



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

Mehrsprachigkeit und ihre Implikationen im
Fremdsprachenerwerb aus Lernenden- und
Lehrendenperspektive im berufsbildenden mittleren und
höheren Schulwesen in Wien 2017

verfasst von / submitted by

Mag. Claudia Schöneegger

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

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 092 236 352

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Romanistik Spanisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.- Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Für meinen Sohn Clemens,

*der mir mit seiner Wissbegierde beim Entdecken der Welt
tagtäglich vor Augen führt, wie ernstzunehmend
die Bildung unserer jungen Generation ist.*

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im fortlaufenden Text dieser Arbeit auf genderspezifische Endungen verzichtet. Es wird hiermit ausdrücklich erklärt, dass an allen Textstellen, wo natürliche Personen bzw. Personengruppen erwähnt werden, immer Menschen beiderlei Geschlechts gemeint sind.

Danksagung

*Es gibt auf der Welt
kaum ein schöneres Übermaß
als das der Dankbarkeit.
– Jean de La Bruyère –*

An erster Stelle gilt mein herzlichster Dank Herrn Prof. Tanzmeister für seine spontane Bereitschaft, die Betreuung meiner Dissertation zu übernehmen und die vielen wertvollen Anregungen während des Arbeitsprozesses. Großer Dank gebührt auch Herrn Prof. Cichon für die Bereitschaft, die Zweitbegutachtung zu übernehmen.

Besten Dank möchte ich den insgesamt 1409 Lehrkräften und Schülern an den diversen Wiener BMHS Schulstandorten für ihre Teilnahme an den Umfragen und in den Interviews aussprechen, sowie den Schulleitungen vor Ort und den zuständigen Damen und Herren im Stadtschulrat für Wien, ohne deren Genehmigungen die Schülerbefragungen nicht hätten durchgeführt werden können. In diesem Zusammenhang sei auch jenen zahlreichen Kolleginnen und Kollegen gedankt, die ein Stück ihrer wertvollen Unterrichtszeit für die Schülerbefragungen zur Verfügung gestellt haben, jedoch aus Datenschutzgründen an dieser Stelle nicht namentlich erwähnt werden dürfen. Vielen Dank!

Besonderer Dank für ihre vielfältigste Unterstützung gilt folgenden Kolleginnen und Kollegen: Gaby Auer, für ihre Hilfe bei der Erstellung der Onlineversionen der Fragebögen; Josef Kiegerl für seine kritischen Denkanstöße zum Thema während zahlreicher Pausengespräche; Tini und Florian Riepl sowie Nadine Freiberger für ihre organisatorische Unterstützung; Elisabeth Schachner und Birgit Graf für das Korrekturlesen der spanischen und englischen Zusammenfassungen. Letzterer sei darüber hinaus für ihre stets aufmunternden Worte in Momenten der Unsicherheit gedankt.

Ganz besonders gilt es meiner Familie zu danken: meinen Eltern, die mir keine besseren Wurzeln auf meinen Lebensweg mitgeben hätten können, um manchmal sogar „über mich hinauszuwachsen“. Meiner Mutter, Gaby, für ihre emotionale Unterstützung und die

unzähligen Stunden mit meinem Sohn, während ich an „meinem Buch“ schrieb; meinem Vater Manfred für das unermüdliche Korrekturlesen und seinen fachlichen Input, basierend auf vier Jahrzehnten Unterrichtserfahrung.

Lieben Dank meinem Sohn Clemens, für seine unendliche Geduld und die regelmäßige Frage „Wann bist du endlich fertig... mit deinem Buch, Mama?“, die mich so oft motivierte, die nächsten Zeilen weiterzuschreiben.

Mein innigster Dank gilt meinem Mann, Christoph, für seine Anregungen bei den statistischen Auswertungen und der gesamten Layout Überarbeitung, insbesondere aber für seinen unbeirrbaren Glauben an die Realisierbarkeit meines Projekts und dafür, auch diesen Weg mit allen Höhen und Tiefen mit mir gegangen zu sein - jetzt sind wir „endlich Doktor“ ;-)

Danke – Thank you – Muchas gracias

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	v
Inhaltsverzeichnis	xi
Abkürzungsverzeichnis	xiii
1 Einleitung	1
1.1 Zielsetzung der vorliegenden Arbeit	1
1.2 Aufbau der Arbeit	3
2 Linguistische Grundlagen	5
2.1 Definition spracherwerbsrelevanter Fachbegriffe	5
2.1.1 Muttersprache/Erstsprache	5
2.1.2 Zweitsprache und Bilingualität	7
2.1.3 Tertiärsprache und Fremdsprache	11
2.1.4 Umgangssprache	12
2.1.5 Mehrsprachigkeit	13
2.2 Spracherwerb, Sprachenlernen und Sprachenlehren	15
2.2.1 Prinzipien des Spracherwerbs	16
2.2.2 Spracherwerbsrelevante Aspekte und Erwerbshypothesen	18
2.2.3 Spracherwerbssequenzen, Spracherwerbsphasen und Spracherwerbsreihenfolge	22
2.2.4 Kognition, Emotion und Motivation beim Sprachenlernen	26
2.3 Sprachbewusstheit (Language Awareness)	31
2.3.1 Definition des Konzepts und damit verbundene Begriffsklärungen . . .	32
2.3.2 Sprachbewusstsein im Rahmen der Untersuchung	33
3 Fremdsprachendidaktische Grundlagen	35
3.1 Verortung der Disziplin Fremdsprachendidaktik	35
3.2 Untersuchungsrelevante Schulfremdsprachen im Profil	39

3.2.1	Englisch als erste lebende Fremdsprache (1. LFS)	39
3.2.2	Spanisch als zweite lebende Fremdsprache (2. LSF)	42
3.3	Formen und Methoden des Fremdsprachenunterrichts	45
3.3.1	Grammatik-Übersetzungsmethode	46
3.3.2	Direkte Methode (Reformmethode)	46
3.3.3	Audiolinguale und audiovisuelle Methode	46
3.3.4	Kommunikativer Ansatz	47
3.3.5	Interkultureller Ansatz	48
3.3.6	Alternative Methoden	48
3.3.7	Ansätze von Mehrsprachigkeitsdidaktik	50
3.3.8	Tertiärsprachendidaktik auf der Sekundarstufe	52
3.4	Konkrete Realisierung der Unterrichtsarbeit	53
3.5	Fehler, Fehlerkorrektur und Fehlerbewertung	57
3.6	Curriculum Mehrsprachigkeit (Krumm, Reich)	60
4	Schule und Mehrsprachigkeit	65
4.1	Der (Wiener) BMHS-Bereich	66
4.1.1	Untersuchungsrelevante Schultypen	67
4.1.2	Schülerpopulation im Wiener BMHS Bereich	68
4.2	Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht	69
4.2.1	Schulorganisatorische Rahmenbedingungen und innerschulischer Handlungsraum	69
4.2.2	GERS – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen	70
4.2.3	Lehrpläne (HAK, HLW/HLT, HTL)	73
4.2.4	Mehrsprachigkeit als Prüfungsgegenstand der mündlichen sRDP	75
4.3	Das mehrsprachige Klassenzimmer	79
4.4	Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit	82
5	Konzeption der Untersuchung	85
5.1	Forschungsdesign	85
5.1.1	Qualitativ und quantitativ orientierte Forschung	86
5.1.2	Mixed-Methods-Approach	87
5.1.3	Mixed-Methods und Triangulation	89
5.1.4	Gegenstandsbezogene Theoriebildung (Grounded Theory)	90
5.2	Methodik	91
5.2.1	Fragebogenkonzeption	91
5.2.2	Experteninterviews	94
5.2.3	Leitfadeninterviews	95

5.2.4	Fehlerquellenanalyse in Englisch- und Spanischscharbeiten auf dem Sprachniveau A2/B1	96
6	Dokumentation und Durchführung	97
6.1	Erhebungssituation - Setting	97
6.2	Auswahl der Probanden - Sampling	101
6.3	Relevanz von Pretests in der Fragebogenforschung	106
6.4	Onlineschülerbefragung	108
6.5	Onlinelehrerbefragung	111
6.6	Experteninterviews mit Lehrpersonen	111
6.7	Fehlerquellenanalyse	112
6.8	Probleme und Grenzen empirischer Forschung im Schulbereich	120
7	Auswertung und Ergebnisse	121
7.1	Allgemeine Angaben	123
7.1.1	Schülerumfrage	123
7.1.2	Lehrer	131
7.1.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	134
7.2	Themenkomplex 1	136
7.2.1	Selbsteinschätzung als mehrsprachig	136
7.2.2	Subjektive Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit aus Lehrerperspektive	138
7.2.3	Subjektive Bewertung der Muttersprachen und des Deutschen im Ver- gleich	140
7.2.4	Bedeutung der Muttersprache und des Deutschen im Privatleben, im Schulalltag (und Berufsleben)	143
7.2.5	Gebrauch der Muttersprache und des Deutschen	147
7.2.6	Sprachgebrauch als Störfaktor im schulischen Umfeld	149
7.2.7	Einschätzung der Sprachkompetenz	154
7.3	Themenkomplex 2	157
7.3.1	Mehrsprachigkeit als Vor- und Nachteil beim schulischen Fremdsprachenerwerb	157
7.3.2	Subjektive Wahrnehmung des Fremdsprachenlernens	164
7.3.3	Bedeutung der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen	167
7.3.4	Bedeutung der Sprachen aus Lehrendenperspektive	170
7.4	Themenkomplex 3	172
7.4.1	Bedeutung der deutschen Sprache im Schulalltag	173

7.4.2	Einschätzung und Bewertung der Deutschkenntnisse	173
7.4.3	Bedeutung des Deutschen für das schulische Fremdsprachenlernen . .	176
7.4.4	Förderangebot	183
7.5	Themenkomplex 4	185
7.5.1	Methodisch-didaktisches Handeln im Fremdsprachenunterricht	185
7.5.2	Metasprachliche Ebene im Fremdsprachenunterricht	200
7.6	Themenkomplex 5	204
7.6.1	Einschätzungen bezüglich der Fehlerquellen in Englisch und Spanisch	204
7.6.2	Fehlerquellenanalyse in Englischschularbeiten	208
7.6.3	Fehlerquellenanalyse in Spanischschularbeiten	211
7.7	Themenkomplex 6	214
7.7.1	Schulorganisatorische Aspekte	214
7.7.2	Fremdsprachendidaktische Aspekte	221
8	Conclusio und Perspektiven	227
8.1	Subjektive Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit	227
8.1.1	Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht	228
8.1.2	Rolle der deutschen Sprache für den schulischen Fremdsprachenerwerb	229
8.1.3	Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die methodisch-didaktische Unter- richtsgestaltung	231
8.1.4	Erstsprachenspezifische Fehlerquellen in Englisch und Spanisch	232
8.1.5	Schulorganisation und Fremdsprachendidaktik zwischen Ist- und Soll- zustand	233
8.2	Maßnahmenportfolio	234
8.2.1	Schulorganisatorisch-administrative Maßnahmen	234
8.2.2	Methodisch-didaktische Maßnahmen	236
8.3	Integrative Interventionsphase bei Sprachdefiziten (IIP)	239
A	Kurzfassung	243
B	Abstract	245
C	Resumen	247
D	Fragebögen und Leitfadeninterview	255
D.1	Fragebogen Onlinebefragung Schüler	255
D.2	Fragebogen Onlinebefragung Lehrer	279
D.3	Leitfadeninterview für Lehrer	295

E Interviewtranskripte	297
E.1 Lehrperson 01	297
E.2 Lehrperson 02	302
E.3 Lehrperson 03	309
E.4 Lehrperson 04	315
E.5 Lehrperson 05	321
E.6 Lehrperson 06	322
E.7 Lehrperson 07	329
E.8 Lehrperson 08	334
E.9 Lehrperson 09	339
E.10 Lehrperson 10	343
E.11 Lehrperson 11	352
E.12 Lehrperson 12	356
E.13 Lehrperson 13	360
E.14 Lehrperson 14	366
E.15 Lehrperson 15	373
E.16 Lehrperson 16	377
F Elektronischer Anhang auf CD-ROM	383
Literatur	385
Lebenslauf	399

Abkürzungsverzeichnis

1. LFS	Erste Lebende Fremdsprache
2. LFS	Zweite Lebende Fremdsprache
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
AUL	Aufbaulehrgang
BAFEP	Bildungsanstalt für Elementarpädagogik
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BKS	Bosnisch, Kroatisch und Serbisch
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schule
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
CEBS	Center für berufsbezogene Sprachen
COOL	Cooperatives offenes lernen
E	Englisch
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
FS	Fachschule
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
HAK	Handelsakademie
HAS	Handelsschule
HLT	Höhere Lehranstalt für Tourismus
HLW	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
HUM	Humanberufliche Schule
HTL	Höhere technische Lehranstalt
JG	Jahrgang

L1	Language 1 (Sprache 1)
L2	Language 2 (Sprache 2)
L3	Language 3 (Sprache 3)
LA	Language Acquisition
LAD	Language Acquisition Device
LBVO	Leistungsbeurteilungsverordnung
MRT	Magnet-Resonanz-Tomographie
ÖZS	Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum
PET	Positronen-Emissions-Tomographie
RIS	Recheninformationssystem
SOV	Subjekt-Objekt-Verb
SP	Spanisch
sRDP	Standardisierte Reife- und Diplomprüfung (mündlich)
ZLF	Zweite Lebende Fremdsprache
zRDP	Zentrale Reife- und Diplomprüfung (schriftlich)

Kapitel 1

Einleitung

*„Wenn die Worte nicht stimmen, dann ist das Gesagte nicht das Gemeinte.
Wenn das, was gesagt wird, nicht stimmt, dann stimmen die Werke nicht.
Gedeihen die Werke nicht, so verderben Sitten und Künste.
Darum achte man darauf, dass die Worte stimmen.
Das ist das Wichtigste von allem.“
– Konfuzius –*

Im Zuge der 13-jährigen Unterrichtstätigkeit im Wiener BMHS Bereich (BAFEP, HAK / HAS) zeigten sich für die Autorin signifikante Veränderungen in der Schülerpopulation. Der Anteil an Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nahm in diesem Zeitraum stetig zu, ebenso die Anzahl der unterschiedlichen Erstsprachen. Dies führte zu weitreichenden Konsequenzen für die Unterrichtstätigkeit. Diesen neuen Herausforderungen wurde allerdings nur bedingt seitens der Schulbehörden und der wissenschaftlich-fachdidaktischen Aus- und Weiterbildung in der Lehrerbildung entsprochen. Vielfach wurde die Lehrerschaft mit dieser Problematik allein gelassen. Einzelkämpfertum und auch manche Ratlosigkeit waren die logische Konsequenz.

Mit dieser Untersuchung versucht die Autorin einen Beitrag zur Schließung dieses Desiderats zu leisten, um so nachfolgenden Lehrergenerationen hilfreiche Handreichungen aufzuzeigen.

1.1 Zielsetzung der vorliegenden Arbeit

Ziele der Arbeit sind, einen Einblick in den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Wiener BMHS Bereich unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf den schulischen Fremdsprachenerwerb zu gewinnen, wobei die Darstellung der Thematik sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrerperspektive gleichermaßen verfolgt wird. Zudem wird,

basierend auf den Erkenntnissen der vierteiligen empirischen Studie, die Erstellung eines Maßnahmenportfolios für die organisatorisch-administrative und methodisch-didaktische Adaptierung des schulischen Fremdsprachenunterrichts unter Berücksichtigung der steigenden sprachlichen Diversität in Wiens BMHS Fremdsprachenklassen angestrebt.

Folgende Leitfragen dienen der Realisierung der Aufgabenstellungen der vorliegenden Arbeit:

- Inwieweit bezeichnen sich Schüler und Lehrkräfte als mehrsprachig?
- Welche Bedeutung haben die verschiedenen Muttersprachen und das Deutsche im schulischen Alltag und für den schulischen Fremdsprachenunterricht?
- Lassen sich signifikante Unterschiede bezüglich spezifischer Fehlerquellen in den unterschiedlichen Muttersprachen(gruppen) beim Erwerb der ersten und zweiten lebenden Fremdsprache feststellen?
- Welche methodisch-didaktischen Strategien wählen Fremdsprachenlehrer, um auf die steigende sprachliche Diversität in ihrem Unterricht eingehen zu können?
- Welche organisatorische, personelle und fremdsprachendidaktische Anpassungen müssen zukünftig getroffen werden, um einen modernen und effizienten Fremdsprachenunterricht gewährleisten zu können?

Folgende Hypothesen werden überprüft:

Hypothese 1: Für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache ist ihre Muttersprache im Vergleich zur deutschen Sprache von größerer Bedeutung. Sie bezeichnen sich häufiger als mehrsprachig als Schüler mit deutscher Muttersprache sowie ihre Lehrkräfte.

Hypothese 2: Bei Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch dominiert der Gebrauch der Erstsprache gegenüber dem Gebrauch der Deutschen Sprache in ihrem alltäglichen Leben.

Hypothese 3: Schüler mit nicht deutscher Muttersprache empfinden Mehrsprachigkeit eher als Vorteil beim Fremdsprachenerwerb in der Schule als ihre Klassenkollegen mit deutscher Muttersprache und ihre Sprachlehrer.

Hypothese 4: Sprachlehrer erachten die sogenannten „Schulsprachen“ wie Deutsch, die erste und zweite Lebende Fremdsprache für wichtiger als die anderen Muttersprachen der Schüler.

Hypothese 5: Die deutsche Sprache hat beim schulischen Fremdsprachenerwerb für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch einen geringeren Stellenwert als für Schüler mit Deutsch als Muttersprache und ihre Sprachlehrer.

Hypothese 6: Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch bewerten ihre Deutschkenntnisse subjektiv besser als ihre Lehrkräfte.

Hypothese 7: Deutsch hat als Brückensprache zwischen Lehrenden und Lernenden eine Schlüsselfunktion im schulischen Fremdsprachenerwerb.

Hypothese 8: Für Fremdsprachlehrer stellt die sprachliche Diversität des Klassenverbandes in ihrer Unterrichtsgestaltung eher eine Schwierigkeit dar.

Hypothese 9: Sprachlehrer verfügen über ein individuelles Repertoire an hilfreichen Konzepten methodische-didaktisch Natur für einen erfolgreichen und modernen Sprachunterricht unter mehrsprachigen Rahmenbedingungen.

Hypothese 10: Schüler einer bestimmten Muttersprache(ngruppe) machen im Prozess des Fremdsprachenlernens spezifische Fehler.

Hypothese 11: Sprachlehrer wissen über die spezifischen Fehlerquellen der verschiedenen Muttersprachen(gruppen) Bescheid.

Hypothese 12: Sprachlehrer sehen die Notwendigkeit durch adäquate administrative und personelle Maßnahmen der steigenden gesellschaftlichen Diversität im Bildungswesen Rechnung zu tragen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Ein theoretischer Abschnitt über die relevanten linguistischen Grundlagen bildet den Eingang der Untersuchung. Dazu zählen die Definitionen bzw. Abgrenzungen der Fachtermini Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Tertiärsprache, Umgangssprache und Mehrsprachigkeit. Ebenfalls werden die unterschiedlichen Spracherwerbstheorien und -sequenzen, die Bedeutung von Kognition und Emotion beim Sprachenlernen sowie das Konzept der Sprachbewusstheit (language awareness) behandelt.

In weiterer Folge werden die fremdsprachendidaktischen Grundlagen ausgehend von der Verortung der Disziplin Fremdsprachendidaktik und ihren Bezugswissenschaften dargestellt. Ein Profil der untersuchungsrelevanten Schulfremdsprachen Englisch als erste lebende Fremdsprache (1. LFS) und Spanisch als zweite lebende Fremdsprache (2. LFS) gewährt Einblicke in die fremdsprachendidaktisch bedeutsamen Besonderheiten der Sprachen. Die Präsentation der vielfältigen Formen und Methoden des Fremdsprachenunterrichts stellen das Kernstück

dieses Theorieteils dar. Sie nimmt insbesondere Bezug auf die aktuellen Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Die Thematik der Fehlerkorrektur und Überlegungen zur Beurteilung schriftlicher Arbeiten veranschaulichen den gegenwärtigen Umgang mit Fehlern im schulischen Fremdsprachenerwerb im Rahmen der gesetzlich vorgegebenen Leistungsbeurteilung. Mit der referierenden Darstellung des „Curriculums Mehrsprachigkeit“ (Reich, Krumm) wird ein Konzept zur möglichen Implementierung von Mehrsprachigkeit im Schulwesen gezeigt.

Abgerundet wird der theoretische Teil durch die Darstellung der Interrelation von Schule und Mehrsprachigkeit, wobei Überlegungen zu den allgemeinen Vor- und Nachteilen des mehrsprachigen Klassenzimmers den Ausgangspunkt darlegen. Neben schulorganisatorischen Aspekten (Klassenschülerzahl, Stundenplangestaltung etc.) und dem innerschulischen Handlungsraum der Charakteristik des Wiener BMHS Bereichs und der untersuchungsrelevanten Schultypen und Schülerpopulationen wird auf die Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht an Wiener BMHS Schulstandorten eingegangen. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS), die Curricula der untersuchten Schultypen sowie die Mehrsprachigkeitsprüfung als besondere Prüfungsform im Rahmen der mündlichen standardisierten Reife- und Diplomprüfung werden thematisiert. Eine empirische Studie über „Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration“ (Wojnesitz) wird als Anknüpfungspunkt für die vorliegende Arbeit zusammenfassend dargestellt.

Im empirischen Teil der Arbeit wird das Forschungsdesign (Mixed Methods Approach) der vorliegenden vierteiligen empirischen Studie dargelegt sowie die methodische Vorgehensweise (Fragebogenkonzeption, Experten- und Leitfadeninterviews, Fehlerquellenanalyse) erklärt. In weiterer Folge werden das Umfragesetting und –sample, die Dokumentation und Durchführung der empirischen Untersuchung (Pretests, Onlineschülerbefragung, Onlinelehrerbefragung, Experteninterviews, Fehlerquellenanalyse) dargestellt. Den Abschluss dieses Hauptteils bilden die Ergebnisse der empirischen Studie nach Themenkomplexen geordnet.

Abgeschlossen wird die vorliegende Dissertation durch die Conclusio, welche die Grundlage für das Maßnahmenportfolio darstellt. Hier werden organisatorische, personelle und methodisch-didaktische Adaptierungen des schulischen Fremdsprachenunterrichts an die steigende sprachliche Diversität im Schulbereich präsentiert.

Kapitel 2

Linguistische Grundlagen

2.1 Definitionen spracherwerbsrelevanter Fachbegriffe und ihre konkrete Anwendung in der vorliegenden Untersuchung

Dieser Abschnitt der vorliegenden Arbeit dient der näheren Begriffsbestimmung der linguistischen Fachterminologie, die den Rahmen und den Ausgangspunkt für das durchgeführte Forschungsprojekt darstellt. Dies ist umso bedeutender, als sich im Zuge der Literaturrecherche sowohl zu ein und demselben Begriff enger und weiter gefasste Definitionen als auch teilweise unscharfe Abgrenzungen finden lassen.

2.1.1 Muttersprache/Erstsprache

Bereits die Definition der beiden zentralen Begriffe *Muttersprache* und *Erstsprache* (im Kontext von Migration auch *Herkunftssprache*) veranschaulicht die Problematik einer klaren Abgrenzung zwischen eben diesen.

Streng formal betrachtet, beschreibt der Begriff Muttersprache jene Sprache, die eine Mutter mit ihrem Kind spricht und das Kind daher als erste Sprache „auf ganz natürliche und meist unkomplizierte Art und Weise erwirbt und lernt“ (Jung & Günther, 2016, S. 57). Was aber, wenn der Vater oder eine andere enge Bezugsperson diese Aufgabe der ersten Sprachvermittlung übernimmt, weil die Mutter selbst aus irgendeinem Grund dieser Aufgabe nicht nachkommen kann? Müsste dann - streng genommen - nicht von *Vatersprache* oder *Bezugspersonensprache* die Rede sein? Das ist jedoch in der Praxis nicht der Fall. Unabhängig davon, welche Person ein Kind mit einer ersten Sprache vertraut macht, wird die Muttersprache auch als jene Sprache charakterisiert, „in der sich ein Mensch am besten artikulieren kann, in der er sich wohl fühlt und die er gerne spricht“ (Jung & Günther, 2016, S. 57), wobei der emotionale Aspekt hinsichtlich des Spracherwerbs und der Anwendung in die Definition

miteingebunden werden, wie die Begriffe *wohl fühlen* und *gerne sprechen* veranschaulichen.

„Die Erstsprache ist die erste Sprache, die ein Mensch erwirbt“ (Jung & Günther, 2016, S. 56) lautet die sachlich nüchterne Definition, die ihre Erweiterung mit einer Einteilung in sogenannte stark und weniger stark ausgeprägte Sprachen nach den Sprachwissenschaftlern Kielhöfer/Jonekeit Jung und Günther (2016, S. 56) erfährt. In der Regel ist die Erstsprache die starke Sprache eines Menschen, so wie es auch die Definition für Muttersprache besagt. Nun muss aber die starke Sprache eines Menschen nicht unbedingt die zuallererst (von der Mutter) erworbene Sprache sein. Man denke hier zum Beispiel an migrationsbedingte Veränderungen der Lebensumstände. Kinder, die in einem sehr frühen Lebensalter in einen anderen Kulturkreis emigrieren, mögen zwar ihre Herkunftssprache als Muttersprache erlernt haben und als solche bezeichnen, jedoch im Laufe der Jahre bei unzulänglicher Pflege derselben eine profundere Sprachkompetenz in ihrer Zweitsprache entwickeln, weil sie diese hauptsächlich in den allgemeinen Lebensvollzügen, wie etwa im Schulalltag und für das Zurechtfinden in der neuen Gesellschaft benötigen und daher ständig gebrauchen.

Aus einem soziolinguistischen Blickwinkel erfolgt die Definition der Begriffe Muttersprache und Erstsprache nach Kriterien der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und lauten nach Dietrich in Olariu (2007, S. 304) wie folgt:

„Aus der Perspektive der individuellen Mehrsprachigkeit bezeichnet die Erstsprache die Sprache, die als Erste erworben wurde und die Muttersprache die Sprache, die der Mensch mit den Mitgliedern seiner Kulturgemeinschaft gemeinsam hat und zu der er sich affektiv verbunden fühlt.“

Im Falle einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit wird die Erstsprache nach Kriterien wie Zahl der Sprecher und Prestige der Sprache ermittelt. Dietrich bezeichnet die Erstsprache als diejenige, die von den meisten Individuen als Erst- oder Zweitsprache gesprochen wird und die den höchsten sozialen Status hat (z.B. Deutsch in der Schweiz). Als Muttersprache bezeichnet Dietrich diejenige Sprache, die die jeweilige mehrsprachige Bevölkerung als Erstsprache erworben hat.“

Diese Erläuterungen zeigen, dass die Begriffe *Muttersprache* und *Erstsprache* nicht eindeutig und endgültig voneinander trennbar sind. Tatsächlich werden sie in der Literatur zum Teil auch als Synonyme gebraucht. Dass dies jedoch zu Unklarheiten führt, haben die bisherigen Darlegungen gezeigt. Der Blickwinkel bzw. die Perspektive von der aus die Begrifflichkeiten Bedeutung finden, legt letztlich ihre Anwendung fest. Diese wird für den empirischen Teil dieser Arbeit im folgenden Abschnitt näher ausgeführt.

Die Schwierigkeiten mit der Konnotation der zentralen Begriffe Erstsprache und Muttersprache traten schon in einem sehr frühen Stadium der empirischen Phase auf, i.e. während der Durchführung der Pretests für die darauffolgende Onlineschülerbefragung. In der Erstfassung des Fragebogens wurde durchwegs der Begriff Erstsprache verwendet, nicht zuletzt deshalb, weil er im Gegensatz zum Begriff Muttersprache in wissenschaftlichen Publikationen

favorisiert wird. Als Beispiel seien Jung und Günther (2016, Kapitel 2) genannt, die in diesem Zusammenhang über begriffliche Grundlagen folgenden Hinweis an ihre Leser richten:

Aus Gründen der Klarheit und Präzision werden in den folgenden Darstellungen die Begriffe Erstsprache und Muttersprache nicht synonym gebraucht. Wegen verschiedener Ungereimtheiten favorisieren wir den Begriff Erstsprache [...].

Wie unterstützende Lehrerkollegen und viele Schüler selbst in Feedbackdiskussionen nach den Pretests rückmeldeten, war die Bedeutung des Begriffs Erstsprache wider Erwarten vielen Schülern nicht klar und wurde daher oft nachgefragt. Wurde Erstsprache jedoch mit dem Begriff Muttersprache erläutert bzw. durch diesen ersetzt, konnte Klarheit geschaffen werden und die Probanden konnten alle weiteren damit verbundenen Fragen zumindest aus lexikalischer Sicht leichter beantworten. Als Konsequenz wurde in der endgültigen Version des Schülerfragebogens der Begriff Erstsprache durchgehend durch jenen der Muttersprache ersetzt. Dieser ist zwar, wie bereits oben erläutert, linguistisch nicht ganz lupenrein, in der praktischen Anwendung bei der Befragung und im Interview mit Laien jedoch der leichter zu verstehende und offenbar weitaus geläufigere Begriff in diesem Kontext.

Auf Ebene der individuellen Mehrsprachigkeit der befragten Schüler bezieht sich der Begriff Muttersprache (verwendet in den Fragebögen und in den Beschreibungen der Ergebnisse) bzw. Erstsprache (verwendet in den wissenschaftlichen Ausführungen abseits der Fragebögen und der Beschreibung der Ergebnisse) auf jene Sprache, die sie als erstes und ungesteuert erworben haben und bei der Befragung als Muttersprache angegeben haben.

Interessant zu erwähnen ist, dass im Gegensatz zu den befragten Schülern, an der Onlinelieferumfrage und an vertiefenden Experteninterviews teilnehmende Lehrer aufgrund ihres Fachwissens den Begriff Erstsprache kontextuell problemlos einordnen konnten, jedoch insbesondere während der persönlichen Gespräche im Rahmen der als Leitfadeninterviews geführten Experteninterviews trotzdem den Begriff Muttersprache bevorzugten. Selbst wenn in einer Fragestellung der Begriff Erstsprache auftrat, wurde in den Antworten fast ausschließlich der Begriff Muttersprache verwendet. Eine Erklärung dafür könnte einmal mehr die unbewusst wahrgenommene eher sachlich nüchterne Konnotation des Wortes Erstsprache im Gegensatz zu einer in der Regel eher emotional positiv gefärbten Konnotation des Wortes Muttersprache sein.

Ähnlich wie bei den Begriffen Muttersprache und Erstsprache verhält es sich bei den Termini *Zweitsprache* und *Bilingualität*, weil auch hierbei Interrelationen vorhanden sind.

2.1.2 Zweitsprache und Bilingualität

Abermals von einer formalen Definition ausgehend, kann jede Sprache, die nach der Erstsprache erlernt wird, als Zweitsprache verstanden werden.¹ Es ist „die nach der Muttersprache

¹vergl. dazu inhaltliche Transkriptionen der Interviews

erlernte Sprache: Sie ist in der Lernumgebung präsent und eventuell Sprache des Schulunterrichts.“ (Meissner, Beckmann & Schröder-Sura, 2008, S. 33)

Für Migranten stellt die Zweitsprache sehr oft eine Alternativsprache zu ihrer Erstsprache dar. Sie ist in der Regel notwendig, um in der neuen Lebenssituation in einem fremden Land den Alltag bewältigen zu können, ja letztlich in der Gesellschaft überleben zu können. Die zentrale Aufgabe der Zweitsprache ist es also, Alltagssituationen kommunikativ bewältigbar zu machen. Nicht selten wird die Zweitsprache bald ebenso gut gesprochen wie die Erstsprache. Roche (2013, S. 137) fügt dem hinzu, dass „Zweitsprachen die Erstsprache in dieser Hinsicht häufig überholen“ können, d.h. der Sprecher beherrscht die als Zweitsprache erworbene Sprache letztlich besser als seine Herkunftssprache. Die Zweitsprache kann so gesehen zur Konkurrenz der Erstsprache werden, denn

Kinder können die Sprache, die sie in den ersten Jahren gesprochen haben, komplett verlernen, wenn sie keine Gelegenheit haben, sie anzuwenden. In der Regel ist immer diejenige Sprache, die häufiger und elaborierter genutzt wird, die stärkere. Die Sprache, die weniger genutzt wird, wird zur schwächeren Sprache, sie verblasst und kann schließlich kaum noch reaktiviert werden.
(Anstatt, 2007, S. 18)

Anders als beim natürlich erworbenen und damit ungesteuerten Erstspracherwerb muss beim Zweitspracherwerb der Aspekt des systematisch erworbenen und damit gesteuerten Spracherwerbs in Betracht gezogen werden.² Dabei muss ein entscheidender Aspekt berücksichtigt werden: Das ist die Tatsache, dass „bis etwa zum zehnten Lebensjahr die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in der Erstsprache einen relativen Abschluss erreicht“ (Jung & Günther, 2016, S. 58). Das heißt, beim Zweitspracherwerb, der danach stattfindet, können Sprecher einerseits auf ein bestehendes sprachliches System, aber auch auf verschiedene dem Sprachenlernen dienliche Strategien, Mechanismen und Fertigkeiten zurückgreifen. Erfolgt der Zweitspracherwerb in einem früheren Lebensalter sind diese Sprachlernstrategien nur rudimentär oder unvollständig vorhanden und sprachliche Fähigkeiten müssen erneut ausgebildet werden. In der Praxis finden sich jedoch sehr häufig Mischformen von gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb.

Auf die Relevanz früher sprachlicher Bildung in Betreuungseinrichtungen, wie zum Beispiel Kindergärten und der damit verbundenen Verantwortung des betreuenden Personals hinsichtlich der Ausbildung von Zweitsprachenkompetenz weist Anstatt (2007, S. 21ff) hin:

Ein großer Teil der sprachlichen Bildung findet in den alltäglichen Gesprächen im Freispiel oder während der Mahlzeiten statt. Vielen Erzieherinnen ist nicht bewusst, wie wichtig ihr Sprachverhalten für die Sprachentwicklung der Kinder

²Die Einteilung in gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb geht auf Lewandowski zurück. vergl. dazu Jung und Günther (2016, Kapitel 2.7)

ist. Hier sind ein aufmerksamer Umgang mit der eigenen Sprache, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Bereitschaft zu intensiver Kommunikation mit korrektivem Feedback wichtig.

Im Rahmen der Untersuchung ist Deutsch als Zweitsprache von besonderer Bedeutung, weil sie als Landessprache zum einen die Erstsprache fast aller an der Lehrerbefragung teilnehmenden Sprachlehrer ist und zum anderen beim weiteren Fremdsprachenlernen in der Sekundarstufe II oft als Brückensprache dient.

Der größte Teil der befragten Schüler wächst bilingual auf. Spolsky (1998, S. 45) bietet für Bilingualismus folgende sehr allgemeine und grundlegende Definition an:

The simplest definition of a bilingual is a person who has some functional ability in a second language. This may vary from a limited ability in one or more domains, to very strong command of both languages [...]. The assumption that there must be a single definition leads to confusion. [...] It is more useful to consider what is needed to describe the nature of an individual's bilingualism.

Spolsky (1998) weist eindeutig darauf hin, dass der Begriff der Bilingualität weiter ausdifferenzieren ist, um die tatsächlichen Sprachfähigkeiten bilingualer Sprecher klarer darstellen zu können. Individueller Bilingualismus wird durch den Zeitpunkt und die Modalität des Zweitspracherwerbs sowie den Grad der Beherrschung der beiden Sprachen und deren kognitive Organisation geprägt und geformt (Jung & Günther, 2016, Kapitel 2.9). Jung / Günther betrachten eine Person dann als zweisprachig, „wenn sie regelmäßig im Alltag fähig ist, zwischen zwei oder mehr Varietäten schnell zu wechseln und sie zu verwenden.“

Karl-Richard Bausch nimmt in seinem Aufsatz „Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit“ in Burwitz-Melzer, Riemer, Mehlhorn, Bausch und Krumm (2016, S. 285ff) eine noch differenziertere Einteilung eben jener zwei Gruppierungen vor, wobei in der ersten Gruppe Typen nach dem Leitkriterium der globalen Sprachfertigkeit im Sinne des jeweils konkret erreichten Sprachstandes differenziert zusammengefasst werden. „Dabei gilt, dass sich die Kompetenztypen unter den Bedingungen sowohl von Fremdspracherwerbs- als auch von -lernkontexten entwickeln können“ (Bausch, 2016, S. 286). Er unterteilt diese Gruppierung in folgende Sprachfähigkeitsformen:

- **Minimale Zwei- und Mehrsprachigkeit**

Sprecher dieses Typus weisen nur rudimentäre Kompetenzen in mehreren Sprachen auf.

- **Maximale Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen**

Diese Sprecher beherrschen mehrere Sprachen auf dem Niveau der native speaker Kompetenz, stellen aber in der Praxis eher die Ausnahme und den theoretischen Idealtyp dar.

- **Ausgewogene und symmetrische Mehrsprachigkeitsformen**

Sprecher dieser Untergruppe haben für zwei oder mehrere Sprachen einen etwa gleichgewichtigen Sprachstand und können diesen über einen längeren Zeitraum konstant halten.

- **Dominante oder asymmetrische Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen**

Sprecher beherrschen mehrere Sprachen, jedoch wird die kommunikative Reichweite einer Sprache im Vergleich zu einer anderen größer oder kleiner. „Diese Form findet sich insbesondere bei Migrantenpopulationen, die einzelne Sprachen erwerben und andere simultan lernen“ (Bausch, 2016, S. 287), wobei der Dominanzgrad üblicherweise durch soziale oder geografisch bedingte Mobilität verändert wird.

- **Semilingualismusformen**

Sprecher weisen auf mehreren Ebenen in ihrem Sprachgebrauch quantitative und qualitative Defizite auf und können nur für ihren Lebensalltag notwendige Kommunikationsabläufe bewerkstelligen.

In der zweiten Gruppe werden Typen nach dem Leitbegriff der individualspezifischen Orientierungskriterien wie Lern- und Erwerbsumfeld, gewählte Sprachfolge, kommunikative Abfolge und Ziele sowie Kommunikationspartner und dergleichen unterteilt. Der soziokulturelle Kontext, die Spracherwerbssituation und der Fremdsprachenlernkontext stellen die definierenden Faktoren für die Einteilung in drei folgenden Gruppen dar:

- **Funktionale Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen in Abhängigkeit von individuellen Kommunikationsintentionen und Sprachproduktions- und -rezeptionsverfahren**

Bei diesem Typus ist ebenso die Frage nach dem: Mit wem spreche ich wann, wo, mit welcher Absicht und in welcher Sprache? ebenso wie die Frage: Welche Teilkompetenzen setze ich gezielt gegenüber einem bestimmten Adressaten in welcher spezifischen Situation ein? von zentralem Interesse. Konzepte der funktional ausgelegten Sprachbeherrschung und -anwendung finden sich aktuell auch in den nach Kompetenzen und Fertigkeiten konzipierten Lehrplänen im schulischen Bereich.

- **Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen in Abhängigkeit ihrer mentalen Repräsentation**

Dabei wird zunächst in die *kombinierte* Zwei- und Mehrsprachigkeit unterschieden, wobei für eine gemeinsame Bedeutungsebene, auch *compound level* genannt, zwei verschiedene sprachliche Kodierungssysteme gespeichert werden. Als Standardbeispiel dafür sei das schulische Fremdsprachenlernen angeführt, welches auf der Basis des erst-bzw. muttersprachlichen Umfeldes ansetzt. Die *koordinierte* Zwei- und Mehrsprachigkeit ist dadurch charakterisiert, dass der Sprecher die jeweiligen Sprachen komplett voneinander

getrennt in ihrer Gesamtheit mental speichert. Er verfügt über ein sogenanntes *coordinate system*. Dieser *true bilingual* ist in der Lage, „die eine Sprache (z.B. Türkisch) mit seinen Eltern und die andere (z.B. Deutsch) funktional getrennt im beruflichen Umfeld zu benutzen“ (Bausch, 2016, S. 288).

- **Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen in Abhängigkeit des Faktors Alter**

Zu dieser Gruppe zählen *frühkindliche Bilingualismusformen*, die sich nach dem Prinzip „une personne – une langue“ entwickeln sowie die *konsekutiv-additiven oder sukzessiven* Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen, deren Herausbildung durch schul- und ausbildungssystembedingte Sprachfolgeregelungen determiniert werden.

In der Praxis sind reine Formen der einzelnen angeführten Typen bilingualer oder mehrsprachiger Sprecher weniger häufig vertreten. Die Grenzen zwischen diesen verschwimmen oft und

vielmehr wird es - ausgehend von empirisch ermittelten Befunden – für realistisch gehalten, dass die bilingualen Sprachfähigkeiten je nach kommunikativer Intention bzw. Funktion unterschiedliche Perfektionsstufen und Merkmale aufweisen und dass gleichzeitig jede der beiden individuellen Sprachkompetenzen für sich genommen durch kontinuierliche Instabilität gekennzeichnet ist.
(Bausch, 2016, S. 287)

In der vorliegenden Studie wird dazu die Einschätzung der Sprachkompetenz in der Erst- und Zweitsprache der Umfrageteilnehmer erhoben.

Im Rahmen der Kategorisierung verschiedener Ausprägungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit nach Bausch (2016, S. 286ff) lässt sich bei der Mehrheit der befragten Schüler am ehesten eine Form von dominanter oder asymmetrischer Zwei- und Mehrsprachigkeit gemäß der ersten Gruppierung beobachten. Zieht man den zweiten Gruppierungsansatz in Betracht, so entspricht die Mehrheit der befragten Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch am ehesten dem koordinierten Zwei- bzw. Mehrsprachigkeitstypus.

Wie die Ausführungen über Zweitsprache und Bilingualismus eben gezeigt haben, ist es von essentieller Bedeutung, diese Begrifflichkeiten nicht isoliert zu betrachten, sondern sie in einem weitreichenderen Kontext der Mehrsprachigkeit integriert zu beleuchten. Daher werden im folgenden Unterkapitel die Begriffe Tertiärsprache und Fremdsprache in den linguistischen Überblick miteingebunden.

2.1.3 Tertiärsprache und Fremdsprache

Geht man bei der Beschreibung der Spracherwerbsreihenfolge weiter chronologisch vor, so muss der Fokus nun auf die Tertiär- bzw. Fremdsprachen gerichtet werden. Dabei stellt der

Begriff der Fremdsprache eine allgemeinere Definition dar, die auch den Erwerb der Zweitsprache miteinschließt:

Fremdsprachen sind Sprachen, die auf gesteuerte Art und Weise und in künstlichen Situationen gelernt werden. Sie werden nicht wie Zweitsprachen in der alltäglichen Kommunikation gelernt.
(Jung & Günther, 2016, S. 210)

Dies ist beim Terminus Tertiärsprache nicht der Fall, denn um von Tertiärsprachenerwerb sprechen zu können, muss zuvor bereits eine andere Fremdsprache systematisch erworben worden sein, wie die Definition von Marx (2016, S. 295) zeigt:

Mit Tertiärsprache wird jede Sprache verstanden, die nach der erstgelernten (gesteuerten) Fremdsprache (L2) gelernt wird. Sie wird oft wegen der chronologischen Reihenfolge als L3 (dritte Sprache) spezifiziert.

Für Schüler im BHS Bereich ist das normalerweise die im Curriculum als „zweite lebende Fremdsprache“ bezeichnete Sprache. In der vorliegenden Untersuchung wurde Spanisch als zweite lebende Fremdsprache im BHS Bereich untersucht. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass bei näherer Betrachtung der individuellen Sprachbiografien von Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die in der Schulpraxis als ZLF bezeichnete Sprache tatsächlich jedoch schon die vierte oder gar fünfte erlernte Fremdsprache darstellt. Der Theorie zufolge müsste der Erwerb der ZLF aufgrund einer elaborierteren Gesamtsprachenkompetenz ökonomischer verlaufen.³

2.1.4 Umgangssprache

Der Terminus beschreibt keine weitere Stufe in der Spracherwerbsreihenfolge wie der zuvor erläuterte Begriff der Tertiärsprache, spielt aber in der Schülerbefragung eine wichtige Rolle und wird daher an dieser Stelle in die theoretischen Überlegungen miteinbezogen.

Umgangssprache ist die Bezeichnung für jene Sprachstile, die eher im privaten und informellen Sprachgebrauch verwendet werden und dabei mehr oder weniger stark von der Standardsprache abweichen und ist somit eine *Sprachvarietät*. Dabei werden „auf verschiedenen Ebenen die Besonderheiten einer Umgangssprache charakterisiert (z.B. Interjektionen, Verkürzungen, Vereinfachungen grammatikalisch-syntaktischer Art, Betonungen, [...])“ (Wolff, 2009, S. 215).

In der vorliegenden Untersuchung wird mit der Bezeichnung Umgangssprache auf die gesprochene Variante der Herkunftssprache von Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Bezug genommen, die speziell im privaten Lebensbereich von vorrangiger Bedeutung für diese Schülergruppe ist.

³vergl. Abschnitt 3.3.8 Tertiärsprachendidaktik auf der Sekundarstufe

Die letzte Stufe des chronologisch beschriebenen Spracherwerbs wird als Mehrsprachigkeit bezeichnet. Dieses Konzept stellt einen der zentralen Aspekte dieser Arbeit dar. Aus diesem Grund werden grundlegende Überlegungen dazu im nächsten Abschnitt angestellt.

2.1.5 Mehrsprachigkeit

Im Zuge von Globalisierung wird Mehrsprachigkeit heutzutage immer bedeutsamer und viele Menschen erleben Mehrsprachigkeit in ihrem Leben als etwas Normales und Alltägliches.

Ein Kind ist dann mehrsprachig, wenn es zwei oder mehr Sprachen täglich als Mittel der sprachlichen Kommunikation einsetzt. Dabei wird erwartet, dass der Wechsel von einer Sprache in die andere ohne Probleme gelingt.
(Jung & Günther, 2016, S. 59)

Unter dem Begriff *Mehrsprachigkeit* wird grundsätzlich die Fähigkeit eines Menschen, mehrere Sprachen zu beherrschen, verstanden, denn „jeder von uns besitzt die Kraft, das Vermögen, verschiedene Sprachen zu verstehen und zu gebrauchen, immer neu zu lernen und auch wieder zu vergessen“ (Wandruszka, 1979, S. 13). Unter Einbeziehung von Dialekten und Soziolekten könnte jeder Mensch von Natur aus als mehrsprachig gelten. Diese Überlegung lässt bereits vermuten, dass es bislang keine einheitliche Definition von Mehrsprachigkeit gibt. Vielmehr ist für die Abgrenzung des Begriffs das jeweils zugrundeliegende Sprachkonzept maßgeblich. Hu (2016) hält fest,

dass bis heute das Verständnis darüber, was unter Bilingualismus / Zweisprachigkeit bzw. Multilingualismus / Mehrsprachigkeit jeweils verstanden wird, keineswegs einheitlich ist.
Hu (2016, S. 11)

In der Psycholinguistik und Zweitsprachenforschung wird bereits Bilingualismus oft als Form der Mehrsprachigkeit betrachtet und die beiden Begriffe werden sogar synonym verwendet, wie Tracy (2014) erklärt:

Als mehrsprachig oder bilingual – beide Termini werden [...] im Folgenden gleichbedeutend gebraucht – darf gelten, wer regelmäßig mehr als eine Sprache verwendet und in der Lage ist, in allen seinen Sprachen Alltagsgespräche zu führen.
Tracy (2014, S. 17)

In der Tertiärsprachenforschung hingegen wird so wie in der Fremdsprachendidaktik eine Person zuweilen erst dann als mehrsprachig bezeichnet, wenn sie mindestens zwei weitere Sprachen neben der Erstsprache erworben oder gelernt hat. An diesem Punkt wird in der vorliegenden Arbeit angeknüpft.

Der Terminus *mehrsprachig* bezeichnet in diesem Forschungsprojekt Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch einschließlich aller weiteren jeweiligen gesprochenen Sprachen, wobei der tatsächliche Beherrschungsgrad dieser von sekundärem Interesse ist. Mehrsprachigkeit umfasst daher sowohl rudimentäre und rezeptive Sprachkenntnisse (je nach Ausprägung der Sprachkompetenz in der jeweiligen Muttersprache), als auch das Phänomen der ausgeglichenen Mehrsprachigkeit in mehreren Sprachen.⁴

Diese weiter gefasste Verwendung des Begriffes ist vor allem dadurch begründet, dass Sprachlehrer es in ihren Klassen mit sprachlich äußerst heterogenen Gruppen zu tun haben. Ihre Schüler haben also in unterschiedlichen Sprachen unterschiedliche kommunikative Fähigkeiten, die ihre mehrsprachige Kompetenz charakterisieren. In diesem Zusammenhang sei auch der GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) als Hilfestellung erwähnt, der unterschiedliche Profile in den einzelnen Teilkompetenzen beschreibbar macht. Auf dessen Bedeutung und Verwendung im schulischen Fremdsprachenunterricht wird im Theorieteil „Schule und Mehrsprachigkeit“ näher eingegangen.

Wenn von Mehrsprachigkeit gesprochen wird, so kann auch eine Differenzierung in *individuelle* und *gesellschaftliche* Mehrsprachigkeit vorgenommen werden. Hu (2016, S. 12) unterscheidet diese beide Arten der Mehrsprachigkeit wie folgt:

Der Begriff Mehrsprachigkeit [...] wird für die individuelle Mehrsprachigkeit verwendet, bei der mehrere Sprachen im mentalen System einer Person als miteinander interagierend und vernetzt angenommen werden. Davon abgehoben wird *Vielsprachigkeit* als ein gesellschaftliches Phänomen des additiven Nebeneinanders von Sprachen, z.B. in mehrsprachigen Ländern (etwa der Schweiz). (Hu, 2016, S. 12)

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist die individuelle Mehrsprachigkeit von Schülern im BMHS Bereich von vorrangigem Forschungsinteresse. Im vorangestellten Kapitel über Zwei- und Mehrsprachigkeit wurde schon gezeigt, dass sich in der Fachliteratur eine Vielzahl von Kategorisierungsmöglichkeiten für diese Begriffe findet. Nachfolgend werden jene Einflussfaktoren zusammengefasst, die im Rahmen der empirischen Untersuchung bei den Umfrageteilnehmern von Bedeutung sind⁵.

Dazu zählen der Faktor *Zeit* (Wann wurde eine Sprache erworben oder erlernt?), die *Erwerbsweise* (Wurde eine Sprache ungesteuert erworben oder gesteuert erlernt?), der Grad der *Sprachbeherrschung* (Handelt es sich um symmetrische oder asymmetrische Mehrsprachigkeit in Abhängigkeit von den jeweiligen Fertigkeiten in unterschiedlichen Domänen?), die *kognitive Organisation* (Handelt es sich um koordinierte oder kombinierte Mehrsprachigkeit?) sowie der Faktor *literacy* (In welchem Bereich des Spannungsfeldes zwischen kaum normierter

⁴vergl. dazu Roche (2013, S. 133ff)

⁵vergl. dazu Olariu (2007)

mündlicher und stark normierter schriftlicher Ausdrucksweise bewegt sich ein mehrsprachiger Sprecher?).

Wie aber wird nun der Weg von der Erstsprache über eine mögliche Zweitsprache hin zu Tertiär- und Fremdsprachen, welcher in die individuelle Mehrsprachigkeit mündet, beschritten? Wie das *Erwerben*, *Erlernen* aber auch das *Lehren* von Sprache funktioniert, ist das Thema des nun folgenden zweiten Kapitels.

2.2 Spracherwerb, Sprachenlernen und Sprachenlehren

Bei der Aneignung von Sprache werden grundlegend zwei Varianten unterschieden: Sprache kann *erworben* oder *erlernt* werden.

Königs (2016) definiert die beiden Aneignungsvarianten folgendermaßen:

Mit Erwerb einer Sprache wird assoziiert, dass der Aneignungsvorgang weitgehend ungesteuert und außerhalb unterrichtlicher Unterweisungs-szenarien stattfindet. Demgegenüber bezeichnet Lernen den einer Steuerung unterliegenden Aneignungsvorgang, der sich überwiegend in einer Form von Unterricht abspielt und von diesem auch in erheblichem Umfang beeinflusst wird.

Diese „begriffliche Opposition“ (Königs, 2016, S. 881) bezieht sich also auf die unterschiedlichen Kontexte, in denen fremde Sprache angeeignet werden. Wie Königs weiter ausführt, ist jedoch eine strikte Trennung in Spracherwerb und Sprachenlernen aktueller Forschung zufolge nur bedingt haltbar und sinnvoll. Einerseits ist es letztlich nicht eindeutig beweisbar, ob Sprachkompetenz als Ergebnis von Aneignung einer Sprache nur auf den Kontext des Erwerbens oder Erlernens zurückzuführen ist und andererseits gilt, dass diese Kontexte selten ausschließlich Erwerben oder Erlernen bedingen, wie das für diese Arbeit repräsentativ angeführte Beispiel von schulischem Fremdsprachenlernen verdeutlicht:

Hat ein Schüler, der im Fremdsprachenunterricht der Schule Englisch und dabei die *conditional clauses* „lernt“, diese aufgrund der bewusstmachenden Regeln gelernt, oder aufgrund der vielfältigen Konfrontationen mit diesem Phänomen der englischen Syntax im Sprachgebrauch der Lehrkraft oder des schulischen Inputs „erworben“? Und findet außerhalb des fremdsprachlichen Klassenzimmers tatsächlich keine Steuerung statt?

(Königs, 2016, S. 283)

Da jedoch eine weitere und genauere Ausführung der wissenschaftlichen Debatte diesbezüglich den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sei für detaillierte Informationen hierzu auf Königs resümierenden Aufsatz „Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen“ im „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ von Burwitz-Melzer et al. (2016) verwiesen.

Die vorliegende Arbeit bespricht das Thema Mehrsprachigkeit und schulischen Fremdsprachenerwerb vor einem fachdidaktischen Hintergrund. Deshalb wird an diesem Punkt ein dritter relevanter Aspekt, i.e. jener des *Lehrens*, kurz präsentiert.

Kniffka (2016, S. 30ff) liefert eine allgemeine Begriffsbestimmung, in der Lehren als „eine bestimmte soziale Praxis in bestimmten Kontexten“ bezeichnet wird, „die im weitesten Sinne die gezielte Steuerung von Lernprozessen umfasst.“ Auch Gruschka (2014) bietet in seinem Buch „Lehren“ im ersten Kapitel Definitionen für Lehren in verschiedenen Kontexten, wobei er jene für das Lehren im Schulbereich wie folgt spezifiziert:

Lehren eignet sich als pädagogischer Oberbegriff für eine Fülle von Operationen einer Person, die sich mit ihnen zum Lehrer macht. Wo diese etwas zeigt, vormacht, zu etwas anleitet, etwas erklärt, üben lässt u. Ä. m., kann man von Ausdrucksformen des Lehrens sprechen.

(Gruschka, 2014, S. 18)

Er beschreibt das Lehren weiters als „die Einführung in Klassifikationen, Regeln, Techniken, Formeln; Schemata, Figuren und deren Einübung“ (Gruschka, 2014, S. 20). Um dies bewerkstelligen zu können, bedarf es einer Person, nämlich jener des *Lehrenden* und einer Sache, die vermittelt werden möchte, die *Lehre*. Diese wiederum umfasst zwei Teile: die *Lehrmethode* als methodischen Teil und die *Lehrinhalte* als inhaltlichen Teil. Lehren ist legitimiert, wo es institutionell verankert ist, wie z. B. im schulischen Bereich und bedarf der Autorisierung. Betrachtet man den Lehrprozess aus der für den Sprachunterricht typischen kommunikationsanalytischen Sicht, stellt Lehren eine asymmetrische Interaktionsform dar, weil ein hierarchisches Verhältnis zwischen dem lehrenden Interaktionspartner, der im Rahmen des Unterrichts auch das Rederecht erteilt und dem lernenden Interaktionspartner, der neues Wissen vermittelt bekommt.⁶

In der vorliegenden Arbeit wird der Lehrende durch den Fremdsprachenlehrer repräsentiert, die erwähnten Lehrmethoden entsprechen den Erkenntnissen der Fremdsprachendidaktik und die Lehrinhalte orientieren sich an den vorgegebenen Lehrplänen im BMHS Bereich.

2.2.1 Prinzipien des Spracherwerbs

Wie bereits in Kapitel 2 erläutert, kann Sprache gesteuert, also systematisch und professionell strukturiert, wie z.B. beim Fremdsprachenlernen in der Schule, erworben werden, oder aber ungesteuert erwerben, d. h. ohne Anleitung, ganz natürlich, so wie Kinder ihre Muttersprache in ihrer unmittelbaren Umgebung in der Regel durch die Familie lernen.

Für beide Aneignungsprozesse gibt es verschiedene theoretische Erklärungsversuche⁷. Dazu zählen in der Phase des Erstsprachenerwerbs der lerntheoretische Ansatz des *Behavioris-*

⁶vergl. dazu Kniffka (2016, Art. 7, S. 30-34)

⁷vergl. dazu Jung und Günther (2016, Kapitel 5.1)

mus, respektive *Empirismus*, der Sprache als eine besondere Form des menschlichen Verhaltens betrachtet, die nach denselben Prinzipien wie andere Verhaltensweisen eines Kindes gelernt wird. Die These des Behavioristen Skinner besagt, dass Kinder die Sprache der Erwachsenen imitieren und nachahmen, wobei grammatikalische Regeln oder Strategien beim Spracherwerbsprozess nicht berücksichtigt werden. „Nach dieser Vorstellung haben Eltern, Erzieherinnen und Lehrer große Chancen, den Spracherwerb anzubahnen, zu unterstützen und zu fördern“ (Jung & Günther, 2016, S. 90).

Der *Nativismus*, geprägt von Chomsky in den 1950er Jahren, leitet die Betrachtung des Spracherwerbs als einen biologisch bestimmten und angeborenen Reifungsprozess ein. „Chomsky geht davon aus, dass sich die menschliche Sprache als genetisch vorprogrammierte Sprache entwickelt und nach festgelegten Regeln abläuft“ (Jung & Günther, 2016, S. 90). Die Struktur eines sprachlichen Systems mit dessen hierarchischer Oberflächen- und Tiefenstruktur und eigener Dynamik und Kreativität ist der zentrale Fokus dieses Erklärungsversuches. Das heißt, der kindliche Spracherwerb wird hierbei als ein Prozess angesehen, in dem Sprache nach einem vorgegebenen Sprachprogramm verarbeitet und angenommen wird.

Die Entwicklungspsychologen rund um Piaget glauben weder an einen angeborenen Sprachmechanismus noch an die Variante der Nachahmung und der Verstärkung beim Erstsprachenerwerb, sondern betrachten die sprachliche Entwicklung als einen Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung des Kindes im Rahmen derer das Kind „Sprache durch die ständige Auseinandersetzung [...] mit seiner Umwelt, mit den Menschen und den Dingen erwirbt“ (Jung & Günther, 2016, S. 91). Dieser Ansatz ist als *Kognitivismus* bekannt. Dabei wird angenommen, dass die Wurzel in der sensomotorischen Entwicklung liegt und Sprache und Denken einander wechselseitig beeinflussen, sodass das Handeln des Kindes in seinem Heranwachsen durch Sprache gesteuert wird und parallel dazu der Auf- und Ausbau kognitiver Strukturen während des kindlichen Spracherwerbs erfolgen. Mit dem Konzept „Lernen mit allen Sinnen“ hat die Pädagogik hier einen Anknüpfungspunkt, weil das Kind als ein konstruktiv vorgehendes und intelligentes Wesen betrachtet wird.

Im *Interaktionismus* geht man davon aus, dass der Erwerb der Erstsprache in einer engen, dynamisch-aktiven Wechselbeziehung zwischen dem Kind und dessen Umwelt erfolgt, wobei vorsprachliche Interaktionen zwischen Mutter und Säugling als Ausgangspunkt der sprachlichen Entwicklung betrachtet werden. Bereits nonverbale Kommunikation über Mimik und Gestik werden als Vorstufe zum eigentlichen verbalen Spracherwerb betrachtet. Das bedeutet, dass nach dem interaktionistischen Konzept die Entwicklung von Sprache und Kommunikation untrennbar miteinander verbunden sind. Sprache ist das „Mittel zur Herstellung sozialer Beziehungen“ (Jung & Günther, 2016, S. 91), vorrangig zwischen Eltern und Kind. Beide Interaktionspartner sind Beteiligte einer „emotional motivierten und intentional gesteuerten Kommunikation“ (Jung & Günther, 2016, S. 91). Dieser Betrachtungsweise zufolge sollten Pädagogen bestrebt sein, Sprachlernenden eine Vielfalt an Interaktionsfeldern

und Möglichkeiten zu bieten, in denen unterschiedlichste Sprech- und Handlungssituationen erfahren werden können.

Bevor der Fokus im nächsten Unterkapitel auf den Prozess des Zweit- und Fremdspracherwerbs gerichtet wird, sei abschließend darauf hingewiesen, dass die eben beschriebenen Erklärungsversuche isoliert betrachtet, letztlich keine zufriedenstellende Erklärung für den grundlegenden Spracherwerb darstellen. Spracherwerb ist ein komplexer Vorgang und daher sind diese vier Erklärungsansätze stets „im Sinne eines integrativen und natürlichen Spracherwerbskonzepts zu verstehen, wobei unterschiedliche Aspekte des Spracherwerbs beleuchtet werden.“ (Jung & Günther, 2016, S. 92). Diese sind das Thema des folgenden Abschnitts.

2.2.2 Spracherwerbsrelevante Aspekte und Erwerbshypothesen

In den folgenden Unterkapiteln werden die verschiedenen Spracherwerbshypothesen nach spracherwerbsrelevanten Aspekten gruppiert, zusammengefasst und beleuchten den Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Erstsprache und den darauffolgenden Zweit- oder Fremdspracherwerb.

Strukturelle Aspekte – Identitätshypothese vs. Kontrastivhypothese

Der *Identitätshypothese* liegt die Annahme zugrunde, dass Erst- und Zweitspracherwerb identisch verlaufen und „der grundsprachliche Transfer von der Erstsprache auf die Zweitsprache keine wesentliche Rolle spielt“ (Jung & Günther, 2016, S. 146). Im Mittelpunkt steht hier die Annahme, dass der Zweitspracherwerb nach allgemeinen kognitiven Prinzipien abläuft, wofür der Lernende angeborene Potentiale aktiviert. Die kognitiven Prozesse bewirken, dass die Elemente und Regeln der zweiten Sprache in gleicher Abfolge wie in der Erstsprache erworben werden, wie Chomskys Annahme eines Language Acquisition Device (LAD), i.e. ein angeborener Spracherwerbsmechanismus, besagt. Die Kernaussage ist, dass „die sprachlichen Fähigkeiten, die in der Zweitsprache erworben werden, von den Fähigkeiten in der Erstsprache zum Zeitpunkt des Beginns des Zweitspracherwerbs abhängen“. (ebd.) Das heißt, dass beispielsweise Kinder, die erst nachdem sie schon einige Zeit Schulbildung in ihrem Heimatland genossen haben, emigrieren, weniger Probleme mit der neuen Sprache im neuen Land haben, als Kinder, die erst im Aufnahmeland eingeschult werden und somit normalerweise noch keine strukturelle Bildung in ihrer Muttersprache erfahren haben.

Bei der *Kontrastivhypothesen*, auch *Transferhypothese* genannt, geht man davon aus, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst. „Bei dieser Hypothese werden die beiden Sprachsysteme vergleichend gegenübergestellt“ (Jung & Günther, 2016, S. 147).

Im Zuge dessen führen Ähnlichkeiten zwischen zwei Sprachen zu einem sogenannten *positiven Transfer*, wobei ähnliche Strukturen leichter von der bereits bekannten in die neu zu erlernende Sprache übernommen werden können. Zieht man die deutsche und die englische

Sprache und die Stellung von Nomen und Adjektiv oder Subjekt, Prädikat und Lokaladverbale als Beispiel heran, sieht man, dass die Wortstellung im Satz ident ist. Zum Beispiel: „Der schöne Garten. – The beautiful garden.“ und „Er lebt in London. – He lives in London.“ Da man davon ausgeht, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst, können ähnliche Strukturen leichter übernommen werden.

Den umgekehrten Effekt erzielen Kontrast und Gegensätze zwischen verschiedenen Sprachen und ihren Systemen. Es kommt zu Interferenzen, und man spricht von *negativem Transfer*.

Interferenzen sind störende Einwirkungen einer bereits erlernten Sprache auf eine zu erlernende, d.h. dass beim Zweitspracherwerb die Normen eines Sprachsystems durch die eines anderen Sprachsystems beeinflusst bzw. verletzt werden.
(Jung & Günther, 2016, S. 147)

Dies kann zu Lernhemmungen führen und in verschiedenen Bereichen auftreten. Dazu zählen die Aussprache, die Grammatik, der Wortschatz und der Sprachgebrauch. Ein Beispiel für den Bereich Grammatik bezüglich der Zeitenfolge und Stellung der Temporalergänzung im Deutschen und Englischen wäre: „Er lebt seit 2010 in London. – He has lived in London since 2010.“

Eingabeaspekte - Inputhypothese

Die *Inputhypothese* besagt, dass für erfolgreiches Dazulernen in der Sprache die sogenannte *Eingabe* an neuem Wissen nur eine Stufe über dem bereits bekannten Wissen, i.e. der aktuelle Erwerbsstand des Lerners liegen soll. Der Spracherwerb orientiert sich an der sprachlichen Umgebung, die einen Modellcharakter für den Lernenden besitzt. Der sprachliche Input aus der Umgebung wird gehört und imitiert. Sprecher der Zielsprache passen ihre Sprache mehr oder weniger stark auf vier verschiedenen Ebenen (umgangssprachliche Strukturen, geringere Sprechgeschwindigkeit, begrenzte Veränderungen oder einzelne Auslassungen von Worten im Satz, Inhaltselemente ohne Endungen) dabei an die Lernenden an. Was Lernende dann im jeweiligen Moment aufnehmen, wird vorrangig davon bestimmt, was sie zum jeweiligen Zeitpunkt des Lernens schon kennen und relevant ist, um Vernetzungen herzustellen.

Psycholinguistische Aspekte: Monitorhypothese

Die *Monitorhypothese* besagt, dass eine Sprache über einen Bildschirm, den Monitor, erworben wird. Es wird eine grundlegende Unterscheidung zwischen einem Lern- und Erwerbsmodus getroffen, basierend auf der Annahme, „dass sich das Lernen von Strukturen im Unterricht vom Erwerb von fremdsprachlichen Fertigkeiten in ungesteuerten Situationen unterscheidet“ (Roche, 2013, S. 120). Es wird ein grammatikalischer Regelapparat entwickelt und jeder Lernende „trägt in sich eine Kontrollinstanz (=Monitor), um erworbenes sprachliches Wissen

zu überprüfen“ (Jung & Günther, 2016, S. 148). In anderen Worten ausgedrückt bedeutet das: Mit Hilfe dieses Monitorsystems wird die eigene Sprachproduktion bewusstgemacht und gleichzeitig überprüft.

Interaktionale Aspekte – Interaktionshypothese und Pidginisierungshypothese

Vertreter des Interaktionismus betrachten Sprache als ein über Interaktionen und Wechselbeziehungen erwerbbares System. Wie bereits im Abschnitt 2.2.1 bezüglich Erstspracherwerb (Sprache und ihre Symbole werden zwischen Mutter und Kind ausgehandelt) detaillierter ausgeführt, geht man also bei der *Interaktionshypothese* davon aus, dass Spracherwerb ein Wechselspiel zwischen den Sprechern der Zielsprache und den Lernenden ist. Der Vollständigkeit halber sei sie an dieser Stelle abermals erwähnt, dass diese Spracherwerbshypothese auch auf den Zweit- oder Fremdspracherwerb umgelegt werden kann. Man spricht dabei auch von symbolischem Interaktionismus zwischen zwei Sprechern.

Die *Pidginisierungshypothese* beschreibt den Erwerb einer weiteren Sprache in Form einer Handelssprache. Sie ist in der Regel gekennzeichnet durch eine stark reduzierte Grammatik und einen beschränkten Wortschatz, weil die Sprecher (vereinfachen ihren sprachlichen Ausdruck künstlich) und Lerner (ihnen fehlt die Kompetenz) der Zielsprache wechselseitig die fehlerhafte Anwendung der Sprache imitieren.

Motivationale Aspekte – Akkulturationshypothese und Outputhypothese

Die *Akkulturationhypothese* rückt die psychische und soziale Motivation beim Spracherwerb in den Mittelpunkt. Je näher sich ein Lernender der Zielsprache und der umgebenden Kultur fühlt, desto größer ist der Ansporn und Wille, die neue Sprache möglichst schnell gut zu beherrschen. Im umgekehrten Fall einer großen Distanz zur Zielkultur bleibt der Spracherwerb oft nur rudimentär und stellt kein erreichenswertes Ziel dar.

Die *Outputhypothese* stellt das sprachliche Handeln ins Zentrum der Motivation zum Spracherwerb. Je größer die Notwendigkeit ist, in der neuen Sprache Ziele umzusetzen und zu erreichen, desto eher erfolgt die korrekte Nutzung und Einbettung der Sprache im eigenen Handeln.

Entwicklungsaspekte – Entwicklungshypothese, Interlanguagehypothese, Lern-/Lehrbarkeitshypothese, Schwellenhypothese und Interdependenzhypothese

Die *Entwicklungshypothese* definiert Roche (2013) in Bezug auf Wortschatz wie folgt:

Im frühen Spracherwerb werden Wörter einer neuen Sprache den Wortkonzepten des bereits vorhandenen Wortschatzes zu- und untergeordnet. Im Laufe des Erwerbs entwickeln sich, je nach den Bedingungen der Erwerbssituation, eigene Konzeptknoten für die neue Sprache, die im mentalen Lexikon mit den bereits

vorhandenen zunehmend koordiniert und integriert werden.
(Roche, 2013, S. 122)

Der *Entwicklungsprozess* dient auch für die Interlanguagehypothese als Ausgangspunkt der Betrachtungen, der zufolge Zwischensprachen bzw. Interimssprachen den Weg zu einer weiteren Sprache ebnen, die sich im Zuge aufeinanderfolgenden Stufen und Sequenzen ausdrücken. In diesem Prozess entwickelt der Lernende vorübergehende Sprachvarianten, die Charakteristika der Erstsprache und Zweitsprache als auch eigenständige Züge enthalten. Interimssprachen werden somit als Zwischensprachen definiert, die jeweils eine spezifische Lernautsprache bzw. eine Lernphase (=Stufe / Sequenz) im Fremd- und Zweitspracherwerb darstellen⁸. Als Norm für die jeweilige ausgebildete Stufe einer Lerner-Varietät dient dabei die angestrebte Zielsprache.

Die *Lern-/Lehrbarkeitshypothese* geht schließlich davon aus, dass nur gelernt werden kann, was auf der jeweils folgenden Stufe aufscheint. Es ist daher nicht sinnvoll, schwierigere grammatikalische Strukturen im Lernprozess vorwegzunehmen oder Zwischenschritte auszulassen. Nur das, was gelernt werden kann, kann auch gelehrt werden.

Das Modell der *Schwellenhypothese* definiert zwei Schwellen, von denen aus sich unterschiedliche Effekte auf den Spracherwerb ergeben. So zeigt sich unterhalb der ersten Schwelle ein negativer Effekt auf die im Erwerb befindliche Sprache. Das Ergebnis wird als *doppelter Semilingualismus* bezeichnet und beschreibt eine sehr niedrige und bruchstückhafte Kompetenz in Erst- und Zweitsprachen⁹. Das nachfolgende Beispiel zeigt dies anschaulich:

Ein typisches Beispiel hierfür sind Kinder von Migranten, die in mehreren sprachlich rudimentären Kontexten aufwachsen. Hier kann die Zweitsprache die negativen Einflüsse auf die Erstsprache verstärken, besonders dann, wenn es den Lernern an Systematik fehlt und im Umfeld wenig auf sprachliche Korrektheit geachtet wird.

(Roche, 2013, S. 135ff)

Jene Fälle missglückter Mehrsprachigkeit und ihre Darstellung mögen ein wenig einseitig erscheinen, denn

tatsächlich erweist sich Mehrsprachigkeit als ein viel differenzierteres, oft konstruktives und kreatives Produkt dynamischer Prozesse, die individuell zum Gewinn von Mehrwerten genutzt und gesteuert werden können

(Roche, 2013, S. 134ff)

wenn der Prozess des Spracherwerbs systematisch erfolgt und in letzter Konsequenz auch professionell (in Bildungseinrichtungen, durch Lehrer) angeleitet wird.

⁸vergl. dazu Jung und Günther (2016, Kapitel 6.3.3)

⁹vergl. dazu Roche (2013, S. 135ff)

Die *Interdependenzhypothese* erweitert den Ansatz der Schwellenhypothese und besagt, dass

mit zunehmendem Grad der Sprachbeherrschung die in einer Sprache erworbenen Kenntnisse, wie zum Beispiel fachliches Wissen, übertragbar sind und vor allem zunehmend positive Effekte auf die allgemeinen kognitiven Fertigkeiten haben.
(Roche, 2013, S. 136)

Diese Hypothese nimmt also an, dass sich beim Erreichen einer sehr hohen Kompetenz in einer zweiten Sprache die positiven Effekte sogar über den Erwerb der beteiligten Sprache hinaus auf sämtliche kognitive Leistungen, wie z.B. künstlerische oder mathematische Fertigkeiten umlegen lassen.¹⁰

Die folgende Abbildung 2.1 fasst die Schwellen- und Interdependenzhypothese und die Effekte der Mehrsprachigkeit sehr anschaulich zusammen:

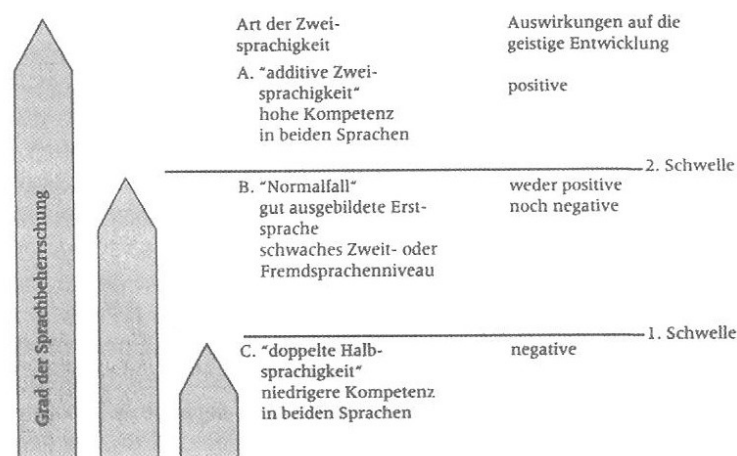


Abbildung 2.1: Modell der Schwellen- und Interdependenzhypothese (Roche, 2013, S. 136)

Nach den Ausführungen über Spracherwerbs-hypothesen wird im folgenden Abschnitt Augenmerk auf die Bedeutung der Reihenfolge des Sprachenlernens gelegt.

2.2.3 Spracherwerbssequenzen, Spracherwerbsphasen und Spracherwerbsreihenfolge

Die Fremdsprachenerwerbsforschung hat sich nach und nach besonders auf jene Prozesse konzentriert, die im Lerner ablaufen. Man geht davon aus, dass sich Lerner einer Zielsprache graduell nähern und

¹⁰vergl. dazu Roche (2013, S. 123)

dabei sowohl von den generischen Prinzipien des Spracherwerbs als auch von den Vorerfahrungen mit anderen Sprachen, seinen Persönlichkeitsmerkmalen und den spezifischen Problemen der Zielsprache geleitet wird.
(Roche, 2013, S. 125)

Neben *Erwerbssequenz* findet sich auch der Begriff *Erwerbsstufen* in Verbindung mit der Beschreibung von *Spracherwerbsprozessen*. Exemplarisch sei an dieser Stelle das Modell regelhafter Erwerbssequenzen der Grundgrammatik im Deutschen dargestellt:

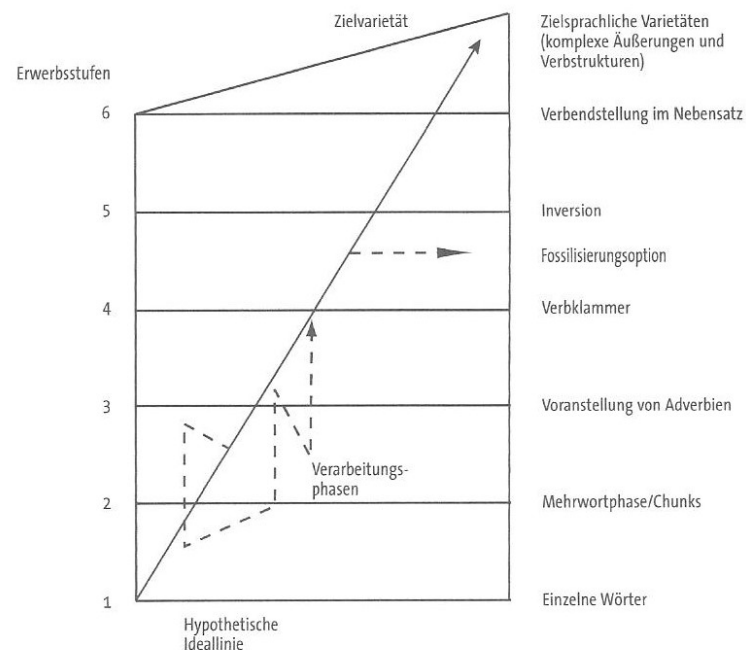


Abbildung 2.2: Erwerbssequenzen der Grundgrammatik im Deutschen (Roche, 2013, S. 126)

Wie aus der Abbildung 2.2 ersichtlich, wird Sprache stufenweise erworben, wobei die jeweils nachfolgende Stufe durch eine höhere sprachliche Komplexität im Vergleich zur vorhergehenden gekennzeichnet ist. Daher ist es für Lerner auch nur schwer möglich, eine Stufe zu überspringen. Dies hat nämlich unweigerlich zur Folge, dass Lernende Fehler produzieren, die bei Einhaltung der einzelnen Stufen der Erwerbssequenzen vermieden werden können. Dieser Aspekt ist besonders relevant bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien. Werden in einem Lehrwerk für Fremdsprachen komplexere Grammatikstrukturen vor einfacheren eingeführt, verursacht das für Schüler große Schwierigkeiten im Spracherwerb.

Erwerbssequenzen gibt es aber nicht nur in allen Bereichen der Grammatik, sondern auch im Bereich der Wortbildung. Wenn diese versetzt auftreten, spricht die Sprachlernforschung auch von *Mehrfachsequenzen*. Das heißt beispielsweise:

Eine Position auf Stufe 3 beim Erwerb der Syntax bedeutet nicht, dass alle weite-

ren Strukturen in den anderen Bereichen der Grammatik auf dieser Position sind. Zwar gibt es eine Reihe erwerbslinguistischer Zusammenhänge zwischen verschiedenen sprachlichen Strukturen, aber keine numerische Korrespondenz. (Roche, 2013, S. 127)

Wie durch die strichlierte Zickzacklinie in der Abbildung 2.2 illustriert, verlaufen in der Regel Erwerbsprozesse nicht linear, wie durch die hypothetische Ideallinie von links unten schräg nach rechts oben verlaufend dargestellt wird. Vielmehr verlaufen sie unregelmäßig. Lerner machen z.B. Lernpausen, in denen sie neu erworbenes Sprachwissen erst einmal „setzen lassen“. In dieser Phase können auch bereits erworbene Strukturen vorübergehend in den Hintergrund gedrängt werden oder gar verloren gehen. Bleibt weiterer sprachlicher Input aus oder mangelt es dem Lerner an Interesse und Motivation, macht er keinen Fortschritt, und es kommt zur sogenannten *Fossilierung* der jeweiligen Sprachkenntnisse auf einem niedrigeren Kompetenzniveau. Diese tritt besonders in Sprecherkreisen auf, in denen kaum auf formelle Korrektheit der Sprache geachtet wird, oder wenn ein Lerner selten Gelegenheit hat, die neu zu erwerbende Sprache anzuwenden.

Vorreiter bei der Erforschung des phasen- bzw. stufenweisen Spracherwerbs war der Psychologe Jean Piaget in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, dessen grundlegendes Konzept deshalb im folgenden Unterkapitel zusammengefasst wird.

Spracherwerbsphasen nach Piaget

Ausgehend von der kognitiven Entwicklung des Kindes unterscheidet Piaget vier chronologisch aufeinander folgende Phasen der Entwicklung, die durch zunehmende Komplexität gekennzeichnet sind¹¹. Roche (2013, S. 124) fasst die Charakteristika der einzelnen Phasen kurz und prägnant wie folgt zusammen:

In der ersten Phase, die von der Geburt bis etwa zum 2. Lebensjahr dauert, entwickelt sich die Intelligenz der Kinder durch sensorische Erfahrungen und durch Bewegung, das heißt durch das Lernen mittels konkreter Objekte und durch motorische Kontrolle (**sensumotorische Phase**). Die zweite Phase, die vom 2. Bis zum 7. Lebensjahr dauert, betrifft das Lernen von Symbolen, die Konzepte und Objekte repräsentieren, so wie es Bilder oder Wörter tun. Hierzu gehören auch das Benennen von Objekten und das intuitive Handeln (**präoperationale Phase**). In der dritten Phase, die vom 7. Bis zum 12. Lebensjahr dauert, lernt das Kind anhand von konkreten physischen Beispielen logisch zu denken. Der Umgang mit Zahlen und anderen abstrakten Bezügen gehört zu dieser Phase (**konkret-operationale Phase**). In der vierten Phase lernt das Kind, abstrakte Konzepte logisch und systematisch zu verarbeiten, das heißt anhand von formalen Operationen und unabhängig von der konkreten Anschauung. Diese Phase beginnt mit ca. 12 Jahren und endet mit dem 15. Lebensjahr (**formal-operative Phase**).

¹¹vergl. dazu Roche (2013, Kapitel 4.6)

Piagets Ansatzpunkt ist die Annahme, dass in der Sprachentwicklung Anpassungsprozesse ablaufen, deren Ausgangspunkt die Spannung von Ist- und Sollzuständen ist. Die Anpassung des Lerners an die verschiedenen Anforderungen in seiner Umwelt ist der „treibende Motor des Lernens“ (Roche, 2013, S. 124). Erreicht wird das z. B. durch das Erlernen neuer Begriffe zur Erweiterung eines mentalen Modells oder Konzepts. So lernt ein Kind beispielsweise erst die Namen einzelner Tiere und differenziert und erweitert später das Wahrnehmungsspektrum, indem es die bekannten Tiere verschiedenen Arten und Rassen (Säugetiere, Reptilien, Vögel etc.) zuordnet.

Lernen wird demnach durch *Assimilationsprozesse* und *Akkomodationsprozesse* definiert. Das Ziel für die Fremdsprachenvermittlung im schulischen Bereich muss daher die Förderung und Optimierung dieser Prozesse sein.

Bedeutung der Spracherwerbsreihenfolge für den Fremdsprachenunterricht in der Untersuchung

Unter den Teilnehmern an der Studie des empirischen Teils dieser Arbeit wird die größte Gruppe von Schülern mit nicht deutscher Muttersprache repräsentiert, die Deutsch als Zweitsprache angeben, bereits von Geburt an im deutschsprachigen Raum, respektive Österreich, leben und deren weitere Spracherwerbsreihenfolge durch die Schulsprachen Englisch als erste lebende Fremdsprache und Spanisch als zweite lebende Fremdsprache gekennzeichnet ist.

Die nummerisch zweitgrößte Gruppe stellt jene der Schüler mit deutscher Muttersprache, Englisch als erster lebender Fremdsprache und Spanisch als zweiter lebender Fremdsprache dar.

Die kleinste Gruppe unter den Befragten, jedoch hinsichtlich der Beachtung der Erwerbsreihenfolge beim Sprachenlernen am interessantesten, ist jene Schülergruppe, die erst kurze Zeit (einige Monate oder wenige Jahre) im deutschsprachigen Raum leben und deren Deutschkenntnisse und Englischkenntnisse sehr oft deutlich geringer sind als jene von Schülern der beiden zuvor genannten Gruppen. Hinzu kommt die Problematik, dass in dieser Schülergruppe die Erwerbsreihenfolge nicht klar linear chronologisch erfolgt und darstellbar ist, weil sie zum Beispiel Deutsch und Englisch (nahezu) zeitgleich neu erwerben oder aber sich die klassische Erwerbsreihenfolge, wie sie typisch für das österreichische Schulsystem ist (Deutsch vor Englisch und Englisch vor der 2. LFS), bei diesen Schülern umkehrt. Speziell in berufsbegeleitenden Schulformen (Abendformen, Kollegs u. d. g.) sind Unterrichtende oft mit Schülern konfrontiert, deren Sprachkenntnisse trotz mittels Zertifikaten nachgewiesener Sprachkenntnisse den sprachlichen Anforderungen des jeweiligen Schultyps nicht gerecht werden. Die Konsequenz ist, dass speziell Schüler aus der zuletzt genannten Gruppe dem Lehrplan entsprechend, sprachliche Strukturen gelehrt werden, die sie mangels entsprechender Vorkenntnisse noch nicht einordnen und verarbeiten können und daher Erwerbsstufen überspringen

müssen. Diese Lücken beim Spracherwerb zu schließen und zu überwinden, stellt eine zentrale Herausforderung für beide Seiten - Schüler und Lehrer - dar.

Dieser kurze Einblick in die Sprachbiografien der Umfrageteilnehmer lässt klar erkennen, wie heterogen das Schülerpublikum im BMHS Bereich bezüglich seiner Sprachkenntnisse ist. Anhand der Fehleranalyse im empirischen Teil werden daher die spezifischen Fehlerhäufigkeiten in den am häufigsten vertretenen Muttersprachen(gruppen) untersucht.

2.2.4 Kognition, Emotion und Motivation beim Sprachenlernen

Jeder Lernprozess wird vom Zusammenspiel kognitiver und affektiv-emotionaler Faktoren geprägt und beeinflusst. Im Zuge stetiger Forschung hat die Wissenschaft erkannt, dass generell Emotionen im Hinblick auf „Antriebskräfte, Inhalte und Verfahren des Lernens sowie auf dessen Einbettung in einen sozialen Kontext eine größere Bedeutung zukommt, als bisher angenommen“ (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 39). Eben diese Interrelation von Kognition, Emotion und Motivation wird hinsichtlich ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht in den nächsten drei Unterkapiteln zusammenfassend dargestellt.

Kognition als Ausgangspunkt für das Sprachenlernen

Die kognitiven Fähigkeiten als Grundlage für den Spracherwerb wurden bereits ausgehend von Piagets Konzept der Spracherwerbsphasen angesprochen. Im folgenden Abschnitt wird der Fokus in Anlehnung auf Erkenntnisse aus dem Bereich der Wahrnehmungspsychologie auf das Wolff'sche Modell sprachlicher Verarbeitungs- und Lernprozesse gelegt¹². In diesem werden Lernende als „informationsverarbeitendes System, das bei der Sprachverarbeitung gleichermaßen auf seine Welt- wie auch sein Sprachwissen zurückgreift“ (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 40) verstanden. Beide Wissensspeicher sind in eine deklarative und prozedurale Ebene unterteilt. Wie die Verknüpfung beider Wissensbestände zur Dekodierung aber auch Produktion von Sprache funktioniert, illustriert das Schema in Abbildung 2.3.

Das deklarative Sprachwissen bezieht sich eher auf konstante Gegebenheiten wie Kenntnisse über phonologische, morphologische, syntaktische, semantische und textuelle Sprachaspekte. Prozedurales Wissen hingegen ist auf Vorgänge gerichtet, i.e. das *Können* eines Sprechers. Dazu zählt beispielsweise das kontextuelle Erschließen sprachlicher Stimuli. Ersteres erfolgt unbewusst und implizit, letzteres bewusst und explizit.

Wie in Decke-Cornill und Küster (2014) angeführt, kommt die jüngere kognitionswissenschaftliche Lernforschung (Anderson, Hawkins, Bialystok, Grotjahn) zu dem Schluss, dass Lernen nicht nur eine direkte Folge des Lehrens an sich ist, sondern „ein individueller Konstruktionsprozess, der von individuell so unterschiedlich ausgeprägten Variablen bestimmt sei

¹²vergl. dazu Decke-Cornill und Küster (2014, Kapitel 3)

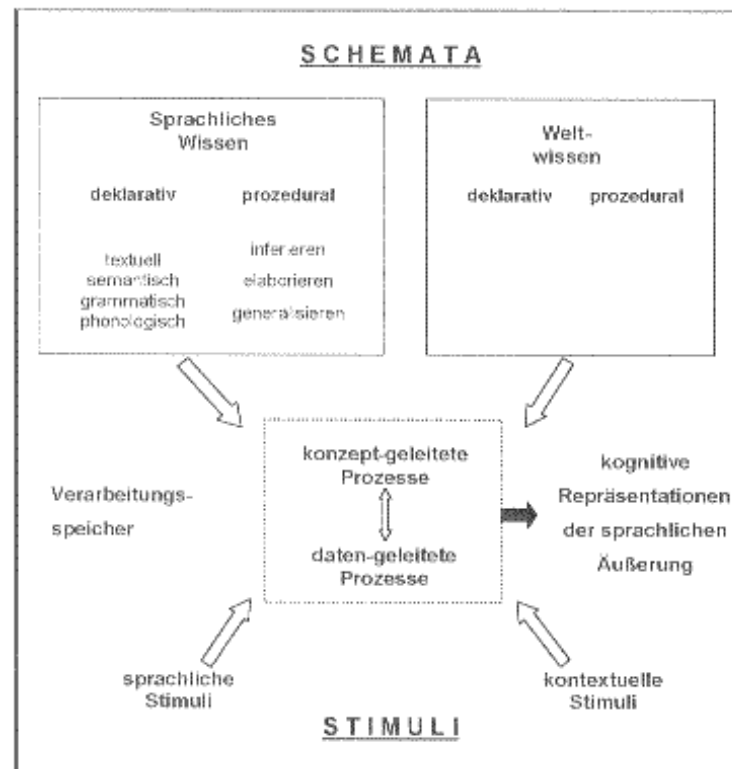


Abbildung 2.3: Wolff'sches Modell sprachlicher Verarbeitungs- und Lernprozesse (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 40)

wie der persönlichen Lerngeschichte und den in ihr entwickelten Lernstilen“ (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 43).

Nach der Erläuterung der rationalen Ebene wird im folgenden Abschnitt die Bedeutung von Emotionen im Spracherwerbsprozess erläutert.

Emotion als Einflussfaktor beim Sprachenlernen

Beim Sprachenlernen wird Lernern nicht selten ein mehr oder weniger ausgeprägtes *Sprachgefühl* attestiert. In der Tat beschreibt der Begriff *Gefühl* am umfassendsten alle Affekte und Emotionen, die auch beim Sprachenlernen empfunden werden können und diesen Prozess beeinflussen. Es gibt demnach neben der Vernunft, i.e. dem kognitiven Aspekt, noch „etwas Anderes“, das zum Gelingen oder auch Scheitern von Lernprozessen beiträgt.¹³

Mit Gefühl werden vor allem seelische Empfindungen des Wohlbefindens und des Unbehagens, der Ab- oder Zuneigung einer bestimmten Sache gegenüber beschrieben. Dazu zählen Empfindungen wie Wut, Angst, Freude oder Liebe. Decke-Cornill und Küster (2014) bietet

¹³vergl. dazu Decke-Cornill und Küster (2014, Kapitel 3.2.1)

dazu folgende Definition:

Emotionen sind interne, introspektiv wahrnehmbare Zustände, die einhergehen können mit physiologischen Korrelaten (wie Angstschweiß, Pulsanstieg usw.), sie sind in starkem Maße sozial beeinflusst. Im Gegensatz zu Stimmungen, unter denen in der Regel länger andauernde Gefühlsregungen verstanden werden, sind Emotionen von zumeist kürzerer Dauer [...]. ‚Affekt‘ wiederum kann als Sammelbegriff für beide gelten.

(Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 44)

Dass Verstand und Gefühl zusammengehören, bringt auch das Konzept der *emotionalen Intelligenz* zum Ausdruck (Goleman in Decke-Cornill und Küster (2014, S. 44)). Dieses Konzept gliedert sich in fünf Teilbereiche (Selbstbewusstheit, Selbstmotivation, Selbststeuerung, Empathie/Verständnis und soziale Kompetenz). Goleman konstatiert, dass emotionale Intelligenz ein wichtiger Faktor für soziale Anerkennung und beruflichen Erfolg sei. Seiner Theorie zufolge könne nur jemand, „der seine eigenen Gefühle wahrnehme und beachte, im Umgang mit sich selbst und anderen umfassend kompetent sein“ (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 44).

Für die Geisteswissenschaft und somit auch für die Sprachlernforschung sind die jüngsten Erkenntnisse aus der Neurowissenschaft von besonderem Interesse. Mit Hilfe bildgebender Diagnoseverfahren wie Magnet-Resonanz-Tomographie (MRT) und Positronen-Emissions-Tomographie (PET) konnten weitere wertvolle Erkenntnisse über den Ablauf mentaler Prozesse gewonnen werden, die für die Spracherwerbsforschung deshalb von großer Bedeutung sind, weil damit in neueren Studien belegt werden konnte, dass „die Verwendung von Sprache ein höchst komplexer hirnpfysiologischer Vorgang ist, der die Interaktion beider Gehirnhälften voraussetzt“ (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 45). Dies steht im Widerspruch zur früheren Annahme, Sprache könne beinahe ausschließlich in der linken Gehirnhälfte lokalisiert werden.

Welche Bedeutung haben nun diese Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht? Im Gegensatz zu dem bis in die 1990er Jahre tonangebenden kognitivistischen Verständnis von (Sprachen)lernen als reinen Prozess der Informationsverarbeitung, in dem affektive Faktoren nur marginal von Bedeutung waren, sehen Wissenschaftler in aktuelleren neurophysiologischen Studien ihre Vermutung bestätigt, dass „Emotionen einen immensen, sehr wohl auch positiven Einfluss auf Lernen haben“ (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 45) und „die Emotionalität [...] die Richtung der ‚Lernfahrt‘ angebe“ Willenberg in Decke-Cornill und Küster (2014, S. 45). Krashen beschreibt diese richtungsweisenden Eigenschaften von Emotionen in seiner *affective filter hypothesis*, die besagt, dass Emotionen eine gewisse Selektionsfunktion haben. Dieter Wolff vermutet analog dazu, dass „wir nur das aus unserer Umwelt verarbeiten, worauf uns unsere Emotionen verweisen“ und „eine tiefergehende Verarbeitung im Sinne eines Behaltens einer Aussage“ nur stattfinde, wenn „der Sprachverarbeiter emotional involviert

sei“ und er „den Verarbeitungsprozess als bedeutsam für seine eigene Person“ erachte Wolff in Decke-Cornill und Küster (2014, S. 44). Neurowissenschaftler beschreiben diesen Prozess als *synaptische Plastizität*, die besagt, dass

die Synapsen als maßgebliche Schaltstellen für die komplexen Vorgänge der Informationsübertragung, -verarbeitung- und -speicherung fungieren. Man beobachtete, dass sich die Synapsen bei positiven Gefühlsregungen bis zu 30% vermehrten [...] Dies löste einen verstärkten Transmitterfluss aus, der die Lernprozesse begünstigte [...].

(Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 46)

Wenn also Emotionen einen erheblichen Einfluss auf Spracherwerb und -verarbeitung haben ¹⁴ über emotionale Einstellungen, muss es folglich auch Aufgabe der Fremdsprachendidaktik sein, diesen Erkenntnis entsprechende Arbeitstechniken und Aufgabenstellungen zu favorisieren und diese für den im Schulalltag stetig steigenden Anteil an mehrsprachiger Schülerpopulation noch differenzierter weiter zu entwickeln, um so einen positiven emotionalen Zugang zum Sprachenlernen bei Schülern zu intensivieren. Sprachunterricht in all seinen Facetten knüpft im Idealfall direkt an die Lebensrealität der Schüler an, um auf diesem Weg eine möglichst tiefgehende emotionale Involvierung zu provozieren. Durch die stark kommunikative Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts ist die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Emotionen umso wichtiger, als „in allen kommunikativen Kontexten, selbst dort, wo scheinbar Sachinformationen im Vordergrund stehen, emotionale Anteile konnotiert sind (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 46). Wie der Spracherwerbsprozess per se wird also auch Kommunikation und soziale Interaktion im Klassenzimmer unter anderem von Emotionen gelenkt.¹⁵

Im empirischen Teil der Arbeit werden vorrangig Emotionen und subjektive Empfindungen in Verbindung mit Muttersprache und der Schulsprache Deutsch untersucht, um einen Einblick in die grundsätzliche Einstellung von Schülern zur Erst- und Zweitsprache zu gewinnen, da nicht nur der Beginn, sondern der gesamte Verlauf eines Lernprozesses von Emotionen geprägt wird. Daher liegt die Vermutung nahe, dass Schüler, die im besten Fall ein sehr positives emotionales Verhältnis zu ihrer Erstsprache und Zweitsprache haben, auch dem darauffolgenden Erwerb der schulischen Fremdsprachen offen und wohlwollend gegenüberstehen. Diese Annahme wurde von Burstall bereits 1974 formuliert:

The acquisition of foreign language skills and the development of attitudes [...] may be powerfully influenced by the learner's initial and formative experience of success and failure in the language learning situation.

(Burgstall in: Jung und Günther (2016, S. 241))

¹⁴vergl. dazu Schwarz-Friesel (2013, S. 81ff)

¹⁵vergl. dazu Decke-Cornill und Küster (2014, Kapitel 3.2.2)

Jung und Günther (2016, S. 241) weisen darauf hin, dass moderne Untersuchungsmethoden genau diese Annahme bestätigen,

dass frühe positive Erfahrungen mit dem Spracherwerbsprozess weitere Lernprozesse günstig beeinflussen. Die Grundvoraussetzung für nachhaltiges Sprachenlernen ist eine positive Einstellung, die durch gemeinsame Erfolgserlebnisse in der Fremdsprache entsteht.

Für den Sprachlehrer gilt es somit, ein positives Lernklima zu schaffen, um den „Ertrag“ im Fremdsprachenunterricht zu erhöhen und Frustration im Lernprozess möglichst minimal zu halten. Ein Aspekt der Untersuchung widmet sich daher der Frage, ob und wie Unterrichtsgeschehen in sprachlich sehr heterogenen Klassen dieser Diversität und Komplexität gerecht werden kann.

Motivation als Antrieb beim Sprachenlernen

Neben kognitiven und emotionalen Faktoren spielt Motivation als Antrieb für jedwedes Lernen eine zentrale Rolle, wobei die Basis eine Unterscheidung in *intrinsische* (von Lerner selbst) und *extrinsische* (vom Umfeld angeregte) *Motivationsfaktoren* bildet. Die Forschung in der pädagogischen Psychologie rückt dabei Lernmotivation in Bezug auf den Leistungsaspekt in den Mittelpunkt. An dieser Stelle sei eine Zusammenfassung der wichtigsten Motivationstheorien und ihre Bedeutung für den schulischen Fremdsprachenunterricht präsentiert¹⁶:

- Die **Selbstwirksamkeitstheorie** besagt, dass eine Selbstbestärkung im Sinne von „ich schaffe das“ den Lernerfolg begründet.
- Die **Attributionstheorie** basiert auf der subjektiven Verarbeitung von Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen. Leistungswillige Lerner führen positive Leistungen auf die eigene Anstrengung und Kompetenz zurück, wodurch ein positives Selbstbild kreiert wird. Neue Anforderungen werden gesucht und Misserfolge stellen einen Anreiz für noch größere Anstrengungen dar.
- Laut **Interessentheorie** ist Lernmotivation dann besonders hoch, wenn eine optimale Verbindung von emotionalen und wertbezogenen Merkmalskomponenten hinsichtlich interessanter Inhalte beim Lernenden gegeben ist. Das bedeutet, er attestiert (*selfstintentional*) den zu lernenden Inhalten Wichtigkeit, und die Auseinandersetzung mit diesen empfindet er als angenehm.
- Im Mittelpunkt der **Selbstbestimmungstheorie** steht die Bedeutung der Identifikation des Lerners mit den Inhalten. Werden fremdgesetzte Ziele vom Lerner akzeptiert, werden sie gleichzeitig zu selbstgesetzten Zielen und fungieren als Motivator.

¹⁶vergl. Decke-Cornill und Küster (2014, Tab. 3.1)

Lernen ist generell ein sehr individueller Prozess, der sich durch den Einfluss verschiedener *Lernervariablen* in verschiedenen Lerntypen und Lernstilen manifestiert. Dominante Merkmale hierbei sind beispielsweise die unterschiedlichen Wahrnehmungskanäle (auditiv, visuell, haptisch, gustatorisch und olfaktorisch), oder aber die Tendenz eines Lernenden eher analytisch oder global an eine Lernaufgabe heranzugehen.

2.3 Sprachbewusstheit (Language Awareness)

Der wissenschaftliche Fachbegriff *Sprachbewusstheit* geht auf die im Englischen als *language awareness* beschriebenen Überlegungen in Folge des sogenannten Kingman-Reports aus den 1980er Jahren zurück. In diesem Expertenbericht wird dazu geraten, Sprache als festen Bestandteil eines jeden Unterrichtsfaches zu betrachten, „und wo immer es möglich sei, auf ihre Form und Funktion zu fokussieren, um damit *language awareness* bei den Schülern aufzubauen“ (Jung & Günther, 2016, S. 54f).

Jessner (2006, S. 40) präsentiert in ihrem Buch „Linguistic Awareness in Multilinguals“ folgende auf James (1998) basierende Definition von *language awareness*, die diesen Begriff von ähnlichen und von deren Bedeutung in Konkurrenz stehenden (*competing*) Begriffen wie *linguistic awareness*, *metalinguistic awareness* and *knowledge about language* klar abgrenzt. Grundlegend wird Sprachbewusstsein wie folgt definiert:

LA [language awareness] is broadly constituted of a mix of knowledge of language in general and in specific, command of metalanguage (standard or ad hoc), and the conversion of intuitions to insight then beyond to metacognition.

Im Detail werden weiter zwei Formen des Sprachbewusstseins beschrieben:

The first kind, LA as cognition, works from the outside in, so to speak: one first learns about language or something about a language that one did not know before. [...] you can go and turn this ‚objective‘ knowledge towards your own language proficiency, making comparisons and adjustments. This is to personalise the objective knowledge gained.

The second variant, LA as metacognition, works in the opposite direction: one starts with one's own intuitions and through reflections relates these to what one knows about language as an object outside of oneself.

Sprachbewusstheit ist inhaltlich gleichbedeutend mit dem im Deutschen häufiger verwendeten Begriff *Sprachbewusstsein*. Da auch die Erfahrung aus Gesprächen mit Laien zeigt, dass der Begriff *Sprachbewusstsein* eindeutiger verständlich ist, wird er fortan gegenüber dem Begriff *Sprachbewusstheit* in dieser Arbeit favorisiert.

2.3.1 Definition des Konzepts und damit verbundene Begriffsklärungen

Ein zentraler Begriff im Rahmen des Konzepts des Sprachbewusstseins ist *Reflexion*. Sprachbewusstsein wird dann entwickelt und umso hilfreicher beim schulischen Fremdsprachenerwerb, wenn Schüler ihre Aufmerksamkeit (*attention*) gezielt auf den praktischen Sprachgebrauch lenken und über diesen nachdenken können, d.h. ihn *reflektieren*. Dabei ist der reflexive Umgang sowohl mit den einzelnen sprachlichen Ebenen (Text, Satz, Wort, Silbe) als auch jener mit der phonetischen Einzellautwahrnehmung nötig. Dabei werden die lautliche Struktur und die semantische Information einem geschriebenen Wort zugeordnet und gehörte Wörter in ihrer Lautfolge zur Sinnerschließung analysiert¹⁷.

Zusammenfassend kann folgende Definition von Sprachbewusstsein festgehalten werden:

Unter Sprachbewusstsein wird das Bewusstsein für die Struktur von Sprache und das Erkennen von Einheiten wie Text, Satz, Wort und Silbe verstanden. [...] Das Konstrukt des Sprachbewusstseins baut auf der Einsicht auf, dass sprachliche Einheiten in kleinere Einheiten segmentiert werden können und aus diesen wiederum größere Einheiten aufgebaut werden können.
(Jung & Günther, 2016, S. 55)

Sprachbewusstsein bei Schülern ist folglich deshalb besonders förderungswürdig, weil es Vorteile für das Sprachenlernen im Allgemeinen nach sich zieht. Sprachenlerner sind umso erfolgreicher bei der Sache, je fundierter ihr Einblick in die Struktur von Sprache ist und je elaborierter ihre daraus resultierenden Sprachlernstrategien sind. Egal, welche Fremdsprache Schüler z. B. als 2. LFS in der Schule wählen, „auf gewisse gleichbleibende Lernerfahrungen können sie bei jedem Fremdsprachenlernen zurückblicken“ (Roche, 2013, S. 241). Neu erlernt werden „nur“ dem Sprachsystem der neuen fremden Sprache eigene Elemente.

Fremdsprachenunterricht ist heutzutage kommunikativ ausgerichtet, jedoch ist es aus eben angeführten Überlegungen nach wie vor sinnvoll und essentiell der Verzahnung von Laut- und Schriftsprache entsprechend Beachtung zu schenken. So können Phonem-Graphem Zuordnungen oder die Sprachmelodie der neu zu erlernenden Sprache besser erarbeitet werden. Nicht zuletzt dient die Schriftsprache mit ihrer grammatikalischen Struktur¹⁸ als Gerüst, an dem sich ein Schüler metaphorisch „anhalten kann“, um sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen einer bereits bekannten und einer neu zu erwerbenden Sprache bewusst zu machen. Folglich sollte die Förderung des metasprachlichen Bewusstseins nicht auf Kosten des Bewusstseins für sprachliche Strukturen erfolgen. Zielführend ist viel mehr die kombinierte Förderung von struktureller und metasprachlicher Sprachkompetenz und dem Bewusstsein darüber. Für Sprachlehrer kann folgendes grundsätzlich gelten:

¹⁷vergl. (Roche, 2013, Kapitel 9.12)

¹⁸Mehrere Sprachlehrer bestätigen diese Annahme aufgrund ihrer (langjährigen) Unterrichtserfahrung in den Experteninterviews des empirischen Teils. Details dazu können in den inhaltlichen Transkriptionen der Interviews im Anhang nachgelesen werden.

Durch die Förderung des Nachdenkens über die Sprache verhelfen wir Schülern, bewusster mit sprachlichen Strukturen umzugehen, Fehlerquellen zu erkennen, generelle Regeln abzuleiten und sich mit Sprache kreativ zu beschäftigen.
(Roche, 2013, S. 242)

Um jedoch im Sprachunterricht Sprachbewusstsein schaffen und produktiv nützen zu können, bedarf es nicht nur einer dementsprechenden Wahrnehmung seitens der Schülerschaft, sondern auch jener der Lehrerschaft.

2.3.2 Sprachbewusstsein im Rahmen der Untersuchung

In der vorliegenden Arbeit sind daher beide Blickwinkel von Sprachbewusstsein von besonderem Interesse. Einerseits gibt die Schülerumfrage Aufschluss darüber, inwieweit Schüler das Phänomen Mehrsprachigkeit im schulischen und privaten Alltagsgeschehen wahrnehmen und über metasprachliche Fertigkeiten verfügen und diese reflektieren. Andererseits wird im Rahmen der Lehrerbefragung das Bewusstsein Unterrichtender für Mehrsprachigkeit erhoben und damit verbundene Chancen und Hindernisse in der Fremdsprachendidaktik verortet. Die Ergebnisse der kombinierten Bewertung beider Wahrnehmungsmuster von Sprachbewusstsein fließen grundlegend in die Entwürfe des Maßnahmenportfolios, denn die Erarbeitung und Verwendung geeigneter Übungen und Aufgabenstellungen ist umso effektiver im Sprachunterricht, je klarer sie auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sind, die nur dann in die Unterrichtsvorbereitung miteinbezogen werden kann, wenn Sprachlehrer sich dieser „bewusst“ sind.

Zusammenfassend sei abschließend nochmals erwähnt, dass sich also der Terminus Sprachbewusstsein in dieser Arbeit auf die bewusste Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit im Allgemeinen seitens der Schüler und Lehrer sowie auf die Wahrnehmung sprachlicher Strukturen und die metasprachlichen Fertigkeiten von Schülern im BMHS Bereich bezieht.

Kapitel 3

Fremdsprachendidaktische Grundlagen

Der folgende Teil dieser Arbeit bietet einen Überblick über die Grundlagen der Fremdsprachendidaktik unter Berücksichtigung ihrer Bezugswissenschaften, die Entwicklung und Struktur der untersuchungsrelevanten Schulfremdsprachen Englisch und Spanisch, die Unterrichtsmethodik und die Formen ihrer praktischen Umsetzung im schulischen Fremdsprachenunterricht, die Bewertung normativer Sprachrichtigkeit in schriftlichen Schülerarbeiten sowie eine zusammenfassende Darstellung des Curriculums Mehrsprachigkeit (nach Reich und Krumm), welches (unter anderen) ein Anknüpfungspunkt für die vorliegende Untersuchung darstellt.

3.1 Verortung der Disziplin Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften

Die **Fremdsprachendidaktik** ist eine Unterrichtswissenschaft. Als solche ist sie Teil der übergreifenden Wissenschaft vom Unterricht: der (Allgemeinen) **Didaktik**. Da sie sich mit Fachunterricht beschäftigt, zählt sie zu den Fachdidaktiken und vertritt unter ihnen die Gruppe der fremdsprachlichen Fächer.
(Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 1)

Die Aufgaben der Didaktik lassen sich im Wesentlichen in drei Gebiete zusammenfassen¹⁹:

Als eine *analytische*, *normative* und *operative* Wissenschaft beschreibt die Didaktik zum einen den schulischen Bildungsbetrieb und deren Lehr- und Lernprozesse. Dabei sollen die theoretischen Grundlagen der Analyse überprüfbar und transparent gemacht werden. Zum anderen befasst sie sich mit der Frage danach, was im Unterricht und in der Schule grundsätzlich geschehen sollte und fragt letztlich nach der Gestaltung von Lernumgebungen und – angeboten sowie nach lern- und entwicklungsförderlicher Strukturierung von Unterrichtsgeschehen.

¹⁹vergl. Decke-Cornill und Küster (2014, Abschnitt 1.1.1)

Das Zusammenwirken von Lehrenden, Lernenden und dem zu vermittelnden Lehrstoff im schulischen Rahmen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Anforderungen und Erwartung illustriert das sogenannte Didaktische Dreieck²⁰. In Abbildung 3.1 wird das Didaktische Dreieck dargestellt.

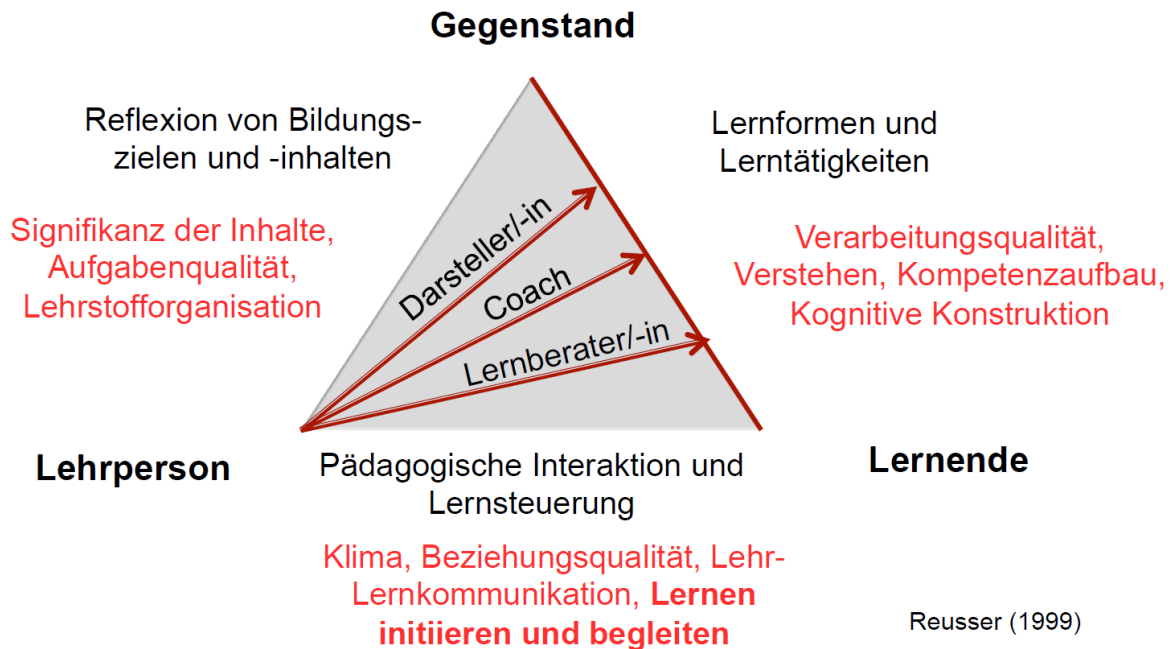


Abbildung 3.1: Didaktisches Dreieck nach Reusser von Furtter (2011, Folie 6)

Aus der Sicht ihres Auftraggebers, des Staates bzw. der Gesellschaft wirkt die Fachdidaktik als Enkulturationswissenschaft, wobei es ihre Aufgabe ist, Kulturbewusstsein im weitesten Sinne zu wecken:

Demnach besteht der normative Auftrag von Schulen gewissermaßen in der Enkulturation erster und zweiter Ordnung: Als Enkulturationseinrichtung soll sie den Lernenden erstens zu praktischer Handlungs- und Teilhabefähigkeit und zweitens zu Reflexions-, Urteils- und Interventionsfähigkeit verhelfen. Als kritisch begleitende Enkulturationswissenschaft setzt die Didaktik wiederum die Schule selbst auf den Prüfstand und liefert ihr durch Erforschung, Beurteilung und Konzeptentwicklung schulischer Enkulturationsbedingungen und -prozesse die wissenschaftliche Grundlage für die institutionelle Selbstreflexion. (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 6)

Als *Transformationswissenschaft*

integriert die Fachdidaktik die fachliche und die pädagogische Perspektive und transformiert beide in Hinblick auf fachliche Enkulturation und Bildung. Lei-

²⁰vergl. Decke-Cornill und Küster (2014, S. 3)

tende Orientierung der Fachdidaktik ist der fachbezogene Bildungsanspruch der Schülerinnen und Schüler.

(Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 7)

Zentral ist dabei die Frage nach dem Fächerkanon. Dabei wird definiert, welcher Lehrstoff in welchen Unterrichtsgegenstand zu welchem Anteil im Lehrplan verankert wird, wobei „das gesellschaftliche und bildungspolitische Entscheidungsfeld“ (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 7) hierbei maßgeblich sind und letztlich darüber entscheiden, welche Unterrichtsgegenstände als enkulturationsrelevant angesehen werden. In weiterer Folge wird für jeden eingerichteten Gegenstand eine Fachdidaktik aktiv, welche, einerseits die Ausbildung von Lehrerenden und andererseits die Erforschung des jeweiligen Gebietes zur Aufgabe hat. Die fachlichen Inhalte müssen hinsichtlich der Bedeutung für Lernende und deren Selbst- und Weltverständnis transformiert, also überprüft und bearbeitet werden.

In ihren unterschiedlichen Funktionen weist die Fremdsprachendidaktik zahlreiche Anknüpfungspunkte zu einer Vielzahl von weiteren Disziplinen auf.

Wie alle didaktischen Disziplinen stehen die einzelnen Fremdsprachendidaktiken und somit auch die Fremdsprachendidaktik insgesamt als Vermittlungswissenschaften in einem besonderen Verhältnis zu ihren mit dem Vermittlungsgegenstand befassten Fachwissenschaften auf der einen und zu weiteren mit Vermittlungsprozessen befassten Wissenschaften auf der anderen Seite.

(Haß in Hallet und Königs (2010, S. 22))

Zu den wichtigsten Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik zählen die *Linguistik*, *Literaturwissenschaft*, *Kulturwissenschaft*, *Psychologie*, *Pädagogik/ Erziehungswissenschaft* / *Bildungswissenschaft* und *Allgemeine Didaktik*, welche im folgenden Abschnitt kurz charakterisiert werden²¹.

Die *Linguistik* unterscheidet verschiedene Gebiete. Zur *Systemlinguistik* werden die *Phonetik*, *Phonologie*, *Syntax* und *Semantik* gezählt. Sie bildet die Grundlage zur Sprachbeschreibung. Speziell für die Entwicklung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts sind darüber hinaus die *Pragmatik* (Sprachverwendung) und die *Soziolinguistik* prägend, weil „sie untersuchen, wie Sprache in verschiedenen sozialen Kontexten funktioniert“ (ebd. 2010:23). Schließlich befasst sich die Zweitsprachenerwerbsforschung mit der Frage, wie Menschen neben bzw. nach ihrer Erstsprache eine Zweitsprache erwerben. Zusammenfassend kann angemerkt werden, dass die Linguistik vorrangig Sprache als System beschreibt, während die Fremdsprachendidaktik Sprache als Lehr- und Lerngegenstand sieht. In der vorliegenden Untersuchung ist die linguistische Perspektive vor allem in der Analyse erstsprachenspezifischer Fehlerquellen in Schularbeiten relevant.

Die *Literaturwissenschaft* betrachtet die Auseinandersetzung mit literarischen Texten aus verschiedenen Genres als Ausdruck menschlicher Kommunikation. Da sie für die vorliegende

²¹vergl. dazu Hallet und Königs (2010, Kapitel 3)

Untersuchung jedoch nicht von zentraler Bedeutung ist, sei für nähere Ausführungen dazu auf Haß in Hallet und Königs (2010, S. 23f) verwiesen.

Die **Kulturwissenschaften** sind interdisziplinär ausgerichtet und integrieren folgende Disziplinen: Geschichte, Kunst, Politik und Anthropologie. Von zentralem Interesse sind die unterschiedlichen kulturellen Phänomene und deren Bedeutung in den jeweiligen Kontexten. Der Anknüpfungspunkt für die vorliegende Arbeit findet sich in der Erforschung der Alltagskultur (hinsichtlich Sprache), die neben dem klassischen Thema der Hochkultur in der Kulturwissenschaft zunehmend von Interesse ist. Die Frage, wie kulturelle Repräsentationen in den Bereichen *race*, *gender* und *class* geprägt sind, wird ebenfalls miteingeschlossen. Die Kulturwissenschaften leisten demnach einen essentiellen Beitrag „für den zielgerichteten Erwerb einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit, die Zusammenschau von Sprache und Kultur erfordert“ (Haß in Hallet und Königs (2010, S. 24)).

Die Psychologie findet ihre Verbindung zur Fremdsprachendidaktik in der Beschreibung von verschiedenen Lernformen und Lernstilen. Dieser Aspekt ist besonders für Lehrende von großer Bedeutung, die sich zusätzlich über die unterschiedlichen Lernstrategien von Lernenden bewusst sein müssen, um erfolgreiche Arbeit im Fremdsprachenunterricht leisten zu können. Ebenso wichtig sind die Kenntnis von Motivation beim Lernen und der Bezug zwischen Alter, Geschlecht, aber auch dem Vorwissen über eine bestimmte Thematik und die Identität der Lerner. Psychologische Aspekte spielen in der vorliegenden Untersuchung speziell im Themenkomplex 1 über die subjektive Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit und im Themenkomplex 4 über die methodisch / didaktische Unterrichtsgestaltung eine zentrale Rolle.

Die Begriffe *Pädagogik* / *Erziehungswissenschaft* und *Bildungswissenschaft* werden zurzeit relativ unsystematisch gebraucht und sind nicht eindeutig und scharf voneinander trenn- bzw. abgrenzbar, sondern repräsentieren in eben dieser Reihenfolge ihre historische Entwicklung und Etablierung. Für die Fachdidaktik, die sich mit dem systematischen und institutionalisierten Lehren und Lernen von Sprachen beschäftigt, bietet sich daher eine enge Zusammenarbeit mit diesen Disziplinen und der *Allgemeinen Pädagogik* an. „Die **Schulpädagogik** ist [...] die pädagogische Disziplin, die sich den Besonderheiten von Erziehung, Bildung, Sozialisation und Entwicklung in der Institution Schule widmet“ (ebd. 2010:25). Durch steti- ge Erweiterung des Pädagogikbegriffes zählen heute auch Disziplinen wie die *Systematische*, *Historische* und *Vergleichende Pädagogik*, *Bildungsforschung* und *Bildungstheorie*, *Erwachsenenpädagogik*, *Sozialpädagogik*, *Sexualpädagogik* und *Sonder-, Heil- und Förderpädagogik* dazu. Da sich ein Aspekt der vorliegenden Arbeit mit der Frage nach der zukünftigen Gestaltung von schulischem Fremdsprachenunterricht im Wiener BMHS Bereich in einem von Mehrsprachigkeit geprägtem Umfeld und der dazu nötigen Lehrerbildung befasst, ist ein klarer Bezug zur Bildungswissenschaft erkennbar.

Die *Allgemeine Didaktik* wird als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen allgemein, als

Theorie der Bildungskategorien und -inhalte, als Wissenschaft vom Schulunterricht und der Steuerung von Lernprozessen verstanden. Sie bildet so gesehen eine übergeordnete Kategorie zur Disziplin der Fremdsprachendidaktik. Das fremdsprachendidaktisch orientierte Thema der vorliegenden Arbeit lässt sich naturgemäß in den Bereich der Allgemeinen Didaktik einordnen.

3.2 Untersuchungsrelevante Schulfremdsprachen im Profil

Nicht zuletzt aufgrund der Expertise der Forscherin in den Fächern Englisch und Spanisch wurden diese beiden Schulfremdsprachen zu Untersuchungszwecken in der vorliegenden Arbeit herangezogen. Der vorrangige Grund für diese Auswahl ist jedoch die Tatsache, dass Englisch in allen untersuchten Schultypen die 1. LFS darstellt und Spanisch nach Französisch die am zweithäufigsten gewählte 2. LFS im österreichischen Schulwesen ist. Bei den Schülern dieser Untersuchung rangiert Spanisch in der Beliebtheit sogar auf Platz 1. Das ist nicht selbstverständlich, erlaubt das österreichische Schulsystem als 2. LFS doch eine Vielzahl an Sprachen, welche abhängig vom jeweiligen Schulstandort öfter oder seltener angeboten werden.

In den folgenden beiden Abschnitten werden das Englische²² und Spanische²³ als Schulfremdsprachen im Profil zusammenfassend dargestellt. Einige sprachliche Besonderheiten (z.B. aus den Bereichen Lexik, Wort-, Satz- und Zeitenbildung sowie Orthographie), die Schülern im Fremdsprachenunterricht erfahrungsgemäß größere Schwierigkeiten beim Lernen bereiten, werden anhand von Beispielen erwähnt. Die Auswahl erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit hinsichtlich der Typologie der einzelnen Sprachen. Vergleiche zur Deutschen Sprache werden ebenfalls gezogen, weil dem Deutschen als Brückensprache im schulischen Fremdsprachenunterricht eine Sonderstellung zukommt.

3.2.1 Englisch als erste lebende Fremdsprache (1. LFS)

Englisch hat heute den Status einer Weltsprache, was zum einen auf die Expansion der britischen Kolonialmacht ab dem Ende des 16. Jahrhunderts und zum anderen auf die Rolle der USA als führende ökonomische Macht im 20. Jahrhunderts zurückzuführen ist. Die zur Gruppe der westgermanischen Sprachen gehörende Sprache ist in mehr als 60 Ländern die dominante oder offizielle Sprache und gleichzeitig auf jedem Kontinent vertreten. Darüber hinaus dient Englisch heutzutage einer Vielzahl von Zweit- und Tertiärsprachensprechern als Handels-, Geschäfts- Verkehrs- und Bildungssprache (*Lingua Franca*).

Nimmt man die Aussprache und Schrift des Englischen unter die Lupe, so kann festgestellt werden, "dass das Vokalsystem eines Sprechers quasi die Visitenkarte für seine Herkunft ist" (Repp in Krifka et al. (2014, S. 99)), weil die Aussprache der Vokale je nach Dia-

²²Zur detaillierten Beschreibung der englischen Sprache vergl. Repp in Krifka et al. (2014, Kapitel 5)

²³Zur detaillierten Beschreibung der spanischen Sprache vergl. Kaiser in Krifka et al. (2014, Kapitel 16)

lekt und Varietät sehr stark variieren, wobei besonders Diphthonge einen sprachfärbenden Einfluss haben. Ebenso stark variiert die Aussprache des r: Im britischen, australischen, neuseeländischen, südafrikanischen und teilweise auch nordamerikanischen Englisch wird es nur gesprochen, wenn es vor einem Vokal steht. In den meisten Teilen Nordamerikas, in Irland und Schottland wird das r hingegen immer, das heißt an jeder Stelle des Wortes, ausgesprochen. So vielfältig das englische System für Vokale ist, so vergleichsweise einfach ist jenes für die Konsonanten, welches dem Deutschen sehr ähnlich ist. Zusätzlich finden sich im Englischen die Laute [θ] wie in *think* und [w] wie in *water*, die es im Deutschen nicht gibt. Die Schreibung des Englischen folgt zwar sowohl im Bereich der Vokale und Konsonanten einigen Regeln, birgt aber im Allgemeinen dennoch viele Ausnahmen und Unregelmäßigkeiten²⁴. In Ergänzung dazu werden bis auf Eigennamen, ein Wort am Satzanfang, geografische Bezeichnungen, von Nomen abgeleitete Adjektive sowie Wochentage, Monatsnamen, Sprachen, Nationalitäten, Akronyme und das Wort *I* für *ich* grundsätzlich alle Wörter klein geschrieben.

Der englischen Sprache wird ein vergleichsweise großer Wortschatz attestiert, der besonders durch die Entlehnung vieler Synonyme²⁵ entstanden ist. Eine Besonderheit der englischen Lexik in Verbindung mit der deutschen sind die sogenannten „falschen Freunde“ (*false friends*)²⁶. Das sind englische

Wörter, die deutschen Wörtern sehr ähnlich sind, aber teilweise ganz andere Bedeutungen haben als das jeweilige englische Original. [...] Andere vermeintlich englische Wörter im Deutschen gibt es im Englischen gar nicht, oder sie haben eine vollkommen andere Bedeutung.

(Repp in Krifka et al. (2014, S. 104))

Die Wortbildung im Englischen ist jener des Deutschen ähnlich, wobei die Bildung von Komposita, wie sie im Deutschen sehr häufig verwendet wird, im Englischen wesentlich seltener in zusammengeschriebenen Wortschöpfungen endet. Vielmehr werden Nomen, die zu einem Kompositum kombiniert werden, trotzdem getrennt geschrieben (*advertising campaign*, *product placement*). Neben den Substantivkomposita gibt es im Englischen verbale Komposita (*spoonfeed*, *dryclean*) und adjektivische Komposita (*nationwide*, *deadright*) sowie Präfixe und Suffixe, die zur Wortbildung verwendet werden. Wortkürzungen wie in *lab* für *laboratory* oder *gym* für *gymnasium* sind im Englischen ebenfalls typisch für Wortbildungen²⁷.

Im Vergleich zum Deutschen (aber auch Spanischen) stellt die Bedeutung des Perfekts (Present Perfekt) im Englischen eine weitere Besonderheit dar:

Das Perfekt wird im Englischen nur benutzt, wenn auf das Ergebnis oder die Folge einer Handlung fokussiert wird, nicht aber, wenn man über Begebenheiten in der

²⁴Für Details zur englischen Schreibweise vergl. Repp in Krifka et al. (2014, S. 100f)

²⁵Für Beispiele vergl. die Tabelle in Repp (Krifka et al., 2014, S. 103).

²⁶Die Thematik der „Falsche Freunde“ gilt auch im Vergleich des Spanischen mit dem Deutschen.

²⁷vergl. Repp in (Krifka et al., 2014, S. 105f)

Vergangenheit berichtet, [...].
(Krifka et al., 2014, S. 107)

Zusätzlich ist dem Englischen die sogenannte Verlaufsform (*Progressive* oder *Continuous Form*) im Bereich der Zeitenbildung eigen. Eine Aktivität, die zur Zeit des Sprechens oder in unmittelbarem zeitlichen Zusammenhang damit steht, kann damit besonders markiert werden. Das geschieht unter Verwendung des Hilfszeitwortes *to be* und der Endung *-ing*. So bedeutet *I am eating beef*, dass ich gerade jetzt, in diesem Moment, zur Zeit des Sprechens gerade Rindfleisch esse, während *I eat beef* bedeutet, dass ich im Allgemeinen Rindfleisch esse, weil es mir schmeckt bzw. auch sonst nichts dagegenspricht. Hinsichtlich der Flexion von Adjektiven kennt das Englische für die regelmäßige Bildung die Endungen *-er* und *-est* wie in *taller* und *tallest*, aber auch die Möglichkeit der Voranstellung der Wörter *more* and *most* für die Bildung des Komparativs und Superlativs (*more important*, *most important*).

In der Syntax kommt der Wortstellung im Satz eine besondere Wichtigkeit zu, weil das Englische kaum grammatikalische Fälle kennt. Die grundsätzliche SOV-Reihenfolge (Subjekt-Objekt-Verb) kann wie folgt zusammengefasst werden²⁸

Die Wortstellung des Englischen ist recht rigide [...]. Das Objekt steht [...] so gut wie nie vor dem Verb. Es gibt wenige Ausnahmen, etwa wenn das Objekt besonders betont werden soll – *YOU, I want!* [...] – oder wenn das Objekt zur Korrektur benutzt wird wie in: *PETER I saw last week, not JOHN!*
(Repp in Krifka et al. (2014, S. 108))

Eine grammatikalische Besonderheit stellt das Wörtchen *do* dar. Es wird zur Fragebildung und zur Verneinung verwendet. In Entscheidungsfragen ohne Hilfsverb steht *do* in konjugierter Form vor dem Subjekt (**Do** you know that?). In Ergänzungsfragen ohne Hilfsverb, aber mit Fragewörtern wie *What? How? Why?* wird ebenfalls *do* eingesetzt (*Why do you ask?*). In der Verneinung (wie auch z.B. in der Lexik) ähneln einander die älteren Sprachstufen des Englischen und Deutschen mehr, als es die modernen Formen dieser beiden Sprachen tun. So hatten beide Sprachen ursprünglich ein Wörtchen für die Verneinung, das vor dem Verb erschien: im Altenglischen *no* bzw. später *ne*, im Deutschen war es *en*. Das zweite und eigentlichen Element der Verneinung kam im Mittelenglisch dazu und lautete erst *naught* und *noht* bis später das auch heute noch verwendete *not* sich etablierte (während *ne* allmählich verschwand²⁹). Im Deutschen hat sich die Verneinung ähnlich entwickelt, und es entstand das Wort *nicht*. Im Englischen war damit die Entwicklung der Verneinung aber noch nicht abgeschlossen. Ab dem 15. Jahrhundert fand *do* Einzug in negativen Äußerungen ohne Hilfsverb, wenngleich auch noch nicht verbindlich. Das Wort *do* erscheint (neben den Hilfsverben *be* und *have*) auch in den sogenannten *Question-Tags* (*Frageetiketten*), mit Hilfe derer man

²⁸Für weitere Details zur englischen Syntax vergl. (Krifka et al., 2014, Abschnitt 5.5).

²⁹Repp in Krifka et al. (2014, S. 110f)

auf Englisch Zustimmung in einem Gespräch vom Gegenüber einholen kann. Ist der Satz davor positiv, kommt eine Negation dazu (*Romeo loves Juliet, doesn't he?*), sonst ist das Question-Tag positiv (*Jane didn't pass the exam, **did** she?*). Do wird schließlich verwendet, um Auslassungen anzuzeigen. Im folgenden Beispiel trifft das *found a job: Sally found a job immediately after graduation and Susan **did** too.*

3.2.2 Spanisch als zweite lebende Fremdsprache (2. LSF)

Das Spanische zählt neben dem Portugiesischen, Französischen, Italienischen und Rumänischen zur Sprachfamilie der Romanischen Sprachen. Sie sind aus dem gesprochenen Latein auf dem Gebiet des ehemaligen Römischen Reiches entstanden und haben daher viele Gemeinsamkeiten in Grammatik und Wortschatz.

Im Spanischen [...] sind aufgrund des jahrhundertelangen Kontakts besonders viele Wörter entlehnt worden. Besonders interessant ist hierbei, dass bei den meisten dieser Entlehnungen der arabische Artikel *a(l)* mit übernommen wurde. (Kaiser in Krifka et al. (2014, S. 386))

Beispiele dafür sind die Wörter **alfombra** (*Teppich*), **algodón** (*Baumwolle*) oder **albañil** (*Maurer*).

Heute gehört Spanisch mit etwa 450 Millionen Muttersprachlern zu den meist gesprochenen Sprachen der Welt und rangiert nach dem Mandarin und Englisch an dritter Stelle. Mit rund 14 Millionen Lernenden ist Spanisch nach Englisch die am häufigsten erworbene Fremdsprache. Es bestehen im Wesentlichen zwei große Dialektgruppen, deren Entstehung historisch bedingt ist. Einerseits gibt es eine ältere Varietät, die im Norden und Zentralspanien, vor allem in Kastilien gesprochen wird. Darauf geht auch die Bezeichnung *castellano*, die ebenfalls für das Spanische verwendet wird, zurück. Andererseits findet man eine später entstandene Dialektgruppe, die vor allem im südlichen Teil Spaniens, wie etwa in Andalusien gesprochen wird. Dies bildet auch die Grundlage für das kanarische und amerikanische Spanisch. Die Unterschiede der beiden Varianten liegen vor allem in der Aussprache³⁰. Im lateinamerikanischen Spanisch werden zusätzlich andere Anredeformen verwendet; zudem finden sich in der Lexik zahlreiche Wörter aus den indigenen Sprachen des Kontinents. Trotz dieser Unterschiede wird eine einheitliche Orthografie verwendet, die sich an den Normen des Kastilischen orientiert.

Das Spanische verwendet das lateinische Alphabet, kennt aber die Umlaute *ä*, *ö* und *ü* und das *ß* nicht. Das Graphem *u* kann im Spanischen, wenn es zwischen *g* und *e* oder *i* steht, mit einem *Trema* versehen werden, damit es ausgesprochen wird, wie z. B. im Wort *bilingüe*. Verglichen mit dem Deutschen ist das einzige außergewöhnliche Graphem, das *ñ*, wie im Wort *año* (Jahr), wobei im Spanischen auch die Aussprache der Kombinationen *ll*,

³⁰für Details vergl. Kaiser in Krifka et al. (2014, S. 383f)

ch und *rr* von jener im Deutschen differiert³¹. Die Buchstaben *k* und *w* sind eher selten und kommen in der Regel in Fremdwörtern oder Ortsnamen vor. Laut Betonungsregeln werden vokalisch auslautende Wörter auf der vorletzten und jene, auf einen Konsonanten endend, auf der letzten Silbe betont. Zur Kennzeichnung unregelmäßig betonter Wörter werden im Spanischen *Akzentzeichen* wie der *Akut* (´) gesetzt.

Wenn man die entsprechenden Regeln für die Aussprache im Spanischen (bezogen auf das Kastilische) kennt, ist die Orthografie einfach und sehr regelmäßig. Zu den wichtigsten Besonderheiten zählen unter anderem die Aussprache der Buchstaben *v* und *b*, *c*, *s* und *z*, *g*, *h*, *k*, *qu*, *r* und die Buchstabenkombinationen *ch* und *ll*³².

Das Spanische kennt nur zwei Formen des grammatikalischen Geschlechts, nämlich maskulin und feminin. In der Regel gelten auf *-o* auslautende Nomina als maskulin und auf *-a* auslautende als feminin, allerdings gibt es in der Gruppe letzterer eine Reihe von Ausnahmen, wie z. B. *el día* (der Tag). Das Genus wird sowohl im Singular (*el* / *la*) als auch im Plural (*los* / *las*) am Artikel gekennzeichnet.

Ausnahmen [...] bilden einige wenige feminine Wörter, die aus der lateinischen u- Deklination abgeleitet sind und das feminine Genus erhalten haben: span. *la mano* ‚die Hand‘ (<lateinisch *manus* (fem.)). [...] Auch einige Kurzwörter, die auf *-o* enden, sind feminin, da sie sich aus femininen Vollwörtern ableiten: span. *la foto* (<*la fotografía*) [...] *Foto(grafía)*‘.
(Kaiser in Krifka et al. (2014, S. 395))

Im Verbalbereich gilt die Tatsache, dass es für das Hilfsverb „sein“ zwei verschiedene Wörter im Spanischen, nämlich *ser* und *estar* gibt, als eine weitere Besonderheit. Der Unterschied zwischen den beiden Wörtern ist ein aspektueller. Während *estar* eher einen veränderbaren Zustand ausdrückt (*Penélope está enferma.* – *Penélope ist krank.*), oder an welchem Ort sich etwas befindet (*La estación está al final de esta calle.* – *Der Bahnhof befindet sich am Ende der Straße.*), werden mit *ser* eher Eigenschaften (*Roberto es una persona muy amable.* – *Roberto ist eine sehr lebenswürdige Person.*) beschrieben oder Tatsachen (*El desempleo juvenil es el problema más grande de esta región.* – *Die Jugendarbeitslosigkeit ist das größte Problem der Region.*) geäußert. *Estar* wird in Kombination mit einem Vollwert auch für die Bildung der Verlaufsform, des Gerundiums, verwendet. Damit wird ausgedrückt, was gerade passiert, bzw. was jemand gerade im Begriff ist zu tun. (*Los estudiantes están leyendo una novela de Carlos Ruiz Zafón.* – *Die Studenten lesen gerade einen Roman von Carlos Ruiz Zafón.*) Wie das Beispiel zeigt, muss man im Deutschen das Adverb *gerade* für eine inhaltlich korrekte Übersetzung des Satzes beifügen. In der Perfektbildung greift das Spanische nur auf das Hilfszeitwort *haber* (*He comprado un libro.* – *Ich habe ein Buch*

³¹für Details vergl. Kaiser in Krifka et al. (2014, S. 388f)

³²Für Details über das Vokal- und Konsonantensystem im spanischen sowie Beispiele für die Aussprache vergl. Kaiser in Krifka et al. (2014, S. 389f)

gekauft.) zurück, während beispielsweise im Deutschen dafür sowohl *sein*, als auch *haben* verwendet werden. im Englischen jedoch nur *to be*. Verglichen mit dem Deutschen und Englischen gibt es mehrere Vergangenheitszeiten im Spanischen, deren Bedeutungsunterschiede sich bei Übersetzungen besonders auf den Zeitpunkt des Abschlusses einer Handlung oder deren Wiederholung beziehen³³.

Eine weitere typische Eigenschaft der Spanischen Sprache liegt im Bereich der *Pronomina*. Da im Spanischen bereits aus der Prädikatform aufgrund der sogenannten *reichen Verbflexion*³⁴ alle Informationen, die in anderen Sprachen durch ein Subjektpronomen vermittelt werden, hervorgehen, kann ein solches Pronomen in der spanischen Sprache ausgelassen werden. Es wird im Spanischen nur dann verwendet, wenn der Sprecher es betonen möchte, oder aber, wenn unklar ist, von wem die Rede ist (*Nosotros celebramos una fiesta el sábado.* – *Wir feiern ein Fest am Samstag.*). Die Prädikatendung -mos drückt unmissverständlich aus, dass es sich um die 1. Person Plural – wir – handelt. Eine Konsequenz dieser grammatikalischen Besonderheit manifestiert sich in der Unkenntnis unpersönlicher Pronomina. Deutschsprachige Konstruktionen wie z. B. *Es gibt ein Gewitter* oder *es regnet*, müssen im Spanischen ohne ein solches unpersönliches Subjektpronomen ausgedrückt werden: *Hay una tormenta* und *está lloviendo*. Des Weiteren kennt das Spanische eine besondere Klasse von *Objektpronomina*, sogenannte *klitische Pronomina*, die stets zusammen mit einer Verbform auftreten, weil sie nicht betont werden können. In der Regel stehen diese Pronomina vor dem Verb: (*Yo te veo.* – *Ich sehe dich.*) Das Pronomen *se* (*sich / man*) sei ob seiner vielfältigen Bedeutung und Verwendungsmöglichkeiten ebenfalls erwähnt. Es fungiert zum einen als gewöhnliches Reflexivpronomen, wie das folgende Beispiel zeigt: *Roberto se ducha.* – *Roberto duscht sich.* Und zum anderen kann ein *reflexives Passiv* damit gebildet werden: *Esta novela se publicó el mes pasado.* – *Dieser Roman wurde vergangenes Monat veröffentlicht.* Schließlich kann *se* als indirektes Objektpronomen verwendet werden, das in Sätzen wie dem folgenden Beispiel ersetzt: (*Yo se lo compro el viernes.* – *Ich kaufe es ihm am Freitag.*)

Da das Spanische die im Lateinischen sehr ausgeprägte Nominalflexion verloren hat, können die Subjekt- und Objektrolle im Satz nicht mehr durch die Nominalendungen ausgedrückt werden. Dies geschieht nun zum einen durch die Position eines Satzgliedes im Satz, darüber hinaus wird im Spanischen aber das nominale Dativobjekt mit der Präposition *a* versehen, was auch für das Akkusativobjekt gilt, wenn es sich dabei um eine menschliche Person handelt: *Veo a la niña.* – *Ich sehe das Mädchen*, aber *Veo la silla.* – *Ich sehe den Stuhl.*) Schließlich werden im Spanischen indirekte Objekte durch die gleichzeitige Verwendung der unbetonten Pronomina betont: Der deutsche Satz *Ich gebe der Studentin das Buch.* wird im Spanischen mit (*Yo le doy el libro a la estudiante.* ausgedrückt. Das Dativobjekt

³³vergl. dazu Kaiser in Krifka et al. (2014, S. 396)

³⁴An dieser Stelle sei angemerkt, dass eine reiche Verbflexion nicht notwendigerweise automatisch eine Auslassung des Subjektpronomens bedingt. Ein Beispiel dafür ist die deutsche Sprache, in der die Auslassung des Subjektpronomens trotz einer reichen Verbflexion nicht gestattet ist.

wird sozusagen durch das klitische Dativpronomen *le* parallel zum Dativobjekt *der Studentin* doppelt ausgedrückt.

3.3 Formen und Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Das Wort Methode hat ihren Ursprung im Griechischen und bedeutet „Weg“ bzw. „Verfahren“. Unterrichtsmethoden sind demnach zielgerichtete und konkret geplante Wege in der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Im Mittelpunkt steht dabei das Ziel, bei Lernenden das Lernen anzuregen und zu steuern sowie das Erreichen eines definierten Lernziels. Lehrkräfte müssen daher methodische Entscheidungen in zweifacher Hinsicht reflektieren. Zum einen hinsichtlich der allgemeindidaktischen Perspektive bezüglich der allgemeinen Gestaltung des Unterrichtsprozesses und zum anderen hinsichtlich der fremdsprachendidaktischen Perspektive mit Bezug auf die spezifischen Aspekte des Unterrichtsgegenstandes Fremdsprache.

In Hallet und Königs (2010) findet sich eine Kategorisierung der äußerst zahlreichen verschiedenen Unterrichtsmethoden aus allgemeindidaktischer Perspektive betrachtet, entwickelt von Hilbert Meyer³⁵, welche nach dem Grad der Komplexität von Methoden getroffen wird. Dabei umfasst die *Makromethodik* methodologische Großformen, wie z.B. Lehrgänge oder Projektarbeiten, die sich über einen längeren Zeitraum wie Monate oder sogar Jahre erstrecken können. Die *Mesomethodik* umfasst „feste Formen methodischen Handelns“ (Haß in Hallet und Königs (2010, S. 151)), die sich im Zeitrahmen von Minuten bis Stunden bewegen. Beispiele dafür sind die Wahl von Sozial-, Handlungs- und Prozessstrukturen im Unterricht. Zur Mikromethodik zählen

„kleine und kleinste Lehr-Lern-Situationen, die von Lehrern und Schülern mithilfe routinemäßig beherrschter, oft aber nur wenig reflektierter Inszenierungstechniken (kleine und kleinste verbale und non-verbale Verfahren und Gesten) gestaltet werden“
(ebd.).

Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive betrachtet ergeben sich im Laufe der Geschichte eine Vielzahl an methodischen Ansätzen, die jedoch nicht unbedingt als chronologisch aufeinander folgend zu betrachten sind, sondern als teilweise parallel nebeneinander existierend, wobei manche zeitweilig in den Hintergrund gedrängt werden bzw. auch wieder in den Vordergrund rücken, denn:

Bei der Betrachtung der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wird sehr schnell deutlich, dass ein offensichtlich vorhandener gesellschaftlicher Grundkonsens über die Bedeutung fremdsprachlicher Bildung als konstitutives Element einer allgemeinen Bildung den Fokus der Fremdsprachendidaktik(en) auf die Erar-

³⁵vergl. Haß in Hallet und Königs (2010, S. 151)

beitung immer elaborierter und effizienterer Vermittlungstechniken begründet.
(Haß in Hallet und Königs (2010, S. 152))

In den folgenden Abschnitten werden daher die wichtigsten traditionellen und alternativen methodischen Ansätze kurz umrissen³⁶.

3.3.1 Grammatik-Übersetzungsmethode

Die Grammatik-Übersetzungsmethode, deren zentraler Fokus auf der Kenntnis der Wörter als „Bausteine“ und den Grammatikregeln als „Bauanleitung“ liegt, wurde bei der Einführung des neusprachlichen Unterrichts im 19. Jahrhundert aus dem Latein- und Griechischunterricht übernommen. Nicht der kommunikative Gebrauch, sondern die Übersetzung der Sprachen stand im Mittelpunkt und Sprachwissen hatte einen höheren Stellenwert als aktives Sprachkönnen. Dieser methodische Ansatz begleitete Generationen von Lehrenden und Lernenden in den Schulen bis weit ins 20. Jahrhundert hinein, doch bereits im ausklingenden 19. Jahrhundert werden Sprachen immer häufiger als „transnationale Kommunikationsmittel“ (Haß in Hallet und Königs (2010, S. 152)) betrachtet.

3.3.2 Direkte Methode (Reformmethode)

Es erfolgt ein Wechsel vom kognitiven und deduktiven Ansatz hin zu einer induktiven und *direkten Methode*, wobei dem Sprachkönnen und dem Mündlichen Vorrang vor dem Sprachwissen und dem Schriftlichen eingeräumt wird. Diese stellt einen „Gegenentwurf zur Grammatik-Übersetzungsmethode“ (Grünewald & Bade, 2009, S. 101) dar. Sprachunterricht orientiert sich zunehmend an der Alltagssprache und Unterricht wird unter Ausklammerung der Muttersprache einsprachig in der Zielsprache gehalten.

Dem Sprachkönnen wird Vorrang vor dem Sprachwissen eingeräumt. Auf diese Weise soll ein möglichst natürlicher Spracherwerb initiiert werden (daher auch „natürliche“ Methode).
(Grünewald & Bade, 2009, S. 101)

3.3.3 Audiolinguale und audiovisuelle Methode

Der nächste Schritt beschreibt die Entwicklung der *audiolingualen Methode*, basierend auf der Entwicklung des linguistischen Strukturalismus und des Behaviorismus in der Lernpsychologie. Diese Methode ist auf der Annahme begründet, dass „die Unterschiede zwischen den Sprachen hauptsächlich im strukturellen, grammatikalischen Bereich lägen und dass der Prozess des Sprachenlernens primär ein Prozess der (mündlichen) Habitualisierung sei“ (Haß in (Hallet & Königs, 2010, S. 152)). In der 1960er und 1970er Jahren erfährt die audiolinguale

³⁶Haß in Hallet und Königs (2010, S. 152ff)

Methode eine Weiterentwicklung zur *audiovisuellen Methode*, die durch die Verbindung von auditiven und visuellen Medien (Dia, Filmstreifen) und eine strikte Phasierung des Unterrichts gekennzeichnet ist. Die Bedeutung des Dialogs als Diskursform wird in der Einbettung von Sprechakten eine authentische Sprechsituation widergespiegelt.

3.3.4 Kommunikativer Ansatz

In den 1970er Jahren kommt es zur kommunikativen Wende und einem Paradigmenwechsel, wie Grünewald und Bade (2009, S. 102f) beschreibt:

Der kommunikative Ansatz verarbeitet Erkenntnisse aus der linguistischen Sprachakttheorie [...] und stellt den Lerner, dessen Bedürfnisse und Lernprozesse in den Mittelpunkt der Konzeption. Darin ist in der Tat ein Paradigmenwechsel zu sehen: Während die bisherigen Methodenkonzeptionen vorwiegend die Lehrerperspektive und die Lehrstoffvermittlung im Fokus hatten, tritt in der kommunikativen Didaktik der Lerner, lernrelevante Faktoren und der Lernprozess als weitere Aspekte dazu. Das Lernen von Fremdsprachen wird als ein kognitiver und kommunikativer Prozess verstanden.

Fremdsprachenlernen wird als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Horizonterweiterung betrachtet und es werden Lernerbedürfnisse, -interessen und -motivationen ebenso untersucht wie Lehrtraditionen, Lernhaltungen, und den Lernprozess beeinflussende lerngruppenspezifische Faktoren wie Geschlecht, Alter, soziokulturelle (muttersprachliche) Vorbildung. Zusätzlich werden zielgruppenorientierte Lehrmaterialien entwickelt und Unterrichtskonzepte flexibilisiert. Da der kommunikative Ansatz auch gegenwärtig die Grundlage des modernen Fremdsprachenunterrichts bildet und im empirischen Teil dieser Arbeit präsentierte Ergebnisse bezüglich methodisch / didaktischer Erfahrungswerte und Empfehlungen, darauf Bezug nehmen, soll das Konzept der kommunikativen Kompetenz (grammatikalische, soziokulturelle und strategische sowie Diskurskompetenz), wie es Haß in Hallet und Königs (2010, S. 155) detaillierter beschreibt, dem Leser an dieser Stelle nicht vorenthalten werden:

Die grammatikalische Kompetenz bezieht sich auf die Satzebene und auf grammatikalische Formen. Die Diskurskompetenz beschreibt die Fähigkeit, Äußerungen zu einem sinnvollen mündlichen oder schriftlichen Text zusammenzufügen. Die soziokulturelle Kompetenz umfasst die sozialen Regeln des Sprachgebrauchs. Die strategische Kompetenz schließlich befähigt die Lernenden, die erworbenen Kompetenzen richtig einzusetzen.

Zur Anwendung kommen besonders lerngruppenorientierte Materialien und solche, die die Interessen der Lernenden möglichst gut berücksichtigen³⁷ und das Ziel ist ein sehr „offener Unterricht mit verschiedenen Arbeits-, Sozial- und Übungsformen“ (Grünewald & Bade, 2009,

³⁷vergl. Grünewald und Bade (2009, S. 103)

S. 103)), wobei Grammatik in den kommunikativen Kontext eingebettet wird und somit einen funktionalen Charakter erhält (ebd.) Die Vermittlung von komplexen Kompetenzen löst somit einen rein fertigkeitenorientierten Fremdsprachenunterricht ab.

3.3.5 Interkultureller Ansatz

Als Erweiterung oder Ergänzung des kommunikativen Ansatzes kann gewissermaßen der *interkulturelle Ansatz* gesehen werden, weil, ähnlich wie beim kommunikativen Ansatz, nicht versucht wird, ein „konsistentes Methodenkonzept zu entwickeln“ (ebd.), sondern „es werden lediglich neue übergreifende Ziele und Themen definiert“ (ebd). Dieser Ansatz gewinnt ab Mitte der 1980er Jahre aufgrund steigender Globalisierung an Bedeutung. Ständig steigende Mobilität im privaten wie beruflichen Umfeld, vor allem begünstigt durch neue informations- und kommunikationstechnische Medien bedingen vermehrten Kontakte und Begegnungen interkultureller Natur, Fremdheitserfahrungen, aber auch Vorurteilsbildung miteingeschlossen³⁸. Fortan ist daher unter anderem auch die Förderung der Toleranz gegenüber anderen Kulturen ein Ziel im Fremdsprachenunterricht. „Das Konzept legt großen Wert auf die Zielgruppen und ihre kulturelle wie auch sprachliche Herkunft“ wie Grünewald und Bade (2009, S. 103) weiter charakterisiert. Fremdsprachliche Texte haben in diesem Ansatz zwei zentrale Funktionen: Zum einen dienen sie als Grundlage des Sprachlernprozesses und zum anderen sollen sie „zum Vergleich mit Situationen und Verhaltensweisen im ausgangssprachlichen Bereich“ (ebd.) dienen. Das Ziel des interkulturellen Ansatzes ist es letztendlich, dass

Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgefunden werden und zum besseren Verständnis des anderen, seines Denkens Handelns und des damit einhergehenden sprachlichen Ausdrucks führen.
(Grünewald & Bade, 2009, S. 103)

In diesem Rahmen ist das Hauptziel fremdsprachlichen Unterrichts ein sogenannter „interkultureller Sprecher“, der zwischen seinen eigenen kulturellen Erfahrungen und Hintergründen und jenen seiner Gesprächspartner sprachlich vermitteln kann. Grundlage dafür bildet die bereits vorhandene Kompetenz in mindestens einer Kultur zu jenem Zeitpunkt, wenn mit dem Erlernen einer Fremdsprache begonnen wird. Lernende werden also mit jeder neu erworbenen Fremdsprache zunehmend mehrsprachig, wobei das (inter)kulturelle Wissen ständig erweitert wird.

3.3.6 Alternative Methoden

Unter dem Begriff der *alternativen Methoden* werden eine Reihe von sehr unterschiedlichen Sprachvermittlungsverfahren zusammengefasst³⁹, die den „Wohlfühlgedanken“ beim Spra-

³⁸vergl. (Grünewald & Bade, 2009, Abschnitt 3.1.5)

³⁹vergl. Grünewald und Bade (2009, Abschnitt 3.1.6)

chenlernen ins Zentrum rücken. Des Weiteren vereint sie das Bestreben, in ihrer Anwendung die unterschiedlichen Lerntypen auf den jeweiligen Wahrnehmungskanälen möglichst umfassend anzusprechen (mehrkanaliges Lernen). Viele Implementierungsansätze sind dabei aus der traditionellen Fremdsprachendidaktik bekannt⁴⁰.

Alternative Methoden kommen vorrangig in der Erwachsenenbildung zur Anwendung und haben „für den schulischen Fremdsprachenunterricht nur geringe Bedeutung“ wie Anstatt (2007, S. 103) anmerkt, können jedoch „gute Anregungen für den Fremdsprachenunterricht bieten“ und werden daher im folgenden Abschnitt zusammenfassend dargestellt.

Mit Hilfe der *Suggestopädie* bzw. beim *Superlearning* als alternativer methodischer Ansatz, sollen psychologische Lernbarrieren ausgeschaltet werden um alle Kraftressourcen für das Fremdsprachenlernen frei zu machen. In einer entspannten Atmosphäre hören Lerner dem Vortrag von lexikalischen Einheiten durch den Lehrer zu (bei entspannender Musik), bevor sie dann zum Mit- und Nachsprechen und schließlich zur Übungsphase der kommunikativen Anwendung des Gelernten z.B. in Form von Rollenspielen, übergehen.

Die *Total Physical Response (TPR)* Methode orientiert sich am Mutterspracherwerb und betrachtet das Hörverstehen als Grundlage des Fremdspracherwerbs. Lehrende geben dabei fremdsprachliche Anweisungen und Lernende antworten vorerst nichtsprachlich und durch Imitation des Lehrenden. Auf eine Stille Phase beginnen die Lernenden nach und nach selbst Anweisungen zu geben und die mündliche Kompetenz zu nutzen.

Mit der Methode des *Community Language Learning* wird versucht die Angst vor dem Sprachenlernen zu überwinden. Erwachsene Erarbeiten in Kleingruppen pro Lerneinheit nur eine einzelne Übung, wodurch ausreichend Zeit für Überlegungen und Bewältigung der Übung bleibt. Sprache wird als „Medium der Interaktion“ (Grünwald & Bade, 2009, S. 104) charakterisiert.

Der *Silent Way* bezieht sich nicht nur auf das Sprachenlernen an sich, sondern wird allgemein als Weg zum Lernen betrachtet. Beim Sprachenlernen hat dabei die Phonetik zu Beginn Priorität und der Lehrende benutzt eine festgelegte Zeichensprache für Korrekturen.

[...] die Behandlung sprachformaler Aspekte steht im Vordergrund. Sprache wird in ihre kleinsten Teile zerlegt, die Synthese dieser Einzelteile leistet eine nicht genauer definierte innere Kraft des Lernenden. [...]“ Vor allem zu Anfang des Lernens wird mehr auf Fortschritte, nicht aber auf Korrektheit geachtet.
(Grünwald & Bade, 2009, S. 104)

Das Konzept des *Natural Approach* geht auf den natürlichen und ungesteuerten Spracherwerb zurück und orientiert sich an den Ergebnissen aus der Zweitspracherwerbsforschung⁴¹. Bei dieser Unterrichtsmethode ist das einzige Kommunikationsmittel in der Interaktion

⁴⁰vergl. Grünwald und Bade (2009, S. 104)

⁴¹vergl. Grünwald und Bade (2009, S. 104f)

die Zielsprache. Grammatik wird erst auf einem fortgeschrittenen Niveau explizit unterrichtet. Sprache wird „als ein System verstanden, das es Menschen erlaubt zu kommunizieren (Grünewald & Bade, 2009, S. 105).

In der *Psychodramaturgie* wird Sprache als eine „besondere Form des menschlichen Handelns betrachtet“ (ebd.) aber nicht als sprachwissenschaftlich definierter Gegenstand. Lernende werden als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen und die Besonderheiten des Erwerbsprozesses berücksichtigt. Fremdsprachenerwerb wird als ein Prozess auch zwei Ebenen verstanden. Dazu zählen die Tiefenebene, welche Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst, sowie die Oberflächenebene, die lexikalisch, strukturelle, funktionelle und interkulturelle Aspekte abdeckt. Vom Trainer (Lehrer) zur Verfügung gestellte Übungen (Entspannungs-, Aufwärm-, Wahrnehmungs- und Konzentrationsübungen) werden als Gruppe durchlaufen, wobei der Trainer einen offenen Handlungsrahmen vorgibt, der den Ausdruckswunsch der Lernenden stimulieren soll⁴². Lernende definieren früh die Inhalte, sprachliche Mittel werden vom Trainer, später auch von anderen Lernen in Form von spezieller Verfahren (Doppeln, Spiegeln, etc.) vermittelt. Das Psychodrama kann auch dafür verwendet werden, „zwischenmenschliche Probleme Einzelner“ (Grünewald & Bade, 2009, S. 106) bearbeitet werden. Im Vergleich dazu können im sogenannten *Soziodrama* Gruppenprobleme bearbeitet werden.

Hinsichtlich der Effizienz von Unterrichtsmethoden muss festgehalten werden, dass es nicht eine einzelne Methode per se zu besonderen Lernergebnissen führen kann. Das Qualitätsmerkmal und Gütekriterium für einen gelungenen und effizienten Fremdsprachenunterricht die Methodenwahl in Abwägung der Planbarkeit, der Ziele und Einschätzung der jeweiligen Situation und Adressatengruppe im Unterricht durch die Lehrkraft. Dies sollte jedoch weder in einer „methodischen Monokultur“ noch in einem „hektischen Methodenmaximalismus“ (Haß in Hallet und Königs (2010, S. 155)) enden. Der Schlüssel zum Erfolg ist folglich eine Methodenvielfalt im Rahmen maßvoller Flexibilität.

3.3.7 Ansätze von Mehrsprachigkeitsdidaktik

Zu den gegenwärtig vertretenen Prinzipien in der Fremdsprachendidaktik zählen unter anderen die Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Nicht zuletzt aufgrund der Forderung des Europarates im Jahr der Sprachen 2001 nach einem durchwegs mehrsprachigen Europas. Im Zentrum steht der interkulturelle Aspekt um „ein besseres gegenseitiges Verstehen und Zusammenarbeit zu erreichen“ (Grünewald & Bade, 2009, S. 122). Dafür bedarf es einer kommunikativen Kompetenz, die sich aus einer linguistischen Kompetenz (lexikalisches, grammatikalisches, semantisches und phonetisches Wissen), einer soziolinguistische Kompetenz (pragmatische Fähigkeiten, Kenntnisse über soziale Dimension beim Sprachgebrauch) und

⁴²vergl. Grünewald und Bade (2009, S. 106f)

Weltwissen (soziokulturelles Wissen als Ausgangspunkt für kulturell kodiertes sprachliches Verstehen)⁴³. Davon abgeleitet formuliert Wiater in Grünewald und Bade (2009, S. 123)) folgende Definition einer Didaktik der Mehrsprachigkeit für die schulische Praxis:

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit ist die Wissenschaft und Lehre von kombinierten und koordinierten Unterrichten und Lernen mehrerer Fremdsprachen innerhalb und außerhalb der Schule. Ihr primäres Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch Erarbeitung sprachenübergreifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen sowie durch die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen.

Diese Definition betont die Vernetzung, das Koordinieren und Kooperieren zwischen den Einzelfremdsprachen, was einerseits einen integrativen Lernprozess bedingt und andererseits die Beachtung der individuellen sprachlichen Voraussetzungen, die jeder einzelne Schüler mit in den Unterricht bringt, voraussetzt. Diese gilt es „nutzbar“ zu machen für das weitere Fremdsprachenlernen in der Schule. Denn:

Letztlich geht es der Mehrsprachigkeitsdidaktik darum, das Sprachenlernen selbst viel intensiver als bisher zum Thema des Fremdsprachenunterrichts zu machen, um die vom Europarat eingeforderte rezeptive Mehrsprachigkeit zu erfüllen. Diese besteht in der Überzeugung, durch den bewussten und damit kognitiven Umgang mit allen Faktoren des Spracherwerbs, sowohl linguistischen als auch den kulturell-inhaltlichen, einen höheren Grad an Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen zu erreichen, und damit die Grundvoraussetzung für ein friedliches Zusammenleben in einem mehrsprachigen Europa zu schaffen.

Es haben sich drei Modelle der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Forschung etabliert, welche nach Grünewald und Bade (2009, S. 125ff) zusammenfassend dargestellt werden.

1. Mehrsprachigkeitsdidaktik als Sprachgruppendidaktik

Dieser Ansatz wird auch EuroCom (Europäische Intercomprehension) genannt, wobei allen Mitgliedern einer der drei großen Sprachgruppen der indoeuropäischen Sprachfamilien (romanische, germanische, slawische) eine rezeptive Mehrsprachigkeit vermittelt werden soll. Eine Sprache der jeweiligen Gruppe wird als Fundamentalsprache intensiv gelernt, von der aus dann Ableitungen für die anderen Sprachen derselben Gruppe vorgenommen werden können. Das Ziel ist ein umfassendes Verstehen in mehreren Sprachen einer dieser Gruppen. Der Wissensaufbau in den Teilkompetenzen erfolgt modular, in mehreren Stufen und dauert bis zum Erreichen eines sogenannten Plateauwissens etwa fünf bis sechs Jahre.

⁴³vergl. Grünewald und Bade (2009, S. 122f)

2. Mehrsprachigkeitsdidaktik als integrierte Herkunftssprachendidaktik

Bei diesem Modell erhalten die unterschiedlichen Erstsprachen der Schüler den Status einer Fremdsprache als Unterrichtsgegenstand, die anstelle einer „klassischen“ Fremdsprache gewählt werden kann. Auf diese Weise soll der unterschiedlichen sozialen Wertung von Sprache entgegengewirkt werden und die einzelnen Muttersprachen als gleichwertig mit den Schulfremdsprachen gesetzt werden.

3. Mehrsprachigkeitsdidaktik als Förderung mehrsprachiger Identität

Dieser Ansatz stellt die Entwicklung einer plurikulturellen Identität im Zentrum, was auch dem Grundkonzept des GERS entspricht. Der individuelle Lernprozess muss dabei von vorrangigem Interesse sein, um die unterschiedlichen sprachlichen Vorerfahrungen, persönliche Einstellungen udg. berücksichtigen zu können. Ziel ist das Entwickeln einer eigenen mehrsprachigen Identität, die „die Voraussetzung bildet für ein angstfreies Leben in unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Kontexten“ (Grünewald & Bade, 2009, S. 126). Reflexionen über den Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschiede des eigenen kulturellen Hintergrunds mit anderen dienen dafür als Basis.

Um Mehrsprachigkeit als fixen Bestandteil der Curricula implementieren zu können, müssen jedoch zuvor sowohl grundsätzliche Entscheidungen über den Status der sprachlichen Bildung im Schulwesen getroffen werden, als auch die dafür notwendigen Lehr- und Lernmaterialien erarbeitet werden.

3.3.8 Tertiärsprachendidaktik auf der Sekundarstufe

Im Kontext von Formen und Methoden des Fremdsprachenunterrichts darf die Disziplin der Tertiärsprachenforschung nicht außer Acht gelassen werden. Diesbezügliche Studien aus dem Sekundarschulalter ergaben in Wesentlichen folgende Erkenntnisse, die nach Marx in Burwitz-Melzer et al. (2016, S. 295ff) referierend zusammengefasst werden:

- Linguistische Transfererscheinungen im Bereich Lexik erfolgen eher aus der L2, während Transfererscheinungen im syntaktischen Bereich bzw. hinsichtlich des pragmatischen Handelns häufiger aus der L1 erfolgen.
- Tertiärsprachenlernende weisen nicht nur Unterschiede in Abhängigkeit zur Anzahl der gelernten Sprachen (quantitative Faktoren) zu L2-Lernern, sondern auch in Bezug auf Alter, Lernumgebung, kognitive, emotionale, fremdsprachenspezifische und linguistische Faktoren (qualitative Faktoren) auf.
- Schüler auf der Sekundarstufe weisen im Vergleich zu jüngeren L3-Lernern bereits eine elaboriertere kritische Analysefähigkeit sowie ein strukturierteres Vorgehen beim Fremdsprachenlernen auf, was auf eine höhere kognitive Flexibilität zurückzuführen

ist, die letztlich auch einen kreativeren Umgang mit Sprache ermöglicht. Bessere kognitive Kompetenzen in dieser Altersgruppe lassen sich aber auch auf die Tatsache zurückführen, dass – sofern eine Wahlmöglichkeit besteht – sprachaffine Schüler eine L3 in der Schule wählen und daher in vielen Untersuchungen, sprachlich begabtere Schüler das Sample dominieren.

- L3-Lerner, die im Unterricht explizit auf die Kenntnisse ihrer sprachlichen Vorbildung, sowie Parallelen und Differenzen zwischen L1, L2 und L3 seitens der Lehrenden hingewiesen werden, das heißt, auf diese Weise dazu motiviert werden, über Sprache zu reflektieren, reüssieren im L3-Sprachunterricht besonders.
- Werden im Prozess des L2- und späteren L3-Erwerbs fremdsprachenspezifische Faktoren erst ausgebaut, so weisen L3 Lerner bereits ein erweitertes metalinguistisches Bewusstsein auf. Das heißt, sie sind in der Lage, Lern- und Kommunikationsstrategien erfolgreicher und gezielter einzusetzen, sind „zielorientierter, selbstständiger, und eher (sprachlich) risikobereit, und sie schätzen formale Richtigkeit im kommunikativen Kontext als weniger bedeutsam ein als L2-Lernende“ (Marx in Burwitz-Melzer et al. (2016, S. 297)).

Für die schulische Praxis im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies,

dass für den regulären Fremdsprachenunterricht, insbesondere für den Nulanfängerunterricht entwickelte didaktische Konzepte durch plurilinguale Ansätze zu ergänzen sind, um die besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten Tertiärsprachenlernender sinnvoll aufzugreifen und für den Tertiärsprachenunterricht zu nutzen.

(Marx in Burwitz-Melzer et al. (2016, S. 298))

Dadurch soll vor allem eine Ökonomisierung des Lernprozesses in der L3 und in möglichen weiteren Sprachen erreicht werden. Die Kernaussage der Tertiärsprachendidaktik ist also, dass ab der L3 Sprachen schneller und effizienter erworben werden können bzw. das Fremdsprachenlernen ab der L3 als einfacher empfunden wird.

Es muss jedoch an dieser Stelle angemerkt werden, dass vor allem Sprachbegabung, Motivation und die vorhandene Sprachkompetenz in der L1 und L2 der Lernenden ausschlaggebend sind, inwiefern Schüler im L3-Unterricht den für die Tertiärsprachendidaktik grundlegenden Ansatz des metasprachlichen Reflektierens tatsächlich im Prozess des L3-Erwerb nutzen können.

3.4 Konkrete Realisierung der Unterrichtsarbeit

Um eine möglichst effiziente Unterrichtsarbeit im Fremdsprachenunterricht leisten zu können, der möglichst viele Lernende einer Klasse zielgerichtet fördert und den Unterrichtsertrag (Er-

weiterung der Sprachkompetenz) sicherstellt, gilt es aus fachdidaktischer Sicht einige Aspekte zu berücksichtigen und individuell an die jeweilige Unterrichtssituation anzupassen. Dazu zählen insbesondere Überlegungen hinsichtlich Lernstrategien, Lerntypen, Sozialformen und Übungsformen. Die folgende Übersicht stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit⁴⁴, vielmehr beleuchtet sie vorrangig jene Aspekte, die bei der Datenerhebung im empirischen Teil thematisiert wurden.

Der bewusste Einsatz von *Lernstrategien* ist besonders bei der Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen und hinsichtlich eines autonomiefördernden Sprachunterrichts von Bedeutung. *Kognitive Lernstrategien* beziehen sich auf die Sprachverarbeitung und Handlungsausführung, wie z. B. Interferenzstrategien beim Lese- und Hörverständnis. *Metakognitive Lernstrategien* hingegen betreffen die Planung, Überwachung und Evaluierung von Sprachverarbeitung und sprachlichen Handlungsausführungen. Eine dritte Gruppe umfasst *soziale Lernstrategien*,

die die Zusammenarbeit mit anderen (z.B. Mitlernern), das Finden von Lernpartnern und das einfordern von gezielten Hilfestellungen (z.B. von Muttersprachlern, von Lehrern) betreffen.“

(Tönshoff in Hallet und Königs (2010, S. 196))

Neben der Vermittlung unterschiedlicher Lernstrategien ist die Berücksichtigung der verschiedenen *Lerntypen* bei der Auswahl der Übungsformen im Fremdsprachenunterricht unerlässlich. Sie lassen sich entlang zweier konkreter Merkmale charakterisieren. Das ist zum einen die (tendenzielle) Präferenz eines bestimmten Wahrnehmungskanals und so lassen sich Lerntypen prinzipiell in *visuelle*, *auditive*, *taktile* bzw. *haptische* und *kinästhetische* Lerner unterscheiden, wobei sehr oft eine Kombination (auditiv-visuell, visuell-taktil, taktil-kinästhetisch) der bevorzugten Eingangskanäle bei Lernenden zu beobachten ist. Zum anderen können verschiedene Lerntypen anhand des dominierenden Lernstils bzw. kognitiven Stils voneinander unterschieden werden und in *analytische* vs. *globale*, *feldabhängige* vs. *feldunabhängige*, *data-gatherers* vs. *rule-formers*, *ambiguitätstolerante* vs. *ambiguitätsintolerante* sowie *reflexive* vs. *impulsive* Lernende unterteilt werden⁴⁵. Die theoretische Kategorisierung in Lerntypen und die Definition unterschiedlicher Gruppierungen in diesem Kontext kann jedoch nicht eindeutig und trennscharf erfolgen.

Vielmehr ist die Bewusstmachung eigener Lernstile und perzeptueller Präferenzen als Sensibilisierungsinstrument für Individualität von Sprachlernprozessen zu verstehen.

(Tönshoff in Hallet und Königs (2010, S. 197))

⁴⁴für weitere Details vergl. Tönshoff in Hallet und Königs (2010, S. 195ff)

⁴⁵vergl. Tönshoff in Hallet und Königs (2010, S. 196)

Es ist daher die Aufgabe der Lehrenden, „den Unterricht methodisch so vielfältig zu gestalten, dass möglichst alle Lerner (mit ihren unterschiedlichen Lernstilen) davon profitieren (ebd.).

Dies manifestiert sich in der Unterrichtspraxis in der wohl überdachten Auswahl und Implementierung verschiedener *Übungsformen*⁴⁶, denn:

Das Üben gehört zu den zentralen Phasen im fremdsprachigen Lernprozess. Es dient sowohl dem Erwerb als auch der Behaltenssicherung von deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen als auch der Automatisierung sprachlicher Routinen. Das Üben im fremdsprachlichen Kontext ist aufgrund fehlender authentischer Erwerbs- und Verwendungsmöglichkeiten eine *conditio sine qua non* im schulischen Fremdsprachenerwerb. Geübt wird in der Regel, wenn die Erarbeitung eines sprachlichen Problems abgeschlossen und die neu erworbenen Redemittel (auch Strategien etc.) in der Simulation einer realen Sprech- oder Schreibsituation zur Anwendung kommen sollen. Durch sinnvoll konzipierte Übungskorpora sollen instabile kognitive Strukturen oder Ablaufschemata modifiziert und nachhaltig verfestigt werden.

(Kieweg in Hallet und Königs (2010, S. 182ff))

Da die Übungsvielfalt von hoher Komplexität geprägt ist, ist es dementsprechend schwierig, sie zu systematisieren. Eine Grobsystematisierung kann jedoch entlang dreier allgemeiner Ordnungskriterien erfolgen, die an dieser Stelle nach Kieweg in Hallet und Königs (2010, S. 182f) kurz zusammengefasst werden:

Die Kategorisierung nach Übungsfeldern orientiert sich beispielsweise an den *Fertigkeiten* (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Übersetzen etc.), oder an *sprachlichen Systemen* wie Wortschatz, Phonologie, Grammatik, Orthographie und dergleichen. In den Bereichen Sprachrezeption, Sprachproduktion, sprachliche Interaktion und Sprachvermittlung können unterschiedliche Übungsaktivitäten (*Formate*) eingesetzt werden. Dazu zählen das Ankreuzen von Lösungen, das Beantworten von offenen Fragen, Einsetzübungen sowie Zuordnungs- und Kategorisierungsaufgaben, aber auch Übungen zum Umgang mit Fehlern, wie Fehlererkennung und –prophylaxe. Übungen zu landeskundlichen Themen sowie zur Erarbeitung von Lernstrategien und –techniken runden das Übungsportfolio ab.

Die *Kategorisierung nach Prototypen* richtet sich nach der Art der Aufgabenstellung. Das können z. B. „Auswahlübungen, interaktive Frage- und Antwortübungen, Substitutionsübungen, Übungen zum Rollenspiel, Ergänzungsübungen, Lücken- oder Abstreichübungen, (kreative) Gestaltungs- und Umgestaltungsübungen, Imitationsübungen [...] strategische Problemlösungsübungen oder Informationsaustauschübungen sein“⁴⁷.

Die Kategorisierung nach *allgemeinen Ordnungskriterien* umfasst das jeweilige *Medium* (mündlich, schriftlich, bzw. in Kombination), die *Sozialform* (Einzelarbeit, Gruppenarbeit

⁴⁶vergl. Kieweg in Hallet und Königs (2010, S. 182ff)

⁴⁷vergl. Kieweg in Hallet und Königs (2010, S. 182f)

etc.), das *Ausmaß der Steuerung* seitens der Lehrkraft (offene, halboffene oder geschlossene Übungsformate), das Kontrollverfahren (durch Peers, die Lehrkraft oder z.B. einen inkludierten Lösungsschlüssel im Unterrichtsmaterial), die Übungsorte (Klassen- oder Computerraum, zuhause), die Grade der *Kompetenzausprägung* (imitativ, rezeptiv, kreativ etc.), die *Hilfsmittel* (Gegenstände, grafische Darstellungen etc.), die *Kommunikationsrelevanz* (formal, präkommunikativ, kommunikativ), die *Übungsprogression* (steigendes Anspruchsniveau) und die *Übungsabstände* (regelmäßig, phasenverschoben). Ziel aller eingesetzten Übungsformate sollte die Förderung einer positiven Einstellung und Freude am sprachlichen Lernen in der Schule sein⁴⁸.

Wie bereits zuvor erwähnt, erfolgt die Durchführung unterschiedlicher Übungen und Aktivitäten im Unterricht in der Regel in einer der Aufgabenstellung adäquater *Sozialform*, welche einen zentralen Aspekt bei der individuellen, an die jeweilige Klassenstruktur angepassten Unterrichtsgestaltung darstellt, deren besondere Relevanz auch im empirischen Teil dieser Arbeit zum Ausdruck kommt. Aus diesem Grund wird dieser Aspekt nun ein wenig detaillierter dargestellt.

Die Sozialformen im Unterricht bezeichnen die Art der Zusammenarbeit von Lernenden und Lehrenden sowie den Lernenden untereinander. Hierbei werden Frontalunterricht, Gruppen-, Partner-, und Einzelarbeit unterschieden und davon die Veranstaltungsformen wie Kleingruppen- und Einzelunterricht [...] aber auch übergreifende Modelle wie Projektunterricht [...] abgegrenzt.
(Hoffmann in Hallet und Königs (2010, S. 164f))

Eine im Fremdsprachenunterricht mittlerweile in den Hintergrund gedrängte Sozialform des stellt der klassische *Frontalunterricht* dar. Zugunsten von kommunikativen und interaktiven Strategien findet diese Methode im modernen Fremdsprachenunterricht nur noch selten Anwendung, sollte aber aus an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, weil diese Methode dennoch eine wertvolle Möglichkeit für Wissenstransfer in kurzen, prägnanten Sequenzen zwischen durch darstellt. Auch mit dieser Methode (wie mit jeder anderen) können bestimmte (z.B. stark auditiv ausgeprägte) Lerntypen besonders gut gefördert werden.

Eine Sozialform mit stetig zunehmender Bedeutung in der Unterrichtsgestaltung im österreichischen Schulsystem ist das Kooperative Lernen, also das Lernen mit Partnern oder in Kleingruppen. Dieses wird im BMHS Bereich zunehmend in Form von COOL⁴⁹ (Cooperatives Offenes Lernen) – geführten Klassen realisiert. Im Zentrum des Konzepts stehen Aspekte wie selbstverantwortliches Lernen, das Erwerben von Soft Skills, Individualisierung, permanente Evaluierung durch Lehrkräfte, die in Teams organisiert sind und die Rolle der Coaches übernehmen. Wichtig ist bei dieser Sozialform die klare Festlegung des Lernziels, Sensibilität und Bedacht bei der Zuteilung von Arbeitspartnern oder Gruppeneinteilungen, des zeitlichen

⁴⁸vergl. Kieweg in Hallet und Königs (2010, S. 183)

⁴⁹vergl. <http://www.cooltrainers.at/index.php?id=314>

Rahmens und der Progressionsschritte im Lernprozess. Die Schwierigkeit dieser Sozialform liegt in der Schaffung einer positiven Atmosphäre, denn es gilt mittlerweile als wissenschaftlich erwiesen, dass „soziale Prozesse eine Auswirkung auf die in ihnen stattfindenden fremdsprachlichen Lernvorgänge haben“ und „ein positives soziales Klima nachhaltig zu einem gelungenen Unterricht beiträgt“ (Hoffmann in Hallet und Königs (2010, S. 166)).

Unabhängig von Übungsformen oder Sozialformen, im Fremdsprachenunterricht ist das Auftreten von Fehlern beim Fremdsprachenerwerb. Sie mögen zwischen den unterschiedlichen Lerntypen und angewandten Lernstrategien variieren, gänzlich verhindert werden können sie aber nicht. Daher wird im nächsten Abschnitt der Umgang mit sprachlichen Mängeln thematisiert.

3.5 Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung und Beurteilung schriftlicher Arbeiten

In der vorliegenden Arbeit richtet sich der Fokus bezüglich Korrektur und Beurteilung von Schülerleistungen⁵⁰ im Fremdsprachenunterricht ausschließlich auf die eigenständige Textproduktion im Rahmen von schriftlichen Schularbeiten. Dabei werden die inhaltlichen Beurteilungsbereiche (Richtigkeit der Aussage hinsichtlich der Aufgabenstellung, gedankliche Stringenz, inhaltliche Strukturiertheit) außer Acht gelassen, weil die vergleichende Analyse grammatikalischer, struktureller und lexikalischer Schwierigkeiten und Fehlerbereiche in verschiedenen Muttersprachengruppen das vorrangige Ziel der vierten Teilstudie darstellt. Untersucht wird demnach der sprachliche Beurteilungsbereich, der die sprachliche Korrektheit (Verständlichkeit der Aussage, lexikalische Korrektheit, Orthografie, Grammatik) und das Ausdrucksvermögen (Reichhaltigkeit und Differenziertheit des Vokabulars, Komplexität und Variation des Satzbaus, Vermeidung von Redundanzen udg.) umfasst. Die grundsätzliche Basis für jedwede Beurteilung von Schülerleistungen bietet eine kriterienorientierte Bezugsnorm, die sich an nationalen Bildungsstandards, den jeweiligen Lehrplänen und an ausdifferenzierten Kompetenzbereichen und Niveaustufen orientiert. Dies soll eine möglichst objektive, valide und reliable Leistungsbeurteilung ermöglichen.

Wie aber wird ein Fehler nun definiert und wie soll mit Fehlern seitens der Lehrer und Schüler umgegangen werden?⁵¹

Grundsätzlich hängt der Begriff von Fehlern vom jeweiligen Erkenntnisinteresse ab und daher können sie unterschiedlich definiert werden, wie Gargallo in Barros Díez (2006, S. 17) zusammenfasst:

Entendemos como error [...] una desviación de la norma de la lengua meta, y esa norma incluye tantos aspectos propiamente lingüísticos, como aquellos que afectan

⁵⁰vergl. Nieweler in Hallet und Königs (2010, S. 219ff)

⁵¹vergl. Kleppin in Hallet und Königs (2010, S. 224ff)

a la adecuación, al contexto o a las normas socioculturales de la comunidad en que esa lengua es vehículo de comunicación.

Das heißt, Fehler können folgendermaßen betrachtet werden:

- als eine Abweichung vom Regelsystem einer Sprache
- als Verstoß gegen eine sprachliche Norm, festgelegt von Grammatiken, Wörterbüchern, Institutionen
- als Verstoß gegen den Sprachgebrauch, die Situationsangemessenheit oder soziokulturelle Gepflogenheiten (z.B. Unhöflichkeiten)

Einzelne Fehler können unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden (phonetisch, orthografisch, morphologische, lexikalisch, kontextuell, stilistisch, pragmatisch etc.), die Corder (Kleppin in Hallet und Königs (2010, S. 224)) in sogenannte Kompetenz- und Performanzfehler zusammenfasst und wie folgt definiert:

[...] Mit Kompetenzfehlern (*error*) werden Verstöße bezeichnet, die noch systematisch auftreten und vom Lerner selbst nicht erkannt werden können. Unter Performanzfehler (*mistake*) hingegen werden neben reinen Flüchtigkeitsfehlern Verstöße gerechnet, die z.B. durch eine noch unvollkommene Automatisierung von Regeln und Strukturen bedingt sind oder aufgrund situativer Bedingungen wie etwa Unaufmerksamkeit oder Müdigkeit vorkommen. Performanzfehler können in der Regel vom Lerner erkannt und eventuell selbst korrigiert werden.

Es ist davon auszugehen, dass Fehler im Fremdsprachenerwerb auf eine Reihe von verschiedenen Ursachen zurückzuführen sind. Eine Ursache darunter sind *Interferenzen* im Rahmen *kontrastiver Sprachanalysen*, wenn bestimmte Elemente und Regeln der Ausgangs- und Zielsprache sehr unterschiedlich sind. Dieser Aspekt ist bei der Fehlerquellenanalyse im empirischen Teil dieser Arbeit von vorrangigem Interesse für die Erkenntnisgewinnung bezüglich muttersprachenspezifischer Fehlerquellen beim schulischen Fremdsprachenerwerb. Darüber hinaus werden *intralinguale Fehlerursachen* beobachtet, welche auf der Annahme begründet sind, dass prinzipiell die gleichen Fehler im Erstsprachen- und Zweitsprachenerwerb passieren, unter der Annahme, dass die sprachlichen Entwicklungsverläufe und -stufen auf allen sprachlichen Ebenen gleich verlaufen. Multikausale Erklärungsversuche für Fehler erscheinen jedoch in Summe besonders sinnvoll, weil Lerner auch außerhalb des Unterrichts in verschiedenen situativen Kontexten Lerner Sprache benützen und aufbauen und dabei keineswegs nur linguistischen Kriterien folgen. Schließlich können gewisse Fehlertypen auch aufgrund mangelhafter oder unpassender eingesetzter Kommunikations- und Lernstrategien zurückgeführt werden.

Welcher Art Fehler auch sein mögen, sie können im Sprachlernprozess durch Übungen und Aufgabenstellungen nur vermindert, aber in der Regel nicht zur Gänze vermieden werden. Allzu strikte Versuch dessen seitens der Lehrkraft kann sogar zur Vereinfachung von Inhalten und Komplexität im Sprachgebrauch seitens der Schüler führen und sollte daher in übertriebenem Ausmaß vermieden werden. Fehler spiegeln nicht nur Defizite wider, sie „zeigen, dass Lerner intuitiv oder auch bewusst Hypothesen über Sprache bilden“ (Kleppin in Hallet und Königs (2010, S. 225)) und können als Ansatzpunkt für das Herausarbeiten sprachlicher Verbesserungsstrategien dienen, geben Hinweise auf Lernfortschritte und stellen den Ausgangspunkt für die Entwicklung von zielgerichteten Lernaufgaben dar.

Umso förderlicher ist daher die *Positivkorrektur*, „welche die Qualität einer Performanz in den Mittelpunkt stellt: man betrachtet, was vorhanden ist und was gekommt wird (Grünewald & Bade, 2009, S. 296). Dieser Umgang mit Fehlern bildet den Gegenpol zur reinen Fehler- bzw. *Defizitkorrektur*, die eine „eher demotivierende Wirkung auf die Lernenden“ (ebd.) hat. Letztlich wird die Fehlerkorrektur an die Rahmenbedingungen des GERS angepasst, nachdem ja auch die Lernziele für die einzelnen Module im Fremdsprachenunterricht in den BMHS Lehrplänen definiert sind:

Sowohl der **Stellenwert von Fehlern** im Fremdsprachenunterricht als auch ihre Bedeutung für das Fremdsprachenlernen haben sich seit der Stärkung der Spracherwerbsforschung und der pragmalinguistische bedingten Sicht von Fehlern im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen verändert. Aus der Perspektive des GeR haben **Fehler in der Sprachproduktion** ja zugunsten einer gelungenen Kommunikation in den Hintergrund zu treten und sind in der Bewertung sprachlicher Leistungen nur dann von Belang, wenn der Fortgang der Kommunikation erheblich gestört ist.

(Grünewald & Bade, 2009, S. 301)

Unterschiedlich handzuhaben sind Fehler darüber hinaus in der jeweiligen Situation, in der sie passieren: In einer Prüfungssituation, die der Bewertung sprachlicher Leistungen dient, wird die Fehlerkorrektur exakter und strenger (kriterienorientiert) durchgeführt werden müssen, als im Unterrichtsgeschehen, wo das Erwerben, Üben und Aufbauen im Mittelpunkt stehen⁵².

⁵²vergl. (Grünewald & Bade, 2009, Abschnitt 5.8)

3.6 Mehrsprachigkeitsdidaktik – Curriculum Mehrsprachigkeit (Krumm, Reich)

Eine konkrete Realisierungsoption der Implementierung von Mehrsprachigkeitsdidaktik im österreichischen Schulsystem stellt der Entwurf des „Curriculums Mehrsprachigkeit“⁵³ von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich dar. Es wurde durch das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur unterstützt und in Kooperation mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum erarbeitet. Da es auch als Anknüpfungspunkt für die vorliegende Arbeit fungiert, wird es im folgenden Abschnitt kurz umrissen und vorgestellt.

Das Curriculum Mehrsprachigkeit ist ein Werkzeug zur Integration sprachlicher Bildung. Es soll Lernenden dabei helfen, „sich in einer Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren“ (Reich & Krumm, 2013, S. 10) und unterstützend bei der Entwicklung persönlicher Sprachprofile wirken. Als dafür nötigen Kompetenzen⁵⁴ nennen Reich und Krumm eine grundlegende Aufmerksamkeit gegenüber bzw. eine bewusste Wahrnehmung von Sprachen, die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation und zu einer Analyse etwaiger anderer sprachlicher Situationen, ein Orientierungswissen über Sprachen und deren Bedeutung für verschiedene Gruppen von Menschen, linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung verschiedener Sprachen sowie ein Repertoire an Sprachlernstrategien sowie sprachliches Selbstbewusstsein mit der Anmerkung „soweit das im Rahmen schulischer Bildung möglich ist“ (Reich & Krumm, 2013, S. 10).

Mit der aktiven Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt entspricht das Curriculum Mehrsprachigkeit somit den Bildungsanliegen, die an Österreichs Schulen verfolgt werden:

Frühes und kontinuierliches Sprachenlernen, Unterrichtung des Deutschen als Erst- und Zweitsprache, Unterrichtung der Minderheitensprachen, der Herkunftssprachen von Migranten, einer Vielzahl von lebenden Fremdsprachen, aber auch klassischen Sprachen, Sachfachunterricht im Medium einer anderen Sprache als Deutsch sowie die Qualifizierung der Lehrkräfte für diese Aufgaben sind seit langem Bestandteil der österreichischen Mehrsprachigkeitspolitik.
(Reich & Krumm, 2013, S. 12)

Der Entwurf dieses Curriculums richtet sich neben zukünftigen Lehrplanautoren, Produzenten didaktischer Materialien, allen Einrichtungen, die für die Aus-, und Weiterbildung von Lehrenden zuständig sind, besonders an alle Lehrenden, die den Mehrsprachigkeitsunterricht an den Schulen übernehmen und erteilen. Für diese Adressaten stellt das Curriculum

⁵³vergl. Reich und Krumm (2013, S. 10) Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht.

⁵⁴vergl. dazu das Kapitel „Einführung“ in Reich und Krumm (2013, S. 10ff)

Mehrsprachigkeit eine Grundlage mit Lehr- und Lernaktivitäten dar, welche von der ersten Schulstufe bis zur Matura aufsteigend, systematisch gegliedert und für je zwei Schulstufen zusammengefasst sind. Zusätzlich beinhaltet es Verweise auf lehrplaninhaltliche Verflechtungen mit bereits bestehenden Fächern; für inhaltlich neue Themen werden Beispiele für Unterrichtsmaterialien gegeben.

Die Lerntätigkeiten der Schüler werden im Curriculum Mehrsprachigkeit unter drei übergeordneten Bezeichnungen⁵⁵ zusammengefasst. Dazu zählen erstens der Bereich der *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Strukturen* (Sprachen, Sprachvarietäten, Sprachaufmerksamkeit, persönliche Handlungssicherheit in sprachlich komplexen Situationen), zweitens der Bereich des Erwerbs von *Wissen über Sprache* (Zusammenhänge zwischen Sprachgebrauch und Zusammenleben von Menschen, die Kompetenz, „sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln von Sprachen zu beschreiben und in Beziehung zueinander zu setzen) und drittens der Bereich der *Sprachlernstrategien* (Aneignung von Sprache mit dem Ziel des selbstbestimmten Lernens). Bezüglich dieses letztgenannten Bereichs ist beispielsweise nicht gedacht, dass der Mehrsprachigkeitsunterricht das *Content and Language Integrated Learning* ersetzt oder übernimmt, sondern es erkennt die Aneignung des Registers Bildungssprache als eigene Sprachlernaufgabe an und kann grundlegende Lernfähigkeiten vermitteln⁵⁶.

Der Aufbau des Curriculums Mehrsprachigkeit ist entlang der Stufengliederung des österreichischen Schulsystems konzipiert und setzt dementsprechend unterschiedliche Schwerpunkte für die einzelnen Stufen⁵⁷:

Zu Beginn der Primarstufe dient der Mehrsprachigkeitsunterricht der Aufarbeitung von kindlichen Erfahrungen mit unterschiedlichen sprachlichen Registern („innersprachliche Mehrsprachigkeit“), Dialekten und verschiedenen Sprachen, dem durch den Schuleintritt bedingten höheren Stellenwert der Deutschen Sprache sowie etwaige Unterrichtserfahrungen in den Herkunftssprachen oder Minderheitensprachen. Schulkinder haben so in (kreativen) Übungen die Möglichkeit, die sprachliche Vielfalt in ihrer unmittelbaren Lebenswelt zu erkunden und erste Strategien für den Umgang mit Sprache sowie erste Begriffe zur Beschreibung von Sprache zu erwerben. In den höheren Schulstufen des Primarbereichs erweitert sich der Radius des sozialen Handelns von Kindern, sie verfügen darüber hinaus über ein fortgeschrittenes Sprachbewusstsein und sie können Themen im Bereich von sozialen und kulturellen Bezügen von Sprachen bearbeiten.

Auf der Sekundarstufe I steht das systematische Lernen im Bereich Sprache im Vordergrund:

Auf den unteren Schulstufen des Sekundarbereichs steht zunächst die Erarbeitung von Sprachstrukturen und Sprachlernprozessen im Vordergrund, wobei es sowohl

⁵⁵vergl. Reich und Krumm (2013, S. 14f)

⁵⁶vergl. Reich und Krumm (2013, S. 18)

⁵⁷vergl. Reich und Krumm (2013, S. 15f)

um grammatische als auch um semantische und pragmatische Aspekte von Sprache geht. Auf den höheren Schulstufen gewinnen die biographischen, kulturellen und geographischen Aspekte der Mehrsprachigkeit größeres Gewicht. (Reich & Krumm, 2013, S. 16)

In diesen Kontext fallen auch Kompetenzen des Handelns in der Rolle des Staatsbürgers sowie die Thematisierung sprachlicher Anforderungen in der Arbeitswelt.⁵⁸

Auf der Sekundarstufe II obliegt dem Mehrsprachigkeitsunterricht die Aufgabe, das autonome Lernen und kritische Denken der Schüler weiter zu fördern. Dies soll gelingen, indem die Schüler „vergleichende Analysen komplexer Sprachstrukturen“ (ebd.) durchführen, „zusammenhängende Darstellungen soziologischer und geschichtlicher Aspekte der Mehrsprachigkeit“ (ebd.) erarbeiten sowie „sprachpolitische Diskussionen“ (ebd.) führen. Im berufsbildenden Bereich wird zusätzlich die für die jeweilige Berufsrichtung relevante Bedeutung von Sprache(n) behandelt.

Für die Realisierung des Mehrsprachigkeitsunterrichts schlagen die Autoren einen Umfang von ein bis zwei Wochenstunden vor, sind sich jedoch bewusst, dass die Bereitstellung dieser zeitlichen Ressourcen „für die Schulen u.U. eine nicht ganz einfache organisatorische Aufgabe darstellt“ (ebd.).

Eine einzige richtige Lösung wird es derzeit nicht geben, Entscheidungen können und müssen pragmatisch und nach den jeweiligen Gegebenheiten getroffen werden. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass das Thema Mehrsprachigkeit zur allgemeinen Bildung gehört; es ist nicht Gegenstand eines Neigungs- oder Begabungsfaches. Mehrsprachigkeitsunterricht ist allen Schülerinnen und Schülern zu erteilen.

(Reich & Krumm, 2013, S. 19)

Aus diesem Grund schlagen die beiden Experten eine flexible Umsetzung für den Mehrsprachigkeitsunterricht vor, der wie folgt organisiert sein könnte:

- **fächerintegrativ:** Zwei oder drei einzelsprachliche Fächer übernehmen gemeinsam den Mehrsprachigkeitsunterricht und unterrichten unterschiedliche thematische Teilbereiche.
- **Beschluss eines permanenten Stoffverteilungsplans:** Die Verantwortung für die Durchführung des Mehrsprachigkeitsunterrichts wird für die einzelnen Fächer auf den einzelnen Schulstufen permanent festgelegt.

⁵⁸An dieser Stelle sei angemerkt, dass österreichische Schüler nach der Sekundarstufe I entscheiden müssen, ob sie das letzte Jahr ihrer Schulpflicht weiterführend an einer AHS oder BHS mit der Option zur Ablegung der Reifeprüfung nach dem 12. bzw. 13. Schuljahr absolvieren oder nach dem Abschluss des erforderlichen neunten Schuljahres z. B. in einem polytechnischen Lehrgang, einen Beruf erlernen, d. h. eine Lehre beginnen.

- **Modell der wechselnden Verantwortung:** Die volle Durchführung des Curriculums Mehrsprachigkeit wird auf einer Schulstufe einem einzelsprachlichen Fach auferlegt, auf der nächsten Stufe einem anderen, wobei dafür Deutsch und Englisch in erster Linie in Betracht gezogen werden.
- **Einführung eines eigenen Schulfaches „Mehrsprachigkeit“:** In diesem Falle trifft der jeweilige Schulstandort eine autonome Entscheidung über die Aufnahme des Faches in den Fächerkanons und etwaige notwendige Kürzungen in anderen Bereichen.

Aufgrund der gewandelten Sprachverhältnisse in der Gesellschaft ist es nun folglich das übergeordnete Ziel des Curriculums Mehrsprachigkeit im Kontext von schulischer Bildung basierend auf einem mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz, „ein aufbauendes, Einzelsprachen übergreifendes Lernen zu ermöglichen“ (Reich & Krumm, 2013, S. 7). Dabei wird Mehrsprachigkeitsdidaktik als eine „Didaktik der Vielfalt und Lebendigkeit“ (ebd.) betrachtet und daher erscheint es sinnvoll,

Mehrsprachigkeit als durchgängiges und eigenständiges Bildungsziel zu etablieren und schrittweise an den allgemeinbildenden wie an den berufsbildenden Schulen einzuführen. Dafür, dass dies gemäß den Standards der aktuellen Schulentwicklung geschehen kann, soll das Curriculum den Nachweis erbringen, indem es

- die Normalität der Mehrsprachigkeit (in der Gesellschaft, in der Wirtschaft und in den Familien) aufgreift und auch im Bildungswesen (in Schule und Hochschule, in Lehrerbildung und Wissenschaft) widerspiegelt;
- dazu anregt, die mitgebrachten Sprachen der Lernenden im Sinne eines ressourcenorientierten Unterrichts in die Sprachbildungsangebote der Schulen einzubeziehen;
- dazu verhilft, an Stelle eines die einzelnen Sprachen isoliert betrachtenden schulischen Sprachangebots ein Gesamtkonzept zu entwickeln, in dem alle Unterrichtsfächer zur sprachlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler beitragen.

(Reich & Krumm, 2013, S. 7)

Jeder einzelne zuvor angeführte und erläuterte Punkt ist zweifellos begrüßenswert und als wesentlicher Schritt in der Konzeption von moderner, auf veränderte gesellschaftliche und lebensweltliche Parameter reagierende Unterrichtsrealisierung zu betrachten. Reich und Krumm nehmen dabei auch Bezug auf die Rolle des Einzelsprachenunterrichts:

Auf- und Ausbau der einzelnen Sprachen sind Fundamente der mehrsprachigen Bildung, die das Gemeinsame, Übergreifende und Allgemeine betonen.
(Reich & Krumm, 2013, S. 17)

Genau hier findet die vorliegende Arbeit einen Anknüpfungspunkt. Die Ausbildung einer Mehrsprachigkeitskompetenz kann ohne eine fundierte und systematische sprachliche Ausbildung (auf letztlich möglichst hohem Niveau) in den einzelnen Schulsprachen (z.B. Deutsch, Englisch als 1. LFS, 2. LFS und darüber hinaus angebotener Sprachunterricht) nicht gelingen. Der empirische Teil dieser Arbeit untersucht daher unter anderem die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit seitens der Lernenden und den fachdidaktischen / methodischen Umgang der Lehrenden mit dieser Thematik auf der schulpraktischen Ebene des Einzelsprachenunterrichts in den Fächern Englisch (1. LFS) und Spanisch (2. LFS) unter Einbeziehung der Rolle der deutschen Sprache auf der Sekundarstufe II des Wiener BMHS Bereichs. Des Weiteren wird einerseits herausgearbeitet, ob und inwieweit in den Einzelsprachen Ressourcen für Mehrsprachigkeitsunterricht vorhanden sind und bereitgestellt werden können und andererseits, welche Haltung Lehrende bezüglich Mehrsprachigkeit im Unterricht haben, um so einen weiteren Beitrag zur Implikation von Mehrsprachigkeit im Rahmen schulischer Sprachbildung zu leisten.

Reich und Krumm betonen neben der Erstellung des Curriculums Mehrsprachigkeit für alle Schulstufen des österreichischen Schulsystems auch die Professionalisierung der (zukünftigen) Lehrkräfte auf diesem Gebiet und erstellen dafür ein Konzept für „Mehrsprachigkeit in der Erstausbildung“ und „Mehrsprachigkeit in der Lehrer/innenfortbildung“. Die drei zentralen Themenfelder⁵⁹ dafür sind erstens die *Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und die Sprachen der Lernenden als Ressource*, zweitens *die Vermittlung von Wissen und Argumenten über Mehrsprachigkeit* und drittens *die Entwicklung von Strategien für die Veränderung der Schulpraxis*.

⁵⁹weitere Details in Reich und Krumm (2013, S. 184ff)

Kapitel 4

Schule und Mehrsprachigkeit

Seit vielen Jahren stellt Mehrsprachigkeit im Schulbereich ein immer zentraleres Thema dar und es bedarf daher einer stetig fortschreitenden Umorientierung von einer ursprünglich, aus der Tradition des Nationalismus gewachsenen (mehr oder weniger) als „monolingual“ betrachteten Schule⁶⁰ hin zu einer Schule der Mehr- und Vielsprachigkeit, nicht zuletzt, um mit den Herausforderungen die demographische Veränderungen, geprägt durch globale Migrationsbewegungen, mit sich bringen, meistern zu können. Bereits 1994 greift Ingrid Gogolin diese Thematik in ihrer Habilitationsschrift auf:

Die zentrale These [...] lautet, daß das nationalstaatlich verfaßte deutsche Bildungswesen im Zuge seiner Entwicklung im 19. Jahrhundert ein monolinguales Selbstverständnis herausbildete. Dieses trägt bis heute – und zwar umso sicherer, als der Vorgang seiner Herausbildung selbst in Vergessenheit gesunken ist. Unter Umständen zunehmender Pluralisierung der Schülerschaft aber, die sich als eine Konsequenz der Migration für Bildung und Erziehung einstellt, erweist sich dieses Selbstverständnis mehr und mehr als dysfunktional: Es begrenzt die Kompetenzen, deren es zur Bewältigung der Komplexität schulischer Arbeit unter Umständen sprachlicher Vielfalt bedarf.
(Gogolin, 2008, S. 3)

Obwohl der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im österreichischen Bildungssystem seit Jahren grundsätzlich Rechnung getragen wird (z. B. durch das Angebot von Muttersprachenunterricht, der Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahres, zusätzlicher Deutschförderung bis in die Sekundarstufe II), wird bei genauerer Betrachtung trotzdem erkennbar, dass mehr als zwanzig Jahre später auch im österreichischen Schulsystem sowohl auf schulorganisatorischer als auch auf fachdidaktischer Ebene nach wie vor Handlungsbedarf besteht, um diese kulturelle und sprachliche Vielfalt in den Klassenzimmern sinnvoll und professionell bewältigen zu können, ohne dabei das Ausbildungsniveau allzu sehr nach unten

⁶⁰vergl. dazu Gogolin (2008) über den monolingualen Habitus der Schule.

zu nivellieren. Lehrpläne, Stundentafeln und Stundenpläne sowie Prüfungsmodalitäten auf schulorganisatorischer Seite, Unterrichtsgestaltung und Methodenwahl auf fremdsprachendidaktischer Seite, als auch die Professionalisierung der Lehrerbildung hinsichtlich einer Implementierung des Themas Mehrsprachigkeit in den Curricula gilt es dabei zu überdenken und hinsichtlich der gesellschaftlichen Verantwortung des Bildungssystems zu reflektieren.

Der folgende Teil befasst sich daher erstens mit einer Charakterisierung des Wiener BMHS Bereichs, um einen aktuellen Einblick in die verschiedenen Schultypen und deren Schüler- und Lehrerpopulation zu geben. Zweitens werden die formalen Rahmenbedingungen, wie der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, die Lehrpläne der untersuchten Schultypen und die Systematik der zentralen schriftlichen und standardisierten mündlichen Reife- und Diplomprüfung (zRDP, sRDP) hinsichtlich der Fremdsprachenausbildung erläutert. Das dritte Kapitel dieses Teils ist der grundlegenden und richtungsweisenden Frage nach den Vor- und Nachteilen des mehrsprachigen Klassenzimmers gewidmet, während im letzten Kapitel die Studie von Wojnesitz (2009) über Sprachbewusstheit im Wiener AHS Bereich kurz vorgestellt wird.

4.1 Der (Wiener) BMHS-Bereich

Der Sektor der berufsbildenden Schulen⁶¹ ist in zwei Bereiche gegliedert:

1. Berufsbildende **höhere** Schulen:

Schüler erhalten innerhalb von 5 Jahren eine höhere berufliche Ausbildung und eine fundierte Allgemeinbildung. Diese Schulform schließt mit der Reife- und Diplomprüfung ab, wobei erstere zu einem Studium an Universitäten und Fachhochschulen berechtigt und letztere den sofortigen Einstieg ins jeweilige Berufsfeld ermöglicht.

Auf der Homepage der berufsbildenden Schulen⁶² wird bei potenziellen Schülern vor allem mit dieser „Doppelqualifikation“ geworben:

Du erwirbst mit der berufsbildenden höheren Schule den allgemeinen Hochschulzugang sowie — je nach Ausbildungstyp — bestimmte berufliche Qualifikationen und Berechtigungen (Doppelqualifikation). Außerdem erhältst du eine prima Voraussetzung zur beruflichen Selbstständigkeit. Berufsbildende Schulen bilden die optimale Basis für ein erfolgreiches Berufsleben und bieten die beste Voraussetzung zur Gründung eines Unternehmens.

2. Berufsbildende **mittlere** Schulen (Fachschulen):

In 3 oder 4 Jahren werden sowohl berufliche Qualifikationen als auch Allgemeinbildung

⁶¹vergl. https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/bbs/bmhs_allg.html (letzter Zugriff 9. Juni 2017)

⁶²vergl. <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/allgemeine-informationen/> (letzter Zugriff 9. Juni 2017)

vermittelt. Sie enden mit einer Abschlussprüfung. Eine Weiterqualifizierung ist z.B. mit der Berufsreifeprüfung oder einem Aufbaulehrgang möglich.

Sowohl die mittleren als auch die höheren berufsbildenden Schulen setzen die erfolgreiche Absolvierung der 8. Schulstufe voraus, das heißt, Schüler führen ihre Schulausbildung in der Sekundarstufe II in der Regel mit 14 Jahren fort. In manchen Schulzweigen ist eine Aufnahmeprüfung bzw. Eignungsprüfung vorab erforderlich.

Nicht nur Jugendliche, sondern auch Erwachsene⁶³ haben in Österreich die Möglichkeit, ein breites Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten (neben ihrer Berufstätigkeit) zu nützen. Diese Schulen werden als sogenannte Abendschulen geführt. Die Voraussetzung für den Besuch dieser sind der erfolgreiche Abschluss der achten Schulstufe und das vollendete 17. Lebensjahr.

4.1.1 Untersuchungsrelevante Schultypen

In der vorliegenden Untersuchung nahmen Schüler an HAK / HAS, HTL und HUM Standorten sowohl aus höheren als auch Fachschulklassen an der Umfrage teil. Der folgende Abschnitt bietet eine Kurzcharakteristik der einzelnen Schultypen.

Handelsakademien und Handelsschulen (Kaufmännische Schulen)

Mit dem Besuch einer kaufmännischen Schule erhalten Schüler eine entsprechende Ausbildung für sämtliche Bereiche der Wirtschaft und Verwaltung. Die Vermittlung von volkswirtschaftlichen, sprachlichen, rechtlichen und IT-Kenntnissen ist dabei von zentraler Bedeutung. Darüber hinaus werden mit spezifischen Ausbildungsschwerpunkten und Fachrichtungen⁶⁴ die fachlichen Kenntnisse für spezielle Berufsfelder präzisiert.

Höhere technische Lehranstalten

Die technischen höheren Abteilungen und Fachschulen bieten eine große Anzahl an unterschiedlichen Fachrichtungen mit verschiedenen (schulautonomen) Ausbildungsschwerpunkten an.

Dazu zählen Bautechnik, Betriebsmanagement, Chemie, Chemieingenieurwesen, Lebensmitteltechnologie, Elektronik, Elektrotechnik, Elektronische Datenverarbeitung und Organisation, Informationstechnologie, Innenraumgestaltung und Holztechnik, Kunst und Design, Lebensmitteltechnologie, Maschineningenieurwesen, Mechatronik, Medientechnik und Medienmanagement, Werkstoffingenieurwesen, Wirtschaftsingenieurwesen⁶⁵.

⁶³vergl. https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/bbs/bmhs_allg.html (letzter Zugriff 9. Juni 2017)

⁶⁴vergl. <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/kaufmaennische-schulen/schwerpunkte/> (letzter Zugriff 9. Juni 2017)

⁶⁵vergl. <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/technische-gewerbliche-schulen/> (letzter Zugriff 9. Juni 2017)

Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe und Tourismus (Humanberufliche Schulen)

Zu den humanberuflichen Schulen zählen neben HLW und HLT Standorten ebenfalls Modeschulen, Kunstschulen, Schulen für Soziales, Land- und Forstwirtschaftliche Schulen sowie Bildungsanstalten für Elementar- und Sozialpädagogik⁶⁶.

An der vorliegenden Untersuchung nahmen nur Schüler aus den Schultypen für Tourismus und wirtschaftliche Berufe teil, deren Ausbildungsziele sich folgender Maßen zusammenfassen lassen:

Die Schulen für Wirtschaft⁶⁷ vermitteln eine umfassende Allgemeinbildung sowie eine wirtschaftliche, ernährungswissenschaftliche und fachpraktische Ausbildung (in Küche und Restaurantmanagement). Darüber hinaus werden Denkmethode sowie Arbeits- und Entscheidungshaltungen, die die Absolventen zur unmittelbaren Ausübung eines Berufes in der Wirtschaft (insbesondere im Bereich des gehobenen Dienstleistungssektors und des Service-Designs), Verwaltung, Hotellerie und Gastronomie und Ernährung befähigen, vermittelt⁶⁸.

An Schulen für Tourismus⁶⁹ erhalten Schüler neben einer umfassenden Allgemeinbildung, der Entwicklung von wesentlichen wirtschaftlichen, sprachlichen und sozialen Kompetenzen, insbesondere eine intensive fachtheoretische und fachpraktische touristische Ausbildung. Dazu zählen die Bereiche Tourismusmarketing und Kundenmanagement, Betriebswirtschaftslehre, Kochen, Service sowie Ernährung und gastronomische Zusatzqualifikationen.

4.1.2 Schülerpopulation im Wiener BMHS Bereich

Der Wiener BMHS Bereich unterscheidet sich vom gesamtösterreichischen BMHS Bereich vor allem durch ein entscheidendes Kriterium markant: die Anzahl der Schüler mit nicht deutscher Erstsprache.

Das Bundesministerium für Bildung publiziert jährlich den sogenannten „Zahlenspiegel“, welcher die Statistik im Bereich Schule und Erwachsenenbildung zusammenfasst. Die Ausgabe aus dem Jahr 2016⁷⁰ mit den Zahlen aus dem Schuljahr 2014/15 belegt, dass in ganz Österreich 26,1 % aller Schüler im BMS Bereich und 18,1 % aller Schüler im BHS Bereich eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. Vergleicht man diese Zahlen mit den einzelnen Bundesländern, so wird erkennbar, dass in der Bundeshauptstadt der Anteil an Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch rund doppelt so hoch ist wie im österreichischen Durch-

⁶⁶vergl. www.hum.at (letzter Zugriff 9. Juni 2017)

⁶⁷vergl. <http://www.humwien.at/home/index.php/wir-ueber-uns/wettbewerbsvorteile-der-hum-schueler-innen> (letzter Zugriff 9. Juni 2017)

⁶⁸vergl. <http://www.hum.at/index.php/wirtschaft> (letzter Zugriff 9. Juni 2017)

⁶⁹vergl. <http://www.humwien.at/home/index.php/wir-ueber-uns/wettbewerbsvorteile-der-hum-schueler-innen> (letzter Zugriff 9. Juni 2017)

⁷⁰vergl. <http://pubshop.bmbf.gv.at/detail.aspx?id=611> („Zahlenspiegel 2015 / Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung“ (letzter Zugriff 9. Juni 2017)

schnitt: Wien verzeichnet 59,4 % Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im BMS Bereich und 38 % im BHS Bereich. Mit Ausnahme von Vorarlberg, das mit 27,9 % an Schülern mit einer anderen Erstsprache im BMS Bereich über dem österreichischen Durchschnitt liegt, verzeichnen alle übrigen Bundesländer im gesamten BMHS Bereich unterdurchschnittlich viele Schüler mit nichtdeutscher Erstsprache.

Wie die Zahlen zeigen, lässt sich österreichweit kein einheitliches Bild ableiten. Vor allem Wien bestätigt seinen Werbeslogan „Wien ist anders“ in dieser Thematik in besonderer Weise, sind doch hier deutlich andere und spezielle sprachliche und soziokulturelle Voraussetzungen als in den übrigen Bundesländern gegeben. Dies impliziert, dass hier die Gestaltung des (Sprach)unterrichts anders zu denken ist, was eine gesonderte Betrachtungsweise und Analyse rechtfertigt.

4.2 Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht im Wiener BMHS Bereich

Die Art und Weise, wie Fremdsprachenunterricht an Österreichs Schulen zu erfolgen hat, wird von gesetzlicher Seite durch Stundentafeln, in welchen für jeden Schultyp die Anzahl der Wochenstunden pro Unterrichtsfach und Jahr (Semester) festgelegt sind, den Lehrplänen, welche die zu erreichenden sprachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen definieren, sowie den Prüfungsmodalitäten (z. B. Lernzielkontrollen, Schularbeiten, mündliche Leistungsfeststellungen, Reife- und Diplomprüfungen), welche durch die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) geregelt sind, klar formuliert. Um die Ergebnisse und geäußerten Expertenempfehlungen aus dem Themenkomplex „Schulorganisation und Fremdsprachendidaktik zwischen Ist- und Sollzustand“ des empirischen Teils inhaltlich einordnen zu können, werden im folgenden Abschnitt die regulativen tragenden Säulen der formalen Unterrichtsgestaltung in ihren Grundzügen umrissen. Dazu zählen der GERS, die Lehrpläne sowie die schriftliche zRDP und mündliche sRDP. Ein kurzer Einblick in die organisatorischen Rahmenbedingungen sowie die übliche Ausstattung von Unterrichtsräumen leitet den folgenden Abschnitt ein.

4.2.1 Schulorganisatorische Rahmenbedingungen und innerschulischer Handlungsraum

Abgesehen von gesetzlichen Vorgaben in den Lehrplänen, regulieren und definieren auch schulorganisatorische Bestimmungen sowie die Ausstattung an den Schulstandorten den Ablauf und die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts.

Die Teilungszahl für Fremdsprachklassen in der Sekundarstufe II liegt gegenwärtig bei

26⁷¹. Das heißt, es können in einer Fremdsprachenklasse bis zu 25 Schüler sitzen, erst ab einer Gesamtklassenschülerzahl von 26 darf der Fremdsprachenunterricht in zwei Gruppen geteilt werden. Im Gegenstand Deutsch ist keine Gruppenteilung vorgesehen.

Die Lehr- und Lernorte sollten den Bedürfnissen der Lernenden und Lehrenden entsprechend gestaltet sein, um Methodenvielfalt und ein angenehmes Arbeitsklima zu ermöglichen⁷². Neben der Bibliothek und dem Computerraum ist das Klassenzimmer als Lernumfeld der vorrangige Handlungsraum für den Fremdsprachenunterricht. Darin wird geübt, diskutiert, präsentiert, es werden Rollenspiele vorgetragen, aber auch Lehrinhalte abgefragt, getestet und geprüft. All das geschieht in unterschiedlichen Sozialformen (Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit), die eine entsprechende räumliche Organisation voraussetzen. Insofern ist die Ausstattung eines Unterrichtsraums ebenfalls maßgeblich für die Gestaltung des Unterrichts. Zur Minimalausstattung sollten in der Regel folgende Elemente zählen: eine Tafel oder ein Whiteboard sowie Pinnwände, Regale bzw. Kästen zum Ablegen und Aufbewahren von Unterrichtsmaterialien, ein Beamer, zeitgemäße EDV-technische Ausrüstung (PC, WLAN), ein Lehrertisch und genügend Lernertische. Ein Klassenzimmer sollte ausreichend Raum für eine flexible Anordnung der Schülertische und etwas Bewegungsfreiheit bieten. Offene Lehr- und Lernformen, die gerade im Fremdsprachenunterricht in bestimmten didaktischen Settings, wie etwa im Rahmen von COOL vorgeschlagen, wünschenswert wären, sind aufgrund der fehlenden baulichen und innenarchitektonischen Voraussetzungen im österreichischen Schulbau allerdings nur sporadisch umsetzbar. So sind in der Praxis zu klein dimensionierte Räume, unpassendes Mobiliar oder veraltete und / oder unzuverlässige Wartung der technischen Ausstattung an der Tagesordnung und Beispiele für die alltäglichen Schwierigkeiten eines Fremdsprachenlehrers, die die Methodenvielfalt und -wahl im Unterricht oft erheblich einschränken. Diese Gegebenheiten dürfen daher bei methodisch-didaktischen Überlegungen nicht außer Acht gelassen werden und bedingen eine pragmatische und flexible Herangehensweise an Unterrichtsplanung und -durchführung.

4.2.2 GERS – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Der *gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) wurde 2001 zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Kontext von interkulturellem Lernen konzipiert und vom Europarat als *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* vorgelegt. Er dient als Grundlage, um Curricula, Lehrwerke, Tests etc. miteinander vergleichbar zu machen und ist als ein internationales Werkzeug und allgemeingültiger Rahmen zur Standardisierung von Sprachniveaus zu betrachten. In einer In-

⁷¹vergl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009511&ShowPrintPreview=True> (letzter Zugriff 10. Juni 2017)

⁷²vergl. Haß (2006, S. 193ff)

formationsbroschüre⁷³ des österreichischen Sprachenkompetenzzentrums (ÖZS) über Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache Französisch, Italienisch, Spanisch (2012) wird der GERS wie folgt definiert:

Der GERS ist ein vom Europarat herausgegebenes umfassendes, didaktisch orientiertes Grundlagendokument zur Beschreibung der Sprachenkompetenz von Fremdsprachenlernenden, mit dem Ziel, Mehrsprachigkeit zu fördern, Sprachkompetenzen vergleichbar zu machen und den sprachlichen und kulturellen Reichtum Europas zu bewahren.

Da im empirischen Teil dieser Arbeit darauf Bezug genommen wird und schulischer Fremdsprachenunterricht sich nun schon seit einigen Jahren an den einzelnen Niveaustufen dieses Modells orientiert, wird der GERS an dieser Stelle näher vorgestellt. Mittlerweile sind im österreichischen Schulsystem nicht nur die Lehrwerke, Unterrichtsmaterialien und Prüfungsmodalitäten für die verschiedenen Fremdsprachen weitestgehend durch die einzelnen Niveaustufen des GERS definiert und gekennzeichnet, sondern auch die zu erreichenden Sprachkompetenzen in den Lehrplänen für die einzelnen Jahrgänge und Semester (Module) danach ausgerichtet, wie in (ebd.) Infobroschüre⁷⁴ des Österreichischen Sprachenkompetenzzentrums weiter nachgelesen werden kann:

Auf den GERS beziehen sich in Österreich:

- Alle Lehrpläne der Sekundarstufe I (Hauptschule/NMS und AHS) und nahezu alle Lehrpläne der Sekundarstufe II
- Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch)
- Die [...] Standardisierte Reifeprüfung an AHS und die meisten Reife- und Diplomprüfungen an BHS
- Das europäische Sprachenportfolio (ESP)
- Studienpläne an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten
- Lehrwerke
- Internationale Sprachzertifikate

So hat „das Kompetenzmodell des GERS auf der Basis von ‚*Can do‘ statements*‘ dem Fremdsprachenunterricht neue Impulse gegeben“ (Quetz, 2014, S. 45) und mit der Implementierung in den Lehrplänen nicht nur wie ursprünglich gedacht, die Funktion einer „Messlatte, mit der man Niveaus bestimmen und Konzeptionen miteinander vergleichen kann“ (ebd.), sondern auch eine normative Funktion übernommen.

⁷³vergl. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_9_2012_optimiert_web.pdf (letzter Zugriff 9. Juni 2017)

⁷⁴vergl. http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_9_2012_optimiert_web.pdf (letzter Zugriff 9. Juni 2017)

Die Lernenden stehen im Zentrum – nicht die Reproduktion steht im Vordergrund, sondern „der Fokus liegt nun eindeutig auf der eigenständigen Produktion der Schüler/innen, ihrer Fähigkeit, selbstständig Sprachhandlungen setzen zu können.“ Es zählt nicht das, was man NICHT kann, sondern das, was man kann. (ÖSZ)

Die folgende Grafik repräsentiert die mehrstufige Konzeption des GERS und die darin ausformulierten Sprachkompetenzen in Form der *Can do statements*, welche im Rahmen der Fehlerkorrektur die Wahrnehmung der vorhandenen Kompetenzen für die Sprachlehrer bei Leistungsbeurteilungen erleichtern.

Proficient User	C2 Mastery	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1 Effective Operational Efficiency	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2 Vantage	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1 Threshold	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics, which are familiar, or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2 Waystage	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1 Breakthrough	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Abbildung 4.1: Common European Framework of References for Languages (CEFR) (Quelle: <http://www.learnitalian-online.com/course-types/> (letzter Zugriff: 8. Juni 2017))

Diejenige Komponente des GeR, die im sprachdidaktischen Handlungsfeld die nachhaltigste Wirkung zeigt, sind die Referenzniveaus A1 bis C2. [...] Die neunstufige Skala (6 Stufen plus die 3 Zwischenstufen A2+, B1+, B2+) wurde aus

zahlreichen bereits existierenden Kompetenzskalen zusammengestellt und mithilfe statistischer Verfahren erprobt und geeicht.
(Quetz, 2014, S. 46)

Der Buchstabe A beschreibt die Elementarstufe (*beginners*) des Spracherwerbs, der Buchstabe B die Mittelstufe (*intermediate*) und der Buchstabe C die Fortgeschrittenenstufe (*advanced*). Die Beschreibung der Kompetenzen auf den jeweiligen Niveaustufen erfolgt, wie bereits erwähnt, in „Kann-Beschreibungen“, die nach Quetz (2014, S. 46)) in der Regel folgender Formel entsprechen:

'Kann' + < was > + < wie gut > + < Verb > + < Bedingungen und Einschränkungen >

So wertvoll die dem GERS zugrundeliegende Systematik für eine Standardisierung von Sprachkompetenzen und deren dadurch mögliche Vergleichbarkeit auch sein mag, gibt es wie in allen Bereichen auch hier Schattenseiten. Der starke normative Charakter des GERS, so wie er in den Lehrplänen Anwendung findet, drängt die geisteswissenschaftliche, philosophische Dimension des Sprachenlernens zunehmend in den Hintergrund und kreatives sowie literarisches Arbeiten mit Sprache in freien Gedankenbahnen wird stark limitiert. Im Vordergrund steht stattdessen die pragmatische, situative und anwendungsbezogene Ebene von Sprache. Quetz fasst diese Problematik wie folgt zusammen:

Aber auch generell war die Rezeption des GeR sehr kritisch [...], vor allem, weil er den Fremdsprachenunterricht in eine stark utilitaristische Richtung steuert und kreativen oder literarischen Sprachgebrauch in den Hintergrund schiebt, was ihm vor allem für eine Nutzung im öffentlichen Bildungswesen problematisch macht.
(Quetz, 2014, S. 48)

Die Auswirkungen der durch die in den neuen Lehrplänen stärker forcierte Normierung und Reglementierung des Fremdsprachenunterrichts werden auch (in Hinblick auf die nun ebenfalls normierte Reife- und Diplomprüfung) im empirischen Teil dieser Arbeit thematisiert.

4.2.3 Lehrpläne (HAK, HLW/HLT, HTL)

Die Kompetenzbeschreibungen für die Schulfremdsprachen Englisch und Spanisch werden in den Lehrplänen für folgende Fertigkeiten formuliert: *Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen* und *Schreiben*. Da die überwiegende Mehrheit der in der empirischen Studie befragten Schüler eine höhere berufsbildende Schulform besuchen, werden an dieser Stelle ausschließlich die Lehrpläne dieser Schulformen hinsichtlich der schultypenspezifischen Anzahl der Wochenstunden in den einzelnen Fremdsprachen pro Jahrgang analysiert; hingegen wird von einer genaueren Erläuterung der Lehrpläne für Fachschulen

1.LFS - ENGLISCH						
Schulform	1. JG	2. JG	3. JG	4. JG	5. JG	gesamt
HAK	3	3	2	3	3	14
HAK-AUL	3	3	2	-	-	8
HLW/HLT	3	3	3	3	3	15
HTL	2	2	2	2	2	10
HTL-AUL	3	3	3	-	-	9

Tabelle 4.1: Wochenstundenanzahl in Englisch (1.LFS)

2.LFS - SPANISCH						
Schulform	1. JG	2. JG	3. JG	4. JG	5. JG	gesamt
HAK	2	3	3	2	2	12
HAK-AUL	3	3	3	-	-	9
HLW/HLT	3	3	2	2	3	13
HLW-AUL	4	4	4	-	-	12

Tabelle 4.2: Wochenstundenanzahl in Spanisch (2.LFS)

abgesehen⁷⁵. Es sei jedoch angemerkt, dass in allen Fachschulbereichen bis zur Abschlussprüfung naturgemäß ein niedrigeres Sprachniveau als in den höherbildenden Schulformen zu erreichen ist, welches in der Regel grundsätzlich das Sprachniveau B1 in Englisch darstellt. In manchen Fachschulrichtungen jedoch wird besonders in produktiven Teilkompetenzen (z.B. an Gesprächen teilnehmen, Schreiben) nur eine „nachhaltige“⁷⁶ A2 bzw. A2+ Kompetenz für den Abschluss verlangt.

In den höheren Schulformen, deren Abschluss eine Reife- und Diplomprüfung vorsieht, wird das Maturaniveau, das es in der 1. LFS Englisch zu erreichen gilt, generell in allen Teilkompetenzen mit B2 festgelegt, während in der 2. LFS das Niveau B1 am Ende der Ausbildungszeit erreicht werden soll. Vergleicht man nun jedoch die Stundentafeln der jeweiligen Lehrpläne in den verschiedenen Schulformen, so muss festgestellt werden, dass, obwohl alle Lernenden ein und dasselbe Kompetenzniveau in Englisch und Spanisch bis zur abschließenden Reife- und Diplomprüfung erreichen müssen, die dafür in den Lehrplänen vorgesehene Wochenstundenanzahl zum Teil stark differiert! Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Wochenstundenanzahl in den untersuchungsrelevanten BHS Schulformen in der 1. LFS Englisch und in der 2. LFS Spanisch:

Sowohl in der 1. LFS als auch in der 2. LFS haben die humanberuflichen Schulen mit

⁷⁵für Details der Fachschullehrpläne siehe www.hak.cc, www.htl.at sowie www.humwien.at

⁷⁶vergl. Lehrplan HAS auf www.hak.cc

15 Stunden in Englisch und 12 Stunden in der 2.LFS in ihrer klassischen⁷⁷ Schulform die meisten Wochenstunden zur Verfügung, um das Lernziel zu erreichen. Die klassischen Handelsakademien liegen mit 14 Wochenstunden für Englisch im Mittelfeld und haben ebenso wie die HUM 12 Wochenstunden für Spanisch zur Verfügung. Eine Ausnahme bilden hier die Sonderformen der Aufbaulehrgänge in beiden Schulformen. Sie bauen auf eine dreijährige Fachschulausbildung auf, sodass Schüler, die sich für diesen Ausbildungsweg entscheiden nach der Sekundarstufe I (Unterstufe) insgesamt sechs Jahre Ausbildung bis zur Matura genießen. Auffallend ist, dass dem Aufbaulehrgang (AUL) im HAK Bereich in der 2. LFS nur 9 (!) Wochenstunden zur Verfügung gestellt werden, um das gleiche Lernziel wie Schüler der humanberuflichen Schulen in derselben Zeit zu erreichen, die jedoch 12 Wochenstunden während des dreijährigen Aufbaulehrgangs zur Verfügung haben. Die allgemeinen Konsequenzen und Auswirkungen der momentan verfügbaren Zeitressourcen auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts sind ein zentraler Aspekt im Themenkomplex über die methodisch / didaktische Unterrichtsgestaltung sowie den fremdsprachendidaktischen Ausblick im empirischen Teil dieser Arbeit.

4.2.4 Mehrsprachigkeit als Prüfungsgegenstand der mündlichen sRDP

Im Rahmen der mündlichen standardisierten Reife- und Diplomprüfung stellt die Möglichkeit der Auswahl einer Mehrsprachigkeitsprüfung im HAK und HUM Bereich eine Neuerung und einen weiteren Schritt zur fixen Implementierung des Aspekts Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem dar und wird daher nun kurz vorgestellt⁷⁸.

Konkret wird das neue Prüfungsfach mit „Mehrsprachigkeit (mit Bezeichnung der beiden Lebenden Fremdsprachen)⁷⁹“ betitelt und die dafür notwendigen Voraussetzungen in der offiziellen Handreichung des Centers für berufsbezogene Sprachen (CEBS) wie folgt beschrieben:

Die Besonderheit dieser Prüfungsform bedarf aber natürlich einer grundsätzlichen Öffnung der Unterrichtenden in Hinblick auf Mehrsprachigkeit und naturgemäß auch der Bereitschaft zur Teamarbeit über die Sprachgrenzen hinaus. [...] Kolleginnen und Kollegen aller Lebenden Fremdsprachen sind eingeladen, diesen Prozess aktiv mitzugestalten, damit das Prüfungsgebiet „Mehrsprachigkeit“ insbeson-

⁷⁷Schulversuchsformen und andere Sonderformen (ausgenommen Aufbaulehrgänge) der verschiedenen BM-HS Bereiche wurden bei der Recherche in den Lehrplänen nicht berücksichtigt, da an den Befragungen keine Schüler aus diesen Schulformen teilnehmen konnten.

⁷⁸Bezüglich der allgemeinen Konzeption der zentralen schriftlichen und standardisierten mündlichen Reife- und Diplomprüfung aller BHS Schultypen sowie der entsprechenden Fachschulen vergleiche die Prüfungsverordnungen auf der Homepage des Rechtsinformationssystems (RIS) des Bundeskanzleramts, abrufbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007846>

⁷⁹vergl. dazu die Handreichung des Bundesministeriums für Bildung „Wegweiser. Die kompetenzorientierte mündliche Reife- und Diplomprüfung Lebende Fremdsprachen Prüfungsgebiet Mehrsprachigkeit“, abrufbar auf der Seite des Centers für Berufsbezogene Sprachen (CEBS) unter www.cebs.at.

dere für unsere sprachbegabten Schülerinnen und Schüler ein attraktives Angebot wird, das ihnen ermöglicht, ihre Begabung nachhaltig unter Beweis zu stellen.
(CEBS, 2015, S. 3)

Die Verantwortung für die konkrete Gestaltung der Aufgabenstellungen obliegt der Fachgruppe am jeweiligen Schulstandort, denn: „Sie wird individuelle Aspekte und konkrete schulische Schwerpunkte berücksichtigen und sicherstellen, dass der nötige Realitätsbezug gegeben ist.“ (ebd.) Voraussetzung für eine derartige Erstellung von Prüfungsangaben ist ein gemeinsames Verständnis aller berufsbildenden Schulen in Bezug auf Testungen mündlicher Performanzen.

Die zu erreichende mündliche sprachliche Handlungskompetenz in den Einzelsprachen findet ihren Ursprung im Wunsch der Europäischen Kommission, individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern, und der Forderung nach dem Unterricht jedes Schülers in mindestens zwei Fremdsprachen. „Mehrsprachig sein, bedeutet weitaus mehr als eine additive Aneinanderreihung unterschiedlicher sprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten“ (CEBS, 2015, S. 3). Mit der Einführung des Prüfungsfaches Mehrsprachigkeit wurde nun eine Möglichkeit für Schüler geschaffen, diese Kompetenz der Vernetzung mehrerer Sprachen am Ende ihrer Schulbildung unter Beweis zu stellen. Als zentraler Aspekt soll hierbei die eigene bewusste Haltung und Einstellung gegenüber sich selbst „und den durch kulturelle, soziale wirtschaftliche und nicht zuletzt sprachliche Faktoren bestimmten Identitäten, die dieses Selbst umgeben und begleiten“ (ebd.) gelten. Mehrsprachigkeit wird in diesem Kontext jedoch etwas oberflächlich und vage als ein vor allem sozio-kulturelles Phänomen mit wenig konkretem Bezug zu systematischer Fremdsprachenkompetenz gesehen, die aber eine unentbehrliche Grundlage dafür bildet, überhaupt erst mehrsprachig handeln zu können. Eine weitere Begründung für die Einführung einer Mehrsprachigkeitsprüfung wird mit der Förderung der sprachlichen Vernetzung erklärt:

Wir haben, zumindest im schulischen Bereich, Sprachen stets NEBENEINANDER gelernt und sie auch weitgehend voneinander getrennt verinnerlicht. Deshalb fällt es uns oft nicht leicht, „den Schalter umzulegen“, wenn es gilt, die Sprache zu wechseln. Es scheint, als müssten wir vorher ein „anderes Fach aktivieren“ oder „eine neue Schublade öffnen“.
(CEBS, 2015, S. 4)

Eine interkulturelle Handlungsfähigkeit seitens der Schüler wird auch in den Lehrplänen als Bildungsziel gefordert, wie z. B. der folgende Ausschnitt aus dem aktuell gültigen Lehrplan für Handelsakademien (2014) aus dem Abschnitt I. „Allgemeine Bildungsziele“ im Bereich „Berufsbezogene Lernergebnisse im Cluster „Sprachen und Kommunikation“ eindeutig belegt:

Sie zeigen interkulturelle Kompetenz, indem sie sich der wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen und der fremden Kultur bewusst sind, kulturspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektieren und in beruflichen Situationen nutzen.

Das heißt, die Mehrsprachigkeitsprüfung macht de facto sichtbar, was ohnedies im Einzel-sprachenunterricht bereits durch Lehrpläne seit langem im Fremdsprachenunterricht implementiert ist und bietet somit nicht nur für Schüler, sondern auch für Bildungsanstalten generell die Möglichkeit zu zeigen, wie facettenreich Fremdsprachenunterricht gestaltet werden kann und welche Möglichkeiten er über die Grenzen der einzelnen Fremdsprachegegenstände zu bieten vermag. Um einen konkreteren Einblick in die Inhalte und Durchführung der neuen Mehrsprachigkeitsprüfung zu geben, werden im folgenden Abschnitt die wichtigsten Kriterien zusammengefasst.

Das allgemeine Ziel der Mehrsprachigkeitsprüfung ist es,

festzustellen, ob die Kandidatinnen und Kandidaten über mehrsprachige mündliche Kompetenz verfügen, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Sprechkompetenz der Kandidatinnen und Kandidaten dem Niveau B2 in Englisch und dem Niveau B1 in der zweiten bzw. weiteren LFS (laut GERS) entsprechen muss. (CEBS, 2015, S. 6)

Die mehrsprachige mündliche Prüfung besteht aus zwei Teilen: einem monologischen und einem dialogischen, wobei letzterer in einem polyglotten Dialog realisiert werden muss. Es müssen in beiden Prüfungsteilen mehrere Sprachen verwendet werden, das heißt, Code-switching und Sprachmittlung sind dafür die wichtigsten Fertigkeiten, die Schüler mitbringen müssen. Der situative Rahmen der Prüfung muss möglichst authentisch und der Lebensrealität der Prüfungskandidaten angepasst sein. Die Inhalte müssen jenen der Themenpools der Einzelsprachen an den jeweiligen Schulstandorten entsprechen, wobei generell vom niedrigeren B1 Niveau in der 2. LFS auszugehen ist und in Englisch Inhalte gegebenenfalls angepasst werden können. Die Art des Diskurses in den einzelnen Prüfungsteilen orientiert sich ebenfalls an den möglichen Operatoren der Einzelsprachenfächer, während die Instruktionen für die Aufgabenstellungen jedoch in der Bildungssprache Deutsch ebenfalls unter Verwendung adäquater Operatoren zu erfolgen haben. Die Prüfungsdauer ist nach einer mindestens 20-, aber maximal 30-minütigen Vorbereitungszeit (Zuhilfenahme von Wörterbüchern erlaubt) laut Verordnung mit 10-20 Minuten angegeben. Die Durchführung der Prüfung erfolgt von den Lehrkräften der beteiligten Einzelsprachenfächer und wird von diesen mittels nur eines⁸⁰ den Prüfungsanforderungen entsprechenden Beurteilungsbogens⁸¹ nach einer kurzen Beratungsphase beurteilt, wobei unter anderem folgender zentraler Aspekte zu berücksichtigen ist: Bei der Mehrsprachigkeitsprüfung

geht es vor allem darum, festzustellen, ob die Kandidatin/der Kandidat eine **Situation in beiden Sprachen** bewältigen kann, und nicht in erster Linie darum,

⁸⁰Bei Reife- und Diplomprüfungen in der 1. und 2. LFS kommen nicht nur einer, sondern zwei, ein analytischer und holistischer, Beurteilungsraster zur Anwendung.

⁸¹siehe CEBS (2015, S. 3)

ob in einer Sprache das Niveau B2 und in einer anderen das Niveau B1 erreicht wurde;
(CEBS, 2015, S. 18)

Sprachlich strukturelle Korrektheit und Präzision spielen per se bei der Beurteilung der Mehrsprachigkeitsprüfung eine sekundäre Rolle und werden nur hinsichtlich ihrer kommunikativen Signifikanz in die Beurteilung miteinbezogen. Interaktion, Sprachenwechsel und die Angemessenheit von Lexik und Strukturen hinsichtlich Kontext, Thema und Aufgabe sowie Flexibilität in der mündlichen Performanz bilden die vorrangigen Beurteilungskriterien.

Bei der Mehrsprachigkeitsprüfung steht im Allgemeinen ganz klar die soziokulturelle sprachliche Handlungsfähigkeit im weitesten Sinne im Vordergrund. Es ist daher an dieser Stelle von besonderer Wichtigkeit zu erwähnen, dass die Forcierung und Förderung mehrsprachiger Handlungskompetenz nach Möglichkeit im besten Falle nicht auf Kosten zeitlicher Ressourcen des Einzelsprachenunterrichts gehen sollte, weil nur dieser die Vermittlung einer systematischen sprachlichen Basis in der jeweiligen Sprache gewährleisten kann. Die Frage nach dem Zurechtkommen mit den momentan für den Sprachunterricht veranschlagten zeitlichen Ressourcen hinsichtlich der Erfüllbarkeit von Lehrplänen und Lernzielen bzw. der Bereitstellung etwaiger zusätzlicher Ressourcen für Sprachunterricht jeglicher Art in der Schule der Zukunft wird ebenfalls im empirischen Teil dieser Arbeit thematisiert.

4.3 Das mehrsprachige Klassenzimmer – Störfall oder Glücksfall?

Auch bei näherer Betrachtung der Wiener Schülerpopulation kann festgestellt werden, dass Mehrsprachigkeit in den Wiener Klassenzimmern längst zum Normalfall geworden ist. Wie zuvor erwähnt, bringen bereits mehr als die Hälfte aller Lernenden eine andere Erstsprache als Deutsch im Gepäck mit in die Schule. Mehrsprachigkeit ist somit nicht nur eine individuelles, persönliches Phänomen, sondern ganz klar auch ein gesellschaftliches, das mit dem Eintritt der Jüngsten in den Kindergarten, spätestens aber zu Beginn der Volksschullaufzeit im Bildungssystem deutlich sichtbar wird. Die Kernfrage, ob Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer nun als Stolperstein oder Bereicherung empfunden wird, hängt in erster Linie mit der Wahrnehmung und mit dem Umgang eben dieser ab. Rosemarie Tracy hält bezüglich der Situation in Deutschland folgendes fest, was in seiner Grundaussage auch für Österreich zutreffend ist:

In deutschen Städten leben mittlerweile Sprecherinnen und Sprecher von ungefähr 200 unterschiedlichen Sprachen, wobei es sich bei den wenigsten um Sprachen Europas oder um Sprachen handelt, mit denen man in den Schulen Eindruck machen könnte. Darin und nicht etwa in der Mehrsprachigkeit an sich liegt eines der Kernprobleme der aktuellen Bildungspolitik. Zum einen haben die Sprachen, welche viele SchülerInnen bereits in ihren Köpfen mit in die Schule bringen, weder als Unterrichtsmedium noch als Unterrichtsgegenstand einen Platz. Zugleich wird Kindern nicht-deutscher Erstsprachen bis zum Schuleintritt immer noch wenig Gelegenheit geboten, um sich die in der Schule benötigten sprachlichen Repertoires anzueignen.

(Tracy, 2014, S. 15)

Die Kernproblematik sieht die Expertin also ganz klar zum einen im nicht oder nur rudimentär vorhandenen „Verkehrswert“ der meisten Migrantensprachen im Schulbereich, welche seitens des Bildungssystems nicht wahrgenommen würden und auch keinen Platz in Form von Unterrichtsgegenständen fänden und zum anderen in fehlenden Sprachlernangeboten im Kindergarten- und Vorschulbereich. Zweifelsohne wäre es eine mehr als nur willkommene Erleichterung für den späteren Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, brächten alle Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bereits fundierte und auch strukturell gefestigte Muttersprachenkenntnisse in Wort *und* Schrift in den höheren Schulbereich mit. Dennoch muss an dieser Stelle die Frage gestellt werden, inwieweit ein staatliches Bildungssystem hinsichtlich der professionellen (Lehrkräfte), organisatorischen (Unterrichtseinheiten) und den übergeordneten finanziellen Ressourcen per se überhaupt in der Lage ist, eine gerechte und vor allem eine *alle* mitgebrachten Migrantensprachen gleichberechtigte Förderung zu realisieren. Eine ehrlich und ernst gemeinte Muttersprachenförderung dürfte sich, sofern sie nicht Gefahr laufen soll, in die Diskriminierungsfalle zu tappen, nicht nur

auf die am häufigsten vertretenen Muttersprachengruppen beschränken, sondern müsste im Sinne einer Chancengleichheit jeder einzelnen gesprochene Muttersprache von Schülern dieselben Unterstützungsmaßnahmen zugutekommen lassen und für jeden Schüler (an jedem Ausbildungsstandort) in gleicher Weise zugänglich sein. Eine Angebotsbeschränkung auf die am häufigsten vertretenen Muttersprachen kann keine zufriedenstellende Lösung sein, da, wenngleich auch in deutlicher geringerer Zahl, Sprecher seltener vertretener Muttersprachen aufgrund eines fehlenden Sprachförderungsangebots benachteiligt würden. In Anbetracht der Vielzahl von Migrantensprachen⁸² erscheint jedoch ein faires, ausgewogenes Förderangebot eine nahezu unbewältigbare Aufgabe darzustellen.

Um Mehrsprachigkeit in der Schulbildung zunehmend als gewinnbringende Ressource nützen zu können, darf auch die Rolle der deutschen Sprache in diesem Kontext nicht außer Acht gelassen werden. Sowohl die Förderung der Muttersprache als auch jene der Landes- und Unterrichtssprache Deutsch gelingt am besten, wenn beide Sprachen bereits sehr früh, nämlich spätestens in einem Alter von drei bis vier Jahren erfolgt, sodass Deutsch in der sprachlichen Erwerbsfolge noch als Zweitsprache erworben werden kann.

Trotz dieser zeitlichen Lücke von drei bis vier Jahren, die den Erst- und den frühen Zweitspracherwerb trennen, geht man in der Forschung heute davon aus, dass sich letzterer im Ergebnis und im Erwerbspfad in relevanten Kernbereichen der Grammatik noch mit dem Erstspracherwerb vergleichen lässt, sofern der Kontakt mit authentischen sprachlichen Vorbildern gewährleistet ist.
(Tracy, 2014, S. 23)

Aufgrund dieser Erkenntnis liegt die Schlussfolgerung nahe, dass bereits auf der Stufe der Kindergarten- und Vorschulbildung Deutsch professionell und intensiv gefördert werden sollte, um den so dringend benötigten Grundstein für den weiteren (schulischen) Fremdspracherwerb zu legen und in Kombination mit einer ebenso systematischen Muttersprachenförderung der Gefahr einer doppelten Halbsprachigkeit entgegenzuwirken. Das ist eine sehr umfangreiche und herausfordernde Aufgabe, die einerseits einen grundlegenden gesellschaftlichen und politischen Konsens darüber, wie mit Vielsprachigkeit umgegangen werden soll, und andererseits die Bereitschaft zur Umsetzung der entsprechenden Maßnahmen aller Beteiligten (Familien, Schulen und Gesetzgeber) voraussetzt.

Vielleicht wäre aber auf Basis eines verantwortungsvollen gesellschaftlichen Miteinanders (Eltern – Schüler – Lehrer) auch an eine einander ergänzende und gleichzeitig entlastende Aufgabentrennung im Bereich der (vor allem kindlichen) Sprachförderung zu denken?

Ob Mehrsprachigkeit nun ein Störfall oder Glücksfall ist, lässt sich schon allein aufgrund der Komplexität von Sprache und ihren multivariablen Bedeutungsfeldern an sich a priori

⁸²vergl. dazu das bereits bestehende Angebot an Muttersprachenunterricht im österreichischen Schulwesen in Garnitschnig (2017, S. 11ff)

nicht eindeutig beantworten und hängt von der jeweiligen wissenschaftlichen Betrachtungsperspektive ab:

Auch wenn sich, [...] die Forschung dem Thema Mehrsprachigkeit mit unterschiedlichen Interessen nähert, wird schnell deutlich, dass man für ein umfassendes Verständnis der Sprachfähigkeit und des menschlichen kommunikativen Verhaltens auf die Beiträge vieler Wissenschaften angewiesen ist. In diesem Sinne ist die Beschäftigung mit Sprache grundlegend interdisziplinär.

(Tracy, 2014, S. 17)

Die vorliegende Arbeit leistet mit der Präsentation der Erfahrungswerte und Empfehlungen zahlreicher Experten aus dem Bildungsbereich zur Frage nach den Vor- und Nachteilen von Mehrsprachigkeit einen Beitrag aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Ein wesentlicher Aspekt im Zuge dessen ist das Expertenwissen, das zwar statistisch schwer beweisbar ist, aber dessen zugrundeliegenden Erfahrungen dennoch im schulalltäglichen Miteinander deutlich spürbar und erkennbar sind und in zahlreichen Kommentaren und Antworten im Rahmen der Leitfadeninterviews und der Lehrerbefragung klar artikuliert und abgeleitet werden konnten.

Manche Einsichten lassen sich durchaus auch [...] durch eigene Erfahrungen und eher informelle Experimente, gewinnen, für die man den Kontext des Klassenzimmers als Areal nutzen kann. (ebd.)

Um die Situation des mehrsprachigen und polyphonen Klassenzimmers bewerten zu können, erscheint es daher sinnvoll, Mehrsprachigkeit nicht nur global einer Evaluierung zu unterziehen, sondern verschiedene Aspekte von Mehrsprachigkeit, so zu sagen in detailgetreuer Ansicht und einem klar abgegrenzten Kontext differenziert zu betrachten und zu bewerten. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird das in einem fremdsprachendidaktischen Kontext unter besonderer Betrachtung der Wiener Sekundarstufe II auf dem berufsbildenden Sektor angestrebt.

4.4 Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration (Wojnesitz)

Einen wertvollen Beitrag zur Erforschung des Phänomens der Mehrsprachigkeit in der Wiener Sekundarstufe II leistet Wojnesitz (2009) mit ihrem Dissertationsprojekt zum Thema „Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration“. Da dieses Projekt Impulse für weiterführende Fragen auf diesem Themengebiet geben konnte und somit ebenfalls einen Anknüpfungspunkt für die vorliegende Arbeit darstellt, wird es im folgenden Abschnitt kurz zusammenfassend vorgestellt.

Im Zuge dieses Forschungsprojektes wurden 86 Schüler (in vier 6. Klassen), Lehrkräfte und Schulleiter an vier Wiener AHS Standorten zur Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit befragt. Dabei bildet der Kontext von Migration die Rahmenbedingungen.

Das Hauptinteresse der Untersuchung liegt in dem Aufdecken des Zusammenhangs zwischen einem der Mehrsprachigkeit aufgeschlossenen Schulklima und der Befindlichkeit der Schüler-Innen mit anderen Familiensprachen als Deutsch.
(Wojnesitz, 2009, S. 13)

Fragen über die Vor- und Nachteile von Multilingualismus in der Schule zur Selbstzuschreibung (lokales Zugehörigkeitsgefühl), die Weitergabe der eigenen Muttersprache der Lernenden, Mehrsprachigkeit als Thema im Unterricht und die Darstellung der Schule nach außen repräsentieren die Hauptaspekte der Untersuchung.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Migrationshintergrund in Kombination mit schulischer Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit und der damit möglichen Bestärkung einer positiven Einstellung diesbezüglich wird folgendes festgehalten:

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.
(Wojnesitz, 2009, S. 223)

Wojnesitz' zentraler Fokus liegt auf der Ergründung des soziokulturellen (und sprachlichen) Miteinanders aller einer Schulgemeinschaft angehörigen Personen (Schüler – Lehrer – Direktoren) vor dem Hintergrund von Migration und den Auswirkungen auf schulischen Erfolg

sowie der Verantwortlichkeit des Gesetzgebers bezüglich dieser Thematik (z. B. Muttersprachenunterricht, Fördermaßnahmen in Deutsch für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, interkulturelle Pädagogik und interkulturelles Lernen). In der vorliegenden Arbeit soll der Zusammenhang zwischen dem Bewusstsein über und der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit und deren Auswirkungen auf den schulischen Fremdsprachenerwerb in einem fachdidaktischen Kontext eruiert werden.

Mit 1035 Lernenden und 71 Lehrenden konnte im Wiener BMHS Bereich ein deutlich größerer Personenkreis befragt werden, um einerseits ein umfassenderes Ergebnis zu erzielen und andererseits einen weitreichenderen Einblick in die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit und ihre Auswirkungen im diesem Schulbereich gewähren zu können. Neben Experteninterviews mit Lehrkräften liefert die Fehlerquellenanalyse von Englisch- und Spanischschularbeiten die nötigen Daten, um Rückschlüsse über die Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Muttersprachen und Erwerbsschwierigkeiten (und -erleichterungen) im schulischen Fremdsprachenunterricht ziehen zu können. In diesem Sinne kann die vorliegende Arbeit mit ihrem konkreten Bezug auf die Fremdsprachendidaktik, ausgehend vom Bewusstsein über Mehrsprachigkeit im Schulalltag und in der Unterrichtspraxis des (Deutsch- und) Fremdsprachenunterrichts als Ergänzung und Erweiterung zu der von Wojnesitz (2009) erforschten Thematik betrachtet werden.

Kapitel 5

Konzeption der Untersuchung

Die vorliegende Studie setzt sich aus mehreren, einander ergänzenden Teilerhebungen bzw. sogenannten *Forschungssträngen* zusammen, welche sowohl quantitative als auch qualitative Elemente enthalten. Dies entspricht damit dem *Mixed-Methods-Approach*. Im Zuge der empirischen Arbeit werden mehrere Themenkomplexe aus zwei unterschiedlichen Perspektiven, jener der Lehrerschaft und jener der Schülerpopulation erforscht und analysiert (*Triangulation*). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse dienen zum einen der Beantwortung der grundlegenden Forschungsfragen und bilden gleichzeitig den Ausgangspunkt für die Ausarbeitung konkreter Vorschläge zur Implementierung der gewonnenen Erkenntnisse im schulischen Fremdsprachenunterricht (*Grounded Theory*). Sie werden abschließend im Rahmen eines Maßnahmenportfolios zusammengefasst und präsentiert. Die Einbettung der vorliegenden Untersuchung in die Theorie wissenschaftlicher empirischer Forschung wird in den folgenden Abschnitten genauer erläutert.

5.1 Forschungsdesign

Die beiden umfangreichsten Teile der vorliegenden Untersuchung und damit die solide Basis der Datenerhebung bilden eine Schüler- und eine Lehrerbefragung, die jeweils mittels eines an die Probanden und die entsprechenden Themenbereiche adaptierten Onlinefragebogens durchgeführt wurden. Ergänzend und vertiefend dazu wurden 16 Experteninterviews in Form von Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen geführt, um abseits des weitgehendst standardisierten Fragebogens eine Möglichkeit für eine detailliertere verbale Erläuterung verschiedener untersuchungsrelevanter Aspekte zu ermöglichen. Schülern wurde eben diese Möglichkeit zur Verbalisierung ihrer Erfahrungen im Rahmen der Onlinebefragung mittels der sogenannten „Warum?“ – Felder gegeben.

In den folgenden Abschnitten wird das untersuchungsrelevante theoretische Vorverständnis hinsichtlich empirischer Forschung zusammenfassend dargestellt.

5.1.1 Qualitativ und quantitativ orientierte Forschung

Ausgehend von ihrer grundlegenden Definition und Charakteristik stellen qualitative und quantitative Forschungsansätze zwei gänzlich unterschiedliche Forschungszugänge dar, die Schramm in Caspari, Klippel, Legutke und Schramm (2016, S. 51ff) wie folgt zusammenfasst:

In der Regel werden das qualitative und das quantitative Forschungsparadigma als zwei diametral gegenübergestellte empirische Arbeitsweisen charakterisiert, die sich bezüglich des Erhebungskontextes, der erhobenen Daten, der Auswertungsmethoden und der dahinterliegenden Wissenschaftstheorie diametral unterscheiden.

In der qualitativen Forschung stellt die Ethnographie den Prototypen dar. Daten werden in Form von Beobachtungen des Forschers in einem natürlichen Kontext und daher unter äußerst unkontrollierbaren Bedingungen erhoben. Die Daten werden unter Verfolgung einer emischen Perspektive mittels interpretativer Verfahren ausgewertet, um die „Innenansicht der Forschungspartner_innen analytisch herauszuarbeiten“ (ebd.) Wissenschaftstheoretisch betrachtet, werden „der rationalistischen Vorstellung einer universalgültigen Wahrheit das Konzept (sozio-) kulturell geprägter bzw. kontextgebundener Wahrheiten entgegengesetzt“ (ebd.).

Anders verhält es sich in der quantitativen Forschung, deren Prototyp das Experiment ist. Dafür charakteristisch ist dessen Durchführung in einer künstlichen Umgebung, wie etwa dem Labor, das streng kontrollierbare Bedingungen ermöglicht. Die erhobenen Daten sind folglich meist Messwerte und werden mit Hilfe statistischer Verfahren ausgewertet. Anders als beim qualitativen Forschungszugang begründet sich experimentelle Forschung auf Rationalismus. Im Zuge der Datenauswertung werden Hypothesen getestet, um daraus allgemeingültige Wahrheiten beschreiben zu können. Dies geschieht aus der Außenperspektive des Forschers, welche auch etische Perspektive genannt wird. Dass jedoch die Gegenüberstellung dieser analytisch-nomologischen und explorativ-interpretativen Reinformen an Forschungsansätzen den „vielen denkbaren Varianten empirischer Forschungsdesigns nicht gerecht wird“ (ebd.), wird bereits in der fremdsprachendidaktischen Forschung der 1980er Jahre erkannt und angesprochen. Es werden daher Mischformen entlang der Varianten (quasi-)experimentell vs. nicht-experimentelles Design, quantitative vs. qualitative Daten sowie statistische vs. interpretative Auswertungen definiert⁸³. Die Grundaussage ist, dass sich vom Interesse an neuen Erkenntnissen geleitet, eine große Vielzahl an Möglichkeiten zur Gestaltung von Forschungsdesigns ergeben.

Aus qualitativen und quantitativen Teilen bestehende Forschungsdesigns werden in Folge unter dem Paradigma der Mixed-Methods weiter definiert und elaboriert, wobei Kuckartz

⁸³Für detaillierter Ausführungen dazu vergl. Grotjahn in Caspari et al. (2016, Abschnitt 3.3)

(2014) vier Grundtypen von Mixed-Methods-Designs unterscheidet, die unter anderem im folgenden Unterkapitel kurz dargestellt werden.

5.1.2 Mixed-Methods-Approach

Der Mixed-Methods-Approach ist im Vergleich zum quantitativen und qualitativen Forschungsparadigma ein relativ neuer Forschungsansatz, der speziell in den letzten fünfzehn Jahren zunehmend an Popularität unter den Forschern gewinnen konnte. Er wird mittlerweile als drittes Forschungsparadigma gehandelt. Die grundlegenden Charakteristika des Mixed-Methods-Approach werden von den amerikanischen Wissenschaftlern Kuckartz und Creswell folgendermaßen definiert:

Mixed-Methods bedeutet [...] einen sehr konkreten, praktisch ausgerichteten Forschungsansatz, verbunden mit ganz eigenen Strategien des Designs, der Datenerhebung und der Datenanalyse.

(Kuckartz, 2014, S. 11)

Die Mixed-Methods-Forschung, wie wir sie heute kennen, beinhaltet im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs die Sammlung und Analyse sowohl quantitativer als auch qualitativer Daten, die systematische Integration beider Datenarten und oft auch die Darlegung der philosophischen und theoretischen Orientierungen, die dem Design zugrunde liegen.

(Creswell in Kuckartz (2014, S. 13))

Es ist die zunehmende Komplexität der Forschungsprobleme, die mitunter eine Kombination von qualitativer und quantitativer Daten erforderlich macht, um möglichst klare Forschungsergebnisse erzielen zu können. Genau darin liegt das Potential des Mixed-Methods-Approaches. Forschungsdesigns werden entlang der Parameter von zeitlicher Anordnung, Gewichtung und Mischung erstellt. Daraus ergeben sich Kuckartz (2014) zufolge vier Grundtypen von Mixed-Methods-Designs⁸⁴:

- Die erste Variante, das **Vertiefungsdesign** (*explanatory designs*) ist sequenziell angeordnet, wobei die zuerst erstellten quantitativen Befunde durch danach erhobene qualitative Daten ergänzt und vertieft werden.
- Die zweite Variante stellt das **Verallgemeinerungsdesign** (*exploratory design*) dar, im Zuge dessen zuerst eine qualitative Erhebung und danach eine quantitative Erhebung erfolgen. Es ist daher ebenfalls sequenziell. Ziel ist es, mit der quantitativen Teilstudie die qualitativen Erkenntnisse zu verallgemeinern.
- Der dritte Designtyp wird **paralleles Design** (*triangulatory design*) genannt, das nun im Gegensatz zu den beiden zuvor erwähnten Designtypen nicht durch eine sequenzielle Abfolge einzelner Teilstudien gekennzeichnet ist, sondern durch gleichzeitig bzw.

⁸⁴vergl. Caspari (2016, Abschnitt 3.3.5)

parallel verlaufende Erhebungen mit qualitativen und quantitativen Teilstudien gekennzeichnet ist. Die Datenerhebungen im Zuge der einzelnen Teilstudien erfolgen demnach unabhängig voneinander. Erst am Schluss werden die Ergebnisse aller Teilerhebungen miteinander verglichen und kontrastiert.

- Der vierte Designtyp ist das **Transferdesign** (*embedded design*), bei dem entweder qualitative Daten quantifiziert werden oder vice versa.

Ausgehend von diesen vier grundlegenden Mixed-Methods-Designs kamen im Laufe der Zeit natürlich auch noch weiter ausdifferenzierte Designs in der Forschung zur Anwendung, deren genauere Ausführungen jedoch den Rahmen dieses Kapitels sprengen würden⁸⁵. Die Notwendigkeit und Begründung für diese „besonders individuell zugeschnittenen“ Forschungsdesigns wird abschließend in Creswells Worten wiedergegeben:

Eine Kombination von beiden Datenarten ermöglicht eine weitaus vollständigere Analyse dieser Probleme. [...]

Forscher_innen stellen Zahlen und statistische Ergebnisse in den Kontext der verbalen Äußerungen von Forschungsteilnehmenden und umgekehrt betrachten sie deren verbale Äußerungen vor dem Hintergrund von Zahlen, Trends und statistischen Ergebnissen. Heute sind beide Formen der Daten notwendig. [...]

Der Ruf nach einem größeren Grad *von* Differenziertheit und nach *Verfeinerung von Evidenz* führt zu einer Sammlung von beiden Datenarten, von qualitativen und quantitativen.

(Creswell in Kuckartz (2014, S. 17f))

Die vorliegende Untersuchung setzt sich aus vier Teilstudien zusammen, die grundsätzlich parallel zueinander durchgeführt wurden. Sie entspricht somit dem parallelen Design des Mixed-Methods-Approach und umfasst eine Online-Schülerbefragung und eine Online-Lehrerbefragung, deren Fragebögen hauptsächlich der quantitativen Datenerhebung entsprechend, geschlossene Fragen enthalten. Die einem qualitativen Ansatz entsprechenden als offene Fragen eingearbeitete „Warum? - Felder“ im Schülerfragebogen dienen lediglich der verbalen Ergänzung und Vertiefung einiger geschlossener Fragen und dienen nicht der Erschließung weiterer Forschungsaspekte; sie sind somit weniger gewichtig. Eine ähnliche Bedeutung kommt den 16 durchgeführten Interviews mit Lehrpersonen zu. Diese haben ebenfalls insofern vertiefenden Charakter, als die Erkenntnisse aus der Lehrerbefragung ergänzt und näher beleuchtet werden sollen. Die vorliegende Untersuchung weist daher auch Charakteristika des Vertiefungsdesigns auf. Der vierte Teil der Untersuchung umfasst schließlich eine quantitative Fehleranalyse in Spanisch- und Englischschularbeiten hinsichtlich ihrer Häufigkeit bei verschiedenen Erstsprachensprechern.

⁸⁵vergl. Kuckartz (2014)

5.1.3 Mixed-Methods und Triangulation

Da in der vorliegenden Untersuchung der Forschungsgegenstand Mehrsprachigkeit im Wiener BMHS Bereich grundsätzlich von zwei Punkten aus, nämlich aus Schülerperspektive und Lehrerperspektive untersucht und analysiert wird, entspricht die Vorgehensweise in der empirischen Untersuchung der Methode der Triangulation. Ihr grundlegendes Konzept sei an dieser Stelle kurz erläutert.

Die aktuelle Definition des Begriffs Triangulation lautet wie folgt:

Mit Triangulation wird eine methodologische Strategie bezeichnet, bei der ein Forschungsgegenstand aus zwei oder mehreren Perspektiven betrachtet wird und es zu einer Kombination verschiedener Methoden, Datenquellen, theoretischer Zugänge oder Einflüsse durch mehrere Forscher kommt.

(Knorr in Caspari et al. (2016, S. 90))

Triangulation hat jedoch ihren Ursprung in der Landvermessung und ihr „Verfahren [...] erlaubt es, die Position eines Objekts in einem dreidimensionalen Raum präzise zu bestimmen“ (Kuckartz, 2014, S. 45), wie das folgende Bild illustriert:



Abbildung 5.1: Modell der Triangulation aus Kuckartz (2014, S. 45)

Der Grundgedanke, möglichst genaue Ergebnisse durch den Einsatz mehrerer Bezugspunkte zu erzielen, fand später auch Einzug in den Sozialwissenschaften und der Begriff Triangulation wurde in Forschungsprojekten dieser Disziplin im metaphorischen Sinne verwendet. Triangulation stand hier dafür, die Validität von Ergebnissen zu erhöhen.

Gegenwärtig umfasst Triangulation vielmehr „die Vertiefung und Erweiterung von Erkenntnissen [...] weil jedes Verfahren einen bestimmten Aspekt bzw. eine andere Facette des zu untersuchenden Phänomens offenlegt“ (Knorr in Caspari et al. (2016, S. 90)). Diese Definition verdeutlicht auch das Verhältnis von Triangulation und Mixed- Methods:

Eine spezielle Form der methodologischen Triangulation stellt die Verbindung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden dar, die auch als *mixed methods* oder *mixed methodologies* bezeichnet wird.
(Knorr in Caspari et al. (2016, S. 92))

5.1.4 Gegenstandsbezogene Theoriebildung (Grounded Theory)

Speziell in Bezug auf die Durchführung der einzelnen Teilstudien und den Umgang mit den daraus resultierenden Ergebnissen ist es wichtig zu erwähnen, dass dabei auch im Sinne der gegenstandsbezogenen Theoriebildung, in weiterer Folge *Grounded Theory* bezeichnet, vorgegangen wurde. Diese Methode wurde in den 1960er Jahren von Glaser und Strauss begründet und bietet einen hohen Grad an Flexibilität zur Theoriegewinnung während einer Forschungsphase. Zentral sind in diesem Konzept eine datengeleitete Theoriegenerierung und „die Eröffnung der Möglichkeit, systematisch erhobene Daten nicht nur zu beschreiben, sondern sie selbst zur Konzept- und Theoriebildung zu nutzen“ (Aguado in Caspari (2016, S. 244)). Konkret bedeutet dies, dass es sich bei der Grounded Theory um

ein komplexes, ganzheitliches Verfahren sowohl zur Gewinnung, als auch zur Analyse und zur Interpretation von Daten dient. [...] D.h. man wartet mit der Aufbereitung, Analyse und Interpretation *nicht*, bis alle Daten erhoben sind, sondern, beginnt unmittelbar nach der ersten Datenerhebung mit der Auswertung, deren Ergebnisse dann das weitere Vorgehen bestimmen. (ebd.)

Dies trifft in der vorliegenden Untersuchung auf die Konzeption des Interviewleitfadens für die Experteninterviews mit Lehrpersonen zu. Aufgrund erster Ergebnisse in den beiden Umfragen wurden einzelne Fragen herausgenommen, weil abzusehen war, dass die Erkenntnisse aus den Umfragen sich als ausreichend erweisen würden. Fragen bezüglich anderer Themenkomplexe wurden in der ursprünglichen Fragebogenversion ergänzt, weil die Ergebnisse sich als zu unergiebig und als nicht zufriedenstellend erwiesen. Dies war beispielsweise im Themenkomplex „Schulorganisation und Fremdsprachendidaktik zwischen Ist- und Sollzustand“ der Fall.

„Im Unterschied zu allen strikt sequentiell angelegten hypothesentestenden und hypothesengenerierenden Verfahren geht die GTM also zyklisch vor.“ (ebd.). Ziel ist es schließlich, einen Punkt zu erreichen, den Gläser / Strauss „theoretische Sättigung“ nennen: durch Erhebung weiterer Daten und deren Analyse ist kein neuer Erkenntnisgewinn mehr zu erwarten.

Dies darf jedoch zweifelsohne als ein extrem hochgestecktes Ziel für eine einzelne Studie bezeichnet werden, was Dey Ende der 1990er Jahre dazu veranlasste, fortan nicht von *Sättigung* (*saturation*), sondern von *Hinlänglichkeit* (*sufficiency*) zu sprechen, die eine „Formulierung von Theorien mittlerer Reichweite“ (Aguado in Caspari (2016, S. 246)) zum Ziel hat. Es handelt sich folglich um die Erarbeitung auf diese Weise gewonnener Skizzen, Entwürfe und Teil-Theorien, oder wie Glaser / Strauss es schon 1967 formulierten: „The published word is not the final one, but only a pause in the never-ending process of generating theory.“ (Glaser/Strauss in Caspari (2016, S. 246)).

In diesem Sinne sollen auch die Ergebnisse dieser Untersuchung verstanden werden: als Ausgangspunkt für weitere, detailliertere Forschungsprojekte einzelner in dieser Arbeit analysierter und präsentierter thematischer Aspekte zur weiteren Differenzierung und Erkenntnisgewinnung auf fremdsprachendidaktischer Ebene.

Das nun folgende Kapitel ist der näheren Beschreibung der theoretischen Grundlagen der drei methodischen Vorgehensweisen im Rahmen der Untersuchung gewidmet.

5.2 Methodik

In der vorliegenden Untersuchung werden Fragebögen, Interviews sowie eine systematische Fehleranalyse in Schularbeiten als Methoden zur Datensammlung herangezogen, wobei die höchste Gewichtung den Daten aus den Fragebögen zukommt.

5.2.1 Fragebogenkonzeption

„Fragen stellen ist nicht schwer, Fragebogen konstruieren sehr!“ lautet die etwas salopp formulierte Behauptung der Autoren Kirchhoff (2003, S. 19) im Titel des 3. Kapitels ihres Buches „Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung“, welche sich jedoch auch im Zuge der Erstellung der beiden Fragebögen für die vorliegende Untersuchung gleich zu Beginn bewahrheiten sollte.

Grundsätzlich gilt es bei der Erstellung eines Fragebogens und bei der Durchführung der Befragung (unter Berücksichtigung des Themas und der Befragungsteilnehmer) folgende Kriterien genau zu beachten⁸⁶:

- Der grundlegende Aufbau des Fragebogens sollte entlang der zu untersuchenden Themenkomplexe erfolgen und ein optisch ansprechendes, d.h. übersichtliches Layout vorweisen.

⁸⁶vergl. Aschemann-Pilshofer (2001)

- Dem Fragebogen sollte zur leichteren Beantwortung der Fragen entweder eine allgemeine, möglichst klare Instruktion in Form einer Einleitung oder den einzelnen Fragen kurze Beantwortungsanweisungen vorangestellt werden.
- Bei der Durchführung der Befragung gilt es einen möglichst angenehmen und vor allem adäquaten situativen, zeitlichen, örtlichen und organisatorischen Rahmen zu schaffen. Dazu zählen die Sicherstellung eines ausreichenden zeitlichen Rahmens, Anonymität und inhaltliche Freiheit der Teilnehmer und etwaige benötigte technische Ausrüstung, wenn es sich um einen Onlinefragebogen handelt.

Den naturgemäß zentralen Aspekt eines Fragebogens stellen die einzelnen Fragen selbst dar. Daher ist es von größter Wichtigkeit, das *Format*, die sprachliche *Formulierung*, die *Anordnung* und das *Layout* der Fragen präzise zu planen.

Hinsichtlich des Fragenformates unterscheidet man zwischen zwei Reinformen, den *offenen* (keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten – Umfrageteilnehmer formulieren ihre Antworten frei) und *geschlossenen Fragen* (vorgegebene Antwortmöglichkeiten – Umfrageteilnehmer beantworten Fragen durch ankreuzen vorgegebener Antwortoptionen) sowie einer *Mischform* aus diesen beiden Fragenformaten (enthalten vorgegebene Antwortmöglichkeiten und zusätzlich eine offene Kategorie zur individuellen Verbalisierung von Antworten).

Jedes Fragenformat bietet individuelle Vor- und Nachteile. Der Vorteil offener Fragen ist, dass sich Teilnehmer nicht an Antwortkategorien halten müssen und detailliertere und differenziertere Antworten geben können, die über die seitens des Forschers antizipierten Antwortmöglichkeiten hinausgehen, was durch bloßes Ankreuzen vorgegebener Antwortkategorien nicht möglich wäre. Die Auswertung offener Fragen ist jedoch oft schwieriger als jene von geschlossenen Fragen. Ein Vorteil geschlossener Fragen ist demnach die statistische Auswertung und die Tatsache, dass Teilnehmer, die sich beim Verbalisieren ihrer Erfahrungen schwertun, nicht benachteiligt werden. Eine Schwierigkeit beim Erstellen geschlossener Fragen stellt jedoch die Gestaltung und Auswahl der verschiedenen Antwort Optionen dar. Ein Forscher benötigt möglichst genaues und umfangreiche (Experten)wissen über das zu untersuchende Feld, um möglichst alle Antwortmöglichkeiten vorwegnehmen zu können. Es ist wichtig, dass „alle Personen ihre ‘wahren‘ Antworten in den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auch eindeutig unterbringen können“ (Aschemann-Pilshofer, 2001, S. 14). Andernfalls könnte es durch Vernachlässigung der einen oder anderen Antwortmöglichkeit zu einer Manipulation oder sogar Verfälschung von Ergebnissen kommen. Es ist daher von großer Bedeutung, auch die Gestaltung der Antwortkategorien bei geschlossenen Fragen zu berücksichtigen. Hierbei gilt es zunächst eine grundlegende Entscheidung zu treffen: Möchte man eine *Mittelkategorie* einbauen, die sehr oft die Antworten von unentschlossenen oder nicht-wissenden Personen repräsentiert, oder möchte man eine eher polarisierende Aussage in Richtung „ja / nein“, „stimme zu / stimme nicht zu“ erhalten? Der Beantwortung dieser Frage entsprechend, bie-

tet man zum Beispiel fünf Antwortkategorien (d.h. mit Mittelkategorie) an, wobei jeweils zwei Antwortmöglichkeiten Zustimmung oder Ablehnung und die mittlere Kategorie Unentschlossenheit oder Gleichgültigkeit dem Fragethema gegenüber repräsentieren, wenn auch uneindeutige Antworten in die Ergebnisse einfließen sollen. Ist das nicht erwünscht, gilt es eine Mittelkategorie bei den Antwortmöglichkeiten zu vermeiden. Die Mischform des Fragenformats mit sowohl einer vorgegebenen als auch einer offenen Antwortmöglichkeit wirkt dieser Problematik entgegen.

Die einzelnen Antwortkategorien von den eben beschriebenen *Rating-Skalen* sollten möglichst neutral formuliert sein und die sprachlichen Merkmale sollten vom Umfrageteilnehmer „als annähernd gleichabständig aufgefasst werden“ (Aschemann-Pilshofer, 2001, S. 15). Um Häufigkeiten zu erheben, bietet sich beispielsweise eine Formulierung wie „nie – selten – gelegentlich – oft – immer“ an.

Für alle Fragetypen gilt dieselbe Regel hinsichtlich der *sprachlichen Formulierung*. Diese sollte auf die Umfrageteilnehmer abgestimmt, möglichst einfach und genau sein, d.h. auf Elemente wie komplizierte Sätze und doppelte Verneinungen sollte verzichtet werden. Vielmehr gilt es Begriffe zu verwenden, die allen Teilnehmern geläufig sind und von diesen möglichst eindeutig verstanden und interpretiert werden können, wobei diese Begriffe nicht suggestiv, d.h. so wertfrei wie möglich gewählt werden sollten. Die *Anrede* in den Fragen (per du / per sie) sollte den Umfrageteilnehmern angepasst und im gesamten Fragebogen kontinuierlich angewendet werden.

Die *Anordnung* der einzelnen Fragen sollte grundsätzlich nach dem Prinzip der ansteigenden Komplexität und Schwierigkeit erfolgen, um Umfrageteilnehmer nicht gleich zu Beginn des Fragebogens abzuschrecken und einen vorzeitigen Abbruch der Beantwortung zu provozieren. Zusätzlich sollte mit den ersten Fragen das Interesse für das Thema bei den Teilnehmern geweckt werden, sodass der Fragebogen möglichst vollständig beantwortet wird. Im mittleren Drittel des Fragebogens ist die Aufmerksamkeit der Teilnehmer in der Regel am größten, sodass es sich empfiehlt, besonders knifflige Fragen an dieser Stelle im Fragebogen zu platzieren. Das sogenannte *Trichterprinzip* besagt des Weiteren, dass in jedem Themenkomplex unverfängliche Fragen persönlichen oder schwieriger zu beantwortenden Fragen vorangestellt werden sollten. Am Ende des Fragebogens empfiehlt es sich, sozio-demografische Daten wie etwa das Alter oder Geschlecht und dergleichen abzufragen. Diese Fragen sind leicht und vor allem schnell zu beantworten.

Die Gesamtlänge eines Fragebogens sollte eine Grenze von 90 Minuten nicht überschreiten. Es nimmt zwar mit der Länge des Fragebogens die Genauigkeit einer Erhebung zu, gleichzeitig nimmt aber die Konzentration der Befragten mit der voranschreitenden Dauer der Befragung ab. Es ist daher ratsam, die Länge eines Fragebogens und damit die Dauer der Befragung an die Zielgruppe (z.B. an das Alter) anzupassen.

5.2.2 Experteninterviews

Als Experten, die über ein besonderes Wissen auf einem Themengebiet verfügen, können grundsätzlich zwei Personengruppen charakterisiert werden. Einerseits zählen Personen zu Experten, die aufgrund ihrer Profession und der damit verbundenen Ausbildung, Tätigkeit und Erfahrung über besondere Informationen und Kenntnisse verfügen. Sie werden oft als „Angehörige einer Funktionselite“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 11) bezeichnet. Beispiele dafür wären etwa Wissenschaftler, die Gutachten erstellen, oder Politiker, wie etwa der Gesundheitsexperte einer Partei. Andererseits können Experten aber auch von Personen repräsentiert werden, die nicht aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation als Experte gelten, sondern aufgrund der Tatsache, dass sie in ihrer Freizeit bei der intensiven Ausübung eines Hobbys über den Gegenstand des Interesses außerordentlich viel Wissen ansammeln. Ein Beispiel dafür wäre ein Hobbymusiker, der einen bestimmten Musikstil pflegt und dadurch zum Experten diesbezüglich wird.

In der vorliegenden Untersuchung handelt es sich bei den befragten Experten um Lehrpersonen verschiedenen Alters mit meist jahrelanger, in wenigen Fällen mit erst kürzerer Unterrichtserfahrung. In Anlehnung an Gläser und Laudel (2009) und die sozialwissenschaftliche Definition der Begriffe Experte und Experteninterview werden sie in dieser Arbeit wie folgt verwendet:

Experte beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen.
(Gläser & Laudel, 2009, S. 12)

Nicht nur der Interviewpartner, sondern auch der Interviewer selbst und das Verhältnis zwischen beiden Gesprächspartnern beeinflussen die Durchführung eines Experteninterviews. Im vorliegenden Projekt ist nicht nur der Interviewpartner ein Experte auf dem zu erforschenden Gebiet, sondern auch der Interviewer selbst. Daher können bei der Formulierung der Fragen und in den folgenden Gesprächen für die Disziplin der Fremdsprachdidaktik übliche Fachtermini verwendet werden, ohne sprachliche Hürden oder Missverständnisse zu provozieren. Der zusätzliche Erklärungsbedarf bestimmter Themen oder Aspekte in der Befragung kann bei einem Gespräch zwischen zwei Experten der selben Disziplin auf ein Minimum reduziert werden, was die Gesamtdauer eines Interviews reduziert und das Konzentrieren auf wesentliche Fakten und Informationen weitgehend begünstigt. Pfadenbauer Bogner (2009) fasst dies wie folgt zusammen:

Allgemein lässt sich konstatieren, dass die Kommunikation von Experten (der gleichen Provenienz) untereinander durch Merkmale gekennzeichnet ist wie: thematische Fokussierung, Gebrauch von Fachbegrifflichkeiten, Verwendung indexikaler

Redeweisen, kurz dadurch, dass Experten (der gleichen Provenienz) ein „kommunikatives Universum“ (Schütz 1972a:97) teilen. Dies begründet sich nicht zuletzt darin, dass ein Experte im Gespräch unter ‚seinesgleichen‘ davon ausgehen kann, dass er die grundlegenden Sachverhalte bzw. Zusammenhänge voraussetzen darf und dass er – weder im wörtlichen noch im übertragenen Sinne – fürchten muss, missverstanden zu werden, weil sein Gegenüber nicht mit den Fachtermini und vor allem den hier geltenden, sein Denken und Handeln strukturierenden Relevanzen vertraut wäre.

(Pfadenbauer in Bogner (2009, S. 104))

Als Ergänzung zur Onlinelehrerbefragung dienen die Interviews in dieser Untersuchung in erster Linie dazu, „dem Forscher das besondere Wissen der in die Situationen und Prozesse involvierter Menschen zugänglich zu machen“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 12). Da die Erfahrungswerte und das Handeln im Unterrichtsgeschehen mit dem größtenteils standardisierten Fragebogen nicht ausreichend erfasst werden können, bietet die Methode des Experteninterviews einerseits den Befragten die Möglichkeit zur detaillierteren Beschreibung ihrer Erfahrungswerte und andererseits dem Forscher die Möglichkeit, Antworten aus dem Fragebogen durch verbale Ergänzungen aus den Interviews authentischer repräsentieren zu können. Die Experteninterviews liefern somit einen rekonstruierenden Beitrag zum Gesamtergebnis der Untersuchung, wodurch der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer im Rahmen des Wiener BMHS Fremdsprachenunterrichts näher beleuchtet werden kann.

Zur Befragung der Lehr- und Unterrichtsexperten bot sich das Leitfadeninterview an, weil es aufgrund seiner Konzeption sehr viel Raum für spontane individuelle Anpassungen des Interviewverlaufs an die jeweilige Gesprächssituation zulässt.

5.2.3 Leitfadeninterviews

Leitfadeninterviews zählen zum Typus des nichtstandardisierten Interviews und sind dann besonders hilfreich bei der Informationsgewinnung, wenn

in einem Interview mehrere unterschiedliche Themen behandelt werden müssen, die durch das Ziel der Untersuchung und nicht durch die Antworten des Interviewpartners bestimmt werden, und wenn im Interview auch einzelne, genau bestimmbare Informationen erhoben werden müssen.

(Gläser & Laudel, 2009, S. 111)

Beide Charakteristika treffen auf die vorliegende Untersuchung zu. Die Themen sind durch das Ziel der Untersuchung, nämlich die Wahrnehmung und Auswirkungen von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht im Wiener BMHS Bereich bestimmt, wobei konkrete Detailinformationen der einzelnen Interviewpartner z.B. hinsichtlich ihrer Unterrichtsgestaltung im mehrsprachigen schulischen Kontext von besonderem Interesse sind.

Obwohl in einer Interviewsituation, in der beide Partner Experten desselben Forschungsfeldes sind, der kommunikative Prozess in der Regel geradliniger und reibungsloser verläuft, muss der Interviewer dennoch ein gewisses, nicht zu unterschätzendes Ausmaß an „*permanenter spontaner Operationalisierung*“ in der Interviewsituation leisten. Das heißt, der Interviewer muss während des Gesprächs laufend überprüfen, welche theoretische Bedeutung den Antworten seines Interviewpartners hinsichtlich der Forschungsfrage zukommt, bzw. steht er ständig unter Druck zu entscheiden, ob, an welcher Stelle und vor allem in welcher Form ein Weiterfragen zur Konkretisierung der Antworten und zum Erreichen des Forschungsziels nötig sind⁸⁷. Zum anderen muss der Interviewer eine möglichst natürliche Gesprächssituation während des Interviews schaffen, um ein angenehmes und vertrauensvolles Gesprächsklima zu ermöglichen. Es gilt dabei: Je kooperativer ein Gesprächspartner sich verhält, desto erfolgreicher verläuft ein Interview hinsichtlich der Informations- und Erkenntnisgewinnung. Die Güte und Ergiebigkeit eines Interviews wird demnach von dem Forschungsziel entsprechend eindeutiger Formulierung der Fragen, sorgfältiger Auswahl der Interviewpartner, positivem Setting während des Interviews sowie der konzentrierten und reflektierenden Vorgehensweise des Interviewers definiert.

5.2.4 Fehlerquellenanalyse in Englisch- und Spanischschularbeiten auf dem Sprachniveau A2/B1

Im Zuge der Fehleranalyse in Englisch- und Spanischschularbeiten von sowohl Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache werden auftretende Fehler verschiedenen Fehlerkategorien zugeteilt, tabellarisch in EXCEL erfasst und hinsichtlich ihrer Häufigkeit analysiert. Dabei sind die zwei zahlenmäßig größten Gruppen von Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (Türkisch und BKS Sprachen) im Vergleich mit der Gruppe der Schüler mit Deutsch als Erstsprache von besonderem Interesse. Ziel ist es, herauszufinden, ob und wenn ja, welche Fehler Schülergruppen mit einer bestimmten Erstsprache (gehäuft) machen, um auf fachdidaktischer Ebene Maßnahmen für eine effektivere Sprachvermittlung im schulischen Fremdsprachenunterricht entwickeln zu können.

⁸⁷vergl. dazu Hopf in Gläser und Laudel (2009, S. 112f)

Kapitel 6

Dokumentation und Durchführung der Untersuchung

Als dem quantitativen und qualitativen Paradigma übergeordnetes Gütekriterium gilt Transparenz als Bedingung für die Nachvollziehbarkeit des gesamten Forschungsprozesses und der dabei gewonnenen Erkenntnisse. [...] Transparenz bedeutet auch, dass neben grundsätzlichen Überlegungen auch Schwierigkeiten, Irrtümer und Umorientierungen im Verlauf des Forschungsprozesses offengelegt werden – was auch Lernmöglichkeiten für die gesamte Forschungsgemeinschaft und insbesondere für Forschungsnovizen beinhaltet.
(Riemer, 2016, S. 571)

In diesem Sinne ist der folgende Teil der vorliegenden Arbeit der genauen Dokumentation und Beschreibung der Durchführung der einzelnen Teilstudien gewidmet.

Die Datenerhebungen im Rahmen der Schüler- und Lehrerbefragung und den Interviews erfolgte in einem Zeitraum von acht Monaten von März bis Anfang Oktober 2016. Die Experteninterviews wurden im Juni und Juli 2016 durchgeführt. Die Fehleranalyse in schriftlichen Schülerarbeiten wurde anhand von Englisch- und Spanischschararbeiten aus dem Schuljahr 2014/15 parallel dazu von Sommer 2016 bis Frühjahr 2017 laufend bearbeitet.

6.1 Erhebungssituation - Setting

Für die Durchführung der Schülerbefragung konnten vier Wiener BMHS Schulstandorte aus den Bereichen Handelsakademie (HAK) und Handelsschule (HAS), Höhere Technische Bundeslehr- und Versuchsanstalt (HTL) und deren Fachschule (FS) sowie Höhere Bundeslehranstalt für Wirtschaftliche Berufe (HLW) bzw. für Tourismus (HLT) gewonnen werden.

Die Onlineumfrage wurde im Klassenzimmer im zeitlichen Rahmen einer Unterrichtseinheit unter Mithilfe kooperierender Kollegen durchgeführt. Das heißt, alle teilnehmenden

Schüler beantworteten die einzelnen Fragen in ihrem vertrauten schulischen Umfeld unter Anleitung und Unterstützung einer ihnen bekannten Lehrperson. Schon bei der Durchführung der Pretests zeichnete sich ab, dass sehr viele Schüler bei der Beantwortung eines „Fragebogens für die Universität“ sehr zaghaft und unsicher an die Sache herangingen und viele Fragen an die unterstützenden Lehrpersonen hatten. Aus diesem Grund wurde von einem Verschicken des Links zum Fragebogen abgesehen. In diesem Fall hätten die Schüler den Fragebogen zwar jederzeit, und jeden Ortes ausfüllen können, hätten aber niemanden zur Unterstützung bei Unklarheiten an ihrer Seite gehabt. Dazu kommt, dass in diesem Falle vermutlich die Rücklaufquote bei weitem geringer ausgefallen wäre. Eine E-Mail mit einem Link ist schließlich schnell in Vergessenheit geraten oder sogar gelöscht, speziell dann, wenn der Empfänger (Schüler) keinen direkten persönlichen Bezug zum Inhalt (Fragebogen) hat. Ein klarer örtlicher (Klassenzimmer) und zeitlicher (Dauer von einer Unterrichtseinheit) Rahmen mit zuvor instruierten Coaches (Lehrpersonen) schien daher wesentlich erfolgversprechender.

Da die Schülerbefragung online durchgeführt wurde, war naturgemäß eine dementsprechende technische Ausrüstung vonnöten. Der erste Versuch war daher, Klassen den Onlinefragebogen in einer jener Stunden beantworten zu lassen, die laut gültigem Stundenplan regulär in einem Computerraum stattfanden. War es betroffenen Kollegen aus diversen Gründen (Zeitmangel, etc.) nicht möglich, eine Unterrichtsstunde im PC-Saal zu entbehren, wurde versucht, für die Unterrichtseinheit, in der der Fragebogen beantwortete werden sollte, einen Computerraum zu reservieren. Das war jedoch von administrativer Seite an den Schulstandorten nur teilweise möglich. Eine letzte äußerst hilfreiche Alternative stellten die Smartphones der Schüler dar. Beinahe alle Schüler besitzen heutzutage ein solches und konnten damit entweder ihren eigenen Internetzugang nützen oder sich zumindest via Hotspot oder WLAN Zugang zum Onlinefragebogen mittels Internetlink verschaffen. Es ist, abgesehen von der Tür und Tor öffnenden Bereitschaft der Lehrpersonen zur Unterstützung dieses Forschungsprojektes, zweifelsohne der Anwendung von Smartphones, dem technischen Know-how der Schüler und deren Hilfsbereitschaft untereinander bei der Herstellung eines Internetzugangs zu verdanken, dass die Rücklaufquote unter den teilnehmenden Schülern am Ende des Umfragezeitraums eine sehr hohe war. Aus Forschersicht betrachtet, damit eine sehr zufriedenstellende.

Die untersuchungsrelevanten Eckdaten der einzelnen Schulstandorte werden im folgenden Abschnitt kurz zusammengefasst, um das schulische Umfeld der teilnehmenden Schüler ein wenig näher zu skizzieren.⁸⁸

⁸⁸Da durch die Angabe der Quellen zu den Zitaten aus den einzelnen Leitbildern der Schulen Rückschlüsse auf deren Identität gezogen werden könnten und deren Anonymität somit nicht mehr gewährleistet wäre, wird von der Angabe eben dieser in dieser Arbeit Abstand genommen.

- **Schule A** ist eine Handelsakademie und Handelsschule mit einer Schülerpopulation von 1394 Schülern zum Zeitpunkt der Umfrage, die sich aus mehr als 70 verschiedenen Nationen zusammensetzen. Der Anteil an Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beläuft sich auf fast 80%. In Ergänzung zur Betonung von Internationalität, der Implementierung des St. Galler Managementmodells, neuester Technologie sowie Umwelt- und Gesundheitsbewusstsein wird hinsichtlich des Umgangs miteinander „teamorientiert“ im Leitbild festgehalten: „Unser Schulklima ist geprägt durch gelebte Feedback-Kultur, transparente Entscheidungsstrukturen und ein gut funktionierendes soziales Klima auf allen Ebenen.“
- **Schule B** ist einer Höhere Technische Bundeslehr- und Versuchsanstalt mit einer Gesamtschülerzahl von 1185 im Umfragezeitraum, wobei der Anteil von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch über alle Schultypen (HTL, FS, Kolleg, Aufbau-lehrgang) verteilt rund 60% beträgt. Neben der Garantie für qualitativ hochwertige und zeitgemäße Ausbildung in Kooperation mit Partnern im In- und Ausland wird im Leitbild der Schule, wenngleich auch nicht explizit, im Hinblick auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe, im Allgemeinen die Art und Weise des Miteinanders im Umfeld Schule betont:
„Unser Schulmanagement ist effizient und unbürokratisch. Respektvoller Umgang und partnerschaftliche Arbeitsweise haben bei uns einen hohen Stellenwert.“
- **Schule C** ist ein Schulzentrum, wovon Schüler aus den Schultypen HAK und HAS sowie HTL und der dazugehörige FS an der Umfrage teilnahmen. Diese Schultypen besuchen insgesamt 984 Schüler, wovon 558 eine andere Erstsprache als Deutsch angeben. Als Leitbild titulierte dieser Schulstandort all „das, was im Schulalltag gelebt wird: Integration (Erwerb sozialer Kompetenz) – Qualifikation (Zusatzqualifikationen im Soft Skills Bereich) – Kreativität (Durchführung kreativer, kultureller Projekte)“.
- **Schule D** ist eine Höhere Bundeslehranstalt für Tourismus und wirtschaftliche Berufe. Die exakten Schülerzahlen wurden leider auch nach mehrmaliger Nachfrage nicht bekanntgegeben, sodass auch keine exakten Angaben bezüglich der Muttersprachenverteilung gemacht werden können. Das Leitbild der Schule wird in „Unsere Grundsätze - 5 Beliefs“ zusammengefasst, welche die Professionalität und Qualität seitens des Kollegiums und der Ausbildung, die erwartete Leistungsbereitschaft und großes Engagement seitens der Schüler sowie hohe fremdsprachliche Kompetenzen in den Vordergrund rücken.

Stellten die Rahmenbedingungen für die Durchführung der Schülerbefragung einen äußerst wichtigen Faktor für das Gelingen der Umfrage im wissenschaftlichen Sinne dar,

waren enge Vorgaben für das Setting der Lehrbefragung von vergleichsweise geringer Bedeutung.

Bei der Umsetzung der *Lehrerbefragung* war höchstmögliche Flexibilität ausschlaggebend, da sich die Vorahnung und Einschätzung darüber, wie schwierig es werden würde, genügend Lehrpersonen zur Teilnahme an der Umfrage motivieren zu können, bei kontinuierlicher Beobachtung des sich nur zögerlich erhöhenden Zählerstandes schnell als realistisch erwies. Aufgrund der geringen zeitlichen Ressourcen seitens der Lehrpersonen wäre es beispielsweise hinsichtlich der Steigerung der Teilnehmerzahl völlig kontraproduktiv gewesen, interessierte Lehrpersonen zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort mittels Computer zu befragen. Daher wurde der Umfragelink per Mail verschickt und jeder Umfrageteilnehmer konnte den Fragebogen orts- und zeitunabhängig ausfüllen. Die Teilnehmer entschieden somit selbst über örtliches und zeitliches Setting.

Fünfzehn der sechzehn *Experteninterviews* wurden in diversen Besprechungs-zimmern am jeweiligen Schulstandort der Befragten durchgeführt, wobei sich der Gesprächszeitpunkt in erster Linie nach den Stundenplänen der Befragten richtete. Es wurden bevorzugt Sprechstunden, nicht verplante Bereitschaftsstunden oder aber im Rahmen einer Stunde, die Zeit vor Unterrichtsbeginn oder nach Unterrichtsende dafür genutzt. Somit waren die örtliche Umgebung vertraut und der Zeitaufwand optimal für die Experten, was eine grundsätzlich positive Gesprächsatmosphäre schaffte und damit die Bereitschaft, sich überhaupt als Interviewpartner zur Verfügung zu stellen, erhöhte. Das sechzehnte und letzte Experteninterview wurde an einem für beide Gesprächspartner neutralen Ort, einem Café durchgeführt, weil der Zeitpunkt des Interviews bereits in die Sommerferien fiel und eine Durchführung am Schulstandort der befragten Lehrperson daher nicht möglich bzw. erwünscht war.

6.2 Auswahl der Probanden - Sampling

Dem Mixed-Methods-Design folgend, resultierte auch das Sampling für die einzelnen Teilstudien dieser Untersuchung individuell an die Forschungsfragen angepasst und wird im folgenden Abschnitt Schritt für Schritt erläutert⁸⁹, denn:

Empirisch arbeitende Forscher sind in der Regel mit den Herausforderungen des Zugangs zum Forschungsfeld konfrontiert, den Schlüsselpersonen und Institutionen (*gatekeepers*) regulieren. Für Arbeiten im schulischen Bereich sind dies u.a. [...] die Schulleitungen, die Schulkonferenzen und Lehrkräfte. Gatekeepers spielen häufig eine zentrale Rolle bei der Konkretisierung der Auswahlentscheidungen. Forschende können oftmals gar nicht anders, als ein aus forschungsstrategischen Überlegungen als ideal eingestuftes Sampling zu modifizieren, weil die Anforderungen der *gatekeeper* Einschränkungen mit sich bringen. Auswahlentscheidungen sind deshalb häufig Ergebnisse von Kompromissen, ohne die das jeweilige Forschungsprojekt gefährdet wäre [...].

Für das *Sampling der Schülerbefragung* waren gleich drei verschiedene Instanzen von *gatekeepers* maßgeblich: der Wiener Stadtschulrat, indem für jeden einzelnen Schulstandort ein mehrstufiges Genehmigungsverfahren zwecks offizieller pädagogischer Genehmigung zur Durchführung der Schülerumfrage abgewartet werden musste, die Schulleitungen an den verschiedenen Schulstandorten, deren Zusagen bezüglich der organisatorischen und praktischen Durchführung gewährleistet sein mussten und schließlich die Bereitschaft einiger Lehrkräfte zur Mitarbeit, ohne die eine Befragung der Schüler nicht hätte durchgeführt werden können.

Die für diese Untersuchung geplanten Zeitressourcen und die Dauer der Genehmigungsverfahren im Stadtschulrat ließen vorab Genehmigungsverfahren für vier Schulstandorte zu. Erfreulicher Weise waren alle Schulleitungen sofort mit der Durchführung der Schülerumfrage einverstanden und gaben sofort ihre Zustimmung. Die Kontaktpersonen, bzw. unterstützenden Lehrkräfte an den jeweiligen Schulen stimmten ebenfalls uneingeschränkt der aktiven Unterstützung dieses Projekts zu. Ihr Tatendrang wurde jedoch zum Teil von schulsystembedingten Hindernissen und Grenzen eingeschränkt.

Um ein möglichst breitgefächertes Bild über Mehrsprachigkeit im Wiener BMHS Bereich abbilden zu können, wurden jene Schultypen für die Befragung ausgewählt, die im BMHS Bereich die höchsten Schülerzahlen aufweisen. Dazu zählen folgende Fachrichtungen: die Handelsakademie und Handelsschule (HAK, HAS), Höhere Technische Bundeslehr- und Versuchsanstalten (HTBLVA), Höhere Bundeslehranstalten für Wirtschaftliche Berufe (HLW) bzw. für Tourismus (HLT) sowie deren dazugehörige Fachschulformen (FS). Untersucht wurden vier Schulstandorte aus diesen Bereichen. An zwei der vier Schulstandorte werden darüber hinaus Aufbaulehrgänge und Kollegs sowie eine Abendschulform für Berufstätige angeboten. Ein

⁸⁹vergl. dazu Kuckartz (2014, Kapitel 2)

Standort führt zusätzlich bilinguale Klassen in der Tagesschule, in denen dreiviertel aller Unterrichtsgegenstände von einem English Native Teacher gemeinsam mit einem österreichischen Lehrer abwechselnd in deutscher und englischer Sprache unterrichtet werden.

Befragt wurden Schüler aller an den Schulstandorten angebotenen Schulformen, aus allen Schulstufen (1.-5. Jahrgang der berufsbildenden höheren Schulformen bzw. 1.-3. Jahrgang der berufsbildenden mittleren Schulformen) sowohl in der Tagesschulform als auch in der Abendschulform sowie 1.-3. Jahrgang des Aufbaulehrgangs, 1.-4. Semester des Kollegs und 1.-8. Semester der Abendschulformen. Das heißt, das Spektrum der Umfrageteilnehmer reicht von 14-jährigen schulpflichtigen Schülern bis hin zu volljährigen erwachsenen Umfrageteilnehmern, z.B.: aus Kollegklassen oder den Abendklassen und ermöglicht damit die angestrebte breitgefächerte und facettenreiche Erkenntnisbasis.

Die Abbildung 6.1 bietet einen Überblick über die Teilnehmerverteilung hinsichtlich der verschiedenen Schultypen:

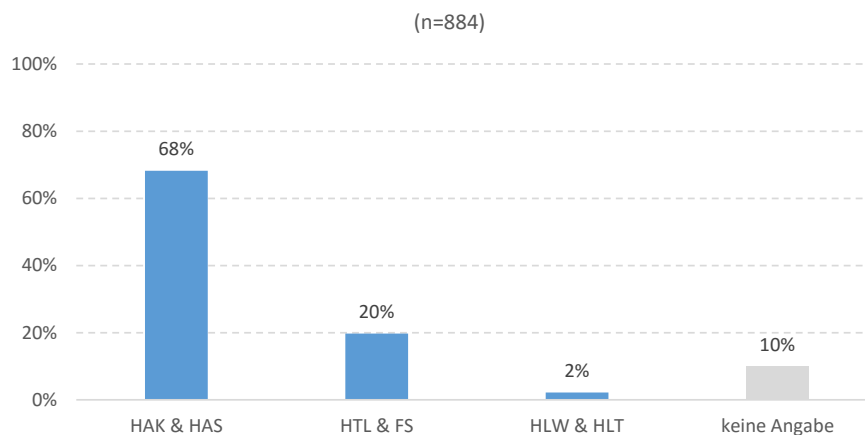


Abbildung 6.1: Schülerfrage 66: *Welchen Schultyp besuchen Sie?*

Wie aus der Grafik ersichtlich, waren die HAK / HAS Standorte bei der Teilnahme an der Schülerbefragung am kooperativsten. Dies ist in erster Linie dem besonderen Interesse und der außergewöhnlichen Kooperationsbereitschaft der Kontaktpersonen sowohl seitens der Schulleitungen als auch einer Vielzahl an unterstützenden Lehrpersonen an den betroffenen Schulstandorten zu verdanken. Im HTL und HLW / HLT Bereich wurde die Schülerumfrage seitens der Direktionen zwar auch bereitwillig und umgehend genehmigt, jedoch war die Bereitschaft zur Mitarbeit seitens der Lehrkräfte trotz mehrmaliger höflicher Bitte deutlich

geringer, sodass die effektive Durchführung der Schülerbefragung sich in diesen beiden Schulbereichen ausschließlich auf die zwei Lehrkräfte beschränken musste.

Das *Sample der Lehrerbefragung* setzt sich zum überwiegenden Teil aus Fremdsprachenlehrern aus dem Wiener BMHS Bereich zusammen, denen der Link zur Onlineumfrage per E-Mail zugeschickt wurde. Einige Lehrerkollegen aus dem persönlichen beruflichen Umfeld der Forscherin fungierten hier zusätzlich unterstützend als interne „Multiplikatoren“ an den jeweiligen Schulstandorten, indem sie den Umfragelink weiterleiteten bzw. weitere Fremdsprachenlehrer in persönlichen Gesprächen zur Umfrageteilnahme motivierten.

Grundvoraussetzung für die Teilnahme an der Lehrerbefragung und somit allen Teilnehmern gemein war ein abgeschlossenes universitäres Fremdsprachenstudium mit Befähigung zur Lehre im höher bildenden österreichischen Schulwesen.

Es nahmen auch vereinzelt interessierte Kollegen an AHS Standorten, die aufgrund persönlicher Kontakte zu Lehrkräften im BMHS Bereich auf die Umfrage aufmerksam wurden, an der Befragung teil. Da die fachliche universitäre Ausbildung der Unterrichtenden für den BMHS und AHS Bereich in der Vergangenheit weitgehend ident war und Lehrpersonen im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn oft Erfahrungen in beiden höheren Bereichen des Schulwesens sammeln, schien eine reine Einschränkung ausschließlich auf zum Zeitpunkt der Umfrage an BMHS Standorten tätige Fremdsprachenlehrer ohnehin nicht zwingend erforderlich und sinnvoll. Im Vordergrund der Untersuchung stand vielmehr die möglichst genaue und umfassende Erhebung der vielschichtigen Expertise dieser Berufsgruppe in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenerwerb generell, wobei Erfahrungen aus dem AHS Bereich daher grundsätzlich als Ergänzung, nicht aber als Verfälschung der Forschungserkenntnisse gesehen werden können.

Ein weiteres Forschungsanliegen war es, sowohl Junglehrer als auch langjährig erfahrene Lehrkräfte zu befragen. Vertreter beider Gruppen – so die Annahme und Erwartung – würden unterschiedliches spezifisches Fachwissen in die Erhebung einfließen lassen können. Dazu zählen Themen wie die universitären Curricula ihrer Ausbildung, die sich im Laufe der Jahre verändernde Schülerpopulation sowie die Veränderungspotentiale für ein zukünftiges Schulwesen und den zukünftigen Fremdsprachenunterricht.

Das *Sample der Experteninterviews* wurde aus allen an der Onlineumfrage teilnehmenden Lehrkräften ausgewählt. Um als Interviewpartner für ein Experteninterview in Frage zu kommen, war es deshalb notwendig, zuvor an der Onlineumfrage teilgenommen zu haben, weil die Leitfragen des Interviews direkten Bezug auf Themengebiete des Fragebogens nehmen und die Antworten aus den Interviews nur als Ergänzung zu den Daten aus dem Fragebogen bzw. zur Verbalisierung etwaiger Angaben beim Beantworten des Fragebogens dienten. Durch die Vertrautheit mit dem Thema seitens der Unterrichtsexperten konnte einerseits die durchschnittliche Dauer eines Interviews auf unter 30 Minuten limitiert werden und andererseits konnten präzise untersuchungsrelevante Details erfragt werden. Diese Vorgehensweise

war auch hinsichtlich der späteren Transkription der Interviewergebnisse relevant.

Das Sample für die Fehleranalyse setzt sich aus einer Grundgesamtheit von 476 verfügbaren Englisch- und Spanischschularbeiten auf dem GERS Sprachniveau A2-B1 zusammen und stammen aus dem Schuljahr 2014/15. Untersucht wurden nur Schularbeiten von Schülern mit türkischer, bosnischer / kroatischer / serbischer (=BKS) und deutscher Muttersprache, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Fehlerprofil der einzelnen Gruppen zu finden. Vorbehaltlich kleinerer individueller Abweichungen in der Unterrichtsprogression aufgrund besonders schwacher oder talentierter Klassen umfasst das im Wesentlichen für die 1. LFS Englisch die ersten beiden Jahrgänge der berufsbildenden mittleren und höheren Klassen und in der 2. LFS Spanisch das erste bis dritte Lernjahr der berufsbildenden höheren Klassen. (Für Fachschulklassen sieht das Curriculum keine 2. LFS vor.)

Ursprünglich sollte neben den zwei am häufigsten vertretenen nichtdeutschen Muttersprachengruppen auch die dritthäufigste, d. i. jene der Schüler mit russischer Muttersprache, analysiert werden. Beim Sortieren der Schularbeiten wurde jedoch festgestellt, dass bei den untersuchungsrelevanten Schularbeiten nur zwei Englisch- und Spanischschularbeiten von Schülern mit russischer Muttersprache verfügbar waren, weil Schüler mit russischer Muttersprache nur vereinzelt in der Tagesschule anzutreffen sind. Die meisten Schüler dieser Muttersprache besuchen ein Abendkolleg, wo Russisch als 2. LFS gewählt werden kann. Dieses Angebot wird von russischsprachigen Schülern gerne angenommen, mit der Konsequenz, dass kaum jemand aus dieser Schülergruppe Spanisch als 2. LFS wählt und daher auch so gut wie keine Spanischschularbeiten zur Analyse vorhanden sein können. Die Englischschularbeiten aus Kollegklassen waren aber nicht untersuchungsrelevant, weil sie auf dem Sprachniveau B2 des GERS zu verorten sind. Aufgrund dieser Umstände wurde die Schularbeitenanalyse sinnvoller Weise auf türkischsprachige, BKS-sprachige und deutschsprachige Schüler eingeschränkt.

Für die Analyse kamen grundsätzlich nur vollständige Arbeiten in Frage, deren Beurteilung klar ersichtlich war. Kurioser Weise fehlten bei einigen Schularbeiten einzelne Blätter der Angabe, wobei oft das Deckblatt mit dem Notenvermerk betroffen war. Schularbeiten ohne Vermerk des Schülersnamens mussten ebenfalls ausscheiden, da ohne den Namen des Schülers zu kennen, in der Schülerdatenbank „Sokrates“ die Muttersprache nicht herausgefunden und er damit keiner Gruppe zugeordnet werden konnte. Es wurden weiters nur Arbeiten ausgewählt, in denen die Textproduktionsaufgaben von den Schülern vollständig ausgearbeitet wurden, wobei darauf geachtet wurde, von jedem Schüler nur eine Schularbeit miteinzubeziehen (Jeder Schüler schreibt in einem Schuljahr sowohl in Englisch als auch in Spanisch zwei Schularbeiten.), um ein differenzierteres Bild zu erhalten. Auch die Beurteilung der Schularbeiten nach der fünfteiligen Notenskala (Sehr gut, Gut, Befriedigend, Genügend, Nicht genügend) wurde in das Auswahlverfahren miteinbezogen. Es wurden schließlich vorrangig Arbeiten aus dem „Mittelfeld“, also jene, die mit „Gut“, „Befriedigend“ oder „Genügend“

beurteilt wurden, ausgewählt, weil sie das Mittelfeld sprachlicher Leistungen von Schülern repräsentieren und hinsichtlich der Fehleranzahl ausreichend Daten lieferten. Arbeiten, die mit „Sehr gut“ beurteilt wurden, bieten naturgemäß wenig bis gar keine Daten für eine Fehleranalyse und waren daher als Datenquelle ungeeignet. Mit „Nicht Genügend“ beurteilte Arbeiten wurden nur dann in die Auswertung miteinbezogen, wenn die Aufgabenstellungen der Textproduktionen vom jeweiligen Schüler abgearbeitet wurden. War das nicht der Fall, schieden die betroffenen Arbeiten aus dem Sample aus, nach dem Motto: Wo kein Text geschrieben wurde, gibt es keine Datenquelle zur Analyse.

Da es in der Fehleranalyse nicht das Ziel war, herauszufinden, welche Muttersprachengruppe besser oder schlechter im Sinne einer Beurteilung nach Schulnoten in den beiden Fremdsprachenfächern abschneidet, sondern vielmehr darum, herauszufinden, welche Art von Fehlern wie häufig gemacht wird, schien das eben beschriebene Auswahlverfahren als sinnvoll und zielführend zu sein, um maximale Erkenntnisse zu gewinnen.

Am Ende des Auswahlverfahrens blieben insgesamt 255 Schularbeiten, davon 139 Englischschularbeiten und 116 Spanischschularbeiten übrig. Im Falle der Englischschularbeiten stammten 47 von Schülern mit deutscher Erstsprache, 37 von Schülern mit türkischer Erstsprache und 55 Arbeiten von Schülern mit einer BKS Erstsprache. Bei den Spanischschularbeiten entfallen 46 Arbeiten auf die deutschsprachige Schülergruppe, 22 Arbeiten auf die türkischsprachige und 48 auf die Schülergruppe mit einer BKS Erstsprache.

Das nächste Kapitel widmet sich einer entscheidenden Phase bei der Durchführung empirischer Forschung, nämlich den Pretests: Werden doch in dieser Arbeitsphase die Weichen für die Qualität der Untersuchungsergebnisse gestellt.

6.3 Relevanz von Pretests in der Fragebogenforschung

Für das Gelingen einer Umfrage per Fragebogen ist ein Pretest unerlässlich, weil er die Basis zur Verbesserung des Fragebogens und damit die Aussicht auf ergiebige Ergebnisse deutlich erhöht.

Der vorläufige Prototyp des Fragebogens ist zunächst von Personen einer möglichen Zielgruppe auf Verständlichkeit zu prüfen. Neben Zielpersonen können auch ExpertInnen aus dem Anwendungsfeld in die qualitative Prüfung miteinbezogen werden. Die Zielpersonen und / oder ExpertenInnen können in der Regel recht gut bewerten, ob Items verständlich [...] sind. Der qualitativen Prüfung ist eine hohe Priorität einzuräumen. Erst nach der qualitativen Prüfung des Fragebogens durch Personen der Zielpopulation und ggf. der EntscheidungsträgerInnen des Projekts sollte die Erstfassung des Fragebogens erstellt werden und ggf. ein Pretest zur testtheoretischen Güte des Verfahrens vorgenommen werden.

(Kallus, 2010, S. 85)

Für die vorliegende Untersuchung wurde in einem ersten Schritt die Erstfassung sowohl des Schülerfragebogens als auch des Lehrerfragebogens mehreren, thematisch neutralen Unterrichtsexperten bzw. Schülern zur Durchsicht vorgelegt, um etwaige Verständnisschwierigkeiten hinsichtlich der Themen und der konkreten Frageformulierungen aufspüren und vorab beseitigen zu können. Dies war besonders wichtig, da durch die intensive Befassung mit dem Thema einerseits die Gefahr bestand, besonders im Schülerfragebogen für die Teilnehmer unverständliche Fachbegriffe oder sprachlich zu komplizierte Formulierungen zu verwenden und andererseits durch die eigene Expertenrolle der Autorin hinsichtlich des Forschungsthemas einige Aspekte zum Nachteil anderer zu favorisieren bzw. vice versa.

Im Falle des Lehrerfragebogens konnten schon in diesem Schritt kleinere Formulierungsmängel behoben werden. Beim Schülerfragebogen wurden in diesem Bearbeitungsschritt keine inhaltlichen Änderungen vorgenommen, da seitens der Schüler vorerst nur einige wenige Tippfehler, aber keine inhaltlichen oder sprachlichen Verständnisschwierigkeiten rückgemeldet wurden. In den nachfolgenden Pretests erwies sich die Klarheit des Fragebogens für die Schüler jedoch (aus Forscherperspektive erwartungsgemäß) als weitaus weniger zutreffend. Bevor jedoch für beide Befragungen die Pretests starteten, wurden die Fragebögen von einem Germanisten Korrektur gelesen, mit dessen Hilfe die einzelnen Fragen auch stilistisch an die jeweilige sprachliche Versiertheit der beiden Zielgruppen adaptiert werden konnten.

Für die Erprobung des Lehrerfragebogens stellten sich vier Lehrkräfte zur Verfügung, welche den Pretest bereits in der Onlineversion durchführten. Auf Basis der Rückmeldungen wurden drei der ursprünglich fünf offenen Fragen aus dem Fragebogen herausgenommen und stattdessen in den Leitfaden der Experteninterviews inkludiert, da alle vier Probanden der Meinung waren, dass fünf offene Fragen den Zeitaufwand für die Befragung drastisch erhöhen würden und hier keine zufriedenstellenden Antworten zu erwarten wären. Die Empfehlung

der Probanden lautete, nicht mehr als zwei offene Fragen einzubinden. Während der Prototyp des Lehrerfragebogens nach dem Pretest bis auf die Ausgliederung dreier Fragen unverändert bleiben konnte, mussten beim Schülerfragebogen mehrere Abänderungen auf verschiedenen Ebenen vorgenommen werden.

Der Schülerfragebogen wurde in zwei Pretestrunden durchgespielt. Die größte Herausforderung beim Erstellen des Schülerfragebogens war eindeutig die sprachliche Formulierung der Fragen, da schon vorab klar war, dass aufgrund der sprachlich sehr heterogenen Schülerpopulation auch das Deutschniveau bei den verschiedenen Schülergruppen unterschiedlich hoch sein würde. Somit war es notwendig, möglichst neutrale und allgemein geläufige Begriffe in der Frageformulierung zu verwenden, ohne jedoch die Qualität des Fragebogens durch ein allzu unwissenschaftliches bzw. Alltagssprachliches Sprachregister zu schmälern.

Im ersten Durchgang wurde aus diesem Grund vorrangig darauf geachtet, Schüler aus unterschiedlichen Jahrgänge und Altersstufen zu testen. Die Pretests wurden am Schulstandort A durchgeführt. Es nahmen eine 1. Bilinguale HAK Klasse, eine 2. Handelsschulklasse, ein 1. Aufbaulehrgang und eine 5. HAK Klasse sowie eine Kollegklasse an der ersten Pretestrunde teil. Neben der sprachlichen Verständlichkeit wurde auch Feedback bezüglich Layout, Länge des Fragebogens und des benötigten Zeitaufwandes eingeholt.

Die Schülernotizen dienten als Basis für die Gruppendiskussionen und Feedbackrunden, die im Anschluss an die Pretests stattfanden. Zuvor instruierte Kollegen stellten dafür in den jeweiligen Klassen eine Doppelstunde ihrer Unterrichtszeit zur Verfügung, wobei darauf geachtet werden sollte, dass das Ausfüllen des Fragebogens keinesfalls länger als eine Unterrichtseinheit der Doppelstunde in Anspruch nehmen würde.

Die Rückmeldungen aus der ersten Pretestrunde bedingten folgende sprachliche Änderungen im Schülerfragebogen: Der Begriff „Erstsprache“ wurde durch „Muttersprache“ ergänzt oder sogar ersetzt, da dieser unter Laien allgemein geläufiger zu sein scheint. Der Terminus „sprachlicher Transfer“ wurde durch „Übersetzung“ vereinfacht. Eine weitere Änderung betraf die Antwortbatterien in den Fragen 8.) bis 12.) über die Verwendung der Muttersprache und des Deutschen in der Kommunikation mit Familie, Freunden und Schulkollegen. In der Erstversion des Fragebogens wurden nur zwei Antwortmöglichkeiten auf die Frage „Welche Sprache sprechen Sie hauptsächlich mit... ihrer Mutter / ihrem Vater / ihren Geschwistern / ihren Freunden / Klassenkollegen?“ angeboten: Deutsch oder die Muttersprache. Tatsächlich meldeten in den Pretests die Mehrheit der Schüler rück, dass diese beiden Antwortmöglichkeiten zu restriktiv angelegt wären und eine differenziertere Antwortbatterie sinnvoller wäre. Die Antwortbatterie der Fragebogenendversion wurde überarbeitet und lautete schließlich: „meine Muttersprache“, „Deutsch“, „beide Sprachen, aber häufiger meine Muttersprache“, „beide Sprachen, aber häufiger Deutsch“, „beide Sprachen abwechselnd / gemischt in ungefähr gleicher Häufigkeit“.

Das Layout wurde von den Schülern durchwegs als „übersichtlich“ goutiert und konnte ebenso wie die Gruppierung und Reihenfolge der Fragen unverändert bleiben. Das Ausfüllen des Fragebogens benötigte im Schnitt 35 Minuten und konnte daher problemlos in einer Unterrichtseinheit durchgeführt werden.

Nach der Überarbeitung des Schülerfragebogens konnte dieser in einer zweiten Runde in einer 1. bilingualen Klasse und einem 1. Semester des Abendkollegs erfolgreich getestet und für die großflächige Schülerbefragung freigegeben werden.

6.4 Onlineschülerbefragung

Was ursprünglich als Befragung an nur einem, beispielgebenden Schulstandort gedacht und konzipiert war, wurde schließlich auf vier BMHS Schulstandorte in ganz Wien ausgedehnt, um ein umfassenderes Bild von Mehrsprachigkeit im Wiener BMHS Bereich darstellen zu können. Im folgenden Abschnitt wird der Forschungsprozess an den vier Schulstandorten kurz skizziert:

Der Schulleiter des Schulstandorts A begegnete diesem Projekt äußerst aufgeschlossen und interessiert und gab sofort die Erlaubnis zur Durchführung der beiden Befragungen, sofern dabei die Handlungsmaximen der Forschungsethik gewahrt sein würden. Diese sind:

Der Gegenstandsbereich der Forschungsethik umfasst Prinzipien und Regeln, die das Handeln der Forschenden leiten sollen. Er befasst sich mit Fragen wie: Was darf ich als Forscher:in? Was ist erlaubt? Wem bin ich verantwortlich?
(Legutke & Schramm, 2016, S. 108)

In der empirischen fremdsprachendidaktischen Forschung sind vier Aspekte von besonderer Bedeutung, die mit Bezug zur vorliegenden Untersuchung nach (Legutke & Schramm, 2016, S. 109ff) wie folgt beschrieben werden können:

Datenerhebungen bedürfen einer vorangehenden behutsamen und *sensiblen Gestaltung von Forschungsbeziehungen*, wobei ein vertrauensvolles, tragfähiges Arbeitsbündnis mit den Umfrageteilnehmern und Interviewpartnern das Ziel ist. Die beteiligten Personengruppen haben einen Anspruch darauf, dass ihre Privatsphäre respektiert und ihre Interessen geschützt bleiben. Sie müssen über das Forschungsvorhaben und die Nutzung der Daten informiert werden. Es ist daher die transparente Darstellung der Ziele, Verfahren und Ergebnisse des Vorhabens zu gewährleisten.

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Teilnehmer persönlich durch die Forscherin oder zuvor instruierte mitwirkende Lehrkräfte mündlich und darüber hinaus schriftlich in den Anweisungen des Fragebogens informiert. Im Falle von minderjährigen Schülern wurde den erziehungsberechtigten Personen ein Informationsschreiben übermittelt mit der Bitte um

Zustimmung zur Teilnahme und der Bestätigung dieser mit ihrer Unterschrift. Anerkennend und dankend zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass alle kontaktierten Erziehungsberechtigten ihr Einverständnis zur Umfrageteilnahme ihrer Tochter oder ihres Sohnes gaben, womit auch der folgende Aspekt gewährleistet war: Die *Freiwilligkeit der Teilnahme*.

Sie ist ein zentrales datenschutzrechtliches und gesetzliches Erfordernis. Es dürfen für die Teilnehmer keine Vorteile gegenüber Nichtteilnehmern entstehen, bzw. dürfen jene Personen, die nicht teilnehmen, keine Nachteile erwachsen. Im schulischen Bereich war es daher wichtig klarzustellen, dass die Schülerbefragung in keiner Weise Auswirkungen auf die Beurteilung der teilnehmenden Schüler haben würde. Es wurde deshalb betont, dass die Umfrage im Rahmen eines Dissertationsprojektes am Institut für Romanistik an der Universität Wien durchgeführt wird und die Anonymität aller Teilnehmer selbstverständlich gewahrt werden würde.

Die Vertraulichkeit der Daten ist auf zwei verschiedene Arten zu erwirken:

Eine wichtige Unterscheidung ist in diesem Zusammenhang zwischen Anonymisierung und Pseudonymisierung zu treffen. Anonyme Daten liegen dann vor, wenn dem Untersuchungsteam die Zuordnung der Daten zu Namen unmöglich ist (bspw. beim Einsatz nummerierter Fragebögen ohne Erhebung von Namen).

Pseudonymisierung bedeutet hingegen, dass dem datenerhebenden Forscher die Namen der Forschungspartner bekannt sind, diese aber bei der Aufbereitung der Daten durch Pseudonyme ersetzt werden, sodass weder bei der Bearbeitung der Daten, noch bei der Präsentation der Ergebnisse die Identität der Forschungspartner bekannt wird.

(Legutke & Schramm, 2016, S. 113)

Die teilnehmenden Schüler blieben anonym, weil im Onlinefragebogen nicht nach deren Namen gefragt wurde und stattdessen jeder Onlinefragebogen automatisch eine laufende Nummer erhielt. Für die Onlinelehrerbefragung gilt selbiges. Die Interviewpartner aus den Experteninterviews sind der Forscherin zwar namentlich bekannt, wurden aber in den Transkriptionen durch die Pseudonyme „Lehrperson 01“, „Lehrperson 02“ etc. unkenntlich gemacht. Eine Pseudonymisierung erfolgte auch bei der Analyse der Schularbeiten. Jeder Schülername wurde in der Excel-Tabelle durch eine laufende Nummer ersetzt.

Wissenschaftliche Redlichkeit wird einerseits gewahrt, indem Daten weder manipuliert noch gefälscht werden, bzw. Teile der Daten z.B. aufgrund von Widersprüchlichkeit zurückgehalten werden und andererseits, indem Plagiarismus unterbleibt.

Es ist daher selbstverständlich, dass in der vorliegenden Arbeit sowohl alle gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse dokumentiert und präsentiert werden, als auch das geistige Eigentum anderer als solches deklariert und zitiert wird.

Die Einhaltung der ethischen Prinzipien bedingte auch das Einholen vorgeschriebener Genehmigungen seitens des Wiener Stadtschulrates. Für den Schülerfragebogen erfolgte unter

anderen eine psychologische Begutachtung des Fragebogens, um die „Zumutbarkeit“ desselben für die Schüler festzustellen. Dabei ging es vorrangig darum zu prüfen, ob der Fragebogen „psychologisch bedenkliche“ oder zu „intime“ Fragen beinhaltet, die minderjährigen Schülern nicht zumutbar wären, weil dadurch Belastungen⁹⁰ für sie entstehen würden. Der Fragebogen für die Schülerbefragung wurde bereits nach wenigen Wochen genehmigt und von offizieller Seite zur Durchführung freigegeben.

An den einzelnen Schulstandorten war die aktive Mithilfe einiger Kollegen nötig, welche mehrheitlich gerne geleistet wurde. Einige wenige Kollegen waren skeptisch, ob und wann sie in ihrer Unterrichtsplanung Zeit finden würden, die Umfrage im Klassenzimmer durchführen zu können, schließlich sollte am Ende des Semesters nichts vom vorgesehenen Lehrstoff fehlen und Tests und Schularbeiten inklusive Vor- und Nachbereitung mussten planmäßig durchgeführt werden.

Die Schulleitung von Standort B, einer höheren technischen Bundeslehr- und Versuchsanstalt, war ähnlich interessiert an der Durchführung der Onlineschülerbefragung wie an Standort A. Die tatkräftige Mithilfe einer Kontaktperson aus dem dortigen Lehrkörper war ausschlaggebend für die weitgehend problemlose und vor allem flexible Durchführung der Umfrage. Die Auswahl der befragten Schüler erfolgte in Koordination mit dieser Kontaktperson und es konnten auch an diesem Schulstandort Schüler aus allen Jahrgängen und Schultypen (höhere Klassen, Fachschule, Abendschule und Kolleg) befragt werden.

Obwohl am Schulstandort C, einem Schulzentrum mit HAK, HAS, HTL und FS das Forschungsvorhaben seitens der Schulleitung ebenfalls sofort begrüßt wurde, war die Organisation und Durchführung nur in einem eingeschränkteren Ausmaß möglich. Für sechs Klassen wurde jedoch die Teilnahme an der Umfrage sofort zugesichert. In einem zweiten Anlauf konnten noch zusätzliche Klassen befragt werden und dadurch die Rücklaufquote erhöht werden.

An Schulstandort D, einer HLW und HLT, war man zwar ob des sehr aktuellen Forschungsthemas auch sehr an der Untersuchung interessiert, jedoch spiegelte sich das nicht in der Rücklaufquote wider, was jedoch systemimmanenten Rahmenbedingungen zuzuschreiben ist, welche einen Sonderfall im Schulsystem darstellen. Das reguläre Schuljahr für alle Klassen außer den ersten Jahrgängen endet hier mit Ende Mai, weil die Schüler danach ihr Pflichtpraktikum beginnen. Dadurch verkürzte sich der Befragungszeitraum im Vergleich zu den anderen drei Standorten um ein Monat. Ein weiterer erschwerender Faktor waren die davor stattfindenden schriftlichen Klausuren im Rahmen der Reifeprüfung. Die Kontaktperson war zwar hochmotiviert, möglichst viele Klassen zu befragen, was jedoch mit häufiger Einteilung zu Maturaaufsichten erheblich erschwert und eingeschränkt wurde. Leider war an Schulstandort D dieser Umstand mit einer äußerst geringen Bereitschaft der gesamten Lehrerschaft zur Durchführung der Schülerbefragung gekoppelt. Das begründet die vergleichsweise sehr niedrige Rücklaufquote aus dem HLW / HLT Bereich. Auch die Verlängerung des

⁹⁰vergl. dazu (Legutke & Schramm, 2016, Abschnitt 4.5.2)

Befragungszeitraumes nach den Sommerferien ins Wintersemester bis Anfang Oktober 2016 konnte den Rücklauf aus diesem Schultyp nicht weiter erhöhen. In diesem Zeitraum waren die Kontaktperson und einige Klassen auf Sprachreise, was vorab nicht bekannt gegeben wurde. Schließlich konnten an den vier Standorten 1035 zum Zeitpunkt der Umfrage aktive Schüler an der Onlineschülerumfrage teilnehmen, wovon 886 gültige Fragebögen in die Auswertung einfließen konnten. Das entspricht einer Rücklaufquote von 85,6 %.

6.5 Onlinelehrerbefragung

Die Lehrerbefragung erfolgte im selben Zeitraum zuerst an denselben Schulstandorten wie die Schülerbefragung, wobei ein wenig zeitversetzt gestartet wurde. Der Rücklauf erfolgte nur langsam und zögerlich und belief sich Ende Juni auf nur 26 beantwortete Fragebögen. Dieses vorläufige Ergebnis war nicht zufriedenstellend und daher wurde der Befragungszeitraum bis Anfang Oktober 2016 erweitert. Ebenfalls erweitert wurde das Sample für die Lehrerbefragung. Der Link zur Onlinebefragung erreichte schließlich 374 Fremdsprachenlehrer an insgesamt 26 Wiener BMHS Schulstandorten aus den Schultypen Höhere Technische Bundeslehranstalten (HTL), Handelsakademien und Handelsschulen (HAK / HAS), Vienna Business Schulen (VBS - Schulen der Wiener Kaufmannschaft), Modeschulen und Bundeslehranstalten für Elementarpädagogik (BAFEP). Einige wenige interessierte Fremdsprachenlehrer aus dem AHS Bereich nahmen ebenfalls an der Lehrerumfrage teil, weil sie von befreundeten Lehrerkollegen auf die Umfrage aufmerksam wurden. Gerne wurde ihre Bereitwilligkeit zur Teilnahme angenommen, weil manche Lehrer dieser Gruppe auch Unterrichtserfahrung aus einer früheren (oder sogar gleichzeitigen) Unterrichtstätigkeit im BMHS Bereich mitbrachten. Da Lehrer generell oftmals an zwei Schulen parallel unterrichten, bzw. im Laufe ihrer beruflichen Karriere mehrere Schultypen und -bereiche kennenlernen, wurde der Teilnahme dieser Lehrkräfte zugestimmt. Aus einer möglichen Grundgesamtheit von 374 Fremdsprachenlehrern nahmen schließlich 71 Lehrkräfte an der Umfrage teil, wovon 67 valide Fragebögen ausgewertet werden konnten. Das entspricht einer Rücklaufquote von knapp 18 %.

6.6 Experteninterviews mit Lehrpersonen

Die Bereitschaft, sich als Interviewpartner für ein Experteninterview zur Verfügung zu stellen, war aus verschiedenen Gründen erwartungsgemäß nicht allzu hoch. Einerseits hatten alle in Frage kommenden Personen ja bereits einige Zeit für die Beantwortung des Onlinelehrerfragebogens investiert, andererseits fiel der Befragungszeitraum mit Juni 2016 in eine für Lehrkräfte recht fordernde Zeitspanne im Schuljahr (Reife- und Diplomprüfungen, Konferenzen, Notenschluss udg.). 16 Lehrkräfte stellten schließlich ihr Expertenwissen in den Interviews zur Verfügung. Diese Anzahl schien auch hinsichtlich der benötigten Zeitressour-

cen für das Anfertigen der Transkriptionen bewältigbar, denn es ist natürlich nur sinnvoll und respektvoll den Interviewpartnern gegenüber nur so viele Interviews zu führen, deren Daten später auch ausgewertet werden können:

Im Hinblick auf das forscherseitige Nehmen ist [...] zu reflektieren, dass es angesichts der von den Forschungspartnern investierten Zeit und Mühe nicht gerechtfertigt erscheint, Daten zu erheben, die anschließend nicht ausgewertet werden. (Legutke & Schramm, 2016, S. 109)

6.7 Fehlerquellenanalyse

In der eigens erstellten Fehlerquellentabelle wurde die Häufigkeit jedes formalen Fehlertyps in Bezug auf die normative Sprachrichtigkeit in den untersuchten Schularbeiten zur späteren Auswertung notiert, welche im Frühjahr 2017 finalisiert wurde.

Die größte Herausforderung bei der Erstellung der Fehlertabellen bestand darin, die einzelnen Fehlertypen so zu kategorisieren, sodass jeder Schülerfehler möglichst eindeutig einem einzigen Fehlertyp und in weiterer Folge auch nur einer einzigen Fehlerkategorie zugeordnet werden konnte. Denn die Möglichkeit, dass ein Fehler zwei verschiedenen Kategorien zugeordnet werden könnte, würde Unklarheit und in weiterer Folge eine Verschleierung der Ergebnisse zur Folge haben. Dies sollte so weit wie möglich verhindert werden.

In der vorliegenden Untersuchung ist neben der Fehlerkategorie „Sprachliche Mittel“ in erster Linie der Teilaspekt der normativen „Sprachrichtigkeit“ in den untersuchten schriftlichen Schülerarbeiten von vorrangigem Interesse, weil etwaige Abweichungen davon statistisch besser und genauer erfasst und ausgewertet werden können und diese die Voraussetzung dafür bilden, eine Aufgabenstellung erfüllen um in weiterer Folge formal entsprechend gestalten zu können. Diese beiden weiteren Teilaspekte „Erfüllung der Aufgabenstellung“ und „Aufbau und Layout“ werden nicht explizit in die Auswertungen miteinbezogen. Die detaillierte Aufschlüsselung der aktuellen Beurteilungskriterien wie sie auch bei der zentralen schriftlichen Reife- und Diplomprüfung in den lebenden Fremdsprachen angewendet werden, sind auf der Homepage des Bundesinstituts für Bildung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens⁹¹ (Bifie) veröffentlicht und einsehbar.

Die Abbildung 6.2 bietet eine Übersicht über die untersuchten Fehlertypen und -kategorien, welche die Grundlage für die Kategorisierung diverser Fehlerquellen in den Schularbeiten bilden. Zur Illustration und näheren Erläuterung werden anschließend typische Fehlerbeispiele aus Schülerarbeiten beider Fremdsprachen präsentiert.

⁹¹vergl. dazu https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Bgleitmaterial/06_LFS/srdp_lfs_beurteilungsraster.b2.2014-11-05.pdf (letzter Zugriff 4.6.2017)

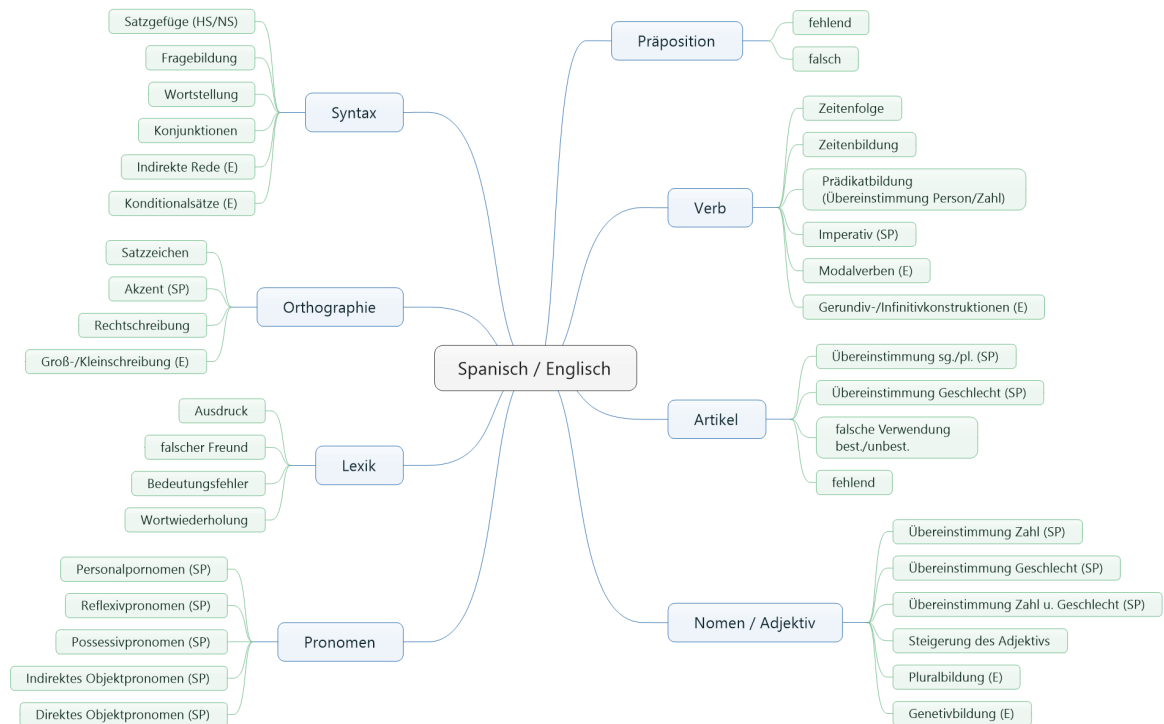


Abbildung 6.2: Fehlerquellenkategorien aus dem Bereich der normativen Sprachrichtigkeit

Sowohl in Spanisch als auch in Englisch werden die verschiedenen Fehlertypen folgenden acht übergeordneten Kategorien zugeordnet. Aspekte, die nur in einer Sprache untersucht wurden, sind mit den entsprechenden Abkürzungen (E) bzw. (SP) gekennzeichnet.

1. **Syntax:** Im Bereich „Syntax“ wurden Fehler bezüglich des korrekten „Satzgefüges (Hauptsatz / Nebensatz)“, der „Fragebildung“, der korrekten „Wortstellung“ im Satz, der richtige Gebrauch von „Konjunktionen“, die „Indirekte Rede“ (E) sowie „Konditionalsätze“ (E) untersucht.

- **Satzgefüge:**

falsch: Para la noche y recomende la discoteca en la distrito uno se llama „Caramba“.

richtig: Para pasar un buen rato por la noche le recomiendo ir a una discoteca que se llama „Caramba“. Está ubicado en el primer distrito de la ciudad.

falsch: I also have an **uncle he** is 40 years old.

richtig: I also have an **uncle. He** is 40 years old.

- **Fragebildung:**

falsch: ¿Cuando metros cuadrados tiene el stand?

richtig: ¿Cuántos metros cuadrados tiene el stand?

falsch: What **means** celebrity endorsement?

richtig: What **does** celebrity endorsement **mean**?

- **Wortstellung:**

falsch: Esto han dicho **me**.

richtig: Esto **me** han dicho.

falsch: In my flat you will have **everywhere** WLAN.

richtig: In my flat you will have WLAN **everywhere**.

- **Konjunktionen:**

falsch: No me gustan nada las manzanas, **sino** me gustan las peras.

richtig: No me gustan nada las manzanas, **pero** me gustan las peras.

falsch: I like travelling **and** I usually have a jetlag, which is very uncomfortable.

richtig: I like travelling, **but** I usually have a jetlag, which is very uncomfortable.

- **Indirekte Rede (E):**

Direkte Rede: Jim says: „Caren is not coming next Monday.“

falsch: Jim says that Caren **will not coming** next Monday.

richtig: Jim **said** that Caren **was not coming** next Monday.

- **Konditionalsätze (E):**

falsch: If I **would be** you, I wouldn't help him.

richtig: If I **were** you, I wouldn't help him.

2. **Orthographie:** Hinsichtlich „Orthographie“ wurden die Aspekte „Rechtschreibung“, das korrekte Setzen von „Satzzeichen“, die „Groß- / und Kleinschreibung“ (E) sowie die „Akzentsetzung“ (SP) untersucht.

- **Rechtschreibung:**

falsch: **Ejijo** la entrega de los libros hasta el 30 de noviembre.

richtig: **Exijo** la entrega de los libros hasta el 30 de noviembre.

falsch: I have some very nice **colleegs** at work.

richtig: I have some very nice **colleagues** at work.

- **Satzzeichen:**

falsch: Cuánto cuestan estos pantalones.

richtig: ¿Cuánto cuestan estos pantalones?

falsch: Can you help me please.

richtig: Can you help me, please?

- **Groß- / und Kleinschreibung (E):**

falsch: My **Name** is Andrew.

richtig: My **name** is Andrew.

- **Akzentsetzung (SP):**

falsch: La catedral **esta** en el centro de la ciudad.

richtig: La catedral *está* en el centro de la ciudad.

3. **Lexik:** In der Kategorie „Lexik“ wurden „Bedeutungsfehler“, Fehler im „sprachlichen Ausdruck“, „falsche Freunde“ und „Wortwiederholung“ aufgrund mangelhaften Wortschatzes gezählt.

- **Bedeutungsfehler:**

falsch: Por eso recibimos muchos **precios**.

richtig: Por eso recibimos muchos **premios**.

falsch: My older brother likes **looking** action movies.

richtig: My older brother likes **watching** action movies.

- **sprachlicher Ausdruck:**

falsch: Esto es muy importante **y mucho más**.

richtig: Esto es muy importante, **pero hay otros argumentos**.

falsch: So that's why I want to become a dance trainer.

richtig: This is my main motivation for becoming a dance trainer.

- **falsche Freunde:**

falsch: Pasamos las **ferias** en Austria. (*la feria – die Messe*)

richtig: Pasamos las vacaciones en Austria. (*las vacaciones – die Ferien*)

falsch: After elementary school I went to a **gymnasium**. (*gymnasium – die Sporthalle*)

richtig: After elementary school I went to a grammar school. (*grammar school – das Gymnasium / weiterführende Schule nach der Volksschule*)

- **Wortwiederholung:**

falsch: **La habitación** tiene vista al mar. Además **la habitación** ofrece acceso al internet.

richtig: **La habitación** tiene vista al mar. Además el alojamiento ofrece acceso al internet.

falsch: We do not only **offer** smart services to our clients, we also **offer** complete digital solutions to them.

richtig: We do not only **offer** smart services to our clients, we also **provide** them with complete digital solutions.

4. **Präpositionen:** „Präpositionen“ scheinen in der Fehleranalyse auf, wenn sie in Schülertexten entweder „fehlen“ oder aber „falsch“ verwendet wurden.

- **fehlend:**

falsch: Voy comprar este máquina.

richtig: Voy **a** comprar este máquina.

falsch: I am writing in response your advertisement.

richtig: I am writing in response **to** your advertisement.

- **falsch:**

falsch: Le podemos ofrecer un descuento **a** diez por ciento.

richtig: Le podemos ofrecer un descuento **de** diez por ciento.

falsch: I have a laptop so you can go **on** the website.

richtig: I have a laptop so you can go **to** the website.

5. **Verb:** Die Kategorie „Verb“ ist in sechs Unterkategorien gegliedert. Dazu zählen Fehler im Bereich der „Zeitenfolge“, „Zeitenbildung“, „Prädikatbildung“ hinsichtlich der Übereinstimmung in Person und Zahl mit dem Subjekt (Kongruenz), Fehler bei der Bildung des „Imperativs“ (SP), Fehler bei der Verwendung von „Modalverben“ (E) und „Gerundiv- / Infinitivkonstruktionen“ (E).

- **Zeitenfolge:**

falsch: El año pasado los ventos se **mejorará**.

richtig: El año pasado los ventos se **mejoraron**.

falsch: I **didn't do** my homework yet.

richtig: I **haven't done** my homework yet.

- **Zeitenbildung:**

falsch: Ayer todos **fuieron** a la reunión.

richtig: Ayer todos **fueron** a la reunión.

falsch: Yesterday she **writed** me an e-mail.

richtig: Yesterday she **wrote** me an e-mail.

- **Prädikatbildung:**

falsch: Este verano nosotros **han viajido** a Marbella.

richtig: Este verano nosotros **hemos viajado** a Marbella.

falsch: It **have** to be a friendly babysitter.

richtig: It **has** to be a friendly babysitter.

- **Imperativ (SP):**

falsch: Sr. López, **escribe** esta carta, por favor.

richtig: Sr. López, **escriba** esta carta, por favor.

- **Modalverben (E):**

falsch: You **must not** participate in the congress, because you'll be abroad.

richtig: You **can not** participate in the congress, because you'll be abroad.

- **Gerundiv- / Infinitivkonstruktionen (E):**

falsch: I am **looking forward to hear** from you in the near future.

richtig: I am **looking forward to hearing** from you in the near future.

6. **Artikel:** Ein „Artikel“ kann in Schülerarbeiten gänzlich fehlen oder an falscher Stelle stehen, bzw. der bestimmte und unbestimmte Artikel kann verwechselt oder unpassend verwendet werden. Im Spanischen können darüber hinaus Fehler bei der Übereinstimmung in Zahl und / oder Geschlecht mit dem Nomen passieren.

- **fehlend:**

falsch: Globalización forma parte del desarrollo internacional.

richtig: **La** globalización forma parte del desarrollo internacional.

falsch: Have you heard about latest development in marketing?

richtig: Have you heard about **the** latest development in marketing?

- **falsch:**

falsch: En **el** años pasados la empresa vendió más productos.

richtig: En **los** años pasados la empresa vendió más productos.

falsch: I'm **a** enthusiastic and hard-working person.

richtig: I'm **an** enthusiastic and hard-working person.

7. **Nomen/Adjektiv:** In der englischen Sprache kann es in Verbindung mit „Nomen“ zur fehlerhaften „Genetiv-“ oder „Pluralbildung“ kommen:

- **Genetivbildung (E):**

falsch: My **grandfathers** name is Hank.

richtig: My **grandfather's** name is Hank.

- **Pluralbildung (E):**

falsch: In my freetime I like going to **partys**.

richtig: In my freetime I like going to **parties**.

In der spanischen Sprache zählen zur Kategorie „Nomen / Adjektiv“ Fehler in der „Übereinstimmung“ dieser in „Zahl und / oder Geschlecht“. In beiden Sprachen wird des Weiteren die korrekte „Steigerung des Adjektivs“ überprüft.

- **Übereinstimmung Zahl (SP):**

falsch: Nuestros zumos son muy **importante** para su salud.

richtig: Nuestros zumos son muy **importantes** para su salud.

- **Übereinstimmung Geschlecht (SP):**

falsch: Contienen **muchos** vitaminas.

richtig: Contienen **muchas** vitaminas.

- **Übereinstimmung Zahl und Geschlecht (SP):**

falsch: Nuestro **ventos** suben y subirán en el futuro.

richtig: Nuestras **ventas** suben y subirán en el futuro.

- **Steigerung des Adjektivs (SP):**

falsch: Estos productos son **más buenos** que los otros.

richtig: Estos productos son **mejores** que los otros.

falsch: Spanish is **more easier** than French.

richtig: Spanish is **easier** than French.

8. **Pronomen:** Des Weiteren enthält die Fehlertabelle die Kategorie „Pronomen“, in welcher Fehler beim Gebrauch von „Personalpronomen“, „Reflexivpronomen“, „Possessivpronomen“ sowie bei der richtigen Formulierung des „Direkten Objektpronomens“ (SP) und „Indirekten Objektpronomens“ (SP) erfasst werden.

- **Personalpronomen:**

falsch: Él es una chica muy guapa.

richtig: Ella es una chica muy guapa.

- **Reflexivpronomen:**

falsch: Yo **se** ducho al las siete de la mañana.

richtig: Yo **me** ducho al las siete de la mañana.

- **Possessivpronomen:**

falsch: Estos son **su** libros.

richtig: Estos son **sus** libros.

- **Direktes Objektpronomen:**

falsch: Las sillas giratorias, ¿Cómo **lo** quiere?

richtig: Las sillas giratorias, ¿Cómo **las** quiere?

- **Indirektes Objektpronomen:**

falsch: La próxima semana es el aniversario de Julio. ¿Qué se regalamos?

richtig: La próxima semana es el aniversario de Julio. ¿Qué le regalamos?

Aufgrund der hohen Komplexität möglicher Verstöße gegen die normative Sprachrichtigkeit beider untersuchten Sprachen einerseits und die diverse sprachliche Schülerpopulation

andererseits können nur typische immer wiederkehrende gravierende Kategorien von Fehlern aufgezeigt und den unterschiedlichen hauptsächlich repräsentierten Muttersprachen der Schüler zugeordnet werden.

Es wird an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass sich die allgemeine Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht selbstverständlich nicht auf den Aspekt der normativen Sprachrichtigkeit beschränkt. Speziell bei mündlichen Performanzen in der Zielsprache beispielsweise, gilt es etwa Bereiche wie die inhaltliche Richtigkeit, die situationsadäquate Anpassung der Gesprächsführung und sowie den Gesprächsfluss ebenfalls zu bewerten. Im Sinne des kommunikativen Ansatzes wird dem Erreichen des kommunikativen Ziels die vorrangige Bedeutung beigemessen.⁹²

6.8 Probleme und Grenzen empirischer Forschung im Schulbereich

Wie schon in der Dokumentation des Forschungsprozesses an verschiedenen Punkten herausgearbeitet wurde, birgt empirische Forschung im Schulbereich aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstandes (Vielschichtigkeit, Facettenreichtum, Schwierigkeit der Eingrenzung etc.) einerseits und den schulsystematischen Rahmenbedingungen (gesetzliche Bestimmungen [insbesondere Lehrpläne], bürokratische Hürden, zeitlich Verfügbarkeit der Teilnehmer etc.) andererseits Hindernisse, welche die Grenzen des im schulischen Alltag „Möglichen und Machbaren“ aufzeigen und der professionellen Durchführung einer empirischen Untersuchung nicht immer dienlich sind.

Es konnten jedoch mit Flexibilität und einer pragmatischen Herangehensweise schließlich trotz aller Erschwernisse die vier geplanten Teilstudien der vorliegenden Untersuchung entsprechend ihrem anfänglich konzipierten Design durchgeführt werden.

Bevor jedoch zur Auswertung und Präsentation der Ergebnisse im Teil C des empirischen Hauptteils übergegangen werden kann, werden im folgenden Kapitel die sechs Themenkomplexe der Untersuchung inhaltlich umrissen und vorgestellt.

⁹²vergl. dazu den analytischen und holistischen Beurteilungsbogen für die mündliche sRDP auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs-llffspub_24029.pdf?5te94i (letzter Zugriff: 4.6.2017)

Kapitel 7

Auswertung und Ergebnisse

Die Fragen des Schüler- und Lehrerfragebogens, des Interviewleitfadens für die Experteninterviews sowie die Teilstudie über die Fehlerquellenanalyse in Englisch- und Spanischschularbeiten können, abgesehen von Fragen zu allgemeinen Angaben, im Wesentlichen den folgenden sechs Themenkomplexen zugeordnet werden.

1. Subjektive Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit und der Gebrauch der Muttersprache und des Deutschen

Das erste Thema der Untersuchung beschäftigt sich mit der subjektiven Wahrnehmung und Bedeutung von Mehrsprachigkeit im schulischen (und zum Teil privaten) Umfeld und wird sowohl aus Schüler- als auch Lehrerperspektive beleuchtet. Dabei ist die wechselseitige Einschätzung von Schülern und Lehrern hinsichtlich ihrer Einstellung und dem Bewusstsein bezüglich lebensweltlicher Mehrsprachigkeit von besonderem Interesse. Darüber hinaus wird der Gebrauch der Erst- und Zweitsprache von Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in verschiedenen sozialen Kontexten untersucht. Zu diesem Themenkomplex zählen die Fragen 8.) — 18.), 23.) — 31.) sowie 52.) — 54.) aus dem Schülerfragebogen und die Fragen 3.) — 10.), 21.) sowie 23.) — 42.) aus dem Lehrerfragebogen. Die „Warum“-Fragen 13.A.) — 18.A.), 23.A.) — 26.A.) und 28.A.) bis 31.A.) dienen der Erhebung von erläuternden Kommentaren zum Thema.

2. Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenerwerb

Themenkomplex 2 beschäftigt sich mit der Bewertung von Vor- und Nachteilen von Mehrsprachigkeit beim schulischen Fremdsprachenerwerb allgemein und in Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit der Schüler. Das Thema wird ebenfalls aus Schüler- und Lehrerperspektive, respektive wechselseitiger Einschätzung beleuchtet. Zu diesem Themenkomplex zählen die Fragen 19.) und 20.), 32.), 33.), 38.) — 40.), 50.), 51.) sowie 55.) — 57.) des Schülerfragebogens, die Fragen 11.) — 16.) und 20.) aus dem Lehrerfragebogen und die Frage 6.) aus dem Interviewleitfaden für die Experteninterviews. Auch

für diesen Themenkomplex wurden „Warum“ – Fragen sowohl im Schülerfragebogen – 20.A.), 32.A.), 33.A.), 50.A.) und 51.A.) – als auch im Lehrerfragebogen – 13.A.) und 14.A.) inkludiert, um die Antworten der Befragten mit Originalkommentaren gegebenenfalls ergänzen zu können.

3. Rolle der Deutschen Sprache für schulischen Fremd-sprachenerwerb

Im dritten Themenkomplex werden Schüler und Lehrer bezüglich der Bedeutung der deutschen Sprache für den schulischen Fremdsprachenerwerb und hinsichtlich der späteren Berufstätigkeit befragt. Erhoben werden auch Angaben über die Bewertung der individuellen Deutschkenntnisse der Schüler aus Schüler- und Lehrerperspektive. Zusätzlich wird die Notwendigkeit und Gestaltung von sprachlichen Fördermaßnahmen in Frage gestellt. Themenkomplex 3 umfasst die Fragen 34.) – 38.), 50.), 59.) und 61.) des Schülerfragebogens, die Fragen 43.) – 48.) sowie 58.) des Lehrerfragebogens und Frage 7.) aus dem Interviewleitfaden. Zusätzlich dienen für diesen Themenkomplex die „Warum?“ – Fragen 36.A.) und 50.A.) aus dem Schülerfragebogen sowie 45.A.) aus dem Lehrerfragebogen als Zitatquelle.

4. Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung

Der 4. Themenkomplex fokussiert das methodisch / didaktische Vorgehen von Lehrkräften im schulischen Fremdsprachenunterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit. Dafür wird beispielsweise die Bewertung der Relevanz von Lese- und Hörverständnisübungen, Konversationsübungen, Textproduktion, Gruppenarbeit, Hausübungen und mündliche Präsentationen erfragt. Darüber hinaus wird die Implementierung etwaiger Kenntnisse in Migrantensprachen und die allgemeine Bewältigung von Mehrsprachigkeit bei der Sprachvermittlung im Klassenzimmer erfragt. Dazu dienen die Fragen 43.) – 49.) und 60.) aus dem Schülerfragebogen, 17.) -19.), 22.), 49.) – 57.), 60.) und 61.) aus dem Lehrerfragebogen und die Leitfragen 2.) bis 5.) aus den Experteninterviews.

5. Erstsprachenspezifische Fehlerquellen beim Erwerb der 1. und 2. LFS

Themenkomplex 5 ist der Erhebung erstsprachenspezifischer Fehlerquellen beim Erwerb von Englisch als 1.LFS und Spanisch als 2.LFS bei Schülern mit deutscher, türkischer und serbisch / bosnisch / kroatischer Erstsprache gewidmet. Schüler und Lehrer werden über ihre Einschätzung bezüglich der Fehlerhäufigkeit auf verschiedenen sprachlichen Gebieten (z.B. Satzbau, Zeitemsystem, Verbformen, Vokabular, Ausdruck) befragt. Zusätzlich zur Analyse der Schularbeiten decken die Fragen 41.), 42.) und 58.) im Schülerfragebogen sowie die Fragen 59.) und 62.) - 66.) im Lehrerfragebogen die Aspekte des 5. Themenkomplexes ab.

6. Schulorganisation und Fremdsprachendidaktik zwischen Ist- und Sollzustand

Der 6. Themenkomplex stellt die Zukunft des schulischen Fremdsprachenunterrichts im Wiener BMHS – Bereich in den Mittelpunkt. Lehrkräfte werden nach Änderungs- und Verbesserungsvorschlägen auf schulorganisatorischer, fachdidaktischer und ausbildungstechnischer Ebene befragt, aufgrund derer Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer besser bewältigbar und zum Vorteil aller beteiligten Akteure genutzt werden könnte.

Mit den offenen Fragen 67.) und 68.) des Lehrerfragebogens und den Leitfragen 6.) und 8.) aus den Experteninterviews werden Wünsche, Anregungen, Ideen und Vorschläge für die zukünftige Gestaltung von Fremdsprachenunterricht in einem mehrsprachigen Kontext gesammelt.

7.1 Allgemeine Angaben

Die folgenden Abschnitte beschreiben das Schüler- und Lehrersample anhand von allgemeinen Daten wie der Teilnehmerzahl, dem Geschlecht, dem Alter, der Aufenthaltsdauer im deutschsprachigen Raum, der Unterrichtserfahrung und den Sprachkenntnissen.

7.1.1 Schülerumfrage

Bei der Schülerumfrage konnten von insgesamt 1035 Teilnehmern 886 valide Fragebögen in die Auswertung einfließen. Das wichtigste Kriterium für die Validität stellte die Angabe der Muttersprache dar. Ohne diese Information konnte ein Fragebogen keiner Muttersprachengruppe zugewiesen werden und musste daher ausscheiden.

Von den Umfrageteilnehmern sind 476 (54 %) weiblich und 322 (36 %) männlich. Die deutlich höhere Beteiligung von Schülerinnen liegt an der höheren (68 %) Umfragebeteiligung aus dem HAK / HAS Bereich, den traditionell weitaus mehr Mädchen als Buben besuchen. Dieses Verhältnis ist zwar im HTL Bereich genau konträr, da jedoch nur 20 % der Umfrageteilnehmer aus diesem Schulbereich stammen, ergibt sich kein ausgeglichenes Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmern. 10 % machen keine Angabe bezüglich ihres Geschlechts, was vermutlich auf einen frühzeitigen Abbruch des Fragebogens zurückzuführen ist, da die Frage nach dem Geschlecht wie üblich am Ende des Fragebogens zu finden ist. (Abb. 7.1)

Insgesamt geben unter den Umfrageteilnehmern 32 % Deutsch und 68 % eine andere Muttersprache als Deutsch an. In der Gruppe der männlichen Teilnehmer überwiegt der Anteil mit deutscher Muttersprache mit 47 % jenem der männlichen Teilnehmer mit einer anderen Erstsprache (31 %). Unter den weiblichen Teilnehmern, lässt sich das umgekehrte Bild ablesen: Mit 57 % haben mehr als die Hälfte aller weiblichen Teilnehmer eine andere Muttersprache

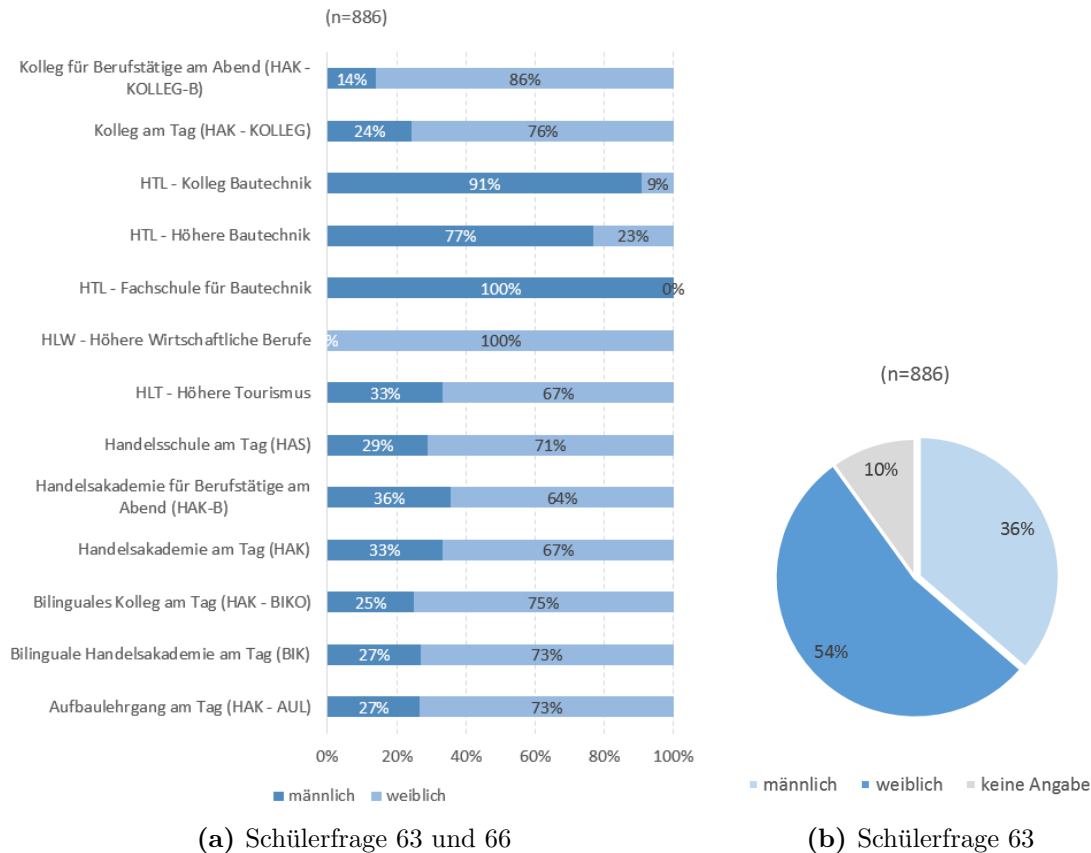


Abbildung 7.1: a) Geschlechterverteilung der beteiligten Schüler nach Schultyp. b) Geschlechterverteilung der befragten Schüler im Gesamten

als Deutsch und nur 47 % geben Deutsch als ihre Muttersprache an.

Erwartungsgemäß sind 9 von 10 befragten Schülern mit deutscher Muttersprache bereits in Österreich geboren. (Abb. 7.2) In der Gruppe der Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache liegt dieser Wert mit 49 % bei knapp der Hälfte. Zählt man jene Schüler, die seit ihrer frühen Kindheit (bis spätestens zum 5. Lebensjahr) im deutschsprachigen Raum leben dazu, so beläuft sich die Gruppe der Schüler mit Deutsch als Zweitsprache auf 60 % in der Gruppe aller Umfrageteilnehmer mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Weitere 9 % geben an, im Volksschulalter in den deutschsprachigen Raum gezogen zu sein. Im jugendlichen Alter und im Erwachsenenalter kamen jeweils nur 3 % in den deutschsprachigen Raum. Hervorzuheben ist, dass mit 6 % jene Gruppe der erwachsenen in BHS Ausbildung befindlichen Umfrageteilnehmer am größten ist, die sich bereits 3–5 Jahre im deutschsprachigen Raum aufhält (Abb. 7.3). Da von schulischer Seite bei der Anmeldung für ein Kolleg oder die Abendschule für Berufstätige üblicher Weise Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2 verlangt werden, erscheint es plausibel, dass die meisten erwachsenen Schüler bereits mindestens 3–5

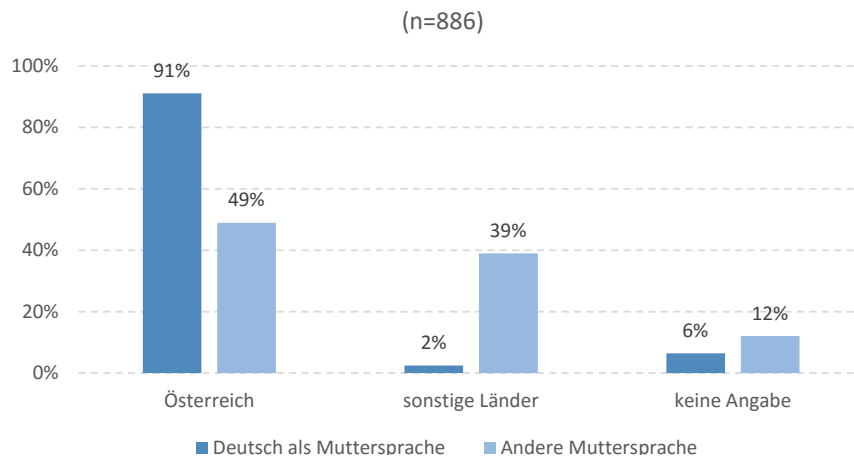


Abbildung 7.2: Schülerfrage 64: *In welchem Land sind Sie geboren?*

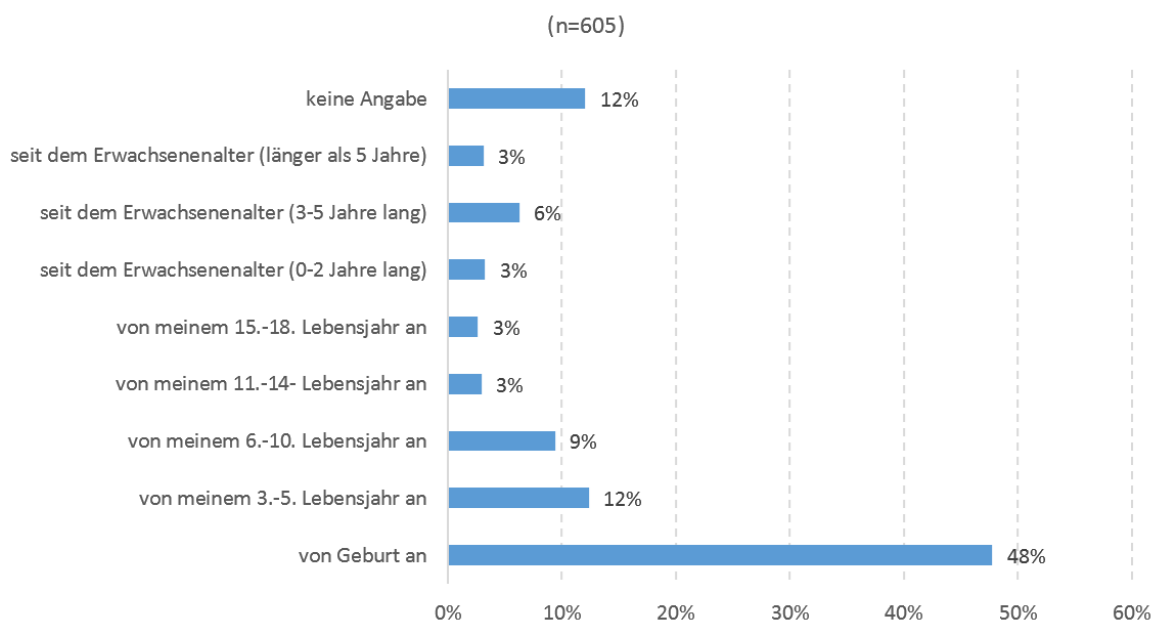


Abbildung 7.3: Schülerfrage 65: *Aufenthaltsdauer im deutschen Sprachraum von Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache*

Jahre vor Ausbildungsbeginn im deutschsprachigen Raum gelebt haben.

Bei der Altersverteilung (Abb. 7.4) ist klar erkennbar, dass die Mehrheit der Umfrageteilnehmer zwischen 15 und 27 Jahre alt ist.

Die Kerngruppe aller Befragten liegt somit im jugendlichen bzw. Jungerwachsenenalter. In den meisten Jahrgängen überwiegt die Gruppe der nichtdeutschen Muttersprachler mit

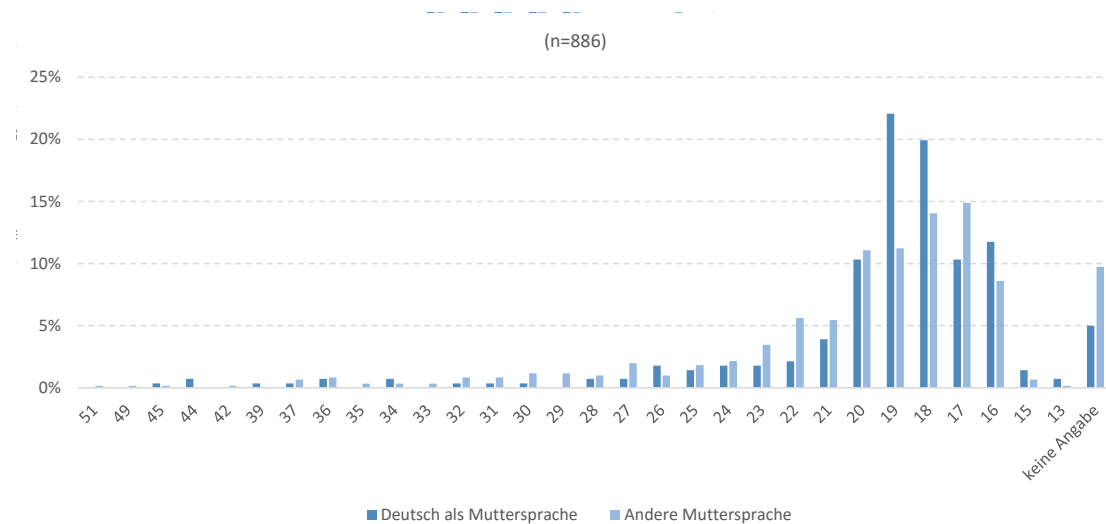


Abbildung 7.4: Schülerfrage 62: *Alter der Schüler*

wenigen Prozentpunkten, während jedoch bei den 16-, 18- und 19-jährigen deutlich mehr deutschsprachige Muttersprachensprecher an der Umfrage teilnahmen. Auffallend ist, dass knapp 10 % der Umfrageteilnehmer mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ihr Alter nicht preisgaben, jedoch nur halb so viele unter den deutschsprachigen Muttersprachlern. Dies liegt vermutlich, ähnlich wie bei der Altersangabe, an einer frühzeitigen Beendigung des Fragebogens.

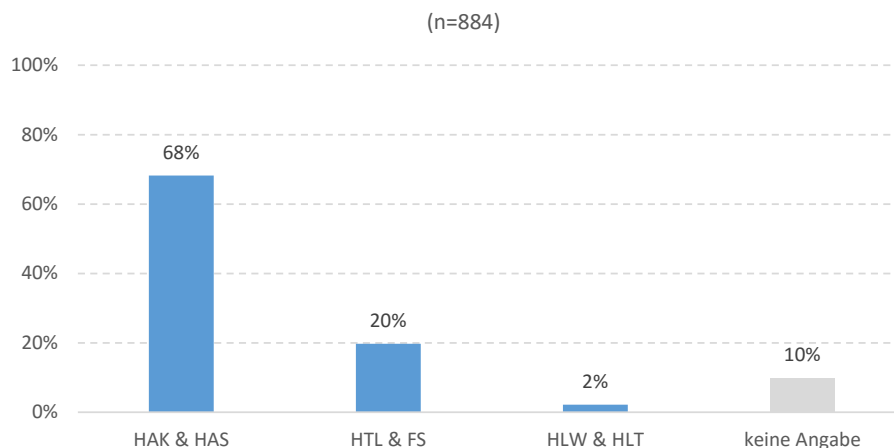


Abbildung 7.5: Schülerfrage 66: *Welchen Schultyp besuchen Sie?*

Die höchste Teilnehmerquote mit 68 % ist im HAK / HAS Bereich zu erkennen, gefolgt vom HTL / FS Bereich an zweiter Stelle mit einer Beteiligung von 20 %. Das Schlusslicht bildet der HUM Bereich mit einer vergleichsweise niedrigen Umfragebeteiligung von 2 % (Abb. 7.5).

Betrachtet man die Verteilung der Muttersprachen nach Schultypen (Abb. 7.6), so weist der HAK / HAS Bereich mit 74 % den bei weitem höchsten Anteil an Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch auf. Im HTL / FS Bereich ist die Verteilung von deutschsprachigen und nicht deutschsprachigen Schülern mit 51 % bzw. 49 % annähernd ausgeglichen. In den humanberuflichen Schulen wird das umgekehrte Bild des HAK / HAS Bereichs erkennbar: Mit 79 % haben in diesem Bereich mehr als dreiviertel aller befragten Schüler Deutsch als Muttersprache, aber nur rund jeder fünfte Schüler (21 %) gibt eine andere Erstsprache als seine Muttersprache an.

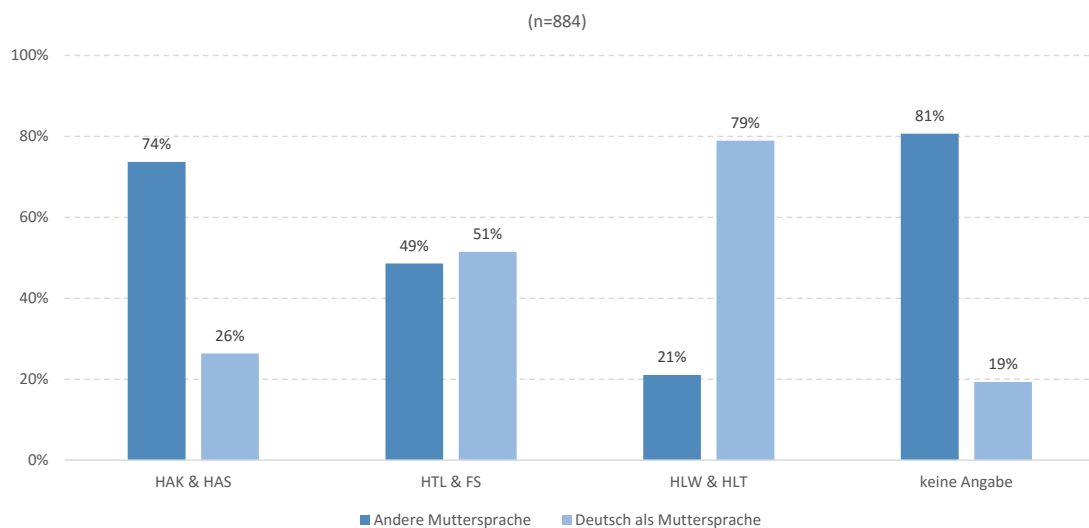


Abbildung 7.6: Schülerfrage 66: *Welchen Schultyp besuchen Sie? Aufgelistet nach der Muttersprache.*

Der nächste Abschnitt gibt eine detaillierte Übersicht über die Anzahl der gesprochenen Sprachen, die Verteilung der Muttersprachen sowie Aufschluss über die Erwerbsreihenfolge der gelernten bzw. gesprochenen Sprachen der Schüler anhand der danach folgenden Diagramme.

Abbildung 7.7 zeigt, dass mit 43 % die größte Gruppe von Schülern mit Deutsch als Muttersprache drei Sprachen spricht, gefolgt von einer etwas kleineren Gruppe 38 %, die angibt, insgesamt nur zwei Sprachen zu sprechen. Während noch 12 % eine vierte Sprache beherrschen, können nur noch 5 % eine fünfte Sprache sprechen. Bei Schülern mit einer anderen

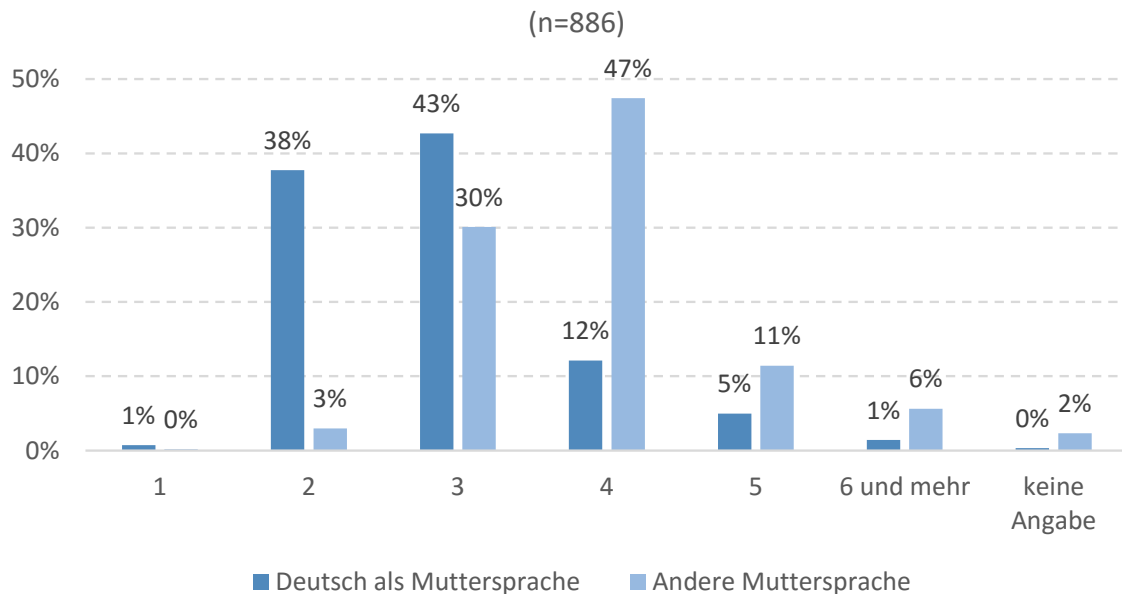


Abbildung 7.7: Schülerfrage 7: *Wie viele Sprachen sprechen die Schüler insgesamt?*

Muttersprache als Deutsch gibt als größte Gruppe mit 47% fast die Hälfte der Befragten an, vier Sprachen zu sprechen, und weitere 43% geben an, drei Sprachen zu beherrschen. Immerhin noch 17% sprechen 5 oder sogar mehr Fremdsprachen während in der Gruppe mit Deutscher Muttersprache niemand angibt, eine sechste Sprache zu sprechen.

Unter den befragten Schülern sind insgesamt 46 verschiedene Muttersprachen vertreten (Abb. 7.8). Nach der 80/20 Regel von Pareto repräsentieren die teilnehmenden Schüler mit Deutsch, BKS, Türkisch, Russisch, Arabisch, Albanisch, Mongolisch oder Polnisch 80% aller befragten Schüler. Zwischen der am dritthäufigsten gesprochenen Muttersprache Türkisch (110 Sprecher) und der am vierthäufigsten vertretenen Muttersprache Russisch (30 Sprecher) ist ein markanter Sprung bzw. Rückgang in der Sprecherzahl zu sehen. Viele der danach angeführten Muttersprachen werden von weniger als 10 Schülern oder sogar nur von einem einzelnen Sprecher als Erstsprache angegeben. Da dies keine aussagekräftigen und repräsentativen Erkenntnisse zulässt, werden daher in allen weiteren Themenkomplexen nur die ersten drei am häufigsten vertretenen Muttersprachengruppen (Deutsch, BKS und Türkisch) näher analysiert. Dieses Segment der Umfrageteilnehmer repräsentiert mit 65% immer noch zwei Drittel aller befragten Schüler.

442 von 605 Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache geben Deutsch als ihre zweite Sprache an, was einem Prozentsatz von 72 entspricht. Für 27% bzw. 311 Schüler (mit vorwiegend deutscher Muttersprache) ist die als zweites gelernte Sprache Englisch (Abb. 7.9).

Als dritte gelernte bzw. gesprochene Sprache (Abb. 7.10) wird Englisch von 461 Schülern

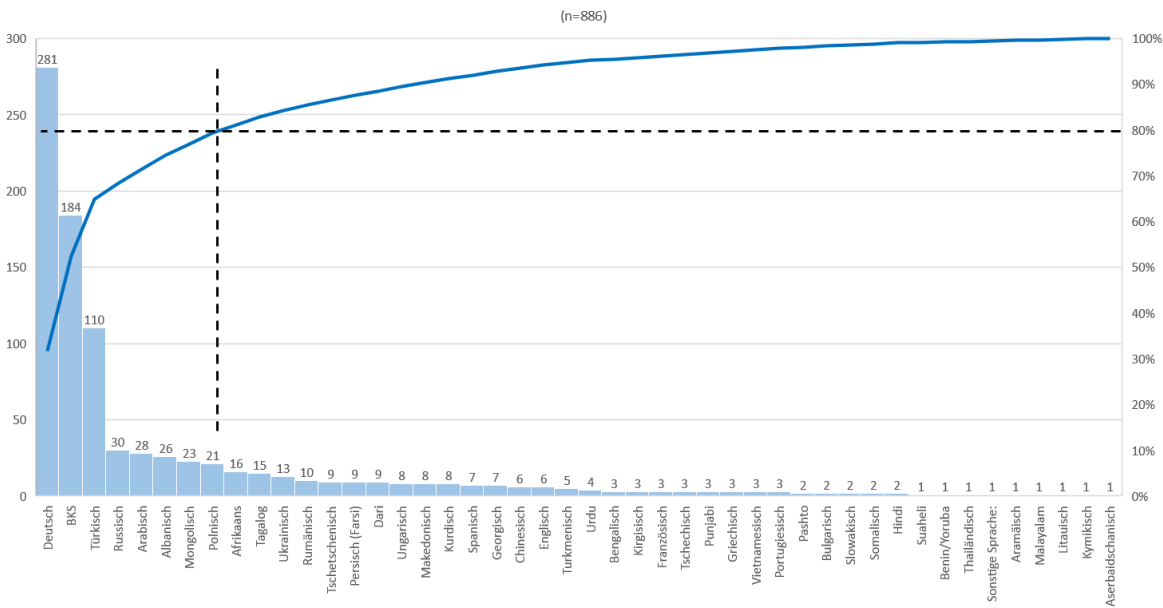


Abbildung 7.8: Schülerfrage 1: Welche Sprache ist Ihre Muttersprache bzw. Erstsprache?

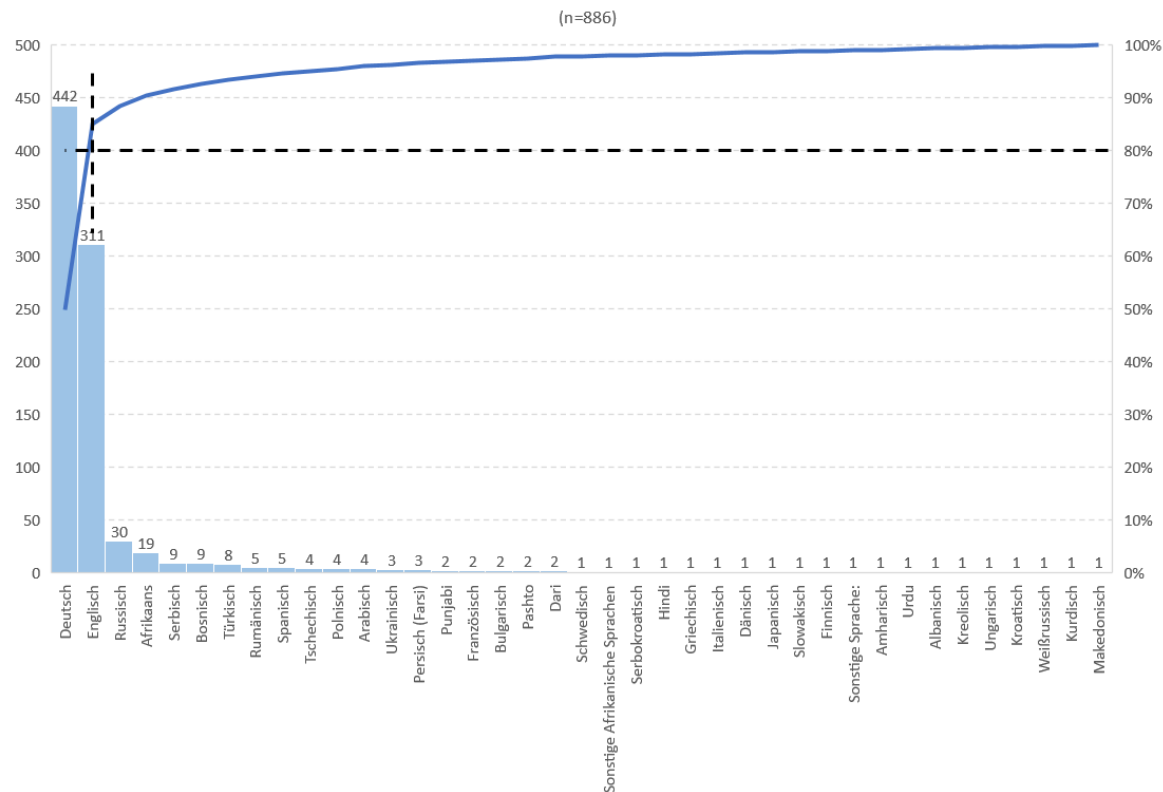


Abbildung 7.9: Schülerfrage 2: Welche Sprache sprechen/lernen Sie als zweite Sprache?

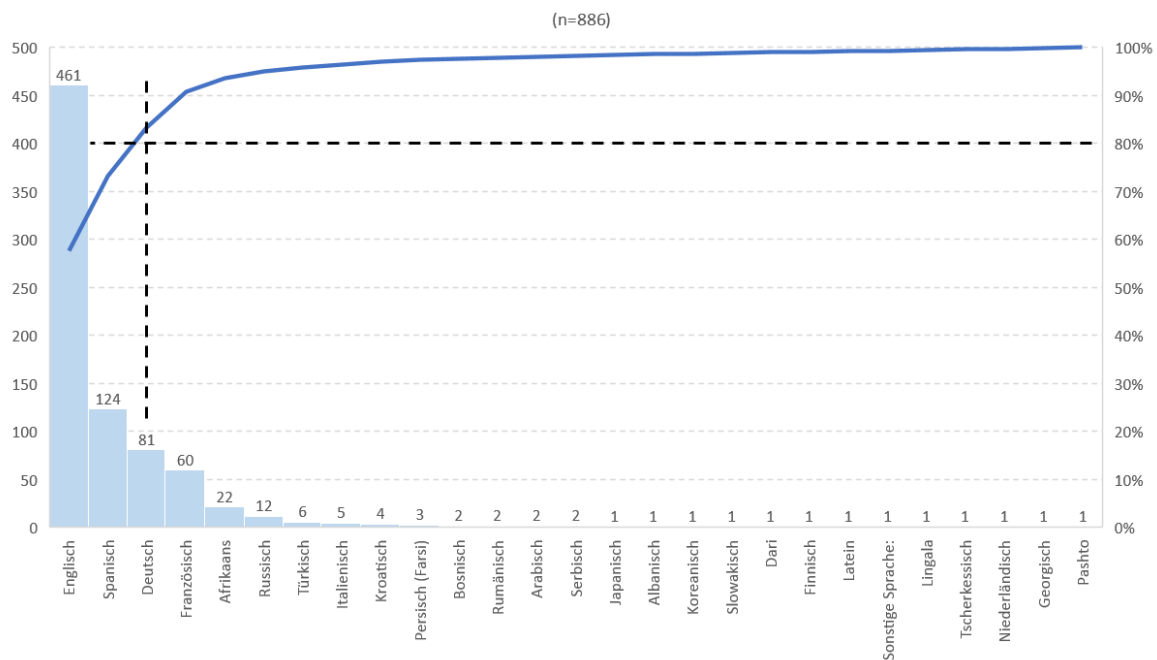


Abbildung 7.10: Schülerfrage 3: Welche Sprache sprechen/lernen Sie als dritte Sprache?

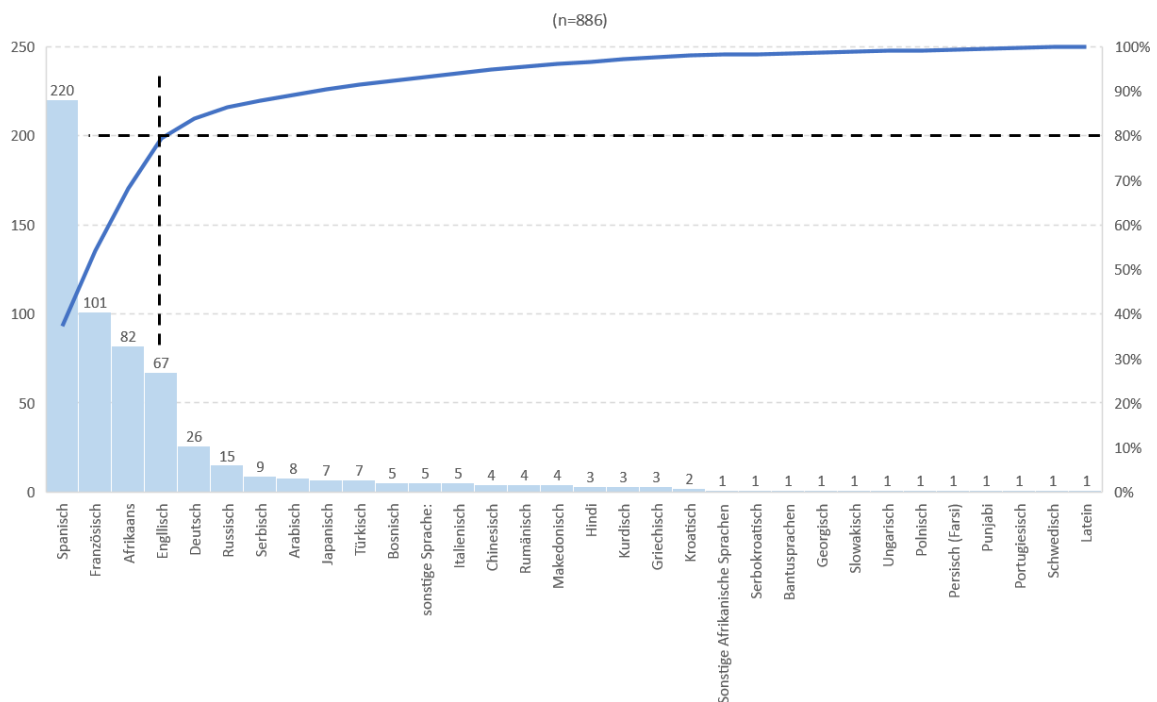


Abbildung 7.11: Schülerfrage 4: Welche Sprache sprechen/lernen Sie als vierte Sprache?

(58 %) mit nichtdeutscher Muttersprache genannt. Für die meisten Schüler mit deutscher Muttersprache ist Spanisch ihre dritte gelernte Sprache. Auffallend in Abbildung 11 ist, dass immerhin noch 81 (10 %) der befragten Schüler angeben, Deutsch erst als dritte Sprache erworben zu haben, während 87 (11 %) Schüler angeben, gar keine dritte Sprache gelernt zu haben. Dies trifft in der Regel auf Schüler aus Fachschulklassen zu, da im mittleren Schulbereich keine 2. LFS als Unterrichtsgegenstand vorgesehen ist.

Bei der Frage nach der als vierte gelernte Sprache gibt die Mehrheit der Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache Spanisch (220 Schüler bzw. 37 %), gefolgt von Französisch (101 bzw. 17 %) an zweiter Stelle an (Abb. 7.11). An dieser Grafik lässt sich auch das größere Interesse an Spanisch als gewählte 2. LFS im Schulbereich im Vergleich zu Französisch ablesen.

7.1.2 Lehrer

Im Rahmen der Lehrerbefragung wurden 67 Fragebögen ausgewertet. 86 % der befragten Lehrkräfte sind weiblich, 14 % männlich. Mit 96 % sind fast alle befragten Lehrpersonen in Österreich geboren, ebenso viele geben Deutsch als ihre Muttersprache an. Bezüglich der Anzahl an gesprochenen Sprachen werden folgende Angaben gemacht (Abb. 7.12): Mehr als drei Viertel sprechen drei oder sogar vier Sprachen, 10 % sogar fünf Sprachen. Fast ebenso viele (9 %) geben an, nur zwei Sprachen zu sprechen, während 4 % der befragten Unterrichtenden angeben, sogar 6 oder mehr Sprachen zu beherrschen.

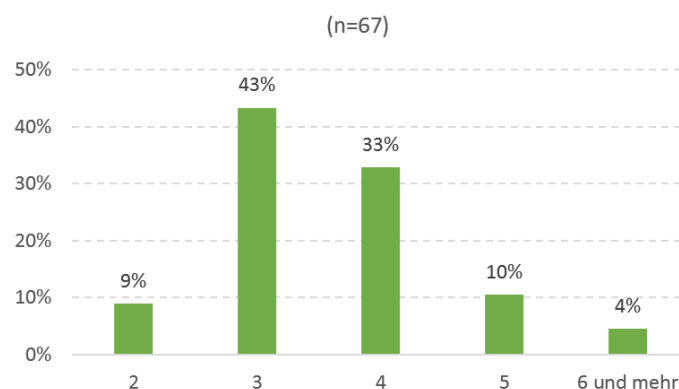


Abbildung 7.12: Lehrerfrage 2: *Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?*

Die Umfragebeteiligung in den verschiedenen Gruppen, aufgeteilt nach den Jahren an Unterrichtserfahrung (Abb. 7.13) bewegt sich größtenteils zwischen 11 % und 19 % Prozent pro Gruppe und ist damit relativ ausgeglichen. Ausnahmen bilden in diesem Bereich zum einen die Gruppe der wenig erfahrenen bzw. jüngsten Lehrer mit einer Unterrichtstätigkeit bis maximal 5 Jahre, die mit einer Teilnahme von 23 % ein etwas höheres Interesse an der Umfragemematik zeigte, während die Gruppe mit einer Unterrichtserfahrung von 21 bis 25

Jahren mit nur 4 % die geringste Umfragebeteiligung aufweist.

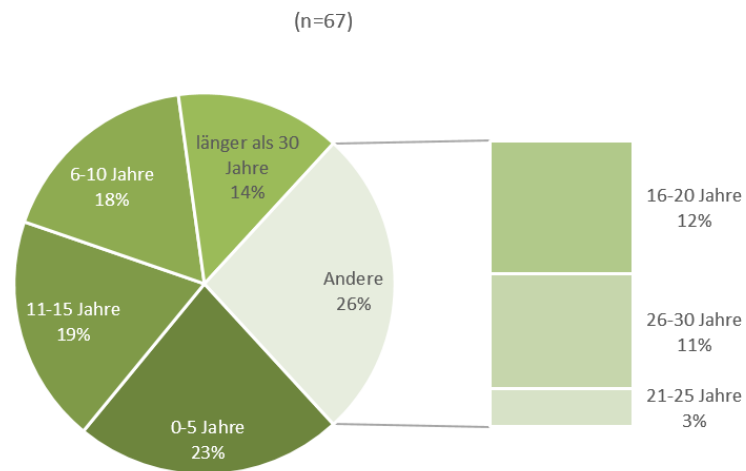


Abbildung 7.13: Lehrerfrage 74: *Wie lange unterrichten Sie schon?*

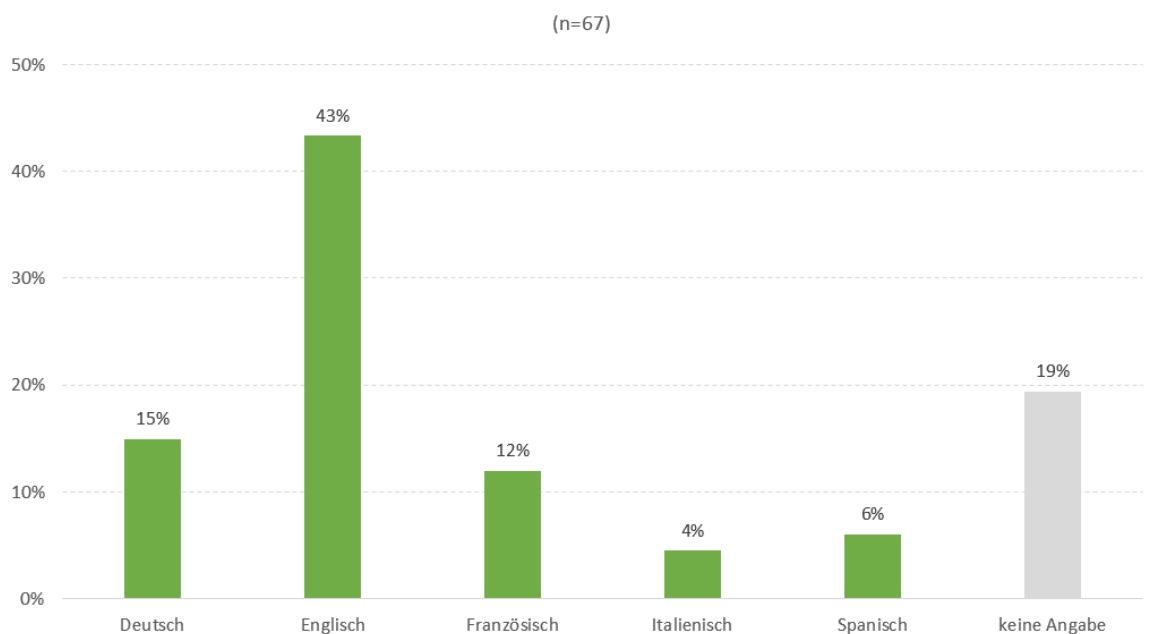


Abbildung 7.14: Lehrerfrage 69: *Welches ist Ihr erstes Unterrichtsfach, das Sie studiert haben?*

Betrachtet man die Verteilung der Studienfächer (Abb. 7.14 und Abb. 7.15), so wird klar, dass fast die Hälfte der befragten Lehrkräfte Anglistik studiert haben, gefolgt von einem Viertel, die Französisch zu ihren Studienfächern zählen. Deutsch als Studienfach rangiert mit 21 % an dritter Stelle und Spanisch mit 19 % der Teilnehmer an vierter Stelle. 10 % der

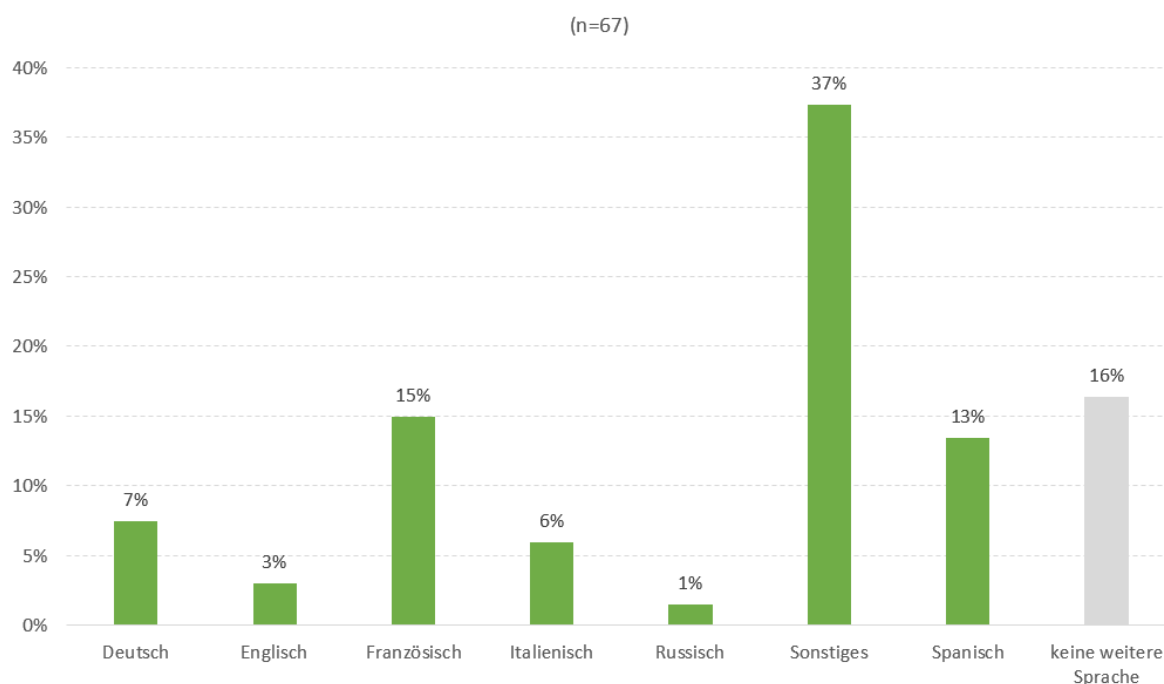


Abbildung 7.15: Lehrerfrage 70: *Welches ist Ihr zweites Unterrichtsfach, das Sie studiert haben?*

Sprachlehrer entschieden sich für ein Italienischstudium, während nur 1 % aller Befragten Russisch studierte.

Erwähnenswert scheint abschließend auch die Tatsache, dass viele Lehrer neben der Unterrichtstätigkeit eine Vielzahl an Zusatzqualifikationen und -tätigkeiten in ihren Arbeitsalltag einbringen bzw. letztere übernehmen. Dazu zählen Tätigkeiten als Lehrbuchautoren oder Psychotherapeuten, das Mentoring von Unterrichtspraktikanten, Zusatzqualifikationen im Bereich DaZ und DaF sowie Mediation, Fachgruppenleitungen an den einzelnen Schulen, die Mitarbeit in der Personalvertretung oder im Qualitätsmanagement, die Studienkoordination einzelner Schulformen am Schulstandort, die Organisation von Peer Tutorials, die Koordination von Sprachassistenten, Seminarleitungen zu diversen Themen, Abhaltung von diversen Freigegenständen abseits den Standardcurriculums und sogar Professuren an Fachhochschulen. Diese aufgezählten Tätigkeiten wurden in den Interviews genannt und repräsentieren nur einen Ausschnitt von dem, was sowohl jüngere als auch erfahrenste Lehrkräfte im Rahmen ihres Lehrjobs an Wissen und Engagement einfließen lassen.

Die Erfahrungen aus diesen sekundären Aufgabenfeldern sind ein nicht zu unterschätzender Aspekt und finden selbstverständlich ebenfalls Ausdruck bei der Beantwortung des Fragebogens und in den Experteninterviews.



Abbildung 7.16: Fächerkombinationen der befragten Lehrer

7.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Beim Vergleich der allgemeinen Angaben zwischen Schülern und Lehrern fällt auf, dass die Lehrkräfte, als eine beinahe homogene Gruppe mit Deutsch als Muttersprache (96 %) einer sprachlich äußerst heterogenen Gruppe an Schülern mit 48 verschiedenen Muttersprachen gegenüberstehen. Beide befragten Gruppen sprechen durchschnittlich mehr als zwei Sprachen. Die befragten Lehrkräfte sprechen so wie Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch mehrheitlich drei oder vier Sprachen. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist die Muttersprache. Schüler mit Deutsch als Muttersprache sprechen durchschnittlich zwei oder drei Sprachen, welche in folgender Erwerbsreihenfolge, die der Standardreihenfolge des Schulsystems folgt, gelernt werden:

1. Deutsch (L1)
2. Englisch als 1.LFS (L2)
3. Spanisch oder Französisch als 2.LFS (L3).

Die typische Erwerbsreihenfolge bei Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sieht folgender Maßen aus:

1. jeweilige Muttersprache (L1)
2. Deutsch (L2)
3. Englisch als 1.LFS (L3)
4. Spanisch oder Französisch (L4)

Die Mehrheit der Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ist bereits in Österreich geboren oder lebt seit dem Kindergartenalter im deutschsprachigen Raum. Die meisten Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache sind im HAK / HAS Bereich zu finden, die wenigsten im HUM Bereich und der HTL Bereich weist ein nahezu ausgeglichenes Verhältnis zwischen Schülern mit deutscher bzw. einer anderen Muttersprache auf. Insgesamt kann die höchste Umfragebeteiligung in der Gruppe der 16- bis 20-Jährigen festgestellt werden. Das entspricht der üblichen Altersstruktur in der Sekundarstufe II, da Schüler in der Oberstufe in der Regel zwischen 14 und 19 Jahre alt sind. Da jedoch sowohl aus dem HAK als auch aus dem HTL Bereich Schüler aus den Kollegs und Abendschulformen für Berufstätige teilnahmen, ist auch die Altersgruppe der 20-jährigen häufiger vertreten.

Bei der Lehrerschaft nahmen überdurchschnittlich viele junge Lehrkräfte mit weniger als zehn Jahren Unterrichtserfahrung an der Umfrage teil. Lehrkräfte mit mehr als 25 oder sogar 30 Jahren Berufserfahrung zeigten ebenfalls größeres Interesse am Thema Mehrsprachigkeit, während die Lehrergruppe mittleren Alters für die Teilnahme an der Umfrage in nur wenigen Fällen motiviert werden konnte.

Der Berufsalltag einer Lehrkraft umfasst neben der Kerntätigkeit des Unterrichtens eine Vielzahl an zusätzlichen Betätigungsfeldern, die teilweise über das reine Lehramtsstudium mindestens zweier Schulfächer hinausgehende Qualifikationen erfordern. Daraus ergibt sich ein vielschichtiger und facettenreicher Erfahrungsschatz, der neben den fachlichen Kenntnissen bei den Angaben im Fragebogen und in den Interviews miteinfließt.

7.2 Themenkomplex 1 – Subjektive Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit und der Gebrauch der Muttersprache und des Deutschen

Die Analyse der Bedeutung von Mehrsprachigkeit aus Schüler- und Lehrerperspektive sowie die Erkenntnisse über den Gebrauch der jeweiligen Muttersprache und des Deutschen im schulischen und privaten Umfeld sollen Aufschluss über die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und die Einstellung der Lehrkräfte zu dieser Thematik geben.

Die zu prüfenden Hypothesen sind:

Hypothese 1: Für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache ist ihre Muttersprache im Vergleich zur deutschen Sprache von größerer Bedeutung. Sie bezeichnen sich häufiger als mehrsprachig als Schüler mit deutscher Muttersprache sowie ihre Lehrkräfte.

Hypothese 2: Bei Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch dominiert der Gebrauch der Erstsprache gegenüber dem Gebrauch der deutschen Sprache in ihrem alltäglichen Leben.

7.2.1 Selbsteinschätzung als mehrsprachig

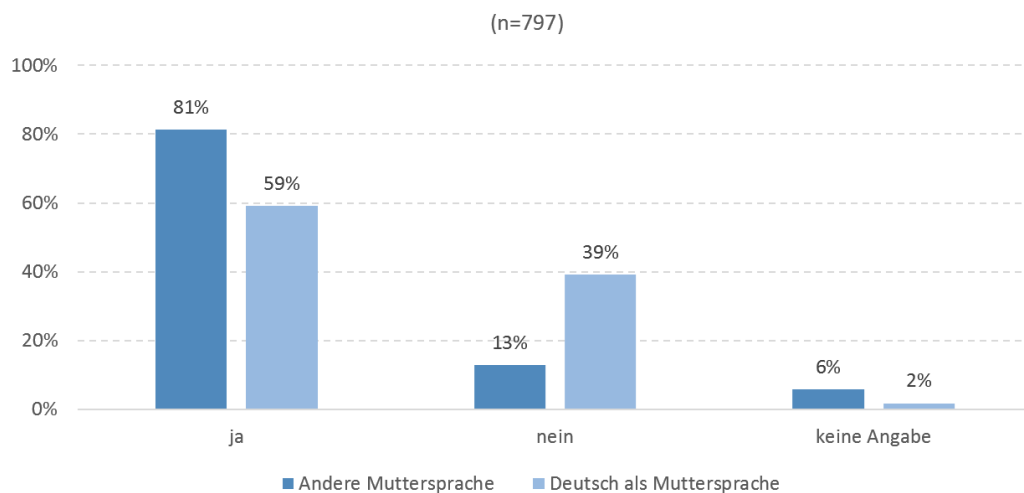


Abbildung 7.17: Schülerfrage 23: *Würden Sie sich selbst als mehrsprachig bezeichnen?*

Sowohl in der Gruppe der deutschen Muttersprachler als auch in der Gruppe der Schüler mit einer anderen Muttersprache überwiegt die Selbsteinschätzung als mehrsprachig. So bezeichnen sich (wenig überraschend) 81 % aller Schüler mit einer anderen Muttersprache als

Deutsch als mehrsprachig und ebenfalls fast 60 % der deutschsprachigen Schüler als mehrsprachig (7.17).

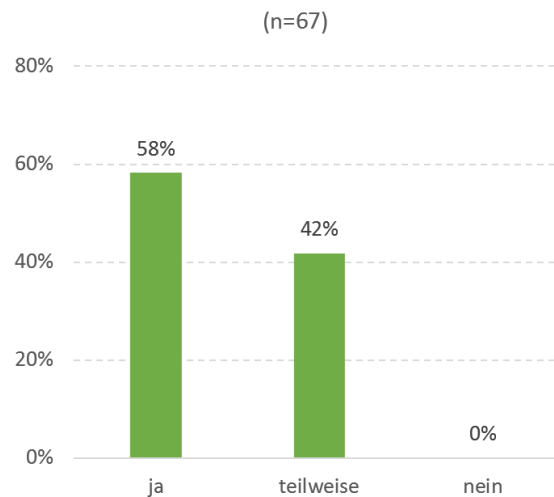


Abbildung 7.18: Lehrerfrage 8: *Würden Sie Ihre Schüler als mehrsprachig bezeichnen?*

Die Lehrkräfte schätzen das anders ein. 58 % bezeichnen ihre Schüler eindeutig als mehrsprachig, aber 42 % sind sich diesbezüglich nicht sicher und beantworten die Frage mit „teilweise“. Dies legt den Schluss nahe, dass Lehrer Schüler dann als mehrsprachig bezeichnen, wenn sie eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Niemand der Lehrer verneint jedoch diese Frage, das heißt, es gibt keine Lehrkraft, die ihre Schülerschaft als einsprachig bezeichnen würde (7.18).

Bei der Einschätzung der Lehrer bezüglich der Selbsteinschätzung der Schüler meinen jene, dass 72 % der Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache sich als mehrsprachig bezeichnen (7.19a), wobei sich aber mit 81 % deutlich mehr Schüler dieser Gruppe als mehrsprachig bezeichnen. In der Gruppe der deutschsprachigen Schüler gehen Lehrer davon aus, dass sich mit 70 % fast drei Viertel dieser Schüler als einsprachig bezeichnen. (7.19b). Mit dieser Annahme verschätzen sich die Lehrer mit einer Abweichung von 31 % deutlich, denn immerhin 59 % der deutschsprachigen Schüler bezeichnen sich selbst als mehrsprachig.

Die Selbsteinschätzung der Lehrer zeigt ein eindeutiges Bild: Von jenen Lehrkräften mit deutscher Muttersprache bezeichnen sich über 76 % als mehrsprachig, was dem Wert der deutschsprachigen Schüler (81 %) sehr nahe kommt. Immerhin über 19 % dieser Gruppe sehen sich selbst aber nicht als mehrsprachig. Von den wenigen Lehrern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch bezeichnen sich erwartungsgemäß alle als mehrsprachig (7.20).

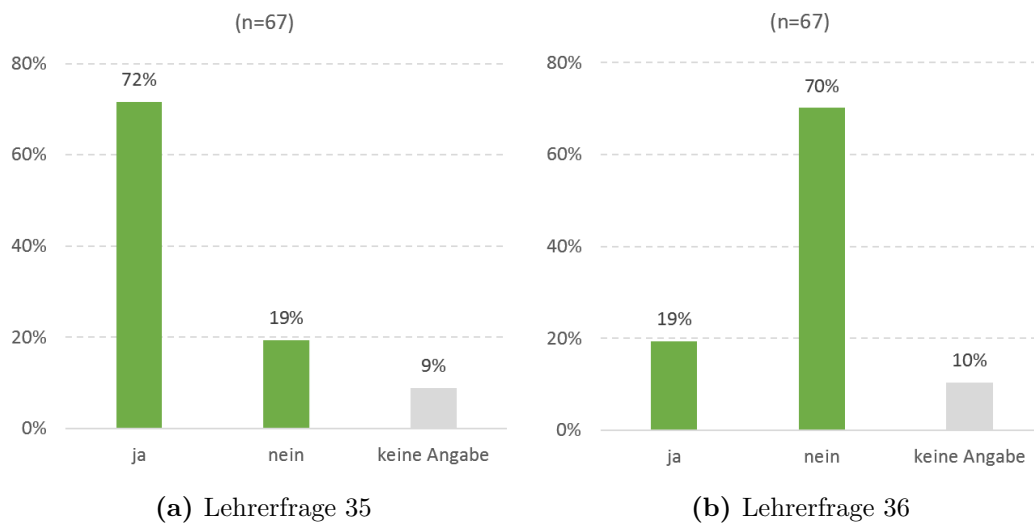


Abbildung 7.19: a) Würden Sie Ihre Schüler als mehrsprachig bezeichnen? b) Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Bezeichnen sich Schüler mit Deutsch als Muttersprache als mehrsprachig?

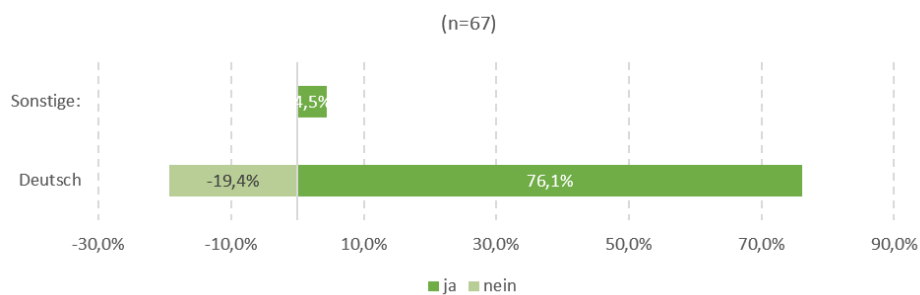


Abbildung 7.20: Lehrerfrage 7: Würden Sie sich als mehrsprachig bezeichnen?

7.2.2 Subjektive Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit aus Lehrerperspektive

Mit rund 69 % geben die Lehrer mehrheitlich an, sich für die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler zu interessieren und immer wieder Gespräche mit Schülern darüber zu führen. Für knapp 30 % ist die Mehrsprachigkeit der Schüler nicht von primärer Bedeutung. Diese Gruppe gibt an, sich nur teilweise für die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler interessieren. Lediglich eine geringe Anzahl an Lehrkräften (1,5 %) bekundet kein Interesse für die Sprachenvielfalt ihrer Schüler. (7.21) Das zeigt, dass beinahe für ein Drittel der Lehrer Mehrsprachigkeit bei Schülern weniger oder gar nicht uninteressant ist.

Betrachtet man nun die Wahrnehmungen der Schüler (7.22), so fällt auf, dass mit 50 % die Hälfte der deutschsprachigen Schüler meint, bei den Lehrern ein grundsätzliches oder

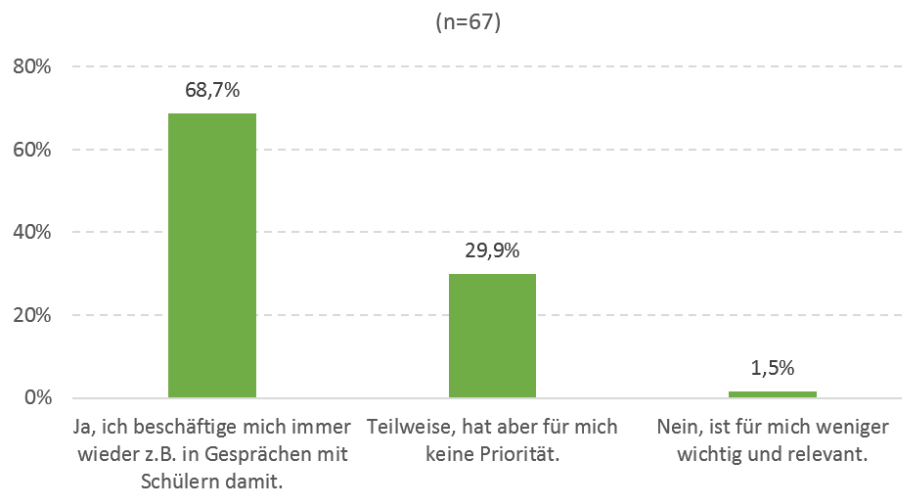


Abbildung 7.21: Lehrerfrage 9: *Interessieren Sie sich für die Mehrsprachigkeit Ihrer Schüler?*

sogar sehr ausgeprägtes Interesse für die Mehrsprachigkeit der Schüler zu beobachten. In der Gruppe der nichtdeutschen Muttersprachler bewerten das nur 43 % in ähnlicher Weise. In beiden Gruppen geben mit 35 % bzw. 34 % beinahe gleich viele Schüler an, dass sich Lehrer „eher weniger“ für die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler interessieren. Gar kein Interesse dafür meinen 7 % deutschsprachige und 11 % nichtdeutsche Muttersprachler in der Lehrerschaft zu beobachten. Insgesamt betrachtet, attestieren jedoch beide Schülergruppen in überwiegender Anzahl den Lehrern ein grundsätzliches Interesse für ihre Mehrsprachigkeit.

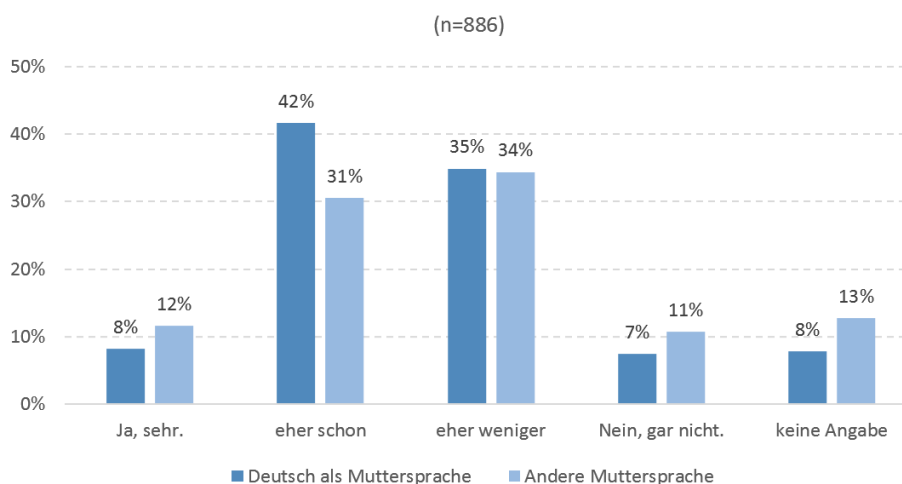


Abbildung 7.22: Schülerfrage 54: *Was glauben Sie? Lehrkräfte interessieren sich für die Mehrsprachigkeit von Schülern.*

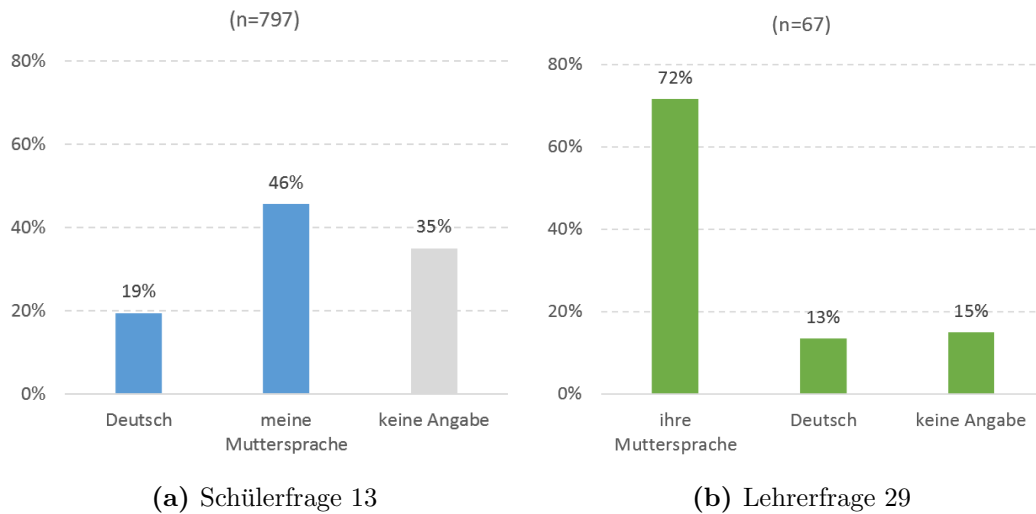


Abbildung 7.23: a) *Welche Sprache mögen Sie lieber?* b) *Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welche Sprachen mögen Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch lieber?*

7.2.3 Subjektive Bewertung der Muttersprachen und des Deutschen im Vergleich

Bei der Präferenz der Sprachen ist die Einschätzung der Lehrer von besonderem Interesse (7.23b). Während knapp drei Viertel aller befragten Lehrer der Meinung sind, Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch würden ihre Muttersprache präferieren, tun dies mit 46 % (siehe Abb. 7.23a) jedoch im Durchschnitt nicht, also fast die Hälfte, sondern knapp jeder fünfte Schüler gibt an, Deutsch zu präferieren und mehr als ein Drittel aller Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache kann sich diesbezüglich nicht entscheiden bzw. macht dazu gar keine Angabe. Dieses lässt vermuten, dass viele Schüler keine klare Präferenz hinsichtlich der Muttersprache und der deutschen Sprache treffen können, weil diese Frage differenzierter zu betrachten ist. Diese Annahme untermauert auch der vergleichsweise hohe Prozentsatz (10,6 %) der Lehrer, die hier keine Aussage trafen.

In den am häufigsten vertretenen Muttersprachengruppen treffen die Schüler jedoch eine eindeutige Wahl (7.24): Sowohl die türkischsprachigen Schüler (74 %) als auch jene mit einer BKS Muttersprache (64 %) präferieren eindeutig ihre Muttersprache. Deutlich weniger als ein Drittel (21 % bzw. 30 %) der Schüler bevorzugen Deutsch und nur ein sehr kleiner Anteil (4 % bzw. 6 %) trifft diesbezüglich keine Entscheidung. Die Herkunftssprache und die damit verbundenen kulturellen Wurzeln scheinen emotional von großer Bedeutung und ein wichtiger Teil ihrer Identität zu sein.

Die Schülerkommentare geben Aufschluss über Faktoren der Präferenzangaben: Darin wird die Bevorzugung der deutschen Sprache mehrheitliche mit einer besseren Sprachkompe-

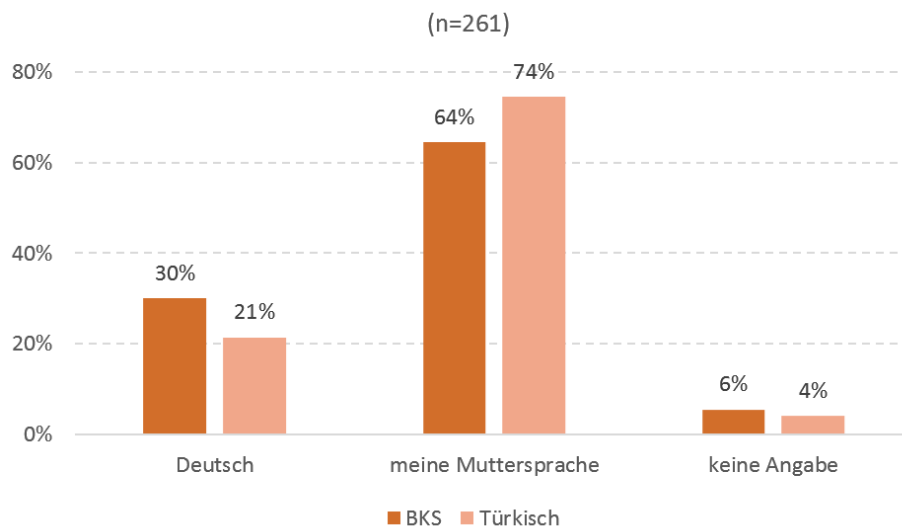


Abbildung 7.24: Schülerfrage 13: *Welche Sprache mögen Sie lieber?*

tenz begründet:

„Ich kann mich auf Deutsch besser Ausdrücken und gewisse Dinge erklären, die ich auf Arabisch nicht kann. Außerdem ist mein Wortschatz im Deutschen viel größer als der meiner Muttersprache.“

(SF 13, DZ 981)

„Weil ich Deutsch in der Schule gelernt habe. Meine Muttersprache beherrsche ich nicht so gut wie Deutsch, da mir die entsprechende Grammatik fehlt.“

(SF 13, DZ 1146)

„Ich habe meine Muttersprache nur von klein aussprechen können, aber lesen und schreiben habe ich jeden Samstag in der chinesischen Schule gelernt. Heutzutage können nur mehr sehr wenige ihre eigene Muttersprache.“

(SF 13, DZ 974)

„Ich fühle mich wohler und habe einen viel größeren Wortschatz plus Dialekt.“

(SF 13, DZ 968)

„Ich benutze die deutsche Sprache viel öfter als alle anderen und habe mich an diese dementsprechend gewohnt. In meiner Muttersprache habe ich nun einen deutschen Akzent.“

(SF 13, DZ 953)

„Deutsch ist sozusagen meine Bezugssprache. Ich denke auf Deutsch, ich verstehe mehr auf Deutsch und ich träume auf Deutsch.“

(SF 13, DZ 919)

Auch der Geburtsort und die Sprache der Freunde spielt sehr oft eine entscheidende Rolle, wie folgendes Zitat exemplarisch zeigt:

„Weil ich in Österreich geboren bin und meine Freunde ÖsterreicherInnen sind.“
(SF 13, DZ 1189)

Für einige sprachbegeisterte Schüler stellt der Wunsch nach Verbesserung der Sprachkompetenz den entscheidenden Faktor für die Präferenz des Deutschen dar:

„Es macht mir Spaß, wenn ich mehr Wörter dazulerne und mein Wortschatz erweitere. Da man Deutsch beim Sprechen lernt!“
(SF 13, DZ 940)

„Die deutsche Sprache gilt für mich als Fremdsprache und ist für mich immer eine Herausforderung. Deswegen spreche ich auf Deutsch lieber als auf der Muttersprache.“
(SF 13, DZ 925)

Die jeweilige Muttersprache wird überwiegend aus emotionalen Gründen präferiert, die sich in erster Linie auf die Familie und deren ursprüngliches Herkunftsland beziehen

„Weil das die Sprache ist, die ich beim Aufwachsen immer mit meiner Familie gesprochen habe und das ein Teil von mir ist.“
(SF 13, DZ 1064)

„Weil ich denke, dass ich meine Mentalität dadurch besser zum Ausdruck bringen kann.“
(SF 13, DZ 1137)

„Meine Muttersprache ist Deutsch, aber meine Mama ist bosnische Kroatin. Ich lerne/spreche erst jetzt Kroatisch; also gefällt mir Kroatisch besser“
(SF 13, DZ 1036)

„Weil es was Besonderes ist. Ich bin stolz auf mein Land, ich will die Tradition die Bräuche beibehalten und dazu gehört auch die Sprache. Und es ist cool in einem Land zu leben, wo deine Muttersprache nicht die Amtssprache ist.“
(SF 13, DZ 1161)

Viele Schüler bevorzugen ihre Muttersprache, weil ihre Ausdrucksmöglichkeiten in dieser Sprache differenzierter sind. Dies ist in der Regel mit dem Empfinden, dass Deutsch eine schwierige Sprache ist, kombiniert:

„Weil Deutsch sehr schwer ist und es gibt einige Ausdrücke, die bestimmte Gefühle oder Dinge beschreiben, die es in der deutschen Sprache nicht gibt. Ich persönlich möchte auch meine Muttersprache häufiger und flüssiger verwenden und es hört sich lustiger an.“
(SF 13, DZ 1073)

Starke positive Emotionen hinsichtlich der Muttersprache bringt dieser Schüler zum Ausdruck:

„weil ich mich besser ausdrücken kann, und ich persönlich finde meine Muttersprache viel geiler als Deutsch.“
(SF 13, DZ1210)

Die Gruppe der Schüler, die weder Deutsch noch die Muttersprache eindeutig präferieren, begründen das beinahe geschlossen kurz und bündig in klaren Worten:

„Das kann man nicht beantworten, ich mag beide gleich viel.“
(SF 13, DZ 909)

7.2.4 Bedeutung der Muttersprache und des Deutschen im Privatleben, im Schulalltag (und Berufsleben)

Anders verhält es sich bei der Frage nach der Wichtigkeit der Sprachen, wo grundsätzlich ein umgekehrtes Verhältnis zu beobachten ist (7.25a) und eher pragmatische Gründe die Bewertung beeinflusst. Mit 40 % erachtet die größte Schülergruppe Deutsch als wichtiger, während nur 22 % im Durchschnitt der Muttersprache eine höhere Bedeutung einräumen. Mit 37 % ist jedoch der Anteil an Schülern, die hier keine Entscheidung treffen, annähernd so hoch wie jene, die dem Deutschen Priorität einräumen.

Ein detaillierterer Blick auf diese Thematik zeigt (7.25b), dass türkischsprachige Schüler mit 64 % klar der deutschen Sprache eine höhere Wichtigkeit einräumen, aber nur 30 % das Türkische als wichtiger einstufen. Eine etwas niedrigere Anzahl, aber immer noch mehr als die Hälfte der BKS sprachigen Schüler (55 %) erachten ebenfalls Deutsch als wichtiger. Für 36 % dieser Schülergruppe hat die Muttersprache eine höhere Bedeutung. Beide Schülergruppen empfinden Deutsch überdurchschnittlich häufig als wichtig und beim geringen Anteil der Schüler, die keine Angabe machen, lassen sich ebenfalls Parallelen erkennen. Die Entscheidungen werden in Bezug auf Deutsch beinahe zur Gänze pragmatisch getroffen, in Bezug auf die Muttersprache wiederum aus mehrheitlich (vorwiegend) emotionalen Gründen:

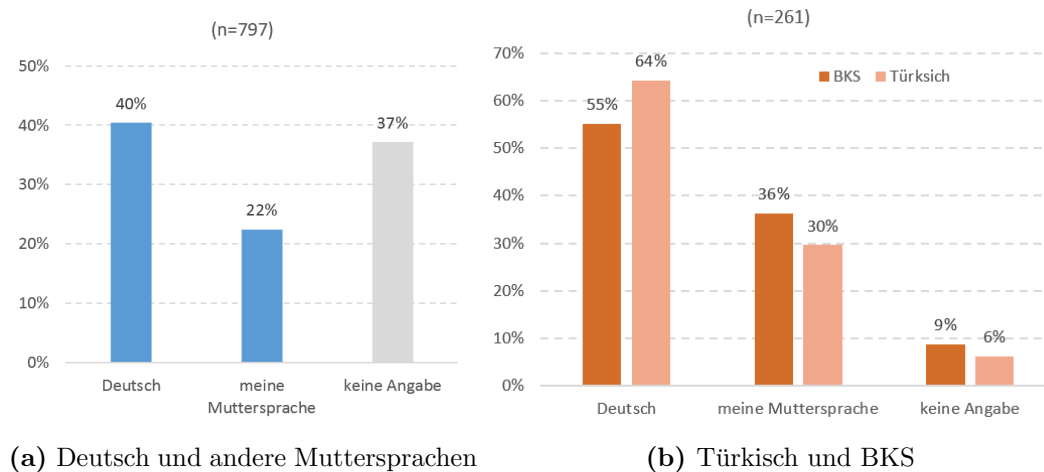


Abbildung 7.25: Schülerfrage 15: *Welche Sprache ist für Sie wichtiger?*

Schüler bewerten Deutsch mehrheitlich als wichtiger. Insbesondere nach Reflexionen über ihre Lebenssituation, Ausbildungschancen, berufliche, (aber auch private) Zukunft. Auch die Wahrnehmung des Deutschen als Bildungs- und Landessprache und seine internationale Bedeutung sind ein Entscheidungskriterium:

„Weil das unsere Nationalsprache ist und es jeder in Österreich können sollte.“
(SF 15A, DZ 558)

„Weil Deutsch internationaler ist als Kroatisch.“
(SF 15A, DZ 186)

„Obwohl ich Deutsch weniger mag als meine Muttersprache, finde ich, dass es wichtiger ist. Das finde ich so, weil ich hier in Österreich lebe und vorhabe auch hier zu bleiben und nach der Schule zu arbeiten. Wenn ich hier lebe, werde ich Deutsch mehr benötigen als meine Muttersprache.“
(SF 15A, DZ 161)

„Ich lebe in einem Land, wo man Deutsch spricht und hier ist es wichtiger, sie zu beherrschen, aufgrund der Schule und meinem späteren Beruf.“
(SF 15A, DZ 106)

„Weil ohne Deutsch kann man die Schule nicht schaffen und wird in Zukunft auch beim Arbeitsumfeld Probleme haben, wenn man es nicht gut beherrscht.“
(SF 15A, DZ 358)

Einige wenige Schüler sind sich auch einer möglichen temporären und intentionalen vorrangigen Bedeutung von Sprachen bewusst:

„JETZT ist diese Sprache wichtiger, da ich mich besser integrieren und in diesem Land arbeiten möchte.“
(SF 15, DZ 508)

„Ich kann jetzt wirklich nicht sagen, welche Sprache für mich wichtiger ist, denn Chinesisch wird wichtig für meine Zukunft sein, aber einfach weil mein Verständnis in Deutsch größer ist, ist mir diese Sprache auch ganz wenig wichtiger.“
(SF 15, DZ 479)

Eine große Gruppe ist sich der soziokulturellen Bedeutung des Deutschen im alltäglichen Leben bewusst:

„Ich wohne in einem deutschsprachigen Land. Die Sprache des Landes zu beherrschen, ist für mich eine Notwendigkeit. Das ist die Frage der Sozialisierung, Integration, Kultur.“
(SF 15, DZ 495)

„Weil ich mit der Sprache Deutsch mit Menschen, die meine Muttersprache nicht verstehen, und ich dadurch kommunizieren kann.“
(SF 15, DZ 242)

„Wenn ich mal Kinder haben sollte, wäre es mir lieber, wenn diese Deutsch besser sprechen würden als Serbisch.“
(SF 15, DZ 748)

Entrüstung, Verwunderung, Bodenständigkeit und religiöse Motivation bringen jene Schüler zum Ausdruck, für die ihre Muttersprache eindeutig wichtiger ist als Deutsch:

„Na bitte was für eine Frage, natürlich meine Muttersprache! Weil ich es bekommen habe, wie meine Eltern und meine Großeltern. Das ist einfach sehr wichtig für mich.“
(SF 15, DZ 535)

„WEIL ES MEINE MUTTERSPRACHE IST!“
(SF 15A, DZ 196)

„Meiner Meinung nach die Muttersprache ist für jede Person die wichtigste, weil diese Sprache hört man seit Kindheit und viele Erinnerungen sind damit verbunden.“
(SF 15, DZ 143)

„Meine Familie kann kein Deutsch“
(SF 15, DZ 513)

„Weil ich mich so mit meinen Eltern und der ganzen Familie verständige. Außerdem liebe ich es, dass ich eine Fremdsprache als Muttersprache habe, das zeigt nämlich das ich Migrationshintergründe habe.“
(SF 15, DZ 319)

Eher unreflektiert wirken die Aussagen zweier Schüler, die ihre Muttersprache ausschließlich aus religiös motivierten Gründen ohne Angabe von weiteren Erläuterungen bevorzugt:

„ist die Hauptsprache meiner Religion“
(SF 15, DZ 126)

„Ist die Sprache des Korans“
(SF 15, DZ 127)

In der Gruppe der unentschlossenen Schüler werden den Muttersprachen und der deutschen Sprache unterschiedliche, aber gleichwertige Bedeutungen zugeschrieben. Dabei steht im Falle der Muttersprache der identitätsstiftende und spracherwerbsrelevante Aspekt im Vordergrund, während fürs Deutsche mehrheitlich der soziokulturelle Aspekt als besonders wichtig erachtet wird:

„Beide Sprachen sind wichtig. Muttersprache: weil es meine Muttersprache ist und finde es sehr wichtig zuerst die Muttersprache sehr gut zu beherrschen, damit man überhaupt weitere Sprachen lernen kann. Deutsch: wir leben hier und müssen deshalb die Sprache gut können, damit wir auch im Leben weiterkommen können“
(SF 15, DZ 777)

Die folgenden Diagramme fassen die Angaben der Schüler aus den drei am häufigsten vertretenen Muttersprechergruppen über die Bedeutung der Mehrsprachigkeit im privaten und schulischen / beruflichen Umfeld zusammen:

Für die türkischsprachigen Schüler ist Mehrsprachigkeit im privaten Bereich (7.26) am wichtigsten (67%), aber auch für BKS Sprecher ist sie mit 62 % von größerer Bedeutung. Überraschend ist, dass neben einer Mehrheit von 58 % der Schüler mit deutscher Muttersprache, die aussagt, dass Mehrsprachigkeit für sie zuhause weniger oder nicht wichtig ist, immerhin fast 40 % in dieser Gruppe angeben, dass Mehrsprachigkeit für sie im Privatleben eher oder sogar sehr bedeutsam ist. Ausschlaggebend dafür könnten Elternteile mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sein, oder aber der Gebrauch von Fremdsprachen, z.B. bei privaten Auslandsaufenthalten, sein.

Unabhängig von ihrer Muttersprache betrachten beinahe 9 von 10 Schülern Mehrsprachigkeit im schulischen Umfeld oder im (späteren) Berufsleben für eher oder sehr wichtig. Es dürfte demnach ein stark ausgeprägtes Bewusstsein für die immer stärker steigende Interkulturalität und Globalisierung unserer Lebenswelten vorhanden sein. (7.27)

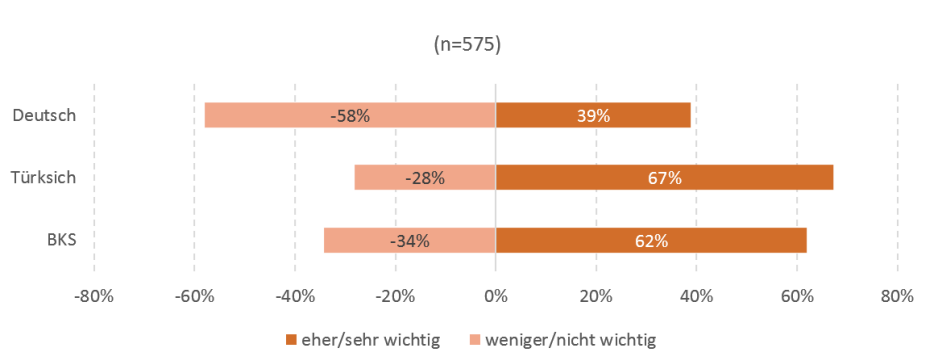


Abbildung 7.26: Schülerfrage 25: *Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit für Sie im Privatleben und zuhause?*

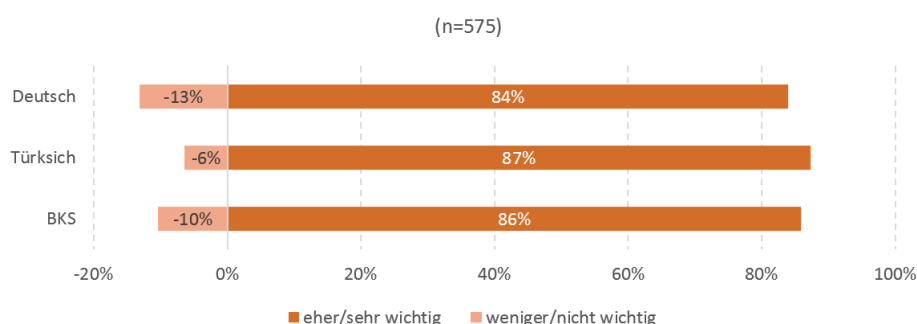


Abbildung 7.27: Schülerfrage 26: *Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit für Sie in der Schule/im Beruf?*

7.2.5 Gebrauch der Muttersprache und des Deutschen

Um herauszufinden, wie häufig und mit wem Schüler ihre Muttersprache oder die deutsche Sprache in ihrem Alltag verwenden, wurden sie zum Gebrauch der unterschiedlichen Sprachen in Gesprächssituationen mit Familienmitgliedern (Mutter, Vater, Geschwister), Freunden und Klassenkollegen befragt. Ihre Angaben darüber wurden mit den Einschätzungen der Lehrkräfte diesbezüglich verglichen (7.28). Ziel war es, herauszufinden, ob die Lehrer einen wirklichkeitsgetreuen Eindruck über den tatsächlichen Sprachgebrauch der Schüler haben oder aber ein vorurteilsbehaftetes.

Im Deltadiagramm (7.29) werden jene Bereiche deutlich sichtbar, wo die Einschätzungen der Lehrer stark von den Angaben der Schüler divergieren. Der Gebrauch der Muttersprache wird seitens der Lehrer in allen Bereichen überschätzt. Besonders markant trifft dies für das familiäre Umfeld (Mutter 16 %, Vater 13 %, Geschwister 11 %) zu. Lehrer gehen davon aus, dass Schüler mit der Mutter beinahe ausschließlich oder überwiegend (zu 97 %) in der Muttersprache kommunizieren, tatsächlich tun das aber nur 81 %. Im Falle des Vaters kann ein etwas abgeschwächtes, aber ähnliches Verhältnis zwischen Schülerangaben und Lehrereinschätzung

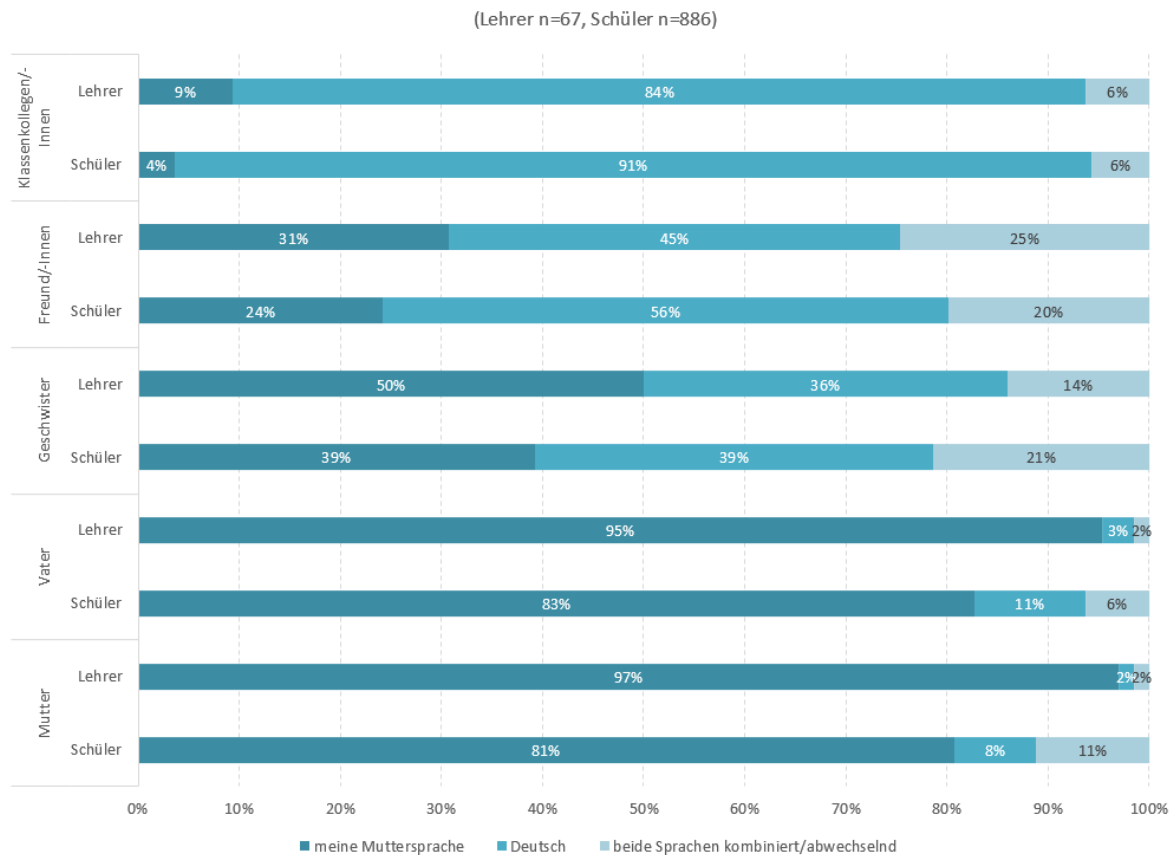


Abbildung 7.28: Schülerfragen 8–12 und Lehrerfrage 24–28: *Schülerangaben und Lehrer-einschätzungen bezüglich des Gebrauchs der Muttersprache und des Deutschen im Vergleich,*

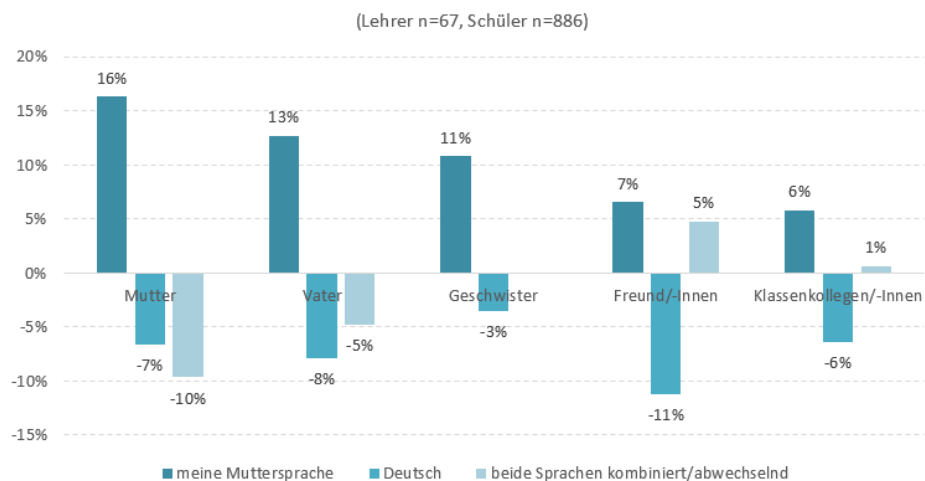


Abbildung 7.29: Schülerfragen 8–12 und Lehrerfrage 24–28: *Deltadiagramm bezüglich des Gebrauchs der Muttersprache und des Deutschen im Vergleich.*

abgelesen werden. Hinsichtlich des vorwiegenden oder ausschließlichen Gebrauchs der Muttersprache in Gesprächen mit dem Vater überschätzen Lehrer diesen um 13 Prozentpunkte. An dieser Stelle scheint es erwähnenswert, dass mit einer Angabe von 83 % im Vergleich zu 81 % im Falle der Mutter, Schüler etwas häufiger mit dem Vater in ihrer Muttersprache sprechen, als mit ihrer Mutter. Erwartungsgemäß wäre eher der umgekehrte Fall gewesen. Da die beiden Werte jedoch nur zwei Prozentpunkte voneinander abweichen, liegt die Vermutung nahe, dass diese Werte durch die Angaben der erwachsenen Umfrageteilnehmer (aus berufsbegleitenden Schulformen und Kollegs), die nur wenige Jahre zu Ausbildungszwecken im deutschsprachigen Raum leben, bedingt sind. Ihre Eltern leben zumeist im Herkunftsland, sprechen kein Deutsch und daher kommunizieren diese Schüler nur in ihrer Muttersprache mit ihnen. Auch im Falle der Geschwister überschätzen die Lehrer den Gebrauch der Muttersprache um 11 %. Betrachten wir den Freundeskreis, so unterschätzen die Lehrer den Gebrauch der deutschen Sprache mit 11 % bei weitem und gehen davon aus, dass Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache viel häufiger in ihrer Muttersprache oder abwechselnd in beiden Sprachen kommunizieren. Tatsächlich überwiegt aber mit 56 % der Gebrauch der deutschen Sprache eindeutig die abwechselnde Kommunikation in beiden Sprachen (20 %). Bei der Kommunikation mit Klassenkollegen überschätzen die Lehrer den Anteil der Muttersprache im gleichen Ausmaß (6, wie sie den Gebrauch des Deutschen unterschätzen (ebenfalls 6 %). Mit einer Angabe von 91 % sprechen Schüler mit ihren Klassenkollegen jedoch fast immer Deutsch. Mit einer Schätzung von 84 % kommen die Lehrer dem Schülerwert nahe, meinen aber öfter andere Sprachen in Schülergesprächen zu hören, als Schüler es angeben.

Bei der Gegenüberstellung der Gesprächsgewohnheiten von Türkisch und BKS Muttersprachensprechern (7.30), wird deutlich, dass sie im Sprachgebrauch in den verschiedenen sprachlichen Kontexten einander weitgehend ähneln, wobei, ausgehend vom familiären Umfeld über Freunde als Bindeglied zwischen privatem und öffentlichem Bereich bis hin zum schulischen Umfeld der Gebrauch der Muttersprachen stetig abnimmt und jener der deutschen Sprache kontinuierlich steigt. In beiden Sprachen kombiniert bzw. abwechselnd wird dabei am häufigsten mit Geschwistern und Freunden gesprochen. Zwischen diesen beiden Muttersprachengruppen konnten keine signifikanten Unterschiede in ihrem kontextgebundenen Sprachhandeln festgestellt werden.

7.2.6 Sprachgebrauch als Störfaktor im schulischen Umfeld

Die deutliche Mehrheit von 58 % der deutschsprachigen Schüler fühlt sich gestört, wenn Schüler in einer anderen Muttersprache kommunizieren und sie diese nicht verstehen, während nur 39 % derselben Gruppe kein Problem damit hat, wenn in ihrem Umfeld eine Sprache gesprochen wird, die sie nicht verstehen (Figure 18). In der Gruppe der nichtdeutschen Muttersprachler zeichnet sich erwartungsgemäß das umgekehrte Bild ab: Mit 35 % gibt die Mehrheit

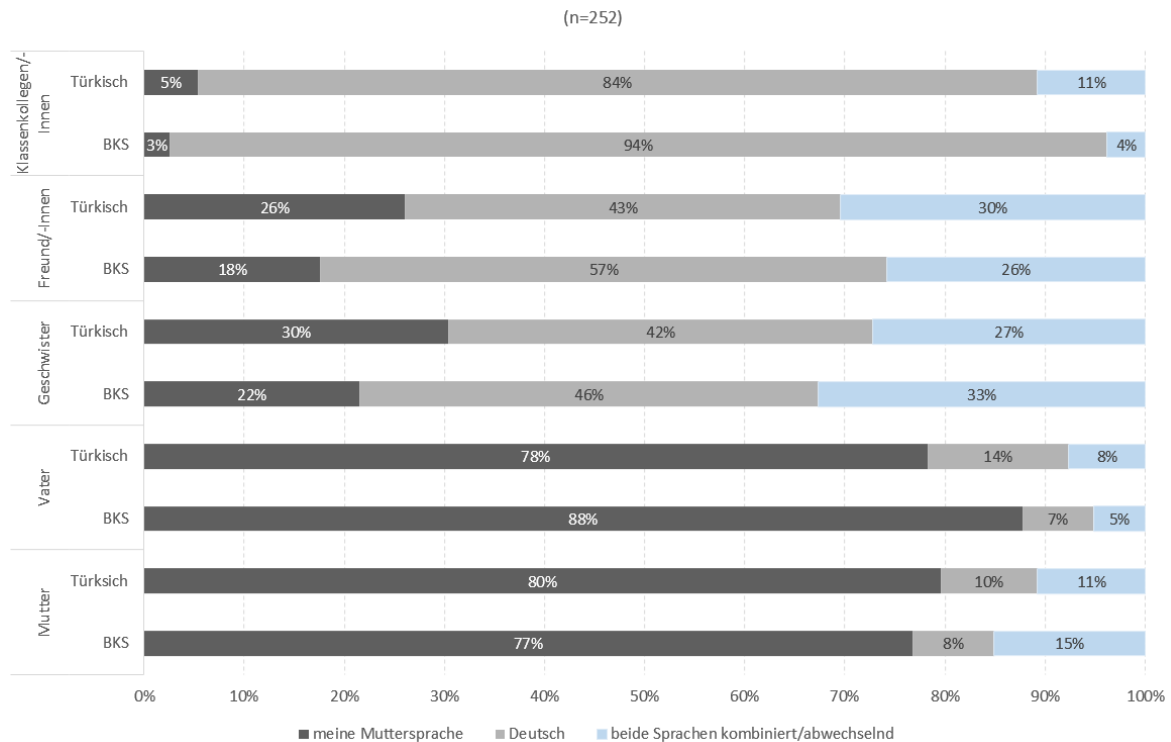


Abbildung 7.30: Schülerfragen 8–12: *Gebrauch der Muttersprache und des Deutschen*

an, dass es sie gar nicht stört, wenn ihre Mitschüler in einer für sie unverständlichen Sprache miteinander reden und weitere 20 % geben an, dass es sie „eher weniger“ stört. Genau 40 % finden es aber auch in dieser Gruppe vorwiegend „ein bisschen“ oder sehr störend, nicht mitreden zu können. Die Begründungen sind vielfältig.

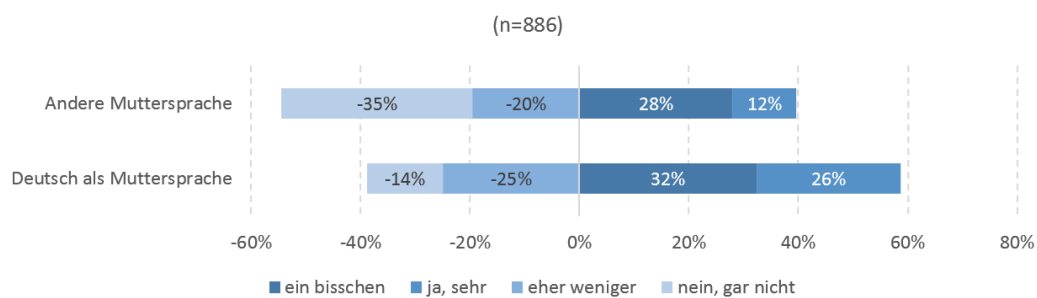


Abbildung 7.31: Schülerfragen 28: *Stört es Sie, wenn Ihre Mitschüler/-innen miteinander in einer Sprache sprechen, die Sie nicht verstehen?*

Schüler stört es, wenn sie nicht verstehen, was ihre Klassenkollegen sagen, weil sie sich ausgegrenzt oder genervt fühlen und dies Unbehagen schafft. Es fördert das Misstrauen zwischen

den Muttersprachengruppen, weil das „Nicht-verstehen-können“ mit Angst besetzt ist und zu Verdächtigungen führt, ob über einen selbst gelästert werden könnte, wogegen sie mangels Sprachkenntnissen in den anderen Muttersprachen wehrlos wären. Die nachfolgenden Kommentare der Schüler erscheinen etwas zahlreicher, jedoch spiegelt das die vergleichsweise hohe Gesamtanzahl der abgegebenen Kommentare wider, was auf ein großes Mitteilungsbedürfnis der Schüler hinsichtlich des Sprachgebrauchs in der Schule schließen lässt. Die gegensätzlichen Standpunkte werden klar und deutlich artikuliert.

Folgende Äußerungen verdeutlichen die Emotionen jener Schüler, warum es sie stört, wenn sie nicht verstehen können, was rund um sie in der Schule gesprochen wird:

„Weil man sich ausgeschlossen fühlt.“
(SF 28, DZ 465)

„Ich finde, man sollte in öffentlichen Gebäuden die Sprache sprechen, die auch jeder versteht, da es sonst unhöflich ist.“
(SF 28, DZ131)

„Es ist einfach unhöflich, in einer Sprache zu sprechen, die manch andere nicht verstehen. Ich finde das respektlos und dadurch können auch Missverständnisse auftauchen.“
(SF 28, DZ 70)

„WEIL DIESE ALLLLES SAGEN KÖNNEN, OHNE DASS MAN ES MERKT!?“ :(
(SF 28, DZ 281)

„Wenn sie so laut reden, dass ich es auch hören kann, dann stört es mich und öfter will ich auch etwas verstehen, weil es einfach mit der Zeit nervt, wenn sie miteinander auf einer Sprache sprechen, die ich nicht verstehe.“
(SF 28, DZ 519)

Die Störung des Unterrichts in der Schule mangels Bereitschaft zur Kommunikation in der Unterrichtssprache (vor allem um die Sprachkompetenz zu erhöhen) wird auch sehr häufig thematisiert:

„Weil ich in meiner Klasse nur Türkisch höre. Die meisten aus meiner Klasse sprechen Deutsch mit starken Grammatik Fehlern, anstatt sie weiter Deutsch reden und es lernen, sprechen sie Türkisch und das nervt nach 2 Jahren :D“
(SF 28, DZ 359)

„Es ist besonders im Unterricht störend, besonders im Deutschunterricht ist es oft wie kafkaesk, wenn sich Mitschüler in Ihrer Muttersprache unterhalten, wobei ich

es im Allgemeinen befürworte, wenn sich Mitschüler in den Pausen etc. in Ihrer Muttersprache unterhalten.“
(SF 28, DZ 68)

Ein weiterer Stein des Anstoßes ist oft der kaum oder gar nicht wahrnehmbare Respekt gegenüber deutschsprachigen Schülern, der österreichischen Kultur und dem Deutschen als Landessprache gegenüber:

„Die Sprachen sind meistens Bosnisch oder so und die klingen immer respektlos und ich denke dann immer, dass sie über uns reden. Außerdem sind wir in Österreich, wenn man nicht Deutsch kann, sollte man nicht hier sein!“
(SF 28, DZ 55)

„Weil ich finde, wenn man in Österreich öffentlich unterwegs ist, sollte man sich auch anpassen und die Staatssprache wenn möglich sprechen.“
(SF 28, DZ 359)

„Privat oder zuhause kann man reden, in welcher Sprache man will, ich weiß, es ist cool in der Schule, wenn die anderen einem nicht verstehen, aber in Schule wird Deutsch gesprochen einige Stunden ohne deren Sprachen wird man aushalten können und es gibt keinen Grund, also ich denke nicht, dass etwas so wichtig ist, dass es die anderen ja nicht hören sollten.“
(SF 28, DZ 248)

Schüler, die es grundsätzlich nicht als störend empfinden, manche Gespräche der Mitschüler nicht zu verstehen, geben als Begründung dafür das eigene ähnliche Verhalten, Gleichgültigkeit, Desinteresse an den Mitschülern, das Recht auf Freiheit und Demokratie an.

„Die Sprachen sind meistens Bosnisch oder so und die klingen immer respektlos und ich denke dann immer, dass sie über uns reden. Außerdem sind wir in Österreich, wenn man nicht Deutsch kann, sollte man nicht hier sein!“
(SF 28, DZ 55)

„Weil ich selber in einer anderen Sprache spreche, die manche Schüler nicht verstehen und dadurch ist es kein Problem für mich, wenn ich etwas nicht verstehe.“
(SF 28A, DZ 396)

„Meiner Meinung nach hat jeder die Freiheit mit seinen Freunden in seiner Muttersprache zu sprechen.“
(SF 28, DZ 227)

„jeder darf die Sprache sprechen, die er will. freier Staat“
(SF 28, DZ 185)

„Demokratie, jeder darf machen, was er will, oder? Wir sind doch ned in Nordkorea, wo keiner Rechte hat, oder?“
(SF 28, DZ 50)

„Interessiert mich nicht, was die miteinander besprechen wollen“
(SF 28, DZ 176)

„Ich rede mit meinen Freunden auch oft in meiner Muttersprache. Ich finde es aber nicht ok, wenn wir auf der anderen Sprache sprechen und Freunde dabei sind, die die Sprache nicht verstehen. Mich persönlich stört es nicht, weil ich es verstehe, dass man auch in der Muttersprache kommunizieren möchte. Man sollte sich jedoch überlegen, wann und wo man das macht.“
(SF 28, DZ 147)

„Ich denke, dass jeder in der Öffentlichkeit sprechen sollte, wie er oder sie möchte! Jedoch sollte man schon öfter versuchen Deutsch zu sprechen, denn durch Sprechen beherrscht man die Sprache am besten.“
(SF 28, DZ 116)

Ein paar Schüler finden aber auch Verständnis für den Gebrauch der Muttersprache in der Schule:

„Weil ich auch lieber in meiner Muttersprache rede, wenn ich z. B. in einem anderen Land leben würde - und ich es auch verstehen kann, dass es ihnen schwer fällt IMMER Deutsch zu reden“
(SF 28, DZ 8)

Vereinzelt kann sogar Verständnis dafür aufgebracht werden, dass Schüler private Angelegenheiten mit Freunden lieber in der Muttersprache besprechen:

„Es stört mich überhaupt nicht, weil es kann sein, dass die jeweiligen Personen auf ihrer Muttersprache etwas Privates sagen wollen, beziehungsweise nicht wollen, dass es die anderen hören. Das stört mich überhaupt nicht, ich verstehe das vollkommen.“
(SF 28, DZ 101)

Die Lehrerschaft stört es mehrheitlich (69,7 %) grundsätzlich, wenn Schüler in einer Sprache kommunizieren, die sie nicht verstehen. Die Mehrheit dieser Gruppe (43,9 %) beschränkt das Störempfinden jedoch auf die Unterrichtssituation, aber rund jede vierte Lehrkraft empfindet Gespräche in einer unbekannten Sprache immer, auch außerhalb der Unterrichtszeit als störend (7.32).

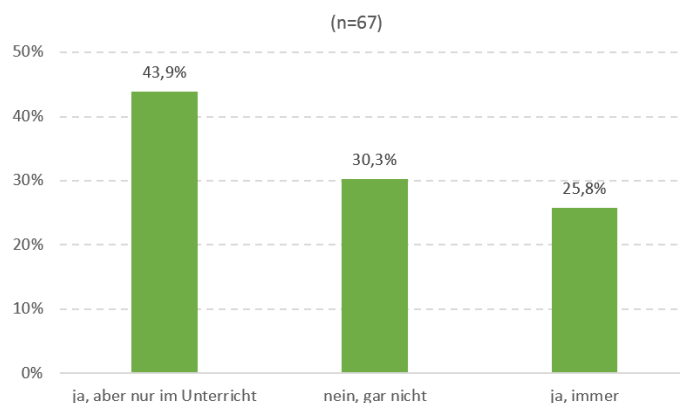


Abbildung 7.32: Lehrerfrage 21: *Stört es Sie, wenn Schüler untereinander eine Sprache sprechen, die Sie nicht verstehen?*

Eine der wenigen befragten Lehrkräfte mit einer anderen Muttersprache als Deutsch fasst die Situation des Sprachgebrauchs seitens der Schüler im schulischen Umfeld aus ihrer Sicht jedoch positiver zusammen:

„Ich finde, Mehrsprachigkeit ist ein Vorteil beim Fremdsprachenlernen. Ich habe auch die Beobachtung gemacht, dass die Schüler viel lockerer und gelassener mit dieser Mehrsprachigkeit umgehen als die Lehrer. Die Schüler haben überhaupt kein Problem damit, welche Sprache in der Klasse gesprochen wird, überhaupt nicht. Und das sage ich nach siebzehn Jahren Unterrichtserfahrung. Und ich verstehe viele Sprachen, ein bisschen Serbisch, ein bisschen Kroatisch und ich habe noch nie jemanden gesehen, der da ein Problem damit hätte. Nur die Lehrer haben ein Problem damit, das haben mir auch die Schüler oft gesagt. Mich interessiert das überhaupt nicht, wer in der Pause was spricht, die sind eh sowieso in Gruppen oder auch nicht. Und wenn sie jemanden anderen sprechen wollen, dann haben sie sowieso die Kommunikation über Deutsch.“

(Interview Lehrperson 10 Abschnitt E.10)

7.2.7 Einschätzung der Sprachkompetenz

Von der Gesamtheit aller befragten BMHS Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geben mehr als ein Drittel an, in der deutsche Sprache eine höhere Sprachkompetenz zu haben. Beinahe ebenso viele (36 %) können jedoch keinen Unterschied in der Sprachkompetenz in den beiden Sprachen angeben. Nur 27 % haben eindeutig bessere Sprachkenntnisse in der Muttersprache (7.33a).

Die Einschätzungen der Lehrer (7.33b) diesbezüglich korrelieren am ehesten mit den Angaben der türkischen Muttersprachensprecher (7.34). Mehr als die Hälfte (57 %) geben bessere

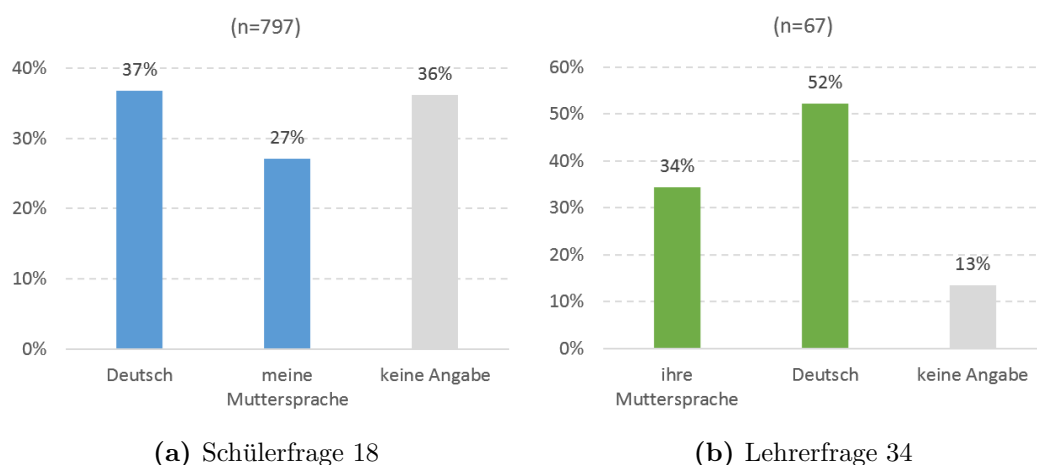


Abbildung 7.33: a) Schülerfrage 18: *Welche Sprache sprechen Sie besser und (grammatikalisch) korrekter?*, b) Lehrerfrage 34: *Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welche Sprache sprechen Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch besser und (grammatikalisch) korrekter?*

Sprachkenntnisse in Deutsch an, während weniger als vier von zehn Schülern einen korrekteren Sprachgebrauch in der Muttersprache bekunden. Bei den BKS Muttersprachensprechern zeichnet sich ein noch eindeutigeres Bild ab: Knapp drei Viertel sprechen besser Deutsch, nur 18 % beherrschen ihre Muttersprache korrekter.

Während 13 % der Sprachlehrer nicht sicher sind, welche Sprachen ihre mehrsprachigen Schüler besser und (grammatikalisch) korrekter sprechen, ist dieser Wert bei den BKS und türkischsprachigen Schüler mit 7 % bzw. 5 % gering.

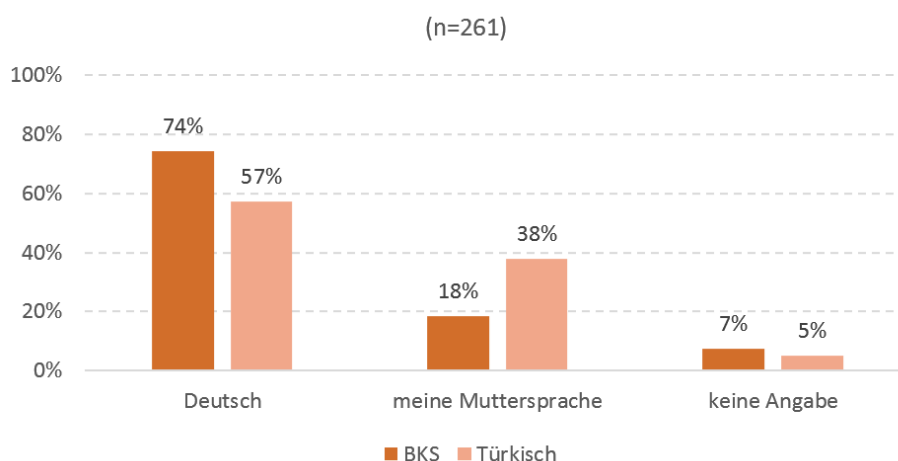


Abbildung 7.34: Schülerfrage 18: *Welche Sprache sprechen Sie besser und (grammatikalisch) korrekter?*

Das heißt, in diesen beiden Sprechergruppen sind sich weitaus mehr Schüler ihrer Sprachkompetenzen in der Muttersprache und im Deutschen bewusst, als einerseits die Lehrkräfte meinen und andererseits alle Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Durchschnitt angeben.

7.3 Themenkomplex 2 – Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenerwerb

Dieser Themenkomplex behandelt die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit und bietet einen Einblick in die subjektive Wahrnehmung bezüglich einfachem oder schwierigem Fremdsprachenlernen unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung der Muttersprache. Ebenso wird die Bedeutung der verschiedenen Sprachen hinsichtlich schulischer Sprachausbildung aus der Perspektive der Lehrenden beleuchtet.

Die zu prüfenden Hypothesen sind:

Hypothese 3: Schüler mit nicht deutscher Muttersprache empfinden Mehrsprachigkeit eher als Vorteil beim Fremdsprachenerwerb in der Schule als ihre Klassenkollegen mit deutscher Muttersprache und ihre Sprachlehrer.

Hypothese 4: Sprachlehrer erachten die sogenannten „Schulsprachen“ wie Deutsch, die erste und zweite Lebende Fremdsprache für wichtiger als die anderen Muttersprachen der Schüler.

7.3.1 Mehrsprachigkeit als Vor- und Nachteil beim schulischen Fremdsprachenerwerb

Einen wesentlichen Aspekt der grundsätzlichen Problematik über die der Nutzbarkeit von bereits vorhandenen Sprachkenntnissen bringt ein Lernender im Fragebogen auf den Punkt:

„Kommt auf die Sprache an. Wenn man eine romanische Sprache kann und eine neue romanische Sprache dazu lernt, tut man sich leicht. Lernt man aber z.B. eine slawische dazu, nützen die Kenntnisse der romanischen Sprache gar nichts, weil sie viel zu verschieden sind.“
(SF 32, DZ188)

Unabhängig von ihrer Muttersprache schätzen 77 % aller befragten Schüler Mehrsprachigkeit als einen Vorteil beim Fremdsprachenlernen in der Schule ein. (7.35) und begründen ihre Angabe wie folgt:

„Je mehr Sprachen man spricht, umso einfacher kann man eine weitere lernen, da man die Grammatik besser versteht.“
(SF 32, DZ 176)

„Durchaus. Wenn besagte Sprachen viele Ähnlichkeiten aufweisen, kann es nur nützlich sein.“
(SF 32, DZ 71)

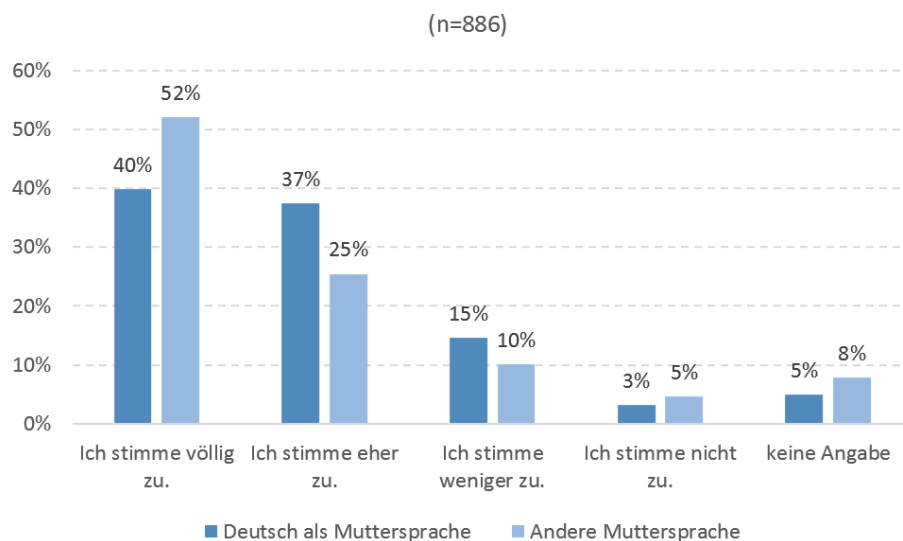


Abbildung 7.35: Schülerfrage 32: *Mehrere Sprachen zu sprechen ist beim Erlernen der Fremdsprachen in der Schule (Englisch, Spanisch etc.) ein Vorteil und hilfreich für mich.*

„Meine Muttersprache ähnelt sich mit der spanischen Sprache und ich verstehe einiges.“
(SF 32, DZ222)

Lediglich 17 % der Schüler mit deutscher Muttersprache und 15 % der Schüler mit einer anderen Muttersprache empfinden ihre jeweilige Muttersprache nicht als Vorteil. Die verbleibenden 5 % bzw. 8 % bewerten die Relevanz ihrer Muttersprache für den schulischen Fremdspracherwerb nicht.

In den Kommentaren der Schüler wird besonders häufig das Problem der Interferenzen erwähnt:

„Einerseits ist jede weitere Fremdsprache leichter zu erlernen, andererseits kann es vorkommen, dass es sich vermischt, wenn man nicht aufpasst.“
(SF 32, DZ 75)

„Ich komme manchmal ziemlich durcheinander.“
(SF 32, DZ 138)

Während sich die Angaben der Lehrer über die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler in den Fragebögen mehrheitlich klar im positiven Bereich bewegen, werden in den Interviews vorwiegend die schwierigen Aspekte von Mehrsprachigkeit besprochen, wie die etwas weiter unten angeführten Zitate aus den Interviews belegen.

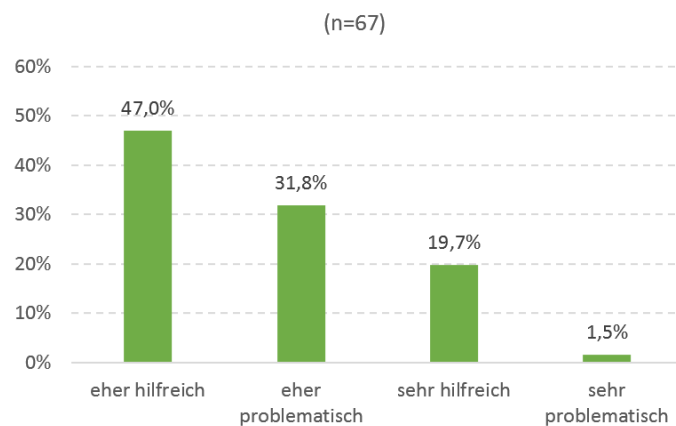


Abbildung 7.36: Lehrerfrage 12: *Wie bewerten Sie die Mehrsprachigkeit Ihrer Schüler für den (Fremd)sprachenerwerb?*

Rund zwei Drittel der befragten Lehrer bewerten im Fragebogen die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen als hilfreich, während nur ein Drittel diese als eher oder sogar sehr problematisch bewertet. (Abb. 7.36)

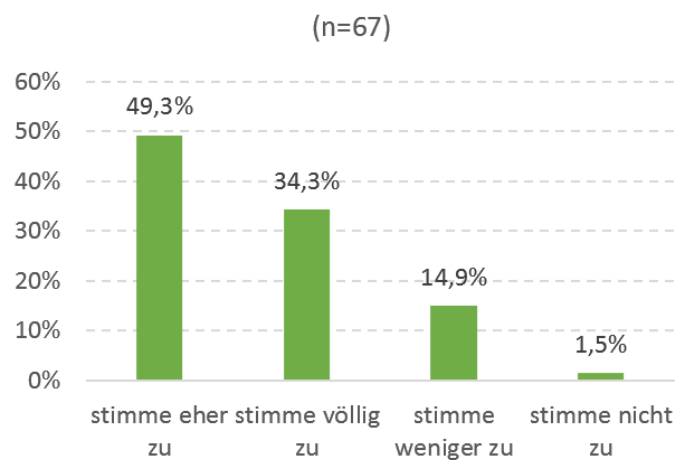


Abbildung 7.37: Lehrerfrage 15: *Mehrsprachigkeit birgt grundsätzlich viele Chancen und Erleichterungen beim (Fremd)sprachenerwerb in der Schule.*

Es scheint mehrheitlich (83,6 %) Konsens darüber zu herrschen, dass Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht keine Hindernisse, sondern vielmehr Chancen und Erleichterungen birgt. Nur rund 16 % der Lehrer sehen das kritisch und stimmen dem positiven Effekt von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht weniger oder gar nicht zu. (Abb. 7.37)

Auch bei der Frage nach Vergleichen zwischen den bereits bekannten Sprachen und der

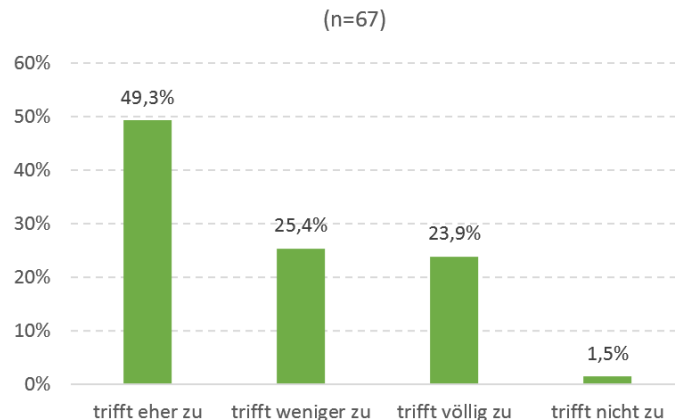


Abbildung 7.38: Lehrerfrage 13: *Mehrsprachigkeit von Schülern ist ein Vorteil und hilfreich beim (Fremd)sprachenerwerb in der Schule, weil Querverbindungen zwischen den Sprachen das Erlernen der Zielsprache erleichtern.*

Zielsprache sprechen sich Lehrkräfte eindeutig für die positive Nutzbarkeit von Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen aus. Satte 73,2 % sehen die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler in diesem Kontext als Vorteil. (Abb. 7.38) Mit diesen durchwegs positiven Aussagen über das Potenzial von Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht vertreten die Lehrer grundsätzlich die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse über den Fremdsprachen- und Tertiärsprachenerwerb⁹³. Umso interessanter und verblüffender sind im Vergleich dazu die Aussagen der Lehrer diesbezüglich in den Experteninterviews.

Die Mehrheit der interviewten Lehrpersonen trifft bei der Reflexion über die eigene unmittelbare Unterrichtserfahrung aber klar differenzierte Aussagen bezüglich der Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit und kann sowohl Vor- als auch Nachteile feststellen:

1. **Mehrsprachigkeit ist ein Vorteil, wenn die Muttersprache und / oder die deutsche Sprache auf einem hohen Niveau in Wort und Schrift beherrscht werden, weil Schüler dann auf gefestigte Sprachstrukturen zurückgreifen können und eher metasprachliche Reflexionen bewerkstelligen können.**

Eine Spanisch- und Russischlehrkraft beobachtete im Laufe ihrer jahrzehntelangen Unterrichtstätigkeit vor allem das schnelle Code-switching bei Schülern mit einer hohen Sprachkompetenz in Deutsch:

„Generell bewerte ich Mehrsprachigkeit als ein positives Phänomen. Zur Erläuterung möchte ich das Beispiel der Abendschule geben. In dieser Schulform haben wir fast ausschließlich Schüler mit einer anderen Erstsprache als

⁹³vergl. Kapitel 2.2 über Spracherwerb, Sprachenlernen und Sprachenlehren im theoretischen Teil der Arbeit

Deutsch, und es ist faszinierend, das Code-switching bei dieser Schülerklientel zu beobachten, mit welcher Leichtigkeit und Schnelligkeit sie oft von einer Sprache in die andere hin und wieder zurück wechseln. Besonders bei Schülern mit einem höheren Deutschlevel wie B2 stelle ich eine hohe Flexibilität beim Code-switching fest und würde in diesen Fällen die Mehrsprachigkeit eindeutig als Vorteil bewerten. Die Tatsache, dass Deutsch nicht die Muttersprache ist, spielt hier beim Erlernen der 2. lebenden Fremdsprache keine essentielle Rolle.“

(Interview Lehrperson 01 Anhang E.1)

Eine Deutschlehrkraft sieht das Referenzieren zwischen den Sprachen und den metasprachlichen Aspekt sowie das Vergleichen kultureller Aspekte als Vorteil:

„Der Unterricht wird vielfältiger, und es können sehr viele Querverbindungen und Referenzen zwischen den einzelnen Sprachen und Kulturen hergestellt werden. So kann ein sehr vielschichtiges und abgerundetes Bild über ein spezifisches Thema entstehen. Die Referenzbildung zwischen der jeweiligen Muttersprache und dem Deutschen ist ein sehr spannender Prozess. Das Nachdenken und Reflektieren über Sprache, der metasprachliche Zugang also, kann helfen, neue sprachliche Strukturen besser zu verstehen und einzuordnen.“

(Interview Lehrperson 02 Anhang E.2)

2. **Mehrsprachigkeit ist ein Nachteil, wenn in der Muttersprache und / oder in der deutschen Sprache nur mangelhafte, wenig gefestigte Basiskenntnisse vorhanden sind, weil jede zusätzliche Sprache aufgrund der fehlenden Referenzbasis eine Hürde darstellt und metasprachliche Reflexionen kaum möglich sind.**

Folgender Weise drückt das eine junge Deutschlehrkraft nach nur einem Jahr Unterrichtserfahrung aus:

„Ich betrachte es in der Sekundarstufe II bzw. dem BHS-Bereich als Nachteil, wenn die deutsche Sprache nur mangelhaft und nicht der Schulstufe entsprechend beherrscht wird, weil etwa die Erstsprache auch die vorrangige Umgangssprache ist und daher das Deutsche im privaten Umfeld nicht ausreichend praktiziert wird. [...] Für die meisten Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch stellt selbst in der Sekundarstufe II die deutsche Grammatik immer noch eine große Hürde dar.“

(Interview Lehrperson 02 Anhang E.2)

Ähnliches beobachtete auch Lehrperson (Spanisch, Französisch) mit 18 Jahren Unterrichtserfahrung:

„Es fällt jedoch auf, dass speziell Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch immer weniger mit sprachlichen Strukturen und Gerüsten anfangen können. Die Systematik der Sprache ist nicht bewusst. Schüler können immer weniger auf theoretische Strukturen zurückgreifen, um sich Brücken bauen zu können, um also Referenzen zwischen den Sprachen zu bilden.“

(Interview Lehrperson 04 Anhang E.4)

„Dabei zählt für sie jedoch „weniger die Tatsache, welche Muttersprache ein Schüler hat, sondern die schulische Vorbildung, die den Erfolg beim Fremdsprachenerwerb in der Sekundarstufe II definiert.“

(Interview Lehrperson 04 Anhang E.4)

Eine Englisch- und Französischlehrkraft lässt im Interview 40 Jahre Unterrichtserfahrung Revue passieren und kommt dabei zu einem wenig hoffnungsvollen Ergebnis:

„Wir haben heute eine Vielzahl von Schülern, die zu uns in die Oberstufe wechseln und nicht fähig sind, ein Subjekt von einem Adjektiv zu unterscheiden. Das ist nur ein Beispiel von sprachlichen Grundkenntnissen, die früher in der Volksschule offensichtlich konsequenter genug trainiert wurden, sodass Schüler derartige sprachliche Fertigkeiten auch noch in der Oberstufe abrufen konnten. Das ist heute sehr oft nicht mehr der Fall.“

(Interview Lehrperson 03 Anhang E.3)

Die Abkehr von inhaltlicher thematischer Tiefe hin zu mehr Oberflächlichkeit bringt sie auch als negative Konsequenz mit der größeren sprachlichen Vielfalt (auf eher niedrigem Niveau) im Klassenzimmer in Verbindung:

„Im Allgemeinen habe ich den Eindruck, dass die Vielfalt im Unterricht oft zu groß ist, während das gezielte Training von wesentlichen Bereichen zu kurz kommt. Diese Tendenz von inhaltlicher Tiefe wegzugehen, hin zu einer oberflächlichen Themenvielfalt verursacht Verwirrung beim Sprachenlernen. Es fehlt den Schülern oft der Durchblick bzw. der Gesamtüberblick. Darauf kann nur schwer komplexeres sprachliches Wissen aufgebaut werden, wie es in höheren Schulstufen vorgesehen ist.“

(Interview Lehrperson 03 Anhang E.3)

Die doppelte Halbsprachigkeit wird ebenfalls angesprochen:

„Wenn jetzt aber beide Sprachen vielleicht nur halb vorhanden sind, also jemand schlecht Deutsch spricht und schlecht die Muttersprache, Türkisch, Serbisch, was auch immer es ist, dann wird es problematisch; und mit „schlecht

sprechen“ meine ich fehlende korrekte grammatikalische Strukturen, oder zum Beispiel einen schwachen Wortschatz in beiden Sprachen.“
(Interview Lehrperson 06 Anhang E.6)

Eine langjährig erfahrene Englisch- und Französischlehrkraft bringt Mehrsprachigkeit mit einem sinkenden Leistungsniveau im Schulwesen in Verbindung und drückt ihren Unmut aus:

„Ich glaube, dass die mangelnde Tiefe der Mehrsprachigkeit ein ganz wesentliches Problem für den Fremdsprachenerwerb in der Schule darstellt. Gleichzeitig glaube ich aber auch zu beobachten, dass der schulpolitische Zug ein bisschen in die Leistungsferne geht. Das ist nicht meines. [...] Auf dem Niveau, wo sich ein Großteil unserer Schüler befindet, ist die Mehrsprachigkeit ein Hindernis, weil zur mangelhaften Muttersprache und zum mangelhaften Deutsch noch mangelhaftere weitere lebende Fremdsprachen, Englisch und Französisch dazukommen.“
(Interview Lehrperson 07 Anhang E.7)

3. Ob Mehrsprachigkeit ein Vor- oder Nachteil ist, hängt von der Einstellung der Familien zu Bildung und somit vom sozialen Milieu ab.

„[...] den schlechteren Lernerfolg heutzutage führe ich eher darauf zurück, dass viele von den Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch halt von zuhause null Unterstützung haben, also nicht nur wegen der Sprache allein. Die tun halt allein vor sich hin im Vergleich zu Schülern aus bürgerlichen Verhältnissen, wo die Eltern dahinterstehen, aber an der Mehrsprachigkeit als solches liegt das nicht.“
(Interview Lehrperson 12 Anhang E.12)

„Über die Jahre hinweg habe ich schon die Tendenz beobachtet, dass die türkischstämmigen Schüler sehr oft ein schlechteres Sprachniveau haben als die Deutschsprachigen, oder auch Leute aus anderen Ländern mit anderen Sprachen. Aber ich denke, das liegt jetzt nicht an der Muttersprache, sondern an der Familiensituation oder der Bildungssituation innerhalb der Familie, welchen Stellenwert Bildung für die Eltern hat.“
(Interview Lehrperson 08 Anhang E.8)

Im Vergleich dazu drückt eine weitaus erfahrenere (36 Jahre Unterrichtserfahrung) Deutschlehrkraft auf sehr drastische Weise aus, wie sie die Problematik misslungener Mehrsprachigkeit erfährt und stellt dabei mangelnden Integrationswillen in den Mittelpunkt:

„Ich sehe im Deutschunterricht die Mehrsprachigkeit als eine massive Hürde und einen großen Nachteil. Es stimmt nicht ganz, weil es natürlich von der Kultur, die dahintersteht, abhängig ist. Kulturen, die glauben, ihre Kinder in einer Doppel-, in einer Zweitwelt großziehen zu müssen, sind natürlich besonders benachteiligt, was die Deutschkenntnisse anlangt. Weil das Umfeld im privaten Bereich zuhause, aber auch unter Freunden dann hauptsächlich, in welcher Sprache dann auch immer, aber nicht in Deutsch abgehalten wird.“
(Interview Lehrperson 16 Anhang E.16)

Lehrperson 06 kann aus ihrer beruflichen Laufbahn auf Familien mit gelungener Mehrsprachigkeit zurückblicken und betont die Wichtigkeit der Pflege der Muttersprache im familiären Umfeld als entscheidend:

„Wenn sie die Erstsprache und sogar Deutsch als Zweitsprache auch sehr gut beherrschen, dann ist es ein irrsinniger Vorteil. Wenn sie permanent mit deutschsprachigen Kindern Kontakt gehabt haben und im Elternhaus die Muttersprache gesprochen wird, zum Beispiel, dann können sie wirklich profitieren davon, weil man schon weiß, wie Sprachen funktionieren und gut darauf aufbauen kann.“
(Interview Lehrperson 06 Anhang E.6)

7.3.2 Subjektive Wahrnehmung des Fremdsprachenlernens

Wie einfach oder schwierig erleben die Schüler nun das Fremdsprachenlernen in der Schule?

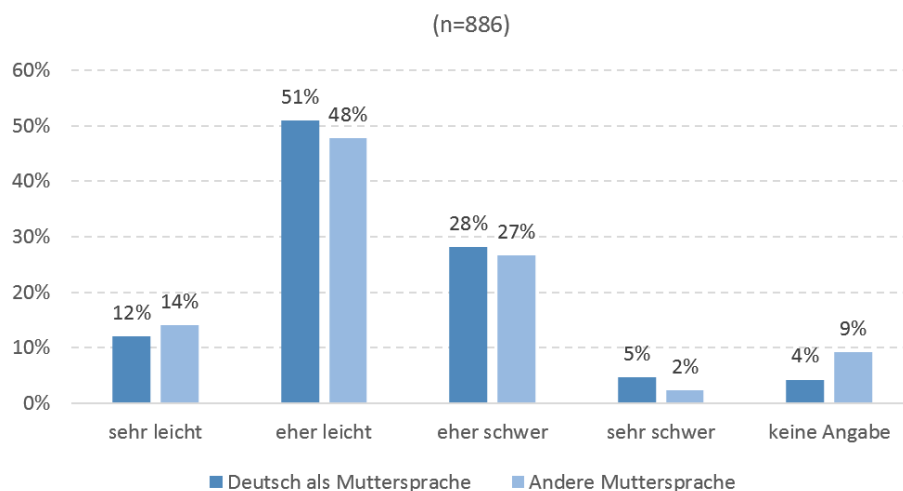


Abbildung 7.39: Schülerfrage 38: *Fremdsprachen in der Schule zu erlernen fällt mir grundsätzlich:*

Bei den befragten Schülergruppen fällt das Fremdsprachenlernen mehrheitlich eher oder sogar sehr leicht (63 % deutsche Muttersprache, 62 % nichtdeutsche Muttersprache) wie in Abb. 7.39 dargestellt. Rund ein Drittel beider Gruppen gibt an, Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen zu haben. Das heißt, ausgehend von der subjektiven Wahrnehmung ist für das leichtere oder schwierigere Erlernen einer Schulfremdsprache die Muttersprache isoliert betrachtet nicht ausschlaggebend. Dies spiegelt sich auch in den Gruppen der BKS und Türkischsprecher deutlich wider, denn genau gleich viele geben an, eher leicht Fremdsprachen zu lernen. Insgesamt tun sich BKS Sprecher mit 69 % im Vergleich zu den türkischsprachigen Schülern (62 %) etwas leichter beim Fremdsprachenlernen. Von letzteren geben sogar mehr als ein Drittel an, sich beim Fremdsprachenlernen eher oder sogar sehr schwer zu tun. (Abb. 7.40)

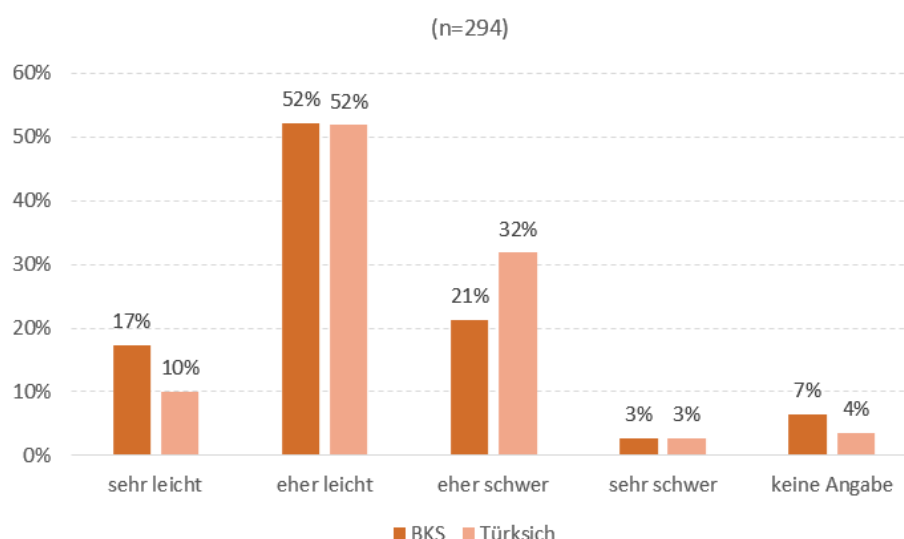


Abbildung 7.40: Schülerfrage 38: *Fremdsprachen in der Schule zu erlernen fällt mir grundsätzlich:*

Als entscheidend für die Leichtigkeit, aber auch für mögliche Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen in der Schule werden persönliches Sprachtalent, Interesse an Sprachen, Freude am Lernen, Motivation, die Professionalität der Lehrkräfte, Klassenschülerzahlen und zeitliche Ressourcen genannt. Begabte Sprachlerner merken überwiegend folgendes an:

„Ich kann bereits mehrere Sprachen und Sprachen lernen macht mir Spaß. Wenn der Lehrer den Schülern gut und interessant beibringen kann und motivieren kann, fällt es mir umso leichter.“
(SF 38, DZ 138)

„Ich bin wie ein Schwamm und sauge Vokabel auf. Das einzige, das mir eher

schwerfällt, ist die Grammatik.“
(SF 38, DZ 120)

„Ich bin einfach nicht geschickt mit Zahlen, aber dafür eher mit der Sprache“
(SF 38, DZ 107)

„Sprachen interessieren mich sehr. Es geht mir leicht von der Hand, allerdings nicht so, dass man von Perfektionismus reden könnte.“
(Sf 38, DZ 220)

„Lehrer sind gut. Wenn man aufpasst, ist nichts unmöglich.“
(SF 38, DZ 182)

„Es kommt auf den Lehrer an. In einer Klasse mit wenigen Schüler kann man besser auf die einzelnen Schüler eingehen und die Schwachpunkte spezifisch üben.“
(SF 38, DZ 76)

Weniger sprachbegabte Lerner äußern folgende Begründungen:

„Weil ich nicht so gut in Sprachen bin und mir schwerer tue, Vokabeln zu lernen und sie auch schnell vergesse.“
(SF 38, DZ 325)

„Der Unterricht könnte zeitweise ein wenig genauer und langsamer gestaltet werden.“
(SF 38, DZ 54)

„Weil ich wenig Zeit habe, in meiner Freizeit zu üben, oft weiß ich auch nicht was, oder wo meine Defizite sind, und ich bin der Meinung, dass wir viel zu wenig Unterrichtsstunden in den einzelnen Sprachen haben und auch meine Lehrer mich auch nicht unterstützen, indem ich Feedback bekommen würde. Sowohl in Englisch als auch in Spanisch und Deutsch nutzen wir die Stunde meines Erachtens nicht und machen zu wenig.“
(SF 38, DZ 344)

Eher amüsant, aber durchaus realistisch, wirkt die Aussage: „Bin ka GENIUS“ (SF 38, DZ 173) und der folgenden, etwas kuriosen Aussage zufolge, kann geringer Erfolg beim Sprachenlernen auch gänzlich der Lehrkraft (aus mangelndem Interesse an ihrem Beruf) zugeschrieben werden. Die Eigenverantwortung des Lernalters wird dabei völlig ausgeblendet:

„Ich finde, dass die meisten Lehrer ihren Job nicht gerne machen oder nicht gerne unterrichten. Sie machen diesen Job aus anderen Gründen, wie: Gehalt/Lohn, längere Ferien, gute Arbeitsverhältnisse... es hat wirklich viele positive Seiten, nur ich kann echt sehr sehr, sehr, sehr gering sagen, dass es solche Lehrer gibt, die auch ihren Job gerne machen.“
(SF 38, DZ 127)

7.3.3 Bedeutung der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen

Die Schülermeinung über die Nützlichkeit der Muttersprache ist zweigeteilt. Rund die Hälfte aller befragten Schüler mit Deutsch, Türkisch oder BKS als Muttersprache ist sich einig, indem sie ihre Muttersprache grundsätzlich als hilfreich erachteten, aber mit rund 46 % sagen beinahe ebenso viele aus, dass ihre Muttersprache nicht hilfreich ist. (Abb. 7.41)

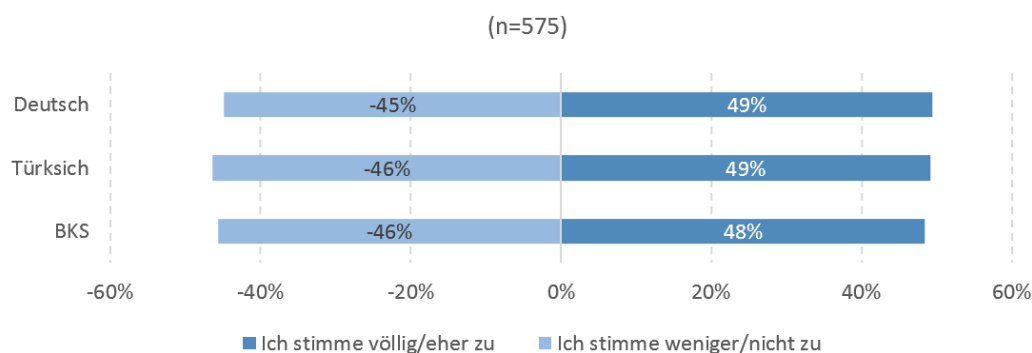


Abbildung 7.41: Schülerfrage 39: *Meine Muttersprache hilft mir beim Erlernen weiterer Fremdsprachen in der Schule (z.B. Englisch, Spanisch etc.).*

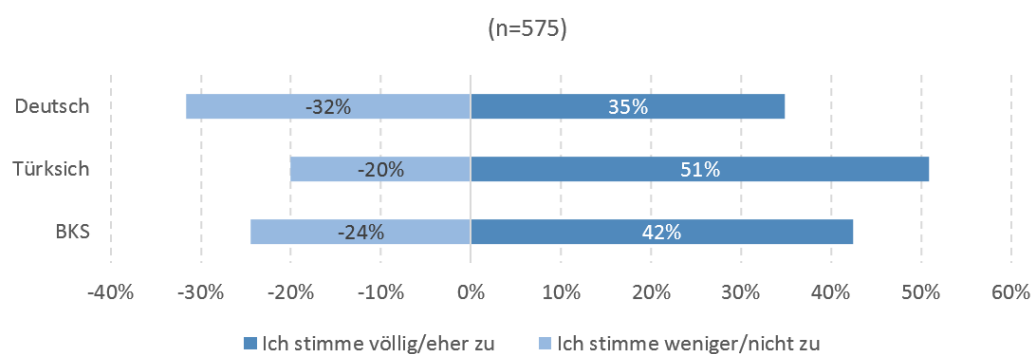


Abbildung 7.42: Schülerfrage 40: *Bessere Kenntnisse in meiner Muttersprache in Wort und Schrift würden mir helfen, weitere Fremdsprachen in der Schule (Englisch, Spanisch etc.) leichter zu lernen.*

Die Hälfte der türkischsprachigen Schüler meint, dass profundere Kenntnisse in ihrer Muttersprache hilfreich für den schulischen Fremdspracherwerb (Abb. 7.42) wären. Jeder Dritte gibt an, Muttersprachenunterricht in der Schule oder privat organisiert genossen zu haben. In der Gruppe der BKS Sprecher meinen mit nur 42 % weniger als die Hälfte bessere Muttersprachenkenntnisse für leichteres Fremdsprachenlernen zu benötigen. Mit 18 % haben im Vergleich zu den türkischsprachigen Schülern deutlich weniger jemals Muttersprachenunterricht genossen (Abb. 7.43).

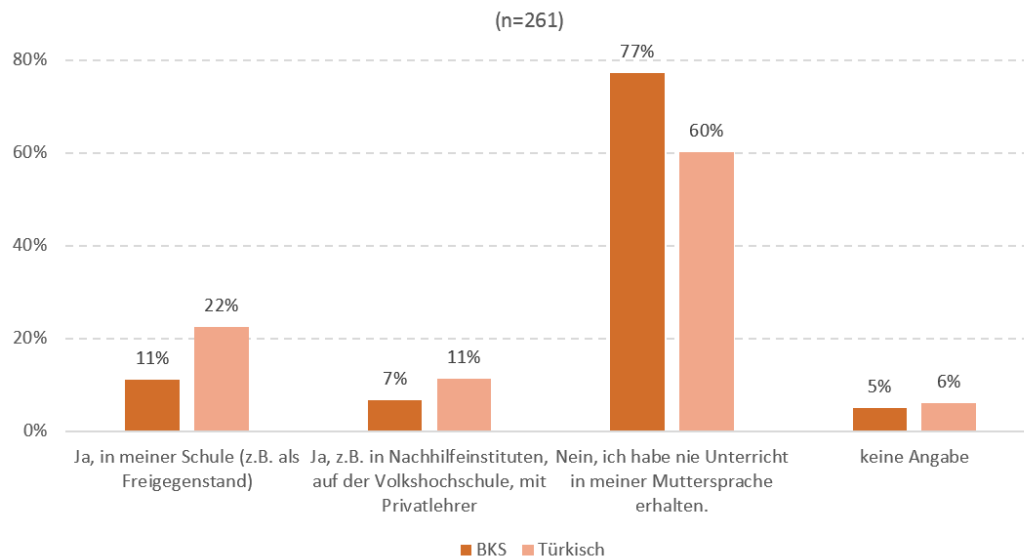


Abbildung 7.43: Schülerfrage 19: *Haben Sie jemals Sprachkurse besucht oder Unterricht in der Schule erhalten um die Sprachkenntnisse in Ihrer Muttersprache zu verbessern?*

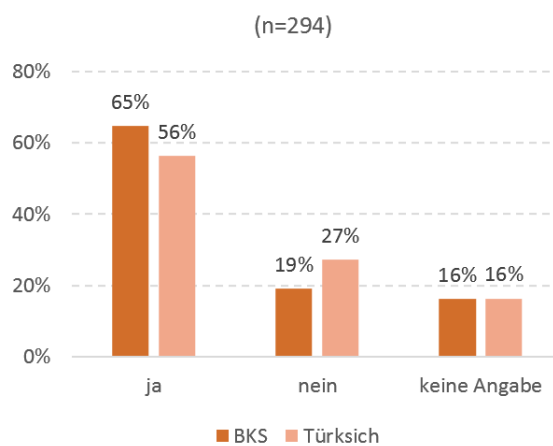


Abbildung 7.44: Schülerfrage 20: *Meine Muttersprache sollte als Gegenstand in der Schule angeboten werden.*

Knapp zwei Drittel der türkischsprachigen Schüler im BMHS Bereich wünschen sich Muttersprachenunterricht, aber nur 56 % der BKS sprachigen Schüler tun das. Unter ihnen ist die Gruppe, die Muttersprachenunterricht ablehnen, mit 27 % deutlich höher als jene der BKS Sprecher (19 %). Genau gleich viele Schüler (16 %) haben keine Meinung zum Angebot von Muttersprachenunterricht.

Die Angst, die eigene Muttersprachenkompetenz zu verlieren, ist der am häufigst genannte Grund, um sie als Schulfach anzubieten, gefolgt von dem Wunsch die vorhandene Muttersprachenkompetenz zu verbessern, weil sehr viele Schüler eine gute Muttersprachenkompetenz als Basis für jeden weiteren Fremdsprachenerwerb sehen.

„Damit ich und die Menschen, die sie auch sprechen, sie nicht vergessen. denn mittlerweile verlernen viele Menschen der jüngeren Generation ihre Muttersprache, und das finde ich schade.“

(SF 20, DZ52)

„Aufgrund dessen, dass ich seit ich in Österreich bin, mich mit der deutschen Sprache beschäftigt habe, habe ich meine Muttersprache stark vernachlässigt, und es wäre nicht schlecht, eine Möglichkeit zu haben, sie wieder aufzufrischen.“

(SF 20, DZ 13)

„Es gibt viele Menschen, die Serbisch als Muttersprache haben, und viele vergessen ihre Muttersprache und sprechen mehr Deutsch bzw. nur Deutsch, es gibt auch viele, die wenige Wörter können, aber nicht normal sprechen, und es gibt auch die, die noch Sprechen können, doch leider einen Sprachfehler in ihrer Muttersprache haben. da sie viel Deutsch lernen und dann noch andere Sprachen dazu, da ist es schon schwer. noch die eigene Sprache anzuwenden!“

(SF 20, DZ 98)

„Meiner Meinung nach kann man keine weitere Sprache sehr gut lernen, wenn man die eigene nicht beherrschen kann.“

(SF 20, DZ 177)

„Ich möchte in meiner Muttersprache grammatikalisch besser werden.“

(SF 20, DZ 147)

„Ich will auch auf Türkisch schreiben und besser reden können.“

(SF 20, DZ 150)

„Fände ich sogar sehr sinnvoll, es kann nur effektiver sein, eine Sprache zu perfektionieren, die man schon kann, als eine vollkommen neue zu lernen.“

(SF 20, DZ 121)

„Es wäre schon super, wenn ich statt Spanisch meine Muttersprache lernen könnte, dann hätte ich wenigstens eine bessere Note :)“

(SF 20, DZ 118)

„Auf der Handelsakademie BFI im 5. Bezirk in der Margaretenstraße wird BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch) als zweite lebende Sprache angeboten. Viele meiner Freunde aus dieser Schule haben mir mitgeteilt, dass BKS sehr beliebt in dieser Schule ist.“

(SF 20, DZ 11)

„The more languages you know, the less likley you are to become a terrorist. - Chatterjee... außerdem, wenn man Serbisch kann, verständigt man sich mit dem ganzen Balkan - problemlos - kann aber auch andere slawische Sprachen schneller lernen.“

(SF 20, DZ 191)

Schüler, die ihre Muttersprache nicht unbedingt in den Fächerkanon aufnehmen wollen, nennen am häufigsten, die geringe internationale Relevanz ihrer Muttersprache bzw. die größere Wichtigkeit des Deutschen für ihre Lebenssituation:

„Erstens ist serbokroatisch keine bedeutende Weltsprache. Zweitens wäre es für mich nicht von Bedeutung, meine Muttersprache von Anfang an - Level A1 - zu lernen. Unnötige Zeitverschwendung - diese nütze ich lieber, um meinen Sprachhorizont in anderen Sprachen wie Spanisch zu erweitern.“

(SF 20, DZ 93)

„Das finde ich nicht nötig. Ich kann meine Muttersprache so gut, und ich lebe in Österreich. Ich soll hier Deutsch sprechen. Meine Muttersprache kann ich überall sprechen, wo ich nur will. Es hat wirtschaftlich gesehen auch wenig Sinn für die Schule. Es ist aufwändig, wird teuer kosten.“

(SF 20, DZ 68)

„Weil ich das nicht für nötig halte, dass Muttersprachen in Schulen angeboten werden. Die wichtigsten Sprachen sind Deutsch, Englisch und alles andere sollte ein Wahlfach sein. Das sind meiner Meinung nach unnötige Kosten an Lehrern, Platz etc., die in was Besseres investiert werden könnten. Das gilt für jede Muttersprache!“

(SF 20, DZ 274)

7.3.4 Bedeutung der Sprachen aus Lehrendenperspektive

Die Lehrerschaft bewertet die Wichtigkeit der Schul(fremd)sprachen im Vergleich zu den verschiedenen Muttersprachen wie folgt (Abb. 7.45): Rund die Hälfte (50,6 %) der Lehrer stimmen der Aussage, dass die Schul(fremd)sprachen im Allgemeinen wichtiger seien als die jeweiligen Muttersprachen der Schüler völlig oder eher zu, knapp 40 % stimmen weniger oder gar nicht zu und die restlichen 10 % machen dazu keine Angabe. Das heißt, immerhin vier von zehn Lehrkräften stuft auch die anderen Muttersprachen der Schüler als bedeutsam ein

und räumt nicht eindeutig den Schulsprachen Priorität ein, wie das knapp mehr als die Hälfte tun.

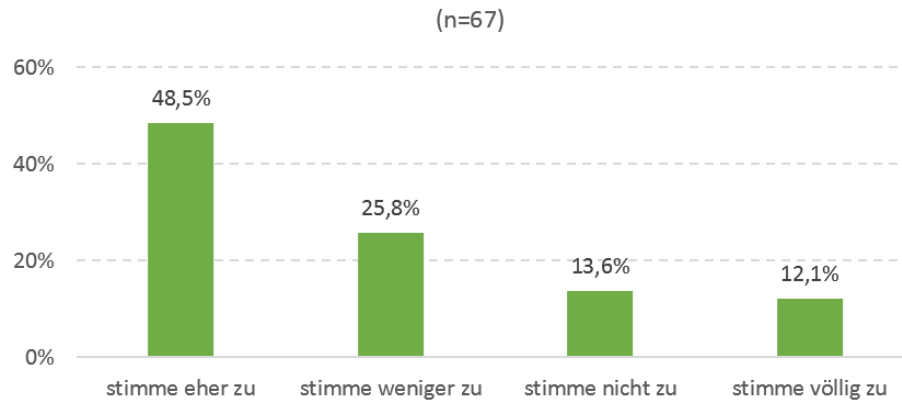


Abbildung 7.45: Lehrerfrage 10: *Die Schulsprachen (Deutsch, 1. LFS und 2. LFS) sind wichtiger als die anderen Muttersprachen der Schüler.*

Mit 65 % bzw. 61 % haben Schüler mit deutscher als auch Schüler mit einer anderen Muttersprache generell klar mehrheitlich den Eindruck, dass für Lehrer die Schulfremdsprachen wichtiger sind, während das mit 27 % bzw. 26 % in beiden Schülergruppen deutlich weniger Befragte konträr bewerten. Aus Abbildung 7.46 ist diese Verteilung klar ersichtlich. Das bedeutet, das Einstufen der Schul(fremd)sprachen als wichtiger im Vergleich zur Muttersprache wird den Lehrern von Schülerseite deutlich häufiger attestiert, als diese es selbst angeben. Schüler „bemerken“ also die durchaus von den Lehrern wahrgenommene Bedeutung der jeweiligen Muttersprachen seitens der Lehrer im Schulalltag nicht.

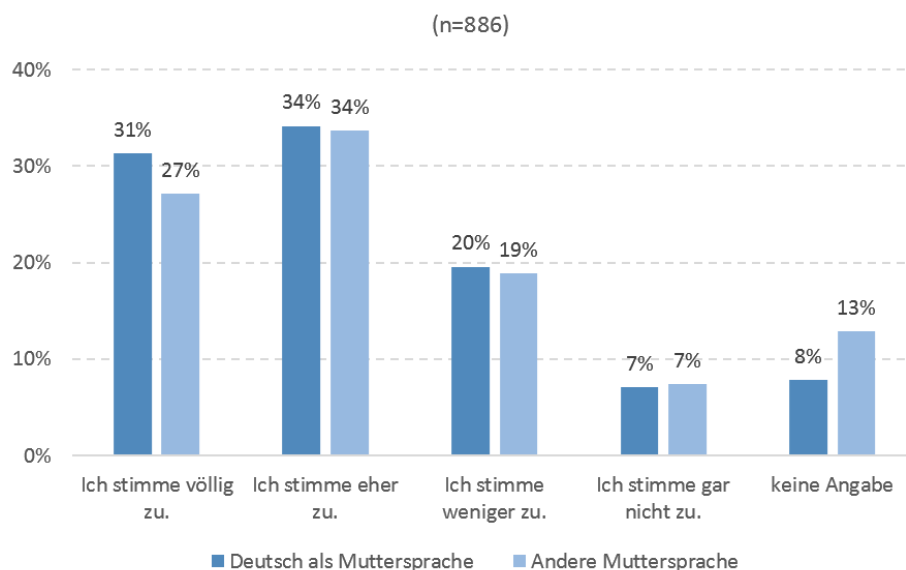


Abbildung 7.46: Schülerfrage 57: *Inwiefern stimmen Sie zu? Für Sprachlehrer/-innen sind die Schulsprachen (Deutsch, Englisch, Spanisch etc.) wichtiger als die anderen Muttersprachen ihrer Schüler/-innen.*

7.4 Themenkomplex 3 – Rolle der deutschen Sprache für den schulischen Fremdsprachenerwerb

Die deutsche Sprache nimmt im Schulalltag eine Sonderstellung ein. Im folgenden Abschnitt wird die Bedeutung des Deutschen im Schulalltag und für das Fremdsprachenlernen insbesondere beleuchtet. Dabei rücken Einschätzungen über die Deutschkenntnisse der Lernenden, sowie die Beurteilung jener ins Zentrum des Interesses. Darüber hinaus werden die von schulischer Seite realisierbaren Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz analysiert.

Die zu prüfenden Hypothesen lauten:

Hypothese 5: Die deutsche Sprache hat beim schulischen Fremdsprachenerwerb für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch einen geringeren Stellenwert als für Schüler mit Deutsch als Muttersprache und ihre Sprachlehrer.

Hypothese 6: Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch bewerten ihre Deutschkenntnisse subjektiv besser als ihre Lehrkräfte.

Hypothese 7: Deutsch hat als Brückensprache zwischen Lehrenden und Lernenden eine Schlüsselfunktion im schulischen Fremdsprachenerwerb.

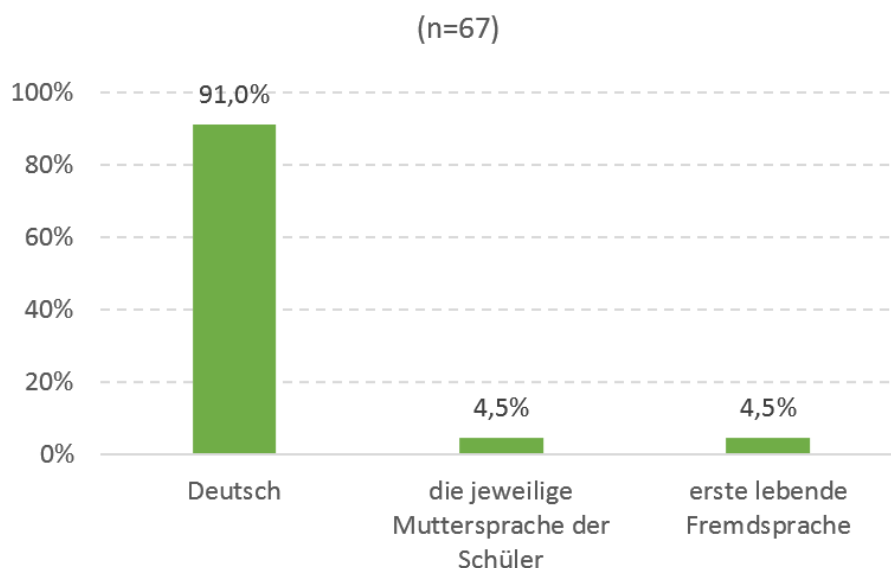


Abbildung 7.47: Lehrerfrage 3: *Welche Sprache finden Sie im Schulalltag persönlich am wichtigsten?*

7.4.1 Bedeutung der deutschen Sprache im Schulalltag

Neun von zehn Sprachlehrern räumen der deutschen Sprache im Schulalltag Priorität ein, nur jeweils 4,5 % favorisieren die Muttersprachen der Schüler oder die 1. LFS., die 2. LFS wird in diesem Kontext nicht genannt. (Abb. 7.47)

Eine Spanisch- / Deutsch-Lehrkraft begründet die Wichtigkeit der deutschen Sprache in der Schule mit ihrer Funktion als Basis für das weitere schulische Fremdsprachenlernen. Sie betont auch die Abhängigkeit der Fremdsprachenlehrer vom Deutschen als Brückensprache, wenn Inhalte in der Zielsprache für die Lernenden (noch) nicht verständlich formuliert werden können:

„Deutsch muss eigentlich sitzen, sonst wird’s schwierig mit den weiteren Sprachen in der Schule, auch auf einer Metaebene, sodass man auch Grammatikausdrücke beherrscht zum Beispiel. [...] Und für mich ist Deutsch wirklich die Brückensprache, weil dadurch, dass ich die Muttersprachen der Schüler nicht kann, muss man von irgendeiner gemeinsamen Basis ausgehen.“
(Interview Lehrperson 13 Anhang E.13)

An dieser Stelle rücken die Deutschkenntnisse der Schüler ins Zentrum des Interesses.

7.4.2 Einschätzung und Bewertung der Deutschkenntnisse

Während die Mehrheit der Schüler (59 %) angibt, gute Deutschkenntnisse zu haben, sind die Lehrkräfte mehrheitlich (53 %) der Meinung, dass die meisten Schüler nur mittelmäßige

Deutschkenntnisse vorweisen können. In diesem Punkt divergieren die Selbsteinschätzung der Schüler und die Bewertung der Lehrer stark: Sprachlehrer attestieren ihren Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache beinahe dreimal so häufig nur mittelmäßige Sprachkenntnisse und in fast demselben Ausmaß (32 %) seltener gute Sprachkenntnisse. Um 17 % häufiger stellen Lehrkräfte sogar schlechte Deutschkenntnisse fest, was die Schülerschaft selbst nur zu 2 % tut. Das heißt, in Summe schätzt die Lehrerschaft die Deutschkenntnisse ihrer Schüler mit einer anderen Muttersprache generell schlechter ein als die Schüler selbst. (Abb. 7.48)

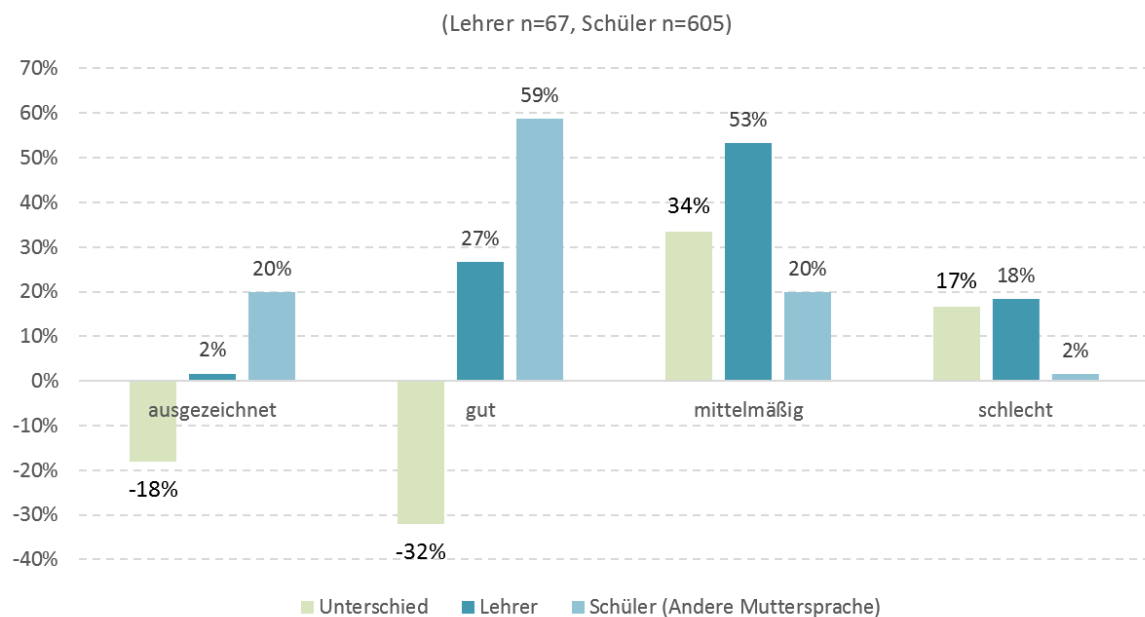


Abbildung 7.48: Kombiniertes Diagramm: Schülerangaben und Lehrereinschätzungen der Deutschkenntnisse von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache im Vergleich (Delta)

Der Vergleich mit der Deutschnote⁹⁴ im letzten Zeugnis gibt Aufschluss darüber, inwieweit sich die Selbsteinschätzungen der Deutschkenntnisse in der Leistungsbeurteilung widerspiegeln:

Das Diagramm in Abbildung 7.49 zeigt, dass subjektiv „ausgezeichnete“, „gute“ und „mittelmäßige“ Deutschkenntnisse generell auch der Benotung der Lehrkräfte entsprechen. Es ist in diesen Angaben lediglich eine leichte Nivellierung nach unten auf der Notenskala abzulesen. Das heißt, Schüler mit subjektiv „ausgezeichneten“ Deutschkenntnissen erhielten mehrheitlich die Note „Gut“ im Zeugnis, aber nur 21 % von ihnen ein „Sehr gut“. Subjektive „gute“ Deutschkenntnisse wurden zuletzt mehrheitlich mit „Befriedigend“ bewertet, aber nur zu 28 % mit „Gut“, wobei 22 % in dieser Gruppe sogar nur ein „Genügend“ erhielten. Subjek-

⁹⁴Bei den Angaben der Deutschnote musste auf die Ehrlichkeit der Schüler vertraut werden, da aufgrund der anonym durchgeführten Befragung keine Überprüfung der Schulnoten möglich war.

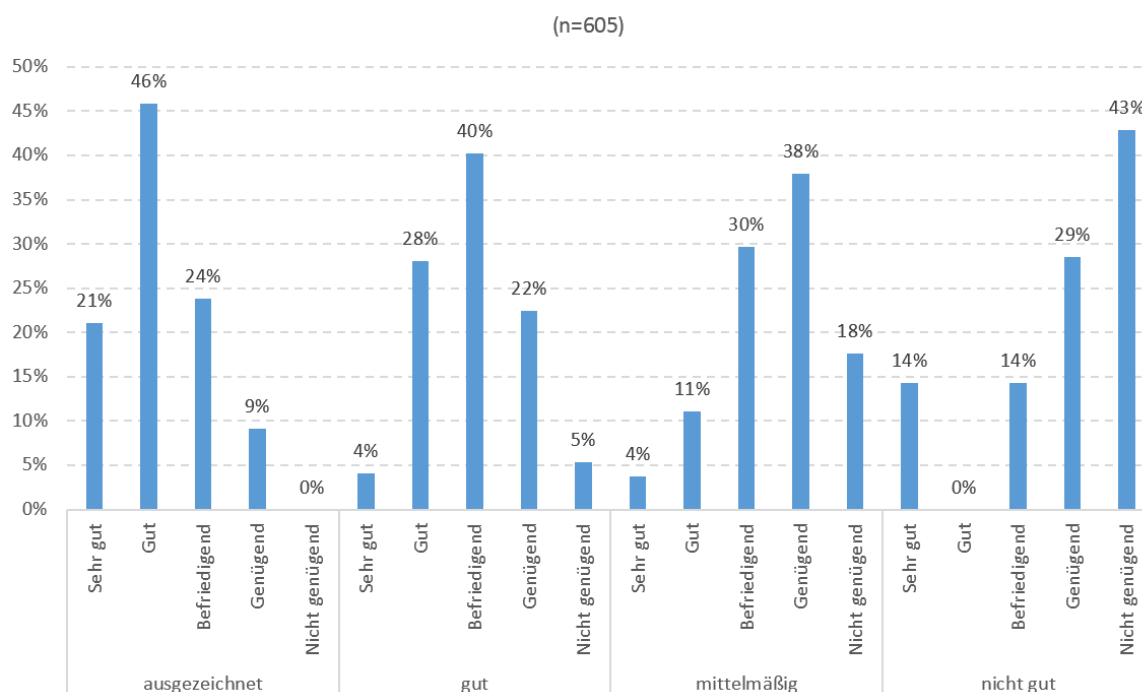


Abbildung 7.49: Kombiniertes Diagramm Schülerfrage 34 und 35: *Subjektive Einschätzung der Deutschkenntnisse aus Schülerperspektive im Vergleich mit der letzten Zeugnisnote.*

tiv „mittelmäßige“ Deutschkenntnisse spiegeln sich mehrheitlich mit „Genügend“ (38 %) im Zeugnis wider, wobei „Befriedigend“ als plausibelste Note nur am zweit häufigsten, nämlich zu 30 % vergeben wurde. Schwer nachvollziehbar ist, dass von den Schülern mit subjektiv schlechten Deutschkenntnissen immerhin 14 % angeben, im letzten Zeugnis mit „Sehr gut“ bewertet worden zu sein. Ein Grund dafür könnte einerseits eine hohe persönliche Unzufriedenheit mit der eigenen Deutschkompetenz sein, die auch durch eine ausgezeichnete schulische Beurteilung nicht abgeschwächt werden kann, sodass die die Bewertung der eigenen Deutschkenntnisse im Fragebogen daher mit „nicht gut“ bewertet wurden. Vielleicht ist dieser Umfragewert jedoch auch auf ein unachtsames Ausfüllen des Fragebogens oder auf falsche Angaben zurückzuführen. Die Tatsache, dass 43 % der Schüler mit „nicht guten“ Deutschkenntnissen dies im letzten Zeugnis mit „Nicht genügend“ und weitere 29 % mit „Genügend“ bestätigt bekamen, zeigt, dass die Leistungsbeurteilung der Lehrkräfte mit den Angaben über die subjektiv bewerteten Sprachkenntnisse der Schüler mehrheitlich übereinstimmt.

Es sei an dieser Stelle jedoch auch angemerkt, dass Schulnoten zwar nach gesetzlichen Maßgaben im Rahmen der Leistungsbeurteilungsverordnung klar definiert vergeben werden, aber letztlich immer nur eine Momentaufnahme von Wissensständen abbilden können. Außerdem obliegt die Beurteilung jeder Schülerleistung im Unterricht letztlich der jeweiligen Lehrkraft, die naturgemäß auch immer ein Quäntchen Subjektivität in die Notengebung mit-

einfließen lassen muss, da es für sprachliche Leistung kein „absolutes Maß“ zur Orientierung gibt.

7.4.3 Bedeutung des Deutschen für das schulische Fremdsprachenlernen

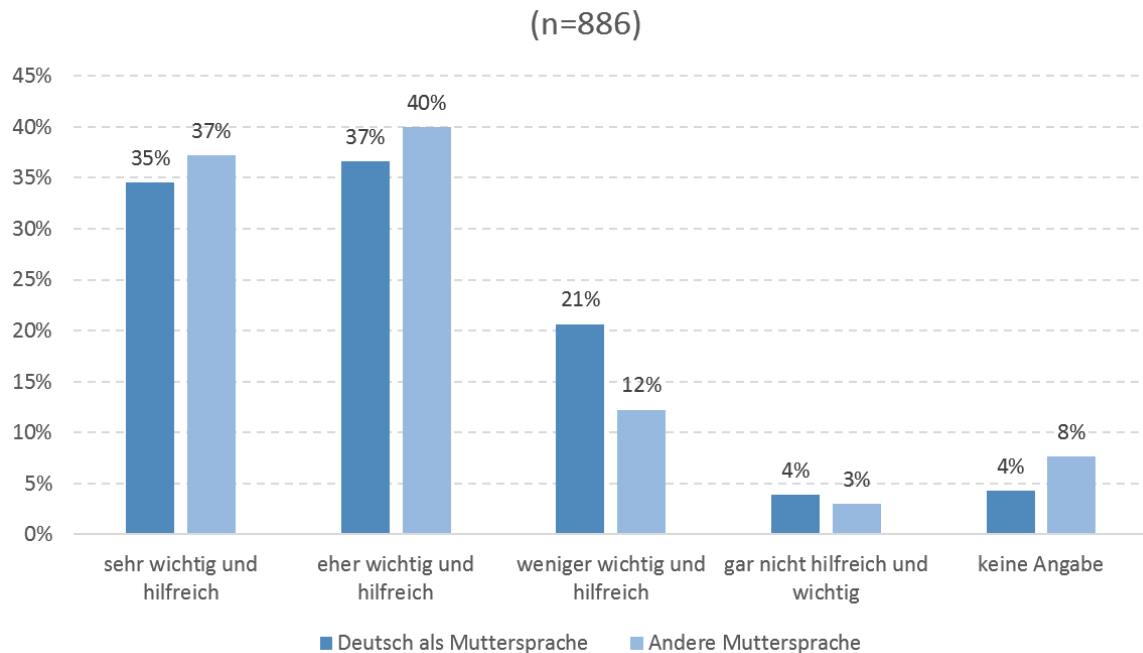


Abbildung 7.50: Schülerfrage 36: *Schülerbewertung solider Deutschkenntnisse für das Erlernen weiterer Fremdsprachen in der Schule*

Alle befragten Schüler bewerten gute Deutschkenntnisse mit überwiegender Mehrheit (72 % der deutschsprachigen und 77 % der anderssprachigen Muttersprachler) als besonders oder zumindest „eher wichtig und hilfreich“ beim Erlernen der 1. LFS und 2. LFS (7.50). Die zahlreichsten Begründungen beziehen sich auf den Status des Deutschen als Unterrichtssprache im Allgemeinen und als gefestigte Referenzsprache im Speziellen, die Tatsache, dass viele Sprachlehrer Deutsch als Brückensprache verwenden, wenn es um theoretische Erklärungen geht und die Erleichterung bei der Erweiterung des Wortschatzes in der Zielsprache angeben, belegen dies. In den folgenden Schülerzitaten werden diese Aspekte auf den Punkt gebracht:

„Weil ich Deutsch besser kann als meine Muttersprache, und es mir dadurch leichter fällt, neue Sprachen zu lernen, wenn ich sie mit Deutsch vergleichen bzw. auf Deutsch aufbauen kann.“

(SF 36, DZ 257)

„Finde ich sehr wichtig, weil es leichter ist, die Grammatik in einer Fremdsprache zu verstehen bzw. zu erlernen.“

(SF 36, DZ 105)

„Oft gibt es Erklärungen auf Deutsch oder ein Wort wird auf Deutsch übersetzt. Wenn ich da Deutsch nicht gut verstehe, ist es schwieriger, die Sprache zu lernen oder zu verstehen.“

(SF 36, DZ 187)

„Weil wenn mir jemand ein fremdsprachiges Wort auf Deutsch übersetzt, und ich kenne das deutsche Wort nicht, dann bringt mir das nichts, und ich werde nie wissen, was das heißt.“

(SF 36, DZ 314)

„Die Referenzsprache im Unterricht ist immer Deutsch. Übersetzungen und Erklärungen erfolgen also vom Deutschen bzw. ins Deutsche. Wer in Österreich Deutsch nicht ausreichend beherrscht, kann dem Unterricht nicht entsprechend folgen, um einen Lernerfolg zu erzielen.“

(SF 36, DZ 82)

Die Parallelen zwischen den germanischen Sprachen sind auch einer Vielzahl von Schülern bewusst, was sie vor allem in Verbindung mit der Lexik als erleichternd empfinden:

„Deutsch und Englisch sind sich sehr ähnlich, das hilft mir z.B. beim Lernen neuer Vokabel.“

(SF 36, DZ 72)

Viele Schüler rücken nicht die Deutsche Sprache per se, sondern eine grundsätzliche, hohe Sprachkompetenz in zumindest einer (Mutter)sprache in den Mittelpunkt:

„Je besser man seine Muttersprache beherrscht, desto leichter fällt einem auch das Erlernen einer Fremdsprache, unabhängig davon, um welche Muttersprache es sich handelt. Dass Deutsch eine der kompliziertesten Sprachen ist, stellt einen zusätzlichen positiven Effekt für das Erlernen anderer Sprachen dar.“

(SF 36, DZ 137)

Überraschend in diesem Zusammenhang ist die Anmerkung, dass eine vergleichsweise komplexe und schwierig zu erlernende Sprache nicht nur als Bürde, sondern durchaus auch als Motivation und Erleichterung für das weitere Fremdsprachenlernen gesehen wird, wie diese Zitate belegen:

„Deutsch ist eine der schwierigsten Sprachen der Welt, und wenn man diese Sprache kann, kann man alle lernen.“

(SF 36, DZ 66)

„Deutsch zählt nicht zu den leichten Sprachen. Somit können Sprachen mit einfachen grammatikalischen Strukturen mit wenigen Problemen erlernt werden.“
(SF 36, DZ 29)

Die Kritiker der Relevanz der Deutschkenntnisse für den schulischen Fremdsprachenerwerb verweisen (zum Teil recht unreflektiert) auf fehlende Parallelen bzw. zu große Unterschiede zwischen den Sprachen.

„Was hat Deutsch mit einer anderen Sprache zu tun?“
(SF 36, DZ 214)

„Deutsch hat nicht unbedingt einen Zusammenhang mit den anderen Sprachen, diese sind oft anders aufgebaut.“
(SF 36, DZ 64)

„Es kann helfen, aber bei manchen Sprachen wie Spanisch bringt es sich so gut wie nix, gut Deutsch zu können.“
(SF 36, DZ 102)

Ein Schüler bezieht sich – leider ohne Quellenangabe – sogar auf eine wissenschaftliche Studie, um seine Aussage über den eher weniger unterstützenden Nutzen der Deutschkenntnisse beim Fremdsprachenlernen zu untermauern, obwohl er gleichzeitig eine hohe Affinität der deutschen Sprache gegenüber äußert:

„Laut einer Studie unterscheidet sich Deutsch fast von jeder Sprache. Dieser Studie kann ich nur zustimmen. Trotzdem liebe ich die deutsche Sprache und bin sehr glücklich, diese einiger Maßen gut zu beherrschen.“

(SF 36, DZ 145)

Die zum Teil sehr großen Unterschiede in den grammatikalischen Strukturen der einzelnen Sprachen werden sehr häufig von Kritikern ebenfalls als Begründung angegeben. Im letzten Zitat erhält das Deutsche sogar einen „Sonderstatus“, der Seinesgleichen sucht:

„Deutsch ist nicht vergleichbar mit anderen Sprachen. Die Grammatik ist sehr unterschiedlich im Gegensatz zu anderen.“
(SF 36, DZ 69)

Die befragten Sprachlehrer haben zur Thematik der Deutschkenntnisse im Hinblick auf den schulischen Fremdsprachenunterricht eine äußerst klare Meinung:

Erwartungsgemäß spricht sich die Lehrerschaft beinahe geschlossen (95 %) für solide Deutschkenntnisse als hilfreichen Anker beim Fremdsprachenlernen aus (Abb. 7.51). Dies

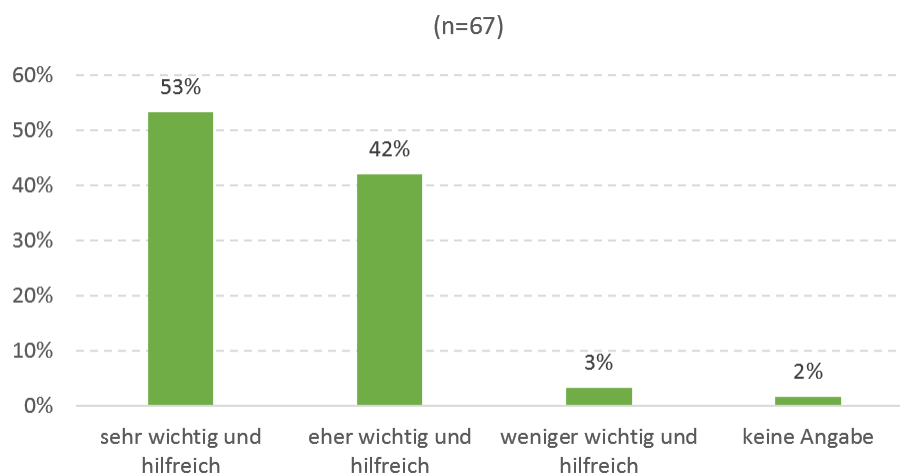


Abbildung 7.51: Lehrerfrage 44: *Lehrerbewertung der Relevanz solider Deutschkenntnisse der Schüler für das Erlernen weiterer Fremdsprachen in der Schule*

deckt sich annähernd mit den Schüleraussagen, wobei diese die Schlüsselrolle der Muttersprachenkompetenz öfter miteinbeziehen, wie aus den vorangehenden Kommentaren herauszulesen ist.

Lehrkräfte erweitern allerdings den Blickwinkel und rücken die Bedeutung der deutschen Sprache für den generellen schulischen Erfolg ins Zentrum der Betrachtungen:

„Ich empfehle grundsätzlich mehr Deutschunterricht. Wir wissen, dass viele Schüler in diversen Gegenständen Probleme haben, weil sie der deutschen Sprache nicht gut genug mächtig sind. Es ist sicher kein Nachteil, wenn Schüler auch strukturelle Kenntnisse in ihrer jeweiligen Muttersprache haben, jedoch zählt von sprachlicher Seite aus betrachtet, letztlich die Beherrschung der deutschen Sprache, um schulischen Erfolg insgesamt zu garantieren. Als Beispiel seien dafür die zahlreichen Textaufgaben in Mathematik genannt. Schüler haben oft schlechtere Noten in Mathematik, weil sie nicht sinnerfassend lesen können und somit ein rechnerisches Lösen der Aufgabenstellung nicht möglich ist. Nicht die mathematische Kompetenz, sondern die Lesekompetenz stellt hier das Problem dar.“

(Interview Lehrperson 03 Anhang E.3)

Sprachlehrer sind, wenn auch nicht ganz so einstimmig (89 %), aber dennoch mehrheitlich klar der Auffassung, dass es Schülern mit guten Deutschkenntnissen leichter fällt, Fremdsprachen zu lernen. Lediglich 8 % teilen diese Auffassung nicht oder machen dazu keine Angabe. (Abb. 7.52)

Obwohl insgesamt die Mehrheit der Schüler angibt, sich beim Fremdsprachenlernen eher leicht als schwer zu tun, bestätigt das folgende Diagramm (Abb. 7.53) die Beobachtung der Sprachlehrer insofern, als besonders viele Schüler mit ausgezeichneten oder guten Deutschno-

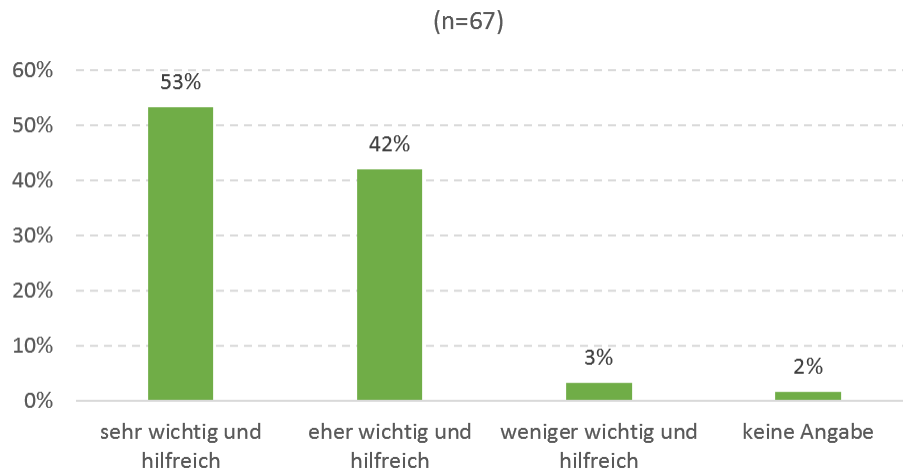


Abbildung 7.52: Lehrerfrage 46: *Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Schülern mit einer hohen Sprachkompetenz in Deutsch fällt das Erlernen weiterer Fremdsprachen in der Schule leichter.*

ten gleichzeitig angeben, Fremdsprachen eher leichter oder sogar sehr leicht zu erlernen. (Abb. 7.53)

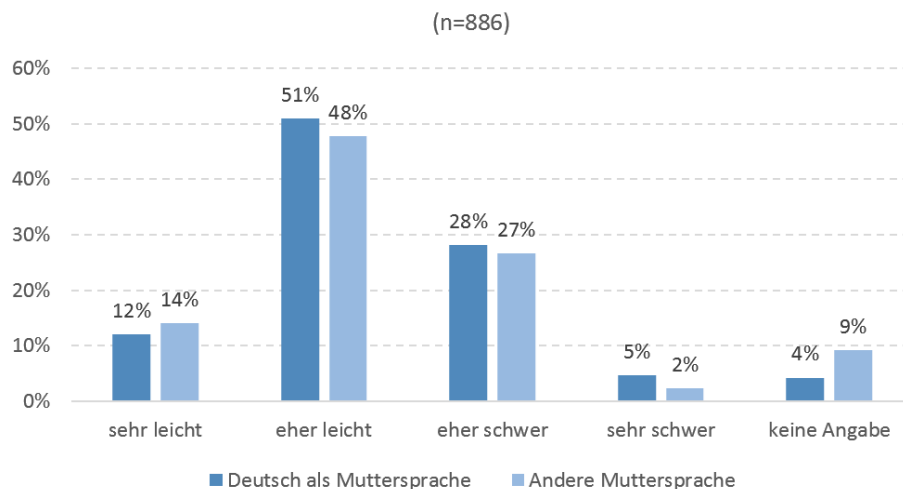


Abbildung 7.53: Kombiniertes Diagramm Schülerfrage 35 und 38: *Deutschniveau und Fremdsprachenlernen im Vergleich*

Fragt man nach dem Nutzen von Sprachvergleichen zwischen Deutsch und der Zielsprache, so befürworten neben 69 % der Schüler mit deutscher Muttersprache sogar mit 72 % beinahe drei Viertel der Schüler mit einer anderen Muttersprache das Vergleichen der neu zu erlernenden Fremdsprache mit dem Deutschen. (Abb. 7.54)

Generell wird die Sinnhaftigkeit von Sprachvergleichen ähnlich wie in der Frage nach

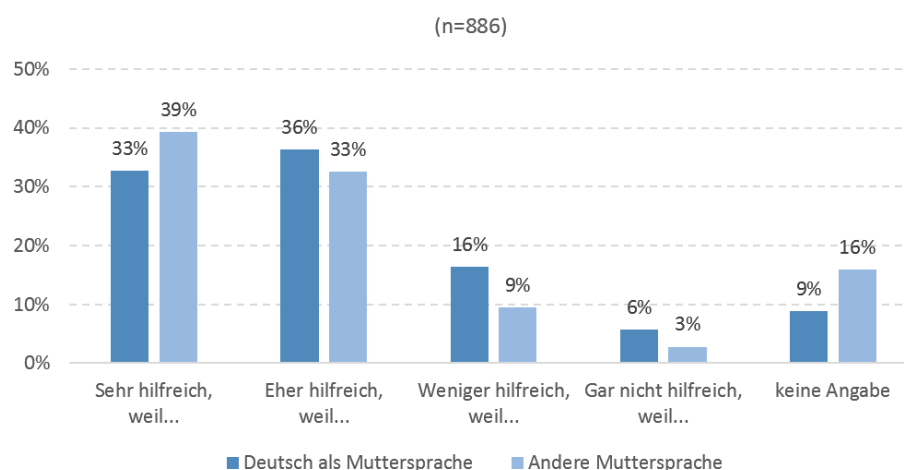


Abbildung 7.54: Schülerfrage 61: *Wie hilfreich sind Vergleiche (z.B. von Strukturen, Vokabeln, Verbformen etc.) mit der deutschen Sprache für Sie im Fremdsprachenunterricht?*

dem Nutzen von soliden Deutschkenntnissen beim Fremdsprachenlernen mit „weil es besser verstanden werden kann“ (SF 61, DZ 26) begründet. Der folgende Kommentar weist jedoch noch auf eine weitere tiefgründige Erkenntnis bezüglich sprachlicher Komplexität hin:

Sprachvergleiche sind „sehr hilfreich, weil...“

„... es mir umso mehr verdeutlicht, dass man nicht alles Wort für Wort übersetzen kann. Es ist daher umso wichtiger, den gesamten Kontext zu verstehen.“
(SF 61, DZ 33)

Ein anderer verdeutlicht, dass man beim Sprachenvergleichen auch lernen kann, was man im Sprachgebrauch besser vermeiden sollte:

„... man z.B. diesen einen Fehler genau NICHT machen darf.“
(SF 61, DZ 96)

Werden Sprachvergleiche abgelehnt, so betrachten Schüler die Thematik eher oberflächlich, was sich z.B. folgender Maßen zusammenfassen lässt:

„weil es im Deutschen und z.B. im Spanischen oder Englischen nicht gleich ist.“
(SF 61, DZ 20)

Die Sprachlehrer wissen um die Wichtigkeit von Vergleichen zwischen Deutsch und der Zielsprache Bescheid und gehen auch im Unterricht mehrheitlich darauf ein. So geben mehr als zwei Drittel der Befragten an, sehr oft Parallelen zu Deutsch zu ziehen und nützen diese Hilfestellung zur besseren Vermittlung neuer Sprachkenntnisse. Nur 19% geben an, weniger auf das Deutsche in ihrem Fremdsprachenunterricht zurückzugreifen. Jeweils 2% bedienen

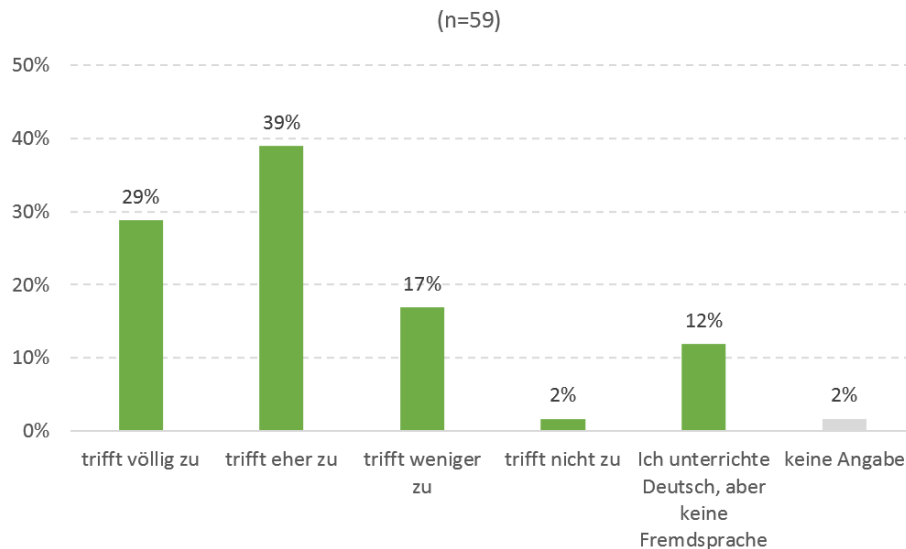


Abbildung 7.55: Lehrerfrage 47: *In meinem Fremdsprachenunterricht ziehe ich sehr oft Parallelen zur Deutschen Sprache und weise auf Gemeinsamkeiten mit der Zielsprache (Englisch, Spanisch etc.) hin.*

sich nie des Deutschen als Brückensprache im Unterricht oder treffen darüber keine Aussage. (Abb. 7.55)

Nicht nur das Vergleichen mit der deutschen Sprache ist Teil des didaktischen Vorgehens der Lehrer, sondern auch bei Erklärungen ganz aus der Zielsprache auszusteigen:

„Deutsch ist irrsinnig wichtig. Wenn ich ein neues Thema mache oder Grammatik erkläre, dann ist das natürlich alles auf Deutsch. Es geht in erster Linie darum, dass sie es verstehen, nicht, dass sie das zusätzlich in der Fremdsprache erklären können. Ich versuche zwar möglichst viel in der Fremdsprache zu kommunizieren, aber wenn ein Thema oder ein Grammatikpunkt neu kommt, dann erkläre ich das zuerst mal auf Deutsch.“

(Interview Lehrperson 06 Anhang E.6)

„Nicht nur für die Schule, sondern (vor allem) für den Beruf Deutsch lernen.“ ist die vorrangige Empfehlung vieler Sprachlehrer an ihr Schülerklientel. Einige Zitate aus den Experteninterviews sollen die Einschätzung der Rolle der deutschen Sprache für den schulischen Fremdsprachenunterricht und darüber hinaus aus Lehrersicht genauer illustrieren:

„Die Sprachkompetenz der Schüler in Deutsch sollte auf jeden Fall auch in Hinblick auf einen erfolgreichen beruflichen Einstieg und weitere Laufbahn verbessert werden.“

(Interview Lehrperson 03 Anhang E.3)

Lenkt man den Blick der BMHS Schüler über den „schulischen Tellerrand“ hinaus und fragt nach der Relevanz guter Deutschkenntnisse für das spätere Berufsleben (in Österreich),

so befinden fast alle Schüler jene für überaus relevant (Abb. 7.56). Die Bedeutung des Deutschen im späteren Berufsleben hierzulande ist ihnen demnach eindeutig bewusst.

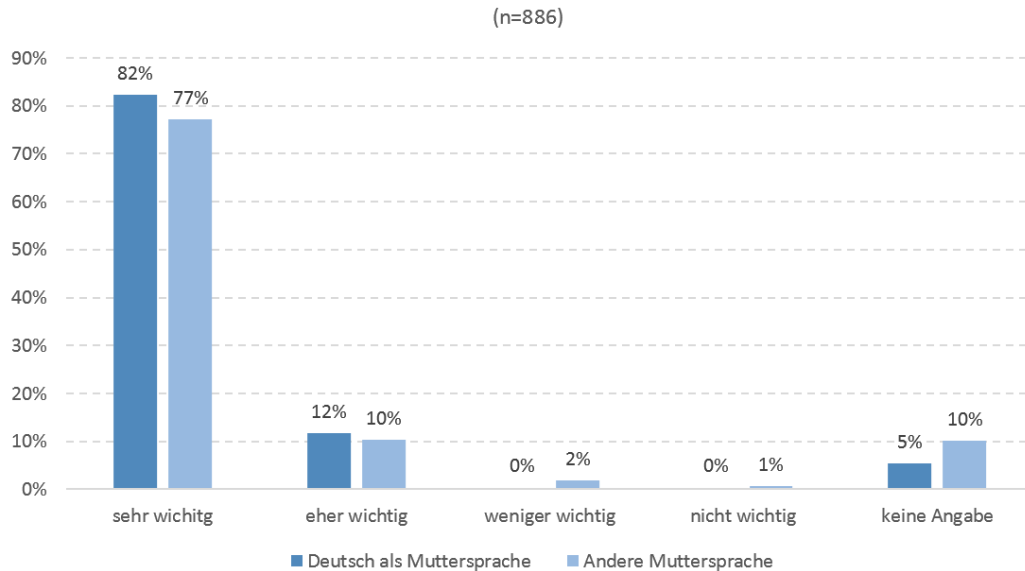


Abbildung 7.56: Schülerfrage 50: *Bewertung guter Deutschkenntnisse für das (spätere) Berufsleben*

7.4.4 Förderangebot

Es stellt sich schließlich die Frage, ob von schulischer Seite genügend Fördermaßnahmen zur Verbesserung von Sprachkompetenz, insbesondere aber zur Vertiefung der Deutschkenntnisse, angeboten werden. Diesbezüglich sprechen sich die Lehrkräfte im BMHS Bereich zu zwei Dritteln für Fördermaßnahmen in Deutsch und nur zu einem Drittel für ein zusätzliches Angebot zur Förderung der Muttersprache aus (Abb. 7.57).

Die Begründungen reichen von größerer Realisierbarkeit über den nicht zufriedenstellenden Ist-Zustand bis hin zu Deutsch als Maturafach:

„Natürlich braucht man die Kompetenz in der Muttersprache auch um gut Deutsch zu lernen, aber ich glaube, dass es wesentlich sinnvoller und auch einfacher umzusetzen wäre, dass sie Deutsch auf einem hohen Niveau lernen seitens des Schulsystems. Die Verantwortung fürs Sprachenlernen liegt natürlich auch bei den Leuten selbst. Beide Seiten müssen zum Gelingen beitragen.“
(Interview Lehrperson 06 Anhang E.6)

„Für die weitere berufliche Laufbahn sind gute Deutschkenntnisse unerlässlich. Daher sollte es auch in höheren Schulstufen zusätzliche Deutschstunden für

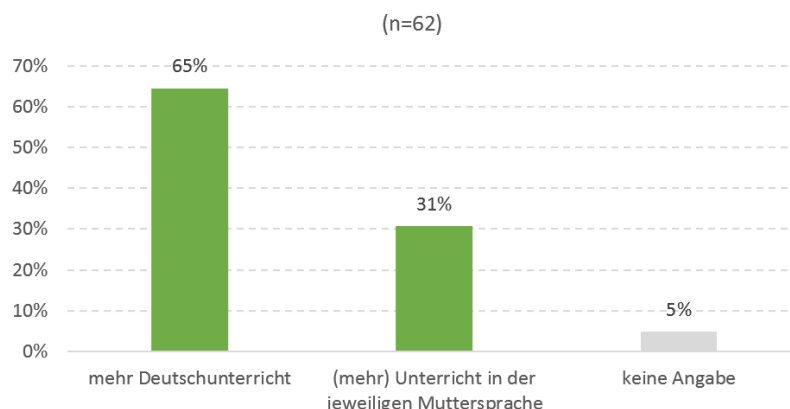


Abbildung 7.57: Lehrerfrage 45: *Welche Maßnahme zur Erleichterung des (Fremd)sprachenerwerbs in der Schule von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch erachten Sie als sinnvoller?*

Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geben. Es gibt zwar in unserem Schulbereich die ÖSD – Stunden, aber scheinbar reicht diese Fördermaßnahme nicht aus, um eine echte Verbesserung der Sprachkompetenz in Deutsch zu erzielen, wie Germanisten immer wieder bemerken.“

(Interview Lehrperson 04 Anhang E.4)

„Solange Deutsch Maturapflichtfach ist, plädiere ich für mehr Deutsch. An meiner Schule würde ich mir ab dem ersten Semester zusätzliche Deutschstunden wünschen. Erfahrungen mit über die Stundentafel hinausgehenden, zusätzlichen Deutschstunden haben gezeigt, dass die Leute enorm davon profitieren. Voraussetzung ist natürlich, dass das Angebot von den Schülern auch angenommen wird und die Stunden regelmäßig besucht werden. Aufgrund der Tatsache, dass die Schüler am Ende des Ausbildungsgangs irgendeine Abschlussprüfung in Deutsch machen müssen (Ausnahme Kolleg) und ihre Muttersprache in der Regel kein Prüfungsgegenstand ist, bin ich für mehr Deutschstunden.“

(Interview Lehrperson 15 Anhang E.15)

Die Frage nach einer Erhöhung der Deutschfördermaßnahmen für Schüler mit einer anderen Muttersprache wird von der Schülerschaft vor allem von deutschen Muttersprachensprechern mit völliger oder überwiegender Zustimmung (83 %) beantwortet. Von den Betroffenen selbst stimmen dieser Aussage mit 71 % etwas weniger Umfrageteilnehmer zu. Schüler mit einer anderen Muttersprache lehnen Deutschfördermaßnahmen mit 22 % interessanter Weise deutlich häufiger ab als Schüler mit deutscher Muttersprache (Abb. 7.58). Eine Ursache dafür könnte sein, dass sie die Förderung des Muttersprachenunterrichts für sinnvoller erachten würden, oder aber schlichtweg der Meinung sind, dass das bestehende Angebot ausreichend ist.

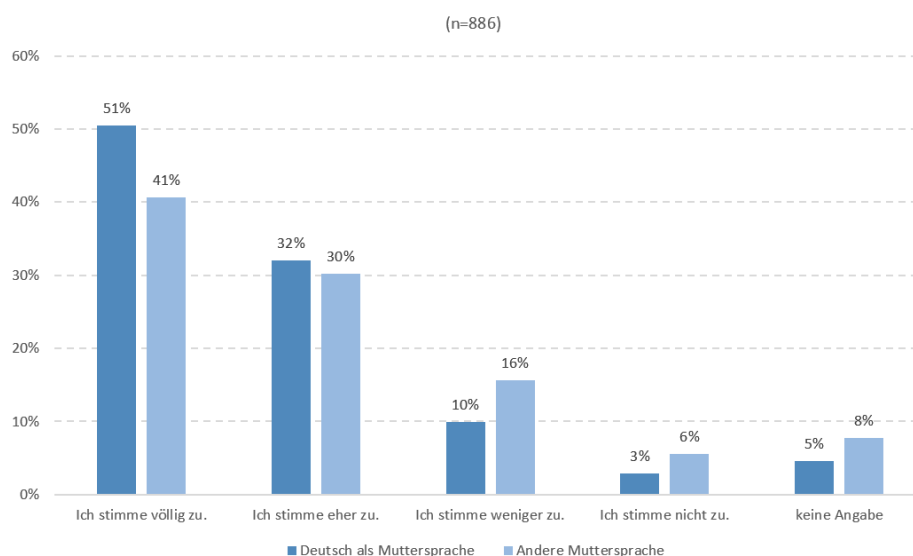


Abbildung 7.58: Schülerfrage 37: *Es sollte mehr Deutschunterricht (z.B. Förderkurse, zusätzliche Unterrichtsstunden, Förderprogramme etc.) zur Verbesserung der Deutschkompetenz für Schüler mit einer anderen Muttersprache geben?*

7.5 Themenkomplex 4 – Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung

Nachfolgend werden sowohl das methodisch-didaktische Vorgehen in der Unterrichtsplanung als auch die Anwendungshäufigkeit verschiedener Übungsformate für gezieltes Kompetenztraining in sprachlich homogenen und heterogenen Klassen untersucht. Zudem wird die Bedeutung der metasprachlichen Ebene für den schulischen Fremdsprachenerwerb analysiert.

Die zu prüfenden Hypothesen lauten:

Hypothese 8: Für Fremdsprachlehrer stellt die sprachliche Diversität des Klassenverbandes in ihrer Unterrichtsgestaltung eher eine Schwierigkeit dar.

Hypothese 9: Sprachlehrer verfügen über ein individuelles Repertoire an hilfreichen Konzepten methodisch-didaktischer Natur für einen erfolgreichen und modernen Sprachunterricht unter mehrsprachigen Rahmenbedingungen.

7.5.1 Methodisch-didaktisches Handeln im Fremdsprachenunterricht

Mehr als zwei Drittel der befragten Lehrkräfte fällt es nicht schwer, sprachlich sehr heterogene Klassen zu unterrichten, 31 % jedoch empfinden es eher oder sogar sehr schwierig mit der bunten Vielfalt an Sprachen im Unterricht zurechtzukommen. (Abb. 7.59)

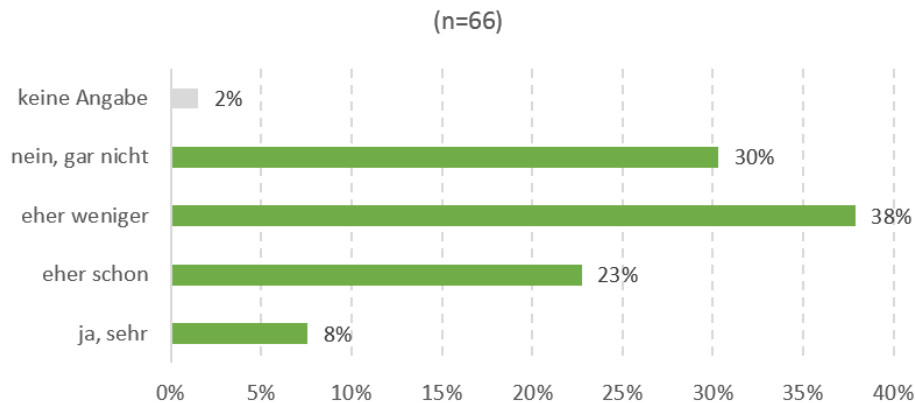


Abbildung 7.59: Lehrerfrage 22: *Für mich ist es schwierig, Klassen zu unterrichten, in denen viele Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sind.*

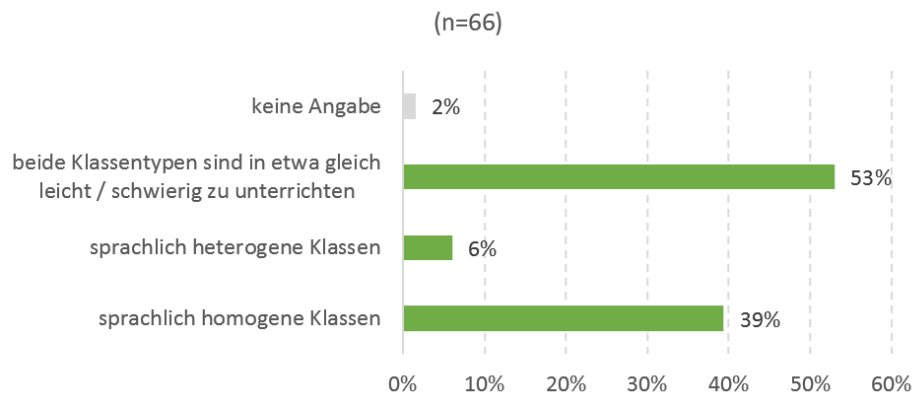


Abbildung 7.60: Lehrerfrage 17: *Welche Klassen sind im (Fremd)sprachenunterricht leichter zu unterrichten?*

Wie Abbildung 7.60 zeigt, können Sprachlehrer die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer mehrheitlich gut bewältigen und empfinden weder den einen noch den anderen Klassentyp als didaktisch besonders herausfordernd. Vielmehr gelingt es ihnen durch entsprechende individuelle Anpassung ihres didaktischen Unterrichtskonzepts, der jeweiligen sprachlichen Klassenstruktur zu entsprechen wie in Abbildung 7.61 aufgezeigt wird.

Um den Output ihres Unterrichts möglichst effizient zu steigern und den Lernerfolg zu sichern, greifen rund zwei Drittel auf ihre eigenen didaktischen und methodischen Strategien zurück. Ihr Vertrauen in ihre fachdidaktische Ausbildung ist diesbezüglich mit nur 5%(!) nur sehr marginal ausgeprägt. 18% der Befragten geben sogar an, ratlos in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit zu sein.

Unter den 11% „sonstigen“ Angaben verleiht eine Lehrkraft ihrer Verzweiflung mit der

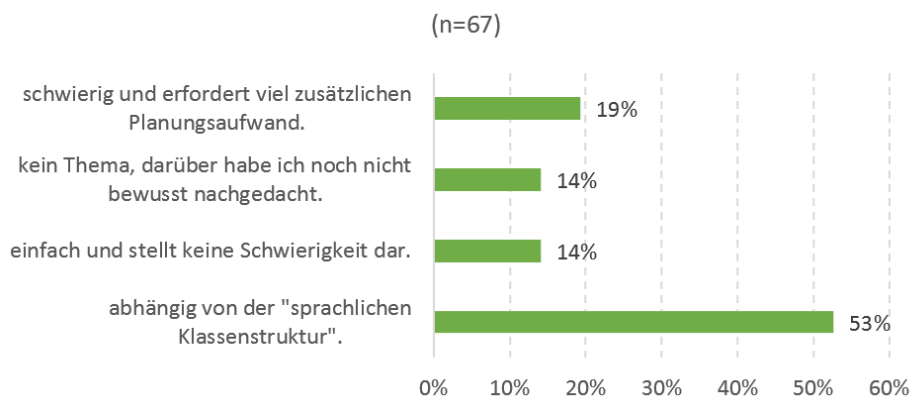


Abbildung 7.61: Lehrerfrage 60: *Die Anpassung meines didaktischen und methodischen Vorgehens im (Fremd)sprachenunterricht an die sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer ist für mich grundsätzlich*

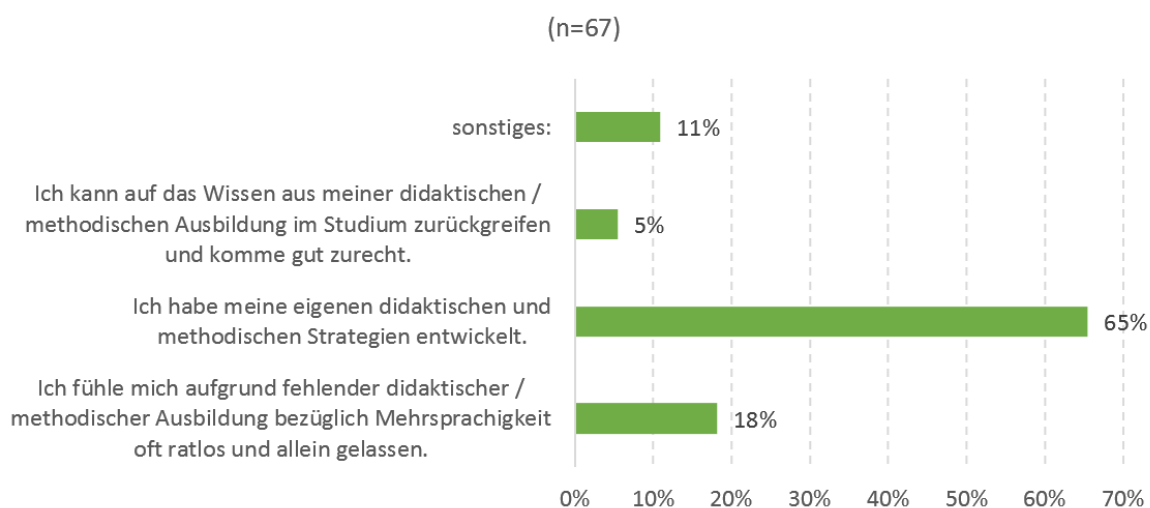


Abbildung 7.62: Lehrerfrage 61: *Wie reagieren Sie in Ihrer Unterrichtstätigkeit auf die sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer um einen möglichst großen Lernerfolg zu sichern?*

Problematik Ausdruck:

„Ich reagieren frustriert, da es nicht möglich ist, Schüler mit Sprachdefiziten entsprechend zu fördern (Förderkurse reichen nicht aus!).“
(LF 61)

An diesem Punkt scheint es aufschlussreich, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und nach den Präferenzen von Übungsformaten und Formen des Sprachkompetenztrainings auf Schülerseite zu fragen. Das Diagramm in Abbildung 7.63 zeigt, welche Schülergruppe (BKS / Türkisch) im Vergleich zu den Schülern mit deutscher Muttersprache (Median bei 0 %) die einzelnen Übungsformen mehr oder weniger hilfreich findet, um seine Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern.

Dabei zeigt sich, dass vor allem in zwei Kategorien vergleichsweise größere Abweichungen festgestellt werden können:

1. Hausübungen

Erstaunlicher Weise geben Schüler mit BKS Muttersprache um 12 % häufiger als Schüler mit deutscher Muttersprache an, Hausübungen hilfreich zu finden. Schüler mit türkischer Muttersprache tun das nur um 5 % häufiger. Das heißt, Schüler mit BKS Muttersprache schätzen die Möglichkeit des Schreibens zuhause (Hausübungen sind in der Regel schriftlich) und meinen, besonders dadurch ihre Sprachkenntnisse verbessern zu können.

2. Konversationsübungen

Interessant ist auch, dass Schüler mit türkischer Muttersprache um 9 % seltener als deutschsprachige Muttersprachler angeben, Konversationsübungen hilfreich für den Spracherwerb zu finden. Es erweckt den Anschein, dass das Erarbeiten von Gesprächsdialogen (in der Regel die häufigste mündliche Übungsform) für sie weniger hilfreich ist, um die Sprachkenntnisse zu verbessern. Leider lassen sich andererseits keine besonderen Präferenzen dieser Schülergruppe in Bezug auf die Übungsauswahl erkennen. Lediglich in den Kategorien „Präsentationen und Referate“, „Hausübungen“, „Gruppenarbeit“ und „Textproduktion“ lassen sich etwas häufigere Angaben mit „eher / sehr hilfreich“ im Vergleich zu den Schülern mit deutscher Muttersprache herauslesen.

Diese Erkenntnisse könnten als Ausgangspunkt für muttersprachenspezifische Förderelemente im Fremdsprachenunterricht gesehen werden. Es wäre selbstverständlich spannend, an dieser Stelle einzuhaken und bei den Schülern noch genauer nach den Begründungen für ihre Angaben nachzufragen. Lehrer hätten somit eine bessere Möglichkeit, im Dialog mit ihren Schülern einen „maßgeschneiderten“ Unterricht vorzubereiten, denn wie die folgende Übersicht zeigt, läuft Fremdsprachenunterricht in sprachlich heterogenen Klassen - pauschal betrachtet - in der Praxis wenig differenziert und ähnlich wie jener in

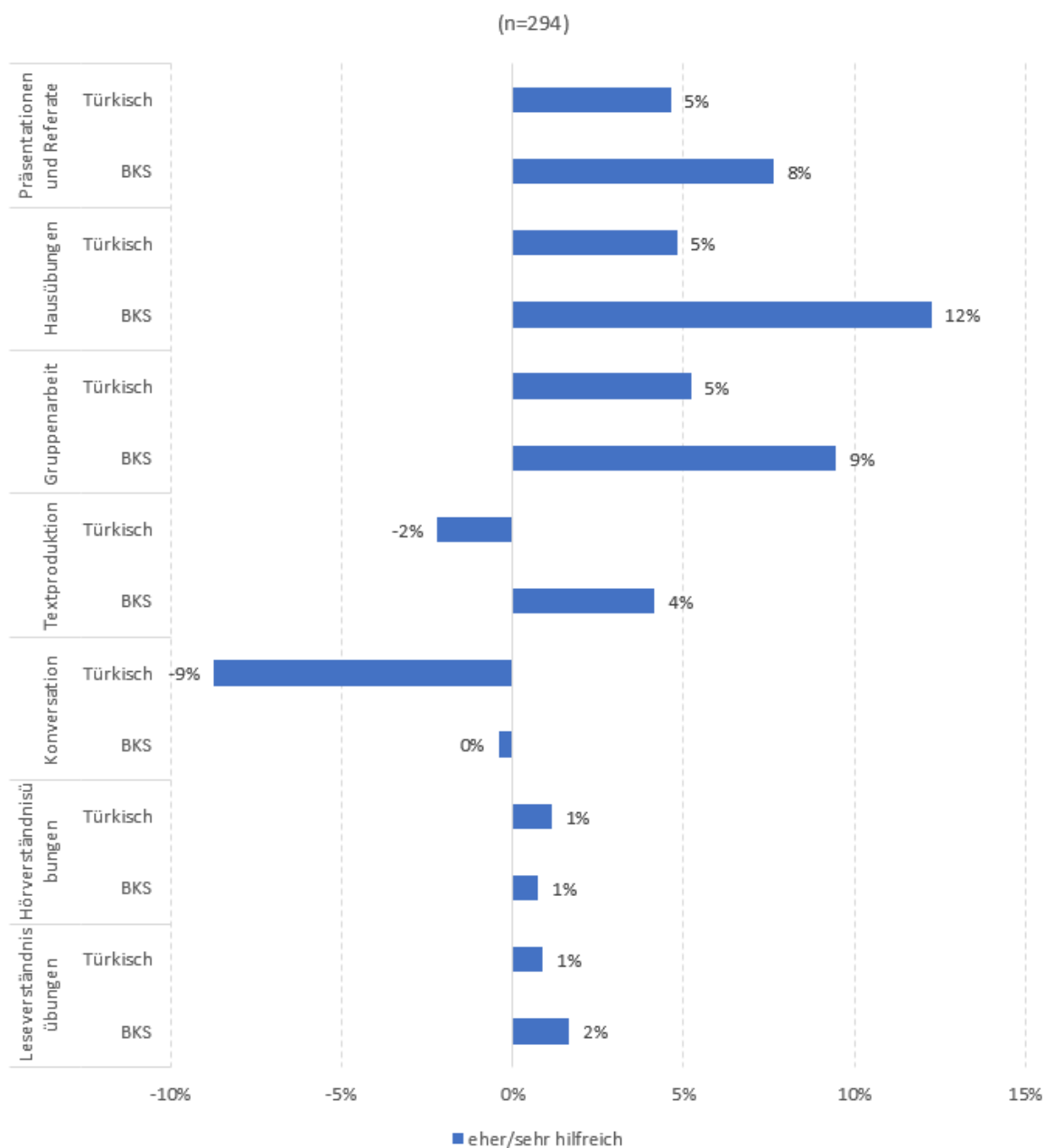


Abbildung 7.63: Kombiniertes Diagramm aus den Schülerfragen F43 – F49: Angaben von Schülern mit BKS oder türkischer Muttersprache über die Nützlichkeit verschiedener Übungsformen zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse im Vergleich zu Schülern mit deutscher Muttersprache

sprachlich homogenen Gruppen (mit überwiegend deutscher Muttersprache) ab (Abb. 7.64)

In der Unterrichtsgestaltung unterscheidet sich der Fremdsprachenunterricht in Klassen mit mehrheitlich nichtdeutschen Muttersprachlern kaum von dem in Gruppen mit mehrheitlich deutschsprachigen Muttersprachlern. Das heißt, Sprachlehrer setzen die jeweiligen Übungsformen in beiden Klassentypen in etwa der gleichen Häufigkeit ein. Lediglich Leseverständnisübungen werden in sprachlich sehr heterogenen Klassen etwas häufiger verwendet, gefolgt von Hörverständnissübungen, während Gruppenarbeiten im Allgemeinen in diesen Klassen etwas seltener durchgeführt werden. Am häufigsten (20 %) wird in beiden Klassentypen die mündliche Sprachkompetenz in Form von Konversationsübungen trainiert, monologisches Sprechen (Präsentationen) wird am seltensten trainiert. Genauere Angaben sind der Abbildung 7.64 zu entnehmen.

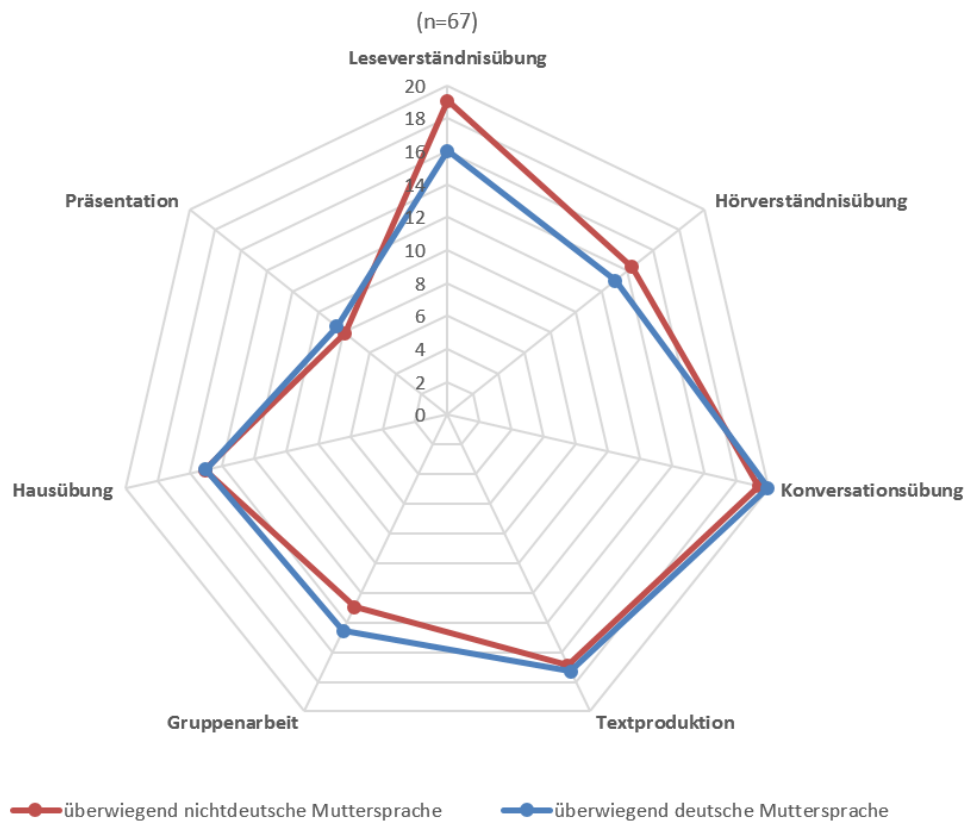


Abbildung 7.64: Lehrerfrage 57: *Unterrichtsgestaltung im Vergleich*

In den beiden folgenden Diagrammen (Abb. 7.65 und Abb. 7.66) kann der errechnete Mittelwert über die Häufigkeit der Verwendung der einzelnen Übungsformen sowie die Abweichung von diesem abgelesen werden. Dabei fällt auf, dass in Klassen mit überwiegend

nichtdeutscher Muttersprache, wie in Abbildung 7.66 dargestellt, die Verwendung von Leseverständnisübungen am meisten variiert. Während der Mittelwert eine Häufigkeit von knapp 20 % belegt, gibt es aber Lehrkräfte, welche im Vergleich mit den anderen Übungsformen nur 5 % der Zeit für das Üben des Leseverständnisses aufbringen und andere, die dem Lesetraining mit rund 33 % der zeitlichen Ressourcen deutlich mehr Bedeutung im Unterricht schenken als die meisten Lehrer. In Klassen mit überwiegend deutscher Muttersprache sind keine so deutlichen Abweichungen erkennbar.

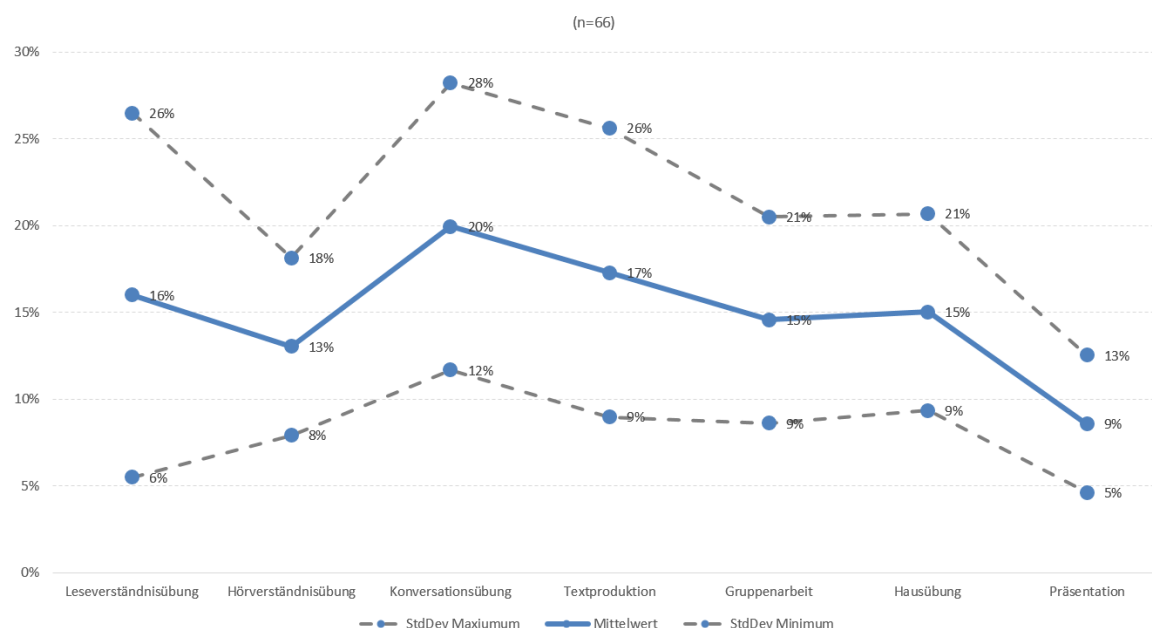


Abbildung 7.65: Lehrerfrage 57: *Klassen mit überwiegend deutscher Muttersprache*

Die nun folgende Auflistung methodisch-didaktischer Vorgehensweisen im (Fremd)sprachenunterricht sprachlich heterogener Klassen und Beobachtungen über die Wandlung desselben im Laufe der Jahre repräsentiert keine Mehrheitsangaben. Vielmehr fasst sie die Vielfalt und strategische Kreativität der Lehrkräfte bei der Anpassung ihres (Fremd)sprachenunterrichts an die zunehmende sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer zusammen. Das Vorgehen der Sprachlehrer erfolgt dabei in erster Linie pragmatisch, denn im Zentrum der Überlegungen stehen die Lernenden, die es ihren Bedürfnissen entsprechend bestmöglich zu fördern gilt.

Der Faktor „Zeit“ ist ein zentraler Aspekt in sprachlich heterogenen Klassen. Er wird überdurchschnittlich oft angesprochen und verdeutlicht die veränderten Bedürfnisse heutiger Sprachklassen im Vergleich zu sprachlich homogenen von früher. Dabei beziehen sich Lehrkräfte in erster Linie auf den gesteigerten Übungsbedarf, um sprachliches Wissen und Können dauerhaft festigen zu können. Eine Konsequenz und markante Veränderung ist das

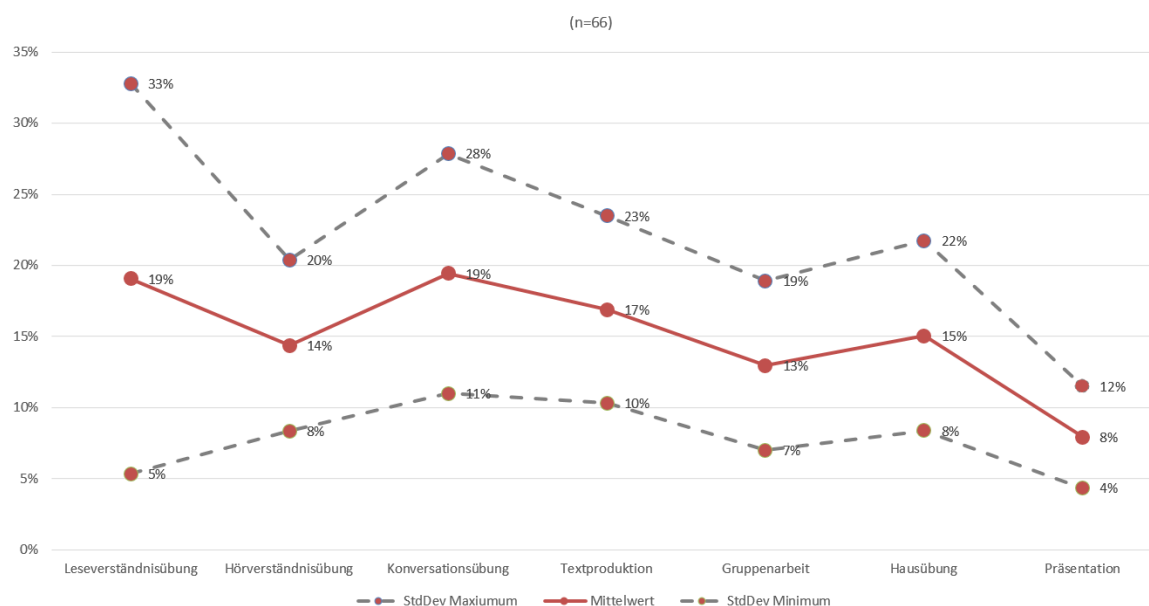


Abbildung 7.66: Lehrerfrage 57: *Klassen mit überwiegend nichtdeutscher Muttersprache*

verlangsamte Arbeitstempo in Klassen mit großer sprachlicher Varietät.

„Generell ist der Übungsbedarf exorbitant gestiegen, vor allem in den ersten beiden Jahrgängen, was Rechtschreibung und Grammatik betrifft, weil hier massive Defizite vorliegen.“

(Interview Lehrperson 16 Anhang E.16)

„Man braucht sehr viel Geduld und Zeit bei Personen mit Migrationshintergrund, da die Eingangsvoraussetzungen völlig andere sind. [...] Teilweise lasse ich daher auch mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten arbeiten.“

(Interview Lehrperson 15 Anhang E.15)

„Es bleibt zu wenig Zeit zum Üben und Trainieren, was aber zur Festigung von Inhalten und Strukturen unerlässlich ist. Wenn in Klassen sehr viele Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sitzen, die sprachlich insgesamt sehr schwach sind, fällt dieser Umstand noch mehr ins Gewicht, weil ja betroffene Klassen noch viel mehr Zeit zum Üben bräuchten. Mehrsprachigkeit hat hier keinen negativen Einfluss, wenn die Schüler sprachlich begabter und interessierter sind, beziehungsweise ausreichende Vorkenntnisse mitbringen.“

(Interview Lehrperson 03 Anhang E.3)

„Ich habe mein Unterrichtspraktikum damals in Niederösterreich gemacht, in Wiener Neustadt und hatte dort in einer Gruppe mit sechzehn Schülern maximal drei oder vier, die nicht Deutsch als Muttersprache hatten. Ich bin sicher, dass ich viel

schneller im Unterricht vorangekommen bin. Das hat sich sehr auf die Geschwindigkeit im Unterricht ausgewirkt. [...] Wie gesagt, in Klassen mit mehrheitlich Sprechern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch bin ich viel langsamer und einfacher in der Unterrichtssprache geworden. Es ist mir wichtig, dass die Grundlagen passen, aber auf die Details und die Kleinigkeiten in der Sprache lege ich nicht mehr so viel Wert.“

(Interview Lehrperson 14 Anhang E.14)

Paradoxe Weise artikulieren Sprachlehrer sehr oft, dass es weniger an der „Erfindung“ neuer Methoden liegt, weil sie ohnediesvielmehr eine Methodenreduktion im Unterricht vornehmen müssen. Verschiedene Übungen, die in vergangenen Zeiten Gang und Gebe waren, funktionieren heutzutage nur bedingt oder gar nicht und werden daher aus dem Methodenrepertoire gestrichen:

„Was ich zum Beispiel nicht mehr mache, ist beim Leseverständnis oder beim Hörverständnis Fragen zu stellen. Ich habe aber auch bemerkt, dass, egal welche Muttersprache sie sprechen, sie sich leichter tun mit Multiple Choice Auswahlen, als wenn sie, wie es jetzt in den neuen Testformaten drinnen ist, sie zum Beispiel vier Wörter angeben müssen, um eine Frage zu beantworten. Ich denke schon, dass das auch auf die Mehrsprachigkeit zurückzuführen ist, diese Schwierigkeiten. [...] Das ergibt oft ein bisschen ein sprachliches Durcheinander. Das Niveau allgemein hat sich verändert.“

(Interview Lehrperson 14 Anhang E.14)

Der Bericht über das Verschwinden des österreichischen Dialekts als Hilfestellung zur Grammatikerklärung im Deutschen ist in diesem Kontext so außergewöhnlich wie bedauerlich:

„Was ich zum Beispiel nicht mehr mache, ist, Parallelen zum deutschen Dialekt ziehen, weil die Schüler es nicht verstehen. Es gibt zum Beispiel in Deutsch diese „das / dass“ Regel, da gibt es eine Dialektregel mit „des und dass“, aber das kann man ja an meiner Schule überhaupt nicht machen. Am Land würde ich das vielleicht schon machen. Vielleicht ist das eine kleine Reduktion der Methoden oder Übungen.“

(Interview Lehrperson 13 Anhang E.13)

„Naja, also es gibt da Übungen und Methoden, die ich nicht mehr einsetzte [...] Zum Beispiel einen fremdsprachigen Text auf Deutsch zusammenfassen zu lassen, geht nicht. [...] Übersetzungen sind nicht machbar, weil die Schüler den deutschen Satz gar nicht zeitmäßig einordnen können und daher arbeite ich sehr viel mit Bildern und solchen Dingen. Aber vielleicht auch nicht nur wegen der Mehrsprachigkeit, sondern wegen der Kommunikation allgemein. Die steht ja jetzt aufgrund der Veränderung des Unterrichts über dem strukturellen Ansatz, früher war das

umgekehrt.“

(Interview Lehrperson 12 Anhang E.12)

„Doppelgleisigkeiten“ bei Erklärungen, das heißt ein und denselben Sachverhalt sowohl in der Zielsprache als auch auf Deutsch erklären zu müssen und sogar im Fremdsprachenunterricht deutsche Vokabel aufschreiben zu müssen, erklärt ein weiteres Mal den Bedarf erhöhter Zeitressourcen:

„Ich vermeide Parallelen zum Deutschen zu ziehen, weil es meistens sinnlos ist. Im Englischen funktioniert das sowieso nur zum Teil, die Zeiten zum Beispiel korrespondieren ja gar nicht. Eben weil so viele Sprachen da sind in einer Klasse versuche ich mich auf die Zielsprache Englisch zu konzentrieren. Das ist dann für alle gleich. Ich kann ja sowieso nicht die Systeme aller vorhandenen Muttersprachen kennen. Aber natürlich ist der Einsatz von Erklärungen in der Zielsprache niveauabhängig. In einem ersten Semester der Abendschule oder einer ersten Fachschulklasse geht das nur fast nicht. Da muss ich auf Deutsch als Brückensprache ausweichen. Ich schreibe dann sehr oft sowohl den englischen als auch den deutschen Begriff an die Tafel. Ich mache dann die erste Erklärung auf Deutsch und wenn ich es wiederhole, auf Englisch.“

(Interview Lehrperson 08 Anhang E.8)

Eine sehr erfahrene Englisch / Französisch Lehrkraft begründet die langsamere Progression bzw. den gesteigerten Zeitaufwand im Unterricht mit fehlendem Hintergrundwissen und Weitblick der Schüler:

„Insgesamt lässt sich in vielen Fällen ein relativ schlechtes Allgemeinwissen beobachten. Man muss aufmerksam sein und viel öfter bewusst nachfragen, ob thematische Inhalte überhaupt verstanden werden.“

(Interview Lehrperson 03 Anhang E.3)

Trotz der Dominanz der kommunikativen Sprachkompetenz räumen erfahrene Sprachlehrer der Vermittlung von Sprachstruktur eine gleichrangige Bedeutung ein und erinnern an deren Funktion als Fundament für die Entwicklung einer hohen Sprachkompetenz zur Bewältigung komplexer sprachlicher Situationen:

„Und das klingt jetzt komplett schrecklich, aber: je strukturierter, je klassischer ein Unterricht gestaltet ist, desto leichter tun sich die Schüler, vor allem Schüler, die eine andere Muttersprache haben. Die mögen das sehr, sehr gerne, wenn ich die Zeit genau erkläre, also der kommunikative Zugang zur Sprache ist für sie

extrem schwierig, dass sie aus der Kommunikation heraus das System lernen und die grammatikalische Struktur begreifen. Das ist ganz, ganz schwierig für viele. Sie hätten gerne, dass wir eine bestimmte Zeit einmal üben, in der Form, in der Struktur und erst dann in der Anwendung. Wirklich, das ist meine Erfahrung, je klassischer das gemacht wird, desto besser können sie sich orientieren. [...] Auch der Wiedererkennungseffekt ist stärker. Der Pattern Drill, das klingt furchtbar, wirklich furchtbar, weil ja eigentlich Sprache auch sehr kommunikationsorientiert ist und ich das ja gerne auch so vermitteln würde. Das ist das Schlimme daran, weil ich immer wieder einen Schritt zurück machen muss zur Struktur.“

(Interview Lehrperson 10 Anhang E.10)

„Generell stellt für mich besonders in sprachlich sehr heterogenen Klassen und bei erwachsenen Abendschülern (Mindestalter 17 Jahre) der systematische Spracherwerb die Basis für alle weiteren Kompetenzen dar. Für diese Schülerklientel ist das auch der gewohnte und bekannte Zugang zum Spracherwerb. Die Beherrschung des grammatikalischen Sprachsystems dient besonders in einer so komplexen Sprache wie dem Deutschen als Referenzbasis. Wenn Schüler einen komplexeren Text erarbeiten müssen, erkennen sie so einzelne Strukturen und können den Sinn eines Textes schneller erfassen.“

(Interview Lehrperson 02 Anhang E.2)

Gruppenarbeit und Rollenspiele werden zwar laut Umfrage in sprachlich heterogenen Klassen etwas weniger häufig gemacht, aber jene Lehrer, die auf diese Sozialform bzw. Übungstechnik zurückgreifen, nützen dabei die Möglichkeit zur gegenseitigen Unterstützung in der Schülerschaft. Sprachlich Begabtere können weniger Begabten z. B. bei der Erarbeitung eines Dialogs helfen. Das entlastet einerseits die Lehrkraft und ermöglicht mehr aktives Sprechen innerhalb einer Unterrichtseinheit für jeden einzelnen Schüler:

„Ich bin ein großer Befürworter von Gruppenarbeiten und Rollenspielen. Im Kolleg vor allem, das fast nur von Leuten mit einer anderen Muttersprache als Deutsch besucht wird, habe ich festgestellt, dass die Schüler davon sehr stark profitieren. Rollenspiele funktionieren erstaunlich gut. Teilweise versuchen sich sprachlich sehr schwache Schüler auszuklinken, aber dann schreite ich ein und „zwinge“ auch diese zu sprachlichen Äußerungen, damit sie die Scheu vor dem Sprechen, die Angst vor dem Fehler-Machen etwas abzulegen. Meist gibt es ohnedies einen Chair, der das Gespräch steuern soll. Das ist meistens eine Schülerin, von der ich weiß, dass ihre Englischkenntnisse weiter fortgeschritten sind und dass sie diese Rolle auch bewältigen kann. Die hat dann auch die Aufgabe, die Gruppenmitglieder zum Sprechen zu ermutigen und darauf zu schauen, dass auch wirklich alle zu Wort kommen und etwas sagen.“

(Interview Lehrperson 15 Anhang E.15)

„Was ich generell oft verwende, sind Gruppenarbeiten. Ich lasse sie Dialoge vorbereiten und präsentieren. Mir ist es persönlich wichtig, dass sie gewisse Phrasen,

gewisse Strukturen einüben und verwenden können und auch vielleicht für andere Übungen und Themen dann verwenden können.“ [...] Ich lasse sie sehr gerne Referate halten, die mir sehr wichtig sind. Die können sie in Gruppen vorbereiten. Da gebe ich sie auch in Gruppen zusammen, wo schwächere und besseren Schüler zusammen sind, damit sie sich gegenseitig helfen können, wo sich schwächere etwas von den stärkeren abschauen können.

(Interview Lehrperson 06 Anhang E.6)

„Was aber in sprachlich heterogenen Klassen sehr gut funktioniert und ich daher auch verstärkt anwende, sind Präsentationen im weitesten Sinne. Das bedeutet, die Schüler bereiten eine Präsentation vor, wobei es sich dabei nicht unbedingt um eine klassische Präsentation zu einem bestimmten Thema handeln muss, sondern damit kann auch das Erarbeiten eines Dialogs, z.B. „en el restaurante“ gemeint sein, oder das Vorstellen der eigenen Familie. Die Schüler können thematisch relevante Phrasen vorbereiten, zum Teil auswendig lernen und so sprachliche Strukturen festigen. Das geschieht natürlich auch passiv beim Zuhören bei Klassenkollegen. Dieser lexical approach macht es möglich, Phrasen und Satzteile als (thematische) Einheiten zu lernen und im Gedächtnis zu behalten, im Gegensatz zum klassischen Vokabellernen einzelner Wörter.“

(Interview Lehrperson 01 Anhang E.1)

„Ich habe schon immer sehr viel Teamarbeit in meinen Unterricht eingebaut. Das funktioniert in sprachlich heterogenen Klassen besonders gut, weil Schüler sprachlich mehr voneinander profitieren können.“

(Interview Lehrperson 03 Anhang E.3)

Das nachfolgende Zitat beschreibt das Dilemma mit der Lesekompetenz und der Textproduktion bei mangelnden Sprachkenntnissen aus der Sicht einer jungen Deutschlehrkraft. Diese kapituliert aber nicht, sondern gibt im zweiten Zitat ihr Erfolgsrezept, das da „Zuhören“ lautet, preis:

„Wer denkt, in eine sprachlich derart heterogene Klasse zu gehen, um einen Text vorzulegen und meint, alle Schüler könnten diesen eigenständig sinnerfassend lesen und bearbeiten, wird schnell scheitern. Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch scheitern sehr oft bereits an der Überschrift bzw. der Aufgabenstellung, selbst wenn der Text für die Unterstufe vorgesehen ist. Ein Text muss oft Wort für Wort erarbeitet werden, wenn man als Lehrkraft sicherstellen möchte, dass der Inhalt sinnvoll erfasst wird.“

(Interview Lehrperson 02 Anhang E.2)

„Da ich selbst in meiner kurzen Unterrichtstätigkeit sehr schnell erkannt habe, dass bei vielen Schülern der Versuch eine Zusammenfassung zu schreiben in einer reinen Abschreibübung endet, nicht zuletzt deshalb, weil viele es sich aus diversen Gründen gar nicht zutrauen, selbst einen Text zu formulieren, habe ich begonnen, Texte laut vorzulesen oder auf Hörspiele zurückzugreifen. Die Schüler

haben dann nicht die gedruckte Version eines Textes vor sich, sondern sind auf ihr Hörverständnis angewiesen um eigne Notizen zu machen, welche in Folge die Grundlage und Informationsquelle für eine eigenständig verfasste Zusammenfassung bilden. So kann die Gefahr des Textkopierens ausgeschaltet werden. Hör- und Leseverständnisübungen betrachte ich als äußerst gut geeignete Methoden, um in den ersten Semestern der Abendschul Ausbildung die Deutschkompetenzen der Schüler gewissermaßen zu synchronisieren.“

(Interview Lehrperson 02 Anhang E.2)

Nicht nur im Deutschunterricht, der für viele Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache ja im Grunde Zweit- oder sogar Fremdsprachenunterricht darstellt, sondern auch im Bereich der 2. LFS wird bezüglich der Schreibkompetenz eine ähnliche Beobachtung gemacht:

„Ich meine zu beobachten, dass ich in den sprachlich heterogeneren Klassen, die Textproduktion mehr üben muss. Mehr Übungen zu Konnektoren geben, öfter und genauer erklären muss, wie eine bestimmte Textsorte auszusehen hat, weil nicht alle dieselbe Vorstellung davon haben, was die Textsorte verlangt.“

(Interview Lehrperson 09 Anhang E.9)

Was an dieser Stelle wiederum aus dem Deutschunterricht bezüglich Fehlerkorrektur und der Verwendung von Wörterbüchern und lexikalischen Transfer bekannt ist, kann auch auf den Fremdsprachenunterricht bezogen werden:

„Das Korrigieren von Texten und einzelnen Fehlern, aber auch besonders gut gelungene Textpassagen zu markieren und gemeinsam zu überarbeiten, kann das Gefühl für die deutsche Sprache effizient verbessern. Das Erlernen von Lern- und Lesestrategien finde ich besonders wichtig. Ich rate den Schülern dann immer zu bestimmten Strategien, wie bestimmte Wortgruppen zu unterstreichen, einen Text vom Ende bis zum Anfang Satz für Satz zu lesen oder auch ein monolinguales Wörterbuch zu verwenden. Bei der Wörterbuchbenutzung plädiere ich eindeutig für ein monolinguales deutsches Wörterbuch, weil damit der falsche lexikalische Transfer aus der Muttersprache weitgehend ausgeschlossen werden kann.“

(Interview Lehrperson 02 Anhang E.2)

Eine Englisch / Französisch Lehrkraft, die auf knapp vierzig Jahre Berufserfahrung zurückgreift, spricht ein heikles Thema im Kontext von Leistungsbeurteilung an: das „Aussieben“ von weniger begabten Schülern, die das Lernziel einer Schulstufe aufgrund sprachlicher Defizite nicht erreichen können:

„Der Vorgang in den sprachlich heterogenen Klassen ist sicherlich ein brutalerer geworden. In den ersten zwei Jahren zeigt sich, wer es schaffen kann und wer nicht weitermachen kann, weil er für das Niveau an der Schule nicht geeignet ist. Dann können sie unsere Schule nicht besuchen. Ich muss eigentlich in den ersten zwei Jahren ziemlich radikal vorgehen und aussieben. Was natürlich vom menschlichen Aspekt her nicht immer angenehm ist. Es gilt das Ziel zu erreichen, wobei das weniger von mir als vom Lerneinsatz der Schüler abhängt.“

(Interview Lehrperson 07 Anhang E.7)

Eine positive Strategie im Rahmen der Leistungsbeurteilung zur Verringerung der Dropout Quote können mehrere, kleinere Leistungsfeststellungen sein. Warum, wird im folgenden Interviewausschnitt anhand des Beispiels von der Vermittlung der Grammatik anschaulich erklärt:

„Bei mündlichen oder schriftlichen Leistungsfeststellungen zu einzelnen Grammatikthemen stellt sich auch der Lernerfolg in diesen „kleinen Portionen“ schneller ein. Das ist sehr oft ein Motivationsfaktor dafür, sich an komplexere Aufgabenstellungen selbstbewusster heranzutrauen. Strukturvermittlung im Sprachunterricht, die ja oft als eine sehr theoretische Angelegenheit in den Hintergrund gedrängt wird, spielt in dieser Weise gezielt eingesetzt jedoch eine wesentliche Rolle, weil die Schüler regelmäßige kleinere Erfolgserlebnisse und Fortschritte beim Spracherwerb erleben können. Einen reinen thematischen Ansatz bei der Lehrstoffvermittlung ist dann sinnvoll, wenn die Basiskenntnisse der Sprache vorhanden und sehr gut verinnerlicht sind. Leider ist bei vielen Schülern mit Migrationshintergrund das nur teilweise der Fall.“

(Interview Lehrperson 02 Anhang E.2)

Auch die deutlich höhere Notwendigkeit von Individualisierung und Flexibilität im Sprachunterricht wird von den meisten befragten Sprachlehrern angesprochen. Mit dieser Thematik schließt sich wiederum der Kreis zum Faktor „Zeit“, der eingangs dieses Kapitels erwähnt wurde. Je individueller jeder Lernende gefördert werden soll, desto flexibler (und spontaner) muss Unterrichtsgestaltung erfolgen, und all das benötigt viel Zeit:

„Insgesamt muss ich viel flexibler im Unterricht agieren, weil Mehrsprachigkeit auch Vielfalt in den Zugängen zur Sprache bei den Lernenden bedeutet. Jede Muttersprache bringt spezifische Vor- und Nachteile für den Erwerb des Spanischen oder Französischen mit sich. Darauf muss ich bei Fragen im Unterricht eingehen können. Individualisierung ist mittlerweile ein viel strapazierter Begriff. Letztlich bedeutet er aber nichts Anderes als auf jene Fragen und Bedürfnisse eines Lernenden im passenden Moment einzugehen, um den Spracherwerb gezielt zu fördern. Leider ist das im schulischen Alltag aufgrund der generell knapp bemessenen zeitlichen Ressourcen bei weitem nicht immer in einem angemessenen

Ausmaß möglich.“

(Interview Lehrperson 02 Anhang E.2)

„Im Vergleich zu früher, wo der größte Anteil an Migranten aus den Balkanländern kam und mit sehr ähnlichen strukturellen sprachlichen Problemen kämpften, stellt uns Fremdsprachenlehrer heute die große Durchmischung des Schülerpublikums aus allen Teilen der Welt vor eine besondere Herausforderung. So unterschiedlich die Herkunft und Muttersprachen der Schüler sind, so vielfältig sind auch ihre sprachlichen Stärken und Schwächen. Dieser Umstand macht eine sehr individuelle Förderung nötig, wenn Fremdsprachenunterricht erfolgreich sein soll. Man muss Schüler immer wieder einzeln beraten und ihnen auf ihre sprachlichen Defizite maßgeschneiderte Übungen geben. [...] Zusammenfassend kann man sagen, dass generell mehr Individualisierung und mehr Motivationsarbeit in all ihren Facetten in Klassen mit mehrheitlich Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch von Nöten sind.“

(Interview Lehrperson 03 Anhang E.3)

Individualisierung in sprachlich heterogenen Klassen bedeutet vor allem, gezielt auf die verschiedenen Lerntypen einzugehen und möglichst viele Wahrnehmungskanäle anzusprechen. Am besten gelingt das mit Aufgabenstellungen, die an die diversen grammatikalischen und lexikalischen Strukturen der jeweiligen Muttersprachen anknüpfen:

„Es ist in diesen Klassen ebenfalls wichtiger als in sprachlich homogenen Klassen, sehr viele verschiedene Aufgabenstellungen anzubieten, um möglichst viele Lerntypen zu erreichen und auch möglichst viele verschiedene Zugänge und Trainingsvarianten aufzuzeigen. Jede Muttersprache bringt andere lexikalische und grammatikalische Strukturen mit sich, sodass Schüler dementsprechend unterschiedlich aufbereitete Aufgabenstellung zur Verbesserung der Kompetenz in der zu erlernenden Fremdsprache benötigen. Ähnliche Inhalte werden in ein und derselben Klasse mit unterschiedlichen Methoden mehrmals behandelt.“

(Interview Lehrperson 03 Anhang E.3)

Überlegungen zum Sprachstand zwecks adäquater Unterrichtsgestaltung werden ebenfalls angestellt:

„Ich überlege mir das nicht im Vorhinein: Der und der könnte diese und jene Schwierigkeiten haben. Das Problem ist ja, man kann ja nicht pauschalisieren. Wenn jetzt eine Klasse in Bezug auf die Muttersprache mehrsprachig ist, heißt das ja nicht automatisch, dass ein Schüler mit nicht deutscher Muttersprache Probleme hat in Englisch zum Beispiel. Es gibt Schüler, die zum Beispiel Serbisch oder Türkisch als Muttersprache haben, das heißt aber nicht, dass die schlechter in Englisch sind. [...] Die Frage ist: Wo steht der Schüler jetzt gerade mit seiner Sprache?“

(Interview Lehrperson 10 Anhang E.10)

7.5.2 Metasprachliche Ebene im Fremdsprachenunterricht

Um der Frage nachzugehen, wie viel Metasprache der Fremdsprachenunterricht braucht, wurden der Lehrerschaft zwei Fragen gestellt. Zum einen, ob Mehrsprachigkeit ein Thema in ihrem Unterricht ist (Abb. 7.67),

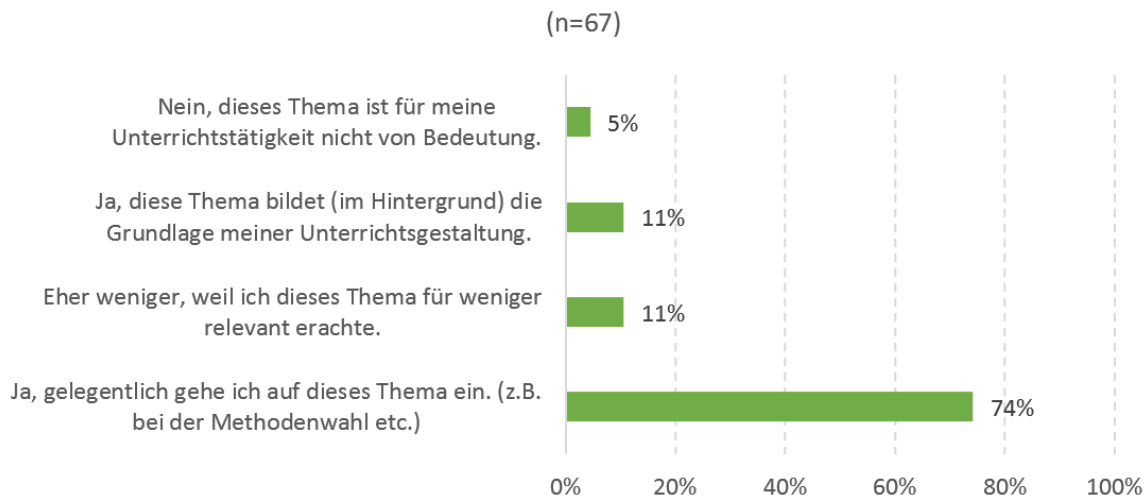


Abbildung 7.67: Lehrerfrage 18: *Ist Mehrsprachigkeit in Ihrem Unterricht ein Thema?*

und zum anderen, ob das Thema „Mehrsprachigkeit“ aktiv im Unterricht besprochen wird. (Abb. 7.68)

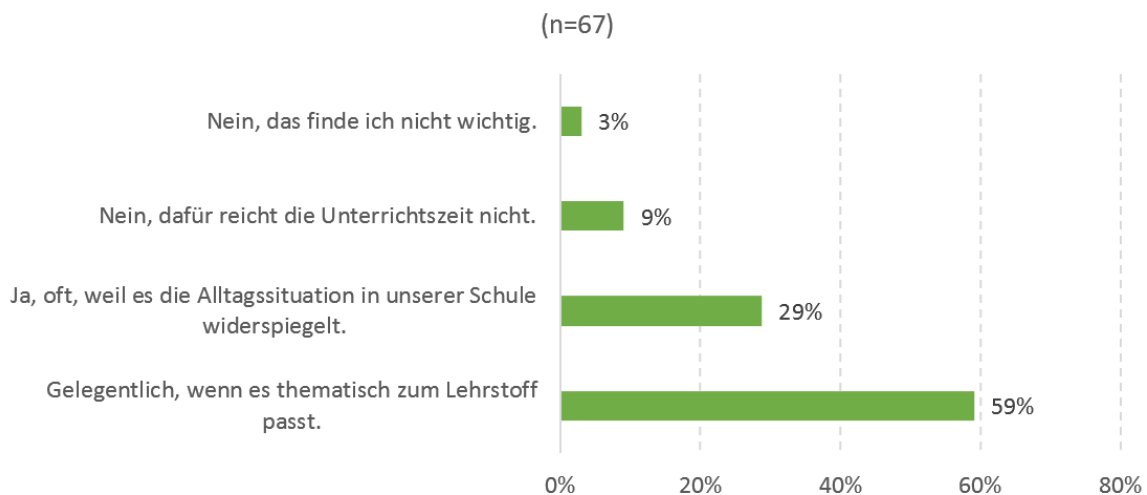


Abbildung 7.68: Lehrerfrage 19: *Besprechen Sie das Thema Mehrsprachigkeit aktiv mit Ihren Schülern im Unterricht?*

Wie aus den Antworten ersichtlich ist, muss festgestellt werden, dass „das Sprechen über Sprache“ keine vorrangige Relevanz im Fremdsprachenunterricht hat, denn die deutliche Mehrheit der Lehrkräfte (74 % bzw. 59 %) gibt im Wesentlichen an, Mehrsprachigkeit nur „gelegentlich“ als Thema im Unterricht zu behandeln. Für nur 11 % bildet es die Grundlage für ihre Unterrichtsgestaltung, aber für fast 30 % ist es Teil des Unterrichtsalltages. 16 % bzw. 12 % der Lehrkräfte bekunden in beiden Frage so gut wie kein Interesse für Mehrsprachigkeit.

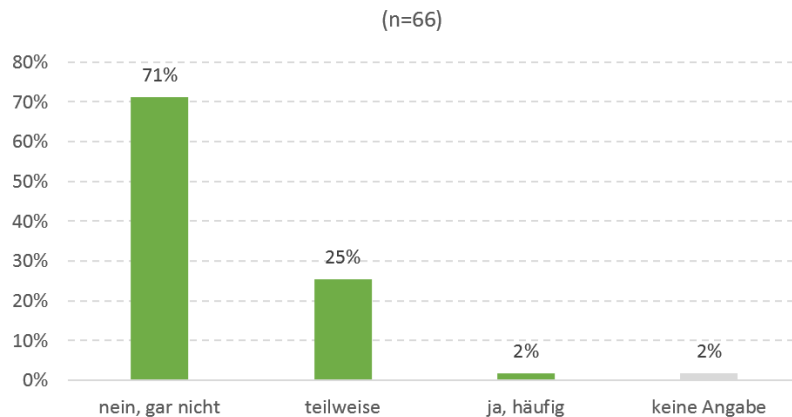


Abbildung 7.69: Lehrerfrage 49: *Ich habe Kenntnisse in den an der Schule am häufigsten vertretenen Migrantensprachen (z.B. Türkisch, Slawische Sprachen, Serbisch, Polnisch etc.) und kann Referenzen zu diesen im Unterricht herstellen.*

Vielfach wird Mehrsprachigkeit auch direkt mit Kenntnissen in den sogenannten Migrantensprachen verbunden, die jedoch nur rund ein Viertel der Sprachlehrer vorweisen können. (Abb. 7.69) Die Wahrnehmung, aber auch die Häufigkeit der Implementierung von metasprachlichen Ansatzpunkten im Sprachunterricht reicht in den Berichten der befragten Lehrer von „omnipräsent“ über „teilweise“ bis „gar nicht (mehr)“ und wird in ebendieser Reihenfolge mit den entsprechenden Gesprächsausschnitten illustriert:

„Ja, das Thema Mehrsprachigkeit ist omnipräsent. Es ist ein spannendes Themengebiet und Schüler sind sich oft gar nicht der Strukturen ihrer Muttersprache bewusst oder wissen nur unzureichend Bescheid. Oft entstehen sogar Diskussionen im Unterricht und widersprüchliche Meinungen über spezifische Sprachstrukturen in den Muttersprachen werden geführt. Auf diese Weise wird das Bewusstmachen der eigenen Sprache unterstützt.“

(Interview Lehrperson 03 Anhang E.3)

„Das Nachdenken und Reflektieren über Sprache, der metasprachliche Zugang also, kann helfen, neue sprachliche Strukturen besser zu verstehen und einzuordnen. Als Beispiel sei eine Klasse mit besonders vielen türkischsprachigen Schülern

erwähnt. Die Schüler dieser Klasse waren sich nicht einig, wie viele Zeitstufen es in ihrer Muttersprache, dem Türkischen, gebe. Mehr, weniger oder gleich viele wie im Deutschen? Letztlich brachte die sofortige Recherche im Internet via Smartphone die richtige Lösung. So kann Mehrsprachigkeit auch unterrichtsgestaltend sein.“

(Interview Lehrperson 02 Anhang E.2)

„Ich thematisiere es dann, wenn der Themenkomplex „Sprachen lernen, wieso weshalb, warum?“ besprochen wird, aber es ist kein vorrangiges Thema. [...] Schüler beginnen über ihre eigene Sprachkompetenz nachzudenken und stellen Überlegungen an, welche Aspekte in welcher Sprache besser oder schlechter beherrscht werden, wo es Parallelen, aber auch Differenzen und Interferenzen im Sprachgebrauch gibt. Im Zuge dieses Denkprozesses wird vielen Schülern zum ersten Mal bewusst, wo die Erleichterungen aber auch Schwierigkeiten beim Spracherwerb liegen. Das trifft auch auf viele Schüler mit deutscher Muttersprache zu. Es ist unheimlich spannend, zu beobachten, was Schüler sich in ihrer eigenen Muttersprache (im Vergleich zur Fremdsprache) zutrauen und gleichzeitig auch oft zur Erkenntnis kommen, dass sie vieles in ihrer Muttersprache auch gar nie (strukturell) gelernt haben.“

(Interview Lehrperson 04 Anhang E.4)

„Ich versuche teilweise, gerade bei so grammatikalischen Strukturen und Sprachen, wo ich es weiß, darauf hinzuweisen, dass es ähnlich funktioniert. [...] Die eigene Mehrsprachigkeit ist da die Brücke, aber wenn es Muttersprache wie Farsi zum Beispiel sind, da kann ich nicht darauf eingehen.“

(Interview Lehrperson 06 Anhang E.6)

„Es läuft eher im Hintergrund, da die Defizite in Deutsch so massiv sind, dass hier in den meisten Fällen das Augenmerk auf Deutsch zu legen ist. Und Vergleiche sind nur dann von Vorteil, wenn es parallele Geschichten sind, wenn Muttersprache und Deutsch einander ähnlich sind. Das Problem dabei ist, dass ich dabei praktisch für den überwiegenden Großteil der Sprachen, die da mitgebracht werden, keine Referenzen habe. Ich kenne sie nicht.“

(Interview Lehrperson 06 Anhang E.6)

„Bei uns im Unterricht der 2. lebenden Fremdsprache ist Mehrsprachigkeit überhaupt kein vorrangiges Thema in Sachen Kommunikation, weil die Schüler immer zumindest so gut Deutsch beherrschen, dass eine problemlose Kommunikation auf Deutsch möglich ist. Die Zielsprache Spanisch oder Russisch betreffend, profitieren wir davon, dass alle Lerner die Sprache von Grund auf neu lernen. In anderen Fächern spielt die sprachliche Heterogenität einer Klasse sicher eine ganz andere, vielleicht sogar zentrale Rolle.“

(Interview Lehrperson 01 Anhang E.1)

„Früher war ich sehr fokussiert auf die verschiedenen Kulturen in einer Klasse. Ich komme von dem jetzt ein bisschen weg, weil mir viele Schüler vermittelt haben, dass sie damit schon überfüttert sind. [...] Jeder Lehrer, in fast jedem Fach spricht darüber und sie wollen das nicht mehr. Es ist zu viel, diese Fokussierung auf die

Kultur und alles von der Kultur her erklären zu müssen. Ich mach den Unterricht jetzt so, dass dieses Thema überhaupt nicht im Vordergrund stehen muss und gewisse Themen ergeben sich sowieso.“
(Interview Lehrperson 10 Anhang E.10)

Die Tatsache, dass die metasprachliche Ebene auch für Schüler mit deutscher Muttersprache einen neuen Zugang zu Sprache allgemein bedeutet und sie dadurch, ebenso wie Schüler mit einer anderen Muttersprache, mehr Sprachbewusstsein über die eigene Muttersprache im Vergleich zu anderen Fremdsprachen entwickeln, ist an dieser Stelle als positiver Effekt der Mehrsprachigkeit im Wiener BMHS Klassenzimmer zu verzeichnen.

7.6 Themenkomplex 5 – Erstsprachenspezifische Fehlerquellen beim Erwerb der ersten und zweiten LFS

Dieser Themenkomplex analysiert die Fehlerquellen nach den Muttersprachen(gruppen) Deutsch, BKS und Türkisch. Bewertet wird dabei auch die Einschätzung der Fehlerquellen und das Bewusstsein für schwierigere sprachliche Bereiche im Prozess des Fremdsprachenlernens und -lernens seitens der Lehrer- und Schülerschaft.

Die zu prüfenden Hypothesen lauten:

Hypothese 10: Schüler einer bestimmten Muttersprache(ngruppe) machen im Prozess des Fremdsprachenlernens spezifische Fehler.

Hypothese 11: Sprachlehrer wissen über die spezifischen Fehlerquellen der verschiedenen Muttersprachen(gruppen) Bescheid.

7.6.1 Einschätzungen bezüglich der Fehlerquellen in Englisch und Spanisch

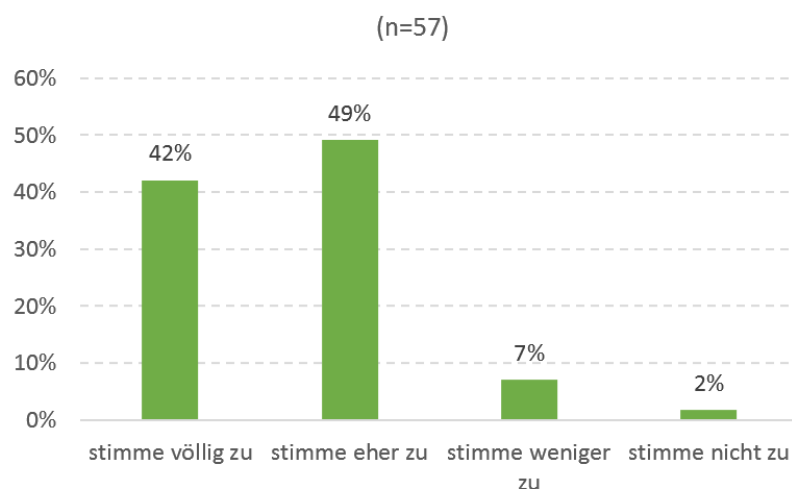


Abbildung 7.70: Lehrerfrage 59: *Schüler einer bestimmten Muttersprache(ngruppe) machen spezifische Fehler im Prozess des Fremdsprachenerwerbs.*

Neun von zehn Sprachlehrern geben an, spezifische Fehler bei der oder den verschiedenen Muttersprache(ngruppen) zu beobachten. Nur 9 % stimmen der Annahme weniger oder gar nicht zu, dass Fehlerquellen mitunter nach Muttersprache variieren (Abb. 7.70). Mit 57 % gibt jedoch die Mehrheit auch an, nur bedingt auf die jeweiligen Fehlerquellen im Unterricht eingehen zu können (Abb. 7.71). Immerhin jeder fünfte Lehrer stimmt sogar seinen Unterricht darauf ab, aber ebenso viele sagen auch, dass sie nur unzureichend oder gar keine Kenntnisse über muttersprachenspezifische Fehlerquellen haben. 16 % artikulieren eine grundsätzliche

Bereitschaft, sich in diesem Bereich fortzubilden, um ihre Unterrichtsgestaltung darauf abzustimmen. 4 % der Befragten geben an, gar nicht über diese Thematik informiert zu sein, was auch der Grund dafür ist, dass sie im Unterricht nicht gezielt darauf eingehen können und genau gleich viele Sprachlehrer sagen, dass sie zwar Bescheid wissen, aber trotzdem im Unterricht nicht darauf eingehen.

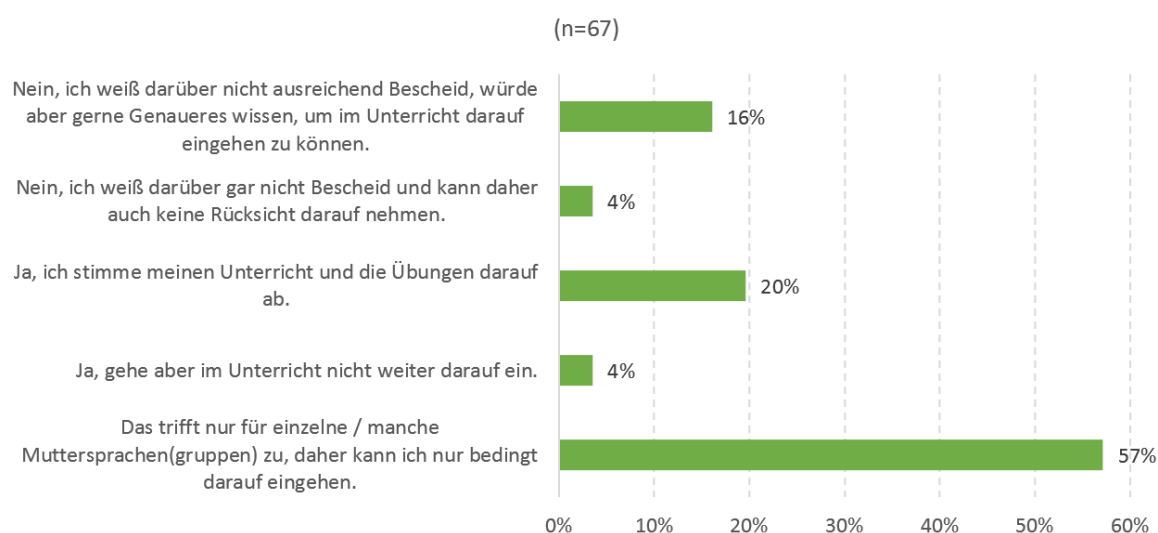


Abbildung 7.71: Lehrerfrage 66: *Als Sprachlehrer weiß ich über die typischen Fehlerquellen und Schwierigkeiten Bescheid, die Schüler einer bestimmten Muttersprache(ngruppe) beim Fremdsprachenlernen haben.*

An diesem Punkt werden nun die Lehrerbeobachtungen über die generelle Fehlerverteilung und -häufung bei Schülern mit deutscher und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache interessant (Abb. 7.72). In der Gruppe der deutschsprachigen Muttersprachler dokumentieren Sprachlehrer eine nahezu ausgewogene Fehlerhäufung in den abgefragten Kategorien. Etwas unsicherer sind deutschsprachige Schüler im Allgemeinen beim Gebrauch grammatikalischer Zeiten und im sprachlichen Ausdruck. Für die Gruppe der Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch verzeichnet die Lehrerschaft an erster Stelle eine hohe Fehlerquote im Bereich der Syntax, ebenfalls gefolgt von Ausdrucksschwäche, während nur sehr wenige Probleme bei der richtigen Anwendung des Vokabulars entdeckt werden können.

Vergleicht man diese Beobachtungen nun mit der Selbsteinschätzung der Schüler bezüglich ihrer häufigsten Fehler beim Fremdsprachenlernen in der Schule (Abb. 7.73), so zeigt sich, dass sich die Schüler mit deutscher Muttersprache über ihre Stärken und Schwächen beim Spracherwerb eindeutig bewusst sind, denn ihre Selbsteinschätzung über die größten Probleme im Bereich des grammatikalischen Zeiteinsatzes, gefolgt von Schwierigkeiten im sprachlichen Ausdruck stimmen eins zu eins mit dem Befund der Sprachlehrer überein.

Bei den Schülern mit BKS Muttersprache stimmen die allgemeinen Lehrerangaben mit

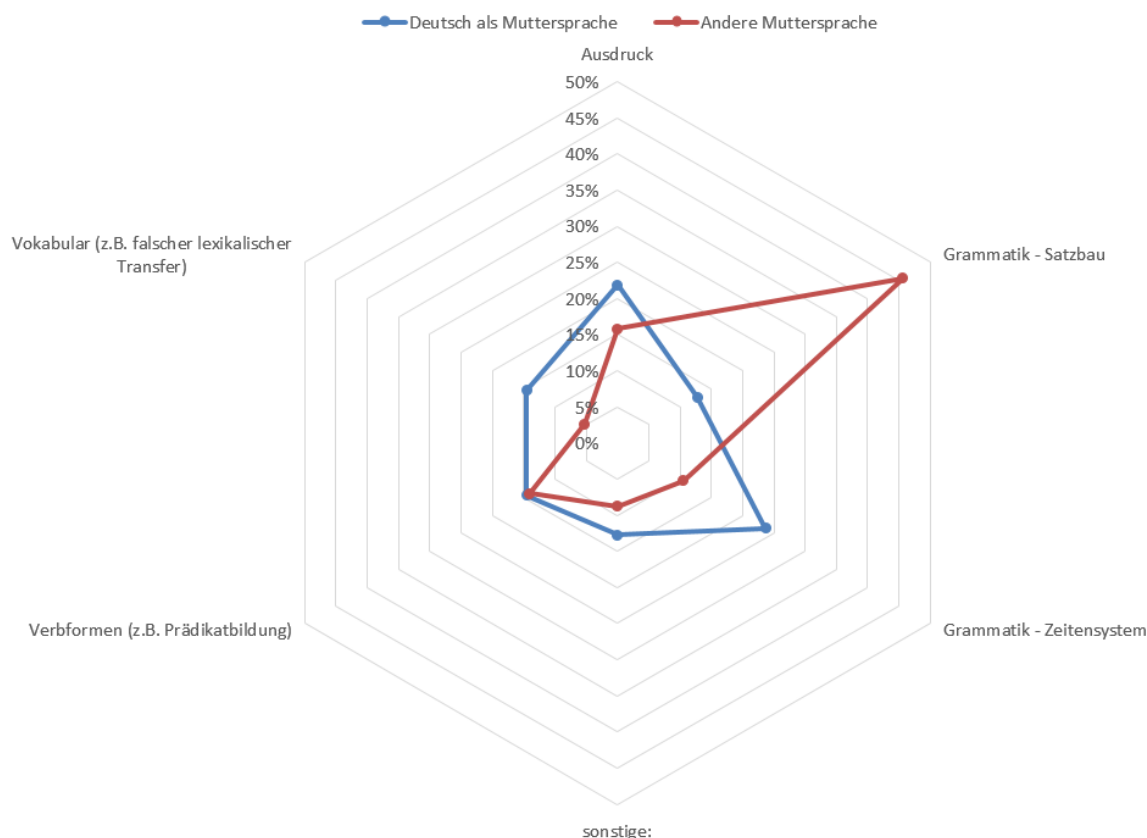


Abbildung 7.72: Lehrerfrage 63: *Einschätzung der Lehrer über die meisten Fehler auf den verschiedenen sprachlichen Gebieten.*

den Schülerangaben dieser Muttersprachengruppe nicht in jedem Punkt überein: Zwar beobachten beide Seiten in der Grammatik die meisten Fehler, jedoch geben die Schüler an, die meisten Probleme mit dem Zeiteinsystem zu haben (38 %), nicht jedoch im Satzbau. Über Schwächen im Ausdruck (21 %) sind sich Lehrer und BKS Schüler aber wieder einig. Die türkischen Schüler entsprechen den Lehrerbeobachtungen wieder genau. Sie geben an, bei weitem die meisten Fehler im Satzbau (31 %) und im sprachlichen Ausdruck (30 %) zu machen.

In Summe kann demnach festgestellt werden, dass Sprachlehrer zum einen die Stärken und Schwächen der einzelnen Muttersprachengruppen bewusst wahrnehmen, klar dokumentieren und zum anderen offensichtlich ihren Schülern auch unmissverständlich kommunizieren können, bzw. mit ihnen gemeinsam an der Fehlerkorrektur arbeiten, sodass sie genau wissen, welche Bereiche der Sprachkompetenz bereits gut beherrscht werden und welche noch eines intensiveren Trainings bedürfen. Andernfalls hätten die Ergebnisse dieses Umfrageaspekts wohl nicht so umfassend übereinstimmen können.

Die folgende Analyse schriftlicher Schülerarbeiten eignete sich im Rahmen des vorliegen-

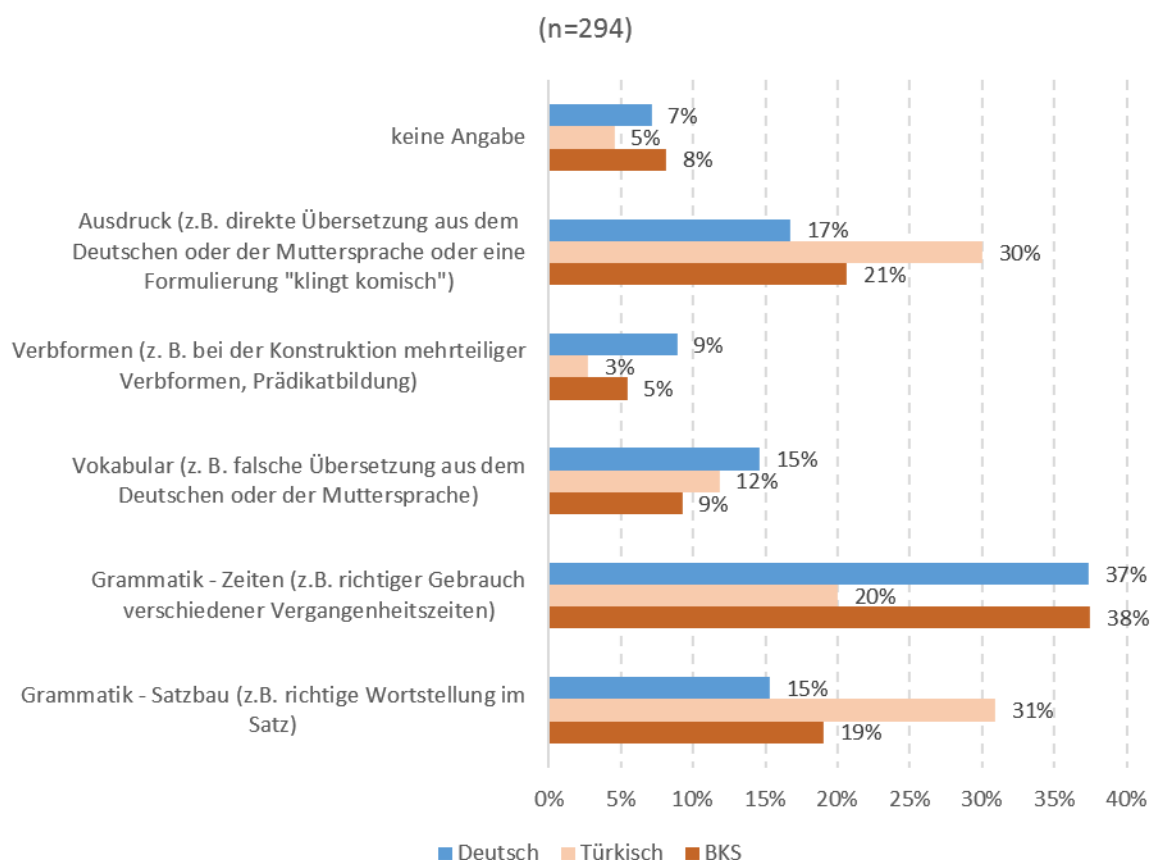


Abbildung 7.73: Schülerfrage 41: *In welchen Bereichen machen Sie die meisten Fehler beim Fremdsprachenlernen (in Englisch, Spanisch etc.) in der Schule?*

den Projektes gut, um ein differenzierteres Bild der sprachlichen Stärken und Schwächen der am häufigsten vertretenen Muttersprachen(gruppen) zu erhalten. Dabei wurde neben Lexik und Ausdruck in erster Linie der Aspekt der normativen Sprachrichtigkeit untersucht, weil Fehler in dieser Kategorie eindeutiger zu identifizieren, klassifizieren und somit auch statistisch leichter erfassbar und analysierbar sind (Häufigkeitsanalysen). Im Vergleich zu den Antwortmöglichkeiten in der Schülerfrage 41 und Lehrerfrage 63 in den Fragebögen wurden die Kategorien für die Schularbeiten Analysen um den Aspekt „Orthographie“ erweitert.

7.6.2 Fehlerquellenanalyse in Englischschularbeiten

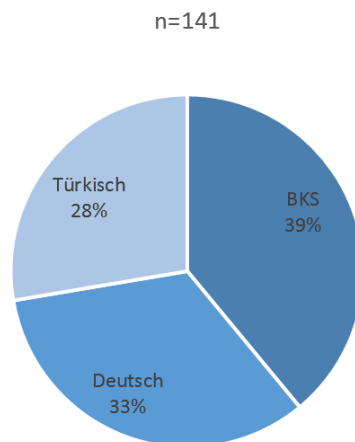


Abbildung 7.74: Fehlerquellenanalyse Englisch: Zusammensetzung der Grundgesamtheit

141 Englischschularbeiten wurden insgesamt analysiert. Davon stammen 39 % von Schülern mit BKS, 33 % von Schülern mit deutscher und 28 % von Schülern mit türkischer Muttersprache. (Abb. 7.74)

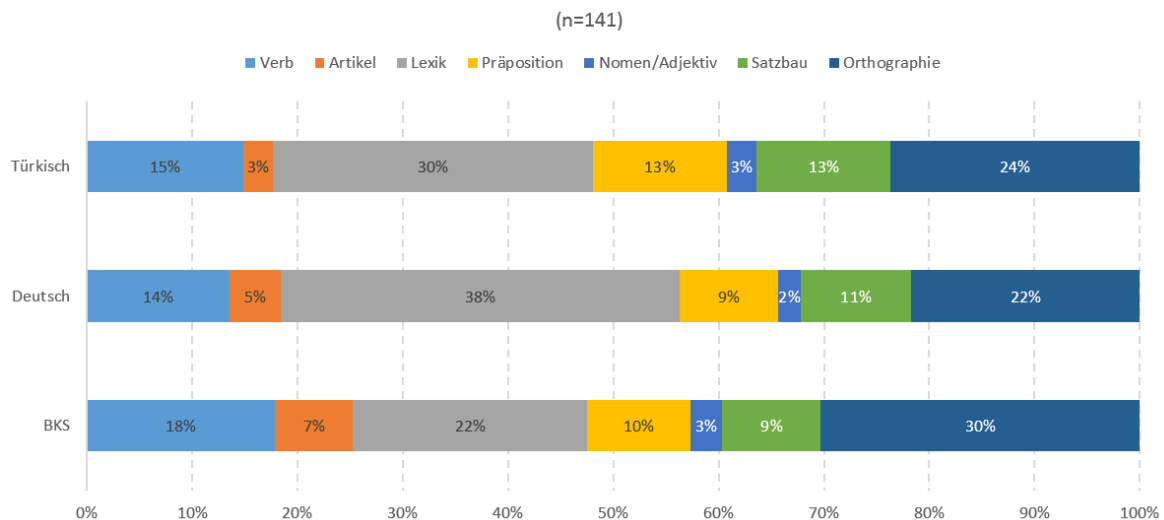


Abbildung 7.75: 1. LFS (Englisch) Verteilung der Fehler bei den Schularbeiten

Die Grafik über die prozentuelle Fehlerverteilung (Abb. 7.75) zeigt, dass die übergeordneten Kategorien „Lexik“, „Orthographie“ und „Verb“ in allen drei befragten Muttersprachengruppen in Englischschularbeiten die höchste Fehleranfälligkeit aufweist, während in den Kategorien „Satzbau“, „Präpositionen“ und „Artikel“ prozentuell weniger Fehler zu

verzeichnen sind. Bei der Häufigkeitsanalyse mittels Quiquadrattest⁹⁵ konnten signifikante Unterschiede bezüglich der Fehlerhäufigkeit in Englischschularbeiten zwischen den befragten Gruppen errechnet werden. Ein Blick auf die Detailansicht gibt Aufschluss über die genaue Verteilung der Fehler in den Unterkategorien (Abb. 7.76).

In Abbildung 7.76 wird erkennbar, dass Schüler mit deutscher Muttersprache im Vergleich offenbar nicht gerne Vokabel lernen. Ihre Englischschularbeiten weisen die meisten Bedeutungsfehler aller befragten Gruppen auf, gefolgt von ungeschickten Formulierungen in der spanischen Sprache. Am dritthäufigsten sind Rechtschreibfehler in dieser Gruppe, welche jedoch bei weitem die häufigste Fehlerquelle für BKS Sprecher darstellt. Ausdrucksfehler rangieren bei diesen Schülern in Englisch an zweiter Stelle, gefolgt von Fehlern in der Zeitenfolge und der Verwendung von Präpositionen. Türkischsprachige Schüler hadern ebenfalls, wenn auch nicht so oft wie ihre BKS Klassenkollegen, am häufigsten mit der richtigen Rechtschreibung im Englischen, gefolgt von Bedeutungsfehlern bei der Anwendung von Vokabeln und im sprachlichen Ausdruck.

In der Kategorie Syntax konnten vor allem im Bereich der Wortstellung gehäuft Fehler dokumentiert werden. Auffallend ist hier, dass in dieser Unterkategorie keine wesentlichen Unterschiede zwischen den untersuchten Muttersprachen(gruppen) festgestellt werden konnten.

⁹⁵vergl. Zoefel und Buehl (2000, S. 152ff)

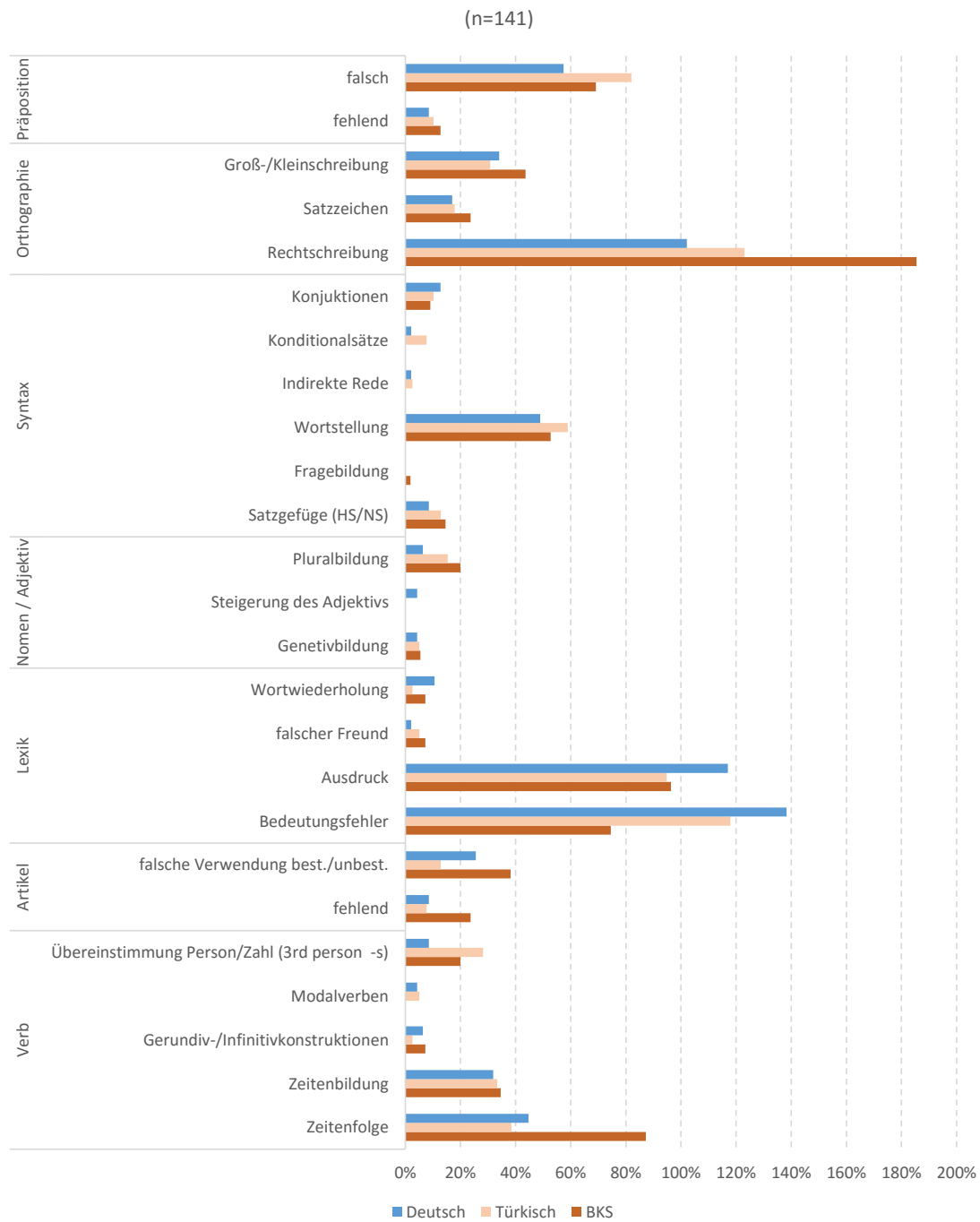


Abbildung 7.76: 1. LFS (English)Fehler normiert auf die Anzahl der Schüler / Muttersprache

7.6.3 Fehlerquellenanalyse in Spanischschularbeiten

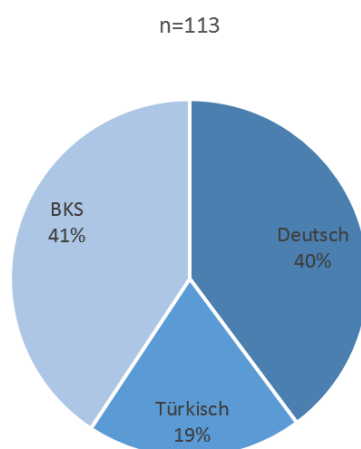


Abbildung 7.77: Fehlerquellenanalyse Spanisch: Zusammensetzung der Grundgesamtheit

Es wurden insgesamt 113 Spanischschularbeiten analysiert. Davon stammen 40 % von Schülern mit deutscher, 41 % von Schülern mit BKS und 19 % von Schülern mit türkischer Muttersprache (Abb. 7.77).

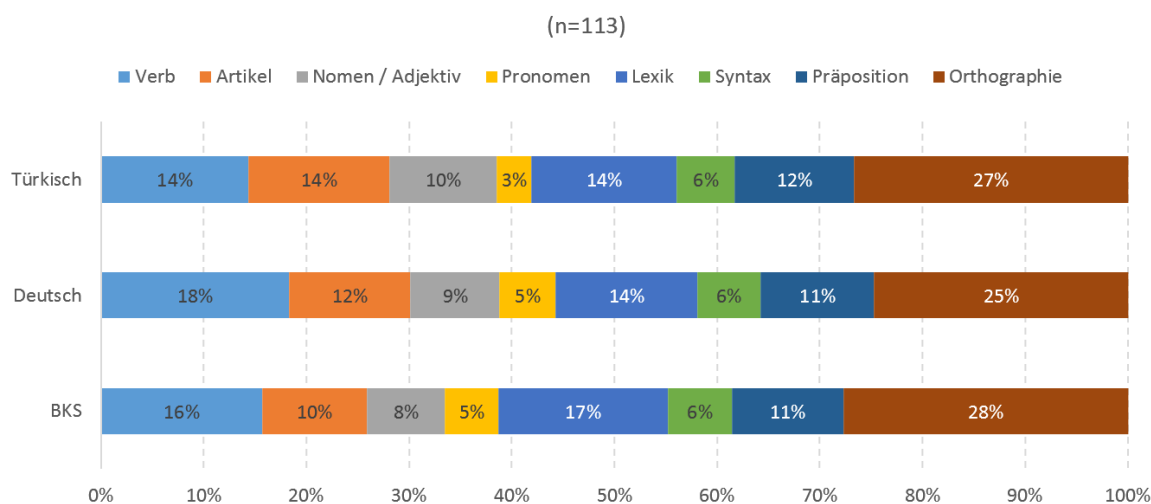


Abbildung 7.78: 2. LFS (Spanisch) Verteilung der Fehler bei den Schularbeiten

Bei der prozentuellen Fehlerverteilung wird erkennbar, dass die Fehlerhäufigkeit der drei befragten Schülergruppen auf der Ebene der Hauptkategorien in allen Bereichen sehr nah beieinanderliegen. Im Bereich „Orthographie“ wurden in den analysierten Spanischschularbeiten die meisten Fehler verzeichnet, gefolgt von Fehlern in der „Lexik“ und „Verb“. Bei der

Häufigkeitsanalyse konnten im Bereich der 2. LFS über alle Hauptkategorien hinweg keine signifikanten Unterschiede mehr festgestellt werden. Dennoch sind in den Unterkategorien zum Teil sehr verschiedene Verteilungen erkennbar.

Im Spanischen wurden in allen drei Muttersprachengruppen die meisten Fehler im Bereich „Orthographie“ gezählt, wobei das Schreiben von Akzenten sich überdurchschnittlich geringer Beliebtheit erfreut. Türkischsprachige Schüler schenken der Akzentschreibung im Vergleich bei weitem die geringste Beachtung, gefolgt von den BKS Sprechern, die auch eher selten Akzente schreiben. Selbst Schüler mit deutscher Muttersprache schenken der korrekten Akzentschreibung im Vergleich zu ihren anderen Fehlerquellen die geringste Aufmerksamkeit. An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Bereich Orthographie bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten seitens der Lehrkraft in der Regel weniger Gewicht beigemessen wird, weil nur in manchen Fällen kommunikative Missverständnisse durch die falsche oder fehlende Setzung eines Akzents verursacht werden. Darin mag die mangelhafte Akzentschreibung seitens der Schüler begründet sein. Für türkischsprachige Schüler ist die spanische Rechtschreibung besonders problematisch, gefolgt von der falschen Verwendung von Präpositionen, Bedeutungsfehlern im lexikalischen Bereich und beim Gebrauch der Artikel, wobei die Übereinstimmung des Geschlechts hier besonders schwierig zu sein scheint. Im Vergleich zu den beiden anderen analysierten Muttersprachengruppen tun sich türkischsprachige Schüler mit der Übereinstimmung von Nomen mit Artikeln oder Adjektiven am schwersten.

Auch für BKS Sprecher stellt die spanische Rechtschreibung abseits der Akzentschreibung die größte Hürde dar. An nächster Stelle scheinen Bedeutungsfehler in der Lexik sowie schwacher sprachlicher Ausdruck auf, gefolgt vom falschen Gebrauch der Präpositionen.

Auffallend bei der Spanischschularbeiten Analyse ist, dass in der Kategorie „Verb“ die Fehlerverteilung in den Unterkategorien „Prädikat“, „Zeitenbildung“ und „Zeitenfolge“ in allen drei Schülergruppen annähernd gleich ist. Lediglich türkischsprachige Schüler machen etwas häufiger Fehler in der Zeitenfolge.

Die Analyse der Fehlerquellen in den jeweiligen Zielsprachen eröffnet nun ein weites Feld für wissenschaftliche weiterführende Untersuchungen. Die nächste Herausforderung, die es anzunehmen gälte, wäre, einen Vergleich der Strukturen der jeweiligen Muttersprachen vorzunehmen und diese in Relation zu den erhobenen Fehlerhäufigkeiten zu setzen. Dies impliziert allerdings, dass parallel dazu entweder die Interferenzen des Deutschen als zwischengeschaltete Brückensprache berücksichtigt werden, oder ein Ansatz gewählt wird, der den Anspruch erhebt, das Deutsche herauszufiltern. Es darf davon ausgegangen werden, dass in beiden Fällen von gewissen Unschärfen auszugehen sein wird. Trotzdem erschiene eine konsequente Forschungstätigkeit für sehr lohnend, weil davon zielgruppenspezifische Lernportfolios abgeleitet werden könnten, die wohl zu einer wesentlichen Effizienzsteigerung im Fremdsprachenunterricht führen sollten.

Hierfür wären vor allem die Philologien der angesprochenen Muttersprachen (BKS und

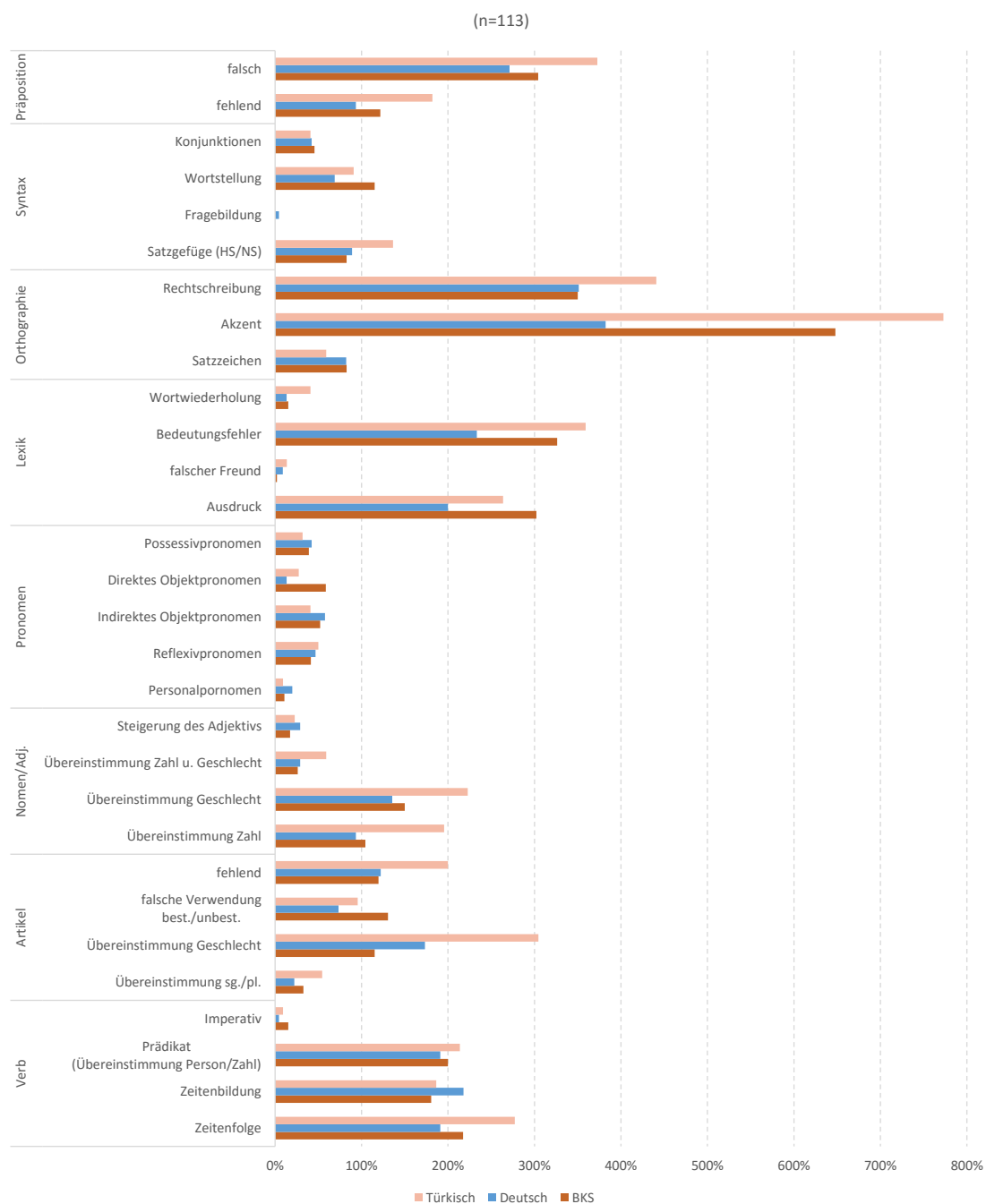


Abbildung 7.79: Fehlerhäufigkeiten in Spanischschularbeiten analysiert nach Muttersprachen

Türkisch) gefordert, einen entsprechenden empirischen Input zu liefern. Dieser sollte die divergenten Erstsprachenkompetenzen berücksichtigen.

Für den Fremdsprachenunterricht des Englischen und Spanischen können allerdings die Ergebnisse der Fehlerquellenanalyse insofern hilfreich sein, als sie die Option eröffnen, schwerpunktmäßig bestimmte Problemfelder zu bearbeiten und in besonderer Weise auf die jeweilige Schülerpopulation einzugehen.

7.7 Themenkomplex 6 – Schulorganisation und Fremdsprachendidaktik zwischen Ist- und Sollzustand

Im letzten Themenkomplex werden Erfahrungen und Überlegungen zur Administration und Organisation des Unternehmens Schule, sowie die Professionalität des Lehrberufs (auch in Hinblick auf die zukünftige Lehrerbildung) für einen modernen, den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werdenden Fremdsprachenunterricht reflektiert. Dabei finden Zitate über die gegenwärtige Situation an den Wiener BMHS Schulen genauso Beachtung wie Überlegungen zur Weiterentwicklung fremdsprachendidaktischer Kompetenzen in Bildungseinrichtungen.

Die zu prüfende Hypothese lautet:

Hypothese 12: Sprachlehrer sehen die Notwendigkeit durch adäquate administrative und personelle Maßnahmen der steigenden gesellschaftlichen Diversität im Bildungswesen Rechnung zu tragen.

7.7.1 Schulorganisatorische Aspekte

Die Notwendigkeit nach Veränderungen im schulorganisatorischen Bereich seitens des Gesetzgebers wird in den Antworten der Lehrkräfte im Fragebogen mit überwiegender Mehrheit sehr eindeutig gesehen:

„mehr Stunden, kleinere Gruppen, Teilung im Deutschunterricht.“
(LF 68, DZ 35)

„Sog. ‚Sprachoffensive‘ wurde nie durchgeführt, ganz im Gegenteil wurden Stunden gekürzt, dies sollte rückgängig gemacht werden.“
(LF 68, DZ 39)

Weniger Schüler in den Sprachklassen bei gleichzeitiger Erhöhung der Wochenstundenanzahl sowie die generelle Klassenteilung auch in Deutsch, wie es für die Fremdsprachenfächer

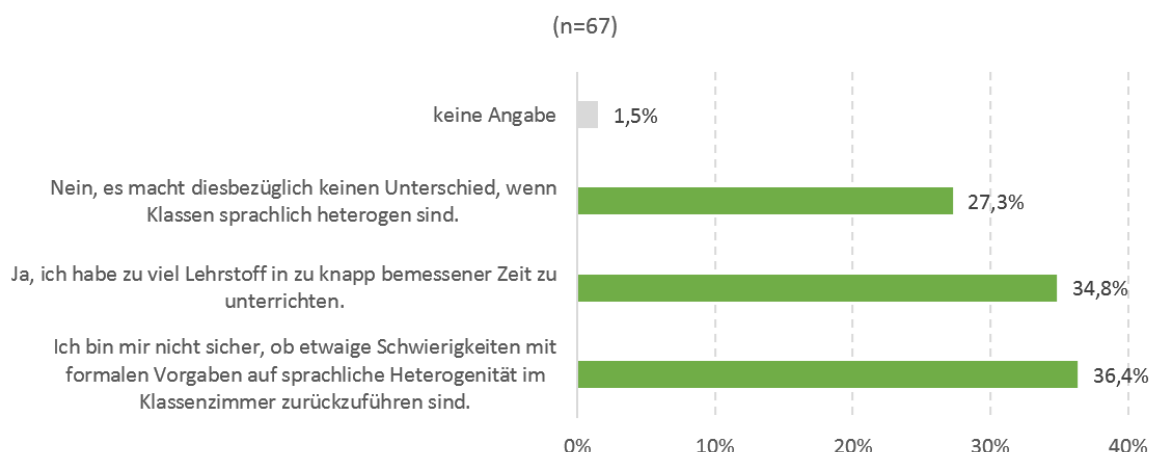


Abbildung 7.80: Lehrerfrage 20: *Hat die sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer eine Auswirkung auf das Zurechtkommen mit gesetzlichen Rahmenbedingungen wie Lehrplan, Lehrstoffverteilung, Wochenstundenanzahl etc.?*

üblich ist, erachten die befragten Lehrkräfte beinahe einstimmig als sinnvoll, um den Output ihres Unterrichts zu steigern. Darüber hinaus plädieren viele Sprachlehrer für Muttersprachenunterricht im Vorschulalter, vermittelt von professionellen Sprachlehrkräften, wobei daran erinnert wird, dass die Verantwortung für sprachliche Bildung nicht alleine im Schulbereich liegt, sondern auch und vielleicht sogar primär bei den Eltern. Ein Austausch unter Sprachlehrern über schulsystemische Grenzen hinaus würde zudem helfen, an die vorhandenen Sprachkompetenzen anknüpfen zu können:

„verpflichtender Mutter- / Erstsprachenunterricht, am besten schon im Vorschulalter (entsprechende Aufklärung der Eltern über die Notwendigkeit) ausreichend Lehrkräfte in den entsprechenden Sprachen und Austausch mit den (Fremd-) Sprachenlehrern“
(LF 68, DZ 42)

In Zusammenhang mit der Erhöhung der Wochenstundenanzahl in Deutsch reflektiert eine Lehrkraft über die Veränderung der Arbeitsaufgaben und auch des Arbeitspensums aus der Sicht des Arbeitnehmers, die durch thematische Änderungen im Lehrplan bedingt sind und regt dabei an, den Mehraufwand auch angemessen abzugelten:

„mehr Deutschstunden, andere Bewertung des Faches Deutsch in punkto Werteinheiten, da viele Texte verfasst werden müssen (9 Textsorten bei der SRDP), sehr zeitaufwändiges Korrigieren, Korrigieren im Dialog bringt viel, aber unglaublich zeitintensiv!!!! Wird finanziell nicht abgegolten, beruht bloß auf Motivation der Lehrkraft, wenn es gemacht wird.“
(LF 68, DZ 28)

Im Hinblick auf Ressourcenverteilung für sprachliche Ausbildung ist ein Faktor für die Gesamtgestaltung von Curricula grundlegend und weichenstellend: der Status der deutschen Sprache. Es erfordert eine sprachpolitische Grundsatzentscheidung diesbezüglich, weil er die Basis für weitere Umgestaltungen im Unterricht darstellt, wie der folgende Gesprächsausschnitt erläutert:

„Mehrsprachigkeit hat sicher einen Einfluss auf die Erfüllbarkeit der gesetzlichen Vorgaben. Wenn zum Beispiel diskutiert wird, ob bei der Mathematik Matura zur Lösung von Textaufgaben ein Wörterbuch (Deutsch – jeweilige Muttersprache) zur Verfügung gestellt werden soll, weil zwar der Rechengang richtig gelöst werden kann, aber das Verstehen des Angabentextes zuvor ein Problem darstellt, ist das, wie ich finde, ein eindeutiges Indiz dafür, dass die wachsende Mehrsprachigkeit der Schülerpopulation gesetzliche Rahmenbedingungen verändern kann. Der Staat muss sich überlegen, in welche Richtung die Rahmenbedingungen des Bildungssystems gehen sollen. Wie in diesem Beispiel illustriert, muss eine Entscheidung über den Status der deutschen Sprache getroffen werden. Soll sie als Landessprache einen höheren Stellenwert haben, dann muss von Schülern auch eine dementsprechend hohe Sprachkompetenz abverlangt werden. Wenn aber, wie angedacht, bei einer Reifeprüfung in Mathematik etwaige fehlende Deutschkenntnisse durch Wörterbücher kompensiert werden können sollen, dann würde meines Erachtens Deutsch den Status einer Fremdsprache erhalten. Ich denke, das ist nicht der richtige Weg.“

(Interview Lehrperson 02 Anhang E.2)

Wenn auch die Art der Implementierung noch nicht geklärt ist, so verweist eine Lehrkraft auf die Relevanz der Dokumentation von Sprachbiografien der Schüler bzw. stellt Überlegungen zu Sprachstandsermittlung an, die Sprachlehrern generell viel Zeit und Detektivarbeit zur Bestimmung der bereits vorhandenen (allgemeinen) Sprachkompetenz ihrer Schüler ersparen könnten. Dabei wird auch auf die Problematik der Erbsprache hingewiesen, die meist eine wenig hilfreiche muttersprachliche Grundlage darstellt:

„Was ich mir generell oft wünschen würde, ist Information darüber, auf welchem Niveau die Schüler jetzt in ihrer Muttersprache sind, aber das ist jetzt auch schwierig. Einfach als Basis für uns Sprachlehrer, damit wir wissen, wo wir ansetzen müssen. Aber eine Idee, wie man das machen kann, habe ich auch nicht. Es ist natürlich sehr schwierig. Aber das würde mich wirklich einmal interessieren, auf welchem Niveau die alle sind und ob man da wirklich ansetzen könnte. Wenn man die Schüler fragt, dann wissen sie es eh nicht. Manche sagen, in der Türkei werden sie ausgelacht, weil sie dieses Österreichtürkisch reden.“

(Interview Lehrperson 13 Anhang E.13)

Lehrplaninhalte bezogen auf die verfügbaren zeitlichen Ressourcen (Wochenstundenzahl) werden überdurchschnittlich oft kritisiert, zumeist aus Gründen der Nichtrealisierbarkeit in der Praxis:

„Lehrpläne auf realisierbares Maß reduzieren bzw. Stundenausmaß realistisch festsetzen (damit Lehrplanziele erreicht werden können).“
(LF 68, DZ 21)

„Die neuen kompetenzorientierten Lehrpläne scheinen im Hinblick auf die Semestrierung überfrachtet. Zu viel Lehrstoff muss in zu kurzer Zeit vermittelt werden. Dadurch geht auch die Freude am Sprachenlernen zu einem nicht unwesentlichen Teil verloren. Der Stoff muss aber abgearbeitet werden, denn am Ende steht die Zentralmatura und dafür sollten keine Lücken bei der Lehrstoffvermittlung in den einzelnen Semestern entstanden sein.“
(Interview Lehrperson 13 Anhang E.13)

„Was die Wochenstundenzahl anlangt, die ist in Spanisch ja viel zu wenig. Ich würde sagen mindestens drei pro Schulstufe, alles darunter kann man vergessen, weil man da nichts weiterbringt oder bei Stundenentfall sofort alles wieder verloren geht. Im Hinblick auf die Zentralmatura sollte sowieso jede Schulform auf dieselbe Wochenstundenanzahl kommen, aber das ist ja ein anderes Thema.“
(Interview Lehrperson 13 Anhang E.13)

Während die derzeitige administrative Organisation von Unterrichtseinheiten mit überwiegender Mehrheit für einen lernprozess- und aufgabenorientierten Unterricht als kontraproduktiv evaluiert wird, gehen einige wenige Lehrkräfte gedanklich noch einen Schritt weiter und stellen die bislang gängige Klassenzusammensetzungen nach Jahrgängen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive in Frage:

„Die 50-Minuten Unterrichtseinheit finde ich ganz schlimm. Das sollte viel flexibler gestaltbar sein, z. B. mit Modellen, in denen die Lernzeit durch die Länge von Arbeitsaufträgen definiert wird. Das erfordert natürlich eine gewisse Disziplin und Selbständigkeit seitens der Schüler, die trainiert werden muss.“
(Interview Lehrperson 01 Anhang E.1)

„Die 50-Minuten-Taktung der Unterrichtseinheiten ist nicht immer optimal, Doppelstunden eignen sich für die Lehrstoffverteilung und den Lernfortschritt besser, man kann effizienter arbeiten. Bei einer Wochenstundenanzahl von 3 sollte man auf 4 Wochenstunden erhöhen und diese auf zwei Doppelstunden in der Woche blocken. Viele Aufgabenstellungen sind recht komplex und in einer Einzelstunde nicht vollständig zu lösen. Unterbrechungen im Arbeitsprozess sind immer ein Nachteil, in Doppelstunden ist der Unterrichtsertrag in der Regel generell höher.“
(Interview Lehrperson 02 Anhang E.2)

„Klassen- bzw. Gruppenzusammensetzungen sollten, ohne in den Verdacht der Diskriminierung zu kommen, frei möglich sein und nur ausgerichtet auf den bestmöglichen Lernerfolg sein. Output Vorstellungen sollten auf eine realistische

Weise adaptiert werden.“
(LF 68, DZ 15)

Eine erfahrene Lehrkraft zieht in Hinblick auf die intensivere Förderung von individueller Mehrsprachigkeit sogar eine grundlegende Änderung des Fächerkanons in Betracht:

„Ich bin auch dafür, dass Englisch weiterhin in dem Ausmaß gelehrt wird, wie es bereits gelehrt wird, aber ich würde die Lehre der zweiten lebenden Fremdsprache, in meinem Fall Französisch, zugunsten des Ausbaus der Muttersprachenförderung und eines intensivierten Deutschunterrichts abschaffen.“
(Interview Lehrperson 07 Anhang E.7)

Die Definition von Lehr- und Lernzielen sowie die Umsetzung der Leistungsbeurteilungsverordnung erweisen sich den Berichten der Lehrer zufolge in der Praxis als nicht immer optimal. Besonders interessant ist in diesem Kontext – ganz im Gegensatz zur erst kürzlich eingeführten Standardisierung – eher auf Individualisierung zu setzen, um auf diese Weise mehr Transparenz bei den tatsächlichen individuellen Sprachkenntnissen der Schüler zu schaffen. Eine jüngere Lehrkraft regt an, Abschlussprüfungen nicht flächendeckend auf einem bestimmten Sprachniveau zu fixieren, sondern sagt:

„Ich glaube auch, dass man Möglichkeiten schaffen sollte, unterschiedliche Sprachniveaus in einem Semester zu absolvieren oder vielleicht sogar maturieren zu können. Wieso sollte es zum Beispiel nicht möglich sein, dass jemand, der in der zweiten lebenden Fremdsprache das Niveau B1 in der vorgesehenen Zeit nicht schaffen kann, aber in anderen Sprachen gut ist, dass er im Maturazeugnis stehen hat, er hat Französisch auf A2 gemacht. Ich glaube mittlerweile, weiß man damit etwas anzufangen. Man weiß, was jemand auf Sprachniveau A2 kann. Er hat die Schule abgeschlossen, aber eben die Sprache nur auf A2 und wenn er nach der Schule etwas machen möchte, wo er eine höhere Sprachkompetenz braucht, na dann muss er es ja ohnehin irgendwie auf die Reihe kriegen. Es gibt ja auch die Möglichkeit, wenn man eine Sprache studieren möchte, ein Latinum auf der Uni zu machen. Also warum sollte es nicht möglich sein, für den Beruf nachher einen Französisch B1 Kurs nachzumachen? Das glaube ich, wäre durchaus eine sinnvolle Möglichkeit. Also Reifeprüfungen so zu modifizieren, dass nicht jeder in jedem Gegenstand dieselbe Kompetenz haben muss. Die haben sie ja sowieso nicht. Wir haben ja laufend Schüler mit ganz unterschiedlichen Niveaus in ein und derselben Klasse sitzen.“
(Interview Lehrperson 06 Anhang E.6)

Die erfahrenere Lehrergeneration artikuliert sehr häufig die Beobachtung eines sinkenden Leistungsniveaus und den aus ihrer Sicht wenig begrüßenswerten Paradigmenwechsel von einer Schule des Wissens zu einer Schule der Kompetenz(losigkeit), die sie nur schwer goutieren können. Ältere Sprachlehrer, die Zeitzeugen der Veränderungen im Schulwesen der letzten drei bis vier Jahrzehnte sind und kleinere und größere Reformen erlebt und mitgetragen haben,

brachten ihren großen Unmut darüber vor allem während der Interviews unmissverständlich zum Ausdruck:

„Ich halte diese Entwicklung, dass es eine Abkehr vom Wissensstand gibt, für absolut verfehlt. Ein konkretes Beispiel dafür ist die Anweisung, dass bei den Maturen kein Wissen abgeprüft werden soll. Es soll alles in der Matura vorgegeben sein und aus einem Text ersichtlich sein. Da denke ich mir, es ist schon in Ordnung, dass die Leute auch etwas wissen. Es geht jetzt nicht darum, dass sie von sämtlichen Ausgaben von Goethe alle Jahreszahlen wissen, sondern es geht um logische Dinge, die man weiß, oder die ein Schüler weiß. In diesem Fall wird die inhaltliche Kompetenz sehr beschnitten.“

(Interview Lehrperson 07 Anhang E.7)

Sogar ein regelrechtes Tabuthema wurde von einem Sprachlehrer angesprochen und soll dem Leser an dieser Stelle nicht vorenthalten bleiben. Es betrifft die immer wieder wahrnehmbare fehlende Notenehrlichkeit, welche aus diversen Gründen höchst problematisch ist. Die wohl fatalste Auswirkung wird in folgendem Zitat beim Namen genannt und als Konsequenz die Abkehr vom Vorgaukeln nicht vorhandener Kompetenzen auf Schülerseite ausdrücklich gefordert:

„Keine ‚keiner-fällt-mehr-durch-Regelungen‘, damit SchülerInnen, die nicht geeignet sind, nicht mehr in die mittleren und höheren Schulen gelangen. Keine 4 Antritte im Modularsystem, die über diverse Semester mitgenommen werden können. Man senkt dabei das Niveau für alle und macht ganz besonders schwachen SchülerInnen falsche Hoffnungen und stiehlt ihnen wertvolle Lebens- und Arbeitszeit.“

(LF 68, DZ 14)

Weitaus weniger dramatisch, aber nicht weniger ärgerlich ist der methodenlimitierende Effekt nicht vorhandener, respektive nicht funktionierender technischer Ausstattung. Tatsächlich beeinflusst die technische Ausstattung und die Wartung derselben am jeweiligen Schulstandort in der Praxis die methodische Vielfalt der Unterrichtsgestaltung, die gerade in sprachlich heterogenen Klassen besonders ins Gewicht fällt.

Eine diesbezüglich leidgeprüfte Sprachlehrkraft beschreibt die Praxis wie folgt:

„Es ist utopisch, zu glauben, dass die momentane Wochenstundenanzahl in den Fremdsprachen sehr viel methodischen Aufwand zulässt. Bereits der Einsatz von simplen Medien und technischem Equipment kann leicht sehr viel wertvolle Unterrichtszeit „stehlen“, nämlich dann, wenn z.B. ein Computer nicht funktioniert, ein Kabel oder eine Fernsteuerung im Klassenraum fehlen. Diese Dinge wären zwar oft leicht zu beheben, doch mangels eines fixen IT Personals an Schulen, können derartige Störungen ganz Stundenplanungen zunichtemachen. Das ist leider auch der Grund, warum an manchen Schulstandorten im Unterricht moderne Medien weniger verwendet werden. Wenn eine einwandfreie Nutzung nicht gewährleistet ist, plant man diese Medien selten in den Unterricht ein, um nicht zu viel Zeit im

Falle einer Störung zu verlieren.“

(Interview Lehrperson 04 Anhang E.4)

Wenn im Fragebogen und in den Interviews über Reformen sinniert wurde, dann aus Aktualitätsgründen in erster Linie in Bezug auf die neuen kompetenzorientierten Lehrpläne und die damit verbundenen reformierten Reifeprüfungsverordnungen. Die Lehrerschaft zeigt wenig Verständnis für nicht zu Ende gedachte Neuerungen, ohne dabei als Experten in irgendeiner Form miteinbezogen zu werden:

„Auch bei der Erstellung der neuen Matura hätten, wir, die wir an der Basis arbeiten, viel mehr miteinbezogen werden sollen. So werden uns alle vierzehn Tage irgendwelche neuen, unausgeregten Sachen vorgelegt, die wir zu tun haben.“

(Interview Lehrperson 07 Anhang E.7)

Am Ende der Zusammenfassung über schulorganisatorische Aspekte steht ein etwas längeres, schonungslos kritisches und offenes Zitat, dessen Autor über den Tellerrand des Wiener BMHS Bereichs hinausschaut und viele der zuvor präsentierten Themenbereiche aus der bildungspolitischen Vogelperspektive summiert:

„Man sollte die gesetzlichen Rahmenbedingungen auf jeden Fall ändern, aber die Änderung kann nicht in der BHS beginnen, sondern muss in der Volksschule beginnen, und es ist eigentlich unverzeihlich von der Politik und auch nicht nachvollziehbar, dass man Kinder, die einfach keinerlei Kenntnisse oder kaum Kenntnisse in Deutsch haben, trotzdem oft bis in die neunte Schulstufe durchlässt. Das geht nicht. Es müsste hier radikal Leistung abverlangt werden und wenn die nicht erbracht ist, geht es nicht weiter. Sonst wird das nix werden. Und das ist vielfach verlorengegangen. Es werden Noten im Grundschulbereich aus politischen Gründen nur verschenkt.“

Die kompetenzorientierten Lehrpläne erscheinen mir vor diesem Hintergrund völlig sinnlos, weil in den meisten Fällen, die notwendigen Basissenntnisse fehlen. Es ist nix anderes als ein schönes Wort, das keinen Inhalt hat, Kompetenzen sollen ja auch keinen Inhalt haben. Steht gänzlich im Widerspruch zur Schule und ist gänzlich daneben.

Es ist mit Sicherheit so, dass Kompetenzorientiertheit im Unterricht auf Kosten von Strukturvermittlung geht und ist deshalb ein völlig ungeeignetes Instrumentarium, um wirklich fundierte Sprachkenntnisse zu vermitteln. Es ist in Wahrheit eine Sinnlosigkeit, weil es nicht funktionieren kann. Es ist ein Widerspruch. Es sei denn, ich möchte ein bestimmtes Level auf einem unteren Niveau erreichen, überall dort, wo der Komplexitätscharakter und -grad als Anspruch an Sprache steigt, ist kompetenzorientiertes Unterrichten völliges Gift, weil die für komplexes Sprachverstehen notwendigen Strukturen sind in dieser Methodik nicht aneignbar. Sie müssten entweder schon mitgebracht werden, oder man müsste eine andere Methodik anwenden.“

(Interview Lehrperson 16 Anhang E.16)

7.7.2 Fremdsprachendidaktische Aspekte

Bei der Reflexion über fremdsprachendidaktische Ausbildung, sei es die eigene in der Vergangenheit, die aktuelle oder zukünftige, wird einerseits die Relevanz der Vermittlung von interkultureller Kompetenz und andererseits der für absolut essentiell und unerlässlich eingestufte Praxisbezug während der universitären fachdidaktischen Ausbildungsphase mehrheitlich an erster Stelle genannt. Folgende Inhalte sollten laut befragter Lehrerschaft unter anderen daher bevorzugt bzw. in gesteigertem Ausmaß in die zukünftige Fachdidaktikausbildung miteinbezogen werden, bzw. in Form von „Nachschulungen“ und Seminaren vermehrt für bereits aktive Sprachlehrer angeboten werden:

„Wie man Schüler mit türkischer Muttersprache, auch BKS, besser unterstützen kann (wenn diese es überhaupt annehmen!)“
(LF67, DZ 41)

„eine Basis an Sprachkenntnissen, die im Unterricht sinnvoll sein können (ganz minimal natürlich nur aber trotzdem immerhin), Fehlerquellen und typische Fehler von verschiedenen Fremdsprachen klären und Hilfe beim Umgang damit“
(LF 67, DZ 7)

„generelle Verbesserung der fachdidaktischen Ausbildung (mehr Praxisrelevanz, mehr Methoden kennenlernen, Konfliktmanagement, Vorstellung verschiedener Benotungs- und Korrekturschemata), Umgang mit verschiedenen Muttersprachen (Unterrichtsmethoden, häufigste Fehlerquellen der jeweiligen Muttersprache und Lösungsmöglichkeiten)“
(LF 67, DZ 14)

Auch die „soziale Interaktionsebene“ kann in sprachlich heterogeneren Klassen eine zentrale Rolle spielen und Probleme verursachen und verdeutlichen die Interrelation von Sprache und Kultur. Es bedarf diesbezüglich in Situationen kultureller Spannungen in der Schülerpopulation sehr viel Fingerspitzengefühl, während muttersprachliche Diversität vergleichsweise einfach zu bewältigen ist, wie ein Fallbeispiel aus der Unterrichtspraxis belegt:

„Ich erinnere mich zum Beispiel an eine Handelsschulklasse, in der es aufgrund politischer Turbulenzen in den bestimmten Ländern starke nationale Spannungen zwischen den betroffenen Migrantengruppen gab. Diese Schwierigkeiten im schulischen Alltag sind zwar nicht direkt auf Mehrsprachigkeit zurückzuführen, jedoch greifen die unterschiedlichen Faktoren ineinander. Die sozialen Strukturen in Klassen kann heutzutage sehr komplex sein, wobei kulturelle und sprachliche Herkunft eine zentrale Rolle spielen. Die Mehrsprachigkeit an sich kann man als Fremdsprachenlehrer, glaube ich, ganz gut bewältigen.“
(Interview Lehrperson 03 Anhang E.3)

Daher

„sollte ein zentraler Aspekt (in der Ausbildung, Anm. Autorin) der Umgang mit verschiedenen Kulturen sein. Lehrer müssen sich der Tatsache bewusst sein, dass in sprachlich heterogenen Klassen der kulturelle Aspekt nicht gänzlich ausgeglichen werden kann. Je besser man über die Kulturen der zahlenstärksten Migrantengruppen informiert ist, desto leichter kann man mit dieser bunten Vielfalt im Klassenzimmer umgehen. Das gilt meines Erachtens sowohl für die Vermittlung linguistischer Grundlagen als auch auf sozialer Interaktionsebene mit den Schülern.“

(Interview Lehrperson 03 Anhang E.3)

Vor allem für Neulehrer wäre ein Unterstützungsangebot seitens des Arbeitgebers z. B. in Form von Supervision daher ein willkommener Ansatz um problematische Berufserfahrungen professionell aufarbeiten zu können, wie es in vielen Berufsgruppen üblich ist:

„Zukünftige Fremdsprachenlehrer sollten schon während ihrer Ausbildung erfahren, welche Schwierigkeiten das multikulturelle und mehrsprachige Klassenzimmer mit sich bringen kann. Dafür sollte schon vorab Unterstützung angeboten werden. Besonders während der ersten Berufsjahre wäre eine Begleitung in Form von Supervision wünschenswert. Das ist in anderen Berufsgruppen selbstverständlich.“

(Interview Lehrperson 03 Anhang E.3)

Nicht nur allgemein kulturelle Unterschiede, sondern auch die religiöse Vielfalt kann Sprachunterricht im Extremfall beeinflussen. Im folgenden Beispiel sorgt ein in der Regel harmloses Diskussionsthema für Turbulenzen im Unterricht:

„Der Umgang mit Klassen, in denen kein/e Schüler/in mit Deutsch als Muttersprache sitzen, ist schwierig. Probleme, die sich im alltäglichen Unterricht ergeben, wenn sehr viele Schüler/innen mit anderem religiösen und kulturellen Hintergrund in der Klasse sitzen - viele Standardthemen für Schularbeiten oder für den Unterrichtsalltag sind kaum ansprechbar, da diese Schüler/innen eine andere/eingeschränkte Sicht der Dinge haben: z.B. die Frage als mündliche Übung, ob jemand ein Haustier hat, artete gleich in eine Diskussion aus, da Hunde ‚haram‘ sind und somit unrein und jeder, der solch ein Haustier hat, stellt sich gegen Allah.“

(LF 67, DZ 34)

Methodenvielfalt wird üblicher Weise in Bezug auf das Adressieren der verschiedenen Lerntypen und das Ansprechen verschiedener Wahrnehmungskanäle vermittelt. Es sollte in der Lehrerbildung daher

„Heterogenität in einer Klasse thematisiert werden: Wie man die begabten SchülerInnen nicht langweilt und verliert und gleichzeitig die schwachen SchülerInnen nicht überfordert. Stichwort: Individualisierung, sowohl im Unterricht als auch bei der Notengebung. Wie man aufholt, was in 9 Jahren Pflichtschule offensichtlich nicht erworben wurde, wenn man nicht bei 0 beginnen kann (Lehrplan).“

(LF 67, DZ 19)

Methodenvielfalt nützt aber auch dem „ökonomischen Einsatz der eigenen Kräfte“ während eines langen Schultages und bekommt somit auch aus Lehrerperspektive eine besondere Bedeutung:

„Ich denk, man muss da ja auch an sich selber denken. Man hat ja auch dann fünf, sechs Stunden hintereinander und man muss lernen, sich da so einzurichten, dass man selber mal zehn Minuten durchatmen kann und die Schüler mit irgendwas beschäftigt sind. Ja, also die Vielfältigkeit der Methoden finde ich wichtig, eben auch im eigenen Interesse und im Interesse der Schüler zwecks der Unterhaltung der Schüler, damit einem die nicht wegschlafen.“

(Interview Lehrperson 12 Anhang E.12)

Bezüglich (fachdidaktische) Lehrerbildung an den Universitäten konnte ein breitgefächertes Spektrum an bedeutenden Aspekten aus der Vielzahl an Kommentaren herausgearbeitet werden. Dazu zählen Überlegungen zum Idealbild eines Schülers, zum eigenständigen Lernen, zur Rolle des Lehrers als Coach, zur Bedeutung fundierter Fachkenntnisse von Lehrern in ihren Disziplinen, zur Fehlerkorrektur, zu Basiskenntnissen in Migrantensprachen und zur Verwendung des Deutschen im Fremdsprachenunterricht als gleichwertige Sprache im Mehrsprachigkeitsportfolio:

„Man müsste mal runterkommen von dem Ausgehen, wie es im Bildungssystem üblich ist, diesem Bild des perfekten Schülers, weil ich glaube, dass da oft nette Leute am Werk sind, die sich gut gemeinte Theorien ausdenken, die man mit dem idealen Schüler umsetzen sollte, aber von der Praxis ist das alles sehr weit entfernt. Da müsste man sich wirklich mal anschauen, welches Publikum tatsächlich vorhanden ist. Leute aus der Praxis sollten diese Lehrveranstaltungen konzipieren und abhalten.“

(Interview Lehrperson 08 Anhang E.8)

„Methodenmix, das ist auch ein zentrales Thema in der Fachdidaktik für mich. Ich halte absolut gar nichts davon, nur offenes, COOLes Lernen zu machen. Das Pendel hat so ausgeschlagen vom Zentralunterricht früher zu „der Schüler muss sich alles selbst erarbeiten“. Das ist auch nicht die Lösung in meinen Augen, und der Lehrer ist nur mehr der Coach. Ich glaube, dass es diese Phasen braucht und sie gut sind, aber der Schüler ist ohne Input auch oft verloren. Das heißt, man muss sie zum selbständigen Denken erziehen, aber er darf nicht gänzlich alleingelassen werden.“

„Ich persönlich finde es ganz wichtig, dass Lehrer dieses „ganz Trockene“ gut vermitteln können, damit die Schüler wissen, okay, die Sprache sieht so und so aus, gibt es Artikel, oder nicht und so weiter. Angehende Sprachlehrer brauchen die Gelegenheit genau das zu erlernen: Wie erkläre ich Grammatik und Struktur für die Schüler. Ich finde, Lehramtsstudenten sollten wissen, dass es schon sinnvoll ist, den Schülern zu sagen, welche Methode man warum einsetzt und was das Ziel

im Unterricht ist.“

(Interview Lehrperson 09 Anhang E.9)

„So alltägliche Dinge, wie das Korrigieren sollte vermehrt Thema sein. Was kann ich machen, damit sie bestimmte Fehler nicht mehr machen; das alles auch im Hinblick auf die verschiedenen Muttersprachen.“

(Interview Lehrperson 11 Anhang E.11)

„Ich würde auf jeden Fall eine Lehrveranstaltung anbieten, die die am häufigsten gesprochenen Muttersprachen der Schüler einführt. Man ist so ein bisschen alleingelassen und man kommt erst im Laufe der Jahre drauf, welche Fehler sich immer wieder wiederholen und woher das kommt. Oder man kommt halt auch nie drauf, dass man da vielleicht so einen Crashkurs kriegt, in den, wie heißt das, BKS Sprachen. Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, Türkisch vielleicht, je nachdem, wie die Population von den Schülern ist. Dass man da einfach mal einen Tag einen Crashkurs kriegt in der Sprache bezüglich möglicher Fehlerquellen, damit man weiß, woher das kommt. Damit man dann vielleicht auch dagegen steuern kann. So etwas würde ich sehr interessant finden.“

(Interview Lehrperson 13 Anhang E.13)

„Ich kann mich noch erinnern, dass bei uns auf der Fachdidaktik in Wien es verpönt war, Deutsch in den Fremdsprachenunterricht miteinzubringen. Es sollte alles nur auf Englisch ablaufen. Das habe ich am Anfang auch versucht. Ich bin aber dann draufgekommen, dass das für irgendwelche schwierigen grammatikalischen Dinge nicht funktioniert. Ich würde sagen, man sollte Studenten vermitteln, dass man davon wieder zurückgeht. Es ist einfach nicht so. Wir sind eine mehrsprachige Gesellschaft – und warum kann ich dann nicht Deutsch auch hineinbringen und gewisse Dinge auf Deutsch erklären?“

(Interview Lehrperson 14 Anhang E.14)

Erfahrene Lehrkräfte fordern vor allem den weiteren Ausbau der Unterrichtspraxis für (angehende) Junglehrer schon während des Studiums. Sie untermauern diese Forderung mit durchwegs plausiblen Begründungen, von denen drei an dieser Stelle exemplarisch abschließend aufgelistet werden:

„weniger universitär und mehr realitäts- bzw praxisbezogen, wirklich verstehen kann man die fachdidaktischen Hintergründe erst, wenn man einen Klasse über eine längere Zeit begleitet. Ich bezweifle daher, dass die Universität da überhaupt helfen kann. Besser wäre es, in den ersten Unterrichtsjahren einen Coach zur Verfügung zu haben.“

(LF 67, DZ 39)

„Die Anzahl an Hospitationsstunden und zu unterrichtenden Einheiten sollten weiter aufgestockt werden. Etwa 36 Stunden Hospitation in Summe und 4 selbst gehaltene Unterrichtssequenzen oder -einheiten während des gesamten Studiums

sind zu wenig. Ich hatte das Glück, bei meinem Betreuungslehrer mehr als die vorgeschriebenen Stunden unterrichten zu dürfen. Das Ausprobieren in der Klasse hat viel, viel ertragreicher, als eine theoretische Einheit über Fachdidaktik je sein könnte. Die Erfahrung in der Praxis trägt auch wesentlich zur Entwicklung der eigenen (Lehrer)persönlichkeit bei. Man lernt, authentisch zu sein, was im Umgang mit Schülern so wichtig ist. Man kann aber nur authentisch sein, wenn „man sich selbst beim Unterrichten gefunden hat“, und dafür muss man sich ausprobieren.“

„Ich bin eine Verfechterin der Praxis. Man kann es einfach am einfachsten ausprobieren. Theorie gut und schön, aber wie vermittelt man jemandem theoretisch, wie es in einer Klasse zugeht?“ [...] Also auf jeden Fall mehr Praxis als theoretische Fachdidaktik. Man kann ja dann anhand der Erfahrung, die die Leute gemacht haben, das dann ja besprechen, aber als Basis würde ich immer die Praxis nehmen.“

(Interview Lehrperson 12 Anhang E.12)

Kapitel 8

Conclusio und Perspektiven

„Gefahr der Utopie: wenn sie es bleibt.“

– Manfred Hinrich –

Im Folgenden werden die angeführten Hypothesen auf ihre Validität überprüft und weiterführend ein Maßnahmenportfolio entwickelt.

8.1 Subjektive Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit und der Gebrauch der Muttersprache und des Deutschen

Hypothese 1: Für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache ist ihre Muttersprache im Vergleich zur deutschen Sprache von größerer Bedeutung. Sie bezeichnen sich häufiger als mehrsprachig als Schüler mit deutscher Muttersprache sowie ihre Lehrkräfte.

– teilweise verifiziert –

Die Mehrheit der Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch „mag“ ihre Muttersprache grundsätzlich „lieber“ als die deutsche Sprache oder ist diesbezüglich unentschieden. Das heißt, auf emotionaler Ebene wird die Muttersprache eindeutig bevorzugt, sofern eine Entscheidung hinsichtlich der Präferenz der einen oder anderen Sprache überhaupt getroffen werden kann. Aus pragmatischer Perspektive betrachtet, verhält es sich jedoch genau umgekehrt: Deutsch wird priorisiert, weil Schülern die Bedeutung dieser Sprache für eine erfolgreiche Schulausbildung und die zukünftigen Chancen in der Arbeitswelt bewusst sind.

Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch bezeichnen sich deutlich häufiger als mehrsprachig als ihre Klassenkollegen mit deutscher Muttersprache. Sprachlehrer jedoch bezeichnen sich beinahe ebenso häufig als mehrsprachig wie ihre Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache.

Das heißt, Mehrsprachigkeit wird von Schülern mit anderen Muttersprachen und den befragten Sprachlehrern bewusster wahrgenommen als von Schülern mit deutscher Muttersprache. Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ scheint bei Schülern in erster Linie auf die Muttersprache bezogen zu werden: Ist die Muttersprache „eine andere“ und Deutsch neben den erlernten Schulfremdsprachen die Zweitsprache, so lautet die Selbsteinschätzung eher „mehrsprachig“. Ist die Muttersprache allerdings Deutsch, lautet die Selbsteinschätzung trotz Fremdsprachenkenntnissen in vielen Fällen einsprachig.

Hypothese 2: Bei Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch dominiert der Gebrauch der Erstsprache gegenüber dem Gebrauch der deutschen Sprache in ihrem alltäglichen Leben.

– **verifiziert** –

Die Analyse des Sprachgebrauchs in den Schülergruppen mit türkischer und BKS Muttersprachen zeigt eindeutig, dass die Muttersprache im privaten Lebensbereich klar dominiert. Das bedeutet, dass die deutsche Sprache weitaus weniger kommunikativ gepflegt wird, da man in der Regel davon ausgehen kann, dass Schüler üblicher Weise weitaus mehr Zeit mit ihren Familien verbringen als im „offiziellen“ schulischen Umfeld. Basierend auf dem Wissen, dass Sprachkompetenz in erster Linie nur durch regelmäßiges und vor allem möglichst häufiges Sprechen einer Sprache erreicht werden kann, scheinen die von Lehrerseite häufig kritisierten mangelnden Deutschkenntnisse vor allem durch die Vernachlässigung der deutschen Sprache im Alltag begründet zu sein.

Eine zusätzliche überraschende Erkenntnis ist, dass der (zu) häufige Gebrauch der verschiedenen Muttersprachen im schulischen Umfeld (wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit) sowohl von Schülern aller Muttersprachen, aber vor allem von Lehrkräften durchaus auch als Störfaktor empfunden wird. Das „Einander-nicht-verstehen-können“ schafft Misstrauen, die Ablehnung der deutschen Sprache im öffentlichen Bereich wird als Respektlosigkeit gegenüber der österreichischen Kultur oder salopp formuliert als „nervig“ empfunden.

8.1.1 Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht

Hypothese 3: Schüler mit nicht deutscher Muttersprache empfinden Mehrsprachigkeit eher als Vorteil beim Fremdspracherwerb in der Schule als ihre Klassenkollegen mit deutscher Muttersprache und ihre Sprachlehrer.

– **teilweise verifiziert** –

Sowohl Schüler mit deutscher Muttersprache, als auch Schüler mit einer anderen Muttersprache beurteilen Mehrsprachigkeit mehrheitlich gleichermaßen vorteilhaft für das Fremdsprachenlernen in der Schule. In der vorliegenden Untersuchung konnte diesbezüglich kein

Unterschied zwischen den beiden befragten Schülergruppen festgestellt werden. Bestätigt wird die Annahme, dass Lehrer im Vergleich zu Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch Mehrsprachigkeit deutlich seltener als Vorteil für das Fremdsprachenlernen erachten. Dies ist folgendermaßen zu begründen: Lehrkräfte sind sich der unterschiedlichen Ausprägung von Mehrsprachigkeit bewusst und betrachten diese Thematik daher differenziert: Sie bewerten individuelle Mehrsprachigkeit eindeutig als Vorteil, wenn vor allem in der Muttersprache, aber auch in der deutschen Sprache (als Zweitsprache) fundierte, strukturierte und lexikalische Sprachkenntnisse vorhanden sind, weil in diesem Fall systematisches Reflektieren über Sprache möglich ist. Mehrsprachigkeit wird klar als Nachteil bewertet, wenn weder in der Muttersprache, noch in der deutschen Sprache eine elaborierte niveauvolle Sprachkompetenz wahrnehmbar ist, weil dadurch aufgrund fehlender Referenzstrukturen eher Irritationen beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache die Konsequenz sind.

Hypothese 4: Sprachlehrer erachten die sogenannten „Schulsprachen“ wie Deutsch, die erste und zweite Lebende Fremdsprache für wichtiger als die anderen Muttersprachen der Schüler.

– **verifiziert** –

Diese Annahme trifft für den schulischen Kontext völlig zu. Das Ergebnis zeigt, dass Lehrkräfte (unbewusst) eine Bewertung der einzelnen Sprachen vornehmen und die Gleichwertigkeit der Sprachen nicht im Vordergrund steht. Es ist naheliegend, dass diese Aussage weniger mit persönlichen Einstellungen zur Wertigkeit einzelner Sprachen zu tun hat, sondern vielmehr mit der Verantwortung für eine professionelle Sprachausbildung als zentrale Aufgabe im Lehrberuf zu begründen ist. Lehrer sind in ihrer Tätigkeit an die gesetzlichen Vorgaben in den Lehrplänen gebunden und müssen daher per definitionem im Unterricht (und darüber hinaus) den Schulsprachen Priorität zuschreiben.

8.1.2 Rolle der deutschen Sprache für den schulischen Fremdsprachenerwerb

Hypothese 5: Die deutsche Sprache hat beim schulischen Fremdsprachenerwerb für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch einen geringeren Stellenwert als für Schüler mit Deutsch als Muttersprache und ihre Sprachlehrer.

– **nicht verifiziert** –

Diese Annahme konnte im Rahmen der Schülerbefragung nicht bestätigt werden. Im Gegenteil: Sogar mehr Schüler mit einer anderen Muttersprache halten solide Deutschkenntnisse

für wichtig und hilfreich beim Erlernen der 1. und 2. LFS. Das heißt, obwohl die Muttersprache aus emotionaler Sicht an erster Stelle steht, sind sich Schüler mit einer anderen Muttersprache dennoch der zentralen Rolle der deutschen Sprache im Fremdsprachenunterricht bewusst. Dies ist insofern hervorzuheben, als Lehrer, abgesehen von wenigen Ausnahmefällen, in denen auf Kenntnisse in den Migrantensprachen zurückgegriffen werden kann, gar keine andere Möglichkeit haben, als auf Deutsch als Brückensprache auszuweichen, wenn Erklärungen (noch) nicht in der jeweiligen Zielsprache von den Schülern verstanden werden können. Schüler, die sich daher um die Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse annehmen, bestätigen auch Erleichterungen beim Fremdsprachenerwerb.

Hypothese 6: Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch bewerten ihre Deutschkenntnisse subjektiv besser als ihre Lehrkräfte.

– verifiziert –

Diese Annahme wurde durch die Ergebnisse aus den Fragebögen bestätigt. Schüler attestieren sich weitaus häufiger „ausgezeichnete“ oder „gute“ Deutschkenntnisse zu haben, als es ihnen ihre Sprachlehrer zuschreiben. Es ist hier also eine deutliche Diskrepanz zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung zu attestieren. Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Lehr- und Lernziele aufgrund der Breite der Beurteilungskriterien im Gegenstand Deutsch vielfach nicht dazu führen, das tatsächliche Leistungsvermögen der Schüler in Deutsch abzubilden, sodass Fremdsprachenlehrer ihren Schülern in vielen Fällen keine besseren als nur „mittelmäßige“ Deutschkenntnisse zuschreiben. Hier ist eine Anpassung der Lernziele im Gegenstand Deutsch und / oder eine strengere Beurteilung der Leistungen vonnöten, um die tatsächliche Sprachkompetenz in Deutsch merklich zu steigern.

Hypothese 7: Deutsch hat als Brückensprache zwischen Lehrenden und Lernenden eine Schlüsselfunktion im schulischen Fremdsprachenerwerb.

– verifiziert –

Diese Annahme wurde eindeutig bestätigt. Die Tatsache, dass die wenigsten Lehrer aufgrund mangelnder oder nicht vorhandener Sprachkenntnisse in Migrantensprachen keine Referenzen zwischen diesen und der Zielsprache ziehen können, hat zur Folge, dass Fremdsprachenlehrer auf das Deutsche als gemeinsame sprachliche Basis im Unterricht angewiesen sind. Häufige Erklärungen der Lehrer auf Deutsch sind auch ausschlaggebend dafür, dass Schüler mit besseren Deutschkenntnissen (gemessen an der letzten Zeugnisnote in Deutsch) angeben, sich beim Fremdsprachenlernen leichter zu tun. Sprachlehrer geben an, sehr häufig Vergleiche

zwischen der Zielsprache und dem Deutschen zu ziehen, was auch von Schülerseite generell goutiert wird.

Nicht zuletzt, weil Deutsch ein Maturafach ist und sich Defizite in der deutschen Sprache auch in nichtsprachlichen Gegenständen negativ auswirken, plädieren Lehrer eindeutig für mehr Deutschunterricht im BMHS Bereich, was erstaunlicher Weise besonders von Schülern mit deutscher Muttersprache für ihre Mitschüler mit einer anderen Muttersprache gewünscht wird.

8.1.3 Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung

Hypothese 8: Für Fremdsprachlehrer stellt die sprachliche Diversität des Klassenverbandes in ihrer Unterrichtsgestaltung eher eine Schwierigkeit dar.

– nicht verifiziert –

Aus der allgemeinen methodisch-didaktischen Perspektive betrachtet, empfinden Sprachlehrer das Unterrichten von sprachlich heterogeneren Klassen im Vergleich zu sprachlich homogeneren Klassen als nicht merklich schwieriger. Für die meisten macht die sprachliche Diversität keinen Unterschied in der Unterrichtspraxis. Diese Aussage konnte jedoch mit den Kommentaren in den Interviews nicht bestätigt werden. In den persönlichen Gesprächen wurden vorrangig die sehr wohl vorhandenen problematischen Aspekte in der Handhabung des vielsprachigen Klassenzimmers angesprochen. Vielfach beziehen sich jedoch die erläuterten Probleme eher auf interkulturelle und religiöse Aspekte als auf rein sprachliche. Dies veranschaulicht einerseits die Interrelation von Sprache und Kultur und andererseits die Komplexität des Unterrichtsgeschehens, welche Sprachlehrer tagtäglich zu bewältigen haben.

Hypothese 9: Sprachlehrer verfügen über ein individuelles Repertoire an hilfreichen Konzepten methodisch-didaktischer Natur für einen erfolgreichen und modernen Sprachunterricht unter mehrsprachigen Rahmenbedingungen.

– verifiziert –

Die Mehrheit der Sprachlehrer gibt an, auf ihr eigenes methodisch-didaktisches Repertoire zurückzugreifen, um der stetig steigenden Diversität im Klassenzimmer gerecht werden zu können. Nur die wenigsten können diesbezüglich auf Gelerntes aus der Studienzeit zurückgreifen.

Paradoxer Weise wird häufig als Mittel der Problembewältigung eine Methodenreduktion gewählt, um auf die veränderte Schülerpopulation und ihre Bedürfnisse erfolgreicher eingehen

zu können. Sprachlehrer verwenden bestimmte Übungsformen oder Unterrichtstechniken nur noch selten oder gar nicht mehr, weil sie für die Mehrheit der Schüler aufgrund einer mangelhafteren Gesamtsprachenkompetenz zu schwierig geworden sind. Dies kann als ein Indiz für die vermeintlich so oft beobachtete Nivellierung des Leistungsniveaus nach unten gewertet werden.

Wie die Untersuchung zeigt, ist eine verstärkte Beschäftigung mit metasprachlichen Aspekten nur gelegentlich im Unterricht zu erkennen. Die Ursache hierfür ist einerseits in der Begrenztheit der zeitlichen Ressourcen und andererseits in den faktisch stetig steigenden erforderlichen Übungszeiten innerhalb der Unterrichtszeit aufgrund des tendenziell immer stärkeren Infrage Stellens der Erfordernis außerschulischer Beschäftigung mit schulischem Sprachenlernen (Hausübungen) zu sehen.

8.1.4 Erstsprachenspezifische Fehlerquellen in Englisch und Spanisch

Hypothese 10: Schüler einer bestimmten Muttersprache(ngruppe) machen im Prozess des Fremdsprachenlernens spezifische Fehler.

– verifiziert –

In der Fehlerquellenanalyse der Schularbeiten konnten für die 1. LFS Englisch signifikante Unterschiede in allen Fehlerquellenkategorien festgestellt werden.

Für die 2. LFS Spanisch zeigt sich im Vergleich der untersuchten Muttersprachen(gruppen) ein weniger differenziertes Bild. Signifikante Unterschiede in der Fehlerhäufigkeit konnten nur in den Teilbereichen „Lexik“ und „Orthographie“, festgestellt werden.

Die Schularbeitenanalyse hat ergeben, dass in der zweiten lebenden Fremdsprache Spanisch, die absolute Fehlerhäufigkeit in vielen Bereichen höher ist als in der ersten lebenden Fremdsprache Englisch. Eine Ursache dafür könnte sein, dass sowohl in Bezug auf die Schüler- als auch auf die Lehrerpapulation große Inhomogenität hinsichtlich der sprachlichen Vorbildung ersterer und der differenten fachlichen Kenntnisse (unterschiedliche Fächerkombinationen) letzterer zu konstatieren ist.

Hypothese 11: Sprachlehrer wissen über die spezifischen Fehlerquellen der verschiedenen Muttersprachen(gruppen) Bescheid.

– **verifiziert** –

Fremdsprachenlehrer sind sich der Tatsache bewusst, dass Schüler mit einer bestimmten Muttersprache spezifische Fehler beim Fremdsprachenlernen machen und können diese auch weitgehend zuordnen. Das gemeinsame Fehlerkorrigieren dürfte konsequent durchgeführt werden, denn Schüler wissen um ihre Stärken und Schwächen sehr gut Bescheid. Lediglich in wenigen Teilbereichen weichen ihre Selbsteinschätzungen bezüglich der häufigsten Fehlerquellen von den Beobachtungen der Lehrer diesbezüglich ab. Lehrkräfte merken in diesem Zusammenhang aber auch an, dass für einen individualisierten Umgang mit muttersprachenspezifischen Fehlern das nötige linguistische und didaktische Werkzeug in den meisten Fällen noch fehlt.

8.1.5 Schulorganisation und Fremdsprachendidaktik zwischen Ist- und Sollzustand

Hypothese 12: Sprachlehrer sehen die Notwendigkeit durch adäquate administrative und personelle Maßnahmen der steigenden gesellschaftlichen Diversität im Bildungswesen Rechnung zu tragen.

– **verifiziert** –

Diese Vermutung wurde durch zahlreiche Empfehlungen und Kommentare, basierend auf reichhaltigen Erfahrungen aus zum Teil jahrzehntelanger Unterrichtspraxis sowohl im Fragebogen als auch in den Interviews, bestätigt.

8.2 Maßnahmenportfolio

Aus der Verifikation der Hypothesen lassen sich folgende Maßnahmen ableiten:

8.2.1 Schulorganisatorisch-administrative Maßnahmen

Wenn der allgemeinen sprachlichen Ausbildung in Anlehnung an die Empfehlung der europäischen Kommission⁹⁶, die besagt, dass jeder Europäer Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen haben und Mehrsprachigkeit als fixer Bestandteil in die Curricula implementiert werden soll, gefolgt wird, sind vor allem folgende Überlegungen anzustellen:

1 Grundsatzentscheidung über den Status und die Gestaltung der Sprachausbildung im BMHS-Bereich

Bis dato ist diesbezüglich nur ein sehr indifferentes Bild zu erkennen. In den einzelnen Schultypen gibt es hier sehr unterschiedliche Zugänge, während im HAK und HUM Bereich zwei oder mehr LFS verbindlich sind, ist im HTL Bereich lediglich eine LFS verpflichtend verankert. Eine zweite lebende Fremdsprache als Freigegegenstand ist vielfach diversen Ressourcenkürzungen im Laufe der letzten Jahre im Schulbereich zum Opfer gefallen. Auch wenn zugutegehalten werden kann, dass die Ausbildungsziele im BMHS Bereich sehr divergent sind und sprachliche Kompetenzen daher nicht überall von gleicher Relevanz sind, würde ein verbindliches Commitment in diesem Bereich sowohl was die Anzahl der zu leistenden Fremdsprachen als auch das dazugehörige Stundenausmaß anlangt, vor allem auch unter dem Aspekt einer schriftlichen zRDP und mündlichen sRDP, die überdies neuerdings auch die Möglichkeit einer Mehrsprachigkeitsprüfung einräumt, erforderlich sein. Dem widerspricht jedoch, dass gerade im berufsbildenden Schulwesen die sehr divergenten Ausbildungsziele einer übermächtigen Bewertung von Sprachkompetenzen im Wege stehen – oder soll zum Beispiel ein hochbegabter Techniker mit nur bedingter Sprachbegabung daran gehindert werden, seiner eigentlichen Begabung entsprechend ausgebildet zu werden, nur um einem Idealbild eines Europäers zu entsprechen?

2 Grundsatzentscheidung über den Status der deutschen Sprache

Außer Streit zu stellen ist, dass Deutsch als offizielle Landessprache auch die allgemeine Unterrichtssprache darstellt. Davon abzuleiten ist, dass vor allem für all jene Schüler, die eine andere Erstsprache als Deutsch aufweisen, es sehr hilfreich wäre, wenn auch in Bezug auf die offizielle Unterrichtssprache und vor allem innerhalb des Unterrichtsgegenstandes Deutsch der GERS zur Anwendung käme und die Kompetenzstufen der Module und Jahrgänge klar definiert würden. Dies würde sowohl für Lehrer als auch

⁹⁶vergl. Grünewald und Bade (2009, S. 122)

für Schüler eine klar nachvollziehbare Einordnung der aktuellen Sprachkenntnisse erlauben. Dieser Prozess müsste für Deutsch unbedingt bereits im Vorschulalter beginnen und klar festschreiben, welche Schulstufe welches Sprachniveau erfordert. Damit wäre Transparenz gegeben, die auch die Bewältigung der finalen Aufgaben im Rahmen der RDP ermöglicht.

3 Teilung des Deutschunterrichts entsprechend jener in den Fremdsprachen

Unter Bedachtnahme der konkreten Zusammensetzung der Schülerpopulation in Wiens BMHS – derzeit haben 38 % im höheren und 59,4 % aller Schüler im mittleren berufsbildenden Schulbereich nicht Deutsch als Erstsprache, Tendenz steigend⁹⁷ – ist es unabdingbar erforderlich, auch im Deutschunterricht die Teilungsverordnung des Fremdsprachenunterrichts anzuwenden.

4 Klassenorganisation und Wochenstundenanzahl versus Lehr- und Lernziele

Für alle Schultypen ist eine schriftliche zRDP und eine mündliche sRDP gesetzlich vorgeschrieben. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, dass im Gegensatz zur derzeitigen Situation Englisch für alle Schultypen dieselbe Anzahl an Jahreswochenstunden zugeteilt erhält, wobei es geboten erscheint, dass in allen Klassen und Jahrgängen mindestens drei Jahreswochenstunden vorzusehen sind. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die im Lehrplan definierten Kompetenzen für die RDP auf gleichem Niveau tatsächlich erarbeitet werden können. In Parenthese ist diese Vorgangsweise auch für die 2. LFS zu sehen, wenngleich eingeräumt werden sollte, dass einzelne Schultypen aufgrund ihres sehr speziellen Ausbildungszieles einer 2. LFS entoben bleiben sollten.

5 Implementierung des Gegenstandes „Mehrsprachigkeit“ im Fächerkanon

Zu den bizarrsten und skurrilsten Ausformungen der neuen Reife- und Diplomprüfungsverordnung⁹⁸ zählt die Implementierung des Prüfungsgegenstandes „Mehrsprachigkeit“. Er findet nämlich keinerlei Entsprechung in den jeweiligen Curricula. Die vom Gesetzgeber vorgegebenen Handlungsempfehlungen bezüglich der Durchführung und vor allem Vorbereitung dieser Prüfungsmodalität sind nicht existent. Soll Mehrsprachigkeit tatsächlich auch im Sinne der europäischen Kommission nicht nur dem Schein nach umgesetzt, sondern ernsthaft in Angriff genommen werden, so ist die Implementierung eines eigenen diesbezüglichen Unterrichtsgegenstandes unabdingbar. Auch wenn Reich und Krumm im „Curriculum Mehrsprachigkeit“ eine Reihe von Varianten der praktischen Umsetzung von Mehrsprachigkeitsunterricht vorschlagen erweist sich aufgrund dieser Untersuchung lediglich die Einführung eines diesbezüglichen Unterrichtsgegenstandes unter den derzeit gegebenen schulischen Rahmenbedingungen als tatsächlich

⁹⁷vergl. Österreichisches Bundesministerium für Bildung (2015)

⁹⁸vergl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007846> (letzter Zugriff: 11.Juni 2017)

realisierbare Option.

6 Flexibilisierung der Reife- und Diplomprüfungen hinsichtlich des sprachlichen Zielniveaus

Um internationalen europäischen Standards (Zugangsvoraussetzungen für den tertiären Bildungsbereich) zu entsprechen, ist in der 1. LFS B2 Niveau nach dem GERS eine zwingende Vorgabe. Anders verhält es sich in der 2. LFS. Hier ist eine Differenzierung bezüglich des finalen Sprachniveaus anzudenken, um zu verhindern, dass weniger sprachbegabte Schüler am Abschluss einer höherbildenden Schulform nur deshalb scheitern. Dies würde bedeuten, dass damit eventuelle deutlich höhere Begabungen im berufsspezifischen Kernbereich nicht gänzlich zur Entfaltung gebracht werden könnten, indem auch die Erlangung einer Hochschulreife verwehrt würde. Es wird daher als Alternative vorgeschlagen, dass hier eine individuelle Festlegung des sprachlichen Zielniveaus vorgenommen wird, die im jeweiligen Maturazeugnis ausgewiesen wird.

7 Strukturierung der Klassen nach alternativen Kriterien

Im Sinne der Individualisierung ist vorzuschlagen, Klassen und Jahrgänge nicht nur nach Alter und Begabungen bzw. Neigungen zusammenzusetzen, sondern nach Erstsprachenzugehörigkeiten zu gruppieren und Settings anzudenken, die nicht mehr als zwei bis drei Erstsprachengruppen umfassen. Auf diese Weise könnte für die einzelnen Sprachgruppen eine entsprechende individualisierte Fremdsprachenvermittlung realisiert werden.

8.2.2 Methodisch-didaktische Maßnahmen

1 Optimierungspotenziale in der Lehrerausbildung

a) Fachtheoretische Ausbildung

Jenseits einer fachsprachlichen Ausbildung sind Lehrveranstaltungen über Interkulturalität und Mehrsprachigkeit unbedingt innerhalb des Studiums für Lehramtsanwärter für (Fremd)sprachen zu implementieren, um der demographischen Entwicklung in den Schulklassen erfolgreich begegnen zu können. Dies eröffnet den künftigen Lehrkräften einen adäquaten und sensibleren Umgang mit den zu erwartenden künftigen Schülerpopulationen.

b) Fachpraktische Ausbildung

Wie beispielsweise im Bereich der Fachhochschulen Praxissemester verpflichtend vorgesehen sind, in denen Studierende ein ganzes Semester in facheinschlägigen Berufsfeldern tätig werden, ist auch in der neuen Lehrerbildung im Bachelorbereich ein solches in ähnlicher Weise zu implementieren. Dies eröffnet für die künftige Lehrergeneration die Möglichkeit, den schulischen Alltag in seiner

Vielfältigkeit mitzuerleben und nicht nur einzelne punktuelle Unterrichtserfahrungen zu sammeln. Zentrale Erfordernisse des Lehrerberufs wie Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung über einen längeren Zeitraum und vor allem Leistungsbeurteilung können auf diese Weise sehr praxisnah erfahren werden. Durch eine solche halbjährige Teilnahme am Schulgeschehen ergeben sich zusätzlich wertvolle Erfahrungsaustausche nicht nur mit dem Mentor, sondern auch mit der übrigen Schulgemeinschaft, was eine holistische Sicht des Berufsalltags eines Lehrers möglich werden lässt.

2 Weiterbildung für Fremdsprachenlehrer

Festzuhalten ist, dass grundsätzlich die Angebote im Bereich der Lehrerfortbildung in Bezug auf die gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit zu extensivieren sind. So ist es dringend nötig, möglichst zeitnahe, an die jeweils aktuellen gesellschaftlich veränderten Situationen angepasste Bildungsangebote anzubieten. So sollten einerseits interkulturelle Seminare in Bezug auf vor allem dominante Migrantensprachen und andererseits in Bezug auf die entsprechenden kulturspezifischen Hintergründe angeboten werden. Zentral dabei ist jedoch, das Augenmerk darauf zu legen, Unterrichtskonzeptionen vorzustellen, die an der linguistischen sprachlichen Basis der jeweiligen Erstsprachen ansetzen, um auf diese Weise jene zuletzt genannte Zielgruppe effizienter anzusprechen und daher für das Unterrichtsgeschehen im Sinne der gesamten Klasse ertragreicher zu gewinnen. Auf diese Weise wird auch sichergestellt, dass die Lernmotivation stimuliert wird.

3 Konkrete Realisierung didaktischer Konzeptionen im Unterricht

a) Dokumentation der individuellen Sprachbiographie

Um eine möglichst optimale universelle Sprachentwicklung und einen –erwerb zu garantieren, ist es unerlässlich, dass bereits im Vorschulalter mit der Dokumentation des individuellen Bestands von sprachlichen Kompetenzen im Rahmen des GERS begonnen wird. Begleitend über die Jahre der Grundschulausbildung soll diese Dokumentation eine möglichst individualisierte sprachliche Einordnung des Kindes bzw. Jugendlichen ermöglichen. Dies eröffnet letztlich auch im Sekundarschulbereich eine schülerspezifisch adäquate Einordnung in ein entsprechendes Lernumfeld. Allerdings ist schon darauf hinzuweisen, dass das Konzept von Diversity hier sehr bald an pragmatische Grenzen stößt, denn es ist nicht möglich, für alle Erstsprachen entsprechend kompetente befugte Personen zu finden und zu beschäftigen, die diese oben angeführten Aufgaben der Evaluierung erfüllen können.

b) Bildung von homogenen Arbeitsgruppen

Um die Effizienz des Fremdsprachenunterrichts zu steigern, wird vorgeschlagen, homogene Kleingruppen innerhalb des Klassenverbandes zu bilden. Auf diese Weise können vor allem in Phasen des offenen Lernens und bei Partner- bzw. Gruppenarbeiten aufgrund der gemeinsamen Brückensprache (jeweilige Erstsprache) Referenzen zwischen Erst- und Zielsprache gebildet und damit schlummerndes sprachliches Potential geweckt werden. Dies lässt eine deutliche Steigerung in der geforderten Unterrichtseffizienz erwarten. Dies schafft einen Chancenausgleich unabhängig von der jeweiligen Erstsprache.

c) als Brückensprache im Fremdsprachenunterricht

Umso diverser Klassenzusammensetzungen in Bezug auf die Erstsprache sind, desto wichtiger wird die deutsche Sprache als Brückensprache. Komplexere Zusammenhänge in der Zielsprache sind vielfach nur mittels deutscher Sprache eindeutig zu kommunizieren. So kann sichergestellt werden, dass niemand aufgrund seiner Erstsprache benachteiligt wird. Dieses methodische Vorgehen spiegelt eine weitere Variante des mehrsprachigen Miteinanders wider, das zudem die Kompetenz in der Landessprache stärkt.

d) Entwicklung von Unterrichtsmaterialien ausgehend von den jeweiligen Erstsprachen

Da die Stärkung der Erstsprachenkompetenz in Hinblick auf den weiteren Spracherwerb sinnvoll ist, bietet sich an, Arbeitsaufträge derart zu gestalten, dass sie im Sinne von Mehrsprachigkeit gesplittet formuliert werden, und zwar ein Teil in der jeweiligen Erstsprache, ein weiterer Teil in der Unterrichtssprache Deutsch und der letzte Teil in der Zielsprache. Dies erlaubt eine allgemeine Vertiefung aller angesprochenen Sprachen. Nicht verhehlt darf werden, dass diesem Format insofern Grenzen gesetzt sind, als erstsprachenkompetente Lehrer dafür nur in begrenztem Ausmaß bzw. nur in Ausnahmefällen zur Verfügung stehen.

Um dem entgegenzuwirken, sind entsprechende Autorentams, die derartige Unterrichtsmaterialien entwickeln, zu etablieren.

e) Kommunikativer Bereich vs. struktureller Bereich

Der kommunikative Spracherwerbsansatz, so er rein verbal verstanden wird, hat insofern Grenzen, als damit wesentliche Bereiche des Spracherwerbs nicht abgedeckt werden können. Es ist auf diese Weise nur bedingt möglich, schriftliche Textproduktion zu erlernen, genauso wie es kaum möglich ist, derart komplexere vorgegebene Texte zu erschließen. Gerade im berufsbildenden höheren Schulwesen stellt aber der Erwerb von fachspezifischen Fremdsprachenkompetenzen eine spezifische Herausforderung dar. Dies erfordert daher auch die notwendigen strukturellen Voraussetzungen der jeweiligen Zielsprache. Gerade in berufsfeldspezifischen Verhand-

lungen, Vereinbarungen oder Verträgen ist eine komplexe und normativ richtige Sprachbeherrschung unerlässlich. Andernfalls ist eine Zuweisung fachlicher Inkompetenz mitunter einhergehend⁹⁹. Um dem entgegenzuwirken, hat die Vermittlung von sprachlichen Strukturen auch losgelöst aus einem kommunikativen Kontext durchaus ihre Berechtigung. Vor allem das konsequente Einüben (Pattern Drill) sprachlicher Muster, wenn auch vielfach für antiquiert gehalten, ist im Prozess eines berufsfeldspezifischen Fremdsprachenerwerbs nicht substituierbar.

f) Integration neuer Medien

Ein ungeahntes Feld an Optionen in Bezug auf methodische Überlegungen bieten die neuen Medien. Im Wissen, dass der überwiegende Schüleranteil über die notwendige technische Ausstattung verfügt (Smartphone), eröffnen sich vielfältige methodisch-didaktische Einsatzmöglichkeiten. Die Partnerübung oder Gruppenarbeit, die auf Internetrecherche basiert, kann eine ungeheure Bereicherung darstellen, indem jeder Schüler die Möglichkeit hat, unter Einbindung seiner Erstsprache vorzugehen. Dies gleicht Sprachbarrieren in Hinblick auf die Unterrichts- bzw. Zielsprache weitgehend aus. Zu bedenken ist allerdings, dass die zu intensive Verwendung dieser Technologie nachweislich gewisse Gefahren birgt¹⁰⁰.

8.3 Integrative Interventionsphase bei Sprachdefiziten (IIP)

Das österreichische Bildungssystem übernimmt selbstverständlich nicht erst auf der Sekundarstufe II Verantwortung für die sprachliche Ausbildung unserer Kinder und Jugendlichen, sondern bereits ab Kindergartenalter. Aus diesem Grund muss ein Sprachförderkonzept im Falle etwaiger Mängel und Defizite holistisch ausgelegt sein und schwellenübergreifend arbeiten.

Abbildung 8.1 zeigt den Entwurf des Modells der Integrativen Interventionsphase bei Sprachdefiziten als Möglichkeit zur Implementierung im Schulsystem, um vor allem einer Problematik positiv korrigierend entgegenzuwirken: der Progression in den nächsthöheren Schulbereich trotz defizitärer Sprachkompetenzen und einer damit einhergehenden Doppelbelastung bei Schülern, gekennzeichnet durch eine Förderung bereits vorhandener sprachlicher Mängel bei gleichzeitigem Erwerb neuer, komplexerer Sprachkompetenzen.

Das Schlüsselement ist der sogenannte „Gatekeeper“ in Form einer Sprachkompetenzüberprüfung, welche von externen Organen wahrgenommen wird. Dieses Testverfahren muss am Ende eines Ausbildungsbereiches positiv bestanden werden, um in den nächsthöheren Schulbereich aufsteigen zu können. Bei Nichtbestehen dieser Prüfung, verbleibt der betroffene Schüler im jeweiligen (niedrigeren) Ausbildungsbereich und die IIP tritt

⁹⁹vergl. Tenzer und Pudelho (2015), Hinds, Neeley und Durnell Cramton (2014), Henderson (2005)

¹⁰⁰siehe Spitzer (2012)

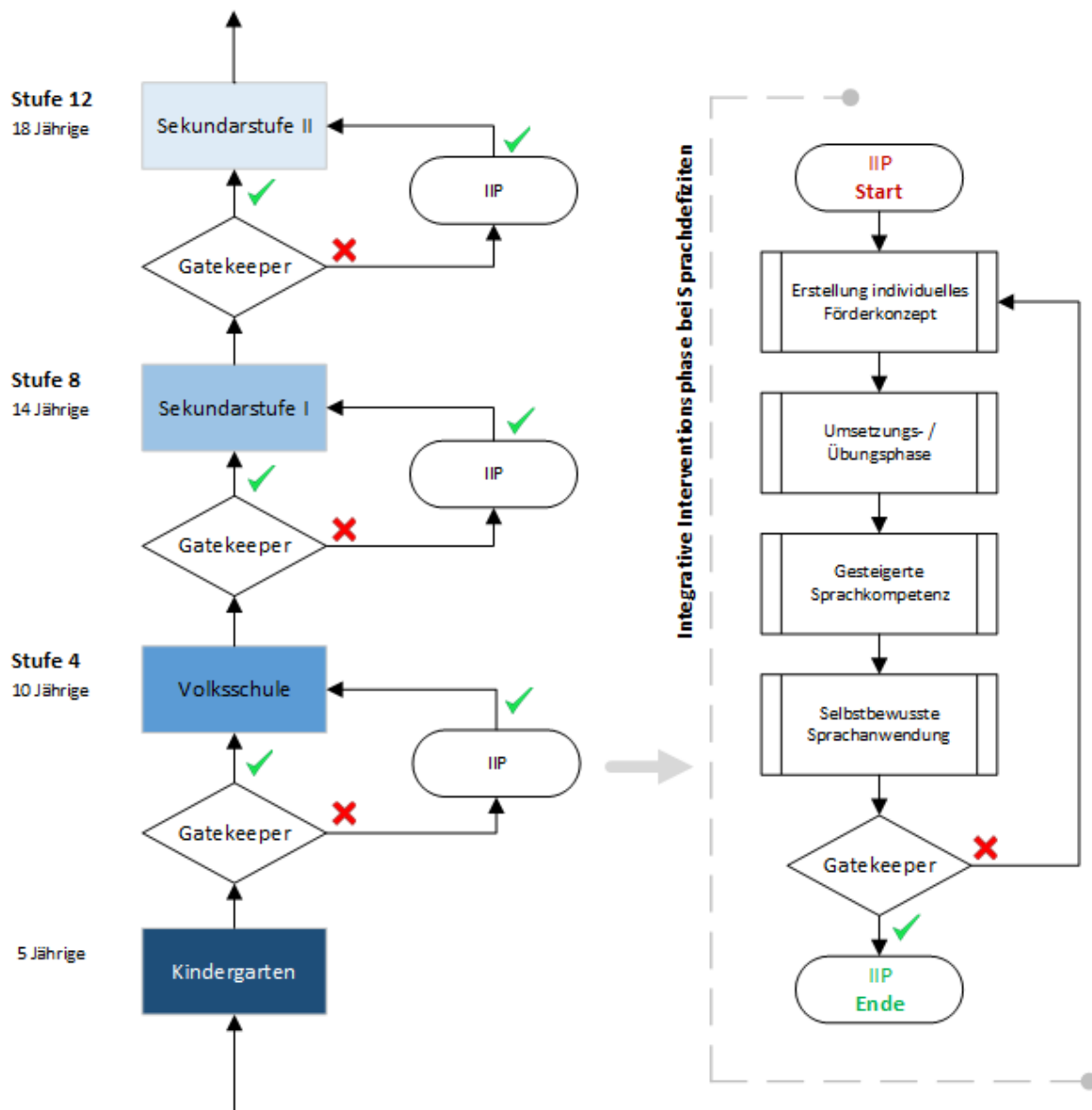


Abbildung 8.1: Modell der Integrativen Interventionsphase bei Sprachdefiziten

in Kraft. Das heißt, es wird ein IIP Kindergarten- oder Schuljahr zwischengeschaltet, in dem ein individuell erstelltes Sprachförderkonzept (in allen Sprachfächern) den Großteil der Betreuungs- / Unterrichtszeit einnimmt und andere (nicht aufbauende) Gegenstände ausgesetzt werden. Der Sprachunterricht muss von zusätzlichen, externen, entsprechend qualifizierten Lehrkräften übernommen werden, da betroffene Schüler aus dem ursprünglichen Klassenverband herausgenommen werden und idealer Weise in Kleingruppen (4-6 Schüler) trainiert werden. Am Ende dieses IPP Schuljahres steht erneut eine Gatekeeper Prüfung an. Im Regelfall sollte diese nun nach erfolgreicher Intervention positiv abgelegt werden können und ein Aufsteigen in den nächsten Ausbildungsbereich möglich sein.

Im Unterschied zu den bestehenden Überprüfungen der Bildungsstandards, die letztlich (in Bezug auf das Aufsteigen in höhere Schulstufen) konsequenzlos bleiben, und der bestehenden Leistungsbeurteilung in Form von Schulnoten, die in der Praxis leider oft aufgrund fehlender Ehrlichkeit das tatsächliche Sprachkönnen von Kindern und Jugendlichen eben nicht abbildet, bietet das Modell der IIP eine Möglichkeit des punktgenauen Eingreifens und Aufarbeitens aller sprachlichen Defizite. Auch wenn diese Transparenzmachung des (nicht) vorhandenen sprachlichen Könnens mitunter zur schmerzlichen Erkenntnis führen könnte, dass weitaus mehr Förderbedarf gegeben ist, als bisher wahrgenommen werden konnte (wollte?), ist es eine wirkungsvolle Maßnahme, für sprachlich schwache Schüler eine sinnvolle und umfangreiche Hilfestellung zum richtigen Zeitpunkt gewährleisten zu können und gleichzeitig durchschnittliche oder begabte Schüler nicht unter einer nach unten ausgerichteten Nivellierung des Unterrichtsniveaus zu vernachlässigen.

Die aktuellen Aussagen einer Wiener Volksschullehrerin, zusammengefasst im Artikel „Chancengleichheit nur ein Mythos?“¹⁰¹ vom 6. Juni 2017 zeichnet ein ernüchterndes Bild der diesbezüglich aktuellen Situation und belegt die Dringlichkeit der Aufarbeitung dieser Problematik:

Zu jenen Kindern, um deren Zukunft sich die Lehrerin besonders sorgt, zählen die im Herbst 2015 in die Klasse gekommenen Flüchtlingskinder allerdings gar nicht so sehr. Sie nehmen mittlerweile größtenteils gut am Unterricht teil. Ihre wirklichen Sorgenkinder sind in Österreich geboren – „alle aus türkischen Familien“ – und machen etwa ein Viertel der 3c aus. Sie können der Unterrichtssprache kaum folgen.

Wie das bei einem Volksschulkind, das seit seiner Geburt in Österreich lebt, passieren kann, erklärt die Lehrerin so: „Bis zum verpflichtenden Kindergartenjahr kommen sie mit Deutsch kaum in Kontakt, und den Kindergarten besuchen viele dann sehr unregelmäßig oder nur für zwei oder drei Stunden am Tag. Ein paar Stunden Schule am Vormittag reichen nicht aus, um eine Sprache zu lernen.“ [...]

Als größte Herausforderung bezeichnet die Lehrerin der 3c, den Spagat zwischen allen Kindern zu machen. Denn um allen gerecht zu werden, müsse sie den Un-

¹⁰¹<http://orf.at/stories/2393373/2393374/> (letzter Zugriff 13. Juni 2017)

terrichtet stark an jedes einzelne Kind anpassen und gleichzeitig „alles so herunterschrauben, dass es selbst die schwächsten Schüler verstehen“. Ein Zeitaufwand, der zwangsläufig auf Kosten aller Kinder geht.

„Die guten Schüler und die, die auch von zu Hause gefördert werden, bleiben auf der Strecke“, sagt die Lehrerin und meint damit gar nicht nur besonders begabte, sondern „ganz ‚normale‘ Kinder“: „Ein Kind, das schneiden kann, das sich die Schuhe zubinden kann, das artikulieren kann, wie es ihm geht; Das auch ein bisschen einen Bezug zu seiner Umwelt hat.“ Deren Eltern rät sie schweren Herzens zum Wechsel in eine Privatschule, „weil für diese Kinder wesentlich mehr möglich wäre“, als sie selbst ihnen unter den gegebenen Umständen bieten kann.

Führt man den Gedanken einer profunden Sprachausbildung weiter und bezieht die auf den Abschluss eines BMHS Schultyps (frühere oder später) folgende Berufstätigkeit weiter, so ist mittlerweile durch zahlreiche Studien¹⁰² wissenschaftlich belegt, dass mitunter Kommunikationsprobleme aufgrund fehlender (Fremd)sprachenkenntnisse auch eine direkte Auswirkung auf das Reüssieren im Job haben. Im professionellen beruflichen Umfeld werden beispielsweise mangelnde Kenntnisse in der jeweiligen Lingua Franca bei Verhandlungen udg. nicht selten unbewusst automatisch mit einer fachlich mangelnden Kompetenz gleichgesetzt, was in weiterer Folge Probleme für ein Unternehmen darstellen kann, wie z.B. finanzielle Nachteile aufgrund mangelndem Verhandlungsgeschick.

¹⁰²vergl. Tenzer und Pudenko (2015), Hinds et al. (2014), Henderson (2005)

Anhang A

Kurzfassung

Unter dem Titel „Mehrsprachigkeit und ihre Implikationen im Fremdsprachenerwerb aus Lernenden- und Lehrenden Perspektive im berufsbildenden mittleren und höheren Schulwesen in Wien 2017“ werden die Auswirkungen der lebensweltlichen individuellen Mehrsprachigkeit von Schülern auf den schulischen Fremdsprachenerwerb untersucht. In einer vierteiligen empirischen Studie wurden 1035 Schüler und 374 Fremdsprachenlehrer mittels Fragenbögen, Experteninterviews und einer Fehlerquellenanalyse in Englisch und Spanischschularbeiten befragt bzw. untersucht. Dabei konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden:

Für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ist die jeweilige Muttersprache emotional wichtiger, jedoch in Bezug auf Ausbildung und Beruf wird der deutschen Sprache größere Bedeutung beigemessen. Im alltäglichen Gebrauch dominiert die jeweilige Muttersprache, vor allem in Gesprächssituationen mit den Eltern. Im schulischen Umfeld überwiegt zwar grundsätzlich die deutsche Sprache, jedoch werden im Klassenverband auch die anderen Muttersprachen immer wieder verwendet, was bei vielen Lehrkräften und Schülern mit deutscher Muttersprache auf Ablehnung stößt. Sprachenvielfalt wird (vor allem im Unterricht) manchmal auch als Störfaktor empfunden, weil das „Einander-nicht-verstehen-können) Misstrauen und Unbehagen provozieren kann. Alle befragten Schüler empfinden Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in der Schule als Vorteil, während Lehrer diesen Nutzen allerdings nur im Falle einer Mehrsprachigkeit mit gut strukturierten Sprachkenntnissen in der jeweiligen Muttersprache und / oder Deutsch feststellen können. Ist das nicht der Fall, betrachten Unterrichtende die individuelle Mehrsprachigkeit ihrer Schüler eher als Hindernis, weil sie sprachliche Unsicherheit verursachen kann. Sprachlehrer messen den Schulsprachen (Deutsch, 1. LFS und 2. LFS) in der Regel eine höhere Bedeutung bei als den übrigen sehr divergenten Muttersprachen der Schüler. Für Lehrer und nicht selten auch für Schüler fungiert Deutsch nämlich als Brückensprache im Fremdsprachenunterricht, weil es die gemeinsame sprachliche Basis für Erklärungen darstellt, die in der Zielsprache für Schüler noch nicht verständlich sind. Die Fehlerquellenanalyse der schriftlichen Schülerarbeiten in Englisch und Spanisch von

Schülern mit deutscher, BKS oder türkischer Muttersprache zeigt, dass vor allem in der ersten lebenden Fremdsprache signifikante Unterschiede in der Fehlerhäufigkeit in den verschiedenen sprachlichen Kategorien (Grammatik, Lexik, Orthographie etc.) festzustellen sind. In der zweiten lebenden Fremdsprache Spanisch lässt sich ein harmonischeres Bild in Bezug auf die Fehlerhäufigkeit zwischen den verschiedenen Schülergruppen erkennen. Sprachlehrer sind sich der unterschiedlichen spezifischen Fehler der einzelnen Sprechergruppen bewusst und versuchen mit einem Repertoire an eigenen methodisch-didaktischen Überlegungen die zunehmende sprachliche Diversität im Klassenzimmer zu bewältigen, wobei paradoxer Weise eine „Methodenreduktion“ eine der häufigsten Reaktionen auf sprachliche Heterogenität darstellt und weniger die Entwicklung neuer, zusätzlicher methodischer Ansätze. Nur wenige Lehrende können diesbezüglich auf Kenntnisse aus ihrer eigenen Ausbildung zurückgreifen. Der Unterricht in sprachlich heterogeneren Klassen ist zwar nicht unbedingt schwieriger als in sprachlich homogenen Klassen, jedoch sind die sprachlichen Bedürfnisse der einzelnen Muttersprachensprecher generell wesentlich divergenter. Um Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht besser und effektiver bewältigen zu können, regen Sprachlehrer aufgrund ihrer (langjährigen) Erfahrungen eine Reihe von sowohl administrativ-organisatorischen als auch methodisch-didaktischen Anpassungen und Reformen an. Dazu zählen beispielsweise eine Grundsatzentscheidung seitens des Gesetzgebers über den Status der deutschen Sprache, die entsprechende Anpassung von Curricula, Wochenstundenzahlen und Lehrzielen, die Reorganisation der Zusammensetzung von Fremdsprachenklassen nach den tatsächlichen Sprachkompetenzen oder nach Muttersprache(ngruppen) der Schüler sowie die erweiterte Implementierung interkultureller Themen und wesentlich mehr Praxisbezug in der Lehrerbildung. Diese finden im abschließenden Teil der Dissertation nach Würdigung der Forschungsthese unter anderen im abgeleiteten Maßnahmenportfolio ihren Platz.

Anhang B

Abstract

This thesis is entitled “The implications of multilingualism on foreign language classes from the learners’ and teachers’ perspective in colleges for intermediate and higher vocational education (BMHS) in Vienna 2017”. The focus of the entire empirical study comprising four partial studies (questionnaires, guideline-based expert interviews and error analysis in written English and Spanish tests) was conducted among 1035 students and more than 374 language teachers. This is the evaluation of the findings:

Non-native German speaking students personally appreciate their mother tongue more than the German language from an emotional perspective, but prioritise German when education and future careers are concerned. In every-day life their individual multilingualism is characterised by the extensive use of their mother tongue especially in conversations with their parents. Even though German is spoken far more frequently at school, the intensive use of the different mother tongues is not appreciated by many student native speakers of German and teachers. The inability of understanding the “other languages” causes mistrust, and is perceived as a lack of respect towards the Austrian culture by some of the questionees. Regardless of their mother tongue, all student participators regard multilingualism as an advantage for foreign language learning, which teachers only confirm in case of multilingualism based on profound structural language competence in the mother tongue and in German. Language teachers consider the languages taught in school generally more significant than the various mother tongues. German ranges on top of the language ranking, because it bridges the gap between teachers and students if the latter are not yet ready to understand explanations in the target language. The analysis of English and Spanish written exams shows that there indeed exist significant differences in the frequency of errors in the different linguistic categories (grammar, lexis, orthography etc.) between German, BKS and Turkish mother-tongue speakers as far as the English language is concerned. In the Spanish language (i.e. third language acquisition), the frequency and distribution of errors turned out to be much more balanced between the investigated groups of mother-tongue speakers. Teachers attempt

to handle multilingualism in their classrooms with their individual didactical and methodological approaches, which is paradoxically often characterised by a “reduction in methods” rather than by creating and developing new methodological approaches. Teaching multilingual classes is not necessarily more difficult than teaching classes that are linguistically more homogenous, but the needs differ widely from mother tongue to mother tongue. For a better management of the multilingual classroom language teachers propose a collection of administrative-organisational as well as methodological-didactical suggestions including for example a policy decision about the status of the German language to reorganise curricula, the number of lessons for language classes per week as well as the structure of groups of learners accordingly. Experienced teachers perceive the need for compulsory training of intercultural competences and a further increase of practical experience as part of teacher training at universities. After verifying the empirical hypotheses, a selection of recommendations could be included in the catalogue of measures for the further development of multilingual classroom management in intermediate and higher vocational education (BMHS) in Vienna.

Anhang C

Resumen

Esta tesis doctoral del título “El multilingüismo y sus consecuencias en la enseñanza de las lenguas extranjeras en el aula de las escuelas de formación profesional de Viena en 2017, investigado desde la perspectiva de los alumnos y de los profesores” fue realizada en un estudio de cuatro partes (cuestionarios, entrevistas y una análisis de errores en exámenes escritos en inglés y español) entre 1035 alumnos y 374 profesores de lenguas extranjeras.

La presente investigación científica se realizó con el propósito de analizar la influencia del multilingüismo individual en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el aula para poder desarrollar por un lado estrategias administrativas para la reorganización de la estructura de las clases de lenguas extranjeras y por otro lado estrategias metodológicas y didácticas para facilitar la enseñanza en las aulas de grande diversidad lingüística.

La parte siguiente resume los resultados del estudio científico:

Hipótesis 1: Para los alumnos con trasfondo migratorio su lengua materna individual vale más que el alemán comparando el valor del alemán para los alumnos germano-hablantes. La mayoría de los alumnos de otra lengua materna se caracteriza multilingüe a diferencia de los alumnos germano-hablantes y sus profesores.

- verificada parcialmente -

La mayoría de los alumnos con trasfondo migratorio prefiere su lengua materna en general porque provoca emociones positivas. Sin embargo, hay también otro grupo de alumnos que no puede tomar una decisión en este punto. Aquí se muestra que la valorización de las lenguas diferentes o se convierte en un problema o no se da ninguna importancia a esta diferenciación. Del punto de vista pragmático es justo lo contrario: El alemán es la lengua favorecida porque los alumnos toman conciencia de la importancia del alemán con respecto a la educación y su (futura) carrera profesional.

Como se esperaba, los alumnos de otra lengua materna se caracterizan políglotas con más frecuencia que los alumnos germano-hablantes. Partiendo de este punto de vista se puede decir que especialmente los alumnos germano-hablantes asocian el término “multilingüismo” con otra lengua materna, pero no con el alemán como lengua materna. Aunque ellos también hablan idiomas extranjeros, no se describen políglotas por fuerza. Me gustaría también advertir particularmente al hecho de que casi tantos profesores de lenguas extranjeras (de lengua materna alemán) como alumnos con trasfondo migratorio se caracterizan multilingües. Aquí se muestra que los profesores naturalmente tienen una conciencia lingüística más grande que los alumnos germano-hablantes.

Hipótesis 2: El uso de la lengua materna domina en la vida diaria de los alumnos con trasfondo migratorio.

- verificada -

El análisis del uso de la lengua materna entre alumnos turco-hablantes y BCS-hablantes (bosnio – croata – serbio) muestra claramente que las lenguas maternas dominan en la vida privada, especialmente en las conversaciones con los padres. Esto significa que en general el alemán está usado mucho menos en casa que las lenguas maternas. Partiendo del hecho de que la competencia lingüística se desarrolla particularmente por el uso activo, intenso y frecuente de los idiomas correspondientes parece que una competencia insuficiente o deficiente del alemán tiene su origen especialmente en la negligencia de este idioma en la vida cotidiana.

Otra conclusión muy sorprendente en este contexto se refiere al uso de las lenguas maternas en las escuelas en general y en el aula especialmente. El uso demasiado frecuente de las diferentes lenguas maternas causa rechazo entre muchos alumnos germano-hablantes y también entre algunos profesores. La incapacidad de entender lo que los otros están discutiendo provoca desconfianza e inseguridad. La realidad es que los alumnos que no saben entender la lengua hablada se sienten excluidos. La negligencia del alemán en el entorno público puede ser vista como falta de respeto relacionado a la cultura austríaca en general. La mayoría de los profesores solamente rechaza el uso de las lenguas maternas en el aula por motivos pragmáticos: Es más importante practicar el uso de la lengua de destino en las clases de lenguas extranjeras.

Hipótesis 3: Los alumnos de otra lengua materna caracterizan el multilingüismo como ventaja en el proceso de aprender lenguas extranjeras en la escuela con más frecuencia que los alumnos germano-hablantes y los profesores.

- verificada parcialmente -

Tanto los alumnos germano-hablantes como los alumnos de otras lenguas maternas describen el multilingüismo como ventaja en el proceso del aprendizaje de otras lenguas extranjeras en la escuela. En este estudio científico no se encontraron diferencias entre los dos grupos de alumnos interrogados. La suposición de que los profesores definan el multilingüismo más bien una desventaja para el aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela, porque tienen en cuenta los tipos diferentes del multilingüismo está probada: Los profesores describen el multilingüismo como ventaja cuando los alumnos tienen unas competencias lingüísticas avanzadas de una lengua al menos. En este caso saben bien las estructuras de la lengua materna y / o el alemán para poder comparar su lengua materna o el alemán con la lengua de destino. En caso de que los alumnos no tengan competencias avanzadas ni de la lengua materna ni del alemán, los profesores ven una desventaja en el multilingüismo. Según sus experiencias este problema resulta en una dificultad enorme para el aprendizaje de otros idiomas. Todo eso debido a la falta de estructuras claras en los idiomas conocidos.

Hipótesis 4: Para los profesores de lenguas extranjeras los idiomas del currículo valen más que las lenguas maternas individuales.

- verificada -

Esta suposición fue probada en cuanto al contexto educativo. El resultado indica que los profesores (inconscientemente) valoran los idiomas diferentemente. Parece que la equivalencia de las lenguas individuales no tiene prioridad. Es muy probable que no tenga nada que ver con una actitud negativa hacia las lenguas maternas de los alumnos sino a su responsabilidad de una educación lingüística en “los idiomas de la escuela” como el inglés o el español.

Hipótesis 5: El alemán resulta menos importante para los alumnos con trasfondo migratorio en comparación con los alumnos germano-hablantes en el proceso del aprendizaje de las lenguas extranjeras en la escuela.

- rebatida -

Esta suposición no fue probada en este estudio. Todo lo contrario: Son sobre todo los alumnos de otras lenguas maternas que dan importancia a una competencia avanzada y profunda de la lengua alemana para poder aprender otros idiomas extranjeros. El motivo principal es el hecho que el alemán funciona como lengua puente entre los profesores y los alumnos en las clases de lenguas extranjeras. Especialmente en las situaciones en las que todavía no se entiende mucho en la lengua meta, los profesores no tienen

otra posibilidad que comunicar en alemán, porque la gran mayoría no sabe hablar los idiomas migrantes. Por eso muchos alumnos teniendo conocimientos avanzados del alemán confirman también una ventaja en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela.

Hipótesis 6: Los alumnos con trasfondo migratorio valoran sus competencias del alemán más positivamente que los profesores.

- verificada -

Esta suposición fue probada inequívocamente por las repuestas en el cuestionario de alumnos. La mayoría de los alumnos piensa que tiene una competencia excelente o buena, mientras que los profesores solamente notan una competencia intermedia de los alumnos de otras lenguas maternas. Hay una discrepancia en las evaluaciones de los alumnos y las de los profesores. Comparando la evaluación de los alumnos y su última nota en la asignatura alemán aprendemos que las notas de los profesores de alemán generalmente confirman la evaluación de los alumnos. Aprendemos además, que los objetos de aprendizaje en la asignatura alemán por lo visto no corresponden a la competencia comunicativa de los alumnos con trasfondo migratorio en muchos casos. Parece que es necesaria una adaptación del destino de aprendizaje por un lado o una evaluación más estricta para mejorar y perfeccionar la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos que hablan otras lenguas maternas que el alemán, para que los profesores de las lenguas extranjeras puedan también darse cuenta de una competencia avanzada en alemán en este grupo de alumnos.

Hipótesis 7: El alemán tiene una función clave entre los que están aprendiendo y los que están enseñando en las clases de lenguas extranjeras.

- verificada -

Esta hipótesis fue probada porque la grande mayoría de los profesores interrogados no tiene ningunos conocimientos de las diferentes lenguas migrantes. Así, no es posible hacer paralelas entre estas lenguas y la lengua de destino. Por eso, los profesores de lenguas extranjeras dependen del alemán como base común con los alumnos de otras lenguas maternas. Los profesores dan muchas explicaciones en alemán, por ejemplo cuando explican un tema gramatical bastante difícil. Un hecho que tanto los alumnos germano-hablantes como los alumnos de otras lenguas maternas normalmente aprecian. Esto también podría ser el motivo porque los alumnos que sacan mejores notas en alemán tienen la impresión de que aprendan más fácil las lenguas extranjeras en la

escuela. Casi todos los profesores interrogados están a favor de un aumento de las clases de alemán en general, porque esta asignatura es parte de los exámenes finales (Matura). Lo que tiene todavía más importancia en este contexto es el hecho de que muchos alumnos tienen problemas o malas notas en otras asignaturas como matemáticas por ejemplo. Esos problemas tienen su origen en la falta de competencias avanzadas en alemán para poder entender textos complejos. Es de forma sorprendente que sobre todo los alumnos germano-hablantes desearían más cursos de apoyo en alemán para sus compañeros de clase de otras lenguas maternas.

Hipótesis 8: La grande diversidad lingüística representa una dificultad para los profesores de lenguas extranjeras con respecto a la concepción de su enseñanza.

- verificada parcialmente -

Del punto de vista metodológico y didáctico no es particularmente difícil enseñar en las aulas de grande diversidad lingüística en comparación de las aulas más homogéneas, según las respuestas en el cuestionario. Pero los comentarios de los profesores en las entrevistas no pudieron aprobarlo. En las conversaciones personales los aspectos problemáticos de la enseñanza en clases multilingües fueron de interés especial. Hay que añadir que muchos problemas en las aulas heterogéneas no se fundan solamente en el área lingüística, sino también en el área cultural o en el área de religión. Eso ilustra la interrelación entre la lengua y la cultura, pero también la complejidad de la enseñanza.

Hipótesis 9: Los profesores de idiomas extranjeras disponen de un repertorio de estrategias metodológicas y didácticas para enseñar de una manera moderna y exitosa en las aulas con trasfondo multilingue.

- verificada -

La mayoría de los profesores indica tener su propio repertorio metodológico y didáctico para corresponder a la creciente diversidad lingüística en sus clases. Solamente unos pocos pueden referirse a sus conocimientos de los estudios universitarios. Paradójicamente, en muchos casos, esto significa una reducción de métodos, es decir, hay ejercicios y tareas, que los profesores no utilizan más para practicar el idioma en sus clases, porque son demasiado difíciles para los alumnos. Esto podría servir como indicio para el empeoramiento del nivel lingüístico, que muchos profesores creen observar.

Hipótesis 10: Alumnos de otras lenguas maternas (turco- y BCS-hablantes) cometen errores típicos en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela.

- verificada -

Según el análisis de frecuencia hay diferencias significativas entre los alumnos germano-hablantes, turco-hablantes y BCS-hablantes tanto en inglés como en algunas categorías de errores como en español. Es importante mencionar que solamente las dos siguientes categorías de errores fueron analizadas en los exámenes escritos: la estructura gramatical y el vocabulario. Ningunos errores analizados se refieren al contenido o al diseño de los textos, porque estos aspectos no están adecuados para un análisis estadístico. El resumen del análisis estadístico muestra que:

Los germano-hablantes cometen la mayoría de sus errores en las dos lenguas analizadas en las categorías “significado del vocabulario” y “uso del vocabulario”. Los BCS-hablantes cometen la mayoría de los errores en inglés en la categoría “ortografía”. En español dominan los errores en el área “preposiciones” y “ortografía” (acentos) también. Los turco-hablantes tienen la mayoría de los problemas en el área “ortografía” y “vocabulario” en inglés. En español dominan errores de “acentos” y “uso del artículo”. Por eso sería necesario y práctico adaptar la enseñanza de las clases de lenguas extranjeras a las necesidades de los diferentes grupos de alumnos y su correspondiente lengua materna.

Hipótesis 11: Los profesores de lenguas extranjeras están bien informados referente a los errores típicos de los alumnos de otras lenguas maternas.

- verificada -

Los profesores de lenguas extranjeras conocen bien las dificultades que tienen los alumnos de otras lenguas maternas. La corrección de los errores en clase funciona bien, porque los alumnos mencionan las mismas dificultades en el proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras como sus profesores. Hay otro comentario esencial por parte de los profesores: Para una corrección individual de los errores típicos correspondientes a las diferentes lenguas maternas sería imprescindible adquirir conocimientos adecuados de natura lingüística (para los idiomas migratorios) y didáctica.

Hipótesis 12: Los profesores de lenguas extranjeras se dan cuenta tanto de la necesidad de medidas administrativas y personales como de la necesidad de medidas metodológicas y didácticas para corresponder a la creciente diversidad lingüística en las escuelas.

- verificada -

En numerosos comentarios los profesores de idiomas proponen modificaciones y adaptaciones que se fundan en muchos años de práctica en las escuelas. Estas incluyen entre otros reflexiones sobre: el status de la lengua alemana y de la educación lingüística en general en el sistema educativo, el currículo y la selección de las asignaturas, la definición del objetivo de aprendizaje, la organización de las clases de lenguas extranjeras, el uso de los medios auditivos / visuales, la educación universitaria y las prácticas en las escuelas para los futuros profesores de lenguas extranjeras, los cursos tratando el tema de la interculturalidad y los conocimientos básicos de los idiomas migratorios.

Referente a la base de la validación de las hipótesis de este estudio empírico fue desarrollado un catálogo de recomendaciones para medidas explícitas como mejorar y perfeccionar las estrategias para tratar la creciente diversidad cultural y lingüística en las aulas de las escuelas de formación profesional en Viena.

Anhang D

Fagebögen und Leitfadeninterview

D.1 Fragebogen Onlinebefragung Schüler

F1 Welche Sprache ist Ihre Muttersprache bzw. Erstsprache?

1. Afrikaans
2. Albanisch
3. Aramäisch
4. Armenisch
5. Bantusprachen
6. Bengalisch
7. Bosnisch
8. Chinesisch
9. Dari
10. Deutsch
11. Englisch
12. Französisch
13. Georgisch
14. Griechisch
15. Hindi
16. Indonesisch
17. Japanisch
18. Kroatisch
19. Kurdisch

20. Litauisch
21. Makedonisch
22. Malayalam
23. Mongolisch
24. Paschto
25. Persisch (Farsi)
26. Polnisch
27. Portugiesisch
28. Punjabi
29. Rumänisch
30. Russisch
31. Serbisch
32. Serbokroatisch
33. Slowakisch
34. Sonstige Afrikanische Sprachen
35. Spanisch
36. Suaheli
37. Tagalog
38. Tschechisch
39. Türkisch
40. Ukrainisch
41. Urdu
42. Vietnamesisch
43. Sonstige:

F2 Welche Sprache sprechen/lernen Sie als zweite Sprache?

1. Afrikaans
2. Albanisch
3. Aramäisch
4. Armenisch
5. Bantusprachen
6. Bengalisch

7. Bosnisch
8. Chinesisch
9. Dari
10. Deutsch
11. Englisch
12. Französisch
13. Georgisch
14. Griechisch
15. Hindi
16. Indonesisch
17. Japanisch
18. Kroatisch
19. Kurdisch
20. Litauisch
21. Makedonisch
22. Malayalam
23. Mongolisch
24. Paschto
25. Persisch (Farsi)
26. Polnisch
27. Portugiesisch
28. Punjabi
29. Rumänisch
30. Russisch
31. Serbisch
32. Serbokroatisch
33. Slowakisch
34. Sonstige Afrikanische Sprachen
35. Spanisch
36. Suaheli
37. Tagalog

38. Thailändisch
39. Tschechisch
40. Türkisch
41. Ukrainisch
42. Urdu
43. Vietnamesisch
44. Sonstige:

F3 Welche Sprache sprechen/lernen Sie als dritte Sprache?

1. Afrikaans
2. Albanisch
3. Aramäisch
4. Armenisch
5. Bantusprachen
6. Bengalisch
7. Bosnisch
8. Chinesisch
9. Dari
10. Deutsch
11. Englisch
12. Französisch
13. Georgisch
14. Griechisch
15. Hindi
16. Indonesisch
17. Japanisch
18. Kroatisch
19. Kurdisch
20. Litauisch
21. Makedonisch
22. Malayalam
23. Mongolisch

24. Paschto
25. Persisch (Farsi)
26. Polnisch
27. Portugiesisch
28. Punjabi
29. Rumänisch
30. Russisch
31. Serbisch
32. Serbokroatisch
33. Slowakisch
34. Sonstige Afrikanische Sprachen
35. Spanisch
36. Suaheli
37. Tagalog
38. Thailändisch
39. Tschechisch
40. Türkisch
41. Ukrainisch
42. Urdu
43. Vietnamesisch
44. Sonstige:
45. keine

F4 Welche Sprache sprechen/lernen Sie als vierte Sprache?

1. Afrikaans
2. Albanisch
3. Aramäisch
4. Armenisch
5. Bantusprachen
6. Bengalisch
7. Bosnisch
8. Chinesisch

9. Dari
10. Deutsch
11. Englisch
12. Französisch
13. Georgisch
14. Griechisch
15. Hindi
16. Indonesisch
17. Japanisch
18. Kroatisch
19. Kurdisch
20. Litauisch
21. Makedonisch
22. Malayalam
23. Mongolisch
24. Paschto
25. Persisch (Farsi)
26. Polnisch
27. Portugiesisch
28. Punjabi
29. Rumänisch
30. Russisch
31. Serbisch
32. Serbokroatisch
33. Slowakisch
34. Sonstige Afrikanische Sprachen
35. Spanisch
36. Suaheli
37. Tagalog
38. Thailändisch
39. Tschechisch

- 40. Türkisch
- 41. Ukrainisch
- 42. Urdu
- 43. Vietnamesisch
- 44. Sonstige:
- 45. keine

F5 Welche Sprache sprechen/lernen Sie als fünfte Sprache?

- 1. Afrikaans
- 2. Albanisch
- 3. Aramäisch
- 4. Armenisch
- 5. Bantusprachen
- 6. Bengalisch
- 7. Bosnisch
- 8. Chinesisch
- 9. Dari
- 10. Deutsch
- 11. Englisch
- 12. Französisch
- 13. Georgisch
- 14. Griechisch
- 15. Hindi
- 16. Indonesisch
- 17. Japanisch
- 18. Kroatisch
- 19. Kurdisch
- 20. Litauisch
- 21. Makedonisch
- 22. Malayalam
- 23. Mongolisch
- 24. Paschto

25. Persisch (Farsi)
26. Polnisch
27. Portugiesisch
28. Punjabi
29. Rumänisch
30. Russisch
31. Serbisch
32. Serbokroatisch
33. Slowakisch
34. Sonstige Afrikanische Sprachen
35. Spanisch
36. Suaheli
37. Tagalog
38. Thailändisch
39. Tschechisch
40. Türkisch
41. Ukrainisch
42. Urdu
43. Vietnamesisch
44. Sonstige:
45. keine

F6 Welche Sprache sprechen/lernen Sie als sechste Sprache?

1. Afrikaans
2. Albanisch
3. Aramäisch
4. Armenisch
5. Bantusprachen
6. Bengalisch
7. Bosnisch
8. Chinesisch
9. Dari

10. Deutsch
11. Englisch
12. Französisch
13. Georgisch
14. Griechisch
15. Hindi
16. Indonesisch
17. Japanisch
18. Kroatisch
19. Kurdisch
20. Litauisch
21. Makedonisch
22. Malayalam
23. Mongolisch
24. Paschto
25. Persisch (Farsi)
26. Polnisch
27. Portugiesisch
28. Punjabi
29. Rumänisch
30. Russisch
31. Serbisch
32. Serbokroatisch
33. Slowakisch
34. Sonstige Afrikanische Sprachen
35. Spanisch
36. Suaheli
37. Tagalog
38. Thailändisch
39. Tschechisch
40. Türkisch

41. Ukrainisch
42. Urdu
43. Vietnamesisch
44. Sonstige:
45. keine

F7 Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?

1. 1
2. 2
3. 3
4. 4
5. 5
6. 6 und mehr

Wenn DEUTSCH ihre Muttersprache ist, überspringen sie die fettgedruckten Fragen 8.) – 20.) und machen weiter mit Frage 21.)

F8 Welche Sprache sprechen Sie hauptsächlich mit ihrer Mutter?

1. meine Muttersprache
2. Deutsch
3. beide Sprachen, aber häufiger die Muttersprache
4. beide Sprachen, aber häufiger Deutsch
5. beide Sprachen abwechselnd/gemischt in ungefähr gleicher Häufigkeit

F9 Welche Sprache sprechen Sie hauptsächlich mit ihrem Vater?

1. meine Muttersprache
2. Deutsch
3. beide Sprachen, aber häufiger die Muttersprache
4. beide Sprachen, aber häufiger Deutsch
5. beide Sprachen abwechselnd/gemischt in ungefähr gleicher Häufigkeit

F10 Welche Sprachen sprechen Sie hauptsächlich mit Ihren Geschwistern?

1. meine Muttersprache
2. Deutsch

3. beide Sprachen, aber häufiger die Muttersprache
4. beide Sprachen, aber häufiger Deutsch
5. beide Sprachen abwechselnd/gemischt in ungefähr gleicher Häufigkeit

F11 Welche Sprache sprechen Sie hauptsächlich mit Ihren Freunden?

1. meine Muttersprache
2. Deutsch
3. beide Sprachen, aber häufiger die Muttersprache
4. beide Sprachen, aber häufiger Deutsch
5. beide Sprachen abwechselnd / gemischt in einem ausgewogenen Verhältnis

F12 Welche Sprache sprechen Sie hauptsächlich mit ihren Klassenkollegen?

1. meine Muttersprache
2. Deutsch
3. beide Sprachen, aber häufiger die Muttersprache
4. beide Sprachen, aber häufiger Deutsch
5. beide Sprachen abwechselnd/gemischt in einem ausgewogenen Verhältnis

F13 Welche Sprache mögen Sie lieber?

1. meine Muttersprache, weil...
2. Deutsch, weil...

F13A Warum?

F14 Welche Sprache mögen Sie weniger?

1. Meine Muttersprache, weil...
2. Deutsch, weil...

F14A Warum?

F15 Welche Sprache ist für Sie wichtiger?

1. Meine Muttersprache, weil...
2. Deutsch, weil...

F15A Warum?

F16 In welcher Sprache fällt Ihnen das Lesen leichter?

1. In meine Muttersprache, weil ...
2. In Deutsch, weil ...

F16A Warum?

F17 In welcher Sprache fällt Ihnen das Schreiben leichter?

1. In meine Muttersprache, weil ...
2. In Deutsch, weil ...

17A Warum?

F18 Welche Sprache sprechen Sie besser und (grammatikalisch) korrekter?

1. Meine Muttersprache
2. Deutsch

18A Warum?

F19 Haben Sie jemals Sprachkurse besucht oder Unterricht in der Schule erhalten um die Sprachkenntnisse in Ihrer Muttersprache zu verbessern?

1. Ja, z. B.: in Nachhilfeeinstitut, auf der Volkshochschule, Privatunterricht etc.
2. Ja, in meiner Schule (z.B. als Freigegegenstand etc.)
3. Nein, ich habe nie Unterricht in meiner Muttersprache erhalten.

F20 Meine Muttersprache sollte als Gegenstand in der Schule angeboten und unterrichtet werden.

1. ja
2. nein

F20A Warum?

F21 Bitte kreuzen Sie jene Sprachen an, die Sie als Unterrichtsfach in der Schule haben: (Mehrfachnennungen möglich!)

1. Deutsch
2. Englisch
3. Spanisch
4. Französisch
5. Russisch

6. Chinesisch

7. sonstige

F22 Wie viele Sprachen haben Sie als Unterrichtsgegenstand in der Schule?

1. 1

2. 2

3. 3

4. 4

5. 5

6. 6

7. Mehr als 6

F23 Würden Sie sich selbst als mehrsprachig bezeichnen?

1. Ja, weil...

2. Nein, weil...

F23A Warum?

F24 Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit für Sie generell?

1. sehr wichtig

2. eher wichtig

3. weniger wichtig

4. gar nicht wichtig

F24A Warum?

F25 Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit für Sie im Privatleben und Zuhause?

1. sehr wichtig

2. eher wichtig

3. weniger wichtig

4. gar nicht wichtig

F26 Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit für Sie in der Schule / im Beruf?

1. sehr wichtig

2. eher wichtig

3. weniger wichtig
4. gar nicht wichtig

F27 Würden Sie ihre Mitschüler als mehrsprachig bezeichnen?

1. Ja, alle
2. Ja, die meisten
3. Nur wenige
4. Nein, niemanden.

F28 Stört es Sie, wenn Ihre Mitschüler miteinander in einer Sprache sprechen, die Sie nicht verstehen (z. B. in der Pause)?

1. ja, sehr
2. ein bisschen
3. eher weniger
4. nein, gar nicht

F28A Warum?

F29 Wie wichtig ist es für Sie, mehrere Sprachen zu beherrschen?

1. sehr wichtig
2. eher wichtig
3. weniger wichtig
4. nicht wichtig

F29A Warum?

F30 Mehrere Sprachen zu sprechen ist grundsätzlich ein Vorteil.

1. Ich stimme völlig zu
2. Ich stimme eher zu
3. Ich stimme weniger zu
4. Ich stimme gar nicht zu

F30A Warum?

F31 Mehrere Sprachen zu sprechen ist grundsätzlich ein Nachteil.

1. Ich stimme völlig zu

2. Ich stimme eher zu
3. Ich stimme weniger zu
4. Ich stimme gar nicht zu

F31A Warum?

32

F32 Mehrere Sprachen zu sprechen ist beim Erlernen der Fremdsprachen in der Schule (Englisch, Spanisch etc.) ein Vorteil und hilfreich für mich.

1. Ich stimme völlig zu
2. Ich stimme eher zu
3. Ich stimme weniger zu
4. Ich stimme gar nicht zu

F32A Warum?

F33 Mehrere Sprachen zu sprechen ist beim Erlernen der Fremdsprachen in der Schule (Englisch, Spanisch etc.) ein Nachteil und bereitet mir Schwierigkeiten.

1. Ich stimme völlig zu
2. Ich stimme eher zu
3. Ich stimme weniger zu
4. Ich stimme gar nicht zu

F33A Warum?

F34 Wie würden Sie Ihre Deutschkenntnisse bewerten?

1. ausgezeichnet
2. gut
3. mittelmäßig
4. nicht gut

F35 Welche Schulnote hatten Sie zuletzt in Deutsch (Schulnachricht / Zeugnis)?

1. Sehr gut
2. Gut
3. Befriedigend
4. Genügend

5. Nicht genügend

6. In meinem Schultyp gibt es Deutsch als Unterrichtsgegenstand nicht.

F36 Für wie wichtig und hilfreich halten Sie gute Deutschkenntnisse beim Erlernen weiterer Fremdsprachen (Englisch, Spanisch etc.) in der Schule?

1. sehr wichtig und hilfreich

2. eher wichtig und hilfreich

3. weniger wichtig und hilfreich

4. gar nicht wichtig und hilfreich

F36A Warum?

F37 Für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sollte es mehr Deutschunterricht (z.B. Förderkurse, zusätzliche Unterrichtsstunden, Förderprogramme etc.) geben, damit sie ihre Sprachkompetenz in dieser Sprache verbessern können.

1. Ich stimme völlig zu.

2. Ich stimme eher zu.

3. Ich stimme weniger zu.

4. Ich stimme gar nicht zu.

F38 Fremdsprachen in der Schule zu erlernen fällt mir grundsätzlich

1. sehr leicht

2. eher leicht

3. eher schwer

4. sehr schwer

F38A Warum?

F39 Meine Muttersprache hilft mir beim Erlernen weiterer Fremdsprachen in der Schule (z. B. Englisch, Spanisch etc.).

1. Ja, weil sie den Schulsprachen sehr ähnlich ist (z.B. Struktur, Wortschatz, Aussprache etc.) und ich sie gut vergleichen kann.

2. Nein, weil sie mit den Schulsprachen wenig bis gar nichts gemeinsam hat und ich keine Vergleiche anstellen kann.

F40 Bessere Kenntnisse in meiner Muttersprache in Wort und Schrift würden mir helfen, weitere Fremdsprachen in der Schule (Englisch, Spanisch etc.) leichter zu lernen.

1. Ich stimme völlig zu.
2. Ich stimme eher zu.
3. Ich stimme weniger zu.
4. Ich stimme gar nicht zu.

F41 In welchen Bereichen machen Sie die meisten Fehler beim Fremdsprachenlernen (Englisch, Spanisch etc.) in der Schule?

1. Grammatik – Satzbau (z.B. richtige Wortstellung im Satz)
2. Grammatik – Zeiten (z.B. richtiger Gebrauch verschiedener Vergangenheitszeiten)
3. Vokabular (z.B. falsche Übersetzung aus dem Deutschen oder der Muttersprache)
4. Verbformen (z.B. bei der Konstruktion mehrteiliger Verbformen, Prädikatbildung)
5. Ausdruck (z.B. direkte Übersetzung aus dem Deutschen oder der Muttersprache oder die Formulierung „klingt komisch“)

F42 In welchen Bereichen machen Sie Ihrer Meinung nach die wenigsten Fehler beim Fremdsprachenlernen (Englisch, Spanisch etc.) in der Schule?

1. Grammatik – Satzbau (z.B. richtige Wortstellung im Satz)
2. Grammatik – Zeiten (z.B. richtiger Gebrauch verschiedener Vergangenheitszeiten)
3. Vokabular (z.B. falsche Übersetzung aus dem Deutschen oder der Muttersprache)
4. Verbformen (z.B. richtige Konstruktion mehrteiliger Verbformen, Prädikatbildung)
5. Ausdruck (z.B. direkte Übersetzung aus dem Deutschen oder der Muttersprache oder die Formulierung „klingt komisch“)

F43 Zur Verbesserung meiner Fremdsprachenkenntnisse finde ich Leseverständnisübungen (Text lesen und Übungen dazu ausfüllen)

1. sehr hilfreich
2. eher hilfreich
3. weniger hilfreich
4. gar nicht hilfreich

F44 Zur Verbesserung meiner Fremdsprachenkenntnisse finde ich Hörverständnisübungen (Interviews, Gespräche etc. anhören und Übungen dazu ausfüllen)

1. sehr hilfreich
 2. eher hilfreich
 3. weniger hilfreich
 4. gar nicht hilfreich
- F45** Zur Verbesserung meiner Fremdsprachenkenntnisse finde ich Konversation (zu zweit, in kleinen Gruppen oder mit dem Lehrer im Unterricht „frei sprechen“)
1. sehr hilfreich
 2. eher hilfreich
 3. weniger hilfreich
 4. gar nicht hilfreich
- F46** Zur Verbesserung meiner Fremdsprachenkenntnisse finde ich Textproduktion (Texte selbstständig schreiben)
1. sehr hilfreich
 2. eher hilfreich
 3. weniger hilfreich
 4. gar nicht hilfreich
- F47** Zur Verbesserung meiner Fremdsprachenkenntnisse finde ich Gruppenarbeit (zu vorgegebenen Themen in der Gruppe gemeinsam Aufgaben lösen)
1. sehr hilfreich
 2. eher hilfreich
 3. weniger hilfreich
 4. gar nicht hilfreich
- F48** Zur Verbesserung meiner Fremdsprachenkenntnisse finde ich Hausübungen
1. sehr hilfreich
 2. eher hilfreich
 3. weniger hilfreich
 4. gar nicht hilfreich
- F49** Zur Verbesserung meiner Fremdsprachenkenntnisse finde ich mündliche Präsentationen / Referate

1. sehr hilfreich
2. eher hilfreich
3. weniger hilfreich
4. gar nicht hilfreich

F50 Für wie wichtig erachten Sie gute Deutschkenntnisse für Ihr späteres Berufsleben?

1. sehr wichtig
2. eher wichtig
3. weniger wichtig
4. nicht wichtig

F50A Warum?

51

F51 Für wie wichtig erachten Sie das Erlernen von Fremdsprachen (z.B. Englisch, Spanisch etc.) in der Schule für ihr späteres Berufsleben?

1. sehr wichtig, weil...
2. eher wichtig, weil...
3. weniger wichtig, weil...
4. nicht wichtig, weil...

F51A Warum?

F52 Würden Sie Ihre Lehrer als mehrsprachig bezeichnen?

1. ja
2. nein
3. teilweise

F53 Was glauben Sie? Sprachlehrer sind sich der Mehrsprachigkeit vieler Schüler bewusst.

1. ja
2. nein
3. teilweise

F54 Was glauben Sie? Sprachlehrer interessieren sich für die Mehrsprachigkeit von Schülern.

1. Ja, sehr.

2. eher schon
 3. eher weniger
 4. Nein, gar nicht.
- F55** Was glauben Sie? Sprachlehrer schätzen die Mehrsprachigkeit von Schülern und sehen sie als Vorteil im Fremdsprachenunterricht.
1. Ja, sehr.
 2. eher schon
 3. eher weniger
 4. Nein, gar nicht.
- F56** Was glauben Sie? Sprachlehrer halten die Mehrsprachigkeit von Schülern für hinderlich beim Erlernen von Fremdsprachen und sehen sie als Nachteil im Fremdsprachenunterricht.
1. Ja, sehr.
 2. eher schon
 3. eher weniger
 4. Nein, gar nicht.
- F57** Inwiefern stimmen Sie zu? Für Sprachlehrer sind die Schulsprachen (Deutsch, Englisch, Spanisch etc.) wichtiger als die anderen Muttersprachen ihrer Schüler.
1. Ich stimme völlig zu.
 2. Ich stimme eher zu.
 3. Ich stimme weniger zu.
 4. Ich stimme gar nicht zu.
- F58** Sprachlehrer wissen über die typischen Fehlerquellen und Schwierigkeiten Bescheid, die Schüler einer bestimmten Muttersprache beim Fremdsprachenlernen haben. (Kreuzen Sie an, was Ihrer Erfahrung nach zutrifft.)
1. Ja, sie wissen Bescheid und sie stimmen den Unterricht und die Übungen darauf ab.
 2. Ja, sie wissen Bescheid, gehen im Unterricht jedoch nicht darauf ein.
 3. Nein, sie wissen darüber nicht Bescheid und können daher auch keine Rücksicht darauf nehmen.

F59 Sprachlehrer stellen im Fremdsprachenunterricht oft Vergleiche zwischen der Fremdsprache (Englisch, Spanisch etc.) und der deutschen Sprache her.

1. Ja, sehr häufig.
2. oft
3. manchmal
4. selten
5. Nein, nie.

F60 Was glauben Sie? Für Sprachlehrer ist es schwierig Klassen zu unterrichten, in denen viele Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sind.

1. Ja, sehr.
2. eher schon
3. eher weniger
4. Nein, gar nicht.

F61 Wie hilfreich sind Vergleiche (z.B. von Strukturen, Vokabeln, Verbformen) mit der deutschen Sprache für Sie im Fremdsprachenunterricht?

1. sehr hilfreich
2. eher hilfreich
3. weniger hilfreich
4. gar nicht hilfreich

F62 In welchem Jahr sind Sie geboren?

1. 2001
2. 2000
3. 1999
4. 1998
5. 1997
6. 1996
7. 1995
8. 1994
9. 1993
10. 1992

11. 1991
12. 1990
13. 1989
14. 1988
15. 1987
16. 1986
17. 1985
18. 1984
19. 1983
20. 1982
21. 1981
22. 1980
23. 1979
24. 1978
25. 1977
26. 1976
27. 1975
28. 1974
29. 1973
30. 1972
31. 1970
32. 1969
33. 1968
34. 1967
35. 1966
36. 1962
37. 1957

F63 Ihr Geschlecht:

1. männlich
2. weiblich

F64 In welchem Land sind Sie geboren?

1. Österreich
2. anderes Land:

F65 Seit wann leben Sie schon im deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland oder Schweiz)?

1. von meiner Geburt an
2. von meinem 3.-5. Lebensjahr an
3. von meinem 6.-10. Lebensjahr an
4. von meinem 11.- 14. Lebensjahr an
5. von meinem 15.-18. Lebensjahr an
6. seit dem Erwachsenenalter (0-2 Jahre lang)
7. seit dem Erwachsenenalter (3-5 Jahre lang)
8. seit dem Erwachsenenalter (länger als 5 Jahre)

F66 Welchen Schultyp besuchen Sie?

1. Handelsakademie am Tag (HAK)
2. Bilinguale Handelsakademie am Tag (BIK)
3. Handelsschule am Tag (HAS)
4. Aufbaulehrgang am Tag (AUL)
5. Kolleg am Tag (KOLLEG)
6. Bilinguales Kolleg am Tag (BIKO)
7. Handelsakademie am Abend (HAK-B)
8. Kolleg am Abend (KOLLEG-B)

F67 Welche Klasse/Semester Ihres Schultyps besuchen Sie?

1. 1. Klasse
2. 2. Klasse
3. 3. Klasse
4. 4. Klasse
5. 5. Klasse
6. 1. Semester

7. 2. Semester
8. 3. Semester
9. 4. Semester
10. 5. Semester
11. 6. Semester
12. 7. Semester
13. 8. Semester

D.2 Fragebogen Onlinebefragung Lehrer

F1 Was ist Ihre Muttersprache/Erstsprache?

1. Deutsch
2. Sonstige

F2 Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt? (egal welches Niveau)

1. 1
2. 2
3. 3
4. 4
5. 5
6. 6 und mehr

F3 Welche Sprache finden Sie im Schulalltag persönlich am wichtigsten?

1. die jeweiligen Muttersprachen der Schüler
2. Deutsch
3. die erste lebende Fremdsprache
4. die zweite lebende Fremdsprache

F4 Wie wichtig ist es für Sie mehrere Sprachen zu sprechen?

1. sehr wichtig
2. eher wichtig
3. weniger wichtig
4. nicht wichtig

F5 Mehrere Sprachen zu sprechen ist grundsätzlich ein Vorteil.

1. stimme völlig zu.
2. stimme eher zu.
3. stimme weniger zu.
4. stimme nicht zu.

F6 Mehrere Sprachen zu sprechen ist grundsätzlich ein Nachteil.

1. stimme völlig zu.

2. stimme eher zu.
 3. stimme weniger zu.
 4. stimme nicht zu.
- F7** Würden Sie sich als mehrsprachig bezeichnen?
1. ja
 2. nein
- F8** Würden sie Ihre Schüler als mehrsprachig bezeichnen?
1. ja
 2. nein
 3. teilweise
- F9** Interessieren Sie sich für die Mehrsprachigkeit Ihrer Schüler?
1. Ja, ich beschäftige mich immer wieder z.B. in Gesprächen mit Schülern mit diesem Thema.
 2. Teilweise, hat aber für mich keine Priorität.
 3. Nein, ist für mich weniger wichtig und relevant.
- F10** Die Schulsprachen (Deutsch, erste und zweite lebende Fremdsprache) sind wichtiger als die anderen Muttersprachen der Schüler.
1. stimme völlig zu.
 2. stimme eher zu.
 3. stimme weniger zu.
 4. stimme nicht zu.
- F11** Mehrsprachigkeit im beruflichen Umfeld ist wichtig.
1. stimme völlig zu.
 2. stimme eher zu.
 3. stimme weniger zu.
 4. stimme nicht zu.
- F12** Wie bewerten Sie die Mehrsprachigkeit Ihrer Schüler für den (Fremd)sprachenerwerb?
1. sehr hilfreich

2. eher hilfreich
3. eher problematisch
4. sehr problematisch

F13 Mehrsprachigkeit von Schülern ist ein Vorteil und hilfreich beim (Fremd)sprachenerwerb in der Schule, weil Querverbindungen zwischen den Sprachen das Erlernen der Zielsprache erleichtern.

1. trifft völlig zu.
2. trifft eher zu.
3. trifft weniger zu.
4. trifft nicht zu.

F13A Warum?

F14 Mehrsprachigkeit von Schülern ist ein Nachteil und hinderlich beim (Fremd)sprachenerwerb in der Schule, weil sprachliche Verwirrungen entstehen können.

1. trifft völlig zu.
2. trifft eher zu.
3. trifft weniger zu.
4. trifft nicht zu.

F14A Warum?

F15 Mehrsprachigkeit birgt grundsätzlich viele Chancen und Erleichterungen beim (Fremd)sprachenerwerb in der Schule.

1. stimme völlig zu.
2. stimme eher zu.
3. stimme weniger zu.
4. stimme gar nicht zu.

F16 Mehrsprachigkeit birgt grundsätzlich viele Hindernisse und Schwierigkeiten beim (Fremd)sprachenerwerb in der Schule.

1. stimme völlig zu.
2. stimme eher zu.
3. stimme weniger zu.

4. stimme gar nicht zu.
- F17** Welche Klassen sind im (Fremd)sprachenunterricht leichter zu unterrichten?
1. sprachlich homogene Klassen
 2. sprachlich heterogene Klassen
 3. beide Klassentypen sind in etwa gleich leicht / schwierig zu unterrichten.
- F18** Ist Mehrsprachigkeit in Ihrem Unterricht ein Thema? (didaktisch, methodisch, etc.)
1. Ja, dieses Thema bildet (im Hintergrund) die Grundlage meiner Unterrichtsgestaltung.
 2. Ja, gelegentlich gehe ich auf dieses Thema ein. (z.B. bei der Methodenwahl etc.)
 3. Eher weniger, weil ich dieses Thema für weniger relevant erachte.
 4. Nein, dieses Thema ist für meine Unterrichtstätigkeit nicht von Bedeutung.
- F19** Besprechen Sie das Thema Mehrsprachigkeit aktiv mit Ihren Schülern im Unterricht?
1. Ja, oft, weil es die Alltagssituation in unserer Schule widerspiegelt.
 2. Gelegentlich, wenn es thematisch zum Lehrstoff passt.
 3. Nein, das finde ich nicht wichtig.
 4. Nein, dafür reicht die Unterrichtszeit nicht.
- F20** Hat die sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer eine Auswirkung auf das Zurechtkommen mit gesetzlichen Rahmenbedingungen wie Lehrplan, Lehrstoffverteilung, Wochenstundenanzahl etc.?
1. Ja, ich habe zu viel Lehrstoff in zu knapp bemessener Zeit zu unterrichten.
 2. Ich bin mir nicht sicher, ob etwaige Schwierigkeiten mit formalen Vorgaben auf sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer zurückzuführen sind.
 3. Nein, es macht diesbezüglich keinen Unterschied, wenn Klassen sprachlich heterogen sind.
- F21** Stört es Sie, wenn Schüler untereinander eine Sprache sprechen, die Sie nicht verstehen?
1. Ja, grundsätzlich.
 2. Ja, aber nur im Unterricht.
 3. Nein, gar nicht.

- F22** Für mich ist es schwierig, Klassen zu unterrichten, in denen viele Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sind.
1. ja, sehr
 2. eher schon
 3. eher weniger
 4. nein, gar nicht
- F23** Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welche Sprache mögen Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch lieber?
1. ihre Muttersprache
 2. Deutsch
- F24** Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welche Sprache sprechen Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch hauptsächlich mit ihrer Mutter?
1. ihre Muttersprache
 2. Deutsch
 3. beide Sprachen, aber häufiger die Muttersprache
 4. beide Sprachen, aber häufiger Deutsch
 5. beide Sprachen abwechselnd/gemischt in ungefähr gleicher Häufigkeit
- F25** Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welche Sprache sprechen Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch hauptsächlich mit ihrem Vater?
1. ihre Muttersprache
 2. Deutsch
 3. beide Sprachen, aber häufiger die Muttersprache
 4. beide Sprachen, aber häufiger Deutsch
 5. beide Sprachen abwechselnd/gemischt in ungefähr gleicher Häufigkeit
- F26** Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welche Sprache sprechen Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch hauptsächlich mit ihren Geschwistern?
1. ihre Muttersprache
 2. Deutsch
 3. beide Sprachen, aber häufiger die Muttersprache
 4. beide Sprachen, aber häufiger Deutsch

5. beide Sprachen abwechselnd/gemischt in ungefähr gleicher Häufigkeit
- F27** Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welche Sprache sprechen Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch hauptsächlich mit ihren Freunden?
1. ihre Muttersprache
 2. Deutsch
 3. beide Sprachen, aber häufiger die Muttersprache
 4. beide Sprachen, aber häufiger Deutsch
 5. beide Sprachen abwechselnd/gemischt in ungefähr gleicher Häufigkeit
- F28** Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welche Sprache sprechen Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch hauptsächlich mit Klassenkollegen?
1. ihre Muttersprache
 2. Deutsch
 3. beide Sprachen, aber häufiger die Muttersprache
 4. beide Sprachen, aber häufiger Deutsch
 5. beide Sprachen abwechselnd/gemischt in ungefähr gleicher Häufigkeit
- F29** Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welche Sprache mögen Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch lieber?
1. ihre Muttersprache
 2. Deutsch
- F30** Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welche Sprache mögen Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch weniger?
1. ihre Muttersprache
 2. Deutsch
- F31** Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welche Sprache ist für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch wichtiger?
1. ihre Muttersprache
 2. Deutsch
- F32** Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: In welcher Sprache fällt Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch das Lesen leichter?

1. ihre Muttersprache

2. Deutsch

F33 Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: In welcher Sprache fällt Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch das Schreiben leichter?

1. ihre Muttersprache

2. Deutsch

F34 Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welcher Sprache sprechen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch besser und (grammatikalisch) korrekter?

1. ihre Muttersprache

2. Deutsch

F35 Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Bezeichnen sich Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch als mehrsprachig?

1. Ja

2. nein

F36 Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Bezeichnen sich Schüler mit Deutsch als Muttersprache als mehrsprachig?

1. Ja

2. nein

F37 Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch generell?

1. Sehr wichtig

2. Eher wichtig

3. Weniger wichtig

4. Gar nicht wichtig

F38 Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit für Schüler mit Deutsch als Muttersprache generell?

1. Sehr wichtig

2. Eher wichtig

3. Weniger wichtig

4. Gar nicht wichtig
- F39** Was meinen Sie? Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Privatleben und Zuhause?
1. Sehr wichtig
 2. Eher wichtig
 3. Weniger wichtig
 4. Gar nicht wichtig
- F40** Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit für Schüler mit Deutsch als Muttersprache im Privatleben und Zuhause?
1. Sehr wichtig
 2. Eher wichtig
 3. Weniger wichtig
 4. Gar nicht wichtig
- F41** Was meinen Sie? Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in der Schule / im Beruf?
1. Sehr wichtig
 2. Eher wichtig
 3. Weniger wichtig
 4. Gar nicht wichtig
- F42** Was meinen Sie? Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit für Schüler mit Deutsch als Muttersprache in der Schule / im Beruf?
1. Sehr wichtig
 2. Eher wichtig
 3. Weniger wichtig
 4. Gar nicht wichtig
- F43** Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Wie bewerten Sie die Deutschkenntnisse von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Durchschnitt?
1. Ausgezeichnet
 2. Gut

3. Mittelmäßig

4. nicht gut

F44 Für wie wichtig und hilfreich halten Sie solide Deutschkenntnisse der Schüler beim Erlernen weiterer Fremdsprachen (Englisch, Spanisch etc. in der Schule?

1. sehr wichtig und hilfreich

2. eher wichtig und hilfreich

3. weniger wichtig und hilfreich

4. gar nicht wichtig und hilfreich

F45 Welche Maßnahme zur Erleichterung des (Fremd)spracherwerbs in der Schule von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch erachten Sie als sinnvoller?

1. Mehr Deutschunterricht

2. (mehr) Unterricht in der jeweiligen Muttersprache

F45A Warum?

F46 Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Schülern mit einer hohen Sprachkompetenz in Deutsch fällt das Erlernen weiterer Fremdsprachen in der Schule leichter.

1. Stimme völlig zu.

2. Stimme eher zu.

3. Stimme weniger zu.

4. Stimme nicht zu.

F47 In meinem Fremdsprachenunterricht ziehe ich sehr oft Parallelen zur Deutschen Sprache und weise auf Gemeinsamkeiten mit der Zielsprache (Englisch, Spanisch etc.) hin.

1. Trifft völlig zu

2. Trifft eher zu

3. Trifft weniger zu

4. Trifft nicht zu

5. Ich unterrichte Deutsch, aber keine Fremdsprache.

F48 Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Wie hilfreich sind Vergleiche (z.B. von Strukturen, Vokabeln, Verbformen etc.) der Fremdsprache mit der deutschen Sprache für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch?

1. sehr hilfreich

2. eher hilfreich
 3. weniger hilfreich
 4. nicht hilfreich
 5. Ich unterrichte Deutsch, aber keine Fremdsprache
- F49** Ich habe Kenntnisse in den an der Schule am häufigsten vertretenen Migrantensprachen (z. B. Türkisch, Slawische Sprachen, Serbisch, Polnisch etc.) und kann Referenzen zu diesen im Unterricht herstellen.
1. Ja, häufig.
 2. Teilweise
 3. Nein, gar nicht.
- F50** Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Zur Verbesserung der (Fremd)sprachenkenntnisse sind Leseverständnisübungen in der Praxis
1. besonders hilfreich
 2. eher hilfreich
 3. weniger hilfreich
 4. kaum hilfreich
- F51** Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Zur Verbesserung der (Fremd)sprachenkenntnisse sind Hörverständnisübungen in der Praxis
1. besonders hilfreich
 2. eher hilfreich
 3. weniger hilfreich
 4. kaum hilfreich
- F52** Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Zur Verbesserung der (Fremd)sprachenkenntnisse sind Konversationsübungen in der Praxis
1. besonders hilfreich
 2. eher hilfreich
 3. weniger hilfreich
 4. kaum hilfreich
- F53** Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Zur Verbesserung der (Fremd)sprachenkenntnisse ist Textproduktion in der Praxis

1. besonders hilfreich
2. eher hilfreich
3. weniger hilfreich
4. kaum hilfreich

F54 Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Zur Verbesserung der (Fremd)sprachenkenntnisse ist Gruppenarbeit in der Klasse in der Praxis

1. besonders hilfreich
2. eher hilfreich
3. weniger hilfreich
4. kaum hilfreich

F55 Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Zur Verbesserung der (Fremd)sprachenkenntnisse sind Hausübungen in der Praxis

1. besonders hilfreich
2. eher hilfreich
3. weniger hilfreich
4. kaum hilfreich

F55 Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Zur Verbesserung der (Fremd)sprachenkenntnisse sind mündliche Präsentationen in der Praxis

1. besonders hilfreich
2. eher hilfreich
3. weniger hilfreich
4. kaum hilfreich

F57 Wie häufig verwenden Sie die angeführten Aufgaben und Übungen im Unterricht in Klassen mit vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch? Ranking:

1. Leseverständnisübung
2. Hörverständnisübung
3. Konversationsübung
4. Textproduktion
5. Gruppenarbeit
6. Hausübung

7. Präsentation

57A Wie häufig verwenden Sie die angeführten Aufgaben und Übungen in Klassen mit vielen Schülern mit Deutsch als Muttersprache? Ranking:

1. Leseverständnisübung
2. Hörverständnisübung
3. Konversationsübung
4. Textproduktion
5. Gruppenarbeit
6. Hausübung
7. Präsentation

F58 Ihrer Erfahrung und Einschätzung nach: Wie hilfreich sind Vergleiche (z.B. von Strukturen, Vokabeln, Verbformen) der Fremdsprache mit der deutschen Sprache für Schüler mit Deutsch als Muttersprache?

1. Sehr hilfreich
2. Eher hilfreich
3. Weniger hilfreich
4. Nicht hilfreich

F59 Schüler einer bestimmten Muttersprache(ngruppe) machen spezifische Fehler im Prozess des Fremdsprachenerwerbs.

1. Stimme völlig zu.
2. Stimme eher zu.
3. Stimme weniger zu.
4. Stimme nicht zu.

F60 Die Anpassung meines didaktischen und methodischen Vorgehens im (Fremd)sprachenunterricht an die sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer ist für mich grundsätzlich

1. einfach und stellt keine Schwierigkeit dar.
2. abhängig von der „sprachlichen Klassenstruktur“
3. schwierig und erfordert viel zusätzlichen Planungsaufwand.
4. kein Thema, darüber habe ich noch nicht bewusst nachgedacht.

F61 Wie reagieren Sie in Ihrer Unterrichtstätigkeit auf die sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer um einen möglichst großen Lernerfolg zu sichern?

1. Ich kann auf das Wissen aus meiner didaktischen / methodischen Ausbildung im Studium zurückgreifen und komme gut zurecht.
2. Ich habe meine eigenen didaktischen und methodischen Strategien entwickelt.
3. Ich fühle mich aufgrund fehlender didaktischer / methodischer Ausbildung bezüglich Mehrsprachigkeit oft ratlos und allein gelassen.

F62 In welchen Bereichen machen ihrer Erfahrung nach Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch die meisten Fehler beim (Fremd)sprachenerwerb in der Schule?

1. Grammatik – Satzbau
2. Grammatik – Zeitensystem
3. Vokabular (z.B. falscher lexikalischer Transfer)
4. Verbformen (z.B. Prädikatbildung)
5. Ausdruck
6. Sonstige:
7. Dazu habe ich keine Erfahrung, weil ich Deutsch, aber keine Fremdsprache unterrichte.

F63 In welchen Bereichen machen ihrer Erfahrung nach Schüler mit Deutsch als Muttersprache die meisten Fehler beim (Fremd)sprachenerwerb in der Schule?

1. Grammatik – Satzbau
2. Grammatik – Zeitensystem
3. Vokabular (z.B. falscher Transfer)
4. Verbformen (z.B. Prädikatbildung)
5. Ausdruck
6. Sonstige:
7. Dazu habe ich keine Erfahrung, weil ich Deutsch, aber keine Fremdsprache unterrichte.

F64 In welchen Bereichen machen Ihrer Erfahrung nach Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch die wenigsten Fehler beim (Fremd)sprachenerwerb in der Schule?

1. Grammatik – Satzbau
2. Grammatik – Zeitensystem

3. Vokabular (z.B. falscher lexikalischer Transfer)
 4. Verbformen (z.B. Prädikatbildung)
 5. Ausdruck
 6. Sonstige:
 7. Dazu habe ich keine Erfahrung, weil ich Deutsch, aber keine Fremdsprache unterrichte.
- F65** In welchen Bereichen machen Ihrer Erfahrung nach Schüler mit Deutsch als Muttersprache die wenigsten Fehler beim (Fremd)sprachenerwerb in der Schule?
1. Grammatik – Satzbau
 2. Grammatik – Zeiten
 3. Vokabular (z.B. falscher lexikalischer Transfer)
 4. Verbformen (z.B. Prädikatbildung)
 5. Ausdruck
 6. Sonstige:
 7. Dazu habe ich keine Erfahrung, weil ich Deutsch, aber keine Fremdsprache unterrichte.
- F66** Als Sprachlehrer weiß ich über die typischen Fehlerquellen und Schwierigkeiten Bescheid, die Schüler einer bestimmten Muttersprache(ngruppe) beim (Fremd)sprachenerwerb haben.
1. Ja, ich stimme meinen Unterricht und die Übungen darauf ab.
 2. Ja, aber ich gehe im Unterricht nicht weiter darauf ein.
 3. Das trifft nur für einzelne / manche Muttersprache(ngruppen) zu, daher kann ich nur bedingt darauf eingehen.
 4. Nein, ich weiß darüber nicht ausreichend Bescheid, würde aber gerne Genaueres wissen, um im Unterricht darauf eingehen zu können.
 5. Nein, ich weiß darüber nicht Bescheid und kann daher auch keine Rücksicht darauf nehmen.
- F67** Welche Themen sollten Ihrer Meinung nach in der fachdidaktischen Ausbildung zukünftiger Sprachlehrer besprochen werden?
- F68** Welche Maßnahmen und Verbesserungen seitens des Gesetzgebers wären sinnvoll und wünschenswert, um mit der zunehmenden sprachlichen Heterogenität in der Schule besser und erfolgreicher im Sprachunterricht umgehen zu können? (Denken Sie an gesetzliche Rahmenbedingungen wie z.B. Lehrpläne, Stundentafeln etc.)

F69 Welches ist ihr erstes Unterrichtsfach, das Sie studiert haben?

1. Deutsch
2. Englisch
3. Spanisch
4. Französisch
5. Italienisch
6. Russisch
7. Chinesisch
8. Sonstiges

F70 Welches ist ihr zweites Unterrichtsfach, das Sie studiert haben?

1. Deutsch
2. Englisch
3. Spanisch
4. Französisch
5. Italienisch
6. Russisch
7. Chinesisch
8. Sonstiges

F71 Welches ist Ihr drittes Unterrichtsfach, das Sie studiert haben?

1. Deutsch
2. Englisch
3. Spanisch
4. Französisch
5. Italienisch
6. Russisch
7. Chinesisch
8. Sonstiges
9. Keines

F72 Ihr Geschlecht:

1. weiblich
2. männlich

F76 In welchem Land sind Sie geboren?

1. Österreich
2. Anderes Land

F77 Wie lange unterrichten Sie schon?

1. 0-5 Jahre
2. 6-10 Jahre
3. 11-15 Jahre
4. 16-20 Jahre
5. 21-25 Jahre
6. 26-30 Jahre
7. Länger als 30 Jahre

D.3 Leitfadeninterview für Lehrer

1. Welche Fächer und wie viele Jahre unterrichten Sie schon?
2. Welche Fächer und wie viele Jahre unterrichten Sie schon?
3. Inwieweit hat sich Ihr Unterricht durch die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen verändert?
4. Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?
5. Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?
6. Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?
7. Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule?
8. Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?
9. In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?
10. Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?
11. Beschreiben Sie bitte kurz ihre eigene Sprachbiografie.
12. Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Anhang E

Interviewtranskripte

E.1 Lehrperson 01

**Spanisch, Russisch, Lehrbuchautorin, Betreuung von Unterrichtspraktikanten 37
Jahre Unterrichtserfahrung**

8. Juni 2016, 11:00 – 11:18 Uhr

Inwieweit hat sich Ihr Unterricht durch die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen verändert?

In Spanisch hat sich im Unterschied zu anderen Gegenständen nicht viel verändert, weil man ja bei null beginnt. Das heißt, es ist unter Umständen aber schon ein Nachteil, wenn Schüler keine deutsche Muttersprache haben, weil sie bestimmte grammatikalische Begriffe nicht kennen, wenn man etwas auf Deutsch erklärt. Das hat sich aber nicht als allzu großer Nachteil herausgestellt. Noch dazu, weil sich der Unterricht immer mehr von reiner Grammatikvermittlung hin zu einem kompetenzorientierten Unterricht entwickelt hat. Es ist nicht mehr so wie früher, wo man z.B. Latein auf Basis der Grammatik unterrichtet hat. Dadurch fällt es mir nicht so sehr auf, wenn sie verschiedene Begriffe nicht kennen, wie z.B. „Infinitiv“. Man muss das dann gegebenenfalls paraphrasieren oder mit Beispielen illustrieren. Besonders schwierige Themen muss ich ohnehin auf Deutsch erklären.

In Russisch unterrichte ich fast ausschließlich Schüler mit slawischer Muttersprache, das heißt, hier ist der Kontext (Muttersprache – gewählte 2. Lebende Fremdsprache in der Schule) ein sehr enger und Schwierigkeiten im Russischunterricht faktisch kaum gegeben. Durch die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer hat sich mein Unterrichtsstil nicht sehr verändert.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

Nicht nur für sprachlich heterogene Klassen, ich würde sagen generell. Ich bin immer mehr

weggegangen von dem althergebrachten Zugang, von der Grammatik auszugehen und alle Themen nach Schwierigkeitsgrad aufzubauen und zu besprechen. Heute bespreche ich Themen in einer Klasse im Laufe der Semester immer wieder, man vertieft die Themen. Diese Methode spiegelt heutzutage auch der sogenannte spiralförmige Lehrplan wider. Bis zur Matura werden bestimmte Themen in den einzelnen Lernjahre öfter unter immer wieder neuen Aspekten besprochen. Da merkt man schon einen Unterschied beim Unterrichten. Das heißt, man behandelt gewisse grammatikalische Themen nicht mehr explizit, sondern gibt gleich Beispiele. Man braucht die grammatikalischen Fachbegriffe nicht unbedingt.

Was aber in sprachlich heterogenen Klassen sehr gut funktioniert und ich daher auch verstärkt anwende, sind Präsentationen im weitesten Sinne. Das bedeutet, die Schüler bereiten eine Präsentation vor, wobei es sich dabei nicht unbedingt um eine klassische Präsentation zu einem bestimmten Thema handeln muss, sondern damit kann auch das Erarbeiten eines Dialogs, z.B. „en el restaurante“ gemeint sein, oder das Vorstellen der eigenen Familie. Die Schüler können thematisch relevante Phrasen vorbereiten, zum Teil auswendig lernen und so sprachliche Strukturen festigen. Das geschieht natürlich auch passiv beim Zuhören bei Klassenkollegen. Dieser lexical approach macht es möglich, Phrasen und Satzteile als (thematische) Einheiten zu lernen und im Gedächtnis zu behalten, im Gegensatz zum klassischen Vokabellernen einzelner Wörter. Diese Methode hat sich besonders bewährt. Der Zeitrahmen reicht je nach Komplexität der Aufgabenstellung von einer 5-minütigen Vorbereitungszeit bis zu einer ganzen Unterrichtseinheit und einer Follow-up Übung als Hausübung.

In meiner Funktion als Lehrbuchautorin habe ich mit meinem Team neben der Lehrplankonformität und der Kompetenzorientierung ebenfalls besonderes Augenmerk auf die Betonung des lexical approaches gelegt. So werden im Vokabelteil beispielsweise Wörter in zusammenhängenden, thematischen Phrasen dargestellt und nicht mehr in zwei Spalten, wovon die eine die spanischen Wörter beinhaltet und die andere die deutsche Übersetzung eben dieser. Ein anderes Beispiel betrifft die Einführung des Indefinido. Es tritt in unserem Lehrwerk relativ früh, in der 6. Lektion zum ersten Mal auf und zwar um von Alltagsaktivitäten in der Vergangenheit erzählen zu können (¿Qué hiciste ayer?), jedoch ohne die verwendeten Verben vollständig in dieser Vergangenheitsform zu konjugieren. Das ist eine Neuerung in der Praxis und ich es würde mich nicht wundern, wenn die Begutachter diesen neuen Zugang als unvollständig Präsentation eines Grammatikthemas einstufen würden. Dann muss dieser neue Zugang erklärt werden. Trotzdem gibt es selbstverständlich weiterhin einen theoretischen Grammatikteil am Ende des Lehrbuchs. Im Vordergrund steht jedoch die Authentizität des situativen Kontextes bei der Sprachvermittlung.

Die Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt der Schüler hat insofern einen Einfluss auf die Gestaltung des Lehrbuches genommen, als Aufgabenstellungen dahingehend adaptiert wurden, dass z.B. Schüler nicht mehr nur aufgefordert werden die Stadt Wien oder Linz zu beschreiben, sondern der Arbeitsauftrag eine zusätzliche die Option, nämlich jene der

Beschreibung der eigenen (ausländischen) Heimatstadt enthält. Auch bei der Auswahl der Namen etwaiger handelnder Personen in Dialogen oder Geschichten im Lehrbuch werden nicht mehr nur deutsche oder zielsprachige Namen verwendet, sondern auch einige, die aus den sogenannten Migrantensprachen stammen. Auf diese Weise sollen die fiktiven Aufgabenstellungen und Situationen im Lehrbuch der Lebensrealität heutiger Schüler ein Stück weit eher entsprechen. Im zweiten Band des Lehrbuches widmet sich eine ganze Lektion dem Thema „migración“, weil man heutzutage davon ausgehen kann, dass rund die Hälfte der Schüler irgendeinen direkten Bezug dazu hat, sei es z. B. durch ihre Großeltern, die einst hierher immigriert sind. Das Thema Migration soll, wie all die anderen auch von einer theoretischen auf eine lebensrealitätsnahe Ebene der Schüler geholt werden.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Bei uns im Unterricht der 2. lebenden Fremdsprache ist Mehrsprachigkeit überhaupt kein vorrangiges Thema in Sachen Kommunikation, weil die Schüler immer zumindest so gut Deutsch beherrschen, dass eine problemlose Kommunikation auf Deutsch möglich ist. Die Zielsprache Spanisch oder Russisch betreffend, profitieren wir davon, dass alle Lerner die Sprache von Grund auf neu lernen. In anderen Fächern spielt die sprachliche Heterogenität einer Klasse sicher eine ganz andere, vielleicht sogar zentrale Rolle.

Betrachten Sie Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule grundsätzlich als Vorteil oder als Nachteil?

Generell bewerte ich Mehrsprachigkeit als ein positives Phänomen. Zur Erläuterung möchte ich das Beispiel der Abendschule geben. In dieser Schulform haben wir fast ausschließlich Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und es ist faszinierend, das Code-switching bei diesem Schülerklientel zu beobachten, mit welcher Leichtigkeit und Schnelligkeit sie oft von einer Sprache in die andere hin und wieder zurück wechseln. Besonders bei Schülern mit einem höheren Deutschlevel wie B2 stelle ich eine hohe Flexibilität beim Code-switching fest und würde in diesen Fällen die Mehrsprachigkeit eindeutig als Vorteil bewerten. Die Tatsache, dass Deutsch nicht die Muttersprache ist, spielt hier beim Erlernen der 2. lebenden Fremdsprache keine essentielle Rolle.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Grundsätzlich habe ich im Spanischunterricht nicht bemerkt, dass Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch einen Nachteil hätten. Ich finde es ist beim Erwerb der zweiten lebenden Fremdsprache in der Schule kein großer Nachteil.

Ich kann diese Frage nur schwer beantworten. Ich glaube schon, dass sie gut Deutsch können müssen. Es spricht nichts dagegen, dass Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch durch einen intensiveren Deutschunterricht ihre Kenntnisse in dieser Sprache verbessern. Muttersprachenunterricht ist eine Frage der Kindergärten und Volksschulen, nicht aber der BHS-Schulen. Prinzipiell würde ich einen forcierten Deutschunterricht gut finden, sonst würden die sprachlichen Differenzen noch größer.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Mit der Einführung der kompetenzorientierten Lehrpläne und der Umsetzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GERS) sind aus meiner Sicht schon viele wünschenswerte Veränderung in die richtige Richtung geschehen. Die Lehrbücher sollten noch besser darauf abgestimmt werden und auch die Unterrichtenden müssen vielleicht in der Zukunft sich noch mehr auf diese Neuerungen einlassen und umstellen. Ich weiß von mir selbst, dass das gar nicht so leicht ist. Am liebsten unterrichte ich „grammatikalische Bitzeligkeiten“, d. h. Feinheiten, aber für den Spracherwerb ist es in dieser Intensität nicht wirklich notwendig.

Die 50-Minuten Unterrichtseinheit finde ich ganz schlimm. Das sollte viel flexibler gestaltbar sein, z. B. mit Modellen, in denen die Lernzeit durch die Länge von Arbeitsaufträgen definiert wird. Das erfordert natürlich eine gewisse Disziplin und Selbständigkeit seitens der Schüler, die trainiert werden muss.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Ganz wichtig ist dieser lexical approach, darauf sollte der Unterricht basieren. Weg von diesem Ansatz „vom einfachen zum schweren“, weg von diesem „in der ersten Lektion kommen einfache Strukturen, in der zweiten Lektion ein bisschen schwierigere,“ weg vom Konzept, Lektionen nach Grammatikkapiteln aufzubauen. Man kann auf Anfängerniveau auch schon schwierige (grammatikalische) Strukturen anwenden, wenn man sie als lexikalische Einheit lernen lässt. Z.B. die Phrase „¿puede repetir, por favor?“ Lernt man in einer der ersten Unterrichtsstunden. Da muss aber nicht gleich das gesamte Verb „oder“ konjugiert werden und die Gruppe der Verben mit Stammvokalwechsel erklärt werden. Es reicht zu diesem Zeitpunkt die lexikalische Bedeutung des Satzes zu lernen. Dahin sollte der Unterricht in der 2. Lebenden Fremdsprache gehen.

Manche Schüler können sich jedoch nur schwer an diesen Zugang zum Sprachenlernen

gewöhnen und fragen sofort nach den grammatikalischen Strukturen, weil sie Sprachen, die sie zu einem früheren Zeitpunkt erworben haben, noch von den grammatikalischen Strukturen ausgehend erlernt haben. Ich denke dabei an den Lateinunterricht. Man muss sie daran gewöhnen, aber auch klarstellen, dass der Wortschatzaufbau im Vordergrund steht.

Ganz wichtig ist auch die Akzeptanz der Mehrsprachigkeit und diese nicht a priori als Nachteil zu sein. Das betrifft an unserem Standort sehr oft Sprecher mit türkischer Muttersprache. Zu sagen, nur oder besonders diese Schülergruppe würde weder die eigene Muttersprache noch das Deutsche beherrschen, stimmt meines Erachtens so nicht. Ich sehe, dass auch Schüler mit deutscher Muttersprache oft sprachliche Defizite haben. Schwierigkeiten beim Mehrsprachenerwerb würde ich nicht unbedingt nur Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch attestieren. Man sollte Mehrsprachigkeit prinzipiell als Vorteil sehen und nicht automatisch den negativen Rückschluss ziehen: Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beherrschen weder die Muttersprache noch das Deutsche auf einem der jeweiligen Schulstufe angemessenen Niveau. Soweit mein Einblick reicht, dürften türkischsprachige Schüler ihre Muttersprache auf einem umgangssprachlichen Niveau sehr gut beherrschen.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Ich bin mit Deutsch als Muttersprache in einem einsprachigen Elternhaus aufgewachsen, bin in ein humanistisches Gymnasium mit Englisch, Latein und Altgriechisch gegangen und habe dann auf der Uni Spanisch und Russisch zu lernen. Ich habe ein Studienjahr in Russland verbracht und ein halbes Jahr in Spanien studiert.

E.2 Lehrperson 02

Deutsch, Geschichte

1 Jahr Unterrichtserfahrung (Abendschule)

8. Juni 2016, 17:05 – 17:43 Uhr

Wie erleben Sie das Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht?

Mehrsprachigkeit ist speziell in den Abendklassen in Deutsch ein allgegenwärtiges Thema, da vielen Abendklassen ohne einen einzigen Schüler mit deutscher Muttersprache auskommen. Das heißt im Umkehrschluss, es gibt viele Abendklassen mit ausschließlich Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Wenn man beispielsweise eine Deutschklasse mit Schülern aus 26 verschiedenen Nationen und noch mehr Muttersprachen unterrichtet, stellt das für den Deutschunterricht eine besondere Herausforderung dar.

Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?

Wer denkt, in eine sprachlich derart heterogene Klasse zu gehen, um einen Text vorzulegen und meint, alle Schüler könnten diesen eigenständig sinnerfassend lesen und bearbeiten, wird schnell scheitern. Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch scheitern sehr oft bereits an der Überschrift bzw. der Aufgabenstellung, selbst wenn der Text für die Unterstufe vorgesehen ist. Ein Text muss oft Wort für Wort erarbeitet werden, wenn man als Lehrkraft sicherstellen möchte, dass der Inhalt sinnvoll erfasst wird.

Generell stellt für mich besonders in sprachlich sehr heterogenen Klassen und bei erwachsenen Abendschülern (Mindestalter 17 Jahre) der systematische Spracherwerb die Basis für alle weiteren Kompetenzen dar. Für diese Schülerklientel ist das auch der gewohnte und bekannte Zugang zum Spracherwerb. Die Beherrschung des grammatikalischen Sprachsystems dient besonders in einer so komplexen Sprache wie dem Deutschen als Referenzbasis. Wenn Schüler einen komplexeren Text erarbeiten müssen, erkennen sie so einzelne Strukturen und können den Sinn eines Textes schneller erfassen. Bei mündlichen oder schriftlichen Leistungsfeststellungen zu einzelnen Grammatikthemen stellt sich auch der Lernerfolg in diesen „kleinen“ Portionen schneller ein. Das ist sehr oft ein Motivationsfaktor dafür, sich an komplexere Aufgabenstellungen selbstbewusster heranzutrauen. Strukturvermittlung im Sprachunterricht, die ja oft als eine sehr theoretische Angelegenheit in den Hintergrund gedrängt wird, spielt in dieser Weise gezielt eingesetzt jedoch eine wesentliche Rolle, weil die Schüler regelmäßige kleine Erfolgserlebnisse und Fortschritte beim Spracherwerb erleben können. Einen reinen thematischen Ansatz bei der Lehrstoffvermittlung ist dann sinnvoll, wenn die Basiskenntnisse der Sprache vorhanden und sehr gut verinnerlicht sind. Leider ist

bei vielen Schülern mit Migrationshintergrund das nur teilweise der Fall.

Bezüglich kompetenzorientiertem Unterricht, verhält es sich wie in der Geschichte: Ich brauche zuerst einen chronologischen Überblick über die Geschichte, der als Referenzsystem dient. Dann kann ich verschiedene Quellen, Ereignisse und Symbole richtig einordnen und interpretieren. Ebenso verhält es sich beim Spracherwerb. Allein z. B. den theoretischen Aufbau der Textsorte „Meinungsrede“ zu kennen, reicht nicht. Zuvor muss das entsprechende Vokabular, die korrekte deutsche Syntax etc. erworben worden sein, sonst wird man niemals eine Meinungsrede in der Praxis formulieren können.

Es ist ein begrüßenswerter Fortschritt im kompetenzorientierten Lehrplan, dass die mündliche Sprachkompetenz mehr forciert wird und Schüler sich mündlich professionell artikulieren können müssen.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Ja, Mehrsprachigkeit ist ein Thema, das ich auch immer wieder direkt im Deutschunterricht anspreche.

Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht in der Schule?

Ich betrachte es in der Sekundarstufe II bzw. dem BHS-Bereich als Nachteil, wenn die deutsche Sprache nur mangelhaft und nicht der Schulstufe entsprechend beherrscht wird, weil etwa die Erstsprache auch die vorrangige Umgangssprache ist und daher das Deutsche im privaten Umfeld nicht ausreichend praktiziert wird. Für das weitere Berufsleben ist natürlich jede Sprache, die man spricht, ein Vorteil.

Für die meisten Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch stellt selbst in der Sekundarstufe II die deutsche Grammatik immer noch eine große Hürde dar. Artikel, Präpositionen, die Satzstellung des Verbes oder die sechs Zeitstufen im Deutschen bereiten einigen Muttersprachengruppen große Schwierigkeiten. Selbst wenn jemand einige Sprachen spricht, scheitern viele, wenn es darum geht, die deutsche Sprache möglichst korrekt zu erlernen um Maturaniveau zu erreichen. Nicht allen ist ausreichend bewusst, dass eine hohe Sprachkompetenz in Deutsch hier in Österreich in den meisten Sparten für einen erfolgreichen Einstieg auf dem Arbeitsmarkt unerlässlich ist.

Mehrsprachigkeit birgt aber auch Vorteile im Deutschunterricht. Der Unterricht wird vielfältiger und es können sehr viele Querverbindungen und Referenzen zwischen den einzelnen Sprachen und Kulturen hergestellt werden. So kann ein sehr vielschichtiges und abgerundetes Bild über ein spezifisches Thema entstehen. Die Referenzbildung zwischen der jeweiligen Muttersprache und dem Deutschen ist ein sehr spannender Prozess. Das Nachdenken und Reflektieren über Sprache, der metasprachliche Zugang also, kann helfen, neue

sprachliche Strukturen besser zu verstehen und einzuordnen. Als Beispiel sei eine Klasse mit besonders vielen türkischsprachigen Schülern erwähnt. Die Schüler dieser Klasse waren sich nicht einig, wie viele Zeitstufen es in ihrer Muttersprache, dem Türkischen, gebe. Mehr, weniger oder gleich viele wie im Deutschen? Letztlich brachte die sofortige Recherche im Internet via Smartphone die richtige Lösung. So kann Mehrsprachigkeit auch unterrichtsgestaltend sein. Unsicherheiten wie diese führen den Schülern jedoch auch vor Augen, dass die eigene Muttersprache zwar mündlich und umgangssprachlich gut beherrscht wird, aber das grammatikalische System dahinter nicht. Diese Tatsache ist vielen Schülern dieser Muttersprache nicht bewusst.

Können Sie im Unterricht bezüglich Umgang mit Mehrsprachigkeit auf Ihre fachdidaktische Ausbildung an der Universität zurückgreifen?

Nein, leider in keinsten Weise. In meiner fachdidaktischen Ausbildung ging man von einer Klassenstruktur mit zwei bis drei Schülern pro Klasse aus, die Deutsch als Zweitsprache, nicht als Fremdsprache gelernt haben. In diesem Fall wäre man gut beraten, sich Grundkenntnisse in diesen zwei bis drei anderen Muttersprachen anzueignen um auf die individuellen Schwierigkeiten der betroffenen Schüler im Deutschunterricht eingehen und direkte Parallelen zur jeweiligen Muttersprache ziehen zu können. Leider entspricht das ganz und gar nicht meiner Berufsrealität an dieser Schule, wo, wie eingangs erwähnt, viele Klassen keinen einzigen Schüler mit deutscher Muttersprache haben. Da dieser Ansatz sozusagen das Grundgerüst meiner fachdidaktischen Ausbildung gebildet hat, bin ich in meiner beruflichen Praxis fast zur Gänze auf mich alleine gestellt.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

In den unteren Klassen ist die Vermittlung der Textsorte „Zusammenfassung“ vorgesehen. Da ich selbst in meiner kurzen Unterrichtstätigkeit sehr schnell erkannt habe, dass bei vielen Schülern der Versuch eine Zusammenfassung zu schreiben in einer reinen Abschreibübung endet, nicht zuletzt deshalb, weil viele es sich aus diversen Gründen gar nicht zutrauen, selbst einen Text zu formulieren, habe ich begonnen Texte laut vorzulesen oder auf Hörspiele zurückzugreifen. Die Schüler haben dann nicht die gedruckte Version eines Textes vor sich, sondern sind auf ihr Hörverständnis angewiesen um eigne Notizen zu machen, welche in Folge die Grundlage und Informationsquelle für eine eigenständig verfasste Zusammenfassung bilden. So kann die Gefahr des Textkopierens ausgeschaltet werden. Hör- und Leseverständnisübungen betrachte ich als äußerst gut geeignete Methoden um in den ersten Semestern der Abendschulausbildung die Deutschkompetenzen der Schüler gewissermaßen zu synchronisieren.

Das Korrigieren von Texten und einzelnen Fehlern, aber auch besonders gut gelungene

Textpassagen zu markieren und gemeinsam zu überarbeiten, kann das Gefühl für die deutsche Sprache effizient verbessern. Das Erlernen von Lern- und Lesestrategien finde ich besonders wichtig. Ich rate den Schülern dann immer zu bestimmten Strategien, wie bestimmte Wortgruppen zu unterstreichen, einen Text vom Ende bis zum Anfang Satz für Satz zu lesen oder auch ein monolinguales Wörterbuch zu verwenden. Bei der Wörterbuchbenutzung plädiere ich eindeutig für ein monolinguales Deutsches Wörterbuch, weil damit der falsche lexikalische Transfer aus der Muttersprache weitgehend ausgeschlossen werden kann.

Derartige Strategien zur Textproduktion und -korrektur erarbeitet man sich schon während des Studiums mit zahlreichen Nachhilfeschülern.

Hat das Phänomen Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer ihrer Meinung nach eine direkte Auswirkung auf den Output und die Leistung der Schüler im Deutschunterricht?

Ich denke, es kommt auf die konkrete Klassenstruktur an. Ich unterrichte z.B. eine Klasse, in der jene Person, die am längsten Deutsch lernt, das gerade erst seit zwei Jahren tut. Es gibt keinen längeren Spracherwerb in dieser Klasse. Alle anderen Schüler sind noch kürzer in Österreich. Dass in einer Klasse wie dieser, nur wenige positive Noten am Ende des Semesters gegeben werden können, ist augenscheinlich. Wenn allerdings eine Klasse sehr viele Schüler mit Deutsch als Zweitsprache besuchen, werden die Leistungen dieser Schüler in Deutsch sich bei weitem weniger von jenen der Schüler mit deutscher Muttersprache unterscheiden. In Klassen mit einem hohen Anteil an DaF- und DaZ- Schülern ist die Notengebung schwierig. Es muss ein bestimmtes Niveau in Hinblick auf die Zentralmatura gehalten werden und dadurch haben oft nur zwei oder drei Schüler eine positive Deutschnote am Ende des Semesters. Die Notenverteilung erscheint dann negativ verzerrt, lässt sich aber durch die zuvor erläuterten Umstände plausibel erklären.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Bezüglich Lehrplan: Es ist ein begrüßenswerter Fortschritt im kompetenzorientierten Lehrplan, dass die mündliche Sprachkompetenz mehr forciert wird und Schüler sich mündlich professionell artikulieren können müssen. Die Beurteilung nach den einzelnen Kompetenzen erweist sich allerdings als eher schwierig, weil jeder Schüler sehr genau beobachtet werden muss. Das ist bei einer Klassengröße mit oft über 20 Schülern ist das in einem für eine profunde Leistungsbeurteilung zufriedenstellendem Ausmaß fast nicht möglich. Klassen sollten auch im Deutschunterricht, wie in der 1. und 2. Lebenden Fremdsprache in zwei Gruppen geteilt unterrichtet werden.

Auch in der Sekundarstufe II sind die Basiskenntnisse der deutschen Sprache speziell bei Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch nicht gefestigt und in ausreichendem Maß vorhanden. Da aber auf diese Grundkenntnisse aufgebaut werden soll, stellt das viele Deutschlehrer vor eine sehr schwierige Aufgabe. Die vorgesehene Wochenstundenzahl und der in dieser Zeit zu behandelnde Lehrstoff lässt kaum Spielraum übrig, um Defizite aus früheren Schulstufen bzw. fehlende Sprachkompetenz aufgrund einer kurzen Aufenthaltsdauer in Österreich aufzuholen. Um diese Schüler jedoch nicht sehr schnell wieder zu verlieren, sollte es mehr Kapazitäten für zusätzlichen Deutschunterricht geben.

Mehrsprachigkeit hat sicher einen Einfluss auf die Erfüllbarkeit der gesetzlichen Vorgaben. Wenn zum Beispiel diskutiert wird, ob bei der Mathematik Matura zur Lösung von Textaufgaben ein Wörterbuch (Deutsch – jeweilige Muttersprache) zur Verfügung gestellt werden soll, weil zwar der Rechengang richtig gelöst werden kann, aber das Verstehen des Angabentextes zuvor ein Problem darstellt, ist das, wie ich finde, ein eindeutiges Indiz dafür, dass die wachsende Mehrsprachigkeit der Schülerpopulation gesetzliche Rahmenbedingungen verändern kann. Der Staat muss sich überlegen, in welche Richtung die Rahmenbedingungen des Bildungssystems gehen sollen. Wie in diesem Beispiel illustriert, muss eine Entscheidung über den Status der deutschen Sprache getroffen werden. Soll sie als Landessprache einen höheren Stellenwert haben, dann muss von Schülern auch eine dementsprechend hohe Sprachkompetenz abverlangt werden. Wenn aber, wie angedacht, bei einer Reifeprüfung in Mathematik etwaige fehlende Deutschkenntnisse durch Wörterbücher kompensiert werden können sollen, dann würde meines Erachtens Deutsch den Status einer Fremdsprache erhalten. Ich denke, das ist nicht der richtige Weg. Im Hinblick auf die Arbeitswelt wäre es sinnvoller, Deutsch mehr zu fördern. Besonders in der Abendschulform, die fast ausschließlich von DaZ und DaF Schülern besucht wird, wäre eine Klassenteilung im Deutschunterricht, wie in den Fremdsprachen zukünftig unerlässlich.

Die 50-Minuten- Taktung der Unterrichtseinheiten ist nicht immer optimal, Doppelstunden eignen sich für die Lehrstoffverteilung und den Lernfortschritt besser, man kann effizienter arbeiten. Bei einer Wochenstundenanzahl von 3 sollte man auf 4 Wochenstunden erhöhen und diese auf zwei Doppelstunden in der Woche blocken. Viele Aufgabenstellungen sind recht komplex und in einer Einzelstunde nicht vollständig zu lösen. Unterbrechungen im Arbeitsprozess sind immer ein Nachteil, in Doppelstunden ist der Unterrichtsertrag in der Regel generell höher.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache, plädiere ich für (mehr) Muttersprachenunterricht, damit deren Strukturen als Referenzsystem dienen können. Bei Schülern mit Deutsch

als Fremdsprache jedoch plädiere ich für vermehrten Deutschunterricht, damit etwaige Interferenzen schneller aufgelöst werden können.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Ich würde auf jeden Fall den kulturellen Aspekt behandeln. Interkulturelles Wissen zählt heutzutage zu den basic skills einer Lehrperson. Man ist sich anfangs gar nicht bewusst, dass in kulturell und sprachlich heterogenen Klassen ein und dieselbe Aufgabenstellung für manche Schüler aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes ein Problem darstellen. Eine einfache Fragestellung wie „Haben Sie ein Haustier? Wenn ja, beschreiben sie kurz den Alltag mit ihrem Tier.“ zwecks Übung der mündlichen Sprachkompetenz und korrekter Artikulation hat schon einmal eine Diskussion unter Schülern verursacht. Während eine Schülerin begeistert von ihrem Hund erzählte, warf eine andere ein, dass ein Hund ein unreines Tier wäre und man ein solches nicht zuhause haben dürfe. Das kann sich hochschaukeln und zu Konflikten führen. Ein wenig Hintergrundwissen über die unter Schülern am häufigsten vertretenen Kulturkreise wäre in Situationen wie diesen hilfreich. Eine andere Frage ist natürlich, in wie weit kulturelle Differenzen wie diese den Unterricht beeinflussen dürfen, welche Rolle Kultur im Unterricht spielen soll. Wie viel wechselseitige Toleranz und Akzeptanz ist in diesem Zusammenhang notwendig oder vertretbar und wo liegen die Grenzen?

Ich denke in einer freien Gesellschaft muss man über jedes (salonfähige) Thema diskutieren dürfen, da darf es z.B. aufgrund religiöser Neigungen keine Einschränkungen geben. Der Staat sollte sich im Bereich der Schulbildung zu dieser Problematik in Form von gesetzlichen Bestimmungen klar Position beziehen. Dann können auch Lehrkräfte dementsprechend Unterricht gestalten. Je früher (angehende) Lehrkräfte sich mit dieser oder ähnlichen Thematiken beschäftigen, wünschenswerter Weise eben bereits während ihrer universitären Ausbildung, desto professioneller können sie im Berufsalltag agieren.

Der zweite große und sehr wichtige Themenbereich, der in der fachdidaktischen Ausbildung keinesfalls fehlen darf ist die Unterrichtspraxis. In meinem Fall beschränkten sich die didaktischen Themen ausschließlich auf theoretische Modelle, die nur selten die tatsächliche berufliche Praxis repräsentieren. Es wäre wichtig, dass die Vortragenden selbst über ausreichende Unterrichtserfahrung verfügen. Nur dann kann eine Fachdidaktiklehveranstaltung auch realitätsnahe konzipiert werden. Leider war das an meiner Universität nicht der Fall und sehr oft stellte sich schnell heraus, speziell dann, wenn man selbst bereits in der Schule hospitiert oder sogar Unterrichtserfahrung gesammelt hat, dass der Vortragende offensichtlich wenig Ahnung von der Unterrichtspraxis hat. Das ist eine schwierige Situation und für niemanden gewinnbringend, um nicht zu sagen es ist besonders für Studierende sogar frustrierend. Die Anzahl an Hospitationsstunden und zu unterrichtenden Einheiten sollten weiter

aufgestockt werden. Etwa 36 Stunden Hospitation in Summe und 4 selbst gehaltene Unterrichtssequenzen oder -einheiten während des gesamten Studiums sind zu wenig. Ich hatte das Glück, bei meinem Betreuungslehrer mehr als die vorgeschriebenen Stunden unterrichten zu dürfen. Das Ausprobieren in der Klasse hat viel, viel ertragreicher, als eine theoretische Einheit über Fachdidaktik je sein könnte. Die Erfahrung in der Praxis trägt auch wesentlich zur Entwicklung der eigenen (Lehrer)persönlichkeit bei. Man lernt, authentisch zu sein, was im Umgang mit Schülern so wichtig ist. Man kann aber nur authentisch sein, wenn „man sich selbst beim Unterrichten gefunden hat“, und dafür muss man sich ausprobieren. Genau dafür sollte das Praktikum in möglichst umfangreicher Form da sein.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Meine Muttersprache ist Deutsch, in der Unterstufe kam Englisch dazu und in der Oberstufe lernte ich noch Latein. Ich habe in Form von Freifächern zwei Semester Italienisch und ein Semester Griechisch gelernt und habe somit einige Grundkenntnisse in diesen Sprachen erworben. Leider wurden aufgrund von Sparmaßnahmen, diese Freigegenstände bald wieder abgeschafft.

Zusätzlich spreche ich auch meinen regionalen kärntner Dialekt. Aufgrund eines Sprachfehlers wurde aber von klein auf in der Hochsprache mit mir gesprochen, sodass ich dann im Volksschulalter schnell den regionalen Dialekt sozusagen „nachlernte“ um nicht als Außenseiter zu gelten, oder sogar von Klassenkollegen für eine Deutsche gehalten zu werden. Das illustriert auch sehr gut die soziale Bedeutung von Mundart, Dialekt- und Hochsprache. Während in den Bundesländern viele Schüler mit deutscher Muttersprache vor Schuleintritt nur in ihrer Mundart sprechen und die deutsche Hochsprache erst erlernen müssen, ist das hier in Wien kein Thema. Die überwiegende Mehrheit wächst mit der Hochsprache auf. Im Schulbetrieb muss man als Lehrer ohnedies Hochsprache sprechen, um von den Schülern verstanden zu werden. Das frühe (bewusste) Switching zwischen Hochsprache und Dialekt hat mein Bewusstsein für Sprachen sicher von Anfang an intensiviert und mein Interesse an Sprache sicher gefördert.

Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Ich kann Eigeninitiative und persönliches Engagement sehr empfehlen. Man sollte schon während des Studiums versuchen, nicht nur das vorgesehene Standardprogramm zu absolvieren, sondern nach Möglichkeiten suchen, „mehr herauszuholen“.

E.3 Lehrperson 03

Englisch, Französisch, Fachgruppenleitung Anglistik

40 Jahre Unterrichtserfahrung

9. Juni 2016, 8:40 – 9:11 Uhr

Inwieweit hat sich Ihr Unterricht durch die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen verändert?

Es ist ein bisschen schwierig herauszuarbeiten, was sich durch die Mehrsprachigkeit verändert hat, da sich vieles verändert hat, wie z.B. das Umfeld der Schüler, die Ablenkungen, aber auch die Schülerpopulation selbst. Die Zielsetzungen des Unterrichts sind heute andere als früher. So haben wir in den ersten Jahren meiner Unterrichtstätigkeit noch Übersetzungsaufgaben bei der Matura gestellt. Ich sehe Mehrsprachigkeit als einen von vielen Faktoren, die eine andere Unterrichtsweise bedingt. Ich denke die Mehrsprachigkeit bedingt, dass die Schüler Sprache per se schlechter verstehen. Früher hatten mehr Schüler Lateinkenntnisse, die in der Regel im Vergleich zu Schülern ohne Lateinkenntnissen auch einen anderen, besseren Umgang mit den lebenden Fremdsprachen beobachten ließen. Bei unserer heutigen Schülerpopulation gibt es fast keine Schüler mit Lateinkenntnissen mehr.

In meinen Anfängen (Ende der 70er Jahre) hatten wir sehr viele Schüler aus dem 13. Bezirk, hauptsächlich Österreicher und nur sehr wenig Migranten an diesem Standort. Die Handelsschulklassen waren wie eine Wiener „Subschicht“ und sozial anders strukturiert als die Klassen der Handelsakademie. Die Elternhäuser der Schüler beider Schulformen waren insgesamt jedoch grundsätzlich bildungsnäher als viele Familien unserer Schülerklientel heutzutage.

Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?

Im Vergleich zu früher, wo der größte Anteil an Migranten aus den Balkanländern kam und mit sehr ähnlichen strukturellen sprachlichen Problemen kämpften, stellt uns Fremdsprachenlehrer heute die große Durchmischung des Schülerpublikums aus allen Teilen der Welt vor eine besondere Herausforderung. So unterschiedlich die Herkunft und Muttersprachen der Schüler sind, so vielfältig sind auch ihre sprachlichen Stärken und Schwächen. Dieser Umstand macht eine sehr individuelle Förderung nötig, wenn Fremdsprachenunterricht erfolgreich sein soll. Man muss Schüler immer wieder einzeln beraten und ihnen auf ihre sprachlichen Defizite maßgeschneiderte Übungen geben. Insgesamt lässt sich in vielen Fällen ein relativ schlechtes Allgemeinwissen beobachten. Man muss aufmerksam sein und viel öfter bewusst nachfragen, ob thematische Inhalte überhaupt verstanden werden. Zusammenfassend kann man sagen,

dass generell mehr Individualisierung und mehr Motivationsarbeit in all ihren Facetten in Klassen mit mehrheitlich Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch von Nöten sind.

Welche Veränderungen bezüglich Fremdsprachenunterricht und Schülerpopulation haben sie im Laufe ihrer Karriere beobachten können?

Es kann bei weitem nicht mehr so viel Allgemeinwissen vorausgesetzt werden wie früher. Ich erinnere mich an einen großen Bruch Ende der 80er Jahre, Anfang der 90er Jahre, als erste Klassen plötzlich begannen sich aufzulösen. Dass die ersten Klassen aufgrund einer zu hohen Dropout Quote am Beginn des darauffolgenden Schuljahres zusammengelegt werden mussten, das gab es davor nicht. Das Schülerniveau begann zu sinken. Heutzutage ist das Zusammenfallen von Klassen beinahe jährlich ein Standardprozedere. Der Balkankrieg Anfang der 90er Jahre brachte viele Migranten in die österreichischen Schulen. Dieser Anstieg an Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch war im Schulalltag deutlich zu spüren. Einige dieser Schüler wollten gar nicht in Österreich bleiben und hatten kaum Motivation aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Motivation ist ein ganz zentraler Faktor beim Lernen. Viele Schüler scheitern vorrangig am „Nicht lernen wollen“ und nicht so sehr an der Fremdsprache selbst.

In jedem Abschnitt meiner Unterrichtstätigkeit jedoch die Selbstmotivation als den größten Erfolgsfaktor einstufen konnte und zwar unabhängig vom zum jeweiligen Zeitpunkt aktuellen Lehrplan. Wenn jemand weiß, wo er im Leben hin will und dieses Ziel konsequent verfolgt, dann schafft es dieser Schüler in der Regel relativ problemlos, die schulischen Anforderungen zu meistern, unabhängig davon, welcher Herkunft er ist und welche Muttersprache er spricht. Meiner Erfahrung nach scheitern die meisten an ihrer Orientierungslosigkeit.

Die Umstellung auf den kompetenzorientierten Lehrplan stellt letztendlich nur eine geringe Veränderung dar, weil es ein in den Vordergrund rücken eines einzelnen Aspektes des Lernprozesses ist in einem Umfeld, dass sich in Wahrheit wenig bis gar nicht verändert hat über die Jahrzehnte. Der Fremdsprachenerwerb wird mit der Definition von zu erwerbenden Kompetenzen aus einem anderen Blickwinkel beleuchtet und betrachtet, der wesentliche Kern und Prozess des Fremdsprachenerwerbs ist jedoch im Grunde gleichgeblieben.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

Ich habe schon immer sehr viel Teamarbeit in meinen Unterricht eingebaut. Das funktioniert in sprachlich heterogenen Klassen besonders gut, weil Schüler sprachlich mehr voneinander profitieren können. Es ist in diesen Klassen ebenfalls wichtiger als in sprachlich homogenen Klassen, sehr viele verschiedene Aufgabenstellungen anzubieten, um möglichst viele Lern-typen zu erreichen und auch möglichst viele verschiedene Zugänge und Trainingsvarianten

aufzuzeigen. Jede Muttersprache bringt andere lexikalische und grammatikalische Strukturen mit sich, sodass Schüler dementsprechend unterschiedlich aufbereitete Aufgabenstellung zur Verbesserung der Kompetenz in der zu erlernenden Fremdsprache benötigen. Ähnliche Inhalte werden in ein und derselben Klasse mit unterschiedlichen Methoden mehrmals behandelt. Wobei auch das von Klasse zu Klasse unterschiedlich ist.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Ja, das Thema Mehrsprachigkeit ist omnipräsent. Es ist ein spannenden Themengebiet und Schüler sind sich oft gar nicht der Strukturen ihrer Muttersprache bewusst oder wissen nur unzureichend Bescheid. Oft entstehen sogar Diskussionen im Unterricht und widersprüchliche Meinungen über spezifische Sprachstrukturen in den Muttersprachen werden geführt. Auf diese Weise wird das Bewusstmachen der eigenen Sprache unterstützt.

Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule?

Ich beobachte die Mehrsprachigkeit bei Schülern leider oft als Nachteil im Fremdsprachenunterricht. Es hat sich herausgestellt, dass oft das Verständnis für Sprache fehlt, wenn die grammatikalischen Strukturen weder in der Muttersprache noch in Deutsch ausreichend vorhanden sind. Wir haben heute eine Vielzahl von Schülern, die zu uns in die Oberstufe wechseln und nicht fähig sind, ein Subjekt von einem Adjektiv zu unterscheiden. Das ist nur ein Beispiel von sprachlichen Grundkenntnissen, die früher in der Volksschule offensichtlich konsequenter genug trainiert wurden, sodass Schüler derartige sprachliche Fertigkeiten auch noch in der Oberstufe abrufen konnten. Das ist heute sehr oft nicht mehr der Fall. Ich führe das schon auf diese große Vielfalt an Sprachen, mit der viele Schüler aufwachsen, zurück. Diesen Schülern fehlt sehr oft das totale Grundverständnis davon, was man mit einer Sprache überhaupt machen kann, d.h. was mit Sprache ausgedrückt werden kann. Man erwartet scheinbar überhaupt nicht mehr, dass Sprachunterricht in die Tiefe geht, was aber für einen korrekten und niveauvollen Sprachgebrauch unerlässlich ist. Der Unterschied zwischen Adverb und Adjektiv oder der Gebrauch des passiven Modus im Englischen ist im Unterricht fast nicht mehr vermittelbar. Sprache muss vor allem zu Beginn des Spracherwerbs strukturell vermittelt werden. Das wäre besonders wichtig für den Deutschunterricht in der Volksschule. Im Allgemeinen habe ich den Eindruck, dass die Vielfalt im Unterricht oft zu groß ist, während das gezielte Training von wesentlichen Bereichen zu kurz kommt. Diese Tendenz von inhaltlicher Tiefe wegzugehen, hin zu einer oberflächlichen Themenvielfalt verursacht Verwirrung beim Sprachenlernen. Es fehlt den Schülern oft der Durchblick bzw. der Gesamtüberblick. Darauf kann nur schwer komplexeres sprachliches Wissen aufgebaut werden, wie es in höheren Schulstufen vorgesehen ist.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Ich empfehle grundsätzlich mehr Deutschunterricht. Wir wissen, dass viele Schüler in diversen Gegenständen Probleme haben, weil sie der deutschen Sprache nicht gut genug mächtig sind. Es ist sicher kein Nachteil, wenn Schüler auch strukturelle Kenntnisse in ihrer jeweiligen Muttersprache haben, jedoch zählt von sprachlicher Seite aus betrachtet letztlich die Beherrschung der Deutschen Sprache, um schulischen Erfolg insgesamt zu garantieren. Als Beispiel seien dafür die zahlreichen Textaufgaben in Mathematik genannt. Schüler haben oft schlechtere Noten in Mathematik, weil sie nicht sinnerfassend lesen können und somit ein rechnerisches Lösen der Aufgabenstellung nicht möglich ist. Nicht die mathematische Kompetenz, sondern die Lesekompetenz stellt hier das Problem dar. Die schwache Lesekompetenz vieler Schüler mag aber auch eine Begleiterscheinung des modernen Lebensstils zu sein. Schüler sind sehr flink darin, im Internet online Informationen zu finden indem sie Texte scrollen und scannen. Jedoch dürfte das tatsächliche Lesen aufgrund des Textüberfliegens auf der Strecke bleiben. Lesen als Freizeitbeschäftigung ist heutzutage sicher weniger populär als früher. Diese Beobachtung konnte ich allerdings auch bei Schülern mit Deutsch als Muttersprache machen. Die Sprachkompetenz der Schüler in Deutsch sollte auf jeden Fall auch in Hinblick auf einen erfolgreichen beruflichen Einstieg und weitere Laufbahn verbessert werden.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Die Wochenstundenanzahl könnte wahrscheinlich immer höher sein. Nur 2 Stunden Englischunterricht pro Woche im 3. Jahrgang, wie es zur Zeit der Fall ist, sind definitiv zu wenig. Man kommt zwar mit jeder Wochenstundenanzahl zurecht, aber irgendein Aspekt des Lernens leidet immer.

Die neuen kompetenzorientierten Lehrpläne scheinen im Hinblick auf die Semestrierung überfrachtet. Zu viel Lehrstoff muss in zu kurzer Zeit vermittelt werden. Dadurch geht auch die Freude am Sprachenlernen zu einem nicht unwesentlichen Teil verloren. Der Stoff muss aber abgearbeitet werden, denn am Ende steht die Zentralmatura und dafür sollten keine Lücken bei der Lehrstoffvermittlung in den einzelnen Semestern entstanden sein. Es bleibt zu wenig Zeit zum Üben und Trainieren, was aber zur Festigung von Inhalten und Strukturen unerlässlich ist. Wenn in Klassen sehr viele Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sitzen, die sprachlich insgesamt sehr schwach sind, fällt dieser Umstand noch mehr ins Gewicht, weil ja betroffene Klassen noch viel mehr Zeit zum Üben bräuchten. Mehrsprachigkeit hat hier keinen negativen Einfluss, wenn die Schüler sprachlich begabter und interessierter

sind, beziehungsweise ausreichende Vorkenntnisse mitbringen.

Für die Zukunft wünsche ich mir zumindest 3 Wochenstunden Unterricht in der jeweiligen Fremdsprache. Ist das nicht der Fall, muss man sich auf das allernotwendigste beschränken und alle Aktivitäten, die den Unterricht auflockern und interessanter machen, bleiben auf der Strecke. Das Konzept des Spirallehrplans, dass Themen in den einzelnen Semestern immer wieder in anderen Schwierigkeitsgraden besprochen werden, erzeugt Druck. Es ist meines Erachtens nach sinnvoller ein Thema schon beim ersten Mal ernst zu nehmen, und es ordentlich zu lernen. Das mehrmalige Wiederholen der einzelnen Themen nicht nur inhaltlich, sondern auch grammatikalisch, braucht sehr viel Zeit, die besser genützt würde um essentielles Wissen zu vermitteln. Speziell in höheren Schulstufen sieht der Lehrplan komplexe Themen vor, zu denen den Schülern oft aber das entsprechende Basiswissen fehlt. Mehr Zeit für Basiswissensvermittlung mit Bezug zu aktuellen Themen ist mein Wunsch.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Ein zentraler Aspekt sollte der Umgang mit verschiedenen Kulturen sein. Lehrer müssen sich der Tatsache bewusst sein, dass in sprachlich heterogenen Klassen der kulturelle Aspekt nicht gänzlich ausgegliedert werden kann. Je besser man über die Kulturen der zahlenstärksten Migrantengruppen informiert ist, desto leichter kann man mit dieser bunten Vielfalt im Klassenzimmer umgehen. Das gilt meines Erachtens sowohl für die Vermittlung linguistischer Grundlagen als auch auf sozialer Interaktionsebene mit den Schülern.

Zukünftige Fremdsprachenlehrer sollten schon während ihrer Ausbildung erfahren, welche Schwierigkeiten das multikulturelle und mehrsprachige Klassenzimmer mit sich bringen kann. Dafür sollte schon vorab Unterstützung angeboten werden. Besonders während der ersten Berufsjahre wäre eine Begleitung in Form von Supervision wünschenswert. Das ist in anderen Berufsgruppen selbstverständlich.

Ich erinnere mich zum Beispiel an eine Handelsschulklasse, in der es aufgrund politischer Turbulenzen in den bestimmten Ländern starke nationale Spannungen zwischen den betroffenen Migrantengruppen gab. Diese Schwierigkeiten im schulischen Alltag sind zwar nicht direkt auf Mehrsprachigkeit zurückzuführen, jedoch greifen die unterschiedlichen Faktoren ineinander. Die sozialen Strukturen in Klassen kann heutzutage sehr komplex sein, wobei kulturelle und sprachliche Herkunft eine zentrale Rolle spielen. Die Mehrsprachigkeit an sich kann man als Fremdsprachenlehrer, glaube ich, ganz gut bewältigen. Es ist eher der Umgang mit unterschiedlichen Schülergruppen an sich, der viel Vorwissen verlangt. Nicht nur der Umgang mit Schülern, auch jener mit den Eltern sowie Gesprächsführung allgemein sollten bereits während des Studiums thematisiert werden.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Ich bin mit Waldviertlerischer Mundart und Deutscher Hochsprache als Muttersprache aufgewachsen. Mit 10 Jahren lernte ich Französisch in der Schule. Aufgrund einer Übersiedlung und eines damit verbundenen Schulwechsels musste ich über die Sommerferien in 2 Monaten zwei Jahre Englisch nachlernen.

Während des Studiums ergaben sich mehrere wochenweise Sprachaufenthalte im englischsprachigen und französischsprachigen Ausland während der Ferien. Ein längerer Aufenthalt im Ausland war aufgrund der privaten Situation nicht möglich.

Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Zum einen sind Aufmerksamkeit und Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung das um und auf, wenn Sprachunterricht gelingen soll. Man muss genau beobachten, welche Übungen und Methoden in einer Klasse gut funktionieren. Diese sollten verstärkt eingesetzt werden. Zum anderen rate ich auch zur nötigen Portion Mut, Unterrichtsgeschehen abzuändern, neue Wege auszuprobieren, wenn ein bestimmter Zugang keinen Fortschritt bringt. Am Ende zählt die gesteigerte Sprachkompetenz und der Lernerfolg. Um das zu erreichen gibt es kein allgemeingültiges Rezept.

E.4 Lehrperson 04

Spanisch, Französisch, Betreuung von Unterrichtspraktikanten, Personalvertretung

18 Jahre Unterrichtserfahrung

8. Juni 2016, 9:45 – 10:14 Uhr

Inwieweit hat sich Ihr Unterricht durch die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen verändert?

Ja und nein. Vieles hat sich verändert, inwieweit die anderen Muttersprachen für alle Veränderungen verantwortlich sind, bin ich nicht sicher. Dass die steigende Anzahl an Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch jedoch einen gewissen Einfluss auf meine Unterrichtsgestaltung hat, ist unbestritten. Ich denke, dass viel auf die Kompetenz in der eigenen Muttersprache zurückzuführen ist und weil die Anzahl der Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch stetig steigt, fällt uns diese Heterogenität wahrscheinlich umso mehr auf. Die Änderung der Unterrichtsmethoden passierte auch auf allgemeinen neuen Anforderungen, d. h. Lehrpläne und Prüfungsmodalitäten wie z.B. Diplom- und Reifeprüfungsverordnung.

Dass heutzutage von Anfang an sehr viel (Niveau A1) bereits in der Zielsprache kommuniziert und abgewickelt wird, die Beschreibung einer Aufgabenstellung beispielsweise, erleichtert den Umgang mit sprachlicher Heterogenität, weil Deutsch als Brückensprache ausgeschaltet wird. Mehrsprachigkeit an sich ist nicht der Auslöser dafür, Unterrichtsmethoden abzuändern, denn ich wüsste auch nicht wie, weil mir das entsprechende Wissen und Werkzeuge vorab dafür fehlen. Ich denke, dass es sicher entsprechende Methoden gäbe. Diese sind jedoch in den von mir besuchten Fortbildungen noch nicht explizit erwähnt worden. Ich müsste mich einlesen und darüber gezielt informieren. Schließlich war Mehrsprachigkeit, wie wir sie jetzt in sehr vielen Klassenzimmern erleben, damals in meiner Studienzeit kein Thema, weil es gesellschaftlich kaum relevant war.

Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?

Ich habe die Zusammensetzung der Schülerpopulation noch nicht bewusst in Korrelation mit der Methodenwahl gesetzt. Ich müsste das genau in meinem Unterricht beobachten, um diesbezüglich eine Aussage machen zu können. Generell versuche ich bewusst, die mündliche und schriftliche sowie die rezeptive und produktive Sprachkompetenz in einem möglichst ausgeglichenen Verhältnis zu trainieren. Alle Kanäle sollen so für den Spracherwerb genutzt werden um auch möglichst viele, verschiedene Lerntypen anzusprechen.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

Wenn Deutsch als Brückensprache nicht geeignet ist, muss man selbst bei Anfängern am Beginn des ersten Lernjahres sofort in der Zielsprache erklären und kommunizieren, weil es ja utopisch ist, davon auszugehen, alle in einer Klasse vorkommenden Migrantensprachen in Grundzügen zu beherrschen. Ich versuche dann den Einstieg in die neue Fremdsprache besonders über das Hören und Sprechen anzuleiten, damit sich Schüler in den Sprachklang einhören können und sofort über die Artikulation die Sprache aktiv verwenden können. Einfache Minidialoge über den eigenen Namen, die eigene Herkunft, oder Wohnadresse verstehen die allermeisten Schüler sehr schnell, weil es authentische Lebenssituationen widerspiegeln.

Insgesamt muss ich viel flexibler im Unterricht agieren, weil Mehrsprachigkeit auch Vielfalt in den Zugängen zur Sprache bei den Lernenden bedeutet. Jede Muttersprache bringt spezifische Vor- und Nachteile für den Erwerb des Spanischen oder Französischen mit sich. Darauf muss ich bei Fragen im Unterricht eingehen können. Individualisierung ist mittlerweile ein viel strapazierter Begriff. Letztlich bedeutet er aber nichts Anderes als auf jene Fragen und Bedürfnisse eines Lernenden im passenden Moment einzugehen, um den Spracherwerb gezielt zu fördern. Leider ist das im schulischen Alltag aufgrund der generell knapp bemessenen zeitlichen Ressourcen bei weitem nicht immer in einem angemessenen Ausmaß möglich.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Ich thematisiere es dann, wenn der Themenkomplex „Sprachen lernen, wieso weshalb, warum?“ besprochen wird, aber es ist kein vorrangiges Thema. Durch den neuen Spirallehrplan wird dieses Thema nicht wie bisher hauptsächlich nur mit den höheren Jahrgängen besprochen, sondern auf einem einfacheren Niveau bereits mit den jüngeren Jahrgängen. Insofern ist Mehrsprachigkeit heutzutage schon ein für alle Altersstufen relevantes und aktuelles Thema in Fremdsprachenunterricht.

Gerade bei der Vermittlung von grammatikalischen aber auch lexikalischen Strukturen oder Sinneinheiten, frage ich Schüler, wie diese oder jene Formulierung in ihrer Muttersprache funktioniert. Zum Teil aus eigenem Interesse, manchmal einfach nur um einen Denkanstoß zu geben. Der Metasprachliche Aspekt, das „über Sprache(n) sprechen“ wird zunehmend thematisiert in Unterricht. Dieser Aspekt dient als Hilfestellung beim Fremdspracherwerb in der Schule und ist auch für Schüler mit deutscher Muttersprache durchaus neu, aber für diese nicht weniger hilfreich als für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch.

Schüler beginnen über ihre eigene Sprachkompetenz nachzudenken und stellen Überlegungen an, welche Aspekte in welcher Sprache besser oder schlechter beherrscht werden, wo es Parallelen, aber auch Differenzen und Interferenzen im Sprachgebrauch gibt. Im

Zuge dieses Denkprozesses wird vielen Schülern zum ersten Mal bewusst, wo die Erleichterungen aber auch Schwierigkeiten beim Spracherwerb liegen. Das trifft auch auf viele Schüler mit deutscher Muttersprache zu. Es ist unheimlich spannend, zu beobachten, was Schüler sich in ihrer eigenen Muttersprache (im Vergleich zur Fremdsprache) zutrauen und gleichzeitig auch oft zur Erkenntnis kommen, dass sie vieles in ihrer Muttersprache auch gar nie (strukturell) gelernt haben. Meist ist der Zugang zur Muttersprache ein mündlicher und die schriftliche Sprachkompetenz bleibt außen vor. Ob Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch diese sowohl in Wort als auch in Schrift lernen, scheint meist von der sozialen gesellschaftlichen Schichtzugehörigkeit abhängig zu sein.

Der Umstand der weitverbreiteten Mehrsprachigkeit in der Schülerpopulation hat das zu einem fixen Thema im Fremdsprachenunterricht gemacht.

Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule?

Grundsätzlich und theoretisch ist jede Sprache, die jemand zusätzlich spricht natürlich ein Vorteil, weil sie den Zugang zu weiteren Sprachen öffnen kann. Der Prozess des Fremdsprachenlernens in der Schule ist naturgemäß ein sehr theoretischer. Es fällt jedoch auf, dass speziell Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch immer weniger mit sprachlichen Strukturen und Gerüsten anfangen können. Die Systematik der Sprache ist nicht bewusst. Schüler können immer weniger auf theoretische Strukturen zurückgreifen, um sich Brücken bauen zu können, um also Referenzen zwischen den Sprachen zu bilden. Ich wünsche mir im Sinne der Schüler, dass sie schon bevor sie bei uns in der Sekundarstufe II sind, mehr sprachliche Strukturen auf eine Weise vermittelt bekommen und dass diese ausreichend trainiert und gefestigt werden, sodass sie in höheren Schulstufen, wenn das sprachliche Können komplexer wird, immer noch darauf zurückgreifen können. Auch für Lehrkräfte wäre es dann möglich, mehr zeitliche Ressourcen für schulstufenadäquaten Lehrstoff freizumachen. Es könnte im Sprachunterricht wieder mehr geübt und trainiert werden, wobei ich die Erfahrung gemacht habe, dass weniger die Tatsache, welche Muttersprache ein Schüler hat, sondern die schulische Vorbildung den Erfolg beim Fremdsprachenerwerb in der Sekundarstufe II definiert.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Ich denke, beides wäre wichtig. Ich bin eine große Verfechterin des Muttersprachenunterrichts, weil man mittlerweile weiß, dass es umso leichter fällt, weitere Fremdsprachen zu lernen, je besser strukturiert man die Erstsprache beherrscht. Für die weitere berufliche Laufbahn sind gute Deutschkenntnisse unerlässlich. Daher sollte es auch in höheren Schulstufen zusätzliche Deutschstunden für Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geben. Es gibt zwar

in unserem Schulbereich die ÖSD – Stunden, aber scheinbar reicht diese Fördermaßnahme nicht aus, um eine echte Verbesserung der Sprachkompetenz in Deutsch zu erzielen, wie Germanisten immer wieder bemerken.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Die neuen, spiralförmigen Lehrpläne gefallen mir sehr gut. Dem Gedanken ein Thema in mehreren Lernjahren immer tiefgründiger und umfangreicher zu vermitteln, kann ich viel abgewinnen.

Zum einen ist die Anzahl der Wochenstunden in der zweiten lebenden Fremdsprache in manchen Schultypen bzw. Jahrgängen höchst fragwürdig. Im Aufbaulehrgang mit nur drei Wochenstunden in drei Jahrgängen in Spanisch das Niveau B1 als Vorgabe für die Zentralmatura zu erreichen, ist so gut wie unmöglich. Zum anderen ist aber für das Zurechtkommen mit zeitlichen Ressourcen im Fremdsprachenunterricht die Vorbildung der Schüler, die sie mitbringen von zentraler Bedeutung. Dieser Aspekt fällt meiner Meinung nach noch mehr ins Gewicht, als die Frage der Muttersprache an sich. Zumindest sind beide Faktoren untrennbar miteinander verbunden.

Die klassische Stundenplanstruktur sollte in einigen Bereichen aufgebrochen werden, wenngleich das sorgfältig durchdacht und an die einzelnen Gegenstände und Disziplinen angepasst werden sollte. Im Fremdsprachenunterricht sind Doppelstunden ein guter erster Schritt in diese Richtung. Die altbewährten 50-Minuten Einheiten sind im Sprachunterricht wenig förderlich. Bis Schüler in ihrem Denken in der Zielsprache angekommen sind und intensiv trainieren können, neigt sich eine so kurze Unterrichtseinheit oft schon dem Ende zu. Zu sehr sind Inhalte aus der vorangegangenen Stunde noch präsent, oder die Gedanken bereits beim Gegenstand der nächsten Einheit, speziell dann, wenn z. B. eine Leistungsfeststellung anberaunt ist.

Einerseits würden sich längere, intensivere Lerneinheiten oder -zeiträume z.B. für Projekte gut eignen. Andererseits erscheint es wenig sinnvoll eine Sprache z.B. in drei Monaten geblockt zu unterrichten um danach eine sehr lange Pause bis zum nächsten Block überbrücken zu müssen. Das ist kontraproduktiv. Spracherwerb braucht Intensivität und Kontinuität in kleineren oder größeren Portionen, in jedem Fall aber über einen längeren Zeitraum ohne längerfristige Unterbrechungen.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Studenten sollten auf die kulturelle Vielfalt in den Klassenzimmern vorbereitet werden. Klassische Vergleiche zwischen Brauchtum (Grußformeln, Umgang miteinander, Etikette und dergleichen) in Spanien und Österreich, wie man es früher besprochen hat, sind fast nicht mehr möglich. Schüler, die erst kurze Zeit in Österreich leben, oder hauptsächlich in ihrem ursprünglichen Kulturkreis verkehren, wissen über österreichische Traditionen oft nicht ausreichend Bescheid, um Parallelen zu Spanien oder Südamerika ziehen zu können. In diesen Fällen können Schüler nur die Traditionen des eigenen Ursprungslandes mit jenen der hispanischen Ländern vergleichen. Somit ist der interkulturelle Aspekt beim Sprachenlernen viel differenzierter geworden.

Das Spanischlehren darf nicht zu sehr am Deutschen als Brückensprache fixiert sein, weil eben die deutschen Sprachkenntnisse vieler Schüler nicht sehr profund sind. Natürlich ist das besonders für Lehrer mit Deutsch als Muttersprache nicht immer leicht, weil man naturgemäß auf sie ausweicht.

Methodik sollte mit klarem Bezug zur nötigen Flexibilität vermittelt werden. Es ist gut, viele verschiedene Methoden theoretisch kennengelernt zu haben, aber noch viel wichtiger ist es, Lehramtsstudierenden ausdrücklich zu erklären, dass man mit der Zeit flexibel und spontan im Unterrichtsgeschehen agieren muss. Eine Übung, die in einer Klasse hervorragend funktioniert, kann für eine andere völlig ungeeignet sein. So verschieden die Schülertypen in einer Klasse sein können, so vielfältig muss auch die Unterrichtsgestaltung sein. Diese Tatsache erfordert viel Ausprobieren in der Praxis, bedingt auch immer wieder Scheitern und verlangt Neustarts in der beruflichen Praxis. Es braucht einige Jahre Zeit, um die eigene Lehrerpersönlichkeit zu entwickeln, um sich schlussendlich „als Lehrer zu finden“. Auch nach bald 20 Jahren Unterrichtserfahrung ändere ich sehr oft in einer Unterrichtsstunde spontan mein Programm, um besser auf die momentanen Fragen und Probleme der Lernenden eingehen zu können. Das steigert die Effizienz und der Lernerfolg ist größer. Studenten sollte es bewusstgemacht werden, dass es kein Allgemeinrezept für Unterricht gibt.

All das sollte in umfangreichen Praktika schon während des Studiums ausprobiert werden können. Gerade deshalb, weil der zwischenmenschliche Aspekt für gelungenen Unterricht in unserem System, wo ein Lehrer nicht nur Wissensvermittler, sondern per legem auch Erzieher ist, so wichtig ist. Unterrichtende müssen wissen, „wie eine Klasse tickt“, um erfolgreich zu sein.

Die praktische Schulausbildung während des Studiums ist immer noch sehr knapp bemessen. 10-12 Stunden hospitieren und nur bis zu 5 Stunden selbst unterrichten, kann keinen ausreichenden Einblick in den Berufsalltag bieten. Als Betreuungslehrer, oder Mentor, wie die aktuelle Bezeichnung lautet, läuft man Gefahr, sogenannte „Zirkusstunde n“ zu zeigen. Damit sind jene, sehr genau und methodisch äußerst aufwändige Stunden gemeint, die zwar als Beispiel für die perfekte Unterrichtsstunde bei erfolgreicher Umsetzung in der Praxis dienen können, nicht aber dem oft sehr stressigen Alltag im Lehrberuf gerecht werden. Es ist

utopisch, zu glauben, dass die momentane Wochenstundenanzahl in den Fremdsprachen sehr viel methodischen Aufwand zulässt. Bereits der Einsatz von simplen Medien und technischem Equipment kann leicht sehr viel wertvolle Unterrichtszeit „stehlen“, nämlich dann, wenn z.B. ein Computer nicht funktioniert, ein Kabel oder eine Fernsteuerung im Klassenraum fehlen. Diese Dinge wären zwar oft leicht zu beheben, doch mangels eines fixen IT Personals an Schulen, können derartige Störungen ganz Stundenplanungen zunichtemachen. Das ist leider auch der Grund, warum an manchen Schulstandorten im Unterricht moderne Medien weniger verwendet werden. Wenn eine einwandfreie Nutzung nicht gewährleistet ist, plant man diese Medien selten in den Unterricht ein um nicht zu viel Zeit im Falle einer Störung zu verlieren. Es wäre insgesamt wünschenswert, Studierenden eine deutliche längere Praxisphase an Schulen zu ermöglichen um schulischen Alltag in all seinen Facetten kennenzulernen.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Deutsch ist meine Muttersprache. Im Gymnasium erlernte ich zuerst Englisch, dann Latein und in der Oberstufe Französisch. Auf der Universität entschied ich mich für das Lehramtsstudium in Französisch und Spanisch, was ich auf der Uni von Grund auf lernte. Privat eignete ich mir in diversen Kursen Grundkenntnisse in Italienisch und Schwedisch an, weil ich Sprachen einfach sehr mag.

Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Unterrichtsgestaltung und auch -gelingen hängt sehr von der Persönlichkeit eines Lehrers ab, es ist gewissermaßen Typ-Sache. Fragen wie z. B. „Wie gut gefestigt ist meine eigene Sprachkompetenz?“ und „Wie gut kenne ich mich fachlich aus?“, „Welche Unterlagen, Materialien und Bücher verwende ich?“ und „Wie gut kenne ich diese?“ sollte sich jeder Lehrer stellen. Je umfangreicher das eigene Wissen ist, desto leichter fällt das Unterrichten an sich, weil man auf vieles zurückgreifen kann. Studenten sollten sich möglichst viel Fachwissen aneignen.

E.5 Lehrperson 05

Spanisch, juristische Fächer

19 Jahre Unterrichtserfahrung

8. Juni 2016, 12:40 – 13:02 Uhr

Wie sich erst im Verlauf des Interviews herausstellte, absolvierte Lehrperson 05 kein Lehramtsstudium für Fremdsprachen in Österreich. Da dies jedoch eine der wichtigsten Grundvoraussetzung zur Eignung als Interviewpartner und Experte darstellt, um unter anderem zur (zukünftigen) universitären Lehrerbildung Stellung zu nehmen, wurden die Daten aus diesem Interview nicht in die Auswertung einbezogen.

E.6 Lehrperson 06

Französisch, Geschichte, Organisation von Peer Tutorials

3 Jahre Unterrichtserfahrung

9. Juni 2016, 14:07 – 14:34 Uhr

Hat die Mehrsprachigkeit der Schüler eine Auswirkung auf Ihren Unterricht?

Ich glaube schon, dass es eine Auswirkung hat, aber da ich erst seit drei Jahren unterrichte, kenne ich auch keine andere Realität. Ich kenne keine Situation, in der die Mehrheit Deutsch als Muttersprache hätte, insofern kann ich jetzt keinen Unterschied oder Vergleich anstellen.

Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?

Schwer zu sagen, ich mache das in jeder Klasse irgendwie anders.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt? Welche Übungen und Methoden verwenden Sie besonders in sprachlich heterogenen Klassen?

Was ich generell oft verwende, sind Gruppenarbeiten. Ich lasse sie Dialoge vorbereiten und präsentieren. Mir ist es persönlich wichtig, dass sie gewisse Phrasen, gewisse Strukturen einüben und verwenden können und auch vielleicht für andere Übungen und Themen dann verwenden können. Ich lasse sie sehr gerne Referate halten, die mir sehr wichtig sind. Die können sie in Gruppen vorbereiten. Da gebe ich sie auch in Gruppen zusammen, wo schwächere und besseren Schüler zusammen sind, damit sie sich gegenseitig helfen können, wo sich schwächere etwas von den stärkeren abschauen können. Das betrifft die Tagesschule, muss ich gleich dazusagen. In der Abendschule mache ich das weniger. Schon auch, dass ich sie kurze Dialoge machen lasse, aber längere Präsentationen lasse ich sie dort nicht halten.

Was sind in der Abendschule bei den Erwachsenen die vorrangigen Übungsmethoden?

Die lasse ich doch auch sehr oft Grammatikübungen ausfüllen, weil ich merke, dass sie oft Schwierigkeiten haben bei den Strukturen, gerade Leute, die erst seit kurzem in Österreich leben. Ich habe jetzt beispielsweise in einem vierten Semester drei Schülerinnen, die aus Afghanistan kommen und sich irrsinnig schwertun, allein schon mit der Deutschen Sprache. Und dann lernen sie zusätzlich noch eine Fremdsprache und bekommen im Unterricht ja alles auf Deutsch erklärt. Sie lernen eine Fremdsprache in der Fremdsprache. Da merke ich doch, dass sie häufig Probleme haben, Sachen richtig zu schreiben. Beispielsweise in der Rechtschreibung haben sie Probleme, Vokale auseinanderzuhalten und da versuche ich immer ganz

speziell darauf einzugehen, indem ich immer wieder vorbeigehe und gezielt schaue, ob sie das richtig schreiben und ob das funktioniert. Das versucht man dann, aber ich muss trotzdem sagen, dass sie sich irrsinnig schwertun und der Erfolg sich bisher nicht eingestellt hat.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Ich versuche teilweise, gerade bei so grammatikalischen Strukturen und Sprachen, wo ich es weiß, darauf hinzuweisen, dass es ähnlich funktioniert. Zum Beispiel im Englischen die Vergangenheitszeiten. Da versuche ich Ihnen das so zu erklären, dass sie sich leichter tun mit den Vergangenheitszeiten im Französischen. Oder Adjektiv/ Adverb Unterschiede, wo ich weiß, wie's funktioniert, versuche ich ihnen da Hilfestellung zu geben, damit sie es verknüpfen können.

Die eigene Mehrsprachigkeit ist da die Brücke, aber wenn es Muttersprache wie Frasi zum Beispiel sind, da kann ich nicht darauf eingehen. Das wird vielleicht manchmal Thema sein, in dem Sinne, dass Schüler etwas erzählen. Letztes Mal in einer Abendklasse ist es zum Beispiel um Personenbeschreibungen gegangen und da mussten sie berühmte Persönlichkeiten vorstellen und die haben gesagt, sie kennen keine Persönlichkeit, die wir kennen, da sie noch nicht so lange da leben. Die anderen haben dann Conchita Wurst beschrieben, weil das recht deutlich geht und die anderen haben dann Schauspieler oder Fußballer beschrieben. Diejenigen, die noch nicht so lange da leben, haben dann eine grundsätzliche Personenbeschreibung gemacht, von Personen, die bei uns gar nicht so bekannt sind, Sängerinnen zum Beispiel.

Sehen Sie Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule eher als Vorteil oder als Nachteil für die Schüler?

Das kommt darauf an. Wenn sie, in den Sprachen sattelfest sind, das heißt, wenn sie die Erstsprache und sogar Deutsch als Zweitsprache auch sehr gut beherrschen, dann ist es ein irrsinniger Vorteil. Wenn sie permanent mit deutschsprachigen Kindern Kontakt gehabt haben und im Elternhaus die Muttersprache gesprochen wird, zum Beispiel, dann können sie wirklich profitieren davon, weil man schon weiß, wie Sprachen funktionieren und gut darauf aufbauen kann. Sie wissen, dass man eben nicht alles in jeder Sprache hundert Prozent gleich ausdrücken kann.

Wenn jetzt aber beide Sprache vielleicht nur halb vorhanden sind, also jemand schlecht Deutsch spricht und schlecht die Muttersprache, Türkisch, Serbisch, was auch immer es ist, dann wird es problematisch; und mit „schlecht sprechen“ meine ich fehlende korrekte grammatikalische Strukturen, oder zum Beispiel einen schwachen Wortschatz in beiden Sprachen, weil man schlecht eine neue Sprache darauf aufbauen kann. Ich glaube, man kann das nicht so pauschal beantworten. Ich glaube es hängt wirklich davon ab, wie gut die Kompetenz in der jeweiligen Sprache ausgeprägt ist.

Welche Rolle spielt die Deutsche Sprache im Kontext von schulischer Mehrsprachigkeit und im Fremdsprachenunterricht?

Deutsch ist irrsinnig wichtig. Wenn ich ein neues Thema mache oder Grammatik erkläre, dann ist das natürlich alles auf Deutsch. Es geht in erster Linie darum, dass sie es verstehen, nicht, dass sie das zusätzlich in der Fremdsprache erklären können. Ich versuche zwar möglichst viel in der Fremdsprache zu kommunizieren, aber wenn ein Thema oder ein Grammatikpunkt neu kommt, dann erklär ich das zuerst mal auf Deutsch. Ich denke generell, je sattelfester jemand in der eigenen Sprache ist, desto besser kann er es umlegen auf die Fremdsprache. Ich glaube, der Erstspracherwerb ist ganz wichtig, damit man weitere Sprachen erlernen kann.

Ich mache laufend die Erfahrung, dass oft die Deutschkenntnisse von Schülern nicht ausreichen, um meinen Grammatikerklärungen auf Deutsch zu folgen. Auch, wenn ich Geschichte unterrichte, sehe ich, dass sie mit bestimmten Begrifflichkeiten nicht umgehen können. So kennen viele zum Beispiel den Begriff „Putsch“ nicht. In der Tagesschule kommen solche Fälle öfter vor. Es ist eigentlich eine Vokabelfrage. Der Wortschatz reicht oft nicht aus. In solchen Situationen lasse ich Schüler, die den Begriff kennen, ihn zuerst erklären, weil die das oft in einfacheren Worten erklären, als ich das machen würde. In der Fremdsprache versuche ich es dann über Übungen in der Zielsprache zu machen. Zu Beispielen, die ich zeige und nebenbei erkläre, lasse ich die Schüler sofort analog weitere Beispiele bilden. Auch wenn sie mit Begriffen wie „Präposition“ oder „Pronomen“ oft nicht viel anfangen können, erkläre und spreche ich trotzdem „dort und dort gehört ein Pronomen hin“, „hier fehlt eine Präposition“ etc.. Wenn sie die Zielsprache dann richtig verwenden, ist eh schon alles gewonnen.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Wenn es eine entweder oder Frage ist, dann eindeutig für Deutsch, weil es die Sprache ist, die sie brauchen, um in unserem Land Fuß zu fassen. Natürlich braucht man die Kompetenz in der Muttersprache auch um gut Deutsch zu lernen, aber ich glaube, dass es wesentlich sinnvoller und auch einfacher umzusetzen wäre, dass sie Deutsch auf einem hohen Niveau lernen seitens des Schulsystems. Die Verantwortung fürs Sprachenlernen liegt natürlich auch bei den Leuten selbst. Beide Seiten müssen zum Gelingen beitragen.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Schwierig. Ein wesentlicher Punkt, wobei ich glaube, dass das mittlerweile schon immer mehr verankert ist, als es noch vor eine paar Jahren war, ist, dass man noch mehr in die Schulen geht und unterschiedliche Erfahrungen macht. Dass man reingeht und sieht, wie die Praxis

ist. Etwas fällt mir ein, was jetzt vielleicht gar nicht direkt oder nur mit dem Fremdsprachenunterricht zu tun hat. Ich konnte zum Beispiel die reale Lebenswelt der Schüler überhaupt nicht einschätzen. Vielleicht, weil ich selbst in einem ganz anderen Umfeld aufgewachsen bin und anfangs auch die Sensibilität dafür gar nicht hatte, dass gewisse Sachen so nicht möglich sind, oder auch nicht vorhanden sind. Man könnte sich besser hinein fühlen in manche Situationen. Aber das geht wahrscheinlich in einer Fremdsprachendidaktik eh nicht, das kann man da nicht hineinnehmen. Es betrifft nicht nur den kulturellen Hintergrund der Schüler. Folgendes Beispiel zeigt noch besser, was ich genau meine: In meinem allerersten Jahr zum Beispiel, habe ich das Thema „Reisen“ gemacht und da hat es durchaus zwei, drei Schüler gegeben, die noch nie irgendwo waren. Also unter Umständen vielleicht im Herkunftsland der Eltern waren, aber teilweise nicht einmal das. Oder das Thema „Tagesablauf“. Speziell wenn man sich den erklären lässt hört man in der Abendschule oft, dass manche Schüler erst sehr spät aufstehen, dann fernsehen oder in Fitnesscenter gehen und erst danach kommen sie in die Schule. Manche haben überhaupt keinen fixen Rhythmus. Das ist vielleicht ein Stück weit, ich weiß nicht, wie ich sagen soll, die leben oft ganz anders als man selbst. „Bewusstmachen“ ist vielleicht ein guter Ausdruck dafür.

Aber um jetzt auf Fremdsprachendidaktik zurückzukommen, puh, mehr Praxis auf jeden Fall. Ich glaube, wichtig wäre, dass man eine Klasse über einen längeren Zeitraum begleitet. Warum nicht ein paar Stunden über ein ganzes Semester? In Form von Blockpraktika, wie auf der PH zum Beispiel. Ich glaube, so etwas wäre wirklich sinnvoll. Diese isolierte eine Stunde Unterricht oder dann fünf in Summe, ich glaube, das reicht einfach nicht. Es muss, glaube ich, ein längerer Zeitraum sein, damit man sehen kann, wie man Unterricht aufbauen kann.

Auch die Erfahrung, dass man im Unterricht nicht sofort alles verlangen kann, Ich habe zum Beispiel am Anfang oft den Fehler gemacht, dass ich eine Übung gemacht habe, und dann wollte ich die Schüler dazu schon reden lassen. Dass man ihnen Zeit geben muss, Strukturen länger vorbereiten muss, dass es nicht reicht, Situationskärtchen zu erstellen und hinzulegen, all das kann man in fünf Stunden Unterrichtspraxis während des Studiums nicht erfahren. Also das Schülerumfeld besser kennen lernen und mehr Praxiszeiten wären wünschenswert.

Was Methodik angeht, glaube ich, ist das bereits gut verankert in der universitären Ausbildung. Wir haben zum Beispiel in einem Seminar zu einem Thema 10 verschiedene Unterrichtsstunden und eine Schularbeit erstellen müssen. Wir haben auch erlernt aus authentischem Material Grammatikübungen zu erstellen. Ich glaube, das alles wird gut abgedeckt.

Ich glaube, learning by doing ist das wichtigste. Für mich war das Unterrichtspraktikum ganz wichtig. Man wächst währenddessen ein bisschen hinein. Ich glaube, hundertprozentig kann man sich eh nicht vorbereiten auf die Praxis. Es geht darum, dass man möglichst gut vorbereitet ist, aber die eigenen Erfahrungen muss jeder selbst machen, wenn er für eine Klasse selbst verantwortlich ist.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Die Mehrsprachigkeit hat sicher eine Auswirkung auf die Unterrichtsgestaltung. Gerade in den unteren Semestern kann man aufgrund der Rahmenbedingungen oft nicht darauf Rücksicht nehmen. Vielleicht noch eher im Unterricht, aber bei der Benotung nicht. Und da liegt die Schwierigkeit dabei, dass schlechte Noten den Schülern oft den letzten Nerv raubt und demotiviert. Diesen Eindruck habe ich oft bei Leuten, die dann beim zweiten oder dritten Kolloquium sitzen und eigentlich wollen würden, die kommen immer in den Unterricht, sind immer da, aber für die sind die Anforderungen nicht im gleichen Zeitraum zu schaffen, weil die Vorkenntnisse und / oder auch die Deutschkenntnisse zu gering sind. Ich glaube, hier wäre es auch sinnvoll, sie mal rauszunehmen, sie noch nicht regulär zu beurteilen. Vielleicht sollten sie die Möglichkeit haben, mit der Bewertung erst auszusetzen und erst dann in den Regelunterricht überzutreten. Dann kann ich auch ganz anders mit solchen Schülern kommunizieren: „Diese und jene Zeit... , schauen sie sich diesen und jenen Grammatikteil noch besser an... , rede sie sich mit dieser und jener Person in der Klasse zusammen, die sehr gut ist in diesem Gegenstand, die könnte ihnen weiterhelfen... “. Dann kann man das vielleicht auch schrittweise erlernen.

Auch die Wochenstundenanzahl sollte überdacht werden. Man braucht in mehrsprachigen Klassen definitiv mehr Zeit um ein Thema zu erarbeiten. Das sehe ich immer wieder im Vergleich von Parallelklassen. Besonders im Vergleich zwischen Tages- und Abendschulklassen. Zum Beispiel bilinguale Vormittagsklassen haben in der Regel sowieso eine höhere Sprachkompetenz generell. Sie sind in Englisch gut und haben auch größere Erfolge in der zweiten lebenden Fremdsprache dadurch. Diese Klassen im Vergleich zu beispielsweise Abendklassen mit keinem deutschen Muttersprachler – da geht die Schere ganz weit auf. Mit einer solchen Tagesklasse kann ich ein und das selbe Thema in der gleichen Zeit viel genauer und vertiefender besprechen, obwohl gerade das eine schwächere Abendklasse viel dringender benötigen würde. Dort brauche ich einfach grundsätzlich länger, um ihnen das ganze einmal grundsätzlich zu vermitteln, wegen der sprachlichen Defizite.

Diese und jene Zeit... , schauen sie sich diesen und jenen Grammatikteil noch besser an... , rede sie sich mit dieser und jener Person in der Klasse zusammen, die sehr gut ist in diesem Gegenstand, die könnte ihnen weiterhelfen...

Ich glaube schon, dass der Druck in Hinblick auf die Zentralmatura generell erhöht wird in der zweiten lebenden Fremdsprache, auch wegen der Stundenkürzungen. Das Niveau B1 zu erreichen, ist oft schwierig. Speziell in diesen sprachlich heterogenen Klassen, die sich schwertun, Sprache zu durchschauen. Ich glaube, dass das in der Praxis oft nicht zu erreichen ist.

Die 50-Minuten-Taktung ist auch so eine Sache. Die würde ich flexibilisieren. Ich mache das ohnehin in Doppelstunden, dass ich nicht dann Pause mache, wenn es läutet, sondern dann, wenn ein Thema abgeschlossen ist und es sich anbietet. Ich mache auch mal früher Schluss, wenn sich im Rahmen einer Doppelstunde keine Pause ergeben hat, weil sie in Gruppenarbeiten sitzen. Ich glaube, Unterricht würde noch effizienter sein, wenn der Lehrer hier noch flexibler wäre, wobei es wahrscheinlich nicht möglich ist, weil wann beginnt dann der nächste mit seinem Unterricht und wie kommt die Klasse auf Ihre Stundenanzahl und so weiter? Es ist wahrscheinlich schwer. Da müsste man wahrscheinlich viel projektorientierter und im Team arbeiten, damit die Lehrer verfügbar sind.

Ich glaube auch, dass man Möglichkeiten schaffen sollte, dass man unterschiedliche Sprachniveaus in einem Semester absolvieren kann oder vielleicht sogar maturieren kann. Wieso sollte es zum Beispiel nicht möglich sein, dass jemand, der in der zweiten lebenden Fremdsprache das Niveau B1 in der vorgesehenen Zeit nicht schaffen kann, aber in anderen Sprachen gut ist, dass er im Maturazeugnis stehen hat, er hat Französisch auf A2 gemacht. Ich glaube mittlerweile, weiß man damit etwas anzufangen. Man weiß, was jemand auf Sprachniveau A2 kann. Er hat die Schule abgeschlossen, aber eben die Sprache nur auf A2 und wenn er nach der Schule etwas machen möchte, wo er eine höhere Sprachkompetenz braucht, na dann muss er es ja ohnehin irgendwie auf die Reihe kriegen. Es gibt ja auch die Möglichkeit, wenn man eine Sprache studieren möchte, ein Latinum auf der Uni zu machen. Also warum sollte es nicht möglich sein, für den Beruf nachher einen Französisch B1 Kurs nachzumachen? Das glaube ich, wäre durchaus eine sinnvolle Möglichkeit. Also Reifeprüfungen so zu modifizieren, dass nicht jeder in jedem Gegenstand dieselbe Kompetenz haben muss. Die haben sie ja sowieso nicht. Wir haben ja laufend Schüler mit ganz unterschiedlichen Niveaus in ein und derselben Klasse sitzen.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Meine Muttersprache ist Deutsch, ich bin einsprachig aufgewachsen. Ich habe im Gymnasium dann Englisch gelernt, ab der dritten Klasse Latein dazubekommen, und ab der fünften Klasse dann in der Kurzform Französisch gehabt. In der sechsten Klasse habe ich als Wahlpflichtfach dann noch Spanisch dazu genommen. Ich habe Sprachen immer gern gehabt, vor allem Englisch. Französisch gar nicht so sehr. Das war auch das einzige Fach, in dem ich mal eine Frühwarnung gehabt habe. Und Latein, naja, das war immer so eine Hassliebe...

Nach der sechsten Klasse, nachdem meine Eltern die Frühwarnung gesehen haben, haben sie mich gefragt, ob ich eine Sprachreise machen möchte. Ich war dann im Sommer in der Bretagne und das hat mir sehr getaugt. Ich habe mich gut mit der Gastfamilie verstanden und habe mich dann, als ich wieder zurück war, viel mehr angestrengt beim Lernen, weil meine Lehrerin ja wusste, dass ich dort war. Ich meinte, sie würde erwarten, dass ich besser bin als die anderen dadurch. Ich habe dann bis zur Matura für Französisch viel getan und

mit einem Zweier maturiert.

Ich war dann nach der Matura ein Jahr als Au Pair in Frankreich.

Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Soweit es während des Studiums möglich ist, sich gut vorzubereiten. Alle Möglichkeiten ausschöpfen.

E.7 Lehrperson 07

Englisch, Französisch, Mediations- und psychotherapeutische Ausbildung

35 Jahre Unterrichtserfahrung

9. Juni 2016, 14:40 – 15:05 Uhr

Inwieweit hat sich Ihr Unterricht durch die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen verändert?

Ja, es hat sich verändert. Da muss ich trennen in Englisch und Französisch. Die Schulbücher in Englisch haben sich ganz dramatisch geändert, und sind realitätsnäher und insgesamt viel besser geworden. Ich habe immer sehr viel sprachliches, also nicht nur schriftliches, sondern auch gesprochenes verlangt und auch gefördert, dass es dazu kommt. Das Material, mit dem ich arbeite ist sehr viel besser, um nicht zu sagen sehr gut geworden. Das ist in Englisch so.

In Französisch hat sich die Situation insofern dramatisch verändert, als ich zu Beginn meiner Tätigkeit fast keine Schüler mit Migrationshintergrund hatte, oder sagen wir, wenige, während das heute bis zu hundert Prozent in den Klassen sind. Das, was ich am meisten bemerkt habe, ist das die Schüler weder ihre Muttersprache, sei es jetzt Türkisch, oder Serbokroatisch oder sonst irgendetwas wirklich beherrschen, noch Deutsch wirklich beherrschen. Sie können zwar Deutsch fließend, aber fehlerhaft und das wirkt sich dann auf den Französischunterricht insofern sehr schlecht aus, als das Verständnis der Schüler für die Fremdsprache sehr gering ist. Wie sollen sie das lernen? Sie sprechen eh schon drei oder vier Sprachen. Meine Einstellung ist, es wäre viel gescheiter, sie würdenzusätzlich Unterricht auf Türkisch, Polnisch, Muttersprachenunterricht haben und nicht, auch Französisch. Rein Niveaumäßig hat sich mein Französischunterricht auch verändert. Das Niveau war vor dreißig Jahren ein wesentlich höheres und anspruchsvolleres als es heute ist.

Prinzipiell haben sich meine Methoden nicht verändert. Ich habe immer sehr viel Drill gemacht. Also ein intensives Einüben von Strukturen und das ausgesprochen repetitiv. Ich denke auch daran, bei kleinen Kindern erzählt man ja ein Märchen auch hundert Mal, also das ist genau das gleiche hier. Dass habe ich früher gemacht, das mache ich heute. Jedoch erscheint mir im Überblick, dass meine Anforderungen gesunken sind. An der Art, wie ich es gemacht habe, habe ich mich, glaube ich mich, nicht verändert. Ich könnte eine Schularbeit, die ich vor dreißig Jahren gegeben habe, heute nicht mehr geben. Das geht nicht.

Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?

Der Vorgang in den sprachlich heterogenen Klassen ist sicherlich ein brutalerer geworden. In den ersten zwei Jahren zeigt sich, wer es schaffen kann und wer nicht weitermachen kann,

weil er für das Niveau an der Schule nicht geeignet ist. Dann können sie unsere Schule nicht besuchen. Ich muss eigentlich in den ersten zwei Jahren ziemlich radikal vorgehen und aus-sieben. Was natürlich vom menschlichen Aspekt her natürlich ein sehr klarer ist, nicht immer angenehm. Es gilt das Ziel zu erreichen, wobei das weniger von mir als vom Lerneinsatz der Schüler abhängt.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

Nein, also zumindest nicht bewusst. Kann ich jetzt gar nicht genau sagen.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Ich bespreche die Mehrsprachigkeit immer, ich versuche das sogar in einer sehr positiven Art und Weise zu fördern. Ich sage ihnen aber immer schon auch, dass diese Mehrsprachigkeit gepflegt werden muss. Nicht nur die Mehrsprachigkeit, sondern auch diese Multikulturalität beziehe ich ganz bewusst in den Unterricht ein. Ich mache das jetzt nicht in Einzelgesprächen, sondern, da wir ja Gott sei Dank relativ kleine Gruppen haben, geht das auch innerhalb der Gruppe. Aber das ist immer ein präsent Thema.

Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdspracherwerbs in der Schule?

Ich glaube, dass die mangelnde Tiefe der Mehrsprachigkeit ein ganz wesentliches Problem für den Fremdspracherwerb in der Schule darstellt. Gleichzeitig glaube ich aber auch zu beobachten, dass der schulpolitische Zug ein bisschen in die Leistungsferne geht. Das ist nicht meines. Ich bin absolut für Leistung. Und zwar nicht in einer übersteigenden Art, sondern in einer der Realität entsprechenden. Ich könnte das in das Gebiet der Handwerker tun: Wenn ein Installateur nicht weiß, was er tut, dann will ich ihn nicht. Wenn ein Mensch, der diese Sprache gelernt hat und auch eine wirtschaftliche Schule zum Beispiel absolviert hat und aber nicht weiß, was ein Akkreditiv ist, dann aber in einer Bank arbeitet, habe ich ein Problem mit ihm. Ähnlich ist es dann in Französisch eine Niveaustufe drunter.

Wobei ich aber denke, dass das sinkende Leistungsniveau nicht unbedingt mit der Mehrsprachigkeit verschmolzen sein muss. Sagen wir mal so: Ich halte prinzipiell diesen Zugang, der noch aus der Kreisky-Ära stammt, dass jeder einen barrierefreien Zugang zur Bildung haben soll für absolut richtig. Des Weiteren halte ich die Entwicklung, dass zwei Kindergartenjahre verpflichtend sind, für gut gelungen.

Ob Mehrsprachigkeit ein Vorteil oder ein Nachteil beim Fremdsprachenlernen in der Schule ist, kommt auf das Niveau an. Prinzipiell sage ich, ist Mehrsprachigkeit ein Riesenvorteil, jedoch nur dann, wenn ich meine Muttersprache wirklich kann. Für Deutsch gilt dasselbe,

wir leben nun mal in einem deutschsprachigen Umfeld. Dann ist Mehrsprachigkeit ein unglaublicher Schatz. Auf dem Niveau, wo sich ein Großteil unserer Schüler befindet, ist die Mehrsprachigkeit ein Hindernis, weil zur mangelhaften Muttersprache und zum mangelhaften Deutsch noch mangelhaftere weitere lebende Fremdsprachen, Englisch und Französisch dazukommen.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Für beides. Ich bin absolut dafür, dass die Muttersprache gepflegt wird. Nachdem wir hier in einer deutschsprachigen Umgebung leben, muss aber auch Deutsch intensiv gepflegt werden.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Ich bin auch dafür, dass Englisch weiterhin in dem Ausmaß gelehrt wird, wie es bereits gelehrt wird, aber ich würde die Lehre der zweiten lebenden Fremdsprache, in meinem Fall Französisch zugunsten des Ausbaus der Muttersprachenförderung und eines intensivierten Deutschunterrichts abschaffen.

Die 50-Minuten-Taktung halte ich für ein Unding aus militärischen Zeiten, daher kommt das ganze nämlich. Außerdem ergibt sich dadurch: Du hast 50 Minuten Französisch, 50 Minuten Englisch, 50 Minuten Mathematik. Allein dass zwei Sprachen aufeinander folgen, hat katastrophale Folgen für die Interferenzen, die ich nicht gut bewältigen kann. Obwohl, ich kann sie im Unterricht gut bewältigen, weil sie auf einem Niveau stattfinden, auf dem ich mich gut bewegen kann, aber ich weiß aus meinem eigenen Erwerb von Fremdsprachen, dass, wenn ich am Vormittag Englisch lerne, na dann bringe ich vielleicht am Nachmittag Französisch zusammen. Ich kann aber nicht von neun bis zehn Englisch machen und dann Französisch drauf, das geht einfach nicht. Und bei unseren Schülern geht das schon gar nicht.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Das ist eine für mich sehr schwierige Frage. Ich kann das jetzt nur ganz spontan beantworten. Für mich ist einmal ganz wesentlich, dass Klarheit besteht. Klarheit, wo stehe ich und wo will ich ihn. Klarheit in der Vorgangsweise. Wie komme ich als Lehrer zu meinen Noten? Das ist einmal ein ganz wesentliches Thema. Ein weiteres Thema, was Didaktik anlangt, ist natürlich ein wertschätzender Umgang und Langsamkeit. Ich halte überhaupt nichts davon

im Unterricht noch irgendwelche Kapitel hineinzupressen, obwohl ich nur mehr ein oder zwei Stunden habe. Es ist viel gescheiter, meiner Meinung nach, weniger zu machen, aber die Schüler können das dann gut. Dann können sie vielleicht die if-Sätze nicht, aber das ist nicht so wichtig. Sie können dafür die anderen Sachen gut. Das sind jetzt mal Dinge, die mir in Hinblick auf Didaktik einfallen. Klarheit, Wertschätzung und das beinhaltet eigentlich eh schon den Rest.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Meine Muttersprache ist Deutsch und die ist sicherlich auf einem sehr hohen Niveau gepflegt worden, weil ich sehr viel Märchen gehört habe und auch immer sehr viel gelesen habe. Dadurch glaube ich, dass ich mein Deutsch sehr gut beherrsche und mir grammatikalische Fehler von anderen ziemlich schnell auffallen. Auch wenn in Zeitungen oder im Fernsehen der Genetiv nicht verwendet wird, leide ich darunter.

Englisch habe ich dann ab dem ersten Gymnasium gelernt. So wie wir Englisch gelernt haben, war es sicher noch recht altväterisch. Dieses freie Sprechen, so, wie die Schüler das heute lernen, das habe ich damals sicher noch nicht gekonnt. Es war viel theoretischer, mit vielen Übersetzungen, beziehungsweise war natürlich der Zugang zu fremdsprachigem Fernsehen zum Beispiel eher schwierig.

Ich selber habe als zweite Sprache Latein gehabt. Ich hatte kein Französisch in der Schule. Ich war dann ein Jahr lang in Amerika. Dort habe ich Spanisch gelernt ein Jahr lang, allerdings auf einem erschreckend einfachen Niveau. Wir sind, obwohl ich jeden Tag Spanisch hatte, nicht einmal zum Futuro gekommen. Also das war eher sehr erschütternd für mich damals. Dann, als ich nach dem Jahr zurückgekommen bin, habe ich selbst angefangen, Französisch zu lernen, war dann jeden Sommer in Frankreich und war dann als Au Pair in Paris und bin auch auf die Sorbonne gegangen und nachdem ich die Englischlehramtsprüfung hatte, war ich ein Jahr in Frankreich als Assistentin. Und ich weiß, dass mir rückgemeldet wird, dass meine Aussprache in Französisch eine gute ist, obwohl ich erst mit neunzehn Jahren angefangen habe, zu lernen. Also es ist möglich, auch später mit einer Sprache anzufangen und sie sehr gut zu sprechen. In meiner Hochblüte haben mich die Leute gefragt, ob ich aus Straßburg komme. Das war natürlich toll und ist jetzt ein bisschen vorbei. . .

Welche Anregungen für die Weiterentwicklung des Schulsystems haben Sie?

Ich halte diese Entwicklung, dass es eine Abkehr vom Wissensstand gibt für absolut verfehlt. Ein konkretes Beispiel dafür ist die Anweisung, dass bei den Maturen kein Wissen abgeprüft werden soll. Es soll alles in der Matura vorgegeben sein und aus einem Text ersichtlich sein. Da denke ich mir, es ist schon in Ordnung, dass die Leute auch etwas wissen. Es geht jetzt nicht darum, dass sie von sämtlichen Ausgaben von Goethe alle Jahreszahlen wissen, sondern es geht um logische Dinge, die man weiß, oder die ein Schüler weiß. In diesem Fall

wird die inhaltliche Kompetenz sehr beschnitten. Das ist vielleicht im AHS Bereich noch schlimmer als im BHS Bereich, wo man Wissen zum Teil abfragen darf, aber ich halte das nicht für schlimm, wenn man etwas weiß. Ich halte das nicht für schlecht. Und, jetzt vielleicht nicht direkt auf das Thema bezogen, aber ich finde, die Wertschätzung, die der Schule und allen beteiligten Akteuren medial entgegengebracht wird, ist eine grundsätzlich schlechte und unsere Vorgesetzten, besonders in früheren Zeiten waren nicht diejenigen, die uns zur Seite gestanden sind, sondern, eigentlich diejenigen, die uns irgendwelche Sachen auferlegt haben. Ich stelle fest, dass Leute, mit denen ich studiert habe jetzt an hohen Positionen sitzen und ich mich frage, ob die eine Ahnung haben, was sie tun. Beziehungsweise mein Groll geht auch dahin, dass unter dem Jahr dann Seminare verordnet werden, innerhalb von vierzehn Tagen und welcher viel arbeitende Mensch hat Zeit dafür? Ich nicht, ich bin auch gar nicht gewillt, sie zu haben. Drei Monate Vorlaufzeit wäre richtig. Auch bei der Erstellung der neuen Matura hätten, wir, die wir an der Basis arbeiten, viel mehr miteinbezogen werden sollen. So werden uns alle vierzehntage irgendwelche neuen, unausgegorenen Sachen vorgelegt, die wir zu tun haben. Wie es aber wirklich aussieht, ist schlecht. Die Nichtwertschätzung des Bildungssystems halte ich für sehr daneben. Als Schüler kann ich kommen und gehen, wie ich will, ohne große Konsequenzen, es passiert nicht wirklich etwas.

Es sollte meiner Meinung nach aber noch klarer für die Gesellschaft sein, welchen Wert eine gute Ausbildung generell hat. Wenn ich aber darauf schaue, welche Mittel sowohl physischer als auch monetärer Art in die Bildung gesteckt werden, dann ist das für meine Begriffe eine schlechte Entwicklung. Weil wenn ich mir alleine anschau, wie meine Schule aussieht, dann ist das schlimm.

Die Eltern sind zwar dafür, dass ihre Kinder immer da sind, aber letzten Endes ist den Lehrern die Kompetenz, klare Grenzen zu setzen aus der Hand genommen worden. Es besteht heute sehr oft eine Rechtfertigungspflicht der Lehrer, anstelle einer Rechtfertigungspflicht der Schüler, beziehungsweise sollte es gleichwertig auf beiden Seiten sein. Nicht so, dass der Lehrer immer nur tut und der Schüler immer nur konsumiert, insofern, als ihm alles vorgekauft wird. Das halte ich eine in die Dekadenz führende Entwicklung. Da bin ich sehr unglücklich drüber. Vielleicht auch, weil das, was sich an Wertschätzung den Menschen gegenüber in den sozialen Medien abspielt wirklich erschreckend ist. Das ist vielleicht jetzt off-topic, aber ich glaube, dass diese Entwicklungen nicht vor dem Schultor haltmachen.

All diese Dinge sollte man versuchen in der Zukunft wieder besser in den Griff zu kriegen.

E.8 Lehrperson 08

**Englisch, Geschichte, IWK, Personalvertretung, Koordination Sprachassistenten
13 Jahre Unterrichtserfahrung**

15. Juni 2016, 11:30 – 12:03 Uhr

Inwieweit hat sich Ihr Unterricht durch die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen verändert?

Für mich war der Anteil an Schülern mit nicht deutscher Muttersprache von Anfang an sehr hoch, da ich sehr viele Fachschul- und Abendklassen unterrichtet habe. Insofern habe ich keinen Anstieg bemerkt. Es waren für mich immer schon viele. Der Anteil an Schülern mit nicht deutscher Muttersprache lag immer schon, naja, so zwischen sechzig und neunzig Prozent.

Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?

Ich vermeide Parallelen zum Deutschen zu ziehen, weil es meistens sinnlos ist. Im Englischen funktioniert das sowieso nur zum Teil, die Zeiten zum Beispiel korrespondieren ja gar nicht. Eben weil so viele Sprachen da sind in einer Klasse versuche ich mich auf die Zielsprache Englisch zu konzentrieren. Das ist dann für alle gleich. Ich kann ja sowieso nicht die Systeme aller vorhandenen Muttersprachen kennen.

Aber natürlich ist der Einsatz von Erklärungen in der Zielsprache niveauabhängig. In einem ersten Semester der Abendschule oder einer ersten Fachschulklasse geht das nur fast nicht. Da muss ich auf Deutsch als Brückensprache ausweichen. Ich schreibe dann sehr oft sowohl den englischen als auch den deutschen Begriff an die Tafel. Ich mache dann die erste Erklärung auf Deutsch und wenn ich es wiederhole, auf Englisch.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

Schwer zu sagen.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Ich finde es immer wichtig, dass man Interesse zeigt, für die Sprachen die die Schüler sprechen und mitbringen. Gerade in unserer Gesellschaft, wo oft das Thema ist: „Spanisch ist cool und Türkisch ist schlecht oder so, das finde ich schrecklich, weil ich finde, dass alle Sprachen super sind. Ich wäre zum Beispiel froh, wenn ich ein paar Worte Slowenisch oder Türkisch oder Russisch sprechen könnte. Also von dem her versuche ich schon den Schülern auch das Zeichen zu geben, dass auf der einen Seite wichtig ist Deutsch zu sprechen, oder eben auch

Englisch, aber dass gleichzeitig auch ihre Sprache ein Asset ist, sozusagen, ein Mehrwert, den sie bieten können. Und, dass es auch wichtig wäre, ihre Muttersprache gut zu sprechen, weil sie sich dann leichter tun beim Erwerb von anderen Sprachen. Also das wird schon besprochen. Wenn die Erstsprache schon sehr schlampig erlernt worden ist, was an meiner Schule sehr oft der Fall ist, dann sind sie schriftlich und in der Grammatik in Englisch auch meistens eher schlecht. Da schaue ich schon, dass das Bewusstsein dafür bei den Schülern geschärft wird, dass es einen Zusammenhang zwischen den Sprachen und deren Erwerb gibt.

Ein zweiter Aspekt, der mir im Klassenzimmer wichtig ist, aber ich weiß nicht, inwiefern das für das Thema hier relevant ist, ist jenes des kulturellen Hintergrundes. Ich versuche darauf einzugehen und diese verschiedenen Hintergründe im Unterricht zu verwenden. Das geht natürlich in IWK und Geschichte aufgelegt. In Englisch ist es ein bisschen schwieriger, aber es gibt dann immer interkulturelle Themen wie Essen oder so. Dann kann man die Vielfalt, die da ist, nützen. Es sehe das eher als eine Chance und nicht als Belastung. Es ist die Möglichkeit innerhalb der Klasse Offenheit und Toleranz zu fördern und Interesse für anderes zu wecken. Zum Beispiel kann jeder mal eine typische Speise aus seiner Herkunftsregion mitbringen und dann kann man versuchen auf Englisch Rezepte dazu zu finden und zu beschreiben.

Sprache ist immer Kultur und ohne Kultur im Hintergrund kann man sich Sprache gar nicht denken. Das macht sie so besonders. Man kann Sprache und Kultur nicht trennen.

Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule?

Über die Jahre hinweg habe ich schon die Tendenz beobachtet, dass die türkischstämmigen Schüler sehr oft ein schlechteres Sprachniveau haben als die Deutschsprachigen, oder auch Leute aus anderen Ländern mit anderen Sprachen. Aber ich denke das liegt jetzt nicht an der Muttersprache, sondern an der Familiensituation oder der Bildungssituation innerhalb der Familie, welchen Stellenwert Bildung für die Eltern hat. Aber eben, wie schon erwähnt, der Spracherwerb in der Schule wird dann eben auch schwer, wenn sie die Muttersprache nicht gut beherrschen.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Ich finde beides wichtig. Ich würde weder das eine noch das andere ausschließen. Wichtig wäre, dass der gezielte, strukturierte Deutschunterricht bei Schülern mit nicht deutscher Muttersprache so früh wie möglich einsetzt, wenn er im Elternhaus nicht geschieht. Im Kindergarten bereits. Da geht es ja sehr leicht. Selbst wenn es ein Gesetz gibt, kann man Eltern nicht zwingen. Im Endeffekt müssen wir das im Bildungssystem übernehmen. Gleichzeitig würde ich aber auch die Möglichkeit bieten, dass sie die Muttersprache systematisch und professioneller

erlernen. Ich würde wirklich beide Schienen fahren.

Gleichzeitig würde ich versuchen, in der Öffentlichkeit Überzeugungsarbeit zu leisten, dass die jeweilige Muttersprache etwas Positives ist. Ich glaube sehr viele Leute in unserer Gesellschaft denken, sie sollen am besten nur Deutsch reden und alles andere vergessen. Das finde ich schlecht, engstirnig und intolerant, dumm im Endeffekt und dem Spracherwerb auch nicht förderlich.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Ich war erst kürzlich auf einer Bildungsveranstaltung über die Zukunft der Bildung und da wurde unter Experten diskutiert und diskutiert, darüber, wie man den Output einer Unterrichtsstunde verbessern könnte. Und da gibt es einen Faktor der nur selten, in jedem Falle aber viel zu wenig berücksichtigt wird: der Stundenplan und WANN eine Stunde stattfindet. Es ist nicht egal, ob der Unterricht in einer zweiten oder dritten Stunde stattfindet, oder aber in einer achten oder neunten Stunde. Dann ist der Output plötzlich um dreißig, vierzig oder sogar fünfzig Prozent niedriger. In ein und derselben Klasse, mit dem besten Lehrer-Schülerverhältnis, nur weil es einen starren Stundenplan gibt. Das bedarf einer Änderung. Ich muss auf jeden Fall diese zeitlichen Rahmenbedingungen in meiner Methodenauswahl berücksichtigen.

Ich würde auch gezielte Fördermaßnahmen in Deutsch, der Muttersprache oder auch in Englisch verpflichtend machen. Nicht nur optional, wie es jetzt der Fall ist. Den starren Stundenplan mit 50-Minuten Einheiten würde ich sofort auflösen. In Richtung Ganztagschule, aber das muss man sich genau anschauen, wie. Die kann funktionieren, aber auch nicht. Es braucht Unterbrechungen. Es ist völliger Schwachsinn, dass sich ein Schüler zum Beispiel sechs Stunden durchgehend konzentrieren können soll. Unterbrechungen in Form von Ruhephasen oder Bewegung würden dem entgegenwirken. Das kann man diskutieren, aber es ist völlig sinnlos, am Vormittag durchgehend Unterricht zu machen und am Nachmittag Schüler nur zu betreuen. Das ändert gar nichts und bringt keinen Fortschritt.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Zuerst einmal muss man die Leute einmal informieren, wie es in Wirklichkeit aussieht. Das ist mal die Fachdidaktik 1, würde ich sagen. Man müsste mal runterkommen von dem Ausgehen, wie es im Bildungssystem üblich ist, diesem Bild des perfekten Schülers, weil ich glaube, dass da oft nette Leute am Werk sind die sich gut gemeinte Theorien ausdenken, die man mit

dem idealen Schüler umsetzen sollte, aber von der Praxis ist das alles sehr weit entfernt. Da müsste man sich wirklich mal anschauen, welches Publikum tatsächlich vorhanden ist.

Leute aus der Praxis sollten diese Lehrveranstaltungen konzipieren und abhalten. Ohne zukünftigen Lehrern Angst zumachen, sollte ein möglichst realistisches Bild von der Praxis im Klassenzimmer vermittelt werden. Man muss ihnen sagen, dass die Vielfalt in einer Klasse enorm ist, auch vom Wissensstand am Ausgangspunkt und dass man für sich im Beruf Wege finden muss, wie man mit dem umgeht: Differenzierungen innerhalb der Klasse, ein Klima der Zusammenarbeit schaffen und nicht (nur) im Sinne des Wettbewerbs jeder gegen jeden, wo sich manche dann gar nichts mehr sagen trauen. Das würde ich in der Fachdidaktik schon unterrichten; Wie ich eine gute Lernatmosphäre in der Klasse aufbauen kann; wie ich es schaffen kann, dass die Schwächeren von den Besseren unterstützt werden. Individualisieren alleine bei über zwanzig oder dreißig Schülern ist relativ schwierig. Da brauche ich als Lehrer Helfer in der Klasse.

Mit Angst sollte man auch nicht arbeiten, nicht nur auf Fehler hinzeigen. Das sollten angehende Lehrer auch in Gedanken haben. Dazu brauche ich wieder eine wohlwollende Atmosphäre innerhalb einer Lerngruppe. Ich muss als Lehrer speziell für die Schwächsten einen Rahmen schaffen, in dem auch diese Schüler sich trauen, zu reden, die Sprache zu üben. Wie sollte so jemand sonst lernen können? Leider findet das so nicht immer statt. Dass Angst gemacht wird, hört man immer wieder von Schülern. Das hemmt beim Lernen.

Ich finde, wir sollten Schülern mit schlechteren Voraussetzungen die Chance eines Schulabschlusses nicht verbauen, indem wir versuchen, sie so schnell wie möglich los zu werden, weil sie zu schwach sind.

Meiner Praxiserfahrung zufolge, hat sich ein wohlwollender Umgang und die Förderung schwacher Schüler ausgezahlt. Man tut ja schließlich auch der Gesellschaft und dem Standort Österreich nichts Gutes, wenn es zu viele Schulabbrecher gibt. Es fallen immer noch viele heraus, aber es gibt immer auch eine Gruppe, die zwar Startschwierigkeiten hat, aber dann doch die Anforderungen erfüllen kann. Das ist das Wunderbarste am Unterrichten, zu sehen, wie Schüler sich unter der eigenen Anleitung verbessern und dann ihren Abschluss oder sogar die Matura schaffen.

In diese Richtung würde ich schon in der Lehrerausbildung viel machen.

Methodenmix, das ist auch ein zentrales Thema in der Fachdidaktik für mich. Ich halte absolut gar nichts davon, nur offenes, COOLes Lernen zu machen. Das Pendel hat so ausgeschlagen vom Zentralunterricht früher zu „der Schüler muss sich alles selbst erarbeiten“. Das ist auch nicht die Lösung in meinen Augen, und der Lehrer ist nur mehr der Coach. Ich glaube, dass es diese Phasen braucht und sie gut sind, aber der Schüler ist ohne Input auch oft verloren. Das heißt, man muss sie zum selbständigen Denken erziehen, aber er darf nicht gänzlich alleingelassen werden. Meiner Erfahrung nach geht es echt um den Methodenmix, die Abwechslung im Unterricht, und das sollte man auch in der Fachdidaktik vermitteln.

Wie schon erwähnt, hängt letztendlich die Methodenwahl auch von der Position einer Stunde im Stundenplan ab.

Das nächste ist das Stundenbild. Wir haben ja in der Fachdidaktik Stundenplanungen machen müssen, wo wir angeben fünf Minuten für diese Aktivität und zehn Minuten für diese – das ist Blödsinn. Du musst einen Plan haben für die Stunde, du musst einen roten Faden haben für die Stunde und ein Ziel, aber gleichzeitig brauchst du auch Flexibilität. Du musst spontan dann doch auch bereit sein können den Plan dann zu ändern, wenn du merkst, es geht nix mehr, weil die gerade davor eine Schularbeit gehabt haben, dann muss ich dementsprechend reagieren. Das muss man den Studenten von vornherein vermitteln, damit sie sich darauf einstellen können.

Es ist auch klar, dass nicht alles, was einen Lehrer ausmacht, im didaktischen Bereich erlernbar ist. Man muss schon auch die Person sein für diesen Beruf. Gewisse Dinge kann man sich erlernen, aber man kann nicht aus einer nicht geeigneten Person eine geeignete machen, da kann man noch so viel Pädagogik oder Didaktik lernen, man braucht ein Gespür für die Sache, Berufung eben.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Aufgewachsen bin ich mit dem oberösterreichischen innviertler Dialekt. Ab der Schule und durch das selbstständige Lesen trat Hochdeutsch in den Vordergrund. In meinen Jugendjahren in der HAK habe ich mich dem Hochdeutschen verweigert und beinahe ausschließlich den regionalen Dialekt gesprochen. Englisch habe ich dann, wie es üblich ist, in der Hauptschule begonnen zu lernen. In der HAK hatte ich ab dem zweiten Jahrgang Französisch, aber das war wirklich schlecht, da weiß ich heute nix mehr. Englisch ging dann auf der Uni weiter. War ein Jahr in England und danach noch ein Jahr in Frankreich, wo ich Französisch dann einigermaßen gelernt habe. Ein bisschen Spanisch und Finnisch kann ich auch noch und das war's dann.

Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Naja, wie schon gesagt: Flexibilität, Interesse für die Schüler und viel Gefühl fürs Sprachenlernen vielleicht.

E.9 Lehrperson 09

Spanisch, Französisch

11 Jahre Unterrichtserfahrung

15. Juni 2016, 14:12 – 14:32 Uhr

Inwieweit hat sich Ihr Unterricht durch die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen verändert?

Ja, das hat sich schon verändert. Je mehr Schüler mit nicht deutscher Muttersprache, Deutsch als Zweitsprache oder mit einem anderen Hintergrund in der Klasse sind, umso mehr hat sich das verändert.

Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?

Ich versuche heute vielmehr als früher an die jeweiligen Sprachkenntnisse der Schüler in den verschiedenen Sprachen anzuknüpfen, sofern ich halt Hintergrundkenntnisse in den einzelnen Sprachen habe. Bei den am häufigsten vertretenen Sprachen, da kenne ich mich einigermaßen aus. In meinen Klassen sind das Türkisch, Tagalog und slawische Sprachen, wobei ich nur Serbisch, Bosnisch und Kroatisch theoretisch ein bisschen kenne. Das funktioniert, bei Russisch sieht es dann schon ein bisschen schlechter aus.

Es ist für mich sehr schwer zu sagen, was in sprachlich besonders heterogenen Klassen besser und schlechter funktioniert im Vergleich zu Klassen mit vielen deutschsprachigen Muttersprachlern. Was die reine Methodenwahl anlangt, hätte ich persönlich jetzt keinen Unterschied bemerkt.

Ich meine zu beobachten, dass ich in den sprachlich heterogeneren Klassen, die Textproduktion mehr üben muss. Mehr Übungen zu Konnektoren geben, öfter und genauer erklären muss, wie eine bestimmte Textsorte auszusehen hat, weil nicht alle dieselbe Vorstellung davon haben, was die Textsorte verlangt.

Bei Hörverstehen und Leseverstehen, vor allem. Wenn die Aufgabenstellung in der Zielsprache, das heißt Französisch oder Spanisch prägnant und kurz formuliert wurde, gibt es keine Schwierigkeiten, was dann weiter zu tun ist in der Aufgabenstellung.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

Wenn man so will, habe ich meinen eigenen Zugang zur Mehrsprachigkeit der Schüler insofern, als ich schon vor dem Beginn meiner Unterrichtstätigkeit im BHS Bereich mich mit den sogenannten Migrantensprachen beschäftigt habe. Auch in meinem Freundeskreis sind

diese Muttersprachen vertreten. Aus privatem Interesse habe ich die eine oder andere Sprache davon begonnen zu erlernen, die Anfänge zumindest. Das Wissen darüber kann ich heute in den Unterricht mitnehmen. Das ist sicher ein Vorteil und erleichtert mir die Arbeit. Diese Kenntnisse kann man sehr gut einsetzen. Und auch von den Schülern lernt man ständig dazu. Zum Beispiel Wörter, von denen ich nicht wusste, dass sie in einer bestimmten Sprache ähnlich oder gleich klingen. Das kann ich beim nächsten Mal in einer anderen Klasse gleich an der passenden Stelle anbringen.

Also die Methodenwahl, wobei ich weiß nicht, ob man das Methoden nennen kann, aber die Art zu unterrichten hat sich definitiv verändert. Es sind jetzt nicht so speziell strukturierte Methoden, ja, aber ich versuche zunächst einmal möglichst deutlich und möglichst klar, sozusagen idiotensicher, ganz einfach und klar verständlich, zu erklären; egal worum es geht. Sei es jetzt ein bestimmtes freies Thema, ein Grammatikpunkt, auch die Aussprache, versuchen ganz simple formuliert zu erklären, auf den Punkt bringen und zwar auf Deutsch. Soweit ich in der Lage bin, auch Verbindungen zu einer anderen Sprache ziehen, vielleicht auch Englisch oder andere romanische Sprachen, die sie als Freifächer hatten. Wenn das nicht möglich ist, lasse ich Schüler erklären. Da gibt es ja so Gruppierungen. In reinen deutschsprachigen Gruppen ist das schnell erledigt, in anderssprachigen Gruppen frage ich nach, ob die deutsche Erklärung verstanden wurde, wenn nicht, bitte ich schon mal gleichsprachige Schüler es nochmal zu erklären. Wenn es so gar nicht geht, greifen Schulkollegen ein bisschen helfend ein. So gesehen ist dieser Vorgang vielleicht tatsächlich zu einer Methode geworden. Wir können dann noch nachdenken, wie wir sie benamenseln.

Diese Strategie bleibt auch in höheren Klassen bei komplexeren Themen erhalten. Es hängt natürlich schon davon ab, wie es von den Schülern aufgenommen wird. Nach einem Schuljahr kennt man sich und dann funktioniert diese Art des Arbeitens recht gut.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Ja, definitiv. Es ist irgendwie ständig präsent als Thema, ich frage danach, welche Muttersprache, Zweitsprache, Drittsprache, kurz: welche Sprachen die Schüler beherrschen.

Ist Mehrsprachigkeit ihrer Meinung nach bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule eher ein Vorteil oder ein Nachteil?

Es ist sicher beides, aber prinzipiell würde ich sagen, mehr als eine Sprache zu haben, bringt natürlich immer einen Vorteil. Es gibt aber natürlich auch Elemente, die störend sein können. Entweder wenn die Grammatik in der Muttersprache komplett anders ist, oder auch sehr ähnlich, sodass dann die Differenzierung sehr schwer fällt. Als Beispiele für große Unterschiede in der Struktur fallen mir Ungarisch oder Mongolisch ein. Das ist schon ganz anders.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Also ich würde sagen, diejenigen, die ihre Muttersprache auf sehr hohem Niveau beherrschen, haben eine Sprache auf die sie zurückgreifen können, an der sie sich anhalten können. Für diese Schüler sollte man mehr Deutschstunden anbieten. Andere Schüler, die in ihrer Muttersprache nicht so firm sind, aber die Gelegenheit haben, diese zu sprechen, sollten die Möglichkeit haben, die Struktur professionell zu verbessern, damit sie dann eben dieses Muttersprachenfundament für den weiteren Fremdsprachenerwerb in der Schule haben.

Diese Maßnahmen sollten so früh wie möglich ergriffen werden, damit sich der Erfolg rasch einstellt. Schon in der Grundschule, auf alle Fälle, wenn es die Möglichkeit gibt.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Also in der zweiten lebenden Fremdsprache ist es an meiner Schule ja so, dass es häufig Doppelstunden gibt, was ich optimal finde und besser als eine Einzeleinheit, weil man dann ja ein bisschen auch einen größeren Zeitraum hat, in dem man sich ausbreiten kann und nicht etwas in der nächsten Stunde an einem anderen Tag fertigmachen muss. Bezüglich der Wochenstundenanzahl finde ich mindestens drei in jedem Semester oder Jahrgang schon sinnvoll, weniger nicht. Vier wären umso besser, ja so zwischen drei und vier Stunden wären gut. Ich würde nicht sagen, dass man mit sprachlich heterogenen Klassen viel mehr Zeit braucht um an das selbe Lernziel zu kommen wie mit sprachlich homogenen Klassen, ich glaube, dass die Gruppengröße, also die Schüleranzahl viel ausschlaggebender ist. Wobei, durch die Klassenteilungen in den Fremdsprachen sind die Gruppen ohnehin nicht so groß.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Ich finde es wichtig, dass der Fremdsprachenlehrer die Strukturen der Unterrichtssprache, also Deutsch und auch die der Zielsprache gut kennt und erklären kann, wie diese einzelnen Teile heißen im Satz. In der Zielsprache und auf Deutsch ganz simpel und gut erklären können, wie Grammatik und Struktur funktionieren, die technischen Dinge eigentlich. Die Schüler werden dann immer angeregt gleich zu sprechen, es sind auch unterschiedliche Lerntypen, auditiv, visuell, manche lernen nur von Strukturen.

Ich persönlich finde es ganz wichtig, dass Lehrer dieses „ganz trockenen“ gut vermitteln können, damit die Schüler wissen, okay, die Sprache sieht so und so aus, gibt es Artikel, oder

nicht und so weiter. Angehende Sprachlehrer brauchen die Gelegenheit genau das zu erlernen: Wie erkläre ich Grammatik und Struktur für die Schüler.

Ich finde, Lehramtsstudenten sollten wissen, dass es schon sinnvoll ist, den Schülern zu sagen, welche Methode man warum einsetzt und was das Ziel im Unterricht ist.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Deutsch als Muttersprache, relativ bald dort gewohnt, wo Dialekt gesprochen wurde, aber zuhause wurde der Dialekt nicht gesprochen. In Tirol haben wir gewohnt, aber wir durften zuhause nur nach der Schrift sprechen. Mit verschiedenen Umzügen in sämtliche Regionen Österreichs aufgrund des Berufs meines Vaters, ein Apotheker, dann relativ bald mir meiner Großmutter Italienisch gesprochen. Das ist meine zweite Sprache, die vor allem anderen dazukam. Ende Volksschule, Anfang Gymnasium ist dann Englisch dazugekommen, wie das halt so ist. Latein ab der dritten Unterstufe, ab der fünften Klasse dann Französisch, Italienisch dann in der Schule zusätzlich, also nicht mehr nur mit der Großmutter. Dann das Studium Französisch und Spanisch parallel mit Rechtswissenschaften, aber dann mehr Fokus auf die Sprachen. Dann verschiedenen Sprachaufenthalte in Frankreich und Spanien, aber auch in ganz vielen anderen Ländern Europas. Spanisch habe ich übrigens auf der Uni komplett neu gelernt. Im ersten Semester kämpfte ich ein bisschen mit den Interferenzen mit dem Italienischen.

Später kamen dann noch durch Freunde und private Interessen andere Sprachen dazu. Auf der Uni habe ich auch schon ein bisschen mit Rumänisch und Portugiesisch begonnen und das Italienische weitergepflegt. Dann kamen noch Tagalog und Türkisch dazu. Das sind so die Hauptsprachen für die ich mich interessiere. Sprachen sind sowohl mein Hobby als auch mein Beruf.

Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Das Gefühl zu haben, gerne Sprache zu vermitteln, Freude und Engagement haben an und bei dem, was man tut. Begeisterung haben. Mit der man Schüler anstecken kann. Aber gut, das wird man nicht lernen können, das kommt von einem selbst. Struktur ist ganz wichtig. Ein Sprachlehrer sollte eine Sprachstruktur gut erklären können. Das ist für mich die zentrale Kompetenz.

E.10 Lehrperson 10

Englisch, Deutsch, Buchautorin, Seminarleitungen zu Interkulturalität

17 Jahre Unterrichtserfahrung

16. Juni 2016, 9:35 – 10:20 Uhr

Inwieweit hat sich Ihr Unterricht durch die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen verändert?

Mein Unterricht hat sich aufgrund der Mehrsprachigkeit nicht verändert. Es hat sich nur aufgrund der Zentralmatura verändert, aufgrund der anderen Lehrfächerverteilung, aber nicht aufgrund der anderen Schüler. Obwohl die Muttersprache hat schon einen Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler. Es ist schon auffällig, welche Muttersprache, welche Schwierigkeiten beim Lernen verursacht. Ich geh jetzt nicht so im Unterricht vor, dass ich sage, ich habe diese und jene Sprachen im Unterricht und baue meinen Unterricht dementsprechend auf. Sondern: Ich unterrichte, was halt im Lehrstoff drinnen ist und dann schaue ich, wie dieser Stoff aufgenommen wird. Also erst dann ändere ich z.B. die Materialien. Also nicht vorher, sondern im Nachhinein, nach der ersten oder zweiten Stunde.

Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?

Ich überlege mir das nicht im Vorhinein: Der und der könnte diese und jene Schwierigkeiten haben. Das Problem ist ja, man kann ja nicht pauschalisieren. Wenn jetzt eine Klasse in Bezug auf die Muttersprache mehrsprachig ist, heißt das ja nicht automatisch, dass ein Schüler mit nicht deutscher Muttersprache Probleme hat in Englisch zum Beispiel. Es gibt Schüler, die zum Beispiel Serbisch oder Türkisch als Muttersprache haben, das heißt aber nicht, dass die schlechter in Englisch sind. Ich habe jetzt zum Beispiel sehr viele Schüler aus Afghanistan, die wirklich Schwierigkeiten in Englisch haben. In der Aussprache und so. Das kannst du mit einem Schüler, der schon da aufgewachsen ist, nicht vergleichen. Das heißt, es ist so speziell und so individuell, dass man es eigentlich auf die Mehrsprachigkeit nicht zurückführen kann. Die Frage ist: Wo steht der Schüler jetzt gerade mit seiner Sprache? Die Frage ist auch, wie gut beherrscht er die Muttersprache, wie lange ist er schon im Land, was hat der Schüler für ein Gefühl bei der Sprache. Ich denke der emotionale Aspekt wird total vernachlässigt beim Spracherwerb. Wenn eben ein Lehrer zum Schüler sagt: Du kannst das nicht, du wirst das nie können, du hast eine viel zu schlechte Aussprache und der Schüler das womöglich jahrelang hört, dann wird er keine positive Einstellung zum Spracherwerb haben. Wenn ich das von Schülern höre, die ich nach der ersten oder zweiten übernehmen, dann denke ich mir natürlich etwas dazu. Ich muss solche Schüler dann positiv bestärken und sagen: Das geht

dann schon. Es ist eine emotionale Ebene, eine sprachliche Ebene, aber das entwickelt sich dann alles spontan während des Unterrichts.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

Zum Beispiel haben manche Schüler keinen Bezug zu *if-sentences*, weil es in anderen Sprachen andere Gegebenheiten gibt. Dann haben Schüler keinen Blick für so etwas. Dann versuche ich flexibel und spontan auf diese besonderen Gegebenheiten zu reagieren. Ich denke mir dann für die nächste Stunde zum selben Thema eine andere Übung aus.

Und das klingt jetzt komplett schrecklich, aber: je strukturierter, je klassischer ein Unterricht gestaltet ist, desto leichter tun sich die Schüler, vor allem Schüler, die eine andere Muttersprache haben. Die mögen das sehr, sehr gerne, wenn ich die Zeit genau erkläre, also der kommunikative Zugang zur Sprache ist für sie extrem schwierig, dass sie aus der Kommunikation heraus das System lernen und die grammatikalische Struktur begreifen. Das ist ganz, ganz schwierig für viele. Sie hätten gerne, dass wir eine bestimmte Zeit einmal üben, in der Form, in der Struktur und erst dann in der Anwendung. Wirklich, das ist meine Erfahrung, je klassischer das gemacht wird, desto besser können sie sich orientieren. Ich habe schon mehrmals versucht, auf einer kommunikativen Ebene Grammatik zu erklären, ich scheiterte mehrmals. In der zweiten, dritten Stunde fange ich dann wieder an, es strukturiert zu erklären, und je klassischer meine Übungen sind, desto leichter tun sie sich. Auch der Wiedererkennungseffekt ist stärker. Der Pattern Drill, das klingt furchtbar, wirklich furchtbar, weil ja eigentlich Sprache auch sehr kommunikationsorientiert ist und ich das ja gerne auch so vermitteln würde. Das ist das Schlimme daran, weil ich immer wieder einen Schritt zurück machen muss zur Struktur. „Ja, jetzt machen wir eine Grammatikübung, und jetzt kriegt ihr Aufgaben.“ Was wirklich gut wirkt, das ist auch meine Erfahrung: Youtube. Das interessante ist die Grammatik auf Youtube von Nativespeakern, die das sehr schön strukturiert aufgeschlüsselt haben. Das mache ich sehr gerne, nur als Wiederholung oder als Einstieg in die Grammatikübung. Das wird super angenommen. Allein schon, wenn ich Youtube sage, ist eine Barriere überwunden. Das ist super und dann hören sie auch gerne zu. Ich, das klingt jetzt furchtbar, aber mit Youtube habe ich die meisten Erfolge. Sie regen sich über die Dame auf, nicht über mich, wir gehen es dann gemeinsam durch und besprechen das Video. Ich habe da kein fixes System. Manchmal ist es der Einstieg oder die Wiederholung, oder ich zeige es mittendrin. Es kommt darauf an, welche Einheit ich unterrichte und wies es am besten zusammenpasst in Form von ganz kleinen Filmen oder Cartoon über Grammatik. Es ist sehr viel Arbeit, bis man das findet, aber das mögen sie dann total. In der Handelsschule habe ich da sehr gute Erfahrungen damit gemacht.

Was in bilingualen Klassen sehr gut ankommt, ist: *Topic of the day*. Damit das Gesprochene im Vordergrund steht, lasse ich den Schülern vollkommene Freiheit und sie dürfen ein

Thema aussuchen und dann muss irgendein Schüler immer kurz präsentieren, drei bis fünf Minuten. Die anderen Schüler besprechen dieses Thema und tun ihre Meinung dazu kund. Das ist so unsere „Zeitungsbesprechung“. Das habe ich heuer eingeführt und das funktioniert super. Man hat gleich eine Mitsarbeitsnote, sie dürfen auch einen Zeitungsausschnitt mitnehmen. Das kommt gut an. Es ist freiwillige Mitarbeit, sie sind nicht gezwungen. Es ist auch nicht vorgegeben, wie oft, wer das machen muss. Einige machen es öfter, andere wiederum gar nicht. Schüler, die mitmachen, können so Pluspunkte für die Mitarbeit sammeln. Dabei wird die Selbstständigkeit gefördert und die Recherche geübt. Man kriegt da als Lehrer dann total super mit, was eine spezielle Klasse interessiert.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Früher war ich sehr fokussiert auf die verschiedenen Kulturen in einer Klasse. Ich komme von dem jetzt ein bisschen weg, weil mir viele Schüler vermittelt haben, dass sie damit schon überfüttert sind. Jeder Lehrer, in fast jedem Fach spricht darüber und sie wollen das nicht mehr. Es ist zu viel, diese Fokussierung auf die Kultur und alles von der Kultur her erklären zu müssen.

Ich mach den Unterricht jetzt so, dass dieses Thema überhaupt nicht im Vordergrund stehen muss und gewisse Themen ergeben sich sowieso. Letztes Mal haben wir in Englisch zum Beispiel über die Zeugen Jehovas gesprochen, weil die Eltern eines Mädchens eben in diesem Religionskreis agieren. Sie hat dieses Thema als „Topic of the day“ ausgesucht. Es wurde darüber gesprochen, was Religion mit Kultur zu tun hat. Dann ist es Thema, aber nicht von mir ausgehend, sondern von den Schülern selbst ausgesucht. Das ist viel besser, als wenn ich das Thema dauernd anspreche, das wirkt dann nicht authentisch. Das mögen sie nicht.

In der Handelsschule zum Beispiel erzählen mir Schüler von folgender Situation: Eine Lehrerin kommt rein und hat ein Problem mit der Religion einer Schülerin und meint, diese gehöre nicht hierher in die Schule. Damit beginnt eine Diskussion und die Schüler sind irritiert, weil die Lehrerin so stark mit ihrer antireligiösen Haltung die Schüler dominiert. Warum gehört meine Religion nicht hierher? Das verstehen die in der Handelsschule nicht, dass Religion eine Privatsache ist. Es kommt nicht an. Die Schüler dürfen nicht „Grüß Gott“ sagen, weil Gott gibt es nicht, hat sie gemeint. Also ich höre schon sehr viel, wo man fragen kann, ob es nicht sehr bedenklich ist.

Aber zurück zur Unterrichtssituation. Ich bin sehr offen anderen Sprachen gegenüber und ich habe überhaupt kein Problem damit, wenn die Schüler im Englischunterricht auch andere Sprachen sprechen. Wenn ich jetzt etwas erkläre, und das ist zum Beispiel eine Klasse, in der sehr viele türkischsprachige Schüler sind, und ein Schüler das der Nachbarin auf Türkisch noch einmal erklärt, habe ich damit überhaupt kein Problem. Das stört mich überhaupt nicht, oder

Serbisch oder Kroatisch oder was auch immer. Also ich lasse komplett dieses Gefühl zu, dass jede Sprache gleichwertig ist. Das ist mir ganz, ganz wichtig und die Schüler fühlen sich auch wohl. Sie haben mir schon oft gesagt, in Deutsch hören sie so oft: „Türkisch ist verboten.“ In Deutsch sollen sie in der Stunde ihre Sprache nicht ein einziges Mal verwenden. Die Schüler fühlen sich diskriminiert. Sie haben mir auch öfter gesagt, sie mögen das Gefühl, dass sie sich in jeder Sprache bewegen dürfen. Das ist mir auch wichtig. Ich sage mal, ich kann es sowieso nicht erzwingen und es bringt überhaupt keinen Lernerfolg, wenn ich sage, ihr dürft in eurer Muttersprache nicht kommunizieren, weil sie es sowieso auf ihre Art und Weise dann tun. Man weicht auf die Sprache aus, die man am besten kann. Es ist auch nicht so, dass sie dann grammatikalisch richtig auf Türkisch reden. Ich kann die Sprache ja sprechen. Es ist vielmehr der emotionale Aspekt, der zählt. Sie sprechen so, wie sie fühlen. Es ist meistens nicht richtig und Wortfetzen fehlen, aber sie kommen mir dann oft so vor, wie kleinen Affen, die von einem Ast zu anderen klettern können durch diese Hilfe. Es ist einfach ein anderes Gefühl, wenn sie das Gefühl haben, jede Sprache ist gleichwertig. Das habe ich ihnen auch gesagt. Es ist egal, ob sie Türkisch, Deutsch oder Englisch, oder Spanisch oder Kroatisch sprechen, jede Sprache ist gleichwertig. Das müssen sie erst einmal wahrnehmen. Wir haben das Gefühl in der Mehrsprachigkeit nicht. Und das ist jetzt komisch, aber was mir auffällt, dass Schüler mit türkischer Muttersprache sich besonders diskriminiert fühlen. Ich weiß aber die Gründe dafür nicht, ich habe keine Ahnung, warum das so ist. Vielleicht auch durch Pauschalierungen wie „Die Türken können kein Englisch.“ Oder „Das ist Türkischdeutsch, da sind keine Artikel drinnen.“ Ich finde das irgendwie abwertend. Ich glaube, so etwas darf man als Lehrer nicht sagen. Man muss schon die Fehler ansprechen, aber nicht mit dem Zusatztitel „Die Türken können das nicht.“ Vielleicht sagen sie es auch nicht bewusst, die Lehrer. Die Schüler nehmen das aber bewusst wahr. Ich schreibe mir solche Sachen immer wieder auf, weil ich ja selbst in diesem Bereich arbeite. Es ist sehr interessant, was da alles kommt.

Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule?

Ich finde, Mehrsprachigkeit ist ein Vorteil beim Fremdsprachenlernen. Ich habe auch die Beobachtung gemacht, dass die Schüler viel lockerer und gelassener mit dieser Mehrsprachigkeit umgehen als die Lehrer. Die Schüler haben überhaupt kein Problem damit, welche Sprache in der Klasse gesprochen wird, überhaupt nicht. Und das sage ich nach siebzehn Jahren Unterrichtserfahrung. Und ich verstehe viele Sprachen, ein bisschen Serbisch, ein bisschen Kroatisch und ich habe noch nie jemanden gesehen, der da ein Problem damit hätte. Nur die Lehrer haben ein Problem damit, das haben mir auch die Schüler oft gesagt. Mich interessiert das überhaupt nicht, wer in der Pause was spricht, die sind eh sowieso in Gruppen oder auch nicht. Und wenn sie jemanden anderen sprechen wollen, dann haben sie sowieso die Kommunikation über Deutsch. Auch mit den Religionen haben die kein Problem. Ganz

eigenartiger Weise hat mir gestern eine Schülerin gesagt: Frau Professor, die Amina fastet, aber das ist mir egal. Das ist eine Ebene, die sprechen wir gar nicht an. Wir sind trotzdem beste Freundinnen. Wir sind auf christlichem Boden aufgewachsen, aber das ist alles Privatsache. Das hat mir eine sechzehnjährige Schülerin gesagt. Das hat mir schon sehr imponiert. Die hat einfach gesagt: „Das ist keine Ebene, wo wir uns berühren. Was sie zuhause macht und ob sie nichts isst... ich bewundere das schon, ich könnte es nicht“, hat sie gesagt. Und das bleibt so stehen im Raum und das wird nicht diskutiert. Das steht nicht im Vordergrund. Viel wichtiger ist, wer was singt und so weiter. Ähnlich ist es auch mit den Sprachen. Ich habe zum Beispiel serbische, kroatische Schüler, die sehr gut Türkisch können. Weil sie sich türkische Serien anschauen.

Aber zurück zur Frage. Dieses Gefühl, wie soll ich das sagen? Diese Mehrsprachigkeit, also früher ist das so negativ ausgelegt worden. Und jetzt bekommen die Schüler das Gefühl vermittelt, meine Sprache ist etwas wert. Wenn ich aus dieser Schule rausgehe, kann ich Englisch, Deutsch, vielleicht Türkisch, Serbisch oder Kroatisch und kann in einem Unternehmen arbeiten, wo meine Fähigkeiten gebraucht werden. Nur, dadurch, dass sie sich nicht so sicher fühlen, im Spracherwerb, in der Muttersprache, kriege ich auch immer wieder zu hören: „Da bin ich aber nicht so gut wie in Deutsch“. Das ist irgendwie auch furchtbar für die Schüler, weil, dann haben sie einen Vierer oder Fünfer in Deutsch und dann sagen sie: „Ich bin eigentlich überhaupt nicht gut in irgendeiner Sprache.“ Da weiß, ich jetzt nicht, wenn die Mehrsprachigkeit mehr oder weniger diesen Frust bekräftigt, dass ich in keiner Sprache gut bin, wenn ich jetzt zum Beispiel drei Sprachen lerne, und keine gut kann, dann hemmt mich das. Aber wenn ich jetzt nur Deutsch als Muttersprache habe und eine zweite Sprache lerne, habe ich dieses Bewusstsein so gar nicht. Naja, dann bin ich halt in Englisch schlecht, aber ich bin nicht in Türkisch schlecht und ich bin nicht in Deutsch schlecht. Das heißt, ein Schüler, der sich schwer tut in einer Sprache und mehrsprachig ist und diese Sprachen alle nicht gleich gut sprechen kann, fühlt sich irgendwie verloren, glaub ich. Das ist so mein Gefühl.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht, um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Ich glaube, Muttersprachenunterricht ist sehr wichtig. Ich denk, wenn die Muttersprache in der Schule gestärkt wird, und auch gesagt wird; „Ja, deine Sprache ist etwas wert“, oder „willst du freiwillig eine Zusatzstunde haben“ zum Beispiel, dann können die Schüler viel besser darauf zurückgreifen und auch viel besser verbinden. Das ist meine Meinung, aber das ist eine ganz persönliche Meinung. Wenn nicht dieses Gefühl des Verbots herrschen würde, sondern dieses Gefühl des angenommen seins und wenn es eine zusätzliche Stunde gäbe.

Aber natürlich wäre das dann schwierig für einen österreichischen Schüler, der nicht diese Mehrsprachigkeit hat und daher keine zusätzliche Stunde bekommt. Man müsste das vom

System her sehr genau überlegen, dass da keine Benachteiligung für österreichische Schüler entsteht. Die Schüler sind da sehr empfindlich, wenn einer mehr kriegt als der andere. Sie wissen genau, wo ein Zusatz ist und wo keiner ist. Wenn jetzt in einer Schule die Muttersprachen einen besonderen Wert hätten, da glaube ich schon, dass der österreichische Schüler ein Problem damit hätte.

Muttersprachenunterricht sollte wenn, dann in der ersten Volksschule oder überhaupt schon im Kindergarten stattfinden zusätzlich im Alter von drei Jahren. Aber schön strukturiert und kindgerecht von einer Person, die das kann. Nicht nur so spielerisch. Es sollte wirklich eine professionelle Lehrkraft sein, die die Sprache kleinkindgerecht unterrichten kann. Ich sehe das schon jetzt bei meiner Tochter. Das ist schon ein Unterschied. Die war ja in einem Kindergarten, wo sie in Englischeinheiten gar nichts gelernt hat. Und jetzt habe ich jemanden, die Englischlehrerin ist und meine Tochter lernt so, es ist wie Wasser. So schnell, so fließend. Sie sagt selbst, ich möchte jetzt Englisch reden. Also Muttersprachenunterricht, ja.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Ich würde mir ganz, ganz gerne wünschen, Schwerpunkte setzen zu können. Das heißt, wir machen eine Woche lang jetzt nicht nur eine Stunde Englisch, sondern mehrere Stunden Englisch, sodass ich in der Woche zum Beispiel nicht nur drei Stunden habe, sondern zehn Stunden Englisch habe. Das heißt, es ist Schwerpunktsetzung in Englisch, eine Schwerpunktsetzung in Deutsch, dann ist halt der Deutschlehrer öfter drinnen. So, dass die Schüler dann das Gefühl haben, wir machen dann eine Pause, lassen das abklingen und treffen uns dann wieder zum normalen Unterricht, dass wir dann wieder zwei Wochen kein Englisch haben. Wie entwickelt sich das?

Ich bin auch ganz stark dafür, dass gerade im Fremdsprachenunterricht die Schüler raus müssen, in das Land der Zielsprache und ein Gefühl für dieses Land entwickeln müssen. Das bringt überhaupt nichts, nur im Klassenzimmer. Sie müssen mal eine Woche in England gewesen sein. Sie müssen dieses Gefühl haben und das fehlt den Schülern. Das muss in einem Konzept drinnen sein. Dass man sagt, wir fahren jetzt einmal zwei Wochen nach England und da haben wir Englisch als Schwerpunkt und die anderen Fächer nicht. Wenn wir zurückkommen, haben wir dafür kein Englisch und die anderen Fächer dafür verstärkt. Alles ein bisschen offener – ist aber schwierig, glaube ich. Auch die Länder der Schüler besuchen, wäre gut. Einmal nach Albanien, nach Kroatien, nicht in ein Fünf-Sterne-Hotel, nicht die Touristengegenden, sondern dorthin, wo das normale Alltagsleben stattfindet, das Land kennenlernen eben. Nur so zwei, drei Tage, jedes Jahr ein anderer Schwerpunkt.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Das klingt jetzt ganz komisch, aber ich würde gleich einmal mit denen sofort wegfahren, damit sie ein Gefühl für die Sprache kriegen. Wenn wir jetzt an die Schüler denken. Sie haben Kroaten, Türken, und so weiter. Ich würde mal eine Exkursion machen, zum Beispiel drei Tage in die Türkei, aber ohne Englisch zu reden. Sie sollen mal sehen, wie weit sie ohne Englisch, nur mit ihrer Muttersprache kommen. Sie sollen dieses Gefühl fürs Fremdsein erfahren und entwickeln. Sie sollen auch keine Hilfssprache verwenden dürfen, sondern einfach das Gefühl erfahren, wie es ist, wenn ich keine Ahnung habe. Das war für mich auch total interessant, als ich in Russland war und überhaupt kein Englisch verwenden konnte. Das ist so komplex, das Gefühl für eine Sprache entwickeln. Die Studenten sollen erfahren, wie sich ein Schüler fühlt, wenn er eine komplett neue Sprache lernt. Wir sind auf einem Status, dass wir dieses Gefühl schon komplett vergessen haben. Weil wir ja unsere Unterrichtssprachen, Englisch eben zum Beispiel ja so gut beherrschen. Dieses „Sich hineinversetzen können“ ist für mich schon mal die erste fachdidaktische Kompetenz. Das Gefühl zu haben, wie das ist, weil wir das schon vergessen haben.

Dann würde ich auf so Sachen eingehen, wie welche Schüler habe ich in meinen Klassen zu erwarten, und welche Herausforderungen habe ich dadurch. Ich denke Grundkenntnisse in den häufigsten Migrantensprachen zu haben, wäre sicher ein Vorteil, um besser verstehen zu können, warum der diese Fehler macht. Wie könnte ich diese Fehler ausbessern, oder Fehler klingt so hart, aber wie könnte ich die Grammatik einem Schüler besser beibringen. Zum Beispiel, dass die türkischen Schüler irrsinnig gerne klassisch lernen, da mache ich die Grammatik ganz klassisch. Wenn ich neunzig Prozent türkische Schüler habe, präsentiere ich sie ganz klassisch. Wenn ich weiß, ich habe hauptsächlich Serben und Kroaten, weiß ich, dass die ganz anders lernen wollen. Dann mache ich es anders von den Materialien her.

Ich war früher ein totaler Anhänger dieses kommunikativen Ansatzes, aber jetzt bin ich mittlerweile ganz davon abgekommen. Das klassisch strukturierte Denken und Vokabellauswendiglernen finde ich gar nicht so schlecht. Strukturen vermitteln und sagen, dass ist ein grammatikalischer Fehler, das sollten zukünftige Sprachlehrer unbedingt können. Auch Schüler beim Sprechen sich selbst korrigieren lassen. Ich glaube, das passiert oft viel zu wenig. Es gibt da diese Methode, dass einer spricht und der andere verbessert, aber nicht der Lehrer, sondern der Schüler bessert aus. Es ist sehr interessant, wenn Schüler so eine besondere Aufgabe zugeteilt bekommen und der Lehrer aus dieser Rolle herausgenommen wird. Jeder Schüler ist für einen bestimmten Bereich, also Grammatik, Körpersprache und so weiter zuständig und bewertet. Das klappt sehr gut. Die sind da richtig fokussiert. Da schreibt einer mit, wie viele Wortwiederholungen gemacht werden, oder welche und wie viele Grammatikfehler passieren. Die Schüler sind da sehr genau. Solche Methoden würde ich schon in

eine Didaktik hineinnehmen. Dann kann der Lehrer sich auch zurücknehmen. Viele Lehrer machen den Fehler, dass sie sich viel zu viel präsentieren im Unterricht und den Schüler überhaupt nicht zu Wort kommen lassen. Die Schüler sagen dann: „Ja, wir wissen eh, dass die Lehrer das alles können, aber wir wollen’s ja lernen. Und die Lehrer verwenden dann Fremdwörter und hochgestochenes Hochdeutsch und wollen nur zeigen, wie supertoll er ist und was er nicht alles kann.“ Aber das bringt nichts, so zu unterrichten. Ich mache ja auch Recherche, und das ist sehr interessant, wie kritisch die Schüler den Lehrer betrachten. Auch der Mensch dahinter braucht Aufmerksamkeit. Ich mache mit den Schülern immer so Umfragen zur Lehrerpersönlichkeit. Das mache ich freiwillig. Mich interessiert, was sie mitkriegen. Wenn sie wollen, lasse ich sie in den letzten zwei Schulwochen Fragebögen ausfüllen, ich mache ein Feedback auf ganz andere Art und Weise. Sie dürfen auch über andere Lehrer anonym schreiben. Ich habe schon ein ganzes Tagebuch. Das ist sehr, sehr interessant. Da kann ich viel erzählen. Glaubt man gar nicht, wie die Notengebung ist, wie Schüler das reflektieren. Man muss nachdenken immer.

Also für die Fachdidaktik würde ich einmal empfehlen, dieses Gefühl für das Fremdsein erlebbar zu machen, Fremdsprache mit Fremdsein zu verbinden. Dann das Gefühl für die Schüler insofern zu entwickeln, als man wissen sollte, was braucht der, wo muss ich ihn abholen. Es nützt überhaupt nichts, die if-sentences dreißig Mal zu wiederholen, wenn der überhaupt keinen Kopf dafür hat, wenn der das nicht kapiert. Das heißt auch, zu schauen, wie ist die Klasse zusammengesetzt, wie ist die emotionale Stimmung in einer Klasse, das unterschätzt man viel zu sehr. Viele Lehrer gehen rein, unterrichten ihr Fach und schauen gar nicht, haben die vielleicht eine Schularbeit nachher und sind daher sehr aufgeregt und können gar nicht konzentriert sein. Natürlich kann man als Lehrer auch nicht auf alles Rücksicht nehmen, es muss auch das Programm laufen. Es ist eine Lehreinheit und keine Gruppentherapie. Eine Gruppentherapie kann ich einmal im Monat geben, aber nicht jede Stunde. Man muss als Lehrer so einen harmonischen Zugang finden. Wo werde ich ausgenützt, wo werde ich überrumpelt. Das muss man jungen Lehrern mitgeben und auch, wie schnell Schüler einen Lehrer durchschauen: was mag der, was mag der nicht, wo zuckt der aus, wo kann ich ihn provozieren, wie lange hält der das durch. Ich habe zum Beispiel eine Klasse gehabt, die, ich glaube, ein halbes Jahr lang immer komische Tierlaute von sich gegeben hat. Ich wusste nie, wer die Laute machte, daher konnte ich auch niemanden ermahnen. Ich habe das zugelassen und gesagt: „Okay, wir haben heute wieder eine Zoostunde, ich weiß zwar die Tierlaute nicht, aber das klingt wie ein Affe.“ Nach den dritten, vierten, fünften Mal war’s dann nicht mehr lustig, aber wäre ich darauf eingegangen, hätte ich mich aufgeregt, wäre es anders gewesen.

Die Lehrerpersönlichkeit ist auch sehr wichtig. Die muss, glaube ich, ganz stark sein. Es können ja auch ganz gemeine Sachen vorkommen. Darauf muss man die jungen Lehrer vorbereiten. Es ist nicht nur der vorbereitete Unterricht. Man braucht ganz viel soziale Kompetenz, Fingerspitzengefühl und so weiter. Methoden schon auch, man muss schon einen super Un-

terricht vorbereiten. Ich tu das nach wie vor. Ich setz mich schon immer vor der Stunde hin und überlege, was mach ich, was ist der Stoff, schön konzipieren und organisieren, aber im Unterricht den Schülern nicht dieses Gefühl geben, ich habe das jetzt vorbereitet und das ziehen wir jetzt auf Biegen und Brechen durch. Dieses Gefühl gebe ich den Schülern nie, ich habe immer so eine offene Art. Ich finde es auch wichtig, den Schülern am Anfang der Stunde zu sagen, was kommt, was machen wir heute, sie vorzubereiten. Die wollen das strukturiert haben, heute kommt die Past Tense, wir machen eine Reading Comprehension, wir machen dies und jenes und am Ende die letzten 10 Minuten machen wir ein Vokabelspiel. Es sollte auch immer so ein bisschen ein Raum sein für ein Spiel. Also ein Vokabelhangman, der ist auch sehr beliebt bei den Schülern, das kommt immer. Da kann man sich gleich Pluspunkte erarbeiten, manchmal auch über die irregular verbs. Also, schon viele Methoden anwenden, nicht so diesen „ich steh draußen und dann hupf ich herum“. Ich lasse auch manchmal eine ganze Stunde die Schüler selbstständig ein Thema erarbeiten. Der Beste in der Gruppe ist der Tutor, sie dürfen auch auf dem Smartphone surfen, also viele Methoden. Ich bin sehr für Methodenvielfalt. Es gibt ja auch Lehrer, die jede Stunde reingehen und immer dasselbe machen. Da steigen die Schüler aus. Vielfältiges Lernen ist für die Schüler ganz wichtig und auch den Schülern das Gefühl geben, dass sie es selbst erarbeiten. Sie brauchen unter Anführungszeichen schon mich als Coach, aber sie können selbstständig lernen.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Meine Sprachbiografie ist von null bis sechs Jahre Türkisch, ab sechs Jahren Deutsch, dann mit zehn Jahren Englisch, dann mit vierzehn Jahren Französisch und das war's dann eigentlich. Das sind die Sprachen, die ich kann.

Also die ersten sechs Jahre habe ich in der Türkei gelebt und bin natürlich auch dort geboren. Aber ich bin nicht dort in die Schule gegangen, die Schulbildung hat in Österreich begonnen mit der Volksschule wie bei allen Menschen.

Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Mit Gefühl, Interesse, kulturellem Wissen und viel Engagement an die Sache herangehen.

E.11 Lehrperson 11

Englisch, Geografie

1 Jahr Unterrichtserfahrung

16. Juni 2016, 19.35 – 19:54 Uhr

Inwieweit müssen Sie Ihren Unterricht auf die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen anpassen unter Berücksichtigung der Kenntnisse, die Sie aus der fachdidaktischen Ausbildung auf der Universität mitbringen?

In Englisch muss ich weniger anpassen, in Geografie mehr. In Geografie auf eine positivere Art und Weise, weil ich die Erfahrungen der Schüler aus den verschiedenen Ländern in den Unterricht einbinden kann.

In Englisch hauptsächlich so, dass mir auffällt, sie machen Großteils Fehler, die nicht aus der deutschen Sprache stammen, sondern aus einer anderen Sprache, wo ich weiß, das müsste ich jetzt für einen deutschen Muttersprachler nicht nochmal erklären. Es ist oft mehr Erklärungsbedarf für nicht deutsche Muttersprachler nötig. Also das ist mir sehr markant aufgefallen, je nach Muttersprache machen sie unterschiedliche Fehler. Was mir zum Beispiel bei den Serbokroatischen auffällt, ist, dass sie oft statt dem Artikel „the one“ verwenden. Dann Satzstellungssachen, aber die übernehmen sie eher aus dem Deutschen als aus der Muttersprache. Dieses „one“ ist eben so markant, das kommt so oft vor. Das fällt auf. Bei den türkischen Muttersprachlern eher weniger, da ist es eher das Vokabular. Aber ich habe Großteils Serbokroatisch sprechende in meinen Klassen. Ja, sonst, spontan fällt mir nix ein, was mir aufgefallen wäre.

Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?

Ich ziehe im Englischen gerne den Vergleich zum Deutschen und sage, dass das in der deutschen Sprache so und so ist und dann frage ich auch, wie ist das in eurer Sprache. Das tu ich schon.

Das Vernetzen finden die Schüler in Geografie besonders interessant, weil jeder sein Land einbringen kann, da sind sie irrsinnig stolz drauf. In Englisch, denke ich, hilft es schon, wenn man es mit ihrer eigenen Sprache vergleicht, weil nicht Deutsch die Hauptsprache ist bei vielen.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

Hm, das kann ich so genau noch nicht sagen.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Ja, schon.

Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule?

Ich glaube, es ist eher ein Nachteil, weil sie eine Fremdsprache über das Deutsche unterrichtet bekommen, die aber nicht ihre Muttersprache ist, also die Sprache, die sie am theoretisch am besten können. Sie lernen in einer Fremdsprache eine dritte Sprache. Das sehe ich teilweise kritisch. Vorteile konnte ich nicht wirklich bemerken, zumindest nichts, was spontan herausstechen würde.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Also zumindest in der Volksschule und der neuen Mittelschule würde ich Deutsch für sehr wichtig erachten. Weil, wenn die Deutsch können und sehr gut sind, tun sie sich dann vielleicht auch leichter Englisch über Deutsch zu lernen. Optimal wäre natürlich auch mehr Englischunterricht, aber... Der Muttersprachenunterricht ist nicht so relevant, weil er für die Integration dann eher doch wieder kontraproduktiv ist. Wenn sie Deutsch nicht gut können, dann auch noch Muttersprachenunterricht... sie sind in einem deutschsprachigen Land, wo sie Deutsch gut können müssen / sollen und das sollte Vorrang haben.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Ja, natürlich mal mehr Stunden, das ist klar. Vier Wochenstunden in Form von zwei Doppelstunden in jedem Jahrgang wären schon toll. Weil, in dieser einen Fünfzigminuteneinheit geht nicht viel. Wenn zwei Englischstunden hintereinander sind, man merkt dann, es dauert am Anfang so fünfzehn, zwanzig Minuten bis die Schüler mal drinnen sind und dann kann man wirklich erst ordentlich arbeiten. Dann ist aber die Stunde schon wieder aus mit diesen Fünfzigminuteneinheiten.

Was die Menge des Lehrstoffes im Vergleich zur Jahreswochenstunde anlangt, kann ich nur sagen, es ist knapp, sehr knapp. Zeit, auf die individuellen Probleme der Schüler einzugehen, hat man selten. Wenn ich jetzt merke, der tut sich schwer in Englisch aufgrund der Muttersprache oder was auch immer, habe ich nicht Zeit, mich die ganze Zeit dem zu widmen, dem mehr zu erklären, dem vielleicht zusätzliches Material zu geben, weil ich muss ja

meinen Stoff durchbringen. Es geht sich sonst dann wieder nicht aus. Es bleiben die Schüler, die individuelle Förderung brauchen, aus Zeitgründen dann schon auf der Strecke.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Prinzipiell sollte das Thema Mehrsprachigkeit überhaupt einmal angesprochen werden. Das ist gar nicht vorgekommen, was ich mit Schülern mit einer anderen Muttersprache anfangen.

So alltägliche Dinge, wie das Korrigieren sollte vermehrt Thema sein. Was kann ich machen, damit sie bestimmte Fehler nicht mehr machen, das alles auch im Hinblick auf die verschiedenen Muttersprachen.

Was mir auch gefehlt hat neben dem technischen Wissen über das Unterrichten, ist der soziale Aspekt. Wie gehe ich mit verschiedenen Situationen in der Klasse um? Dieser Aspekt fehlt generell.

Ich würde auch die Praxis während der Ausbildung verlagern. Das Modell von der Pedak war da recht gut. Die mussten von Anfang an einmal in der Woche unterrichten gehen. Und im Endeffekt machen wir ein Diplomstudium mit diesen ganz kurzen Praktika dazwischen, die einem aber nie richtig zeigen, ist das ein Beruf, den ich machen möchte, oder nicht. Dann habe ich neun Semester im Optimalfall studiert, stehe da und mache mein Unterrichtspraktikum und manche entdecken dann erst, okay, das ist nix für mich. Also Praxis würde ich von Anfang an dauernd parallel setzen und nicht nur so kurz und punktuell und dann am Schluss dieses ganze Jahr. Ich wäre so für einen Tag in der Woche oder zwei Tage im Monat. So, dass es eine Regelmäßigkeit bekommt und dass man auch ein bisschen Routine reinbekommt. Aber eben auch wie im Unterrichtspraktikum mit Betreuungslehrer, die einen begleiten und an die man sich wenden kann.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Ich bin Muttersprache Deutsch, also oberösterreichischer Dialekt, habe Englisch angefangen zu lernen in der vierten Volksschule, dann ins Gymnasium gewechselt und dort ab der dritten, vierten Klasse Französisch dazubekommen. Nach der Gymnasiumunterstufe bin ich in die HAK, habe Französisch aufgehört und dann Italienisch begonnen ab der ersten Klasse, also fünf Jahre Italienisch und immer Englisch nebenbei. Und beim Studium dann habe ich Englisch studiert und sogar ein Semester Italienisch. Ich war zwischen vierter und fünfter HAK den ganzen Sommer in London als Au Pair und sonst jährliche Englandreisen.

Französisch, Italienisch kriege ich nicht mehr wirklich viel mit, Englisch hat mich immer begleitet.

Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Also, worauf ich zum Beispiel gut vorbereitet war, war das Fachliche. Man sollte sich in den Sprachen als Sprachlehrer richtig gut auskennen. In meinem Fall hat mich das Studium darauf gut vorbereitet.

Was auch wichtig ist, in Gedanken zu haben, ist das ganze Organisatorische in der Schule. Darauf war ich überhaupt nicht vorbereitet. Was ist wann zu machen, wie hängen die Sachen zusammen. Wenn ich da irgendwo was eintrage, was muss ich da noch machen. Also diese ganzen Dienstwege.

Man sollte sich auf Spontaneität im Unterricht vorbereiten. Auch darauf wurde ich im Studium nicht vorbereitet. Ich wurde immer angehalten, minutiös zu planen. Das betrachte ich im Nachhinein als absolut sinnfrei. Das hat absolut keine Alltagsrelevanz. Ich finde, es ist gut, sich seine Vorbereitungen zu machen, wie zum Beispiel ich möchte dies und jenes in der Stunde machen, das und das durchbringen, ich brauch circa so und so lange, zu wissen, was hat in einer Stunde Platz, aber dieses, was von Minute drei bis Minute sieben passieren muss... Wenn jetzt ein Schüler mit irgendeiner Frage daherkommt und wir müssen da weiter ausholen, und das Interesse in der Klasse ist da, ja dann machen wir halt da ein bisschen mehr dazu. Dieses Flexibel-Sein wurde mir nicht beigebracht, dass das auch existiert. Ich würde jedem zukünftigen Lehrer raten, darauf vorbereitet zu sein.

Ich würde angehende Lehrer darauf vorbereiten, was in den ersten zwei, drei Schulwochen so alles abläuft, was gemacht werden muss, was da für ein Aufwand dahintersteht. Auch die Programme, das elektronische Klassenbuch, Sokrates, wie funktioniert das.

Und, ganz wichtig, was mir auch gefehlt hat, einen Überblick über mögliche Beurteilungsschemen. Wie kann ich beurteilen, welche Möglichkeiten gibt es. Ich meine, jeder stückelt sich irgendwann sein eigenes zusammen, aber ich habe vorher keine Ahnung gehabt, welche Beurteilungsschemen es gibt. Es wurde im Begleitseminar zum Unterrichtspraktikum durchgenommen, aber erst nach zwei Monaten, also viel zu spät. Das sollte schon vor Schuljahresbeginn oder im Studium in der Fachdidaktik durchgenommen werden. Ich muss ja am Beginn des Schuljahres mein Beurteilungsschema bekanntgeben. Ich habe dann irgendeines zusammengebastelt, wo ich dann im Laufe des Semesters gemerkt habe, das funktioniert eigentlich nicht. Die Betreuungslehrer waren da sehr hilfreich. Ich habe mir Gedanken gemacht, habe mich dann mit den Betreuungslehrern zusammengesetzt und gefragt, ob ich das so machen kann. Die haben dann gesagt „da wär’s besser, wenn du es so und so machst, das könntest du noch“ und das Feedback ist auch sehr hilfreich.

E.12 Lehrperson 12

Spanisch, Französisch, Fachgruppenleitung Hispanisten

36 Jahre Unterrichtserfahrung

16. Juni 2016, 20:03 – 20:22 Uhr

Inwieweit hat sich Ihr Unterricht durch die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen verändert?

Oja, unbedingt, mein Unterricht hat sich verändert. Meine Sprache hat sich verändert, weil, wenn ich so rede, wie ich normal rede, mich teilweise die Schüler nicht verstehen. Also ich habe mich downgegraded, weil einfach vor allem in Kollegs, da gibt es ja wirklich viele, die nicht gut Deutsch können. Da kann man nur in Basics sich verständigen und im Laufe der Jahre habe ich versucht, die Muttersprachen, die sie sprechen, naja, einzubeziehen wäre übertrieben, aber halt zur Kenntnis zu nehmen und dann gelegentlich mal rückzufragen, wie ist denn das in Rumänisch, ist das da genau so?

Also es ergeben sich dann schon typische Fehler für bestimmte Sprechergruppen. Die slawischen Sprecher zum Beispiel, die haben Probleme mit den Artikeln. Die gibt's ja nicht in ihrer Sprache und daher gibt's die Artikel in keiner Sprache bei denen. Und ansonsten, ich mein, ich kann ja keine slawischen Sprachen, ich kann mich immer nur erkundigen, aber mir kommt vor, dass sie auch oft Probleme haben mit der Personalisierung von Verben. Die Türken haben eine hübsche Aussprache im Spanischen, das rollende R. Das sind die positiven Teile, aber von der Struktur her kann ich das überhaupt nicht beurteilen, weil ich nicht Türkisch kann. Aber generell ist das nicht so spezifisch, weil die Schüler, die schlecht sind, da kann man vor lauter Fehler nix finden.

Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?

Naja, also es gibt da Übungen und Methoden, die ich nicht mehr einsetzte, es ist irgendwie umgekehrt. Zum Beispiel einen fremdsprachigen Text auf Deutsch zusammenfassen zu lassen, geht nicht. Das ist nicht machbar. Übersetzungen sind nicht machbar, weil die Schüler den Deutschen Satz gar nicht zeitmäßig einordnen können und daher arbeite ich sehr viel mit Bildern und solchen Dingen. Aber vielleicht auch nicht nur wegen der Mehrsprachigkeit, sondern wegen der Kommunikation allgemein. Die steht ja jetzt aufgrund der Veränderung des Unterrichts über dem strukturellen Ansatz, früher war das umgekehrt.

Heute haben aber Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch bestimmte Strukturen nicht gelernt und sie haben dann nix zum Vergleichen. Und das ist ja total schade, weil gerade die mit Rumänisch könnten dann darauf zurückgreifen, was ja für Spanisch oder

Französisch viel gescheiter wäre, als auf Deutsch zurückzugreifen. Und sie versuchen es alle immer über Deutsch und das können sie auch nicht so gut, also das ist sehr problematisch da, diese verschiedenen Phasen. Also gerade diese Leute, die Chinesisch oder Russisch oder was auch immer als Muttersprache haben, und dann nicht versuchen, die Fremdsprache in der Schule über ihre Muttersprache zu lernen, sondern über Deutsch, haben dann sozusagen zwei Etappen und es verkompliziert die Sache sehr, zumal sie Deutsch auch nicht gut können. Aber kurioser Weise, ich schaue dann manchmal hin, wenn sie mitschreiben, schreiben sie auf Deutsch mit und die ganz schlechten Schüler wissen aber oft gar nicht, was dieses deutsche Wort bedeutet und müssen dann nachher nachschauen.

Das Bewusstsein für die Wichtigkeit der eigenen Muttersprache ist den Schülern viel zu wenig bewusst. Wenn du die Schüler am Anfang fragst, welche Sprachen sprichst du, dann kommt immer zuerst Deutsch, dann Englisch und erst dann irgendwann kommt Türkisch, Serbisch, was auch immer. Ich hätte es noch nie erlebt, dass jemand gesagt hätte, erstens Serbisch und dann... das wird nicht wahrgenommen.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

Ich muss gestehen, nein. Weil, wenn sie es bis jetzt auf Deutsch nicht erlernt haben, die Artikel zum Beispiel, dann werden sie es im Spanischen auch nicht erlernen. Es geht ja auch ohne schlimmsten Falls.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Ja, ja, unbedingt. Ich bespreche das mit den Schülern.

Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule?

Schwer zu sagen, was da Vorteile und Nachteile sind, weil ja die Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit dem sozialen Level steht. Aber den schlechteren Lernerfolg heutzutage führe ich eher darauf zurück, dass viele von den Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch halt von zuhause null Unterstützung haben, also nicht nur wegen der Sprache allein. Die tun halt allein vor sich hin im Vergleich zu Schülern aus bürgerlichen Verhältnissen, wo die Eltern dahinterstehen, aber an der Mehrsprachigkeit als solches liegt das nicht.

Ob Mehrsprachigkeit ein Vorteil oder Nachteil ist, kommt darauf an, ob diese Schüler ihre Muttersprache gut beherrschen, oder nicht. Wenn sie sie nicht beherrschen, ist es für sie nur ein Problem mehr. Wenn sie sie beherrschen, dann ist es ein Vorteil. Allerdings beherrschen sie sie meistens nicht. Im Kolleg zum Beispiel, haben die Leute ein sehr hohes Niveau in ihrer Muttersprache, da ist das alles sicher ein Vorteil, außer sie sind total überfordert, weil sie

neben der ersten und zweiten lebenden Fremdsprache auch noch Deutsch nachholen müssen. Dann ist es halt ein zeitlicher Faktor, aber vom Lernen her, wenn ich meine Muttersprache gut beherrsche, naja, aber im Kolleg das sind wieder ganz andere Leute, aus der ehemaligen Sowjetunion und eigentlich aus der ganzen Welt, was wir da so alles haben.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Naja, es kommt drauf an, in welchem Alter. Ich denke bei fünfzehnjährigen ist es ein bisschen spät mit Muttersprachenunterricht zu beginnen, aber bei jüngeren auf jeden Fall Muttersprachenunterricht, ganz am Anfang, im Kindergarten schon und natürlich auch Deutschförderung, aber zusätzlich Unterricht in der Muttersprache wäre schon fein als Basis und Referenzsystem für alle Sprachen.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Naja, mehr Stunden natürlich, mehr Stunden! Ich finde mit drei Wochenstunden kommt man ganz gut durch. Die zwei sind furchtbar. Da geht überhaupt nix weiter, vor allem, wenn sie an einem Tag konzentriert sind. Also drei würde ich sagen, ist das Minimum, vier ist schön, aber... Naja und ansonsten, Doppelstunden finde ich sind fein bei fortgeschrittenen. Bei den Anfängern ist das ein bisschen lähmend, wenn man mit Nix zwei Stunden gestalten soll.

Sonst, die Spirallehrpläne zum Beispiel, die finde ich sehr gut. Ob sich die Leute dann daran halten, ist eine zweite Frage, aber prinzipiell, dass man immer wieder alles hochschaufelt, und immer wieder alles wiederholt, das finde ich super.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Oje, naja. Ich bin eine Verfechterin der Praxis. Man kann es einfach am einfachsten ausprobieren. Theorie gut und schön, aber wie vermittelt man jemandem theoretisch, wie es in einer Klasse zugeht? Das kann man bestenfalls mit Videos, oder so, aber ich denke, dass die Praxis einfach wichtiger ist. Also auf jeden Fall mehr Praxis als theoretische Fachdidaktik. Man kann ja dann anhand der Erfahrung, die die Leute gemacht haben, das dann ja besprechen, aber als Basis würde ich immer die Praxis nehmen.

Dann die Variation der Unterrichtsmethoden. Ich denk, man muss da ja auch an sich selber denken. Man hat ja auch dann fünf, sechs Stunden hintereinander und man muss lernen, sich

da so einzurichten, dass man selber mal zehn Minuten durchatmen kann und die Schüler mit irgendwas beschäftigt sind. Ja, also die Vielfältigkeit der Methoden finde ich wichtig, eben auch im eigenen Interesse und im Interesse der Schüler zwecks der Unterhaltung der Schüler, damit einem die nicht wegschlafen.

Und ganz viel Hörverständnis, ich denke das ist auch im Hinblick auf die Zentralmatura ganz, ganz wichtig. Das ist das große Thema, wo ganz viele scheitern oder sich fürchten. Also von der Methode her ganz viel Hörverständnis.

Kommunikation von der Methode her muss man sich halt aneignen, wie man die Leute dazu bringt zu reden und dass aber nicht das Chaos ausbricht und trotzdem alle reden. Aber das ist halt auch eine Übungssache.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Naja, ich habe Deutsch als meine Muttersprache. Französisch habe ich mit fünf gelernt und war in einer französischen Schule. Spanisch habe ich das erste Mal mit so dreizehn, vierzehn gelernt. Englisch habe ich natürlich auch gelernt, obwohl halt in einer französischen Schule weniger gut als an einer hiesigen Schule gewesen wäre. Das hängt mir sehr nach. Naja und dann habe ich noch portugiesisch gelernt, was auch von Spanischen her kein Problem war. Das war im Erwachsenenalter, da war ich schon über zwanzig. Das war's dann eh schon.

Auslandsaufenthalte dauerten nie länger als drei Monate, das war das Höchste. Zu meinen Zeiten gab es noch keine Auslandsstudien, das wäre schön gewesen, aber leider.

Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Also Schüler schätzen es eigentlich immer sehr, wenn man ihre Muttersprachen wahrnimmt, weil das ist für sie sonst immer eigentlich eher ein Nachteil. Manche nehmen das überhaupt nicht wahr, dass das eine Sprache mehr ist und Kenntnisse sind, die sie habe und irgendwann ausbeuten könnten. Also da denk ich mir, könnte man Bewusstsein schaffen um leichter in der neuen Fremdsprache zu arbeiten. Aber vielleicht auch in anderen Fächer, dass das mehr wahrgenommen wird, anstatt zu sagen „Mein Gott, der kann ja nicht einmal gescheit Deutsch“. Dafür kann er ja was anderes.

Und sonst braucht man als Sprachlehrer ein bisschen Fantasie, Flexibilität bei den Übungen, dass man da nicht immer das gleiche macht. Einfach auch die eigene Freude daran zu kultivieren. Sonst wird es auf die Dauer ja unerträglich, wenn man immer mit „Hola, ¿qué tal?“ anfängt. Im Laufe der Jahre, also irgendwann wird es zu viel, sonst versteinert das.

E.13 Lehrperson 13

Spanisch, Deutsch, DaF, Fachgruppenleitung Germanisten, FF Debattierklub
12 Jahre Unterrichtserfahrung

17. Juni 2016, 11:40 – 12:04 Uhr

Inwieweit hat sich Ihr Unterricht durch die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen verändert?

Erstens muss ich sagen, dass ich, seit ich hier unterrichte, keinen riesengroßen Unterschied bemerke, was die Schüler und ihre Muttersprachen anlangt, jetzt im Vergleich zu früher. Ich könnte wirklich nicht sagen, dass es jetzt mehr geworden ist. Schon wie ich begonnen habe, war Mehrsprachigkeit ein großes Thema. Für mich gibt es keine merkbare Veränderung und dadurch hat sich mein Unterricht jetzt auch nicht verändert oder angepasst an das.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

Ganz ehrlich gesagt, habe ich keine speziellen Übungen. Ich tu mir ein bisschen schwer, weil die Klassen ja sehr heterogen sind, es gibt ja verschiedenste Muttersprachen und das Problem unter Anführungszeichen ist ja auch, dass ich die Muttersprachen von den Schülern ja nicht beherrsche. Das heißt, ich kann auch wenig Parallelen ziehen. Also die einzige Parallele, die ich ziehen kann, ist teilweise zum Englischen. Und da tun sie sich aber auch schwer. Also, ich habe keine spezifischen Übungen, die sich auf die Mehrsprachigkeit der Schüler bezieht.

Was sein kann, ist, dass ich mich sowieso von Anfang an darauf einstellen musste. Was ich zum Beispiel nie mache ist Parallelen zum deutschen Dialekt ziehen, weil die Schüler es nicht verstehen. Es gibt zum Beispiel in Deutsch diese „das / dass“-Regel, da gibt es eine Dialektregel mit „des und dass“, aber das kann man ja an meiner Schule überhaupt nicht machen. Am Land würde ich das vielleicht schon machen.

Vielleicht, ist das eine kleine Reduktion der Methoden oder Übungen. Das Problem ist halt, ich hatte noch nie eine weitgehend homogene Klasse mit überwiegend deutschen Muttersprachlern. Ich war noch nie am Land und hab dort unterrichtet, insofern weiß ich nicht, was ich dort anders machen würde.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Also für mich hat es vordergründig kaum Relevanz im Unterricht. Wenn das Thema dann aufkommt, dann schon, aber ich verfolge das jetzt nicht aktiv.

Was mir aber in Gesprächen aufgefallen ist, ist, dass viele Schüler sich gar nicht als mehrsprachig bezeichnen. Was ich zum Beispiel auch immer wieder in Deutsch mache, ist,

dass ich die Schüler auf so Männchen auf einem Blatt Papier die Sprachen einzeichnen. Dann kommt Türkisch zum Beispiel in den Bauch, weil das ist so Bauchgefühl. Englisch kommt vielleicht in den Kopf, weil das ist alles vielleicht noch sehr verkopft. Und vor dieser Übung sind sich viele eigentlich gar nicht bewusst, dass sie mehrsprachig sind, weil es glaub ich, bei uns immer noch als Manko gesehen wird, auch in der Gesellschaft. Also jeder sagt „wow, super“, wenn man Französisch oder Japanisch spricht, aber wenn du Türkisch oder Afghanisch perfekt sprichst, dann sagt jeder „mhm“, so quasi „was machen wir mit dem“.

Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule?

Was ich zum Beispiel bemerke, ist, dass Schüler, die vom Balkan kommen, die tun sich in Spanisch auf jeden Fall leichter. Ich glaube, das kommt von den berühmten Telenovelas, aber auch die Aussprache ist viel ähnlicher. Also deren Aussprache ist im Vergleich zu anderen viel besser. So gesehen haben wir hier einen Vorteil. Sie haben auch einen leichteren Zugang zur spanischen Sprache im Unterricht, kommt mir vor, als zum Beispiel türkischstämmige Schüler. Und bei den Österreichern, also den Natives, ja wie sagt man wieder? Also bei den autochtonen Österreichern kommt es total darauf an, was die mitbringen. Da gibt es welche, die haben einen guten Zugang und andere, die schaffen es halt nicht so gut.

Ich finde diese Frage nach Mehrsprachigkeit als Vorteil oder Nachteil ganz, ganz schwierig, weil: Auf welcher Stufe von Mehrsprachigkeit sind wir? Kommen die Schüler mit irgendeinem Dialekt als Muttersprache, den sie nicht einmal schreiben können, hilft ihnen das dann etwas? Haben sie zwei oder drei Sprachsysteme unvollständig ausgeprägt, das bringt dann überhaupt nichts für den weiteren Fremdsprachenerwerb. Oder sind es Schüler mit perfekter Zweisprachigkeit in Wort und Schrift, dann glaube ich sehr wohl, dass es etwas bringt. Nur, der Großteil unserer Schüler ist zwar schon mehrsprachig, aber es ist keine ausgeprägte, keine ausgearbeitete Version davon, wo Lesen, Schreiben, Verständnis, Sprechen alles gleich gut beherrscht wird. Es fehlt da oft die Struktur, darum können sie auch keine Parallele zur Muttersprache ziehen.

Bei den Fehlerquellen, zum Beispiel, wobei das ist für mich auch wieder ganz, ganz schwierig, weil da fehlt mir wahrscheinlich auch ein bisschen der Zugang zu den anderen Muttersprachen. Der Klassiker ist, dass es im Türkischen keine Präpositionen und Artikel gibt und die Schüler das sehr gerne weglassen und zwar wird das gleich gerne weggelassen in Deutsch und in Spanisch. Also Präpositionen gar nicht und Artikel werden entweder weggelassen oder völlig falsch verwendet.

Ich habe auch den Eindruck, dass bei den Schülern vom Balkan das Deutsch besser verankert ist.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Auch schwierig. Also ich glaube, ich würde auch hier ganz unten anfangen. Wir hier, mit unseren vierzehn, fünfzehn Jährigen, sind da sowieso viel zu spät dran und es ist ganz schwierig was zu ändern. Es müsste in der Volksschule nagesetzt werden. Und das ist jetzt wirklich schwierig. Ich glaube, das ist auch eine Ideologiegeschichte, wofür man da jetzt ist. Ja, schwierig. Wahrscheinlich wäre es wirklich am besten, gut ausgebildete Kindergartenpädagogen zu haben, die vor allem Deutsch fördern, aber auch die hauptsächlichen Zweitsprachen, dass man da auch Pädagoginnen hat, die sie besprechen und den Kindern auch das Gefühl geben, sie müssen jetzt ihre andere Sprache jetzt nicht verleugnen. Aber ich glaube, es wäre wichtig, dass man allerspätestens mit vier anfängt, wirklich massiv Deutsch zu lernen und dass man das forciert.

Wie würden Sie die Rolle des Deutschen als Brückensprache im Fremdsprachenunterricht charakterisieren und bewerten?

Deutsch hat auf alle Fälle eine Relevanz für den weiteren Fremdspracherwerb in der Schule. Das ist wieder das, was ich vorher gemeint habe. Wenn man kein ausgebildetes System hat in einer Sprache, dann wird es schwer mit allen weiteren Sprachen. Und für mich ist Deutsch wirklich die Brückensprache, weil dadurch, dass ich die Muttersprachen der Schüler nicht kann, muss man von irgendeiner gemeinsamen Basis ausgehen. Und wenn die schwach ausgeprägt ist, dann ist es irrsinnig schwierig das ins Spanische zum Beispiel zu transferieren. Im Spanischunterricht greife ich sehr oft auf Deutsch zurück für Erklärungen. Deutsch muss eigentlich sitzen, sonst wird's schwierig mit den weiteren Sprachen in der Schule, auch auf einer Metaebene, dass man auch Grammatikausdrücke beherrscht zum Beispiel.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Ich würde auf jeden Fall die Fünfzigminutentaktung aufheben und stattdessen Tage machen, wo man vielleicht nicht nur ein Fach unterrichtet, aber Halbtage zum Beispiel. So etwas würde ich eher machen, ohne Läuten zumindest. Oder vielleicht Dreistundeneinheiten, wo man dann selbst pausieren kann, wann man möchte.

Was die Wochenstundenzahl anlangt, die ist in Spanisch ja viel zu wenig. Ich würde sagen mindestens drei pro Schulstufe, alles darunter kann man vergessen, weil man da nichts weiterbringt oder bei Stundenentfall sofort alles wieder verloren geht. Im Hinblick auf die Zentralmatura sollte sowieso jede Schulform auf dieselbe Wochenstundenanzahl kommen,

aber das ist ja ein anderes Thema. Zum Beispiel im Aufbaulehrgang, AUL, haben sie ja massiv gekürzt und mit insgesamt neun Wochenstunden kommt man ja nie auf das Maturaniveau B1. Die brauchen natürlich mehr, weil sie nur die drei Jahre haben.

In Deutsch ist es anders. In der Handelsschule gibt es fünf Stunden Deutsch und das ist super. Da kriegt man schon etwas weiter und da kann man sich gar nicht drüber beschweren. Aber in der Abendschule ist Deutsch wieder viel zu kurz. Ab dem dritten Semester wird dann auf zwei Stunden runtergekürzt und das kann man dann auch vergessen eigentlich. Da kann man nicht grundlegend arbeiten. Da kann man nicht in die Tiefe gehen. Also im Schnitt drei bis vier Stunden Sprachunterricht in jedem Jahrgang wäre super.

Die Klassen in Deutsch sind ja nicht geteilt und das ist schrecklich. Weil zum Beispiel die Schreibkompetenz in Deutsch zu verbessern geht eigentlich nur über eine stark individuelle Leistung und wenn man dann als Lehrer noch viel weniger Zeit mit den Leuten verbringen kann, weil man dreißig Schüler hat statt fünfzehn oder fünfundzwanzig anstatt zwölf, dann kann man da sehr wenig helfend eingreifen. Das betrifft vor allem das Schreiben. Da wäre auf alle Fälle eine Klassenteilung, wie wir es in den Fremdsprachen haben, angebracht.

Was ich mir generell oft wünschen würde, ist Information darüber, auf welchem Niveau die Schüler jetzt sind in ihrer Muttersprache, aber das ist jetzt auch schwierig. Einfach als Basis für uns Sprachlehrer, damit wir wissen, wo wir ansetzen müssen. Aber eine Idee, wie man das machen kann, habe ich auch nicht. Es ist natürlich sehr schwierig. Aber das würde mich wirklich einmal interessieren auf welchem Niveau die alle sind und ob man da wirklich ansetzen könnte. Wenn man die Schüler fragt, dann wissen sie es eh nicht. Manche sagen, in der Türkei werden sie ausgelacht, weil sie dieses Österreichtürkisch reden.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Ich würde auf jeden Fall eine Lehrveranstaltung anbieten, die die am häufigsten gesprochenen Muttersprachen der Schüler einführt. Man ist so ein bisschen alleingelassen und man kommt erst im Laufe der Jahre drauf, welche Fehler sich immer wieder wiederholen und woher das kommt. Oder man kommt halt auch nie drauf, dass man da vielleicht so einen Crashkurs kriegt, in den, wie heißt das, BKS Sprachen. Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, Türkisch vielleicht, je nachdem, wie die Population von den Schülern ist. Dass man da einfach mal einen Tag einen Crashkurs kriegt in der Sprache bezüglich möglicher Fehlerquellen, damit man weiß woher das kommt. Damit man dann vielleicht auch dagegen steuern kann. So etwas würde ich sehr interessant finden.

Ich finde die theoretische Fachdidaktik insgesamt schon gut, weil man als unerfahrener Junglehrer ja irgendetwas in die Hand gegeben braucht. Methoden antrainiere, ausprobieren und dann schauen, was für einen selber passt, was für die Schüler passt. Diese Möglichkeit

wäre wichtig im Rahmen der Ausbildung.

Ich würde vielleicht gar nicht so wahnsinnig drauf beharren, dass die Klassen so heterogen sind, sondern sie eher als eine Gruppe von Schülern betrachten und jetzt nicht unbedingt drauf bestehen, ja, du hast türkischen Hintergrund, du hast kroatischen Hintergrund, und dann haben wir noch drei Österreicher drinnen, sondern sie einfach mal als Spanischlernende betrachten, mit den gleichen Voraussetzungen mal anfangen.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Okay, also autochthone Österreicherin, obwohl „Altösterreicherin“... Nein, also geboren und aufgewachsen zum Teil in Salzburg Stadt. Das heißt ich habe mit Hochdeutsch und Salzburger Stadtdialekt begonnen. Dann sind wir umgezogen nach Oberösterreich aufs Land. Das heißt mein Salzburger Dialekt hat sich ein bisschen vermischt mit dem Oberösterreichischem. Dann, meine erste Fremdsprache war Englisch und zwar habe ich die in Amerika gelernt. Ich war sechs Jahre alt, als wir ein Jahr dort waren und das ist ganz interessant, weil Englisch hat für mich immer noch einen anderen Stellenwert in meinem Hirn zum Beispiel als Spanisch, was ich erst mit sechzehn gelernt habe. Also ich habe das tatsächlich als Kind ganz anders in mir aufgenommen das Englische. Ich habe immer noch weniger Probleme, Englisch zu verstehen, und weniger Hemmungen Englisch zu reden als Spanisch. Obwohl ich mich natürlich mit Spanisch viel mehr akademisch auseinandergesetzt habe und jetzt auch viel mehr damit zu tun habe. Aber Englisch ist, was ich auch ohne Training überhaupt nicht vergesse. Natürlich Vokabel und so, aber ich kann mich sofort hinstellen und verstehe alles. Die Scheu habe ich überhaupt nicht. Das werden Sie wahrscheinlich auch kennen. Manchmal hat man einen schlechten Tag und dann will man überhaupt nicht Spanisch reden und schon gar nicht mit einem Native...

Ja, also Spanisch habe ich mit sechzehn gelernt und dann auch studiert.

Im Erwachsenenalter habe ich dann noch Französisch gelernt, ist aber schon lange her und da habe ich auch schon viel vergessen. Italienisch das gleiche und Arabisch. Ich habe Italienisch und Französisch auf der Uni gemacht. Da habe ich einfach diese Proseminare besucht, diese Grundkurse. Ein, zwei, drei Semester und teilweise dann auf der Volkshochschule noch weitergemacht. Arabisch habe ich auch auf der VHS gelernt und dann war ich ein halbes Jahr in Jordanien und habe dort einen Sprachkurs gemacht. Aber von Arabisch ist alles weg. Es ist einfach unheimlich kompliziert. Es ist ein ganz anderes Sprachsystem. Die Grammatik hat zum Beispiel gar nichts mit der zu tun, die wir kennen. Auch mit den Vokabeln in Arabisch, da kann man überhaupt nicht anknüpfen. Man kann überhaupt keine Brücken bauen, keine Eselsbrücken machen. Man lernt das wie Chinesisch quasi. Es hat überhaupt nix miteinander zu tun. Da kann man natürlich auch die Erfahrung machen, wie es ist, eine Sprache lernen zu müssen, die von der eigenen Sprache völlig weg ist. Insofern verstehe ich die armen Mongolen an meiner Schule, die neben Deutsch und Englisch dann auch noch Spanisch lernen müssen.

Das ist eigentlich Wahnsinn.

Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Methodenvielfalt ist ganz wichtig um möglichst viele Schüler zu erreichen und auch um keine Langeweile aufkommen zu lassen. Es ist so schwierig, man muss das alles in der Praxis ausprobieren. Aber ich weiß schon, als junge Studentin wollte ich auch immer wissen, wie mache ich das denn.

E.14 Lehrperson 14

Englisch, Italienisch

11 Jahre Unterrichtserfahrung, Mediationsausbildung

22. Juni 2016, 14:55 – 15:27 Uhr

Inwieweit hat sich Ihr Unterricht durch die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen verändert?

Meine Art zu unterrichten hat sich in dem Sinn verändert, dass ich langsamer geworden bin beim Erklären von Dingen. Auch auf Deutsch, ich muss mich selbst oft paraphrasieren, sprich, ich erkläre dann mit viel einfacheren Worten auf Deutsch, weil es sonst nicht verstanden wird. Ich bin sehr weggegangen von der grammatikalischen Fachsprache beim Grammatikerklären. Ganz am Anfang habe ich auch die Grammatik noch auf Englisch erklärt, was dann zu noch mehr Fragezeichen in den Gesichtern der Schüler geführt hat. Dann habe ich auf Deutsch erklärt und bemerkt, dass ich auch ganz viel mehrmals erklären muss. Ich arbeite jetzt mit ganz vielen Beispielen.

Diese Veränderung führe ich auf jeden Fall zurück auf die Mehrsprachigkeit. Ich muss auch sehr oft, wenn ich eine Vokabel von Englisch auf Deutsch übersetzte, das dann in Deutsch erklären, was das heißt, weil einfach der Hintergrund nicht da ist. So habe ich mich wieder gefunden und erklärt, was ein Gewitter ist.

Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?

Was ich zum Beispiel nicht mehr mache, ist beim Leseverständnis oder beim Hörverständnis Fragen zu stellen. Ich habe aber auch bemerkt, dass, egal welche Muttersprache sie sprechen, sie sich leichter tun mit Multiple Choice Auswahlen, als wenn sie, wie es jetzt in den neuen Testformaten drinnen ist, sie zum Beispiel vier Wörter angeben müssen um eine Frage zu beantworten. Ich denke schon, dass das auch auf die Mehrsprachigkeit zurückzuführen ist, diese Schwierigkeiten. Auch, dass ganz oft Arbeitsangaben nicht verstanden werden, gerade bei Schülern, die zuhause eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Die tun sich schon schwerer mit dem Textverständnis in Englisch, aber auch in Deutsch. Das ergibt oft ein bisschen ein sprachliches Durcheinander.

Das Niveau allgemein hat sich verändert. Ich habe mein Unterrichtspraktikum damals in Niederösterreich gemacht, in Wiener Neustadt und hatte dort in einer Gruppe mit sechzehn Schüler maximal drei oder vier, die nicht Deutsch als Muttersprache hatten. Ich bin sicher, dass ich viel schneller im Unterricht vorangekommen. Das hat sich sehr auf die Geschwindigkeit im Unterricht ausgewirkt. Wie gesagt, in Klassen mit mehrheitlich Sprechern mit einer

anderen Muttersprache als Deutsch bin ich viel langsamer und einfacher in der Unterrichtssprache geworden. Es ist mir wichtig, dass die Grundlagen passen, aber auf die Details und die Kleinigkeiten in der Sprache lege ich nicht mehr so viel Wert. Das fällt mir auf, das hat sich bei mir verändert und, ich glaube, ganz allgemein im Unterricht.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

Naja, das ist glaube ich eh dieses langsamer werden im Unterricht und einfacher erklären.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Ich versuche schon immer wieder die Schüler zu fragen, wie ist das in der Muttersprache zum Beispiel. Wenn wir eine Vokabel haben, übersetze ich das ins Deutsche und frage dann: „Wie heißt das jetzt in der und der Sprache?“. Das Versuche ich schon miteinzubeziehen, das ist kein Problem. Warum nicht? Die Schüler fragen. Sie erzählen dann eh immer gleich gerne. „Ja, bei uns hängen wir das ans Hauptwort dran“, oder „bei uns gibt es das nicht“. Und so weiter. Dann kann man schon ein bisschen erfüllen oder verstehen, woher die Problematik kommt. Das sollte man auch für Studenten vorab offenlegen in der Ausbildung, aber auf das kommen wir ja glaub ich noch später zu sprechen...

Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule?

Naja, da muss ich überlegen. Was Strukturelles und Kommunikatives anlangt, das ist eine böse Frage. Ich glaube, das ist viel Typsache und, als ich in die Schule gegangen bin, war ja das Strukturell irgendwie vorrangig. Man hatte die Grammatik, das alles systematisch gelernt und sich dann vielleicht das Kommunikative. Das hat sich sehr gewandelt und ich habe bei mir selber den Wandel auch entdeckt, dass mir das Kommunikative wichtiger geworden ist. Es ist heute für mich nicht mehr so schlimm, wenn das dritte Person -s nicht verwendet wird, oder ein falscher Artikel oder wenn Einzahl und Mehrzahl im unregelmäßigen Fall nicht richtig gebildet wird. Das habe ich ganz am Anfang vor über zehn Jahren ganz streng gehandelt. Aber das ist die allgemeine Entwicklung, dass das Kommunikative und die anderen Fertigkeiten wichtiger geworden sind und nicht mehr nur die grammatikalische Richtigkeit zählt.

Trotzdem denke ich aber, dass man eine Struktur haben muss, ich denke, die beiden sollten sich die Waage halten.

Und da kommt wieder die Mehrsprachigkeit ins Spiel, leider nicht immer als Vorteil. Die Schüler, die mehrsprachig sind und zuhause eine andere Muttersprache sprechen, für mich ist das, was sie zuhause sprechen die Muttersprache, die Erstsprache, haben ihre Sprache

nicht in Schrift und mit System gelernt und aufgrund dessen gibt es dann Schwierigkeiten. Sie lernen dann Deutsch in der Schule vielleicht erst so richtig klar mit System, dann ist das das erste System, das sie lernen, aber eigentlich in der Zweitsprache. Und dann ist es für die Drittsprachen, sprich Englisch und dann, wenn Französisch, Spanisch und so weiter dazukommen noch schwieriger. Das ist dann für uns Lehrer oft ein Kampf. Weil sie sich das Englische zum Beispiel ins Deutsche zurückübersetzen, und dann übersetzen sie sich das gleiche Wort auch noch in ihre Muttersprache. Gedanklich ist da sehr viel zu tun. Das macht die Schüler dann auch langsamer in ihrem Denken und Verarbeitungsprozess und deshalb bin ich auch langsamer geworden. Man passt sich dann automatisch irgendwie an dieses Verhalten an, sonst redet man über die Köpfe der Schüler hinweg und keiner hat was mitgekriegt, vor allem, wenn es um Sätze und Grammatik geht.

Ja und das sieht man ja auch bei den typischen Fehlern, die sie machen, dass die Mehrsprachigkeit oft schwierig ist. Bei den slawischen Sprechern ist auffällig, dass da ganz oft Artikel und Präpositionen fehlen oder falsch verwendet werden. Bei türkischsprachigen Schülern ist mir aufgefallen, dass der Satzbau oft sehr kreativ ist im Sinne von, dass das Subjekt oft verloren geht, oder auch die Verbform zum Beispiel bei den modalen Hilfszeitwörtern nur mehr aus dem Hilfszeitwort besteht, aber das eigentliche aussagekräftige Verb dann nicht mehr da ist. Bei dieser Gruppe fällt auch sehr oft auf, dass sehr viel Germanismen drinnen sind. Sie schreiben das Englische dann so, wie es im Deutschen heißt. In meiner letzten ersten Klasse ist mir das sehr stark aufgefallen. Sie übernehmen den deutschen Satzbau ins Englische. Zum Beispiel „I can today make something.“ – „Ich kann heute etwas machen.“ Das ist oft so. Das ist mir in der letzten Zeit gehäuft aufgefallen, auch bei mazedonisch, albanischen Sprechern ist mir das aufgefallen, dass es da Satzbauschwierigkeiten gibt. Und dass die Zeitwortformen vermehrt nicht so gebildet werden, wie sie gebildet gehören. Das ist aber teilweise eine Lernsache, sag ich jetzt mal. Aber das mit dem Satzbau ist das Gravierendste, was mir aufgefallen ist.

Also generell, je später die Schüler nach Österreich gekommen sind, umso schwieriger war schon einmal der Deutscherwerb und auch die Aussprache. Wenn die Muttersprache ganz anders ist als unsere Schulfremdsprachen, zum Beispiel bei Mongolisch, ich habe ja viele mongolische Schüler, oder aus dem Gebiet ehemaligen UDSSR, dann gibt es viele Probleme mit der Aussprache und Intonation, der Betonung der einzelnen Worte, der Betonung, wo der Satz zu Ende ist, wo man ja mit der Stimme hinuntergeht.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Also mehr Deutsch fördern, oder Muttersprachenunterricht? Naja, der Muttersprachenunterricht würde in die Volksschule gehören meiner Meinung nach. Es wäre günstig, wenn sie ein

Freifach besuchen würden, in dem sie ihre Muttersprache trainieren. Das gibt ja auch sogar. Aber da muss man ja auch als Eltern dahinter sein. Also ich fände es gut, wenn die Kinder in der Volksschule, wenn sie eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen und die sehr dominant ist, dass sie da eine Möglichkeit haben, das auch in Schrift lernen. Dass sie lesen können, schreiben können und nicht nur sprechen. Weil, das was sie oft sprechen, ist ja das, was ihnen die Eltern weitergeben und das ist oft grammatikalisch gar nicht mehr richtig. Wollen wir nicht auf der Grammatik herumreiten, aber eben im Satz ist es dann oft nicht richtig, oder so, wie es sein sollte.

Zugleich würde ich testen, bevor ich die Kinder zum Unterricht zulasse, wie es mit ihren Deutschkenntnissen aussieht und ob man dann nicht auch gleich im Bedarfsfall von Anfang an einen Förderkurs macht. Bei uns im BHS Bereich gibt es ja eh diese USD Stunde, wenn es Defizite gibt, wo die in der Oberstufe hingehen können und der Deutschunterricht gefördert wird.

Meine Empfehlung wäre eine Kombination aus beidem, aber eben schon im Grundschulbereich und nicht erst in der Oberstufe, weil da ist ja, wie man aus dem Psychologieunterricht auf der Universität weiß, alles schon sehr schwierig, was Sprachenlernen betrifft. Mit der Pubertät wird es schwierig.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Was unbedingt sein sollte: Die Gruppengröße von fünfundzwanzig in Englisch, in den Fremdsprachen, das ist, ich nenne es jetzt gleich, ein No-go. Im Sprachenunterricht weiß man schon seit Jahrhunderten, dass man in Kleingruppen und fünfundzwanzig ist keine Kleingruppe, das empfinde ich als großes Problem, denn so kann ich noch weniger auf die individuellen Bedürfnisse eingehen. Und die Schüler haben verschiedene Bedürfnisse und im speziellen, wenn man verschiedene Muttersprachen hernimmt, so brauchen die einen viel mehr die Orthographie, ganz viele Schüler mit slawischen Muttersprachen haben Probleme mit Präpositionen, Artikeln. Die bräuchten viel mehr andere Übungen oder wir müssten Zeit haben, Dinge zu lesen. Lesen hilft so viel beim Satzbau und so weiter. Das kommt alles zu kurz, wenn du dann eine Gruppe hast mit fünfundzwanzig Schülern und du hast drei Stunden in der Woche und dann entfallen Stunden wegen der Feiertage...

Also, ich finde, dass der Sprachunterricht, es wäre cool, wenn es vier Stunden geben würde pro Woche, damit man sagen kann: okay, man kann wirklich gezielt arbeiten. Ich finde auch Doppelstunden besser, weil man die Pause auch mal durchmachen kann. Da kann ich immer selber individuell entscheiden, welchen schwierigen Stoff nehmen wir gerade durch, brauchen wir unbedingt jetzt eine Pause oder brauchen wir keine. Und, ja, die ersten paar

Minuten in einer Unterrichtsstunde gehen drauf für Klassenbucheinträge, ich schau mal, ob alle da sind, kontrolliere die Hausübungen. In einer Doppelstunde hat man dann mehr Zeit, mehr Ruhe und kann Übungen genau besprechen, ohne dass man dann nach fünfzig Minuten draufkommt, hoppla, die Stunde ist ja schon wieder aus.

Was die neuen, Spirallehrpläne anlangt, kann ich mir schon vorstellen, dass die Themen, die abgedeckt werden müssen durch das häufige Wiederholen schon funktionieren und die Schüler in diesen Themenbereichen des Alltags schon sattelfester sind, als wenn es sich nicht so oft wiederholen würde. Ich hoffe, dass es so ist. Ich weiß es nicht, ob es so ist. Man ist natürlich mit den Themengebieten sehr gebunden, was natürlich für die Individualisierung nicht so toll ist, weil man nicht so eingehen kann auf die Interessen und Wünsche der Schüler. Sprachlich kann ich mir vorstellen, dass das ein Vorteil ist.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Ich kann mich noch erinnern, dass bei uns auf der Fachdidaktik in Wien es verpönt war, Deutsch in den Fremdsprachenunterricht miteinzubringen. Es sollte alles nur auf Englisch ablaufen. Das habe ich am Anfang auch versucht. Ich bin aber dann draufgekommen, dass das für irgendwelche schwierigen grammatikalischen Dinge nicht funktioniert. Ich würde sagen, man sollte Studenten vermitteln, dass man davon wieder zurückgeht. Es ist einfach nicht so. Wir sind eine mehrsprachige Gesellschaft – und warum kann ich dann nicht Deutsch auch hineinbringen und gewisse Dinge auf Deutsch erklären? Wenn ich jetzt in Englisch zum Beispiel die Present Perfect hernehme, die es im Deutschen nicht gibt, aber, wenn ich da beginne das langwierig auf Englisch zu erklären, dass man davon abkommt und sich auch nicht davor scheuen sollte, Deutsch im Englischunterricht zu verwenden. Uns wurde ja damals eingebläut, ja nix auf Deutsch zu erklären und ja nix zu übersetzen auf Deutsch.

Man sollte Studenten auch darauf aufmerksam machen, sich die Mehrsprachigkeit irgendwie zunutze zu machen und auch einzugestehen.

Sie anzuregen, sich für die Herkunftssprachen der Schüler zu interessieren und das im Unterricht auch einbauen. Man sollte ihnen die Realität nahebringen. Ich fände es auch gut, wenn Fachdidaktik immer Leute unterrichten, die noch fest, voll im Unterrichtsgeschehen stehen, weil die jeder Zeit auch Beispiele aus der Praxis bringen können. Zum Beispiel: Das hat der und der Schüler geschrieben mit dieser und jener Herkunftssprache. Fachdidaktik sollte sehr an die Realität und echte Beispiele geknüpft werden. Das ist ganz wichtig. Nicht irgendwelche Fake-Dinge vorspielen. Vielleicht auch mal eine Klasse fragen, ob man sie filmen darf, obwohl das ist dann wieder eine rechtliche Sache, wissen wir eh.

Was natürlich in der Fachdidaktik von großer Bedeutung ist, die Bandbreite der verschiedensten Methoden. Sozusagen viele verschiedene Kochrezepte zur Verfügung stellen, das wäre

wichtig. Und nicht nur in der Theorie, sondern ausreichende Möglichkeiten schaffen, das in der Praxis auszuprobieren und einen Praxisbericht darüber verfassen, also reflektieren, was gut gelaufen ist und was nicht. Natürlich muss man die Studenten mit der Methodenvielfalt umso mehr konfrontieren, als es die neue Matura ja jetzt verlangt.

Praxis sollte definitiv mehr sein. Die fünf Stunden unterrichten im Praktikum und dann entscheiden, ob das der Beruf ist, den ich ein Leben lang machen möchte, ist definitiv zu wenig. Und erst nach dem Unterrichtspraktikum sinnvoll entscheiden zu können ist einfach viel zu spät. Ich finde das System, das die Wirtschaftspädagogen haben, die da ja monatelang kommen und unterrichten müssen, finde ich besser. Da können sie während des Studiums für ein paar Monate hineinschnuppern und nach so einem Zeitraum kann man, glaube ich, sagen, ob das für mich geht oder nicht. In den Fremdsprachen ist der praktische Teil viel zu wenig, außer man ist geboren dafür und ein Naturtalent. Ja, also Übungen, Schularbeiten und so, die vielleicht in einer Fachdidaktiklehrveranstaltung erstellt und konzipiert werden, sollten auch gleich parallel dazu in einer Klasse ausprobiert werden können. Da bräuchte es gleich Probanden oder Versuchskaninchen. Das wäre interessant. So muss man sich auf seinen Fachdidaktikprofessor verlassen, der sagt dann ja, die Schularbeit ist gut oder nicht gut. Das bringt aber im Normalfall nix. Man muss das wirklich ausprobieren, beziehungsweise man könnte natürlich seine Studienkollegen das machen lassen. Das wäre ganz interessant. Man sagt ja immer, wenn man als Lehrer ungefähr zwanzig Minuten braucht für die Schularbeit, dann passt's. Das wäre eine lustige Idee eigentlich. Also jemand, der nicht weiß, was ich mir gedacht habe beim Vorbereiten, sollte es ausprobieren.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Okay, also Deutsch ist meine Muttersprache, auch meine Vatersprache. . . Englisch lernen ich seit der vierten Volksschule. Ich habe auch noch mein Englischbuch aus der vierten Volksschule. Seitdem lerne ich Englisch und das sind dann bald gute fünfunddreißig Jahre, ich meine, man lernt ja nie aus. Habe in Englisch schriftlich und mündlich maturiert und habe dann Englisch und Italienisch zu studieren begonnen. Italienisch hatte ich vorher schon im Gymnasium als Wahlpflichtfach. Wobei ich sagen muss, das wurde damals neu eingeführt und ich hatte zwei unterschiedliche Lehrer. Ich habe das vertiefend gemacht und muss aber sagen, dass ich am Ende nach den drei Jahren mit zwei Stunden in der Woche relativ wenig konnte. Nicht über die Gegenwart und ein bisschen Basics in der Vergangenheit und Zukunft und Alltagsvokabular hinaus. Dann habe ich einen Grundkurs im Sommer auf der Uni gemacht und Italienisch zu studieren begonnen, was teilweise relativ schwierig war, weil meine Kenntnisse relativ niedrig waren. Aber das war auch zu schaffen.

Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Flexibilität, Geduld, Freude haben an der Tätigkeit.

E.15 Lehrperson 15

Englisch, Deutsch, Studienkoordination Abendschule

21 Jahre Unterrichtserfahrung

4. Juli 2016, 16:50 – 17: 11 Uhr

Inwieweit hat sich Ihr Unterricht durch die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen verändert?

Im Fremdsprachenunterricht spielt die Heterogenität eine geringere Rolle als im Deutschunterricht. Bei der sprachlich heterogenen Klientel, mit der wir es zu tun haben, kommt es im Wesentlichen darauf an, ob die Leute eine gewisse Affinität zu Sprachen mitbringen oder nicht. Der Migrationshintergrund spielt für mich bei der Fremdsprachenvermittlung relativ wenig Rolle. Ich finde es auch nicht problematischer, heute eine Fremdsprache zu unterrichten als vor mittlerweile dreißig Jahren mit einer damals sprachlich wesentlich homogenen Klientel.

Das größte Problem stellen die Schüler dar, die keine einzige Sprache (inkl. ihrer eigenen Muttersprache) auf gutem Niveau beherrschen.

Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?

Man braucht sehr viel Geduld und Zeit bei Personen mit Migrationshintergrund, da die Eingangsvoraussetzungen völlig andere sind als bei Personen, die in Österreich die Schule besucht bzw. eine Reifeprüfung abgelegt haben. Teilweise lasse ich daher auch mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten arbeiten.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

Ich bin ein großer Befürworter von Gruppenarbeiten und Rollenspielen. Im Kolleg vor allem, das fast nur von Leuten mit einer anderen Muttersprache als Deutsch besucht wird, habe ich festgestellt, dass die Schüler davon sehr stark profitieren. Rollenspiele funktionieren erstaunlich gut. Teilweise versuchen sich sprachlich sehr schwache Schüler auszuklinken, aber dann schreite ich ein und „zwinge“ auch diese zu sprachlichen Äußerungen, damit sie die Scheu vor dem Sprechen, die Angst vor dem Fehler-Machen etwas abzulegen. Meist gibt es ohnedies einen Chair, der das Gespräch steuern soll. Das ist meistens eine Schülerin, von der ich weiß, dass ihre Englischkenntnisse weiter fortgeschritten sind und dass sie diese Rolle auch bewältigen kann. Die hat dann auch die Aufgabe, die Gruppenmitglieder zum Sprechen zu ermutigen und darauf zu schauen, dass auch wirklich alle zu Wort kommen und etwas

sagen. Eine Methode, die ich verstärkt anwende, sind Gruppen, die mit unterschiedlicher Geschwindigkeit arbeiten.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Eher selten. Der sprachliche Background der Schüler ist nur insofern für mich interessant, als er mir signalisiert, ob es in der Grammatik Bereiche gibt, die besonders intensiver Übung bedürfen, weil es bestimmte Strukturen in der Muttersprache dieser Schüler nicht gibt.

Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule?

Mehrsprachigkeit ist nur dann von Vorteil, wenn Deutsch mangels ausreichender Beherrschung als Brückensprache nicht möglich ist. So können sich etwa Schüler im Kolleg auf Russisch gegenseitig helfen, wenn sie etwa aus Kirgistan, Kasachstan, Russland, Weißrussland oder der Ukraine stammen. Voraussetzung dafür ist, dass mehrere Leute in der Klasse diese Brückensprache sprechen, aber es ist dann nicht meine Brückensprache, sondern die der Schüler. Das lasse ich dann nicht nur zu, sondern fördere es auch.

Bei den Fehlern, die die Schüler machen, kann man auch erkennen, ob die Muttersprache eher hilfreich beim Erwerb der zusätzlichen Sprache ist oder nicht. Leute, deren Muttersprache ohne Artikel oder Flexionsendungen auskommt, haben natürlich beim Fremdsprachenerwerb genau dort ihre besonderen Probleme.

Ich gehe daher im Unterricht verstärkt darauf ein. Wenn ich Leute mit türkisch- oder russischsprachigem Migrationshintergrund in der Klasse habe, lasse ich in Englisch zusätzlich die Verwendung der Artikel üben, in Deutsch zusätzlich Genus, Flexionsendungen und Präpositionen. Allerdings reicht die zur Verfügung stehende Zeit dafür nicht aus. Das sind dann daher die Themen, die ich bevorzugt in einen Förderkurs auslagere.

Wie charakterisieren und bewerten Sie Deutsch als Brückensprache für den Fremdsprachenerwerb in der Schule?

Im Englischunterricht verwende ich Deutsch nicht als Brückensprache, sondern bleibe in der Zielsprache, sei es um Vokabular zu erklären oder grammatikalische Strukturen. Im Kolleg habe ich die Erfahrung gemacht, dass Deutsch als Brückensprache ohnedies meistens gar nicht funktioniert, weil (trotz angeblichem B2-Niveau) fast niemand ausreichende Deutschkenntnisse hat.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht, um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern?

Solange Deutsch Maturapflichtfach ist, plädiere ich für mehr Deutsch. An meiner Schule würde ich mir ab dem ersten Semester zusätzliche Deutschstunden wünschen. Erfahrungen mit über die Stundentafel hinausgehenden, zusätzlichen Deutschstunden haben gezeigt, dass die Leute enorm davon profitieren. Voraussetzung ist natürlich, dass das Angebot von den Schülern auch angenommen wird und die Stunden regelmäßig besucht werden. Ich achte bei diesem Förderunterricht darauf, dass wir vor allem jene Strukturen zusätzlich üben, die wir gerade im Unterricht durchgenommen hatten, sei es Grammatik, Rechtschreibung, Stilübungen oder Beistrichsetzung. Das heißt, der Förderunterricht ist auf den Unterricht abgestimmt und eng damit verzahnt.

Aufgrund der Tatsache, dass die Schüler am Ende des Ausbildungsgangs irgendeine Abschlussprüfung in Deutsch machen müssen (Ausnahme Kolleg) und ihre Muttersprache in der Regel kein Prüfungsgegenstand ist, bin ich für mehr Deutschstunden.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Ich differenziere jetzt zwischen HAK-B und Kolleg. In der HAK-B halte ich die Wochenstundenanzahl in Englisch für ausreichend, auch wenn eine Stunde zusätzlich in dem einen oder anderen Semester nicht schaden würde. Die eigentliche Problematik sehe ich aus den bekannten Gründen im Kolleg. Dieses baut auf einer österreichischen Reifeprüfung auf. Tatsache ist allerdings, dass mittlerweile von den Kolleg-Schülern nur mehr ein geringer Prozentsatz die Matura in Österreich abgelegt hat. 90

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Ich bin Lehrer geworden, weil ich jungen Leuten nicht nur Inhalte vermitteln, sondern sie für fremde Sprachen und Kulturen empfänglicher machen und im Idealfall auch begeistern möchte. Die Methoden, die ich zum Einsatz bringe, sind unterschiedlich. Ich passe sie an die jeweilige Situation an, aber ich kümmere mich nicht großartig um didaktische Fragen und insofern wüsste ich jetzt auch nicht, was ich empfehlen sollte. (Anmerkung: Didaktik war zur Zeit meines Studiums an der Universität kein Thema.)

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Mutter Tirolerin, Vater Steirer, geboren in Oberösterreich, aufgewachsen in Niederösterreich, Studium in Wien (zählen Dialektvarianten bereits zur Mehrsprachigkeit?). Erster Kontakt mit Englisch im Gymnasium, dann ab der dritten Latein, ab der fünften Französisch, ab

der dritten Klasse im Sommer jährlich in Großbritannien. Während des Studiums dann auch längere Zeit in Großbritannien, in Australien, auch arbeitsmäßig. Es waren dann in Summe circa drei Jahre im fremdsprachigen Ausland. Habe mich dann autodidaktisch in Schwedisch, Norwegisch, Dänisch, Niederländisch, Spanisch, Italienisch weitergebildet. Diese Sprachen kann ich zumindest lesen und verstehen, sprechen allerdings nur rudimentär.

Beruflich konnte ich die Sprachen in der Zeit, da ich nicht als Lehrer tätig war, gut verwenden.

Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Ich glaube nicht an Tricks – die werden schnell durchschaut und funktionieren auch nur dann, wenn man dabei authentisch bleibt.

Ein genereller Tipp: möglichst viele Methoden ausprobieren und diejenigen weiterentwickeln, bei denen man feststellt, dass sie funktionieren.

E.16 Lehrperson 16

Deutsch, Geschichte, Psychologie und Philosophie, Bildungsberater, Qualitätsmanagement, FH- Professur

38 Jahre Unterrichtserfahrung

9. Juli 2016, 15:25 – 15:58 Uhr

Inwieweit hat sich Ihr Unterricht durch die zunehmende sprachliche Heterogenität in den Klassen verändert?

Es hat sich insofern massiv verändert als gerade im Bereich der Literatur beziehungsweise der Texte, die ausgewählt werden, oder Theaterstücke, die angeschaut werden, ein ganz anderer Maßstab anzulegen ist, man sich weitgehend orientieren muss an eher einfachen Vorlagen. Vor allem unverständlich geworden ist Nestroy als Paradebeispiel, dessen Witz unverstanden bleibt aufgrund der umgangssprachlichen Ausdrücke und der Mehrsprachigkeit.

Welche didaktischen und methodischen Vorgehensweisen wählen Sie in Klassen mit sehr vielen Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Vergleich zu Klassen mit mehrheitlich Schülern mit deutscher Muttersprache?

Generell ist der Übungsbedarf exorbitant gestiegen, vor allem in den ersten beiden Jahrgängen, was Rechtschreibung und Grammatik betrifft, weil hier massive Defizite vorliegen.

Haben Sie eigene, individuelle Methoden für sprachlich heterogene Klassen entwickelt?

Nicht direkt. Ich übe mehr und muss mehr Zeit für die Vermittlung der grundlegenden Sprachstruktur aufwenden. Die Art und Weise, das heißt die Methoden sind im Wesentlichen über die Jahre gleichgeblieben und haben sich also nicht verändert.

Ist Mehrsprachigkeit ein relevantes Thema für Ihre Unterrichtsgestaltung und im Gespräch mit Schülern in der Klasse?

Es läuft eher im Hintergrund, da die Defizite in Deutsch so massiv sind, dass hier in den meisten Fällen das Augenmerk auf Deutsch zu legen ist. Und Vergleiche sind nur dann von Vorteil, wenn es parallele Geschichten sind, wenn Muttersprache und Deutsch einander ähnlich sind. Das Problem dabei ist, dass ich dabei praktisch für den überwiegenden Großteil der Sprachen, die da mitgebracht werden, keine Referenzen habe. Ich kenne sie nicht.

Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit bezüglich des Fremdsprachenerwerbs in der Schule?

Ich sehe im Deutschunterricht die Mehrsprachigkeit als eine massive Hürde und einen großen

Nachteil. Es stimmt nicht ganz, weil es natürlich von der Kultur, die dahintersteht, abhängig ist. Kulturen, die glauben, ihre Kinder in einer Doppel-, in einer Zweitwelt großziehen zu müssen, sind natürlich besonders benachteiligt, was die Deutschkenntnisse anlangt. Weil das Umfeld im privaten Bereich zuhause, aber auch unter Freunden dann hauptsächlich, in welcher Sprache dann auch immer, aber nicht in Deutsch abgehalten wird.

Leider machen sich die Nachteile auch bei den Fehlern bemerkbar. Es gibt im Deutschen große Probleme bei der Groß- und Kleinschreibung, das ist natürlich ein Spezifikum des Deutschen, das die meisten anderen Sprachen so nicht kennen. In manchen Sprachen, vor allem im türkischen Bereich, fällt auf, dass Namen mit Artikel versehen werden, was völlig untypisch und im Deutschen eigentlich nicht üblich ist. Große Probleme gibt es auch im Bereich der Zeiten, da vor allem beim Präteritum. Diese Zeit ist für viele völlig aus der Welt. Da gehören auch die slawischen Sprachen dazu. Die haben große Schwierigkeiten damit. Und natürlich auch im Bereich der Nomen, die Deklinationen. Die stellen auch für etliche Sprachen eine Hürde dar. Das gilt vor allem auch wieder für die türkischen Sprecher, aber auch für die anderen, zum Teil die slawischen Sprachen. Und da schließt sich jetzt der Kreis zu dem, was ich schon gesagt habe: Es besteht aus diesem Grund wesentlich mehr Übungsbedarf und der kann mit den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen, also Wochenstunden in Deutsch schlicht und ergreifend nicht abgedeckt und erfüllt werden. Wobei man es differenzieren muss. Natürlich hängt es immer von den Möglichkeiten ab, die jemand hat. Das heißt vom Vorwissen und den Kenntnissen, die jemand mitbringt. Da gibt's natürlich große Unterschiede. Diejenigen, die einen vernünftigen Unterricht über zumindest acht Jahre hatten und tatsächlich etwas gelernt haben, haben keine Schwierigkeiten, da wird es eher fad. Und für die anderen ist es zwar zu machen, aber in den meisten Fällen, im Hinterkopf habend, dass die wenigen Stunden, gerade in den ersten beiden Jahrgängen bei Weitem nicht ausreichen, wird daher immer auch empfohlen, Deutschkurse externer Art oder Nachhilfe in Anspruch zu nehmen. Das Schulsystem kann das nicht leisten, in der derzeitigen Form.

Mehrsprachenerwerb halte ich generell für etwas sehr Schönes und Wichtiges, allerdings sollte dieser Mehrsprachenerwerb in dieser Weise stattfinden, dass man immer im Hinterkopf hat, dass, sofern man natürlich im Land bleiben möchte, die Landessprache der entscheidende Faktor ist. Das, was, glaube ich, auch verstärkt in den Vordergrund gestellt werden müsste, ist genau dieser Aspekt. Es gibt einfach viel zu viele Kinder, die eben, obwohl in Österreich geboren und aufgewachsen, die deutsche Sprache nur sehr bedingt beherrschen. Und da müsste es entsprechende, auch von der Politik gesetzte Maßnahmen geben. Es bringt nix, eine Sprache zu beherrschen, die in diesem Land niemand weiterbringt. Das ist zwar schön, aber wertlos.

Plädieren Sie eher für mehr Deutschunterricht oder für (zusätzlichen) Muttersprachenunterricht, um die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbes-

sern?

In jedem Fall für Deutsch und für mehr Stunden, auch wenn in der Theorie immer postuliert wird, dass, wenn man die Muttersprache gut in Struktur beherrscht, dann geht auch jede Fremdsprache leichter, Faktum ist, dass in den meisten Fällen, zumindest im BMHS Bereich, Schüler nicht unbedingt zu den Sprachbegabtesten zu zählen sind, auch das nicht ihr Hauptinteresse ist, das nicht im Vordergrund steht, und daher ist es kontraproduktiv, zumindest im BMHS Bereich. Hier geht es eigentlich darum, die Landessprache in möglichst so einer qualitativen Form zu beherrschen, dass auch qualifiziertere Berufspositionen ohne Schwierigkeiten angestrebt werden können. Mit dieser Förderung sollte so früh wie möglich begonnen werden, am besten natürlich mit dem Spracherwerb. Das wird natürlich nicht wirklich funktionieren, aber es ist völlig uneinsichtig, dass es Kindergärten gibt, die nicht nur Deutsch sprechen. Da beginnt nämlich das Problem der Doppelwelt, der Doppelkultur, all das, was eigentlich niemand will.

In welcher Form sollten die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Wochenstundenanzahl, Fächerkanon, 50-Minuten-Taktung etc.) aufgrund der steigenden Zahlen von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch geändert und verbessert werden?

Da würde ich differenzieren wollen. Die Schulorganisation ist die eine Sache, da muss man überlegen, ob es wirklich sinnvoll ist, schon Volksschüler mit Projektunterricht zu beschäftigen, und wertvolle Übungszeit auf diese Weise zu verlieren. Übungszeit um sprachliche Strukturen einzuüben, einfach lesen einmal. Intensives Lesen, intensives Üben der Rechtschreibung, der Grammatik, was sehr viel Zeit kostet. Was natürlich auch für viele Lehrer nicht besonders lustvoll ist. Hinterfragen, wie sinnvoll es ist, überfordernde Projektarbeiten hier Volksschülern machen zu lassen, das ist eine andere Frage. Damit geht nämlich die Basis verloren, die dann später fehlt.

Das Problem ist ein sehr divergentes. Das Publikum, das dann in die BHS kommt, oder auch BMS kommt, hat sehr unterschiedliche, sehr weit auseinanderklaffende Kenntnisse, beziehungsweise, die einen, die nur radebrechend Deutsch können und die anderen, die selbstverständlich die Sprache einfach beherrschen. Das ist die Schwierigkeit.

Man sollte die gesetzlichen Rahmenbedingungen auf jeden Fall ändern, aber die Änderung kann nicht in der BHS beginnen, sondern muss in der Volksschule beginnen, und es ist eigentlich unverzeihlich von der Politik und auch nicht nachvollziehbar, dass man Kinder, die einfach keinerlei Kenntnisse oder kaum Kenntnisse in Deutsch haben, trotzdem oft bis in die neunte Schulstufe durchlässt. Das geht nicht. Es müsste hier radikal Leistung abverlangt werden und wenn die nicht erbracht ist, geht es nicht weiter. Sonst wird das nix werden. Und das ist vielfach verlorengegangen. Es werden Noten im Grundschulbereich nur verschenkt aus politischen Gründen.

Die kompetenzorientierten Lehrpläne erscheinen mir vor diesem Hintergrund völlig sinnlos, weil in den meisten Fällen, die notwendigen Basiskenntnisse fehlen. Es ist nix anderes als ein schönes Wort, das keinen Inhalt hat, Kompetenzen sollen ja auch keinen Inhalt haben. Steht gänzlich im Widerspruch zur Schule und ist gänzlich daneben.

Es ist mit Sicherheit so, dass Kompetenzorientiertheit im Unterricht auf Kosten von Strukturvermittlung geht und ist deshalb ein völlig ungeeignetes Instrumentarium, um wirklich fundierte Sprachkenntnisse zu vermitteln. Es ist in Wahrheit eine Sinnlosigkeit, weil es nicht funktionieren kann. Es ist ein Widerspruch. Es sei denn, ich möchte ein bestimmtes Level auf einem unteren Niveau erreichen, überall dort, wo der Komplexitätscharakter und -grad als Anspruch an Sprache steigt, ist kompetenzorientiertes Unterrichten völliges Gift, weil die für komplexes Sprachverstehen notwendigen Strukturen sind in dieser Methodik nicht aneigenbar. Sie müssten entweder schon mitgebracht werden, oder man müsste eine andere Methodik anwenden.

Welche Themenbereiche sollte die fachdidaktische Ausbildung an den Universitäten abdecken, um zukünftige (Fremd)sprach(en)lehrer bestmöglich auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten?

Das ist meinerseits schwierig zu beantworten, weil die Lehrerbildung völlig im Umbruch begriffen ist. Ich weiß auch nicht, welche fachlichen Inputs nicht ohnehin schon Didaktik sind, nicht ohnehin schon im Bachelorbereich, also in diesen Semestern Lehrerbildung hineingepackt sind. Soweit ich gelesen habe, ist da ohnehin schon viel Fachdidaktik dabei.

Beschreiben Sie bitte kurz ihre persönliche Sprachbiografie.

Die erste Sprache war das Waldviertlerische. Die zweite dann das Wienerische. Die dritte dann die Hochsprache. Da reden wir von der frühen Kindheit und Kindheit. Also in der Vorschulzeit war dieser Übergang vom Waldviertlerischen zum Wienerischen. Manches ist ja geblieben. Mein Vater hat als Wiener ein Mittelding aus Dialekt und Hochsprache gesprochen. Und dann mit der Schulzeit natürlich die Hochsprache und daneben auch immer verstärkt das Wienerische durchs Fußballspielen im Park. Und da Lesen vom ersten Tag des Beherrschens, von der ersten Volksschulklasse an immer etwas Faszinierendes gehabt hat, und auch von der ersten Volksschule an mit Theater konfrontiert worden bin und auch mit Begeisterung hingegangen bin, ja, hat sich das eigentlich immer stärker entwickelt.

Fremdsprachen habe ich Englisch und Latein, wenn wir das dazurechnen, mir angeeignet.

Welche Tipps und Tricks würden Sie zukünftigen Sprachlehrern mit auf den Weg geben, um den Berufseinstieg zu erleichtern?

Aus meiner Erfahrung heraus braucht man viel Geduld, viel Fantasie, um manches Kreatives in irgendeiner Form auch inhaltlich zu fassen. Was braucht er noch jenseits der fach-

lichen Kompetenz und Kenntnisse? Natürlich ein gewisses Organisationstalent insofern als es vielleicht auch Sinn hat, Klassen dann jeweils nach unterschiedlichen, immer wieder neu definierenden Überlegungen hier zusammenzustellen, vor allem bei Gruppenteilungen. Dass man überlegt, welche Schüler kann ich zusammenspannen, um ein bestmögliches Ergebnis zu erzielen. Und dafür gibt es natürlich verschiedenste Gesichtspunkte. Da kann man auch verschiedenste Überlegungen anstellen, ob man jetzt sagt, man gibt alle gleichsprachigen in eine Gruppe, ob man sagt, man versucht gute mit eher weniger guten zu mischen, egal.

Ein zukünftiger Sprachlehrer sollte Ausdauer, Langmut und vielleicht eines immer weiter in den Hintergrund rücken, dass er selber seine Freude und Begeisterung für Sprache da in besonderem Maße ausleben kann. Flexibilität im Unterrichtsgeschehen selber ist das Wichtigste. Was wahrscheinlich immer weniger sinnvoll ist, aber in der Fachdidaktik immer wieder so propagiert wird. Die neuen Lehrer auch immer damit gequält werden, obwohl immer schwieriger werden wird, nach einem genau verordneten Plan zu agieren, weil die Ansprüche und Anforderungen und/oder auch die Interessen von Seiten der Schüler, die eingebracht werden, sich weitgehend oft mit diesen Dingen nicht decken. Hier ist es eher gefragt, eine gewisse Spontaneität zu zeigen, um eben auf diese Bedürfnisse einzugehen.

Anhang F

Elektronischer Anhang auf CD-ROM

Auf der beigefügten CD-ROM befinden sich folgende Dateien:

- Datenbasis aus der Onlineumfrage Schüler
(*2016-10-10-questback-Schueler.xlsx*)
- Datenbasis aus der Onlineumfrage Lehrer
(*2016-10-10-questback-Lehrer.xlsx*)
- Fehlerquellenanalyse der Schularbeiten in Spanisch
(*2017-04-Fehlerauswertungen-SA-Spanisch.xlsx*)
- Fehlerquellenanalyse der Schularbeiten in Englisch
(*2017-04-Fehlerauswertungen-SA-Englisch.xlsx*)

Abbildungsverzeichnis

2.1	Modell der Schwellen- und Interdependenzhypothese (Roche, 2013, S. 136) . .	22
2.2	Erwerbssequenzen der Grundgrammatik im Deutschen (Roche, 2013, S. 126)	23
2.3	Wolff'sches Modell sprachlicher Verarbeitungs- und Lernprozesse (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 40)	27
3.1	Didaktisches Dreieck nach Reusser von Furtter (2011, Folie 6)	36
4.1	Common European Framework of References for Languages (CEFR) (Quelle: http://www.learnitalian-online.com/course-types/ (letzter Zugriff: 8. Juni 2017)	72
5.1	Modell der Triangulation aus Kuckartz (2014, S. 45)	89
6.1	Schülerfrage 66: <i>Welchen Schultyp besuchen Sie?</i>	102
6.2	Fehlerquellenkategorien aus dem Bereich der normativen Sprachrichtigkeit . .	113
7.1	a) <i>Geschlechterverteilung der beteiligten Schüler nach Schultyp.</i> b) <i>Geschlechterverteilung der befragten Schüler im Gesamten</i>	124
7.2	Schülerfrage 64: <i>In welchem Land sind Sie geboren?</i>	125
7.3	Schülerfrage 65: <i>Aufenthaltsdauer im deutschen Sprachraum von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache</i>	125
7.4	Schülerfrage 62: <i>Alter der Schüler</i>	126
7.5	Schülerfrage 66: <i>Welchen Schultyp besuchen Sie?</i>	126
7.6	Schülerfrage 66: <i>Welchen Schultyp besuchen Sie? Aufgelistet nach der Muttersprache.</i>	127
7.7	Schülerfrage 7: <i>Wie viele Sprachen sprechen die Schüler insgesamt?</i>	128
7.8	Schülerfrage 1: <i>Welche Sprache ist Ihre Muttersprache bzw. Erstsprache?</i> . .	129
7.9	Schülerfrage 2: <i>Welche Sprache sprechen/lernen Sie als zweite Sprache?</i> . .	129
7.10	Schülerfrage 3: <i>Welche Sprache sprechen/lernen Sie als dritte Sprache?</i> . . .	130
7.11	Schülerfrage 4: <i>Welche Sprache sprechen/lernen Sie als vierte Sprache?</i> . . .	130
7.12	Lehrerfrage 2: <i>Wie viele Sprachen sprechen Sie insgesamt?</i>	131

7.13	Lehrerfrage 74: <i>Wie lange unterrichten Sie schon?</i>	132
7.14	Lehrerfrage 69: <i>Welches ist Ihr erstes Unterrichtsfach, das Sie studiert haben?</i>	132
7.15	Lehrerfrage 70: <i>Welches ist Ihr zweites Unterrichtsfach, das Sie studiert haben?</i>	133
7.16	Fächerkombinationen der befragten Lehrer	134
7.17	Schülerfrage 23: <i>Würden Sie sich selbst als mehrsprachig bezeichnen?</i>	136
7.18	Lehrerfrage 8: <i>Würden Sie Ihre Schüler als mehrsprachig bezeichnen?</i>	137
7.19	a) <i>Würden Sie Ihre Schüler als mehrsprachig bezeichnen?</i> b) <i>Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Bezeichnen sich Schüler mit Deutsch als Muttersprache als mehrsprachig?</i>	138
7.20	Lehrerfrage 7: <i>Würden Sie sich als mehrsprachig bezeichnen?</i>	138
7.21	Lehrerfrage 9: <i>Interessieren Sie sich für die Mehrsprachigkeit Ihrer Schüler?</i>	139
7.22	Schülerfrage 54: <i>Was glauben Sie? Lehrkräfte interessieren sich für die Mehrsprachigkeit von Schülern.</i>	139
7.23	a) <i>Welche Sprache mögen Sie lieber?</i> b) <i>Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welche Sprachen mögen Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch lieber?</i>	140
7.24	Schülerfrage 13: <i>Welche Sprache mögen Sie lieber?</i>	141
7.25	Schülerfrage 15: <i>Welche Sprache ist für Sie wichtiger?</i>	144
7.26	Schülerfrage 25: <i>Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit für Sie im Privatleben und zuhause?</i>	147
7.27	Schülerfrage 26: <i>Wie wichtig ist Mehrsprachigkeit für Sie in der Schule/im Beruf?</i>	147
7.28	Schülerfragen 8–12 und Lehrerfrage 24–28: <i>Schülerangaben und Lehrer-einschätzungen bezüglich des Gebrauchs der Muttersprache und des Deutschen im Vergleich,</i>	148
7.29	Schülerfragen 8–12 und Lehrerfrage 24–28: <i>Deltadiagramm bezüglich des Gebrauchs der Muttersprache und des Deutschen im Vergleich.</i>	148
7.30	Schülerfragen 8–12: <i>Gebrauch der Muttersprache und des Deutschen</i>	150
7.31	Schülerfragen 28: <i>Stört es Sie, wenn Ihre Mitschüler/-innen miteinander in einer Sprache sprechen, die Sie nicht verstehen?</i>	150
7.32	Lehrerfrage 21: <i>Stört es Sie, wenn Schüler untereinander eine Sprache sprechen, die Sie nicht verstehen?</i>	154
7.33	a) Schülerfrage 18: <i>Welche Sprache sprechen Sie besser und (grammatikalisch) korrekter?</i> , b) Lehrerfrage 34: <i>Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Welche Sprache sprechen Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch besser und (grammatikalisch) korrekter?</i>	155

7.34 Schülerfrage 18: <i>Welche Sprache sprechen Sie besser und (grammatikalisch) korrekter?</i>	155
7.35 Schülerfrage 32: <i>Mehrere Sprachen zu sprechen ist beim Erlernen der Fremdsprachen in der Schule (Englisch, Spanisch etc.) ein Vorteil und hilfreich für mich.</i>	158
7.36 Lehrerfrage 12: <i>Wie bewerten Sie die Mehrsprachigkeit Ihrer Schüler für den (Fremd)sprachenerwerb?</i>	159
7.37 Lehrerfrage 15: <i>Mehrsprachigkeit birgt grundsätzlich viele Chancen und Erleichterungen beim (Fremd)sprachenerwerb in der Schule.</i>	159
7.38 Lehrerfrage 13: <i>Mehrsprachigkeit von Schülern ist ein Vorteil und hilfreich beim (Fremd)sprachenerwerb in der Schule, weil Querverbindungen zwischen den Sprachen das Erlernen der Zielsprache erleichtern.</i>	160
7.39 Schülerfrage 38: <i>Fremdsprachen in der Schule zu erlernen fällt mir grundsätzlich:</i>	164
7.40 Schülerfrage 38: <i>Fremdsprachen in der Schule zu erlernen fällt mir grundsätzlich:</i>	165
7.41 Schülerfrage 39: <i>Meine Muttersprache hilft mir beim Erlernen weiterer Fremdsprachen in der Schule (z.B. Englisch, Spanisch etc.).</i>	167
7.42 Schülerfrage 40: <i>Bessere Kenntnisse in meiner Muttersprache in Wort und Schrift würden mir helfen, weitere Fremdsprachen in der Schule (Englisch, Spanisch etc.) leichter zu lernen.</i>	167
7.43 Schülerfrage 19: <i>Haben Sie jemals Sprachkurse besucht oder Unterricht in der Schule erhalten um die Sprachkenntnisse in Ihrer Muttersprache zu verbessern?</i>	168
7.44 Schülerfrage 20: <i>Meine Muttersprache sollte als Gegenstand in der Schule angeboten werden.</i>	168
7.45 Lehrerfrage 10: <i>Die Schulsprachen (Deutsch, 1. LFS und 2. LFS) sind wichtiger als die anderen Muttersprachen der Schüler.</i>	171
7.46 Schülerfrage 57: <i>Inwiefern stimmen Sie zu? Für Sprachlehrer/-innen sind die Schulsprachen (Deutsch, Englisch, Spanisch etc.) wichtiger als die anderen Muttersprachen ihrer Schüler/-innen.</i>	172
7.47 Lehrerfrage 3: <i>Welche Sprache finden Sie im Schulalltag persönlich am wichtigsten?</i>	173
7.48 Kombiniertes Diagramm: <i>Schülerangaben und Lehrereinschätzungen der Deutschkenntnisse von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache im Vergleich (Delta)</i>	174
7.49 Kombiniertes Diagramm Schülerfrage 34 und 35: <i>Subjektive Einschätzung der Deutschkenntnisse aus Schülerperspektive im Vergleich mit der letzten Zeugnisnote.</i>	175

7.50	Schülerfrage 36: <i>Schülerbewertung solider Deutschkenntnisse für das Erlernen weiterer Fremdsprachen in der Schule</i>	176
7.51	Lehrerfrage 44: <i>Lehrerbewertung der Relevanz solider Deutschkenntnisse der Schüler für das Erlernen weiterer Fremdsprachen in der Schule</i>	179
7.52	Lehrerfrage 46: <i>Ihrer Erfahrung bzw. Einschätzung nach: Schülern mit einer hohen Sprachkompetenz in Deutsch fällt das Erlernen weiterer Fremdsprachen in der Schule leichter.</i>	180
7.53	Kombiniertes Diagramm Schülerfrage 35 und 38: <i>Deutschniveau und Fremdsprachenlernen im Vergleich</i>	180
7.54	Schülerfrage 61: <i>Wie hilfreich sind Vergleiche (z.B. von Strukturen, Vokabeln, Verbformen etc.) mit der deutschen Sprache für Sie im Fremdsprachenunterricht?</i>	181
7.55	Lehrerfrage 47: <i>In meinem Fremdsprachenunterricht ziehe ich sehr oft Parallelen zur Deutschen Sprache und weise auf Gemeinsamkeiten mit der Zielsprache (Englisch, Spanisch etc.) hin.</i>	182
7.56	Schülerfrage 50: <i>Bewertung guter Deutschkenntnisse für das (spätere) Berufsleben</i>	183
7.57	Lehrerfrage 45: <i>Welche Maßnahme zur Erleichterung des (Fremd)sprachenerwerbs in der Schule von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch erachten Sie als sinnvoller?</i>	184
7.58	Schülerfrage 37: <i>Es sollte mehr Deutschunterricht (z.B. Förderkurse, zusätzliche Unterrichtsstunden, Förderprogramme etc.) zur Verbesserung der Deutschkompetenz für Schüler mit einer anderen Muttersprache geben?</i> . . .	185
7.59	Lehrerfrage 22: <i>Für mich ist es schwierig, Klassen zu unterrichten, in denen viele Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sind.</i>	186
7.60	Lehrerfrage 17: <i>Welche Klassen sind im (Fremd)sprachenunterricht leichter zu unterrichten?</i>	186
7.61	Lehrerfrage 60: <i>Die Anpassung meines didaktischen und methodischen Vorgehens im (Fremd)sprachenunterricht an die sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer ist für mich grundsätzlich</i>	187
7.62	Lehrerfrage 61: <i>Wie reagieren Sie in Ihrer Unterrichtstätigkeit auf die sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer um einen möglichst großen Lernerfolg zu sichern?</i>	187
7.63	Kombiniertes Diagramm aus den Schülerfragen F43 – F49: <i>Angaben von Schülern mit BKS oder türkischer Muttersprache über die Nützlichkeit verschiedener Übungsformern zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse im Vergleich zu Schülern mit deutscher Muttersprache</i>	189
7.64	Lehrerfrage 57: <i>Unterrichtsgestaltung im Vergleich</i>	190

7.65	Lehrerfrage 57: <i>Klassen mit überwiegend deutscher Muttersprache</i>	191
7.66	Lehrerfrage 57: <i>Klassen mit überwiegend nichtdeutscher Muttersprache</i> . . .	192
7.67	Lehrerfrage 18: <i>Ist Mehrsprachigkeit in Ihrem Unterricht ein Thema?</i> . . .	200
7.68	Lehrerfrage 19: <i>Bespechen Sie das Thema Mehrsprachigkeit aktiv mit Ihren Schülern im Unterricht?</i>	200
7.69	Lehrerfrage 49: <i>Ich habe Kenntnisse in den an der Schule am häufigsten vertretenen Migrantensprachen (z.B. Türkisch, Slawische Sprachen, Serbisch, Polnisch etc.) und kann Referenzen zu diesen im Unterricht herstellen.</i>	201
7.70	Lehrerfrage 59: <i>Schüler einer bestimmten Muttersprache(ngruppe) machen spezifische Fehler im Prozess des Fremdsprachenerwerbs.</i>	204
7.71	Lehrerfrage 66: <i>Als Sprachlehrer weiß ich über die typischen Fehlerquellen und Schwierigkeiten Bescheid, die Schüler einer bestimmten Muttersprache(ngruppe) beim Fremdsprachenlernen haben.</i>	205
7.72	Lehrerfrage 63: <i>Einschätzung der Lehrer über die meisten Fehler auf den verschiedenen sprachlichen Gebieten.</i>	206
7.73	Schülerfrage 41: <i>In welchen Bereichen machen Sie die meisten Fehler beim Fremdsprachenlernen (in Englisch, Spanisch etc.) in der Schule?</i>	207
7.74	Fehlerquellenanalyse Englisch: Zusammensetzung der Grundgesamtheit	208
7.75	1. LFS (Englisch) Verteilung der Fehler bei den Schularbeiten	208
7.76	1. LFS (Englisch) Fehler normiert auf die Anzahl der Schüler / Muttersprache	210
7.77	Fehlerquellenanalyse Spanisch: Zusammensetzung der Grundgesamtheit	211
7.78	2. LFS (Spanisch) Verteilung der Fehler bei den Schularbeiten	211
7.79	Fehlerhäufigkeiten in Spanischschularbeiten analysiert nach Muttersprachen .	213
7.80	Lehrerfrage 20: <i>Hat die sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer eine Auswirkung auf das Zurechtkommen mit gesetzlichen Rahmenbedingungen wie Lehrplan, Lehrstoffverteilung, Wochenstundenanzahl etc.?</i>	215
8.1	Modell der Integrativen Interventionsphase bei Sprachdefiziten	240

Literatur

- Anstatt, T. (2007). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen; Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto-Verl.
- Aschemann-Pilshofer, B. (2001). *Wie erstelle ich einen Fragebogen? Ein Leitfaden für die Praxis*. Wissenschaftsladen Graz, Institut für Wissens- und Forschungsvermittlung.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13., neu bearb. und erw. Aufl.). ESV basics. Berlin: Schmidt, Erich.
- Auernheimer, G. (2008). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Austin, J. R., Blume, M. & Sánchez, L. (2015). *Bilingualism in the Spanish-speaking world; linguistic and cognitive perspectives* (1. publ.). Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz; Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10* (Diss., Universität Gießen, Tübingen). Zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2009.
- Barros Díez, E. (2006). *El estudio de los errores y no-errores de "por" y "para" en el caso de germanohablantes; una visión globalizadora de la interlengua*. Europäische Hochschulschriften : Reihe 24, Ibero-romanische Sprachen und Literaturen ; 79. Frankfurt am Main ; Wien [u.a.]: Lang.
- Bateman, J. A. (2002). *Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext*. Forum angewandte Linguistik ; 39. Text dt., ein Beitr. engl. Frankfurt am Main ; Wien [u.a.]: Lang.
- Bausch, K.-R. (2016). Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht; Überblick - Kompendium - Studienbuch* (Kap. 60, S. 285–290). Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer, Grit Mehlhorn, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm.
- Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus; Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Belke, G. (2012). *Mehr Sprache(n) für alle; Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft; Mehr Sprachen für alle; Mehr Sprache für alle* (5., grundlegend überarb. und inh. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Boerner, W. (2002). *Grammatik und Fremdsprachenerwerb; kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübinger Beiträge zur Linguistik ; 462. Tübingen: Narr.
- Bogner, A. (2009). *Experteninterviews; Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Burwitz-Melzer, E., Riemer, C., Mehlhorn, G., Bausch, K.-R. & Krumm, H.-J. (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht; Überblick - Kompendium - Studienbuch*. Narr Francke Attempto.
- Busch, B. (2003). *Sprachenpolitik in Österreich; eine Bestandsaufnahme*. Sprache im Kontext ; 17. Frankfurt am Main ; Wien [u.a.]: Lang.
- Caspari, D. (2016). Sprachenlehren als Beruf. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht; Überblick - Kompendium - Studienbuch* (Kap. 64, S. 305–311). Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer, Grit Mehlhorn, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm.
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. & Schramm, K. (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik; ein Handbuch*. Enthält Literaturangaben. Narr Francke Attempto.
- CEBS. (2015). Wegweiser: Die kompetenzorientierte mündliche Reife- & Diplomprüfung. Zugriff unter www.cebs.at
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition; psycholinguistic perspectives*. Bilingual education and bilingualism ; 31. Multilingual Matters.
- Cichon, P. (2009). *Didaktik für eine gelebte Mehrsprachigkeit*. Beitr. teilw. dt., teilw. engl. Wien: Praesens-Verl.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik; eine Einführung* (2., durchgesehene Auflage). Bachelor-Wissen. Narr Francke Attempto, Tübingen.
- Diekmann, A. (2010). *Empirische Sozialforschung; Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (Orig.-Ausg., vollst. überarb. u. erw. Neuausg., 4 Aufl., [21. Aufl. der Gesamtausg.]). Rororo ; 55678 : Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research; construction, administration, and processing*. Second language acquisition research : Monographs on research methodology. Mahwah, NJ [u.a.]: Erlbaum.
- Eichinger, L. M. (2011). *Sprache und Integration; über Mehrsprachigkeit und Migration*. Studien zur deutschen Sprache ; 57. Tübingen: Narr.
- Fäcke, C. (2011). *Fachdidaktik Spanisch; eine Einführung*. Bachelor-Wissen. Tübingen: Narr.

- Fischer, C., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Buschmann, R. (2015). *Umgang mit Vielfalt; Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Begabungsförderung ; Band 1. Literaturangaben. Waxmann Verlag GmbH.
- Flick, U. (2011). *Triangulation; Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Furtter, K. (2011). Lernen initiieren und begleiten. Slide Share, Bildungswissenschaftlerin at Universität Zürich. Zugriff unter <https://de.slideshare.net/kfutter/lernen-initiieren-und-begleiten-9404427>
- Garnitschnig, I. (2017). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2015/2016. *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule*, 5(2016-17).
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3., überarb. Aufl.). Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Internationale Hochschulschriften. Waxmann. Zugriff unter <https://books.google.de/books?id=on3QufE4BAoC>
- Gogolin, I. (2010). Keyword: multilingualism. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2010, Vol.13(4), Seite .529-547.
- Gogolin, I. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig; Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. FörMig-Edition ; 7. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Gombos, G. (2007). *Mit Babylon leben lernen; Aspekte einer interkulturellen Mehrsprachigkeit*. DravaDiskurs ; 10. Klagenfurt / Celovec: Drava-Verl.
- Grünewald, A. & Bade, P. (2009). *Fachdidaktik Spanisch; Tradition, Innovation, Praxis ; [mit CD-ROM]* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett Sprachen [u.a.]
- Gruschka, A. (2014). *Lehren*. Pädagogische Praktiken. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hallet, W. & Königs, F. G. (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (1. Aufl.). Seelze: Seelze : Kallmeyer [u.a.]
- Haß, F. (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Klett. Zugriff unter <https://books.google.de/books?id=FjQmRCaqPuUC>
- Henderson, J. K. (2005). Language Diversity in International Management Teams. *International Studies of Management & Organisations*, 35(1), 66–82.
- Hildenbrand, E. (2012). *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit; Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht* (1. Aufl.). Theorie und Praxis des modernen Spanischunterrichts ; 10. Berlin: Ed. Tranvía, Verl. Frey.

- Hinds, P. J., Neeley, T. B. & Durnell Cramton, C. (2014). Language as a lightning rod: Power contests, emotion regulation, and subgroup dynamics in global teams. *Journal of International Business Studies*, 45, 536–561.
- Hollaus, M. (2007). *Der Einsatz von Online-Befragungen in der empirischen Sozialforschung* (Diss., Erlangen-Nürnberg, Univ., Aachen). Zugl.: , Diss., 2007.
- Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht; Überblick - Kompendium - Studienbuch* (Kap. 3, S. 10–15). Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer, Grit Mehlhorn, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm.
- Hufeisen, B. (1998). *Tertiärsprachen; Theorien, Modelle, Methoden*. Stauffenburg-Linguistik. Beitr. teilw. dt., teilw. engl. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Hufeisen, B., Neuner, G. & Fremdsprachenzentrum, E. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publ.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use; exploring error analysis* (1. publ.). Applied linguistics and language study. London [u.a.]: Longman.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Jung, B. & Günther, H. (2016). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache; eine Einführung* (3. Auflage). Beltz Pädagogik. Literaturverzeichnis: Seite 244-253; "3., überarbeitete und erweiterte Auflage Rückseite der Titelseite; Erscheint auch als Online-Ausgabe. Weinheim u. Basel: Beltz & Gelberg.
- Kallus, W. K. (2010). *Erstellung von Fragebogen* (1. Aufl.). utb-studi-e-book. UTB, Stuttgart.
- Kierepka, A. (2007). *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht; auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Beitr. teilw. franz., teilw. dt., teilw. engl. Tübingen: Narr.
- Kirchhoff, S. (2003). *Fragebogen; Datenbasis, Konstruktion, Auswertung* (3., überarb. Aufl.). UTB ; 2245 : Sozialwissenschaften. Opladen: Leske + Budrich.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung; eine praxisorientierte Einführung* (1. Aufl.). Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kniffka, G. (2016). Fokus: Lehren. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht; Überblick - Kompendium - Studienbuch* (Kap. 7, S. 24–30). Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer, Grit Mehlhorn, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm.
- Königs, F. G. (2016). Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht; Überblick - Kompendium - Studienbuch* (Kap. 59, S. 281–284). Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer, Grit Mehlhorn, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm.
- Krifka, M., Błaszczak, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R. & Truckenbrodt, H. (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer; Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg: Berlin, Heidelberg.

- Kruse, J. (2012). *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen; eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim [u.a.]: Juventa, Beltz.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods; Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuhs, K. & Steinig, W. (1998). *Pfade durch Babylon; Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl.
- Lahmer, K. (2009). *Kernbereiche - Philosophie; Philosophie; Kernbereiche der Philosophie* (3. Aufl.). Nebent. Kernbereiche der Philosophie. Wien: Dorner.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung; Lehrbuch* (5., überarb. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Lang, E. (2007). *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit; Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Sprachenlernen Konkret! ; 3. Beitr. in dt. u. engl. Sprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Legutke, M. K. (2010). Projekte und Szenarien. In *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 207–210). Seelze : Kallmeyer [u.a.]
- Legutke, M. K. & Schramm, K. (2016). Forschungsethik. In *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik; ein Handbuch*. Narr Francke Attempto.
- Lück, W. (2003). *Technik des wissenschaftlichen Arbeitens; Seminararbeit, Diplomarbeit, Dissertation* (9., bearb. Aufl. Reprint 2014). Description based on online resource; title from PDF title page (ACM, viewed April 03 2015); In German; ISBN 9783486274288; ISBN 9783486991871. Oldenbourg Verlag.
- Marx, N. (2016). Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht; Überblick - Kompendium - Studienbuch* (Kap. 62, S. 295–300). Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer, Grit Mehlhorn, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm.
- Mayr, J. (1994). *Lehrer-in werden*. Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik ; 11. Innsbruck: Österr. Studien-Verl.
- Meissner, F., Beckmann, C. & Schröder-Sura, A. (2008). *Mehrsprachigkeit fördern, Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES): zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Moll, M. & Thielmann, W. (2017). *Wissenschaftliches Deutsch; wie es geht und worauf es dabei ankommt*. utb ; 4650. Schlüsselkompetenzen. Literaturverzeichnis: Seite 237-240. Utb GmbH.
- Moraldo, S. M. (2011). Natascha Müller, Tanja Kupisch, Katrin Schmitz & Katja Cantone. 2007. Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch, Französisch, Italienisch .

2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr. 304 S. *Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft*, 2011, Vol.3(2), Seite 260-265.
- Morkötter, S. (2005). *„Language Awareness und Mehrsprachigkeit; eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht ; 21. Zugl.: Osnabrück, Univ., Diss., 2004. Frankfurt am Main ; Wien [u.a.]: Lang.
- Muhr, R. (2010). *Sprache - Bildung - Bildungsstandards - Migration; Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems*. Österreichisches Deutsch - Sprache der Gegenwart ; 13. Frankfurt am Main ; Wien [u.a.]: Lang.
- Olariu, A. (2007). Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache. *Philologica Jassyensia*, 2007, Issue Vol. 3/2, pp.301-306.
- Ortner, B. (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht; lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung* (1. Aufl.). Forum Sprache. Ismaning: Hueber.
- Österreichisches Bundesministerium für Bildung. (2015). Zahlenspiegel 2015. Zugriff unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel.2015.pdf?5te8gx>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung; ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). Lehr- und Handbücher der Soziologie. De Gruyter Oldenbourg Verlag.
- Purkardthofer, J. & Busch, B. (2013). *Schulsprachen; Sprachen in und um und durch die Schule*. Schulheft ; 151 = Jg. 38.2013,[3]. Innsbruck: StudienVerl.
- Quetz, J. (2014). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 44–49). Seelze : Kallmeyer [u.a.]
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2012). *Der Fragebogen; Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW Auswertung* (3. Aufl). utb-studi-e-book. UTB GmbH, Stuttgart.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit; ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit; eine Einführung*. Einführung Germanistik. Darmstadt: WBG (Wiss. Buchges.)
- Riemer, C. (2016). Forschungsmethodologie. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht; Überblick - Kompendium - Studienbuch* (Kap. 126, S. 571–678). Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer, Grit Mehlhorn, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm.
- Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik* (3., vollst. überarb. Aufl.). UTB ; 2691 : Sprachwissenschaft, Pädagogik. Tübingen [u.a.]: Francke.
- Schwarz-Friesel, M. (2013). *Sprache und Emotion* (2. überarb. Aufl). utb-studi-e-book. UTB GmbH, Stuttgart.

- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz - Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. Verlagsgruppe Droemer Knaur.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory; Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl. 2014). Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tanzmeister, R. (2008). *Lehren, Lernen, Motivation; Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Praesens-Studienbücher ; 10. Wien: Praesens-Verl.
- Tenzer, H. & Pudelko, M. (2015). Leading across language barriers: Managing language-induced emotions in multinational teams. *The Leadership Quarterly*, 26, 606–625.
- Theisen, M. R. (2000). *Wissenschaftliches Arbeiten; Technik, Methodik, Form* (10., vollst. neubearb. Aufl.). WiSt-Taschenbücher. München: Vahlen.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In *Das mehrsprachige Klassenzimmer; Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Springer Berlin Heidelberg: Berlin, Heidelberg.
- Vetter, E. (2013). *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt; Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen ; 9. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Voigt, B. (1998). *Spanischunterricht heute; Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*. Hispanistik in Schule und Hochschule ; 34. Bonn: Romanist. Verl.
- Volgger, M.-L. (2007). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Ablehnung und Akzeptanz; zur Einstellung österreichischer Französischlehrer(innen) gegenüber mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten* (Magisterarb., Universität Wien). Zsfassung in franz. Sprache; Wien, Univ., Dipl.-Arb., 2007.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. DTV Sachbuch. Piper.
- Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache; Grundzüge von Immersion und bilinguaalem Unterricht* (1. Aufl.). Forum Sprache. Ismaning: Hueber.
- Wojnesitz, A. (2009). *Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration (inkl. CD)* (Diss., Universität Wien). Zugl.: Wien, Univ., Diss., 2009.
- Wolff, G. (2009). *Deutsche Sprachgeschichte; von den Anfängen bis zur Gegenwart ; ein Studienbuch* (6., überarb. und erw. Aufl.). UTB ; 1581 : Sprachwissenschaft. Tübingen [u.a.]: Francke.
- Zangl, R. (1998). *Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese; Bilingualismus, Erst- und Fremdsprachenerwerb* (Diss., Universität Graz, Tübingen). Zugl.: Graz, Univ., Diss., 1996.
- Zoefel, P. & Buehl, A. (2000). *Statistik verstehen: Ein Begleitbuch zur computerunterstützten Anwendung*. Addison-Wesley Verlag.

Lebenslauf

Personalien:

Name: Claudia Michaela Schöneegger (geb. Steiner)

Geburtsdatum: geboren am 29. Februar 1980 in Wien

Ausbildung:

09/90 – 06/98 Neusprachliches Gymnasium (musischer Schwerpunkt), Wiedner Gürtel 68,
1040 Wien

10/98 – 10/99 Studium der Medizin (Universität Wien)

10/99 – 04/04 Lehramtsstudium für Anglistik und Amerikanistik und Romanistik

10/04 – 11/17 Doktoratsstudium der Philosophie Romanistik Spanisch

Berufstätigkeit

09/04 – 08/05 Unterrichtspraktikum (Bakip, AHS) Bildungszentrum Kenyongasse Mater
Salvatoris, 1070 Wien

seit 09/05 Unterrichtstätigkeit am International Business College Hetzendorf, 1120 Wien

09/12 – 06/14 Seminarleitung Fachdidaktik: Literatur im Englischunterricht an der KPH
Wien/Krems

seit 10/14 Externe Lehrbeauftragte für Englisch am FH Campus Wien (Studienstandort
Bamherzige Schwestern Linz) im Bachelor Studiengang Gesundheits- und
Krankenpflege

ab 09/17 Seminarleitung Fachdidaktik: Literatur im Englischunterricht an der PH Wien

seit 09/15 Mentorin (Betreuungslehrerin) für Englisch und Spanisch