenzugehörigkeit geht, die in keiner Weise auf Hierarchisierung oder negativ konnotierte Gruppenbildung hinweist. Diskutabel ist allerdings der Begriff der Muttersprache, da dieser nicht unproblematisch ist. Magdalena Knappik (2016: 237) stellt die Problematik dar, indem sie aufzeigt, dass Konzepte wie „native speaker“ und „MuttersprachlerIn“ zu einer Vorstellung einer einwandfreien Beherrschung einer Sprache verleiten. Das sei jedoch deshalb in Frage zu stellen, da mit dem Begriff ein ganz spezifisches

⁵⁰ Der Begriff des *Othering* wurde vom Literaturwissenschaftler Edward Said in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts hervorgebracht und wird von Paul Mecheril (2010: 42) wie folgt erklärt: „Das Konzept des *Othering* erläutert, wie die ‚Fremden‘ zu ‚Fremden‘ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein ‚Wir‘ konstruiert wird, welches anders als das fremde ‚Nicht-Wir‘ beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert.“

Bild vom Vollzug des Erstspracherwerbs entworfen werde, und zwar die Bedingung durch die unmittelbare Nähe zur Mutter (vgl. Knappik 2016, 231), die so nicht allgemeingültig festgesetzt werden kann. Außerdem liege hierin die Verknüpfung von Sprache und Nation, da dieses Bild den Anschein mache, als sei die Zugehörigkeit zu einer Sprechergemeinschaft mit der Geburt (und mit der Nähe zur Mutter) festgelegt. (Vgl. ebd., 234)⁵¹ Ähnlich problematisch wird die Verwendung des Begriffs der Muttersprache bei Stefan Jeuk (2015: 14-15) eingeschätzt. Es sind daher verschiedene Argumentationen, die darauf hinweisen, dass es angebracht wäre, die Wahl des Muttersprachenbegriffs im Fragebogen zu diskutieren und zu überdenken.

8. Darstellung der Forschungsergebnisse

8.1 Allgemeine Daten zur Stichprobe

Mit der Fragebogenerhebung konnten Daten von 466 SchülerInnen und 23 LehrerInnen gesammelt werden. Jedoch haben nicht alle der Befragten alle Fragen beantwortet, weshalb nicht für jedes Item beziehungsweise jede neu generierte Variable die gleiche Anzahl an Antworten vorhanden ist. Allerdings ist der Abweichungsgrad so gering, dass er vernachlässigt werden kann.

Es konnte festgestellt werden, dass von den SchülerInnen, die im Fach Deutsch befragt wurden, fünfzehn verschiedene Sprachen gesprochen werden. In der Freizeit wird von den meisten SchülerInnen Deutsch gesprochen, gefolgt von Türkisch, Serbisch und Englisch. In der nachfolgenden Tabelle sind die Sprachen sowie die absolute Anzahl ihrer SprecherInnen in den befragten AHS- und BHS-Oberstufenklassen in Deutsch aufgeschlüsselt.

Tab. 3: Erfasste Freizeitsprachen in der AHS- und BHS-Oberstufe

Freizeitsprache	SprecherInnen absolut	Freizeitsprache	SprecherInnen absolut
Deutsch	361	Eine andere europäische Sprache	5
Serbisch	12	Bosnisch	4
Türkisch	12	Kroatisch	3
Englisch	8	Russisch	2
Polnisch	7	Eine afrikanische Sprache	1
Albanisch	6	Ukrainisch	1
Eine andere asiatische Sprache	6	Fehlende Werte	32
Eine arabische Sprache	5		

⁵¹ Knappik (2016: 231) spricht in diesem Kontext auch von der „Biologisierung der Vorstellung von Sprache und Sprachaneignung“.

Fasst man diese Zahlen zusammen und gruppiert sie in *Deutsch als Freizeitsprache* (DaFZ) und *andere Freizeitsprache als Deutsch* (aFZ), so ergibt sich, dass 16,82% der gültigen Angaben der Gruppe der aFZ-SprecherInnen zuzuordnen sind, 83,18% den DaFZ-SprecherInnen. Die 100 Prozent beziehen sich in dem Fall nur auf diejenigen SchülerInnen, die eine Freizeitsprache angegeben haben, die fehlenden Werte, die in der obigen Tabelle ebenfalls angegeben sind, wurden für die Gegenüberstellung der aFZ- und DaFZ-Gruppe herausgerechnet.

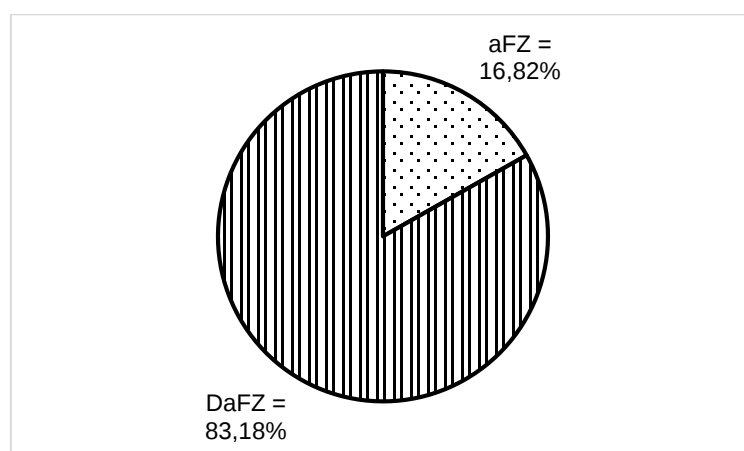


Abb. 2: Verteilung aFZ- und DaFZ-SprecherInnen in der Sekundarstufe II⁵²

Wirft man einen Blick darauf, wie sich die Notenverteilung in beiden Gruppen gestaltet – diese wurde deshalb ermittelt, da aufgrund des Forschungsinteresses an der Leistungsrückmeldung auch Leistungen an sich hier relevant sind – so erhält man zwei doch unterschiedliche Bilder, was sich sowohl im Kreis- als auch im Liniendiagramm gut zeigen lässt. In der Gruppe der DaFZ-SprecherInnen sind die Noten im Fach Deutsch so verteilt, dass die Mehrheit der Gruppe (33%) zuletzt mit einem Befriedigend bewertet wurden, 25% mit einem Gut, 21% mit Genügend, 19% mit Sehr Gut und 2% mit Nicht Genügend. Der Durchschnitt beläuft sich daher auf 2,65.

⁵² Die Verteilung bezieht sich ausschließlich auf die Daten der KOMBI-Erhebung 2016.

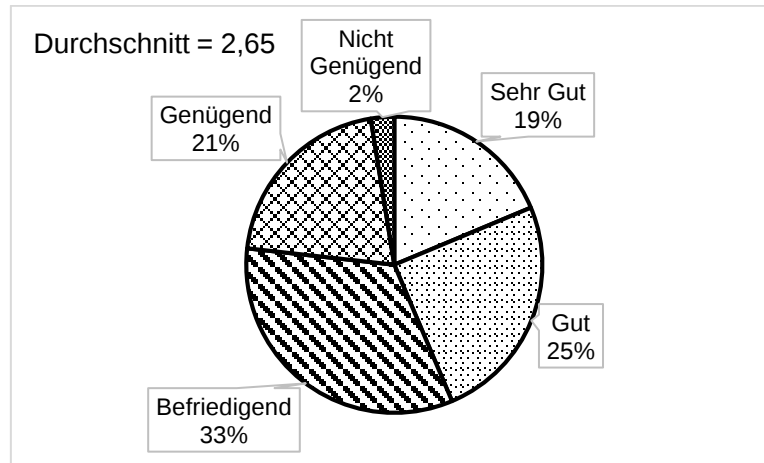


Abb. 3: Notenverteilung Deutsch DaFZ I

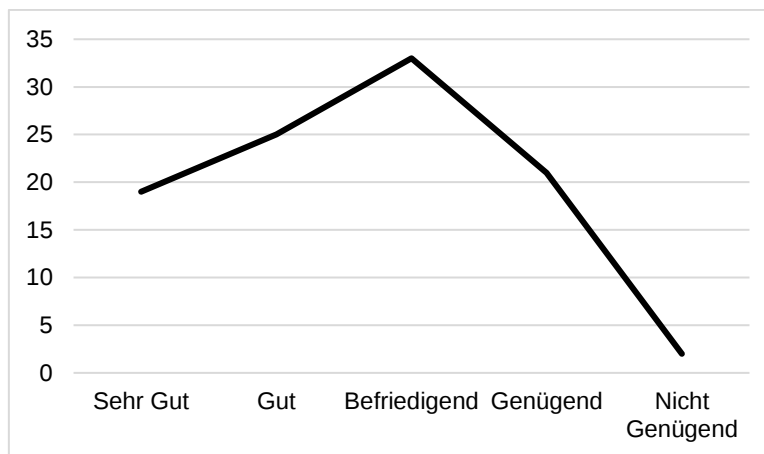


Abb. 4: Notenverteilung Deutsch DaFZ II

Für das Liniendiagramm wurden die Prozentwerte aus der Notenverteilung herangezogen. An der Linie wird ersichtlich, dass die Notenverteilung der Gauß'schen Glockenkurve durchaus ähnlich ist, der Höhepunkt der Kurve liegt in der Mitte. Bei der Gruppe der aFZ-SprecherInnen gestaltet sich die Kurve anders, sie weicht eindeutig von der anderen Kurve und somit auch von der Gauß'schen Glockenkurve ab. Die Glockenkurve ist hinsichtlich Notenverteilungen ein Maßstab, der auf eine soziale Bezugsnorm hinweist (vgl. Fix 2008, 189).

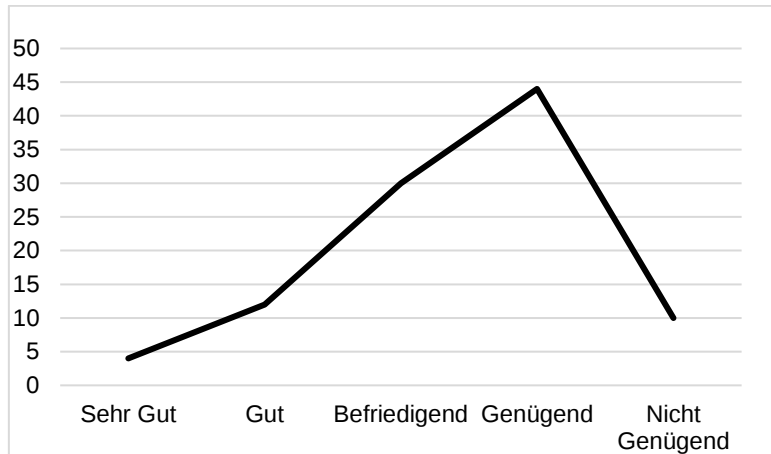


Abb. 5: Notenverteilung Deutsch aFZ I

Im Gegensatz zur Kurve der DaFZ-SprecherInnen ist die der aFZ-SprecherInnen um eine Stelle nach rechts gerückt, das heißt der Höhepunkt der Kurve liegt nicht in der Mitte, sondern in der den Notengrad betreffend abfallenden Hälfte über dem Genügend. Das hat den Grund, dass die Mehrheit (44%) der aFZ-SprecherInnen zuletzt mit Genügend bewertet wurden, 30% mit Befriedigend, 12% mit Gut, 10% mit Nicht Genügend und 4% mit Sehr Gut. Damit kommt diese Gruppe auf einen Notenschnitt von 3,37.

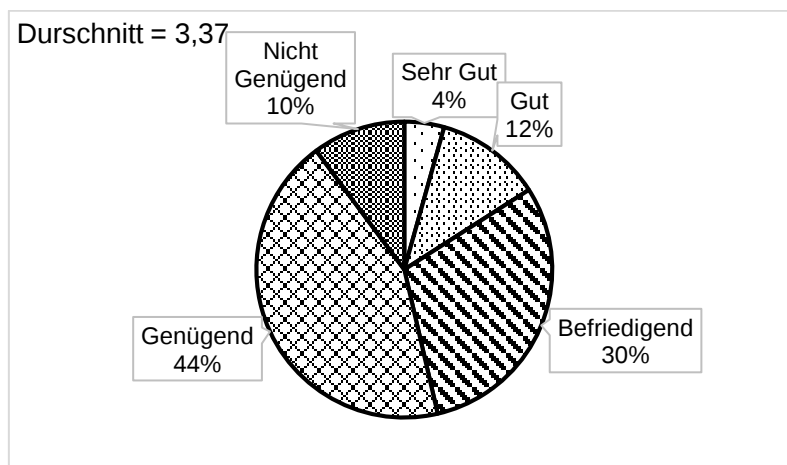


Abb. 6: Notenverteilung Deutsch aFZ II

Vergleicht man dies mit der Notenverteilung aus Mathematik – die Daten dazu wurden nicht ausschließlich in den gleichen Klassen erhoben, jedoch an den gleichen Schulen – wird deutlich, dass in diesem Unterrichtsfach die Kurven beider Gruppen, bei sonst unterschiedlichem Verlauf, ihren Höhepunkt über dem Genügend haben.

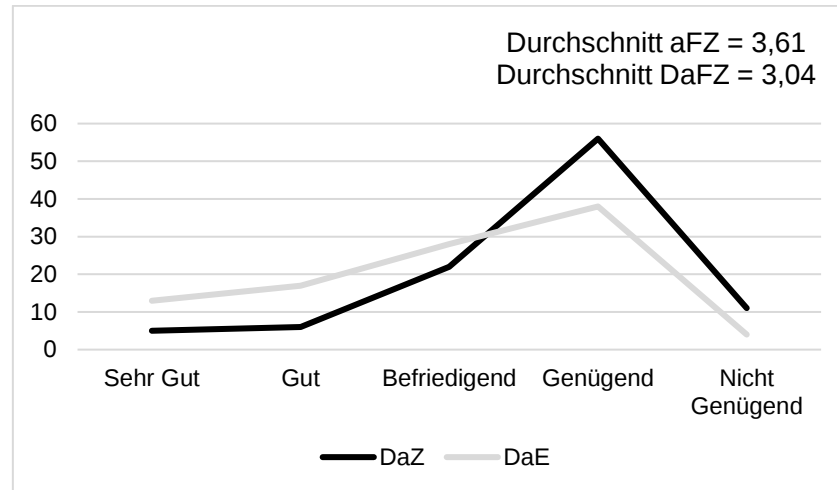


Abb. 7: Notenverteilung Mathematik aFZ und DaFZ

Aus der Gruppe der DaFZ-SprecherInnen wurden 38% und aus der Gruppe der aFZ-SprecherInnen 56% zuletzt mit Genügend bewertet. Die übrigen Noten wurden jeweils in geringeren Fällen vergeben. In der aFZ-Gruppe erhielten 5% ein Sehr Gut, 6% ein Gut, 22% ein Befriedigend und 11% ein Nicht Genügend. Damit kommt diese Gruppe auf einen Schnitt von 3,61. Im Vergleich dazu erhielten 13% der SchülerInnen der DaFZ-Gruppe ein Sehr Gut, 17% ein Gut, 28% ein Befriedigend und 4% ein Nicht Genügend, was insgesamt einen Schnitt von 3,04 ergibt.

Anschließend an die Analyse der Notenverteilung im Fach Deutsch sowie an den Vergleich mit jener in Mathematik wurde ein Blick darauf geworfen, wie viele der SchülerInnen Nachhilfe im Fach Deutsch in Anspruch nehmen. Diese Zahl beläuft sich auf 4,42%, also 20 SchülerInnen. Im Fragebogen konnten diejenigen SchülerInnen, die Nachhilfe bekommen, mögliche Gründe dafür ankreuzen, darunter auch die Variante *Deutsch ist nicht meine Muttersprache*. Problematisch an den Ergebnissen dazu war zunächst, dass diesen Teil des Fragebogens mehr SchülerInnen ausgefüllt haben als angegeben haben, überhaupt Nachhilfe in Anspruch zu nehmen. Darum mussten die Ergebnisse neu geordnet und gefiltert werden. Nach diesem Arbeitsschritt wurde sichtbar, dass 72% der SchülerInnen, die Nachhilfe in Anspruch nehmen, angeben, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache und dies auch der Grund dafür sei, dass sie die Nachhilfe benötigen.

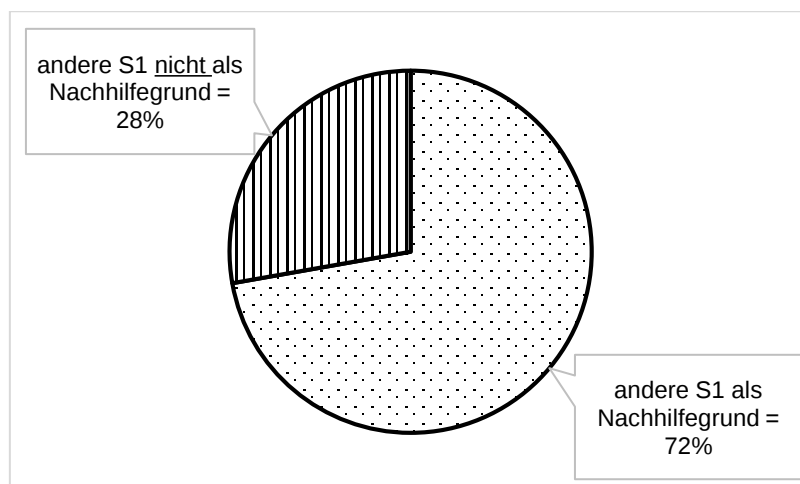


Abb. 8: Andere Erstsprache (S1) als Deutsch als möglicher Grund für Nachhilfe

8.2 Individualisierung im Unterrichtsgeschehen

Die Daten hinsichtlich der Wahrnehmung von Individualisierung im Unterrichtsgeschehen können in zwei Teilbereiche aufgeteilt werden, einerseits in einen den Deutschunterricht allgemein betreffend und andererseits in jenen bezüglich der jeweils letzten Deutscheinheit der befragten SchülerInnen. Der Vergleichsmaßstab ist jeweils der Mittelwert des Antwortverhaltens. Die Mittelwerte sind auf die Skalierung des Fragebogens zu beziehen. Diese ist vierstufig aufgebaut und ist neben der numerischen Gliederung wie folgt verbalisiert:

Tab. 4: Skalierung des Fragebogens aus der KOMBI-Erhebung

1 = trifft voll zu	2 = trifft eher zu	3 = trifft eher nicht zu	4 = trifft nicht zu
--------------------	--------------------	--------------------------	---------------------

Die errechneten Mittelwerte wurden auch für die Darstellung herangezogen. Mit der nachfolgenden Graphik wird gezeigt, zu welchem Grad die beiden Gruppen DaFZ und aFZ Individualisierung im Unterricht, sowohl hinsichtlich einer Gesamtdarstellung des Deutschunterrichts sowie betreffend die je letzte Unterrichtseinheit aus Deutsch, wahrnehmen.

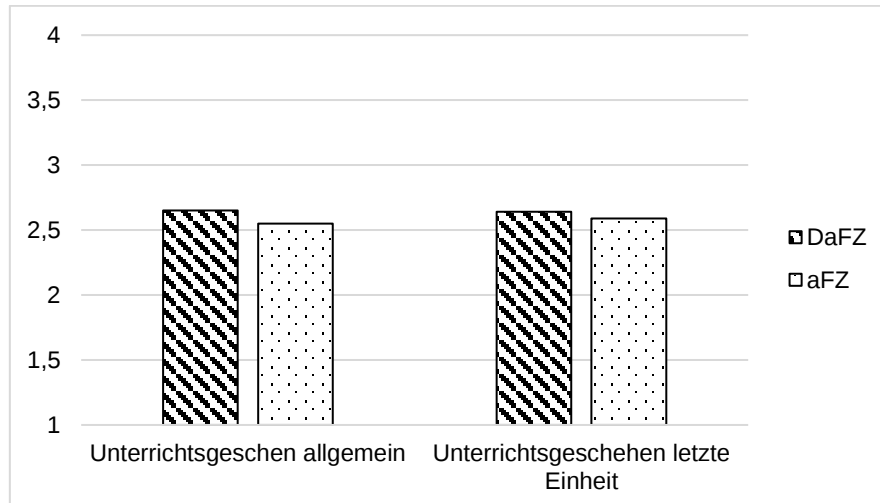


Abb. 9: SchülerInnen-Wahrnehmung von Individualisierung im Unterricht

Der Mittelwert der Wahrnehmung der DaFZ-Gruppe für das allgemeine Unterrichtsgeschehen liegt bei 2,65, jener für die letzte Einheit bei 2,64. Die Mittelwerte der aFZ-Schülerinnen liegen bei 2,55 für den allgemeinen Unterricht und bei 2,59 für die letzte Einheit. Der Unterschied zwischen den Werten der beiden Gruppen ist nur minimal und daher statistisch nicht signifikant. Werden die Werte auf die Skalierung des KOMBI-Fragebogens umgelegt und entsprechend gerundet, so ist die Wahrnehmung beider Gruppen hinsichtlich beider Aspekte bei *trifft eher nicht zu* einzuordnen.

Was die Formen der Individualisierung im Unterricht betrifft lassen sich zwischen den beiden Gruppen allerdings leichte Unterschiede feststellen. In den nachfolgenden Tabellen wird angegeben, welche Formen zu welchem Grad von den jeweiligen Gruppen im Unterricht nach deren eigenen Angaben wahrgenommen werden. Auch hier bildet die Skalierung des Fragebogens die Richtlinie für die Verbalisierung und Einschätzung der Mittelwerte.

Tab. 5: Wahrgenommene Formen von Individualisierung im Unterricht bei DaFZ-SchülerInnen

Individualisierungsform im Unterricht allgemein	Mittelwert	Skalierung
Freiheit bei Aufgabenwahl	2,54	trifft eher nicht zu
An individuelle Leistungen angepasste Aufgaben	3,22	trifft eher nicht zu
Gezielte Arbeit mit Lehrperson	3,02	trifft eher nicht zu
kein Frontalunterricht*	2,13	trifft eher zu
individuelle Übungsbeispiele bei Bedarf	2,94	trifft eher nicht zu
individuelle Fehleranalyse	2,41	trifft eher zu
keine Überforderung*	1,72	trifft eher zu
angepasstes Unterrichtstempo*	1,45	trifft voll zu

Tab. 6: Wahrgenommene Formen von Individualisierung in der letzten Einheit bei DaFZ-SchülerInnen

Individualisierungsform in der je letzten Einheit	Mittelwert	Skalierung
unterstützendes Feedback	3,26	trifft eher nicht zu
angepasstes Unterrichtstempo*	1,34	trifft voll zu
angemessenes Beschäftigungsausmaß*	2,10	trifft eher zu
Wahl des Schwierigkeitsgrads der Aufgaben	3,52	trifft eher nicht zu
Freiheit bei Wahl der Arbeitsweise	2,77	trifft eher nicht zu
individuelle Hilfe der Lehrperson	2,84	trifft eher nicht zu

Tab. 7: Wahrgenommene Formen von Individualisierung im Unterricht bei aFZ-SchülerInnen

Individualisierungsform im Unterricht allgemein	Mittelwert	Skalierung
Freiheit bei Aufgabenwahl	2,31	trifft eher zu
An individuelle Leistungen angepasste Aufgaben	2,99	trifft eher nicht zu
Gezielte Arbeit mit Lehrperson	2,9	trifft eher nicht zu
kein Frontalunterricht*	2,29	trifft eher zu
individuelle Übungsbeispiele bei Bedarf	2,86	trifft eher nicht zu
individuelle Fehleranalyse	2,31	trifft eher zu
keine Überforderung*	1,64	trifft eher zu
angepasstes Unterrichtstempo*	1,46	trifft voll zu

Tab. 8: Wahrgenommene Formen von Individualisierung in der letzten Einheit bei aFZ-SchülerInnen

Individualisierungsformen in der je letzten Einheit	Mittelwert	Skalierung
unterstützendes Feedback	4	trifft gar nicht zu
angepasstes Unterrichtstempo*	2	trifft eher zu
angemessenes Beschäftigungsausmaß*	1	trifft voll zu
Wahl des Schwierigkeitsgrads der Aufgaben	4	trifft gar nicht zu
Freiheit bei Wahl der Arbeitsweise	1,5	trifft eher zu
individuelle Hilfe der Lehrperson	3	trifft eher nicht zu

Bezüglich der Tabelle *Wahrgenommene Formen von Individualisierung in der letzten Einheit bei aFZ-SchülerInnen* (Tab. 8) ist anzumerken, dass lediglich zwei der insgesamt 73 aFZ-SchülerInnen am Tag der Erhebung eine Deutscheinheit hatten und deshalb für die Generierung der Mittelwerte in Tab. 8 jeweils nur zwei Werte vorliegen. Dies führt dazu, dass die Werte weniger aussagekräftig sind, als die in den anderen Tabellen, da die Zahl für die Berechnung der übrigen Mittelwerte weitaus größer ist.

Mit der Einordnung der Mittelwerte in der Fragebogenskalierung werden die Unterschiede im Antwortverhalten deutlich. Anders als die DaFZ-SchülerInnen geben die aFZ-SchülerInnen an, Freiheit bei der Wahl der Aufgaben im Unterricht allgemein sowie Freiheit bei der Wahl der Arbeitsweise in der letzten Einheit erfahren zu haben. Beide Gruppen geben außerdem an, dass sie im Deutschunterricht allgemein keine Überforderung, ein angepasstes Unterrichtstempo sowie vergleichsweise wenig Frontalunterricht erleben. In der je letzten Einheit haben zudem beide Gruppen angepasstes Unterrichtstempo und ein angemessenes

Beschäftigungsausmaß erfahren. Die Angaben der SchülerInnen sind vor allem auf *Individualisierung im weiteren Sinne* bezogen, also auf die generelle Unterrichtsführung und weniger auf den Umgang der Lehrpersonen mit den individuellen SchülerInnen.

8.3 Individualisierung in der Leistungsrückmeldung

Wie auch bezüglich Individualisierung im Unterricht geben die aFZ-SchülerInnen mehr Wahrnehmung hinsichtlich der Leistungsrückmeldung an. Der Unterschied ist jedoch, wie bereits erläutert, statistisch nicht signifikant. Der Mittelwert der Wahrnehmung bei den aFZ-SchülerInnen liegt bei 2,74, der Wert der DaFZ-SchülerInnen bei 2,81. Trägt man diese Werte auf der Skala des Fragebogens ein, so sind allerdings auch diese bei *trifft eher nicht zu* einzuordnen. Die nachfolgende Graphik soll die Gegenüberstellung der Werte der beiden Gruppen veranschaulichen.

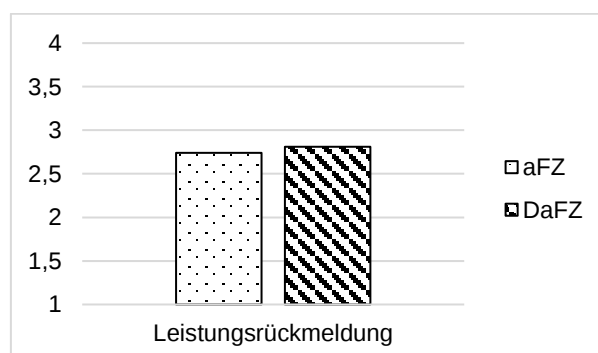


Abb. 10: SchülerInnen-Wahrnehmung von Individualisierung in der Leistungsrückmeldung

Geht man hier genauso wie beim Unterrichtsgeschehen ins Detail und schlüsselt die im Fragebogen vorkommenden möglichen Formen von Individualisierung hinsichtlich der Leistungsrückmeldung auf, wird deutlich, dass beide Gruppen angeben, mündliche Feedbacks auf ihre Arbeiten zu erhalten. Eine Wahrnehmung der anderen möglichen Formen aus dem Fragebogen wird jedoch nicht angegeben.

Tab. 9: Wahrgenommene Formen von Individualisierung in der Leistungsrückmeldung bei DaFZ-SchülerInnen

Individualisierungsform in der Leistungsrückmeldung	Mittelwert	Skalierung
mündliches Feedback	2,23	trifft eher zu
schriftliches Feedback	2,82	trifft eher nicht zu
Peer-Feedback*	3,47	trifft eher nicht zu
Berücksichtigung der persönlichen Weiterentwicklung bei Gesamtnote	2,82	trifft eher nicht zu
Berücksichtigung der persönlichen Weiterentwicklung bei Mitarbeiterbeurteilung	2,71	trifft eher nicht zu

Tab. 10: Wahrgenommene Formen von Individualisierung in der Leistungsrückmeldung bei aFZ-SchülerInnen

Individualisierungsform in der Leistungsrückmeldung	Mittelwert	Skalierung
mündliches Feedback	2,07	trifft eher zu
schriftliches Feedback	3,01	trifft eher nicht zu
Peer-Feedback*	3,34	trifft eher nicht zu
Berücksichtigung der persönlichen Weiterentwicklung bei Gesamtnote	2,66	trifft eher nicht zu
Berücksichtigung der persönlichen Weiterentwicklung bei Mitarbeitsbeurteilung	2,61	trifft eher nicht zu

8.4 Individualisierungsmaßnahmen in Unterrichtsgeschehen und Leistungsrückmeldung durch Lehrpersonen im Fach Deutsch

Wie bereits im Kapitel zur Beschreibung der methodischen Vorgehensweise erwähnt, wurde im LehrerInnenfragebogen nicht nach der letzten Deutscheinheit gefragt. Deshalb werden lediglich die beiden Variablen *Individualisierung im Unterricht* und *Individualisierung in der Leistungsrückmeldung* für die Darstellung der LehrerInnenangaben und deren Vergleich mit den Angaben der SchülerInnen herangezogen.

Im nachfolgenden Diagramm werden die Mittelwerte der beiden SchülerInnengruppen jenen der Lehrpersonen gegenübergestellt. Der Mittelwert der Angaben der Lehrpersonen hinsichtlich Individualisierung im Unterrichtsgeschehen liegt bei 2,44, jener die Leistungsrückmeldung betreffend bei 2,05. Werden diese Werte mit der Skalierung des Fragebogens in Verbindung gebracht, sind beide dem Grad *trifft eher zu* zuzuordnen. Demnach ist die angegebene Intention, in Unterrichtsgeschehen und Leistungsrückmeldung zu individualisieren, höher als die von den SchülerInnen angegebene Wahrnehmung dessen.

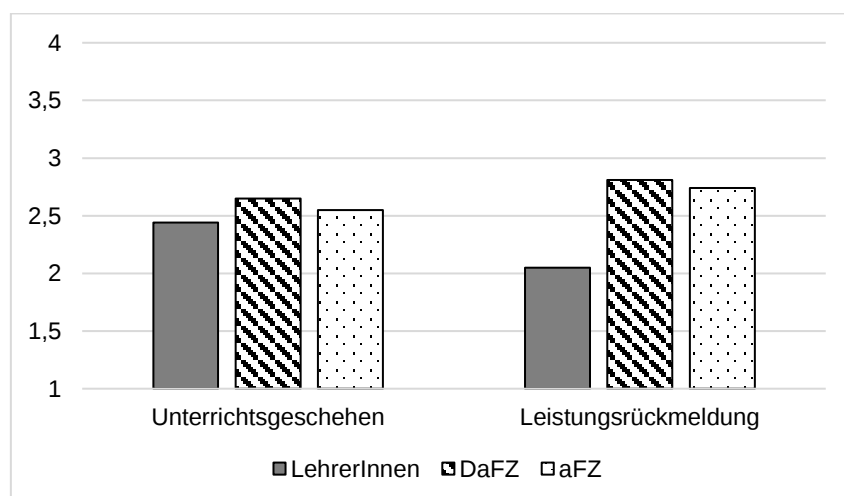


Abb. 11: Intention und Wahrnehmung von Individualisierung in Unterrichtsgeschehen und Leistungsrückmeldung

Dieser Unterschied lässt sich auch an der Aufschlüsselung der im Fragebogen aufgelisteten möglichen Formen von Individualisierung festmachen, wie in den unten stehenden Tabellen zu sehen ist.

Tab. 11: Angaben zum Einsatz von Individualisierungsformen im Unterricht durch LehrerInnen

Individualisierungsform im Unterricht	Mittelwert	Skalierung
Freiheit bei Aufgabenwahl	2,39	trifft eher zu
An individuelle Leistungen angepasste Aufgaben	2,70	trifft eher nicht zu
Gezielte Arbeit mit Lehrperson	3,13	trifft eher nicht zu
kein Frontalunterricht*	2,74	trifft eher nicht zu
individuelle Übungsbeispiele bei Bedarf	2,23	trifft eher zu
individuelle Fehleranalyse	1,70	trifft eher zu
angepasstes Unterrichtstempo*	2,12	trifft eher zu

Tab. 12: Angaben zum Einsatz von Individualisierungsformen in der Leistungsrückmeldung durch LehrerInnen

Individualisierungsform in der Leistungsrückmeldung	Mittelwert	Skalierung
mündliches Feedback	1,70	trifft eher zu
schriftliches Feedback	2,17	trifft eher zu
Peer-Feedback*	3,23	trifft eher nicht zu
Berücksichtigung der persönlichen Weiterentwicklung bei Gesamtnote	1,65	trifft eher zu
Berücksichtigung der persönlichen Weiterentwicklung bei Mitarbeitsbeurteilung	1,57	trifft eher zu

Übereinstimmend mit der Wahrnehmung der aFZ-SchülerInnen geben die Lehrpersonen an, den SchülerInnen im Unterricht Freiheit bei der Aufgabenwahl zu gewähren. Auch die Angaben betreffend individueller Fehleranalyse und angepasstem Unterrichtstempo stimmen mit jenen der SchülerInnen überein. Unterschiedlich sind jedoch die Angaben bezüglich Frontalunterricht und individueller Übungsbeispiele. Hier geben die LehrerInnen in geringerem Ausmaß als die SchülerInnen an, die Unterrichtseinheiten nicht frontal zu gestalten. Anders ist es bei den individuellen Übungsbeispielen, da die LehrerInnen eher angeben, diese bereitzustellen, als die SchülerInnen angeben, solche zu erhalten. Die Angaben der LehrerInnen zielen hier eher auf Individualisierung im engeren Sinn, also nicht die allgemeine Unterrichtsführung, sondern den Umgang mit den individuellen SchülerInnen betreffend.

Deutlicher werden die Unterschiede in den Angaben hinsichtlich der Individualisierungsformen in der Leistungsrückmeldung. Während die SchülerInnen angeben, mündliches Feedback zu erhalten, führen die LehrerInnen an, neben verbalen auch schriftliche Rückmeldungen zu geben sowie die persönliche Weiterentwicklung der SchülerInnen in die Gesamtnote und die Bewertung der Mitarbeit einfließen zu lassen.

DISKUSSION, KONSEQUENZEN UND AUSBLICK

Anschließend an die Präsentation der Ergebnisse aus der Erhebung sollen diese im Folgenden diskutiert und in Verbindung mit der Forschungsliteratur gebracht werden. Zudem gilt es, vor diesem Hintergrund Konsequenzen für die Bildungspolitik und Ausblicke auf mögliche weitere Forschung zu formulieren.

9. Diskussion der Forschungsergebnisse

9.1 Diskussion der allgemeinen Daten der Stichprobe

Zunächst ist an den Ergebnissen deutlich zu sehen, dass in den befragten AHS- und BHS-Klassen eine große Vielfalt an gesprochenen Freizeitsprachen gegeben ist. Die Klassen sind daher sprachlich äußerst heterogen. Wie aus der zitierten Literatur der DaZ-Forschung hervorgeht, sind es vor allem solche Gruppen, bei denen Binnendifferenzierung von großer Bedeutung ist (vgl. Jeuk 2015, 141). Wie bereits erläutert, ist dies damit zu begründen, dass die Kompetenzstände in der Unterrichtssprache sowie im Register der Bildungssprache wahrscheinlich unterschiedlich sind und der Zugang zur Unterrichtssprache ein je anderer ist, bedingt durch Voraussetzungen wie zum Beispiel die Häufigkeit der Verwendung der Unterrichtssprache⁵³.

Bezüglich des Anteils derjenigen, die eine andere Freizeitsprache als Deutsch sprechen, ist auffällig, dass dieser mit den im NBB 2015 festgehaltenen Daten nahezu übereinstimmt. Im Jahr 2015 wurden sowohl für die AHS als auch für die BHS verzeichnet, dass 16% der SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen (vgl. Bruneforth et. al. 2016, 43-44), in der vorliegenden Auswertung der KOMBI-Daten sind es 16,82%. Hier muss zwar im Blick behalten werden, dass die Freizeitsprache nicht automatisch der Erstsprache entsprechen muss, wie in Kapitel 3.2 bereits festgehalten. Geht man jedoch aus umgekehrter Perspektive an diese Daten heran und stellt fest, dass 16% der SchülerInnen Deutsch als Zweitsprache sprechen, kommt dies dem Ergebnis aus der Datenauswertung in der vorliegenden Arbeit insofern sehr nahe, als mit einer hohen Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass eine andere Freizeitsprache als Deutsch zu sprechen bedeutet, dass Deutsch die Zweitsprache ist. Die Nähe dieser Werte legt nahe, dass die

⁵³ Hierzu siehe auch Kapitel 6.5.

Stichprobe hinsichtlich der Verteilung DaZ und DaE die gesamte österreichische Schullandschaft gut repräsentiert.

Bezüglich der Leistungen der beiden SchülerInnengruppen konnte festgestellt werden, dass die aFZ-Gruppe in Deutsch einen weniger erfolgreichen Notendurchschnitt vorweist als die DaFZ-Gruppe. Aber nicht nur der Gesamtdurchschnitt, sondern auch die Notenverteilung an sich gestaltet sich unterschiedlich. Wie dem Liniendiagramm in Abbildung 4 der Darstellung der Forschungsergebnisse zu entnehmen ist, gestaltet sich die Notenverteilung der DaFZ-Gruppe so ähnlich einer Gauß'schen Normalverteilung, da die Mehrheit der SchülerInnen mit ihren Leistungen in der Mitte, also im Bereich *Befriedigend*, liegt. Nach Fix (2008: 189-190) entspricht eine solche Verteilung der Extremform der sozialen Bezugsnorm, wo die individuellen Leistungen mit den anderen klasseninternen Leistungen verglichen und am Durchschnitt orientiert werden. Dies führe dazu, dass die Notenvergabe die Leistung mancher SchülerInnen nur unzureichend widerspiegelt. Ob dies jedoch beim vorliegenden Beispiel aus der Erhebung der Fall ist, lässt sich vom gegebenen Informationsstand aus nur schwer feststellen. Aus diesem Grund kann diesbezüglich keine klare Aussage getroffen werden.

Dennoch ist zu sehen, dass sich die Notenverteilung der aFZ-Gruppe, wie bereits erwähnt, anders gestaltet, sodass die Mehrheit der Leistungen im Bereich *Genügend* angesiedelt ist. Vor dem Hintergrund der Argumentation von Martin Fix ist hier die Überlegung anzustellen, ob in diesem Fall die soziale Bezugsnorm eine weniger große beziehungsweise weniger extreme Rolle spielt.

Hinsichtlich beider Fälle ist allerdings festzuhalten, dass Lehrpersonen hinsichtlich der Individualisierungsformen in der Leistungsbeurteilung angeben, persönliche Weiterentwicklung sowohl im Hinblick auf die Gesamtnote als auch im Hinblick auf die Mitarbeitsbewertung zu berücksichtigen. Aus diesem Grund liegt die Annahme am nächsten, dass bei der Notenvergabe keine Extremform der sozialen Bezugsnorm vorherrschend ist, sondern individuelle Entwicklungen mit einbezogen werden.

Bezüglich der Notenverteilung ist weiters festzuhalten, dass SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch im Schnitt zwar nur um einen Grad von 0,72 schlechtere Noten in Deutsch bekommen haben als SchülerInnen mit deutscher Freizeitsprache, ein großer Unterschied jedoch hinsichtlich der sehr guten und guten Leistungen zu bemerken ist. So erhielten SchülerInnen der aFZ-Gruppe in viel weniger Fällen ein *Sehr Gut* (4%) oder *Gut* (12%) als SchülerInnen der DaFZ-Gruppe, von denen 19% mit *Sehr Gut* und 25% mit *Gut*

benotet wurden. Während die durchschnittlichen Leistungen der aFZ-Gruppe nur wenig schlechter erscheinen, da der Unterschied nicht einmal einen vollen Notengrad beträgt, ist der Unterschied in den hervorragenden Leistungen doch beträchtlich. Gleiches gilt für das Fach Mathematik. Hieran wird sichtbar, dass Sprache beziehungsweise die Kompetenz im bildungssprachlichen Register auch für nicht-sprachliche Fächer von großer Relevanz ist. An dieser Stelle gilt es auf den NBB 2015 zu verweisen, wo festgehalten wird, dass SchülerInnen, für die Deutsch Zweitsprache ist, eine weniger hohe Erfolgswahrscheinlichkeit im österreichischen Bildungssystem haben als jene SchülerInnen, die Deutsch als Erstsprache sprechen (vgl. Bruneforth 2016, 28 & 30). Sowohl der NBB als auch die vorliegende Analyse verweisen wiederum auf Bourdieu und dessen Theorie, dass habituelle Passung – hierunter ist auch die Sprachverwendung zu fassen, wie in Kapitel 2.2 ausgeführt – einen wesentlichen Einfluss auf Bildungserfolg hat (vgl. Bourdieu 1987, 119). Dies wird auch im Rahmen der PISA-Studie (vgl. Kramer & Helsper 2011, 120) sowie in der DaZ-Forschungsliteratur festgehalten (vgl. Mecheril et. al. 2010, 123). In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich folglich, was in der Literatur vielerorts bereits festgehalten worden ist und bestätigt die Relevanz der kultursoziologischen Perspektive für diese Arbeit.

Untermauert wird dies zusätzlich dadurch, dass im Fach Deutsch 72% der NachhilfebezieherInnen angeben, dass die Tatsache, dass Deutsch nicht ihre Erstsprache ist, der Grund für die Nachhilfe sei. Somit verortet die Mehrheit der NachhilfeschülerInnen den Grund für Leistungsmängel im Fach Deutsch in ihrer Deutschkompetenz. Ähnlich ist dies auch im Fach Mathematik festzustellen. Von den SchülerInnen, die Nachhilfe in Mathematik nehmen, geben 43% an, dass Deutsch nicht ihre Erstsprache sei und sie daher Nachhilfe benötigen.⁵⁴ Diesen SchülerInnen scheint also bewusst zu sein, dass Kompetenzen in der Unterrichtssprache für den Erfolg auch in nicht-sprachlichen Fächern wesentlich sind. Aus dem kann aber auch geschlossen werden, dass die Unterstützung im Kompetenzerwerb der Bildungssprache, die in der Schule geboten wird, für diese 43% beziehungsweise 72% der NachhilfebezieherInnen in Mathematik und Deutsch nicht ausreicht und sie deshalb zusätzliche Hilfe in Anspruch nehmen müssen.

⁵⁴ Hierzu wurde keine Graphik für die Ergebnisdarstellung erstellt. Bei der Berechnung wurde genauso vorgegangen wie für das Fach Deutsch.

9.2 Diskussion der Daten zur Individualisierung im Unterrichtsgeschehen und in der Leistungsrückmeldung

Hinsichtlich der Individualisierung im Unterrichtsgeschehen nehmen SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch etwas mehr Individualisierung wahr als SchülerInnen mit deutscher Freizeitsprache. Der Unterschied ist jedoch nicht signifikant, sodass beide auf der gleichen Stufe der Verbalskala einzuordnen sind. Dieser zufolge wird Individualisierung im Allgemeinen in beiden Gruppen *eher nicht* wahrgenommen.

Schlüsselt man hier detailliert in die möglichen Individualisierungsformen auf, zeigt sich ein Bild, das auf die Wahrnehmung gewisser Formen hinweist. So geben aFZ-SchülerInnen an, sie hätten Freiheiten in sowohl der Aufgabenwahl als auch der Arbeitsweise im Deutschunterricht. Dies meint allerdings lediglich die Auswahl der Art der Aufgabe sowie deren Lösungsformen, aber keine Differenzierungen hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades der Aufgabenstellungen. DaFZ-SchülerInnen geben diesbezüglich keine Wahrnehmung an. Was jedoch von beiden Gruppen wahrgenommen wird, ist der Einsatz individueller Fehleranalysen gemeinsam mit der Lehrperson im Unterricht. Aus dem könnte der Schluss gezogen werden, dass Individualisierungsmaßnahmen hinsichtlich der Arbeitsweise eher bei SchülerInnen mit anderer Freizeitsprache angewandt werden als bei SchülerInnen mit deutscher Freizeitsprache, Maßnahmen zur Besprechung des Lernfortschrittes aber bei beiden Gruppen vorkommen.

Hinsichtlich der anderen Formen von Individualisierung sind die Angaben der beiden Gruppen identisch. Dabei zeigt sich, dass die SchülerInnen einen tendenziell schülerInnenzentrierten Unterricht wahrnehmen, da sie eine geringe Anwendung von Frontalunterricht angeben. Zudem ist den Antworten zu entnehmen, dass Tempo und Niveau des Unterrichts den jeweiligen Klassen angepasst sind. Das wird dadurch angezeigt, dass die SchülerInnen angeben, dem Unterricht folgen zu können und ein angemessenes Beschäftigungsausmaß zu erfahren. Dies verweist auf *Individualisierung im weiteren Sinn*, also auf die generelle Unterrichtsführung.

In diesem Kontext ist auch die Tatsache zu sehen, dass nur 4,42% aller SchülerInnen Nachhilfe in Deutsch in Anspruch nehmen, davon 72% allerdings aufgrund (zweit-)sprachlicher Aspekte. Hieran kann, mit Verweis auf die zuvor festgestellten Notenunterschiede, die Überlegung geknüpft werden, dass mangelnde sprachliche Passungen für das Vermögen, dem Unterricht zu folgen, nicht gravierend sind, für das Erreichen ausgezeichneter Leistungen jedoch sehr wohl.

Wie bei den Formen der Individualisierung im Unterrichtsgeschehen lässt sich das Antwortverhalten aller SchülerInnen hinsichtlich der Individualisierung in der Leistungsrückmeldung im Skalenbereich *trifft eher nicht zu* einordnen. Nimmt man die einzelnen Items näher in den Blick, zeigt sich, dass lediglich mündliches Feedback – dieses kann als formative Leistungsrückmeldung verstanden werden – von den SchülerInnen wahrgenommen wird. Dies wirft insofern Fragen auf, als das Antwortverhalten der LehrerInnen in diesem Kontext anderes zeigt. Diese geben an, sowohl mündliches als auch schriftliches Feedback zu geben und darüber hinaus Aspekte persönlicher Weiterentwicklung in die Gesamtnote und die Beurteilung der Mitarbeit einfließen zu lassen. Lediglich Peer-Feedback wird den LehrerInnen zufolge im Unterricht nicht eingesetzt.

Aus diesem Grund gilt es der Frage nachzugehen, warum sich in diesem Punkt ein so großer Unterschied zwischen den Angaben von LehrerInnen und SchülerInnen ergibt. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Lehrpersonen aus Gründen sozialer Erwünschtheit mehr Individualisierungsmaßnahmen bezüglich der Leistungsrückmeldung angegeben haben. Dass der Aspekt der sozialen Erwünschtheit eine Störvariable bei Fragebogenerhebungen darstellen kann, wurde bereits im Kapitel zur Methodendiskussion angeführt.

Eine andere Begründung wäre eine mangelnde Transparenz hinsichtlich der Beurteilungskriterien. Wissen Schülerinnen und Schüler nicht genau, wie ihre Noten zustande kommen, können sie kaum eine Aussage darüber treffen, ob Aspekte der persönlichen Weiterentwicklung im Sinne einer individuellen Bezugsnorm in die Notengebung mit einbezogen werden. In einem solchen Fall ist es darüber hinaus für SchülerInnen nur schwer möglich, ihre Leistungen an die Anforderungen anzupassen, da ihnen der Einblick darin fehlt, worauf bei einer solchen Abstimmung Wertzulegen ist. Dafür wäre jedoch nicht nur Transparenz notwendig, sondern auch differenziertes Feedback, das die SchülerInnen ihren Angaben zufolge allerdings nur bedingt erhalten.

Unterschiede zwischen den SchülerInnen- und LehrerInnenangaben konnten auch hinsichtlich der Individualisierungsformen im Unterrichtsgeschehen festgestellt werden. Zusammengefasst lassen sich die Angaben der LehrerInnen auf der Skala im Bereich *trifft eher zu* einordnen. Im Allgemeinen bejahen LehrerInnen folglich die Frage nach dem Einsatz von Individualisierungsformen, während SchülerInnen deren Wahrnehmung allerdings verneinen. Die Differenz könnte erneut mit dem Aspekt der sozialen Erwünschtheit bei der Bearbeitung des Fragebogens beantwortet werden. Außerdem wäre denkbar, dass

Individualisierungsformen, die von den Lehrpersonen angegeben werden, nicht häufig genug eingesetzt werden, um den SchülerInnen bewusst zu sein und um von ihnen als wesentliche Bestandteile des Unterrichts verstanden zu werden.

Der Unterschied beläuft sich vor allem darauf, dass Lehrende angeben, eher *Individualisierung im engeren Sinn* einzusetzen. Diese Schlussfolgerung lässt sich damit begründen, dass von ihnen angegeben wird, SchülerInnen je nach individuellem Bedarf zusätzliche Übungsaufgaben zur Verfügung zu stellen. Dies wird jedoch von keiner der SchülerInnen-Gruppen angegeben. Was jedoch teils übereinstimmt, ist die Angabe der LehrerInnen, den SchülerInnen Freiheiten in der Aufgabenwahl zu gewähren. Dies wird auch von den SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch wahrgenommen. Hieraus könnte gefolgert werden, dass dies eine Maßnahme ist, die gezielt für diese SchülerInnen-Gruppe eingesetzt wird.

Fragen wirft zudem die Tatsache auf, dass LehrerInnen die Anwendung frontaler Unterrichtsformen eher angeben als SchülerInnen. Den SchülerInnenangaben zufolge, wird Frontalunterricht *eher nicht* eingesetzt, woraus man folgern kann, dass vermehrt andere Sozialformen zum Einsatz kommen. Die verneinende LehrerInnenangabe relativiert diese Annahme allerdings. Der Unterschied in den Angaben könnte damit in Zusammenhang stehen, dass Aspekte der Unterrichtsgestaltung von Lehrpersonen deshalb anders wahrgenommen und benannt werden als von SchülerInnen, da der Zugang dazu jeweils ein ganz anderer ist, ebenso wie die Vorstellungen, wie Unterricht sein kann oder soll, worunter auch die Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung zu fassen sind.

Bringt man all dies in Verbindung mit der bildungspolitischen Konzeption der Kompetenzorientierung, der Forschungsliteratur der Fachdidaktik Deutsch sowie des Bereichs *Deutsch als Zweitsprache*, ergeben sich folgende Erkenntnisse:

In Kapitel 4.2.1 wurde ein Katalog von Individualisierungsmaßnahmen festgemacht, der aus dem Lehrplan und dem Konzeptionspapier der Kompetenzorientierung entnommen wurde. In den analysierten Unterrichtseinheiten in Deutsch können zwei der neun Maßnahmen als im Unterricht umgesetzt bewertet werden: Anwendung verschiedener Unterrichtsmethoden und Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben. Die anderen Formen werden entweder dezidiert nicht angewendet oder es liegen im Hinblick auf diese keine ausreichenden Informationen vor, sodass eine klare Aussage getroffen werden könnte. Letzteres gilt zum Beispiel für individuelle Zeitvorgaben für Arbeitsaufträge, den Einsatz unterschiedlichen Materials, die

Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen sowie die Berücksichtigung des individuellen Betreuungsbedarfs. Dies sind Aspekte, die sich zwar unter bestimmten Bedingungen in die im Fragebogen vorkommenden Items eingliedern lassen, aber aufgrund dessen, dass nicht explizit nach ihnen gefragt wurde, können hier nur Vermutungen angestellt werden. Formen, die im Unterricht keine Anwendung finden, sind unterschiedliche Komplexitätsgrade bei Arbeitsaufgaben sowie die Abstimmung von Anforderungen und Aufgaben an individuelle Lernstände, dem Verständnis dieser Diplomarbeit nach zwei Formen von *Individualisierung im engeren Sinn*.

Liest man die Ergebnisse der Datenanalyse vor dem Hintergrund der DaZ-Forschungsliteratur, muss festgestellt werden, dass der Unterricht wenig mit der Art *Offenen Unterrichts* gemeinsam hat, der bei Stellbrink (2012: 90-91) dargestellt wird und sich ihr zufolge besonders für stark heterogene Klassen eignet, beispielsweise aufgrund verschiedener Erstsprachen. Zu begründen ist das damit, dass einerseits nicht auf Frontalunterricht verzichtet wird und andererseits Lernangebote nur begrenzt differenziert zu sein scheinen. Den Angaben der SchülerInnen ist zu entnehmen, dass sie dem Unterricht folgen können und sich adäquat beschäftigt und nicht überfordert fühlen, was auf eine gewisse SchülerInnenzentrierung hinweist. Allerdings beschränken sich die konkreten Individualisierungsmaßnahmen auf Wahlmöglichkeiten von Aufgabenstellungen für SchülerInnen mit anderer Freizeitsprache als Deutsch sowie gegebenenfalls – vermutlich jedoch nur in seltenen Fällen, da die SchülerInnen dies nicht als Bestandteil des regulären Unterrichts ansehen – auf zusätzliche Übungen für SchülerInnen, die intensiverer Förderungen bedürfen.

Weiters sind die Aufgabenstellungen sowohl den SchülerInnen- als auch den LehrerInnenangaben zufolge nicht explizit auf die jeweiligen Lernstände abgestimmt, wie dies jedoch im *Offenen Unterricht* als bedeutsam angesehen wird. SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch geben zwar an, zwischen unterschiedlichen Aufgaben wählen zu können, allerdings verneinen sie Wahlmöglichkeiten zwischen Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade. Zwar ist es möglich, dass die Aufgaben, zwischen denen gewählt werden kann, unterschiedlich komplex sind, allerdings scheint dies nicht das Distinktionsmerkmal zu sein und ergibt sich höchstens zufällig, nicht jedoch aufgrund bewusster Intention. Dies wird dadurch untermauert, dass auch LehrerInnen nicht angeben, die SchülerInnen zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgaben, die ihren jeweiligen Lernständen entsprechen, selbst wählen zu lassen.

Ähnlich wie Stellbrink hebt auch Jeuk (2015: 141) die Bedeutung von Binnendifferenzierung im Unterricht hervor. Allerdings liegt der Fokus des analysierten Unterrichts eher auf *Individualisierung im weiteren Sinn*, also auf der generellen Unterrichtsführung und weniger auf der Arbeit mit den individuellen SchülerInnen. Das ist daran festzumachen, dass aFZ-SchülerInnen nur zwei von fünf Kriterien der *Individualisierung im engeren Sinn* im Deutschunterricht und einen von vier Aspekten hinsichtlich der letzten Einheit bejahen, die DaFZ-SchülerInnen einen von fünf beziehungsweise null von vier Aspekten. Auch die LehrerInnen geben diesbezüglich nur drei von fünf Aspekten an, während einer von zwei die *Individualisierung im weiteren Sinn* betreffend bestätigt wird. Beide SchülerInnen-Gruppen geben an, alle im Fragebogen gelisteten Formen, die der *Individualisierung im weiteren Sinn* zuzuordnen sind, sowohl den Unterricht allgemein als auch die letzte Einheit betreffend wahrzunehmen. Dies verweist ebenfalls auf eine Unterrichtsführung, die mehr auf eine SchülerInnenzentrierung auf Klassenebene gerichtet ist, als auf eine Individualisierung, die sich an die einzelnen SchülerInnen als Individuen richtet.

Herbert Gudjons (2006: 49) zufolge wäre Individualisierung jedoch ein Aspekt, der gerade im kompetenzorientierten Unterricht – dies ist unabhängig davon zu sehen, ob Deutsch für manche SchülerInnen die Zweitsprache ist – wesentlich ist. Dass dies im analysierten Unterricht jedoch nicht in großem Ausmaß vorkommt, verweist wiederum auf die Infragestellung Spinners (2004: 5), ob Individualisierung in einem kompetenzorientierten und auf standardisierte Testungen ausgerichteten Unterricht Platz hat. Von diesen Überlegungen ausgehend wurde in Kapitel 4.3.2 der Schluss gezogen, dass aufgrund der Heterogenität der SchülerInnen und der angestrebten Vergleichbarkeit der SchülerInnenleistungen Individualisierung am Weg des Kompetenzerwerbs notwendig ist, um den Kompetenzerwerb für alle, trotz der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, zu ermöglichen. Aus der hier angestellten Analyse geht jedoch hervor, dass Individualisierung kein zentrales Charakteristikum des Deutschunterrichts zu sein scheint.⁵⁵ Zwar wird teilweise schülerInnenzentriert unterrichtet, *Individualisierung im engeren Sinn*, also gezielte Arbeit mit den SchülerInnen und der Einsatz von an die Lernstände der SchülerInnen angepasste Aufgaben, kommt nicht vor.

⁵⁵ Zu bedenken ist an dieser Stelle jedoch, dass kein Vergleich angestellt werden konnte zwischen der Unterrichtssituation vor der Einführung der Kompetenzorientierung und der jetzigen Unterrichtssituation. Es ist also auch gut möglich, dass die Tatsache, dass Individualisierung keinen wesentlichen Kern des Unterrichts zu sein scheint, nicht mit der Kompetenzorientierung zusammenhängt, sondern zum Beispiel eher mit dem herrschenden Verständnis von Unterricht in diesen Klassen beziehungsweise bei den unterrichtenden Personen.

9.3 Grenzen der empirischen Analyse

Wie bereits im Kapitel zur Methodenkritik angedeutet, unterliegt die Analyse der erhobenen Daten dieser Arbeit gewisser Grenzen. Dies betrifft zum einen die Tatsache, dass nur SchülerInnen und LehrerInnen einer kleinen Auswahl von Wiener Schulen sowie aus Niederösterreich und dem Burgenland für die Untersuchung befragt wurden. Zum anderen ist es nicht möglich, einen vollständigen Katalog an Individualisierungsmaßnahmen zu erfragen. Dies wurde bereits in Kapitel 7.4 ausgeführt.

Hinzu kommt, dass mit der vorliegenden Analyse keine Aussage darüber getroffen werden kann, um welche Art von Arbeitsaufgaben es sich im Unterricht handelt. Dies meint auch, dass nicht beurteilt werden kann, ob Material eingesetzt wird, das konkret auf Sprachförderung und Sprachbildung abzielt. Dies gilt gleichermaßen für den Fragebogen zum Deutschunterricht sowie zum Mathematikunterricht. Daher ist auch keine konkrete Aussage darüber möglich, ob von den LehrerInnen gezielte DaZ-Förderung im Unterricht angewandt wird. Es ist folglich nur dahingehend eine Analyse möglich, ob SchülerInnen, sowohl diejenigen mit deutscher Freizeitsprache, als auch die mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch, grundsätzlich Maßnahmen der Individualisierung erfahren. Durch die Teilung der befragten SchülerInnen in Gruppen gemäß der angegebenen Freizeitsprache sind allerdings Schlussfolgerungen dazu möglich, ob SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch andere Formen von Individualisierung im Unterricht und in der Leistungsrückmeldung wahrnehmen als SchülerInnen mit deutscher Freizeitsprache.

10. Bildungspolitische Konsequenzen

Eine Verankerung von DaZ als Unterrichtsprinzip im allgemeinen Lehrplan sowie in der LehrerInnenbildung, sodass Lehrkräfte aller Fächer als dafür zuständig gelten, den Erwerb des bildungssprachlichen Registers bei allen SchülerInnen und besonders bei SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu fördern, ist fachwissenschaftlich aus mehrerer Hinsicht argumentierbar. Sowohl das Konzept der *Sprache im Fach* als auch die *Durchgängige Sprachbildung* sehen dies als zentrales Element an, um sprachliche Bildung in der Schule grundlegend festzulegen.

Ein möglicher Zugang, die Sinnhaftigkeit oder auch Notwendigkeit von DaZ als allgemeines Unterrichtsprinzip festzuhalten, wäre die Auffassung von DaZ als Schlüsselkompetenz, wie es von Rösch (2007: 183) formuliert und argumentiert wird. Ihr zufolge wird mit dem

Zweitspracherwerb nicht nur der Erwerb einer Sprache beziehungsweise eines sprachlichen Registers verfolgt, sondern auch ein Beitrag zur Erweiterung von Sach-, Sozial-, Personal- und Methodenkompetenz geleistet. Sachkompetenz bezieht sich in diesem Kontext auf einen der Schulstufe angemessenen Gebrauch der Fachsprache, Sozialkompetenz zielt hier auf gelingende Kommunikation im bildungssprachlichen Register, sowohl aktiv als auch in der Rezeption. Die Methodenkompetenz in DaZ ist ähnlich zu verstehen wie jene aller sprachlichen Fächer. Hier spielen Lern- und Kommunikationsstrategien, Sprachbewusstheit sowie aktive verbale Teilhabe am Unterrichtsgeschehen eine wesentliche Rolle. Dies steht in starker Verbindung mit der DaZ-bezogenen Personalkompetenz, die als Fähigkeit selbstbestimmten Lernens, selbstbestimmter Organisation sowie als ein Bewusstsein für eigene Stärken und Schwächen und Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit diesen zu verstehen ist.

Wie bereits in Kapitel 4.1 aufgezeigt, sind es ebendiese Kompetenzbereiche, die konkret im allgemeinen Teil des Lehrplans⁵⁶ sowie in der Konzeption der Kompetenzorientierung als wesentlich für den gesamten Fächerkanon angesehen werden. Insofern wäre durch ein Unterrichtsprinzip DaZ ein Beitrag zu ohnehin schon als bedeutsam erachteten Kompetenzbereichen geleistet. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Beherrschung der Unterrichtssprache wesentliche Bedeutung für den Schulerfolg hat (vgl. Mecheril et. al. 2010, 107-18; Rösch 2007, 184) – dies gilt insbesondere für Beschulung nach dem Submersionsprinzip – gilt es nämlich zu bedenken, dass SchülerInnen, die aufgrund von Mängel in der Unterrichtssprache und wenig schulischer Unterstützung im Erwerb dieser Sprache möglicherweise nicht nur am Erwerb von Sachkompetenz gehindert werden, sondern auch am Erwerb der anderen Kompetenzbereiche. In diesem Kontext argumentiert Rösch (2007: 184) die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Einführung von DaZ-Standards. Ziel sei die Absicherung von SchülerInnen mit DaZ, da sie so nach Kriterien, die ihrer DaZ-Kompetenz angemessenen sind, beurteilt würden, anstatt mit dem allgemeinen Standard verglichen zu werden, der für SchülerInnen mit deutscher Erstsprache konzipiert ist. Diese DaZ-Standards würden Rösch zufolge einerseits Auskunft darüber geben, wo SchülerInnen mit DaZ im Erwerb des Deutschen stehen, wo ihre Stärken und Schwächen liegen. Darauf aufbauend könnten Lehrkräfte im Unterricht entsprechend Rücksicht nehmen

⁵⁶ Im Lehrplan wird anstelle von Personalkompetenz von Selbstkompetenz gesprochen, wobei die Bedeutung der beiden Begriffe als identisch verstanden werden kann.

beziehungsweise im Sinne der *Durchgängigen Sprachbildung* sowie der *Sprache im Fach* die Schwierigkeiten auszugleichen versuchen.

Ähnlich wie beim Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen könnten DaZ-Standards andererseits ein Niveau markieren, das es zu erreichen gilt, bevor SchülerInnen mit DaZ in den Regelunterricht integriert werden (vgl. Rösch 2007, 184). Dies hätte im Idealfall zur Folge, dass diese SchülerInnen dem Unterricht in der Unterrichtssprache so folgen können, dass ein Bildungserfolg nicht sprachbedingt außer Reichweite liegt. Wie die Beschulung bis zur Erreichung eines solchen zentral festgelegten Einstiegsniveaus für den Regelunterricht aussehen kann, ist eine andere zu diskutierende Frage, die an dieser Stelle nicht beantwortet werden kann. Dennoch kann mit der obigen Argumentation aufgezeigt werden, dass dies ein Weg wäre, Möglichkeiten für eine höhere Wahrscheinlichkeit für Bildungserfolg bei SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von politischer und programmatischer Seite bereitzustellen.

In diesem Zusammenhang steht der Hinweis von Schmölzer-Eibinger (2013: 37), dass im Bereich der LehrerInnenaus- und -fortbildung hinsichtlich der Angebote Weiterentwicklung benötigt wird. Dies sei damit zu begründen, dass methodisch und didaktisch Aufholbedarf besteht was die Berücksichtigung von DaZ im Fachunterricht betrifft, wofür es zunächst der Forschung in diesem Bereich bedarf. Um den Erwerb des bildungssprachlichen Registers in den Regelunterricht aller Fächer zu integrieren, müssen jedoch auch LehrerInnen aller Fächer entsprechend aus- und fortgebildet werden, um diesem Anspruch nachkommen zu können. Dies meint einerseits Wissen um Bildungs- und Zweitsprachenerwerb sowie Kompetenz bezüglich der Berücksichtigung dessen in der Unterrichtsgestaltung. Andererseits wäre es in diesem Kontext zudem relevant, während der Ausbildung Erfahrungen in offener Unterrichtsführung machen zu können, um die Vorstellungen darüber, wie Unterricht stattfinden kann, zu differenzieren und zu erweitern. Dies ist ein Punkt, der bei Stellbrink (2012: 96-97) explizit festgehalten wird.

Wie allerdings in Kapitel 6.6 aufgezeigt, ist diesbezüglich wenig Verpflichtendes in der Neukonzeption der LehrerInnenbildung in Wien⁵⁷ vorgesehen. An der Pädagogischen Hochschule Wien ist hingegen ein Lehrgang mit dem Titel *Deutsch als Zweitsprache - Unterrichtsarbeit mit mehrsprachigen Lernenden* für Lehrkräfte aller Fächer der

⁵⁷ Der Standort Wien wird hier deshalb fokussiert, da die analysierten Daten hauptsächlich aus Wiener Schulen stammen beziehungsweise aus Schulhäusern, für die die Universität Wien sowie die Pädagogischen Hochschulen in Wien die nächstgelegenen tertiären Bildungsstätten sind.

Sekundarstufe eingerichtet.⁵⁸ Auch die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien bietet Fortbildungsveranstaltungen im Bereich DaZ an.⁵⁹

Das Bundesministerium für Bildung⁶⁰ hat in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachenkompetenzzentrum (ÖSZ) in diesem Kontext eine Handreichung für sprachsensiblen Fachunterricht veröffentlicht, die eine Orientierung für LehrerInnen nicht-sprachlicher Fächer dafür bieten soll, wie sie ihren Unterricht sprachsensibel gestalten können. Thematisiert werden in diesem Papier neben allgemeinen Aspekten der Bildungssprache und möglichen Schwierigkeiten bei deren Erwerb (vgl. Carnelvale & Wojnesitz 2014, 12-14) unter anderem methodische Ansätze zur sprachsensiblen Gestaltung des Fachunterrichts (vgl. ebd., 17-19). Dem ist ein Link zur ausführlicheren Beschreibung der Umsetzung im Unterricht beigelegt⁶¹. Allerdings musste bei näherer Betrachtung der verlinkten Unterlagen festgestellt werden, dass die konkreten Unterrichtsmethoden darin nur überblickshaft und ohne explizite Beschreibung der Umsetzung derselben angeführt werden. Es handelt sich also hierbei nicht um einen Methodenkatalog, der sofort als Handwerkszeug für den Unterricht dienen kann. Vielmehr ist sowohl das Praxisheft des BMB und des ÖSZ sowie die Material- und Methodensammlung von Josef Leisen (2011) als Grundlage dafür zu verstehen, einen Einblick in den Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts sowie Literaturverweise zur Thematik für weitere Recherche und die eigene Unterrichtsplanung zu erhalten.

Aus dem geht hervor, dass zwar Angebote im Bereich der Weiterbildung und der Unterstützung parallel zum laufenden Unterricht sowohl von Seiten des Ministeriums als auch von Seiten der tertiären Bildungseinrichtungen vorhanden sind. In Anspruch genommen werden diese aber wohl nicht von allen LehrerInnen gleichermaßen, was deshalb anzunehmen ist, dass es sich hierbei um Vorschläge handelt – die Zielgruppe wird teils als „sprachinteressierte Lehrer und Lehrerinnen“⁶² definiert – und nicht um verpflichtende oder für die Unterrichtstätigkeit vorausgesetzte Kurse. Daraus folgt, dass nur ein Teil der

⁵⁸ vgl. DaZ-Lehrgang PH Wien, <https://www.phwien.ac.at/component/moofaq/article/28-lehrgaenge-hochschullehrgaenge-und-fortbildungsangebot/lehrgaenge/484-710668daz-lehrgang-deutsch-als-zweitsprache> [zuletzt eingesehen am 27.03.2017]

⁵⁹ vgl. Kirchliche Pädagogische Hochschule, Fortbildung AHS-Wien, http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Fortbildung_Wien/2016-17/AHS_Journal_2016-17-verlinkt.pdf [zuletzt eingesehen am 27.03.2017], 25

⁶⁰ Zum Zeitpunkt der Herausgabe 2014 noch Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF).

⁶¹ Leisen, Josef (2011): Die Materialien und Methoden tun's. <http://www.aufgabenkultur.de/seiten/0%20Aufgabenkultur%20im%20Lehr-Lern-Modell/4%20Die%20Materialien%20und%20Methoden%20tuns.pdf> [zuletzt eingesehen am 27.03.2017]

⁶² vgl. Kirchliche Pädagogische Hochschule, Fortbildung AHS-Wien, 25

LehrerInnenschaft Expertise im Bereich des DaZ- und Bildungssprachenerwerbs besitzt. Aufgrund der Tatsache, dass in Österreich allgemein sowie in Wiener Schule im Besonderen SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache nicht selten Teil der SchülerInnenpopulation sind (vgl. Statistik Austria 2016) und es aus diesem Grund – nicht zuletzt wegen des bereits referierten Zusammenhangs zwischen Sprache und Bildungserfolg – als bedeutsam angesehen werden kann, Kompetenzerwerb im Bereich DaZ für alle angehenden LehrerInnen zu veranlassen, wäre eine Verankerung dieses Bereichs in der Grundausbildung für Lehrkräfte wichtig.

Folglich ergeben sich bezüglich der Lehre zweierlei Konsequenzen: einerseits die Weiterentwicklung auf curricularer Ebene, sodass DaZ als Grundkompetenz festgelegt oder zumindest in den jeweiligen Fachlehrplänen verankert wird, und andererseits auf Ebene der pädagogischen Grundausbildung aller Lehrkräfte der Sekundarstufe.

Greift man in diesem Kontext auf die Terminologie der *Durchgängigen Sprachbildung* zurück, kann gesagt werden, dass die soeben formulierten notwendigen Konsequenzen auf die horizontale Ebene durchgängiger Sprachbildung zielen. Allerdings lassen sich gleichermaßen für die vertikale Ebene Konsequenzen feststellen, die sich aus den Ausführungen der vorliegenden Arbeit ergeben. Damit eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Schulstufen an den Übergängen von vorschulischen Institutionen zur Primarstufe und von der Primar- zur Sekundarstufe zustande kommen kann, ist ein gewisser Grad an Verbindlichkeit nötig. Insofern hätte hier die Bildungspolitik Sorge für die Organisation und Kooperation im Hinblick auf sprachliche Bildung in den jeweiligen Schulstufen zu tragen. Dies verweist beispielsweise auf den Vorschlag von Rösch (2007: 184), DaZ-Standards einzuführen. Ein anderer Ansatz wäre es, aus dem Bereich der Sprachbildung ein Kriterium für Schulentwicklung der Initiative *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA) zu machen.⁶³ Hierbei würde nicht ausschließlich bei den SchülerInnenleistungen angesetzt, sondern vielmehr auf Ebene der Schulorganisation selbst. Ein geeignetes Kriterium für SQA wäre DaZ aus dem Grund, da Kompetenzorientierung, Individualisierung und inklusive Settings jene Zielbereiche sind, die mit der Initiative in den Fokus genommen werden. Würde eine bestimmte Form von Berücksichtigung von DaZ in allen Unterrichtsgegenständen aller Schulstufen im Rahmen eines SQA-Entwicklungsplanes integriert und festgelegt werden, könnten sowohl vertikale

⁶³ vgl. SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. <http://www.sqa.at/> [zuletzt eingesehen am 27.03.2017]

als auch horizontale Bereiche im Sinne *Durchgängiger Sprachbildung* allgemein gültig gemacht werden. Auf diesem Weg könnte schrittweise versucht werden, den Unterricht in Österreich weniger an Submersions- als an den Immersionsmodellen zu orientieren und damit gemäß des Vorschlags von Mecheril und Quehl (2015: 162), der in der Einleitung bereits dargestellt worden ist, zu einer Reduktion der Vorrangstellung der Herrschaftssprache in der Schule zu gelangen. Wird Sprachbildung als Teil aller Schulfächer und Schulstufen angesehen, werden Sprachstände berücksichtigt und in weiterer Folge Mehrsprachigkeit nicht als Problem, sondern als Ressource angesehen, sodass Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch Anerkennung erfahren, würde ein positiver Beitrag zu einem ganzheitlich förderlichen Unterricht und Umgang mit sprachlicher Heterogenität initiiert und geleistet werden.

Hinsichtlich einer solchen Herangehensweise an eine verbindliche Organisation von Sprachbildung in allen Schulstufen und Fächern ist auf die DaZ-Checklisten zu verweisen, die von Bianski (2006: 341-342) vorgestellt und in Kapitel 6.2.2 referiert wurden. Der Fokus liegt hierbei auf der Umsetzung sprachsensibler Schul- und Unterrichtsführung sowie deren Qualitätssicherung. Dazu werden schulinterne Querschnittsaufgaben formuliert, die einer Beliebigkeit oder auch einer Nichtberücksichtigung unterschiedlicher Sprachstände und -kompetenzen entgegenwirken können. Ansätze wie diese wären in Österreich mittels Umsetzung im Rahmen der SQA-Initiative denkbar, sowohl was einzelne Schulen als auch Schulstufen sowie die Übergänge zwischen diesen betrifft.

Die Konsequenzen für die Bildungspolitik, die hier ausgeführt wurden, sind im Topikmodell der Lehrplanung nach Künzli et. al. (2013: 19), das in der Einleitung vorgestellt wurde, alle im Bereich *Zukunft und Projektionen* auf sowohl politischer, programmatischer als auch praktischer Ebene zu sehen. Dass sich aus der vorliegenden Arbeit für jeden dieser Bereiche Konsequenzen ergeben, zeigt auf, dass im Bereich der sprachlichen Bildung und der Berücksichtigung individueller Sprachstände und -kompetenzen im Unterricht Nachholbedarf auf unterschiedlichen Ebene besteht, um den begründeten und argumentierbaren Ansprüchen der DaZ-Forschung sowie der Fachdidaktik nachkommen zu können.

11. Conclusio

Mit der Analyse der Daten aus der KOMBI-Erhebung 2016 und deren Diskussion vor dem Hintergrund des referierten Forschungsstandes sowie bildungspolitischer Setzungen in Österreich konnte gezeigt werden, dass der bourdieusche Ansatz im österreichischen Bildungs- und Schulsystem greift. Dies insofern, als SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in sowohl Deutsch als auch Mathematik im Durchschnitt schlechter benotet werden und zudem in weit weniger Fällen hervorragende Leistungen in den Fächern erreichen. Nach eigenen Angaben der SchülerInnen ist DaZ auch ein wesentlicher Grund dafür, weshalb Nachhilfe in Anspruch genommen werden muss. Dies gilt nicht nur für das Fach Deutsch, sondern auch für Mathematik. Daran wird sichtbar, wie im Forschungsbereich der *Sprache im Fach* und der *Durchgängigen Sprachbildung* expliziert, dass Kompetenzen in der Sprache der Bildungsinstitutionen für Erfolg in sprachlichen und auch nicht-sprachlichen Fächern entscheidend sind.

Dass sprachlicher sowie sozio-ökonomischer Hintergrund nicht nur für Leistungserfolg, sondern auch für Schulwegentscheidungen eine bedeutende Rolle spielen, zeigt sich im aktuellsten Bildungsbericht aus dem Jahr 2015. Damit ist wiederum auf Bourdieu zu verweisen, dessen Theorie zufolge die Passung des primären sprachlichen Habitus mit dem sekundären, also dem der Schule, wesentlich über Bildungserfolg oder Benachteiligung entscheidet.

Da Datenanalysen, die im Anschluss an die PISA-Studien durchgeführt worden sind, diesbezüglich ebenfalls klare Tendenzen zeigen, von Seiten der DaZ-Forschung dafür plädiert wird, sprachliche Bildung als Aufgabe aller Schulfächer, Schulstufen und aller mit der Schule verbundenen Institutionen anzusehen und zudem die Fachdidaktik auf die Bedeutung von Individualisierung, gerade auch im Kontext von Standardisierungs- und Kompetenzmodellen, hinweist, eröffnet sich ein Problemfeld, das die Relevanz des Themas der vorliegenden Arbeit aufzeigt. Hinzu kommt, dass die Sekundarstufe II in der Literatur zu diesem Feld weniger Berücksichtigung erfährt als die Primar- oder Sekundarstufe I, die Kompetenzorientierung aber aufgrund deren Verschränkung mit der SRDP die didaktische Gestaltung der Sekundarstufe II besonders betrifft. Da die herangezogenen Daten aus der erst 2016 durchgeführten Erhebungsperiode des KOMBI-Projekts stammen, liegen damit aktuelle Datensätze zur Unterrichtssituation in der österreichischen Sekundarstufe II vor, die im Hinblick auf die Verteilung von SchülerInnen mit DaE und DaZ der gesamten österreichischen Sekundarschullandschaft entsprechen.

Die Forschungsfragen, die an dieses Problemfeld herangetragen worden sind und eingangs vorgestellt wurden, können auf Basis der Ergebnisse sowie deren Diskussion nun wie folgt beantwortet werden:

Hinsichtlich der Frage, ob SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache als Deutsch Individualisierung im Unterrichtsgeschehen und in der Leistungsrückmeldung wahrnehmen, konnte festgestellt werden, dass dies nur bedingt zutrifft. Individualisierung wird in beiden Bereichen nur gering wahrgenommen. Die befragten SchülerInnen geben an, Freiheiten in der Aufgabenwahl zu bekommen sowie einen tendenziell schülerInnenorientierten Unterricht zu erleben, der in Tempo und Arbeitsanspruch ihren Leistungen entspricht. Außerdem erhalten sie mündliche Feedbacks. Allerdings ist hierbei darauf hinzuweisen, dass die übrigen vier im Fragebogen gelisteten Individualisierungsformen in der Leistungsrückmeldung von dieser SchülerInnengruppe nicht wahrgenommen wird. Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage kann somit die in Kapitel 7.2 formulierte Hypothese H1 als bestätigt angesehen werden.

Dies unterscheidet sich insofern von der Wahrnehmung der SchülerInnen mit deutscher Freizeitsprache, als diese keine Wahlfreiheiten bei Aufgabenstellungen wahrnehmen. Bezüglich der allgemeinen Unterrichtsführung sowie der Leistungsrückmeldung hingegen sagen die Daten der SchülerInnen mit deutscher Freizeitsprache das Gleiche aus. Aus dem kann geschlossen werden, dass im Punkt der *Individualisierung im weiteren Sinn*, also der allgemeinen Unterrichtsführung, auf das Vermögen der Klasse geachtet wird, hinsichtlich der *Individualisierung im engeren Sinn*, der gezielten Arbeit mit den einzelnen SchülerInnen, die Lehrkräfte jedoch den SchülerInnen mit einer anderen Freizeitsprache etwas mehr entgegen kommen. Hier ist jedoch festzuhalten, dass die Freiheit in der Aufgabenwahl nur ein möglicher Aspekt der *Individualisierung im engeren Sinn* ist und die übrigen Antwortmöglichkeiten als nicht zutreffend bewertet wurden. Dasselbe gilt für die Individualisierung in der Leistungsrückmeldung, da beide SchülerInnengruppen nur eine von fünf möglichen Formen für ihren Deutschunterricht als zutreffend angeben. Im Kontext der zweiten Forschungsfrage gilt im Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen somit H1, bezüglich der Leistungsrückmeldung jedoch H0.

Unterschiede lassen sich auch im Vergleich der SchülerInnen- und LehrerInnenangaben feststellen. Damit ist die dritte und letzte Forschungsfrage bezüglich des Vergleichs von Lehrpraxis und SchülerInnenwahrnehmung bejahend zu beantworten. Das bedeutet, dass sowohl hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung als auch bezüglich der Leistungsrückmeldung

H1 gilt. Die Unterschiede bestehen vornehmlich darin, dass Lehrkräfte mehr Individualisierungsformen als Elemente ihrer Unterrichtsgestaltung und der Leistungsrückmeldung angeben als von den SchülerInnen wahrgenommen werden. Besonders deutlich wird das im Hinblick auf die Leistungsrückmeldung, was zu dem Schluss führt, dass die Transparenz der Beurteilung mangelhaft sein könnte. Weitere Begründungsmöglichkeiten sind zum einen ein eventuelles Einwirken der Störvariable der sozialen Erwünschtheit bei der Bearbeitung der Fragebögen und zum anderen, dass LehrerInnen diese Formen sehr wohl im Unterricht und in der Leistungsrückmeldung einsetzen, jedoch nicht häufig und konsequent genug, dass die SchülerInnen diese als Bestandteile des Unterrichts ansehen würden.

Aus all dem sowie aus der konsultierten Forschungsliteratur konnten in weiterer Folge bildungspolitische Konsequenzen abgeleitet werden, da an den Ergebnissen und dem Forschungsstand Handlungsbedarf auf sowohl politischer, programmatischer als auch praktischer Ebene erkannt worden ist. Die formulierten Konsequenzen zielen zusammengefasst darauf ab, vermehrt Praktiken der Anerkennung im Unterricht zu etablieren, Unterricht so zu gestalten, dass sprachliche Bildung Teil aller Fächer ist und zudem im Unterricht auf alle SchülerInnen und besonders auf jene mit DaZ mittels Formen von Individualisierung differenziert eingegangen wird. Dies erfordert entsprechende flächendeckende Aus- und Weiterbildung für LehrerInnen aller Fächer und Entwicklung didaktischer und methodischer Modelle sowie sprachsensiblen Unterrichtsmaterials von Seiten der Fachdidaktik. Daraus ergeben sich Ansätze für weitere Forschung, die im eröffneten Problemfeld durchgeführt werden kann, um die aufgezeigten Konsequenzen fokussiert in den Blick zu nehmen und deren bildungspolitische Umsetzung zu fundieren.

12. Ausblick auf weitere Forschung

Anknüpfend an die formulierten bildungspolitischen Konsequenzen können Forschungsansätze festgemacht werden, denen in weiterer Folge nachgegangen werden kann, um das Forschungspotenzial des hier eröffneten Problemfeldes auszuschöpfen.

Setzt man zunächst bei der LehrerInnenbildung und der Feststellung an, dass Kompetenzen im Umgang mit DaZ und sprachlicher Bildung nicht flächendeckend und verpflichtend in der Ausbildung für die Sekundarstufe verankert sind, gilt es, die österreichischen Curricula der LehrerInnenbildung zu analysieren. Dies sollte hinsichtlich Perspektiven auf DaZ geschehen,

um in weiterer Folge Anregungen zum Ausbau der Curricula vor dem Hintergrund des DaZ-Forschungsstandes zu formulieren.

Weiters ergibt sich aus dem in der Literatur festgestellten Mangel an didaktischen und methodischen Modellen zur sprachlichen Bildung in allen Fächern Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

Dieser ist nicht unabhängig von den Lehrplänen der Fächer zu sehen. Wie bereits im Kapitel zu den bildungspolitischen Konsequenzen festgehalten worden ist, wären Aspekte sprachlicher Bildung in den Fachlehrplänen festzulegen, um Verbindlichkeit herzustellen. Einer Eingliederung geht allerdings ein fachwissenschaftlicher und didaktischer Diskurs in Verbindung mit der DaZ-Forschung darüber voraus, wie der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen auch Teil nicht-sprachlicher Fächer werden kann.

Setzt man hinsichtlich weiterer Forschungsperspektiven an der Stelle des Forschungsdesigns der vorliegenden Arbeit an, ergibt sich die Möglichkeit, Datenerhebung und -auswertung auf andere Weise durchzuführen. Dies könnte aus dem Grund forciert werden, da vertiefenderen Fragen nachgegangen werden und zusätzliche Blickwinkel eingeholt werden könnten. Denkbar wäre hier ein methodisches Design im Sinne der Triangulation oder Mixed Methods. Eine Hinzunahme qualitativer Erhebungen, für die die hier genutzte quantitative Untersuchung die Samplinggrundlage darstellt, könnte das Forschungsinteresse im Bereich der Individualisierungsformen insofern zusätzlich bedienen, als ein detaillierterer Einblick in reguläre Unterrichtsgestaltungen gewonnen werden könnte. Im Zuge dessen könnte zudem der Frage nachgegangen werden, wodurch die Unterschiede zwischen den LehrerInnen- und SchülerInnenantworten zustande kommen. Eine Kombination der quantitativen Daten aus der KOMBI-Erhebung mit nachfolgend erhobenen qualitativen Daten könnte sich somit als fruchtbar für einen umfassenden Erkenntnisgewinn erweisen.

II. Bibliographie

Auernheimer, Georg (2006): Das Postulat der Anerkennung am Beispiel der Minderheitensprachen. In Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, 262-266. Münster: Waxmann.

Becker-Mrotzek, Michael et. al. (2013): Sprache im Fach. Einleitung. In Michael Becker-Mrotzek et. al. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, 7-13. Münster: Waxmann.

Beer, Rudolf/Benischek, Isabella (2011): Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*, 5-28. Graz: Leykam.

Beese, Melanie & Claudia Benholz (2013): Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In Charlotte Röhner & Britta Hövelbrinks (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretischer Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*, 37-56. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bianski, Christiane (2006): Sprachenförderung als allgemeine Aufgabe. Pädagogische Ansätze in einer mehrsprachigen Gesellschaft. In Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, 337-152. Münster: Waxmann.

Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Breit, Simone et.al. (2011): *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. Hrsg. v. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_ueberpruefung-und-rueckmeldung_2011_08.pdf [zuletzt eingesehen am 09.02.2017]

Bruneforth, Michael et.al. (Hrsg.) (2016): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.

Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.

Carnevale, Carla & Alexandra Wojnesitz (2014): *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele*. Graz: ÖSZ (ÖSZ Praxisreihe Heft 23).

Cillia, Rudolf de (2011): *Spracherwerb in der Migration. Deutsch als Zweitsprache*. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf [zuletzt eingesehen am 27.01.2017]

Cummins, Jim (2006): Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer. Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, 36-62. Münster: Waxmann.

Dirim, İnci (2006): Eine andere Perspektive auf Migrantenfamilien. Wertschätzung, Bildungspotenziale und Unterstützungsformen. In Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, 255-261. Münster: Waxmann.

Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*, 25-48. Schwalbach: Debus Pädagogik.

Fürstenau, Sara & Heike Niedrig (2011): Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus. Schule als sprachlicher Markt. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla: *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*, 69-87. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gillborn, David (2006): Inklusive Bildung und Schule in multi-ethnischen Gesellschaften. In Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, 19-35. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid et. al. (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann (FörMig-Edition, Band 7).

Grießhaber, Wilhelm (2013): Die Rolle der Sprache bei der Vermittlung fachlicher Inhalte. In Charlotte Röhner & Britta Hövelbrinks (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*, 58-74. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Gudjons, Herbert (2006): *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hallet, Wolfgang (2013): Generisches Lernen im Fachunterricht. In Michael Becker-Mrotzek et. al. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, 59-75. Münster: Waxmann.

Hopmann, Stefan T., Gertrude Brinek & Martin Retzl (Hrsg.) (2007): *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises?* – Wien/Berlin: LIT Verlag.

Jeuk, Stefan (2015): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen-Diagnose-Förderung*. 3., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Kaesler, Dorothee (2005): Sprachbarrieren im Bildungswesen. In Peter A. Berger & Heike Kahlert (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, 130-154. Weinheim, München: Juventa.

Knappik, Magdalena (2016): Disinventing ‚Muttersprache‘. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘. In Aysun Doğmus, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, 221-240. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kniffka, Gabriele & Gesa Siebert-Ott (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.

Kossmeier, Elisabeth (2012): „Wozu muss ich Literaturgeschichte lernen? Was hat Meier Helmbrecht mit mir zu tun?“. Über die Arbeit mit Kernideen im Literaturunterricht. In Wolfgang Hackl & Claudia Rauchegger-Fischer: *Literaturgeschichte*. ide, 36, 4, 62-69.

Köster, Juliane (2004): Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die Konsequenzen für die Qualitätssicherung. In Michael Kamper-van den Boogaart: *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik*, 99-116. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.

Jurt, Joseph (2008): *Bourdieu*. Stuttgart: Reclam.

Köker, Anne et. al. (2015): DaZKom. Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In Barbara Koch-Priewe et. al. (Hrsg.): *Kompetenzerwerb an Hochschulen. Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*, 177-205. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramer, Rolf-Torsten & Werner Helsper (2011): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In Heinz-Hermann Krüger et. al. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. 2., durchges. Aufl., 103-125. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Künzli, Rudolf et. al. (2013): *Der Lehrplan. Programm der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.

Lange, Imke & Ingrid Gogolin (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Unter Mitarb. v. Dorothea Griebach. Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul et. al. (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.

Mecheril, Paul & Thomas Quehl (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs. In dies. (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, 335-381. Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul & Thomas Quehl (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik an der Bildungssprache. In Nadja Thoma: *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*, 143-169. Bielefeld: Transcript.

Niedrig, Heike (2011): Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*, 89-106. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nagy, Haynalka, Jürgen Struger & Werner Wintersteiner (2012): Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht. In Manuela Paechter et. al. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*, 136-152. Weinheim, Basel: Beltz.

Otero, José Sánchez (2006): Der anerkennende Umgang mit Vielfalt. Impulse aus der englischsprachigen Schuldebatte. In Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, 86-94. Münster: Waxmann.

Rehbein, Boike & Gernot Saalman (2009): Habitus (habitus). In Gerhard Fröhlich & Boike Rehbein (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben–Werk–Wirkung*, 110-118. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

Rösch, Heidi (2007): Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In Karl-Heinz Arnold (Hrsg.): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*, 177-204. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.

Schmidinger, Elfriede, Franz Hofmann & Thomas Stern (2016): Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In Michael Bruneforth et. al. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, 59-94. Graz: Leykam.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In Michael Becker-Mrotzek et. al. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, 25-40. Münster: Waxmann.

Settinieri, Julia et. al. (Hrsg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Solga, Heike (2005): Meritokratie. Die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In Peter A. Berger & Heike Kahlert (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, 19-38. Weinheim, München: Juventa.

Spinner, Kaspar H. (2004): *Der standardisierte Schüler*. Rede bei Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27.09.2004. http://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/germanistik/didaktik/mitarbeiter/spinner/downloads/KHS_Preis_rede.pdf [zuletzt eingesehen am 12.09.2016]

Statistik Austria (2016): *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2015/16*. Erstellt am 29.11.2016.

Stellbrink, Mareike (2012): Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In Sara Fürstenau (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*, 83-99. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Struger, Jürgen (2011): *Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die neue Reifeprüfung*. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_struger_deutschunterricht_neue_reifepr%C3%BCfung_2011-09-30.pdf [zuletzt eingesehen am 08.08.2016]

Vollmer, Helmut Johannes & Eike Thürmann (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer in der Regelschule. In Michael Becker-Mrotzek et. al. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, 41-57. Münster: Waxmann.

White Papers und Online-Quellen

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem: *Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [zuletzt eingesehen am 29.01.2017]

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem: *Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [zuletzt eingesehen am 29.01.2017]

Bundesministerium für Bildung (BMB) (2016a): *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen*. 20., aktual. Aufl. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Nr. 1. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf [zuletzt eingesehen am 29.01.2017]

Bundesministerium für Bildung (BMB) (2016b): *Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“*. 11., aktual. Aufl. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. Nr. 6. <http://www.schule->

mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf
[zuletzt eingesehen am 29.01.2017]

Bundesministerium für Bildung (BMB) (2016c): *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 219. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Teil II.*
https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBL A_2016_II_219 [zuletzt eingesehen am 02.03.2017]

Bundesministerium für Bildung (BMB): *AHS-Lehrplan. Der allgemeine Teil.*
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?5i84ll [zuletzt eingesehen am 05.10.2016]

Bundesministerium für Bildung (BMB): *AHS-Lehrplan für Deutsch. Oberstufe.*
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?5i84ln [zuletzt eingesehen am 11.02.2017]

Bundesministerium für Bildung (BMB): *AHS-Lehrplan Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite).*
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?5te975
[zuletzt eingesehen am 05.03.2017]

Bundesministerium für Bildung (BMB): *SQA – Schulqualität Allgemeinbildung.*
<http://www.sqa.at/> [zuletzt eingesehen am 27.03.2017]

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems: *Fortbildung AHS-Wien. Programm 2016/17.* http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Fortbildung_Wien/2016-17/AHS_Journal_2016-17-verlinkt.pdf [zuletzt eingesehen am 27.03.2017]

Leisen, Josef (2011): *Die Materialien und Methoden tun's.*
<http://www.aufgabenkultur.de/seiten/0%20Aufgabenkultur%20im%20Lehr-Lern-Modell/4%20Die%20Materialien%20und%20Methoden%20tuns.pdf> [zuletzt eingesehen am 27.03.2017]

Pädagogische Hochschule Wien: *Deutsch als Zweitsprache. Sekundarstufe.*
<https://www.phwien.ac.at/component/moofaq/article/28-lehrgaenge-hochschullehrgaenge-und-fortbildungsangebot/lehrgaenge/484-710668daz-lehrgang-deutsch-als-zweitsprache>
[zuletzt eingesehen am 27.03.2017]

Universität Wien (2016a): *Mitteilungsblatt. 239. 1. Änderung und Wiederverlautbarung des Allgemeinen Curriculums für das gemeinsame Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost.*
https://studentpoint.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint_2011/Curricula/Lehramt/BA_Lehramt_Allgemein.pdf [zuletzt eingesehen am 03.03.2017]

Universität Wien (2016b): *Mitteilungsblatt. 253. Teilcurriculum für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen) im Rahmen des gemeinsamen Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost.*

https://studentpoint.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint_2011/Curricula/Lehramt/LA_SpezialisierungInklusivePadagogik.pdf [zuletzt eingesehen am 03.03.2017]

Universität Wien: *Kompetenz und Bildung. Evaluation von kompetenzorientiertem Unterricht und Schulentwicklung in der Sekundarstufe II.*

<http://kompetenzorientierung.univie.ac.at/> [zuletzt eingesehen am 13.09.2016]

Universität Wien: *Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 2017. Bachelor Lehramt Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen im Verbund Nord-Ost. 490064 VU Inklusive Schule und Vielfalt.*

<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=490064&semester=2017S> [zuletzt eingesehen am 19.05.2017]

III. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Zuordnung der Items für die Variablen im SchülerInnenfragebogen.....	68
Tab. 2: Zuordnung der Items für die Variablen im LehrerInnenfragen.....	69
Tab. 3: Erfasste Freizeitsprachen in der AHS- und BHS-Oberstufe.....	73
Tab. 4: Skalierung des Fragebogens aus der KOMBI-Erhebung.....	78
Tab. 5: Wahrgenommene Formen von Individualisierung im Unterricht bei DaFZ-SchülerInnen.....	79
Tab. 6: Wahrgenommene Formen von Individualisierung in der letzten Einheit bei DaFZ-SchülerInnen.....	80
Tab. 7: Wahrgenommene Formen von Individualisierung im Unterricht bei aFZ-SchülerInnen.....	80
Tab. 8: Wahrgenommene Formen von Individualisierung in der letzten Einheit bei aFZ-SchülerInnen.....	80
Tab. 9: Wahrgenommene Formen von Individualisierung in der Leistungsrückmeldung bei DaFZ-SchülerInnen.....	81
Tab. 10: Wahrgenommene Formen von Individualisierung in der Leistungsrückmeldung bei aFZ-SchülerInnen.....	82
Tab. 11: Angaben zum Einsatz von Individualisierungsformen im Unterricht durch LehrerInnen.....	83
Tab. 12: Angaben zum Einsatz von Individualisierungsformen in der Leistungsrückmeldung durch LehrerInnen.....	83

IV. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Topikmodell der Lehrplanung (Künzli et. al. 2013, 19).....	10
Abb. 2: Verteilung aFZ- und DaFZ-SprecherInnen in der Sekundarstufe II.....	74
Abb. 3: Notenverteilung Deutsch DaFZ I.....	75
Abb. 4: Notenverteilung Deutsch DaFZ II.....	75
Abb. 5: Notenverteilung Deutsch aFZ I.....	76
Abb. 6: Notenverteilung Deutsch aFZ II.....	76
Abb. 7: Notenverteilung Mathematik aFZ und DaFZ.....	77
Abb. 8: Andere Erstsprache (S1) als Deutsch als möglicher Grund für Nachhilfe.....	78
Abb. 9: SchülerInnen-Wahrnehmung von Individualisierung im Unterricht.....	79
Abb. 10: SchülerInnen-Wahrnehmung von Individualisierung in der Leistungsrückmeldung.....	81
Abb. 11: Intention und Wahrnehmung von Individualisierung in Unterrichtsgeschehen und Leistungsrückmeldung.....	82

V. Abkürzungsverzeichnis

aFZ	andere Freizeitsprache als Deutsch
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMB	Bundesministerium für Bildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
DaFZ	Deutsch als Freizeitsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DaE	Deutsch als Erstsprache
LBVO	Leistungsbeurteilungsverordnung
NBB	Nationaler Bildungsbericht
ÖSZ	Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum
S1	Erstsprache
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SIOP	Sheltered Instruction Observation Protocol
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung
SRDP	Standardisierte Reife- und Diplomprüfung

VI. Anhang

Zusammenfassung

Bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache sind Studien zufolge entscheidende Faktoren im Hinblick auf Bildungserfolg. Dies steht in Zusammenhang mit der Berücksichtigung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache im Unterricht. Die Frage danach wird insbesondere vor dem Hintergrund von Standardisierungstendenzen des österreichischen Bildungswesens virulent, da sich daraus die Frage nach der Möglichkeit von Individualisierung in Unterrichtskontexten ergibt.

Mittels der Daten aus der KOMBI-Erhebung 2016 der Universität Wien wurde untersucht, in welcher Weise SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe II Individualisierung in der Unterrichtsgestaltung und der Leistungsrückmeldung im Fach Deutsch wahrnehmen und ob sich ihre Wahrnehmung von jener der SchülerInnen mit deutscher Erstsprache unterscheidet. Außerdem wurden die SchülerInnenangaben mit jenen der LehrerInnen verglichen, um ein umfassendes Bild der Unterrichtssituation zu erhalten.

Die quantitative Analyse ergab, dass SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht minimal mehr Individualisierung wahrnehmen als andere. Generell deuten die Angaben der SchülerInnen aber darauf hin, dass tendenziell wenig gezielt individualisierte Unterrichtsarbeit stattfindet. Die LehrerInnenangaben unterscheiden sich von jenen der SchülerInnen insbesondere im Punkt der Individualisierungsmaßnahmen in der Leistungsrückmeldung, wobei LehrerInnen angeben, mehr Individualisierung umzusetzen, als SchülerInnen diese wahrnehmen.

An diese Untersuchung anschließend wurden vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur bildungspolitische Konsequenzen formuliert sowie Möglichkeiten für weiterführende Forschungsansätze aufgezeigt.