



universität
wien

Dissertation

Titel der Dissertation

Sprachbewusstsein und Einstellungen
zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS
im Kontext von Migration
(inkl. CD)

Verfasserin

Mag. Alexandra Wojnesitz

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, im März 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 332

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Deutsche Philologie

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

*Drei Sprachen sind
besser als zwei.*

(16-jähriger Schüler deutscher Muttersprache)¹

*Unsere Mehrsprachigkeit
ist der sprachliche Spielraum
unserer geistigen Freiheit.*

(Mario Wandruszka²)

¹ Das Zitat stammt aus einem Interview mit einem Schüler, dessen selbst gewählter Codename *EGAL* lautet und der die Schule B besucht. Aus Gründen des Datenschutzes werden in dieser Arbeit die Namen der Schulen und der TeilnehmerInnen an der Untersuchung nicht genannt.

² Wandruszka 1979, 334.

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	12
0.1 Überblick	13
 1. Zugänge	 15
1.1 Persönliche Zugänge – die Biografie als Angelpunkt	15
1.2 Berufliche Zugänge – das Praxisfeld Schule	16
1.3 Wissenschaftliche Zugänge – Forschung und ihre praktische Relevanz	17
1.3.1 Über qualitative Forschung	20
1.3.2 Wissenschaftliche Zugänge zur Mehrsprachigkeit	22
1.4 Konzeption der eigenen Untersuchung	23
1.4.1 Die befragten SchülerInnen und LehrerInnen	25
1.4.2 Hypothesen der Untersuchung	26
 Teil A: Linguistische Grundlagen	 30
2. Von der Mehrsprachigkeit zu den Einzelsprachen und zurück	30
2.1 Mehrsprachigkeit als Normalfall – Zur Linguistik der Potentialität (LP)	30
2.2 Muttersprache, Zweitsprache, Fremdsprache	32
2.2.1 „Muttersprache“/Erstsprache	32
2.2.1.1 Zum Erwerb der Erstsprache	35
2.2.1.2 Die Muttersprachen in der Untersuchung	35
2.2.2 Zweitsprache	38
2.2.2.1 Erwerb der Zweitsprache	40
2.2.2.2 Zweisprachigkeit	41
2.2.2.2.1 Vorteile der Zweisprachigkeit	46
2.2.2.2.2 Kritische Sichtweisen zur Bilingualität und ihre Widerlegung	47
2.2.3 Die Problematik der Erwerbsreihenfolge L1, L2..	52
2.2.4 Fremdsprache	53
2.3 Tertiärsprachen	54
2.4 Mehrsprachigkeit	57
 3. Die Rolle der Erstsprache beim Erwerb der L2	 60
3.1 Identitätshypothese	60

3.2 Kontrastivhypothese	60
3.3 Interlanguagehypothese	62
3.4 Interdependenzhypothese	62
3.5 Code-switching, Code-mixing	65
3.6 Zusammenfassung: Die Rolle der L1 beim Erwerb der L2	68
4. Hypothesen zum Sprachstand von SchülerInnen mit Migrationshintergrund	69
4.1 Threshold hypothesis – Schwellenhypothese	69
4.1.1 EXKURS: „Halbsprachigkeit“/„Semilinguismus“	72
4.1.2 Sprachverlust	73
4.2 <i>Common Underlying Proficiency</i> (CUP)	74
4.3 <i>BICS</i> und <i>CALP</i>	76
4.3.1 Textkompetenz	79
5. Die Bedeutung der Erstsprache für die zweisprachige Erziehung	82
5.1 Das Immersionsprogramm von St. Lambert (Kanada)	82
5.2 Submersion in Schweden	83
5.3 Segregation in Österreich	86
5.4 Zweisprachige Schulprogramme	87
Teil B: Schule und Migration	89
1. Die monolinguale Schule	89
1.1 Der monolinguale Habitus	89
1.2 Der Mythos der einsprachigen Schule	90
2. Migration	94
2.1 MigrantInnen als linguistische Minderheit	95
2.2 Formen der Eingliederung von MigrantInnen	98
2.3 Migrationswissenschaftliche Perspektiven	99
2.4 Migration in Österreich und ihre historische Entwicklung	100
2.4.1 Rechtliche Einbürgerungsbestimmungen	102
2.4.2 Altersstruktur und Demografie	103
2.4.3 Soziale und sprachliche Ausgangsbedingungen in der Herkunftsfamilie	104

3. Migration und Schule	108
3.1 Geschichte der Anpassung des österreichischen Bildungswesens an die SchülerInnen mit Migrationshintergrund	108
3.2 Statistische Probleme	109
3.2.1 Die Erstsprachen in der Schulpflichtmatrix	109
3.2.2 Daten des Referats für Migration und Schule (BMUKK)	112
 4. Die Rolle der Institution Schule bei der Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund	 114
4.1 EXKURS: Das österreichische Bildungssystem	114
4.2 Institutionelle Diskriminierung (in) der Schule	115
4.2.1 Gefahren der institutionellen Diskriminierung	121
 5. Schulische Maßnahmen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund	 124
5.1 EXKURS: Sprachförderung in Kindergarten, Volksschule und Erwachsenenbildung	124
5.2 Förderung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	126
5.3 Muttersprachlicher Unterricht	129
5.3.1 Gründe für die Einführung des muttersprachlichen Unterrichts	129
5.3.2 Formen des muttersprachlichen Unterrichts	130
5.3.3 Ziele des muttersprachlichen Unterrichts	131
5.3.4 Aktuelles zum muttersprachlichen Unterricht in Österreich	131
5.4 Interkulturelle Pädagogik und Interkulturelles Lernen (IKL)	136
 6. Auf dem Weg zur mehrsprachigen Schule	 141
6.1 Zwei exemplarische Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit in der Schule	141
6.1.1 Einstellungen zur Mehrsprachigkeit im ländlichen Raum (Koliander-Bayer)	141
6.1.2 Das geheime Leben der Sprachen (Brizić)	144
 Teil C: Empirische Untersuchung	 147
1. Dokumentation des Forschungsprozesses	147
1.1 Theoretisches Vorverständnis	147
1.2 Gegenstandsbezogene Theoriebildung (<i>Grounded Theory</i>)	148

1.3 Triangulation	150
1.4 Pretest	151
1.5 Fragebogenuntersuchung	152
1.6 Interviews	155
1.6.1 Erhebungssituation	156
1.7 Ethnografie	158
1.8 Durchführung der Untersuchung	159
2. Die einzelnen Schulen – Beschreibungen und Beobachtungen	160
2.1 Schule A	161
2.2 Schule B	163
2.3 Schule C	165
2.4 Schule D	167
3. Relevante psycholinguistische Variablen	170
3.1 „Identität“/Selbstzuschreibung und Mehrsprachigkeit	170
3.1.1 Hybride Identitäten und Mehrsprachigkeit	171
3.1.1.1 „Stadtteilsprache“	172
3.2 Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit, Language Awareness	173
3.3 Einstellungen	175
Teil D: Auswertung	176
1. Mehrsprachigkeit an den untersuchten Schulen	176
1.1 Anzahl der gesprochenen Sprachen	176
1.2 Selbsteinschätzung als „mehrsprachig“	177
1.3 Einschätzung der (Mit-)SchülerInnen als „mehrsprachig“	179
1.4 Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit für die befragten Personen	180
1.4.1 Hypothese 1	180
2. Vorteile und Nachteile der Mehrsprachigkeit	185
2.1 Hypothese 2	185
2.2 Hypothese 3	186

3. Einstellung zu den Sprachen (der Migration)	188
3.1 Hypothese 4	188
3.2 Bereitschaft, eine MigrantInnensprache zu lernen	192
3.3 Einstellungen der LehrerInnen aus Sicht der SchülerInnen	195
3.4 Unbehagen durch „fremde“ Sprachen	197
4. Selbstzuschreibung der Befragten	201
4.1 Selbstzuschreibung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund	201
4.1.1 Hypothese 5	201
4.2 Selbstzuschreibung der LehrerInnen und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund	204
4.2.1 Hypothese 6	204
4.3 Europa-Zugehörigkeitsgefühl	205
5. Die Zukunft der Mehrsprachigkeit	207
5.1 Intendierte Weitergabe der Muttersprachen	207
5.1.1 Hypothese 7	207
6. Mehrsprachigkeit als Thema im Unterricht	208
6.1 Mehrsprachigkeit als Thema im Unterricht an den einzelnen Schulen	210
6.2 Hypothese 10	211
6.3 Ergebnisse	214
7. Darstellung nach außen	215
Teil E: Conclusio	
1. Zusammenfassung	220
2. Konsequenzen	224
2.1 Wissenschaftliche Konsequenzen	224
2.2 Pädagogische Desiderata	225
Teil F: Bibliographie	235
Teil G: Anhang	257

Köszönöm – Danke – Merci – Grazie mille –

Muchas gracias – Thank you – Děkuji !

Ein großes Dankeschön an Klaus-Börge Boeckmann für seine wertvollen und immer effizienten Hilfestellungen.

Herzlichen Dank auch an Hans-Jürgen Krumm für seine Unterstützung, seine Anregungen und sein Interesse an meiner Arbeit.

Merci à mon amie Dörthe Bühmann de m'avoir aidé avec la conception des questionnaires et aussi à Elfie Fleck et Peter Cichon pour leurs informations précieuses.

Vielen Dank an meine Kontaktpersonen, ihr organisatorisches Geschick und ihre Vermittlungstätigkeit: Martina Haunschmidt, Werner Rupp, Claudia Wohlgenannt und vor allem Anna Lasselsberger, der ich auch zahlreiche Informationen verdanke.

Ringrazio la mia amica Elisabeth Schachner per le sue correzioni. I also thank my friend Tina Parte (London) for correcting my abstract.

Danke an meine FreundInnen und KollegInnen für ihr Verständnis, ihre Unterstützung und die hin und wieder gestellte Frage: „Wann gibst du (endlich) ab?“ ☺

Für eines der wertvollsten Geschenke, das ich je bekommen habe: meine Zweisprachigkeit, den Grundstein für meine Mehrsprachigkeit: a magyar nyelvet főleg Nagyinak, anyámnak és Krisztinek köszönhetem.

Meinem Lebensgefährten danke ich, dass er immer alles verstanden hat, und das auch ohne Worte: das ist das Schönste... Děkuji & muchas gracias!

HERZLICHEN DANK

an die TeilnehmerInnen an den Fragebogenuntersuchungen und den Interviews:

An die **DirektorInnen**

An die **LehrerkollegInnen**

und ganz besonders an die folgenden **SchülerInnen** der untersuchten Schulen mit den selbst gewählten Codenamen:

500 ml, 1583, 24, 69, 5 20137, Huttengasse, 9, NUDC, 8.8, Spell 36, 14, Kira, VinDiesel, 7777, Goca, 0808, Sahura, S09, 0610, Sayangx, albaking, Kapllan-1160, SGUI 15 (Schule A)

Chuck Norris, SixtySix, 18, Hofi, 8814, damnit, N.C.W., Kaliumnitrit, E.L., Vidica (?), XYZCOH2O, 7530, Joney Abatie, Mr. BMW, V4123633, 13, EGAL (Schule B)

8891, 0622, MANAGER, 0732, 0610, Djokovič, 100192, 0101, 1710, 003, 241180, 111091, NCIS, CODENAME, Frajer, 007, 100 100 Z, 0312, PI, UR88, DENIS KAVLAK (Schule C)

Stevieevi, Pitbull, Sissi, blubblubb, KIWI, 77766, Pünktchen, Cocojambo, Eisprinzessin 1001, 007, Anonym I, Freak, Pipn, Buschkind, Mandarine, Schwabeleiundkrainer, LEICO, Nightwish 13, chikaaa, Wolfie, KEKsiii_CRO_STYLA, 1234, Shipii-Stylaa ft. CroStylaa (Schule D)

Faleminderit – Hvala – Blagodaram – Dziekuje – Salamat !

Tesekkür ederim – Mamnun – Shukriya – Cám on – Blagodarya !

Multumesc – Spas - Grazie – Gracias – Thank you – Danke !

0. Einleitung

Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.

Ludwig Wittgenstein³

Im Jahr 2006 rief eine parteiunabhängige Initiative mit dem Titel „Mehrsprachig und stolz darauf“ die ÖsterreicherInnen dazu auf, sich im Internet zu ihrer Mehrsprachigkeit zu bekennen; dies war als Gegenreaktion zu einem Statement zur Einsprachigkeit des ehemaligen Kärntner Landeshauptmann gedacht. Viele Menschen folgten diesem Aufruf. Anscheinend ist die Auffassung, dass mehrere Sprachen zu beherrschen eine Bereicherung darstellt, (noch) nicht selbstverständlich?

Die populistische Wiener Gratis-Tageszeitung „Heute“ titelte am 25. Juni 2008 erstmals in ihrer Erscheinungsgeschichte auf Türkisch: „Haydi Türkiye, ele bugün Almanya'yi!“⁴ Zum von den Türken und Österreichern ersehnten Sieg kam es nicht, jedoch zu einer Solidarität, die in der Geschichte der türkischen Migration in Wien ihresgleichen sucht.

„Jedes fünfte Kind hat Sprachprobleme“, lautete eine Schlagzeile der „Presse“ am 27.8.2008.⁵ Die Daten der vorgezogenen Schuleinschreibung zeigen, dass 20% der Kinder, die im Herbst 2009 erstmals schulpflichtig sind, die deutsche Sprache nicht in ausreichendem Ausmaß beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können. Das betrifft zwar auch Kinder mit deutscher Muttersprache

³ Wittgenstein 1984, 67.

⁴ Siehe Anhang 9, S. 269. Die am selben Ort angeführte Übersetzung lautet: „Hoppauf Türken, schmeißt heute die Deutschen raus!“ Zu dieser Schlagzeile kam es anlässlich des EM-Halbfinals Türkei-Deutschland in Wien.

⁵ Die Presse, 27.8.2008, 9 (siehe Anhang 10, S. 271).

(und sozialen Problemen), in erster Linie jedoch (zukünftige) SchülerInnen⁶ mit Migrationshintergrund.

41,2 % der SonderschülerInnen in Wien haben eine andere Muttersprache als Deutsch⁷ – macht die Mehrsprachigkeit Kinder und Jugendliche in einer für die Gesellschaft zweifelhafte Weise „besonders“? Warum sind bei den sogenannten Privilegierten der Gesellschaft International School, Lycée Français und bilinguale Ausbildungswege dann so beliebt?

Diese aktuellen Blitzlichter zeigen exemplarisch, wie präsent das Thema Mehrsprachigkeit im Alltag ist und wie ambivalent es (auch in der wissenschaftlichen Diskussion) behandelt wird. Obwohl der Plurilingualismus die Mehrheit der Weltbevölkerung als individuelles oder gesellschaftliches Phänomen direkt betrifft, wird er zum Teil noch immer als „Ausnahmeerscheinung“ betrachtet.

0.1 Überblick

Diese Untersuchung wurde mit der Absicht durchgeführt, auf Grund des durch Literaturstudium und Kenntnis des Feldes gewonnenen Vorverständnisses einen aktuellen Einblick in die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an vier ausgewählten Wiener Gymnasien zu gewinnen. Im Fokus des Interesses stehen dabei die schulische und durch Migration gewonnene Mehrsprachigkeit von SchülerInnen, LehrerInnen und DirektorInnen, ihre Einstellungen zum Multilingualismus und dessen Vor- und Nachteile in der Schule. Weitere zentrale Fragestellungen sind das lokale Zugehörigkeitsgefühl („Selbstzuschreibung“) der Mitglieder der Schulgemeinschaft, das Weitergabeverhalten der Muttersprachen der SchülerInnen, die Mehrsprachigkeit als Thema im Unterricht und die Darstellung der Schulen nach außen. Das Hauptinteresse der Untersuchung liegt in dem Aufdecken des Zusammenhangs zwischen einem der Mehrsprachigkeit aufgeschlossenen Schulklima und der Befindlichkeit der SchülerInnen mit anderen Familiensprachen als Deutsch.

⁶ Auf eine geschlechterdifferenzierende Schreibweise wird in dieser Arbeit *nicht* verzichtet; im Sinne des *Empowerment* sind Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen.

⁷ Siehe BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) 2007c, 23.

Besonders wichtig ist es mir, meine Zugänge offen zu legen und Theorie und Praxis so gut wie möglich zu verbinden. An mehreren Stellen stellte ich den Zusammenhang von linguistischen Theorien und Ergebnissen anderer Studien zu Interviewausschnitten und Resultaten meiner eigenen Fragebogenauswertung her.

Ich gehe von der Mehrsprachigkeit als Normalfall aus und behandle die Phänomene Muttersprache/Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache im Kontext von Multilingualismus. Aussagen von SchülerInnen illustrieren diesen Abschnitt und verleihen ihm eine Lebendigkeit, die mir wichtig ist.

Die Theorien von Jim Cummins sind ein wichtiges Fundament in der Auseinandersetzung mit der Rolle der Erstsprache beim Zweitspracherwerb und werden unter Einbeziehung von kritischen Stimmen und Ausschnitten von SchülerInnen-Interviews diskutiert. Besonders die Differenzierung von *BICS*⁸ und *CALP*⁹ ist für den Schulkontext höchst relevant.

Im Kapitel zur Migration werden relevante Informationen über rechtliche Einbürgerungsbestimmungen, Bildungsbeteiligung und allgemeine Sprachförderung gegeben. Im darauf folgenden Abschnitt liegt der theoretische Fokus auf dem Deutsch-als-Zweitsprache- und muttersprachlichen Unterricht sowie dem Interkulturellen Lernen.

Nach der Abhandlung des immer noch vorhandenen „monolingualen Habitus“ in der (vermeintlich) „einsprachigen Schule“ und der dadurch mitverursachten Diskriminierung von SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch referiere ich zwei österreichische Untersuchungen, die die *mehrsprachige* Schule zum Thema haben.

Der konkreten Darstellung der Vorgangsweise bei der Untersuchung und der kurzen Definition der verwendeten psycholinguistischen Variablen folgt das Kernstück der Arbeit: die Darstellung der durch quantitative und vor allem qualitative Methoden erhobenen Ergebnisse meiner Forschungen.

⁸ Basic Interpersonal Communicative Skills (siehe Teil A, Kap 4.3, S. 75 ff.)

⁹ Cognitive/Academic Language Proficiency (siehe Teil A, Kap. 4.3, S.75 ff.)

1. Zugänge

Kolik jazyků mluvíš, tolikrát jsi člověk.

So viele Sprachen du sprichst, so viele Male bist du ein Mensch.

Tschechisches Sprichwort

Jede Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit hat den persönlichen Blickwinkel, eine spezifische Sichtweise und einen bestimmten Kontext als Ausgangspunkt – dies zu leugnen kommt in meinen Augen wissenschaftlicher Unredlichkeit gleich. Mein persönliches Einlassen auf das Thema Sprachbewusstsein und Mehrsprachigkeit von SchülerInnen setzte gleichermaßen eine profunde Auseinandersetzung mit persönlichen Berührungspunkten, wissenschaftlichen Standpunkten sowie gesellschafts-politischen (aktuellen) Ereignissen voraus – dies machte und macht für mich die Faszination der Materie aus. Da der persönliche Ausgangspunkt für mich der wichtigste ist, möchte ich meinen Zugang zum Thema eingangs unter diesem Blickwinkel erläutern, ohne dabei gesellschaftliche und historische Begleitumstände außer Acht zu lassen.

1.1 Persönliche Zugänge – die Biografie als Angelpunkt

Als Tochter einer ungarischen Migrantin, die mit der österreichischen Mehrheitsgesellschaft zu Beginn sehr schlechte Erfahrungen machte und deren Deutsch auch heute noch viele fossilisierte Fehler aufweist, und eines der kroatischen Minderheit des Burgenlands zugehörigen Arbeiters, der seinen subjektiv sehr ambivalenten Status immer (sprachlich) zu kompensieren suchte, wurde ich früh mit der Frage der Macht der Sprachen konfrontiert. Aufgewachsen im ruralen Ungarn, in dem der Name „Alexandra“ als „zu ausländisch“ empfunden wurde, später im (damals) berühmt-berüchtigten Wiener Brunnenviertel, in dem 70 % der VolksschülerInnen „nichtdeutscher Muttersprache“ waren und in einer kleinen burgenländischen Gemeinde, in der die obligate sonntägliche Messe auf Kroatisch abgehalten wurde, stellt sich mir bald die Frage, was / wer ich denn sei und welche Sprache denn meine

„wirkliche“ sei. Muss es eine einzige Muttersprache geben? Kann diese auch die Sprache des Vaters sein? Entmutigend war das durch Blicke oder Worte geäußerte Misstrauen der österreichischen Verwandten gegenüber dem Kind, das nicht eindeutig zuzuordnen war und das trotz vieler Einwände trotzig auf seiner Zugehörigkeit zu zwei Kulturen beharrte. Ermutigt haben mich hingegen die bewundernden Blicke von manchen Kindern, die „nur einsprachig“ waren – der Stolz, der mich dabei erfüllte, entschädigte mich für die erlebte Diskriminierung. Natürlich war am Ende der 70er Jahre/ zu Beginn der 80er Jahre der Nutzen von früher Zwei- oder Mehrsprachigkeit kein Allgemeingut, umso verständlicher waren die mütterlichen Anstrengungen, mit dem Kind (ein rudimentäres) Deutsch zu sprechen, die väterlichen Ängste, die Tochter könnte wegen mangelnder Kenntnisse des Idioms der Mehrheit im Schulsystem nicht reüssieren. Mein erfolgreiches Studium der Germanistik ist vielleicht ein Beweis dafür, dass ich die Sprache der Mehrheit in der Gesellschaft, in der ich momentan lebe, „perfekt“ beherrsche. Dass Misstrauen gegen Menschen mit zwei- oder vielfacher sprachlicher und kultureller Zugehörigkeit auch heute noch, gut 30 Jahre später, in Österreich besteht, politisch instrumentalisiert wird und sogar zum Teil wissenschaftliche Unterstützung erfährt, stimmt mich besorgt und bestärkte mich in meinem Entschluss, meine Arbeit diesem Thema zu widmen.

Während meiner Studienjahre in Paris legte ich mir, um meinem identitären Zwiespalt zu entgehen, eine - auch sprachlich - vollkommen assimilierte französische „personnalité“ zu. Doch ahnte ich bereits, dass ich das Dilemma lösen musste und dass dieser „début dans la vie“ mich mein ganzes weiteres Leben begleiten würde. Den inneren Konflikt von Menschen mit Migrationshintergrund, die mehreren Kulturen angehören und dabei auf Ablehnung stoßen, kann ich gut nachempfinden.

1.2 Berufliche Zugänge – das Praxisfeld Schule

Als AHS-Lehrerin für Deutsch und Französisch hatte ich in den vergangenen elf Jahren viel Gelegenheit, den Umgang von Kindern und Jugendlichen mit dem essentiellen Ausdrucks- und Arbeitsmittel Sprache zu begleiten. Dabei gewann

für mich die Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zunehmend an Bedeutung, zumal auch die Präsenz der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an den höheren Schulen zunahm.¹⁰ Der von mir häufig erlebte Misserfolg dieser Kinder im Unterrichtsfach Deutsch schmerzte mich persönlich und ließ mich nach Gründen suchen, die deren Scheitern zur Folge hatten. Aus dem Interesse am Thema ergab sich schließlich praktisches Engagement, das zur Mitarbeit an einem Hochschullehrgang für Deutsch-Lehrkräfte aus dem AHS-Bereich führte und eine nähere wissenschaftliche Auseinandersetzung, die in die Arbeit an dieser Dissertation mündete. Die Beantwortung folgender Fragen scheinen mir von hoher Wichtigkeit zu sein: Warum besuchen – trotz steigender Tendenz – immer noch relativ wenige SchülerInnen mit Migrationshintergrund die (Wiener) AHS? Weshalb sind es besonders wenige türkische Kinder und Jugendliche? Wieso scheitern so viele dieser SchülerInnen (hauptsächlich in der Unterstufe) an der Unterrichtssprache Deutsch und (besonders in der Oberstufe) an den Erfordernissen der deutschen Fachsprache? Warum hat die Mehrsprachigkeit dieser Kinder für die Schule so wenig Bedeutung? Welche persönlichen, institutionellen und gesellschaftspolitischen Voraussetzungen sind dafür verantwortlich und was kann getan werden, damit Chancengleichheit, somit „Gerechtigkeit“ hergestellt werden kann? Diese Fragen können ohne Hilfe der (Sprach-)Wissenschaft nicht zufriedenstellend beantwortet werden.

1.3 Wissenschaftliche Zugänge – Forschung und ihre praktische Relevanz

Das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit setzt zunächst eine Auseinandersetzung mit der Auffassung von Wissenschaft voraus.

Laut Meyers Enzyklopädischem Lexikon (Bibliographisches Institut 1979, Bd 25) ist Wissenschaft „(d)ie Tätigkeit, die das wissenschaftl. Wissen hervorbringt“, das den Anspruch hat, eine „allgemeingültig gesicherte Grundlage“ zu besitzen (Bibliographisches Institut 1979, Bd 25, 434).

¹⁰ An der Wiener AHS betrug der Anteil der SchülerInnen mit migrantischem Hintergrund im Schuljahr 2006/06 bereits 23,5% (siehe S. 113).

Gegenüber dem unabgesicherten, häufig subjektiven Meinen muß das wissenschaftliche Wissen – seinem Anspruch nach – begründet sein; d.h. es wird unterstellt, daß es in jeder kompetent und rational geführten Argumentation Zustimmung finden könnte (...) (ebd., 434).

Über die „moralische Verantwortung des Wissenschaftlers“ schreibt Karl Popper:

Es gab einmal eine Zeit – und sie liegt nur etwa vierzig Jahre zurück -, in der der reine Naturwissenschaftler, oder der reine Geisteswissenschaftler nur *eine* moralische Verantwortung hatte, die hinausging über die Verantwortungen, die wir alle haben: die Verantwortung nämlich, nach der Wahrheit zu suchen (Popper 1979, 435).

Wissenschaftlicher Arbeit wird häufig, gerade auch von SchulpraktikerInnen, Realitäts- und Praxisferne (gepaart mit sperriger Sprache), eine Beschränkung auf das eigene Fach und ein Erkenntnisinteresse zugeschrieben, das rein theoretisch ist und nicht um einen Beitrag an das wirkliche Leben bemüht ist. Auch wenn die Intention oftmals eine andere ist, erwecken viele Studien nicht den Eindruck, sich für die Zusammenhänge der verschiedenen Disziplinen zu interessieren. In dieser Arbeit sollen Theorie und Praxis immer Hand in Hand gehen und Interdisziplinarität selbstverständlich sein.

„Das Ganze“ im Auge zu behalten ist m.E. in den Geistes- und Sozialwissenschaften genauso wie in der Medizin und der Wirtschaft eine unabdingbare Voraussetzung, um an brauchbare Resultate zu gelangen.

„Ganzheitliches Denken“ heißt in der Wissenschaft wohl, die Multikausalität von Phänomenen und deren mannigfaltige Auswirkungen nicht aus den Augen zu verlieren und nicht nur auf das Ergebnis der Forschung fixiert zu sein, sondern auch den Weg der Erkenntnis zu würdigen.

Häufig dient auch die Sprache nicht der klaren Darstellung von Sachverhalten und Zusammenhängen, sondern verschleiert diese im Gegenteil durch unnötig komplizierte Wendungen und Darstellungsweisen.

Die abstrakten Begriffe „unserer“ Sprache sind von Philosophen gestaltet worden und wir sind gewohnt „von der Form einer Sache her zu urteilen, also aus der verallgemeinerten, abstrakten Form und nicht aus der inneren

Erfahrung heraus“ (Gruen 2005b, 182). Unsere Denk- und Sprechweisen halten uns von der „Wirklichkeit unserer empathischen Wahrnehmung“ (ebd., 183) fern.

In dieser Arbeit soll – soweit möglich – eine klare, gegenständliche Sprache verwendet werden, ohne jedoch auf Abstraktionen und wissenschaftliche Termini zu verzichten, die aber der Präzision und nicht der Verschleierung von Tatsachen dienen sollen.

Das Bezeichnende an unserer abstrakten Denkweise ist deren Trennung vom Erlebten. Das müßte nicht so sein, denn – wie der Vergleich zeigt – Abstraktion hat den Vorteil, daß Wesentliches auf Begriffe gebracht werden kann und Denkprozesse dadurch verkürzt werden können (ebd., 187).

Die Trennung vom abstrakten Denken und dem Erlebten wurde in der „westlichen“ Kultur im 17. Jahrhundert etabliert, damit „musste“ Realität objektiv werden. Viele mit ausschließlich quantifizierenden Methoden arbeitenden Verfahren suggerieren Objektivität (die manipulative Aufbereitung von statistischen Daten ist in vielen Bereichen gang und gäbe) und lassen das Menschliche (das sich hinter vielen Tabellen und Diagrammen oft verliert) vermissen. Die Auseinandersetzungen zwischen den VerfechterInnen der quantitativen und BefürworterInnen der qualitativen Forschung lassen erahnen, wie „unversöhnlich“ sich diese beiden Richtungen zum Teil gegenüberstehen.

1.3.1 Über qualitative Forschung

Qualitative Forschung ist heute weitgehend akzeptiert, hatte jedoch lange Zeit Mühe, sich gegen quantitative Methoden durchzusetzen, die mit ihrer statistischen Darstellungsweise Objektivität und „Wissenschaftlichkeit“ repräsentierten.

Die Verstehensproblematik und die philosophisch-psychologische Komplexität jedweder Praxis wurde auszublenden versucht zugunsten einer quantifizierbaren, messbaren, operationalisierbaren Darstellung von sprachlichen Lern- und Erwerbsprozessen (Hu 2001, 13).

Die sogenannte *qualitative* Forschungsmethodologie, die nicht quantitativ-statistisch ausgerichtet ist, sondern explorativ-interpretativ, spielte lange Zeit eher eine marginale Rolle. Sie hatte mit enormen Legitimationsproblemen zu kämpfen, und häufig wurde ihr nur eine hypothesengenerierende oder auch ergänzende Funktion zugestanden (ebd., 12).

Qualitative Forschung unterscheidet sich grundsätzlich von quantitativen Methoden, indem sie anwendungs- und teilnehmerorientiert, gegenstandsbegründet, prozessorientiert und reflexiv ist (Müller-Hartmann/Schocker von Ditfurth 2001b, 4 f.). Objektivität und Repräsentativität sind hingegen nicht das Ziel der Forschung.

Durch das Eingebettetsein in einen spezifischen historisch-lokalen Kontext, durch die Einsicht in den subjektiv-interpretativen Charakter der Forschung wie durch das Aufgeben der Vorstellung, die außerhalb des Textes liegende Welt direkt repräsentieren zu können, können auch die klassischen Gütekriterien, wie Repräsentativität, Objektivität, Validität und Generalisierbarkeit nicht mehr angelegt werden (Hu 2001, 30).

Stattdessen sind die Transparenz der Genese der Forschungsidee, des Forschungsplans und des Forschungsvorgangs wichtige Elemente qualitativer Studien.

Ich halte es deshalb forschungsmethodisch für notwendig, auch bei einer explorativen Ausrichtung die Entstehung der Fragestellungen aufgrund der Rezeption spezifischer wissenschaftlicher Diskursstränge, eigener vorher durchgeführter Forschungen wie auch biografischer Umstände transparent zu machen (ebd., 18).

Qualitative Forschung bedeutet deswegen mehr, als ihre Methoden zu verwenden:

Oft wird hingegen die Forschung schon allein deshalb qualitativ genannt, weil *Forschungstechniken* verwendet werden, die häufig diesem Paradigma zugeordnet scheinen, wie z.B. Interviews oder intro- bzw. retrospektive Methoden (Hu 2001, 20).

Zur wissenschaftlichen Redlichkeit gehört es meiner Meinung nach auch, den eigenen Standpunkt offen zu legen und als Ausgangspunkt der eigenen Forschungen zu definieren, da

(...) die Ontologie des Geistigen wesentlich eine Ontologie der ersten Person ist. Überzeugungen, Wünsche usw. sind immer *jemandes* Überzeugungen und Wünsche, und sie sind immer potentiell bewußt, auch dann, wenn sie de facto unbewußt sind (Gruen 2005b, 190).

Drei für diese Arbeit richtungsweisende Prämissen möchte ich im Folgenden anführen:

- Ich als Forscherin bin von meinem Thema und den Menschen, die es betrifft, persönlich berührt, ich betrachte die an der Untersuchung teilnehmenden Personen mit ihren persönlichen Schicksalen auch mit emotionalem Interesse.
- Das Thema der Untersuchung betrifft mich als mehrsprachigen Menschen mit Migrationshintergrund auch persönlich, ich glaube die Befindlichkeit von den befragten Personen empathisch nachfühlen zu können und empfinde eine gewisse Solidarität mit ihnen.
- Die Untersuchung soll – ein idealistischer Wunsch sei hier formuliert – den Menschen, die an ihr teilnehmen, eine Reflexionsmöglichkeit und vielleicht einen Zugewinn an Erkenntnis über ihre besondere Situation bringen.

Auch wünsche ich mir, dass diese Arbeit den TeilnehmerInnen und LeserInnen neue Perspektiven und Anstöße zum Nachdenken bringen mag – den

LehrerInnen und DirektorInnen vielleicht einen neuen Blick auf Ihre SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch, der Wissenschaft ein Beispiel von Verbindung von Theorie und Praxis in der Mehrsprachigkeitsforschung, dem/r interessierten LeserIn einen Einblick in den sprachlichen Reichtum, der in vielen Kindern und Jugendlichen (verborgen) liegt und den SchülerInnen - den wichtigsten Personen in dieser Untersuchung - das Gefühl, dass ihre Sprachen interessant und wichtig sind.

1.3.2 Wissenschaftliche Zugänge zur Mehrsprachigkeit

Mit Mehrsprachigkeit im weiteren Sinn setzen sich Wissenschaften wie die „Bindestrich-Linguistiken“¹¹, die Psychologie und Soziologie seit langem auseinander. Erstaunlich mutet an, dass trotz partieller interdisziplinärer Einflüsse die konkrete Kooperation und gemeinsam erzielte Ergebnisse relativ gering sind. In den letzten Jahren zeichnete sich sogar eine deutliche Meinungsverschiedenheit von LinguistInnen und SoziologInnen in Sachen Mehrsprachigkeit ab, die zu unterschiedlichen Interpretationen und Schlussfolgerungen führten. So scheinen die Ergebnisse vieler SprachwissenschaftlerInnen darauf hinzuweisen, dass Multilingualismus dem Individuum kognitive und persönliche Vorteile bringt, während SoziologInnen, allen voran Hartmut Esser, auf Grund von Metaanalysen behaupten, dass der (finanzielle) Aufwand des muttersprachlichen Unterrichts die geringen bis nicht vorhandenen positiven Effekte nicht rechtfertigt (siehe Esser 2006b). Von diesen widerstreitenden Sichtweisen wird noch ausführlich die Rede sein¹², warum es aber überhaupt zu solch unterschiedlichen – angeblich wissenschaftlich gestützten – Ergebnissen kommen kann, liegt meiner Meinung nach an der Auffassung von Wissenschaftlichkeit selbst, die allzu oft stillschweigend in zahlreichen Studien impliziert wird.

In der Kontroverse um bilingualen Unterricht ist auffällig, dass vorhandenes wissenschaftliches Wissen völlig gegensätzlich aufgefasst wird und konträre politische Folgerungen daraus abgeleitet werden (Söhn 2005, 2).

¹¹ Gemeint sind Disziplinen wie die Sozio- oder Psycholinguistik.

¹² Siehe S. 47 ff.

Es ist m.E. unzulässig, Ideologien unter wissenschaftlichem Deckmantel als objektive Wahrheit zu verkaufen, dazu sind die Menschen, um deren Bildungswege und Lebenserfolg es geht, zu wichtig. Keine Forschung ist standpunktlos und ein/e seriöse/r WissenschaftlerIn legt die eigene Position vorab offen.

Es ist nicht verwunderlich, dass Forschungsergebnisse widersprüchlich sind (oder zu sein scheinen), wenn das vorgängige erkenntnisleitende Interesse sich massiv unterscheidet, und dieses Interesse sich bei genauem Hinschauen als normativer *Standpunkt* in einer politischen Gemengelage entpuppt: Im einen Fall gilt Zweisprachigkeit als wertvoll und ihr Ausbau im Bildungssystem als erstrebenswert, im anderen Fall wird Einsprachigkeit als wertvoll erachtet, und daher gilt auch nur ihr Ausbau als bildungsrelevant. Zugleich aber verweist die Auseinandersetzung mit den Kontroversen darauf, dass die Möglichkeit, sich sachlich – also auch wissenschaftlich und auf empirische Forschung gestützt – über die Frage auseinander zu setzen, welche Konzepte sprachlicher Bildung die Erfolgchancen von zweisprachigen Kindern aus Minderheiten erhöhen könnten, keineswegs ausgeschlossen ist. Eine Voraussetzung dafür ist jedoch, dass der jeweils eingenommene Standpunkt - also die vorgängig im Kontext einer Machtkonstellation getroffene normative Grundentscheidung - als solcher nicht nur transparent gemacht, sondern überhaupt erst einmal (an-)erkannt wird. Nicht hilfreich ist es hingegen, dem jeweils anderen Standpunkt den Ideologievorwurf zu machen und die eigene Position als „standpunktlose Wissenschaft“ auszuweisen (Gogolin 2006, 81 f.).

1.4 Konzeption der eigenen Untersuchung

Die Idee zu diesem Projekt erwuchs aus einer Kooperation der Universität Wien mit der Arbeitsgemeinschaft der GemanistInnen beim Stadtschulrat für Wien, die die Einrichtung eines bislang in Wien nicht existenten Lehrgangs zur Fortbildung von AHS-LehrerInnen in der Materie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zum Ziel hatte. Aus der praktischen Zusammenarbeit mit den Universitäts-Professoren Hans-Jürgen Krumm und Klaus-Börge Boeckmann ergab sich mein wissenschaftliches Projekt, das von den Herren dankenswerterweise betreut wurde.

Nach der ersten Sichtung der vorhandenen Literatur führte ich im Sommersemester 2006 eine Pilotstudie zur Mehrsprachigkeit an einer Wiener AHS durch, zu der bereits berufliche und persönliche Kontakte bestanden. Diese Fragebogen-Untersuchung in einer 6. Klasse diente hauptsächlich der Kategorienbildung der Antwortmöglichkeiten und dem Ergründen des allgemeinen Ablaufs einer Befragung zum Zwecke der späteren Optimierung der Vorgangsweise. Die Ergebnisse wurden im Rahmen einer Poster-Präsentation im August 2006 bei der Tagung „Mehrsprachigkeit in Europa“ an der *EURAC*¹³ Bozen präsentiert. Im Sommersemester 2007 erfolgte die Auswahl und Kontaktierung der vier Schulen, an denen die Untersuchung stattfinden sollte. Dazu war vorab das Einholen von 12 Einverständniserklärungen (der Direktion, des Klassenvorstands der betreffenden Klasse sowie jeweils einer Kontaktperson vor Ort) notwendig, bevor das offizielle Ansuchen um Bewilligung am 14.9.2007 beim Stadtschulrat für Wien eingereicht werden konnte. Die rasche Erledigung – die Genehmigung erfolgte bereits am 26.9. – ermöglichte das zielgerichtete Festlegen von Planungsgesprächen sowie die konkrete Festlegung der Untersuchungstermine an den Schulen.

Da im September Direktion, Administration und Klassenvorstände intensiv mit Planungs- und Organisationsaufgaben befasst sind, wurde der Zeitraum für die Fragebogenuntersuchungen nach Rücksprache mit den jeweiligen DeutschlehrerInnen bzw. Klassenvorständen auf Oktober-November 2007 festgelegt. Der wissenschaftlichen Ethik gehorchend sollten die Befragungen den Ablauf des Schulalltags nicht stören, sondern SchülerInnen und LehrerInnen als Bereicherung dienen und im Idealfall thematisch sogar im Unterricht Verwendung finden.

Die Durchführung der Interviews fand in Absprache mit SchülerInnen, LehrerInnen und DirektorInnen im Dezember 2007 und Jänner 2008 statt. Die Teilnahme der SchülerInnen war freiwillig, trotzdem meldeten sich erfreulicherweise immer eine angemessene Anzahl von Jugendlichen dafür (vier SchülerInnen pro Klasse, davon zwei mit und zwei ohne

¹³ *European Academy*

Migrationshintergrund). Vom Kollegium bat ich jeweils zwei Personen zum Gespräch, befragt werden sollten auf jeden Fall der Klassenvorstand und die Deutschlehrkraft. Wenn diese beiden Agenden in Personalunion auftraten, ließ ich mir vom Klassenvorstand eine/n weiteren GesprächspartnerIn empfehlen. In weiterer Folge interviewte ich auch eine Mediatorin, eine Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), einen Kontaktlehrer¹⁴ für Deutsch sowie eine Expertin für DaZ, die sich auch auf wissenschaftlicher Ebene mit dem Thema beschäftigt. Die DirektorInnen aller Schulen stellten sich ebenfalls für ein Interview zur Verfügung.

1.4.1 Die befragten SchülerInnen und LehrerInnen

An der Fragebogenuntersuchung nahmen 86 SchülerInnen vier sechster Klassen aus verschiedenen Gymnasien teil, davon 47 mit migrantischem Hintergrund.

70 SchülerInnen (d.h. 80,5%) wurden in Österreich geboren, fünf in Bosnien, vier in Serbien, drei in Polen und jeweils eine Person in Italien und Pakistan. Der Herkunftsort einer Person ist nicht bekannt.

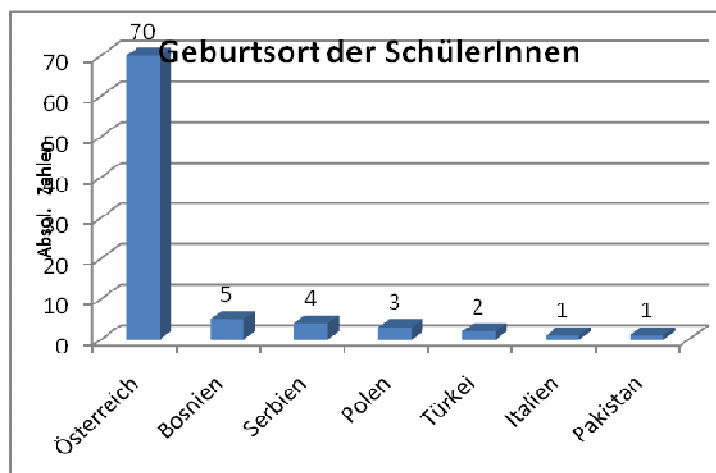


Abb. 1: Geburtsort der SchülerInnen

Bei der Frage nach der Staatsbürgerschaft zeigt sich kein wesentlich anderes Bild – 76 SchülerInnen (=87,4%) besitzen die österreichische

¹⁴ KontaktlehrerInnen für Deutsch sind beispielsweise für die Arbeitsgemeinschaft der GermanistInnen Ansprechpersonen in fachlichen Belangen an der jeweiligen Schule.

Staatsbürgerschaft, vier die polnische, jeweils zwei die serbische und kroatische sowie jeweils eine(r) die türkische bzw. italienische.

32 LehrerInnen kamen ebenfalls der Bitte nach, sich etwa 15 Minuten Zeit für das Ausfüllen des Fragebogens zu nehmen. Da dies auf Freiwilligkeit beruhte und die Partizipationsrate größtenteils vom Engagement des Klassenvorstands abhing, der die Blätter unter das LehrerInnenvolk brachte, war die Rücklaufquote unterschiedlich. In Schule A kamen sechs ausgefüllte Fragebögen zurück, in Schule B acht, in Schule C waren es sieben und in Schule D elf. Die Auswertung der von den LehrerInnen ausgefüllten Fragebögen ist wegen ihrer teilweise sehr geringen Anzahl pro Schule mit Vorsicht zu behandeln.

1.4.2 Hypothesen der Untersuchung

In die wissenschaftliche Theoriebildung gehen (...) Vorkenntnisse und Vorverständnis der Realität, also nicht-wissenschaftliche Aussagen ein. Worum es in der Wissenschaft geht, ist die systematische Ersetzung des Vorverständnisses durch fundierte Aussagen, durch ein kohärentes Aussagesystem, dessen *Rekonstruktionsregeln* expliziert, nachvollziehbar und kritisierbar sein sollen. Theorien wie einzelne Hypothesen stellen zunächst selbst Vorurteile dar, die sich an der Realität und den logischen Regeln bewähren sollen (Friedrichs 1990, 69).

Die den einzelnen Fragestellungen übergeordnete Hypothese lautet, dass Mehrsprachigkeit für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine viel größere Rolle spielt als für Ihre LehrerInnen und ihre KameradInnen mit deutscher Muttersprache. In weiterer Folge ist anzunehmen, dass ein der Mehrsprachigkeit gegenüber offenes Schulklima für die Befindlichkeit, die Integration und den schulischen Erfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine überragende Rolle spielt. Die einzelnen Hypothesen seien auf den folgenden Seiten erläutert:

1) Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist ihre Mehrsprachigkeit wichtiger als für LehrerInnen und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund.

Da für Schülerinnen und Schüler ihre Sprachen viel enger an ihre Identität geknüpft sind und sie diese im Alltag auch öfter benutzen als ihre SchulkollegInnen und LehrerInnen, liegt die Annahme nahe, dass dieser Umstand auch durch ihre expliziten Äußerungen deutlich wird.

2) SchülerInnen sehen mehr Vorteile in ihrer Mehrsprachigkeit als LehrerInnen und DirektorInnen.

Mit Bezug auf den traditionell „monolingualen Habitus“¹⁵ der Institution Schule nehme ich an, dass SchülerInnen allgemein ihre Mehrsprachigkeit mehr schätzen als ihre LehrerInnen und SchulkollegInnen mit deutscher Muttersprache.

3) Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund hat ihre Mehrsprachigkeit mehr Vorteile als für ihre MitschülerInnen.

Auf der Ebene des konkreten Nutzens gehe ich davon aus, dass SchülerInnen mehr von ihrer Mehrsprachigkeit haben als ihre „einsprachigen“ KlassenkollegInnen, da letztere ihre Kenntnisse zumeist seltener außerhalb der Unterrichtssituationen anwenden können.

4) SchülerInnen schätzen die „Migrantensprachen“ höher als die LehrerInnen, wohingegen für letztere die Schulsprachen wichtiger sind.

Da LehrerInnen vorwiegend die in der Schule unterrichteten Sprachen (die zum großen Teil schon in ihrer eigenen Schulzeit gelehrt wurden) selbst beherrschen, liegt die Vermutung nahe, dass sie diesen höhere Bedeutung zumessen als den Sprachen der SchülerInnen, die sie nicht verstehen. Umgekehrt schätzen die SchülerInnen mit Migrationshintergrund ihre eigenen Sprachen wahrscheinlich höher, was auch die Solidarität zu Sprachen anderer Minderheiten einschließt. SchülerInnen ohne Migrationshintergrund haben zu

¹⁵ Siehe S. 89 f. und Gogolin 1994.

den Sprachen ihrer KameradInnen/Freunde möglicherweise eine positivere Beziehung als die Lehrkräfte.

5) Die Selbstbeschreibung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist bikulturell, lokal und supranational.

SchülerInnen mit Migrationshintergrund könnten sich eher mit zwei Kulturen gleichzeitig, dem Ort, an dem sie leben und/oder einer höheren Einheit (Europa, die Welt) identifizieren.

6) Die Selbstbeschreibung der LehrerInnen und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ist eher national.

Da das Leben der LehrerInnen, die traditionell ÖsterreicherInnen sind, und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund eher auf einen Ort bezogen ist als jenes der Kinder mit Migrationshintergrund, wäre es möglich, dass sich die Erstgenannten vorwiegend mit „ihrer Nation“ identifizieren.

7) SchülerInnen sehen sich als dauerhaft mehrsprachig, während LehrerInnen deren Bilingualität als Übergangserscheinung erachten.

SchülerInnen, für die ihre Mehrsprachigkeit selbstverständlich ist, betrachten diese wahrscheinlich eher als einen fixen Bestandteil ihres Lebens, den sie möglicherweise auch an ihre Kinder weitergeben wollen, als LehrerInnen, die eventuell erst an einem späteren Zeitpunkt ihrer Laufbahn mit SchülerInnen mit anderen Muttersprachen als Deutsch konfrontiert worden sind.

8) Positive Äußerungen von Schülern über die Mehrsprachigkeit korrespondieren mit den diesbezüglichen Einstellungen ihrer LehrerInnen und DirektorInnen.

Es erscheint plausibel, dass das Schulklima, das im Wesentlichen von der Leitung und den Lehrkräften bestimmt wird, einen wesentlichen Einfluss auf die Befindlichkeit und die Meinungen von SchülerInnen hat. In einem Klima der Akzeptanz und des fördernden Interesses für Sprachen (der Migration) können auch SchülerInnen eine positive Einstellung zum Thema gewinnen.

9) SchülerInnen, die im Unterricht (beispielsweise in Form von Projekten) mit Mehrsprachigkeit konfrontiert werden, entwickeln positive Einstellungen dazu.

Wenn das Interesse der SchülerInnen für Mehrsprachigkeit etwa in Form von Projekten zu eigenem Handeln führt, könnten sich ebenfalls positive Einstellungen bilden bzw. festigen.

10) Migrationshintergrund in Kombination mit schulischer Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit verstärkt die positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit.

Mehrsprachige werden möglicherweise durch die Arbeit an Projekten mit verschiedenen Sprachen in besonderer Weise zu einer positiven Sichtweise der Mehrsprachigkeit ermutigt.

Teil A: Linguistische Grundlagen

2. Von der Mehrsprachigkeit zu den Einzelsprachen und zurück

2.1 Mehrsprachigkeit als Normalfall – Zur Linguistik der Potentialität (LP)

Mehrsprachigkeit stellt weltweit gesehen für die meisten Menschen den Normalfall ihrer alltäglichen Realität dar – auch ein relativ sprachenarmes Europa darf uns über diesen Tatbestand nicht hinwegtäuschen.

Laut Crystal (1987, 360) gibt es weltweit über 5000 Sprachen, davon treten in etwa ein Drittel in Asien auf, ca. 30% in Afrika, ca. 20% im pazifischen Raum, 15% auf dem amerikanischen Kontinent und nur 3% in Europa (Hieronymus 2002, 88).

Mehrsprachigkeit ist weltweit der Normalfall, Zweisprachigkeit ein Grenzfall von Mehrsprachigkeit, Einsprachigkeit ein Sonderfall, gar eine Behinderung (Lüdi/Nelde 2004, VII).

Der Linguistik kommt hierbei die Rolle zu, diese Mehrsprachigkeit in das Zentrum der Betrachtung zu stellen und den Monolingualismus als Ausnahmeerscheinung zu betrachten.

Obwohl schon lange bekannt ist, dass Mehrsprachigkeit kein Sonderfall im Sprachverhalten darstellt – mehr als die Hälfte der Kinder wachsen zumindest zweisprachig auf (...) – hat diese nunmehr banale empirische Evidenz noch etliche Schwierigkeiten, bis zur Theoriebildung in der (allgemeinen) Sprachwissenschaft durchzudringen. (...) Es ist die Sprachwissenschaft selbst, die sich durch ihre Geburt aus dem Geiste der Einsprachigkeit bei der Erweiterung oder Umgestaltung der Perspektive in Richtung einer übereinzelsprachigen (gemeint: mehrsprachigen) Linguistik im Wege steht. Weder dürfen Sesshaftigkeit und Einsprachigkeit eine grundsätzlich dem Menschen gegebene Eigenschaft sein noch darf Mehrsprachigkeit ein neuzeitliches Verfahren sein, das allein bei Randgruppen zu beobachten ist (Franceschini 2003, 247).

Franceschinis „Linguistik der Potentialität“ stellt die Mehrsprachigkeit ins Zentrum, nicht an die Peripherie und betrachtet sie als „zentrale Kompetenz

(...), mit der die allgemeine Linguistik umzugehen hat“ (ebd., 248). Sie orientiert sich am/an der SprecherIn und am Gebrauch seiner/ihrer Fähigkeiten und ist in der Dimension der Zeit dynamisch gedacht (Franceschini 2003, 250), d.h. sie ist diachronen Veränderungen unterworfen.

Für den Menschen, der sich immer über Migrationen ausgebreitet hat, ist Sprachkontakt ein grundsätzlich angelegtes Ereignis, das eine zentrale Rolle für die Entwicklung von Sprachen spielte (ebd., 253). In der Linguistik der Potentialität ist es wichtig, dass

(...) die einsprachige, monofokussierte Verwendung einer Sprache (...) als eine sozial markierte Form des Sprachgebrauchs erscheint, während variabler, bi-fokussierter Gebrauch den unmarkierten Fall darstellt. Damit prädiziert die LP, dass einsprachige Verwendung mehr Restriktionen unterliegt, schwieriger zu erhalten ist und mehr Anstrengungen in der Produktion braucht (ebd., 256).

In dieser Arbeit steht die Mehrsprachigkeit, die wir als Normalfall ansehen, im Vordergrund. Zweisprachigkeit wird als alltägliche Realität und Selbstverständlichkeit vieler in Wien lebender Menschen dargestellt. Den Monolingualismus verstehen wir als eine eher selten vorkommende, der (weltweiten) Verständigung hinderliche Randerscheinung.

It could be seen the other way round: we bilinguals/multilinguals who know several languages, do not cause the costs; it is the monolinguals who cause them, by being able to function in one language only, and thereby forcing everybody else to use the monolingual's only language (...) (Skutnabb-Kangas 2000, 110).

Demgegenüber betont eine heute von breiten Kreisen anerkannte „bilingualistische“ Perspektive, daß Zweisprachigkeit aus der Sicht des Alltags von Hunderten von Millionen Menschen ebenso „normal“ ist wie Einsprachigkeit und keineswegs eine perfekte Sprachbeherrschung voraussetzt, sondern bloß den regelmäßigen Gebrauch von zwei oder mehr Sprachen in verschiedensten alltäglichen Situationen. Ein Migrant gilt als mehrsprachig, sobald er regelmäßig in der Aufnahmesprache kommuniziert, auch wenn dies zunächst noch in einer beschränkten Anzahl von Situationen und mit begrenzten sprachlichen Mitteln geschieht (Lüdi 1996, 322).

2.2 Muttersprache, Zweitsprache, Fremdsprache

In diesem Abschnitt wird die in der Sprachwissenschaft verwendete Terminologie eingangs auch in ihrem diachronen Aspekt diskutiert werden, in weiterer Folge schafft die Auseinandersetzung mit den Begriffen Zweitsprache, Fremdsprache und Bilingualismus die Voraussetzung für die Darlegung der Rolle der sogenannten „L1“¹⁶ beim Erwerb der „L2“¹⁷ (wobei diese Bezeichnungen zu problematisieren sind)¹⁸ und des Einflusses der Erstsprache auf die in weiterer Folge erworbenen Sprache(n). Zur Illustrierung der Bedeutung der Erstsprache für die bilinguale Erziehung werden zwei bekannte Untersuchungen zur Immersion und Submersion dargestellt. Das Kernstück dieses Abschnittes bildet die Zusammenfassung der Thesen von Jim Cummins, die die essentielle Bedeutung der Muttersprachenkompetenz für die Zweitsprache betonen. Seine bereits in den 1970-er Jahren formulierten Thesen sollen durch seine neuen Überlegungen und Modifikationen ergänzt werden.

2.2.1 „Muttersprache“/Erstsprache

*Meine Sprache ist meine Seele.*¹⁹

(Isabella, 13, über ihre Muttersprache Ungarisch)

„Muttersprache“, „Erstsprache“, „Primärsprache“, „Grundsprache“, „natürliche Sprache“ – so lauten im Deutschen die Bezeichnungen für das im Leben eines Menschen zuerst erworbene Idiom. Der Begriff kommt in vielen Sprachen der Welt vor, davon zeugen die Ausdrücke „mother tongue“, „langue maternelle“, „anyanyelv“, „lengua materna“, etc. Dennoch ist der Terminus kein linguistisch eindeutiger. Im Kontext von Migration wird auch der Ausdruck *Herkunftssprache* verwendet, der zum Teil irreführend ist, zumal bei der 3. Generation nur mehr mit Einschränkung von „Herkunft“ gesprochen werden kann. Im Englischen verwendet man den m.E. passenderen Begriff *home language*.

¹⁶ Erstsprache

¹⁷ Zweitsprache

¹⁸ Siehe Teil A, Kap. 2.2.3, S. 52 f.

¹⁹ Dieses Zitat stammt aus einem Fragebogen der Voruntersuchung an Schule B.

M. (=Muttersprache) ist kein sprachwissenschaftl. genau festgelegter Terminus, sondern hatte im Laufe der Geschichte verschiedene Bedeutungen mit verschiedenem weltanschaul(ichen) Hintergrund (Bibliographisches Institut 1976, Bd 16, 672).

Der Begriff „Muttersprache“ hat eine lange Geschichte: Im Mittellateinischen bezog sich „Patrius sermo“ noch auf das Vaterland, am Anfang des 12. Jahrhunderts tauchte in Strassburg die Form „Materna Lingua“ auf, die Dante zu „Parlar Materno“ machte. Im deutschen Sprachraum wurde „Mödersprāke“ erstmals in einer niederdeutschen Chronik erwähnt (Berić 1986, 5). Im Jahr 1522 fand sich in einem Gesprächsbüchlein des Augustinermönchs Caspar Güttel das Wort „Muter Sprach“, das die Heimsprache einer bestimmten Bevölkerung bezeichnete: Deren weibliche Vertreterinnen hielten an ihrer deutschen Mundart fest, während viele Männer sich des Französischen bedienten. Martin Luther bezeichnete mit „Mutter Sprach“ die Mundart des Volkes. Gemeinsam haben alle Ausdrücke, dass sie sich auf einen Regiolekt beziehen (Berić 1986, 16). Auch heute noch ist die eigentliche Muttersprache vieler ÖsterreicherInnen und BürgerInnen anderer Länder der Dialekt, der linguistisch mehr oder weniger von der (in der Schule zumeist verwendeten) Standardsprache entfernt ist. Ebenso ist für viele SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund nicht Standardtürkisch die Erstsprache, sondern beispielsweise eine ostanatolische Varietät oder andere Sprachen wie Kurdisch.

Grimms Wörterbuch (1885) enthält die Definition „von der mutter her überkommene sprache, heimatliche sprache“; in romantischer Darstellungsweise wird hier die Sprache der Heimat mit dem örtlichen Idiom gleichgesetzt (Grimm 1885, Bd 6, 2827, ref. n. Berić 1986, 17).

Besondere Bedeutung erlangte der Terminus im Zusammenhang mit der romant. Bewegung sowie im Rahmen der Sprachkonzeption W. von HUMBOLDTS; hier wird M. als ein Medium verstanden, mittels dessen sich im Rahmen einer Sprachgemeinschaft eine bestimmte geistige Ansicht von der Welt herausbildet (...) (Brockhaus 2006, Bd 19, 190).

Die Sprache bekam im Rahmen der Herausbildung der Nationalstaaten einen besonderen Status. Sie war somit ein zentrales Element des Projekts des 19.

Jahrhunderts, der Herstellung von Nationen. Als „Staatssprache“ wurde sie zum Symbol der Zugehörigkeit zu einer virtualisierten Mitgliedschaft, die letztlich von den nationalen Bildungsinstitutionen durchgesetzt und als „Muttersprache“ ideologisch verklärt wurde (de Cillia 1998, 236).

In *Meyers Enzyklopädisches Lexikon* (1976) findet sich bereits eine moderne Darstellung, zumal von einer Sprache die Rede ist, „die jeder als Kind von den Eltern oder anderen Bezugspersonen gelernt hat und im primären Sprachgebrauch verwendet, im Gegensatz zu den später erlernten Fremdsprachen“ (Bibliographisches Institut 1976, Bd 19, 672).

Obwohl sich der Begriff „Muttersprache“ in der Alltagsdiktion nach wie vor großer Beliebtheit erfreut, soll er in den folgenden Betrachtungen wegen seines ideologischen Beigeschmacks vermieden und weitgehend durch den Begriff „Erstsprache“ ersetzt werden. Wenn die InterviewpartnerInnen von ihrer „Muttersprache“ redeten, so wurde ihre Wortwahl natürlich respektiert.

Der Begriff „**Erstsprache**“ klingt zwar neutraler, ist aber zum Teil auch missverständlich. Einerseits suggeriert er, ein Mensch könne nur *eine* erste Sprache sein. Eigen nennen, andererseits erweckt er den Eindruck, die zuerst erworbene Sprache müsse für ein Individuum die wichtigste oder am besten beherrschte sein, was nicht unbedingt der Fall ist.

Unter *Erstsprache* wird im allgemeinen die Sprache verstanden, die der Mensch zuerst erworben hat. *Erstsprache* wird synonym mit *Muttersprache* verwendet, hat aber nicht dieselben, vielfach gefühlsmäßigen Konnotationen, die durch die morphosemantische Motiviertheit des Kompositums durch das Wort *Mutter* entstehen können. *Erstsprache* kann auch den Anfang einer Erwerbsreihenfolge bezeichnen und somit implizieren, dass sie nicht die einzige Sprache des Menschen ist, das Wort kann aber auch mit bewertenden Konnotationen „die erste, die beste“ verbunden sein und die individuelle und gesellschaftspolitische Bedeutung der Sprachen markieren (Oksaar 2003, 13).

2.2.1.1 Zum Erwerb der Erstsprache

Falls im Kleinkindalter „nur“ eine Sprache erworben wird, läuft der Erstspracherwerb beim gesunden Menschen „nach einer Art biologisch-psychologischen ‚Programm‘ ab“ (Boeckmann 2008c, 5).

In einem Satz: der Erstspracherwerb ist ein natürlicher Prozess, er wird nicht systematisch und planvoll von außen gesteuert, dauert recht lange und führt in der Regel zur „perfekten“ Beherrschung der zu lernenden Sprache (Klein 2001, 605).

Für den Erstspracherwerb scheint es eine kritische Periode zu geben, was für den Fremdspracherwerb in Zweifel gezogen wird (Boeckmann 2008c, 7).

Um zu zeigen, dass durchaus auch zwei Sprachen auf einmal erworben werden können, spricht Klein in Anlehnung an Meisel (1994, 605) von „bilinguaalem Erstspracherwerb“, Barbara Noack spricht vom „primary bilingual“ (Noack 1987, 8). Der Begriff der „muttersprachlichen (simultanen) Zweisprachigkeit“ geht auf Reich/Roth (2002, 11) zurück.

2.2.1.2 Die Muttersprachen in der Untersuchung

In der Untersuchung wurden insgesamt 81 SchülerInnen an vier Schulen zu ihren Muttersprachen befragt. Das Verhältnis zwischen Jugendlichen mit Deutsch und anderer Muttersprache (39:42) ist weitgehend ausgewogen. Fünf Personen bezeichnen *zwei* Idiome als ihre Muttersprachen.

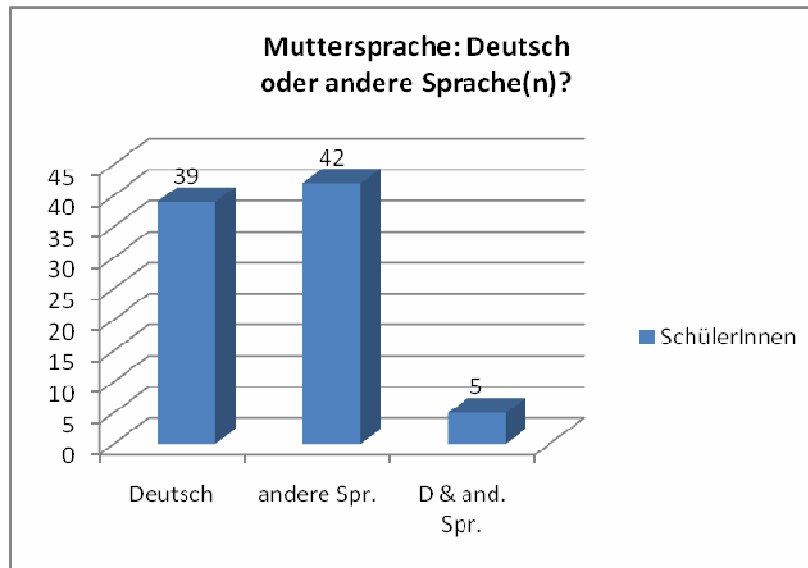


Abb. 2: Muttersprache: Deutsch oder andere Sprache(n)?

Die Gruppe der SprecherInnen anderer Muttersprachen als Deutsch ist sehr heterogen, die meisten Allophonen sprechen zu Hause allerdings Serbisch und Türkisch. In der Gruppe mit „mehreren Muttersprachen“ finden sich vier SchülerInnen mit Deutsch und einer anderen Sprache, eine Jugendliche mit Italienisch und Spanisch und eine weitere mit drei Muttersprachen (Deutsch, Bosnisch und Mazedonisch).

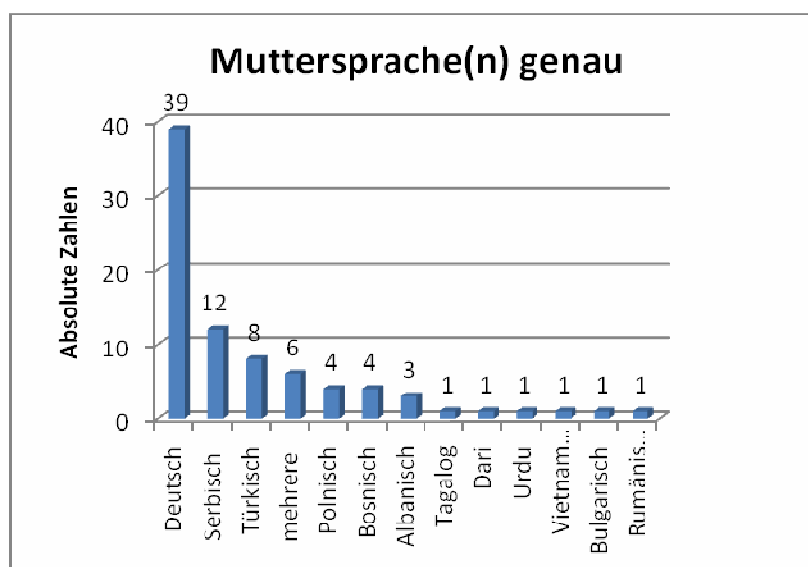


Abb. 3: Muttersprache(n) genau

Einige Interview-Ausschnitte zur Muttersprache sollen die Einstellungen von SchülerInnen, LehrerInnen und DirektorInnen zur Muttersprache illustrieren:²⁰

SchülerInnen:

Halt viele von uns haben ja auch eine Muttersprache halt eine türkische zum Beispiel ich und Deutsch halt zweisprachig wachsen wir auf und bei den anderen also zum Beispiel die Eltern halt Österreich sind haben ja keine Muttersprache halt, die Sprache ist Deutsch, die haben keine zweite, naja, es ist halt gleich bei uns, Hälfte, Hälfte, wir haben zwei Sprachen. (C-0622-aL1)

LehrerInnen:

Bei einigen Lehrkräften kommt Unsicherheit auf, sobald sie über die Muttersprachen ihrer SchülerInnen sprechen sollen, da sie diese zum Teil nicht kennen und sich nur für das Deutsche zuständig fühlen.

Gehen wir wieder zurück zu Deutsch, bei den Muttersprachen kenne ich mich nicht so gut aus. (A-KV)

Bei anderen Lehrenden herrscht das Bewusstsein, die gute Kenntnis der Muttersprache bringe auch Vorteile für das Erlernen der Zweitsprache.

Na ja, auch in Gesprächen mit Kollegen, die da einfach Erfahrungen gemacht haben, Beobachtungen an Schülern, die von denen ich weiß, dass sie auch gut ihre Muttersprache beherrschen, die auch in Schrift und Wort beherrschen, also, in Schrift beherrschen, also lesen und schreiben können, tun sich meistens auch leichter in Deutsch. (B-DL)

²⁰ Die InterviewpartnerInnen, deren Anonymität gewahrt ist, sind durch folgende Kodierungen beschrieben: Der erste Buchstabe bezieht sich auf die Schule (A, B, C oder D), die zweite Angabe gibt den selbst gewählten Codenamen der SchülerInnen bzw. die Funktion der Lehrperson wieder („KV“ für Klassenvorstand, „DL“ für DeutschlehrerIn, „Med“ für Mediatorin, „DKoord“ für KoordinatorIn für Deutsch, „ExpDaZ“ für Expertin für Deutsch als Zweitsprache, „Dir“ für DirektorIn). Bei den SchülerInnen dient ein dritter Hinweis der Information über die Erstsprache: „D“ steht für Deutsch, „aL1“ für „andere Erstsprache als Deutsch“. Unterstrichene Wörter und Satzteile geben eine besondere Betonung durch die interviewte Person wieder.

Nichtsdestotrotz vernachlässigen viele zweisprachige SchülerInnen (teilweise mit Unterstützung ihrer Eltern und LehrerInnen) ihre Erstsprache(n) im Glauben, sie müssten sich, um sprachlich Erfolg zu haben, ausschließlich um ihre Deutschkenntnisse kümmern. Diese Sichtweise wird teilweise von den Medien und vereinzelt sogar von wissenschaftlicher Seite unterstützt.

Sie sind glaub ich oft auch schon in der Einstellung, ja, ich muss gut Deutsch können und deshalb vernachlässig ich das, was ich zu Hause spreche oder höre (...) ich weiß nicht, wie sehr das von zu Hause kommt oder von ihren eigenen Vorstellungen und Wünschen oder ob das nicht auch Lehrer teilweise an sie herantragen, du musst gut Deutsch können, also beschäftige dich jetzt nicht mit Türkisch, Serbokroatisch oder was auch immer. (B-DL)

DirektorInnen:

Unsere Schüler hätten einen sehr großen Vorteil, wir pflegen es und sagen ihnen, sie sollen sich auf alle Fälle ihre Muttersprache bewahren und perfektionieren vor allem, das wär das Entscheidende. (C-Dir)

Mich stört's nicht (*sc. wenn sie ihre Erstsprache benutzen, AW*), aber ich denke mir, dass die Muttersprache dann mehr gepflegt wird als die Zweitsprache und dass es für die Integration wahrscheinlich nicht so günstig ist (...) (B-Dir)

Und ich weiß ja auch, wenn ein Kind in der Muttersprache alphabetisiert ist, es dann ganz einfach leichter Deutsch lernt bzw. jede weitere Fremdsprache. (A-Dir)

2.2.2 Zweitsprache

Bir lisan, bir Insan. Iki lisan, iki Insan.

Eine Sprache: ein Mensch - zwei Sprachen: zwei Menschen.

(Türkisches Sprichwort)

Wo eine Erstsprache ist, könnte man etwas plakativ formulieren, ist auch eine zweite Sprache zu finden – zumindest beim Großteil der Menschheit. Ein –

relativ – geringer Anteil an monolingualen Europäern ist weltweit gesehen eine Ausnahmeerscheinung.

While areas such as Africa, India, Scandinavia and parts of Asia often see bilingualism as the norm, in countries such as the United States and England, the dominant view of the world is monolingual (...). Although between a half and two-thirds of the world's population is bilingual to some degree, the monolingual is often seen as normal in these two countries, and the bilingual as an oddity or as inferior (Baker 2006, 10).

Oksaar (2003) lässt in ihrer Zusammenschau einen sehr weiten Begriff von Zweisprachigkeit²¹ zu, darunter könne man jede Sprache verstehen, die ein Mensch nach seiner Erstsprache erwirbt oder lernt (also auch eine Fremdsprache) oder die als Verkehrssprache eines Landes (z.B. in früher der Kolonialisierung unterworfenen afrikanischen Ländern) fungiert (Oksaar 2003, 14). Zumeist wird die Zweitsprache allerdings im Unterschied zur *Fremdsprache* gesehen, welche man „gesteuert“, durch Unterricht lernt während erstere „natürlich“ bzw. „ungesteuert“ erworben wird. Außerdem hat die Zweitsprache, auch L2 genannt, oft eine wichtigere Funktion im Alltag eines Menschen:

Wenn die L2 eine für das Leben (und Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt, dann haben wir es mit einer Zweitsprache zu tun – dies ist offensichtlich der Fall, wenn in den USA Englisch als L2 gelernt wird oder wenn in der BRD Deutsch von türkischen Arbeitsmigranten gelernt wird (Edmondson & House 2000, 10).

Die Übergänge sind selbstredend fließend und die Bedeutung der Sprachen für das Individuum kann sich im Laufe von dessen Biografie verändern.

Busch hält die „Normbiographie“ von einsprachigem Erstspracherwerb und konsekutivem Lernen für eine idealtypische Fiktion (Busch 2006, 25). Diese Vorstellung erinnert an Chomskys „idealen Sprecher“ (siehe Chomsky 1965), der lediglich in wissenschaftlichen Werken sein theoretisches Dasein führt.

²¹ Näheres dazu auf S. 41.

Die Zweitsprache kann für junge Menschen mit Migrationshintergrund als Schul- und Unterrichtssprache eine sehr wichtige Rolle spielen, während sie beispielsweise für ältere MigrantInnen, die zu Hause und in ihrer Umgebung ihre Herkunftssprache benützen, möglicherweise sehr wenig Bedeutung hat (Boeckmann 2008a, 22).

Zweitsprachen sind oftmals Eigensprachen (Identifikationssprachen) für diejenigen, die mit ihnen aufwachsen, und übernehmen zumindest teilweise Funktionen wie die Erst- oder Muttersprache bei monolingualen Personen. Für andere SprecherInnen hingegen können Zweitsprachen von eher marginaler Bedeutung sein, z.B. bei starker ethnischer Segregation, wenn die Erstsprache für die meisten Lebensbedürfnisse ausreicht. In solchen Fällen bekommt die Zweitsprache dann eher den Charakter einer Fremdsprache (ebd., 26).

2.2.2.1 Erwerb der Zweitsprache

Anders als bei der Erstsprache, deren Erwerb für das menschliche Wesen eine selbstverständliche Notwendigkeit darstellt, beeinflussen beim Erwerb der Zweitsprache viele unterschiedliche Faktoren den Erfolg ihrer Aneignung.

Es hängt von seinem (i.e. des Lernenden) Alter ab, von dem Reifezustand seiner neurofunktionalen Systeme, von der Lernumgebung und von seinem Motivationsgrad, wie und mit welchem Ergebnis sein L2-Erwerb vonstatten geht (Noack 1987, 9).

Aber nicht nur das Alter des beginnenden L2-Erwerbs hat eine wichtige Bedeutung:

Bei Krashen ist nicht der Zeitpunkt der L2-Erwerbs kritisch, sondern die Frage, auf welchen kognitiven Strukturen der Lernende aufbaut. (...) Es ist anzunehmen, daß um das 5. Lebensjahr herum die Hirnstrukturen in einer gewissen Weise so ausgereift sind, daß ab dann weiterer Spracherwerb anders verläuft als bisher und sich damit auch das Verhältnis zu den kognitiven Strukturen anders gestaltet (ebd., 10).

Die Bedeutung der Muttersprache für den L2-Erwerb wird in Kapitel 3 näher diskutiert.

(...) der Stand von L1 zu dem Zeitpunkt, da das Kind zum ersten Mal intensiv mit L2 konfrontiert wird, hat einen wichtigen Einfluß auf die weitere L1- und L2-Entwicklung (Noack 1987, 16).

2.2.2.2 Zweisprachigkeit

Im Folgenden soll nicht von gesellschaftlicher, sondern von individueller Zwei- und Mehrsprachigkeit die Rede sein.

Das hauptsächliche Kriterium für das Vorhandensein einer Zweitsprache stellt ihre regelmäßige (eher häufige) Nutzung im Alltag dar.

Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux (ou de plusieurs) langues et le bilingue est la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours. Est bilingue, à mon sens, la personne qui doit communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et non celle qui a un certain degré de maîtrise (quelqu'il soit) dans ces mêmes langues. Bilinguisme n'équivaut pas à maîtrise (équivalente ou non) de deux langues mais plutôt à l'utilisation de deux langues (...) (Grosjean 1984, 115).

Der individuelle Erwerb von zwei oder sogar mehr Sprachen ist für ein gesundes Kind im Normalfall kein Problem, biologisch gesehen ist frühe Zweisprachigkeit etwas völlig Normales – und in vieler Hinsicht Bereicherndes.

Infant bilingualism is normal and natural, with evidence that it is typically beneficial in many ways: cognitively (...), culturally (...), communicatively (...), for higher curriculum achievement (...) and to increase the chances of employment and promotion (...) (Baker 2006, 98).

Naturgemäß bestehen auch im Grad und der Ausprägung der Bilingualität große Unterschiede. Der Konsens, ab wann ein Mensch als „bilingual“ zu bezeichnen ist, ist in der Sprachwissenschaft nicht gegeben und auch im Alltagsdiskurs divergieren die Meinungen über dieses Thema beträchtlich. So sind für MacNamara (1969) (zit. n. Fthenakis 1985, 15) bereits Menschen zweisprachig, „die in der Lage sind, eine zweite Sprache in einem nur minimalen Ausmaß zu sprechen, zu schreiben, zu verstehen oder zu lesen“,

Bloomfield (1933) setzt hingegen „eine ‚Beherrschung wie bei der Muttersprache‘ voraus. Ich möchte mit Mackey (1956) (zit. n. Fthenakis 1985, 16) Bilinguismus als relativen Begriff verstehen und die Frage „Wie bilingual ist ein Mensch“ als in unserem Kontext zielführend betrachten.

Weitgehende Übereinstimmung herrscht bei der Auffassung, dass bei Zweisprachigkeit zumeist eine der beiden Sprachen dominant ist, man spricht in diesem Zusammenhang auch von „stärkeren“ („balancierten“) und „dominanten“ bzw. „schwächeren“ („unbalancierten“) Sprachen (siehe Müller et al. 2006, 59 ff.).

(...) es (ist) durchaus natürlich (...), dass bilinguale Kinder ihre Sprachen nicht gleich schnell entwickeln. Ganz im Gegenteil sind es stark balancierte Kinder, die Ausnahmen darstellen (Müller 2006, 87).

„Echte“ Zweisprachigkeit – gemeint ist die muttersprachliche (simultane) Zweisprachigkeit (Reich/Roth 2002, 11) - ist laut Cichon fragil und geht oft in der Generationenfolge verloren (Cichon 2007, 1). Häufig werden die beiden Sprachen in jeweils verschiedenen Lebensbereichen gebraucht, wodurch bestimmte Bereiche des Wortschatzes sich eher ergänzen als überschneiden.

McLaughlin (1984, 10, zit. n. Oksaar 2003, 15) spricht von *simultanem Erwerb* von Sprachen, falls dieser bis zum Alter von etwa drei Jahren geschieht und von *sukzessivem* (nachzeitigem) Erwerb, wenn dieser danach abläuft. Die Erstsprache entwickelt sich parallel zur Gehirnreifung und der Spracherwerb gibt wichtige Impulse zu Veränderungen im Nervensystem, eine Entwicklung, die etwa im Alter von 3-4 Jahren abgeschlossen ist. Auf den Punkt gebracht bedeutet dies:

Je früher eine fremde Sprache erworben wird, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich noch spezifische „Schaltungen“ (neuronale Vernetzungen) im Gehirn herausbilden. Je später eine fremde Sprache erworben wird, desto stärker ist der Lerner auf bestehende Strukturen angewiesen, in die die neue Sprache „integriert“ werden muß (Apeltauer 2003, 68).

Nicht vergessen werden darf, dass auch äußere Faktoren wie „Lern- und Kommunikationsstrategien, Interessen, Motive und die Anpassungsbereitschaft“

(Apeltauer 2003, 13) eine bedeutende Rolle spielen, besonders der Faktor Motivation hat eine Schlüsselposition inne.

Den gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen bezeichnet man auch als *primären Zweitspracherwerb*, jeden weiteren als *sekundären Zweitspracherwerb* (*sekundären Bilinguismus*) (Apeltauer 2003, 16).

Weinreich (1970, 9) unterscheidet des Weiteren zwischen *koordinierendem*, *kombinierendem* und *unterordnendem Bilinguismus*. Der koordiniert bilinguale Lerner hat seine Sprachen in unterschiedlichen Umgebungen erworben und hält die Lexika der beiden Idiome separat. Im Unterschied dazu sind beim kombinierenden Bilinguismus die beiden Sprachen auf der konzeptuellen Ebene nicht getrennt, was auf den Erwerb im gleichen Kontext (z.B. in zweisprachigen Familien) zurückgeführt werden kann. Der sub-koordinierende Bilinguismus ergibt sich aus der Tatsache, dass die untergeordnete Sprache durch die übergeordnete gelernt wird, was beim Fremdspracherwerb in der Regel der Fall ist. Natürlich sind die Übergänge fließend und nicht jede Zweisprachigkeit ist eindeutig kategorisierbar (ref. n. Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone 2006, 202- 204).

Die Frage, wie und in welchem Ausmaß sich die Sprachen im Bewusstsein einer bilingualen Person trennen, ist bislang nicht geklärt; die SDH (*Seperate Development Hypothesis*) nimmt eine durchgehend getrennte Entwicklung der Sprachen von Bilingualen an, während die BFLA (Hypothese der *Bilingual First Language Acquisition*) von einer zu Beginn integrierten, erst später sich trennenden Verwendung der Kontaktsprachen ausgeht.

Heute tendiert eine Mehrheit der ForscherInnen dazu, den primärsprachlichen Bilinguismus als einen doppelten Erstspracherwerb zu betrachten und weniger als integrierten Beginn mit einer allmählichen Separation. Doch tun sie dies mit Einschränkungen: so verweisen sie darauf, dass Bilingualität nicht als schlichte Doppelung von Monolingualität funktioniert, sondern als Kompetenzform sui generis, in der sich die Kontaktsprachen wechselseitig beeinflussen; die Unterscheidung zwischen monolingual und bilingual wollen sie nicht antagonistisch verstanden wissen, sondern als Eckpunkte eines Kontinuums, zu dem auch jede diasystematische Verwendung einer Sprache gehört – schließlich ist auch sie eine Form praktizierter Mehrsprachigkeit (...) (Cichon 2005, 6).

Die kompositionelle und und koordinierte Art der Speicherung gilt heute als überholt.

Aus heutiger Sicht ist die Auffassung, Mehrsprachigkeit gehe grundsätzlich mit einer besonderen Organisation des Gehirns einher, nicht aufrechtzuerhalten (...) (Boeckmann 2008c, 8).

Statt die Sprachen (z.B. in der Schule) voneinander zu trennen, wird vergleichendes Lernen angeraten.

Statt negativ bewerteter Interferenzen zwischen den Sprachen sind die lernfördernden Möglichkeiten des Wissenstransfers von einer Sprache in die andere in den Blick geraten. Das legt nahe, mehrere Sprachen koordiniert gemeinsam zu lernen, wie es die Mehrsprachigkeitsdidaktik vorschlägt (ebd., 8).

Interviewausschnitte zur Zweitsprache

SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Deutsch ist für mich wichtig, weil ich ja hier Deutsch reden muss, weil ich das beherrschen muss halt von A bis Z, grammatikal, ausdrucksmäßig, ich muss argumentieren können, Türkisch wird mir hier nichts bringen, nur wenn ich mit meinen Eltern, mit meinen Freunden meinen türkischen Freundinnen rede, in der Türkei gehe ich ja nur ein Monat hin, also Deutsch ist mir viel wichtiger, also in Europa kann ich mich ja auch nicht mit Türkisch verstehen, halt wenn ich irgendwo war dann kann ich nicht Türkisch reden einfach, Deutsch ist ja viel vorteilhafter. (C-0622-aL1)

Ich kann schon (*sc. die L1 schreiben, AW*), aber nicht so gut wie in Deutsch, die Rechtschreibung und so. (B-Sixty-Six-aL1)

Weil Arabisch, also das von Ägypten, ich kann's nur sprechen, aber lesen und schreiben, das halt nicht, aber Deutsch kann ich lesen und schreiben und versteh ich auch mehr Wörter als im Arabischen. (B-18-aL1)

SchülerInnen ohne Migrationshintergrund

Und für sie selbst hat's ja auch nicht viel Vorteil, weil in Deutsch zum Beispiel sind sie halt meistens schlecht und machen Grammatikfehler auch und und das fördert das dann nicht grad, wenn sie immer auf ihrer

- Heimatsprache reden, weil das bei uns an der Schule ja gar nicht unterrichtet wird und in dem Sinn jetzt eigentlich auch nicht irgendwie bewertet wird, ob man das kann oder ob man das spricht. (C-UR88-D)

LehrerInnen

Wenig überraschend reden die LehrerInnen gerne und ausführlich über die Deutsch-Defizite ihrer SchülerInnen, zumal ihnen diese anscheinend am meisten den Unterrichtsalltag erschweren.

Das meine ich in der Hinsicht, dass also wenn Deutsch nicht Muttersprache ist, dass wenn sie daheim eben in den Familien ihre Muttersprache reden und auch mit im Umgang mit Freunden zum Beispiel die Muttersprache reden, dass sie dann natürlich eigentlich nur mehr im schulischen Bereich sich vielleicht zwingen müssen Deutsch zu reden oder im Alltag wo's halt verlangt ist und do halt also da haben's zu wenig Übung meines Erachtens, das wäre unter Umständen mein Eindruck, wenn's, dass sich's auswirkt auf den Ausdruck, überhaupt, wenn sie wenig lesen. (D-KV)

Es ist schon so in allen eingesickert irgendwo, dass das Problem da ist, hab ich so den Eindruck, ja. (A-Dkoord)

Es ist so, dass wir ja halt alle drunter leiden, und bei uns ist das Angenehme, dass ma über alles reden kann und dass ma uns na ja bisschen gegenseitig versuchen uns zu trösten, ja, und dann gibt's halt welche, die sich besser, die sich halt mehr damit beschäftigt haben... (C-KV)

(...) ganz ein massives Problem, im Sinne von Textverständnis. Weil eben äh die Lese- oder das Leseverständnis sehr abgenommen hat, weil sie nix mehr gewohnt sind zu lesen und dann also eigentlich – fast auch Wortschatz wie Vokabel gelernt wird. Also ich führe jetzt schon seit Jahren Wortlisten auch im Deutschen (...) (S-LDaZ)

DirektorInnen

(...) genug Serben, Türken, die reden untereinander ungeniert (Pause), was ja grundsätzlich kein Problem ist (Pause), das Problem ist, dass sozusagen das „Meer der Deutschsprachigkeit“, wo man sagt die Kinder lernen's automatisch – das fällt weg und das tut uns leid für die Kinder (D-Dir)

(...) wir eben schon so stark äh die mehrsprachigen Kinder haben, dass jetzt auch in der Schule nimma der Ort is, wo man dann die andere Sprache verwendet, in den Pausen verwenden die dann auch wieder ihre Muttersprache, die reden dann untereinander, es gibt kaum mehr die Situation, wo sie jetzt einfach um zu kommunizieren Deutsch brauchen, weil sie so unter sich bleiben. Das halte ich auch eigentlich auch für schlecht. (B-Dir)

2.2.2.2.1. Vorteile der Zweisprachigkeit

Bilinguale können unter förderlichen Bedingungen Vorteile aus ihrer Zweisprachigkeit ziehen:

In der Psycholinguistik besteht heute weitgehend Konsens darüber, dass zweisprachige Kinder, im übrigen ebenso wie Jugendliche und Erwachsene, beim Erwerb weiterer Sprachen gegenüber einsprachigen einen Vorteil haben. Zwei Voraussetzungen müssen dafür allerdings erfüllt sein: Zum einen muss die Kompetenz in beiden Sprachen so hoch sein, dass ihre Verwendung weitgehend automatisiert ist, da nur dann die eigene Zweisprachigkeit dynamisierend auf den Erwerb weiterer Sprachen wirken kann. Zum andern (*sic!*) sollte die gesellschaftliche Konnotation der Kontaktsprachen möglichst positiv und zugleich gleichrangig sein. Eine hierarchische und mehr noch eine konfliktive Bewertung der Sprachen wirkt sich negativ auf das Bewusstsein der Sprecher aus und kann ihr kognitives Potential blockieren (Cichon 2005, 5).

Wenig umstritten sind die Vorteile der Bilingualen im Vergleich mit der anders verlaufenden kognitiven Entwicklung von Monolingualen (ebd., 6). Förderlich für den Erwerb weiterer Sprachen ist ein „ausgeprägteres metalinguistisches Bewusstsein und größere kognitive Flexibilität“, das sich u.a. in einer besonderen Einsicht in den arbiträren Charakter von sprachlichen Zeichen und dem Wissen um unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten für dasselbe Phänomen zeigt (ebd., 7).

Bilingualen wird auch größere sprachliche Beweglichkeit und Flexibilität zugesprochen, die sich in Strategien wie beispielsweise Paraphrasierungen äußern. Des Weiteren seien sie „vom Lerntyp her eher reflexiv und

ambiguitätstolerant“ und in ihrem Lernverhalten „nicht nur flexibler, autonomer und erfahrener, sondern letztlich auch belastbarer“ (Cichon 2005, 8).

Considerable evidence shows that the development of competence in two languages can result in higher levels of metalinguistic awareness, creativity or divergent thinking, communicative sensitivity and the facilitation of additional language acquisition by exploiting the cognitive and linguistic mechanisms underlying these processes of transfer and enhancement (Jessner 2006, 27).

2.2.2.2 Kritische Sichtweisen zur Bilingualität in der Migration und ihre Widerlegung

Von den kritischen Stimmen zur Bilingualität in der Migration sei als Beispiel der Soziologe Esser genannt, der sich in der AKI-Forschungsbilanz 4 *Migration, Sprache und Integration* sehr pessimistisch über die Möglichkeit kompetenter Zweisprachigkeit von Einwanderer(kinder)n äußert. Seiner Meinung nach zählt sich die Investition in die Mehrsprachigkeit der MigrantInnen nicht aus, da diese sich früher oder später ohnehin sprachlich assimilieren würden.

International überwiegt über die Einwanderergenerationen hinweg eine deutliche Tendenz zur monolingualen Assimilation. Eine kompetente Zweisprachigkeit, also die Beherrschung von sowohl Herkunfts- als auch Landessprache auf hohem (mündlichem und schriftlichem) Niveau, wird der Ausnahmefall bleiben (Esser 2006a, ii).

(...) auch die türkischen Immigranten, wie die wohl vergleichbarste Gruppe der US-Immigration, die mexikanischen Einwanderer, schließlich jenen Weg gehen, der bisher, sowohl in der „old“ wie in der „new“ Immigration, alle Gruppen letztlich gegangen sind: den Weg der (sprachlichen) „Assimilation“ (...) (ebd., 42).

Diesem Statement ist entgegenzusetzen, dass beispielsweise die spanischsprachigen Hinweisschilder in so mancher amerikanischen Stadt auch von einer Anpassung der USA an ihre EinwanderInnen zeugen.

Laut Esser haben die Makro-Kontexte sehr wenig²², die Mikro-Bedingungen jedoch sehr viel Einfluss auf den Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund:

Nach allem, was sich abzeichnet, sind dies aber eher Bedingungen auf der (Mikro-)Ebene von alltagsnahen Umständen, wie die ethnische Konzentration und die Qualität der unmittelbaren Wohnumgebung und die Verhältnisse in den (Vor-)Schulen, besonders offenbar die ethnischen Konzentrationen dort. Die „Makro“-Kontexte, etwa die der allgemeinen Migrations- und Integrationspolitik der Aufnahmeländer und des öffentlichen Diskurses darüber, scheinen demgegenüber, wenn überhaupt, deutlich weniger Bedeutung zu haben, jedenfalls nach allem, was sich aus den systematischen Studien und im internationalen Vergleich dazu finden lässt (Esser 2006a, 6).

Das generelle Ergebnis ist eine deutlich erkennbare *Verstärkung* von für den L2-Erwerb *nachteiligen* Umständen aus der Migrationsbiographie, speziell in Hinsicht auf Aufenthaltsdauer, Einreisealter und Bildung, durch die gleichzeitige Einbettung in eine ethnisch konzentrierte Wohnumgebung (ebd., 33).

Besonders der „ethnischen Schichtung“ und ihrer negativen Auswirkung auf den Zweitspracherwerb widmet Esser breiten Raum.

Beschränken sich die ethnischen Unterschiede dabei auf *horizontal* bewertete Merkmale, wie kulturelle Gewohnheiten oder religiöse Überzeugungen, liegt eine *ethnische Vielfalt* vor, bei Unterschieden in auch vertikal bewerteten Eigenschaften, wie Bildung oder Berufsprestige, eine *ethnische Schichtung* (ebd., 8).

In den ökonomischen Theorien des Spracherwerbs sind Faktoren wie Motivation, Gelegenheit, Effizienz und Kosten des Lernens wichtig (ebd., 16). Nach dieser „Rechnung“ zahle sich Zweisprachigkeit für die meisten MigrantInnen nicht aus:

Der Spracherwerb ist, unter Zusammenfassung entsprechender Hypothesen der Linguistik, der Sprachpsychologie, der Ökonomie und der Soziologie *theroretisch* als eine, mehr oder weniger, intentionale,

²² Diese Ansicht widerspricht neueren Forschungsergebnissen von Brizić 2006 (siehe S. 144 ff.).

Investition unter bestimmten sozialen Bedingungen aufzufassen, die allgemein von der Motivation, dem Zugang, der Effizienz und den Kosten dieser Investition abhängig ist (Esser 2006a, 99).

Unter dem Blickwinkel von „Kosten“, „Investition“ und „Humankapital“ sind die Herkunftssprachen in Essers Augen von geringem Wert:

Die Bilingualität lohnt sich – im Vergleich zur monolingualen Assimilation – für Migranten normalerweise *nicht*, es sei denn, dass die zweite Sprache einen besonderen regionalen oder globalen Wert hat, der die Produktivität eines bereits höheren Humankapitals dann noch einmal steigert (ebd., 93).

Die Vorteile von Bilingualität zweifelt er mit dem Hinweis auf mögliche Drittvariablen wie Intelligenz an. Seiner Meinung nach besteht die

(...) nicht weiter kontrollierte Möglichkeit einer Scheinbeziehung zwischen der Entwicklung einer L1 und einer L2 über *gemeinsam* darauf wirkende Drittvariablen, wie vor allem die Intelligenz (ebd., 63).

Der aktuelle Stand zum Verhältnis von Bilingualität und kognitiven Fähigkeiten ist, dass (kompetent) bilinguale Sprecher (bei Kontrolle der Hintergrundfaktoren) eher *höhere* kognitive Fähigkeiten und ein *größeres* Abstraktionsvermögen als monolinguale Sprecher haben (ebd., 59).

Er stellt die interessante Frage, ob erwiesene höhere kognitive Fähigkeiten und ein größeres Abstraktionsvermögen an der Bilingualität liegen oder daran, dass kognitiv besonders befähigte Personen eine kompetente Zweisprachigkeit erreichen (ebd., 59 f.). Möglicherweise liegt hier eine Wechselwirkung vor?

Laut Esser hat nicht die Bilingualität und die Erhaltung der Erstsprache („minority language retainment“, „language maintenance“, ebd., 47) , sondern gerade ihre Verleugnung und Verdrängung, der so genannte „language shift“, („minority language shift“, „mother-tongue-shift“, „language loss“, „first-language-attribution“) eine positive Wirkung auf die Persönlichkeit.

(...) es zeigt sich eher, dass die (sprachliche) *Assimilation* dazu führt, was gelegentlich der Beibehaltung der Muttersprache bzw. der Bilingualität und – allgemein – der multikulturellen Orientierung und Einbettung zugeschrieben wird (...): ein *höheres* Selbstwertgefühl und *geringere* psychische Probleme (Esser 2006a, 75).

Es gibt auch so gut wie keine systematischen empirischen Belege für die Vermutung, dass bilinguale Fähigkeiten eine über die Effekte der Zweitsprachenkompetenz hinausgehende positive Wirkung auf das soziale und psychische Wohlergehen der Migranten(kinder) haben. Es zeigt sich eher, dass nicht die Beibehaltung der Muttersprache, sondern die (sprachliche) *Assimilation* zu einem höheren Selbstwertgefühl und zu geringeren psychischen Problemen führt (ebd., 100).

Vom psychologischen Standpunkt aus ist es höchst zweifelhaft, dass die Verdrängung der eigenen Sprache und Kultur sowie die (bedingungslose) Anpassung an einen anderen Sprach- und Kulturraum langfristig der (mental)en Gesundheit eines Menschen zuträglich sind.

Auch über den Einfluss von Politik und öffentlichem Klima macht sich Esser Gedanken:

Eine multilinguale Politik (mit entsprechenden Maßnahmen der L1-Förderung) wirkt eher *gegen* den L2-Erwerb, ein multikulturelles öffentliches Klima der Toleranz und Offenheit eher *dafür*. Empirisch heben sich wegen der gegenläufigen Korrelation von Rechts-Orientierung und Toleranz die Effekte weitgehend auf (ebd., 29).

Die Schlussfolgerung all dieser Überlegungen ist, dass Bilingualität nur etwas für Privilegierte wäre, sozusagen ein Luxus, den sich nicht jede(r) leisten kann:

Die kompetente Bilingualität ist offenbar von einer sehr speziellen Kombination der familien- und migrationsbiographischen Situation abhängig: geringes Einreisealter und eine hohe Bildung (in der Familie) einerseits *und* die Fortdauer binnenethnischer Beziehungen und familialer Loyalitäten andererseits (ebd., 59).

Die Aussagen Essers sind nicht unwidersprochen geblieben. Boeckmann (2008b) kritisiert die wissenschaftliche Unterstützung der Glottophagie, die mit

wirtschaftlichen Argumenten sprachliche Assimilation befürwortet. (Boeckmann 2008a, 3, siehe Calvet 1974). Diese widerspricht sowohl Anti-Diskriminierungs-Bestimmungen als auch internationalen Rechtsnormen wie der UN-Menschenrechtsakte und der Allgemeinen Erklärung der Sprachrechte (ebd., 13).

Das *time-on-task*-Argument, dem zufolge die für den L1-Unterricht aufgewendete Zeit auf Kosten des L2-Lernens gehe, wird von zahlreichen international anerkannte Forschungsergebnissen widerlegt (ebd., 11), denn der sprachliche Besitz eines Menschen ist unteilbar (siehe auch S. 76).

Weiters setzt kompetente Bilingualität für Esser Assimilation voraus, ein Gedankengang, der einfachen logischen Grundsätzen widerspricht.

Da unter Assimilation allerdings in der Regel das Aufgeben eigener kultureller Merkmale inklusive der Herkunftssprache verstanden wird – auch in Essers Modell taucht Assimilation ja nur in Verbindung mit Monolingualismus auf – müssten die MigrantInnen ihre Herkunftssprache erst aufgeben, um dann nach der Erlernung der Zweitsprache zu kompetent Bilingualen zu werden (wohl indem sie sich ihre Herkunftssprache wieder aneignen?) Diese doch sehr idiosynkratische Begriffsbildung lässt jedenfalls auf ein extrem statisches Sprach- und Kulturverständnis (und letztlich auch Gesellschaftsverständnis) schließen, das die vielen möglichen Ausprägungen kultureller Affinitäten und sprachlicher Kompetenzen nicht einmal ansatzweise in Betracht zieht und seinem Gegenstandsbereich daher nicht wirklich angemessen zu sein scheint (Boeckmann 2008a, 12).

Der Europarat hat 2006 mit wissenschaftlicher Unterstützung eine „Empfehlung über die Rolle der Muttersprache im Schulwesen“ erarbeitet, welche die Berücksichtigung der Erstsprache und bilingualen Unterricht empfiehlt und Mehrsprachigkeit explizit als Bereicherung ansieht (ebd., 14).

Fragwürdig ist die Forschungsmethodik Essers, der mit Bezug auf soziologische Positionen und Metaanalysen linguistischer Literatur formelhafte Modelle von Mehrsprachigkeit ableitet, die, da sie stark abstrahierend vorgehen, „wohl kaum die geeignete Untersuchungsmethode für so komplexe Materien wie Mehrsprachigkeit, Unterricht und Integration darstellen“ (ebd., 14 f.).

Vielfach ist davon auszugehen, dass sich die komplexe sprachliche Situation in vielen Familien nicht auf eine statistisch bearbeitbare Standardformel reduzieren lässt (Boeckmann 2008a, 16).

Aus diesen Kritikpunkten ergibt sich Boeckmanns allgemeine Forderung:

Es wird erforderlich sein, die Entwicklung und Erprobung verschiedener Sprachförderungsmodelle, sei es verbesserte Zweitsprachförderung, seien es zweisprachige Unterrichtsmodelle, ohne ideologische Scheuklappen und apodiktische Festlegungen voranzutreiben (ebd., 19).

2.2.3 Die Problematik der Erwerbsreihenfolge L1, L2,..

Boeckmann weist darauf hin, dass der Begriff der Zweitsprache für einzelne Personen unterschiedliche Kompetenzstufen und Identitätskonzepte bedeuten kann.

Es gibt nämlich ganz unterschiedliche Konstellationen von Erst-, Herkunfts-, Heim- und Familiensprachen, die sich in der Logik von Erst- und Zweitsprachen nur unvollkommen darstellen lassen (Boeckmann 2008a, 25).

Auch korreliert die Reihenfolge des Erwerbs der Sprachen nicht unbedingt mit der Kompetenz des/r SprecherIn.

(...) the chronological order of acquisition in a multilingual subject does not necessarily correspond to the dominance among the languages in contact (...) (Jessner 2006, 17).

Um die Bedeutung der Zweitsprache für das Individuum erschließen zu können, sollten daher das Erwerbsalter, die Lernsituation, die Herkunftssprache(n) sowie die Rolle der Zweitsprache im Alltag (beispielsweise als Schul- oder Verkehrssprache) erhoben werden. Vor allem die Erfassung der Herkunfts- und Erstsprachen an den Schulen sollte differenzierter und somit zuverlässiger werden (ebd., 27).²³

Kennzeichnend ist (auch in nicht spezifisch quantitativ ausgerichteter Forschung) die zur Selbstverständlichkeit gewordene Gewohnheit, Sprachen mit dem Akronym *L1*, *L2* usw. zu bezeichnen, ohne dass dies

²³ Siehe dazu S. 109 f.

zumeist in irgendeiner Weise kommentiert oder problematisiert wird. Diese Art der Ausdrucksweise kann man in vieler Hinsicht interpretieren: Sprachen werden nicht nur deutlich voneinander getrennt und additiv gesehen, auch wird durch diese Abkürzung die Komplexität von Sprache und Sprachen reduziert und simplifiziert. Darüber hinaus trägt dieser Sprachgebrauch dazu bei, der Forschung einen gewissen technokratischen und mechanistischen Touch zu verleihen (...) (Hu 2001, 22).

2.2.4 Fremdsprache

Eine Fremdsprache wird zumeist durch Unterricht in einer Umgebung gelernt, deren Umgangssprache nicht mit dem vermittelten Idiom ident ist. Beispiele aus dieser Untersuchung sind das Englische als erste und Französisch, Italienisch oder Spanisch als weitere vermittelte Schulsprachen. Im Gegensatz zum Erwerb, „das eher unbewußte, beiläufige (inzidentelle) Aneignen einer Sprache“, verstehen wir unter Lernen „bewußte (intentionale) Sprachverarbeitungsprozesse“ (Apeltauer 2003, 14). Das Entwicklungspotential von Fremdsprachenkenntnissen hängt (abgesehen vom Unterricht) von den allgemeinen und spezifischen sprachlichen Fertigkeiten, den kognitiven Faktoren, der emotionalen Einstellung der lernenden Person und dem Grad des Kontaktes mit der Sprache außerhalb der Lernsituation ab. Die Motivation, die sich – anders als beim Zweitsprachenunterricht – durch das fehlende Vorkommen im Lebenszusammenhang nicht „automatisch“ ergibt, scheint für den Lernerfolg eine sehr große Rolle zu spielen (Edmondson/House 2000, 25). Der Bezug zum realen Leben und der aufgezeigte Nutzen der Sprache motivieren Jugendliche im Lernprozess.

Fremdsprachenunterricht, der die Fremdsprache nicht in lebensweltliche Bezüge einbettet, wird als „Quälerei“ empfunden (Hu 2003, 263).

Trotz der eingeschränkten Gebrauchsmöglichkeiten der Schulfremdsprachen lernen SchülerInnen auch außerhalb des Unterrichts dazu, was einen gewissen Grad an Heterogenität der Kenntnisse bewirkt. Dies gilt insbesondere für das Englische, dessen „Dominanz (...) als erste schulisch unterrichtete Fremdsprache (...) weiterhin ungebrochen (ist)“ (Knapp-Potthoff 2003, 455).

Lehrende sollen sich der Tatsache bewusst sein, dass Erfahrungen mit fremden Sprachen, die außerhalb des Fremdsprachenunterrichts gemacht werden (auch z.B. durch die Nutzung des Internets in anderen Unterrichtsfächern), sowohl teils erhebliche Veränderungen der Lernaltersprachen der Schüler bewirken als auch Lernmotivationen, Einstellungen zu fremden Sprachen und zum Sprachenlernen sowie die Ausprägung von Lernstrategien beeinflussen können, die auch für das schulische Fremdsprachenlernen relevant sind (Knapp-Potthoff 2003, 456).

Die in der Schule gelernten Fremdsprachen der Befragten sind fast ausnahmslos Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch.

2.3 Tertiärsprachen

Viele Menschen lernen nicht nur eine zweite, sondern auch eine dritte oder mehr Sprachen. Die sogenannte *Tertiärsprachenforschung* geht davon aus, dass das Lernen einer dritten oder weiteren Sprache sich wesentlich von der Aneignung einer L2 unterscheidet, zumal die Zweitsprache, das Wissen um den eigenen Sprachlertyp und schon erprobte Strategien im Lernprozess hinzutreten (siehe Hufeisen 2001).

Die Aktualisierung und Förderung der für den Menschen spezifischen Spracherwerbsfähigkeit im Erstspracherwerb, das gleichzeitige Hineinwachsen in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt legen den Grundstein für den Erwerb von weiteren Zweit/Fremdsprachen (de Cillia 2006, 5).

Laut Jessner ist Multilingualismus "process and result of third language acquisition" (Jessner 2006, 11). Die Untersuchung von Drittspracherwerbsprozessen bietet neue Einblicke in den Sprachlernprozess, zumal Zweisprachige anders an das Erlernen einer neuen Sprache herangehen als Monolinguale (ebd., 14) und DrittsprachenlernerInnen letzteren wiederum überlegen sind.

So sind die Lernenden im Laufe des L2-Lernens erfahrener geworden und kennen schon erprobte Fremdsprachenlernstrategien, d.h. auch kognitive Faktoren sind weiter entwickelt. Lernende wissen z.B., wie sie mit einer neuen Fremdsprache zurechtkommen, wenn sie ihren

jeweiligen Lernertyp kennen und dadurch die entsprechenden Strategien des Sprachenlernens auswählen können. Sie kennen verschiedene Möglichkeiten, auch außerhalb des Klassenraums zu lernen (...).

Nach dem Faktorenmodell ist schließlich auch anzunehmen, dass Erfahrung mit dem mehrsprachigen Denken (Parallelen zwischen den bekannten Sprachen ausfindig machen und reflektieren) zu einem erleichterten Lernen der L3 beitragen kann – insbesondere dann, wenn L1 und/oder L2 und/oder L3 eine Verwandtschaft aufweisen. Mit all diesen neuen Faktoren arbeitet die Tertiärsprachendidaktik (Marx 2008, 20 f.).

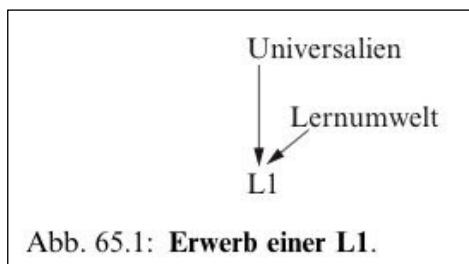


Abb. 4: Hufeisens L1-Modell

(Hufeisen 2001, 649)

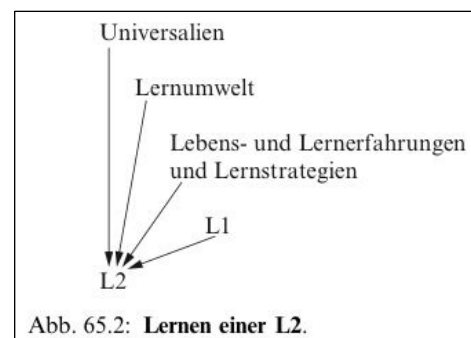


Abb. 5: Hufeisens L2-Modell (ebd., 649)

Die Muttersprache wird von gesunden Personen in der Regel ohne Schwierigkeiten erworben, jedoch ist sie je nach „Qualität und Quantität von Input“ (ebd., 649) von Mensch zu Mensch unterschiedlich (siehe Abb. 4). Die Zweitsprache erwirbt man mit Hilfe der bis zu diesem Zeitpunkt gemachten Lebenserfahrungen und erworbenen Lernstrategien, die durch das Lernen des neuen Idioms wiederum erweitert und verfeinert werden (Abb. 5). Eine wichtige Rolle spielt dabei die Muttersprache, die den Erwerb unterstützt (Transfer) und/oder erschwert (Interferenz).²⁴ Mit dem Erwerb der L2 wird daher „ein Grundstein für die allgemeine Mehrsprachigkeit gelegt“ (Hufeisen 2001, 649).

²⁴ Siehe auch S. 61 f.

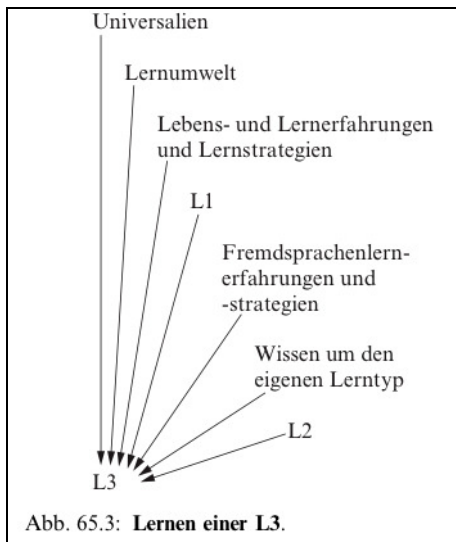


Abb. 6: Hufeisens L3-Modell

(Hufeisen 2001, 649)

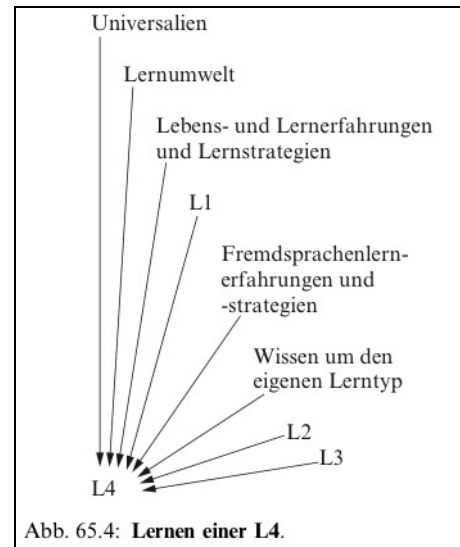


Abb. 7: Hufeisens L4-Modell

(Hufeisen 2001, 649)

Das Erlernen einer Drittsprache unterscheidet sich entscheidend vom Erwerb der Zweitsprache, da das Wissen um den eigenen Lerntyp und geeignete Fremdsprachenlernstrategien den Aneignungsprozess bereichern und in der Regel erleichtern (Abb. 6).

Die Tertiärsprache wird bewusster, kognitiver und konstruktivistischer gelernt. (...) Insgesamt zeichnet sich der Lernprozess durch größere Systematizität (ohne linguistische Vollständigkeit anzustreben), Bewusstmachung und stärker selbstgesteuertes Lernen aus (Hufeisen 2001, 652).

Wie Abbildung 7 zeigt, unterscheiden sich die Einflussfaktoren des L4-Erwerbs (und jeder weiteren Sprache) im Vergleich zum L3-Lernen nicht mehr bedeutend. Deswegen macht es „(a)us lerntheoretischer, kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht (Sinn), deutlich zwischen dem Lernen einer L2 und dem Lernen einer L3+n zu unterscheiden.“ (ebd., 648).

Anstatt wie in den 1970-er Jahren aus Angst vor Interferenzen den Sprachenkontakt zu vermeiden, ging man ab den späten 1980-er Jahren dazu über, die Interaktion zwischen den Sprachen (im Unterricht) als Chance zu nützen.

Man erkannte, dass Lernende vorhandene, vorher erlangte Kenntnisse und Fertigkeiten aus der und über der L2 auf den Lernprozeß, die Perzeption, die Rezeption und die Produktion der L3 übertragen können, um sie auf verschiedenen Ebenen zu erleichtern (...) (Hufeisen 2001, 650).

Selbstverständlich sind bei Mehrsprachigkeit auch die Möglichkeiten der „Cross-linguistic influence“ (CLI) vielfältiger als beim Bilinguismus, die Palette reicht dabei von Transfer und Interferenz bis zu Entlehnungen („borrowing“) und Vermeidungsverhalten (Jessner 2006, 20). Einfluss ausübende Variablen sind dabei typologische und kulturelle Ähnlichkeit, Grad der Beherrschung und der Status der Sprache.

Der Sprachverwandtschaftsgrad scheint dabei eine wesentliche Rolle zu spielen:

(...) third language learners whose native language is unrelated to the second and/or third language tend to transfer knowledge from their second language (ebd., 22).

Die Vorteile von mehrsprachigen Menschen übertreffen jene von Bilingualen noch:

(...) third language learners develop, for instance, an enhanced level of metalinguistic awareness and metacognitive strategies which considerably contribute to the quality of CLIN (cross-linguistic interaction) in multilinguals (ebd., 35).

2.5 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird von der Linguistik funktional definiert, auch der GER (Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen)²⁵ des Europarats von 2001 geht von diesem Konzept aus.

Mehrsprachig ist demnach, wer über ein Repertoire verfügt, das ihn oder sie dazu befähigt, die schriftlichen und/oder mündlichen kommunikativen Bedürfnisse im Alltag in wechselnden Situationen abwechselnd in mehreren Sprachen zu befriedigen (Lüdi/Nelde 2004, S. VIII).

²⁵ Siehe Trim 2002.

Der Terminus „Mehrsprachigkeit“ umfasst zahlreiche unterschiedliche Phänomene:

(...) frühkindliche vs. späte Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeit in mehreren Verkehrssprachen vs. Mehrsprachigkeit in Situationen, in welchen sich eine dominierende und eine minorisierte Sprache gegenüberstehen, erwünschte und aufgezwungene Mehrsprachigkeit, ausgeglichene und asymmetrische Kompetenzen, Schriftlichkeit und Schulbildung in einer, mehreren oder allen Sprachen des Repertoires, Mehrsprachigkeit in polyglossischen Situationen vs. individuelle, „isolierte“ Mehrsprachigkeit usw. (Lüdi/Nelde 2004, S. VIII).

Gogolin nennt den Multilingualismus der Menschen mit Migrationshintergrund in Anlehnung an Husserls „Lebenswelt“ *lebensweltliche Mehrsprachigkeit*.

Die Kinder ethnischer Minderheiten leben als Zweisprachige in einer zweisprachigen Lebenswelt. Die Entfaltung ihres gesamten Sprachbesitzes ist unabdingbar für ihre selbständige, selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Einwanderungsland. „Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ soll die spezifischen Potentiale bezeichnen, die die Schüler nach ihren lebensweltlichen und sprachlichen Erfahrungen in den Bildungsprozess einbringen und soll bedeuten, dass dieser spezifische Sprachbesitz gebraucht wird, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein (Gogolin 1988, 9 f.).

In ihrem 1995 veröffentlichten Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung fordert die EU-Kommission Kenntnisse in drei Gemeinschaftssprachen, die auch zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz beitragen sollen.

Das Beherrschen mehrerer Gemeinschaftssprachen ist zu einer unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden, daß die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten. Diese Sprachkenntnisse müssen einhergehen mit der Fähigkeit zur Anpassung an von unterschiedlichen Kulturen geprägte Arbeits- und Lebensverhältnisse. (...)

Die Beherrschung von Fremdsprachen darf nicht mehr einer Elite oder Menschen, die geographisch mobil sind, vorbehalten bleiben. Im Zuge der Folgearbeiten zur Entschließung der im Rat vereinigten Bildungsminister vom 31. März 1995 wird es notwendig, daß jedem – unabhängig vom Bildungs- oder Ausbildungsweg – die Möglichkeit

gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten (Europäische Kommission 1995, 62).

Auch wenn die allgemeine Förderung des Multilingualismus zu begrüßen ist, lässt die Konzentration auf die Sprachen der Union auf einen Eurozentrismus schließen, der die Sprachen vieler MigrantInnen ebenso wie außereuropäische Idiome außer Acht lässt.

Das in der Europäischen Union angestrebte Ziel der frühen Mehrsprachigkeit findet in der Auseinandersetzung mit den Rechten der sprachlichen Minderheiten deutliche Herausforderungen bildungspolitischer und sprachdidaktischer Natur. Hinsichtlich der sprachlichen Bildung von Kindern aus Migranten- und Flüchtlingsfamilien finden diese Herausforderungen einen neuen und (bildungs)politischen akuterer Kontext (Buttaroni 2002, 126).

Durch die Einwanderung von Arbeitskräften kam es zu einer neuen „inneren“ Sprachenvielfalt, während in der EU die äußere Sprachenvielfalt in den Blickwinkel geriet und forciert wurde (Reich 1998, 6 f.).

Die Mehrsprachigkeit Europas wurde und wird demnach als ein Nebeneinander der Nationalsprachen der EU-Mitgliedstaaten (ebd., 7) und das Fremdsprachenlernen als Lernen der Nationalsprachen der EU-Mitgliedstaaten verstanden.

3. Die Rolle der Erstsprache beim Erwerb der L2

Dieses Kapitel widmet sich dem Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der L2 und weiterer Sprachen, der für die Betrachtung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund von großer Bedeutung ist.

3.1 Identitätshypothese

Die Annahme, dass Menschen Sprachfähigkeiten auf ähnliche Weise besitzen und entwickeln, führte zu der Entwicklung der Hypothese, dass vergleichbare psycholinguistische Prozesse sowohl den L1-Erwerb als auch das L2-Lernen steuern. In ihrer stärksten Ausprägung nennt man diese Theorie *Identitätshypothese*; diese wird jedoch kaum mehr vertreten, da sie die Aneignung von Erst- und Zweitsprache nach exakt denselben Abläufen annimmt. Abgeschwächte Versionen dieser extremen Auffassung betonen zwar die grundsätzliche Ähnlichkeit der Erwerbsprozesse, gestehen aber Abweichungen zu bzw. weisen auf das Vorhandensein von verschiedenen Einflussfaktoren hin (Edmondson & House 2000, 134).

Die Identitätshypothese beruht auf der nativistischen Position Chomskys (siehe Chomsky 1965), der zufolge das Erwerben und Lernen von Sprachen in der Natur des Menschen liege und dieser für diese Aufgabe von der Natur auf besondere Weise ausgestattet wurde.

(...) Menschen erwerben ihre Muttersprache nicht auf der Grundlage allgemeiner kognitiver Fähigkeiten (durch die sie etwa auch Mathematik und Philosophie studieren können), sondern nur auf der Grundlage eines sprachspezifischen kognitiven Moduls. Dieses Modul nennt Chomsky Spracherwerbsmechanismus („Language Acquisition Device“ – LAD), und es enthält eine „Universalgrammatik“ (Edmondson & House 2000, 137).

3.2 Kontrastivhypothese

Der Grundgedanke der Kontrastivhypothese ist, mit Hilfe der Konzepte „Ähnlichkeit“ und „Verschiedenheit“ Lernerleichterungen oder -erschwernisse in

einer zweiten oder weiteren Sprache vorherzusagen (starke Variante, die umstritten ist) oder zumindest nachträglich zu erklären (schwache Variante).

Ähnliche Strukturen sind laut Lado (1957, 59) leicht zu lernen, weil sie transferiert werden und in der Fremdsprache zufriedenstellend funktionieren können. Unterschiedliche Strukturen bereiten aber Schwierigkeiten, weil sie, wenn transferiert, in der Fremdsprache nicht zufriedenstellend funktionieren werden und deshalb verändert werden müssen (Oksaar 2003, 99).

Als Weiterführung der Theorie Lados sei die Markiertheithypothese von Eckman et al. (1977) erwähnt, der zufolge „die Einheiten in der Zielsprache, die mehr markiert sind als die der Ausgangssprache, schwieriger zu erwerben sind als die, die nicht markiert sind“²⁶ (ebd., 100).

Die Kenntnis mehrerer Sprachen bedingt stets eine gegenseitige Beeinflussung, die durch diese Kontaktsituation entsteht.

Sprach- und Kulturkontakt entsteht, wenn Lerner und Sprachträger außer ihrer Muttersprache auch Kenntnisse in einer oder mehreren Sprachen, Dialekten oder Soziolekten und mit denen verbundenen Behaviors haben. (...) Der Einfluss des Kontakts kann sich als Abweichung von den jeweiligen Konventionen auf allen Ebenen des Sprachsystems und der Sprachverwendung zeigen. Derartige Prozesse und ihre Konsequenzen sind als *Transferenz*- und *Interferenzphänomene* bekannt (ebd., 130).

Apeltauer definiert die Begriffe *Transfer* und *Interferenz* wie folgt:

Transfer, der (...): Übertragung von einem Sprachsystem auf ein anderes. Man unterscheidet zwischen positivem Transfer (was sich übertragen läßt und daher die sprachliche Verarbeitung erleichtert) und negativem Transfer (was nicht übertragbar ist und deshalb zu Fehlern führt). Durch negativen Transfer entstehen sog. (...) Interferenzfehler, d.h. Abweichungen von der Zielsprache, die durch den Einfluß der Erstsprache oder einer anderen, früher gelernten Sprache entstehen (Apeltauer 2003, 149).

²⁶ Zum Konzept der Markiertheit siehe Edmondson & House 2000, 145 ff.

Da der Terminus *Interferenz* mehrdeutig ist und wie der Begriff *Transfer* im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Verwendung erfährt, schlägt Oksaar (2003, 132) den Ausdruck *crosslinguistic influence* vor, der zwar neutraler scheint, aber in seiner Aussage vage bleibt.

3.3 Interlanguagehypothese

Nach Selinker (1978) bildet der/die LernerIn einer zweiten oder weiteren Sprache eine *Interlanguage*, auch *Interim-* oder *Lernersprache* genannt, heraus, die sowohl Züge der Grund- und Zweitsprache als auch eigene Merkmale beinhaltet. Dieses System ist instabil und variabel und verändert sich durch weiteres Lernen und kommunikatives Handeln.

Diese Theorie betont das Individuelle des Sprachenlernens und des Sprachstands einer Person, erklärt aber nicht die Beziehungen zwischen Erst- und Zweitsprache.

3.4 Interdependenzhypothese

Das im Idealfall erreichbare Niveau der L2-Kompetenz eines Kindes hängt vom Grad seiner Kenntnisse in der Muttersprache zu Beginn des intensiven Lernens bzw. Erwerbs der Zweitsprache ab. Wenn die L1 außerhalb der Schule in ausreichendem Maße gefördert wird (wie es bei den meisten Mittelschichtkindern geschieht), sind auch die Bedingungen für einen optimalen L2-Erwerb gegeben. Ist dies nicht der Fall, so passiert das L2-Lernen auf Kosten der L1, was wieder einen einschränkenden Effekt auf den Erwerb der Zweitsprache hat – ein Teufelskreis, der die Interdependenz sprachlicher Phänomene aufzeigt (Cummins 1979a, 233). Hat die Kompetenz in der Erstsprache bereits ein abstraktes Level erreicht, so kann die Zweitsprache problemlos daran anknüpfen, umgekehrt könnte dies bedeuten, dass Kinder, die mit 8-9 Jahren in ein anderes linguistisches Umfeld kommen, am meisten mit der neuen sprachlichen Umgebung kämpfen müssen (ebd., 235).

(...) the migrant children whose mother tongue stopped developing before the abstract thinking phase was achieved thus easily remain on a lower level of educational capacity than they would originally have been

able to achieve (Skutnabb-Kangas & Toukamaa 1976, 70, zit. n. Cummins 1979a, 235).

Die wichtigste Leistung, die ein Kind in der Schule wohl erbringen muss, ist, dem geschriebenen Text relevante Informationen zu entnehmen.²⁷ Wie gut diese Aufgabe gelingt, hängt von mehreren Faktoren ab: dem Beherrschen von Wortkonzepten, der Fähigkeit, mit dekontextualisierter Sprache umgehen zu können (d.h. von Sprache, die von der unmittelbaren persönlichen Situation abgekoppelt ist) sowie gewissen metalinguistischen Einsichten (z.B. dass gesprochene und geschriebene Sprache sich voneinander unterscheiden).

Das sichere Beherrschen einer gewissen Menge an lexikalischen Elementen scheint dabei besonders wichtig zu sein.

If a child on entry to school does not have access to the semantic meanings assumed by beginning reading texts and culturally-different schools the early search for meaning in printed texts is likely to be futile (Skutnabb-Kangas & Toukamaa 1976, 70, zit. n. Cummins 1979a, 238).

Kindern, deren L1 gut entwickelt ist, bereitet eine andere Unterrichtssprache weniger Schwierigkeiten als Minderheitenkindern, die in einem sprachlich armen L1-Milieu aufwuchsen (ebd., 239). Falls bereits ein Konzept zu einem Wort im Gehirn des Kindes vorhanden ist, kann ein Vokabel einer anderen Sprache von diesem leicht aufgenommen werden. Fehlt dieses Konzept, so fällt der lernenden Person die Begriffsbildung ungleich schwerer. Minderheitenkindern gegenüber hat die (Vor-)Schule somit eine erhöhte Verantwortung in der Vermittlung von „prerequisites for the acquisition of literary skills“ (ebd., 240).

In Betracht zu ziehen sind ebenfalls Motivation und die Rolle der Eltern auf der individuellen Ebene sowie die Methode(n) und LehrerInnenerwartungen auf der institutionellen Ebene, die einander natürlich auch beeinflussen. Alle Unterrichtenden wissen, wie wichtig der Faktor Motivation für den Lernprozess ist und dass der Grad der Identifikation mit der Sprache besonders für Kinder, die eine L2 lernen, eine entscheidende Rolle spielt (ebd., 243). So ist bei einer

²⁷ Siehe auch das Kapitel zur Textkompetenz: Teil A, Kap. 4.3.1, S. 79 ff.

positiven Identifikation mit beiden Sprachen der Lernerfolg am größten, bei fehlender Identifikation am geringsten. Bei Kindern, die der L2 kritisch gegenüberstehen, ist ein „total immersion program“ nicht zielführend, viel eher sollten sie schrittweise an die neue Sprache herangeführt werden (ebd., 244). Ein (junger) Mensch, der – aus welchen Gründen auch immer – die Herkunftssprache ablehnt, läuft Gefahr, diese vollständig durch die L2 zu ersetzen und zu verlieren.

Die Muttersprache, so der eindeutige Forschungsstand, ist die Folie, auf der die Zweitsprache Deutsch erworben wird und die (zunächst) die sprachliche Identität und damit das Selbstwertgefühl der MigrantInnen bestimmt. Sie zu stabilisieren ist ein wichtiger Erfolgsfaktor für einen erfolgreichen Integrationsprozess einschließlich des Erwerbs der deutschen Sprache (Krumm 2006a, 13).

Bei einem Schulprogramm, welches die Muttersprache der Kinder miteinbezieht, fallen einige der problematischen Faktoren weg. Die Kinder fühlen sich anerkannt und unterstützt, die L1 wird nicht verdrängt und kann als Medium für den Unterricht dienen, wo die L2 erst mühsam aufgebaut werden müsste (Noack 1987, 29).

Es ist offenbar eine gute Schulbildung in der Erstsprache, die eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in einer Fremdsprache und damit den Schulerfolg von sog. Quereinsteigern begünstigt und es ist die Verfügbarkeit von Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb, die eine erfolgreiche Alphabetisierung im Medium einer Fremdsprache begünstigt (Siebert-Ott 2006, 14).

Cummins Überlegungen zeigen, dass die Auswirkungen verschiedener Variablen auf den Spracherwerb äußerst komplex sind und genaue Überlegungen zu Fördermaßnahmen beim einzelnen Kind verlangen.

When taken together the developmental interdependence and threshold hypotheses imply that academic and cognitive outcomes are a function of the type of linguistic knowledge which the child brings to the school and the competence in L1 and L2 developed in interaction with educational treatment variables over the course of the school career (Cummins 1979a, 243).

In der Wiederauflösung seiner Interdependenz- und Threshold-Hypothese (Cummins 2000) kritisiert Cummins, dass die beiden Konzepte vermengt und

zur Rechtfertigung von einem verspäteten Einsatz englischsprachigen Unterrichts für Angehörige von Minderheiten verwendet worden sind.

The major misunderstanding derives from conflating the threshold and interdependence hypotheses. For example, some educators in countries as diverse as the United States and New Zealand have invoked the “threshold hypothesis” as justification for delaying the introduction of English literacy instruction for a considerable period. They assume that the minority language must be built up to a “threshold level” before literacy in the majority language should be introduced; they also assume that transfer of knowledge and academic skills across languages will happen automatically (Cummins 2000, 176).

Dieser Transfer passiert aber keineswegs “von selbst”, sondern muss von Seiten der Schule gefördert werden. Er wird von einem zu Grunde liegenden linguistischen Wissen möglich gemacht, das Cummins CUP oder *Common Underlying Proficiency* nennt (siehe Teil A, Kapitel 4.2, S. 74 f.).

3.5 Code-switching/Code-mixing

Eine der sichtbarsten Spuren einer zweisprachigen Kompetenz besteht darin, in vielfältiger Weise zwischen den Sprachen und Varietäten hin- und herzuwechseln (Lüdi 1996, 322).

Zur Unterscheidung von Code-switching und code-mixing bestehen in der Sprachwissenschaft verschiedene Einschätzungen. Auer (1998) versteht unter *Code-switches* ausschließlich „die in der Interaktion lokal oder global bedeutungsvollen Sprachwechsel“ (zit. n. Kallmeyer et al. 2002, 1) Das „Mixing“ sei bereits ein gemischtsprachiger Code, bei dem einzelne Sprachwechsel geringe bzw. keine Bedeutung habe. Selbstredend sind die Grenzen zwischen diesen Phänomenen nur willkürlich zu ziehen.

Für Baker ist Code-switching der abwechselnde Gebrauch zweier oder mehrerer Sprachen in einer Rede, Codemixing das Verwenden von lexikalischen Elementen eines anderen Idioms in einem sonst einsprachigen Diskurs, beides komme eher bei kompetenteren Sprechern vor: „(...)it tends to be those who are more fluent in a language that code-switch(...)“. Auch werden

diese Wechsel oft bewusst und mit einer bestimmten Absicht getätigt, „(...) (t)here is usually purpose and logic in changing languages“ (Baker 2006, 109).

Statt der lange vorherrschenden Defizit-Orientierung, die davon ausging, die sprechende Person wechsele die Sprache, weil ihr (momentan) das „Wort fehle“, führt die Sprachwissenschaft nun andere Gründe für das Code-switching bzw. – mixing ins Treffen: das Markieren von Gruppengrenzen (In-Group/ Out-Group), die Abhängigkeit von Thema, Kontext und Gesprächspartner, die Freude am Spiel mit der Sprache sowie die Herstellung eines Gemeinschaftsgefühls mit SprecherInnen der eigenen (nicht dominanten) Sprache (ref. nach Grosjean, 2001).

Das gemischte Sprechen ist kein individuelles Defizit, sondern die Interaktionsweise einer größeren sozialen Gruppe. Es ist zu vermuten, dass dies die Entstehung einer neuen Varietät ist, in der unter anderem auch das Herrschaftsverhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit auf der symbolischen Ebene (...) sprachlich verhandelt wird (Hieronymus 2002, 101).

Das gemischtsprachige Sprechen beweist eine – zumindest – doppelte Zugehörigkeit und ist besonders für Jugendliche bedeutend, zumal sie sich in einer wichtigen Phase der Identitätssuche befinden.

Gemischtes Sprechen als flexible Antwort auf ihre (i.e. der Sprechgemeinschaft) prekären Lebensverhältnisse spricht für die Kreativität im Umgang mit ihrem Alltag. Das gemischte Sprechen repräsentiert die Anwesenheit einer Gruppe, die es eigentlich nicht geben darf. Sie befindet sich (weder) innerhalb noch/und außerhalb der Sprechgemeinschaft. Sie verwischt die Grenzen einer national-sprachlichen Ordnung der Dinge und stellt ihnen ihre eigene sprachliche Ordnung entgegen. Die Sprachlosigkeit der ersten und zweiten Generation der Einwanderer (...) scheint abgelöst zu werden durch einen polyphonen Chor ihrer Kinder und Enkelkinder (Hieronymus 2002, 102).

Titone bezeichnet Code-switching auch als einen „formidable defense mechanism denied monolinguals“. Die Sprache, in der traumatische Erlebnisse gemacht wurden oder mit der ein ungelöster Konflikt verbunden wird, kann zum Teil verdrängt, „weggeschaltet“ werden, was der Person momentane

Erleichterung verschafft (Titone 1984, 259). Eine aktuelle Form des Code-switching und –mixing im Jugendmilieu wird im Kapitel „Stadtteilsprache“²⁸ vorgestellt.

Auch von den Unterrichtenden wird eine Art „alternance codique“ praktiziert, die die Distanz zwischen SchülerInnen- und LehrerInnensprache widerspiegelt :

On note également l'emploi répandu de l'alternance de code entre la langue des élèves et celle de l'école. La langue des élèves est utilisée pour faciliter la tâche, soit pour s'assurer de la discipline, de l'ordre social nécessaire pour la construction de l'activité de l'enseignement, soit pour créer des ponts avec le savoir extra-scolaire de l'élève. (...) L'alternance codique ne sert qu'à renforcer la seule légitimité de la langue d'enseignement, la distance du savoir local du savoir scolaire (Heller 2004, 81).

Interviewausschnitte zu Codeswitching-Phänomenen

SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Das „Switchen“ der interviewten Jugendlichen hat mit ihrer Kompetenz, der jeweiligen Situation und affektiven Faktoren zu tun. Für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist es selbstverständlicher Teil ihres Alltags.

Naja, das ist das ist immer zufallsweise, also ich spreche es nicht vorsätzlich mit meinem Bruder nur Albanisch oder nur Deutsch, kommt auf die Situation an, es gibt Situationen, bei denen ich Albanisch bei denen ich mich Albanisch besser aussprechen ausdrücken kann als Deutsch und da sprech ich halt Albanisch, manchmal kann ich mich auf Deutsch besser ausdrücken und da red ich Deutsch. (B-Kapplan-aL1)

Wenn ich in der Türkei bin, ist es sehr schwer, weil ich ja zweisprachig rede, es geht, wenn mir zum Beispiel ein Wort nicht auf Türkisch einfällt, dann sag ich es auf Deutsch, in der Türkei geht das nicht, das ist schwer. (C-0622-aL1)

²⁸ Siehe Teil C, Kap. 3.1.1.1, S. 172 f.

Wenn wir zum Beispiel im Park sind und es irgendwelche Unregelmäßigkeiten gibt und es zu Streit kommt, rede ich meistens Albanisch. (B-Kaplan-aL1)

Das ist vielleicht auch so, weil ich nicht will, dass jeder versteht, dass ich mit meinem Bruder streite, das sollte eigentlich unter uns bleiben. (B-Kaplan-aL1)

SchülerInnen ohne Migrationshintergrund

Jugendliche mit deutscher Muttersprache sehen das Sprachwechseln ihrer MitschülerInnen teilweise als Defizit an, das vermeidbar wäre.

Das ist dann für die Kinder halt, die das dann- die halt dann- von zu Haus das so gewohnt sind, so durcheinander zu reden, das is halt relativ schwer, irgendwie- halt, das gerecht halt jetztat halt zu- zu- schreiben oder zu reden oder so, halt so – auch für den Lehrer das so akzeptabel is, aber da gibt's teilweise auch in unserer Klasse auch schon – paar ärgere Probleme, wo man denkt – eigentlich könnt ma das vermeiden, wenn man zu Hause – entweder nur die oder die oder halt- der Vater nur die Mutter nur die Sprache spricht.(C-UR88-D)

3.6 Zusammenfassung: Die Rolle der L1 beim Erwerb der L2

Die Muttersprache spielt beim Erwerb der Zweitsprache eine bedeutende Rolle.²⁹ Der positive Transfer ermöglicht es, bereits in der Erstsprache gelernte Strukturen ohne neuerliche explizite Lernprozesse auf die Zweitsprache zu übertragen. Bei der Interferenz entstehen dabei „Fehler“ in der Zielsprache, die aber oft das Verständnis nicht stören. Durch den Einfluss der Muttersprache und den individuellen Kompetenzstand und Gebrauch der Zweitsprache verfügt jede/r SprecherIn zu jedem Zeitpunkt des Sprachlernens über eine unverwechselbare Interimsprache. Unverwechselbare Kennzeichen der Rede von bilingualen Menschen sind die häufig bedeutungsvollen Kombinationen der Erst- und Zweitsprache, das Code-switching bzw. Code-mixing.

²⁹ Näheres dazu in Kapitel 4 (Teil A).

4. Hypothesen zum Sprachstand von SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Die in der Regel im Vergleich zu den Einheimischen schlechtere schulische Situation von Migrantenkindern in den jeweiligen Aufnahmeländern ist eines der stabilsten Ergebnisse der internationalen Forschung zum Problem der ethnischen Schichtung (...) (Esser 2006a, 65).

Häufig kann beobachtet werden, dass SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch den „Majoritätskindern“ im schulischen Erfolg unterlegen sind, vor allem in den (zahlreichen) Fächern, in denen der Umgang mit Sprache zu den Schlüsselkompetenzen zählt. Diese Problematik beschäftigt SprachwissenschaftlerInnen schon seit den Untersuchungen von Basil Bernstein, der die Begriffe von restringiertem und elaboriertem Code prägte (Bernstein 1976, 208 ff.). Laut Jim Cummins ist es lohnend, die Interaktion von soziokulturellen, linguistischen und schulischen Faktoren genauer unter die Lupe zu nehmen, um den oberflächlichen Eindruck zu entkräften, die Zweisprachigkeit selbst sei der Grund für mangelnde linguistische Fähigkeiten bilingualer Kinder. Wohl kann die Kluft zwischen Schul- und Familiensprache ein Grund für „academic retardation“ sein, doch hat Bilinguismus unter optimalen Bedingungen sowohl auf die kognitive als auch auf die sprachliche Entwicklung positive Auswirkungen (Cummins 1979a, 223). Die Theorien von Cummins gelten zwar zum Teil als überholt, sollen aber als Meilensteine in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Spracherwerb in der Migration an dieser Stelle dargestellt werden.

4.1 Threshold hypothesis – Schwellenhypothese

Zweisprachige Kinder haben - unter gewissen Umständen – kognitive Vorteile, wie z.B. „a more analytic orientation to linguistic and perceptual structures“, was auf eine internalisierte kontrastive linguistische Vorgangsweise zurückgeführt werden kann (Cummins 1979a, 228). Ebenso können sie Vorteile in ihrer allgemeinen intellektuellen Entwicklung haben. Diese positiven Auswirkungen

treten laut Cummins am häufigsten bei *additivem Bilingualismus* auf, d.h. wenn die L1 dominant ist und eine L2 hinzutritt, ohne die dominante Sprache zu „gefährden“. In den Studien, die von sprachlichem Misserfolg von SchülerInnen berichten, ist häufig die L2 auf Kosten der L1 entwickelt worden (Cummins 1979a, 229). Dieser *subtraktive Bilingualismus* (*subtractive bilingualism*) kann bis zum *semilingualism* (ebd., 228), der *Halbsprachigkeit* (oder: *double semilingualism*, Baker 2006, 10), gehen (siehe das folgende Kap. 4.1.1, S. 71).

Cummins Ansicht nach kommen die positiven Effekte der Zweisprachigkeit zum Tragen, wenn das Kind in der L1 und L2 ein gewisses Niveau erreicht hat, anders gesagt muss eine gewisse Schwelle („threshold“) überschritten werden, die mit der individuellen kognitiven Entwicklung variiert.

(...) there may be threshold levels of linguistic competence which bilingual children must attain both in order to avoid cognitive deficits and to allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence their cognitive growth (Cummins 1979a, 229).

Wird eine erste Schwelle erreicht, hat der Bilingualismus weder positive noch negative Folgen (*dominant bilingualism*), entwickelt sich die Sprachkompetenz noch um eine Stufe weiter, werden positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung sichtbar (*additive bilingualism*) (ebd., 230). Im Laufe ihrer Schulkarriere wird die Abstraktionsfähigkeit der Kinder immer wichtiger, deshalb ist es auch notwendig zu erkennen, dass „the children’s „surface“ L2 competence must be translated into deeper levels of „cognitive competence“ in the language“ (ebd., 231). Verschiedene Studien haben bewiesen, dass das Bewahren von L1-Kenntnissen (bei Kindern, die einer Minderheit angehören) für diese bei förderlichen äußeren Bedingungen einen Gewinn in ihrer (kognitiven) Entwicklung bedeutet (ebd., 232), so wurden zum Beispiel ein erhöhtes Strukturbewusstsein und die Bereitschaft zur Restrukturierung kognitiver Schemata beobachtet. Die Schwellenhypothese kann kognitive Effekte verschiedener Formen von Zweisprachigkeit vorhersagen, gibt aber wenig über die Beziehung der L1- und L2-Kompetenzen preis.³⁰

³⁰ Siehe dazu auch die Interdependenzhypothese (Teil A, Kap. 3.4).

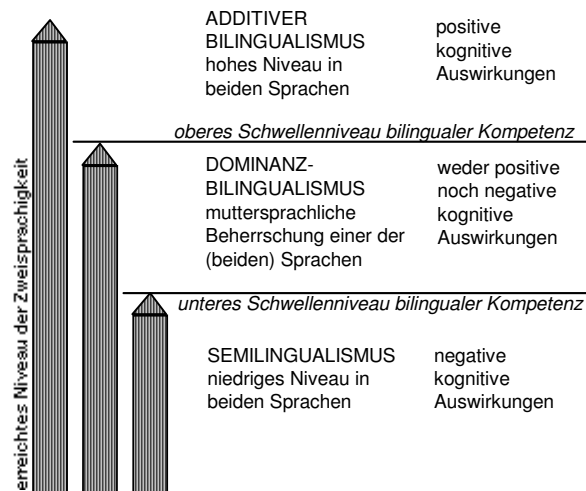


Abb. 8: Cummins' Schwellenmodell der bilingualen Kompetenz (Boeckmann 1997, 37, nach Fthenakis et al. 1985, 100).

Das Schwellenmodell wurde nie empirisch getestet und gilt in der heutigen linguistischen Diskussion als überholt. Cummins selbst hat in einer seiner neueren Publikationen (Cummins 2000) richtig gestellt, dass es keinesfalls darum ginge, „Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund möglichst lange ausschließlich in ihrer Erstsprache zu unterrichten und sie insbesondere zunächst in ihrer Muttersprache zu alphabetisieren“ (Siebert-Ott 2006, 12).

Reich und Roth (2002) weisen darauf hin, dass (d)ie Erstsprache und die Zweitsprache zweisprachiger Kinder und Jugendlicher (...) sich im Entwicklungsprozess gegenseitig im Sinne von Transfereffekten (beeinflussen) und dass (p)ersönliche Probleme mit der Zweisprachigkeit (...) Ursachen im engeren und weiteren sozialen Umfeld (haben) (Reich/Roth 2002, 41). Insbesondere spielt eine mehr oder minder anregende Lernumgebung in Familie und Schule eine essentielle Rolle.

Das Ausmaß, in dem zweisprachig auswachsende Kinder in der Familie und außerhalb der Familie mit den beiden Sprachen in Kontakt kommen, kann sich also im Einzelfall erheblich unterscheiden, ebenso das Ausmaß der Unterstützung, die die Kinder bei der Entwicklung ihrer Zweisprachigkeit – einschließlich der Fähigkeit zum Lesen und Schreiben in den beiden Sprachen (Biliteracy) in Familie und Schule erhalten. (Siebert-Ott 2006, 8).

4.1.1. EXKURS: „Halbsprachigkeit“/„Semilinguismus“

Ne pas parler sa langue maternelle. Habiter des sonorités, des logiques coupées de la mémoire nocturne du corps, du sommeil aigre-doux de l'enfance. Porter en soi comme un caveau secret, ou comme un enfant handicapé – chéri et inutile -, ce langage d'autrefois qui se fane sans jamais vous quitter (Kristeva 2004, 26 f.).

Der Terminus ist problematisch, da es nicht zulässig erscheint, an Zweisprachige dieselben Maßstäbe in Sachen Sprachbeherrschung anzulegen wie an Monolinguale. Er soll aber dennoch hier referiert werden, da er in einigen älteren sprachwissenschaftlichen Abhandlungen zum Thema vorkommt und zum Teil in der Alltagssprache, beispielsweise von einer interviewten Direktorin, verwendet wird.

The danger in the term semilingualism is that it locates the origins of underdevelopment in the internal, individual possession of bilingualism, rather than in external, societal factors that co-exist with bilingualism. Thus the term may be used as a political rather than linguistic concept (Baker 2006, 11).

Cummins (2000, 99 ff.) möchte die Verwendung des Terminus in Zukunft vermeiden, da er diskriminierend sei und „no theoretical value in describing or explaining the poor school performance of some bilingual students“ bestehe – eine Meinung, der ich mich anschließen möchte.

Interviewausschnitte zum Thema « Halbsprachigkeit »

Keine(r) der SchülerInnen mit Migrationshintergrund äußerte das Gefühl, die eigenen Sprachen nur « halb » zu beherrschen. Einige räumen aber die Möglichkeit ein, der Grad der Beherrschung des Deutschen sei bei den Monolingualen höher als bei denjenigen, die zwei Sprachen in ihrem Alltag gebrauchen.

Vielleicht, dass man nicht eine Sprache ganz gut kann, also beide halt gut, aber nicht eine ganz gut, ich meine, Leute, die nur deutschsprachig aufwachsen, können Deutsch sicher perfekt und sprechen das auch super und schreiben das sicher auch fehlerlos, andere, die vielleicht Albanisch und deutschsprachig aufwachsen machen vielleicht mehrere Fehler. Ich mein, ich hab das Gefühl, dass ich beide Sprachen sehr gut beherrsche, aber kann ja sein, dass es andere gibt, die mit zwei Sprachen aufwachsen und beide halbwegs gut können und eine nicht ganz gut. (A-Kaplan-aL1)

Interviewausschnitte – DirektorInnen

(...) meine Kinder bestehen zu einem großen Teil aus Halbsprachigen – und nicht aus Mehrsprachigen, wo man sagt: Wow, ich habe, ja. (D-Dir)

Wir erleben hier auch viel Scheitern, weil irgendwo sind uns dann schon Grenzen gesetzt. Das Problem, das wir erleben, Kinder, die mehrsprachig sind, nirgends beheimatet sind, nach beiden Seiten überall Probleme haben und vor allem auch die mangelnden Deutschkenntnisse, ähm, also dass die mangelnden Deutschkenntnisse dann auch in allen anderen Fächern zu Versagen führen weil's halt nicht genau verstehn oder Fachbegriffe nicht verstehen (...) und dazu kommt noch wenig Arbeitshaltung haben. (B-Dir)

4.1.2 Sprachverlust

Language loss ist der Überbegriff für alle Phänomene von Sprachverlust, der auf Grund von Nicht-Gebrauch, fehlendem Kontakt zu den SprecherInnen der Sprache oder bewusste Aufgabe geschehen kann. *Language attrition* bezeichnet den individuellen Verlust, während *language shift* das „Verschwinden“ einer Sprache von einer Generation zur anderen meint (De Bot 1999, 345). Typisch für den laufenden Prozess des Sprachverlusts sind häufige „Tip-of-the-Tongue“-Phänomene, die den SprecherInnen mehr oder weniger bewusst sind (De Bot 1999, 355).

It is a fact that in multilingual speakers language loss or deterioration and/or attrition is a much more frequent phenomenon than it is in bi- or monolinguals (...) (Jessner 2006, 18).

Ein Schüler mit türkischem Migrationshintergrund beschreibt den Verlust seiner Muttersprache, die er nach seiner Emigration vollständig durch das Deutsche ersetzte:

Na ja, ich hab bis ich neun war war ich halt hab ich halt in der Türkei gelebt und da hab ich halt Lesen und Schreiben gelernt und so und je weiter – dann bin ich hierher gekommen hab mich nur aufs Deutschsprechen konzentriert und da hab ich nur mehr deutsche Bücher gelesen, nur mehr Deutsch geschrieben, nur mehr Deutsch gesprochen praktisch, dadurch ist es halt so geworden, dass ich das Türkische verlernt hab. (C-0732-aL1)

Oft stellt sich die Entscheidung der Sprachweitergabe bei der Geburt der eigenen Kinder. Mit dieser Frage wurden die an der Untersuchung teilnehmenden SchülerInnen sowohl im Fragebogen als auch in den Interviews konfrontiert.³¹

Having children may powerfully highlight the potential of loss of language and culture, and raise previously overlooked questions about identity (Burck 2005, 157).

4.2 Common Underlying Proficiency (CUP)

(...) the cognitive and linguistic enhancement associated with additive bilingualism will operate through the same central processing system that underlies the interdependence of L1 and L2 proficiencies. (...) I have used the term *common underlying proficiency* to refer to the interdependence of concepts, skills and linguistic knowledge that makes transfer possible (Cummins 2000, 191).

Bei der monolingualen Kompetenz sind die mündlichen, Alltagssprachlichen Fähigkeiten gut sicht- bzw. hörbar, die schriftsprachliche „akademische“ Kompetenz ist hingegen unter der Oberfläche „versteckt“.

Bei der bilingualen Kompetenz sind sprachgebundene Oberflächenerscheinungen (*surface features*, in Abb. 9 SF), wie grammatische Regelsysteme kaum in eine andere Sprache zu übertragen. Zugrunde liegende mentale Prozesse können aber auch andere Sprachen bereichern. Die

³¹ Siehe Teil D, Kap. 5, S. 207.

„Wasseroberfläche“ trennt im Eisbergmodell die interpersonalen kommunikativen Grundfertigkeiten (BICS, siehe nächstes Kapitel) von der kognitiv-akademischen Kompetenz (CALP). Das Schema zeigt anschaulich, dass einerseits die „oberflächlichen“ Äußerungen der Alltagssprache nur einen kleinen Teil des gesamten Sprachwissens ausmachen und andererseits die darunter liegende Kompetenz sprachübergreifend wirksam ist.

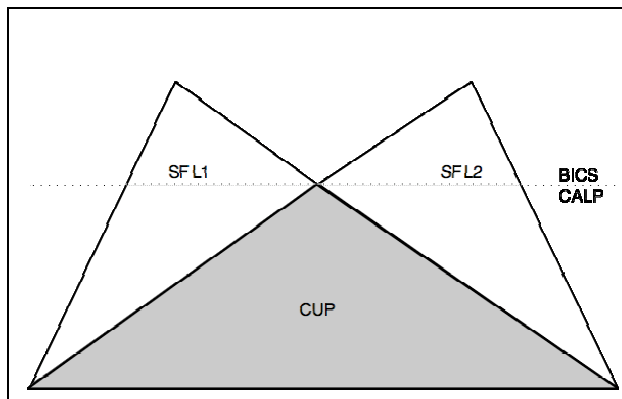


Abb. 9: Doppeleisberg-Modell der bilingualen Kompetenz³²

Cummins präzisiert auch, welche Interpretationen die genannten Hypothesen *nicht* erlauben: Weder empfehlen sie eine bestimmte Erst-Lesesprache oder den genauen Zeitpunkt für den Beginn der sprachlichen Unterweisung in den beiden Sprachen noch legen sie ein bestimmtes zu erreichendes mündliches Niveau fest, bevor eine formelle Leseerziehung einsetzen soll. Diese Entscheidungen sind individuell, dem jeweiligen Schüler angepasst, zu fällen. Für Cummins sind die oben genannten Erscheinungen nur „Oberflächenphänomene“, welche essentiellen Grundbedingungen an Wichtigkeit nachstehen:

(...) these issues represent „surface structure“ issues that are much less central than „deep structure“ issues. These deep structure issues include the extent to which the school is making a serious attempt to promote students' L1 literacy (and awareness of language generally), and the extent to which teacher-student interactions in the school are affirming of students' academic and cultural identities and strive to establish genuine partnerships with culturally diverse partners (Cummins 2000, 192).

³² Nach Cummins 1984, 138. Danke an K.-B. Boeckmann für das Zurverfügungstellen der Grafik (auch in Boeckmann 1997, 31).

4.3 *BICS* und *CALP*

Die *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) decken die Erfordernisse der Alltagssprachlichen Kommunikation ab und können relativ schnell erworben werden, während die *Cognitive/Academic Language Proficiency* (CALP) ein viel anspruchsvolleres, für das Verständnis komplexer (schriftlicher) Texte notwendiges Sprachverständnis darstellt. Siebert-Ott nennt CALP eine „durch Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit geprägte Standardsprache/ Fachsprache“ (Siebert-Ott 1999, 31, zit. n. Söhn 2005, 7), während BICS „eine durch Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit geprägte Umgangssprache“ sei (ebd., 7f.).

Der IQ einer Person korreliert stark mit ihren akademischen linguistischen Fähigkeiten, nicht unbedingt jedoch mit ihren mündlichen Produktionen (Cummins 1979b, 198). In der schulischen Praxis kommt es relativ häufig vor, dass LehrerInnen erst nach der Korrektur der ersten schriftlichen Arbeit eines Kindes mit anderer Herkunftssprache feststellen, dass seine „surface fluency“ bis zu einem gewissen Grad „a linguistic facade“ ist und seine schriftsprachlichen Fähigkeiten weit hinter seiner mündlichen Leichtigkeit zurückbleiben (ebd., 199). Die Interdependenz von BICS und CALP, die in der Erstsprache auf der Hand zu liegen scheint, gilt in demselben Ausmaß für L2-Lernkontexte. Für Kinder, die der sprachlichen Mehrheit angehören, ist der Unterricht in einer Zweitsprache im Hinblick auf die Weiterentwicklung der L1 mindestens genauso effektiv wie die Unterweisung in der Erstsprache, genau das Gegenteil ist jedoch bei jungen Angehörigen einer Minderheit der Fall.

Ältere Lerner lernen CALP-Anteile der L2 schneller als jüngere, weil ihr L1-CALP bereits besser entwickelt ist (Noack 1987, 19).

L1 literacy and conceptual knowledge constitute central attributes of the individual that help to make academic input in the L2 comprehensible. If a second language learner already understands concept X in her L1 then L2 input containing that concept will be considerably more comprehensible than if she does not understand concept X in her L1 (Cummins 1991, 77 f.).

Die Förderung von CALP kommt beiden Sprachen zugute, vorausgesetzt, ein gewisses Niveau ist bereits erreicht, denn „im Gegensatz zu BICS ist CALP sprachübergreifend“ (Noack 1987, 18). „Kognitive Prozesse, die ein Kind einmal durchgemacht hat, müssen nicht in der L2 noch einmal wiederholt werden“ – sie sind „nichtsprachlich“ geworden (ebd., 22): Der sprachliche Besitz des Menschen ist unteilbar.

Die zum Erwerb der BICS nötige Zeitspanne (etwa 2 Jahre, was der Dauer eines gesetzlich erlaubten außerordentlichen Status eines/r Schüler/s/in mit anderer Muttersprache als Deutsch an österreichischen Schulen entspricht)³³ ist wesentlich kürzer als die Zeit, die zum Erwerb der CALP (5-7 Jahre) aufgewendet werden muss.

(...) there was a gap of several years, on average, between the attainment of peer-appropriate fluency in L2 and the attainment of grade norms in academic aspects of L2. Conversational aspects of proficiency reached peer-appropriate levels usually within about two years of exposure to L2 but a period of 5-7 years was required, on average, for immigrant students to attain grade norms in academic aspects of English (Cummins 1991, 78).

Cummins schließt seine Überlegungen mit folgender Empfehlung an die Schulen:

(...) schools should attempt to encourage minority students to develop their L1 abilities to as great an extent as possible both to stimulate transfer to L2 and to reap the significant personal and more subtle educational benefits of additive bilingualism (ebd., 86).

Interview-Ausschnitte zu BICS/CALP

SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Weil ich in Türkisch keine Grammatik oder so gelernt hab.. ich hab noch nie geschrieben halt und war nicht in der Schule in der Türkei wirklich (V-Sixty-Six-aL1)

³³ Siehe Teil B, Kap. 5.2, S. 126 f.

LehrerInnen

Also im Unterricht merkt man's überhaupt sehr, ich merk's an mir selber, dass ich jetzt erst nach Jahren mitkriege, dass manche Vokabel einfach nicht verstehen - einfache Vokabel (...). (G-Med)

Cummins Ansätze wurden viel beachtet und oft kritisiert, was ihn zu Richtigstellungen und Erweiterungen seiner Konzepte in *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire* (2000) bewog. Die Kritik an der angeblich simplizistischen Dichotomie BICS/CALP weist Cummins mit dem Hinweis zurück, dass es sich hier nicht um eine allumfassende Sprachtheorie handelt, sondern nur bestimmte Aspekte des Zweitspracherwerbs betroffen sind.

(...) the distinction was not proposed as an overall theory of language but as a conceptual distinction addressed to specific issues concerning the education of second language learners. (...) The usefulness of any theoretical construct should be assessed in relation to issues that it attempts to address, not in relation to issues that it makes no claim to address (Cummins 2000, 73).

Des Weiteren stellt er richtig, dass das Konzept von CALP nicht synonym mit Literalität ("literacy") ist, da akademische Sprachkompetenz („academic language proficiency“) sowohl in gesprochener Rede als auch in geschriebenen Texten vorkommt. Statt der Dichotomie mündlich-schriftlich weist Cummins auf die Kontextgebundenheit von Sprache hin, die das Verständnis erleichtert. Im Unterschied dazu erschwert das Fehlen von Kontextgebundenheit das Verständnis, da es die Inhalte auf eine abstraktere Ebene verlagert.

Falsch ist auch die Annahme, BICS müssten sich in der Zweit- oder Fremdsprache auf jeden Fall vor CALP entwickeln. Nicht nur WissenschaftlerInnen lesen ohne große Mühe Texte in Sprachen, in denen sie sich mündlich kaum verständigen können.

The sequential nature of BICS/CALP acquisition was suggested as typical in the specific situation of immigrant children learning a second language. It was not suggested as an absolute order that applies in every, or even the majority of situations. Thus attainment of high levels of

L2 CALP can precede attainment of fluent L2 BICS in certain situations (e.g. a scientist who can read a language for research purposes but who can't speak it) (Cummins 2000, 74).

Cummins begann in der Mitte der 80-er Jahre die Abkürzungen BICS/CALP durch die Begriffe „conversational“ und „academic proficiency“ zu ersetzen, da insbesondere das Attribut „basic“ mit „defizitär“ gleichgesetzt wurde, was nicht in der Absicht des Erfinders lag. Dies ändert aber nichts daran, dass die Begrifflichkeiten BICS und CALP weiterhin verwendet werden und auch Cummins sie synonym mit den oben genannten „proficiencies“ benutzt (Cummins 2000, 75).

Ein weiterer Kritikpunkt lautet, dass Cummins den soziokulturellen und soziopolitischen Kontext nicht in seine Überlegungen einbezieht, ein Vorwurf, gegen den er sich wiederum mit dem Hinweis wehrt, dass „the theoretical constructs associated with the notion of language proficiency have been integrated since 1986 with a detailed sociopolitical analysis of how schools construct academic failure among subordinated groups“ (ebd., 95).³⁴

4.3.1 Textkompetenz

„(...) Textkompetenz ist die Fähigkeit, textuell gefasste Information zu verstehen und selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren“ (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger 2002, 9) – diese Kompetenz ist in der Schule zweifelsohne die am häufigsten verlangte und wird dennoch viel zu selten explizit vermittelt. Wie bereits Cummins mit seiner Unterscheidung von „BICS“ und „CALP“ klarmachte, ist Textkompetenz „etwas anderes als Sprachkompetenz“ (ebd., 9). Textuelle Anforderungen, die es durchaus auch im Mündlichen gibt, stellen für SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch häufig eine enorme Schwierigkeit dar.

³⁴ Siehe auch das Kapitel zur Rolle der Institution Schule bei der Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Teil B, Kap. 4, S. 114 ff.).

Schriftliche, textbasierte Information zeichnet sich durch ein Höchstmaß an Sprachlichkeit, Kontextreduktion, Themenzentriertheit, Strukturiertheit und Formbestimmtheit aus (Portmann 2002, 14 f.) und ist dadurch sehr weit von der Alltagssprache entfernt, die für viele Kinder mit Migrationshintergrund kein Problem darstellt.

Die Sprache der Schule ist eine konzeptuell schriftliche Sprache: Sie ist gekennzeichnet durch eine Distanzierung von den Dingen sowie durch abstrakten Themenbezug, und sie ist ausgerichtet auf eine sachliche, systematische und genaue Beschreibung, Erklärung sowie nachvollziehbare Darstellung logischer Zusammenhänge; persönliche Emotionen, Wertungen und Meinungen spielen keine oder eine nur sehr unwesentliche Rolle; der Wortschatz ist fachsprachlich geprägt, die Sätze sind sachadäquat miteinander verbunden und folgen nicht wie im Alltag unmittelbaren Kommunikationsbedürfnissen und kommunikativen Interessen (Schmölzer-Eibinger 2002, 93).

Die Schulsprache ist somit „eng gekoppelt an wissenschaftliche Denkformen“ (ebd., 94) und setzt die Beherrschung von textbasiertem Sprachgebrauch, wie er in bildungsnahen Familien durch Vorlesen und Erklärungen vermittelt wird, voraus. In Migrantenfamilien fehlt diese Vermittlung häufig sowohl für die Mutter- als auch die Zweitsprache.

Gerade Kinder aus Sprachminderheiten mit geringem sozialem Prestige verfügen oft nicht über diese typisch bildungssprachlichen Voraussetzungen. Ihre Alltagssprache trägt kaum Züge des schulischen Sprachgebrauchs, der ihnen den Zugang zu dem für die Schule charakteristischen Denken und Sprechen erleichtern würde. (...) Damit vergrößert sich der Lernaufwand für die Zweitsprachenlernenden gegenüber den muttersprachlichen SchülerInnen enorm: sie müssen nicht nur die Zweitsprache in verschiedenen Alltagssprachlichen Verwendungssituationen verstehen und gebrauchen lernen, sondern sie auch als Instrument des Erwerbs und der Wiedergabe des schulisch vermittelten Wissens einsetzen können (ebd., 94).

Untersuchungen zeigen, dass SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund die größten Schwierigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache haben. Dies wird insbesondere auf das soziokulturelle Umfeld und den geringen Kontakt mit Deutschsprachigen (z.B. durch fehlenden Kindergartenbesuch)

zurückgeführt (Wurnig 2002, 142). Immer wieder erstaunlich mutet m.E. an, dass der Faktor der Sprache selbst so selten berücksichtigt wird: Türkisch etwa ist als nicht-indoeuropäische Sprache sehr weit von den Strukturen des Deutschen entfernt. Explizite Vergleiche könnten (der jeweiligen Altersstufe angepasst) das Bewusstsein für die Verschiedenheit der Satzkonstruktionen in den beiden Sprachen schärfen.

Wenn die Familie die Hinführung zur Schriftsprache nicht leisten kann, so ist es die Aufgabe der Schule, kompensatorisch zu wirken und bereits mit jungen SchülerInnen Merkmale von geschriebenen Texten zu reflektieren und zu üben. Schmölzer-Eibinger empfiehlt, die Inhalte und Texte ins Zentrum des Unterrichts rücken und Sprach- und Textarbeit stärker in den Sachunterricht zu integrieren.³⁵ Ein Desiderat ist die Entwicklung eines „schreib- und aufgabenorientierten, fächerübergreifenden Sprachcurriculums“ (Schmölzer-Eibinger 2002, 118).

³⁵ Zu einem didaktischen Konzept zur Entwicklung von Textkompetenz im schulischen Kontext siehe Schmölzer-Eibinger 2002, 97 ff.

5. Die Bedeutung der Erstsprache für die zweisprachige Erziehung

Zahlreiche Untersuchungen zum Thema zweisprachiger Unterricht hatten die optimale Vermittlung von Erst- und Zweitsprache zum Ziel. Zwei bekannte Studien (eine kanadische, eine schwedische) zu Immersion und Submersion sollen an dieser Stelle vorgestellt werden, um im Anschluss einen Vergleich mit dem österreichischen Modell des Zweitsprachenunterrichts zu wagen.

5.1 Das Immersionsprogramm von St. Lambert (Kanada)

1965 wurde im Rahmen des Immersionsprogramms von St. Lambert eine Untersuchung bei der anglophonen Majoritätsbevölkerung Kanadas zum Erwerb des Französischen und Englischen initiiert. Dabei wurde mit Kindern englischer Erstsprache im Kindergarten und in der ersten Schulklasse nur Französisch gesprochen, ab dem 2. Schuljahr war der Unterricht zu 40 % in Englisch, ab dem 5. Schuljahr zu 60 % (Fthenakis et al. 1985, 25). Die Ergebnisse zeigten überaus positive Effekte in den beiden Sprachen. Obwohl das Englische zu Beginn nicht unterrichtet wurde, waren die Begriffskenntnisse und die Ausdrucksfähigkeit der Kinder jener der nur in der Erstsprache Englisch unterrichteten Schüler ebenbürtig, der Rückstand in der Rechtschreibung war nach dem dritten Schuljahr aufgeholt. Auch in der Zweitsprache Französisch konnten die Kinder nach dem ersten Schuljahr eine jener der *locuteurs natifs* äquivalente Beherrschung vorweisen, wobei diese im Laufe der Zunahme des englischsprachigen Unterrichts wieder nachließ.

Es kann insgesamt geschlossen werden, dass bei Kindern der Majorität in Kanada zwei oder mehr Jahre totaler Immersion in die Zweitsprache mit anschließendem allmählichem Übergang zu ausgeglichen bilingualen Unterricht innerhalb von fünf oder sechs Jahren zu guter zweisprachlicher Kompetenz führt, und zwar ohne Einbuße für Muttersprache oder Schulleistung (Fthenakis et al. 1985, 32).

Selbstverständlich ist die Situation Kanadas nur sehr bedingt mit der Situation europäischer Länder und den Sprachen ihrer EinwanderInnen vergleichbar. Es

handelt sich um (nur) zwei Sprachen mit hohem gesellschaftlichem Prestige, während in vielen Wiener Schulen zahlreiche verschiedene Idiome, von denen viele in der Aufnahmegesellschaft einen niedrigen Status haben, aufeinander treffen.

(...) l'éducation bilingue „majoritaire“ (...) visait un groupe, la classe moyenne, dont la réussite scolaire était évidente (...) (Heller 2004, 75).

Zielgruppe dieser kanadischen Immersionsprogramme waren zunächst auch keineswegs Kinder aus Einwandererfamilien, sondern Kinder aus bildungsorientierten Familien im anglophonen Teil Kanadas, denen auf diese Weise – auf Wunsch ihrer Eltern – zusätzlich besonders gute Kompetenzen in der französischen Sprache vermittelt werden sollten (Siebert-Ott 2006, 6).

5.2 Submersion in Schweden

Als Kontrast zur oben referierten Studie sei eine Untersuchung vorgestellt, die die gering ausgeprägte sprachliche Kompetenz von Einwanderkindern in einer Submersionssituation zum Thema hat.

A **submersion** or **sink-or-swim** model is a programme where linguistic minority children with a low-status mother tongue are forced to accept instruction through the medium of a foreign majority/official language with high status, in classes where some children are native speakers of the language of instruction, where the teacher does not understand the mother tongue of the minority children, and where the majority language constitutes a threat to the minority children's mother tongue (MT), which runs the risk of being displaced or replaced (...) – a subtractive language learning situation (Skutnabb-Kangas 2000, 582).

In einer in Fachkreisen sehr bekannten Studie von Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976, ref. n. Fthenakis et al. 1985, 32-39) wurde die Sprach- und Schulentwicklung von 351 finnischen Kindern in schwedischen Schulen ohne Unterricht in der Erstsprache untersucht. Die negativen Ergebnisse, auf den Punkt gebracht, spiegelten nach sechs Schuljahren einen völlig unterentwickelten Stand der Erstsprache und eine kaum besser ausgeprägte

Zweitsprache wider (Fthenakis et al 1985, 32 f.). Es erwies sich, dass die zweitsprachliche Kompetenz mit der erstsprachlichen korrelierte und beide ursächlich mit dem Migrationsalter zusammenhängen.

Es zeigt sich ein kritisches Alter von etwa 9 ½ Jahren. Bei Umzug in diesem Alter war noch nach einigen Jahren die Muttersprache normal, bei Umzug in höherem Alter gar überdurchschnittlich gut entwickelt. Bei Umzug vor diesem Alter dagegen lagen (schon nach 1 ½ Jahren) gravierende Defizite vor. Besonders groß waren diese bei Umzug vor dem Alter von 7 Jahren (Fthenakis 1985, 35).

Die SchulanfängerInnen befinden sich für eine mit neuem Spracherwerb verbundene Migration im ungünstigsten Alter, denn der gerade beginnende schriftsprachliche Erwerb der Erstsprache wird unterbrochen und durch eine andere Sprache „ersetzt“, die sich deswegen nicht gut entwickeln kann. Ausschlaggebend ist anscheinend nicht der gerade aktuelle Grad der Beherrschung der Erstsprache, sondern vielmehr die Zeit, die ein Kind im Herkunftsland als sprachlich handelnder Mensch verbracht hat.

(...) wir finden keine Parallele zur tatsächlichen Muttersprachenkompetenz, sondern zur Länge des Zeitraums, in dem eine Muttersprachenentwicklung im Herkunftsland stattfinden konnte. Dies läßt auf eine positive Funktion der Muttersprachenentwicklung zu einem früheren Zeitpunkt schließen, auch wenn in der Folge in einem Ausmaß muttersprachliche Kenntnisse vergessen wurden, dass frühe Unterschiede nicht mehr sichtbar werden. Doch taten diese sozusagen vormals ihren Dienst (ebd., 36).

Als Fördermaßnahmen wurden vom Forscherteam der Besuch des finnischen Kindergartens und der Vorschulklasse angeraten.

Übertragen auf die Situation der Kinder der MigrantInnen, die oft schon in Österreich geboren wurden, bedeuten diese Ergebnisse, dass ihre Muttersprache im Mündlichen und Schriftlichen gefördert werden soll. Dazu gehören Gespräche (nicht nur über Alltagsthemen) in der Familie und mit FreundInnen, Lesen und Vorlesen von Zeitungsartikeln und/oder literarischen Texten und das adressatenbezogene Schreiben. Die neuen Medien bieten besonders Jugendlichen attraktive Möglichkeiten der schriftsprachlichen

Kommunikation über die Grenzen hinweg: Mehrere SchülerInnen berichteten von regelmäßigem E-Mail-Kontakt mit Verwandten und Freunden in der Muttersprache. Es erscheint vernünftiger, der Muttersprache im Bereich der Familie Möglichkeiten zur Weiterentwicklung zu geben (was ja auch für die emotionelle Verbindung von Mutter, Vater und Kind wichtig ist) als den Eltern den Gebrauch des Deutschen, das für die Eltern eine Fremdsprache darstellt, zu empfehlen.

Abgebrochene Entwicklungen in der Erstsprache, gar deren Verbot, führen zu instabilen sprachlichen Identitäten, stellen ein schlechtes Fundament für das weitere Sprachenlernen dar (Krumm 2006b, 12).

Cohen (1976) (zit. n. Fthenakis et al. 1984, 49) bezeichnet die Submersion als „Erziehung von Minderheiten im regulären Schulsystem der Majorität ohne Eingehen auf ihre speziellen Bedürfnisse“, Siebert-Ott beschreibt sie als „Versenkung in ein Sprachbad, bei dem die fremdsprachigen Kinder sofort in landessprachliche Klassen aufgenommen werden und selber zusehen müssen, „ob sie schwimmen oder untergehen“ (Siebert–Ott 2006, 5). Im Unterschied zu diesem brutal anmutenden „sink or swim“-Prinzip steht die *Immersion*, „das Schwimmenlernen mit gezielter schulischer Unterstützung“.

Während in der zweitgenannten Studie ausschließlich MigrantInnenkinder die Zielgruppe waren, handelte es sich in der kanadischen Gruppe weitgehend um sozial privilegierte SchülerInnen.

Die beiden Untersuchungen sind nur schwer miteinander vergleichbar, da sie völlig verschiedene Ausgangsbedingungen vorfinden und unterschiedliche Zielvorstellungen haben.

Denn die Kontrollgruppen der monolingual englischsprachigen Kanadier gehen in englischsprachige Klassen, bei denen Französisch nur als eine normale Fremdsprache unterrichtet wird und eine Leistungserbringung in Französisch in keinen weiteren Fächern vorgesehen ist. Eine Leistungserbringung in L2 ist aber dagegen das Hauptziel für Hispanics in den USA oder türkische Kinder in Deutschland (Söhn 2005, 52).

Die Unterschiede zwischen der kanadischen Situation und jener in Österreich oder Deutschland liegen auf der Hand. Die Muttersprachen der SchülerInnen sind in den letztgenannten Ländern sehr heterogen und überschneiden sich nur in wenigen Fällen mit den Sprachkenntnissen der LehrerInnen.

Der für den bilingualen Unterricht ausgebildete kompetent zweisprachige Lehrer in einem kanadischen Immersionsprogramm, der mit einer sprachlich homogenen anglophonen Gruppe arbeitet und sich in seinem Unterricht aus methodisch-didaktischen Gründen um weitgehende Einsprachigkeit in der Fremdsprache bemüht, steht vor einer anderen Situation als die Klassenlehrerin einer Grundschulklasse, die einer sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppe Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben erteilen soll und sich mit einem Teil der Schülerinnen und Schüler kaum oder gar nicht verständigen kann. Im ersten Fall kann jederzeit, wenn es dem Lehrer aus methodisch-didaktischen Gründen sinnvoll erscheint, auf die Muttersprache zurückgegriffen werden, im zweiten Fall ist das nicht möglich (Siebert-Ott 2006, 8).

5.3 Segregation in Österreich

A **segregation** model is a programme where linguistic minority children with a low-status mother tongue are forced to accept instruction through the medium of their own mother tongue in classes with minority children (with the same mother tongue) only, where the teacher may be monolingual or bilingual but is often poorly trained, where the class/school has poorer facilities and fewer resources than classes/schools for dominant school children (...), and where the teaching of the dominant language as a second/foreign language is poor or non-existent (Skutnabb-Kangas 2000, 591).

In Österreich wird ein zum Teil segregatives Modell praktiziert, da der Unterricht von Deutsch als Zweitsprache zumeist am Nachmittag stattfindet und somit die Kinder mit deutscher und anderer Muttersprache voneinander trennt. Es besteht die Möglichkeit der Führung eines integrierten Förderkurses, in dessen Rahmen den SchülerInnen zwei Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Der muttersprachliche Unterricht wird unabhängig vom Schulalltag häufig in großer Entfernung vom Wohnort der SchülerInnen abgehalten. Oft genießen die Lehrenden dieses

Faches keinen hohen Status bzw. werden gar nicht als Mitglieder des Lehrkörpers erlebt.³⁶

Zweisprachige Schulprogramme, die den Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund eine prominente Rolle im Unterricht zuweisen, sind in Österreich im AHS-Bereich nicht existent. In Kanada wiederum, einem Musterland sprachlicher Integration, erfreuen sie sich großer Beliebtheit.

5.4 Zweisprachige Schulprogramme

Transitional bilingual programs verwenden anfangs die L1 als Unterrichtssprache, welche allmählich durch die L2 ersetzt wird, sobald das Kind in dieser für den Unterricht ausreichende Kompetenzen erworben hat (z.B. Französisch in „postkolonialen“ frankophonen Ländern). In den so genannten *maintenance programs* werden beide Sprachen als Unterrichtsmittel benutzt (siehe Söhn 2005, 15).

In den „Early-Exit (Transitional Bilingual Education/Transitorische Modelle)“ steht die Muttersprache lediglich im Dienst des L2-Lernens, d.h. besitzt eine Art „Brückenfunktion“ (ebd., 15).

In der „Developmental (DBE)/Maintenance/Late Exit (Transitional) Bilingual Education“ ist die Zahl der Schuljahre in der L1 begrenzt.

Dem gegenüber werden in den „Bilingual Immersion education/Dual Language Education“-Programmen (DLE) L1 und L2 im Fachunterricht in der gesamten Schulzeit verwendet (ebd., 14).

Bilinguale Schulmodelle fördern die (insbesondere schriftlichen) L1-Kompetenzen der dort beschulten Kinder im Gegensatz zu jenen im monolingualen Regelunterricht (ebd., 60). Es gibt keine Anzeichen dafür, dass sich zweisprachige Schulprogramme negativ auf schulische Leistungen in der

³⁶ Siehe auch den Abschnitt zum muttersprachlichen Unterricht: Teil B, Kap. 5.3, S. 129 ff.

L2 auswirken, die „time on task“-Hypothese³⁷ wird also nicht bestätigt. Wenn ein Teil der Unterrichtsstunden in einer anderen Sprache als der des Regelunterrichts gehalten wird, führt das offenbar nicht automatisch zu schlechteren Leistungen in der Zweitsprache und den Sachfächern (ebd., 64). Die positiven Effekte wirken jedoch nicht nachhaltig, wenn die Beschulung in der L1 zu früh eingestellt wird.

Die eigentliche Leistung von Modellen zweisprachiger Erziehung besteht darin, dass Kinder zusätzlich in ihrer Muttersprache lesen und schreiben lernen und dabei offenbar mit monolingual unterrichteten Kindern derselben Herkunftssprache in den (in L2 gemessenen) Schulleistungen zumindest gleichauf liegen, obwohl sie (je nach Modell) weniger Unterrichtsstunden in L2 haben (Söhn 2005, 65).

In erfolgreichen bilingualen Modellen spielt die Muttersprache auf jeden Fall eine essentielle Rolle.

³⁷ „Je mehr Zeit die Lerner für die Aufgabe, die Zweitsprache zu erlernen, verwenden, desto erfolgreicher werden sie sein (...)“ (Siebert-Ott 2006, 1).

Teil B: Schule und Migration

1. Die monolinguale Schule

1.1 Der monolinguale Habitus

Ingrid Gogolin beschäftigt sich in ihrem 1994 erschienenen, die Fachdiskussion nachhaltig prägenden Werk mit dem immer noch existierenden einsprachigen und monokulturellen Habitus der Institution Schule, die sich in zunehmendem Maße mit einer multilingualen und –kulturellen Schülerschaft konfrontiert sieht.

Dabei geht sie auf Pierre Bourdieus Konzept des Habitus zurück, einer „Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkmatrix“ (Gogolin 1994, 31), die während eines Lebens in (einer) bestimmten Umgebung(en) erworben wird.

Anschaulich ausgedrückt versteht er darunter

(...) die jeweils spezifische Art und Weise, unseren Alltag wahrzunehmen, zu beurteilen, zu denken und zu handeln. Von Geburt an (...) lernen wir bestimmte Dinge als selbstverständlich kennen und andere als fremd. (...) Bourdieu konnte nun zeigen, dass alle diese Erfahrungen mit der sozialen Situation – Klasse, Geschlecht, Milieu – zusammenhängen, in der wir gelebt haben und leben. Wir haben diese meist unbewusst aufgenommen (inkorporiert) und reagieren auf sie ebenfalls meist spontan und bewusst. Auf Grund der unglaublichen Fülle an Eindrücken und Ausdrücken hat sich ein „Habitus“, ein Verhalten gebildet, das wiederum unseren Lebensstil bestimmt (Erler 2007c, 44).

Der Habitus stellt eine Erleichterung des alltäglichen Lebens dar, er sichert den selbstverständlich-effizienten, wenig reflektierten Umgang mit Neuerungen und ungewohnten Situationen.

Die im Habitus liegenden Praktiken und Praxisformen ermöglichen es ihren Inhabern, unvorhergesehenen und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten. Zugleich impliziert das Konzept die Tendenz des Habitus zur Stabilisierung seiner selbst, auch unter veränderten Bedingungen (Gogolin 1994, 31).

Die Veränderung eines Habitus ist äußerst schwierig, da er weitgehend unbewusst ist und dem Menschen eine gewisse emotionale Sicherheit bietet.

Die Perspektive der Veränderung, gar Überwindung eines Habitus setzt die Näherung über seine Geschichte geradezu voraus, denn sie bedeutet den Versuch, die verinnerlichten Strukturen, einverleibten Weltsichten, die das Handeln regieren, dem Unbewußten zu entreißen (Gogolin 1994, 35 f.).

Bei den Beschäftigten verschiedener Berufsrichtungen ist jeweils ein eigener Habitus auszumachen, so auch in der Gruppe der LehrerInnen.

Im Beruf des Lehrers, so kann unterstellt werden, liegen nach Ausbildung, sozialer Lage und Umständen der Berufsausübung so viele gemeinsame, zugleich von anderen Berufen abgrenzbare strukturelle Merkmale und Bedingungen materieller Existenz, daß von der Ausbildung eines speziellen Habitus gesprochen werden kann (...) (ebd., 31 f.).

Die LehrerInnen, die zum größten Teil deutscher Muttersprache sind, tragen zur Erhaltung der „monolingualen Schule“ bei, die sich – zumindest zum Teil – im Konflikt mit der mehrsprachigen Schülerschaft befindet.

Somit kann der monolinguale Habitus die multilinguale Schule weiterbewohnen, denn er vermag es, geänderten Umständen seinen Sinn zu verleihen, sich damit selbst zu verstärken und weiterzuwirken. Aber er ist auch in der Lage zur Veränderung, die allerdings tiefgreifende Erschütterungen seiner Existenzbedingungen voraussetzt (ebd., 39).

1.2 Der Mythos der einsprachigen Schule

Die Daten gleichen sich überall: zugewanderte Kinder haben schlechtere Chancen, die am höchsten angesehenen Bildungsabschlüsse zu erreichen, als nichtgewanderte einheimische Kinder. Für dieses Resultat der Schlechterstellung beim Bildungserfolg sind nach allem, was wir wissen, auch Merkmale der Zugewanderten selbst – nicht zuletzt ihre soziale und ökonomische Lage – mitverantwortlich. Einen großen Teil der Verantwortung aber trägt zweifellos das Schulsystem (Gogolin 2002, 98).

Der (unbewusste) Glaube an den Mythos des einsprachigen, monokulturellen Nationalstaats lässt LehrerInnen zum Teil bis heute daran festhalten, dass Homogenität der wünschenswerte, „normale“ Zustand der Schule wäre. Einheitlichkeit in Sprache, Kultur und sozialer Herkunft scheint ihnen der Idealzustand einer zu unterrichtenden Klasse zu sein.

Zweifelhaft ist aber, ob die SchülerInnen wirklich je eine so homogene Gruppe waren, wie viele Lehrende, „oft Beamte ohne Emigrations- und Immigrationerfahrung“³⁸ (Steinig 1998, 142) sich dies vorstell(t)en. Der lange Zeit ausschließlich praktizierte Frontalunterricht ging von der irrigen Annahme aus, alle Kinder hätten dasselbe Lerntempo, denselben Wissenshintergrund und dieselben sozialen Voraussetzungen. Jugendliche, die die mittelständischen Normen der LehrerInnen nicht internalisiert hatten oder sich diese nicht rasch genug aneigneten, hatten es im Schulsystem immer schwer. Kinder von ArbeiterInnen weisen in Österreich bis heute relativ wenige Hochschulabschlüsse auf (siehe Erler 2007a).

Die traditionelle Methode besteht darin, daß die mittelständischen Normen der Schule, die den Normen der Gesellschaft entsprechen, absolut gesetzt werden. Die SchülerInnen haben diese Normen zu übernehmen. Wer aufgrund seines Elternhauses oder seiner persönlichen Neigungen diesen Normen näher kommt, verspürt weniger Anpassungsdruck und wird prämiert. Wem diese Normen fremder sind, der ist ein Störfaktor, der sich anpassen muß oder ausgeschieden wird (Wintersteiner 1999, 355).

Doch immer mehr SchülerInnen erfüllen die Rollenerwartungen der Schule nicht mehr. Der härteste Schlag für das nach Homogenität strebende System war wohl das vermehrte „Auftauchen“ von Kindern mit anderer Muttersprache als Deutsch, zuerst in den Volks- und Hauptschulen, in weiterer Folge auch an den höheren Bildungsanstalten.

Es ist zu erwarten, dass das Bildungssystem zukünftig vermehrt mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert wird, die nicht ohne weiteres die „Mitgliedschaftsrolle“ (...) erfüllen, die die Schule ihnen zugeteilt hat. So erwartet die Schule nicht nur sprachliche Kenntnisse, eine linguale und kulturelle Disponiertheit, sondern sie erwartet Schülerinnen, die wissen,

³⁸ Viele an der AHS beschäftigte LehrerInnen sind keine BeamtInnen, sondern Vertragsbedienstete.

was es in deutschen Schulen (*oder auch in österreichischen, AW*) heißt, „ein Schüler“ zu sein (Mecheril 2004, 151).

Wenig überraschend hatten und haben viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund Probleme mit der deutschen Sprache, die sich insbesondere bei türkischen Kindern in Struktur und Vokabular stark von ihrer Muttersprache unterscheidet.³⁹ Diese sprachlichen Schwierigkeiten werden zum Teil als Intelligenzmängel interpretiert.

(Fehlende) Deutschkenntnisse werden als Hinweis auf andere Fähigkeits- und Leistungsdefizite betrachtet und damit indirekt zu einem Schul(un)fähigkeitskriterium erhoben. (...) Dann werden aus Sprachproblemen allgemeine Entwicklungsverzögerungen, oder fehlender Kindergartenbesuch wird als mangelnde Schul- bzw. Gruppenfähigkeit gedeutet (Gomolla/Radtke 2007, 281).

In dem Bestreben, den Migrantenkindern möglichst viel Deutsch in möglichst kurzer Zeit beizubringen, wurden im Sinne der „time on task“-Theorie deren Herkunftssprachen im Unterricht totgeschwiegen, im Extremfall ihr Gebrauch in der Schule verboten.

Die Einsprachigkeit der Schule wirkt somit darauf, dass für bilinguale Kinder die Differenz zwischen „öffentlich“ und „privat“ sprachlich kodiert ist. Die monolinguale Schule, die die Pflege anderer, nicht-deutscher Sprachen nicht nur unterlässt, sondern zuweilen sogar explizit sanktioniert, drängt die Zweisprachigkeit der Schüler und Schülerinnen selbst ins Abseits (Mecheril 2004, 153 f.).

Die Kinder lernten, dass die Sprache ihrer Familie und ein großer Teil ihrer Identität in der Schule unerwünscht, wertlos, im besten Fall uninteressant sind. Um ihre Muttersprache sprechen zu dürfen, zogen sie sich vor den Mehrheitsangehörigen zurück. Damit wurde das Gegenteil dessen erreicht, was eigentlich intendiert war: Statt der Integration der SchülerInnen in den Klassen- und Schulverband erfolgte deren Segregation, ihre Abdrängung in „ethnische Nischen“. Das „Stummmachen der ethnischen und kulturellen Identität des Kindes“ bezeichnet Krumm als „Rassismus“ (Krumm 2006a, 10).

³⁹ Türkisch gehört zu den finno-ugrischen Sprachen, Deutsch zur germanischen Sprachfamilie (siehe Ineichen 1979, 117 ff.).

Solange die Migrationssprachen im öffentlichen Raum illegitim bleiben und in den Raum der Familie verwiesen werden, wirkt das monolingual verfasste Bildungswesen als Produzent so genannter ethnischer Nischen. (...) Die Anerkennung der Legitimität einer Sprache im Kontext von Bildung führt augenscheinlich zu einer Befreiung aus der „ethnischen Nische“: Wo das Deutsche allein legitime Sprache ist, müssen sich die Kinder in die Kleingruppe zurückziehen, um ihre Familiensprache verwenden zu können. Sind die Familiensprachen hingegen öffentlich legitimiert – und das verläuft über ihre Verwendung durch die Lehrerinnen und Erzieherinnen als offizielle „Agentinnen“ des Bildungssystems – ist die als „ethnisch“ apostrophierte Nische überflüssig und die Kinder gruppieren sich nach individuellen Vorlieben, Freundschaft oder situativen Bedingungen (Roth 2006, 350 f.).

Ein Teil der in der Schule Unterrichtenden hat bereits eingesehen, dass diese Institution unrealistische Erwartungen an die ihr anvertrauten jungen Menschen mit Migrationshintergrund hat. Anstatt von ihnen bereits vorab bestimmte (sprachliche) Kompetenzen zu verlangen, hat sie ihnen diese in der (Vor-) Schule zu vermitteln. Es erscheint höchstgradig ungerecht, Kinder für ein „Defizit“ zu sanktionieren, das sie nicht verschuldet haben und das ihnen niemand zu kompensieren half.

(...) in der durch Zuwanderung geprägten sprachlichen und kulturellen Lage ist es gänzlich unangemessen, bei der Gestaltung des Bildungsprozesses weiterhin vorauszusetzen, daß die Schülerschaft prinzipiell die sprachlichen Kompetenzen mitbringt, wie sie die Schule verlangt. Vielmehr müßten die Lehrprozesse so gestaltet sein, daß die sprachlichen Anforderungen, die sie setzen, sämtlich mitvermittelt werden – und zwar in einer Weise, die berücksichtigt, daß die lernenden Kinder viele verschiedene Sprachen und höchst unterschiedliche Spracherfahrungen in den Unterricht einbringen (Gogolin 2002, 100).

In den meisten Fächern werden spezielle sprachliche Anforderungen gestellt, die von der alltäglichen Kommunikationssprache (von Cummins „BICS“ genannt) sehr weit entfernt sind.

Den entscheidenden Fortschritt erzielen Migrantenkinder keineswegs im speziellen, separaten Deutschkurs, sondern im gemeinsamen Fach- und Sachlernen, also da, wo Sprache tatsächlich gebraucht wird, um zu lernen (Krumm 2006a, 11).

2. Migration

In der Bewertung von Migration unterscheidet sich der europäische deutlich vom nordamerikanischen Kontinent, wo Einwanderung im Prozess der Nationwerdung positiv besetzt war.

In countries such as the USA, Canada and Australia, which have been built on immigrants, the idea of immigration has been a relatively positive theme in national development. European countries, on the other hand, see their cohesion as coming from nationality or ethnicity rather than the “strength through diversity” which is associated with traditional immigration countries. (It has been noted by others that someone in the US who would be called a “second generation American” would be called in most European countries a “second generation immigrant”.) (Wrench 2007, 13).

Während die Auswanderungsbewegungen vom europäischen Kontinent in die “Neue Welt” wegen des in ausreichendem Maße vorhandenen Boden hauptsächlich von ländlichen in ländliche Gebiete erfolgten (Niedzelski/Giles 1996, 328), kamen in den 1960-er und 70-er Jahren viele Menschen auf der Suche nach Arbeit aus dem ruralen Osteuropa in die Industriestädte Mittel- und Westeuropas und veränderten dort das Bild und den Klang dieser Städte merklich.

The post-war movement of people from the mainly rural European periphery to the industrial heartland of Western Europe brought about a situation of not only multilingual urban complexes but also that of the use of rural varieties and languages in the European urban areas (Niedzelski/Giles 1996, 331).

Ein Beispiel für diese Veränderungen sind in Wien die zahlreichen zum großen Teil aus Mittelanatolien stammenden TürkInnen im Brunnenviertel (16. Bezirk, Ottakring). Neben vielen anderen Menschen mit unterschiedlicher Herkunft bringen sie ländliche Gelassenheit in das großstädtische Treiben des im Westen der Stadt gelegenen längsten Straßenmarkts Europas.

2.1 MigrantInnen als linguistische Minderheiten

Unter « Minderheiten » versteht man in Österreich die Volksgruppen, deren Familiensprache Burgenlandkroatisch, Slowenisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch oder Romanes ist (Bundeskanzleramt Österreich 2007, 11).⁴⁰ Eine beispielsweise aus Kroatien zugewanderte Person gilt in der Regel hingegen als « MigrantIn ».

(...) le statut – plutôt valorisant – de minorité linguistique est actuellement, en France et dans beaucoup d'autres pays européens, réservé aux autochtones et refusé aux immigrants (Lüdi 2000, 113).

Die SprecherInnen der sogenannten “Minderheitensprachen” wie etwa Bretonisch und Okzitanisch in Frankreich oder Slowenisch und Kroatisch in Österreich haben sich im Laufe der Geschichte gewisse Rechte und einen zumeist anerkannten Status erkämpft. Trotzdem gelten diese Regionen als von der “normalen” Landesrealität abweichende Räume, in denen Probleme auftreten.

Wenn von der europäischen Mehrsprachigkeit die Rede ist, dann zunächst meist im Sinne einer Mehrzahl von *offiziellen* oder *Nationalsprachen*. Immerhin haben Ansprüche *historischer Sprachminderheiten* auf Wahrung ihrer sprachlichen Identität und Rechte neuerdings die Bedeutung einer Vielzahl von Kleinsprachen für das kulturelle Erbe Europas in Erinnerung gerufen. Aber auch dieses zweite Modell gründet auf dem Territorialprinzip: zweisprachige Regionen gelten als Ausnahmen – und als Konfliktzonen, in denen eine Regionalsprache und eine weiter verbreitete Sprache um die Vorherrschaft kämpfen (Lüdi 1996, 320).

Die Zahl der neu zugewanderten Sprachgruppen und die ihrer SprecherInnen ist jedoch größer als die der autochthonen Volksgruppen, wir können von „allochthonen sprachlichen Minderheiten“ sprechen (de Cillia 1998, 229).

Es verwenden also mehr Menschen in Österreich Serbisch oder Türkisch als Umgangssprache als die Sprachen der autochthonen Volksgruppen insgesamt, die neu zugewanderten Minderheiten sind zahlenmäßig größer als die seit Jahrhunderten hier ansässigen Volksgruppen (BMUKK 2008d, 13).

⁴⁰ Burgenlandkroatisch, Romanes und Ungarisch werden hauptsächlich im Burgenland (letzteres auch in Wien), Slowenisch in Kärnten und in der Steiermark, Tschechisch und Slowakisch in Wien gesprochen.

In den letzten Jahrzehnten hat sich der europäische Kontinent vom Auswanderungsland zum Anziehungspunkt vieler Menschen aus verschiedensten Ländern gewandelt, heute macht der Anteil der Stadtbewohner Europas unter 35 Jahren ca. ein Drittel aus. Angesichts der vielen von den ImmigrantInnen mitgebrachten Sprachen ist es legitim, neben dem offiziellen und dem historischen Multilinguismus (die nationalen und territorialen Idiome betreffend) auch von einer *neuen Mehrsprachigkeit* zu sprechen (Lüdi 1996, 320).

Laut Lüdi sind die wichtigsten Voraussetzungen dafür, von einer « Minderheit » sprechen zu können, die Stabilisierung der migrierenden Person (d.h. ihre « endgültige » oder längerfristige Niederlassung), die Existenz einer « Einwanderercommunity » und eigene Institutionen dieser Gruppe (Lüdi 2000, 119). Diese Kriterien werden – zumindest von den in Österreich hauptsächlich vertretenen MigrantInnengruppen der TürkInnen und Ex-JugoslawInnen – auf jeden Fall erfüllt.

Im Zusammenhang mit der Nachkriegsmigration spricht man auch von *allochthonen*, d.h. neu zugewanderten Minderheiten. Die Grenzen zu Kategorien wie *Gastarbeiter* sind dabei fließend, der semantische Unterschied zwischen einem Gastarbeiter und einem Migranten als Mitglied der *neuen Minderheit* wird vor allem durch den Zeitfaktor bestimmt. Das Kriterium ist die geplante oder realisierte Aufenthaltsdauer im Lande (Oksaar 2003, 153).

Gründe der Verweigerung des Status einer sprachlichen Minorität seitens des Staates liegen einerseits in Assimilationsbestrebungen, andererseits in der Sichtweise, MigrantInnen würden (ausschließlich) der Herkunftsgesellschaft angehören.

Als Minderheiten anerkannt, würden diesen Gruppen natürlich Rechte zustehen – dieselben oder ähnliche Rechte, die auch für die autochthonen Minoritäten gelten. Diese haben zumindest ein Recht auf Elementarunterricht in ihrer Muttersprache.⁴¹ SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben zwar ebenfalls ein Anrecht auf muttersprachlichen Unterricht, jedoch passiert die Umsetzung in Österreich unter wenig vorteilhaften organisatorischen Bedingungen (siehe

⁴¹ Zur rechtlichen Lage des zweisprachigen Schulwesens siehe Boeckmann 1997, 74 f.

dazu das Kapitel zum muttersprachlichen Unterricht, Teil B, Kap. 5.3, S. 125 ff.).

Zumindest sollten die Kinder der Angehörigen neuer Minderheiten im gleichen Ausmaß Anspruch auf ein behutsames Hinführen zur Unterrichtssprache haben wie junge österreichische DialektsprecherInnen, deren Situation am ehesten mit jener von SchülerInnen mit Migrationshintergrund vergleichbar ist. Im Lehrplan für Deutsch für die Volksschulen wird der « bruchlose » Übergang von der Regionalsprache zur Standardsprache verlangt :

Sprachübung gründet auf dem Sprachkönnen, das der Schüler in seiner Familie und seiner sprachlichen Umwelt erworben hat. Der Übergang von der Mundart oder der regionalen Umgangssprache zur Standardsprache soll sich ohne Bruch vollziehen (BMUKK 2003, 24).

Analog zu dieser Forderung erscheint auch ein behutsames Umgehen mit den Erstsprachen der Kinder mit Migrationshintergrund plausibel und wünschenswert.

Ebenso wird sowohl ein „grundsätzliches Akzeptieren und Ermutigen von Äußerungen der Schüler in ihrer Herkunftssprache“ als auch die Vermeidung von „(j)ede(r) Abwertung der Herkunftssprache der Kinder“ eingefordert (ebd., 24).

Um sprachliche Hemmungen zu vermeiden bzw. abzubauen, soll das Hinführen zu den Formen der Standardsprache keinesfalls unter Leistungsdruck erfolgen. Vielfältige Anregungen zum Sprechen sowie eine behutsame Anleitung zum richtigen Sprachgebrauch werden die Sprechfähigkeit der Kinder erweitern (ebd., 24).

Auf der Ebene der politischen Mitbestimmung haben autochthone Minderheiten alle staatsbürgerlichen Rechte, allochthone hingegen so gut wie keine.

Anstatt die durch ihre geringe Zahl im Vergleich zur Mehrheit bedingte Schwäche der EinwanderInnen zu kompensieren, wird diese durch ihre politische Machtlosigkeit noch verstärkt.

La faiblesse numérique des immigrés n'est en effet compensée, mais au contraire renforcée par le statut sociopolitique du groupe, l'absence de pouvoir politique réel et, par conséquent, le faible prestige qu'ils peuvent tirer de leur langue d'origine (...) (Lüdi 2000, 122).

Auch wenn die offizielle Anerkennung in vielen Staaten noch fehlt, demographisch ist die Multikulturalität und Pluriethnizität der europäischen Gesellschaft längst Wirklichkeit (Lüdi 1996, 325).

2.2 Formen der Eingliederung von MigrantInnen

Brüß (2002) unterscheidet in Anlehnung an Phinney (1990) vier verschiedene Modi der Eingliederung von MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaft: Bikulturalismus, Assimilation, Dissimilation und Marginalität.

Intensität der Beziehung und Identifikation mit der jeweiligen Gruppe	Bezug zur und Identifikation mit der ethnischen Gruppe		
	stark		schwach
Bezug zur und Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft	stark	Bikulturalismus (acculturated, integrated)	Assimilation (assimilated)
	schwach	Dissimilation (seperated, dissociated)	Marginalität (marginal)

Ausarbeitung in Anlehnung an Phinney (1990:502): Brüß 2002, 71.

Abb. 10: Modi der Eingliederung von MigrantInnen

Von *Marginalität* spricht man, wenn die Bindung sowohl zur Herkunftsgruppe als auch zur Aufnahmegesellschaft schwach ist. *Dissimilation* bezeichnet einen starken Bezug zur Herkunftskultur und eine schwache Neigung zum Zielort der Migration. Von vielen PolitikerInnen angestrebt wird die *Assimilation*, bei der die Identifikation mit dem Aufnahmeland überwiegt. Am förderlichsten für das psychische Gleichgewicht ist sicherlich der *Bikulturalismus* oder die *Integration*, die dem Menschen beide Kulturen lässt und ihn nicht zwingt, sich zwischen den beiden zu entscheiden. Im Kapitel über die „Selbstzuschreibung“ der

SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden u.a. Untersuchungsergebnisse vorgestellt, die einen Rückschluss auf deren kulturelle Ausrichtung erlauben.⁴²

2.3 Migrationswissenschaftliche Perspektiven

Drei migrationswissenschaftliche Perspektiven können unter den Titeln „Immigration“, „Transmigration“ und „multikulturelle Gesellschaft“ subsumiert werden.

Migration weist auf den in der insbesondere soziologischen Migrationsforschung diskutierten Wanderungsverlauf hin, der als das „klassische Modell“ gelten kann (...) Unter normativen Gesichtspunkten kommt unter der Perspektive „*Immigration*“ ein Prozess der assimilativen Angleichung in den Blick (Mecheril 2004, 56).

Kritikpunkte der Assimilation sind, dass sie Dominanzstrukturen bestätigt, Phänomene der Vermischung und Mehrfachzugehörigkeit nicht thematisiert und auf rassistische Strukturen von Aufnahmegesellschaften nicht eingeht (ebd., 65).

„*Transmigration*“ stellt eine eher neue Perspektive der Migrationsforschung dar. Unter dieser Perspektive rücken Facetten und Phänomene der Mehrfachzugehörigkeit in den Vordergrund. Mehrfachzugehörigkeit ist in Kontexten situiert, die als „transnationale Räume“ bezeichnet werden (ebd., 56).

Das *transnationale* Paradigma betont die (Möglichkeit der) Gleichzeitigkeit von Verbundenheit und Zugehörigkeit zu mehreren national-kulturellen Kontexten, in der neue, transnationale Räume entstehen (ebd., 73).

Zahlreiche mehrsprachige SchülerInnen, die an dieser Untersuchung teilnahmen, zeigten Merkmale einer transnationalen Orientierung auf.

Die dritte Perspektive stammt nicht aus dem migrationssoziologischen Diskurs, da sie nicht nur die MigrantInnen, sondern auch die sie Aufnehmenden betrifft: Es ist die Perspektive der „multikulturellen Gesellschaft“ (ebd., 56). Diese ist „(...) insgesamt als eine Bezeichnung zu verstehen, die kulturelle und ethnische

⁴² Siehe Teil D, Kap. 4, S. 201 ff.

Pluralität nicht nur zur Kenntnis nimmt, sondern in der auch ein bejahendes Verhältnis zu kultureller Pluralität zum Ausdruck kommt“ (ebd., 70).

The word “multiculturalism” can be used in different ways. It may be used just to describe a demographic condition whereby a country is “multicultural” just by the presence whose origins are elsewhere. More usefully, it is used to describe a condition in opposition to “assimilation” so that immigrants are not expected to discard all their values and practices and become like the majority. The term is associated with mutual tolerance, and rights to preserve aspects of cultural heritage and language, to maintain religious and cultural institutions, and to engage in religious and cultural practices, in the context of equal treatment and equality before the law (Wrench 2007, 15).

Die Bezeichnung „multikulturelle Gesellschaft“ zielt auf die Deskription und Affirmation kultureller Unterschiede ab. Diese Bejahung von Vielfalt wurde und wird instrumentell (ökonomisches, sozialtechnisches Milieu) oder moralisch (pädagogisches, „linkes Milieu“) begründet (Mecheril 2004, 70). In Österreich wird dieser Begriff von rechtsorientierten Parteien häufig mit spöttisch-abwertendem Unterton verwendet.

2.4 Migration in Österreich und ihre historische Entwicklung

88,6% der österreichischen Wohnbevölkerung verwenden gemäß der Volkszählung 2001 ausschließlich Deutsch als Umgangssprache (...), weitere 8,6% neben Deutsch noch eine andere Sprache und 2,8% ausschließlich eine nichtdeutsche Umgangssprache. 6,7% gaben eine der Sprachen des ehemaligen Jugoslawien bzw. der Türkei (...) an. Von den österreichischen StaatsbürgerInnen gaben nur 4,1% eine andere Umgangssprache neben Deutsch und 0,4% ausschließlich eine andere Umgangssprache an (De Cillia 2007, 251).

Die Staatsangehörigkeit eines Menschen sagt nichts darüber aus, ob dieser selbst zugewandert ist oder nicht. Wenn eine Person mit ausländischer Staatsbürgerschaft im Inland geboren ist, was beispielsweise auf etliche Wiener SchülerInnen zutrifft, so kann diese nicht als “MigrantIn” (oder gar “AusländerIn”) bezeichnet werden (Lebhart/Marik-Lebeck 2007b, 165). Auch

wenn (nicht nur) konservative PolitikerInnen gerne und häufig von “AusländerInnen” sprechen, trifft dies auf viele von diesen Gemeinten nicht zu, zumal sie österreichische StaatsbürgerInnen sind. Für diese Gruppe gilt zur Zeit der Ausdruck “mit Migrationshintergrund” bzw. “mit migrantischem Hintergrund” als am ehesten korrekt.

Die Geschichte der Migration in Österreich ähnelt in einigen Punkten jener von anderen europäischen Staaten, in denen seit den 1960-er Jahren wegen Arbeitskräftemangel sogenannte “Gastarbeiter” rekrutiert wurden. In Österreich waren es hauptsächlich Arbeiter aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei, die der Verheißung von Arbeit und einem wirtschaftlich besseren Leben folgten. Sie richteten sich aber nicht nach dem von den Behörden intendierten “Rotationsprinzip” (demzufolge die Gastarbeiter nach ihrer Rückkehr von anderen “abgelöst” werden sollten), sondern ließen stattdessen ihre Familien nachkommen. Spätestens jetzt bewahrheitete sich der viel zitierte Spruch “(...) (M)an hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen.“ (Max Frisch)⁴³ Auch nach dem Rekrutierungsstopp von 1974 reduzierte sich der Zuzug von ausländischen Personen wegen der darauf folgenden Familienzuwanderung kaum (Lebhart/Marik-Lebeck 2007b, 166).

Anfang der 1990-er Jahre kam es abermals zu einem sprunghaften Anstieg der Bevölkerung mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die aber in der Mitte des Jahrzehnts wegen Reformen der Beschäftigungs- und Aufenthaltsgesetze wieder abflaute. Ab der Jahrtausendwende erfolgte, hauptsächlich durch verstärkte Zuwanderung aus dem (erweiterten) EU-Raum, eine neuerliche Zunahme der Anzahl der österreichischen BürgerInnen. Durch die steigende Menge der Staatsbürgerschaftverleihungen im selben Zeitraum erhöhte sich allerdings statistisch der AusländerInnenanteil nur unwesentlich (ebd., 167). Auf Grund der Asylmigration stieg die EinwohnerInnenzahl außereuropäischer Herkunft, die aber insgesamt deutlich in der Minderheit ist.

Zu Beginn des Jahres 2007 waren in Österreich rund 826.000 ausländische Personen mit Hauptwohnsitz melderechtlich erfasst. Der AusländerInnenanteil an der Gesamtbevölkerung betrug damit 10%. Von den nichtösterreichischen Staatsangehörigen waren 246.000 BürgerInnen der Europäischen Union (...). Die EU-BürgerInnen stellten

⁴³ Frisch 1972, 100.

somit knapp ein Drittel (30%) der ausländischen Bevölkerung. Die Mehrheit der in Österreich lebenden AusländerInnen mit Hauptwohnsitz waren Angehörige eines europäischen Staats (718.000 bzw. 87%), nur rund 108.000 hatten eine außereuropäische Staatsangehörigkeit (Lebhart/Marik-Lebeck 2007b, 168).

Die größte AusländerInnengruppe Österreichs stellen BürgerInnen aus Serbien-Montenegro, gefolgt von den deutschen Staatsangehörigen, den TürklInnen sowie Menschen aus Bosnien-Herzegowina und Kroatien. In Wien tritt zusätzlich die Gruppe der PolInnen hinzu (Herzog-Punzenberger/Wroblewski 2009, 2).

2.4.1 Rechtliche Einbürgerungsbestimmungen

Mit dem Bürgerrecht wird in verschiedenen Staaten auf unterschiedliche Weise umgegangen. In Österreich und auch in der Schweiz gilt das *Ius-sanguinis*-Prinzip, d.h. Kinder von ausländischen Eltern sind bei ihrer Geburt ebenfalls ausländische StaatsbürgerInnen. Nach dem *Ius-soli*-Prinzip hingegen erwirbt ein Kind ausländischer Eltern die Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil eine gewisse Zeit in diesem Land gelebt hat bzw. es selbst dort geboren wurde. Dies ist in Belgien, Großbritannien, den Niederlanden, Portugal und Spanien der Fall.

Citizenship is defined by descent. Naturalisation is possible for non-nationals but requires the renunciation of other citizenships and evidence of meeting the criteria for the national way of life and affiliation to the country. Civil society is suspicious of ethno-pluralism. Historically this categorises Germany, Austria, Switzerland and Belgium (Wrench 2007, 14).

Die Ironie des Prinzip des "Blutrechts" liegt beispielsweise in Deutschland darin, dass osteuropäischen BürgerInnen, die noch nie zuvor in Deutschland waren (sogenannte "AussiedlerInnen") problemlos der Zugang zu allen Bürgerrechten gewährt wird, während beispielsweise Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren und skolarisiert wurden, im Volksmund als "AusländerInnen" gelten (ebd.,14). Genauso müssen zahlreiche in Österreich geborene Jugendliche mit österreichischer Staatsbürgerschaft, deren Eltern aus einem anderen Land kamen, immer wieder die irritierende

Erfahrung machen, von MitbürgerInnen als “AusländerInnen” bezeichnet zu werden.

2.4.2 Altersstruktur und Demografie

In der Altersstruktur der ausländischen Bevölkerung zeigen sich deutliche Unterschiede zu den ÖsterreicherInnen.

Der Anteil der 0-14-Jährigen lag 2007 bei den EU-BürgerInnen bei 10%, bei den Nicht-EU-BürgerInnen bei 18% (Lebhart/Marik-Lebeck 2007b, 178). Die letztgenannte Gruppe enthält hauptsächlich BürgerInnen der Türkei, Kroatiens, Afghanistans, Armeniens und der Russischen Föderation.

Noch auffälliger ist die Diskrepanz bei der Bevölkerung über 60 Jahren: 10% der ausländischen Bevölkerung, aber ein doppelt so hoher Anteil der ÖsterreicherInnen befindet sich in diesem Alter (ebd., 179). Auch liegt der Prozentsatz der Personen im erwerbsfähigen Alter mit 73% höher als bei den ÖsterreicherInnen (Fassmann/Reger 2007, 187).

Nicht nur politisch viel diskutiert ist die zukünftige demografische Entwicklung Österreichs im Kontext der Zuwanderung.

Österreich wird im 21. Jahrhundert, wie auch andere europäische Staaten, aufgrund des demographischen Wandels vor großen migrations- und integrationspolitischen Herausforderungen stehen. Die zukünftige Bevölkerungsentwicklung wird einerseits durch die anhaltend niederen Kinderzahlen und die damit verbundene demographische Alterung, andererseits durch Zuwanderung aus dem Ausland nachhaltig geprägt sein. Mehr denn je ist eine zielgerichtete Migrations- und Integrationspolitik, die das Faktum einer dauernden Zuwanderung nach Österreich als Tatsache und Ausgangspunkt anerkennt, notwendig. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass Begriffe wie “Inländer/-in” und “Ausländer/-in” an Orientierungskraft verlieren. “Einheimische AusländerInnen” bzw. “ausländische InländerInnen”, also die in Österreich aufgewachsenen oder geborenen Personen mit Migrationshintergrund, werden zunehmend die Gesellschaft Österreichs prägen (Lebhart/Marik-Lebeck 2007b, 182).

Ein von Medien und Politik gern verwendetes Argument für die Zuwanderung ist der Hinweis, dass MigrantInnen aus demographischen und ökonomischen Gründen gebraucht werden. Dies eröffnet nicht nur „pragmatisch-technische Probleme“ wie beispielsweise in der Wohnbaupolitik (Mecheril 2004, 9), die „auf allen gesellschaftlichen Funktionsebenen mit Aufgaben der Neugestaltung“ einhergehen.

Zum anderen werden moderne Staaten, die an Gerechtigkeits- und Egalitätskonzepten orientiert sind, durch die Anwesenheit von Migranten, die sich in der Regel in marginalen und marginalisierten Positionen wiederfinden, in ihrem Selbstverständnis, gerechte Gesellschaften zu sein, irritiert und verunsichert. Migration stellt insofern für – ihrer Programmatik nach – egalitäre Gesellschaften auch ein *moralisches Problem* dar (ebd., 9).

2.4.3 Soziale und sprachliche Ausgangsbedingungen in der Herkunftsfamilie

Durch ihre besondere Situation – oft bedeutet die Auswanderung einen sozialen Abstieg, die Kontakte zur Aufnahmegesellschaft sind (anfangs) gering – beherrschen viele Eltern die deutsche Sprache mangelhaft.

Unterschiedliche Migrationswirklichkeiten erzeugen unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit. Die Herkunftssprache ist häufig weder die am besten beherrschte noch die am meisten verwendete Sprache der Angehörigen von G2⁴⁴, während G1⁴⁵ oft nur rudimentäre Kenntnisse der Aufnahmesprache erwirbt. Die Familie erscheint dann als Ort des Konflikts, aber auch der Vermittlung zwischen der von den Eltern vertretenen Herkunftssprache und –kultur und der von den Kindern besser assimilierten Aufnahmesprache und –kultur (Lüdi 1996, 323).

Häufig beherrschen die Kinder und Jugendlichen die Sprache der Mehrheit durch ihren Schulbesuch und vermehrten Kontakt mit deutschsprachigen Gleichaltrigen besser als ihre Eltern. Besonders in paternalistischen Familien kommt es dabei zu Konflikten zwischen Vätern und Kindern, in denen es häufig um Machtfragen geht. Ein türkischer Mann, der das Leben seiner (insbesondere weiblichen) Nachkommenschaft unter Kontrolle haben will, ist auf einem Wiener

⁴⁴ 2. Generation

⁴⁵ 1. Generation

Amt eventuell auf die Dolmetschtätigkeit seiner Töchter und Söhne angewiesen und fühlt sich dadurch unter Umständen abgewertet.

Auch zwischen der Familie und der Schule bestehen (unausgesprochene) Konflikte. Eine häufige Klage von LehrerInnen hat das angebliche Desinteresse von Migranteneltern an schulischen Angelegenheiten zum Thema. Interessanterweise haben jedoch gerade türkische Eltern eine hohe Bildungsaspiration für ihre Kinder.

Bildung kommt auch deshalb ein ausgesprochen hoher Stellenwert zu, weil viele Migrationsfamilien wissen, dass sie ihre Schlechter-Stellung in der Migrationsgesellschaft nur mit intergenerationalen Bildungsprojekten verbessern können. Allerdings sind Bildungsaspirationen von Migrantenfamilien gelegentlich in einer Weise an der Bildungsrealität des Herkunftslandes orientiert, die – im Sinne der „Passung“ – für das Bildungsprojekt im Aufenthaltsland nicht immer günstig sein muss (Mecheril 2004, 142).

Anscheinend korrelieren die Möglichkeiten der Migrantenfamilien nicht mit der an sie gestellten Erwartungen seitens der Schule.

Die „*Passung*“ zwischen *familiären Ressourcen* und *schulischen Anforderungen an die Familie* ist das Problem, um das es hier geht. Aus der Perspektive der Schule kann dieses Problem jederzeit als „Mangel an Ressourcen der Familien“ umgedeutet und bezeichnet werden (ebd., 141).

Von Seiten der Aufnahmegesellschaft sind MigrantInnen häufig mit der Aufforderung konfrontiert, mit ihren Kindern doch Deutsch zu sprechen. Wer jedoch jemals in der Straßenbahn erlebt hat, wie eine Mutter in gebrochenem Deutsch zu ihrem Kind spricht, weiß instinktiv, dass dieser Weg nicht der richtige sein kann. Abgesehen vom fehlerhaften sprachlichen Vorbild ist die emotionale Verbindung zwischen Mutter und Kind gestört, die Ausdrucksmöglichkeiten sind auf ein Minimum beschränkt.

Die Unterdrückung der Erstsprache führt in mehrsprachigen Familien zu mehr sprachlichen und emotionalen Problemen als eine bewusste Zweisprachigkeit (...) (Krumm 2006b, 12, mit Bezug auf Oksaar 2003, ohne Seitenangabe).

Nicht nur sprachliche Unterstützung verlangt die Schule von den migrierten Eltern, sondern auch eine Sozialisation, die jener der österreichischen Mittelschicht entspricht und die jene nicht leisten können oder wollen.

Von den Eltern wird erwartet, dass sie zum Instrument der Vermittlung der dominanten Kultur und Sichtweise werden, ungeachtet dessen, ob sie sich mit dieser Tradition identifizieren können und in der Lage sind, sie weiterzugeben (Dirim 2006, 258).

Den Migranteneltern fehlt es aber sowohl an Wissen über das Schulsystem und seinem Umgang mit ihm als auch in vielen Fällen an der Bildung und/oder den Deutschkenntnissen, die ihnen die Unterstützung ihrer Kinder in schulischen Belangen erlauben würden.

Die Kinder sind in vielfacher Hinsicht intellektuell unterversorgt. Ihre Eltern sind schon aufgrund ihres eigenen Bildungsstandes nicht in der Lage, sie in einer Weise anzuregen, die genau diese abstrahierend-kognitiven Denkweisen entwickelt, die das „Handwerkszeug“ für den Schulunterricht ist. Die Migrationssituation verstärkt diesen Mangel, weil insgesamt der Austausch zwischen Eltern und Kindern reduziert ist (Noack 1987, 26).

Die humankapitaltheoretische Erklärung führt den mangelnden Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund auf die „im Vergleich zu deutschen Familien defizitäre Ausstattung mit materiellen und immateriellen Gütern wie Geld, Zeit oder Aufmerksamkeit zurück, die zur Investition in die Kinder zur Verfügung stehen (...) (Diefenbach 2005, 43). Allerdings sind diese Variablen anscheinend überschätzt worden, Studien beweisen, dass der Bildungserfolg von Migrantenjugendlichen in deutlich geringerem Zusammenhang zum Bildungskapital der Herkunftsfamilie steht als jener von beispielsweise deutschen SchülerInnen (Nauck/Diefenbach/Petri 1998, ref. n. Diefenbach 2005, 43).

Die mehrfach empirisch belegte Tatsache, dass der Zusammenhang zwischen Merkmalen der Herkunftsfamilie und dem Schulerfolg der Kinder bei Migrantenfamilien nur schwach ist, hängt vermutlich damit zusammen, dass diese Familien ihr in der Herkunftsgesellschaft akkumuliertes Humankapital in der Aufnahmegesellschaft nicht zum Einsatz bringen können, weil es dort einfach nicht gefragt ist (wenn

z.B. ein bestimmter im Herkunftsland erworbener Bildungstitel im Aufnahmeland nicht anerkannt wird) (Diefenbach 2005, 44).

Die Verantwortung der Schule gegenüber diesen Kindern ist somit umso größer, da sie unvorteilhafte soziale Ausgangsbedingungen im Sinne der Chancengleichheit durch zielgerichtete Förderung zu kompensieren hat.

3. Migration und Schule

3.1 Geschichte der Anpassung des österreichischen Bildungswesens an die SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Anfang der 1970er Jahre waren die damals so genannten „Gastarbeiterkinder“ in Österreich keine Einzelfälle mehr und besonders in städtischen Ballungsräumen stellten sich neue Herausforderungen für die Schulen. Mitte der 70er Jahre gab es erste Deutsch-Förderkurse und muttersprachlichen Unterricht in Form von Schulversuchen. Im Bereich der APS (der Allgemein bildenden Pflichtschulen) wurden diese durch entsprechende Lehrplanverordnungen ins Regelschulwesen übernommen, genauso wie das neue Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“⁴⁶, das auch in die AHS Eingang fand (Fleck 2002a, 63).

Seit dem Schuljahr 2000/2001 enthält der neue Lehrplan für die Sekundarstufe I „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“, weiters einen Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht (ebd., 64).

Bei der Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund sind die Integration in den Klassenverband und die altersgemäße Einstufung als positiv anzumerken. Als negativ ist die nicht ausreichende Berücksichtigung der Ausgangsbedingungen der Zielgruppe, die zum Teil mit der mangelnden Vorbereitung der Lehrkräfte auf diese spezielle Aufgabe einhergeht, zu werten (ebd., 65 f.). Nachdem in den 1970er und 80er Jahren die muttersprachlichen LehrerInnen von den Herkunftsstaaten ausgewählt worden waren, fiel diese Zuständigkeit mit dem Inkrafttreten der entsprechenden Lehrpläne an Österreich (ebd., 66).

Eine Aufwertung der MigrantInnensprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch erfolgte durch ihre Aufnahme in den neuen Lehrplan der Sekundarstufe I. Allein für Türkisch existiert im Bereich der AHS bis dato kein Lehramtsstudium und somit auch kein Lehrplan (ebd., 68).

⁴⁶ Siehe Teil B, Kap. 5.4, S. 136 ff.

3.2 Statistische Probleme

Ein großes Problem der Migrationsforschung in Österreich ist das (teilweise) Fehlen von relevanten Daten wie das Geburtsland (der Eltern) und die Erstsprache(n) der Untersuchten.

One basic problem results from the inconsistent availability of characteristic student features in the data set, such as country of birth of students, country of birth of their parents, nationality, first language. (Herzog-Punzenberger/Wroblewski 2009, 5)

Auch was relevante Daten wie Bildungsstand und Einkommen betrifft, wird beklagt, dass „(a)part from isolated information (e.g. in PISA, PIRLS), data on the socio-economic background of students is virtually inexistent“ (ebd., 5).

Es gibt SchülerInnen, die (noch) keine österreichische Staatsbürgerschaft haben und daher in der Schulstatistik als ausländische Staatsbürger aufscheinen. Es gibt andere, die nicht in Österreich geboren sind und daher in manchen Datenquellen, etwa der Volkszählung, durch den Geburtsort zu identifizieren sind, auch wenn sie bereits eingebürgert wurden. Schließlich gibt es SchülerInnen, die anführen zu Hause nicht (nur) Deutsch zu sprechen. Damit scheinen sie in der Erstsprachenstatistik auf, die von der Schulleitung auf Grund finanzieller Anreizstrukturen mindestens bis zum sechsten Schulbesuchsjahr erstellt wird. Was aber in den jeweiligen Datensätzen fehlt, sind im ersten Fall jene SchülerInnen, die eingebürgert wurden, im zweiten Fall jene, die im Inland geboren wurden und im dritten Fall jene, die angaben, nur Deutsch zu sprechen (Herzog-Punzenberger 2007, 233).

3.2.1 Die Erstsprachen in der Schulpflichtmatrix⁴⁷

Die Schulpflichtmatrix erhebt bis zum Ende der Schulpflicht die Bildungslaufbahn der österreichischen Bevölkerung. Die erhobene Zahl der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen entspricht der Realität mit Einschränkungen, da SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch, die die Schule hierzulande seit mehr als sechs Jahren besuchen, ebenso wenig einbezogen werden wie Angehörige der österreichischen Volksgruppen.

⁴⁷ Es handelt sich um interne Daten der Wiener Schulpflichtmatrix, die nicht veröffentlicht werden.

Weiters kann nur eine Sprache als Muttersprache angegeben werden, d.h. bei bilingualen Kindern besteht die Möglichkeit, dass sich hinter der Angabe „Deutsch“ eine weitere – oder sogar mehrere – Muttersprache(n) verstecken.⁴⁸ Im Bereich der Wiener Volksschulen beträgt der Anteil der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch bereits 45,6%, in den Bezirken 2, 3, 5, 10, 17 und 20 ist die 50%-Marke schon überschritten, im 15. und 16. Bezirk liegt ihr Anteil jeweils etwa bei 73 %.

Beim Vergleich der Erhebungen von 2005 und 2006 zeigen sich bedeutende Ungereimtheiten, die die Brauchbarkeit der Daten in Frage stellt. So ging die Anzahl der SprecherInnen einiger Sprachen laut Schulpflichtmatrix unerklärlicherweise dramatisch zurück (z.B. Russisch: von 509 auf 48, Tagalog: von 324 auf 30, Hindi: von 273 auf 18), auf der anderen Seite stieg die Menge der SchülerInnen, deren Erstsprache „unbekannt“ war, teilweise um einige Tausend (z.B. in den Volksschulen von 204 auf 3570 (!), in den Hauptschulen von 66 auf 1937). Einige Sprachen, die in der Schulpflichtmatrix 2005 noch aufscheinen, sind im folgenden Jahr gänzlich verschwunden, z.B. Armenisch an den Volks- und Hauptschulen und Hindi und Russisch an den Polytechnischen Schulen. Zudem existieren einige der angeführten Sprachen in dieser Form bzw. Schreibweise nicht, beispielsweise „Roma“ (statt Romanes), „Pakistanisch“ (statt z.B. Urdu) oder „Ahmarisch“ (statt Amharisch).

Gründe für die Ungereimtheiten liegen wahrscheinlich in der uneinheitlichen Erhebung der Daten durch die SchulleiterInnen und in der Vorgabe des Programms, nur *eine* Sprache als L1 angeben zu können. Das Ausmaß der Abweichungen kann aber nicht vollständig nachvollzogen werden, sodass Handlungsbedarf bei der zuständigen Stelle besteht, verlässliche Daten zu liefern.

Die Wiener Schulpflichtmatrix von Oktober 2005 listet insgesamt 69 gesprochene Erstsprachen auf, wobei an 27. Stelle die Kategorie „unbekannt“ figuriert. Von den insgesamt 13.875 SchülerInnen, die eine andere L1 als Deutsch angeben, sprechen 1815 Türkisch, 1390 Polnisch und 1378 Serbokroatisch. Auf den Plätzen 5-10 finden sich – weitaus weniger prominent

⁴⁸ Siehe Teil B, Kap. 6.3, S. 144. bzw. Brizić 2005.

vertreten – die SprecherInnen von Englisch, Arabisch, Serbisch, Chinesisch, Persisch und Bosnisch.

Nr.	Sprache	Anzahl	Nr.	Sprache	Anzahl
1	Türkisch	1.815	36	Urdu	54
2	Polnisch	1.390	37	Bantusprachen	52
3	Serbokroatisch	1.378	38	Griechisch	50
4	Kroatisch	1.102	39	Schwedisch	47
5	Englisch	758	40	Portugiesisch	45
6	Arabisch	746	41	Punjabi	39
7	Serbisch	653	42	Slowenisch	39
8	Chinesisch	576	43	Aramäisch	29
9	Persisch	436	44	Finnisch	26
10	Bosnisch	408	45	Indonesisch	24
11	Ungarisch	362	46	Georgisch	22
12	Rumänisch	355	47	Malayisch	21
13	Russisch	354	48	Singhalesisch	21
14	Albanisch	247	49	Dänisch	20
15	Slowakisch	243	50	Thailändisch	17
16	Spanisch	229	51	Syrisch	11
17	Philippinisch	222	52	Mongolisch	10
18	Französisch	201	53	Yoruba	10
19	Koreanisch	177	54	Afrikaans	9
20	Tagalog	162	55	Pakistanisch	9
21	Bulgarisch	147	56	Norwegisch	6
22	Tschechisch	145	57	Isländisch	5
23	Hindi	136	58	Amharisch	3
24	Japanisch	134	59	Litauisch	3
25	Italienisch	110	60	Suaheli	3
26	Hebräisch	108	61	Flämisch	2
27	unbekannt	94	62	Kambodschanisch	2
28	Kurdisch	93	63	Luxemburgisch	2
29	Malayalam	85	64	Nepalesisch	2
30	Mazedonisch	84	65	Romanes	2
31	Vietnamesisch	68	66	Irish	1
32	Niederländisch	59	67	Rätoromanisch	1
33	Ukrainisch	58	68	Taiwanesisch	1
34	Armenisch	56	69	Windisch	1
35	Afghanisch	55		gesamt	13.875

Abb. 11: Muttersprachen AHS (Wr. Schulpflichtmatrik 2005)

3.2.2 Daten des Referats für Migration und Schule (BMUKK)

Im Schuljahr 2005/06 machte der Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an allen Wiener Schulen 35,7% (Gesamtösterreich: 14,4%) aus – bei genauerem Hinsehen lässt sich die ungleiche Verteilung auf die verschiedenen Schultypen ausmachen.

	VS	HS	SO	PTS	AHS	Summe VS-AHS	Summe VS-PS
Burgenland	10,9%	10,4%	6,9%	11,9%	10,2%	10,6%	10,7%
Kärnten	10,0%	7,9%	10,2%	12,1%	7,3%	8,7%	9,2%
Niederösterreich	11,2%	10,7%	19,3%	14,3%	4,8%	10,0%	11,3%
Oberösterreich	15,5%	14,8%	18,3%	15,4%	5,9%	13,5%	15,2%
Salzburg	16,9%	16,1%	20,8%	17,3%	6,7%	14,5%	16,7%
Steiermark	9,7%	7,3%	7,1%	10,2%	5,9%	8,0%	8,7%
Tirol	13,9%	11,2%	19,4%	9,1%	5,0%	11,3%	12,7%
Vorarlberg	20,5%	19,4%	33,5%	16,1%	5,8%	17,7%	20,3%
Wien	45,6%	54,1%	41,2%	48,6%	23,5%	39,5%	48,4%
Österreich	18,8%	17,3%	24,9%	18,8%	10,9%	16,6%	18,3%

Anmerkung: Gezählt werden nur SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch mit höchstens sechs Jahren Schulbesuch in Österreich. Angehörige der österreichischen Volksgruppen werden hier nicht mitgezählt.

Abb. 12: Anteile der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an allen SchülerInnen im Schuljahr 2005/06 (Quelle: bm:ukk 2007d, 34).

Auf den ersten Blick erkennbar ist die überproportional hohe Anzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Sonderschulen auf der einen Seite sowie die (obwohl steigende) immer noch relativ geringe Menge in den AHS auf der anderen Seite. Die 94,5% deutschsprachigen Besucher der lehrerbildenden höheren Schulen unterstreichen die Realität sehr eindeutig: Die Lehrerschaft (Österreichs) ist (nicht nur an den Volksschulen) monokulturell.

Eine Detailausschnitt dieser Daten erlaubt einen direkten Vergleich der Prozentsätze der Bundeshauptstadt mit jenen von Gesamt-Österreich:

Schulform	Wien	Österreich
Volksschule (mit Vorschule)	45,6%	18,8%
Hauptschule	54,1%	17,3%
Sonderschule	41,2%	24,9%
Polytechnische Schulen	48,5%	18,8%
Allg. bild. höhere Schulen	23,5%	10,9%
Berufsbild. Pflichtschulen	21,5%	6,2%
Berufsbild. mittl. Schulen	40,3%	14,2%
Berufsbild. höhere Schulen	21,8%	8,7%
Lehrerbild. höhere Schulen	5,5%	2,3%

Abb. 13: Anteile der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Wien (Österreich) an allen SchülerInnen im Schuljahr 2005/06, Quelle: bm:ukk 2007d, 34 (Auswahl)

Immerhin machen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zum aktuellen Zeitpunkt bereits etwa ein Viertel der Schülerschaft der Wiener AHS aus.

Es zeigte sich, dass in Wien die Wahrscheinlichkeit am höchsten ist, dass Jugendliche einen höheren Bildungsweg einschlagen. Dies weist jene Vermutungen deutlich in die Schranken, dass, je höher der Anteil von MigrantInnen in einer Stadt, Integration und Schulerfolg desto schwieriger sei (Herzog-Punzenberger 2007, 239).

4. Die Rolle der Institution Schule bei der Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund

4.1 EXKURS: Die österreichische Schule – Bildungswege in Österreich

Dieser Exkurs ist für die anschließende Darstellung der institutionellen Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen relevant. Als besonderer Nachteil für SchülerInnen mit anderen Muttersprachen als Deutsch gilt die frühe Selektion nach nur vier Jahren Volksschule (=Grundschule).

Das österreichische Bildungssystem lässt sich über einige Charakteristika beschreiben. Im internationalen Vergleich auffällig ist die sehr frühe erste Bildungsentscheidung (nach nur vier gemeinsamen Jahren in der Volksschule) zwischen Hauptschule und Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule. Die Schule ist meist als Halbtagschule organisiert (...). Im Bereich der Universitäten zeichnet sich das österreichische System durch relativ lange Studienzeiten, geringe AbsolventInnenquoten und die hohe Zahl von rund 50% StudienabbrecherInnen („drop out“) aus. (...). Das österreichische Bildungssystem ist dazu verhältnismäßig teuer (Erler 2007b, 10).

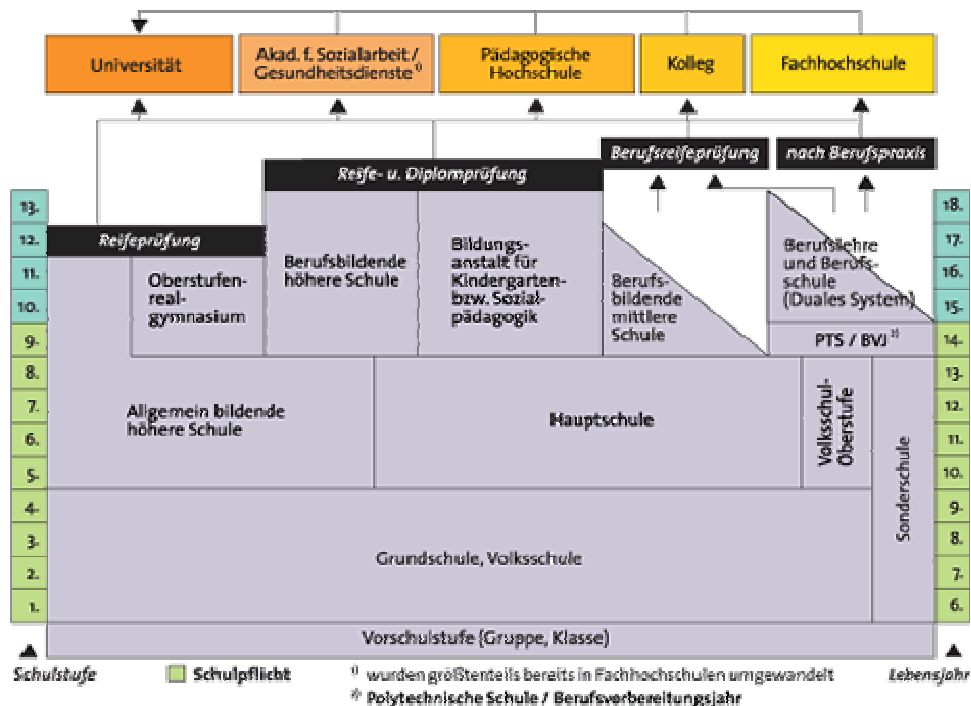


Abb. 14: Das österreichische Bildungswesen (BMUKK 2008c).

Die schwerwiegendste Kritik am österreichischen Schulsystem lautet, dass es soziale Schichten reproduziert und den sozialen Aufstieg der Kinder sogenannter „bildungsferner Eltern“ eher erschwert als erleichtert.

Das Bildungssystem funktioniert noch immer hochgradig reproduktiv, d.h., die gesellschaftliche Position der Eltern vererbt sich zu großen Teilen auf deren Kinder (Erler 2007b, 7).

Die sekundären Herkunftseffekte⁴⁹ werden maßgeblich durch die Selektionsformen des jeweiligen Schultyps verstärkt. Dies gilt vor allem für Länder wie Österreich, in denen die relativ zu anderen Ländern schon sehr frühe Selektion mit zehn Jahren vor allem nach sozioökonomischen Kriterien erfolgt, was dazu führt, dass signifikante Unterschiede in der sozialen Herkunft der SchülerInnenenschaft der verschiedenen Schultypen festzustellen sind (Kesselring/ Leitner 2007, 93).

4.2 Institutionelle Diskriminierung (in) der Schule

Die Schule ist Stein gewordenes Obrigkeitsdenken, im Lehrplan fixierter Nationalismus und in der Leistungsbeurteilung geronnener Taylorismus (Wintersteiner 1999, 191).

Derart hart fällt das Urteil des Friedenspädagogen Wintersteiner über das (österreichische) Schulsystem aus. Diese pauschale Verurteilung ist meines Erachtens angesichts der vielen engagierten, flexiblen und dem System und sich selbst gegenüber kritischen LehrerInnen ungerecht, doch der Kern der Kritik ist durchaus erlaubt: Das System als solches ist starr und benachteiligt Personen, die seine „Normalitätserwartung“ nicht erfüllen. Dazu gehören Kinder aus bildungsfernen Familien, behinderte Menschen und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Die ungeschriebenen Kriterien für eine Einschulung/Mitgliedschaft unterstellen eine Normalbiographie *vor* der Schule, zu der aus der Sicht der Schule mindestens eine dreijährige Kindergartenzeit, ein der Schule gegenüber aufgeschlossenes und unterstützendes Elternhaus und eine gute soziale Integration gehören. Diese Vorstellungen sind als

⁴⁹ Nach Boudon 1974 die durch die soziale Herkunft beeinflusste Wahl bestimmter Bildungsgänge (ebd, 93).

Mitgliedschaftsbedingungen institutionalisiert, auf die es nur Rabatt gibt, wenn die Schule etwas davon hat, z.B., wenn sie in Zeiten des Schülermangels den Erhalt der Mehrzügigkeit anstrebt (...) (Gomolla/Radtke 2007, 271).

Das Wort „Diskriminierung“ ist (auch) in diesem Kontext höchst politisch, zumal (Bildungs-)Institutionen ja „gerecht“ und gleichbehandelnd wirken sollten.

Die allermeisten Möglichkeiten der Diskriminierung von Migranten sind als formale Rechte, etablierte Strukturen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen „in der Mitte der Gesellschaft“ institutionalisiert, wobei solche Institutionen zumeist in Organisationen (Behörden, Betrieben, Anstalten) ihren Platz finden (ebd., 18).

Im Kontext Schule wird Diskriminierung von vielen geleugnet, zumal es ja hier um die Zukunft von jungen Menschen geht, die ungeachtet ihrer Religion, ihres Geschlechts und ihrer Herkunft, ihren Talenten entsprechend gefördert werden sollten. Die Diskussion um Benachteiligungen auf Grund der Herkunft wurde in den USA bereits in den 1960-er Jahren (Stichworten Rassenunruhen) geführt, im deutschsprachigen Raum kam sie erst später an (ebd., 35). Großbritannien erkannte bereits im Jahr 1976 den Begriff der „indirekten Diskriminierung“ an, welche die *Commission for Racial Equality* bekämpfen sollte (ebd., 57).

Die Schule als bloße Wissens- und Wertevermittlungsanstalt zu sehen wäre naiv, sie „reproduziert“ auch soziale und kulturelle Werte und schwört ihre SchülerInnen in gewisser Weise auf eine „gemeinsame Linie“ ein.

(...) l'école n'est pas simplement lieu de transmission ou de construction de savoir, mais aussi site de production ou de reproduction sociale et culturelle, et notamment lieu de production de citoyens de l'État (...) (Heller 2004, 73).

Der (bewusste oder unbewusste) Konflikt der Schule ist das Oszillieren zwischen der Rolle als „Staatsbürgerproduzentin“ und dem immer deutlicher werdenden Bedarf des Umgangs mit Vielfalt und ungleichen Ausgangsbedingungen.

(...) une triple contradiction profonde dans l'école moderne, celle entre son rôle d'agent de construction de citoyens de la nation unifiée, la diversité réelle qu'elle doit gérer et, souvent, des taux de réussite scolaire inégaux qui correspondent aux différences sociales, culturelles et linguistiques, des taux inacceptables pour une institution qui se veut aussi agente de démocratisation (Heller 2004, 74).

Aus einem absurd ausgelegten Gerechtigkeitsverständnis wurden und werden an Kinder mit Migrationshintergrund dieselben Maßstäbe angelegt wie an junge Menschen mit deutscher Muttersprache und der Schule angenehmen Sozialisation.

Mechanismen indirekter Diskriminierung resultieren aus der *Anwendung gleicher Regeln* auf Migrantenkinder wie auf ihre deutschen Mitschülerinnen (Gomolla/Radtke 2007, 281).

Kinder, die (sprachlich und/oder sozial) von der Norm abweichen, werden häufig leichtfertiger in Schulen mit niedrigerem Anspruch geschickt als SchülerInnen mit deutscher Muttersprache und österreichischen Eltern. Davon zeugt die überproportionale Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund in Sonderschulen.

Diskriminierung ist an den drei beschriebenen Entscheidungsstellen insofern institutionalisiert, als jeweils um Mitgliedschaftsbedingungen gerungen wird, die Migrantenkinder aufgrund ihrer abweichenden Vorsozialisation in vielen Fällen nicht erfüllen können. Das zeigt sich bei der Einschulung, bei der Einleitung eines Sonderschulaufnahmeverfahrens und bei den Übergängen: es geht der Schule nicht um Nationalität, sondern um Normalität, d.h. um Abweichungen von den Normen, die neben guten Leistungen auch erwartet werden: soziale Integration, Elternmitarbeit, anregungsreiches Milieu und vor allem: keine zusätzlichen Defizite und Bedürfnisse, die Schwierigkeiten bereiten könnten (ebd., 274).

Eine negative Note in einem Gegenstand beurteilt möglicherweise nicht den Kenntnisstand in diesem Fach, sondern fehlende Deutschkenntnisse, die das Verständnis der Materie behindern.

Bei der Leistungsbeurteilung von zweisprachigen SchülerInnen ergibt sich das Problem, daß fachliche Defizite und sachbezogene

Leistungsaspekte mit Defiziten in der Zweitsprache Deutsch vermischt werden (Steinig 1998, 127).

Die Homogenisierung hat für die Lehrenden und das System den Vorteil, den gewohnten Unterricht nicht umstellen zu müssen und keine Verantwortung beim Versagen von SchülerInnen (mit Migrationshintergrund) übernehmen zu müssen.

Die künstliche Gleichmachung von Schüler/innen mit unterschiedlichstem Sozialisations- und Erfahrungshintergrund und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen hat für die deutschen (*sc. und die österreichischen, AW*) Lehrer/innen *Entlastungsfunktion*. Die *Nicht-Wahrnehmung von Unterschieden* enthebt sie der Verantwortung, ihren Unterricht zu differenzieren und ein gesondert aufbereitetes Lernangebot zur Verfügung zu stellen, das diesen anderssprachigen Schüler/innen gerecht würde. (...) Gefährlich ist jedoch der *unbewusste* Anteil des Phänomens – die Unaufmerksamkeit gegenüber den „Anderen“ aufgrund von Überlastung; Mangel an Geduld und Empathie für die „Andersartigen“, und in manchen Fällen auch das „Handeln in gutem Glauben“, aber aufgrund falscher, klischeeartiger Voraussetzungen (Dietrich 2001, 66).

Das Scheitern von anderssprachigen Kindern mit einer von der schulischen „Normalitätserwartung“ abweichenden Sozialisation wird dann beispielsweise der „Kultur“ zugeschrieben und nicht der (unbewussten) Diskriminierung durch die Institution.

Allen hier aufgelisteten Mechanismen der indirekten Diskriminierung durch Gleichbehandlung Ungleicher ist gemeinsam, daß ethnisierende Begründungen dann bemüht werden, wenn die Schule eine Entscheidung bereits getroffen hat, die ihrer eigenen Logik der Problemlösung folgt, aber negative Auswirkungen auf die Bildungskarriere eines Kindes hat (Gomolla/Radtke 2007, 285).

Nicht in allen Ländern ist der Leistungsunterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund so groß wie in Österreich. Dieser hat mit dem Bildungssystem (insbesondere mit der frühen Selektion), der nicht ausreichenden Sprachförderung (auch der Muttersprache) und der mangelnden

Akzeptanz des „Andersseins“ der SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch zu tun.

In einigen Ländern ist der Leistungsunterschied zwischen SchülerInnen, die zu Hause eine andere als die *Unterrichtssprache* sprechen, und jenen, die die Unterrichtssprache zu Hause sprechen, gering. In vielen Ländern ist dieser Unterschied allerdings groß und deutet darauf hin, dass die Sprachförderung nicht genug entwickelt ist und die SchülerInnen in dieser Hinsicht zu wenig Unterstützung erfahren hatten (Herzog-Punzenberger 2007, 243).

Eine Schlüsselposition haben sicherlich die Einstellungen und Handlungen der LehrerInnen, die lernen müssen, „(...) die eigenen nationalstaatlich-geprägten Denkweisen zu hinterfragen und sie nicht zum alleinigen Bewertungsmaßstab von Kultur zu machen“ (Dirim 2006, 260). Zum Teil sind sie sich dieser Maßstäbe allerdings nicht bewusst.

Bei aller Ablehnung nationalistischer Tendenzen aber sind Lehrer und Lehrerinnen dem Gesellschaftsbild verhaftet, das selbstverständlicher Teil des Common sense ist. – Der ethnische Nationbegriff mit seinen Konsequenzen für das Staatsbürgerschaftsrecht und den Rechtsstatus der Migranten wird von kaum jemandem als fragwürdig anerkannt, weil er selbstverständlicher Bestandteil des Alltagsdenkens ist (Auernheimer/Blumenthal/Stübig/ Willmann 1996, 238).

Eine neue Reflexionsebene könnte ein Vorbild für alle anderen Mitglieder der Gesellschaft im Umgang mit „Migrationsanderen“ sein, denn wahr ist auf jeden Fall:

Es ist wohl problematisch, von der Schule eine kopernikanische Wende zu verlangen, ohne dass sich die gesellschaftlichen Paradigmen ändern (Wintersteiner 1999, 192).

Trotzdem trägt die Schule eine besondere Verantwortung und ist ein wichtiger Ort der Integration und des Zusammenlebens von Angehörigen verschiedener Kulturen. Diese Rolle muss sie im Sinne der SchülerInnen mit Migrationshintergrund wahrnehmen und als Modell für andere Formen des gesellschaftlichen Miteinanders (wie den Arbeitsplatz, die Gesellschaft

allgemein) fungieren. Die der Schule vorgesetzte Behörde hat diese Anstrengungen zu fordern und zu fördern.

Alle diese Maßnahmen hätten darauf zu zielen, jenes latente Selbstverständnis (...), daß man für die Probleme der Migranten eigentlich nicht zuständig sei, umzudrehen. Dann ginge es um die Vorstellung, daß gerade die Schule sich der Herausforderung der Migration stellen und ein prominentes Instrument der (Einwanderungs-)Gesellschaft sein kann, Veränderungen in der Zusammensetzung der Bevölkerung aufzugreifen und zu bearbeiten. Zu den Erfolgskriterien der Einzelschule könnte der jeweilige Beitrag einer Schule zur Integration gemessen in einer Angleichung der Bildungsbeteiligung erhoben werden. Auch auf diesem Feld könnten Schulen um Belohnungen konkurrieren (Gomolla/Radtke 2007, 293).

Interviewausschnitte zur Diskriminierung

Ja, weil es schon viele Vorurteile gibt und man deshalb so sagt: Ja, der Türke, der ist es eher gewesen oder was weiß ich (...) In manchen Teilen würd ich die Schule schon als rassistisch einteilen. (B-Egal-D)

Sie wollen einfach nicht, dass wir miteinander Türkisch reden und ja und gegen die Türken ist ein bisschen anders als gegen die anderen Länder find ich weil wir die Mehrheit sind in Österreich. (B-Sixty-Six-aL1)

Nein, sie sagen nichts, aber manchmal kommen solche Witze oder von den Lehrern oder da merkt man's einfach. (B-Sixty-Six-aL1)

Wenn ich mit meinem türkischen Freund in der Klasse irgendwas mach, sagt ein Lehrer: Macht man das in der Türkei auch so, oder so, so als Witz. (...) Ich lach nur mit, aber eigentlich find ich's nicht gut. (B-Sixty-Six-aL1)

4.2.1 Gefahren der institutionellen Diskriminierung

Leider zeigt sich (beispielsweise in Untersuchungen wie *PISA*) ein bedeutender Unterschied zwischen den (Lese-)Kompetenzen der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund.

In PISA 2006, with regard to reading achievement, students with migration background scored 76 points lower than those without a migration background in Austria (Herzog-Punzenberger/Wroblewski 2009, 4).

Noch bedenklicher ist, dass sich der Zustand der geringen schulischen und beruflichen Qualifikation der 1. Generation bei deren Kindern, die oftmals bereits im Aufnahmeland geboren wurden, verfestigt hat. Das Durchlaufen des österreichischen Schulsystems bringt vielen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht die erhoffte Verbesserung ihrer Lage, da die Probleme mit der deutschen Sprache bestehen bleiben.

In Österreich weisen (...) SchülerInnen, die in Österreich geboren wurden, durchschnittlich kaum bessere Leseleistungen auf als SeiteneinsteigerInnen (Reiter/Haider 2002, 66f.).

Eine dauerhafte "ethnische Unterschichtung" zieht potenziell Unruhen und negative (durch Arbeitslosigkeit verursachte) ökonomische Folgen nach sich und kann durch eine "bildungsbezogene(...) Integrationspolitik, die Gerechtigkeit und Effizienz miteinander in Einklang bringt", verhindert werden (Weiss/Unterwurzacher 2007, 227).

Der zentrale Grund, warum Migrationsanderen eine angemessene Bildungsmöglichkeit zur Verfügung gestellt werden sollte, die in einer die Bedingungen der Möglichkeit gleicher Chancen grundlegenden Weise an ihre Eingangsdipositionen anschließt, muss hierbei pädagogisch und bildungstheoretisch formuliert werden, und nicht instrumentalistisch. Instrumentalistisch ist jede Begründung, die den auf gesellschaftliche Teilhabe und Handlungsfähigkeit hin orientierten Bildungsprozess der Migrationsanderen nicht als zentralen Zweck setzt, sondern übergeordnete andere Zwecke und entsprechende Argumente geltend macht, etwa: Es ist wichtig, die Benachteiligung von Migrantenkindern im und durch das deutsche Bildungssystem zu verändern, weil Deutschland (*sc. oder auch Österreich, AW*) aufgrund seiner demographischen Entwicklung und aufgrund der Herausforderungen einer globalisierten Welt die Kapazität und Ressourcen der Migranten nicht vergeuden darf.

So zutreffend dieses – in vielen durchaus „migrationsoffenen“ Texten anzutreffendes – „Humankapital“-Argument in einer ökonomischen und auch politischen Perspektive sein mag, so irrelevant ist es im Rahmen einer bildungstheoretischen Versicherung von Orientierungs- und Handlungsgrundlagen (Mecheril 2004, 164).

Noch immer sind es die türkischen SchülerInnen, die in der Sonderschule die am stärksten vertretene Herkunftsgruppe ausmachen und in den AHS unterrepräsentiert sind (Weiss/Unterwurzacher 2007, 229). Besonders stark betroffen sind die Mädchen, deren Verbleib im Bildungssystem nach ihrem 15. Lebensjahr deutlich niedriger ist als jener der Burschen. Bei den exjugoslawischen SchülerInnen wandte sich der Trend von den polytechnischen zu den mittleren berufsbildenden Schulen, auch sind diese in den höheren Schulen etwas zahlreicher vertreten als türkische Jugendliche. Auffällig gute Bildungskarrieren absolvieren Kinder aus osteuropäischen Ländern (ebd., 230).

Aus der mangelnden Erfassung der Daten über SchülerInnen mit Migrationshintergrund folgt eine „systematische Unterschätzung des Bildungserfolgs von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (ebd., 232). Wohl wurden in der Volkszählung 2001 Staatsbürgerschaft, Geburtsland und Umgangssprachen der BürgerInnen erhoben, doch fehlen weiterhin Angaben zum Bildungserfolg.

Herzog-Punzenberger, die die soziale Mobilität der ehemaligen GastarbeiterInnen und ihrer Nachkommen auf der Basis dieser Daten analysierte, wies auf die negative Folgen der institutionellen Rahmenbedingungen für Jugendliche mit Migrationshintergrund hin (Herzog-Punzenberger 2007b, ref. n. Weiss/Unterwurzacher 2007, 232).

(...) der relative späte Schuleintritt und die geringe Inanspruchnahme vorschulischer Bildungseinrichtungen, die frühzeitige schulische Selektion mit 10 Jahren, die geringe Pflichtschuldauer sowie die geringere Anzahl an LehrerInnenstunden pro Woche, die SchülerInnen zur Verfügung haben (Weiss/ Unterwurzacher 2007, 234).

Auch "hat die ethnische Ungleichheit im Bildungssystem primär soziale und strukturelle Ursachen, d.h., die Schichtkultur determiniert die Bildungschancen der zweiten Generation weit stärker als die ethnische Subkultur" (Weiss/Unterwurzacher 2007, 239).

Maßnahmen gegen eine dauerhafte ethnische Unterschichtung sind (...) erforderlich. Dabei fällt den Schulen die wichtige Aufgabe zu, die Bildungsdistanzen zwischen zugewanderten und einheimischen Kindern kontinuierlich zu verringern, nicht zuletzt, um spätere Kosten der Unterqualifizierung (Arbeitslosigkeit etc.) zu vermeiden. "Inklusion durch Bildung" ist eine Zielsetzung, die Gerechtigkeit mit Effizienz auf sinnvolle Weise verbindet (ebd., 241).

5. Schulische Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an der AHS

5.1 EXKURS: Sprachförderung in Kindergärten, Volksschule und der Erwachsenenbildung

Im Mai 2008 starteten in Österreichs Kindergärten Sprachstandserhebungen im Hinblick auf die vorgezogene Schuleinschreibung im April/Mai 2009, durch die etwaige Sprachdefizite rechtzeitig erkannt werden sollen. Ziel ist eine planvolle Förderung von betroffenen Kindern in einem letzten verpflichtenden Kindergartenjahr.⁵⁰ Die Screenings sollen in einer möglichst angstfreien Atmosphäre stattfinden, auf Beobachtung basieren und die Mehrsprachigkeit der Kinder berücksichtigen.⁵¹ Die Meinungen zu dieser neuen Maßnahme sind geteilt: Auf der einen Seite wird frühe Sprachförderung begrüßt, auf der anderen Seite wird die Gewinnung von brauchbaren Ergebnissen in einer Quasi-Prüfungssituation bei sehr jungen Kindern bezweifelt.

Tests in der Sprache, die man nicht kann, weil man zu Hause eine ganz andere spricht, müssen Kindern und ihren Eltern Angst machen, stellen keine gute Ausgangsbasis für die Sprachförderung dar (Krumm 2006b, 10).

Im internationalen Vergleich ist der Nachholbedarf in der Ausbildung der KindergartenpädagogInnen groß; in Österreich ist momentan der Abschluss einer berufsbildenden Schule für diesen Beruf formal ausreichend – dies stellt eines der niedrigsten Ausbildungsniveaus in Europa dar. Die Förderung des Potentials von Kindern in den ersten Lebensjahren und insbesondere die Durchführung der notwendigen Sprachstandsdiagnosen und Sprachförderungsmaßnahmen setzen eine fundierte Ausbildung voraus (BMUKK 2008d, 81).

Nach der letzten Novelle des Schulunterrichtsgesetzes (Nov. 2008) tragen die Eltern die Verantwortung für die Deutschkenntnisse ihrer Kinder:

⁵⁰ *Die Presse.com*, 28.4.2008 (siehe Anhang 11, S. 271).

⁵¹ Genaue Informationen zur Förderung im Kindergarten finden sich auf der Website des BMUKK www.sprachbaum.at.

Die Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen (Republik Österreich 2008a).

In der Pilotversion des Bildungsplanes für Kindergärten⁵² wird auf Mehrsprachigkeit großer Wert gelegt:

Ein erfolgreicher Zweitspracherwerb baut auf muttersprachlichen Kompetenzen auf, wobei im Kindergartenalter die Entwicklung der Erstsprache noch lange nicht abgeschlossen ist. Defizite in der Erstsprachentwicklung können Auswirkungen auf die sprachliche Kompetenz in der Zweitsprache haben. Deshalb sollte die Erstsprache weiterhin in der Familie gefestigt werden und auch im Kindergarten einen hohen Stellenwert besitzen. (...) Der Mehrsprachigkeit kommt für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes große Bedeutung zu, da sein Selbstkonzept darauf aufbaut (BMUKK 2008, 22).

In den Volksschulen, Hauptschulen und Polytechnischen Schulen können Sprachförderkurse in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 im Ausmaß von maximal elf Wochenstunden eingerichtet werden. Außerordentlichen SchülerInnen sollen jene Sprachkenntnisse vermittelt werden, die es ihnen erlauben, dem Unterricht in der betreffenden Schulstufe zu folgen (Republik Österreich 2008b).

Bei Erwachsenen sollen Kenntnisse der deutschen Sprache hauptsächlich durch die sogenannte „Integrationsvereinbarung“ unter Androhung von Sanktionen wie Geldstrafen oder sogar der Ausweisung erreicht werden, eine psychologisch denkbar ungünstige Strategie.

Ist aber der Spracherwerb mit Sanktionen verbunden – der Nichtzulassung zur Schule, dem Verlust des Aufenthaltsrechts bei Erwachsenen, dann entsteht in der Regel nicht lernfördernde Sprachnot, heilsamer „Lernzwang“, sondern eine emotionale Barriere, die zum Verstummen führt – „funktionale Reduktion“ nennt es die Spracherwerbsforschung, wenn jemand nur noch das sagt, was grammatisch korrekt ist oder von der Prüfung, den Vorgesetzten usw. erwartet wird (Krumm 2006b, 11).

⁵² Diese werden (ebenso wie Kinderkrippen) ab Herbst 2009 in Wien gratis, aber (noch) nicht verpflichtend sein.

AnalphabetInnen soll "Modul 1" des Integrationskurses in einem Umfang von 75 Stunden dem Erlernen des Lesens und Schreibens dienen, während "Modul 2" laut Vorschrift in 200 Unterrichtsstunden den Erwerb von Kenntnissen auf Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens⁵³ zu bewirken hat. Seine Absolvierung ist seit der Staatsbürgerschaftsnovelle 2005 auch Voraussetzung für die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft. Auch nach dem Jahr 2005 eingewanderte über 9-jährige Kinder müssen die Integrationsvereinbarung erfüllen, dazu ist eine positive Beurteilung im Unterrichtsfach Deutsch notwendig (nach mindestens fünfjährigem Besuch der Pflichtschule im Aufnahmeland).

5.2 Förderung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Die allgemeine Schulpflicht gilt für alle sich in Österreich aufhaltende Kinder ab dem 6. Lebensjahr, also beispielsweise auch für Kinder von AsylwerberInnen ohne Aufenthaltstitel (BMUKK 2007a, 7). Auf SchülerInnen mit Deutsch-Defiziten hat Rücksicht genommen zu werden.

Eine noch unzureichende Kompetenz in der Unterrichtssprache rechtfertigt nicht die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. bei SchulanfängerInnen die Einstufung in die Vorschule! (ebd., 10)

Falls der/die SchülerIn bei der Aufnahme in die AHS noch keine ausreichenden Deutsch-Kenntnisse besitzt, um dem Unterricht folgen zu können, kann er/sie bis zu zwei Jahren als „außerordentlich“ geführt werden, d.h. es werden in den Fächern, die sprachlich noch nicht bewältigt werden können, keine Noten gegeben (ebd., 11).

Die Leistungen von Schulpflichtigen, die gemäß § 4 Abs. 2 SchUG wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen worden sind, sind unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen (§ 18 Abs. 9 SchUG).

Sobald eine Schülerin bzw. ein Schüler vom außerordentlichen in den ordentlichen Status übergeführt wurde, ist bei der Leistungsbeurteilung wie bei den anderen ordentlichen SchülerInnen vorzugehen.

⁵³ Siehe Trim 2002.

Da jedoch davon auszugehen ist, dass SchülerInnen in der Regel auch noch nach einem zweijährigen Schulbesuch in Österreich noch Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache Deutsch haben, kann diese Tatsache auch bei der Beurteilung von ordentlichen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch berücksichtigt werden (...) (BMUKK 2007a, 11).

Auf Antrag des/der Schüler/s, -in kann die Muttersprache den Pflichtgegenstand Deutsch ersetzen und die Unterrichtssprache an die Stelle der ersten lebenden Fremdsprache treten (ebd., 12). Dieser „Sprachentausch“ ist allerdings bei abschließenden Prüfungen wie der Matura nicht mehr gültig (ebd., 13).

Seit dem Schuljahr 2000/01 enthält der Lehrplan für die Sekundarstufe I (wortident für Hauptschule und AHS) „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“. Diese „gelten als Leitlinien für den regulären Deutschunterricht sowie für den besonderen Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch“ (ebd., 17).

Der Deutschunterricht muss Schülerinnen und Schülern, für die Deutsch Zweit- (Dritt- oder Viert-)Sprache ist, im Anschluss an die Lern- und Lebenserfahrungen ihrer sprachlichen und kulturellen Sozialisation so fördern, dass damit eine grundlegende Voraussetzung für deren schulische und gesellschaftliche Integration geschaffen wird. Die zuerst erworbene Sprache ist in hohem Maße Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache. Daher soll die Muttersprache beim Zweitspracherwerb nach Möglichkeit berücksichtigt werden (ebd., 18).

In der Unterstufe wird das Wochenstundenausmaß des DaZ-Unterrichts schulautonom festgelegt, in der Oberstufe sind dafür in der Regel zwei Wochenstunden vorgesehen. Ein/e Schüler/in darf in allen Schulstufen nicht mehr als in einem Umfang von 48 Unterrichtsstunden pro Schuljahr gefördert werden (ebd., 18).

Für die immer fortschreitende Professionalisierung in diesem Bereich hinderlich ist das Fehlen von bindenden pädagogischen Konzepten und aussagekräftigen Evaluationen.

Critical remarks point to the fact that for these language support courses there is no curriculum, no compulsory pedagogical concept and there are no consistent standards and objectives. There is no research and evaluation on the measures concerning language support in school for

students with other first languages than German (Herzog-Punzenberger/Wroblewski, 64)

Interviewausschnitte zum DaZ-Unterricht

Das Thema Korrigieren und Beurteilen wird von den LehrerInnen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache als problematisch angesehen.

Natürlich, wenn jetzt ein Kind kommt und die Sprache kaum beherrscht, dann nimmt ma natürlich amal Rücksicht und beurteilt auch einmal großzügiger, aber wir warten auf Fortschritte und wenn nach sagen wir ein, zwei Jahren keine Fortschritte zu verzeichnen sind, dann simma eigentlich auch nicht mehr so großzügig, dann gilt der Maßstab, wie's für die anderen Schüler auch is. (D-KV)

Es kommt immer wieder als Thema auf, weil dann Bewerten und Beurteilen ein ganz ein ganz schwierige Geschichte ist natürlich. (...)

Also wir ham einen Lehrplan zu erfüllen, können's eigentlich nicht wirklich, aber - - man sieht, dass wir was gemacht haben, also es ist eine gaanz – also es ist wirklich eine Grauzone und persönlich, i denk ma, das macht vielen Lehrern wirklich auch Probleme (unverständlich) was kann ich noch tolerieren, was kann ich nicht mehr tolerieren, ja, wie ist es zu vergleichen, nicht zu vergleichen, also - und i glaub, da kann man noch so viel Ausbildungen machen, des kann einem niemand abnehmen. (A-LDaZ)

Die Deutsch-Förderung solle nach Meinung eines Direktors in allen Fächern geschehen, nicht nur im Deutschunterricht.

Das (*i.e. die Deutsch-Förderung, AW*) g'schieht eigentlich laufend immer wieder, weil wir ja festgestellt haben, dass ja der Deutschunterricht selber viel zu wenig ist, des ist lächerlich, es müssten vor allem auch alle anderen Gegenstände an der Geschichte arbeiten und das geschieht auch zum Teil (...). (C-Dir)

Die Schwierigkeiten vieler SchülerInnen mit anderen Muttersprachen als Deutsch finden in den schlechten Noten in diesem Fach sowie teilweise in den Fremdsprachen ihren Niederschlag.

(...) also, wenn ich mir die Ergebnisse so bei der Konferenz mir anschau, tut mir jedes Mal das Herz weh, wenn ich die Spalten seh mit der Deutsch- und der Englischnote, also sehr viele Schülerinnen und Schüler, die sonst lauter Einser und Zweier haben, haben in Deutsch und in Englisch ihre Vierer und Fünfer und plagen sich und weinen und es geht ihnen schlecht, weil sie 's G'fühl haben, sie schaffen's nicht, sie schaffen's nicht, ja und die Kolleginnen und Kollegen sagen mir dann global wir sind mit dem Niveau – was auch immer das ist – eh eh schon so heruntergegangen und mit unseren Ansprüchen und wenn ich Maturavorsitz hab, seh ich natürlich schon die Unterschiede, aber bitte. (A-Dir)

Die Förderkurse für Kinder mit anderen Muttersprachen zielen fast ausschließlich auf das Erlernen des Deutschen ab, so auch die im Rahmen des Schulrechtpaketes II 2006/07 eingeführten Sprachförderkurse an Volksschulen. (BMUKK 2008d, 88). Wünschenswert und zielführender wäre das Einbeziehen der Vielsprachigkeit der SchülerInnen, um diese in ihrer Gesamtpersönlichkeit wahrzunehmen und Synergieeffekte nutzen zu können.

Ein integratives Sprachenlernkonzept, das alle von den SchülerInnen mitgebrachten Erst- und Zweitsprachen in den Unterricht mit einbezieht, bietet eine Reihe von Vorteilen, z.B. im psychischen Bereich des Kindes durch die Möglichkeit ungesteuerten Spracherwerbs, durch den Gruppenprozess an sich, durch die sich häufiger ergebenden realistischen kommunikativen Anlässe, durch die Teamarbeit innerhalb der PädagogInnengruppe, die es möglich macht, den Sprachlernprozess des einzelnen Kindes zu beobachten, zu diskutieren und korrigieren zu können (BMUKK 2008d, 87).

5.3 Muttersprachlicher Unterricht

5.3.1 Gründe für die Einführung des muttersprachlichen Unterrichts

Als sich in den frühen 1970er Jahren in vielen Industriestaaten, so auch in Österreich, herausstellte, dass die in den frühen sechziger Jahren ins Land geholten „Gastarbeiter“ keine mehr waren und zudem ihre Familien hier gründeten bzw. ins Land holten, entstand der Bedarf an muttersprachlichem Unterricht. Vorerst noch dazu gedacht, den jungen Menschen im Hinblick auf

die Rückkehr in „ihr“ Land die Kenntnis ihrer Herkunftssprache und –kultur zu erhalten, sprachen und sprechen nun identitäre und sprachenrechtliche Gründe für ihre Förderung.

Vielmehr standen einander die Ziele der Deutschförderung (Assimilation) und des muttersprachlichen Zusatzunterrichts (Reintegration im Schulsystem des Heimatlandes) diametral gegenüber. Das wurde in den siebziger und achtziger Jahren allerdings nicht als Widerspruch empfunden – die meisten vergleichbaren europäischen Staaten setzten ebenfalls auf dieses doppelgleisige Angebot und entsprachen damit im Übrigen den Empfehlungen des Europarats (Fleck 2002b, 1111).

5.3.2 Formen des muttersprachlichen Unterrichts

Auf internationaler Ebene gibt es zwei Möglichkeiten der Förderung der Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund: In Belgien, Frankreich, Luxemburg, Portugal und einigen deutschen Ländern stellt das Herkunftsland das Lehrpersonal, während dem Aufnahmeland lediglich die Bereitstellung der Räumlichkeiten obliegt.

In einigen anderen Ländern übernimmt das Aufnahmeland die Verantwortung der Förderung der Erstsprache, zum Teil ist das Anbieten von muttersprachlichem Unterricht ab einer bestimmten TeilnehmerInnenzahl verpflichtend. Diesen Weg gehen Dänemark, Finnland, die Niederlande, Schweden, Großbritannien, einige deutsche Bundesländer und auch Österreich. Abgesehen von der symbolischen Wirkung dieser Handhabung – das bildungspolitische Anliegen wird unterstrichen – ist die Zuständigkeit des „Aufnahmelandes“ aus anderen Gründen sinnvoll: Nach der erfolgten Einbürgerung ist der Herkunftsstaat für seine Ex-BürgerInnen nicht mehr zuständig. Die Nationalsprache eines Landes stimmt ferner nicht unbedingt mit der wirklichen Erstsprache des Kindes übereinstimmen (siehe etwa Kurdisch für Kinder aus der Türkei oder Romanes für Kinder verschiedener geografischer Herkunft) (Fleck 2002b, 1119). Aus politischen Gründen würde wahrscheinlich eine Trennung von Bosnisch-, Kroatisch- und Serbischunterricht unternommen werden, die in Österreich wegen ihrer großen Ähnlichkeit als BKS-Sprachen vermittelt werden (ebd., 1120).

5.3.3 Ziele des muttersprachlichen Unterrichts

Auf der „handwerklichen“ Seite sind die Ziele des muttersprachlichen Unterrichts „der schriftliche Gebrauch, aber auch die Erweiterung des Wortschatzes, der Aufbau eines Fachvokabulars, das Verstehen und Interpretieren von Texten“ (Fleck 2002b, 1112) und das „Lesen und Schreiben“ (ebd., 1113), also Fertigkeiten, die alle SchülerInnen im österreichischen Deutschunterricht lernen. Auf der persönlichkeitsbildenden Seite sind die „Entfaltung der Bikulturalität“ und „Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit“ wichtige Ziele des muttersprachlichen Unterrichts.

Ziele des muttersprachlichen Unterrichts sind die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit. Insbesondere sollen durch den muttersprachlichen Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der betreffenden SchülerInnen gefördert werden (BMUKK 2007a, 21).

Wohl wird diesem Unterricht in Österreich eine hohe Qualität bescheinigt, doch sind einige Verbesserungen wünschenswert: Die sehr unterschiedliche Vorgangsweise der einzelnen Länder bei der Organisation sollte vereinheitlicht werden, auch ist die Entwicklung von eigenen Unterrichtsmaterialien, die sich am Sprachstand der Zielgruppe sowie an deren besonderer Situation orientieren, anzustreben (Fleck 2002b, 1121). Weitere Desiderata sind die Schaffung einer österreichischen Ausbildung für die HerkunftssprachenlehrerInnen sowie – unmittelbar damit verbunden – deren dienstrechtliche Gleichstellung und bessere Eingliederung in den Lehrkörper der jeweiligen Schule (ebd., 1121 f.). Die ausgewogene Zweisprachigkeit und eine positive Einstellung zu beiden Sprachen soll das Ziel des muttersprachlichen Unterrichts bleiben.

5.3.4 Aktuelles zum muttersprachlichen Unterricht in Österreich

Zum Besuch des muttersprachlichen Unterrichts sind „alle SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, sowie SchülerInnen, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen, ebenfalls ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft“, berechtigt (BMUKK 2007a, 21).

Die Förderung der Muttersprache von bilingualen Kindern wirkt sich letztlich auch *affektiv* aus: Es entwickelt sich ein positives Selbstbild der Minderheit, eine positive Einstellung zur eigenen Gruppe; und auch bei schulrelevanten affektiven Variablen wie Motivation, Ermöglichung des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus etc. zeigen sich positive Effekte (de Cillia 2004, 5).

In der AHS-Unterstufe kann der Zusatzunterricht in Form eines Freigegenstands oder einer Unverbindlichen Übung innerhalb von vier Jahren im Ausmaß von acht bis 21 Wochenstunden abgehalten werden. In der Oberstufe, deren Lehrplan den Kompetenzniveaus des europäischen Referenzrahmens für Sprachen⁵⁴ folgt, ist die Stundenanzahl für denselben Zeitraum auf zwei bis acht Wochenstunden beschränkt (BMUKK 2007a, 21).

Im Schuljahr 2006/07 unterrichteten in Österreich 316 muttersprachliche LehrerInnen, davon 52,8% in Wien (BMUKK 2007d, 5). Insgesamt wurden 18 Sprachen angeboten (ebd., 7, siehe Abbildung 14⁵⁵). Die BKS-Sprachen waren die einzigen, die im gesamten Bundesgebiet angeboten wurden und zugleich das im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts am meisten unterrichtete Fach in Wien, knapp gefolgt von Türkisch (ebd., 11).

Da die muttersprachlichen LehrerInnen ihre Ausbildung im Herkunftsland absolvierten, sind sie dienst- und besoldungsrechtlich gegenüber den übrigen Lehrkräften benachteiligt. Es ist dringend notwendig, die Möglichkeiten der Erstausbildung und Nachqualifikation für diese Lehrenden (in spe) an österreichischen Ausbildungseinrichtungen einzuführen, um in diesem Bereich Gleichstellung (auch mit den KollegInnen in der Schule) zu erreichen.

⁵⁴ Siehe Trim 2002.

⁵⁵ Siehe S. 133.

	Bgl	Ktn	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	Tirol	Vbg	Wien	Ö
	in absoluten Zahlen									
Albanisch			424	460	73	354			328	1.639
Arabisch				67		127	34		220	448
BKS	52	343	311	1.971	833	569	268	125	6.728	11.200
Bulgarisch									33	33
Chinesisch						53			20	73
Französisch								15		15
Italienisch								20		20
Persisch				79		104			60	243
Polnisch	18		90	40		30			428	606
Portugiesisch						15				15
Romanes									89	89
Rumänisch						114			16	130
Russisch				32		123			8	163
Slowakisch			26						26	52
Spanisch						30				30
Tschetschenisch						30				30
Türkisch	63		1.020	1.457	939	462	900	1.818	5.664	12.323
Ungarisch			24			27	10		19	80
gesamt	133	343	1.895	4.106	1.845	2.038	1.212	1.978	13.639	27.189
	in Prozent									
Albanisch			25,9%	28,1%	4,5%	21,6%			20,0%	100,0%
Arabisch				15,0%		28,3%	7,6%		49,1%	100,0%
BKS	0,5%	3,1%	2,8%	17,6%	7,4%	5,1%	2,4%	1,1%	60,1%	100,0%
Bulgarisch									100,0%	100,0%
Chinesisch						72,6%			27,4%	100,0%
Französisch								100,0%		100,0%
Italienisch								100,0%		100,0%
Persisch				32,5%		42,8%			24,7%	100,0%
Polnisch	3,0%		14,9%	6,6%		5,0%			70,5%	100,0%
Portugiesisch						100,0%				100,0%
Romanes									100,0%	100,0%
Rumänisch						87,7%			12,3%	100,0%
Russisch				19,6%		75,5%			4,9%	100,0%
Slowakisch			50,0%						50,0%	100,0%
Spanisch						100,0%				100,0%
Tschetschenisch						100,0%				100,0%
Türkisch	0,5%		8,3%	11,8%	7,6%	3,7%	7,3%	14,8%	46,0%	100,0%
Ungarisch			30%			33,8%	12,5%		23,7%	100,0%
gesamt	0,5%	1,3%	7,0%	15,1%	6,8%	7,5%	4,5%	7,3%	50,2%	100,0%

Abb. 15: SchülerInnen nach Sprachen und Bundesländern (Quelle: BMUKK 2007d, 15).

An den AHS unterrichteten lediglich fünf LehrerInnen, das sind 1,6% der muttersprachlichen LehrerInnen (BMUKK 2007d, 17). Die Zahl der SchülerInnen, die während ihrer AHS-Laufbahn (noch) den muttersprachlichen Unterricht besuchen, ist sehr gering, selbst in Wien macht ihr Anteil an allen

Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch magere 2,7% aus.

	VS	HS	SO	PTS	AHS	Summe VS-AHS	Summe VS-PTS
	Anteil der SchülerInnen im muttersprachlichen Unterricht 2006/07 an allen SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch 2005/06						
Burgenland	5,5%	7,0%			1,5%	4,9%	5,9%
Kärnten	11,2%	4,1%			0,4%	6,8%	8,2%
Niederösterreich	16,9%	9,1%	3,5%	0,8%	3,8%	11,8%	12,7%
Oberösterreich	27,6%	15,6%	5,9%		0,0%	19,5%	21,2%
Salzburg	29,5%	19,4%	18,3%	0,0%		21,6%	24,1%
Steiermark	27,6%	22,9%	6,8%	7,3%	3,4%	21,3%	25,1%
Tirol	19,4%	10,0%	10,8%	0,9%	1,7%	13,9%	15,0%
Vorarlberg	33,4%	21,1%	24,3%	1,4%	1,3%	25,6%	27,1%
Wien	35,1%	14,0%	38,7%	11,1%	2,7%	21,6%	26,6%
Österreich	28,4%	14,3%	22,5%	5,1%	2,3%	19,1%	22,1%

Abb. 16: Anteil der SchülerInnen im muttersprachlichen Unterricht an allen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Prozent (Quelle: BMUKK 2007d, 29).

Auf Initiative einiger engagierter Wiener muttersprachlicher LehrerInnen und mit Unterstützung des Referats für Migration und Schule im BMUKK entstand die Webseite www.muttersprachlicher-unterricht.at, die aktuelle Ankündigungen, Fachtexte und Arbeitsblätter auf Deutsch und zum Teil auch auf Türkisch und BKS bietet.

Interview-Ausschnitte zum muttersprachlichen Unterricht

Nur wenige OberstufenschülerInnen besuchen den muttersprachlichen Unterricht, als Gründe dafür werden Zeitmangel und zum Teil lange Anfahrtswege genannt. Auch der Unterrichtsstil der Lehrperson spielt eine wichtige Rolle. Die im Folgenden zitierte Schülerin besucht den Türkischkurs seit der 1. Klasse:

Ich ging hin (*sc. zum muttersprachlichen Unterricht, AW*), aber der Lehrer war nicht so besonders lernfähig, so, er hat uns nichts beigebracht, wir haben zwar nur Türkisch geredet, aber geschrieben, gelesen hamma nichts. (C-0732-aL1)

Eine Lehrerin berichtet über ihre Bemühungen, ihren SchülerInnen den muttersprachlichen Unterricht schmackhaft zu machen. Das mäßige Interesse erklärt sie mit der Vermutung, die SchülerInnen beherrschten (auch) ihre Muttersprache nicht gut und wollten sich der „Blamage“ im Kurs nicht aussetzen.

Des ist dann ganz interessant, es ist es gehen sehr sehr wenige nur in den Türkischkurs, obwohl es hier in unserer Schule stattfindet und M. und J., die gehen (...), aber andere gehen – sie tun's einfach nicht und ich hab so zum Teil das Gefühl, dass sie vielleicht auch Türkisch gar nicht so gut sprechen und oft anmal Angst haben sich zu blamieren, nen, sie können Deutsch net so wirklich perfekt und jetzt können's Türkisch vielleicht auch nicht so gut bzw. sprechen vielleicht in irgendeinem Dialekt..das kommt ja dazu, dass da ja auch viel Dialekte gibt, ja, so ja regionale Sprachen, Umgangssprachen, und dann kommt halt dazu, dass das halt ein Nachmittag mehr ist, wo ich da hergehen muss, aber ich versuch das wirklich stark zu fördern, ich hab jetzt initiiert, dass möglichst die aus Ex-Jugoslawien a in an Kurs gehen, aber der is halt net bei uns an der Schuj, sondern an der (Schule X)⁵⁶, ja, das is halt ein weiter Weg für sie (...) (C-KV)

Eine Direktorin meint, dass die Bedeutung der Muttersprache von vielen Eltern noch immer nicht anerkannt werde.

(...) weil es kein Bewusstsein dafür gibt – wir haben's ja auch erst seit kurzem – wie wichtig die die äh gute die guten Kenntnisse in der Muttersprache sind, eben auch um die Zweitsprache zu lernen, nen. (D-Dir)

Ein anderer Schulleiter vermutet eine höhere Attraktivität von „Westsprachen“ bei SchülerInnen und Eltern und eine daraus folgende Vernachlässigung ihrer weniger „brauchbaren“ Herkunftssprachen.

Erstaunlicherweise wollen jene, die auch in Wien Tschechisch oder Slowakisch als Muttersprache hätten oder zumindest ein Elternteil hatte, die wollen alle Westsprachen, also wir haben jetzt an und für sich Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch als Angebot, aber nicht zum Beispiel nicht Tschechoslowakisch, nicht Tschechisch, das wollen sie

⁵⁶ Der von der Lehrerin genannte Name der Schule wird aus Gründen der Anonymität nicht angeführt.

einfach nicht (...) Hat nicht den Wert für sie. Sie können's und deswegen sagen sie sie brauchen's nicht. (C-Dir)

5.4 Interkulturelle Pädagogik und Interkulturelles Lernen (IKL)

L'altérité et l'étrangéité font partie du vécu quotidien de chacun.

(Abdallah-Pretceille 1994, 205)

Die zu Beginn der Migrationsbewegungen so genannte „Ausländerpädagogik“ war am „Defizit“ der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, nämlich ihren mangelnden Deutschkenntnissen und ihrer „unvollkommenen“ Anpassung an das österreichische Schulsystem, orientiert.

Viele Ansätze sind ausländerpädagogisch, also an den Defiziten der Migrantenkinder und deren Kompensation orientiert, und nicht interkulturell-partnerschaftlich ausgerichtet (Dirim 2006, 256 f.).

Diese Defizitorientierung lässt die Schule ausschließlich als einen „Kompensationsmechanismus“ erscheinen und verdeckt den Blick auf die Kenntnisse und Stärken der Kinder mit Migrationshintergrund.

Übereinstimmung besteht aber darüber, daß die mit dem Defizitansatz verbundene Problemdefinition fragwürdig ist, weil sie die Schule und die sie tragende gesellschaftliche Majorität davon entlastet, sich ernsthaft mit der multikulturellen Situation auseinanderzusetzen. Indem den Schülern ausländischer Herkunft nur Defizite bescheinigt werden, wird von der Frage nach dem Beitrag der Schule zur sozialen Integration abgelenkt. Die Suche nach anderen Zugängen zu den Gegenständen des Unterrichts oder auch nach neuen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen wird verbaut. Die überwiegende Mehrheit der Erziehungswissenschaftler und –wissenschaftlerinnen hält es für notwendig, daß die Schule selbst sich angesichts der durch die Zuwanderung bedingten Situationsveränderung in Frage stellt (Auernheimer 1996, 3 f.).

Schießlich setzte sich die Einsicht durch, Kinder mit anderen Muttersprachen seien nicht „minderwertig“, sondern einfach nur „anders“. Dies stellte und stellt

für die an Homogenitätsgedanken orientierten Schule eine große Herausforderung dar.

Mit der perspektivischen Umstellung von *Defizit* (der Migrantenkinder gemessen an einem Normalschüler) als der Leitunterscheidung der Ausländerpädagogik auf kulturelle *Differenz* (zwischen den Kindern), wird auf einen entscheidenden Punkt der Diskriminierungsproblematik gezielt: Die in der Mitgliedschaftsrolle institutionalisierten Normalitätserwartungen der Schule an die Schüler sollen relativiert werden. „Kultur“ wird in den Plural gesetzt und als gleichwertig konzipiert. Damit wird Anerkennungsgerechtigkeit („Anerkennung von Verschiedenheit“/Anders-Sein“) als (Zwischen-)Ziel vor die Distributionsgerechtigkeit („Chancengleichheit“) geschoben (Gomolla/Radtke 2007, 287).

Durch den Perspektivenwechsel soll differenzierendes, den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder angemessenes pädagogisches Handeln ermöglicht werden.

Vor allem sind die SchülerInnen auch darauf vorzubereiten, dass die außerschulische Realität nicht immer dem Ideal der interkulturellen Bildung entspricht.

Die durch die gesellschaftlichen Verhältnisse geformten Erfahrungen und Verhältnisse konterkarieren zum Teil die Intentionen interkultureller Bildung und Erziehung (Auernheimer 2001, 46).

Das Wort „interkulturell“ ist im internationalen Gebrauch keineswegs eindeutig. Während im anglosächsischen Raum damit interethnische Konflikte assoziiert werden, bezieht es sich in Frankreich auf den schulischen Bereich (Abdallah-Pretceille 1994, 198).

De Cillia versteht unter IKL „die Tatsache, dass die österreichischen Schulen Kinder verschiedener Sprachen und Kulturen besuchen, als Lernchance wahrgenommen und genutzt wird“ (De Cillia 2000, 73).

La question n'est donc plus quelle pédagogie pour les enfants de l'immigration, mais quelle éducation pour permettre de gérer le pluralisme de fait que nous impose la société actuelle (Abdallah-Pretceille 1994, 206).

Der alleinige kognitive Zugang ist dabei nicht zielführend, sondern die individuelle und kollektive Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen in Form von Projekten und persönlichen Begegnungen führt zu einem wirklichen Einlassen des Menschen mit den anderen.

L'enseignement des cultures ne peut pas être considéré comme un objet potentiel à „l'enseignement de l'interculturel“. L'approche intellectuelle des cultures ne contribue en rien à l'amélioration des relations inter-individuelles et inter-groupales. Elle peut, au contraire, favoriser le développement des stéréotypes en donnant des cultures étudiées, des images figées et surannées, décontextualisées voire déhumanisées (ebd., 199).

Kindern, die zunächst in dichotomischen Weltbildern befangen sind, soll die Möglichkeit gegeben werden, den Umgang mit „den anderen“ unter positiven Voraussetzungen selbstbestimmt und angstfrei zu lernen. *Empowering education* setzt auf die Kräfte des „zu Erziehenden“ (Wintersteiner 1999, 176).

Worum es geht, ist, die Rahmenbedingungen zu schaffen und die menschliche Zuneigung zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, sich aus dieser manichäischen Welt zu befreien und einen neuen Umgang mit dem Anderen als Wachsen ihrer eigenen Persönlichkeit zu erleben, sowie – im Laufe ihrer Entwicklung – diesen Prozeß auch mit Bewußtheit zu erleben, zu verstehen und als weiteres Verhaltensmuster auf höherer Ebene in ihre Persönlichkeit zu integrieren (ebd., 176).

In einigen afrikanischen Kulturen beispielsweise wird die Idee der multiplen Identität in der Erziehung umgesetzt, indem die Kinder zu einer anderen Ethnie geschickt werden (ebd., 356).

Seit 1991 ist „Interkulturelles Lernen“ auch an der AHS Unterrichtsprinzip, d.h. es soll in allen Fächern Eingang finden.

**Unterrichtsprinzip IKL an Hauptschulen bzw. AHS BGBl. II Nr. 134/2000
(Hauptschule) BGBl. II Nr. 277/2004 (AHS)**

Zweiter Teil

**Allgemeine didaktische Grundsätze
Interkulturelles Lernen**

Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und unterschieden (*sic!*) der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.) sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen.

Die Auseinandersetzung mit dem Kulturgut der in Österreich lebenden Volksgruppen ist in allen Bundesländern wichtig, wobei sich jedoch bundeslandspezifische Schwerpunkte ergeben werden.

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen (BMUKK 2008b).

Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass das Unterrichtsprinzip für alle SchülerInnen gilt, „ungeachtet ihrer sprachlichen und geografischen Herkunft und ungeachtet ihrer Deutschkompetenz“ (BMUKK 2007a, 26).

Das Unterrichtsprinzip hat auch dann seine Gültigkeit, wenn in der Klasse keine SchülerInnen mit Migrationshintergrund und keine SchülerInnen, die einer autochthonen Volksgruppe angehören, vertreten sind. Bei der konkreten Umsetzung ist jedoch sinnvollerweise die sprachliche und kulturelle Zusammensetzung der Klasse zu berücksichtigen (ebd., 26).

Damit werden theoretisch drei wichtige pädagogische Voraussetzungen in einer Einwanderungsgesellschaft prinzipiell erfüllt: die Förderung der Landessprache, die Förderung der Erstsprache und das Interkulturelle Lernen. Optimierbar sind jedoch sicherlich sowohl der Umfang der linguistischen Förderung als auch die Konkretisierung des Unterrichtsprinzips IKL. Im aktuellen OECD-Bericht zu

Österreich wird prinzipiell das Fehlen von „general policies targeting students with a migration background“ bemängelt (Herzog-Punzenberger/Wroblewski 2009, 63). Einzelne Maßnahmen ersetzen also in diesem Land ein umfassendes Konzept.

6. Auf dem Weg zur mehrsprachigen Schule

6.1 Zwei exemplarische Studien zur Mehrsprachigkeit in der Schule

Eine stetig steigende Anzahl von Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in der Schule beweist, dass der notwendige Paradigmenwechsel in einer Zeit der Globalisierung und steigender Mobilität schon eingesetzt hat.

Von den bislang erschienenen Arbeiten zur Mehrsprachigkeit und Migration sollen zwei österreichische Untersuchungen vorgestellt werden, deren Ergebnisse für unsere Befragungen relevant sind. Koliander-Bayer untersuchte 1994 mehrsprachige HauptschülerInnen im ländlichen und kleinstädtischen Bereich, deren Situation sich von jener der im großstädtischen Raum Wien aufwachsenden Jugendlichen zum Teil deutlich unterscheidet. Brizić' Untersuchung ist in unserem Zusammenhang interessant, weil sie sich eingehend mit den Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund beschäftigt und deren Probleme mit der Zweitsprache Deutsch auf bereits im Herkunftsland erfolgte Sprachbrüche innerhalb der Familie zurückführen kann.

6.2 Einstellungen zur Mehrsprachigkeit im ländlichen Raum (Koliander-Bayer)

In ihrer 1994 im Rahmen ihrer Dissertation durchgeführten Studie untersuchte Koliander-Bayer die Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (wobei der Terminus „Einstellung“ im Rahmen der Arbeit nicht erläutert wird) von in Niederösterreich aufwachsenden Kindern mit türkischer und kurdischer Muttersprache einerseits und einer Sprache aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens andererseits. Ausgesucht wurden drei Bezirke, die jeweils den höchsten, niedrigsten und einen durchschnittlich großen Anteil von Kindern mit anderer L1 als Deutsch aufwiesen (Koliander-Bayer 1998, 52). Die quantitative Erhebung umfasste 488 ausgewertete Fragebögen, die die Bedeutung der Mutter- und Zweitsprache, die subjektive national-kulturelle Positionierung, die soziale Umgebung und die Zukunftsvorstellungen der befragten HauptschülerInnen erheben sollten. Die gewonnenen Daten wurden

mit dem Einreisealter der Kinder in Beziehung gebracht sowie die Antworten der Türkisch- bzw. Kurdischsprachigen mit jenen der BKS-SprecherInnen verglichen. Wenig überraschend zeigte sich, dass etwa die Hälfte der Kinder aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens erst nach Vollendung des 9. Lebensjahres nach Österreich gekommen sind, während es bei den Türkischsprachigen nicht einmal 20% sind (Koliander-Bayer 1998, 69). Dies hat natürlich mit den Ausreisegründen (Krieg einerseits, Suche nach einer besseren wirtschaftlichen Situation andererseits) zu tun.

Die Kinder mit Migrationshintergrund wurden zu einem großen Teil in die 3. Leistungsgruppen der Hauptschulen eingestuft (ebd., 66). Lediglich 14,4% der Stichprobe besucht den muttersprachlichen Unterricht (ebd., 105). Zwar ist die Einstellung zur Erst- und auch Zweitsprache in den meisten Fällen positiv, jedoch messen die Kinder aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens ihrer L1 weit mehr Relevanz zu als die türkisch- und kurdischsprachigen Schüler (ebd., 122). In der Sprachverwendung innerhalb der Familie dominiert zwischen Eltern und Kindern die Erstsprache, zwischen Geschwistern wird hingegen das Deutsche präferiert, Sprachmischungen (code-switching, code-mixing) kommen seltener vor.

Die Vermutung, daß intrafamiliäre Zweisprachigkeit, die auch die Kommunikation zwischen den Eltern und ihren Kindern einschließt – also nicht nur jene unter den Geschwistern meint – nach wie vor ein eher selten auftretendes Phänomen ist, wird durch Interviewaussagen bestätigt: es wird daraus ersichtlich, daß die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache von seiten der Eltern einen wichtigen Grund dafür darstellt, daß die Kommunikation vorwiegend in der Muttersprache geführt wird (...) (ebd., 134).

Zu ihrer „Heimat“ befragt, bezeichnen mehr als zwei Drittel der Befragten damit das Land, in dem sie sich „wohl fühlen“, erst den 4. Platz nimmt die Antwort „das Land, in dem ich geboren bin“ ein – ein Anzeichen dafür, dass sich die jungen Menschen eher mit ihrer realen Lebensumwelt identifizieren als mit der Heimat ihrer Eltern (ebd., 153).

Die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien bezeichnen Österreich eher als ihre alleinige Heimat als die türkisch- und kurdischsprachigen Schüler

(Koliander-Bayer 1998, 159). Die identitäre Positionierung variiert sogar nach Aussage eines Buben mit dem Kommunikationspartner, sein Platz ist in einer Art „Zwischenwelt“. Der von Koliander-Bayer eingeführte Begriff der „Semi(sozio)kulturabilität“ (ebd., 188, in Anlehnung an den umstrittenen Terminus „Halbsprachigkeit“) halte ich auf Grund seiner Defizitorientierung für wenig aussagekräftig, zumal viele Kinder ihre beiden Lebenswelten als Bereicherung empfinden. Dies zeigt sich auch in den interethnischen Freundschaften der Kinder, wobei zu beachten ist, dass in ländlichen Bezirken mit einem geringen Anteil von SchülerInnen mit anderer Erstsprache Freundschaften mit ÖsterreicherInnen sozusagen „zwingend“ sind (ebd., 198).

Insgesamt, so schließt die Studie, könnten 40% der Teilnehmer der Studie dem „bikulturellen Typ“ zugeordnet werden – so viele fühlen sich sowohl als Angehörige des Herkunft- als auch des Aufnahmelandes.

Auf jeden Fall aber verdeutlichen die Ergebnisse der empirischen Erhebung, daß die befragten Kinder selbst ihre von verschiedenen soziokulturellen Einflußgrößen geprägten Lebensumstände nicht als Problem erachten. Die Interviews weisen darauf hin, daß sie sich ihrer Situation zwar bewußt sind, diese aber keineswegs als besonders, vor allem nicht negativ hervorheben, sondern im Gegenteil schlichtweg als „normal“ erleben (ebd., 234).

Nicht die Konfrontation mit unterschiedlichen kulturellen Systemen kann Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung auslösen, sondern der „Zwang, sich unentwegt entscheiden zu müssen“ (ebd., 236) – was die immer noch zum Großteil monokulturell eingestellte (europäische) Gesellschaft implizit oder explizit von den Kindern fordert. Die Schule „als Ort, wo gesellschaftliche Veränderungen ihren Ausgangspunkt nehmen können“ trägt die Verantwortung, den positiven Umgang mit Pluralität vorzuleben und zu vermitteln.

6.3 Das geheime Leben der Sprachen (Brizić 2006)

In ihrer 2006 erschienenen Dissertation beschäftigt sich Katharina Brizić mit dem Zusammenhang des Spracherwerbs in der Migration mit der Situation der Herkunftsländer und der Sprachenpolitik im Aufnahmeland. Ausgangspunkt ist die Ungleichbehandlung von SchülerInnen auf Grund ihrer ethnischen Zugehörigkeit, was z.B. im schwächeren Abschneiden der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem ersichtlich ist. Die beiden großen Verdienste ihrer Arbeit sind das Aufspüren der „geheimen Sprachen“ der Kinder mit Migrationshintergrund⁵⁷ und das Aufzeigen der gegenseitigen Beeinflussung von „Mikro-, Meso- und Makrofaktoren“ und ihrer Wirkung auf den Spracherwerb in der Migration. Die Mikrofaktoren betreffen affektive Persönlichkeitsvariablen wie Motivation, Einstellung, Selbstvertrauen, Intelligenz und das Geschlecht, die Mesofaktoren sind auf der familiären Ebene angesiedelt (Akkulturation und Bildungseinstellung der Eltern, Kontakte, Freizeitgestaltung). Auf der Makroebene spielen Faktoren wie das Prestige der Migrantensprache, sozioökonomischer Status, bildungspolitische Maßnahmen und etwaige institutionelle Diskriminierung wichtige Rollen (Brizić 2006, 39). Die Einbeziehung der Herkunftsländer in die Untersuchung beleuchtet einen sonst oft vernachlässigten Aspekt bei der Betrachtung der Situation von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Blick auf die Geschichte des ehemaligen Jugoslawiens etwa bringt die sprachliche und bildungspolitische Benachteiligung z.B. der rumänischen (bzw. walachischen) (ebd., 82) und albanischen Minderheit (ebd., 86) ans Licht. Die historische Betrachtung der Türkei zeigt die sprachlichen Brüche auf, der große Teile der Bevölkerung unterworfen waren: Im Osmanischen Reich hatte das damalige Türkisch den Status einer Minderheitensprache (ebd., 89). Nach dem türkischen Befreiungskampf unter Atatürk kam es 1923 zur Proklamation der modernen türkischen Republik, der den Bruch mit der osmanischen Sprache, und damit auch mit dem arabischen Alphabet, nach sich zog (ebd., 93). Es kam zu vielen Sprachneuschöpfungen, wobei sich die BildungsbürgerInnen am osmanischen Wortschatz orientierten. Ein bedeutender Unterschied zwischen

⁵⁷ Sie fand heraus, dass die in der Schule angegebene L1 häufig nicht die „wirkliche“ Muttersprache war; beispielsweise sprechen manche Kinder, die „offiziell“ Türkisch als Erstsprache haben, in Wahrheit Kurdisch, etc.

„Volkssprache“ und dem Türkischen der gebildeten Schicht war die unausweichliche Konsequenz (Brizić 2006, 98). Die Landbevölkerung bestand 1970 noch zu 44% aus Analphabeten, in den 1980-er Jahren besuchten „bereits“ 72% der Buben und 52% der Mädchen eine Schule (ebd., 99). Wurde die türkische Landbevölkerung schon wie eine ethnische Minorität behandelt, so traf es die kurdische Minderheit noch schlimmer. Diese wurde 1916 von der Regierung willkürlich umgesiedelt und ihre Sprache gemeinsam mit anderen Minderheitensprachen verboten. Für die KurdInnen, die schätzungsweise ein Drittel der türkischen Bevölkerung ausmachen (ebd., 104) ist Neutürkisch bei ihrem Schuleintritt nach wie vor eine Fremdsprache.

Menschen, die oder deren Familie Erfahrungen mit Verfolgung, Genozid oder „nur“ Assimilationsdruck machen mussten, sind oft bereits in ihrer Identität bedroht, eine Situation, die sich in der Emigration häufig noch verschärft. (Mehrere) Brüche in der Sprachweitergabe wirken sich verhängnisvoll auf den Spracherwerb und Bildungserfolg aus (ebd., 155), wobei Sprachverlust immer auch Verlust von sprachlichem Kapital bedeutet.

Brizić These lautet, dass Kinder aus Familien ohne Sprachwechsel erfolgreicher sind als solche, deren Familien einen Wechsel zu einer neuen Sprache durchleben müssen (ebd., 180).

Es sollte sich also tatsächlich eine Verbindung vom Deutscherwerb der Kinder bis weit zurück zu den Makrobedingungen des Herkunftslandes der Eltern herstellen lassen (ebd., 240).

Die wichtigsten Ergebnisse der Studie lauten, dass die Schulbildung der Eltern eher als deren Deutschkenntnisse mit der Kompetenz ihrer Kinder in dieser Sprache zusammenhängt (ebd., 274). Auch hat die Selbstsicherheit der Eltern, die unmittelbar an die Bildungserfahrung gebunden ist, einen deutlichen Einfluss auf die heranwachsenden Kinder. Die Zugehörigkeit der Eltern zu einer Mehrheit führt ebenso wie hohe Bildungsbeteiligung zu einem besseren Abschneiden der Kinder in der Unterrichtssprache (ebd., 289). Die Kompetenz in der Erstsprache spiegelt die linguistische Ausgangssituation der jungen Menschen wieder (ebd., 297). Aus der Sicht des „sprachlichen Kapitals“ (nach

Bourdieu⁵⁸) bedeutet die uneingeschränkte Weitergabe der Muttersprache einen entscheidenden Vorteil für die Kinder, die Nichtweitergabe jedoch einen Kapitalverlust (Brizić 2006, 306).

⁵⁸ Siehe Bourdieu 1985.

Teil C: Empirische Untersuchung

1. Dokumentation des Forschungsprozesses

Die Welt der Menschen ist eine Welt von Bedeutungen, eine immer schon interpretierte Welt. Empirische Forschung in diesem Sinn ist ein Zusammentreffen von Interpretationen (Hu 2001, 24).

Von den Vorteilen und Besonderheiten qualitativer Forschung war eingangs schon die Rede. Da die Transparenz des Forschungsprozesses von größter Bedeutung ist, soll dieser im Folgenden mit Bezug auf die relevante Literatur genau dokumentiert werden.

In qualitativ orientierter Forschung (...) ist das Vorgehen viel spezifischer auf den jeweiligen Gegenstand bezogen (*sc. als in quantitativer Forschung, AW*), werden die Methoden meist speziell für diesen Gegenstand entwickelt oder differenziert. Das muss bis ins Detail dokumentiert werden, um den Forschungsprozess für andere nachvollziehbar zu machen (...). Dies betrifft die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung (Mayring 2002, 145).

1.1 Theoretisches Vorverständnis

Eine Untersuchung, in deren Verlauf 118 Fragebögen und 29 Interviews ausgewertet werden, kann und will keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben.

Das untersuchte Phänomen ist in seiner empirischen „Darbietungsform“ bzw. in der Form, in der es vom Forscher wahrgenommen wird, nicht zuletzt vom theoretischen Vorverständnis geprägt, mit dem sich der Forscher annähert. Das entsprechende Vorverständnis prägt die Konzeption von und den Umgang mit Methoden und die Interpretation von Ergebnissen (Beobachtungen, Antworten, etc.) (Flick 2008, 18).

Mein theoretisches Vorverständnis beruht auf durch das Studium der relevanten Literatur gewonnenen Erkenntnisse über Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration. Zunächst wollte ich überprüfen, ob Spuren des „monolinguale Habitus“ auch in den von mir untersuchten multilingualen Schulen vorhanden

waren. Ferner war es aufschlussreich zu erheben, inwiefern die Sprachkenntnisse und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit bei SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund sowie LehrerInnen differierten. Die interessanteste Herausforderung war der Versuch, herauszufinden, ob die Einstellungen der LehrerInnen und DirektorInnen, das Selbstverständnis der Schule sowie das „Schulklima“ Einfluss auf die Einstellungen der SchülerInnen zur Mehrsprachigkeit ausübten und wie sich dieser äußerte. Im Hinblick auf dieses Erkenntnisinteresse wurden die Fragebögen konzipiert.

Unter *Konzeptualisierung* soll der Vorgang verstanden werden, in dem für den explizierten Entdeckungszusammenhang und den weitgehend antizipierten Verwertungszusammenhang eines Problems ein angemessener Begründungszusammenhang entwickelt wird (Friedrichs 1990, 113).

1.2 Gegenstandsbezogene Theoriebildung (*Grounded Theory*)

Eine „Grounded“ Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren der Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander (Strauss/Corbin 1996, 7f.).

Die gegenstandsbezogene Theoriebildung (besser bekannt als *Grounded Theory*) ist eine in der qualitativen Forschung weit verbreitete Methode, die verschiedene (auch quantitative) Verfahren verwendet.⁵⁹

Als „grounded“ wird die entstehende Theorie deswegen bezeichnet, weil alle Interpretationsversuche (der Daten) immer wieder an das im Forschungsprozeß gesammelte Datenmaterial herangetragen und dadurch präzisiert, d.h. modifiziert oder bestätigt werden. Durch diesen Prozeß der fortwährenden Begründung (Grounding) der Interpretationen in den Daten soll gewährleistet werden, daß die Theorie, die sich mehr entwickelt ("emergence") oder mehr methodisch erzwungen wird ("forcing"), bestmöglich zu den Daten paßt ("fit") (Muckel o.J., 1).

⁵⁹ Siehe auch das folgende Kapitel 1.3 *Triangulation*.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden zwei Hypothesen während des Untersuchungsverlaufs wieder verworfen, da sich abzeichnete, dass keine aussagekräftigen Ergebnisse erwartet werden konnten.

Die Hypothese 8 „Positive Äußerungen von Schülern über die Mehrsprachigkeit korrespondieren mit den diesbezüglichen Einstellungen ihrer LehrerInnen und DirektorInnen“ (siehe Kapitel *Zugänge*, 1.4.2, S. 28f.) wurde nicht weiter verfolgt, da sich im Laufe der Datensammlung kein differenziertes Bild zeigte. Es stellte sich heraus, dass die Einstellung zur *eigenen* Mehrsprachigkeit in fast allen Fällen positiv war, bei fast allen LehrerInnen und DirektorInnen jedoch eine kritische Haltung zum Bilingualismus der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu bemerken war.

Die Hypothese 9, „SchülerInnen, die im Unterricht (beispielsweise in Form von Projekten) mit Mehrsprachigkeit konfrontiert werden, entwickeln positive Einstellungen dazu“ (siehe Kapitel *Zugänge*, 1.4.2, S. 29) musste aufgegeben werden, als sich herausstellte, dass in den untersuchten Klassen nur sehr vereinzelt Projekte o.Ä. zur Mehrsprachigkeit durchgeführt worden waren.⁶⁰

Eine charakteristische Besonderheit des Grounded Theory-Ansatzes ist seine Betonung der *Verwebung von Datensammlung und Datenanalyse innerhalb des gesamten Forschungsprozesses*. Anders als in einem klassisch experimentellen Untersuchungsdesign, in dem Hypothesen zu Beginn der Forschung formuliert und dann mit Hilfe einer experimentellen Versuchsanordnung an einer zuvor definierten Stichprobe überprüft werden, plädiert die Grounded Theory dafür, während des gesamten Forschungsprozesses Hypothesen zu generieren und die Stichprobe diesen neuen Hypothesen und Fragen entsprechend jeweils so zu erweitern, daß diese Hypothesen in Zweifel gezogen, bekräftigt oder modifiziert werden können (Muckel o.J., 2).

⁶⁰ Dies lässt den Schluss zu, dass in den untersuchten Klassen das Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen* bis dato nicht konsequent verfolgt worden war. (Dieses ist in Teil B, Kap. 5.4, S. 139 im Wortlaut angeführt.)

1.3 Triangulation

Um verschiedene Zugänge zum Forschungsgegenstand verbinden zu können, schien die Methodik der sogenannten Triangulation geeignet.

Der Begriff stammt ursprünglich aus der Landvermessung und bedeutet innerhalb der Sozialwissenschaften, einen Gegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus zu betrachten (Flick 2008, 13).

Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren (...) (ebd., 12).

Für unseren Kontext relevant ist die Daten-Triangulation, die „Einbeziehung unterschiedlicher Datenquellen“ (ebd., 13). Bei der methodologischen Triangulation werden verschiedene Methoden kombiniert, um aussagekräftigere Ergebnisse zu erlangen.

Die Triangulation fand bereits in verschiedenen Untersuchungen Anwendung, als der Begriff selbst noch nicht existierte; das wohl berühmteste Beispiel dafür ist die sozialwissenschaftliche Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ (1933) von Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel, die mehrere quantitative und qualitative Methoden miteinander kombinierte.

Triangulation liefert nicht übereinstimmende oder einander widersprechende Abbildungen des Gegenstandes, sondern zeigt unterschiedliche Konstruktionen eines Phänomens – etwa auf der Ebene des Alltagswissens und der Ebene des Handelns – auf (Flick 2008, 25).

Die Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden bietet sich als komplementäre Forschungsstrategie an, da diese sich wechselseitig ergänzen. In der vorliegenden Untersuchung dienen die Interviews der Illustrierung, Ergänzung und Vertiefung der in den Fragebogen gewonnenen Antworten.

Ergebnisse können komplementär zueinander sein. Dabei liefern die Interviews ergänzende (vertiefende, detaillierende, erklärende, erweiternde etc.) Ergebnisse zusätzlich zu dem, was die Analyse der Fragebogen zeigt (Flick 2008, 88).

Bei unserer Auswahl der ProbandInnen kam das sogenannte „verschränkte Sampling“ zum Einsatz:

Verschränktes Sampling meint, dass für die Anwendung der zweiten Methode aus dem Sample bzw. der Stichprobe für die erste Methode ausgewählt wird (ebd., 101).

In dieser Untersuchung wurden die SchülerInnen der Klassen, die den Fragebogen ausfüllten, im Anschluss gebeten, sich bei Interesse für ein Interview zu melden. Dies geschah zumeist durch Vermittlung durch den Klassenvorstand, in einem Fall durch die Organisationsarbeit eines Schülers. Ausgangspunkt für diese Vorgangsweise war der Gedanke, dass fehlende Motivation von SchülerInnen Widerstand und wenig ergiebige Resultate hervorbringen würde. In allen Schulen meldete sich eine ausreichende Anzahl von InterviewpartnerInnen, die ein sichtliches Interesse an der Thematik verband.

1.4 Pretest

Um die Konzeptualisierung und das entwickelte Instrument vor der Hauptuntersuchung zu prüfen, nimmt man normalerweise einen Pretest vor. *Während die Exploration dazu diente, einen Forschungsplan zu entwickeln, dient der Pretest dazu, ihn zu prüfen.* Es wird eine Voruntersuchung an einer begrenzten Anzahl von Fällen, die strukturell denen der endgültigen Stichprobe entsprechen, durchgeführt. (...) Es sei eindringlich davor gewarnt anzunehmen, ein Forschungsplan und sein Instrument seien durch Nachdenken, logische Prüfung oder Vergleich mit den Erfahrungen bei Untersuchungen schon bewährt; der empirische Test auf die nicht-antizipierten Konsequenzen ist unersetzlich (Friedrichs 1990, 153).

Beim Pretest sollen hauptsächlich die zeitlichen Erfordernisse der Untersuchung, das Verständnis des Fragebogens und die Ergiebigkeit der Fragen selbst geprüft und wenn nötig auch modifiziert werden (siehe Friedrichs

1990, 153 f.). Falls sich viele Änderungen als notwendig erweisen, ist ein neuerlicher Pretest zu empfehlen.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde der Pretest in Schule B in einer Klasse durchgeführt, die ich aus einer früheren Unterrichtstätigkeit kannte. Es ging mir dabei um die konkrete Durchführung und Erprobung der Fragen. Das Ergebnis des Pretests bezog ich nicht in die vorliegende Untersuchung ein, da ich einen Einfluss meiner Rolle als ehemalige Sprachlehrerin der Klasse auf die Resultate vermutete. Der Fragebogen wurde nach der Evaluierung der Voruntersuchung in folgender Weise adaptiert: Von einer Reihung der Sprachkenntnisse nach Kompetenzstand wurde Abstand genommen, da so gut wie alle SchülerInnen diese in der Reihenfolge ihres Erwerbs anführten (z.B. Deutsch-Englisch-Französisch bzw. Türkisch-Deutsch-Englisch-Französisch) und dies somit keinen Erkenntnisgewinn bedeutete. Ebenfalls gestrichen wurden Entscheidungsfragen (z.B. "Bewunderst du Menschen, die mehrere Sprachen sprechen?") und zu abstrakte Fragen ("Findest du, dass deine Mehrsprachigkeit von der Gesellschaft geschätzt wird?") Die im Pretest verlangte Reihung der Wichtigkeit der Sprachen in Wien und Europa wurde ebenfalls nicht in den Fragebogen der Enduntersuchung übernommen, da die Auswertung für die Verifizierung der Hypothesen ohne Bedeutung gewesen wäre.

Die Streichung der referierten Fragen erlaubte es, den Fragebogen in seiner endgültigen Fassung auf zwei A4-Seiten unterzubringen, was auch vom Standpunkt der Übersichtlichkeit und der Motivation eine Verbesserung darstellte.

1.5 Fragebogenuntersuchung

(...) a good questionnaire is one which is relatively easy to answer, easy to record and evaluate, user-friendly and unambiguous (McDonough 1997, 177).

Die Erstellung eines brauchbare Antworten generierenden Fragebogens ist sehr zeitaufwendig und erfordert zahlreiche strategische Überlegungen und eine sorgfältige Umsetzung. Die Anpassung an die Lebenswelt und den kognitiv-sprachlichen Horizont der Befragten ist hierbei von immenser Wichtigkeit.

Der Forscher resp. Interviewer muß sein Problem in Fragen umsetzen, die dem Bezugsrahmen des Befragten angemessen sind (...) (Friedrichs 1990, 194).

Der von mir entworfene, von einer befreundeten Sprachwissenschaftlerin⁶¹ überarbeitete und im Pretest erprobte und in der Folge adaptierte Fragebogen für SchülerInnen enthält Fragen zu folgenden Bereichen (siehe Anhang 1, S. 258 f.):

- Biografische Daten und Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz
- Fragen nach der eigenen Mehrsprachigkeit, jene der KlassenkollegInnen und LehrerInnen sowie deren subjektiven Wichtigkeit
- Fragen zur identitären Selbstzuschreibung
- Fragen nach der Präferenz und Ablehnung von bestimmten Sprachen
- Fragen nach der Einschätzung der Einstellung der LehrerInnen zur Mehrsprachigkeit der SchülerInnen
- Stellung des Themas Mehrsprachigkeit im Unterricht
- Fragen zur "Zukunft der Mehrsprachigkeit" (Weitergabe der Muttersprache an die eigenen Kinder)

Der Fragebogen für LehrerInnen wurde sprachlich an die Zielgruppe angepasst und enthielt zusätzlich (siehe Anhang 2, S. 260 f.):

- Fragen über längere Auslandsaufenthalte und das unterrichtete Fach
- Fragen zum Umgang mit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im Unterricht
- Fragen zur etwaigen gewünschten Förderung von bestimmten Sprachen in der eigenen Schule

Nach Friedrichs ist "(d)ie Frage (...) das Bindeglied zwischen den Variablen und den Antworten" (Friedrichs 1990, 204).

⁶¹ Un grand merci à Dörthe Bühmann (Paris)!

Bei der *Form* der Fragen wurde auf Ausgewogenheit von geschlossenen (Ja-nein-Fragen, Fragen mit Mehrfachantworten, Ranking-Fragen, siehe Diekmann 2005, 408) und offenen Fragen geachtet. Obwohl die Vorteile von geschlossenen Fragen "Vergleichbarkeit der Antworten, höhere Durchführungs- und Auswertungsobjektivität (...), geringerer Zeitaufwand für den Befragten, leichtere Beantwortbarkeit für Befragte mit Verbalisierungsproblemen, geringerer Aufwand bei der Auswertung" auf der Hand liegen, halte ich die frei formulierten Antworten auf offene Fragen für interessanter.

So wie ein Astronom, der sein Fernrohr auf den Mond richtet, nichts über den Mars erfährt (dafür aber um so mehr Details über den Mond), werden bei einem Befragungsinstrument mit geschlossenen Fragen eventuell bedeutsame Aspekte jenseits des Kategoriensystems ausgeblendet (Diekmann 2005, 409).

Auch halboffene Fragen, bei denen "geschlossene Antwortkategorien plus einer offenen Antwortmöglichkeit vorgesehen" (ebd., 409) sind, finden in unserem Fragebogen Anwendung. Bei der Frage nach der "Identifizierung" (siehe Anhang 1, S. 258, Frage 12) wurde beispielsweise auch eine eigene Formulierung der Selbstzuschreibung ermöglicht.

Die intensive und genaue Arbeit am Fragebogen zahlt sich aus, da eine Erfolg bringende Auswertung nur auf Basis von weitgehend vollständigen und ehrlichen Antworten auf relevante Fragen gelingen kann. Die Unvollständigkeit des Fragebogens in Hinblick auf die Fragestellung rächt sich wegen fehlender Ergebnisse ebenso wie das Stellen von irrelevanten Fragen, deren Auswertung unnötige Arbeit nach sich zieht. Der Fragebogen der vorliegenden Untersuchung beschränkt sich auf zwei Seiten, um eine Ermüdung und Ablehnung durch die Befragten zu vermeiden (McDonough 1997, 174). Auf eine klare und möglichst knappe Fragestellung (ebd., 171) wurde ebenso geachtet wie auf verständliche Begrifflichkeiten.

Abstrakte Begriffe müssen also in gegenständliche umgewandelt werden, die möglichst für alle Befragten die gleichen Bedeutungen haben (Friedrichs 1990, 195).

Da die "Frage nach dem Verhalten (...) im Allgemeinen valider als die Meinungsfrage" ist (Friedrichs 1990, 200), wurden die SchülerInnen zum Teil

nach ihrer Einschätzung ihres (zukünftigen) Verhaltens gefragt, wie z.B. bei Punkt 17 (siehe Anhang 1, S. 259) “Möchtest du noch eine andere Sprache lernen?”, Zu einem ähnlichen Zweck dient die Frage 29 “Wenn du einmal Kinder hast: In welcher Sprache/welchen Sprachen möchtest du mit ihnen sprechen?” (siehe Anhang 1, S. 259), die für ihre persönliche Zukunft relevant sein könnte.

Die Befragten haben bei der Konfrontation mit einer hypothetischen Situation, sofern diese für ihren Bezugs- und Handlungsrahmen authentisch ist, eine höhere Motivation, sich mit dieser auseinanderzusetzen (Friedrichs 1990, 201).

Im Sinne der Triangulation wurden die Ergebnisse der Fragebögen mit den in den Interviews gewonnenen Aussagen verglichen.

Finally, a recurring worry about questionnaire-based research is the validity of the instruments: do they really describe or measure what they are believed to? The only way to decide the issue is to compare the result with the similar information obtained by other methods, through interviews, diaries, case studies, verbal reports or tests (McDonough 1997, 179).

Die Fragebögen wurden mit Hilfe des Statistik-Programms *SPSS*⁶² ausgewertet. Bei offenen Fragen waren vorher noch Kategorien zu bilden, die im Hinblick auf das jeweilige Erkenntnisinteresse sinnvoll erschienen. Für die Diagrammerstellung fiel die Wahl auf das Tabellenkalkulationsprogramm *Excel*.

1.6 Interviews

Interviews may be used as the primary research tool, or alternatively in an ancillary role, perhaps as a checking mechanism to triangulate data gathered from other sources (McDonough 1997, 181).

Strukturierte, standardisierte und explorative Interviews unterscheiden sich in ihrem Aufbau und der Formulierung: Während bei den standardisierten Interviews die Frageformulierung vorab festgelegt ist, legt die forschende Person bei der strukturierten Form nur die Fragethemen und -anordnung fest.

⁶² Als hilfreich erwies sich dabei der zweitägige Besuch eines Kurses an der Universität Wien (Zentraler Informatikdienst, siehe online: <http://data.univie.ac.at/kurs/bin/kursang.pl/>).

Die flexibelste Ausprägung wird exploratives bzw. Intensiv- oder Tiefeninterview genannt – hier herrschen eine geringe Strukturierung und freie Frageformulierungen vor (Friedrichs 1990, 208).

Für die vorliegende Untersuchung kam das strukturierte Interview zum Einsatz. Die Fragen waren vorformuliert, im Fluss des Interviews wurde jedoch der Wortlaut in den meisten Fällen verändert, je nachdem, wie es nach Situation und Interview-PartnerIn in Register und Ausführlichkeit passend bzw. notwendig erschien (siehe Anhang 3,4 und 5, S. 262 ff.). Die Fragen dienten der Vertiefung der in den Fragebögen angesprochenen Themen, der Erkundung der Sprachbiografie der interviewten Personen und der Beleuchtung ihrer Einstellungen zur Mehrsprachigkeit.

1.6.1 Erhebungssituation

Die *Erhebungssituation* ist *Teil der Methode*, ein soziologischer und psychologischer Prozeß; seine Kenntnis ist Teil der Theorie (...) (Friedrichs 1990, 153).

Die Beziehung zwischen ForscherIn und untersuchten Personen wirkt sich naturgemäß auf die Untersuchungsergebnisse aus (ebd., 152). Als Interviewerin war mir einerseits die "Offenheit, Ehrlichkeit und Intensität des Kontaktes" (ebd., 152) wichtig, andererseits bemühte ich mich um neutrale Reaktionen auf die Aussagen der SchülerInnen und LehrerInnen, was zugegebenermaßen nicht immer einfach war. Den SchülerInnen gegenüber stellte ich mich als Dissertantin vor, da es mir unangebracht und kontraproduktiv erschien, die LehrerInnenrolle mit der Untersuchung zu vermischen. Die LehrerInnen waren darüber informiert, dass ich auch eine Kollegin war, während ich die DirektorInnen nur über meinen Beruf in Kenntnis setzte, wenn sie danach fragten. Als Beispiel für den Einfluss von verschiedenen Rollen auf das Verhalten von Interview-PartnerInnen sei eine kleine Anekdote erwähnt: Eine der befragten Direktorinnen beklagte sich während eines Interviews bei mir als "Wissenschaftlerin" über "die SprachlehrerInnen", was mich in meiner Doppelfunktion im Stillen sehr amüsierte.

Die Interviews mit den SchülerInnen dauerten im Schnitt 15 Minuten, jene mit den LehrerInnen 30-40 Minuten und fanden in Bibliotheken, Sprechstundenzimmern oder Mehrzweckräumen statt. Die Länge der Gespräche mit den DirektorInnen variierte, je nach Zeitbudget und Interesse der betreffenden Person, zwischen 20 Minuten und mehr als einer Stunde. Sie wurden allesamt in den jeweiligen Direktionen abgehalten.

Die Gesprächsatmosphäre war in fast allen Fällen entspannt und konstruktiv, nur bei wenigen SchülerInnen war etwas Nervosität auf Grund der ungewohnten Situation spürbar. Den meisten TeilnehmerInnen bereitete die Rolle der interviewten Person sichtlich Vergnügen und auch die DirektorInnen nahmen sich durchwegs mehr Zeit für das Gespräch als geplant.

Naturgemäß sind die Antworten auf die Interviewfragen "zur Hypothesenprüfung kaum geeignet" (Friedrichs 1990, 226), sie dienen hauptsächlich der Illustrierung der Fragebogenauswertung und der Herstellung des lebendigen Praxisbezugs.

Die Aufnahme der ersten Interviews wurde mit Hilfe eines Mini-Disc-Recorders ausgeführt. Nachdem sich diese Methode als nicht sehr zuverlässig erwies (drei Interviews mussten wegen Datenverlustes wiederholt werden), kam ein auf einen iPod aufgesetztes Aufnahmegerät zum Einsatz, mit dessen Hilfe die Aufzeichnung der restlichen Gespräche ohne technische Pannen möglich war. Mit der Software *iTunes* konnten die Interviews problemlos auf den Computer übertragen und gespeichert werden.

Der Aufwand einer vollständigen Transkription schien in unserem Zusammenhang nicht zielführend, da etwa phonetische oder Diskursdaten für die vorliegende Untersuchung irrelevant sind. Im Sinne einer pragmatisch-effizienten Arbeitsweise wurde der Inhalt der Gespräche stichwortartig festgehalten und einzelne für die Thematik interessante Aussagen dem

Wortlaut nach übertragen. Diese finden in der Arbeit als Zitate⁶³ ihren Niederschlag.⁶⁴

Die tatsächliche Transkription (die beträchtliche Zeit, Energie und Geld in Anspruch nehmen kann) sollte **selektiv** sein (Strauss/Corbin 1996, 14).

1.7 Ethnografie

In der qualitativen Forschung rückt die Ethnografie, die Beobachtung und Teilnahme mit anderen Verfahrensweisen verbindet, immer mehr in den Vordergrund (Flick 2006, 216 f.). Im anglophonen Raum wird der Begriff bereits “zur Kennzeichnung qualitativer Forschung insgesamt verwendet” (ebd., 219).

Charakteristisch für ethnographische Forschung sind eine kleine Zahl von Fällen, die im Detail erkundet werden, das Interesse für ein spezielles soziales Phänomen und Ergebnisse, die “vor allem die Form verbaler Beschreibungen und Erklärungen” (ebd., 218) annehmen und sich nicht hauptsächlich auf Quantifizierungen berufen.

Gerade durch die konkret verwendeten Methoden wird Ethnographie vor allem zu einer Strategie der Triangulation verschiedener methodischer Zugänge im Rahmen der Umsetzung einer allgemeinen Forschungshaltung (ebd., 220).

Die Methode der Ethnografie kam sowohl in Form von Beobachtung von Interaktionen von Mitgliedern der Schulgemeinschaft als auch durch (ungeplante) persönliche Gespräche zum Einsatz. Die Ergebnisse dieser Erkundungen sind in dem Kapitel über die einzelnen Schulen nachzulesen.

⁶³ Bei den Zitaten wurde folgende Vorgangsweise gewählt: Betonte Stellen wurden unterstrichen, Pausen durch Auslassungszeichen gekennzeichnet (...) und Kommentare der interviewenden Person in Klammern *kursiv* gesetzt. Die Satzzeichensetzung folgt zum Teil der Betonung und Satzmelodie der InterviewpartnerInnen.

⁶⁴ Die narrativen Zusammenfassungen und Teiltranskriptionen aller Interviews befinden sich im elektronischen Anhang (beigelegte CD). Pro Schule wurde jeweils nur ein besonders interessantes Interview ausformuliert, um die Gespräche nachvollziehbar zu machen; diese sind durch die Großschreibung des Wortes INTERVIEW und den Zusatz „ausform.“ gekennzeichnet. Zur Veranschaulichung der unterschiedlichen Zugänge der Interviewten wurden dazu zwei SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund, eine Lehrerin und eine Direktorin ausgewählt. Die übrigen Interview-Zusammenfassungen sind als Forschungsnotizen zu verstehen.

1.8 Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung wurde an vier Wiener Gymnasien in vier verschiedenen Bezirken, denen ein relativ hoher MigrantInnenanteil gemein ist, durchgeführt. Die Auswahl ergab sich durch bestehende persönliche oder berufliche Kontakte zu einzelnen Personen der untersuchten Institutionen, jedoch betraf dies nicht die SchülerInnen, die mir vor der Untersuchung unbekannt waren. Die einzelnen Schulen werden aus Anonymitätsgründen in dieser Arbeit der Einfachheit halber mit Buchstaben bezeichnet. Die Wahl fiel auf die 10. Jahrgangsstufe (6. Klasse), da das Sprachbewusstsein von Jugendlichen in diesem Alter schon gut entwickelt ist und interessante Ergebnisse zu Einstellungen zur Mehrsprachigkeit zu erwarten waren. Es sollten keine höheren Klassen befragt werden, da diese erfahrungsgemäß ihre ganze Zeit und Energie für die Vorbereitung auf die Prüfungen im Rahmen der Matura benötigen.

Für die Fragebogenuntersuchung im Oktober 2007 wurde die Gesamtheit der Klassen herangezogen, d.h. 22 SchülerInnen der Klasse 6.B der Schule A, 24 SchülerInnen der Klasse 6.B der Schule B, 25 SchülerInnen der Klasse 6.A der Schule C und 18 SchülerInnen der Klasse 6.A der Schule D. Dies ergab eine Gesamtzahl von 89 potentiellen Fragebögen, von denen 86 ausgefüllt wurden (insgesamt vier SchülerInnen waren an den Befragungstagen abwesend, von denen einer auf eigenen Wunsch den Fragebogen gemeinsam mit mir nachträglich ausfüllte). Die Befragungen wurden in Absprache mit den Klassenvorständen bzw. DeutschlehrerInnen in drei Fällen in deren Unterrichtsstunde bzw. in einem Fall – in Ermangelung anderer Möglichkeiten - im ersten Teil einer Turnstunde abgehalten. Einige Wochen zuvor hatten die Erziehungsberechtigten mit ihrer Unterschrift ihre Einwilligung zur Teilnahme ihrer minderjährigen Kinder an der Untersuchung erteilt.

Den SchülerInnen wurde der Sinn des Fragebogens erklärt und besonders unterstrichen, dass ihre Meinung für die Untersuchung sehr wichtig sei. Das Ausfüllen der Fragebögen nahm jeweils höchstens 25 Minuten in Anspruch, wobei viele Jugendliche schon vor Ablauf dieser Zeit fertig waren. Einige SchülerInnen hatten Fragen, die ich vorsichtig und eine etwaige Beeinflussung

zu vermeiden suchend beantwortete. In zwei Fällen wurde der Rest der Unterrichtsstunde nach der Befürwortung durch den Klassenvorstand auf Wunsch der SchülerInnen für eine Diskussion zum Thema verwendet (Schule A und D). In einer anderen Klasse zeigten sich die jungen Menschen an einer weiteren Besprechung interessiert, jedoch sollte die verbleibende Zeit laut Klassenvorstand für das Durchnehmen von „Stoff“ verwendet werden (Schule C). In der vierten Klasse (Schule B) manifestierten sich bei mehreren SchülerInnen schon während des Ausfüllens des Fragebogens Zeichen der Ungeduld, die eine der Befragung folgende Diskussion undenkbar erscheinen ließen.

Auch dem LehrerInnenteam wurden durch die Vermittlung der Klassenvorstände bzw. DeutschlehrerInnen adaptierte Fragebögen mit der Bitte um Beantwortung vorgelegt, die dieser in verschieden hohem Ausmaß nachkamen.⁶⁵ Die vier DirektorInnen wurden ausschließlich im Rahmen von Interviews befragt.

2. Die einzelnen Schulen – Beschreibungen und Beobachtungen

Das Auswahlkriterium der Schulen war ein im Vergleich zum Wiener Durchschnitt höherer Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund, da dies eine wichtige Ausgangsbedingung für Mehrsprachigkeit darstellt. Alle vier Schulen liegen in (ehemaligen) Arbeiterbezirken, sind klein bis mittelgroß und bezeichnen sich als „Gymnasium“ und/oder „Realgymnasium“. Die zum Teil parallel geführte Form „Oberstufenrealgymnasium“ wurde nicht untersucht. Nach der Sichtung der Homepages erwies sich, dass die verschiedenen Schulen mit ihrem höheren Anteil von Kindern mit anderer Muttersprache als Deutsch unterschiedlich umgingen: Einige betonen das Vorhandensein von verschiedenen Kulturen und präsentieren die Schule als einen Ort, in dem auch das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlicher Herkunft gelehrt wird, andere negieren diese Aspekte und erwecken den Anschein, es handle sich um (kulturell und sprachlich) „homogene“ Bildungseinrichtungen. Es schien mir interessant zu untersuchen, ob sich in diesen verschiedenen Schulen

⁶⁵ Der Rücklauf betrug in Schule A 6 Fragebögen, in Schule B 8 Fragebögen, in Schule C 7 Fragebögen und in Schule D 11 Fragebögen (insgesamt 32).

Unterschiede in der Einstellung der SchülerInnen und Lehrenden zur Mehrsprachigkeit ausmachen ließen und inwiefern das „Schulklima“ hierbei eine Rolle spielt. Unter „Schulklima“ wollen wir im Folgenden die Atmosphäre verstehen, die in einer Schule auf der Basis des vorhandenen Regelwerks in Gesprächen und dem Umgang zwischen den Mitgliedern der Schulgemeinschaft sichtbar und spürbar wird. Natürlich ist dieses Klima schwerlich durch eine Formel zu „beweisen“, jedoch soll versucht werden, „Indizien“ für das Vorherrschen einer (tendenziell) der Mehrsprachigkeit aufgeschlossenen Atmosphäre bzw. einer indifferenten bis ablehnenden Haltung zu finden.

2.1 Schule A

Schule A bereitete in der Kontaktaufnahme und dem Erlangen der Erlaubnis zur Untersuchung die größten Schwierigkeiten. In einem langen Telefongespräch zu Sommerende 2007 erklärte mir die Direktorin, warum sie mir ihre Einwilligung zur Durchführung der Befragung an ihrer Schule nicht geben wolle: Ihre Ablehnung habe nichts mit dem Thema zu tun, jedoch sei ihre Schule von den „vielen Untersuchungen dieser Art“ bereits überfordert und sie selbst nicht bereit, Zeit in mein Projekt zu investieren. In der Annahme, dass (anfänglicher) Widerstand interessante Ergebnisse bringen könnte, ließ ich jedoch nicht locker und bat einen bekannten Lehrer der Schule, mir als Kontaktperson zur Verfügung zu stehen. Die Bereitschaft des Kollegen und mein Insistieren, dass die Teilnahme der Schule für das Projekt sehr wichtig sei, konnten die Direktorin schließlich umstimmen. Während der Untersuchung erwies sich die Dame als sehr kooperativ und aufmerksam.

Die Einwilligung der Klassenvorständin der ins Auge gefassten 6. Klasse war ähnlich schwer zu bekommen. Die Lehrerin zögerte relativ lange mit ihrer Zusage und stimmte erst nach reiflicher Überlegung der Durchführung der Untersuchung zu, da sie laut ihrer eigenen Aussage zu dem Schluss gekommen war, dass das Thema in gewinnbringender Weise in ihren Unterricht eingebaut werden könnte. Während der Untersuchung zeigte sich der Klassenvorstand distanziert, aber überwiegend kooperativ und freundlich. Die

positive Überraschung an dieser Schule waren die SchülerInnen, insbesondere ein Bub, der sämtliche Koordinationsaufgaben freiwillig übernahm und mit mir bezüglich der Einteilung der Interviewtermine in E-Mail-Kontakt stand.⁶⁶

Bei der Fragebogenbefragung zeigte sich die Klasse am Thema interessiert, sodass sich gegen Ende der Schulstunde dazu eine kleine Diskussion unter Teilnahme der Lehrerin entwickelte.

Im Konferenzzimmer ergaben sich Gespräche mit einigen LehrerInnen, von denen sich zwei über die Schwierigkeiten der Frauen an der Schule, insbesondere im Umgang mit den türkischen Schülern, beklagten. Eine weitere Dame kritisierte das ihrer Meinung nach mangelnde Niveau der SchülerInnen und äußerte ihren Wunsch nach einem Arbeitsplatzwechsel.

In der Gestaltung des Schulgebäudes spiegelte sich das multikulturelle Publikum kaum wieder; lediglich am letzten, wenig besuchten Stock war ein von SchülerInnen gestaltetes Wandgemälde zu bewundern, das unter dem Titel „Woher kommst du?“ Jugendliche verschiedener Herkunft darstellte.

Auf meine Anfrage lieh mir die Direktorin einen sehr eindrucksvollen Film, den SchülerInnen unter Anleitung einer Lehrerin zum Thema Multikulturalität an der Schule gedreht hatten, der jedoch – zu meinem Bedauern – durch seine dauerhafte Lagerung in einer Schreibtischlade wenig Publikumswirksamkeit erlangte. Auch weitere aufschlussreiche Produkte aus Projekten zum Thema waren vorhanden, fanden aber in der Regel nicht den Weg vom Klassenzimmer in die (Schul-)Öffentlichkeit. Dieses „Verstecken“ der Mehrsprachigkeit war in allen Schulen mehr oder weniger wirksam und wird in dem Kapitel über die „Außendarstellung“ näher besprochen.

Auch auf der Homepage findet sich kein Hinweis auf die „natürliche“ Mehrsprachigkeit der Schule, stattdessen werden Sprachaufenthalte in anglophonen und frankophonen Ländern beworben. Das Angebot von DaZ-Kursen wird nur auf der Willkommenseite kurz erwähnt.

⁶⁶ An dieser Stelle herzlichen Dank an *Kaplan-1160*!

Vor mehr als zehn Jahren wurde auf Anregung zweier KollegInnen im Schulgemeinschaftsausschuss ein „Sprachentausch“ Türkisch – Französisch diskutiert. An die Stelle der zweiten Fremdsprache Französisch, die besonders von Burschen (mit türkischem Migrationshintergrund) kaum gewählt wird, sollte das Türkische treten. Diese Idee wurde aber von der Mehrzahl des Lehrkörpers nicht goutiert, da laut Direktorin die Angst bestand, dass die Eltern und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund als Reaktion auf diese Änderung die Schule meiden würden.

2.2 Schule B

Die Direktorin reagierte auf die E-Mail Anfrage, ob an ihrer Schule eine Untersuchung zum Thema Mehrsprachigkeit stattfinden könne, nicht und willigte in einem Telefonat nur widerwillig in die Interviewanfrage ein. Die Genehmigung zur Untersuchung erteilte sie über eine Kontaktperson. Die Kommunikation mit dem Klassenvorstand verlief komplikationslos, die junge Lehrerin organisierte sehr effizient Interviewtermine und leitete Informationen rasch an mich bzw. die SchülerInnen weiter.

Die Klasse zeigt sich bei der Fragebogenbefragung unwillig und lustlos, da sie auf Grund fehlender anderer Möglichkeiten in einem Teil einer Turnstunde befragt werden musste. Meine Befürchtungen, es würde sich niemand als Interview-PartnerIn zur Verfügung stellen wollen, bewahrheiteten sich jedoch nicht. Es meldeten sich sogar fünf Buben, von denen einer in der „Fragebogenstunde“ nicht anwesend war, jedoch unbedingt an der Untersuchung teilnehmen wollte.

Die Homepage der Schule gibt keine Informationen über die Multikulturalität der Schule preis, im Schulprofil ist lediglich das Förderkonzept nachzulesen, im Rahmen dessen u.a. DaZ-Kurse und muttersprachlicher Unterricht angeboten werden. Zum Abfragezeitpunkt nahm die Schule zum zweiten Mal an einem internationalen Projekt mit interkultureller Thematik teil.

Während der Untersuchung kam es zu einem schwerwiegenden Konflikt in der Schule: Das Schulgebäude wurde mit Beschimpfungen in deutscher und türkischer Sprache beschmiert. Einige Schüler berichteten von diskriminierendem Vorgehen der Polizisten, die in erster Linie Jugendliche mit migrantischem Hintergrund verdächtigten.

Alle interviewten SchülerInnen – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – zeigten sich über diese Vorgangsweise empört:

Jetzt zum Beispiel, wie die Schule angestrichen worden ist, da waren zwei Polizisten da und die haben dann gesagt: Ja, jeder, der einen österreichischen Pass hat, wird nicht befragt oder so etwas und das fand ich dann schon etwas heftig, aber sie haben dann gemeint, dass sie einen etwas dunkelhaarigeren Ausländer halt von Zeugenaussagen identifizieren konnten und da hab ich mir gedacht: Heutzutage kann jeder dunkelhaarig sein. (B-Egal-D)

Auch die Direktorin hielt – ohne sich dessen ganz sicher zu sein – die SchülerInnen mit Migrationshintergrund für die Verantwortlichen dieses Delikts.

Es waren, und das muss man schon auch sagen, nur Schüler mit Migrationshintergrund – na, des eine Mädchen, - da bin ich mir jetzt nicht sicher, aber aber doch in der Mehrzahl waren's Schüler mit Migrationshintergrund. (B-Dir)

Sie berichtet, die Angelegenheit der Polizei übergeben zu haben („Da gab's eine große Entgleisung und da ist dann auch die Polizei eingeschaltet worden“, B-Dir) und „nicht sehr stark die Ermittlungen geführt“ zu haben, da sich der Vorfall „einfach schon im Bereich des Strafrechtlichen“ befunden hatte. In der Folge hielten Polizeibeamte in der Klasse Vorträge über das Jugendstrafrecht.

Die SchülerInnen erleben diese Form der „Konfliktbewältigung“ als frustrierend und wenig zielführend:

Man geht dann zur Direktion und die sagen „Vertrag's euch“, ja und dann gibt's keinen Schulball oder so. (B-Sixty-Six)

Der Klassenvorstand berichtet, von den im Vorfeld schon abgehaltenen Kämpfen zwischen SchülerInnen der Schule nichts bemerkt zu haben und auch von den Jugendlichen selbst nicht davon in Kenntnis gesetzt worden zu sein. Das mutet besonders erstaunlich an, da es sich um eine relativ kleine Schule handelt.

Es waren jetzt nicht nur diese Gruppenkämpfe, vor allem hab ich dann Schüler g'fragt, habt ihr das g'merkt oder was ist da und dann ham eindeutig g'sagt, das war jetzt weiß nicht Serben gegen Türken, also die haben das ganz genau gwusst, wir Lehrer haben da überhaupt keine Ahnung g'habt, worum's geht und haben uns dacht, das sind irgendwelche Jugendliche vor der Schule, die sich da jetzt irgendwie bekriegen müssen, grad vor unserer Schule, weil sich das so anbietet oder weiß ich nicht (...) (B-KV)

Nach der Abschaltung des Aufnahmegeräts sagte mir die junge Lehrerin noch, dass sie einem an dem Delikt beteiligten türkischen Buben „alles zutrauen“ würde und lächelte dabei vielsagend. Dieser und ein anderer Bursche mit Migrationshintergrund wurden nach einer Disziplinarkonferenz als Folge eines beim Stadtschulrat eingebrachten Antrages auf Ausschluss der Schule verwiesen.

2.3 Schule C

Der Direktor dieser Schule antwortete als einziger auf mein E-Mail und bewilligte die Untersuchung vorbehaltlich der Zusammenarbeit einer mir bekannten Kontaktperson. Beim Interview insistierte er sehr auf dem sozial schwachen Hintergrund der SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Die Zusammenarbeit mit dem Klassenvorstand verlief komplikationslos.

Im neuen Leitbild der Schule ist festgehalten, dass diese auf die Offenheit im Umgang mit anderen Kulturen Wert legt und die SchülerInnen explizit auf ein Miteinander in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten möchte. Die Förderung des respektvollen Umgangs und der Toleranz sind demnach ein wichtiges Anliegen der Schulgemeinschaft.

Die Fragebogen-Stunde in der ausgewählten 6. Klasse verlief angenehm, die SchülerInnen zeigen sich sehr interessiert, jedoch war ein anschließendes Diskutieren aus Zeitgründen (der Klassenvorstand, gleichzeitig Deutschlehrerin der Klasse, wollte ihren Unterricht fortsetzen) nicht mehr möglich. Bei den Interviews zeigte sich ein schwelender Konflikt zwischen zwei Mädchen mit und zwei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, der mir sehr ausgeprägt erschien.

Manche meinen halt, das ist nicht gut, dass wir halt in der Schule immer eine andere Sprache sprechen, Türkisch wie halt Bosnisch, Serbisch, das finden sie nicht gut, wir regen uns auf, das ist unsere Muttersprache, okay, wir reden nicht die ganze Zeit Türkisch, aber halt wenn ich mit einer Freundin, die auch eine Türkin ist, red ich mit ihr Türkisch automatisch. Das ist so, is eh okay, find ich. (C-0622-aL1)

Die beiden SchülerInnen deutscher Muttersprache äußerten sich (auch im Tonfall) sehr heftig über ihre MitschülerInnen mit Migrationshintergrund.

(...) vor einem Monat oder so hamma halt auch so ein Thema ang'sprochen und wir versuchen das dann eh so rüberzubringen, dass es eben verständlich wird für die, die – nichtdeutscher Muttersprache haben, aber – die fühlen sich dann halt schon angegriffen, wenn man wenn man zum Beispiel seine Meinung über gewisse Dinge äußert, aber wir sagen das jetzt nicht irgendwie so, dass das – angreifend sein soll oder halt gegen die, weil wir haben wir haben eigentlich nichts gegen die – gegen unsere Klasse oder so oder generell gegen Leute mit nichtdeutscher Muttersprache (...) (C-UR88-D)

Die denken da nicht so viel drüber nach, bei denen ist da so eher, die sind da so – die sind da eher so – mehr – so – knallhart irgendwie, als die – als die – als bei Österreichern jetztat, zum Beispiel die machen sich nix, (...) die – machen sich nix draus, die schaun im Prinzip auf ihr Recht, also so hab ich's bis jetztat erlebt, auch mit Freunden und so und die nehmen im Prinzip keine Rücksicht auf die, sondern die machen – die sind eine Gruppe, das is bei denen sowieso - so stark, dass die als Gruppe so stark zusammenhalten, dass im Prinzip – da ja jemand kommen kann und wer will und das würd sich nix bringen und da is halt der Zusammenhalt so stark, dass ma da gar nix machen kann im Prinzip. (C-UR88-D)

Der Klassenvorstand verharmloste die immer wieder auftretenden Auseinandersetzungen zwischen den Jugendlichen und lobte wiederholt die beiden Mädchen deutscher Muttersprache, die ihre besten Schülerinnen im Fach Deutsch seien (und die mir im Mündlichen nicht eloquenter erschienen als die beiden interviewten Mädchen mit Migrationshintergrund).

Das ist ja eine ganz interessante Sache, weil I. und K. sind ja höchst sprechfreudig, eloquent und sprechen auch in der Stunde also du musst sie eigentlich die ganze Zeit bremsen, ja und J. ist auch eine, die sehr sehr selbstbewusst ist, eine ganz deutliche Meinung zu allem hat und diese Meinung auch sagt, einfach aber auch, weil sie weniger Fehler macht und sich leichter tut als zum Beispiel die M., die sowieso a bisschen introvertierter ist, aber auch mehr Fehler macht und sich dadurch auch unsicherer fühlt. (...) Sie befetzen sich da sozusagen argumentativ im Unterricht und nachher ja geht man trotzdem gemeinsam in die nächste Klasse und hat keine besonderen Probleme miteinander. (C-KV)

2.4 Schule D

Schule D weist mit 43% den geringsten Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund innerhalb dieser Untersuchung auf. Die Genehmigung der Untersuchung durch die Direktion ging problemlos vor sich. Meine Kontaktperson vermittelte mir einen überdurchschnittlich kooperativen Klassenvorstand, der seine Vermittlungstätigkeit sehr ernst nahm und mir dadurch die Arbeit an der Schule sehr erleichterte.

Laut Homepage ist einer der pädagogischen Schwerpunkte das Zusammenleben von SchülerInnen mit sehr unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft in wechselseitiger Akzeptanz und Toleranz. Das Klima an der Schule ist sehr offen und größtenteils von Partnerschaftlichkeit geprägt, davon zeugen viele von mir verfolgte Gespräche zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und der angenehme Umgangston. Das gute Verhältnis zueinander ist ein großes Anliegen der Schule, zu dessen Unterstützung im ganzen Schulhaus Plakate hängen, die in einer Zulu- Sprache des südlichen Afrika für ein achtsames Miteinander und respektvollen Umgang miteinander werben.

Neben anderen unverbindlichen Übungen werden Kurse in Deutsch als Zweitsprache und Peer-Mediation angeboten.

Besonders stolz ist die Direktorin auf zwei Kroatischkurse für SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund, für die sie selbst geworben hat. Sie selbst besucht den Kurs auch, um die Sprache ihrer Eltern zu lernen, was sie als Kind zu ihrem Bedauern versäumt hat.

Jetzt mach ich's auch, um's hier an der Schule anwenden zu können, auch im Sinne des guten Vorbilds, da hab ich sozusagen eine multi..., da da motiviert mich mehr, mir macht das sozusagen Spaß den Kindern zu sagen „und ich lern auch Kroatisch“. (D-Dir)

Die Lebenssituation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund erinnert sie an ihre eigene Kindheit.

Also sagen tun sie (*sc. meine Eltern, AW*), äh, sie wollten, net, das war damals in den 50-er Jahren, ähm, sie wollten mir sozusagen, äh, die Schwierigkeiten der Zweisprachigkeit ersparen. Sie sind ja selbst – einsprachig zweisprachig aufgewachsen, also die haben am eigenen Leib erlebt, was es heißt, Deutsch zu lernen (...) Ich habe erst jetzt, als ich Direktorin geworden bin, mich an meine Kindheit wiedererinnert und viel erkannt, was die Kinder heute hier erleben, ja. Dass sie Eltern haben, die nicht korrekt Deutsch sprechen. Meine Eltern können zum Beispiel keine Hochsprache. (...) Und Rechtschreiben können sie überhaupt nicht. Also ich hab ab dem 6. Lebensjahr, ab dem Moment, wo ich schreiben kann, die ganze Korrespondenz mit Briefen und Karten selber gemacht. (D-Dir)

Ihr Engagement und Verständnis für Kinder mit anderen Muttersprachen hat ihrer Meinung nach auch mit persönlichen Berührungspunkten zu tun.

Was es mir hilft ist sozusagen die Kinder gegenüber den Lehrern zu verteidigen. Wenn die die nicht haben (*gemeint ist die Empathie*) komm ich manchmal mit einer Emotion, die gespeist ist aus aus den Bildern der Kindheit. (D-Dir)

Die Schulleiterin nahm die Untersuchung als Anlass, eine Statistik über die Muttersprachen ihrer SchülerInnen und den Anteil der Kinder mit und ohne

Migrationshintergrund zusammenzustellen, die sie mir dankenswerterweise zur Verfügung stellte.

Die befragte Klasse zeigte sich dem Thema gegenüber aufgeschlossen und nutzte die nach der Befragung angebotene Möglichkeit der Diskussion sehr engagiert.

3. Relevante psycholinguistische Variablen

3.1 „Identität“/ Selbstzuschreibung und Mehrsprachigkeit

The construction of alterity is also the construction of self-identity.

(Skutnabb-Kangas 2000, 141)

In unserem Untersuchungszusammenhang soll das Konzept „Identität“ nicht in seiner Vielschichtig- und Mehrdeutigkeit diskutiert werden; vielmehr geht es um die „Selbstzuschreibung“ der Interviewten, d.h. ihre empfundene Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe. Ein Aspekt der „Identität“ ist im Zusammenhang mit dem Leben mit Migrationshintergrund sehr interessant:

Identität besteht in dem dauernden Bemühen, Gegensätze miteinander in Einklang zu bringen in einer Kombination, die das Individuum akzeptabel findet (Schönpflug 2000, 131).

Für MigrantInnen und Menschen mit Migrationshintergrund kann diese Aufgabe auf Grund ihrer besonderen Lebensumstände eine noch größere Herausforderung sein als für Menschen mit nur einer geografischen und kulturellen Zugehörigkeit.

Die Entwicklungsaufgaben der jugendlichen Migranten der 2. Generation in der Migrationssituation sind vielfältiger als diejenigen, die im „monokulturellen Kontext der Herkunftskultur“ heranwachsen (ebd., 129).

Die Schule sollte auf die besondere Entwicklungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund Rücksicht nehmen.

Eine Implikation für die Beförderung günstiger Entwicklungsbedingungen wäre demnach, einen Entwicklungsspielraum einzuräumen, der erlaubt, das Gleichgewicht zwischen Assimilierungs- und Differenzierungstendenz und Einbezogenheit in die Herkunftskultur herzustellen und aufrechtzuerhalten, und zumindest eine Folgerung für eine Schulpolitik für jugendliche Migranten sollte sich daraus ergeben, wenn man das Wohlbefinden von Schülern mit Migrationshintergrund im Auge hat: Es sollte genügend Entwicklungsspielraum eingeräumt werden, der erlaubt,

die jeweils persönliche Balance in den konfligierenden Tendenzen im Verhältnis zur Herkunftskultur zu finden (Schönpflug 2000, 152).

Besonders zu berücksichtigen ist das enge Verhältnis zwischen Identität und Sprache, im Speziellen der Mehrsprachigkeit.

Das Erlernen einer neuen Sprache greift in einen schon vorangeschrittenen Prozess der Identitätsentwicklung ein – der Lernprozess ist dann erfolgreich, wenn er an vorhandene Erfahrungen, Einsichten und Lerngewohnheiten anknüpft und sich als Erweiterung der bereits entwickelten sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten versteht (...) (Krumm 2006c, 35).

Living in several languages meant that individuals constructed different meanings within each of their linguistic/cultural contexts, which included, significantly, making different meanings of themselves (Burck 2005, 171).

3.1.1 Hybride Identitäten und Mehrsprachigkeit

Die Identität von Menschen mit unterschiedlicher Herkunft ist häufig von Mischung und Mehrfachzugehörigkeit geprägt, daher „(...) sind (es) vor allem Migrantenjugendliche, die den sprachlich-kommunikativen Raum hybrid auffüllen“ (Hinnenkamp/Meng 2005, 12). Das lateinische Wort „hybrid“ hat die Bedeutung „aus ungleichen Teilen, von gemischter Herkunft, zwitterhaft“ (ÖBV 2006, 324) und wird in verschiedenen Bereichen wie z.B. der Biologie und der Technik gebraucht. Seit den 1980-er Jahren wird er auch in der Sprachwissenschaft verwendet.

Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis sind die natürlichen Pendanten zu Grenzziehung und einem klassischen, essentialistischen Sprach- und Kulturbegriff (Hinnenkamp/Meng 2005, 7).

In diesem Sinne ist Hybridität sozusagen das (post)moderne Pendant zum monokulturellen nationalen Selbstverständnis bzw. seinem Mythos.

Hybridität betont zwar die – oftmals unerwartete – Vermischung der sprachlichen und kulturellen Systeme. Das Hauptaugenmerk des Hybriditätsdiskurses richtet sich allerdings auf die reaktive Entwicklung neuer sprachlicher, kultureller und identitärer Formen in der Mehrheits- oder der (Ex-)Kolonialgesellschaft: das sprachliche wie identitäre Neue

ist dabei entscheidend. Assimilation und Hybridität sind Antipoden. Die sich hier entwickelnden Formen passen weder in das Bild ethnokultureller Folklore noch in das einer integrativen Assimilation. Die Akteure, die in den polykulturellen und vielsprachigen Räumen groß werden, entwickeln in ihrem sprachlichen und kulturellen Ausdrucksverhalten vielmehr spezifische Zwischenformen und Kreationen aus den ihnen zur Verfügung stehenden Codes (Hinnenkamp/Meng 2005, 11).

Wegen der besonders engen Verflechtungen zwischen Sprache und Identität ist das sprachliche Repertoire von diesen Veränderungen unmittelbar betroffen. Die Wahl der Varietät, ein Akzent, die Verwendung transkodischer Markierungen stellen alle, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, eigentliche „Identitätsakte“ (...) dar, mittels welcher Migranten mehr oder weniger bewußt und willentlich ihre Zugehörigkeiten wählen und kundtun (...) (Lüdi 1996, 323 f.).

So hat der Entscheid von Migranten, „zweisprachig zu sprechen“ klare identitäre Dimensionen, da er normativen Einstellungen sowohl der Herkunfts- als auch der Aufnahmegesellschaft widerspricht (ebd., 324).

3.1.1.1 „Stadtteilsprache“

Den Begriff „Stadtteilsprache“ prägten deutsche BetreuerInnen von Ghettojugendlichen. Er meint ein simplifiziertes Deutsch, das von Jugendlichen mit verschiedenen Erstsprachen gebraucht wird. Charakteristisch für diese Sprache ist das Weglassen von Präpositionen und Artikeln, das Verwenden nichtdeutschsprachiger Formeln (z.B. zur Begrüßung oder Beschimpfung) und eine generelle Verkürzung der dargestellten Sachverhalte.

Es gibt eine spezielle Art der Informationsvermittlung, die einen hohen Grad an geteiltem Wissen voraussetzt und nur einen geringen Teil dessen explizit macht, was für den Gesprächspartner zum Verständnis notwendig ist (Kallmeyer/Keim/Aslan/Cindark 2002, 23).

Auch in Wien ist die Verwendung dieser neuen Jugendsprache beispielsweise in multilingualen Schulklassen zu bemerken. Eine Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache beschreibt dieses Phänomen folgendermaßen:

(...) (es) beginnen ja dann auch die Österreicher, in dieser – Pidginsprache zu reden, z.B. dürfen sie in den Hof gehen. Verkürzte

Aussage von nicht-muttersprachigen oft: „Hof?“ (lacht), das heißt: „Kann ich in den Hof gehen?“ (...) Wenn i also guat drauf bin, wenn i Zeit hob und net andre an meinem Ohr hängen, setz ich mich hin, so lange, bis er „Bitte kann ich in den Hof gehen?“, ja, nur, wann 40 Schüler oben sind – ja – funktioniert das nicht. Dann sagt der „Hof“, ich weiß, was situativ gemeint ist, Hof. Da steht der nächste, der Franz oder der Georg daneben, ja, der sogt mittlerweile auch „Hof“, ja, es spielt sich so, zwischen den Schülern beginnt sich so eine Pidginsprache so umzugreifen (...). (A-LDaZ)

Auf die Frage nach ihrer Bewertung dieser und ähnlicher Interaktionen äußert sie ihre Befürchtung, das Erlernen des Deutschen könnte unter diesen unkonventionellen Sprechpraktiken leiden.

Also, ich würd einmal sagen, es ist interessant, man sollt sich einmal überlegen, i man, so lang sie's untereinander sagen, is okay, aber immerhin sie sollen doch irgendwo – Sprache lernen, nen. (*immer leiser werdend*) (...) Es is mir aufgefallen, das war vor zehn Jahrn net. (A-LDaZ)

3.2 Sprachbewusstsein/Sprachbewusstheit/Language Awareness

Die Begriffe werden häufig synonym gebraucht. Ihre Konnotation ist positiv, ihre Denotation aber vage und vielschichtig. Knapp-Potthoff definiert Sprachbewusstheit u.a. als „Fähigkeit und Bereitschaft zur Bildung adäquater expliziter oder explizierbarer subjektiver Lernertheorien über Sprache(n) und Sprachenlernen“ (Knapp-Potthoff 1997, 9 f.).

Mit *Bewusstheit* ist eine „Reflexionsebene bzw. eine Ebene der mentalen Verarbeitung angesprochen“, die „über rein mechanisches „Verhalten“ und die bloße „Verwendung von Sprache als Instrument hinausgeht“ (ebd., 11).

Während im gewöhnl. Sprachverhalten die sprachl. Mittel selbst unbewußt bleiben, meint S(prachbewusstsein) den gesamten Fundus dessen, was Sprachbenutzer an explizitem Wissen über ihre Spr. mobilisieren und einsetzen können (...) (Glück 2005, 610).

Die Begriffe Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein bezeichnen „Entwicklungen in der Fremdsprachen- und Muttersprachendidaktik, der Sprachlehr- und –lernforschung sowie der Zweitsprachenerwerbsforschung“ (Gnutzmann 2003, 335). Die deutschen Bezeichnungen gehen auf das der britischen Sprachdidaktik entstammende Konzept der *language awareness* zurück, das sich im Zusammenhang mit sprachlich bedingten Schulproblemen herausbildete.

Language awareness meint „jegliches Wissen über Sprache“ wie auch die „temporäre Aktualisierung von sprachbezogenen Wissen“. Sie kann auch „als ein Zustand besonderer Aufmerksamkeit oder Wahrnehmungsbereitschaft für sprachbezogene Phänomene“ gesehen werden (Knapp-Potthoff 1997, 12 f.). Bei bilingualen Kindern, die ständig mit (mindestens) zwei Sprachen konfrontiert sind, ist in Form von „zahlreichen metasprachlichen und metakommunikativen Äußerungen“ (ebd., 15) ein hoher Grad an Sprachbewusstheit festzustellen.

Gleichermaßen könnte auch allein die Tatsache der Konfrontation mit einer anderen Sprache im Fremdsprachenunterricht „Language Awareness“ fördern und damit auch ein natürliches Bedürfnis bei den LernerInnen erzeugen, über diese beiden (oder auch mehr) Sprachen zu reflektieren (Knapp-Potthoff 1997, 15).

Neuere Definitionen verweisen auf die politische Dimension des Konzepts, die „den Lernenden Einsichten in die sprachlichen Mechanismen von Herrschaft und Kontrolle vermittelt“ (Gnutzmann 2003, 337).

Es hat sich gezeigt, dass es bei *language awareness* um ein Sprache(n) und Sprachenlernen integrierendes Konzept geht, in dem Sprache nicht nur als sprachlich-kommunikatives System und als Lerngegenstand, sondern auch als gesellschaftlich-politisches Phänomen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität betrachtet wird (Gnutzmann 2003, 337).

In der vorliegenden Untersuchung gehen wir davon aus, dass die befragten Jugendlichen und Erwachsenen alle über ein Sprachbewusstsein verfügen, das sie zur Reflexion ihrer eigenen sprachlichen Situation und zur Einschätzung der Einstellungen anderer Personen befähigt. Sie sind auch dazu in der Lage,

gesellschaftliche Phänomene (wie z.B. das Prestige von Sprachen) zu erkennen und zu kommentieren.

3.3 Einstellungen

In der Soziolinguistik spielt die E(instellung) gegenüber Spr(achen) eine wesentl. Rolle, so z.B. für den Status von Spr. bzw. Varietäten in mehrsprachigen Gesellschaften bzw. Gemeinschaften und die (sozial) markierte Sprachenwahl, für die Funktionalität verbaler Repertoires und damit verbundenen Fragen der Spracherhaltung, der Sprachveränderung, des „Sprachtods“, für die Bewertung von Dialekten, Soziolekten und damit verbundene Verständigungsprobleme, für den angemessenen Sprachgebrauch in diglossischen Situationen (Metzler Lexikon Sprache 2005, 3. Aufl., Stuttgart, Weimar: Metzler, 165).

Mentalistische Spracheinstellungsmessungen gehen davon aus, dass der Einstellung „komplexe mentale Disponiertheit zugrunde liegt, die nicht direkt beobachtbar ist, sondern aus der Introspektion des Sprechers abgeleitet werden muß“ (ebd., 165) während die behavioristische Richtung Sprache „als durch direkte Beobachtung beschreibbar“ betrachtet. In unserer Untersuchung setzten wir für die Gewinnung von Erkenntnissen über Mehrsprachigkeit eher auf die Introspektion der Mitglieder der Schulgemeinschaft als auf Beobachtung.

Teil D: Auswertung

1. Mehrsprachigkeit an den untersuchten Schulen

Bei der Eruiierung der Anzahl der gesprochenen Sprachen wurde auf die Angabe durch die Befragten vertraut. Einerseits wäre es sehr aufwändig gewesen, die Sprachniveaus aller Sprachen der TeilnehmerInnen zu testen, andererseits wären die dafür erarbeiteten Kriterien willkürlich und auf bestimmte Kompetenzen limitiert. Da es um lebensweltliche Mehrsprachigkeit geht, lag im Brennpunkt des Interesses, ob die Befragten ihre Sprachen in ihrem täglichen Leben verwenden. In einer Untersuchung zu „Sprachbewusstsein und Einstellungen“ sind im Übrigen natürlich die Einschätzungen der befragten Personen ausschlaggebend. Während der Befragungen stellte ich fest, dass weder Jugendliche noch Erwachsene leichtfertig mit der Einschätzung ihrer Sprachkenntnisse umgingen, sondern ihre eigenen Kenntnisse eher kritisch betrachteten.

1.1 Anzahl der gesprochenen Sprachen

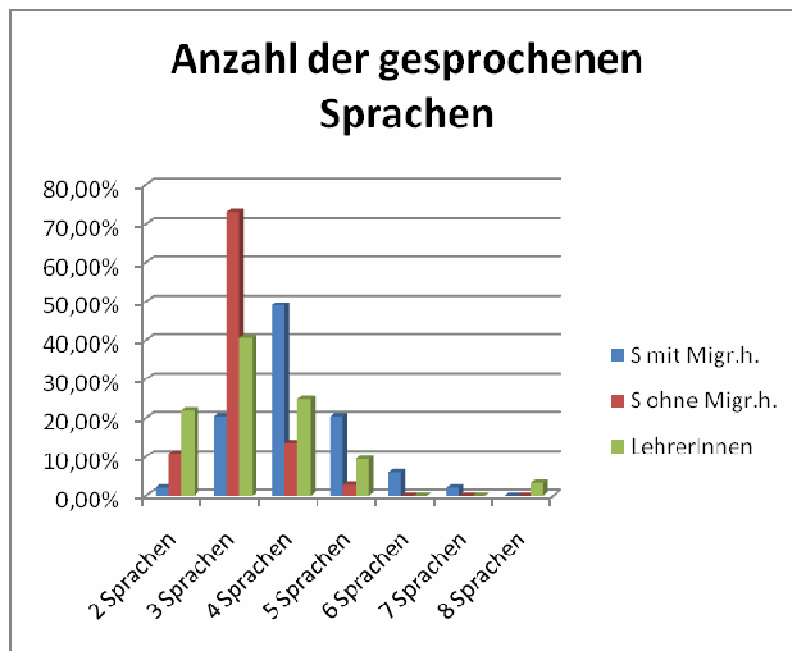


Abb. 17: Anzahl der gesprochenen Sprachen⁶⁷

⁶⁷ S = SchülerInnen, Migr.h. = Migrationshintergrund.

Die meisten SchülerInnen mit Migrationshintergrund sprechen vier Sprachen, bei den LehrerInnen und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund⁶⁸ liegt der Schwerpunkt bei drei Sprachen. Immerhin ein Fünftel der 16-jährigen SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch spricht fünf Sprachen, drei Jugendliche sechs, eine Person sogar sieben.

Alle Befragten sprechen zumindest zwei Sprachen; an diesem Punkt stellt sich die Frage, ob sie sich auch als „mehrsprachig“ bezeichnen.

1.2 Selbsteinschätzung als „mehrsprachig“ (SchülerInnen)

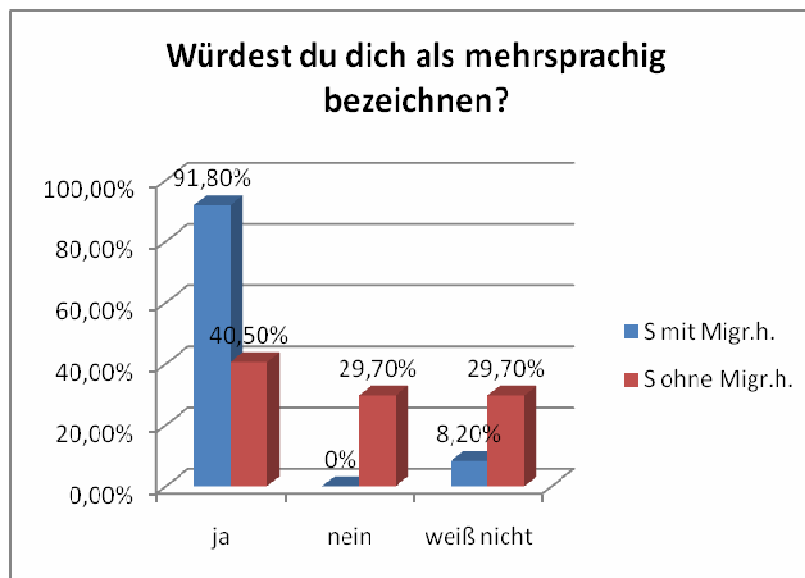


Abb. 18: Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?

Fast alle SchülerInnen mit Migrationshintergrund empfinden sich als mehrsprachig, keine(r) verneint die Frage, wenige sind sich in der Sache unsicher. Die SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch bezeichnen sich überwiegend auf Grund ihrer Herkunftssprachen und teilweise (zusätzlich) auch wegen ihrer Kompetenzen in den „Schulsprachen“ als multilingual.

⁶⁸ Die Bezeichnungen „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ und „SchülerInnen mit anderen Muttersprachen als Deutsch“ werden weitgehend synonym verwendet und aus stilistischen Gründen abgewechselt.

Da ich zweisprachig aufwachse und ich halt Englisch auch gut kann und jetzt lern ich Spanisch, das ist für mich halt mehrsprachig. (C-0622-aL1)

Ca. 40% ihrer KlassenkollegInnen deutscher Muttersprache können sich mit Multilingualität identifizieren, jeweils etwa 30% sehen sich als einsprachig bzw. können die Frage nicht beantworten. Jene SchülerInnen, die sich nicht als mehrsprachig bezeichnen, präzisieren, dass sie die Sprachen, die sie können, (hauptsächlich) im Rahmen des schulischen Unterrichts lernen. Einige sind sich unsicher darüber, welche Kompetenzniveaus die Bezeichnung „Mehrsprachigkeit“ rechtfertigen.

Interviewausschnitte:

Na ja, ich kann schon andere Sprachen, aber ich bin nicht zweisprachig aufgewachsen. (B-Egal-D)

Ich kann zwar Englisch, aber ich hab ma dacht das wird ja jetzt nicht wirklich – das wird ja heutzutage vorausgesetzt, dass ma Englisch kann, Französisch jein, also da – ich kann Französisch sprechen, aber wirklich fließend nicht und ich kann auch ein paar Brocken aus anderen Sprachen, also Japanisch und so was, äh, ja, und da hab ich ma dacht, ich schreib – ich weiß nicht – ich bin ma nicht sicher, ob man das als Mehrsprachigkeit bezeichnen kann oder einfach oder nur ein bisschen mehr schauen, wie andere Sprachen aussehen. (D-Wolfie-D)

Einige interviewte Personen betonen, dass Englischkenntnisse ihrer Meinung nach nicht zur Mehrsprachigkeit gezählt werden könnten, da sie schon als selbstverständlich vorausgesetzt werden würden.

Das Erlernen von Schulsprachen könnte bei jenen Personen zur „wirklichen“ Mehrsprachigkeit führen, welche diese auch nach der Schulzeit weiterpflegen.

Also die Österreicher find ich nicht, dass sie mehrsprachig sind, weil Englisch kann man nicht als mehrsprachig rechnen, find ich zumindest, weil Englisch sollte man eigentlich können, so wie die Muttersprache und ja, wenn sie jetzt, wie soll ich sagen, ähm, die in der Oberstufe, die eine andere Sprache lernen, noch dazu eine Fremdsprache, also Französisch oder Spanisch jetzt, die können sich schon als mehrsprachig bezeichnen,

also, wenn sie's weiter lernen, also, wenn die Schule aus ist, dass sie dann nicht abbrechen mit dem Lernen, sondern wenn sie weiter lernen, dann kann ich sie schon als mehrsprachig bezeichnen, aber wenn sie aufhören damit und nur mit dem bleiben, was sie in der Schule gelernt haben, dann nicht. (C-0732-aL1)

1.3 Einschätzung der (Mit-)SchülerInnen als „mehrsprachig“

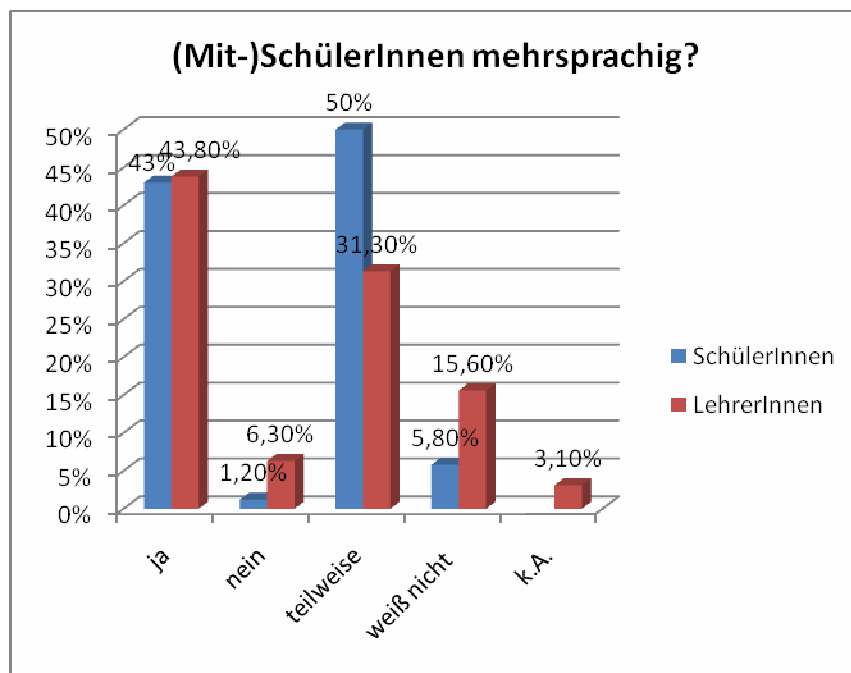


Abb. 19: (Mit-)SchülerInnen mehrsprachig?

Einige der LehrerInnen und DirektorInnen drücken gleich zu Beginn ihre Unsicherheit bezüglich des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ aus bzw. bemängeln das Fehlen einer Definition. Mit der Erklärung, dass es auch in der Sprachwissenschaft viele unterschiedliche Auffassungen über dieses Konzept gebe und dass es hier auf ihre persönliche Meinung ankomme, gaben sich alle Betroffenen zufrieden.

Für mich ist mehrsprachig, wenn ma wirklich, das muss ich wirklich mich hat das Wort „mehrsprachig“ also eigentlich immer irritiert in dem ganzen Zusammenhang hier, weil ich jemanden nur als mehrsprachig empfinde, der wirklich mit diesen zwei Sprachen der sie mehr oder weniger gleichwertig beherrscht, ja, der damit aufgewachsen ist oder wie eine

Freundin von mir, die Französisch studiert hat und sich in Frankreich verheiratet hat und obwohl sie immer wieder auch Wörter sucht und trotzdem würd ich sagen – die Frau is zweisprachig, ja, ich würd mich als solches nicht bezeichnen. (C-KV)

Na der fließend die Sprache wirklich kann, der fließend Zeitungen lesen kann beispielsweise. (C-Dir)

Unter mehrsprachig versteh ich, dass man auch ganz schnell switcht zwischen den Sprachen, ja. (A-Dir)

I fühl mi net mehrsprachig, ich hab Fremdsprachen gelernt, in Wirklichkeit kann ich nicht viel, und ich mein ich könnte auch in einem fremden Land auch net, also dort in die Schule gehen so wie unsere Kinder und dort reüssieren, würd i mal behaupten, würd ich nicht so locker. (A-Dir)

Also wenn ich zum Beispiel, ähm, wenn mir meine Eltern von klein auf diese Zweisprachigkeit mitgegeben hätten, ja, dann würd ich mehrsprachig sein. (B-Dir)

1.4 Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit für die befragten Personen

Um herauszufinden, was und wie Kinder und Jugendliche in einer mehrsprachigen Lebenswelt über Sprachen denken und welche Einstellungen sie dazu entwickeln, sollte man sie danach fragen (Oomen-Welke/Krumm 2004, 7).

In einer Studie zu Einstellungen ist selbstredend die persönliche Meinung der untersuchten Gruppe ausschlaggebend. Für SchülerInnen mit anderen Muttersprachen als Deutsch spielen in ihrem Alltag im Allgemeinen mehrere Sprachen eine wichtige Rolle – insofern lag die Vermutung nahe, dass sie ihre Mehrsprachigkeit subjektiv als wichtiger empfinden als ihre KameradInnen ohne Migrationshintergrund und ihre LehrerInnen.

1.4.1 Hypothese 1: Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist ihre Mehrsprachigkeit wichtiger als für LehrerInnen und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund.

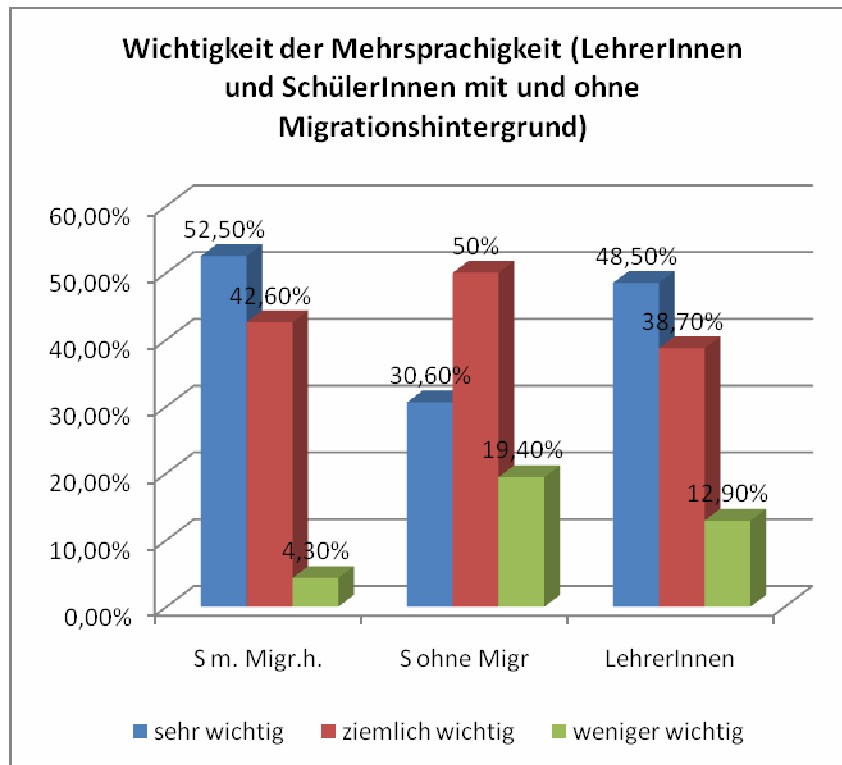


Abb. 20: Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit (LehrerInnen und SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund)

Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist ihre Mehrsprachigkeit am wichtigsten. Auch die LehrerInnen messen ihren Sprachkenntnissen hohe Bedeutung bei, doch handelt es sich wahrscheinlich nicht um dieselben Sprachen. Für die SchülerInnen mit Muttersprache Deutsch ist ihre Mehrsprachigkeit im Vergleich weniger wichtig.

Die befragten SchülerInnen bewerten die Mehrsprachigkeit eindeutig positiv, sie betrachten sie für sich und andere als Wert an sich. Als zusätzliche Vorteile sehen sie die Möglichkeit des Sprachvergleichs, die Verständigung auf Reisen und die Verwendung einer nicht von allen verstandenen Sprache als „Geheimsprache“.

Drei Sprachen sind besser als zwei. (B-Egal-D)

Wenn die jetzt wenn die nur eine Sprache sprechen können, Deutsch, ja, okay, das können auch die Österreicher, glaub ich, dass sie Deutsch und Englisch halt, können und die, die Türkisch oder Serbisch oder Arabisch können, is ja viel, is ja besser dann, dass sie zwei Sprachen haben oder drei dann mit Englisch, besser als nur eine. (B-18-aL1)

Ja, zum Beispiel, sie können viel herleiten, in Latein zum Beispiel, wenn sie mal ein Vokabel nicht wissen, dann können sie sagen, ja das ist im Serbischen, Beispiel jetzt, ähnlich und heißt das und das, das heißt, das ist schon ganz praktisch. (B-Egal-D)

Nicht nur wegen dem Job, weil ich möchte auch für mich mehrere Sprachen können, weil es macht mir einfach Spaß und so, wenn ich zum Beispiel in ein Land reisen will, wo ich die Sprache kenne, dann ist es ja auch besser so. (A-Sani-aL1)

Erstens ist es immer gut, wenn man andere Sprachen versteht und zweitens find ich irgendwie auch, wenn man sich jetzt zum Beispiel jetzt ein Geheimnis oder so erzählen würde und wenn dann alle Leute Deutsch verstehen und man will aber nicht, dass die anderen Leute das verstehen, das ist auch irgendwie – praktisch. (...) (A-500ml-D)

Na ja, irgendwo schnappt man auch immer ein paar Wörter auf und dann kann man auch ein bisschen was sagen oder so, also insofern ist es eigentlich schon gut. (A-500ml-D)

Die LehrerInnen und DirektorInnen äußerten sich in den Interviews, auf die Vor- und Nachteile der Mehrsprachigkeit Ihrer SchülerInnen angesprochen, in der Regel nur mit Einschränkungen über die positiven und ausführlicher über die ihrer Meinung nach negativen Seiten.

Für die Schüler hat es Vorteile, aber es hat natürlich auch Nachteile, da ist klar, ja, äh, es gibt welche, für die es mehr Vor- als Nachteile hat und langfristig gesehen werden es Vorteile sein, aber für manche ist es im Moment natürlich, was Deutsch anbelangt, ein Nachteil. (C-KV)

Ich denk ma, ja, wenn wer einfach viele Sprachen spricht, ist das was Tolles, das ist irgendwo ein Kapital, das man dann hat und gut einsetzen kann und ich glaub auch, dass man Kulturen einfach besser versteht, wenn man die Sprache kann. (B-KV)

Na ja, also, ich hab das Gefühl, diese Kinder sind unheimlich wendig, ja, das is aber auch, ich mein, ich weiß so ein bisschen was über Mehrsprachigkeit generell, ja, ich hab mich früher auch sehr stark mit den Kärntner Slowenen beschäftigt und hab ganz einfach gelesen, dass das sehr, ja, den Intellekt fördert und und die Wendigkeit und dieses Wechseln zwischen den Sprachen und dass das eine unglaubliche Leistung ist, ja, ja, die Kinder sind wendig, flexibel, also ich denk ma, die lernen da schon was Wichtiges, nur wird's net anerkannt oder net

wirklich so genützt, dass sie dafür dann ihre guten Noten kriegen, das liegt brach. (A-Dir)

Diese Form der Zweisprachigkeit, ähm, in einem geförderten, äh, Haushalt, wo viel gelesen wird, wo die wo die Mutter dann lupenreines Deutsch spricht, ja, weil sie selber Akademikerin ist und selber viel liest, das hat extreme Vorteile. Äh, meine türkischen Buben, die von einer Mama äh sozialisiert werden, die selbst ungebildet ist, die hier nicht Deutsch lernt, ja, äh, die so einen Mischmasch aus weder gut Deutsch noch gut Türkisch spricht, das ist einfach keine Mehrsprachigkeit, sondern das ist eine – ich-hab-keine-g'scheite Muttersprachlichkeit, die ist ein extremer Nachteil. (D-Dir)

Für die, die wirklich dann das Lernziel erreichen und maturieren, für die ist die Mehrsprachigkeit sicher ein Vorteil, weil weil sie in vielen Berufen dann ihre zweite Sprache sehr wohl verwenden können, i man grad was jetzt die Oststaaten betrifft, sind – sehr viele Geschäftsverbindungen, (...) Kundenberatung, Ärzte. (B-Dir)

Aus Sicht der SchülerInnen sind ihre LehrerInnen nicht mehrsprachig, da sie letzteren nur Englischkenntnisse bzw. Kenntnisse der Sprache, die sie unterrichten, zuschreiben. Mehrere interviewte Jugendliche weisen auch darauf hin, über dieses Thema nicht informiert zu sein, da die meisten Unterrichtenden nicht darüber sprechen.

(...) die Lehrer halt die sprechen das, wenn sie unterrichten, das Fach halt, oder wenn sie irgendwo hinreisen. (B-18-aL1)

Na ja, sie reden fast alle Deutsch und na ja, kommt drauf an, Physiklehrer mögen wahrscheinlich jetzt Latein bzw. Französisch weil das halt eher mit Physik zu tun hat, weil die ganzen großen Physiker her Latein also die lateinischen Begriffe und Französisch können sie meistens auch, und Englä--, also Englischlehrer mögen halt am meisten Englisch, so schätz ich es ein. (B-Egal-D)

Na ja, es kommt so vor, wenn wir jetzt zum Beispiel äh in irgendeinem Fach und dann kommt so englische Ausdrücke, dann wissen die meisten Lehrer nicht, ob wie man das ausspricht, dann sagen sie, mein Englisch ist nicht so gut. (C-0732)

Ja, ich glaub nicht, also, ich weiß es nicht genau, die meisten sind glaube ich nicht mehrsprachig, wenn sie keine andere Sprache unterrichten. (...) ich weiß nicht von vielen Lehrern, dass sie mehrsprachig wirklich mehrsprachig sind. (B-Hofi)

(...) find die sind nicht zweisprachig aufgewachsen aber kann ja gut sein, dass sie mehrere Sprachen können, ich meine, in der Schule lernt man's ja. (A-Kapplan-aL1)

Viele SchülerInnen meinen, dass sich ihre LehrerInnen nicht für die Herkunftssprachen interessieren, da diese Kompetenz in der Schule nicht gefragt sei und nicht benotet werde.

Ja, also sie schätzen's jetzt in dem Sinn, ich mein, wir wissen nicht, wie das bei denen privat jetzt ist, aber – sie schätzen's halt weniger, weil's ja auch gar nicht gefragt ist in der Schule in der Schule wird das halt nicht unterrichtet –, weil es trägt auch nicht so zum Zeugnis bei jetzt oder zur Notengebung und wenn die jetzt in – Mathematik eine andere Sprache hat, dann ist das dem Lehrer halt eher egal, weil wenn die jetzt im Unterricht was was auch immer für eine Sprache sprechen, dann hätt er halt doch gern, dass ma Deutsch redet, weil – weil's halt die Arbeitssprache bei uns ist. (C-PI & UR88-D)⁶⁹

Weil weil der Unterricht sowieso auf Deutsch unterrichtet wird und dass dann eigentlich relativ egal ist im Mathematikunterricht, ob man Serbisch kann oder Türkisch. (B-Hofi-D)

Für die Lehrer, die wollen einfach nur, dass wir den Stoff lernen und die interessiert nicht viel, dass wir halt noch andere Sprachen können, das wird ja nicht benotet, dass wir eine andere Sprache können, dafür kriegen wir keine Noten, dafür können wir weder gelobt noch bestraft werden mit schlechten Noten oder so, deswegen find ich ist das unwichtig für sie. (A-Kapplan-aL1)

⁶⁹ Diese beiden Freundinnen bestritten auf ausdrücklichen Wunsch das Interview gemeinsam. Ihre Lehrerin meinte dazu, dass sie ohnehin dieselbe Meinung teilten. Da sich die Mädchen häufig gegenseitig ins Wort fielen, wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit darauf verzichtet, genau zu kennzeichnen, welche Person welche Aussagen tätigte.

2. Vorteile und Nachteile der Mehrsprachigkeit für die befragten Personen

2.1 Hypothese 2: SchülerInnen sehen mehr Vorteile in ihrer Mehrsprachigkeit als LehrerInnen und DirektorInnen.

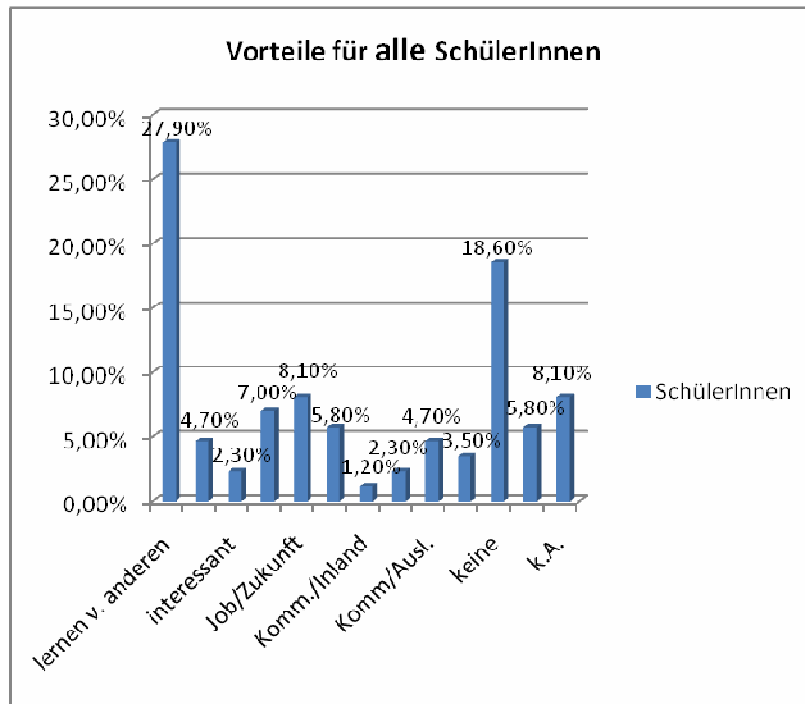


Abb. 21: Vorteile für alle SchülerInnen

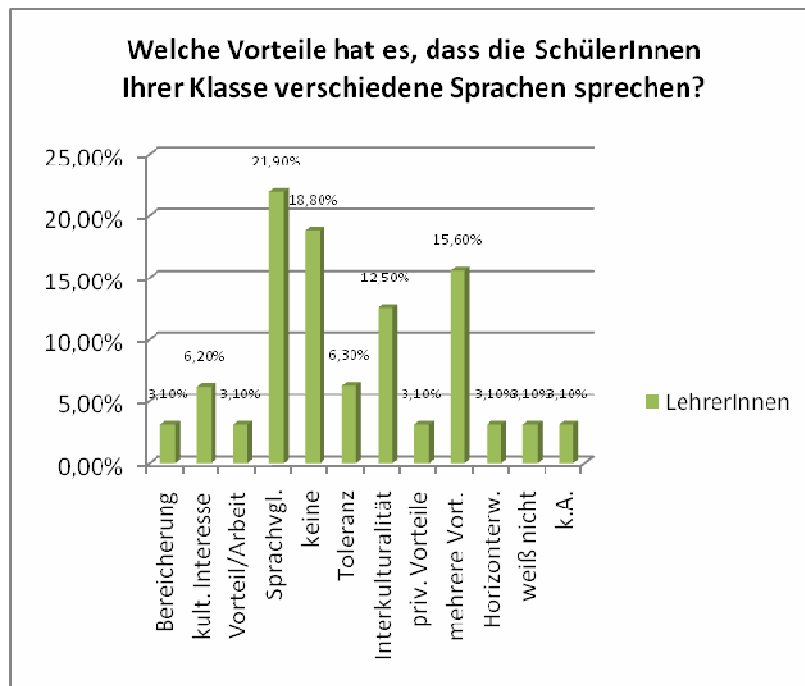


Abb. 22: Vorteile der Mehrsprachigkeit für die SchülerInnen aus der Sicht der LehrerInnen

LehrerInnen sehen eher die Vorteile für den Unterricht, die ihrer Meinung nach im leichteren Zugang zu Sprachen und den Möglichkeiten des Sprachvergleichs liegen.

Interessanterweise werden Vorteile für den Beruf bzw. die Zukunft allgemein sowohl von den SchülerInnen als auch von den LehrerInnen als gering eingeschätzt. In der Gruppe der LehrerInnen meint nur eine Person, dass ihre Mehrsprachigkeit den Jugendlichen bei der Arbeitssuche hilfreich sein könnte.

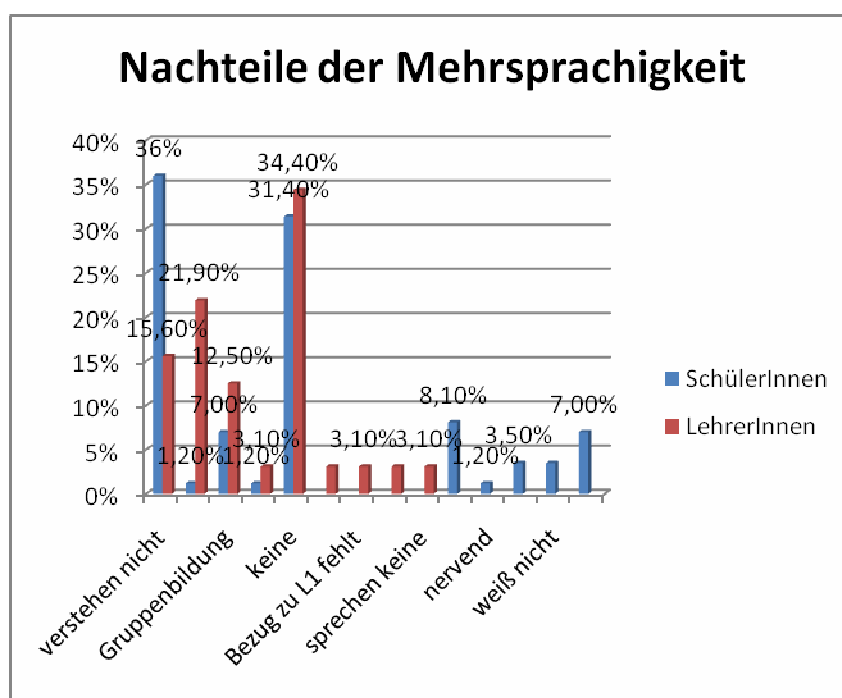


Abb. 23: Nachteile der Mehrsprachigkeit (SchülerInnen und LehrerInnen)

Keine Nachteile in der Mehrsprachigkeit sehen ein ähnlicher Prozentsatz an SchülerInnen und LehrerInnen. Während für die SchülerInnen das Verständnis ihrer KlassenkollegInnen ein Problem darstellt, sind es für die LehrerInnen fehlende Deutschkenntnisse.

2.2 Hypothese 3: Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund hat ihre Mehrsprachigkeit mehr Vorteile als für ihre MitschülerInnen.

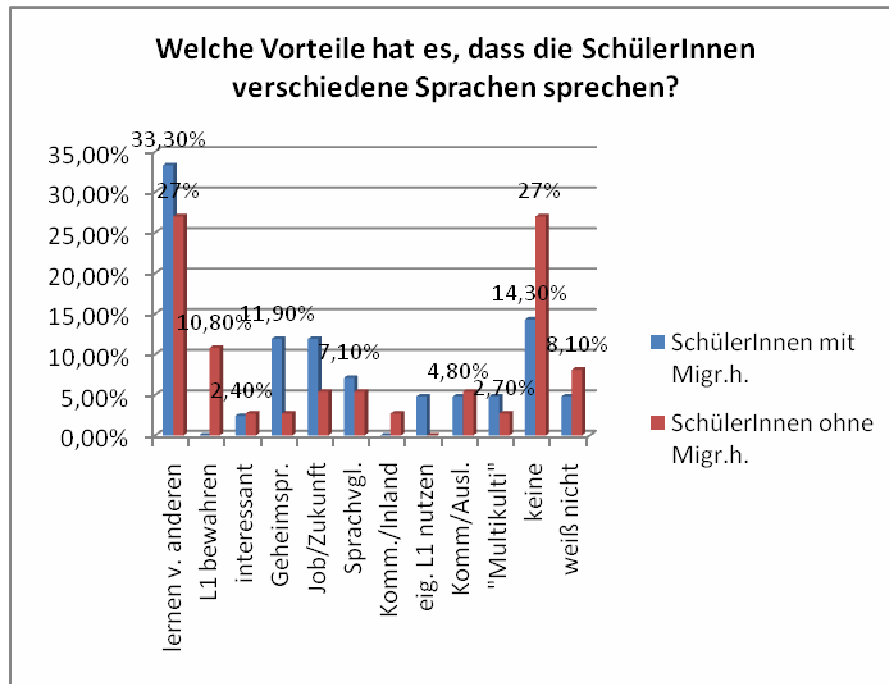


Abb. 24: Welche Vorteile hat es, dass die SchülerInnen verschiedene Sprachen sprechen?

Das „Lernen von anderen“ steht für die SchülerInnen bei den Vorteilen im Vordergrund, wobei anscheinend Jugendliche mit Migrationshintergrund verstärkt voneinander (z.B. Wörter in der Sprache der anderen) lernen. „Keine Vorteile“ hat die Mehrsprachigkeit in der Klasse für deutlich mehr SchülerInnen deutscher Muttersprache als für ihre multilingualen KlassenkollegInnen.

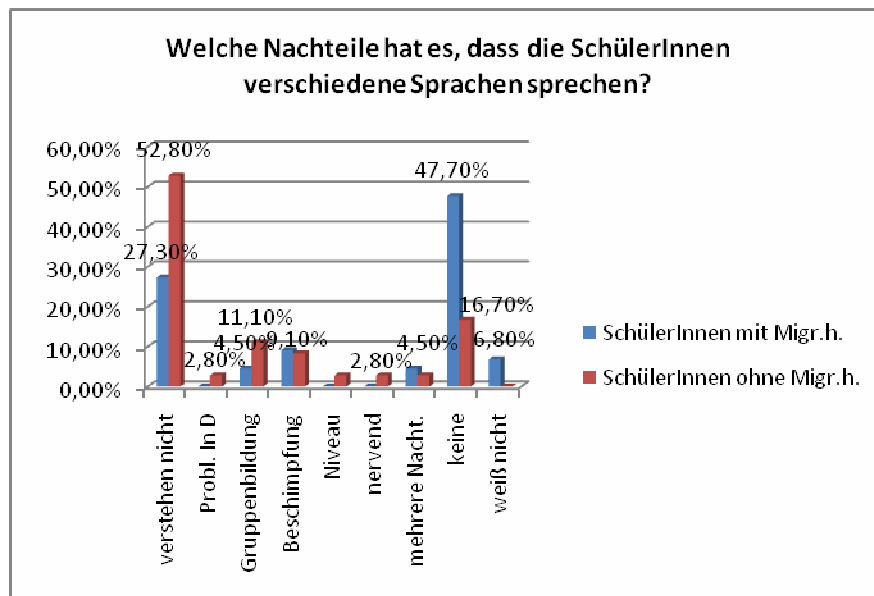


Abb. 25: Welche Nachteile hat es, dass die SchülerInnen verschiedene Sprachen sprechen?

Während fast die Hälfte der SchülerInnen mit Migrationshintergrund keine Nachteile in ihrer Mehrsprachigkeit sieht, stellt es für die Mehrheit ihrer KlassenkollegInnen mit deutscher Muttersprache ein Problem dar, jene zum Teil nicht zu verstehen. Die Furcht vor Gruppenbildungen und Beschimpfungen ist gering ausgeprägt, Probleme in Deutsch lassen so gut wie alle SchülerInnen – im Gegensatz zu ihren LehrerInnen – weitgehend kalt.

Insgesamt sehen SchülerInnen mit Migrationshintergrund eher Vorteile und weniger Nachteile in ihrer Mehrsprachigkeit als ihre KameradInnen mit deutscher Muttersprache.

3. Einstellungen zu den Sprachen (der Migration)

3.1 Hypothese 4: SchülerInnen schätzen die Migrantensprachen höher als die LehrerInnen, wohingegen für letztere die Schulsprachen wichtiger sind.

Um einen Eindruck von der Relevanz dieser Hypothese für die untersuchten Gruppen zu erhalten, wurden die Antworten auf folgende Fragen ausgewertet:

1) Welche Sprache hast du am liebsten?

Deutsch ist wenig überraschend die Lieblingssprache der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, während ihre KameradInnen ihre eigene Muttersprache bevorzugen. Für einige haben Deutsch und die Muttersprache einen ähnlichen emotionalen Wert.

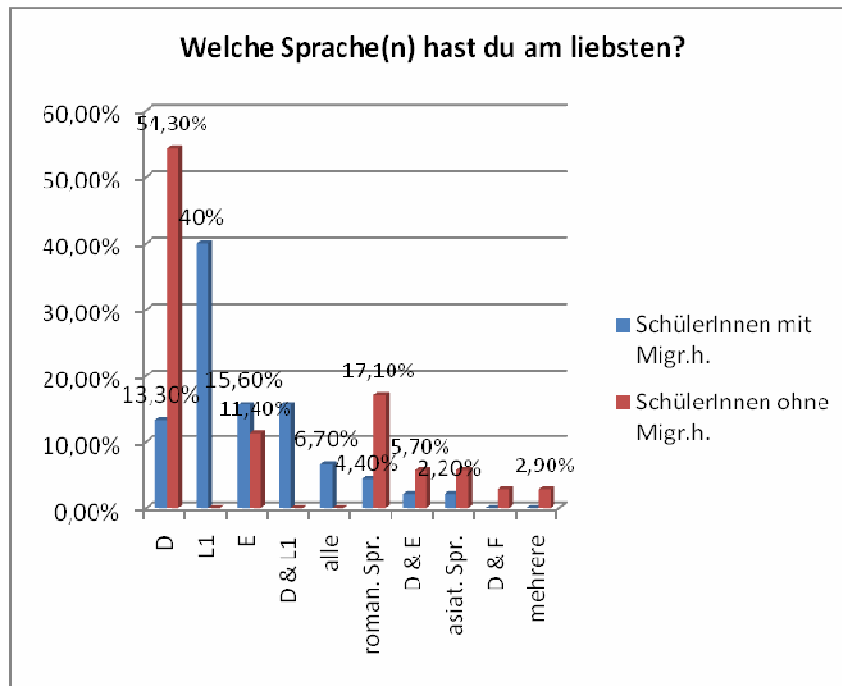


Abb. 26: Welche Sprache(n) hast du am liebsten?

Dass Französisch nicht zu den Lieblingssprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zählt, zeigt sich noch deutlicher an der folgenden Grafik:

2) Welche Sprache(n) magst du am wenigsten?

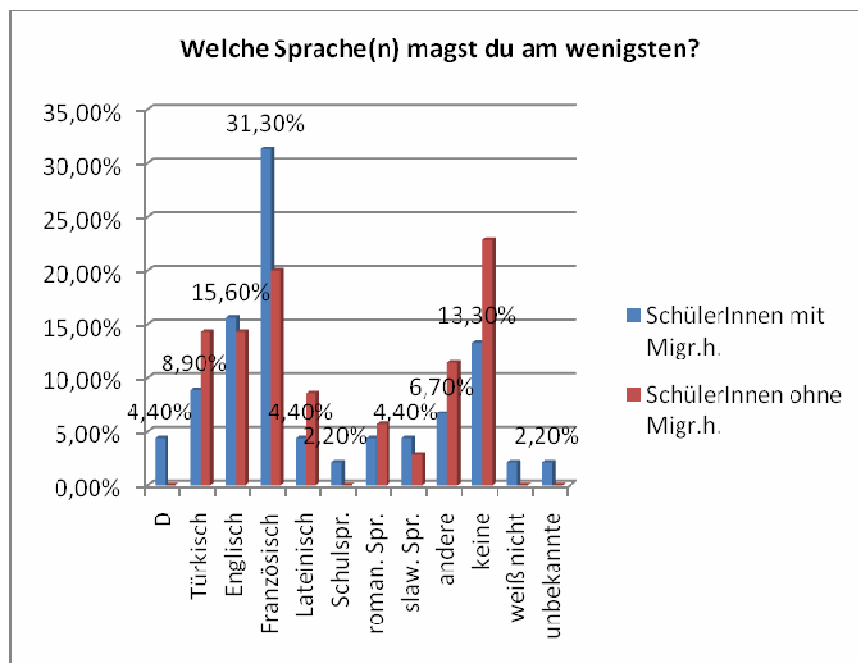


Abb. 27: Welche Sprache(n) magst du am wenigsten?

Etwa 23% der Kinder mit deutscher Muttersprache und mehr als 13% ihrer KollegInnen mit Migrationshintergrund hegen keine Aversion gegen eine Sprache.

Französisch ist besonders bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund sehr unbeliebt. Als Gründe führen einige Jugendliche an, die Sprache klinge „eingebildet“ und „kapriziert“. Besonders türkische Buben lehnen die Sprache ab, deren Melodie und Klang sich nicht mit ihrem „Männerbild“ vereinen ließe.

Die Leute sind auch eher hochnäsig, also was wir halt kennen .. von den Leuten. (...)

Das klingt so ... als wär ma was Besseres, ich weiß nicht... so.. (C-PI-D)

Die türkische Sprache lehnen ca. 14% der SchülerInnen mit deutscher Muttersprache, aber auch 9% der Jugendlichen mit nichttürkischem Migrationshintergrund ab. Interessant ist eine gewisse Gleichgültigkeit dem Englischen gegenüber, das gleichzeitig als „wichtig“ erachtet wird.

Ich kann zwar Englisch, aber ich hab ma dacht das wird ja jetzt nicht wirklich – das wird ja heutzutage vorausgesetzt, dass ma Englisch kann (G- Wolfie-D).

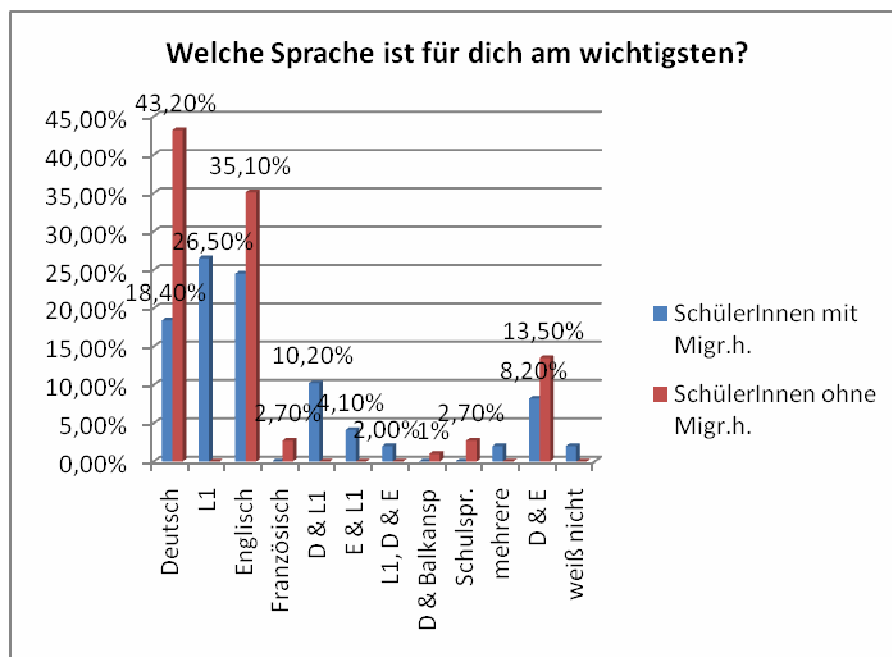


Abb. 28: Welche Sprache ist für dich am wichtigsten?

Die deutsche Sprache ist für nicht einmal die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund so wichtig wie für die SchülerInnen deutscher Muttersprache. Was das Englische betrifft, so nähern sich die beiden Gruppen einander an: Für 35% der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund und für 24,5% ihrer KollegInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch ist Englisch die wichtigste Sprache. Die Bedeutung der Weltsprache wird also anerkannt, ihre Beliebtheit hält sich allerdings in Grenzen.

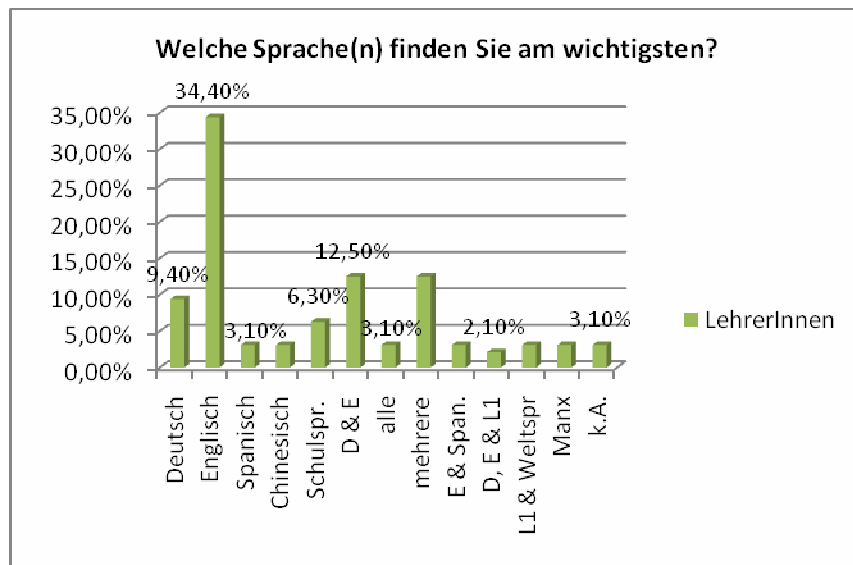


Abb. 29: Welche Sprache(n) finden Sie am wichtigsten?

Auch für die LehrerInnen ist das Englische die bei weitem wichtigste Sprache. Ein Direktor bezeichnet jedoch die Kenntnis der Weltsprache als „Nullqualifikation“ (C-Dir). Deutsch und die übrigen Schulsprachen liegen weit abgeschlagen, an die Relevanz der Muttersprachen der SchülerInnen denkt kaum jemand.

Antworten auf die Frage, welche Sprachen die SchülerInnen und LehrerInnen noch lernen wollen, lassen ebenfalls Rückschlüsse auf das Prestige dieser Sprachen bei den Befragten zu. 81,3% der LehrerInnen, 70,2% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und 62,2% der SchülerInnen mit deutscher Muttersprache geben an, noch eine oder mehrere Sprachen lernen zu wollen.

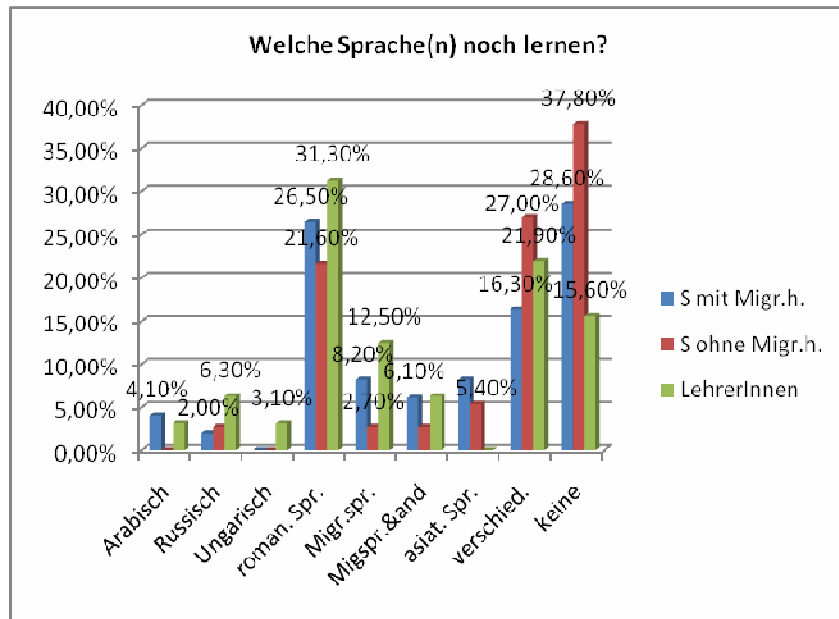


Abb. 30: Welche Sprache(n) noch lernen?

Bei den Sprachlernpräferenzen sind die Unterschiede zwischen LehrerInnen und SchülerInnen nicht auffallend groß. Das Interesse an den Sprachen der MigrantInnen ist insgesamt eher gering, während die romanischen Sprachen (bei den SchülerInnen fast ausschließlich, bei den LehrerInnen hauptsächlich auf Italienisch und Spanisch limitiert) anziehend wirken. Asiatische Sprachen finden nur bei den SchülerInnen Anklang, wobei das Interesse für Mangas und Anime in dieser Altersgruppe anscheinend eine Rolle spielt. Unter „verschiedene“ sind Sprachen subsumiert, die unter keine der für die Hypothese relevanten Kategorien fallen, z.B. Dänisch, Altgriechisch, Niederländisch, etc. Die Vielzahl der genannten Sprachen ließ aus Gründen der Übersichtlichkeit und zielführenden Verarbeitung diese Kategorisierung sinnvoll erscheinen. Die folgenden Interviewausschnitte bieten Einblicke in die Bereitschaft von SchülerInnen, LehrerInnen und DirektorInnen, eine oder mehrere Migrantensprachen zu lernen.

3.2 Bereitschaft, eine MigrantInnensprache zu lernen

Mehrere SchülerInnen interessieren sich für die Sprachen ihrer KameradInnen:

Deshalb möchte ich ja Serbisch und Türkisch lernen, damit ich die anderen versteh. (B-18-D)

Ich wär auch ur-gerne eigentlich so ein Serbe oder so dann kann man auch Serbisch oder so.. (B-8814-D)

Ich würd nicht Serbisch lernen, aber sicher wär sicher interessant eine andere Sprache zu lernen, eine Sprache aus diesem Raum zu lernen. (B-Hofi-D)

Die Einstellung der im Folgenden zitierten beiden Mädchen mit deutscher Muttersprache zum Türkischen ist hingegen sehr negativ:

.. und man kann damit nichts anfangen.. also ich kann da persönlich jetzt nix zuordnen, jetzt da, wenn ich irgendetwas hör, wo in einer anderen Sprache doch eher – wo ich mir doch rausdenken kann, was das sein könnte, aber halt bei dieser Sprache ist es irgendwie nicht – so. (C-PI-D)

Und die reden auch immer so laut und vor allem – wir finden auch, dass das nicht so eine – so eine – schöne Sprache ist, wie zu Beispiel Spanisch, das hört sich, da kann ma – da hört ma halt schön zu (...) (C-UR88-D)

Eine Freundin der im Folgenden zitierten interviewten Person hat Türkisch gelernt, sie selbst ist sich nicht sicher, ob sich diese Anstrengung für sie auszahlen würde.

Ich glaub nicht, dass ich's wirklich brauche, also ich mein, Englisch oder so braucht man immer, weil's angeblich alle verstehen, aber Türkisch, na ja.. (A-500ml-D)

Ein Bub mit deutscher Muttersprache findet es nicht unbedingt notwendig, sich eine der Sprachen seiner MitschülerInnen anzueignen, würde es aber tun, wenn in seiner Klasse 80-90% Jugendliche mit anderer L1 wären.

Dann würd ich natürlich versuchen, mir irgendeine von einer Mehrheit, sagen wir einmal so, anzueignen oder zumindest in den Grundzügen zu lernen, das würde sicher helfen, also das Klassenklima und für Freundschaften und sowas. (...) Ich würd versuchen, mich anzupassen (...). (D-Wolfie-D)

LehrerInnen

Keine(r) der interviewten LehrerInnen möchte eine Sprache der SchülerInnen mit Migrationshintergrund lernen, teils sprechen Zeitgründe dagegen, teils ist fehlendes Interesse ausschlaggebend.

Eigentlich waren nur wenige Kollegen bereit, jetzt sagen wir Fortbildung diesbezüglich zu besuchen und Kinder mit also die Deutsch nicht als Muttersprache haben mit Kindern zu üben bzw. die zu unterrichten, do hat's eher weniger Kollegen gegeben, is auch jetzt noch so, des und es gibt ganz wenige Kollegen die sogar bereit sind auch eine slawische Sprache zu lernen, also... (D-KV)

Ich würd's nicht wollen (-Warum-) na ja – weil ich ma irgendwie schon denk, sie sind in Österreich, sie leben da und sie sollen das hier kennen lernen...(…) ich seh's jetzt nicht als meine Aufgabe, dass ich alle anderen besser verstehen lerne, wenn sie hier sind und von uns was wollen eigentlich. (B-KV)

Direktor

(Warum lernen Sie nicht Türkisch?)

Ja, weil's einfach schwer ist und weil es eh weil es einfach nur wirklich in den Bereichen brauchbar ist und ich war auch noch nie in der Türkei.. a oja, ein Mal. (C-Dir)

Die befragten Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind eher bereit, die Sprachen ihrer MitschülerInnen zu lernen als ihre LehrerInnen. Die größte Wichtigkeit und Nützlichkeit schreiben SchülerInnen wie LehrerInnen dem Englischen zu.

3.3 Einstellungen der LehrerInnen aus Sicht der SchülerInnen

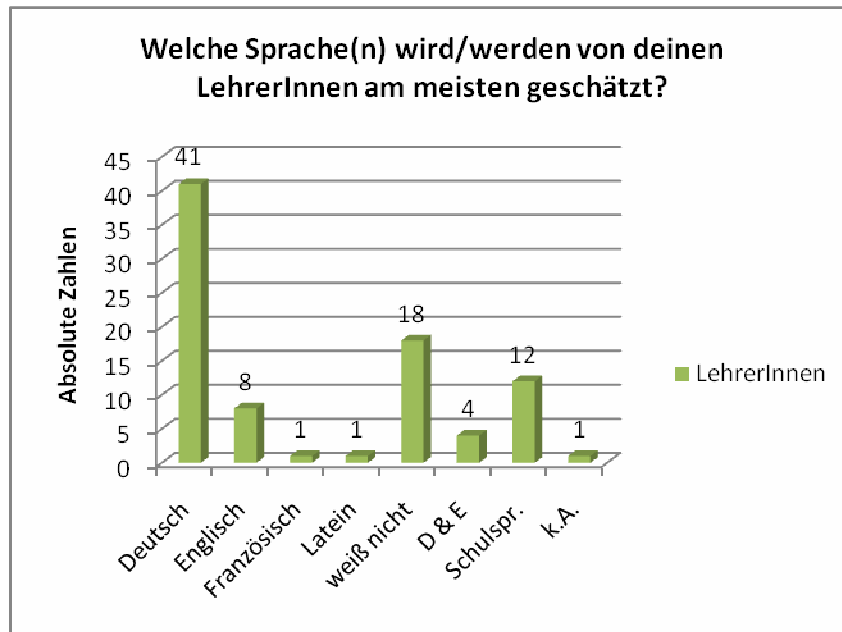


Abb. 31: Welche Sprache(n) wird/werden von deinen LehrerInnen am meisten geschätzt?

Laut Meinung der SchülerInnen schätzen die meisten ihrer LehrerInnen die Unterrichtssprache Deutsch am höchsten. Auch die anderen in der Schule unterrichteten Sprache stehen ihrer Ansicht nach in der Wertschätzung der Unterrichtenden hoch. Fast ein Viertel meint, es komme auf die Person an bzw. gibt an, diesbezüglich keine Einschätzung zu haben.

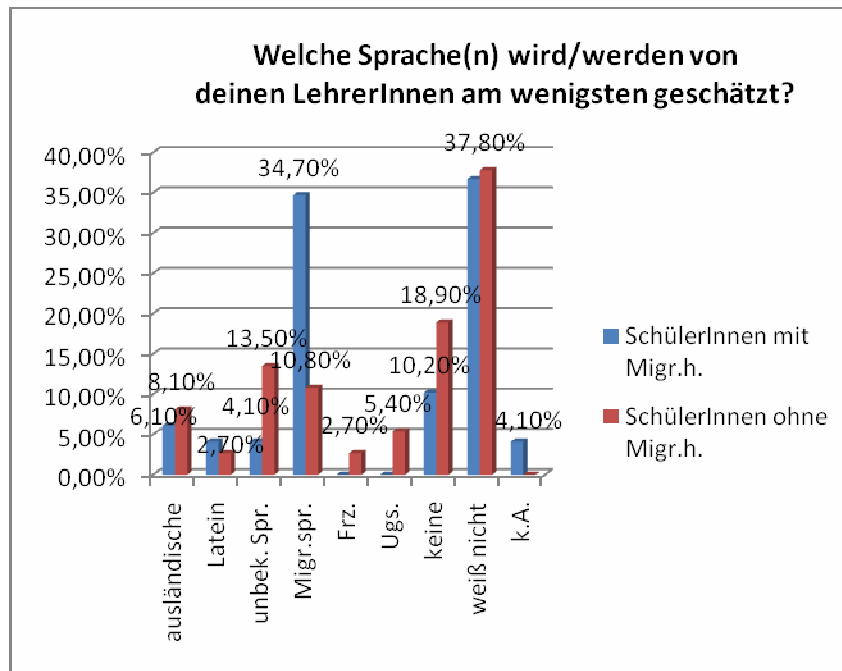


Abb 32: Welche Sprache(n) wird/werden von deinen LehrerInnen am wenigsten geschätzt?

Mehr als ein Drittel der SchülerInnen mit Migrationshintergrund meint, die LehrerInnen schätzten ihre Muttersprachen am wenigsten, von ihren KlassenkollegInnen mit deutscher Muttersprache sind etwa 10% dieser Ansicht. Letztere geben zu ca. 19% an, keine Abneigung der Unterrichtenden festgestellt zu haben. Mehr als ein Drittel beider Gruppen kann oder will zu diesem Thema keine Einschätzung abgeben.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die LehrerInnen den Sprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zumeist nicht bewusst wenig Wertschätzung entgegenbringen. Dass die Jugendlichen mit anderer Muttersprache aber das Gefühl des mangelnden Respekts der Unterrichtenden vor ihrer Sprache haben, passt gut zum „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“⁷⁰, in der die „Normalität“ noch immer zum großen Teil einsprachig interpretiert wird.

⁷⁰ Siehe Gogolin 1994.

3.4 Ungehaben durch „fremde“ Sprachen

In den Fragebogen wurde bei SchülerInnen und LehrerInnen erhoben, ob sie den Gebrauch einer Sprache, die sie nicht verstehen, als Störung empfinden.

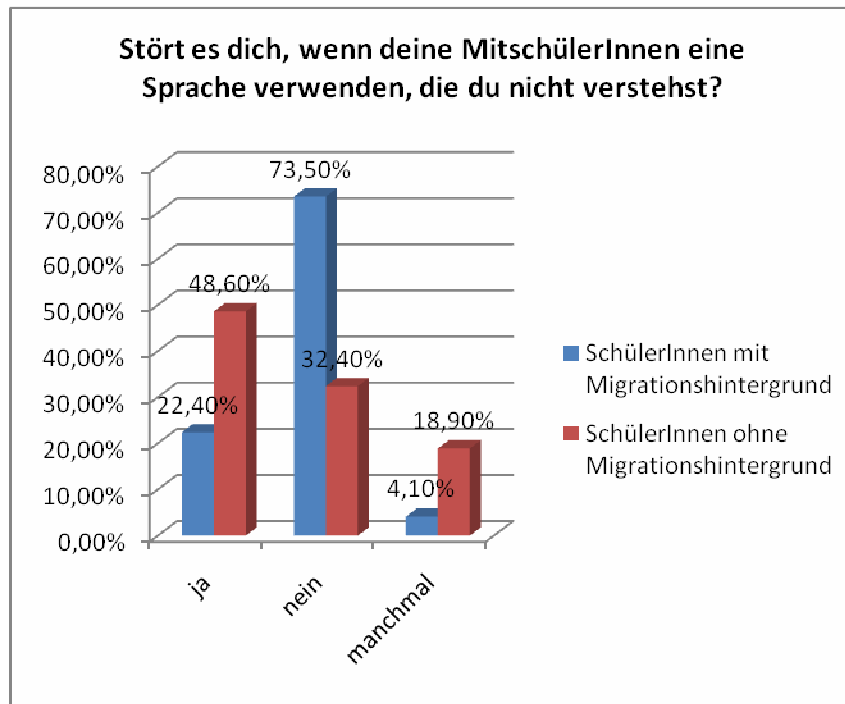


Abb. 33: Stört es dich, wenn deine MitschülerInnen eine Sprache verwenden, die du nicht verstehst?

Die interviewten SchülerInnen mit deutscher Muttersprache antworteten auf die Frage zum Teil unaufgeregt, zum Teil sichtlich genervt.

S ohne Migrationshintergrund

Weil die meisten in meiner Klasse sind türkisch also Türken halt und Serben, ja und die reden halt oft, manchmal steh ich nur da und versteh nicht (lacht). (B-18-D)

Ja, aber nur wegen den ganzen Türken; ich kann's ur nicht leiden, wenn sie immer Türkisch reden und man versteht gar nichts. (B-8814-D)

Ja, es stört mich nicht, vor allem, na ja manchmal nervt es, wenn sie sich die ganze Zeit über andere lustig machen auf ihren Sprachen, weil man da nichts mitbekommt, aber so, ist nicht schlimm. (B-EGAL-D)

Mir ist es eher egal, weil ich hör denen eh nicht zu, wenn sie reden, aber es ist halt so, wenn man jetzt irgendwo dabei steht und die beginnen halt da -- zu reden, dann denk ich mir schon na ja.. irgendwie ist das schon unfreundlich, weil die verstehen ja auch, was ich sag, also will ich auch verstehen, was sie sagen. (H-UR88-D)

Manchmal wollen die was sagen, was die Lehrer nicht wissen wollen oder so was, dann erzählen sie das auf ihrer Sprache halt. (B-18-D)

Die meisten SchülerInnen mit Migrationshintergrund sehen es als ihr Recht an, ihre Muttersprache zu verwenden und fühlen sich durch Anfeindungen verletzt.

SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Ja, man macht das einfach nicht, wenn man fix in einem Land wohnt und einfach immer nur andere Sprachen spricht. Ich find das einfach ich find's nicht so schlimm, ich find, man sollte sich schon anpassen. (...) Ich mein, wenn man mit serbischen Freunden zusammen ist, kann man ja trotzdem Deutsch reden, das macht ja nichts. (B-8814-aL1)

Sie (*i.e. SchülerInnen mit deutscher Muttersprache, AW*) regen sich immer so auf, wenn wir am Gang auf unserer Muttersprache reden, kommen sie her, wir sind in der Schule, redet's Deutsch miteinander, es sind nicht alle Lehrer so, nur ein paar und während der Stunde wenn wir halt miteinander reden gab es schon einen Vorfall, dass ein Lehrer uns angeschrien hat, weil wir auf unserer Muttersprache reden, hat gemeint, wir könnten auf Deutsch reden, wenn das nichts mit ihm zu tun hätte, also.. (C-0732-aL1)

Eigentlich sagen sie öfters, dass wir das nicht dürfen, weil es ja an der Schule verboten ist und aber ich mein es hält sich nicht wirklich jeder daran – fast keiner. (A-Sani-aL1)

LehrerInnen

Mehr als drei Viertel der LehrerInnen fühlt sich durch die Verwendung der Herkunftssprachen der SchülerInnen in der Schule gestört, wobei ungefähr die

Hälfte der Befragten ihren Gebrauch *im Unterricht* nicht goutiert. Mehrere Unterrichtende äußerten die Befürchtung, die Jugendlichen könnten sich in ihrer Sprache negativ über die Schule oder sie selbst äußern und somit ihre Autorität untergraben.

Hinter dem Verbot anderer Sprachen steht also neben der Sorge um das sprachliche Wohl der Kinder auch die Angst um den Verlust der Kontrolle (Oomen-Welke 1997, 36).

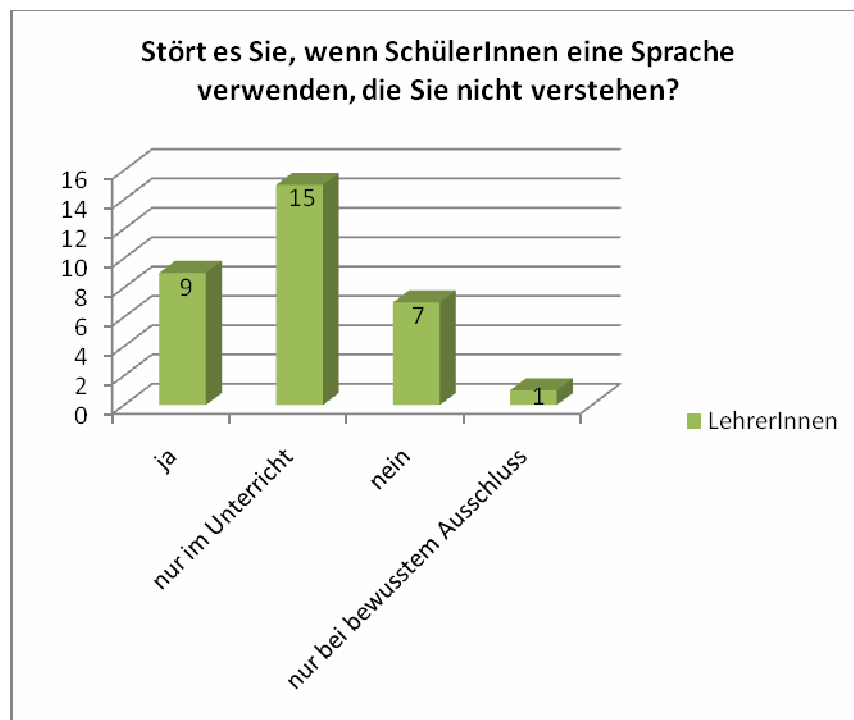


Abb. 34: Stört es Sie, wenn Ihre SchülerInnen eine Sprache verwenden, die Sie nicht verstehen?

LehrerInnen

Ja, das ist, manchmal kommt's ma so vor, in der Hinsicht, dass sie vielleicht etwas besprechen in ihrer Sprache, das gegen mich gerichtet ist, aber es ist eigentlich ganz selten, meistens denk i ma, okay, sollen's in ihrer Sprache das also sagen, was sie stört, ich will's eh nicht wissen, wenn ich's nicht weiß, dann berührt's mich nicht, nen, aber des is des is auch sehr selten, also muss man sagen, is ganz selten. (D-KV)

Im Unterricht sag ich schon, das g'hört sich nicht, im Unterricht soll'n sie Deutsch reden, eigentlich in der Schule sollen sie Deutsch reden“ -(in der

Pause?-) – „In der Pause is ma eigentlich egal, also ich sag immer, wenn andere Leute dabei sind, die euch nicht verstehen können, redet's Deutsch, das ist einfach unhöflich. (B-KV)

Mich persönlich stört's schon, wenn sie in ihrer Muttersprache reden, vor mir oder vor anderen, die's nicht versteht, ja. (B-KV)

DirektorInnen

Ja, mich stört's nicht, nur es ist ihr Problem, sie lernen auf die Weise schlechter Deutsch, denn viele sind ja hierhergekommen, um Deutsch zu lernen, heute war ein Vater aus dem Kosovo da, Mädchen aus der 6. Klasse, die fast nicht Deutsch kann, da hab ich g'sagt, ja, wenn sie hierher kommt, wird sie auch albanische Schülerinnen treffen und dann Albanisch sprechen, aber nicht Deutsch, das ist ein, und das ist ein Phänomen, das sich erst in den letzten Jahren ergeben hat und zwar sehr massiv ergeben hat und das haben mir schon Schülerinnen vor 2-3 Jahren bestätigt, dass um konkret bei den Türken zu bleiben, man daheim versucht hat, Deutsch zu sprechen und seit einigen Jahren tun sie es nicht mehr, also sie haben hier das Bewusstsein, ihre – ihren Dialekt in der Familie zu bewahren und sie sprechen daheim jetzt wieder Türkisch. (C-Dir)

Mich stört's nicht, aber ich denke mir, dass die Muttersprache dann mehr gepflegt wird als die Zweitsprache und dass es für die Integration wahrscheinlich nicht so günstig ist (...) (B-Dir)

Wir haben das einmal als Thema im Schulgemeinschaftsausschuss gehabt vor einigen Jahren und haben uns dann darauf geeinigt, dass wir die Empfehlung geben, dass die Umgangssprache im Haus Deutsch ist, also net, das wird in der Schulordnung verankert, man hat hier Deutsch zu sprechen, sondern die Empfehlung, und zwar einzig aus dem Grund, wenn man in einer Gruppe zusammen steht und eine Gruppe unterhält sich in einer anderen Sprache, egal ob jetzt Deutsch oder sonst eine andere Sprache, ehm, ist das einfach unfair gegenüber den anderen, die nix verstehen und die fühlen sich ausgegrenzt und da erwächst vielleicht die eine oder andere Konfliktsituation. Also, wir haben das so besprochen und das wurde eingebracht, das war damals ein ziemlich aggressives Einbringen, ich weiß nicht mehr von wem, will das auch jetzt nicht sagen und das ist dann zwar so diskutiert worden, dass man zwar das Thema hat, aber das nicht mehr im Sinne des Antragstellers benutzt hat. (A-Dir)

4. Selbstzuschreibung der Befragten

4.1 Selbstzuschreibung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund

4.1.1 Hypothese 5: Die Selbstzuschreibung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist bikulturell, lokal und supranational.

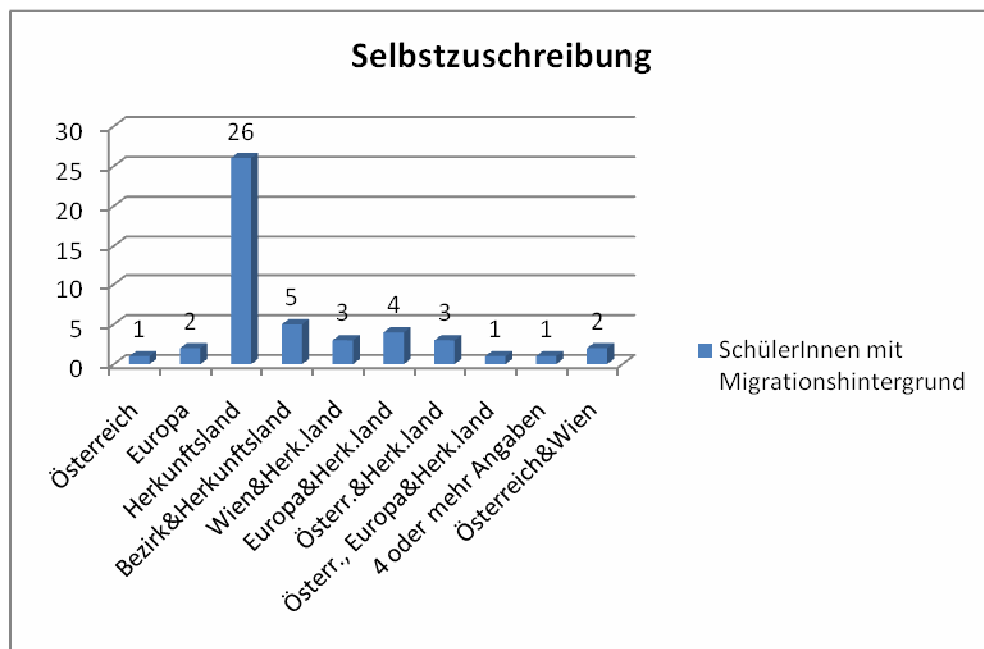


Abb. 35: Selbstzuschreibung (SchülerInnen mit Migrationshintergrund)

Mehr als die Hälfte der Befragten mit Migrationshintergrund fühlt sich ausschließlich dem Herkunftsland zugehörig, die meisten anderen haben multiple Identitäten und betrachten sowohl ihr Herkunftsland als auch Österreich und/oder Wien, Europa und ihren Bezirk als ihre Heimat. Die Bedeutung der Herkunft ist also für die Befragten bedeutender als in der Hypothese angenommen.

Interviewausschnitte (SchülerInnen mit Migrationshintergrund)

Die meisten Schüler identifizieren sich mit ihrer Herkunftskultur und äußern häufig ihren Stolz über die „Heimat“.

Weil allgemein sagt man immer, dass man türkisch sei, auch wenn man hier geboren ist, weil man türkisch spricht und die Eltern Türken sind, dann sagt man einfach, bei uns ist es so. (B-Sixty-Six)

Ich bin ein stolzer Albaner. (...) Ich bin stolz auf mein Land, ich will Albaner sein und nix Anderes, das mein ich damit. (*Worauf?*)

Na ja, auf unsere Mentalität, würde ich sagen, wir sind nicht so ich mein ich sag jetzt nichts über andere Völker, aber wir sind vielleicht nicht so, dass wir uns in bestimmten Angelegenheiten zurück- zurückdrängen lassen oder uns veralbern lassen oder dass irgendwer mit uns Spaß macht. Nein danke, lass ich nicht zu. (A-Kaplan-aL1)

Ich bin froh hier zu sein, aber ich bin stolz auf meine Herkunft und ich will jetzt nicht irgendwie verdecken, was ich bin oder so. Ich bin stolz drauf, Kroatin zu sein. (A-Sani-aL1)

Mehrere interviewte Jugendliche bekennen sich zu einer multiplen, hybriden Identität, die für einige konfliktuell ist.

Österreicher, ja, eigentlich eigentlich auch Österreicher, da meine Eltern aus Ägypten kommen, bin ich auch eine Teil von mir aus Ägypten und ein Teil halt aus Österreich halt. (B-18-aL1)

Das Problem ist, hier wird ich als Ausländer bezeichnet, in der Türkei werd ich auch als Ausländerin bezeichnet, wenn ich in die Türkei fahre, dann nennen sie mich halt so Deutsche, nicht Österreicher, sondern Deutsche, halt, das ist so bei uns in der Türkei, Europäerin, man nimmt dich nicht wie eine Türkin wahr, a halt, du bist irgendwas anderes und hier ist das auch so: Hier nennen sie uns Ausländer und ich weiß nicht, wohin ich jetzt gehöre, also ich bin jetzt in der Mitte, ich weiß nicht. (C-0622-aL1)

Der Austausch mit ihren Freundinnen („Die haben auch die gleichen Gefühle auch.“) hilft dem türkischen Mädchen, diese für sie schwierige Lebenslage zu bewältigen.

Ihr Zweispart äußert sich in Aussagen wie „Ich weiß nicht, wohin ich gehöre halt, das ist bei mir das Problem.“ Ihr Gefühl sagt ihr: „Ich bin beides, aber irgendwie mehr türkisch.“ (C-0622-aL1)

Manche SchülerInnen „basteln“ sich eine lokale Identität und definieren sich durch den Ort, an dem sie die meiste Zeit verbringen – das ist in dem im

Folgenden zitierten Fall der Park, eine für viele männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund sehr wichtige Einrichtung.

Ich bin ein Ottakringer Parkjunge. (...)Na ja, damit mein ich, dass ich seit ich denken kann in meinen Park gegangen und dort aufgewachsen bin dort alles gemacht habe was halt dazugehört ähm, wenn man in eine Park geht ich mein es ist nicht so, dass man in den Park gehen kann und ruhig bleibt, weil dann ist man gleich ganz unten, ich mein es ist irgendwie anders in der Schule als im Park kann man anders reden im Park das ist einfach anders. (...)

Wenn wir zum Beispiel im Park sind und es irgendwelche Unregelmäßigkeiten gibt und es zu Streit kommt, rede ich meistens Albanisch. (A-Kaplan aL1)

Mehrere Burschen berichten von bis zur Gewalttätigkeit gehender Aggressivität in Parks, wo sich Jugendliche mit verschiedenen ethnischen Hintergründen bekriegen. Dabei geht es offensichtlich um die Verteidigung von Terrain und Selbstbehauptung. Da diese Konflikte für viele Buben ein großes Problem darstellen und ihren Alltag beeinträchtigen, sollen sie hier Erwähnung finden, obwohl sie mit Sprache und Mehrsprachigkeit im engeren Sinn nichts zu tun haben.

Une minorité exclue doit se solidariser pour survivre, et le fait par le biais de la langue et de la culture (Heller 2004, 77).

In diesem Untersuchungszusammenhang ist das Problem leider auch nicht zu lösen, denn es gibt nun einmal „keine linguistischen Antworten auf soziale Probleme“ (Noack 1987, 31).

Die eingangs formulierte Hypothese kann nur in geringem Maße bestätigt werden. Die befragten Jugendlichen sind zu einem großen Teil am Herkunftsland orientiert, etwa ein Drittel hat „hybride Identitäten“, d.h. fühlt sich gleichzeitig dem Herkunftsland und Wien bzw. einem Wiener Bezirk oder Österreich zugehörig. Die europäische Identität ist genauso wie die österreichische nicht sehr ausgeprägt.

4.2 Selbstzuschreibung der LehrerInnen und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund

4.2.1 Hypothese 6: Die Selbstzuschreibung der LehrerInnen und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ist eher national.

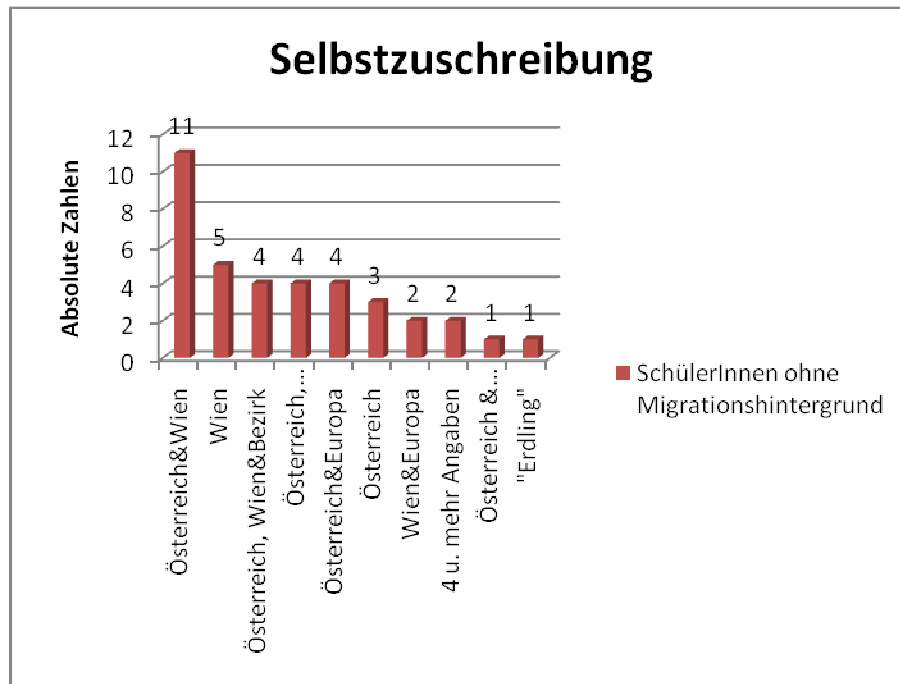


Abb. 36: Selbstzuschreibung (SchülerInnen ohne Migrationshintergrund)

Für die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund sind Österreich und Wien gemeinsam die wichtigsten Orte, denen sie sich zugehörig fühlen. Niemand fühlt sich „nur“ als EuropäerIn und ein Schüler sieht sich als „Erdling“, als Bewohner dieser Erde. Diese Jugendlichen haben zu ihrer Identität relativ wenig zu sagen und nehmen sie als gegeben hin, ihre (geografische) Zugehörigkeit hinterfragen sie in den meisten Fällen nicht. Die Hypothese erweist sich also als unvollständig, da die nationale gemeinsam mit der lokalen Identität für die befragte Gruppe am wichtigsten ist.

LehrerInnen

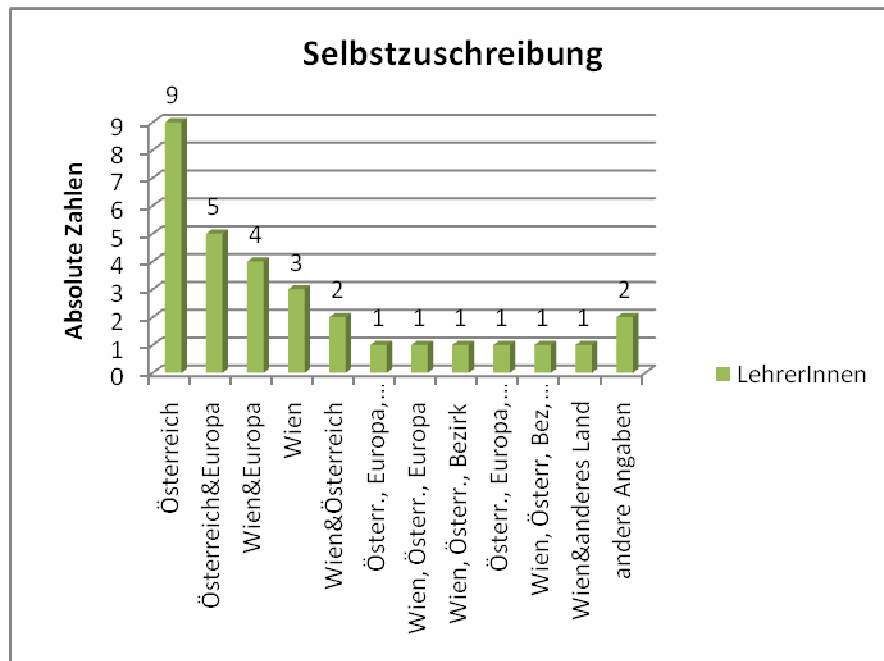


Abb. 37: Selbstzuschreibung: LehrerInnen

Ungefähr ein Drittel der befragten LehrerInnen sehen sich ausschließlich als ÖsterreicherInnen, drei als WienerInnen, bei den anderen mischen sich nationale, regionale und supranationale Zugehörigkeitsgefühle. Für etwas mehr als ein Drittel der Unterrichtenden macht „Europa“ einen Teil ihrer Identität aus. Nur für zwei Lehrende spielt in ihrer Selbstzuschreibung ein anderes Land eine Rolle (in einem Fall Deutschland, das Geburtsland, in einem anderen Italien, in dem die betreffende Person mehrere Jahre gelebt hat). Für die befragte Gruppe der LehrerInnen ist also, der Hypothese entsprechend, die nationale Selbstzuschreibung am zutreffendsten.

4.3 Europa-Zugehörigkeitsgefühl

Die Frage der Europa-Zugehörigkeit wurde auf Grund der Vermutung gestellt, dass diese für die Befragten möglicherweise eine Alternative zur nationalen Zugehörigkeit bieten könnte. Insbesondere für die SchülerInnen mit

Migrationshintergrund wäre sie als Kompromisslösung für den möglichen Zwiespalt zwischen der Identifizierung mit dem Herkunftsland auf der einen Seite und Österreich als dem Lebensmittelpunkt auf der anderen Seite denkbar.

Der europäische Gedanke begeistert die Jugendlichen insgesamt wenig, SchülerInnen mit Migrationshintergrund scheinen damit eher etwas anfangen zu können, zumal er ihnen zum Teil als Alternative zur Identifikation mit Österreich erscheint. Einigen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund erscheint Europa nur als geografische Abgrenzung zu anderen Kontinenten relevant.

Wenn ich in Asien bin, würde ich natürlich schon sagen, ich bin Europäer, weil ich glaube denen sagt Österreicher oder Wiener jetzt nicht so wahnsinnig viel. (B-Egal-D)

Also, Europäer, das gibt mir nicht wirklich was, weil - wer sagt schon, ich bin ein Europäer? (...) Wenn man vielleicht in Amerika wohnt, aber aber nicht, wenn man in Österreich wohnt und in Wien lebt. (B-Hofi-D)

Und Europäerin, na ja, ich mein Europa ist schon irgendwie - aufregend, wenn man halt viele verschiedene Sprachen – ganz verschiedene Sprachen halt – deswegen auch Europa. (A-500ml-D)

Ich fühl mich hier in Wien nicht ganz wohl. Ich mag zwar die Stadt und so, aber die Leute gefallen mir nicht, ich weiß nicht, sie sind, sie kommen mir so vor, dass sie gegen Türken sind, so, und wenn sie erfahren, dass ich eine Türkin bin, dann schauen sie halt mit einem anderen Aug auf mich, also sie ich weiß nicht ich fühl mich dann ich trau mich mal gar nicht öfters zu sagen, dass ich eine Türkin bin, aber in anderen Ländern, zum Beispiel ich war öfters in Deutschland, da ist es vollkommen egal und ja, ich würd mich deshalb als Europäerin bezeichnen, eher als also Österreicherin. (C-0732-aL1)

5. Die Zukunft der Mehrsprachigkeit

5.1 Intendierte Weitergabe der Mehrsprachigkeit

5.1.1 Hypothese 7: SchülerInnen sehen sich als dauerhaft mehrsprachig, während LehrerInnen deren Bilingualität als Übergangserscheinung erachten.

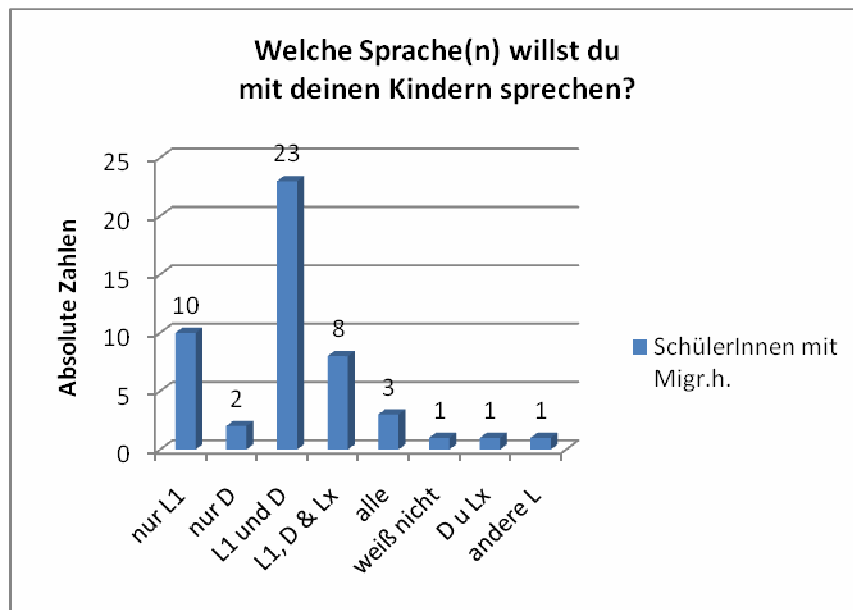


Abb. 38: Weitergabe der Herkunftssprachen an die Kinder

Ihre potenziellen zukünftigen Kinder wollen die meisten SchülerInnen mit Migrationshintergrund zweisprachig erziehen. Dies widerspricht Essers These, dass sich die Nachkommen der Gastarbeitergeneration assimilieren würden; immerhin handelt es sich in vielen Fällen bereits um die dritte Generation. Neun Jugendliche beabsichtigen, nur die Herkunftssprache mit dem Nachwuchs zu sprechen während lediglich zwei sich ausschließlich des Deutschen bedienen möchten. Übrigens wünschen sich auch 12 SchülerInnen ohne Migrationshintergrund eine zweisprachige Erziehung für ihre eigenen Kinder.

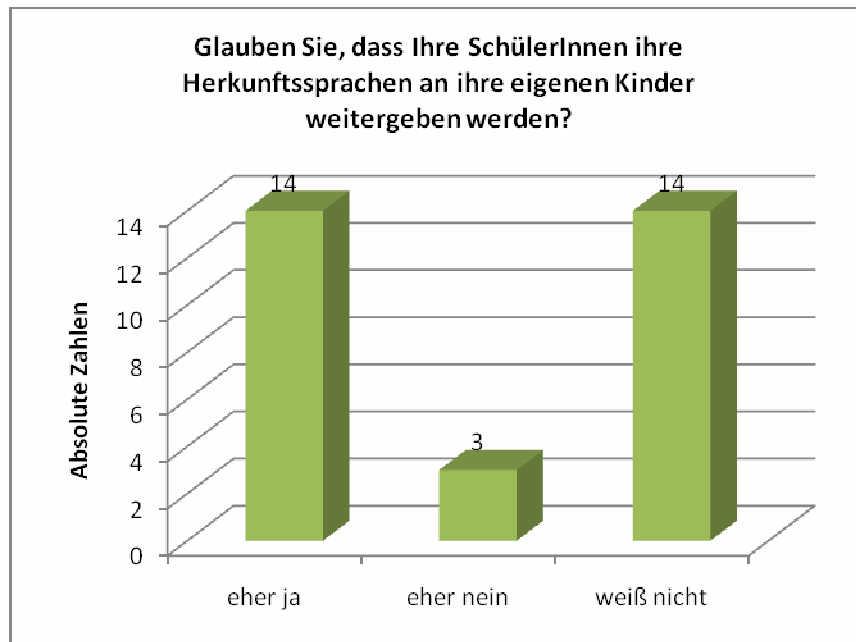


Abb. 39: Weitergabe der Herkunftssprachen an die Kinder (Sicht der LehrerInnen)

Bei den LehrerInnen herrscht Unsicherheit darüber, ob ihre Schülerinnen ihre Herkunftssprachen an ihre eigenen Kinder weitergeben werden. Die Vorstellung, die (nicht immer positiv verstandene) Mehrsprachigkeit könne an den Wiener Schulen ein Dauerzustand sein, löst bei einigen möglicherweise ambivalente Gefühle aus.

6. Mehrsprachigkeit als Thema im Unterricht

Was die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit im Unterricht betrifft, sind SchülerInnen und LehrerInnen unterschiedlicher Meinung. Während fast die Hälfte der Jugendlichen die Behandlung solcher Themen „selten oder nie“ wahrnimmt, wollen fast 60% der PädagogInnen diese „manchmal“ im Unterricht bearbeitet haben.

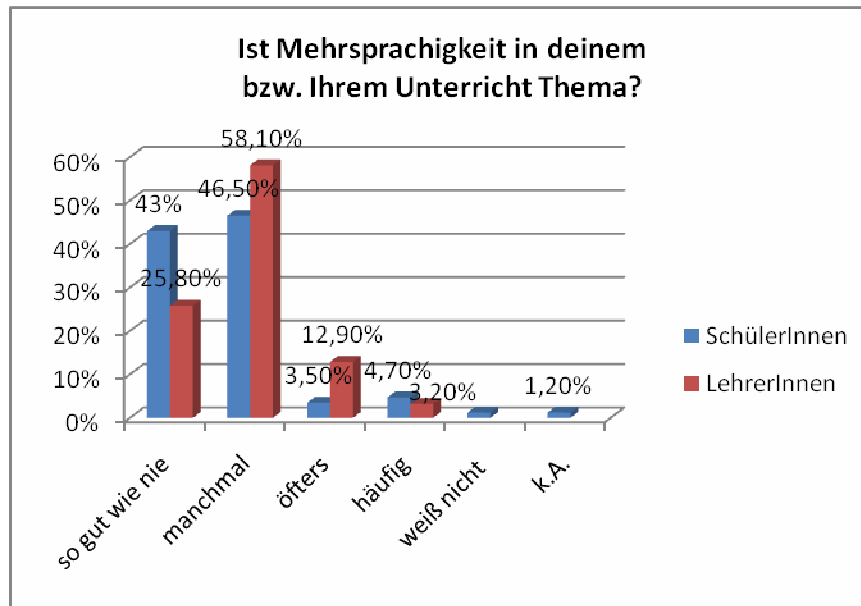


Abb. 40: Ist Mehrsprachigkeit in deinem bzw. Ihrem Unterricht Thema?

Konkret wissen nur wenige LehrerInnen über durchgeführte Unterrichtsprojekte zur Mehrsprachigkeit zu berichten. Eine junge Lehrerin berichtet, dass die SchülerInnen von ihrem Ansprechen der Thematik sehr überrascht waren.

Also, das erste Mal, wie ich das gemacht hab, haben sie mich ziemlich ratlos angeschaut, also vor allem, weniger jetzt die österreichischen Schüler, also, unter Anführungsstrichen österreichischen Schüler sondern äh andere, ja, wie ich gefragt hab, na, wie ist das bei euch – Was? Wieso wollen Sie das wissen, so nach dem Motto, ist doch vollkommen irrelevant, ja (...). (B-DL)

Trotzdem erscheint es ihr wichtig, die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu thematisieren und deren besonderes Wissen, die Kenntnis ihrer Muttersprachen, wertzuschätzen.

Also ich hab mir gedacht, das Thema bietet sich irgendwie an, ja, ich versuch das halt immer, dass sie irgendwie auch beitragen können, wo sie die Experten sind, wo sie sich auskennen, ich bin ja auch nicht der Weisheit letzter Schluss als Lehrer, und das will ich ihnen auch irgendwie vermitteln, dass sie Dinge wissen, die ich gar nicht kenn. (D-DL)

6.1 Mehrsprachigkeit als Thema im Unterricht an den einzelnen Schulen

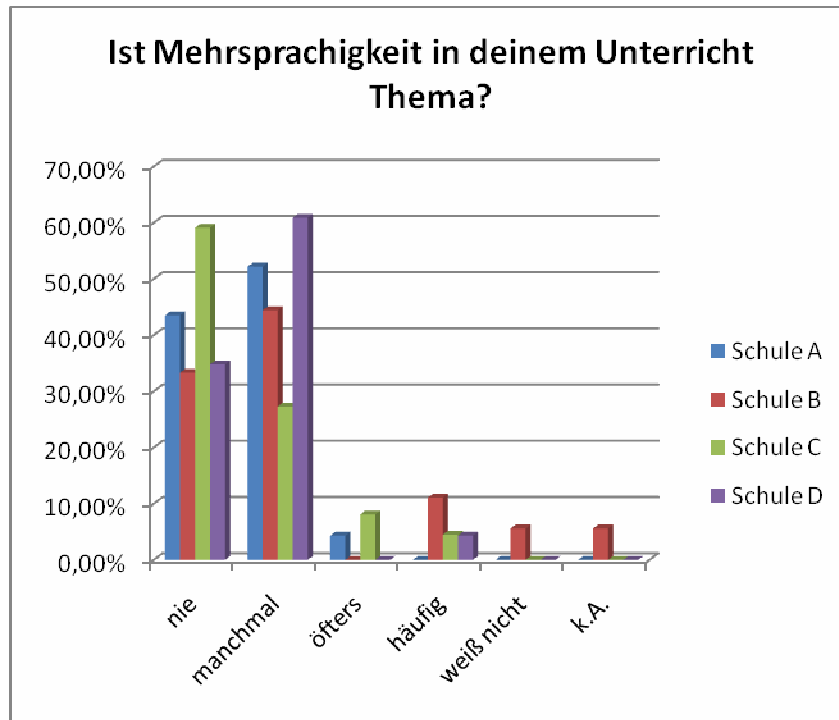


Abb. 41: Ist Mehrsprachigkeit in deinem Unterricht Thema?

Interessant war die auffällige Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der SchülerInnen und den Aussagen der LehrerInnen zu dieser Frage:

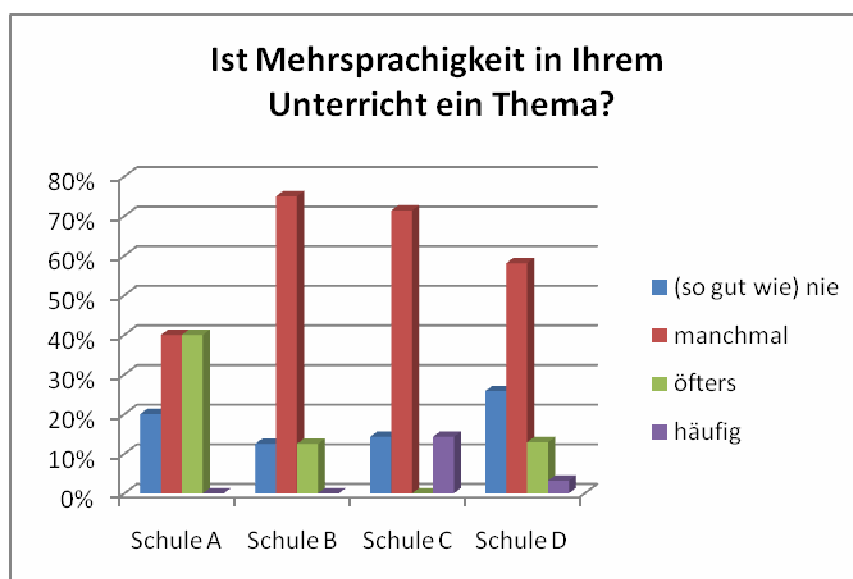


Abb. 42: Ist Mehrsprachigkeit in Ihrem Unterricht Thema?

Die meisten LehrerInnen geben an, dass Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht „manchmal“ ein Thema sei, die Kategorie „häufig“ wurde allerdings wenig verwendet.

Das Auseinanderklaffen von SchülerInnen- und LehrerInnenmeinungen kann entweder bedeuten, dass die Unterrichtenden etwas übertreiben (was im Kontext einer Befragung durchaus plausibel erscheint) oder aber, dass das Behandeln der Thematik an einem Teil der SchülerInnen „vorbeigeht“. Für die letzte These spricht die getrennte Auswertung der Fragestellung für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund.

6.2 Hypothese 10

Migrationshintergrund in Kombination mit schulischer Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit verstärkt die positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit.

Schule A:

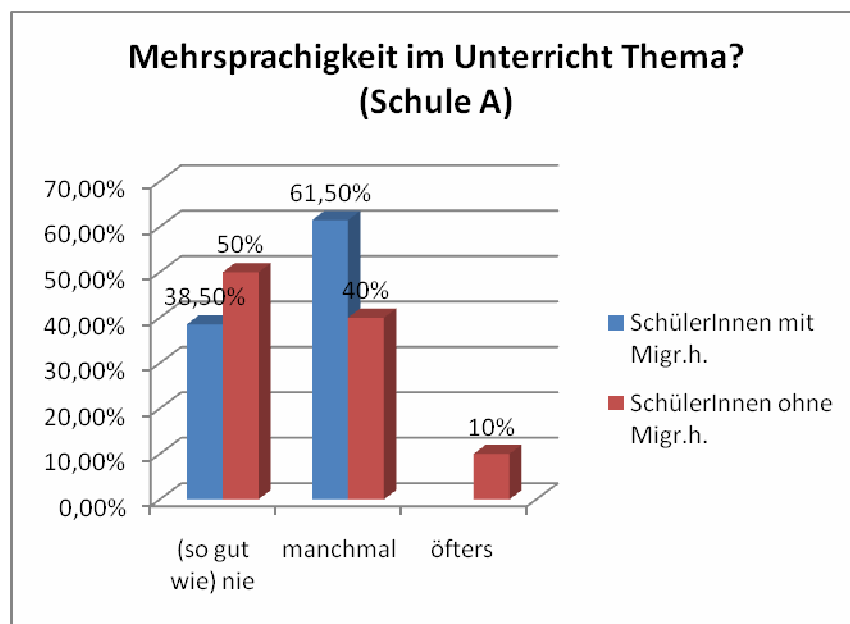


Abb. 43: Mehrsprachigkeit im Unterricht Thema? (Schule A)

Die Häufigkeit der Behandlung der Thematik von Mehrsprachigkeit schätzten SchülerInnen mit Migrationshintergrund überwiegend mit „manchmal“ ein, während dies für ihre KlassenkollegInnen ohne Migrationshintergrund, die denselben Unterricht genossen, „so gut wie nie“ der Fall ist.

Schule B:

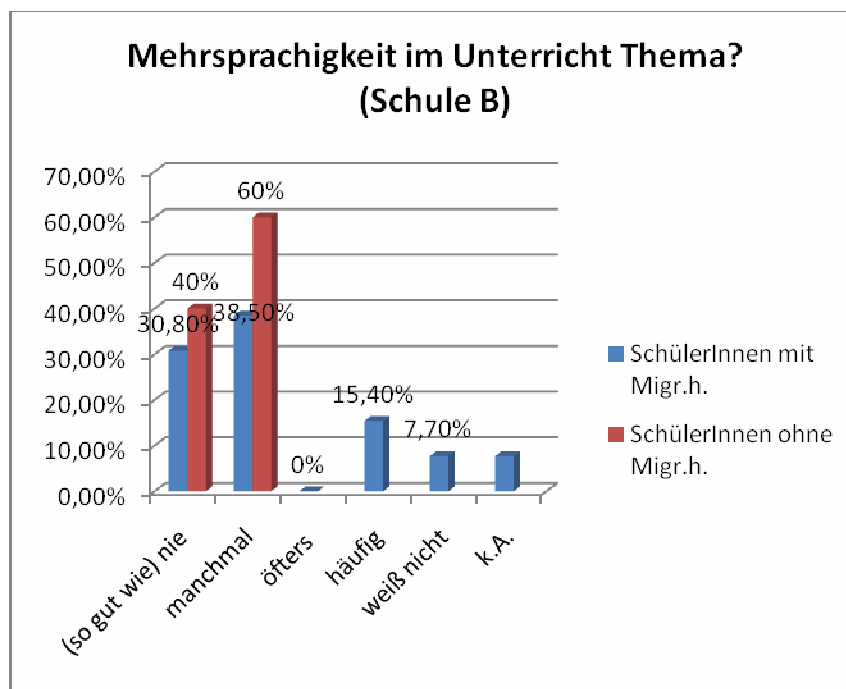
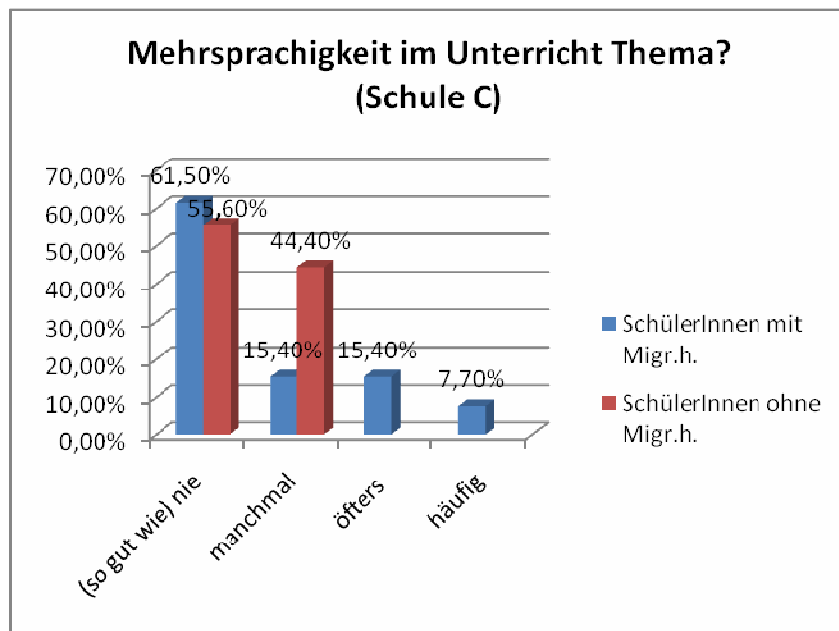
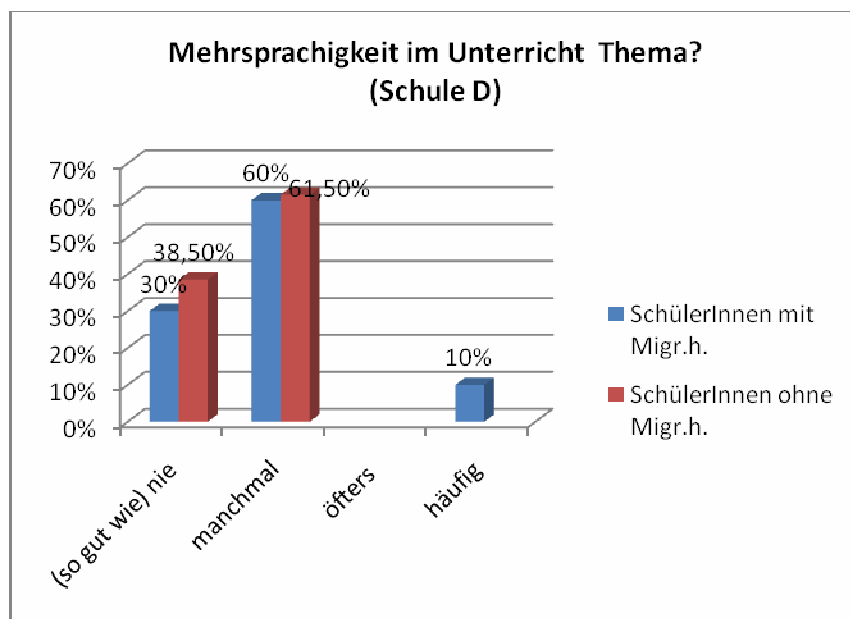


Abb. 44: Mehrsprachigkeit im Unterricht Thema? (Schule B)

In Schule B überwiegen die Angaben der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund bei den Kategorien „so gut wie nie“ und „manchmal“. Die Antwort „häufig“ wird nur von SchülerInnen mit anderen Muttersprachen gewählt. Aus Gesprächen mit SchülerInnen und LehrerInnen wissen wir, dass die Schulkultur von einigen als der Mehrsprachigkeit nicht aufgeschlossen erlebt wird.

Schule C:**Abb. 45: Mehrsprachigkeit im Unterricht Thema? (Schule C)**

Auch in Schule C werden die Kategorien „öfters“ und „häufig“ nur von SchülerInnen mit Migrationshintergrund gewählt.

Schule D:**Abb. 46: Mehrsprachigkeit im Unterricht Thema? (Schule D)**

In Schule D, der Schule mit den wenigsten SchülerInnen mit anderen Muttersprachen als Deutsch, sind die Einstellungen der Jugendlichen mit und ohne Migrations-hintergrund in etwa deckungsgleich.

6.3 Ergebnisse

Diese Ergebnisse sind natürlich nur mit Vorsicht zu interpretieren, da die Zahl der Befragten an den einzelnen Schulen gering ist. Unter Berücksichtigung der Gespräche mit den SchülerInnen, LehrerInnen und DirektorInnen und mit Bezug auf die Literatur lässt sich aber als plausibel annehmen, dass die Thematisierung von Mehrsprachigkeit von SchülerInnen mit Migrations-hintergrund auf größeres Interesse stößt und ihren Selbstwert stärkt.

Die Ausbildung von positiven Selbstkonzepten soll das Ziel von schulischen Sozialisationsprozessen sein (Shajek 2006, 127), die die Risikofaktoren für negative Selbstbewertungsprozesse wie Minderheitenstatus, schwache schulische Leistungen und soziokulturelle Benachteiligungen (ebd., 129) zu mildern hilft.

In societies with institutional and cultural linguisticism and discrimination, not all minority children are allowed to identify positively with their original mother tongues and cultures. Many minority children are being forced to feel ashamed of their mother tongues, their parents, their origins, their group, and their culture. Many of them, especially in countries where the racism is more subtle, not so openly expressed, internalize the negative views which the majority has of the minority groups, their languages and cultures (Skutnabb-Kangas 2000, 114).

Letztlich spiegelt der Umgang einer Schule oder Gesellschaft mit Mehrfachzugehörigkeit auch ihre Einstellung zum „Anderssein“ wider.

Die Existenz transnationaler Räume und hybrider Identitäten dokumentiert in gewisser Weise, dass plurale Identität durchaus ein „Normalfall“ sein kann und zunehmend – in einer globalisierten Welt – eingenommen wird und eingenommen werden muss (...). Der Fall der Mehrfachzugehörigkeit stellt eine ernste Herausforderung für nationale Gesellschaften und ihre Bildungsinstitutionen dar. (...) Genau aus diesem Grund ist die vermehrte Zuwendung zu hybriden Formen

begrüßenswert, nicht zuletzt auch deshalb, weil die Vermischung nicht nur über ein kreatives, sondern auch ein „rassismuskritisches“ Potenzial verfügt (...) (Mecheril 2004, 76).

7. Darstellung nach außen

Die Frage, ob/inwiefern die Mehrsprachigkeit der Schulen „nach außen“, in die Öffentlichkeit dringen soll, beantworten alle DirektorInnen mit großer Vorsicht.

Nicht unbedingt, weil ja eben genau der Effekt entsteht, es ist sinnlos, wenn jemand dann herkommt und praktisch äh wir hatten Jahre, wo also in einer Klasse kein einziger mit Deutsch als Muttersprache war, also, also das war schon ein Problem. (C-Dir)

(...) das ist ein soziales Problem, ein massives, ja, und insoweit ist es jetzt nicht so, dass wir jetzt was net auf der Homepage schreiben, die die Mittelschulen machen das oft so, ja, dass sie versuchen, das ins Positive zu wenden, ja, wir haben das bewusst nicht gemacht und wir versuchen auch hier und das bin vor allem auch ich zu schauen, dass wir sehr gemischtes Publikum bekommen, drum auch verschiedene Angebote, weil eben auch Integration nur so stattfinden kann, dass es eben eine gemischte Gruppe ist, ja. (A-Dir)

Es ist leider nicht so, dass sich die Schule so positionieren kann, dass wir damit auch Schüler gewinnen, es ist so, je mehr wir also die das Ausländerfähnchen raushängen, wo ja auch viele Sprachen dabei sind, net nur Englisch und Französisch, ehm, is es so, dass wir dann immer weniger Kinder bekommen, ja, und das will ich auch nicht, ja, und das ist dieses soziale Problem „In die Ausländaschuj geri oba net, weil da glaub i do hab i ka gute Ausbildung“, was so natürlich null stimmt. (A-Dir)

Es ist halt ein zweiseitiges Schwert, eben gerade, ähm bei unserer Clientèle merk ich's doch sehr stark, dass die österreichischen Eltern, äh, auf Mehrsprachigkeit eher negativ reagieren. Und des Problem is, wir sind dann keine wirkliche mehrsprachige Schule (...) also im Sinne von Integration von denen, die mehrsprachig sind ist es problematisch, wenn die Österreicher ganz wegbleiben. Wir haben sowieso schon einen Bereich, wo's ziemlich schwierig ist, also wir sind ja – Integration können wir zum Teil schon sehr beschränkt eigentlich nur leisten, weil wir einen überwiegenden Teil eigentlich an Schülern haben, die mehrsprachig

sind, also die Österreicher kommen uns, das kann man direkt statistisch nachweisen, mehr und mehr abhandeln. Deswegen muss man mit dem Problem „Wir sind mehrsprachig“ nach außen hin vorsichtig umgehen, also a Projekt, wo des zum Thema gemacht wird, des veröffentlich ich natürlich schon, aber ich würde mich hüten genaue Zahlen zu veröffentlichen (...) (B-Dir)

Viele Eltern stehen laut DirektorInnen den Schulen „mit hohem Ausländeranteil“, an denen sie ein niedriges Leistungsniveau und Konflikte vermuten, skeptisch gegenüber.

Es wird positiv naja, mein Opa war dagegen, dass ich in diese Schule gehe, aber der ehemalige Türkischlehrer war in meiner Volksschule und er hat halt meinen Vater davon überzeugt, dass die Schule am besten für mich wäre und deshalb bin ich hierher gekommen. Mein Opa ist bis jetzt nicht zufrieden mit der Schule, weil zu viele Ausländer in dieser Schule sind und ja von außen hört man also wenn man von (...) (Schule C) spricht, weiß man sofort, dass es eine Ausländerschule ist. (C-0732-aL1⁷¹)

Ich weiß nicht, wie es in anderen Schulen abläuft, aber ich find nicht, dass es eine Ausländerschule ist, vor allem in unserer Klasse gibt's so viele Österreicher, es gibt's Klassen, bei denen nicht einmal ein Österreicher sitzt, aber bei uns in der Klasse, unser Klassenniveau ist ziemlich hoch, find ich und deshalb find ich's nicht. (C-0732-aL1)

An Schule B bedauert es eine junge Lehrerin sehr, dass die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen nicht „als Stärke herausgekehrt“ wird.

Am Tag der offenen Tür gab's schon so von den einzelnen äh Sprachfächern Plakate gehangen und Ähnliches, aber ich glaub schon, dass diese Schule hier eher nicht einen Sprachenschwerpunkt hat, sondern, dass die Schwerpunkte anderswo liegen, also, ja, ich hab eher in dieser Schule den Eindruck, es is Mehrsprachigkeit da und man versucht irgendwie damit umzugehen, dass irgendwie es den Alltag sehr prägt, aber es auch erschwert, für viele.

(Was heißt das jetzt genau? Das klingt jetzt ein bisschen...„damit fertig zu werden“.)

Ja, genau, so ist es auch gemeint (...) (B-D-L)

⁷¹ Der Großvater dieser Schülerin mit türkischem Migrationshintergrund ist ein österreichischer Staatsbürger, der ihren Vater vor einigen Jahren adoptiert hat.

Es wird dem glaub ich schon wohlwollend von den meisten – es wird wohlwollend von den meisten betrachtet, dass so viele Sprachen und Kulturen hier vorhanden sind, aber dass es dann wirklich sozusagen als Stärke entwickelt oder herausgekehrt wird, den Eindruck hab ich nicht, ganz im Gegenteil, dass es eher – man versucht, damit zurechtzukommen, nicht, wirklich was draus zu machen. (B-D-L)

Auf meine Frage an eine Direktorin, ob die Schule als Institution durch MultiplikatorInnenwirkung das Image der „Migrantenschule“ befördern könnte, antwortet diese sehr skeptisch:

Es geht nicht um die Sprache, sondern es geht um das, was mit dieser Sprache verbunden wird. Das, was ich jetzt ganz gut finde, ist dass jetzt in den Medien sozusagen (...) ja, wir müssen Ostsprachen lernen – das kann helfen. Ich glaub nicht, dass es die Schule mit ihren Kindern schafft, wir haben so viel serbisch-orthodo.. oder kroatische Kinder, wir helfen diesen Sprachen zum Prestige, des glaub i anfoch net. (D-Dir)

Der Weg der Anerkennung der Sprachen der MigrantInnen muss ihrer Meinung nach der umgekehrte sein, wiewohl sie die Wichtigkeit der Wertschätzung ihrer Sprachen *für die Kinder* anerkennt und fördert.

Die Gesellschaft muss die Sprachen wertschätzen, dann können wir's in der Schule auch tun, ja. (...) Die Wertschätzung der Sprachen in der Schule bewirkt meiner Meinung nach – ein gutes Gefühl für die Kinder, ja. (D-Dir)

Es ist meiner Meinung nach sehr schade, dass der Schatz der Mehrsprachigkeit an den Schulen nach außen hin verborgen wird, noch dazu unter dem Vorwand, dies geschehe zum Besten der SchülerInnen. Die Realität an (österreichischen) Schulen, auch an den meisten AHS, ist eben mehrsprachig und ich zweifle daran, ob dieser Umstand beispielsweise vor Eltern verheimlicht werden kann. Es ist auch nicht notwendig, dieses Faktum „ins Positive zu wenden“ (S-Dir), denn mehrere Sprachen zu beherrschen *ist* ein Gewinn und ein Vorteil im Leben. Es wäre vielmehr dringend erforderlich, diese Mehrsprachigkeit, wie es eine Lehrerin formuliert hat, „als Stärke

herauszukehren“ (B-DL) und die Kinder in ihrer multiplen (sprachlichen) Zugehörigkeit zu stärken. Anstatt viel Kraft dafür zu vergeuden, den Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der GesamtschülerInnenpopulation zu „beschönigen“, sollten sich Schulen und die ihr vorgesetzte Behörde lieber überlegen, wie die Sprachen dieser SchülerInnen so gefördert werden könnten, dass sie ihnen (und der Gesellschaft) zum Vorteil gereichen. Das bedeutet mit Sicherheit mehr Stunden für Deutsch als Zweitsprache, mehr muttersprachlichen Unterricht an einer höheren Zahl von Standorten und mehr profunde Ausbildungen für die LehrerInnen. Das Allerwichtigste ist aber - und das zeigt auch diese Untersuchung - die Schaffung eines Klimas der Akzeptanz für die jungen Menschen mit migrantischem Hintergrund. Nur wer sich (auch sprachlich) angenommen fühlt, kann wirksam lernen und entwickelt positive Einstellungen zur Erst- und Zweitsprache, eine essentielle Bedingung für das Wohlfühlen in der Aufnahmegesellschaft. Jugendliche, die nicht in ethnische Nischen gedrängt werden, müssen keine Schulwände anschmieren oder sonstige aggressive Verhaltensweisen entwickeln und damit einigen Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft willkommene Vorwände für „Ausländerhass“ bieten.

Wie einige interviewte LehrerInnen und DirektorInnen betonten, geht es häufig nicht um die Mehrsprachigkeit, sondern um soziale und wirtschaftliche Probleme.

(...) es ist sozusagen eine Illusion zu glauben, dass unsere Mehrsprachigkeit dieselbe ist wie in der VIS, der Vienna International School, ja. Weil jeder weiß, bei uns heißt Mehrsprachigkeit, das sind die oamen Ausländer, die sozial schwach sind, ja. (G-Dir)

Dieselben Eltern, die ihre Kinder für eine multilinguale Ausbildung in teure Privatschulen schicken, werten die Mehrsprachigkeit der Kinder an öffentlichen Schulen ab, weil sie sie für wertlos erachten. Vom wissenschaftlichen und auch vom pädagogischen Standpunkt aus ist aber *jede* Mehrsprachigkeit ein Gewinn, wenn sie unter förderlichen Bedingungen erworben und gelebt wird. Die Schule ist meiner Meinung nach dazu da, für Kinder mit wenig privilegierter sozialer Ausgangslage kompensatorisch zu wirken und sie auch in ihrem Selbstvertrauen zu stärken. Schlechte Ausgangsbedingungen noch mehr zu verschärfen oder zu übersehen und sich dann darüber zu beschweren, kommt

meines Erachtens gedankenlosem Zynismus gleich. Das heißt nicht, dass jedes Kind mit Migrationshintergrund in die AHS gehen muss, genauso wenig, wie jedes Kind *ohne* Migrationshintergrund diese Schulform besucht. Aber eine Chance haben sie meiner Meinung nach alle verdient.

TEIL E: CONCLUSIO

1. Zusammenfassung

Der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an allen befragten SchülerInnen macht 54,65% aus – dies ist im Bereich der AHS eine überdurchschnittlich hohe Zahl. Die meisten SchülerInnen (70 von 86) sind in Österreich geboren (die verbleibenden 16 Jugendlichen verteilen sich auf die Herkunftsländer Bosnien, Serbien, Polen, Türkei, Italien und Pakistan), 76 besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft. 39 SchülerInnen haben Deutsch als Muttersprache, 42 eine andere Sprache als Deutsch und fünf Personen bezeichnen mehrere Sprachen als ihre L1. Insgesamt werden 12 Muttersprachen genannt.

Im Schnitt sprechen die SchülerInnen mit Migrationshintergrund 4,14, die Jugendlichen mit deutscher Muttersprache 3,08 und die LehrerInnen 3,38 Sprachen. 91,8% der SchülerInnen mit, aber nur 40,5% ihrer KameradInnen ohne Migrationshintergrund würden sich als mehrsprachig bezeichnen. Das Kriterium ist für viele das Vorhandensein einer zu Hause verwendeten Herkunftssprache. Die Kenntnis der Schulsprachen bedingt für mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen mit deutscher Muttersprache noch keine Mehrsprachigkeit. Die LehrerInnen und DirektorInnen sehen den Begriff des Multilingualismus am engsten: für die meisten setzt er „perfekte“ oder „fließende“ Beherrschung bzw. Zweisprachigkeit von Kindesbeinen an voraus. Während die SchülerInnen ihre Mehrsprachigkeit weitgehend positiv sehen, fokussieren ihre LehrerInnen auf deren Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache.

Die Lieblingssprache der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist wenig überraschend überwiegend ihre Muttersprache, bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ist es häufig Deutsch. Als wichtigste Sprachen werden aus pragmatischen Gründen Deutsch (als Umgebungssprache) und Englisch (als internationale Sprache) bezeichnet. Insbesondere bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist das Französische sehr unbeliebt, das Türkische stößt eher bei den SchülerInnen deutscher Muttersprache auf wenig Gegenliebe.

Die SchülerInnen meinen, dass Deutsch von den LehrerInnen am meisten geschätzt werde und die Migrantensprachen (dies glauben vor allem Jugendliche mit anderen Muttersprachen) am wenigsten. Eine große Zahl an SchülerInnen gibt aber auch an, keine Einschätzung zur letztgenannten Frage zu haben.

Drei Viertel der Befragten mit Migrationshintergrund stört es nicht, wenn ihre MitschülerInnen eine Sprache sprechen, die sie nicht verstehen, während nur ca. ein Drittel der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund dieser Meinung ist. In der Gruppe der LehrerInnen fühlen sich nur etwa 22% vom Gebrauch einer Migrantensprache (in der Schule bzw. im Unterricht) *nicht* gestört.

Während sich die meisten SchülerInnen mit Migrationshintergrund mit ihrem Herkunftsland identifizieren, ist für die Mehrzahl ihrer KameradInnen deutscher Muttersprache die nationale und lokale Identität (Österreich und Wien) gleichermaßen von Bedeutung. Mit der europäischen Identität können die Jugendlichen weniger anfangen. Für die Gruppe der LehrerInnen hat ihre nationale Identität die größte Bedeutung.

Was die Zukunft der Sprachen (der Kinder mit Migrationshintergrund) betrifft, so ist die Frage von Interesse, welche Sprachen sie mit ihren potenziellen Kindern zu sprechen beabsichtigen. Die meisten wollen, dass ihre eigenen Kinder zweisprachig aufwachsen, d.h. sowohl die Herkunftssprache als auch das Deutsche beherrschen. Auch von den Jugendlichen mit deutscher Muttersprache wird der Gedanke der bilingualen Erziehung sehr geschätzt. Die LehrerInnen sind sich in Bezug auf das Weitergabeverhalten der Muttersprachen ihrer SchülerInnen unsicher, wobei nur wenige die Weitergabe ganz ausschließen.

Die interessanteste Hypothese bezieht sich auf die Frage, ob Migrationshintergrund in Kombination mit schulischer Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit die positive Einstellung zu dieser verstärkt. Mehrsprachigkeit als Unterrichtsthema nehmen die befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen stärker wahr als ihre KameradInnen deutscher Muttersprache. Auch beobachten sie Äußerungen ihrer LehrerInnen

aufmerksamer und kritischer als ihre SchulkollegInnen. Besonders sensibel reagieren sie auf diskriminierende Äußerungen und Handlungen.

Die Untersuchung ergab, dass das Klima an den Schulen A und B der Mehrsprachigkeit gegenüber in geringerem Maße aufgeschlossen war als an den Schulen C und D.

An der Schule A war es äußerst schwierig, die Genehmigung zur Untersuchung von der Direktion und der Klassenvorständin zu erhalten. Obschon es interessante Projekte von einzelnen Lehrpersonen und Klassen zur Mehrsprachigkeit gab, wurden diese nicht veröffentlicht, auch auf der Homepage findet sich kein Hinweis auf die in der Schule vorhandenen Muttersprachen. Sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen äußerten sich wiederholt negativ über die „Multi-Kulti“-Situation in der Schule, die einige LehrerInnen nach eigenen Aussagen als ausgesprochene Belastung erleben.

Auch an Schule B stieß meine Bitte um Teilnahme an der Untersuchung nicht gerade auf die Begeisterung der Direktion. Die SchülerInnen zeigten sich dem Thema gegenüber gleichgültig bis misstrauisch. Auch die Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Schulgemeinschaft schienen von fehlendem Vertrauen geprägt, sodass es im Rahmen eines massiven Konfliktes sogar zum Einschreiten der Polizei kam. Einige SchülerInnen mit Migrationshintergrund fühlen sich durch Aussagen von einigen LehrerInnen diskriminiert, ein Bub bezeichnet die Schule sogar als „rassistisch“. Die Klassenvorständin der interviewten Klasse will von den Konflikten in ihrer Klasse nichts bemerkt haben und äußerte sich gegenüber einigen ihrer Schüler gegenüber besonders misstrauisch, sie traute einem Schüler mit Migrationshintergrund sogar schwerwiegende kriminelle Handlungen zu. Das ihrer Meinung nach fehlende Konfliktmanagement bezeichnen einige Schüler als frustrierend. Auf der anderen Seite zeigten sich mehrere Schüler dem Thema Mehrsprachigkeit gegenüber sehr aufgeschlossen und nehmen aus Interesse an den Interviews teil. Die sehr engagierte Deutschlehrerin der Klasse bedauert zutiefst, dass an der Schule die Mehrsprachigkeit nicht als Stärke gesehen wird und möchte durch eigene Unterrichtsprojekte etwas zur positiven Sichtweise beitragen. Ein positives Signal für die Zukunft ist die Teilnahme der Schule an einem internationalen Projekt mit interkultureller Thematik.

Dem gegenüber ist das Klima an Schule C und D in Sachen Mehrsprachigkeit und Multikulturalität deutlich entspannter und positiver.

In Schule C ist bereits auf der Homepage festgehalten, dass Offenheit im Umgang mit anderen Kulturen und die Vorbereitung auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft erklärte Ziele der Schulgemeinschaft sind. SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund tragen miteinander zwar teilweise Konflikte aus, können diese aber (mit und ohne Hilfe der Lehrenden) auf der Ebene der Diskussion austragen. Mehrsprachigkeit wird als ein wichtiger Wert erachtet, den es zu fördern gilt und der immer wieder Thema von Projekten wird. In der Schulbibliothek gibt es auch Werke in den Sprachen der MigrantInnen, die regelmäßig entlehnt werden. Der Besuch des muttersprachlichen Unterrichts durch die SchülerInnen ist ein Anliegen, für das sich einige LehrerInnen, beispielsweise die Klassenvorständin der interviewten Klasse, in besonderer Weise engagieren.

Schule D macht schon beim Betreten des Gebäudes einen mehrsprachigkeitsfreundlichen Eindruck: An vielen Orten findet man Plakate, die in einer afrikanischen Sprache respektvollen Umgang miteinander einfordern. Auf der Homepage wird das Miteinander von Menschen mit unterschiedlichem ethnischen Hintergrund als wichtiger Schwerpunkt der Schule genannt. Kroatischkurse werden sowohl für SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund als auch für LehrerInnen angeboten, letzteren besucht die Direktorin selbst. Laut Aussagen der Mediatorin gibt es zwar immer wieder kleinere Konflikte zwischen (jüngeren) Kindern, bei denen es auch um kulturelle Konflikte geht, jedoch können diese immer durch Peer-Mediation gelöst werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die befragten SchülerInnen ihre Mehrsprachigkeit grundsätzlich positiv sehen, diese aber von der Schule häufig nicht gewürdigt wird. Wiewohl Wohlbefinden und das Gefühl, akzeptiert zu werden, sich statistisch schwer beweisen lassen, weisen die Beobachtungen und Gespräche deutlich darauf hin, dass ein der Mehrsprachigkeit aufgeschlossenes Schulklima zum Empfinden des (auch sprachlichen und kulturellen) Angenommenseins führt, was eine Grundvoraussetzung für eine gelungene Integration und das Reüssieren in der Schule darstellt.

2. Konsequenzen

2.1 Wissenschaftliche Konsequenzen

Die im Zuge der Einwanderung eintretende Pluralisierung der SchülerInnenenschaft führte zu einer ausgiebigen Diskussion der Frage, wie sich die Institution Schule im Umgang mit ethnischer Differenz verhalten soll. Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen von LehrerInnen im Hinblick auf die heterogene Zusammensetzung der SchülerInnen sowie die damit verbundenen Konsequenzen für den Unterricht sind bislang jedoch nur sehr unsystematisch erforscht worden (Weiss 2007, 69).

Der mangelnde Erfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird in der Literatur (mit Recht) unter den Aspekten der institutionellen Diskriminierung, den suboptimalen sozialen Voraussetzungen und sprachlichen Problemen diskutiert. Relativ wenig beachtet wird aber die Einstellung und Motivation der einzelnen Person, die bei jungen Menschen auch stark durch das Klima an der Schule und dem Umgang mit anderen Jugendlichen bestimmt wird.

Je nach den Erfahrungen mit den L2-Sprecherinnen bilden sich die L2-*Attitüden* der Lernenden (Buttaroni 2002, 132).

Durch eine Reihe von Handlungen (...) prägt sich beim Kind ein Bild der jeweiligen Sprache hinsichtlich ihres Status und ihrer Funktion in der betreffenden Gesellschaft. Je fortschrittlicher die kognitive Entwicklung des Kindes ist, desto rezeptiver wird es im Hinblick auf Korrelationen zwischen Sprache und Prestige, Machtverhältnissen und dgl. werden (ebd., 133).

Falls Jugendliche das Gefühl haben, von ihrer Umgebung abgelehnt, diskriminiert, ja sogar beschuldigt zu werden, überrascht es wenig, wenn sie in sich in die innere Emigration oder eine ethnische Nische zurückziehen oder – je nach Temperament – aggressiv und gewalttätig werden.

Ähm - ja das lässt sich – das lässt sich irgendwie so schwer trennen von dem, was sie halt rundherum im normalen Leben, äh, irgendwie erfahr'n (...).

Vielleicht hatte die erste – meine subjektive Theorie – die erste Migrantengeneration wirklich mehr Motivation aufzusteigen und da mehr hineinzul investieren, weil wenn du unsere Schüler sehr oft anschaut, die sind schon sehr deprimiert und frustriert indem - sie merken – es ist wurst, wie viel wir reinbuttern, wir bleiben trotzdem – quasi – letztklassig. Wir bleiben die Ausländer (...).

(...) dass das alles nicht z'sammpasst, wie sie sich fühlen, was sie eigentlich signalisiert kriegen mit „Ich bin Staatsbürger“, mit dem, was sie ständig über die Medien mitkriegen (...). (C-Exp-DaZ)

Für das Leben der jungen Menschen, aber auch für die Gesellschaft, in der sie leben, ist die Frage höchst relevant, wie die Mehrsprachigkeit und Ethnizität der Jugendlichen mit migrantischem Hintergrund von diesen optimal genutzt werden kann.

What is important to study, then, is: under which circumstances can their ethnicity and their language(s) become positive forces and strenghts, sources of empowerment in people's lives? (Skutnabb-Kangas 2000, 137)

2.2 Pädagogische Desiderata

(...) (A)lles kann auch anders sein.

(Alfred Adler)⁷²

1. Der/die SchülerIn – egal welcher Herkunft – braucht Chancen

Bereits der Eindruck eines Schülers, daß sich der Lehrer nicht nur für Stoffvermittlung und Stundenziele engagiert, sondern sich auch für seine Person interessiert und an seinem Schicksal Anteil nimmt, kann ein

⁷² Adler 1990, 22.

Gefühl des Angenommenseins in einer fremden Gesellschaft vermitteln (Steinig 1998, 133).

Jede/r SchülerIn hat das Recht auf Bildung und Verbesserung der eigenen Lebenslage, ungeachtet ihrer/seiner Herkunft. Dass LehrerInnen zum Teil noch immer von „unseren“ Kindern und „den anderen“⁷³ sprechen, ist ein Zeichen von Ausgrenzung, auch wenn sie unbedacht und „ohne böse Absicht“ geschieht. Kinder mit eigener oder familiärer Migrationserfahrung haben häufig größere identitäre Probleme als ihre KameradInnen ohne diesen Hintergrund, insbesondere, wenn sie in der Aufnahmegesellschaft negative Erfahrungen machen mussten. Sie bedürfen der Unterstützung und Annahme durch ihre LehrerInnen, auch als Vorbildfunktion für die „heimischen“ Jugendlichen, denn „Anerkennung durch Andere ist der Selbst-Anerkennung vorgelagert“ (Mecheril 2004, 218) und Voraussetzung für befriedigende Beziehungen.

Auf der institutionellen Ebene ist im Bereich der AHS ein gewisser „Numerus clausus“ zu beobachten, da SchülerInnen mit „Befriedigend“ oder „Gut“ im Fach Deutsch (viele davon mit Migrationshintergrund) an vielen Gymnasien a priori vom Besuch dieser Schulform ausgeschlossen werden.

Brisanz hinsichtlich der Durchlässigkeit des österreichischen Schulwesens enthalten die Regelungen, wenn je nach Platzangebot an den Schulen bessere SchülerInnen bevorzugt werden. Weiters dürfte die Tatsache, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache an der AHS unterrepräsentiert sind, mit dieser Regelung zusammenhängen (BMUKK 2008d, 112).

Gerecht wäre, gerade SchülerInnen mit nicht so guter Deutschnote eine Chance auf eine höhere Bildung zu eröffnen. Gerade Schulen mit hohem Anteil an Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund könnten solche mit anderen Muttersprachen eine für den Lernerfolg wichtige deutschsprachige Umgebung bieten und selbst an Diversität gewinnen. Ein Umdenken in diesem Schulzweig ist dringend gefragt.

⁷³ Dies erlebte ich häufig innerhalb und außerhalb der Untersuchung.

2. Die (schulische) Realität ist mehrsprachig

Der Hang des nationalen Schulsystems zur Homogenität und Monolingualismus ist historisch nachvollziehbar, jedoch insbesondere angesichts der Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte schon längst überholt. Auch in den Wiener Allgemein Bildenden Höheren Schulen ist ein Viertel der SchülerInnen bereits mehrsprachig mit Migrationshintergrund, mit steigender Tendenz. Die Unsicherheit von Lehrpersonen, die mit Sprachen konfrontiert werden, die sie nicht beherrschen, ist verständlich, aber überwindbar. Die Beschäftigung mit diesen Idiomen könnte Ängste abbauen, gewinnbringende Möglichkeiten des Sprachvergleichs eröffnen und den SchülerInnen vermitteln, dass ihre Sprachen lernenswert sind.

Nachahmenswert erscheint mir die Initiative an Schule D, Kroatisch-Unterricht in zwei verschiedenen Kursen sowohl für SchülerInnen mit Muttersprache Kroatisch als auch für Kinder deutscher Muttersprache anzubieten. Dies stärkt die Solidarität unter den Jugendlichen und ihr Interesse an den Sprachen ihrer KameradInnen.

Das laut Lehrplan mögliche breite Spektrum an Sprachen sollte auch in der Praxis angeboten werden, wobei bei der Auswahl der Sprachen die in den Schulen vorhandenen Muttersprachen eine wesentliche Rolle spielen sollten. Dadurch würde das Prestige dieser zurzeit oftmals wenig wertgeschätzten Minderheitensprachen gesteigert werden (BMUKK 2008d, 88).

Doch auch wenn die Zeit für das Lernen einer neuen Sprache nicht ausreicht, bringt das Einbeziehen der Herkunftssprache in den Unterricht erstaunliche Effekte. Das ExpertInnentum der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in ihren Muttersprachen stärkt deren Selbstbewusstsein und führt zu staunender Anerkennung bei deren „monolingualen“ KlassenkameradInnen. Sprachvergleiche können das Interesse an grammatikalischen und lexikalischen

Phänomenen wecken und bieten vielfältige Möglichkeiten der Sprachreflexion, die den Unterricht bereichern.⁷⁴

Das Interesse aller SchülerInnen an außereuropäischen Sprachen wie Chinesisch und Japanisch sollte auch für die AHS ein Anstoß sein, neben den „klassischen“ Schulsprachen Französisch, Italienisch und Spanisch nach dem Vorbild der berufsbildenden Schulen auch weniger „gängige“ Sprachen anzubieten. Das könnte die Motivation zum Sprachenlernen erhöhen und die Individualisierung in diesem Bereich fördern.

Die Entwicklung einer stärkeren Sprachenvielfalt sowie die Ausweitung des Erlernens einer zweiten (oder dritten) Fremdsprache, die derzeit erst relativ spät im Curriculum einsetzt, bleiben eine Herausforderung für die Schule (BMUKK 2008d, 53).

Wie bei den Interviews der LehrerInnen auffällt, verwenden diese teilweise (bei emotionalisierenden Themen) den Dialekt – warum sollte dieses „Code-switching“ in bestimmten Situationen SchülerInnen nicht erlaubt sein? Das Zulassen von Sprachen erscheint mir ein wichtiger Beweis der Akzeptanz der anderen zu sein.

Die meisten Initiativen zur Mehrsprachigkeit in Österreich gehen auf europäische Initiativen zurück (ebd., 77). Der Aktionsplan der Europäischen Kommission zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt hatte den nationalen Schwerpunkt, die Verbindung von Muttersprachen-, Fremdsprachen- und Migrationssprachenunterrichts in einem ganzheitlichen Ansatz zu prüfen (ebd., 72).

Zu den Schwerpunkten des Aktionsplans zählte auch die effizientere Nutzung vorhandener Sprachenressourcen (wie sie beispielsweise Menschen mit Migrationshintergrund oder Angehörige von Minderheiten in reichem Maß besitzen) und damit die Förderung des Aufbaus einer Mehrsprachenkompetenz (mit besonderer Berücksichtigung der regional bedeutsamen Sprachen) auf allen Ebenen des Bildungssystems (ebd., 73).

⁷⁴ Vielfältige Unterrichtsvorschläge zum Umgang mit der Sprachenvielfalt bietet das Handbuch von Schader (2004).

Es bleibt zu hoffen, dass diese theoretischen Gedanken sehr rasch Eingang in das Bewusstsein der Lehrenden und somit in die Praxis finden werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Österreich erfolgreich eine auf Förderung der Mehrsprachigkeit hin orientierte Schulsprachenpolitik und Bildungspolitik sowie wirksame Strukturen für die Planung und Diskussion sprachenspezifischer Fragestellungen entwickelt hat und diese – im Einklang mit Entschlüssen und Programmen des Europarats und der Europäischen Union – konsequent weiterentwickelt. In einem gewissen Widerspruch dazu ist die Tatsache zu sehen, dass der Sprachenreichtum der MigrantInnen wie auch die Minderheiten- und Nachbarsprachen in der Bildungspraxis kaum genutzt werden (BMUKK 2008d, 29).

3. Das Bildungssystem kann sich ändern

Die frühe Selektion im österreichischen Schulsystem benachteiligt Kinder, die die Unterrichtssprache Deutsch auf Grund einer anderen Familiensprache nicht auf dem geforderten Niveau beherrschen. Der überproportionale Anteil von Kindern mit anderer Muttersprache in den Sonderschulen deutet darauf hin, dass diese SchülerInnen nicht nur wegen mangelnder Intelligenz, sondern auch wegen Defiziten in der Unterrichtssprache Deutsch an diese Schulform verwiesen werden.

Die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres ist ein erster Schritt Richtung (sprachliche und soziale) Vorbereitung auf die Schule, die besonders Kindern mit Defiziten in diesen Bereichen entgegenkommt. Freilich sind dafür eine fundierte Ausbildung der KindergärtnerInnen, die präzise Sprachstandsdiagnosen stellen und optimale Fördermaßnahmen setzen können, von Nöten. Für diese verantwortungsvolle Aufgabe sind vom Staat angemessene zeitliche Ressourcen und finanzielle Mittel bereitzustellen. In dem überaus wichtigen, die Zukunft des Menschen (und somit der Gesellschaft) mehr als jede andere Bildungsmaßnahme entscheidenden Bereich der vorschulischen Bildung besteht in Österreich auf jeden Fall noch Handlungsbedarf.

Die Verlängerung der Volksschule/Grundschule auf sechs Jahre würde den SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch mehr Zeit geben, die Unterrichtssprache mit Hilfe von individuellen Fördermaßnahmen besser zu erlernen und somit bessere Chancen auf den Besuch einer höheren Schule zu haben. Es ist für SchülerInnen mit (aber auch ohne) Migrationshintergrund essentiell, individuelle Förderung zu erhalten, die auf einer präzisen Sprachstandsfeststellung aufbaut und die Fortschritte des Kindes festhält. Dass hierfür mehr Lehr- und Beratungspersonal notwendig ist, liegt auf der Hand. Die Bereitstellung der finanziellen Mittel der dafür nötigen Aus- und Fortbildungen ist eine für den einzelnen und für die Gesellschaft bedeutende Investition.

Die Fortbildung in Deutsch als Zweitsprache sollte nicht nur SprachenlehrerInnen betreffen, sondern alle Mitglieder des Kollegiums, zumal ja alle Fächer sich der Sprache als Werkzeug bedienen. Der Förderung der für das Reüssieren in der Schule besonders wichtigen Textkompetenz ist dabei besonderes Augenmerk zu widmen.

Die wissenschaftliche Erkenntnis, dass zum Erwerb einer Sprache auf kognitiv-akademischen Niveau fünf bis sieben Jahre notwendig sind⁷⁵, sollte zur Änderung des Paragraphen der Leistungsbeurteilungsverordnung führen, dem zufolge sogenannten QuereinsteigerInnen der außerordentliche Status nur zwei Jahre lang gewährt wird (BMUKK 2007a, 10). Ohne sprachliche Hochbegabung scheint die Vorgabe, innerhalb dieser Zeitspanne die Unterrichtssprache (annähernd) auf muttersprachlichem Niveau zu erlernen, schwer erfüllbar.

4. Interkulturelles Lernen betrifft alle Mitglieder der Schulgemeinschaft

Interkulturelles Miteinander müssen alle Mitglieder der Schulgemeinschaft lernen – SchülerInnen ohne und mit Migrationshintergrund, aber auch LehrerInnen und DirektorInnen. Auch wohlmeinende, engagierte Menschen ertappen sich hin und wieder bei vorurteilsbehafteten Einstellungen oder diskriminierendem Handeln.

⁷⁵ Siehe S. 77 bzw. Cummins 1991, 78.

In unserer Gesellschaft und in der europäischen Geschichte findet man kaum Modelle für den Umgang mit kultureller Differenz, sondern fast nur defizitäre Formen, neben Rassismen verschiedener Art die paternalistische Bevormundung, die Faszination durchs Exotische oder einen als Universalismus verkleideten Eurozentrismus (Auernheimer et al. 1996, 237).

Auch wenn das Überwinden aller Vorurteile wahrscheinlich nicht möglich ist, so ist es doch wichtig, alle Jugendlichen ihre Gleichheit spüren zu lassen, gleichzeitig aber ihr Anderssein (sofern es niemandem schadet) zu akzeptieren. Der Habitus und die Handlungen der Erwachsenen haben dabei nicht zu unterschätzenden Vorbildcharakter.

Das Programm einer interkulturellen Bildung lässt sich auf zwei Grundprinzipien gründen: auf den Gleichheitsgrundsatz und den Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe. Die Anerkennung liefert auch das Motiv für das Verstehen, spezielle auch für das Bemühen um interkulturelles Verstehen und Dialog (Auernheimer 2001, 45).

Auch für die Lehrenden ist die Auseinandersetzung mit der Interkulturalität eine sich immer wieder stellende Herausforderung. Bereits in der Ausbildung soll der/die Pädagoge/-in

(...) interkulturelle Kompetenz erwerben, sich differenzierteres Wissen bzgl. Sprachenlernen und Spracherwerbsprozessen aneignen und eventuell tradierte Vorstellungen und ihre kulturellen, sozialen und psychischen Sichtweisen verändern, insbesondere aber ihre Grundhaltung einigen weniger „prestigeträchtigen“ Sprachen gegenüber überdenken. Dazu müssten Module in neuen Aus- und Fortbildungscurricula zu Themen wie *Language Awareness*, *Cultural Awareness*, Bewusstheit im Umgang mit Vielsprachigkeit etc. entwickelt oder bereits vorhandene ausgearbeitete Konzepte umgesetzt werden (BMUKK 2008d, 86).

Interkulturelles Lernen ist mehr als exotisches Essen am Elternsprechtag, das Singen von Liedern in anderen Sprachen am Schulfest oder ein zweitägiges Projekt über ein afrikanisches Land. Es ist ein Lernprozess, in dem Menschen

durch die persönliche Auseinandersetzung mit den anderen (im philosophischen Sinn: mit dem Anderen) zu aus dem Inneren kommenden Toleranz und Neugierde an der Alterität gelangen.

5. Identitäten sind vielschichtig und hybrid

Die „eindeutige Zuordenbarkeit“ des Menschen ist ein Mythos, da jede Person verschiedene Identitäten verinnerlicht, die sich teilweise auch widersprechen können. Die Schule bzw. die Gesellschaft muss aufhören, von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein einziges Zugehörigkeitsgefühl zu erwarten und sich über eine Aussage wie „Ich bin Österreicherin und Türkin“ zu wundern. Ein erster offizieller Schritt dazu wäre, bei der Erhebung der Muttersprachen für die Schulpflichtmatrik die Möglichkeit einzuräumen, mehrere Muttersprachen anzugeben, wie es ja der Realität vieler Jugendlicher entspricht.

Our own bias is that a bilingual education program, to be helpful and constructive, should attempt to develop the full potential of ethnolinguistic minority groups so that members can become fully American (*or Austrian, AW*) at the same time as they remain fully French, Polish, or whatever (Lambert 1975, 148).

Ein wichtiges Ziel von Schulsystemen besteht darin, allen Kindern und Jugendlichen – unabhängig von ihrer Herkunft – eine möglichst gute Bildung angedeihen zu lassen. Chancengerechtigkeit bedeutet, dass soziale Ungleichheiten abgebaut werden und der Bildungserfolg nicht von familiären Faktoren abhängt (Schreiner 2007, 51).

Die Qualität eines Schulsystems zeichnet sich auch dadurch aus, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund auf Basis ihrer schulischen Qualifikationen in die Gesellschaft integrieren können (ebd., 59).

6. Schule ist (ein Teil der) Gesellschaft

Le discours sur les sociétés européennes plurielles, multiethniques et multilingues est encore trop peu affirmé pour être représentatif (Lüdi 2000, 122).

Wie eine Direktorin anmerkte, „muss die Gesellschaft die Sprachen wertschätzen, dann kann es die Schule auch tun“. (D-Dir) Lippenbekenntnisse sind nicht ausreichend, die rechtlichen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen für die Entfaltung von jungen Menschen, mit und ohne Migrationshintergrund, müssen gegeben sein. Vom utilitaristischen Standpunkt bewahrt sich eine Gesellschaft dadurch sozialen Frieden und vermeidet erhöhte Arbeitslosigkeit. Vom menschlichen Standpunkt gewährt sie den Menschen die Chancen, die sie brauchen, damit ihr Leben gelingen kann.

Mehrsprachigkeit ist ein Wert an sich und ist unbedingt zu fördern, egal, welche Sprachen sie betrifft. Dies meint nicht nur ihre Verwertbarkeit in der Arbeitswelt und ihr Prestige bei gelehrten Konversationen. Mehrsprachig zu sein ist bei vielen Menschen stark mit ihrer Identität verwoben, es macht sie ein Stück weit zu dem, was sie sind. Den Menschen einen Teil ihrer Sprachen, das heißt ihrer Identität nehmen zu wollen, ist ein grausamer und sinnloser Akt. Die Gesellschaft und mit ihr die Schule hat besonders junge Menschen beim Bewahren und Entwickeln ihrer Sprachen zu unterstützen, das gebieten die Menschenrechte, der Gedanke des Nutzens von wertvollen Ressourcen und der gesunde Menschenverstand. Und vielleicht hat ja die Schule durch ihre MultiplikatorInnenwirkung auch einen gewissen Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse: Das spricht dafür, täglich im Kleinen für die Rechte der Sprachen und ihrer (jungen) SprecherInnen zu kämpfen.

Letztlich entscheidend ist jedoch die Frage, ob es gelingt, den doktrinären Monolinguisismus der Mehrheitsbevölkerung der europäischen Staaten und deren Angst vor Alterität zu überwinden (Cichon 2007, 6).

Teil F: Bibliografie

Abdallah-Pretceille, Martine (1994), L'interculturalisme comme mode de traitement de la pluralité. In : Allemann-Ghionda, Cristina, *Multikultur und Bildung in Europa/ Multiculture et éducation en Europe*. Bern/Wien: Lang (Explorationen 8), 197-206.

Adler, Alfred (1990), *Der Sinn des Lebens*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag (= Fischer Psychologie 6179).

Adorno, Theodor W. (1999), *Studien zum autoritären Charakter* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1182).

Allemann-Ghionda, Cristina (1994), *Multikultur und Bildung in Europa/ Multiculture et éducation en Europe*. Bern/Wien: Lang (Explorationen 8).

Ammon, Ulrich, **Dittmar**, Norbert, **Mattheier**, Klaus J. (Hrsg.)(1987), *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch von Sprache und Gesellschaft*. Berlin: de Gruyter, Erster Halbband.

Ammon, Ulrich, **Mattheier**, Klaus J., Nelde, Peter H. (Hrsg.) (2004), *Codeswitching*. Tübingen: Niemeyer (Sociolinguistics 18).

Apeltauer, Ernst (2003), *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: eine Einführung* (3. Auflage). Berlin, Wien (u.a.): Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 15).

Auer, Peter (Hrsg.) (1998): *Code-switching in conversation: Linguistic perspectives on bilingualism*. London/New York: Routledge (ref. n. Kallmeyer et al. 2002,1).

Auernheimer, Georg, **Blumenthal**, Victor von, **Stübiger**, Heinz, **Willmann**, Bodo (1996), *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster/New York: Waxmann.

Auernheimer, Georg (2001), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen: Leske + Budrich (Interkulturelle Studien 7).

Auernheimer, Georg (2001), Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Auernheimer, Georg, *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen: Leske + Budrich (Interkulturelle Studien 7), 45-58.

Auernheimer, Georg (2003), *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (3. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

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

Baker, Colin (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4. Aufl.). Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Bainski, Christiane (2006), Sprachenförderung als allgemeine Aufgabe. Pädagogische Ansätze in einer mehrsprachigen Gesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) (2006), *Die Macht der Sprachen: englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 337-342.

Bausch, Karl-Richard, **Christ**, Herbert, **Krumm**, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke.

Beranek, Wilhelm, **Weidinger**, Walter (Hrsg.) (2008), Migration und Schule (*Erziehung und Unterricht* 1-2, 2008).

Berić, Vesna, 1986: Zur Diachronie der deutschen Bezeichnung „Muttersprache“. In: Muttersprache(n). *Grazer Linguistische Studien* 27, 15-20.

Bernstein, Basil (1976), *Studien zur sprachlichen Sozialisation* (4. Aufl.). Düsseldorf: Schwann (Sprache und Lernen. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie 7).

Bibliographisches Institut (1976), *Meyers Enzyklopädisches Lexikon*, Bd 16, Mannheim: Bibliographisches Institut.

Bibliographisches Institut (1979), *Meyers Enzyklopädisches Lexikon*, Bd 25, Mannheim: Bibliographisches Institut.

Bloomfield, Leonard (1933), *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston (ref. nach Fthenakis 1985, 16).

BMUKK (2003), Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule –Deutsch, Lesen, Schreiben. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf (Abfrage: 12.10.08).

BMUKK (Hrsg.) (2007a), *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch*. Gesetze und Verordnungen (Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen 1/2007, 11. Aufl.).

BMUKK (Hrsg.) (2007b), *SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 1998/99 bis 2005/06* (Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen 2/2007, 8. Aufl.).

BMUKK (Hrsg.) (2007c), *Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht – Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“* (Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen 6/2007, 1. Aufl.).

BMUKK (Hrsg.) (2007d), *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2006/07* (Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen 5/2007, 9. Aufl.).

BMUKK (Hrsg.) (2008a), *Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten (Pilotversion)*. Online: <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplan.pdf> (Abfrage: 3.11.08).

BMUKK (Hrsg.) (2008b), *Interkulturelles Lernen: Lehrplanbestimmungen. Unterrichtsprinzip IKL an Hauptschulen bzw. AHS, 2. Teil: Allgemeine didaktische Grundsätze Interkulturelles Lernen*, online: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen_lp.xml (Abfrage am 28.4.2008).

BMUKK (2008c), *Bildungswege in Österreich*. (Grafik)
Online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege.xml> (Abfrage am 28.4.2008).

BMUKK (2008d), *Länderbericht – Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte*. Wien: BMUKK.

Boeckmann, Klaus-Börge (1997), *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Das Beispiel Burgenland*. Frankfurt am Main, Wien (u.a.): Peter Lang (Arbeiten zur Sprachanalyse 26).

Boeckmann, Klaus-Börge (2003), *Fremdsprachenunterricht und kultureller Kontext. Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*. Universität Wien: Habilitationsschrift.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008a), Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen, *Erziehung und Unterricht* 1-2, 21-28.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008b), Mehrsprachigkeit und Migration: Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen? *Zielsprache Deutsch* 1, 3-22.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008c), Der Mensch als Sprachwesen - das Gehirn als Sprachorgan. *Fremdsprache Deutsch* 38, 5-11.

Boudon, Raymond (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley (ref. n. Kesselring/Leitner 2007, 93).

Bourdieu, Pierre (1985), Leçon sur la leçon. In: Ders., *Sozialer Raum und „Klassen“; Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 49-80 (zit. n. Gogolin 1994, 31).

Brizić, Katharina (2005), *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen in Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft und die Rolle sprach(en)politischer, gesellschaftlicher, familiärer und individueller Faktoren im Spracherwerb von Migrantenkindern in Österreich*. Universität Wien : Dissertation (2 Bde).

Brockhaus (2006), Enzyklopädie in 30 Bänden (21. Aufl.). Leipzig, Mannheim: Brockhaus, Bd. 19.

Brüß, Joachim (2002), *Akzeptanz oder Ablehnung ? Vorurteile und soziale Distanz bei Jugendlichen türkischer und deutscher Herkunft*. Wiesbaden : Deutscher Universitäts-Verlag.

Bulot, Thierry (1999), *Langue urbaine et identité. Langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons*. Paris : L'Harmattan.

Bundeskanzleramt Österreich (2007), *Zweiter Bericht der Republik Österreich gemäß Art. 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Online : <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=29399> (Abfrage : 31.1.2009).

Burck, Charlotte (2005), *Multilingual Living. Explorations of Language and Subjectivity*. Basingstoke (u.a.): Palgrave Macmillan.

Busch, Brigitta/**de Cillia**, Rudolf (Hrsg.) (2003), *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt/Main: Peter Lang (Sprache im Kontext 17).

Busch, Brigitta (2006), Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch ? Heteroglossie und „muttersprachlicher Unterricht“ in Österreich. In: Cichon, Peter (Hrsg.), *Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit*, 5./6.XI.2005. Wien: Praesens Verlag, 12-27.

Buttaroni, Susanna (2002), Früher Zweit-/Fremdsprachenerwerb im Unterricht : Bedarf und Möglichkeiten. In: Weidinger, Walter (Hrsg.) (2002), *Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde*. Wien: öbv & htp (Schulentwicklung in Wien 3), 126-140.

Bühler-Otten, Sabine & **Fürstenau**, Sara (2004), Multilingualism in Hamburg. In: Extra, Guus & Yağmur, Kutlay (Hrsg.), *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters Ltd. (Multilingual Matters 130), 163-191.

Calvet, Louis-Jean (1974), *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*. Paris : Payot.

Calvet, Louis-Jean (1994), *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot.

Camilleri, Carmel (1994), Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans les contextes pluriculturels. In : Allemann-Ghionda, Cristina, *Multikultur und Bildung in Europa/ Multiculture et éducation en Europe*. Bern/Wien: Lang (Explorationen 8), 243-250.

Cenoz, Jasone, **Hufeisen**, Britta (Hrsg.) (2001), *Looking beyond Second Language Acquisition. Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.

Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax* (2. Ausgabe). Cambridge, Mass.: MIT Press.

Cichon, Peter (1995), *Sprachbewußtsein und Sprachhandeln: Bedingungen und Formen des Umgangs von Romands und Deutschschweizern in verschiedenen urbanen Kontexten*. Universität Wien: Habilitationsschrift.

Cichon, Peter (2005), Welche Vorteile haben bilinguale gegenüber monolingualen Kindern im Fremdsprachenunterricht? In: Stefánik, Jozef (Hrsg.), *Individuálny a spoločenský bilingvismus*, Bratislava: Univerzita Komenského, 5-9.

Cichon, Peter (Hrsg.) (2006), *Gelebte Mehrsprachigkeit*. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005. Wien: Praesens Verlag.

Cichon, Peter (2007), *Bewältigung(sversuche) von Sprachkonflikten im Bewusstsein bilingualer Sprecher*. Online:
<http://homepage.univie.ac.at/peter.cichon/Aufs%e4tze/iDBewaeltSprKonfl.doc> (Abfrage am 31.7.2007)

Çinar, Dilek (Hrsg.) (1998), *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck, Wien: Studienverlag (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 13).

Cohen, Andrew D. (1976), The Case for Partial or Total Immersion Education. In: Simões, Antonio (Hrsg.), *The Bilingual Child: Research and Analysis of Existing Educational Themes*. New York: Academic Press, 65-90 (ref. n. Fthenakis et al. 1984, 49).

Crystal, David (1987), Multilingualism. In: *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 360-363.

Cummins, Jim (1979), Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 49, 2, 222-251.

Cummins, Jim (1979), Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.

Cummins, Jim (1984), *Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters (=Multilingual Matters 6).

Cummins, Jim (1991), Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *AILA-Review 8: Reading in Two Languages*, 75-89.

Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual Matters Ltd (Bilingual Education and Bilingualism 23).

De Bot, Kees (1999), The psycholinguistics of language loss. In: Extra, Guus & Verhoeven, Ludo (Hrsg.), *Bilingualism and migration*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 345-361.

De Cillia, Rudolf (1998), Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çinar, Dilek (Hrsg.) (1998): *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck, Wien: Studienverlag (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 13), 229-287.

De Cillia, Rudolf (2004), *Spracherwerb in der Migration* (Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, bmbwk, 3/2004, 7. Aufl.).

De Cillia, Rudolf (2006), Deutsch als Zweitsprache: Spracherwerb in der Migration. *tribüne 2*, 4-9.

De Cillia, Rudolf (2007), Sprachförderung. In: *2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*. Klagenfurt: Drava, 251-257.

Deprez, Kas & **Perssons**, Yves (1987), Attitude. In : Ammon, Ulrich, Dittmar, Norbert, Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch von Sprache und Gesellschaft*. Erster Halbband, Berlin: de Gruyter, 125-131.

Diefenbach, Heike (2005), Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In: AKI (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Nürnberg: BM für Bildung und Forschung (Bildungsreform 14), 43-54.

Dietrich, Ingrid, (2001) Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen? In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2001), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen: Leske + Budrich (Interkulturelle Studien 7), 59-71.

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

Dovermann, Ulrich (Red.) (1998), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die Politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für die Politische Bildung.

Eco, Umberto (2002), *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt* (9. Aufl.). Heidelberg: C.F.Müller (UTB für Wissenschaft 1512).

Eckman, Fred R. (1977), Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27, 315-330 (ref. nach Oksaar 2003, 100).

Edmondson, Willis, **House**, Juliane (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (2. Auflage). Tübingen, Basel: Francke (UTB für Wissenschaft 1697).

Ekssir-Monfared, Aryane (2002), *Interkulturelles Lernen in der schulischen Praxis. Wissenschaftstheoretische Ansätze und deren praktische Durchführung anhand empirischer Erhebungen*. Universität Wien: Dissertation.

Elibol, Zeynep (1999), *Die sozialen und Bildungsprobleme der türkischen Frauen und Mädchen in Österreich (2.Generation), im Vergleich zu Deutschland und der Türkei*. Universität Wien: Diplomarbeit.

Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2005), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsreform Band 11).

Ennser, Charlotte (2006), Eine besondere Form der Leistungsbeurteilung, wenn Deutsch Zweitsprache ist? Anmerkungen zu einem ungelösten Problem des DaZ-Unterrichts in der 5.-8.Schulstufe. *ide* 4, 91-97.

Erlor, Ingolf (Hrsg.) (2007a), *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum (Buchreihe der ÖH Uni Wien 2).

Erlor, Ingolf (2007b), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine Einleitung. In: ders. (2007) *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum (Buchreihe der ÖH Uni Wien 2), 7-17.

Erlor, Ingolf (2007c), Die Illusion der Chancengleichheit. Pierre Bourdieu und seine Theorie der Bildungsungleichheit. In: *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum (Buchreihe der ÖH Uni Wien 2), 39-47.

Esser, Hartmut (2006a), *Migration, Sprache und Integration*. Berlin: WZB (AKI-Forschungsbilanz 4).

Esser, Hartmut (2006b), *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/New York: Campus.

EUNIT, (Hrsg.) (1998), *Skills and abilities for teaching in multilingual schools*. Münster: Waxmann.

Europäische Kommission (1995), *Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf> (Abfrage 26.10.2008)

Extra, Guus & Verhoeven, Ludo (Hrsg.) (1999), *Bilingualism and migration*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Extra, Guus & Verhoeven, Ludo (1999), Immigrant minority groups and immigrant minority languages in Europe. In: Extra, Guus & Verhoeven, Ludo (Hrsg.), *Bilingualism and Migration*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 3-28.

Extra, Guus/ & Yağmur, Kutlay (Hrsg.) (2004), *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters Ltd. (Multilingual Matters 130).

Farnberger, Judith (2002), *Heterogenität in DaF/DaZ-Lerngruppen. Der Aspekt der kulturellen Verschiedenheit – Problem oder Chance für die Lernenden*. Universität Wien: Diplomarbeit.

Fassmann, Heinz & Stacher, Irene (Hrsg.) (2003), *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen*. Klagenfurt: Drava.

Fassmann, Heinz (2007) (Hrsg.), *2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*. Klagenfurt: Drava.

Fassmann, Heinz & Reeger, Ursula (Hrsg.) (2007), Lebensformen und soziale Situation von Zuwanderinnen. In: *2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*. Klagenfurt: Drava, 183-200.

Ferguson, Charles A. (2000), Diglossia. In: Wei, Li, *The bilingualism reader*. London: Routledge, 26-54.

Fillitz, Thomas (Hrsg.) (2003), *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck: Studienverlag (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur 18).

Fleck, Elfie (2002a), Integration durch Sprache. SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Österreichischen Schulwesen. In: Busch, Brigitta/de Cillia, Rudolf (2003), *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt/Main: Peter Lang (Sprache im Kontext 17), 63-71.

Fleck, Elfie (2002b), Der muttersprachliche Unterricht. *Erziehung und Unterricht* November/Dezember 9-10/02, 1110-1124.

Fleck, Elfie (2003), Wie viel Muttersprache braucht ein Kind? Leseförderung für fremdsprachige Kinder: Warum sie nicht nur Deutsch lernen sollen. *Jugend und Medien* 2003 – 2004, 6-7.

Fleck, Elfie (2007), „A kući spremam Deutsch.“ Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. In: Fassmann, Heinz (2007) (Hrsg.), *2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*. Klagenfurt: Drava, 261-262.

Fleisch, August (1994), Die neue Migration. In: Gauß, Rainer, Harasek, Anneliese & Lau, Gerd, *Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Band 1: Eine Einführung*. Wien: Jugend&Volk, 15-44.

Flick, Uwe (2008), *Triangulation. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung 12).

Franceschini, Rita (2003), Modellbildung über die Mehrsprachigkeit hinaus: für eine *Linguistik der Potentialität* (LP). In: Mondada, Lorenza (2003) (Hrsg.), *Plurilinguisme: enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs* (Festschrift für Georges Lüdi). Tübingen : Francke, 247-259.

Franceschini, Rita/ **Miecznikowski**, Johanna (Hrsg.) (2004), *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiografien. Biographies langagières*. Bern: Lang (transversales 9).

Friedrichs, Jürgen (1990), *Methoden empirischer Sozialforschung* (14. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag (WV studium 28).

Frisch, Max (1972), Überfremdung I. In: ders. (1972) *Öffentlichkeit als Partner* (4. Aufl.), Frankfurt am Main: Suhrkamp (edition suhrkamp 209).

Fthenakis, Wassilios E., **Sonner**, Adelheid, **Thru**, Rosemarie & **Walbiner**, Waltraud (1985), *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Max Hueber.

Gauß, Rainer, **Harasek**, Anneliese & **Lau**, Gerd (1994), *Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Band 1: Eine Einführung*. Wien: Jugend&Volk.

Glück, Helmut (Hrsg.) (2005), *Metzler Lexikon Sprache* (3. Aufl.). Stuttgart, Weimar: Metzler.

Gnutzmann, Claus (2003), Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Christ, Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 335-339.

Goethe-Institut et al. (Hrsg.) (2004), *Sprachenvielfalt im Klassenzimmer*. (Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 31).

Gogolin, Ingrid (1988), *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Hamburg: Bergmann und Helbig (zit. n. Hu 2003, 39).

Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2002), Interkulturelle sprachliche Bildung. In: Weidinger, Walter (Hrsg.), *Bilingualität und Schule? Wissenschaftliche Befunde*. Wien: öbv & hpt (Schulentwicklung in Wien 3), 98-107.

Gogolin, Ingrid (2006), Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) (2006), *Die Macht der Sprachen: englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 79-94.

Gogolin, Ingrid & **Krüger-Potratz**, Marianne (2006), *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich (UTB 8246).

Gogolin, Ingrid & **Nauck**, Bernhard (2000), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktes Faber*. Opladen: Leske+Budrich.

Gombos, Georg (2008), Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. *Erziehung und Unterricht 1-2*, 10-20.

Gomolla, Mechthild (2006), „Besser, effizienter und gerechter“? Widersprüchliche Lehren aus den neueren Initiativen gegen Bildungsungleichheit in Großbritannien für die Schulentwicklung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) (2006), *Die Macht der Sprachen: englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 174-182.

Gomolla, Mechthild & **Radtke**, Frank-Olaf (2007), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2.Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Griesmayer, Norbert & **Wintersteiner**, Werner (Hrsg.) (2000), *Jenseits von Babylon: Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck/Wien/München: STUDIENverlag (ide extra 7).

Grimm Jacob & Wilhelm (1885), Deutsches Wörterbuch. Leipzig: Hirzel, Bd 6 (zit. n. Berić 1986, 17).

Grosjean, François (1987), Vers une psycholinguistique expérimentale du parler bilingue. In : Lüdi, Georges (Hrsg.), *Devenir bilingue – parler bilingue : actes du 2^e Colloque sur le Bilinguisme*. Tübingen : Niemeyer.

Grosjean, François (2001), The bilingual's language modes. In: Nicols, Janet L. (Hrsg.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell, 1-25.

Gruen, Arno (2005a): *Der Fremde in uns* (4. Aufl.). München: dtv.

Gruen, Arno (2005b), *Der Verlust des Mitgefühls. Über die Politik der Gleichgültigkeit* (6. Aufl.). München: dtv.

Hartung, Wolfdietrich & **Shethar**, Alissa (Hrsg.) (2002), *Kulturen und ihre Sprachen. Die Wahrnehmung anders Sprechender und ihr Selbstverständnis*. Berlin: trafo (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät).

Helbig, Gerhard, **Götze**, Lutz, **Henrici**, Gert, **Krumm**, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1).

Heller, Monica (1987), Language and identity. In: Ammon, Ulrich, Dittmar, Norbert, Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch von Sprache und Gesellschaft*. Berlin: de Gruyter. Erster Halbband, 780-784.

Heller, Monica (2004), Pratiques et structuration à l'école en milieu multilingue. In: Ammon, Ulrich, Mattheier, Klaus J. & Nelde, Peter H. (Hrsg.) (2004), *Codeswitching*. Tübingen: Niemeyer (Sociolinguistics 18), 73-85.

Helten-Pacher, Maria-Rita & **Lasselsberger**, Anna (2008), Sprachförderung in heterogenen Klassen an der AHS – eine Herausforderung für alle Unterrichtsfächer. *Erziehung und Unterricht 1-2*, 117-122.

Heringer, Hans-Jürgen (2004), *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen, Basel: A. Francke.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2007), Ein Puzzle mit vielen Leerstellen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und im internationalen Vergleich. In: Erler, Ingolf (Hrsg.) (2007), *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum (Buchreihe der ÖH Uni Wien 2), 232-247.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2007b), *Angeworben – hier geblieben – aufgestiegen? Eine Pilotstudie zur intergenerationalen sozialen Mobilität von EinwanderInnen in Österreich*. Wien: unveröffentlichter Endbericht (ref. n. Weiss/Unterwurzacher 2007, 232).

Herzog-Punzenberger, Barbara & **Wroblewski**, Angela (2009), *Country Report Austria. OECD Thematic Review on Migrant Education*. Wien: BMUKK.

Hieronymus, Andreas (2002), *Vielsprachige Lebenswelten von Jugendlichen in den Einwandererstadtteilen St. Pauli und Altona. Orientierungen, Positionierungen und die Kreativität des Alltags*. In: Hartung, Wolfdietrich & Shethar, Alissa (Hrsg.), *Kulturen und ihre Sprachen. Die Wahrnehmung anders Sprechender und ihr Selbstverständnis*. Berlin: trafo (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät), 87-104.

Hinnenkamp, Volker & **Meng**, Katharina (2005), Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis: Einleitung. In: Dies., *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr, 7-16.

Hornberger, Nancy H. & **Corson**, David (Hrsg.) (1997), *Research Methods in Language and Education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers (Encyclopedia of Language and Education 8).

Hu, Adelheid (2001), Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnografischen Studie. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Dittfurth, Marita (Hrsg.) (2001), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 11-39.

Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Huber, Josef & **Huber-Kriegler**, Martina & **Heindler**, Dagmar (1995), *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- & Kulturerziehung* (berichte reihe III, Nr.2), Zentrum für Schulentwicklung Graz.

Huber-Kriegler, Martina, **Lázár**, Ildikó & **Strange**, John (2003), *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Hufeisen, Britta (2001), Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici, Gert, Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1), 648-653.

Hufeisen, Britta & **Lindemann**, Beate (Hrsg.) (1998), *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenberg.

Ineichen, Gustav (1979), *Allgemeine Sprachtypologie. Ansätze und Methoden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Erträge der Forschung 118).

Jahoda, Marie, **Lazarsfeld**, Paul F. & **Zeisel**, Hans (2001), *Die Arbeitslosen von Marienthal: ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Jessner, Ulrike (2006), *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: University Press.

Kallmeyer, Werner, **Keim**, Inken, **Aslan**, Sema & **Cindark**, Ibrahim (2002), *Variationsprofile. Zur Analyse der Variationspraxis bei den „Powergirls“*. Online: <http://www.ids-mannheim.de/prag/sprachvariation/fgvaria/Variationsprofile> (Abfrage am 28.7.2008).

Kesselring, Alexandra & **Leitner**, Michaela (2007), Soziale Herkunft und Schulerfolg. Aktuelle Daten und weiterführende Forschungsperspektiven. In: *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum (Buchreihe der ÖH Uni Wien 2), 90-107.

Klein, Wolfgang (2001), Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, 604-617.

Knapp-Potthoff, Annelie (1997), Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprachen lehren und lernen* 26, 9-23.

Koliander-Bayer, Claudia (1998), *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Innsbruck, Wien: Studienverlag (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache).

Krappmann, Lothar (1987), *Identität*. In: Ammon, Ulrich, Dittmar, Norbert, Mattheier & Klaus J. (Hrsg.) *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch von Sprache und Gesellschaft*. Berlin: de Gruyter, Erster Halbband, 132-139.

Kremnitz, Georg (1990), *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte*. Wien: Braumüller.

Kristeva, Julia (2004), *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : folio essais.

Kron, Friedrich W. (1996), *Grundwissen Pädagogik* (5. Aufl.). München, Basel: Reinhardt (UTB für Wissenschaft: Große Reihe).

Krumm, Hans-Jürgen & **Jenkins** & Eva-Maria (Hrsg.) (2001), *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.

Krumm, Hans-Jürgen (2003), Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation, In: Bausch, Christ, Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 138-144.

Krumm, Hans-Jürgen (2006a), Deutsch als Zweitsprache: Pausenlos deutsch – Sprachzwang und sprachliche Identität. *tribüne* 2, 10-13.

Krumm, Hans-Jürgen & **Portmann-Tselikas**, Paul R. (Hrsg.) (2006b), *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*.

Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005. Innsbruck: Studienverlag.

Krumm, Hans-Jürgen (2006c), *Begegnungssprache Deutsch – Über Lehren*. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2006c), *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005.* Innsbruck: Studienverlag, 33-45.

Krumm, Hans-Jürgen (2007), *Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von MigrantInnen*. Vortrag im Rahmen der Tagung „Streitfall Zweisprachigkeit“, 20.10.2007, Univ. Hamburg (Manuskript).

Kumbier, Dagmar & **Schulz von Thun**, Friedemann (Hrsg.) (2006), *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB* (Miteinander Reden: Praxis).

Ladmiral, Jean-René & **Lipiansky**, Edmond Marc (2000), *Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen*. Frankfurt/Main : Campus (Europäische Bibliothek interkultureller Studien 5).

Lado, Robert (1957), *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: Univ. Of Michigan Press (ref. n. Oksaar 2003, 99).

Lambert, Wallace E., **Giles**, Howard & **Picard**, Omer (1975), *Language Attitudes in a French-American Community*, *International Journal of the Sociology of Language* 4 ("Singles Issue"), 127-152.

Lebhart, Gustav & **Marik-Lebeck**, Stephan (2007a), *Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Trends*. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.) (2007), *2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*. Klagenfurt: Drava, 145-163.

Lebhart, Gustav & **Marik-Lebeck**, Stephan (2007b), *Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.) (2007), *2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*. Klagenfurt: Drava, 165-182.

Lintfert, Marita (1998), *Migrantenbiografien: Kultur und Migration als Inhalte in der Deutsch als Fremdsprache-Ausbildung*. Frankfurt/Main: Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 64).

Lüdi, Georges (1987) (Hg.), *Devenir bilingue – parler bilingue : actes du 2^e Colloque sur le Bilinguisme*. Tübingen : Niemeyer

Lüdi, Georges (1996), *Migration und Mehrsprachigkeit*. In : Goebel, Hans, Nelde, Peter H., Starý, Zdeněk & Wölck, Wolfgang (Hrsg.), *Kontaktlinguistik. Ein*

internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York : de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12.1), 320-327.

Lüdi, Georges (2000), Les migrants comme minorité linguistique en Europe. *Sociolinguistica* 4, 113-135.

Lüdi, Georges & **Nelde**, Peter (2004), Instead of a foreword : Codeswitching as a litmus test for an integrated approach to multilingualism. In : Ammon, Ulrich, Mattheier, Klaus J. & Nelde, Peter H. (Hrsg.) (2004), *Codeswitching*. Tübingen: Niemeyer (Sociolinguistics 18), VII-XII.

MacNamara, John (1969), How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? In: Kelly, Louis G. (Hrsg.), *Description et Mesure du Bilinguisme: Un colloque International*. Toronto: University of Toronto Press, 79-97 (ref. nach Fthenakis 1985, 15).

Manojlović, Katharina (2006), *Zum sprachlichen Selbstbild mehrsprachig in Wien lebender Jugendlicher*. Universität Wien: Diplomarbeit.

Marx, Nicole (2008), *Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik*. In: *Fremdsprache Deutsch* 38, 19-25.

Mayer, Werner (2006), Migrantenkinder – Bildungskarrieren. *Erziehung und Unterricht* März/April 3-4/06, 338-346.

Mayring, Philipp (2002), *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

McDonough, Jo & Steven (1997), Asking questions. In: dies. (1997), *Research methods for English language teachers*. London: Arnold, 171-188.

McLaughlin, Barry (1984). *Second-language acquisition in childhood. Second Edition. Vol. 1: Preschool children*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum (zit. nach Oksaar 2003, 15).

Mecheril, Paul (2004), *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2006) (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen: englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul & **Quehl**, Thomas (2006), Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul, *Die Macht der Sprachen: englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 355-381.

Meisel, Jürgen (1994), *Bilingual First Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins (ref. nach Klein 2001, 605).

Mohr, Imke (2005), *Deutsch ist zwischen uns einfach ein Thema gewesen. Immer! Untersuchung zu Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Oberstufe*. Wien: Institut für Germanistik.

Mondada, Lorenza (2003) (Hrsg.), *Plurilinguisme: enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs* (Festschrift für Georges Lüdi). Tübingen : Francke.

Moore, Daniele (1994), L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants. In : Allemann-Ghionda, Cristina, *Multikultur und Bildung in Europa/ Multiculture et éducation en Europe*. Bern/Wien: Lang (Explorationen 8), 125-138.

Morkötter, Steffi (2005), *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 21).

Muckel, Petra (o.J.), Die Grounded Theory in der Tradition der Münsteraner Schule. Online: <http://www.qualitative-sozialforschung.de/einfuehrung.htm> (Abfrage: 30.09.2007).

Müller, Natascha, **Kupisch**, Tanja, **Schmitz**, Katrin & **Cantone**, Katja (2006), *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch-Französisch-Italienisch*. Tübingen: Narr.

Müller-Hartmann, Andreas & **Schocker-v. Dittfurth**, Marita (Hrsg.) (2001a), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Müller-Hartmann, Andreas & **Schocker-v. Dittfurth**, Marita (2001b), Einleitung: Qualitative Forschung im Bereich „Fremdsprachen lehren und lernen“. In: dies. (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 2-10.

Nauck, Bernhard, **Diefenbach**, Heike & **Petri**, Kornelia (1998), Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 701-722 (ref. nach Diefenbach 2005, 43).

Niedzelski, Nancy, **Giles**, Howard (1996), Rural and urban migration. In: Goebel, Hans, Nelde, Peter H., Starý, Zdeněk & Wölck, Wolfgang (Hrsg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*.

Berlin/New York : de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12), 327-342.

Noack, Barbara (1987), Erwerb einer Zweitsprache: Je früher, desto besser? - Über die Chancen sprachlicher Integration von türkischen Gastarbeiterkindern. *Deutsch lernen*, Heft 3, 3-33.

Oksaar, Els (2003), *Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Olechowski, Richard, **Hanisch**, Günter, **Katschnig**, Tamara, **Khan-Svik**, Gabriele & **Persy**, Elisabeth (2002), Bilingualität und Schule – Eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In: Weidinger, Walter (Hrsg.), *Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde*. Wien: öbv & htp (Schulentwicklung in Wien 3), 8-63.

Oomen-Welke, Ingelore (1997), Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik* 21, H.1, 33-47.

Oomen-Welke, Ingelore & **Krumm**, Hans-Jürgen (2004), Sprachenvielfalt – eine Chance für den Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, H.31 (Sprachenvielfalt im Klassenzimmer), 5-13.

Osler, Leona Cecile (2006), Evaluationen neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie *Sprache und Integration*. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Osler1.pdf> (Abfrage: 31.8.2008).

ÖBV (2006), *Österreichisches Wörterbuch* (40. Aufl.). Wien: öbvht.

Phinney, J.S. (1990), Ethnic identity in adolescents and adults: A Review of Research. *Psychological Bulletin* 108, 499-514 (ref. n. Brüß 2002, 71).

Poenicke, Klaus (1988), *Wie verfaßt man wissenschaftliche Arbeiten? Vom ersten Studiensemester bis zur Promotion* (2. Aufl.). Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag (Die Duden-Taschenbücher 21).

Popper, Sir Karl (1979), Die moralische Verantwortung des Wissenschaftlers. In: Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd 25, Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut, 435-439.

Portmann-Tselikas, **Paul R.** (2002), Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2002), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 7), 13-43.

Portmann-Tselikas, Paul R. & **Schmölzer-Eibinger**, Sabine (Hrsg.) (2002), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 7).

Presse.com (2008), Vorgezogene Schuleinschreibung in Wien gestartet. *DiePresse.com* (<http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/380109/print.do>) (Abfrage am 3.11.2008)

Py, Bernard (1987), Perspectives sur le discours biculturel. In: Mondada, Lorenza (2003) (Hrsg.), *Plurilinguisme: enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs* (Festschrift für Georges Lüdi). Tübingen: Francke, 63-72.

Radtke, Frank-Olaf (2002), Politik, Sprachen und Schule. In: Weidinger, Walter (Hrsg.), *Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde*. Wien: öbv & htp (Schulentwicklung in Wien 3), 88-97.

Rastner, Eva Maria (Hrsg.) (2002), *Sprachaufmerksamkeit – Language Awareness*. Innsbruck: StudienVerlag (ide 3/02).

Rastner, Eva Maria (2005), Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz. Sprachliche Entdeckungsreisen im Unterrichtsfach Deutsch. *Informationen zur Deutschdidaktik* 29, H. 2, 20-31.

Reich, Hans H. (1998), Vielsprachigkeit als Herausforderung der Lehrerbildung. In: EUNIT, (Hrsg.), *Skills and abilities for teaching in multilingual schools*. Münster: Waxmann, 6-17.

Reich, Hans H. (2002), Wie viel Zweisprachigkeit erlaubt die Schule? Modelle im europäischen Vergleich. In: Weidinger, Walter (Hrsg.), *Bilingualität und Schule? Wissenschaftliche Befunde*. Wien: öbv&hpt (Schulentwicklung in Wien 3), 108-119.

Reich, Hans H. & **Roth**, Hans-Joachim (2002), *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport (zit. nach Söhn 2005, 6).

Reiter, Claudia & **Haider**, Günter (2002), *PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs*. Innsbruck: StudienVerlag.

Republik Österreich (2008a), *Bundesgesetz für die Republik Österreich: 27. Bundesgesetz: Änderung des Schulunterrichtsgesetzes SchUG, §3, Abs. 3*, online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15817/bgbl_i_27_2008.pdf (Abfrage am 1.2.2009).

Republik Österreich (2008b), *Bundesgesetz für die Republik Österreich: 116. Bundesgesetz: Änderung des Schulorganisationsgesetzes SchOG, § 8e*, online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17039/schog_nov_08.pdf (Abfrage am 1.2.2009).

Rey-von Allmen, Micheline (1994), Identités et pluriculturalité : introduction à la problématique. In : Allemann-Ghionda, Cristina, *Multikultur und Bildung in Europa/ Multiculture et éducation en Europe*. Bern/Wien: Lang (Explorationen 8), 235-242.

Richards, Jack C. (Hrsg.) (1978), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.

Richardson, Robin (2006), Hohe Erwartungen, geringe Erwartungen – die mentalen Landkarten von Lehrern im System Schule. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) (2002), *Die Macht der Sprachen: englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 245-254.

Rieder, Karl (2000), *Herkunftssprache-Zielsprache. Eine Handreichung für den Unterricht in multikulturellen Klassen*. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag.

Roth, Hans-Joachim (2006), Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit-Sprachunterrichts. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) (2006), *Die Macht der Sprachen: englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 343-352.

Ruhso, Katja (2005), *Zweitspracherwerb und Schulerfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden Pflichtschulen in Österreich*. Universität Wien: Diplomarbeit.

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

Schader, Basil (2004), *Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Bildungsverlag EINS/Orell Füssli.

Schönpflug, Ute (2000), Akkulturation und Entwicklung: Die Rolle dispositioneller persönlicher Ressourcen für die Ausbildung ethnischer Identität türkischer Jugendlicher in Wien. In: Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard, *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktes Faber*. Opladen: Leske+Budrich, 129-155.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2002), Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2002), *Textkompetenz. Neue*

Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studienverlag (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 7), 91-125.

Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2007), *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.

Schroeder, Christoph (2002), Sprachkontrastivität und die sprachliche Förderung von Schülern und Schülerinnen mit nichtdeutscher Herkunftssprache. *Deutsch als Fremdsprache/Jahresheft* 2002, 3-24.

Selinker, Larry (1978), Interlanguage. In: Richards, Jack C. (Hrsg.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 31-54.

Shajek, Alexandra, **Lüdtke**, Oliver & **Stanat**, Petra (2006): Akademische Selbstkonzepte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Unterrichtswissenschaft* 36, H.2, 125-145.

Siebert-Ott, Gesa (1999), *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul-)forschung*. Online: <http://archiv.forum-schule.de/archiv/03/pdf/zweisprachigkeit.pdf> (Abfrage am 21.3.2009).

Siebert-Ott, Gesa. (2006), *Deutsch (lernen) auf dem Schulhof? Konzeptionelle Mündlichkeit als Basis der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache* (Vorabdruck). Online: http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/SiebertOtt2006DeutschLernenAufSchulhof.pdf (Abfrage am 6. Dezember 2006).

Six-Hohenbalken, Maria (2007), Familien mit Migrationshintergrund – Veränderungen in den ökonomischen und sozialen Beziehungen zum Herkunftsland Türkei. In: *2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*. Klagenfurt: Drava, 206-209.

Skutnabb-Kangas, Tove (2000), *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* New Jersey/London: LEA.

Skutnabb-Kangas, Tove & **Toukomaa**, Pertti (1976), *Teaching Migrant's Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO 1976 (ref. nach Fthenakis et al. 1985, 32-39).

Söhn, Janina (2005), *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweispracherwerb und Schulerfolg*. Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration.

Stadtschulrat für Wien (2006), *Wiener Schulpflichtmatrix: Muttersprachen. Schulerhalter zusammengefasst. Schultypen detailliert* (Stand Juni 2005, unveröffentl.)

Stanat, Petra (2006), Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft* 36, H.2, 98-124.

Statistik Austria (2006), Bevölkerung. In: *Statistisches Jahrbuch Österreichs*, 38-117.

Steinig, Wolfgang (1998), Ein Fortbildungsmodell für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. In: EUNIT, (Hrsg.) (1998), *Skills and abilities for teaching in multilingual schools*. Münster: Waxmann, 117-143.

Strasser, Hermann (1987), Prestige – Stigma. In: Ammon, Ulrich, Dittmar, Norbert & Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch von Sprache und Gesellschaft*. Berlin: de Gruyter. Erster Halbband, 140-144.

Strauss, Anselm & **Corbin**, Juliet (1996), *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Stuhlpfarrer, Martin (2008), Jedes fünfte Kind hat Sprachprobleme. Die Presse, 26.8.2008. Online: <http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/409178/index.do?from=suche.intern.portal> (Abfrage am 3.11.2008).

Thienel, Rudolf (2007), Integration als rechtliche Querschnittsmaterie. In: Fassmann, Heinz (Hg.), *2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*. Klagenfurt: Drava, 83-126.

Tikly, Leon (2006), Die Schulleistungen von Schülern ethnischer Minderheiten in Großbritannien – eine kritische Analyse der bildungspolitischen Maßnahmen zur Überwindung unterdurchschnittlicher Schulleistungen. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) (2006), *Die Macht der Sprachen: englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 97-119.

Titone, Renzo (1987), The Psychological Roots of Code-switching: The Bilingual Personality as a Metasystem. In: Lüdi, Georges (1987) (Hrsg.), *Devenir bilingue – parler bilingue : actes du 2^e Colloque sur le Bilinguisme*. Tübingen : Niemeyer, 259-268.

Trapichler, Gabriele Maria (1995), *Kinder und Jugendliche aus türkischen Arbeitsmigrantenfamilien in Österreich*. Univ. Wien: Diplomarbeit.

Trim, John (2002), Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen (3. Auflage). Berlin/Wien: Langenscheidt.

Vogl, Mathias (2007), Die jüngere Entwicklung im Bereich des Asyl- und Fremdenrechts. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.), *2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*. Klagenfurt: Drava, 19-41.

Waldrauch, Harald & **Manolakos**, Theodora (2003), *Muttersprachlicher Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2002/2003. Kurzbericht* (Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, bmbwk, 5/2003).

Wallace, Michael J. (1998), *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wandruszka, Mario (1979), *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

Weidinger, Walter (Hrsg.) (2002), *Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde*. Wien: öbv & htp (Schulentwicklung in Wien 3).

Weinreich, Uriel (1970), *Languages in Contact*. Den Haag: Mouton (zit. nach Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone 2006, 202 f.).

Weiss, Hilde (2007), *SchülerInnen mit Migrationshintergrund in österreichischen Schulen: Probleme aus der Sicht der Lehrkräfte*. Universität Wien: Institut für Soziologie.

Weiss, Hilde & **Unterwurzbacher**, Anne (2007), Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In: *2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*. Klagenfurt: Drava, 227-241.

Wintersteiner, Wolfgang (1999), *Die Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik der Postmoderne*. Münster: Agenda (Agenda Frieden 31).

Wittgenstein, Ludwig (1984), *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 510)

Wrench, John (2007), *The Development of Diversity Management in Europe: Convergence or Constraints?* Vortrag bei der First International Diversity Summer School, Wien (Manuskript).

Wurnig, Vera (2002), „Wen si nicht gestörbensint danleben si noch höte.“ Eine Untersuchung der Textkompetenz in der Erst- und Zweitsprache Deutsch. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2002), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 7), 127-145.

Teil G: Anhang

Anhang 1: Fragebogen für SchülerInnen	258
Anhang 2: Fragebogen für LehrerInnen	260
Anhang 3: Interviewleitfaden für SchülerInnen	262
Anhang 4: Interviewleitfaden für LehrerInnen	263
Anhang 5: Interviewleitfaden für DirektorInnen	264
Anhang 6: Elternbrief	265
Anhang 7: Organisationsplan	266
Anhang 8: Genehmigungsschreiben des Stadtschulrats für Wien	268
Anhang 9: Titelblatt der Tageszeitung <i>Heute</i> am 25.6.2008	269
Anhang 10: Artikel in der Tageszeitung <i>Die Presse</i> am 27.8.2008	270
Anhang 11: Artikel aus der Tageszeitung <i>Die Presse</i> vom 28.4.2008	271
Anhang 12: Kurzzusammenfassung	272
Anhang 13: Abstract	274
Anhang 14: Abbildungsverzeichnis	276
Anhang 15: Lebenslauf	278
Anhang 16: Elektronischer Anhang auf CD-ROM: Interviews (narrative Zusammenfassungen, Teiltranskriptionen, Forschungsnotizen)	

Anhang 1**Fragebogen für SchülerInnen**

- 1) In welchem Jahr bist du geboren? ° weibl.
° männl.
- 2) Wo bist du geboren?
- 3) Wie lange lebst du schon in Österreich?
- 4) Welche Staatsbürgerschaft besitzt du?
- 5) Welche Sprache(n) sprichst du...
 - a) mit deinen Eltern?
 - b) mit deinen Geschwistern?
 - c) mit deinen Schulkameraden?
- 6) Welche Sprache(n) bezeichnest du als deine Muttersprache(n)?
- 7) Welche Sprache **schreibst** du am besten?
- 8) In welcher Sprache fällt dir das **Lesen** am leichtesten?
- 9) Welche Sprache **sprichst** du am besten?
- 10) Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen? ° ja ° nein ° weiß nicht
a) Warum?
- 12) Mit welcher/n Aussage/n kannst du dich am ehesten identifizieren?
 - ° „Ich bin“ (dein Bezirk)
 - ° „Ich bin WienerIn.“
 - ° „Ich bin ÖsterreicherIn.“
 - ° „Ich bin EuropäerIn.“
 - ° „Ich bin“ (ein anderes Land)

(auch mehrere Antworten möglich!)
- 13) Welche Sprache hast du am liebsten?
 - a) Warum?
- 14) Welche Sprache magst du am wenigsten?
 - a) Warum?
- 15) Welche Sprache ist für dich am wichtigsten?
 - a) Warum?
- 16) Wie wichtig ist es für dich, mehrere Sprachen zu beherrschen?
 - ° sehr wichtig ° ziemlich wichtig ° weniger wichtig ° unwichtig

a) Warum?

17) Möchtest du noch eine andere Sprache lernen? Wenn ja, welche und warum?

a) weil:

b) weil:

18) In welcher/n Sprache(n), die du schon kannst, willst du dich verbessern? Warum?

a) in weil:

b) in weil:

19) Würdest du deine MitschülerInnen als mehrsprachig bezeichnen?

☐ ja

☐ nein

☐ teilweise

☐ weiß nicht

a) Warum?

20) Würdest du deine LehrerInnen als mehrsprachig bezeichnen?

☐ ja

☐ nein

☐ teilweise

☐ weiß nicht

a) Warum?

21) Welche Vorteile hat es, dass die SchülerInnen deiner Klasse verschiedene Sprachen sprechen?

22) Welche Nachteile hat es, dass die SchülerInnen deiner Klasse verschiedene Sprachen sprechen?

23) Stört es dich, wenn MitschülerInnen miteinander eine Sprache sprechen, die du nicht verstehst? ☐ ja ☐ nein

a) Wenn ja, warum?

24) Ist Mehrsprachigkeit in deinem Unterricht ein Thema?

☐ (so gut wie) nie

☐ manchmal

☐ öfters

☐ häufig

a) Wenn ja, in welcher Form?

26) Welche Sprache(n) wird/werden von deinen LehrerInnen am meisten geschätzt?

27) Welche Sprache(n) wird/werden von deinen LehrerInnen am wenigsten geschätzt?

28) Wie wichtig ist es für die LehrerInnen deiner Meinung nach, dass die Schüler mehrere Sprachen sprechen?

☐ sehr wichtig

☐ wichtig

☐ weniger wichtig

☐ unwichtig

29) Wenn du einmal Kinder hast: In welcher Sprache/welchen Sprachen möchtest du mit ihnen sprechen?

30) Wenn du einmal Kinder hast: Welche Sprache(n) sollen sie in der Schule lernen?

11) Welche Sprache(n) möchten Sie noch lernen?

a) weil:

b) weil:

12) In welcher/n Sprache(n), die Sie schon können, möchten Sie sich verbessern?

a) weil:

b) weil:

13) Würden Sie die 6. A als mehrsprachig bezeichnen? °ja °nein °teilweise °weiß nicht

a) Warum?

14) Würden Sie Ihre KollegInnen als mehrsprachig bezeichnen?

°ja °nein °teilw. °weiß nicht a) Warum?

15) Welche Vorteile hat es, dass die SchülerInnen in Ihrer Klasse verschiedene Sprachen sprechen?

16) Welche Nachteile hat es, dass die SchülerInnen in Ihrer Klasse verschiedene Sprachen sprechen?

17) Ist Mehrsprachigkeit in Ihrem Unterricht ein Thema?

° (so gut wie) nie ° manchmal ° öfters ° häufig

18) In welcher Form?

19) Stört es Sie, wenn SchülerInnen miteinander eine Sprache sprechen, die Sie nicht verstehen? °ja, immer °ja, aber nur im Unterricht °nein

a) Wenn ja, warum?

20) Haben Sie den Eindruck, dass die Mehrsprachigkeit an Ihrer Schule von Ihren KollegInnen eher positiv, neutral oder negativ gesehen wird?

° negativ gesehen °neutral gesehen ° positiv gesehen

21) Welche Sprache(n) sind Ihrer Meinung nach an ihrer Schule am wichtigsten?

a) für Ihre KollegInnen?

b) für Ihre SchülerInnen?

22) Welche Sprache(n) sollte man Ihrer Meinung nach an Ihrer Schule noch anbieten?

23) Welche Sprache(n) sollte man ihrer Meinung nach an Ihrer Schule mehr fördern?

24) Glauben Sie, dass Ihre SchülerInnen ihre Herkunftssprachen an ihre eigenen Kinder weitergeben werden? °eher ja °eher nein °weiß nicht

Anhang 3**Interview-Leitfaden SchülerInnen**

- Erzähle mir bitte etwas über deine Sprachbiografie! (Mit wie vielen Sprachen bist du aufgewachsen, wann hast du welche Sprache gelernt, etc.)
- Wie wichtig ist für dich deine Mehrsprachigkeit?
- Welche Vor- und Nachteile hat für dich die Mehrsprachigkeit in deiner Klasse?
- Welche Vor- und Nachteile hat diese Mehrsprachigkeit deiner Meinung nach für die LehrerInnen deiner Klasse?
- Ist diese Mehrsprachigkeit in deiner Klasse Thema? In welcher Form? Was hältst du davon?
- Wie findest du es, wenn du dich im Unterricht mit dem Thema Mehrsprachigkeit beschäftigst?
- Findest du, dass in deiner Klasse/deiner Schule Mehrsprachigkeit wichtig ist? Wie merkst du das?
- Möchtest du, dass die Kinder, die du vielleicht einmal haben wirst, mehrsprachig sind? Welche Sprachen sollen sie sprechen und warum?

Anhang 4**Interviewleitfaden LehrerInnen**

Fächer:

unterrichtet seit:

- Wie erleben Sie Ihre Klasse im Hinblick auf das Thema Mehrsprachigkeit, verschiedene Kulturen, Konflikte... (Klassengemeinschaft? Deutschunterricht?)
- Welche Vor- und Nachteile hat für Sie die Mehrsprachigkeit in Ihrer Klasse?
- Welche Vor- und Nachteile hat diese Mehrsprachigkeit Ihrer Meinung nach für die SchülerInnen Ihrer Klasse?
- Ist die Mehrsprachigkeit in Ihrer Klasse Thema? In welcher Form? Ist die Behandlung dieses Themas für Sie wichtig? Geht dies eher von Ihnen oder von Ihnen SchülerInnen aus? Welche Auswirkungen hat die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit auf die SchülerInnen und Sie?
- Glauben Sie, dass Mehrsprachigkeit an Ihrer Schule wichtig ist? Inwiefern? Für wen?
- Welche Sprachen sprechen Sie selbst? Wie wichtig ist Ihnen Ihre Mehrsprachigkeit? Welche Sprachen erachten Sie für wichtig? Warum?

Anhang 5**Interview-Leitfaden Direktor/in**

- Würden Sie Ihre Schule als „mehrsprachig“ bezeichnen? Warum (nicht)?
- Wissen Sie, wie viele Sprachen an ihrer Schule gesprochen werden (in etwa)?
- Denken Sie, dass die Mehrsprachigkeit (nicht nur die in der Schule erworbene) an Ihrer Schule wichtig ist?
- Unternimmt die Schule offiziell etwas zur Förderung der Mehrsprachigkeit? Einzelne Lehrer? Klassen? (Projekte)
- Welche Sprachen sollte man aus Ihrer Sicht in der Schule fördern? Welche Sprachen sollte man noch anbieten?
- Hat die Mehrsprachigkeit an ihrer Schule aus Ihrer Sicht eher Vor- oder Nachteile? Welche?
- Welche Auswirkungen hat Ihrer Meinung nach die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit auf die SchülerInnen?
- Welche Sprachen sprechen Sie selbst? Würden Sie sich als „mehrsprachig“ bezeichnen?
- Wie wichtig sind Ihnen Ihre eigenen Sprachkenntnisse? Warum?
- Welche Sprache ist Ihnen die liebste? Warum?
- Welche Sprache ist für Sie am nützlichsten?
- Welche neue Sprache möchten Sie noch gerne lernen? Warum?
- In welcher Sprache möchten Sie Ihre Kenntnisse noch vertiefen? Warum?

Fächer:Direktor/in seit:Unterrichtet seit:

Sehr geehrte Eltern!

Im Rahmen meiner Doktorarbeit mit dem Titel *Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS* (Universität Wien, Institut für Germanistik) führe ich eine Erhebung mittels Fragebögen und Interviews durch. Der Stadtschulrat und die Direktion haben sie genehmigt und der Klassenvorstand der 6. X, Mag. YZ, unterstützt sie. Im Rahmen dieser Studie möchte ich gerne auch die Klasse befragen, die Ihr Kind besucht. Das Ausfüllen des Fragebogens nimmt etwa eine halbe Stunde in Anspruch und ist streng anonym. Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig.

Ich bitte Sie, diese Untersuchung zu unterstützen und Ihre Einwilligung dazu zu geben, dass Ihr Kind den Fragebogen ausfüllen darf und eventuell auch an einem Interview (freiwillig) teilnimmt. Bitte geben Sie, wenn Sie einverstanden sind, den Abschnitt Ihrem Kind mit.

Vielen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen

Mag. Alexandra Wojnesitz

.....

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind den Fragebogen zum Thema *Mehrsprachigkeit* ausfüllt. Die Daten dienen nur zu wissenschaftlichen Zwecken und werden streng anonym behandelt.

Unterschrift:

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind an einem anonymen Interview zum Thema *Mehrsprachigkeit* teilnimmt, wenn das sein Wunsch ist. Der Termin dafür ist außerhalb der Unterrichtszeit und wird mit den Schülern vereinbart.

Unterschrift:

Anhang 7

Organisationsplan

(inkl. Operationalisierung der Fragestellungen u. geplante Auswertungsmethode)

Betroffene Schulen und Klassen:

- Schule A (Klasse 6.B, 24 SchülerInnen)
- Schule B (Klasse 6.A, 18 SchülerInnen)
- Schule C (Klasse 6.B, 22 SchülerInnen)
- Schule D (Klasse 6.A, 25 SchülerInnen)

Dauer der Durchführung:

- Fragebögen: im Oktober 2007 (pro Klasse eine Stunde nach Absprache)
- Interviews u. ethnografische Feldforschung: zwischen Oktober 2007 und Jänner 2008 (nach Absprache mit den ProbandInnen und der Direktion)

Art der Durchführung:

- KV teilt Elternbriefe Anfang Oktober an die SchülerInnen aus – Bitte um Erlaubnis der Erziehungsberechtigten, dass Ihre Kinder den Fragebogen ausfüllen und evtl. – falls es ihr Wunsch ist – ein Interview geben dürfen
- SchülerInnen der vier ausgewählten Klassen füllen in einer Deutschstunde (falls der D-Lehrer im Unterricht am Thema weiterarbeiten wollen) oder einer Supplierstunde (falls dies von der Schule gewünscht wird) den Fragebogen unter meiner Anleitung aus (2.-4. Oktoberwoche, Dauer etwa 30 Minuten)
- Die LehrerInnen der vier ausgewählten Klassen füllen, falls sie damit einverstanden sind, ebenfalls einen Fragebogen zum Thema aus (2.-4. Oktoberwoche, Dauer: etwa 15 Minuten)
- Interview nach Absprache mit der Direktorin/dem Direktor zu einem gewählten Termin (je nach verfügbarer Zeit zwischen Oktober 2007 und Jänner 2008) (Dauer: etwa 30-45 Minuten)
- Interview mit dem Klassenvorstand und/oder dem/der DeutschlehrerIn der Klasse (Dauer: etwa 30-45 Minuten)

- Interviews mit vier freiwilligen SchülerInnen pro Klasse (zwei mit/ zwei ohne Migrationshintergrund) (je nach Wunsch zwischen Oktober 2007 und Jänner 2008)
- ethnografische Feldforschung (ein Halbtage pro Schule) nach Absprache mit der Direktion (Oktober/November 2007): Beobachtung des Pausenverhaltens, informelle Gespräche, Besonderheiten im Schulhaus (Plakate, Aushänge u.Ä.)
- Dokumentenanalyse: Homepage, Darstellung nach außen (PR)

Operationalisierung der Fragestellungen:

- Persönliche Mehrsprachigkeit: erhoben durch Fragebögen
- Einstellungen der SchülerInnen : erhoben durch Fragebögen und Interviews
- Einstellungen der LehrerInnen: erhoben durch Fragebögen und Interviews
- Haltung der Schule zur Mehrsprachigkeit: erhoben durch Interviews mit DirektorIn, LehrerInnen, ethnografische Feldforschung, Dokumentenanalyse

Geplante Auswertungsmethode:

Quantitative und qualitative Inhaltsanalyse, Schwerpunkte:

- Gegenüberstellung der sprachlichen Kompetenzen von Lehrern und Schülern
- Gegenüberstellung der Einstellungsäußerungen von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund
- Gegenüberstellung der Einstellungsäußerungen von SchülerInnen und LehrerInnen bzgl. Mehrsprachigkeit
- Inbeziehungsetzung von Einstellungsäußerungen von SchülerInnen und LehrerInnen bzgl. Einfluss von Unterricht auf Einstellungen zur Mehrsprachigkeit
- Inbeziehungsetzung von Einstellungsäußerungen von Direktoren und SchülerInnen bzgl. Mehrsprachigkeitsförderung an der Schule

Anhang 8 : Genehmigungsschreiben

Frau

Mag. Alexandra Wojnesitz

alexandra_wojnesitz@hotmail.com

Ihr Zeichen,	Unser Zeichen/GZ	Bearbeiterin	TEL 525 25	Datum
Ihre Nachricht	240.128/0026- kanz2/2007	Mag. Monika Auböck	DW 77 221	26.09.2007
		office@ssr-wien.gv.at	FAX 99 77 221	

Sehr geehrte Frau Mag. Wojnesitz!

Der Stadtschulrat für Wien erteilt Ihnen die Bewilligung, im Rahmen Ihrer Dissertation mit dem Arbeitstitel

„Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS“

vorbehaltlich der Zustimmung der Direktion an folgenden Schulen eine Befragung durchzuführen:

(Schule B, Schule C, Schule A, Schule D)⁷⁶

Für die Untersuchung sind die vorgelegten Unterlagen verbindlich.

Im Übrigen unterliegen alle Untersuchungsergebnisse der Anonymität und dürfen nur für die Dissertation Verwendung finden.

Seitens der AHS-Abteilung bestehen keine fachlichen Einwände gegen dieses Projekt.

Mit freundlichen Grüßen

für die Amtsführende Präsidentin:

Mag. Johanna Rasch eh.

Abteilungsleiterin

⁷⁶ Aus Anonymitätsgründen werden die Namen der Schulen nicht genannt.

Anhang 9: Titelblatt der Tageszeitung *Heute* am 25.6.2008

Heute

AKTUELL IN DEN TAG Mittwoch, 25. Juni 2008 | Nr. 952 – Seite 19

Song-Auswahl: Kritik an Radios
Der ORF spiele zu wenig Pop aus Österreich

Sommerlich HEISS
Am Nachmittag etwas mehr Wolken
19° – 32° – Seite 15

Haydi Türkiye, ele* bugün Almanya'yı!

*** Hoppauf Türken, schmeißt heute die Deutschen raus!**

20.45, der EURO-Hit – warum ihr siegen könnt: S.38,39

Hicke rechnet mit seinen Kritikern ab
Ein seltsamer Rundumschlag zu seinem ÖFB-Abschied: Ex-Teamchef Josef Hickersberger (60) attackierte frühere Spieler, Trainerkollegen, Funktionäre und Medien. Das war nicht der Abgang eines Fußball-Helden – S.36,37

Österreicherin (33) in Kanada ermordet
Blutiger Auftragsmord in Winnipeg: Die Burgenländerin Magdalena Labossière (33) wird in ihrem Haus erschossen. Der Hintergrund: ein Erbschaftsstreit – S.6,7

Die Familie ist für Frauen „Glück pur“
Sie finden dabei Liebe, Geborgenheit und Vertrauen: Die Österreicherinnen schätzen laut aktueller Studie besonders die Familie. Doch: Jeder vierte Mann kritisiert am Familienleben die zahlreichen Verpflichtungen – S.7

Fotos: AP, GEPA, Universal, Winnipeg Free Press

Anhang 10: Artikel aus der Tageszeitung *Die Presse* am 27.8.2008

Jedes fünfte Kind hat Sprachprobleme

26.08.2008 | 18:20 | MARTIN STUHLPFARRER (Die Presse)

3000 künftige Schüler haben Schwierigkeiten mit Deutsch. Und dennoch verweigern viele Eltern die Sprachförderung.

WIEN. Es wird ernst. Für 213.000 Wiener Schüler enden am 1. September die Ferien, 16.000 Kinder drücken erstmals die Schulbank. Passend dazu liegen seit Dienstag die lange erwarteten Daten der vorgezogenen Schuleinschreibung auf dem Tisch. Dort wurde erhoben, wie viele (Migranten)-Kinder, die ab Herbst 2009 schulpflichtig sind, Sprachförderung bekommen müssen, damit sie dem Unterricht überhaupt folgen können.

Konkret wurden die Eltern von 15.100 Kindern angeschrieben, dass sie sich zur vorgezogenen Schuleinschreibung an ihrer Wunschschule melden sollen. 14.700 nahmen die Einladung an. Davon wurden bei 3000 Kindern solche Sprachmängel und bei 500 Kindern derartige soziale Defizite festgestellt, dass diese Kinder eine Förderung im Kindergarten oder einer ähnlichen Einrichtung erhalten müssen. Überraschend: Nicht alle Kinder mit Sprachschwierigkeiten sind Migrantenkinder. „Es ist bunt gemischt“, sagt Stadtschulratspräsidentin Susanne Brandsteidl: „Es sind auch zahlreiche Wiener Kinder betroffen, die Deutsch als Muttersprache haben.“ Die Schwierigkeiten würden etwa den Wortschatz betreffen.

Für Kinder mit schlechten Deutschkenntnissen und sozialen Defiziten starten Ende September Fördermaßnahmen (im Kindergarten oder ähnlichen Einrichtungen), damit sie bis zum Schuleintritt im Herbst 2009 so weit sind, dass sie dem Unterricht folgen können.

Ein Problem bleibt: Die Teilnahme an der Sprachförderung ist freiwillig. Es gibt keine Sanktionsmöglichkeit, wenn z.B. türkische Eltern verhindern, dass ihre Tochter Deutsch lernt, obwohl Sprachprobleme festgestellt wurden. Ähnlich ist es bei jenen 400 Eltern, die sich geweigert hatten, überhaupt zur vorgezogenen (freiwilligen) Schuleinschreibung zu erscheinen, um die Deutschkenntnisse ihres Kindes testen zu lassen. Bildungsstadträtin Grete Laska: „Das ist ein nicht wieder gut zu machender Bildungsschaden, den diese Eltern ihren Kindern antun.“ Deshalb müsste österreichweit ein verpflichtendes Bildungsjahr eingeführt werden.

Während die Sprachförderung für (Migranten)-Kinder im September anläuft, gibt es im Herbst 2009 eine weitere Neuerung. Kinder, bei denen die Sprachförderung nicht gereicht hat und die zu Schulbeginn so schlecht Deutsch sprechen, dass sie dem Unterricht nicht folgen können, müssen nun erstmals ein Vorschuljahr mit Sprachförderung absolvieren. Danach beginnen sie in der 1. Klasse; wobei das Vorschuljahr auf die Schulpflicht angerechnet wird.

Opposition ist „entsetzt“

Wenig Freude mit den Sprachförderungen, die ab Herbst beginnen, hat die nichtamtshührende VP-Stadträtin Katharina Cortolezis-Schlager: „Ich bin entsetzt“, meint sie zur „Presse“: „Jahrelang haben wir aufgezeigt, dass Kinder im Kindergarten gefördert werden müssen. Jetzt nimmt man Kinder aus ihrer Gruppe heraus, um sie in Extra-Räumlichkeiten oder einem Hort zu unterrichten.“ Nachsatz: „Die Kinder sind ja dann oft nicht in altersadäquaten Räumen.“

Anhang 11: Artikel aus der Tageszeitung *Die Presse* vom 28.4.2008

Vorgezogene Schuleinschreibung in Wien gestartet

28.04.2008 | 14:41 | (APA)

Mitte Mai starten in den Wiener Kindergärten Sprachstandserhebungen, durch die Sprachmängel erkannt werden sollen. Der administrative Teil der Schuleinschreibung für die Taferlklassler 2009/10 in Wien erfolgt heuer von 28. April bis 16. Mai an den jeweiligen Volksschulen, die Feststellung der Schulreife im April 2009 - dann ist auch klar, ob etwaige Fördermaßnahmen im Kindergarten gegriffen haben.

In den vergangenen Wochen haben die Eltern der Taferlklassler 2009/10 einen Infobrief über die vorgezogene Einschreibung erhalten. Hauptzweck ist die Erfassung der Daten der Kinder - mitzubringen sind Geburtsurkunde, Meldenachweis, eine die Staatsbürgerschaft des Kindes nachweisende Urkunde, ein Nachweis des religiösen Bekenntnisses sowie die Sozialversicherungsnummer des Kindes. Erhoben wird außerdem, ob die Kinder eine Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen wollen.

Die Einschreibung dient vor allem der Datenerhebung und der Information der Eltern vor den in den Kindergärten anstehenden Sprachstandserhebungen. Plätze werden noch keine fix vergeben, auch ein Nachmittagsbetreuungsplatz wird nicht verbindlich zugesagt. Wer sich an einer Schule angemeldet hat, kann noch in eine andere wechseln.

Wer die Anmeldung seines Kindes vergisst, wird laut Stadtschulratspräsidentin Susanne Brandsteidl noch einmal darin erinnert. Sanktionen gibt es allerdings nicht, da die Schulpflicht nach wie vor erst mit sechs Jahren beginnt.

Im Mai und Juni stehen dann in den Kindergärten die Sprachstandserhebungen auf dem Programm. Jene 90 Prozent aller Kinder, die bereits einen Kindergarten besuchen, werden im Rahmen des täglichen Betriebs beobachtet und alle anderen zu "Schnuppertagen" eingeladen, bei dem bei spielerischen Aktivitäten die Sprachkompetenz beurteilt wird. Falls Mängel festgestellt werden, sollen diese Kinder im darauf folgenden Jahr einen Kindergarten samt Sprachfördermaßnahmen besuchen - diese Verpflichtung ist allerdings vorerst ebenfalls sanktionslos.

Von 2008 bis 2010 will der Bund fünf Millionen Euro jährlich für die Sprachförderung im Kindergarten zur Verfügung stellen, die Länder sollen diesen Betrag verdoppeln. Bisher haben aber erst vier Länder (Wien, Salzburg, Steiermark, Burgenland) die entsprechenden Vereinbarungen unterschrieben.

(APA)

<http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/380109/print.do> (Abfrage: 3.11.2008)

Anhang 12: Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Dissertation thematisiert das Sprachbewusstsein sowie die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) im Kontext von Migration. Die Arbeit an dem Thema ergab sich vor dem Hintergrund der stetig steigenden Anzahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Wiener Gymnasien und dem damit verbundenen Wachsen der Mehrsprachigkeit an diesen Institutionen. Im Fokus des Interesses standen dabei die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen, LehrerInnen und DirektorInnen, ihre Einstellungen zu den verschiedenen an der Schule verwendeten Sprachen und die in ihren Augen bestehenden Vorteile und Nachteile des Multilingualismus. Ebenso erfragt wurden das lokale Zugehörigkeitsgefühl („Selbstzuschreibung“) der Mitglieder der Schulgemeinschaft, das Weitergabeverhalten der Muttersprachen der SchülerInnen, die Mehrsprachigkeit als Thema im Unterricht und die Darstellung der Schulen nach außen.

Die theoretischen Grundlagen der Arbeit bilden auf der linguistischen Seite die Auseinandersetzung mit der Zwei- und Mehrsprachigkeit, die Bedeutung der Erstsprache beim Erwerb der Zweitsprache und Hypothesen zum Sprachstand von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Das Kapitel über Migration widmet sich historischen Entwicklungen und soziologischen Gegebenheiten der Immigration in Österreich. Dem immer noch existenten monolingualen Habitus und der Rolle der Schule bei der Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden eine kritische Betrachtung zuteil.

Die empirische Studie wurde an vier Wiener AHS mit relativ hohem Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchgeführt; befragt wurden jeweils die SchülerInnen einer sechsten Klasse, das dazugehörige LehrerInnenteam und der/die DirektorIn.

Ausgewertet wurden 86 SchülerInnen- und 32 LehrerInnenfragebögen sowie insgesamt 30 Interviews (17 mit Jugendlichen, neun mit Lehrenden und vier mit allen SchulleiterInnen der untersuchten Schulen). Teilnehmende Beobachtung, informelle Gespräche und Inhaltsanalysen der jeweiligen Homepages ergänzten das durch die Befragungen gewonnene Bild der Schulen.

Die wichtigsten Resultate der Untersuchung lauten:

- SchülerInnen mit Migrationshintergrund sprechen im Schnitt mehr Sprachen als ihre LehrerInnen und KameradInnen mit deutscher Muttersprache
- Die meisten der SchülerInnen mit Migrationshintergrund bezeichnen sich als mehrsprachig, während nur ca. 30% der Jugendlichen mit deutscher Muttersprache sich mit dieser Zuschreibung identifizieren kann.
- Für SchülerInnen mit anderen Muttersprachen als Deutsch ist ihre Mehrsprachigkeit wichtiger als für ihre LehrerInnen und KameradInnen deutscher Muttersprache.
- SchülerInnen (mit Migrationshintergrund) sehen eher die Vorteile der Mehrsprachigkeit, während ihre LehrerInnen auf die durch die Deutschdefizite entstehenden Nachteile fokussieren.
- Viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund leiden an der von ihnen empfundenen mangelnden Wertschätzung ihrer Sprachen an ihren Schulen
- Ein großer Teil der befragten LehrerInnen fühlt sich durch den Gebrauch der Muttersprachen der SchülerInnen (die sie nicht verstehen) gestört.
- Für die identitäre Zuschreibung der Jugendlichen mit anderen Muttersprachen spielt das Heimatland eine bedeutende Rolle, während für ihre LehrerInnen die Nation und für die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund Nation und lokale Identität (die Stadt Wien) am wichtigsten sind.
- Die meisten befragten SchülerInnen mit Migrationshintergrund beabsichtigen, ihre Muttersprachen an ihre Kinder weiterzugeben.
- Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist die Behandlung des Themas Mehrsprachigkeit im Unterricht sehr wichtig, während die LehrerInnen dem Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen* wenig Aufmerksamkeit schenken.
- Das Thema Mehrsprachigkeit wird von den Schulen vor der Öffentlichkeit verborgen, um angenommene negative Reaktionen zu vermeiden.
- Ein der Mehrsprachigkeit aufgeschlossenes Schulklima, das sich durch Partnerschaftlichkeit, entspannte Beschäftigung mit der Thematik und Zulassen der verschiedenen Idiome und kulturellen Verschiedenheiten auszeichnet, ist dem Wohlbefinden und der Motivation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zuträglich.

Ziel der Studie ist es, die überragende Bedeutung eines der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität aufgeschlossenen Schulklimas für die (sprachliche) Integration der SchülerInnen mit anderen Muttersprachen als Deutsch aufzuzeigen.

Anhang 13

Abstract

This PhD thesis deals with the linguistic awareness and the attitudes towards multilingualism in Viennese *academic secondary schools*⁷⁷ in the context of migration.

Because of the increasing number of pupils with an immigrant background in these schools and thus the rise of multilingualism, an in depth study of this phenomenon is highly relevant.

The paper focuses on the multilingualism of students, teachers and headmasters, their attitudes towards the multitude of spoken languages in their schools and the supposed advantages and disadvantages of the fact that many languages are used. They were also asked to expose their feeling of geographic belonging (their „identity“) and to state in which language(s) they intend to talk to their eventual children later. Other questions were about multilingualism as a topic in school lessons and the identity politics of the school towards the public.

Regarding methodology, the following concepts and ideas served as guidelines in my research: on the linguistic side, the discussion of the concepts of bi- and multilingualism, the relevance of the family language during the process of second language learning and some hypotheses concerning the linguistic difficulties of children with an immigrant background. The chapter about migration is dedicated to historical processes and sociological facts of immigration in Austria. The next step is to take a critical look at the still existing „habitus of monolinguality“⁷⁸ in the school system and the role of the individual school in discriminating children with an immigrant background.

The empirical study was carried out in four Viennese high schools with a relatively high proportion of students with non-German family languages; the pupils of a 6th form (16-year-old), their teachers and the headmasters of these schools took part in this study. Altogether 86 questionnaires from students and 32 from teachers as well as 30 interviews were evaluated (17 with pupils, nine with teachers and four with the headmasters). Observation in the field, informal conversations and the analysis of homepages completed the picture of the data won through the questionnaires and interviews.

⁷⁷ In Austria, the „Allgemeinbildende höhere Schule“ offers a general higher education in many subjects for pupils aged from 10 to 18.

⁷⁸ See Gogolin 1994.

The most important results of the study are listed below:

- Students with a migration background speak more languages in average than their teachers and fellow pupils.
- Most of the students with an immigrant background refer to themselves as being multilingual whereas only about 30% of the pupils with German mother tongue identify with plurilingualism.
- To pupils with an immigrant background, their multilingualism is more important than to their teachers and fellow pupils with German mother-tongue.
- Pupils (with an immigrant background) concentrate on the advantages of multilingualism whereas their teachers focus on their problems with the German language.
- Many pupils with a migration background suffer from the bad image their mother-tongues have at their schools, as they assume.
- Many teachers feel disturbed by the use of the family languages of their pupils which they do not understand.
- Adolescents with non-German family languages mainly identify with their country of origin whereas for the teachers and pupils with German as mother-tongue the national identification (for the latter together with the local identity, in this case the city of Vienna) proves to be important.
- Most of the pupils with a migration background want to use (also) their family language in the education of their eventual children.
- For pupils with a migration background, the topic of multilingualism is very important to be discussed in school, whereas the majority of teachers doesn't invest much time in intercultural issues.
- Multilingualism is hidden from the public by the school in order to avoid supposed negative reactions from parents.
- A positive democratic school atmosphere open to multilingualism in which different languages and cultures are admitted and where everybody can talk freely about this issue helps pupils with an immigrant background to develop their potentials and maintain their motivation because they feel accepted.

The main aim of this study is to point out the outstanding importance of a school climate open to different languages and cultures for the (linguistic) integration of pupils with an immigrant background.

Anhang 14: Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geburtsort der SchülerInnen	25
Abbildung 2: Muttersprache: Deutsch oder andere Sprache(n)?	36
Abbildung 3: Muttersprache(n) genau	36
Abbildung 4: Hufeisens L1-Modell	55
Abbildung 5: Hufeisens L2-Modell	55
Abbildung 6: Hufeisens L3-Modell	56
Abbildung 7: Hufeisens L4-Modell	56
Abbildung 8: Cummins' Schwellenmodell der bilingualen Kompetenz	71
Abbildung 9: Doppeleisberg-Modell der bilingualen Kompetenz	75
Abbildung 10: Modi der Eingliederung von MigrantInnen	98
Abbildung 11: Muttersprachen an der AHS (Wr. Schulpflichtmatrik 2005)	111
Abbildung 12: Anteile der S mit anderen Erstsprachen als Deutsch	112
Abbildung 13: Anteile der S mit anderen Erstsprachen als D (Auswahl)	113
Abbildung 14: Das österreichische Bildungswesen	114
Abbildung 15: SchülerInnen nach Sprachen und Bundesländern	133
Abbildung 16: Anteil der SchülerInnen im muttersprachlichen Unterricht	134
Abbildung 17: Anzahl der gesprochenen Sprachen	176
Abbildung 18: Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?	177
Abbildung 19: (Mit-)SchülerInnen mehrsprachig?	179
Abbildung 20: Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit für L und S	181
Abbildung 21: Vorteile für alle SchülerInnen	185
Abbildung 22: Vorteile für die SchülerInnen aus Sicht der LehrerInnen	185
Abbildung 23: Nachteile der Mehrsprachigkeit	186
Abbildung 24: Vorteile der Mehrsprachigkeit für S mit und ohne Mh	187
Abbildung 25: Nachteile der Mehrsprachigkeit für S mit und ohne Mh	187
Abbildung 26: Welche Sprache(n) hast du am liebsten?	189
Abbildung 27: Welche Sprache(n) magst du am wenigsten?	189
Abbildung 28: Welche Sprache ist für dich am wichtigsten?	190
Abbildung 29: Wichtigste Sprache(n) für LehrerInnen?	191

Abbildung 30: Welche Sprache(n) noch lernen?	192
Abbildung 31: Welche Sprache(n) am meisten von den L geschätzt?	195
Abbildung 32: Welche Sprache(n) von den L am wenigsten geschätzt?	196
Abbildung 33: Störung durch andere Sprachen? (S)	197
Abbildung 34: Störung durch andere Sprachen? (L)	199
Abbildung 35: Selbstzuschreibung (S mit Migrationshintergrund)	201
Abbildung 36: Selbstzuschreibung (S ohne Migrationshintergrund)	204
Abbildung 37: Selbstzuschreibung (LehrerInnen)	205
Abbildung 38: Weitergabe der Herkunftssprachen an die Kinder	207
Abbildung 39: Weitergabe der Herkunftssprachen an die Kinder (L)	208
Abbildung 40: Mehrsprachigkeit im Unterricht Thema?	209
Abbildung 41: Mehrsprachigkeit im Unterricht Thema? (S)	210
Abbildung 42: Mehrsprachigkeit im Unterricht Thema? (L)	210
Abbildung 43: Mehrsprachigkeit im Unterricht Thema? (Schule A)	211
Abbildung 44: Mehrsprachigkeit im Unterricht Thema? (Schule B)	212
Abbildung 45: Mehrsprachigkeit im Unterricht Thema? (Schule C)	213
Abbildung 46: Mehrsprachigkeit im Unterricht Thema? (Schule D)	213

Abkürzungen:

D = Deutsch
 L = LehrerInnen
 L1 = Erstsprache
 L2 = Zweitsprache
 L3 = Drittsprache
 L4 = Viertsprache
 Mh= Migrationshintergrund
 S = SchülerInnen

Anhang 15**LEBENS LAUF**

Mag. Alexandra Wojnesitz

Persönliche Angaben

geboren am 8.5.1973 in Szöny (Ungarn), Europäerin

Ausbildungsweg

06/1991	Reifeprüfung am neusprachlichen Zweig des BRG Neusiedl/See
10/1991 – 06/97	Studium Französisch, Deutsch/Lehramt an der Universität Wien
10/94 – 06/95	Studium an der Université de la Sorbonne Nouvelle (Stipendium des Wissenschaftsministeriums Wien), Paris
06/97	Diplomprüfung an der Univ. Wien
08/97 – 08/98	Unterrichtspraktikum am BRG Wien XIV. Linzer Straße
09/98 – 06/00	Montessori-Ausbildung für die Sekundarstufe (Österreichische Gesellschaft für Montessori-Pädagogik)
10/05 - 05/09	Dissertation an der Univ. Wien/ Deutsch als Zweitsprache

Wichtigste berufliche Tätigkeiten

10/96– 05/97	Fremdsprachenassistentin in Paris
10/98 - 09/04	Vertragslehrerin am BRG XIV Linzer Straße
seit 09/2004	Vertragslehrerin am BRG XVIII Haizingergasse
02/05 – 06/07	Lektorin am Pädag. Institut der Stadt Wien im Bereich Deutsch als Zweitsprache/ Mehrsprachigkeit/ Interkulturelles Lernen
seit 09/2007	Lehrbeauftragte an der Pädag. Hochschule Wien (Fortbildung DaZ)
seit 07/2008	Lehrbeauftragte im Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache (Ideum Judenburg, Kooperation mit der Univ. Graz)

Teilnahme an Tagungen

08/2005	Internationaler DeutschlehrerInnenkongress, Graz
08/2006	„Mehrsprachigkeit in Europa“, Bozen (Posterpräsentation)
10/2007	„Streitfall Zweisprachigkeit“ (Univ. Hamburg)
10/2008	„Nachhaltige Sprachförderung“ (Univ. Wien)

Sprachkenntnisse

Ungarisch (Muttersprache)
 Französisch (ausgezeichnete Kenntnisse)
 Englisch (sehr gute Kenntnisse)
 Italienisch, Spanisch (gute Kenntnisse)
 Portugiesisch, Okzitanisch, Tschechisch (Grundkenntnisse)