



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Anforderungen an Volksschullehrkräfte bei der
Umsetzung einer diagnosegestützten Sprachbildung

—

Eine qualitative Evaluation
einer Lehrerfortbildung zu USB DaZ“

verfasst von / submitted by

Elisabeth Argentero

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 066814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Dr. Marion Döll

Mein herzlicher Dank gilt

Frau Dr. Marion Döll für viele interessante Seminare während meines Masterstudiums und für hilfreiche und konstruktive Ratschläge während der Betreuung meiner Masterarbeit.

Ursula und Ulrike für die Vermittlung von Lehrkräften als Interviewpartnerinnen.

Allen Interviewpartnerinnen für Ihr Engagement und Ihren Zeitaufwand.

Giacomo, Ewald, Ingrid, Jakob und Theresa

Elisabeth Argentero, April 2018

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst habe und dass ich ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

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

Wien, April 2018

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	11
1.1 Problemaufriss und Ziel des Forschungsvorhabens	11
1.2 Strukturierung der Arbeit	12
2 Österreichische Volksschule im Kontext sprachlicher Vielfalt.....	15
2.1 Sprachliche Heterogenität der (Volks-) Schule	15
2.2 Wirkungen und Ziele des Volksschulunterrichts	20
2.3 Erklärungsansätze für die Chancen(un)gerechtigkeit.....	25
2.4 Bildungssprachliche Kompetenz und Schulerfolg.....	28
2.4.1 Zum Konzept „Bildungssprache“	28
2.4.2 Der Begriff „Bildungssprache“ in Bezug und Abgrenzung zu anderen Begriffen	30
2.4.3 Linguistische Merkmale und Hürden der Bildungssprache.....	33
2.5 Resümee.....	38
3 Deutsch als Zweitsprache.....	41
3.1 Begriffliches.....	41
3.1.1 Muttersprache - Erstsprache	41
3.1.2 Zweitsprache	42
3.1.3 Deutsch als Zweitsprache.....	43
3.1.4 Mehrsprachigkeit.....	45
3.2 Theorien der Zweitsprachaneignung	48
3.2.1 Kontrastivhypothese	48
3.2.2 Identitätshypothese	49
3.2.3 Separate Development Hypothesis.....	49
3.2.4 Interlanguage-Hypothese.....	50
3.3 Einflussfaktoren auf die kindliche Zweitsprachaneignung.....	51
3.4 Aktuelles über die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache	57
3.5 Schlussfolgerungen für den Unterricht – ein Zwischenresümee.....	60
4 Sprachbildung und Sprachförderung im Volksschulunterricht im Kontext sprachlicher Vielfalt	65
4.1 Konzepte und Befunde für einen sprachbildenden Unterricht	65
4.1.1 Durchgängige Sprachbildung - FÖRMIG	66
4.1.2 Qualitätsmerkmale für bildungssprachförderlichen Unterricht.....	72
4.2 Spezielle Methoden für die Sprachbildung und Sprachförderung.....	73
4.2.1 Das Konzept des Scaffolding	74
4.2.2 Lernszenarien nach Hölcher	80
4.2.3 Generatives Schreiben	81
4.3 Berücksichtigung und Förderung der Mehrsprachigkeit	83
4.3.1 Qualität Mehrsprachigkeit	83
4.3.2 Zwei- und mehrsprachige Modelle.....	84
4.3.3 Curriculum Mehrsprachigkeit.....	87
4.4 Sprachstandsdiagnostik als Säule der Sprachbildung	87
4.4.1 Entwicklung und Konzept von USB DaZ in Ö.....	89
4.4.2 Beobachtungsbereiche in USB DaZ für die Volksschule	91
4.4.3 Durchführung und Auswertung einer Beobachtung	95
4.5 Kritischer Blick auf bestehende Sprachbildungsmaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache.....	99
4.5.1 Außerordentlicher Status und Sprachförderung.....	99
4.5.2 Muttersprachlicher Unterricht.....	100
4.5.3 Deutsch als Zweitsprachenunterricht.....	102
4.5.4 Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen	102
4.6 Resümee.....	103

5 Lehrkompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	105
5.1 Einstellungen	106
5.2 Wissen (Kenntnisse).....	111
5.3 Fähigkeiten	112
5.4 Aktuelle Ausbildungssituation für Volksschullehrkräfte in Österreich	114
5.4.1 PädagogInnenbildung Neu – Primarstufe	115
5.5 Resümee.....	127
Empirischer Teil der Arbeit	129
6 Forschungsdesign zur formativen Evaluation des Lehrgangs USB DaZ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich	129
6.1 Evaluationsgegenstand.....	130
6.2 Fragestellungen für die Evaluation des Evaluationsgegenstandes	132
6.3 Problemzentriertes Interview zur Datenerhebung.....	133
6.3.1 Probandinnengruppe	136
6.3.2 Durchführung der Interviews.....	138
6.4 Auswertungsverfahren.....	139
7 Ergebnisse der Datenanalyse	141
7.1 Erwartungen an den USB DaZ-Lehrgang.....	141
7.1.1 Wissen über Deutsch als Zweitsprache.....	141
7.1.2 Fähigkeit USB DaZ anzuwenden.....	142
7.1.3 Konkrete Methoden und Materialien	143
7.1.4 Austausch mit Kolleginnen/Kollegen	143
7.2 Reflexionsprozesse über individuellen Lernzuwachs	144
7.2.1 Einstellung zur Deutschvermittlung in der Schule	145
7.2.2 Einstellung zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit.....	148
7.2.3 Kenntnisse über Migration und Migrationspädagogik.....	149
7.2.4 Kenntnisse über linguistische Fachbegriffe	150
7.2.5 Kenntnisse über die Zweitsprachaneignung für Deutsch	151
7.2.6 Fähigkeit Sprachdiagnose als Grundlage für die Unterrichtsentwicklung heranzuziehen	152
7.2.7 Fähigkeit USB DaZ anzuwenden.....	153
7.2.8 Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung für Lerner des Deutschen als Zweitsprache.....	156
7.3 Offengebliebenes und Verbesserungsmöglichkeiten.....	158
8 Interpretation und Diskussion der qualitativen Evaluation	161
9 Abschließendes Resümee	164
Literaturverzeichnis	167
Anhang	181
Zusammenfassung.....	181
Interviewleitfaden.....	182
Lebenslauf	186

Tabellenverzeichnis:

TAB. 1: WANDERUNGEN MIT DEM AUSLAND (AUßENWANDERUNGEN) 2014 NACH ALTER UND STAATSANGEHÖRIGKEIT ..	16
TAB. 2: KINDER MIT EINER ANDEREN ERSTSPRACHE ALS DEUTSCH.....	19
TAB. 3: ZUSAMMENFÜHRUNG MATHEMATISCHER BASISKOMPETENZEN UND SPRACHLICHER MITTEL	68
TAB. 4: GEGENÜBERSTELLUNG: BASISQUALIFIKATIONEN UND BEOBACHTUNGSREICHE VON USB DAZ.....	92
TAB. 5: AUSWERTUNG DER CURRICULA.....	117
TAB. 6: ÜBERSICHT ÜBER DIE PROBANDINNENGROPPE	137
TAB. 7: ZEITPUNKTE DER DATENERHEBUNG.....	138

Abbildungsverzeichnis:

ABB. 1: GESPROCHENE/GESCHRIEBENE SPRACHE (KOCH/ÖSTERREICHER 1985: 18).....	31
ABB. 2: BILDUNGSSPRACHLICHE ELEMENTE AUS VERSUCHS- UND VERGLEICHSGRUPPE (HÖVELBRINKS 2013: 80)	34
ABB. 3: KONTINUUM VON ALLTAGSSPRACHE UND BILDUNGSSPRACHE (BERENDES ET AL. 2013: 25).....	37
ABB. 4: LERNSENARIOS MIT TEXTEN (HÖLSCHER 2007: 4)	80
ABB. 5: DREI MIGRATIONSWISSENSCHAFTLICHE PERSPEKTIVEN (CASTRO VARELA/MECHERIL 2010: 43).....	109
ABB. 6: AUFBAU DES NEUEN LEHRAMTSSTUDIUMS „PRIMARSTUFE“ (BMB 2017)	115
ABB. 7: ABLAUSCHHEMA EINER INHALTLICH STRUKTURIERENDEN INHALTSANALYSE (KUCKARTZ 2016: 100)	139

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss und Ziel des Forschungsvorhabens

Im Durchschnitt sprechen 27% (genau 27,6%) der Volksschülerinnen und Volksschüler im Schuljahr 2014/15 eine andere Erstsprache als Deutsch. Nimmt man eine gleiche Verteilung aller österreichischen Schulklassen bei einer Klassengröße von 25 Kindern an, so wären in einer Volksschulklasse immer ca. 6-7 mehrsprachige Kinder zu finden. (vgl. Vogtenhuber et al. 2016a: 42) Die häufigste nichtdeutsche Alltagssprache unter den Volksschülerinnen und Volksschülern sind nach wie vor Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) mit 7, 3% und Türkisch mit 7%. Interessant ist, dass sich dieser Anteil in den letzten Jahren kaum verändert hat, wohingegen der Anteil von Kindern anderer nichtdeutscher Alltagssprachen angestiegen ist. Diese Zahlen belegen den Anstieg des Anteils mehrsprachiger Kinder. (vgl. ebd.) In Österreichs (Volks)Schulen hat sich in den vergangenen Jahrzehnten eine Heterogenisierung der Schülerinnen- und Schülerschaft entlang verschiedener Differenzlinien, wie Staatsangehörigkeit, Religion, Ethnizität, soziale Herkunft und Sprache ergeben. (vgl. Döll/Hagi 2014: 210) Daher gilt auch für das österreichische Bildungssystem, dass Migration und die damit verbundene Mehrsprachigkeit zentrale Bedingungen für das Lehren und Lernen in der Schule der Gegenwart sind. (vgl. Gogolin 2004: 55)

Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichsstudien zeigen aber nach wie vor, dass Migration und Mehrsprachigkeit im österreichischen Bildungssystem nicht als solche Bedingungen gesehen werden. Besonders besorgniserregend ist die Tatsache, dass Themenfelder, wie Migration, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache, sowie Sprachdiagnose in der Lehramtsausbildung in Österreich nach wie vor nicht flächendeckend verankert sind. So konnte bis zur Lehrerinnenbildung NEU (2016) eine Lehramtsstudentin oder ein Lehramtsstudent der Volksschule nach einem dreijährigem Bachelorstudium klassenführende Lehrerin einer Klasse werden, die zu 90% aus Kindern zusammengesetzt ist, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und deren Sprachkompetenzen in Deutsch sehr unterschiedlich weit ausgeprägt sind, ohne in ihrer Ausbildung jemals ein Wort darüber gehört zu haben, wie eine Lehrkraft einen Unterricht gestalten kann, der auf die (sprachlichen) Bedürfnisse der Kinder und Jugendliche ausgerichtet ist.

Dieser Problemaufriss präsentiert im Wesentlichen die Motivation, diese Arbeit zu verfassen.

Besondere Schwierigkeiten haben Lernende des Deutschen als Zweitsprache, sich bildungssprachliche Mittel, die in der Schule nicht explizit vermittelt, aber vorausgesetzt werden, anzu-

eignen. Um dieses Dilemma aufzulösen, braucht es eine durchgängige, sprachensible und diagnosegestützte Sprachbildung, wobei die Mehrsprachigkeit der Kinder wertgeschätzt und miteinbezogen werden muss. Eine Unterrichtsplanung nach diesen Merkmalen - besonders das sprachdiagnostische Vorgehen - stellt (Volksschul-)Lehrkräfte vor große Herausforderungen, wie sich bei der Praktikabilitätsprüfung des sprachdiagnostischen Verfahrens „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich“ (USB DaZ in Ö) herausstellte. Daraufhin wurden Professionalisierungsmaßnahmen entwickelt, die den richtigen Umgang einer diagnosegestützten Sprachbildung mittels USB DaZ lehren. Mit dem pädagogischen Erlass am 5. September 2016 zur „*Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse und Sprachstartergruppen*“ wird u.a. von Volksschullehrkräften eine diagnosegestützte Sprachförderung bzw. Sprachbildung erwartet, und dafür wird USB DaZ empfohlen.

Eine Evaluation einer solchen Professionalisierungsmaßnahme wird im empirischen Teil dieser Arbeit näher beleuchtet. Kern der vorliegenden qualitativen Evaluationsstudie ist es, jene Qualifizierungsbereiche, die für eine diagnosegestützte Sprachbildung mit mehrsprachigen Kindern erforderlich sind, aus Sicht der Volksschullehrkräfte zu ermitteln. Infolgedessen geht es darum, den Qualifizierungsbedarf aus Sicht der Wissenschaft und Forschung für diesen Aufgabenbereich mit den individuellen Bedarfen der Lehrkräfte abzugleichen.

So soll am Beispiel des USB DaZ-Lehrgangs der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich folgende Forschungsfragen ermittelt werden:

- Welche Einstellungen, Kenntnisse (Wissen) und Fähigkeiten im Bereich einer diagnosegestützten Sprachbildung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben die Lehrgangsteilnehmerinnen und –teilnehmer zu Beginn des Lehrgangs?
- Wie verändern bzw. erweitern sich diese nach Absolvierung des Lehrgangs?
- Welche Erwartungen stellen Lehrgangsteilnehmerinnen und –teilnehmer an den Lehrgang und inwiefern stimmen die Erwartungen mit den Lehrgangsinhalten überein?
- Wie kann der USB DaZ-Lehrgang aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer weiterentwickelt werden?

Aus den Ergebnissen sollen, so erhofft sich die Autorin, Empfehlungen für die Konzeption bzw. Weiterentwicklung von Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich einer diagnosegestützten Sprachbildung erstellt werden.

1.2 Strukturierung der Arbeit

Um dieses Forschungsvorhaben zu realisieren, gliedert sich die vorliegende Arbeit in zwei große Abschnitte. Der erste Teil (Kapitel 2-5) präsentiert den theoretischen Hintergrund, auf

dem das Thema basiert. Zunächst wird auf die veränderten Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts in der Volksschule im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit eingegangen. Es erfolgt eine Auseinandersetzung mit Befunden aus den international vergleichenden Schulleistungsstudien und Schulstatistiken. Mit Bezug auf theoretischen Ansätzen wird argumentiert, dass die Unterrichtsqualität u.a. davon abhängt, inwiefern bildungssprachliche Kompetenzen explizit in der Schule vermittelt und inwiefern die mitgebrachten sprachlichen Ressourcen der Kinder bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Diese Vorgehensweise setzt Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen von Lehrkräften für den Themenkomplex „Deutsch als Zweitsprache“ voraus, die bisher in der Aus- und Weiterbildung von Volksschullehrkräften nicht flächendeckend verankert waren.

Im nächsten Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Sprachaneignungsforschung für Deutsch als Zweitsprache, wobei sprachliche und nichtsprachliche Einflussfaktoren im Fokus stehen. Damit wird argumentiert, dass es für die Beschulung von Lernern des Deutschen als Zweitsprache keine einfachen Lösungen, wie beispielsweise eine Arbeitsblättermappe gibt, die zur sicheren Beherrschung der Zweitsprache Deutsch führt, sondern eine diagnosegestützte Vorgehensweise der Schlüssel zur Lösung ist.

Daran anschließend stehen die konzeptionellen Aspekte einer diagnosegestützten Sprachbildung im Vordergrund. So wird mit dem Begriff „Sprachbildung“ die Möglichkeit zur Vermittlung der Bildungssprache in der Schule angesprochen. Ein durchgängiges, sprachsensibles und diagnosegestütztes Vorgehen sind jene in der Literatur beschriebenen Merkmale eines adäquaten Volksschulunterrichts für sprachlich heterogene Volksschulklassen, wobei die mitgebrachten Sprachen stets wertgeschätzt und berücksichtigt werden sollen. Das Rahmenprogramm FÖRMIG, sowie spezielle Methoden aus der DAZ-Didaktik, beispielsweise Scaffolding, das Generative Sprechen/Schreiben oder Lernszenarien werden präsentiert. Um eine passgenaue Förderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu erstellen, ist eine diagnosegestützte Vorgehensweise unumgänglich. Daher wird besonders auf das Verfahren „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich“ (USB DaZ in Ö) eingegangen, weil mit dem pädagogischen Erlass am 5. September 2016 ein diagnosegestütztes Vorgehen in der Sprachförderung verlangt und dafür USB DaZ empfohlen wird. (vgl. BMB 2016a)

Die Gestaltung einer durchgängigen, sprachsensiblen und diagnosegestützten Sprachbildung ist maßgeblich von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen der Lehrkräfte abhängig. Daher erfolgt im daran anschließenden Kapitel eine Auseinandersetzung mit den für diesen Aufgabenbereich notwendigen Kompetenzen. Im Rahmen des EU-Comenius-Projekts European Core Curriculum für Inclusive Academic Teaching wurde ein kompetenzbasiertes, europäisches Kerncurriculum für die Lehraus- und Weiterbildung ausgearbeitet, um die Lehrkompetenzen zu beschreiben, die für eine Umsetzung einer solchen Sprachbildung notwendig sind. Eine

Analyse der Curricula hinsichtlich des Themenkomplexes „Deutsch als Zweitsprache“ der neuen Ausbildungsform an den Pädagogischen Hochschulen für Volksschullehrkräfte rundet das Kapitel ab. Dieses Kapitel ist als Brückenschlag zum empirischen Teil dieser Arbeit zu verstehen. Nach jedem Theoriekapitel werden die wichtigsten Aussagen in einem Resümee zusammengefasst.

Der zweite Teil dieser Masterarbeit (Kapitel 6-8) widmet sich hingegen ausschließlich der empirischen Untersuchung und Auswertung der erhobenen Daten. Hierbei erfolgt eine genaue Beschreibung des Evaluationsgegenstandes, der Fragestellungen für die vorliegende Evaluation, der Forschungsmethode bzw. des Forschungsdesigns der Untersuchung wie auch der Probandinnengruppe, anhand derer diese Evaluation durchgeführt wurde. Daran anschließend erfolgt die Ergebnisdarstellung der Datenanalyse. Im abschließenden Kapitel des empirischen Teils werden die abzuleitenden Ergebnisse noch einmal aufgegriffen, um Schlussfolgerungen für den USB DaZ-Lehrgang insgesamt zu ziehen. Das letzte Kapitel dient noch einmal dazu, den theoretischen und empirischen Teil der vorliegenden Masterarbeit in Beziehung zu setzen und in einer abschließenden Zusammenfassung zu resümieren.

2 Österreichische Volksschule im Kontext sprachlicher Vielfalt

In Kapitel 2 wird zunächst auf die veränderten Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts in der Volksschule im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit eingegangen. Es folgt eine Auseinandersetzung mit den Befunden aus den internationalen vergleichenden Schulleistungstudien und Schulstatistiken. Die Wirkungen des Volksschulunterrichts auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden näher beleuchtet. Mit Bezug auf theoretische Ansätze wird argumentiert, dass die Qualität von Unterricht u.a. davon abhängt, inwiefern bildungssprachliche Kompetenz explizit in der Schule vermittelt wird. Die Argumentation beruht auf theoretischen Konzepten, die zwischen den Sprachregistern Alltagssprache und Bildungssprache unterscheiden, die in diesem Zusammenhang auch dargestellt werden. Die Vermittlungsfunktion an Schulen besitzen Lehrkräfte, daher ist ihre Ausbildung und Fort- und Weiterbildung besonders relevant hinsichtlich der veränderten Anforderungen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration.

2.1 Sprachliche Heterogenität der (Volks-) Schule

Nach Fürstenau und Gomolla gehören Migration und sprachliche Heterogenität in Einwanderungsgesellschaften zu den zentralen Rahmenbedingungen, durch die Schule und Unterricht beeinflusst wird. (vgl. 2009: 8) In ihrem Band „Migration und schulischer Wandel: Unterricht“ beziehen sie sich auf Daten für Deutschland. Nachstehend soll gezeigt werden, dass migrationsbedingte Heterogenität und die dabei miteinhergehende sprachliche Vielfalt auch grundlegende Bedingungen sind für die Gestaltung von Schule und Unterricht in Österreich.

Internationale Migration nach Österreich ist ein wesentlicher Bestandteil für das Wachsen der Bevölkerung. So bestätigen die Daten der Wanderungsstatistik von Statistik Austria einen positiven Wanderungssaldo seit dem Jahr 1996. (vgl. Statistik Austria 2014) Laut des österreichischen Integrationsberichtes liegt die Zuwanderung nach Österreich im Vergleich zu anderen europäischen Ländern gegenwärtig im oberen Mittelfeld. (vgl. Statistik Austria 2015a: 34) Diese statistischen Daten erfassen die Bevölkerung anhand der Differenzierungskategorie Staatsangehörigkeit, nämlich Personen mit und ohne österreichischer Staatsbürgerschaft. Demnach stammen zugewanderte Personen überwiegend aus den Staaten der Europäischen Union, des Europäischen Wirtschaftsraumes oder der Schweiz. (vgl. ebd.)

Für den schulischen Zusammenhang sind vor allem jene Daten relevant, die über das Alter von migrierenden Kindern und Jugendlichen nach Österreich Aussagen machen. Die Schulpflicht gilt für alle Kinder, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten und beginnt mit dem auf die

Vollendung des 6. Lebensjahres folgenden 1. Septembers. Die Dauer beträgt neun Jahre. Der Eintritt in das Bildungswesen in Österreich beginnt für ein Kind mit einem verpflichtenden Kindergartenjahr. Seit dem Kindergartenjahr 2009 ist der halbtägige Kindergartenbesuch für Kinder, die bis zum 31. August das fünfte Lebensjahr vollendet haben, obligatorisch. (vgl. Wohllhart et al. 2016: 17) Kennzeichnend für das österreichische Bildungssystem ist die vier Jahre dauernde Volksschule, die bei Bedarf auch eine Vorschulstufe anbietet, und nach welcher selektiert und in drei weiterführende Schulformen aufgeteilt wird. Die Sekundarstufe I gliedert sich in Hauptschule (HS)¹, Neue Mittelschule (NMS) und die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten (AHS-Unterstufe). Für die Sekundarstufe II gibt es mehrere Möglichkeiten: 1) Polytechnische Schule und einer möglichen anschließenden Berufsschule mit Lehre; 2) Berufsbildende mittlere Schule (BMS); 3) Berufsbildende höhere Schule (BHS), 4) Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) Oberstufe. Die Länge des Schulbesuchs und abschließende Qualifikation sind je nach Schultyp unterschiedlich. BHS und AHS enden mit der Reifeprüfung (Matura). (vgl. BMBF 2015)

Die relevante Altersspanne für die schulische Bildung ist zwischen 5 und 19 Jahren. Im Zusammenhang mit dem Thema dieser Masterarbeit, welches sich auf die Volksschule fokussiert, sind vor allem Kinder im Alter von 6-11 Jahren relevant. In der Wanderungsstatistik von Statistik Austria wird das Alter der migrierenden Personen in Vier-Jahres-Schritten, also 0-4 Jahren, 5-9 Jahren, 10-14 Jahren usw., erfasst, daher lässt sich die genaue Zahl der zuziehenden Kinder im schulpflichtigen Alter für die Volksschule nicht exakt bestimmen. Dennoch wird an dieser Stelle ein kurzer tabellarischer Überblick (Statistik Austria 2015b) gegeben, um die Tendenzen anzuzeigen:

Ausländische Staatsangehörigkeit	
Alter	Zuzüge aus dem Ausland
0-4 Jahre	6. 834
5-9 Jahre	5. 369
10- 14 Jahre	4. 610

Tab. 1: Wanderungen mit dem Ausland (Außenwanderungen) 2014 nach Alter und Staatsangehörigkeit

Obwohl die gegenwärtige Zahl für die schulpflichtigen Volksschulkinder nicht genau zu bestimmen ist, ist schon alleine die Anzahl der zweiten Altersgruppe mit mehr als 5 000 Kindern ein wichtiger Bestandteil der zu berücksichtigenden schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler für die Grundschule. Wird davon ausgegangen, dass die Kinder der ersten erfassten Altersgruppe dauerhaft in Österreich bleiben, werden auch sie früher oder später in das Schulsystem eintreten. Da internationale Mobilisation aus unterschiedlichsten Gründen ein Zeichen unserer

¹ Die Hauptschule wird durch die Form der Neuen Mittelschule ersetzt.

Zeit ist, wird auch in den kommenden Jahren ein positiver Wanderungssaldo für Österreich erwartet. Auch die derzeitige Situation von Flüchtlingen aus Syrien und Afghanistan macht sich im österreichischen Schulsystem bemerkbar und ist lediglich eine weitere Facette der bereits Jahrzehnten bestehenden sprachlichen Vielfalt. Deutsch als Zweitsprache ist daher nicht erst seit der Syrienkrise ein relevantes Thema für die Volksschule.

Neben diesen mehreren Tausenden selber migrierenden Kindern und Jugendlichen besuchen viele Kinder und Jugendliche die Schule, deren Vorfahren vor Jahrzehnten aufgrund von Arbeitsmigration, Fluchtmigration oder Familienzusammenführungen nach Österreich gekommen sind und bestimmen die heterogene Zusammensetzung der Schülerinnen- und Schülerschaft entscheidend mit. Deshalb ist die alleinige Berücksichtigung der Daten in Bezug auf die Staatsangehörigkeit nicht zufriedenstellend. Seit 2008 wird von der Statistik Austria auch nach dem Migrationshintergrund der Bevölkerung differenziert. Personen mit Migrationshintergrund sind nach Statistik Austria jene Personen, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern. (vgl. Statistik Austria 2015a: 22) Ein Jahresbericht, der seit 2008 jährlich erscheint, gibt einen Überblick über aktuelle Daten zu Migration und Integration. Nach diesen Angaben lag der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung in Österreich im Durchschnitt des Jahres 2014 bei 20,4% (1. 714.597 Menschen). Davon liegt der Anteil der ersten Generation von Migrantinnen und Migranten bei 14,9 % und der Anteil der zweiten Generation von Migrantinnen und Migranten bei 5,5%. (vgl. ebd.: 23) Beachtenswert ist die Bevölkerungsstruktur mit Migrationshintergrund, differenziert nach dem Alter. Von 0 – 19 Jahren stellt die Gruppe der zweiten Generation mit 61,2% die größte für schulische Bildung relevante Gruppe dar. Im Gegensatz dazu haben 19, 5% keinen Migrationshintergrund. (vgl. ebd.: 29) Spezifische Angaben für die Altersspanne von 5-11 Jahren werden in diesem Jahresbericht nicht gemacht.

Aus den Daten der internationalen Leistungsvergleichsstudien PIRLS und TIMSS geht hervor,

„dass der Anteil der an Kindern mit Migrationshintergrund in der Population der vierten Schulstufe von 12% im Jahr 1995 auf 19% im Jahr 2011 gestiegen ist. Auffällig ist, dass dies fast ausschließlich auf eine Zunahme des Anteils der zweiten Generation zurückzuführen ist: während es 1995 nur 5% als Schüler/innen gab, deren Eltern im Ausland, sie selbst aber bereits im Inland geboren wurden, ist der Anteil 2011 beinahe dreimal so hoch (14%). Das heißt, der höhere Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ist kein Effekt vermehrten Zuzugs, sondern eher darauf zurückzuführen, dass es mehr Kinder langansässiger eingewanderter Eltern in der Schülerpopulation gibt und zudem die Zahl einheimischer Schüler/innen sinkt.“ (Bergmüller/Herzog-Punzenberger 2012: 53)

Die Kinder und Jugendlichen, die für den schulischen Teil des Bildungssystems von großer Relevanz sind, weisen vermehrt einen Migrationshintergrund auf. Der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund ist regional sehr unterschiedlich. In der Bundeshauptstadt Wien ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund doppelt so hoch wie im Bundesdurchschnitt. In eher ländlich geprägten Bundesländern, wie Kärnten, Burgenland und der Steiermark ist der Anteil mit etwa 12 % deutlich niedriger. Wohingegen in den Ballungsräumen ländlich geprägter Bundesländer der Anteil der Bewohner und Bewohnerinnen mit Migrationshintergrund wieder deutlich höher ist. (vgl. Vogtenhuber et al. 2016b: 26)

Bezug genommen auf das Konzept Bevölkerung mit Migrationshintergrund kann zusammenfassend dargestellt werden, dass die genaue Anzahl für die Volksschule relevanten Alters zwischen 6 und 11 Jahren nicht genau zu bestimmen ist. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund der Schülerinnen- und Schülerpopulation in Österreich ist beträchtlich. Laut den Zukunftsprognosen wird der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund steigen. (vgl. ebd.: 22)

Bislang wurden Statistiken dargestellt, die dem Verständnis von Migrationshintergrund unterschiedliche Kriterien a) die Staatsangehörigkeit b) des Geburtsortes des Schülers und der Schülerin; c) den Geburtsort der Eltern oder einem Elternteil zugrunde legen. Das Kriterium der „Sprachpraxen der Familien der Schülerinnen und Schüler“ soll im nächsten Abschnitt näher betrachtet werden. Nachdem in dieser Arbeit der Fokus auf den Kompetenzen von Lehrkräften liegt, welche sie benötigen, um für Kinder mit unterschiedlichen Deutschständen einen optimalen Unterricht zu gestalten, soll an dieser Stelle noch näher auf statistische Daten in Bezug auf andere Erstsprachen als Deutsch eingegangen werden. Daten aus Statistiken sollen die Relevanz unterstreichen, dass es für die Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem wichtig ist, für wen und in weiterer Folge wofür zukünftige Lehrkräfte ausgebildet werden sollen. Hinsichtlich dessen ist gerade die sprachliche Praxis der Kinder ein zentrales bildungsrelevantes Merkmal. (vgl. Riebling 2013: 24)

Die sprachliche Heterogenität in Österreich wird getragen von zwei Säulen. Einerseits aufgrund der sieben anerkannten autochthonen Minderheitensprachen (Burgenlandkroatisch, Österreichische Gebärdensprache, Romani, Tschechisch, Slowakisch, Slowenisch, Ungarisch) und andererseits aufgrund der bereits erwähnten internationalen Migrationsbewegungen nach Österreich, also den Migrationssprachen. Eine exakte Feststellung der Anzahl an Migrationssprachen ist für Österreich nicht bestimmbar. Eine Sprachenerhebung im Rahmen des Projekts „Multilingual Cities“ wurde im zweiten Semesters des Schuljahres 2008/09 für Wien durchgeführt. Dabei wurden 65% aller Wiener Kinder der 3. und 4. Schulstufe u.a. bezüglich ihrer Sprach(en)verwendung befragt. Das Resultat ist eindrucksvoll und umfasst insgesamt 110

Sprachen. (vgl. Brizić/Hufnagel 2011: 27) Eine vergleichsweise Erhebung für andere österreichische Bundesländer liegt bislang nicht vor.

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an österreichischen Schulen wird seit dem Schuljahr 1991/92 durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur erhoben. Die nachstehende Tabelle (BMUKK 2014: 15ff)

zeigt die Verteilung auf die Bundesländer in den Volksschulen für das Schuljahr 2014/15.

	Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch
Österreich	27,6 %
Wien	56,3 %
Vorarlberg	30,8 %
Salzburg	24,6 %
Oberösterreich	23,8 %
Tirol	18,3 %
Niederösterreich	17,7 %
Burgenland	17,0 %
Steiermark	17,3 %
Kärnten	15,1 %

Tab. 2: Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch

Wien ist jenes Bundesland, bei dem Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die 50 Prozentmarke übersteigt und bei 56,3% liegt. Auch der Anteil mit über 30% in Vorarlberg ist hoch. Im Durchschnitt sprechen 27% (genau 27,6%) der Volksschülerinnen und Volksschüler im Schuljahr 2014/15 eine andere Erstsprache als Deutsch. Nimmt man eine gleiche Verteilung aller österreichischen Schulklassen bei einer Klassengröße von 25 Kindern an, so wären in einer Volksschulklasse ca. 6-7 mehrsprachige Kinder zu finden. (vgl. Vogtenhuber et al. 2016a: 42) Die häufigste nichtdeutsche Alltagssprache unter den Volksschülerinnen und Volksschülern sind nach wie vor Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) mit 7,3% und Türkisch mit 7%. Interessant ist, dass sich dieser Anteil in den letzten Jahren kaum verändert hat, wohingegen der Anteil von Kindern anderer nichtdeutscher Alltagssprachen angestiegen ist. Diese Zahlen belegen den Anstieg des Anteils mehrsprachiger Kinder. (vgl. Vogtenhuber et al. 2016a: 42) In Österreichs (Volk)schulen hat sich in den vergangenen Jahrzehnten eine Heterogenisierung der Schülerinnen- und Schülerschaft entlang verschiedener Differenzlinien, wie Staatsangehörigkeit, Religion, Ethnizität, soziale Herkunft und Sprache ergeben. (vgl. Döll/Hagi 2014: 210) Daher gilt auch für das österreichische Bildungssystem, dass Migration und die damit verbun-

dene Mehrsprachigkeit zentrale Bedingungen für das Lehren und Lernen in der Schule der Gegenwart sind. (vgl. Gogolin 2004: 55) Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichsstudien zeigen aber nach wie vor, dass Migration und Mehrsprachigkeit im österreichischen Bildungssystem nicht als solche Bedingungen gesehen werden. Besonders besorgniserregend ist die Tatsache, dass Themen, wie Migration, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung in Österreich nach wie vor nicht flächendeckend verankert sind. So konnte bis zur Lehrerinnenbildung NEU (2016) eine Lehramtsstudentin oder ein Lehramtsstudent der Volksschule nach einem dreijährigem Bachelorstudium klassenführende Lehrerin einer Klasse werden, die zu 90% aus Kindern zusammengesetzt ist, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und deren Sprachkompetenzen in Deutsch sehr unterschiedlich weit ausgeprägt sind, ohne in ihrer Ausbildung jemals ein Wort darüber gehört zu haben, wie eine Lehrkraft einen Unterricht gestalten kann, der auf diese (sprachlichen) Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet ist. Ein weiteres Szenario ist, dass eine ausgebildete Volksschullehrkraft in der Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache tätig ist, ohne sehr viel darüber zu wissen, wie Sprachfördereinheiten gestaltet werden können, um Kinder in ihrem Aneignungsprozess in Deutsch effektiv zu unterstützen.

Es ist beobachtbar, dass in den letzten Jahren mehrere (kurzfristige) Deutschförderangebote (so zum Beispiel in Wien das kostenlose Angebot der Förderung 2.0) geschaffen wurden, jedoch die Ausübung dieser Angebote von nicht qualifizierten Lehrkräften für diesen Bereich durchgeführt werden. So bleibt es wieder dem Zufall überlassen, ob mit diesem Angebot tatsächlich die Sprachaneignung des Deutschen bei den Kindern weiterentwickelt wird.

Im nächsten Abschnitt werden Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichsstudien mit dem Fokus auf Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dargestellt. Diese Darstellung bekräftigt folgende Erkenntnis:

„LehrerInnen werden in Österreich nach wie vor nicht dafür ausgebildet, um mit einer mobilen SchülerInnenschaft umzugehen, und die nationalen Bildungssysteme in Europa haben sich auf die Herausforderung, SchülerInnen bei Wechsel der schulischen Bezugssysteme zu unterstützen, noch nicht ausreichend vorbereitet.“ (Herzog-Punzenberger 2009: 31)

2.2 Wirkungen und Ziele des Volksschulunterrichts

Der Artikel 14 Absatz 5a der österreichischen Bundesverfassung hält im Zusammenhang mit Schule und Bildung fest:

„Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert.“ (BKA 2015)

Gemäß der Bundesverfassung ist die österreichische Schule eine Schule für alle und soll allen Kindern gleiche Bildungschancen gewährleisten, unabhängig von individuellen oder familiären Merkmalen. Die Volksschule in Österreich nimmt dabei eine Schlüsselfunktion ein, weil sie die erste und einzige Schulform ist, die als gemeinsame Schule für alle Kinder gedacht ist. Die Volksschule ist als Ort für grundlegende Bildung zu verstehen, mit dem Auftrag, „*Kindern eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich*“ (BMBWF 2012: 9) zu ermöglichen. Dieser Auftrag ist mit einer Liste von Aufgaben gefüllt: Die Volksschule, soll ausgehend von den individuellen Voraussetzungen der Kinder, die Lernfreude fördern, das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stärken, die sozialen Handlungsfähigkeiten ausbauen, die sprachlichen Fähigkeiten erweitern, die dafür notwendige Lern- und Arbeitshaltung entwickeln und ausgehend von spielerischen Lernformen zu bewusstem, selbstständigem, zielreichem Lernen hinführen. (vgl. ebd.: 9f) Bei dieser Aufzählung geht ein wichtiger Punkt fast verloren, nämlich die

„Entwicklung und Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken (einschließlich eines kindgerechten Umganges mit modernen Kommunikations- und Informationstechnologien), einer sachgerechten Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie einer breiten Entfaltung im musisch-technischen und im körperlich-sportlichen Bereich dienen.“ (ebd.)

Kurz zusammengefasst besteht der Bildungsauftrag der Volksschule zwischen der Allgemeinbildung und der Vermittlung der elementaren Kulturtechniken, also den Grundkompetenzen. Für die Gegenstände Mathematik und Deutsch, Lesen, Schreiben auf der 4. Schulstufe werden die Kompetenzen in den Bildungsstandards zusammengefasst. „*Sie definieren damit auch die Ausbildung elementarer Fähigkeiten in der Sprache und in Mathematik als überprüfbares Kerngeschäft des Volksschulunterrichts.*“ (Wohlhart et al. 2016: 20) Die Überprüfung dieses sogenannten Kerngeschäftes der Volksschule findet in Form von internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA (Programme für International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) statt.

Betrachtet man die Befunde dieser Studien, kann festgestellt werden, dass das österreichische Bildungssystem das eingangs erwähnte Ziel der Chancengerechtigkeit nach wie vor deutlich verfehlt. Kinder mit Migrationshintergrund, mehrsprachige Kinder und Kinder aus sozial schwachen Familien schneiden in den getesteten Kompetenzen der Studien TIMSS und PIRLS deutlich schlechter ab, als jene Kinder, auf die keines der aufgezählten Merkmale zutrifft. Eine Zusammenschau dieser Ergebnisse zeigt die Wirkung des Volksschulunterrichts auf die Ausbildung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse Volksschule. Der Fokus

der nachstehenden Darstellung liegt auf den Studien TIMSS und PIRLS aus dem Jahr 2011, weil sie verschiedene Kompetenzen der Viertklässler der Grundschule untersuchen und für diese Arbeit von besonderer Relevanz sind.

Lesen

Im Jahr 2011 wurde die internationale Studie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zur Erfassung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der vierten Schulstufe in Österreich durchgeführt. Anhand von literarischen Texten und Informationstexten werden bei dieser Studie die Kompetenzen zweier unterschiedlicher Leseabsichten, nämlich Lesen, um literarische Erfahrungen zu machen, und Lesen, um Informationen zu gewinnen, eruiert.

Ergebnisse der PIRLS-Studie zur Erfassung der Lesekompetenz

Österreichs Schülerinnen und Schüler liegen bezogen auf ihre Leseleistungen mit 529 Punkten im unteren Bereich des Mittelfelds, also auf Rang 25 unter den 45 Teilnahmeländern. Orientiert man sich an den 14 Vergleichsländern, also Länder mit ähnlichen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen wie Österreich, nimmt Österreich den letzten Platz ein. Zwar sind die Leseleistungen sehr homogen, jedoch auf deutlich niedrigerem Niveau im Vergleich zu den anderen Ländern. (vgl. Suchán 2012a: 13)

Obwohl 75% der Schülerinnen und Schüler über ein mittleres Kompetenzniveau (Stufe 2 und 3) verfügen, ist der hohe Anteil mit 20% auf der Kompetenzstufe 1 und darunter und die geringe Anzahl an leistungsstarken Kindern, nur 5%, ein sehr besorgniserregendes Ergebnis. Im Detail bedeutet das, dass 17% der leistungsschwachen Kinder die Kompetenzstufe 1 erreicht, also sie schaffen es, leicht auffindbare Informationen in einem Text zu erkennen, 3 % fehlen sogar derartige Basiskompetenzen. Mit diesen 20% hat Österreich den zweithöchsten Anteil an leistungsschwachen Kindern unter den Vergleichsländern. Österreich gehört zu jenen Ländern, wo sich dieser Anteil im Vergleich zum Durchführungsjahr 2006 um 4% erhöht hat. (vgl. Bergmüller 2012: 17) Dieser Leistungsrückgang ist sowohl beim „literarischen Lesen“, als auch beim „Informationslesen“ zu erkennen. (vgl. Wallner-Paschon 2012: 21)

Richtet man nun den Blick auf die Leseleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund, zeigt sich, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu allen getesteten Kindern häufiger aus Familien mit Migrationshintergrund stammen. Obwohl sich die Leseleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zum Durchführungsjahr 2006 verbessert hat, ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, der zur Risikogruppe gehört und nur die Kompetenzstufe 1 erreicht, mit 37 % deutlich höher als jene Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, die auch zur Risikogruppe gehören. (vgl. Salchegger et al. 2015: 77) Mit anderen Worten: Jenen Schülerinnen und Schülern mit und

ohne Migrationshintergrund, die maximal die Kompetenzstufe 1 erreichen, fehlt es an grundlegende Lesefertigkeit für die aktive Teilhabe an der Gesellschaft und beenden bereits mit beträchtlichen Defiziten die Volksschule. (vgl. ebd) Jene Schülerinnen und Schüler, die angeben, zu Hause (auch) eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, gelten als mehrsprachig und sie erreichen im Schnitt 36 Punkte weniger im Lesen als einsprachig deutsch aufwachsende Kinder. (vgl. Bergmüller/Herzog-Punzenberger 2012: 51)

Ergebnisse der TIMSS-Studie zur Erfassung der Mathematikkompetenz und Naturwissenschaftskompetenz

Obwohl die Mathematikleistung mit 508 Punkte der österreichischen Kinder international im Mittelfeld unter den Teilnahmeländern liegt, gibt es kein Vergleichsland, sowie beim Lesen, mit signifikant schwächeren Leistungen. (vgl. Suchán 2012b: 24)

Die Verteilung auf den Kompetenzstufen zeichnet ein ähnliches Bild wie bei den Leseleistungen. In Österreich schaffen nur 2% der Kinder die höchste Kompetenzstufe und sind in der Lage zu berechnen, wie viele 5-Liter-Farbeimer man kaufen muss, wenn insgesamt 37 Liter benötigt werden. Im internationalen Vergleich befinden sich 30% auf der Kompetenzstufe 1 oder darunter, d.h. für diese Kinder ist bereits die Durchführung einer Addition (5 631 und 286) eine Herausforderung. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler haben mit basalen Mathematikaufgaben Schwierigkeiten. 68% der Kinder erreichen die 2. und 3. Kompetenzstufe. (vgl. Suchán/Wintersteller 2012: 27) Während sich in vielen Ländern die Mathematikkompetenz der Viertklässler zu den Durchführungsjahren 1995 und 2007 verbessert hat, ist in Österreich seit 1995 ein signifikanter Leistungsrückgang zu beobachten und seit 2007 kaum Veränderungen in den Leistungen zu erkennen. (vgl. Bergmüller 2012: 29)

Im Vergleich zur Lese- und Mathematikkompetenz liegen die österreichischen Kinder mit den naturwissenschaftlichen Leistungen im oberen Mittelfeld der Teilnehmerländer. Auch hier sind sehr homogene Leistungen zu beobachten, jedoch im oberen Mittelfeld. Während andere Länder es geschafft haben, die Leistung seit 1995 der Kinder in der Domäne Naturwissenschaft zu erhöhen, sind in Österreich keine nennenswerten Veränderungen ersichtlich. Auffällig ist nur, dass die Leistungen im Jahr 2011 homogener sind als im Jahr 1995. (vgl. Bergmüller/Filzmoser 2012: 40)

Richtet man das Augenmerk nun auf Kinder mit Migrationshintergrund, verschärft sich das bereits gezeichnete Bild der Lesekompetenz noch weiter. Obwohl sich die Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund in den einzelnen Bereichen verbessert haben oder gleichgeblieben sind, erbringen sie noch immer schlechtere Leistungen, als jene Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Leistungen in Mathematik sind nicht gesunken, aber auch nicht gestiegen. In

der Domäne Naturwissenschaft sind die Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund tendenziell gestiegen. Damit kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Leistungsunterschiede zwischen diesen beiden Gruppen generell geringer geworden sind. Außerdem müssen Kinder seit 1995 wesentlich seltener eine Schullaufbahnverzögerung hinnehmen. (vgl. Bergmüller/Herzog-Punzenberger 2012: 52)

In der internationalen Vergleichsstudie PISA werden in dreijährlichem Turnus die Kenntnisse und Fähigkeiten der 15- & 16-Jährigen unter die Lupe genommen. 2012 wurde die Mathematikkompetenz getestet und bezogen auf das Merkmal Migrationshintergrund setzt sich die Leistungsdifferenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit und Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund fort. (vgl. Pareiss/Schwantner 2013: 49)

Die vorgestellten Befunde zeigen, dass es der österreichischen Volksschule nicht gelingt, Kinder mit Migrationshintergrund und/oder mehrsprachige Kinder mit wichtigen Basiskompetenzen, wie zum Beispiel dem sinnerfassenden Lesen oder einer basalen Rechenkompetenz auszustatten.

Betrachtet man die Bildungsbeteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund und/oder mehrsprachigen Kinder im Verlauf ihrer Bildungswege im österreichischen Schulsystem, so setzt sich der Trend einer Chancenungerechtigkeit fort.

Eine Analyse der Entwicklung der vergangenen 10 Jahren der Pflichtschulphase zeigt Auffälligkeiten in der Verteilung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache nach unterschiedlichen Schultypen und deren unterschiedlichen Zuwachsraten. Es folgt dem Prinzip: *„je höher das Prestige des Schultyps, desto niedriger[ist] der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen.“* (Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 244).

Im Nationalen Bildungsbericht werden im Kapitel „Chancengerechtigkeit“ weitere Einflussvariablen auf eine erfolgreiche Schullaufbahn unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund (im Ausland geborene Eltern) diskutiert. Das Ergebnis ist, dass Leistungsunterschiede im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund während der gesamten Schullaufbahn zu beobachten sind. Bei Kindern mit Migrationshintergrund wird ein durchschnittlicher Lernrückstand von 14 Monaten verzeichnet. Besonders auffallend ist auch, dass nur ein Anteil von 42% beim Übergang in die Sekundarstufe II an eine maturaführende Schule wechselt. Bei „einheimischen“ Kindern liegt der Anteil bei 55%. (vgl. Brunforth et al. 2012: 200) Ein wesentlich höheres Risiko, die Schule abzubrechen, besteht bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Auffallend hoch ist die Schulabbruchsrates bei Kindern mit türkischer Erstsprache: 17,8% der Buben und 17,3% der Mädchen brachen 2010 nach Ende der Schulpflicht die Schule ab. (vgl. ebd.: 207) Genauso alarmierend hoch ist die Prozentzahl mit

31,2 Prozent an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an den österreichischen Sonderschulen im Schuljahr 2013/14. (vgl. BMUKK 2014:24)

Im Schuljahr 2014/15 befanden sich 87. 127 Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Österreichs Volksschulen, das bedeutet einen Anteil von 26,6%. In den Vorschulstufen überschreitet der Anteil der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die 50%- Marke und liegt bei 56,3%. (vgl. ebd.) Hervorstechend ist der Umstand, dass der Anteil an mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in der Vorschule innerhalb von 4 Jahren um 9% gestiegen ist, wohingegen der Anteil der mehrsprachigen Kinder in der Volksschule nur um 4% gewachsen ist. Diese ungleichmäßige Steigerung lässt veränderte Zuweisungspraxen vermuten und eine Veränderung in der Funktion der Vorschule als gezielte Sprachförderung. (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 244)

Jene vorgestellten Befunde und Analysen des österreichischen Schulsystems zeigen, dass von Chancengerechtigkeit nicht gesprochen werden kann. Gerechtigkeit auf gleiche Chancen bedeutet ja nicht, dass alle das Gleiche bekommen, sondern auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingegangen wird. Doch in Österreich gelingt es nur unzureichend, die Kompetenzen von mehrsprachigen Kindern im Laufe ihrer Schulkarriere an die Kompetenzen ihrer monolingual deutsch aufwachsenden Klassenkameradinnen und Klassenkameraden heranzuführen. Offensichtlich ist die Komplexität dieser Befunde und einfache Erklärungsmodelle nützen hier nur wenig, dem Problem zu begegnen. Einfache Erklärungsmodelle, die nur einen Faktor, wie zum Beispiel, die unzureichende sprachliche Integration von migrierenden Personen, verantwortlich machen, greifen zu kurz, um die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in einem Schulsystem zu erklären, da die Gründe für die Bildungsbenachteiligung unterschiedliche Ebenen des Schulsystems betreffen. (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009: 173)

2.3 Erklärungsansätze für die Chancen(un)gerechtigkeit

Auf der Suche nach Erklärungen für die dargestellten Leistungsunterschiede in Abhängigkeit von Migrationsstatus und Mehrsprachigkeit finden sich mehrere Erklärungsansätze und Einflussfaktoren.

Für Österreich konnte nach der PISA-Studie im Jahr 2006 ein starker Zusammenhang zwischen Leistungen und der familiären Herkunft offengelegt werden. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen höherwertigen Bildungsabschluss haben, erbringen bessere Leistungen. (vgl. Breit/Schreiner 2007: 57) Eingewanderte Personen leben oft unter schlechteren sozialen Be-

dingungen und haben eine schlechtere Ausbildung. Vergleicht man die Leistungen von „einheimischen“ Kindern und „eingewanderten“ Familien mit dem jeweils gleichen Sozialstatus, so wurde festgestellt, dass ein Drittel der Leistungsunterschiede auf den unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergrund zurückzuführen ist. (vgl. ebd.: 59) Das wirft natürlich die Frage auf, mit welchen Faktoren die anderen zwei Drittel der Leistungsunterschiede erklärt werden können. So sind Faktoren, wie das Einreisealter und das mehrmalige Wechseln in Herkunftsland und Einwanderungsland möglicherweise auch Variablen, die sich negativ auf die Bildungsverläufe von Kindern auswirken können.

Richtet man den Fokus jedoch nicht auf die einzelnen Individuen und ihre Merkmale, sondern auf die Institution, in der die Kinder ihre Kompetenzen erlernen sollen, dann lassen sich noch weitere Erklärungsmodelle finden.

Inwieweit Mechanismen der „institutionellen Diskriminierung“ auf den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem wirken, wäre für Österreich noch zu prüfen. Der vorgeschlagene Erklärungsansatz „institutionelle Diskriminierung“ von Gomolla und Radtke versucht Mechanismen herauszufiltern, die für die Bildungsbenachteiligung mitverantwortlich sind, welche im organisatorischen Handeln, also rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen, die Arbeitskultur in der Institution Schule und das professionelle Handlungswissen aller Akteure und Akteurinnen im Schulwesen, konzipiert sind. (vgl. Gomolla/Radtke 2000: 321). Indizien für institutionelle Diskriminierung in Österreich liefern beispielsweise die Zuweisungsverfahren in die Vorschulstufe oder auch auf die Sonderschule. (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 235)

Dirim und Mecheril beschreiben Gründe für die schulische Benachteiligung von Migrationsanderen² als Effekte verschiedener Disponiertheit-Kontext-Dissonanzen. (vgl. 2010a: 128) Anhand der Sprache der Schule lässt sich dieser komplexe Begriff erklären. Die Institution Schule hat bestimmte Erwartungen an Schülerinnen und Schüler bezüglich der Deutschkenntnisse beim Schuleintritt und stellt ein bestimmtes Angebot hinsichtlich ihrer Erwartungen. So formuliert die Institution Schule ein ausschließlich deutschsprachiges Angebot und führt das Angebot i. R. so aus, dass es nicht der alltagsweltliche Sprachwirklichkeit der Schülerinnen und Schüler entspricht. (vgl. ebd. 131) So trifft eine zunehmend sprachlich heterogene Schülerinnen- und Schülerschaft (vgl. Abschnitt 2.1) nach wie vor auf ein Bildungssystem, dass sich vorwiegend an monolingual deutsch aufwachsenden Kindern und Jugendlichen orientiert. In diesem Zusammenhang wird von einem monolingualen Selbstverständnis oder von einem monoligualen

² „Migrationsanderer“ ist ein Begriff aus der Migrationspädagogik. Mecheril bevorzugt diese Bezeichnung gegenüber der Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“, weil die Bezeichnung zum Ausdruck bringt, dass es „Migrantinnen/Migranten und komplementär „Nicht-Migrantinnen/Nicht-Migranten“ nicht an sich, sondern nur als relationale Phänomene gibt. Als Formulierung verweist es auf Charakteristika der Prozesse und Strukturen die „Andere“ herstellen. (vgl. Mecheril 2010a: 17)

Habitus (Gogolin 1994) gesprochen. Schulen mit einem monolingualen Selbstverständnis vermitteln die Sprache der Schule nicht explizit, sondern

„Handeln auf der Annahme, dass alle nötigen sprachlichen Grundlagen ‚normalerweise‘ außerhalb der Schule erworben werden, und dass das, was noch fehlt durch die Unterrichtsprozesse hindurch implizit hinzugewonnen wird.“ (Gogolin et al. 2011a: 17)

Tatsache ist aber, dass es viele Familien in Österreich gibt, bei denen zu Hause andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden und daher fallweise Eltern die Landessprache nicht ausreichend beherrschen, um Kindern bei schulbezogenen Aufgaben (Hausaufgaben, Erstellen von Projekten und Präsentationen) zu helfen. Erschwerend kommt für Familien mit Migrationshintergrund hinzu, dass sie mit dem österreichischen Bildungssystem weniger vertraut sind und stärker mit Hürden in unterschiedlichen Lebensbereichen, wie etwa dem Rechtssystem, konfrontiert sind, als Familien ohne Migrationshintergrund (vgl. Latcheva/Herzog-Punzenberger 2011 zit. n. Salchegger et al. 2015: 67) und daher nicht in der Lage sind ihre Kinder so zu unterstützen, wie es die Institution Schule mit ihren Akteurinnen und Akteuren gerne hätte. In diesem Zusammenhang spricht man von einem „dissonanten Verhältnis“ zwischen den familiären Ressourcen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und den Erwartungen der Schule an sie. Inwiefern nämlich das dissonante Verhältnis zwischen mitgebrachten und erwarteten Ressourcen ausgeglichen werden kann, hängt in Österreich bisher von der individuellen Lebenslage der Kinder bzw. ihren Familien ab. Kinder und Jugendliche, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, sind in besonderem Maße auf eine hohe Qualität der Bildungseinrichtungen angewiesen. Von einer hohen Qualität kann aber angesichts der genannten Ergebnisse aus den Studien nicht ausgegangen werden. Hier schließt sich ein sehr besorgniserregender Teufelskreis, eine zunehmend größere Anzahl an mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern treffen auf eine Schule mit einem Unterricht, der nicht auf ihre sprachlichen Kompetenzen abgestimmt ist, weil u.a. Lehrkräfte dafür nicht ausgebildet werden. Diese Unmöglichkeit gilt es aufzulösen, indem Lehrkräfte eine gute Ausbildung für eine Schule im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration erhalten, damit sich sechsjährige Kinder unabhängig verschiedener Differenzierungsmerkmale wie Sprache oder Herkunft entsprechend ihrem Potenzial entfalten können.

Die Qualität der Bildungseinrichtungen im Kontexte einer sprachlich heterogenen Schülerinnen- und Schülerschaft, so sind sich Experten einig, hängt im hohen Maße davon ab, inwiefern Lehrkräfte es als ihre Aufgabe ansehen, die sprachlichen Mittel und Kompetenzen im Unterricht explizit zu vermitteln, die für eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung notwendig sind. (vgl. Gogolin et. al 2011a: 16) Mit dem Konzept der „Bildungssprache“ kann näher erklärt werden, welche sprachlichen Mittel genau im Unterricht explizit vermittelt werden soll.

2.4 Bildungssprachliche Kompetenz und Schulerfolg

Chancen auf schulischen Erfolg in monolingual geprägten Bildungsinstitutionen stehen im engen Zusammenhang mit der kompetenten Verwendung des Registers der jeweiligen Bildungssprache. Also für das österreichische Bildungssystem steht dafür die deutsche Sprache. Die Schule stellt den Anspruch an Kinder und Jugendliche, bildungssprachliche Ausdrucksweisen zu verstehen und zu gebrauchen. Sie sieht es bisher aber nicht als ihre Aufgabe an, diese explizit zu vermitteln, sondern geht davon aus, dass sich Schülerinnen und Schüler Bildungssprache implizit aneignen. Diese Tatsache bedeutet eine oft unüberwindbare Hürde besonders für diejenigen Kinder, die den sprachlichen Anforderungen der Schule entweder aufgrund ihrer sozialen Herkunft und/oder aufgrund der Herkunft einer anderen Sprache ohne Hilfe nicht gerecht werden können. (vgl. Gogolin/Lange 2011: 111) Bevor im übernächsten Kapitel Konzepte vorgestellt werden, die das Register Bildungssprache explizit fördern, ist zuvor der Begriff und seine Merkmale sowie die Bedeutung für den Volksschulunterricht Gegenstand der Betrachtung.

2.4.1 Zum Konzept „Bildungssprache“

Der Begriff „Bildungssprache“ ist im deutschsprachigen Raum kein neuer Begriff. So liegt bereits Ende 1920er Jahre eine Definition in einem pädagogischen Lexikon vor. Erich Drach grenzt mit seiner Definition von „Bildungssprache“ die Aussprache der Gebildeten von der Hochsprache und der Mundart der gesellschaftlichen Unterschicht ab. Impliziert ist dabei die Auf- bzw. Abwertung derer, die diese Sprachvarianten benutzen. (vgl. 1928: Sp. 665) In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion geht man weit über dieses alltägliche Verständnis hinaus.

Ein neues Verständnis von Bildungssprache im deutschsprachigen wurde vor allem durch das Rahmenprogramm FÖRMIG (siehe Kapitel 4) geprägt. Die Grundlagen für die Neuprägung des Begriffs bildeten hauptsächlich die englischsprachige Forschung, dazu zählen der britische Soziologe Basil Bernstein (1971), der australische Linguist M.A.K. Halliday (1994) und der kanadische Bilingualismusforscher Jim Cummins (2006). (vgl. Gogolin/Lange 2011: 110f)

Für Quehl und Trapp ist Bernsteins soziologische Perspektive auf den Begriff „Bildungssprache“ für die heutige Bedeutung auf zweifache Weise wichtig, zum einen seine Feststellung, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sprachlichen Sozialisation unterschiedliche Voraussetzungen in die Schule mitbringen, indem ihre sprachlichen Formen unterschiedlichen Merkmale kontextgebundener und kontextunabhängiger Sprache aufweisen, und zum anderen

thematisierte er die Diskrepanz zwischen der Erwartung der Schule hinsichtlich der Sprache und den mitgebrachten sprachlichen Ressourcen der Kinder. (vgl. Quehl/Trapp 2013: 20)

Auch die funktionelle Perspektive auf Sprache, wie sie Michael A. K. Halliday, mit seiner Theorie der „Functional Grammar“ vorgelegt hat, liefert wichtige Grundlagen für das heutige Begriffsverständnis. Er verwendet das Konzept eines sprachlichen Registers: *„register is what a person is speaking, determined by what he is doing at the time“* (Halliday 1987: 110) Entsprechend der jeweiligen Situation wählt eine Person beim Sprechen oder Schreiben die äußere Gestalt von Redemitteln aus, die in diesem Kontext als angemessen erscheinen.

Jim Cummins beschäftigte sich schon Ende der 1970er- Jahre mit der Frage, wie man Kinder und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund in der Schule sprachlich am besten unterstützen kann. Im Zuge seiner Forschungen macht er darauf aufmerksam, dass sich die sprachlichen Anforderungen, die sich eine Schülerin oder ein Schüler im Lauf ihres oder seines Bildungsprozesses stellen muss, deutlich von den Anforderungen einer alltäglichen Kommunikationssituation unterscheiden. Ausgehend davon hat er die Begriffe „Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)“ und „Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)“ geprägt. Cummins definiert *CALP* als *„extent to which an individual has access to and command of the oral und written academic registers of schooling“* (Cummins 2000: 67) Übersetzt werden kann *CALP* mit *Bildungssprachfähigkeit*. (Reich 2008 zit. n. Gogolin/Lange 2011: 110)

Studien aus dem englischsprachigen Raum konnten zudem zeigen, dass der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeit in der Zweitsprache eine Dauer von fünf bis acht Jahren in Anspruch nehmen kann, wohingegen der Erwerb Alltagssprachlicher Fähigkeit, Cummins verwendet dafür den Begriff „BICS“, wesentlich weniger Zeit benötigt, man spricht von 6 Monaten bis zu zwei Jahren. (vgl. Reich/Roth 2002: 35) Damit kann erklärt werden, warum Lerner des Deutschen als Zweitsprache sich in alltäglichen Kommunikationen ohne Probleme verständigen können, wohingegen die sprachlichen Anforderungen der Schule (noch) nicht erfüllt werden können. (vgl. Gogolin/Lange 2011: 111) Aufgrund dessen werden auch kurzfristig angebotene Fördermaßnahmen als nicht effizient genug erachtet, um bildungssprachliche Fähigkeiten zu erwerben.

Für den deutschen Sprachgebrauch steht für *CALP* der Begriff „Bildungssprache“. Unter Anlehnung an Jürgen Habermas (1977) Begriffsverständnis ist mit „Bildungssprache *„dasjenige sprachliche Register gemeint, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“* (Gogolin et al 2011a: 16).

Mit diesem Verständnis wird der Zusammenhang von (schulischem) Wissenserwerb und bildungssprachlicher Kompetenz deutlich. Sie eröffnet demnach auch das Wissen zur Welt. So bezeichnet Ortner „Bildungssprache“ als einen *„Themenentfaltungsmodus[...in dem Schul- und Orientierungswissen entwickelt, d.h. bearbeitet und dargestellt wird“* (2009: 2233). So ist

Bildungssprache die Sprache der Bildungseinrichtungen „*in der besonderes Wissen auf eine besondere Weise behandelt wird*“ (ebd.: 2227).

Mit zunehmender Komplexität der Inhalte und Wissensbereiche, die sich während der Bildungslaufbahn (Kindergarten-Volksschule-Sekundarstufe-Oberstufe etc.) durch Ausdifferenzierung der Fächer bemerkbar machen, werden auch die sprachlichen Anforderungen komplexer. Das bedeutet, der schulische Sprachgebrauch entfernt sich mit zunehmender Bildungskarriere von der Alltagssprache hin zur Bildungssprache. Daraus wird mit aller Deutlichkeit ersichtlich, dass Schulerfolg, also Aufbau von Wissen, im hohen Maße von der Beherrschung der Bildungssprache abhängt. Gleichzeitig findet der Wissenszuwachs über die Bildungssprache statt. So ist (Bildungs-)Sprache zu gleich Mittel und Ziel des Unterrichts. (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017: 7)

2.4.2 Der Begriff „Bildungssprache“ in Bezug und Abgrenzung zu anderen Begriffen

Für die Betrachtung von schulischem Unterricht und der Frage der dafür notwendigen sprachlichen Mittel, damit Schülerinnen und Schüler schulisch erfolgreich sind, werden unterschiedliche Begriffe, die Bezug zur Sprache der Schule aufweisen, diskutiert. So steht der Begriff „Bildungssprache“ immer in Bezug oder Abgrenzung zu anderen Begriffen, wie „Alltagssprache“, „Schulsprache“ und „Fachsprache“. (vgl. Lange/Gogolin 2010: 12)

Der Bezug zum Begriff „Alltagssprache“ wurde bereits mit der Unterscheidung von BICS und CALP nach Cummins aufgegriffen. Mit Alltagssprache werden vor allem jene sprachlichen Mittel gemeint, die in einer alltagssprachlichen Situation gebraucht werden. Das sind vor allem para- und nonverbale Mittel, welche Kommunikationssituationen unterstützen. (vgl. Cummins 2000: 59)

Unter „Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)“ steht für den deutschen Sprachgebrauch der Begriff „Bildungssprache“. Darunter wird ein sprachliches Register verstanden, das Merkmale formaler Rede trägt und an der Schriftsprache orientiert ist. Wohlgeformt und Kohärenz bei der Produktion längerer Texte gehört ebenso dazu, wie eine Differenzierung nach Domänen sowie „lexikalische Dichte“ und der Einsatz fachsprachlicher Redemittel. (vgl. Gogolin 2006, 2007: 73ff zit. n. Ahrenholz 2010a: 16)

Im Vergleich zur Alltagssprache ist die Bildungssprache eher an der Schriftsprache orientiert und zwar auch dann, wenn sie mündlich gebraucht wird. Dazu sind die Überlegungen von Koch und Österreicher zu Schriftlichkeit und Mündlichkeit relevant. Demzufolge können Texte bzw. sprachliche Äußerungen, unabhängig ihrer medialen Realisierungsform - also mündlich oder schriftlich – als konzeptionell eher schriftlich oder konzeptionell eher mündlich zugeordnet werden.

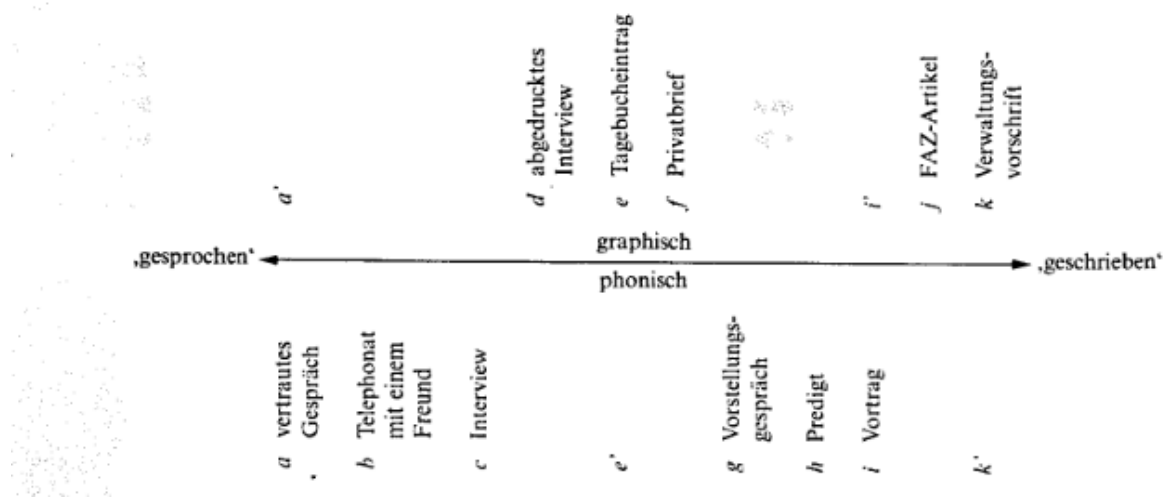


ABB.1: GESPROCHENE/GESCHRIEBENE SPRACHE (KOCH/ÖSTERREICHER 1985: 18)

So ist zum Beispiel ein Telefongespräch, auch wenn es transkribiert wird, also schriftlich vorliegt, konzeptionell eher der Mündlichkeit zuzuordnen. Im Gegenzug dazu ist die Realisierungsform eines Vortrags, zum Beispiel ein Referat in der Schule, zwar mündlich, weist aber Merkmale der Schriftlichkeit auf und ist konzeptionell daher eher schriftlich. Nach Koch und Österreicher gibt es Merkmale, die eher eine mündlich definierten „Sprache der Nähe“ und einer schriftlich definierten „Sprache der Distanz“ zuzuordnen sind. Spontaneität und die damit verbundene mögliche Expressivität und Affektivität sind Faktoren, die eher der gesprochenen Sprache zuzuschreiben sind, sowie die offene Rollenverteilung der vorwiegend vertrauten Gesprächspartner in vorwiegend stattfindenden face-to-face-Situationen. Wohingegen geschriebene Sprache mit festen Rollenverteilungen einhergeht und sich eher an die Öffentlichkeit richtet, wonach die Gesprächspartnerinnen und -partner eher fremd sind. Sprachproduktion und -rezeption sind zeitlich und räumlich voneinander getrennt, daher müssen Informationen zur situativen und soziokulturellen Einordnung explizit verbalisiert werden. Ein hoher Planungsaufwand und geringere Spontaneität gehen damit einher. (vgl. Koch/Österreicher 1985: 19ff) Ferner ist die „Sprache der Distanz“ gekennzeichnet durch eine hohe Informationsdichte, sowie einer hohen Komplexität und Elaboriertheit. Kurzum hat das Register der Bildungssprache Merkmale, die auch einer schriftlich definierten „Sprache der Distanz“ zuzuordnen sind, und daher als konzeptionell schriftliche Sprache bezeichnet wird.

Für Gogolin und Lange weisen die Begriffe „Schulsprache“ und „Fachsprache“ Überschneidungen mit Bildungssprache auf. Nach ihrem Verständnis ist „Schulsprache“ ein Ausschnitt der Bildungssprache und sehen es als dasjenige Register, welches rein auf den Kontext der Schule verweist. Feilke charakterisiert Schulsprache differenzierter und versteht darunter „auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen.“ (Feilke 2012 zit. n. Feilke 2012: 5)

Als Beispiel führt er die Textsorte „Erörterung“ an, die in der Schule gelehrt wird, indem Erörterungen geschrieben werden und außerhalb der Schule kaum Anwendung finden. (vgl. ebd) Also eine Sprachform, die aus der Tradition der Schule entspringt, und für didaktische Zwecke konstruiert wurde. Bildgeschichte wäre eine Textsorte aus der Volksschule. Auch Ahrenholz schließt sich diesem Verständnis an: „*Das Register, das der Wissensvermittlung und –aneignung dient, existiert also nicht als solches, sondern in Abhängigkeit von einer pädagogischen Steuerung.*“ (2013: 88) Unter dem Begriff „Bildungssprache“ geht es nach Feilke „*um historisch einzelsprachlich ausgeprägte Sprachmittel*“ (2012: 6). Als Beispiel führt er das Passiv oder das System der Modalverben im Deutschen an, die sich über Jahrhunderte ausgebildet haben. Diese sprachlichen Mittel wurden nicht für das Lehren konstruiert, werden aber epistemisch „genutzt“. (vgl. ebd: 5f) Fürstenau und Lange definieren „Bildungssprache“ folgendermaßen:

„Das bildungssprachliche Register zeichnet sich durch sprachliche Mittel und Strukturen aus, mit denen komplexe und abstrakte Inhalte unabhängig von der konkreten Interaktionssituation ausgedrückt werden können. Es besitzt Merkmale konzeptueller Schriftlichkeit und dient der sprachlichen Konstruktion universaler Bedeutungen. Das bildungssprachliche Register kommt u.a. in schulspezifischen Sprachhandlungen zur Anwendung. (2011: 42)“

Mit dem Begriff „Fachsprache“ im schulischen Kontext ist die Sprache im jeweiligen Schulfach gemeint. Also es bezeichnet jene sprachlichen Mittel, die für ein bestimmtes Schulfach wichtig oder typisch sind. Zu diesen spezifischen Ausdrucksmitteln gehören sowohl Fachtermini, spezifische Kollokationen, Eigenarten fachspezifischer Diskurse und Textsorten. (vgl. Ahrenholz 2010a: 16) Dazu zählen auch nonverbale Zeichen, wie Symbole, Grafiken, Formeln und Diagramme. Bezüglich der Fachtermini ist zu beachten, dass in Fachsprachen oft Begriffe verwendet werden, die aus der Alltagssprache entnommen worden sind. So hat der Begriff „Kraft“ im fachlichen Kontext eine andere Bedeutung, als im Alltag. (vgl. Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 17)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Aufgabe „Bildungssprache“ von anderen Begriffen, wie „Schulsprache“, „Alltagssprache“ und „Fachsprache“ abzugrenzen herausfordernd ist, denn

„jeder Text, jede Unterrichtskommunikation wie auch jeder Fachdiskurs hat in unterschiedlichem Maße Elemente aller drei Register. Unterschiede zeigen sich aufgrund des unterschiedlichen Grades an Spezialisierung in den verschiedenen Schultypen und Klassenstufen, wobei auch in der Grundschule Bildungssprache bereits von zentraler Bedeutung ist.“ (Ahrenholz 2010a: 17).

Das angesprochene Rahmenmodell FörMig sieht daher „*die Vermittlung von Bildungssprache als explizite Aufgabe des Bildungssystems*“ (Gogolin et al 2011a: 17) und stellt die Forderung auf

„[...] dass Sprache als Medium des Lehrens und Lernens bewusst wahrgenommen, bewusst verwendet und bewusst vermittelt wird, und zwar grundsätzlich in allen Lernfeldern, im Unterricht aller Fächer“ (Gogolin et al. 2011a: 17).

2.4.3 Linguistische Merkmale und Hürden der Bildungssprache

Gemäß den bisherigen Ausführungen wird unter Bildungssprache ein bestimmter Ausschnitt sprachlicher Kompetenz verstanden, also ein sprachliches Register mit bestimmten formalen Anforderungen. (vgl. Goglin/Lange 2011: 111) Was sind aber nun bildungssprachliche Elemente, also linguistische Merkmale, die in der Schule entscheidend sind? Die Beschreibung linguistischer Merkmale der Bildungssprache ist nicht problemlos möglich, da eine umfassende empirische Überprüfung noch aussteht. (vgl. Ahrenholz: 2013: 87) Jene Befunde, die Bildungssprache mit seinen Merkmalen für die Institution Volksschule genauer beschreiben, sind Gegenstand der Betrachtung.

Eine erste Systematisierung von Merkmalen der deutschen Bildungssprache schlägt Reich (2008) vor. Folgende Merkmale werden unterschieden:

- diskursive Merkmale: Diese betreffen den Rahmen und die Formen, die die Bildungssprache kennzeichnen (klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel; hoher Anteil monologischer Formen, fachgruppentypische Textsorten, stilistische Konventionen).
- lexikalisch-semantische Merkmale: Diese beziehen sich auf Eigenarten des Wortschatzes und einzelne Bedeutungen (differenzierende und abstrahierende Ausdrücke, Präfixverben, nominale Zusammensetzungen, normierte Fachbegriffe).
- syntaktische und textuelle Merkmale: Diese beziehen sich auf Besonderheiten im Satzbau und im Textaufbau (explizite Markierungen der Kohäsion, Satzgefüge, unpersönliche Konstruktionen, Funktionsverbgefüge, umfängliche Attribute).

(Reich 2008 zit. n. Lange/Goglin 2010: 13)

Die Beschreibung von Merkmalen für eine fächerübergreifende Bildungssprache im Primarbereich ist noch recht jung. Hinweise für bildungssprachliche Merkmale finden sich im Evaluationsbericht 2007 über bilinguale Grundschulklassen in Hamburg, durchgeführt von Gogolin, Roth und Neumann. Aus den vorliegenden Sprachdaten der Kinder wurden sprachliche Teilbereiche, die wahrscheinlich für die deutsche Bildungssprache sind, theoretisch definiert und dann empirisch ermittelt. Darin enthalten sind das Passiv, unpersönliche Ausdrücke, der Konjunktiv, Konstruktionen mit ‚lassen‘, Substantivierungen, Komposita und Attribute. (vgl. Gogolin et al. 2007: 59)

Ergebnisse aus mehreren Einzelfallstudien unterschiedlicher Forscherinnen und Forscher, vorwiegend aus Deutschland, dokumentieren weitere Hürden der Bildungssprache für Lerner des Deutschen als Zweitsprache im Volksschulunterricht in unterschiedlichen Fächern.

Britta Hövelbrinks geht mit ihrer Studie zur „Bedeutung der Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht“ der Frage nach, welche bildungssprachlichen Elemente bei bilingual sprachförderbedürftigen im Vergleich zu monolingual deutschen Schülerinnen und Schüler ohne Sprachförderbedarf in der mündlichen Spontansprache im ersten Schuljahr zu identifizieren sind. Ihre Indikatoren bildungssprachlicher Elemente setzen sich folgendermaßen zusammen:

Indikator	Bilingual (2 024 Turns)	Monolingual (2 024 Turns)	Monolingual (3 078 Turns)
Satzkomplexität			
vollständiger Hauptsatz	739	1 008,05	1 533
vollständiger Nebensatz	40	48,66	74
Parataxe	78	110,47	168
doppelte Prädikation	8	11,18	17
Hypotaxe	61	63,78	97
Satzverknüpfung			
Konjunktion Hauptsatz	134	172,28	262
Konjunktion Nebensatz	80	74,31	113
Relativsatz	34	57,87	88
Infinitivergänzung	4	8,55	13
Partizipialergänzung	0	0,00	0
komplexe Wortbildung			
Komposita	103	161,10	245
Nominalisierung	12	15,78	24
nicht-trennbare Verben	31	49,32	75
trennbare Verben	157	240,67	366
Modus			
Konjunktiv I	0	0,00	0
Konjunktiv II	1	13,15	20
unpersönliche Ausdrücke			
Vorgangspassiv	1	3,29	5
Zustandspassiv	0	4,60	7
unpersönliches „man“	53	61,81	94
Satzerweiterungen			
Apposition	4	11,18	17
Adjektivattribut	58	92,06	140
Genitivattribut	0	0,00	0
Präpositionalphrase	209	368,90	561
Gesamt	1 807	2 577,01	3 919

ABB. 2: BILDUNGSSPRACHLICHE ELEMENTE AUS VERSUCHS- UND VERGLEICHSGRUPPE (HÖVELBRINKS 2013: 80)

Bei der Auswertung ihrer Studie zeigte sich, dass die Gruppe der bilingualen Kinder in fast allen Indikatoren der bildungssprachlichen Mittel benachteiligt sind. Außer in der Kategorie „Konjunktionen in Nebensätzen“ zeigt die Gruppe im Unterricht bessere Ergebnisse, als ihre einsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler. Die Indikatoren Partizipialergänzungen, Konjunktiv I und Genitivattribut kommen in den Schülerinnen- und Schüleräußerungen bei beiden Gruppen nicht vor, und für Infinitivergänzungen und Passivsätze wurden nur sehr wenige Beispiele gefunden.

Die fettgedruckten Kategorien zeigen jene Indikatoren an, die zu signifikant unterschiedlichen Ergebnissen führen. In diesen Kategorien zeigen die bilingualen Kinder eine geringere Produktivität, als die monolinguale Vergleichsgruppe. Zum einen zeigt sich eine Unterscheidung der bildungssprachlichen Kompetenz dieser beiden Gruppen im Sachunterricht, und zum anderen

macht die Studie deutlich, dass bildungssprachliche Elemente im ersten Schuljahr auch bei lebensweltlich zweisprachigen Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderbedarf bereits vorhanden sind und ihre Anwendung finden. (vgl. Hövelbrinks 2013: 80ff)

Grießhaber untersucht in zwei Mikroanalysen die Rolle der Sprache im Fachunterricht der Volksschule. Am Beispiel eines Sachtextes über einen Kran in einem Lehrwerk für den Sachunterricht zeigt Grießhaber das Vorkommen von selten Lexemen (Kranführer, Ausleger) und die Häufung an präfigierten Verben (zum Stamm „bewegen“ gibt es vier Varianten mit her-, hin-, hoch-, und runter-). Bei den Lexemen handelt es sich um Komposita und Präfixverben, also um die für Fachsprachen typischen Wortbildungsverfahren. Die Variantenbildung mittels Präfigierung im fachlichem Kontext entspricht dem Wunsch nach eindeutiger sprachlicher Präzisierung der Vorgänge. (vgl. Grießhaber 2013: 61ff)

Aus einem Unterrichtsgespräch zwischen Schülerinnen und Schülern, die das Wort „Kran“ erfragen wollen stellt Grießhaber fest:

„Den hier untersuchten Kindern mangelt es (...) an einem sprachlichen Instrumentarium zur Beschreibung von Objekten und Sachverhalten nach äußeren Merkmalen und Funktionen, um so dem Hörer die Identifizierung der Objekte zu ermöglichen. Es fehlen ihnen genuin sprachliche Verfahren zur Wissenserweiterung“. (ebd. 2013: 66).

Die von Grießhaber untersuchten Lerner des Deutschen als Zweitsprache haben Probleme bei der Erfragung eines Wortes, indem es ihnen nur unzureichend gelingt, eine spezifische Frage zu stellen. Ihre Techniken zur Erfragung erweisen sich lt. Grießhaber nicht sehr effektiv. Ferner zeigen die Schülertexte große Abweichungen von der üblichen Schreibung. So schreibt ein Kind „Krahke“ statt Kran. Für Grießhaber stellt sich daher die berechtigte Frage, inwiefern zum Beispiel dieses Kind in anderen (Sach)Texten, in denen der Begriff „Kran“ vorkommt, überhaupt das Wort und dessen Bedeutung identifizieren kann.

Auch an einem Beispiel für den mathematischen Anfangsunterricht „Arbeit am Zahlenstrahl“ identifiziert er Lücken im Grundwortschatz und die Vorliebe der Kinder für nonverbale und deiktische Redemittel. So hat ein Förderkind und Lerner des Deutschen als Zweitsprache große Mühe, den Begriff „Abstand“ und das damit vorliegende mathematische Problem zu einem vorliegenden Zahlenstrahl zu versprachlichen und greift daher auf nonverbale, gestische und deiktische Mittel zurück. Auch der Begriff „zwischen“ als Präposition zur Relationierung für die Arbeit am Zahlenstrahl, aber als unerlässlich zu erachten, taucht im Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler nicht auf. Die Lehrkraft bietet zwar den Kindern passende Ausdrücke an, die zur sprachlichen Präzisierung beitragen würden, macht aber nicht explizit darauf aufmerksam. Deshalb verwundert es nicht wenig, dass im weiteren Unterrichtsgespräch die Kinder, die einmal angebotenen neuen Wörter nicht aufnehmen und verwenden. In diesem Kontext stellt sich Grießhaber deshalb die Frage, „*ob das am konkreten Objekt gewonnen Wissen verbal*

so verarbeitet werden kann, dass es vom konkreten Einzelfall abgelöst und zu weiteren Wissensgewinnung eingesetzt werden kann.“ (2013: 73) Inwiefern kann also das fachliche Lernen ohne diese beiden Begriffe gewährleistet werden? Zur Verbesserung der Unterrichtssituation für diese Schülerinnen- und Schülergruppe plädiert er daher für eine verstärkte Selbsttätigkeit der Lernenden im Förderunterricht und eine minimale Sensibilisierung von Kenntnissen in erst- und zweitsprachlichen Spracherwerbsprozessen für angehende Lehrkräfte der naturwissenschaftlichen Fächer. (vgl. ebd.: 73)

Ahrenholz untersucht bildungssprachliche Elemente im Sachunterricht der dritten und vierten Jahrgangsstufe in der Grundschule. Im Fokus seiner Einzelfallstudie einer Sachkundestunde zum Thema „Thermometer und seine Funktionsweise“ stehen die Vermittlung und die Verwendung bildungssprachlicher Mittel. Er zeigt auf, dass Lerner des Deutschen als Zweitsprache erhebliche Probleme im nominalen und verbalen Fach- oder Bildungswortschatz dieser Sachkundestunde aufweisen. Trotz einer hohen Unterrichtspartizipation gelingt es ihnen nicht, auf den fachlichen Stoff sprachlich angemessen zu reagieren. So scheitern sie an der sprachlichen Darstellung, am Modus des Erklärens und Beschreibens, sowie an der aktiven Benutzung des neuen Wortmaterials, obwohl sie es immer wieder versuchen. Auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache haben ihre Schwierigkeiten, die neuen bildungssprachlichen Begriffe aufzunehmen, sie können aber eher komplexere Zusammenhänge darstellen. (vgl. 2010a: 31f)

Mit den Ausführungen über eine Sachunterrichtsstunde in der Grundschule rücken sprachliche Handlungstypen in den Vordergrund, die auch zur Modellierung des Registers Bildungssprache einen Beitrag leisten. So wurde in dem Beispiel der Modus „Erklären und Beschreiben“ genannt. Das sind Sprachhandlungen, die vor allem in den Schulfächern ihre Anwendung finden und ihre eigenen Anforderungen an das sprachliche Können stellen. Nach Vollmer und Thürmann modellieren die schultypischen Handlungsformen, wie das Erfassen und Benennen, Beschreiben, Erklären, Argumentieren, (Be-)Werten und Aushandeln das sprachliche Register der Schule. Ihre Ansicht nach sind das die zentralen Sprachhandlungen für die erfolgreiche Teilhabe am Unterricht in den Fächern. (vgl. 2010: 117)

Aus diesen Einzelfallstudien wird ersichtlich, dass sich Kinder im Unterricht beteiligen und zwar vorwiegend mit Alltagssprachlichen Mitteln. Bildungssprache als Hürde wird immer wieder ersichtlich. Daher möchte ich an dieser Stelle noch einmal auf die Schnittstelle von Bildungssprache und Alltagssprache eingehen, um die Hürde deutlicher zu machen.

Wie bereits erwähnt, ist ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zwischen Alltagssprache und Bildungssprache die „konzeptionelle Schriftlichkeit“. (vgl. Koch/Österreicher 1985) Mit Fortschreiten der Bildungskarriere orientiert sich die Bildungssprache immer mehr an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs, auch wenn sie im Mündlichen gebraucht wird. In alltagssprachli-

chen Situationen beziehen sich die Sprecher in der Regel auf einen gemeinsamen Kontext. Hin- gegen sind in bildungssprachlichen Situationen Sprecherinnen und Sprecher aufgefordert, sich auf Inhalte zu beziehen, deren Basis kein gemeinsam erlebter Kontext bildet. Zum Beispiel müssen Merkmale nonverbale Kommunikation sprachlich und schriftlich ausgedrückt werden. Die Wahl der sprachlichen Mittel verlangen vom Sprecher hohe Präzision und Kohärenz ihrer Gedankenbildung, um eine universale Bedeutung zu stiften. Dabei ist eine zu erwerbende Qua- lifikation zum Beispiel die Verwendung von unpersönlichen Ausdrucksweisen. Äußerungen und Texte sind im Kontext von Bildungssprache durchwachsen von Mündlichkeit und Schrift- lichkeit und geprägt durch eine raumzeitliche Distanz. (vgl. Lange/Gogolin 2010: 12)

Im schulischen Unterricht müssen oft Gegenstände beschrieben und Sachverhalte erklärt wer- den, die aber von den Schülerinnen und Schülern nicht unmittelbar beobachtet werden können. Dabei bedarf es einer objektiven nachvollziehbaren Darstellung der Fakten und eines fach- sprachlichen Wortschatzes. Diese schulische Realität erfordert einen bestimmten Denkstil und eine bestimmte Art der Sprache, welcher für Zweitsprachenlernende eine besondere Schwie- rigkeit bedeutet. (vgl. Schmölzer-Eibinger 2002: 93)

Hier ist von einem Sprachstil die Rede, der konzeptionell schriftlich ist, unabhängig, welches Medium – Schrift oder geschriebene Sprache - verwendet wird. Demnach ist das Sprachhandeln in der Schule systematisch geprägt durch eine Mischform von Dialogischem und Textuellem. Das bedeutet, dass im Unterricht auch in Phasen, in denen nicht geschrieben oder gelesen wird, textuelle sprachliche Anforderungen an die Lernenden gestellt sind. (vgl. Portmann-Tselikas/ Schmölzer-Eibinger 2002: 11)

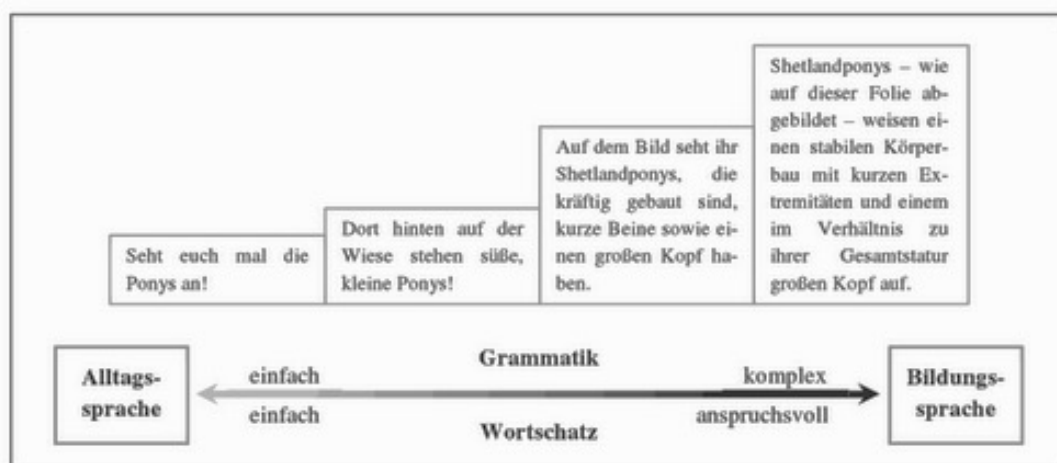


ABB. 3: KONTINUUM VON ALLTAGSSPRACHE UND BILDUNGSSPRACHE (BERENDES ET AL. 2013: 25)

Diese Abbildung 3 zeigt das Kontinuum von Alltagssprache und Bildungssprache an. Mit vier Beispielen über Ponys werden die Unterscheidungsmerkmale zur Abgrenzung und Bildungs- sprache deutlich. Auf der inhaltlichen Ebene stehen einfache Inhalte kognitiv anspruchsvollen Inhalten gegenüber : Zuerst wird nur darauf verwiesen Ponys zu sehen, im zweiten Schritt wird

der Standort mit „dort hinten auf der Wiese“ und das Aussehen der Ponys mit „süße und kleine“ präzisiert, im dritten Text wird bereits auf eine spezifische Art von Ponys den „Shetlandponys“ und deren Körperbau hingewiesen und im vierten wird das noch näher mit spezifischen Informationen über den Körperbau von Shetlandponys ausgebaut.

Auf der kontextuellen Ebene stehen sich Situationen, die auf einen gemeinsamen Kontext referieren („Seht euch mal die Ponys an!“ - Das können Ponys auf einem Bild oder auf einer Weide sein, die Sprecher und Zuhörer gerade gemeinsam in einem Kontext betrachten) und kontext-reduzierte Situationen („Shetlandponys weisen einen stabilen Körperbau“ etc. ein Text zum Beispiel aus einem Kinderlexikon) gegenüber.

Auf der textuellen Ebene werden hier die Gegenpole von dialogischen Spracheinheiten und monologischen Spracheinheiten deutlich. Die Unterschiede auf der syntaktischen und lexikalischen Ebene werden anhand dieser vier Beispiele auch deutlich. Zum einen fällt die zunehmende Dichte an Inhaltswörtern und Fachtermini auf und zum anderen die zunehmend komplexeren Satzstrukturen. (vgl. Berendes et al. 2013: 25ff)

2.5 Resümee

Auch wenn es derzeit keine zufriedenstellende Erfassung bildungssprachlicher Merkmale für die Volksschule gibt, so wurde aus der Sichtung aktueller Forschungsliteratur zur Bildungssprache ersichtlich, dass die Beherrschung der für die Lehr- und Lernprozesse im Unterricht typischen Sprache der Schlüssel zum Bildungserfolg ist, weil durch sie Wirklichkeiten erschlossen werden, Wissen organisiert und erweitert wird, Bedeutungen ausgehandelt werden, Lernleistungen erfasst und bewertet werden und dadurch Berechtigungen und Lebenschancen verteilt werden. (vgl. Thürmann/Vollmer 2013: 212)

Deutlich wurde aber auch, dass nicht nur Kinder mit einer andere Erstsprache als Deutsch an der Sprache der Schule scheitern, sondern, je nach familiärer Sozialisation, auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Auch ihnen fällt der Übergang von den mitgebrachten alltagssprachlichen Mitteln hin zur Aneignung des sprachlichen Registers der Schule, also der Bildungssprache, schwer. Gerade für Kinder, die nicht mit der familiären Unterstützung in diesem Bereich rechnen können, bleibt Schule der einzige Ort für die Ausbildung bildungssprachlicher Fähigkeiten. Bisher kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass der Übergang von der Alltagssprache bis hin zur Bildungssprache im Unterricht der Volksschule explizit vermittelt wird. Ergebnisse von internationalen Leistungsvergleichsstudien zeigen die Leistungsdisparitäten nach wie vor an. Obwohl der Anteil an mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen seit geraumer Zeit steigt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kindern ein sinnvoller auf ihre,

vor allem sprachlichen Bedürfnisse optimaler Unterricht aufbereitet wird, damit sie im österreichischen Bildungssystem Erfolg haben können.

Lehrkräfte sind jene Personen, die den Unterricht gestalten und daher ist die Gestaltung von Sprachbildung maßgeblich davon abhängig, welche Einstellung, welches Wissen und welche Fähigkeiten sie im Umgang mit mehrsprachigen Kindern besitzen. Eine Argumentationslinie, die in dieser Arbeit verfolgt wird, ist die, dass die Volksschullehrkräfte in Österreich in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für den Unterricht mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern nicht ausreichend vorbereitet werden. Ein gutes Ausbildungs- und Fortbildungsprogramm für Volksschullehrkräfte, um sie auf Kinder und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vorzubereiten, ist eine Säule, die zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen kann, auch diese Verantwortung muss wahrgenommen werden.

Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist, werden als Lerner des Deutschen als Zweitsprache bezeichnet. Um Ihnen eine Ausbildung bildungssprachlicher Fähigkeiten zu gewährleisten, ist es sinnvoll, die mitgebrachten sprachlichen Kenntnisse in allen Sprachen festzustellen um daran anknüpfend die Sprachaneignungsprozesse adäquat fördern zu können. Sprachdiagnostische Verfahren im deutschsprachigen Raum gibt es vor allem für die Sprachaneignungsprozesse des Deutschen. Obwohl es auch immer mehr Verfahren gibt, die auch für andere Erstsprachen verwendet werden, ist das österreichische Bildungssystem noch nicht so weit fortgeschritten, dass Lehrkräfte auch Migrationssprachen lernen müssen/können/dürfen, um auch bilinguale Schulsysteme nicht nur für die Sprachen Deutsch und Englisch, sondern beispielsweise für die Sprachen Deutsch/Türkisch anzubieten. Kurzum: An der Vormachtstellung des Deutschen als alleinige Unterrichtssprache kann nicht so schnell gerüttelt werden, daher beugt sich diese Arbeit diesem Umstand und fokussiert die Mehrheitssprache Deutsch, auch was sprachdiagnostische Verfahren betrifft. Die Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und für den mitgebrachten Sprachenschatz der Kinder wird aber stets mitgedacht und ist ein wesentlicher Bestandteil einer schulischen Sprachbildung. Daher liegt der Fokus im nächsten theoretischen Kapitel auf Beobachtungen von Sprachaneignungsprozessen bei Lernern des Deutschen als Zweitsprache.

3 Deutsch als Zweitsprache

Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen beschäftigen sich mit der Frage, wie man Sprachaneignungsprozesse von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern erfolgreich und nachhaltig fördern kann. Mit dieser Frage ist, im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit, das Themengebiet der Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache angezeigt. Ausgangspunkt für die Sprachförderung ist daher die Sprachaneignungsforschung. Im wesentlichen bedeutet Sprachförderung daher, den Verlauf der Aneignungsprozesse und dessen Einflussfaktoren zu erkennen und daraus die notwendigen Schritte für die Gestaltung von Unterricht abzuleiten. Forscherinnen und Forscher aus unterschiedlichen Fachbereichen sind sich darin einig, dass die Ermittlung des Sprachstandes die Grundlage für eine nachhaltige Sprachförderung ist. (vgl. Rösch 2003: 66; Döll 2013: 170; Jeuk 2013: 77; Lengyel 2013: 154)

Dazu wird der Fokus auf den Verlauf von Spracherwerbsprozessen, im Besonderen auf die Prozesse der Zweitspracherwerbsprozesse, gerichtet. Zuerst werden die zentralen Termini aus der Spracherwerbsforschung geklärt, um anschließend die relevanten Theorien und Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung bzw. Zweitspracherwerbsforschung zusammenfassend darzustellen. Auf sprachliche und nichtsprachliche Einflussfaktoren der Sprachaneignung wird Bezug genommen. Damit wird argumentiert, dass es für die Beschulung von Lernern des Deutschen als Zweitsprache keine einfachen Lösungen, wie beispielsweise eine Arbeitsblättermappe gibt, die zur sicheren Beherrschung der Zweitsprache Deutsch führt, sondern die Kinder und ihre sprachlichen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen genau betrachtet werden müssen, um darauf aufbauend Entscheidungen für die Unterrichtsplanung zu treffen. Den Sprachstand in Deutsch des jeweiligen Kindes festzustellen ist daher eine wichtige Säule für die Sprachförderung und -bildung von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Mit einem Zwischenfazit, welches die Bedeutung eines diagnosegestützten Vorgehens für Lernende des Deutschen als Zweitsprache im Schulsystem bekräftigt, wird dieses Kapitel geschlossen.

3.1 Begriffliches

3.1.1 Muttersprache - Erstsprache

Jene Sprache, die ein Kind von Geburt an lernt, wird als „Erstsprache“ oder „Muttersprache“ bezeichnet. (vgl. Ahrenholz 2010b: 3f) Diese beiden Termini werden oft synonym verwendet, allerdings erkennt man bei genauerer Betrachtung ihre Unterschiedlichkeit.

Die Bezeichnung „Muttersprache“ beinhaltet auch problematische Aspekte. Zum einen erhält die Mutter beim Spracherwerb eine dominante Stellung und zum anderen impliziert er den Spracherwerb im familiären Kontext. Beide Aspekte sind nicht immer gegeben. (vgl. Ahrenholz 2010b: 4) Aus migrationspädagogischer Sicht wird zudem kritisiert, dass die Bezeichnung „Muttersprache“, als auch „Herkunftssprache“, die Vorstellung bekräftigt, „*dass Sprachen Sprechen eine Frage der 'Abstammung' sei*“ (Dirim/Mecheril 2010b: 19: Zusatzmaterialien Kapitel 5) und dadurch indirekte Rassenkonstruktionen hervorgerufen werden können. Obwohl der Begriff „Muttersprache“ problematisch ist, wird er auch in wissenschaftlichen Publikationen verwendet, wobei Forscherinnen und Forscher mit dem Begriff häufig die emotionale Bindung zur ersten Sprache betonen möchten. (vgl. ebd.) Auch im schulischen Kontext taucht die Bezeichnung häufiger auf als „Erstsprache“: „Muttersprachenlehrkräfte“ und „Muttersprachenunterricht“.

Der Ausdruck „Erstsprache“ wird hingegen eher in der Sprachwissenschaft und Psycholinguistik verwendet. Häufig zu lesen ist auch die Kurzform L1. Die Möglichkeit des Erwerbs mehrerer Sprachen ist in der Bezeichnung „Erstsprache“ impliziert. (vgl. Ahrenholz 2010b: 4) Mit „Erstsprache“ kann nach Dirim und Mecheril die biografische Bedeutsamkeit hervorgestrichen werden, wobei sie auch darauf hinweisen, dass mit dem Ausdruck „Erstsprache“ auch angedeutet wird, dass ein Mensch zunächst nur eine einzige Sprache erwirbt, was aber gerade im Kontext von Migration nicht immer zutrifft, daher schlagen sie die Bezeichnung „Erstsprachen“ vor. (vgl. 2010b: 19)

In dieser Arbeit wird der Terminus „Erstsprache(n)“ verwendet, um die teils sehr komplexen und sehr individuellen Erwerbssituationen von Schülerinnen und Schülern zu beschreiben. Steht jedoch die schulische Perspektive im Vordergrund, lässt sich der Ausdruck „Muttersprache“ nicht immer vermeiden, da in der Schule die Ausdrücke „Muttersprachenunterricht“ und „Muttersprachenlehrkräften“ vorherrschend sind.

3.1.2 Zweitsprache

Zum jetzigen Zeitpunkt gibt es keine allgemein gültige Definition von „Zweitsprache“ und „Bilingualismus“. Das Kriterium der Sprachkompetenz und das Aneignungsalter bei der zweiten Sprache bestimmen die gängigen Definitionen dazu.

Von der „bilingualen Erstsprachaneignung“ spricht man, wenn im frühen Kleinkindalter die Aneignung zweier Sprachen simultan stattfindet. Unklar bleibt, bis zum welchem Lebensalter die Aneignung der zweiten Sprache passieren muss, damit von einer simultanen Aneignung

von zwei Sprachen gesprochen werden kann bzw. ab wann von der Aneignung einer Zweitsprache gesprochen wird. Für Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000) liegt eine bilinguale Erstsprachaneignung dann vor, wenn innerhalb der ersten zwei Lebensjahre die zweite Sprache angeeignet wird. Als Hinweis dafür nennen sie die sprachliche Strukturentwicklung von einsprachigen Kindern innerhalb der ersten drei Lebensphasen. (zit. n. Döll 2012: 20) Wird dieser Zeitpunkt für die bilinguale Erstsprachaneignung überschritten, dann wird von der Aneignung einer zweiten Sprache, also Zweitsprache (L2) gesprochen.

Kommt ab dem 3./4. Lebensjahr eine zweite Sprache hinzu, handelt es sich um eine frühe Zweitsprachaneignung. Die Aneignung einer Zweitsprache (auch als L2 bezeichnet) unterscheidet sich von der Erstsprachaneignung. Aufgrund der bereits erworbenen Sprachkenntnisse und der neuronalen und kognitiven Entwicklung entsteht eine veränderte Situation für die Aneignung einer weiteren Sprache. (vgl. Ahrenholz 2010b: 5) Diese Form der Zweitsprachaneignung kommt in Zusammenhang mit Migration sehr häufig vor und wird auch als „sukzessiver Zweitspracherwerb“ bezeichnet.

Die Bezeichnung Zweitsprache wird oft als Oberbegriff verwendet, um die Sprachaneignung nach der Erstsprache zu bezeichnen. Sprachaneignungsprozesse sind immer an die Lebenssituation gebunden und an eine Reihe von Erwerbsbedingungen geknüpft. (vgl. Ahrenholz 2010b: 6)

3.1.3 Deutsch als Zweitsprache

In der Schule werden jene Kinder, deren Eltern bei der Schuleinschreibung angeben, zu Hause eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, als Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bezeichnet. Entsprechend dieser Bezeichnung werden die Deutschkenntnisse der Kinder dann am Schulanfang überprüft, wobei es kein einheitliches Überprüfungssystem gibt und je nach schulischer Situation erhalten die Kinder additiven oder integrativen DaZ-Unterricht.

„Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im schulischen Kontext bezeichnet zum einen den persönlichen Zugang zur Aneignung des Deutschen und zum anderen auch den didaktisch-methodischen Zugang für den DaZ-Unterricht für die entsprechende Gruppe. (vgl. Dirim 2017: 111) In Abgrenzung zum Konzept „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ hat sich das Konzept „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ entwickelt.

Unter „Deutsch als Fremdsprache“ wird üblicherweise die Aneignung des Deutschen in einer nicht deutschsprachigen Umgebung bezeichnet. Lernt jemand am Österreich Institut in Italien in einem Kurs Deutsch, so erlernt er/sie Deutsch als Fremdsprache. Hierbei entsteht eine gesteuerte Aneignungssituation, indem Deutsch gesteuert mit einem entsprechenden didaktischen

Zugang vermittelt wird. Mit dem Begriff „Fremdsprache“ wird der Begriff „Lernen“ verbunden, da es eben absichtsvolle Aneignungsprozesse beschreibt. Unter „Deutsch als Zweitsprache“ hingegen wird eine ungesteuerte Aneignungsform des Deutschen in unterschiedlichen Lebenskontexten in deutschsprachigen Regionen verstanden. Mit dem Begriff „Zweitsprache“ wird der Begriff „Erwerben“ verbunden, da es sich hierbei um nicht absichtlich gesteuerte Aneignungssituationen handelt. (Ahrenholz 2010b:7)

Eine scharfe Trennung der beiden Erwerbssituationen ist aber nicht durchgehend möglich, wie zwei Beispiele zeigen (vgl. ebd):

- Beispiel 1: Demnach wäre ein Deutschunterricht an einer portugiesischen Schule ein Beispiel für einen Deutsch als Fremdsprachenunterricht. Die neu gelernte Sprache hat für die meisten Lerner keine hohe Relevanz für die Bewältigung von Alltagssituationen. Durch den Zugang zu deutschsprachigen Medien oder die Erweiterung der Mobilität können aber auch natürliche ungesteuerte Erwerbsituationen entstehen.
- Beispiel 2: Die Erwerbssituation von neu zugewanderten Kindern, die in der Schule durch einen Kurs die neue Sprache lernen, erinnert zu Beginn an einen Fremdsprachenunterricht. Die Sprache wird durch die Unterrichtssituation gesteuert gelernt, wobei die Kinder auch ungesteuerte Erwerbssituationen mit der neu zu lernenden Sprache erleben, beispielsweise beim Einkaufen, beim Hören von Radiosendungen, beim Spielen mit den Kindern im Schulhof oder im Park.

Wie das zweite Beispiel zeigt, sind Kinder, die als Lerner des Deutschen als Zweitsprache gelten, sowohl gesteuerten, als auch ungesteuerten Aneignungssituationen ausgesetzt. Mit dem Versuch die beiden Begriffe zu definieren, entstehen Erwerbssituationen, die in der Lebensrealität aber nicht immer scharf getrennt werden können. (vgl. Ahrenholz 2010b: 7) Wobei die Bezeichnung „Deutsch als Zweitsprache“ mit dem Merkmal „ungesteuerte Aneignungssituation“ wieder zutrifft, wenn in den Schulstunden nicht systematisch berücksichtigt wird, dass Schülerinnen und Schüler Lerner des Deutschen als Zweitsprache sind. Wenn Schülerinnen und Schüler permanent einem Unterricht ausgesetzt sind, der die individuelle Sprachaneignungssituation des Deutschen nicht systematisch berücksichtigt, dann haben Sprachaneignungsprozesse keine Chance auf eine positive Entwicklung. Von dieser Aneignungssituation ist jedenfalls im österreichischen Schulsystem nach aktuellem Stand davon auszugehen, da die Lehrkräfte während ihres Studiums in Bezug auf die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache bisher nicht entsprechend ausgebildet wurden (vgl. Kapitel 5). Zu den didaktischen Zugängen des Deutschen gehört auch das Konzept „Deutsch als Muttersprache“, wobei auf den Begriff „Muttersprache“ schon eingegangen wurde, dennoch grenzt sich der Begriff „Deutsch als Muttersprache“ von „Deutsch als Zweitsprache“ eindeutig ab, da Sprachaneignungsprozess in Migrationsgesellschaften sehr komplex und individuell sind. Viele Schülerinnen und Schüler, die als

Lerner des Deutschen als Zweitsprache gelten, durchlaufen den Spracherwerb in Deutsch und in einer anderen Sprache oder mehreren Sprachen parallel. (vgl. Dirim 2017: 112)

„Mehrsprachigkeit“ ist auch ein Begriff, der sehr gerne und häufig verwendet wird, um das Aufwachsen in einer vielsprachigen Gesellschaft zu beschreiben. Auch für die Didaktik in der Schule ist das Konzept „Mehrsprachigkeit“ nicht unwesentlich, daher widmet sich der nächste Abschnitt auch diesem Begriff.

3.1.4 Mehrsprachigkeit

Bis in die 60er Jahre wurde das Aufwachsen in mehr als einer Sprache, als Überforderung gesehen und eher negativ bewertet. (vgl. Weisgerber 1966: 273) Die Norm war der einsprachige Mensch. Aktuell geht man aus sprachwissenschaftlicher Sicht davon aus, dass alle Menschen in der Regel mehrsprachig sind, wenn man die regionalen und sozialen Varietäten unserer Erstsprachen berücksichtigt. (vgl. Tracy 2008: 49) Mit dieser weiten Fassung des Begriffs ist jeder Mensch mehrsprachig, da schon alleine die Erstsprache über mehrere Varietäten verfügen kann. Das Fachlexikon „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ definiert „Mehrsprachigkeit“ als den *„Umstand, dass einer Person (individuelle M.) oder einem System (gesellschaftliche M., lebensweltliche M., institutionelle M.) mehrere Sprachen zur Verfügung stehen“* (Haider 2010: 209). So gesehen ist eine Person, die sich im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts weitere Sprachen aneignet, genauso mehrsprachig, wie ein Kind, welches zu Hause Serbisch und in der Schule Deutsch hört und spricht. Das zweite Beispiel bezieht sich auf die Form von Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration und wird als *„lebensweltliche Mehrsprachigkeit“* (Gogolin 2004: 55) bezeichnet. Diese Form der Mehrsprachigkeit beschreibt die sprachliche Situation von Kindern und Jugendlichen, die einer eingewanderten sprachlichen Minderheit angehören. Studien dazu erforschen die spezifischen Bedingungen des Spracherwerbs. Zu diesen Spezifika zählt z.B. der Umstand, dass die Mehrheitssprache nicht unter ‚muttersprachlichen‘ Bedingungen erworben wird und dass es zu Sprachmischungen im Alltag kommen kann. Außerdem werden die jeweiligen Sprachen situationsabhängig verwendet, auch nicht immer gleich perfekt beherrscht und auch nicht gleich häufig verwendet. Mit dem Begriff „Mehrsprachigkeit“ ist keine doppelte Einsprachigkeit oder ausgewogene Zweisprachigkeit gemeint. Daher ist die Heranziehung einsprachiger Normen zur Sprachstandsfeststellung zwei- oder mehrsprachiger Kinder nicht zielführend, weil sie der sprachlichen Situation und Praxen mehrsprachiger Menschen nicht gerecht werden. (vgl. Fürstenau 2011: 30)

Aus einer linguistischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit geht es grundsätzlich darum, die spezifischen Erwerbsbedingungen und sprachlichen Praxen von Kindern und Jugendlichen zu erforschen.

De Cillia (vgl. 2008: 17f) definiert drei Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit unter Bezugnahme ihrer gesellschaftlichen Bewertung im schulischen Kontext:

- Die **Innersprachliche Mehrsprachigkeit** umfasst kompetente Sprecherinnen und Sprecher einer Sprache, die auch über unterschiedliche Varietäten dieser Sprache verfügen. Zum einen ist das Vorkommen von Dialekt und Standardsprache und zum anderen ist die Plurizentrität des Deutschen mit den drei Varietäten gemeint.
- Die **Fremdsprachliche Mehrsprachigkeit** umfasst alle Fremdsprachen, die im schulischen Kontext gelernt werden können. Für Englisch und Französisch gibt es das größte schulische Angebot. Ein Englischangebot gibt es bereits ab der 1. Klasse Volksschule und auch oft schon im Kindergarten.
- Die **Lebensweltliche Mehrsprachigkeit** meint alle Sprecherinnen und Sprecher, die eine andere Erst- bzw. Familiensprache als Deutsch in die Bildungsinstitutionen mitbringen. Damit sind Sprachen der autochthonen Minderheiten, sowie die Gebärdensprachenminderheiten und auch zum Teil die *lingua franca* Englisch gemeint. Wobei die Schülerinnen und Schüler, die aus Familien mit Migrationshintergrund stammen, den zahlenmäßig wesentlich größeren Anteil für diese Form der Mehrsprachigkeit ausmacht.

De Cillia sieht das österreichische Schulwesen für die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit ausgelegt, jedoch nicht für die Schülerinnen und Schülern, die aufgrund von Migrationserfahrungen eine andere Sprache in die Schule mitbringen. (vgl. 2008: 23) Im gesellschaftlichen Diskurs lässt sich das Verhältnis der fremdsprachlichen und lebensweltlichen Mehrsprachigkeit sehr gut beobachten, gerade im schulischen Kontext wird das Verhältnis deutlich. Je nach Sprache wird Mehrsprachigkeit einmal mehr und einmal weniger gefördert, ja sogar als Problem gesehen. Während es ein vielfältiges bilinguals Schulangebot bezüglich der Sprachenpaare Englisch-Deutsch und Französisch-Deutsch gibt, gibt es für die größten Migrantensprachen, beispielsweise Türkisch und BKS (Bosnisch, Serbisch, Kroatisch) kaum ein vergleichbares schulisches Angebot und ist noch dazu nicht gerne gehört. So löste bereits ein Arbeitsblatt aus einem Deutschlehrwerk, das den Laut ‚ü‘ anhand von türkischen Wörtern behandelt, starken (politischen) Protest aus. (vgl. Winkler-Hermaden 2012) Inwiefern die Fähigkeit, zwei oder mehr Sprachen zu erwerben, wertgeschätzt wird, hängt in der österreichischen Gesellschaft davon ab, um welche Sprache es sich handelt. Diese Anerkennung regelt die Zugänge zu gesellschaftlichen Kontexten. (vgl. Dirim/Mecheril 2010c: 101) Dem einen Teil der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler wird eine umfassende durchgängige zweisprachige Bildung durch ein entsprechendes bilinguals Bildungsangebot ermöglicht, dem anderen Teil der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler wird im besten! Falle ein paar Stunden in ihrer Erstsprache organi-

siert. Im schlimmsten Fall wird sogar angedacht, der zweiten Gruppe in der Pause ihre Erstsprache zu verbieten. (vgl. Rohrhofer 2016). Anders formuliert: Dem einen Teil wird zugetraut, sich zwei Sprachen anzueignen und daher wird für die bilinguale Ausbildung gesorgt und dem anderen Teil wird diese Fähigkeit von vornherein aberkannt.

Das Problem ist nach wie vor die Sichtweise, dass von einsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern ausgegangen wird, wobei die Realität eine mehrsprachige ist.

„Die monolinguale Schule, die die Pflege anderer, nicht deutscher Sprachen nicht nur unterlässt, sondern zuweilen sogar explizit sanktioniert, drängt die Zweisprachigkeit der Schüler/innen und damit diese selbst ins Abseits“ (Dirim/Mecheril 2010a: 132)

Vetter (2013) sieht in Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Schule 3 Aspekte als bedeutsam:

- „1. Mehrsprachige SprecherInnen sind besondere und eigenständige SprecherInnen
2. Es gibt keine ausgeglichene/perfekte Zwei- und Mehrsprachigkeit
3. Nicht alle Elemente der Sprachkenntnisse sind im schulischen Kontext gleich bedeutsam.“ (Vetter 2013: 246f)

Vetter warnt vor der Auffassung, mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher als mehrfach einsprachige zu verstehen. Sie sind eigenständige Sprachverwenderinnen und Sprachverwender, die nicht mit einsprachigen Normen und Maßstäben beurteilt werden dürfen. Die ausgeglichene Mehrsprachigkeit ist ein Sonderfall und ist kein hilfreiches Konzept, um die Situation von Kindern und Jugendlichen, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, zu beschreiben. Die Sprachbeherrschung in jeder der beteiligten Sprachen mehrsprachiger Menschen mit jener Sprachkompetenz von Native-Speakern gleichzusetzen, führt zu einer defizitorientierten Perspektive, die für die schulische Situation dieser Kinder und Jugendlichen nicht hilfreich ist. Mit dem dritten Punkt spricht sie die Unterscheidung von Alltagssprache und Bildungssprache an. Für die Schule sind bildungssprachliche Fertigkeiten in der Unterrichtssprache bedeutsam, das Fehlen dieser Fertigkeiten behindert das schulische Weiterkommen massiv.

Die notwendige Konsequenz ist, dass die Eigenschaften mehrsprachiger Kinder und Jugendlichen im Unterrichtsalltag eingebunden werden müssen.

DeCillia (2008) fordert einen integrativen Zugang des Sprachenlernens, der den Unterricht in der Bildungssprache Deutsch, ausgerichtet auf Lerner des Deutschen als Erstsprache und auf Lerner des Deutschen als Zweitsprache und die unterschiedlichen Formen von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und den Fremdsprachenunterricht koordiniert, um u.a. die Hierarchisierung und die unterschiedliche gesellschaftliche Bewertung von fremdsprachiger und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit aufzuheben.

3.2 Theorien der Zweitsprachaneignung

Unterschiedliche Hypothesen versuchen die Zweitsprachaneignung und ihre Phänomene zu erklären. Keine der Theorien bezieht sich explizit auf die Aneignung der Zweitsprache in der Migrationsgesellschaft, weil sie vorwiegend aus dem Kontext des Fremdsprachenlernens stammen. Die Beschreibung und Erklärung von Abweichungen zur Zielsprache bilden den Kern der folgenden Thesen. Mittlerweile wurden einige der Hypothesen bereits widerlegt, aber dennoch *„haben sie die Entwicklung der Untersuchung der Zweitsprachaneignung doch entscheidend beeinflusst auch für die Arbeit in pädagogischen Praxisfeldern Impulse gegeben“* (Döll 2012: 24)

3.2.1 Kontrastivhypothese

Wie der Name der Hypothese schon verrät, spielt der Kontrast zwischen Erst- und Zweitsprache eine große Rolle für deren Aneignung. So lagen der Kontrastivhypothese Beobachtungen zugrunde, die Abweichungen im Zweitsprachaneignungsprozess mit der Erstsprache in Verbindung brachten. Sind sich Erst- und Zweitsprache strukturell sehr nah, so ging man davon aus, dass die sprachlichen Strukturen der Zweitsprache leichter erlernt werden können, als jene Strukturen der Zweitsprache, die von der Erstsprache stärker abweichen und daher die Zweitsprachaneignung sogar erschwert. Übereinstimmungen oder Ähnlichkeiten führen zu einem positiven Transfer, also einem korrekten Zweitsprachgebrauch, während Kontraste zwischen der Erst- und Zweitsprache zu negativen Transfer bzw. Interferenzfehlern führen. (vgl. Boeckmann 2010: 169)

Sprachvergleiche werden in der Kontrastivhypothese als notwendig erachtet, um die zu erwarteten positiven und negativen Transfers zu prognostizieren. In der nicht Nachprüfbarkeit dieser Transferprozesse ergab sich aber auch ein wesentlicher Kritikpunkt der Kontrastivhypothese. Außerdem wird kritisiert, dass Abweichungen auch auf Ähnlichkeiten beruhen können und Transferprozesse nur einen kleinen Teil der Sprachaneignung ausmachen. (vgl. ebd.) Anzumerken ist auch, dass Strukturunterschiede nicht zwingend zu Lernschwierigkeiten führen müssen, und Lernschwierigkeiten nicht notwendigerweise in Form von sprachlichen Abweichungen von der Zielsprache auftreten müssen. (vgl. Döll 2012: 25) Beanstandet wurde außerdem, dass für die Analyse Regeln und Normen der Standardsprache herangezogen wurden, sowie der Erwerbskontext, als auch die soziokulturellen und individuellen Einflüsse auf die Zweitsprachaneignung nicht miteinbezogen wurden. Auch der prozesshafte Charakter einer Sprachaneignung wurde nicht berücksichtigt. (vgl. ebd.)

Obwohl sich Transfers zweifelsohne zwischen der Erst- und Zweitsprache finden lassen, können Abweichungen von Lernenden in der Zweitsprache nicht allein aufgrund von sprachlichem Transfer erklärt werden.

3.2.2 Identitätshypothese

In Abgrenzung zur Kontrastivhypothese wurde die Identitätshypothese von Dulay und Burt 1974 entwickelt. Der Hypothese liegt ein nativistischer Ansatz zu Grunde. Ein Kernstück nativistischer Positionen dient die LAD (Language Acquisition Device)- Hypothese von Noam Chomsky, die für die Annahme steht,

„dass jeder Mensch über eine genetisch fixierte, artspezifische und einzelsprachenunabhängige (=universelle) Anlage – eben den LAD3 – verfügt, die es ihm gestattet, [...] jede beliebige Muttersprache zu erlernen, indem die jeweiligen Umgebungsdaten nach bestimmten Parametern analysiert werden“ (Barkowski 2010: 179)

Nach Chomsky werden Sprachen auf Basis angeborener Strukturen und Prozesse gelernt (vgl. Jeuk 2013: 32) und nicht-angeborene Strukturen werden aus dem sprachlichen Input von dem Lernenden abgeleitet (vgl. Döll 2012: 26). In jedem Fall lernt jemand die nicht-angeborenen Strukturen einer Zweitsprache, indem er/sie, aufgrund des sprachlichen Inputs, Hypothesen bildet, diese überprüft und gegeben falls revidiert und modifiziert. Dabei kommt es immer wieder zur Bildung von zielsprachlichen Abweichungen, die produktive Zwischenschritte beim Aneignungsprozess darstellen. Während in der vorgestellten Kontrastivhypothese die Zweitsprache im Rückgriff auf die Erstsprache erworben wird, wird in der Identitätshypothese von keinen Transferprozessen zwischen den einzelnen Sprachen ausgegangen, auch die produktiven Zwischenschritte sind nicht mit der Struktur bereits gelernter Sprachen erklärbar. (vgl. Jeuk 2013: 32)

An der Identitätshypothese wird kritisiert, dass weder die Transferprozesse zwischen Erst- und Zweitsprache – die ohne Zweifel existieren -, noch die Aneignungsumstände berücksichtigt werden. (vgl. Döll 2012: 26)

3.2.3 Separate Development Hypothesis

De Houwer (1994) entwickelte die Separate Development Hypothese auf Grundlage von linguistischen Analysen der Sprachaneignung von bilingual aufwachsenden Kindern. Im Fokus einer mehrjährigen Beobachtung eines bilingual aufwachsenden Kindes standen insbesondere die Aneignung morphosyntaktischer Strukturen. De Houwers stellte bei ihren Untersuchungen fest,

³ „Spracherwerbsmechanismus“

dass die beiden Sprachen sowohl separaten als auch für die jeweilige Sprache spezifischen Entwicklungslinien folgen. Es wird nicht davon ausgegangen, dass die beiden Sprachsysteme völlig unabhängig voneinander erworben werden. Bilingual aufwachsende Kinder können bereits in der Zwei-Wort-Phase unterscheiden, ob sie mit Gesprächspartnerinnen und –partnern der einen oder der anderen Sprache kommunizieren und in Abhängigkeit der Kommunikationspartnerinnen und –partnern angemessen sprachlich reagieren. (vgl. Jeuk 2013: 32f)

De Houwer hebt mit ihrem Ansatz die Bedeutung von Interaktionsbedingungen bei Aneignungsprozessen hervor und berücksichtigt damit als einzigen Ansatz die Aneignungsumstände, wie beispielsweise die lebensweltliche Umgebung und deren kommunikativen Angebote und Erfordernissen. In Abhängigkeit von diesen Rahmenbedingungen entfalten sich die jeweiligen Sprachsysteme und daher sind ungleiche Aneignungsstände in beiden Sprachen möglich und erklärbar. (vgl. Döll 2012: 28)

Unter den Theorien zur Zweitsprachaneignung nimmt die Annahme der getrennten Entwicklung insofern eine Sonderstellung ein, weil sie sich nur auf einen Sprachaneignungskontext, den frühen Bilingualismus, bezieht. Demnach kann nicht die Gesamtheit aller Zweit- und Fremdsprachenprozesse dadurch erklärt werden. Für den Unterricht mehrsprachiger Kinder ist die vorgestellte Annahme bedeutsam, weil für Kinder es grundsätzlich möglich ist, die grammatischen Strukturen verschiedener Sprachen getrennt voneinander zu entwickeln. (vgl. Jeuk 2013: 33)

3.2.4 Interlanguage-Hypothese

Selinkers „Interlanguage-Hypothese“ (1972) beeinflusst die Zweitsprachaneignungsforschung maßgeblich. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass Zweit- oder Fremdsprachaneignungsprozesse kreative Prozesse sind, die vom Lernenden gestaltet werden. So bildet der Lernende bei der Aneignung einer weiteren Sprache Interlanguages, auch Lernaltersprachen, aus. Dabei handelt es sich um ein spezifisches Sprachsystem, die Merkmale, sowohl der Erst- und Zweitsprache, aber auch eigenständige Züge, die unabhängig von der Erst- und Zweitsprache sind, aufweisen. (vgl. Aguado 2010: 142)

Beim Aneignungsprozess werden eine Vielzahl dynamischer Interlanguages verwendet, weil sie sich dem aktuellen Entwicklungsstand des Lernenden anpassen und daher ständig durch neue sprachliche Systeme ersetzt werden, wobei sie sich kontinuierlich in Richtung auf die Zielsprache bewegen. Obwohl die Äußerungen in der Zweitsprache einer inneren Systematik folgen, sind Interlanguages bedingt durch verschiedene Aneignungsprozesse auch variabel. (vgl. Döll 2012: 26)

Es wird davon ausgegangen, dass verschiedene Strategien und Prozesse die Interlanguages beeinflussen: Die Strategien und Prozesse, die charakteristisch für die Zweitsprachaneignung sind, werden im Folgenden nach Jeuk (vgl. 2013: 34) zusammenfassend dargestellt:

- Es finden Übertragungen aus der Erstsprache statt. Strukturähnlichkeiten von Sprachen spielen eine Rolle.
- Der Übungstransfer, als Muster, die anhand von Übungsmaterial erworben wurden, wirken auf die Gestaltung von Äußerungen in der Zweitsprache.
- Die Strategien des Lernens einer Zweitsprache spielen eine Rolle. Der Lerner wendet Regeln zur Hypothesenbildung und-überprüfung an. Beispielsweise bildet ein Lerner unbewusst die Hypothese, dass im deutschen Hauptsatz das Prädikat nach dem Subjekt steht, weil er mit dieser Strategie in vielen Fällen („ich gehe nach Hause“) erfolgreich war/ist. Steht ein Adverbial an der ersten Satzposition (Dann ich gehe nach Hause) ist seine Hypothese nicht mehr erfolgreich.
- Ebenso wichtig sind zweitsprachliche Kommunikationsstrategien, also Verhaltensweisen, die in konkreten Kommunikationssituationen Hilfestellungen bieten. Dazu zählen funktionelle Reduktionsstrategien wie Themenvermeidung, Codewechsel, Entlehnung, Wortneubildung, Umstrukturierung, Gestik, Mimik und diskursbezogene Strategien.
- Auch Übergeneralisierungen finden statt. Der Lerner hat eine Regel korrekt erworben und überträgt diese auf Bereiche, in denen sie keine Gültigkeit besitzen. Zum Beispiel wird die Konjugation der regelmäßigen Verben auf unregelmäßige Verben übertragen (ich bin gegeht).

3.3 Einflussfaktoren auf die kindliche Zweitsprachaneignung

Die Zweitsprachaneignungsforschung hat einen völlig anderen Blick auf schriftliche und mündliche Äußerungen von mehrsprachigen Sprecherinnen und Sprechern, als es Bildungseinrichtungen, wie beispielsweise Schulen, es haben.

„Während in Bildungskontexten Äußerungen, die nicht einer – wie auch immer zu definierenden – Norm entsprechen, als falsch oder fehlerhaft gesehen und – tendenziell negativ gewertet werden, wird in der Zweitspracherwerbsforschung versucht, die Prinzipien und Mechanismen zu verstehen, die den Zweitspracherwerb und die ihn kennzeichnenden Strukturen bestimmen.“ (Ahrenholz 2010c: 66)

Die kindliche Sprachaneignung ist ein komplexer Prozess, der sich über viele Jahre erstreckt. Am Sprachaneignungsprozesse sind vielfältige Faktoren beteiligt, die sich entweder begünsti-

gend oder auch hemmend auf den Verlauf und das Endergebnis auswirken können. Die Einflussfaktoren auf die Zweitsprachaneignung ist Gegenstand der Zweitsprachaneignungsforschung und sollen in diesem Kapitel näher beschrieben werden.

Problematisch für die Zweitsprachaneignungsforschung ist, dass eine Reihe dieser Faktoren nicht direkt beobachtbar ist. Studien benötigen daher sehr raffinierte Forschungsdesigns, die sich dann nicht immer vergleichen lassen. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 59). Es gibt markante individuelle Unterschiede in der Zweitsprachaneignung. Sogar wenn zwei Kinder eine zweite Sprache in derselben Klasse schon gleich lange lernen und demselben Unterrichtskonzept ausgesetzt sind, können die Unterschiede sehr groß sein. (vgl. Paradis 2007: 394)

In der wissenschaftlichen Forschung wird immer wieder versucht, die Einflussfaktoren auf die Zweitsprachaneignung zu kategorisieren und in ein Abhängigkeitsverhältnis zu setzen. Bisher gibt es aber keine Theorie, die alle Faktoren zueinander in Beziehung setzt.

In der Literatur wird häufig eine grundsätzliche Unterscheidung von Einflussfaktoren in sprachbezogene und nichtsprachliche Aspekte getroffen. Nichtsprachliche Aspekte werden ferner unterteilt in externe und interne Faktoren. (vgl. Ahrenholz 2010c: 65) Eine weitere gängige Kategorisierung ist die Unterscheidung zwischen kognitiven und affektiven Faktoren (vgl. Edmondson/House 2014: 175ff), wobei neben diesen zwei Kategorien auch noch soziale Faktoren, sowie Alter und Geschlecht angeführt werden (vgl. Paradis 2007: 395; Kniffka/Siebert-Ott 2012: 59).

Während sich die Einteilung der Einflussfaktoren unterscheidet, scheint es eine Übereinstimmung zu geben, welche Faktoren zu nennen sind, die den Zweitsprachaneignungsprozess beeinflussen können:

- Motivation

Der Faktor der Motivation beeinflusst vor allem die Lernergebnisse in der Zielsprache bei Erwachsenen als auch bei Kindern. Dies kann damit erklärt werden, dass bei Kindern, also Schülerinnen und Schülern, der Wunsch „sich sprachlich anzupassen“ in der Schule sehr stark ist. (vgl. Paradis 2007: 395; Jeuk 2013: 39) Vor allem im Vor- und Grundschulalter ist die Vermutung sehr groß, dass die Motivation, eine zweite Sprache zu lernen, integrativer Natur ist, also aus dem Wunsch heraus, ein Mitglied einer Gruppe oder einer Klasse zu werden. (vgl. Jeuk 2013: 39)

Im Zusammenhang mit der spezifischen Lernsituation mehrsprachig aufwachsender Kinder im Migrationskontext bedarf es der Motivation, die Mehrsprachigkeit der Kinder zu erhalten. Während der Aneignung zweitsprachlicher Kompetenzen muss darauf geachtet werden, dass die Erstsprache erhalten bleibt und weiterentwickelt wird. Bereits im Kindergartenalter und spätestens mit dem Eintritt in die Schule lernen Kinder, welche Sprache das größere Sprachprestige

besitzt. Obwohl Kinder automotiviert sind beim Sprachenlernen, können negative Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld, zum Beispiel der Schule, dazu führen, die kindliche Motivation zu brechen und es kommt zur Verweigerung, die Minderheitensprache weiter zu lernen. (vgl. Bickes/Pauli 2009: 99) So sind im Zusammenhang mit der spezifischen Lernsituation mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendliche Aspekte, wie positive Kontakte zur aufnehmenden Gesellschaft, sowie die subjektiv empfundene Notwendigkeit eine Sprache zu lernen, entscheidende Größen für den Motivationsfaktor. Inwiefern sich dabei die Kinder mit ihrer Mehrsprachigkeit und Multikulturalität akzeptiert fühlen, hängt scheinbar im großen Maße von der Einstellung der Eltern gegenüber der neuen Sprache und von der Einstellung der (schulischen) Umwelt gegenüber der Erstsprachen der Kinder ab. Denn eine negative Einstellung der Schule gegenüber den Erstsprachen der Kinder beeinflusst das Lernklima negativ und somit auch den Lernerfolg der Kinder. (vgl. Brizić 2007: 66)

Für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern in der Schule ist daher vor allem hilfreich, wenn Lehrkräfte eine wertschätzende Haltung und Zusammenarbeit mit Eltern pflegen (vgl. Jeuk 2013: 40) und die Wahrung der Erstsprachen der Kinder deklariertes Ziel der Schulen ist.

- Persönlichkeitsmerkmale

Eine Reihe an Persönlichkeitsmerkmalen können entscheidend sein für eine erfolgreiche Zweitsprachaneignung. Als hilfreiche Eigenschaften werden Extrovertiertheit, Selbstbewusstheit, Kontaktfreudigkeit und Redefreudigkeit genannt, wobei schüchterne Kinder nicht per se im Nachteil sind. Es besteht die Möglichkeit zur Kompensation durch kognitive Fähigkeiten. Außerdem sind manche Kinder, die vielleicht als schüchtern eingestuft werden, besonders aufmerksam gegenüber der Lehrkraft. Das scheint auch eine hilfreiche Fähigkeit zu sein. (vgl. Paradis 2007: 396) Die hohe Aufmerksamkeit der Kinder gegenüber Lehrkräften macht deutlich, wie relevant die sprachlichen Äußerungen der Lehrenden sind, daher ist es besonders wichtig, dass sich Lehrkräfte über diese Funktion als Sprachvorbilder besonders bewusst sind. Lernstile und Erfahrungen zählen zu weiteren individuellen persönlichen Faktoren. Lernende reagieren unterschiedlich auf neue sprachliche Anforderungen. So macht es einen Unterschied, ob jemand eine impulsive und spontane oder eher eine zurückhaltende und reflexive Herangehensweise bei Lernaufgaben bevorzugt. Die Ambiguitätstoleranz ist darüber hinaus entscheidend, also inwiefern Lernende einer zweiten Sprache bereit sind unvollständige und widersprüchliche Informationen zu verarbeiten. So haben besonders Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, die zu Ambiguitätsintoleranz neigen, in einem unstrukturierten und nicht sprachsensiblen Fachunterricht große Schwierigkeiten Informationen überhaupt aufzunehmen. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007: 62)

- Begabung/Sprachlerneignung

Im Alltag wird oft davon gesprochen, dass Kinder besonders begabt sind Sprachen zu lernen. Daher gilt/galt oft der pädagogische Grundsatz „umso früher ein Mensch eine Sprache lernt, umso leichter fällt es ihm“ ganz im Sinne „was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr“. Dieses Alltagsverständnis ist in dieser Einfachheit nicht korrekt. Ein gesunder Mensch ist sein Leben lang fähig eine Sprache zu lernen. Dennoch gibt es Unterschiede in der Art und Weise, wie ein kindliches Gehirn gegenüber dem eines Erwachsenen Gehirns eine zweite Sprache lernt. Jüngere Lerner haben in Bezug auf ihre Gedächtnisleistungen Vorteile gegenüber Erwachsenen, wohingegen Erwachsene aufgrund ihrer systematisch-analytischen Lernstrategien einen Vorteil gegenüber Kindern haben. (vgl. Paradis 2007: 395; Jeuk 2013: 41)

Vor allem beim Wortschatzlernen sind ältere Lerner den jüngeren Lernern überlegen. Eine Facette des Sprachenlernens, bei denen Kindern einen klaren Vorteil haben, ist die Prosodie. Der phonologische Bereich, wie Aussprache, Intonation und Prosodie ist besonders sensibel für die Altersspanne von sechs bis zehn Jahren. (vgl. Götze 1997:10) Dennoch darf nicht auf den Bereich der Motivation vergessen werden, der auch Jugendliche oder Erwachsene zu einer authentischen Sprachmelodie in weiteren Sprachen neben der Erstsprache verhilft.

Es gilt als gesichert, dass die Sprachlernfähigkeit mit zunehmenden Alter nicht abrupt stoppt, sondern, dass auf den verschiedenen Altersstufen unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Ausdruck kommen. Kinder und Erwachsenen begegnen den gleichen Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb. (vgl. Reich/Roth 2002: 11f)

- Typologische Unterschiede zwischen den Sprachen

Typologische Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache können einen Effekt auf den Verlauf der Zweitsprachaneignung haben. (vgl. Paradis 2007: 396; Ahrenholz 2010c: 65) Vor allem im Bereich der Aussprache konnte festgestellt werden, dass der Grad der typologischen Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen eine Rolle beim Aneignungsprozess spielt. Beim Lexikerwerb von Schulkindern wird angenommen, dass Überschneidungen von Wörtern zwischen der Erst- und der Zweitsprache einen erleichternden Effekt haben können, weil Kinder in der Lage sind, den Effekt von verwandten Wörter effizient für die Sprachaneignung zu nutzen. Umstritten ist, ob typologische Entfernung zwischen Erst- und Zweitsprache zu Abweichungen in der Aneignung von morphosyntaktischen Strukturen führt. Dazu gibt es unterschiedliche Forschungsergebnisse. (vgl. Paradis 2007: 396f)

- Input

Entscheidend für den Verlauf der Zweitsprachaneignungsprozesse ist auch die Qualität und Quantität des Inputs. Förderlich für den Verlauf der Zweitsprachaneignung ist die Kommunikation mit gleichaltrigen Kindern. So ist es förderlich, wenn Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu Kindern Kontakt haben, die das Deutsche als Erstsprache erwerben. Das hängt sehr stark mit dem Wohnungsumfeld und den Freizeitmöglichkeiten zusammen. Die Wohnungssituation bestimmt wiederum den Schulstandort. Wenn in der jeweiligen Einrichtung vergleichsweise wenig deutschsprachige Kinder sind, dann ist die wichtige Peer-Kommunikation begrenzt. Dadurch wird der erwachsenen Person, in diesem Fall meistens der Lehrerin oder dem Lehrer die tragende Rolle als wichtigster Sprachvermittler zu teil. Die Lehrkraft wird zum „alleinigen“ Sprachvorbild und muss sich daher dieser tragenden Rolle bewusst sein. Nicht nur der Zugang und die Menge des zweitsprachlichen Inputs sind entscheidend, sondern auch die Qualität der Interaktion mit den Sprecherinnen und Sprechern des Deutschen. Wichtig ist dabei, dass sich die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner an die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen anpassen. (vgl. Jeuk 2013: 42)

Für den allgemeinen Unterricht und für die Deutschförderung ist es entscheidend, dass die thematisierten sprachlichen Mittel auf die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind. Die Intensität, Qualität und Dauer der Deutschförderung sind ausschlaggebend, inwiefern die Sprachaneignungsprozesse in der Zweitsprache verlaufen. (vgl. Dirim 2017: 112) Damit der Deutschunterricht auf die sprachlichen Kompetenzen der Lerner des Deutschen als Zweitsprache abgestimmt werden kann, werden Sprachstandsfeststellungen unumgänglich.

- Alter

Insgesamt ist es schwierig den Altersfaktor isoliert von anderen Faktoren zu betrachten. Gerade die Sprachlernbegabung wurde über das Alter bzw. den Unterschied zwischen Kind und Erwachsenen unterschieden. So hängt auch der Faktor Alter eng mit dem Faktor der Motivation und den Lernstilen zusammen. Mit zunehmendem Lebensalter verändern sich sowohl Motivationsstrukturen als auch Lernstile. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 67)

Auch das Alter definiert den Typ der Sprachaneignung, wie im Kapitel 3.1.2. näher erläutert wurde. Je jünger die Lernenden beim ersten Sprachkontakt sind, desto leichter fällt die Aneignung der Zweitsprache des phonologischen Systems des Deutschen und je älter die Lernenden beim ersten Sprachkontakt sind, desto länger braucht die Aneignung der Zweitsprache. (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 29) Als unumstritten gilt, dass der Zeitpunkt des Beginns des Kontakts mit der Zweitsprache eine wichtige Rolle bei der Aneignung spielt.

- Sozioökonomischer Status

Seit langem gilt der sozioökonomische Hintergrund einer Familie als besonders einflussreicher Aspekt hinsichtlich des Sprach- und Bildungserfolgs eines Kindes. Der enge Zusammenhang zwischen der Einkommenshöhe der Eltern und den schulischen Leistungen eines Kindes ist allgemein bekannt, wobei gerade für Kinder mit Migrationshintergrund dieser Zusammenhang in erhöhtem Maße zutrifft. (vgl. Brizić 2007:67)

Der ökonomische Status ist dafür nicht alleine verantwortlich. Katharina Brizić argumentiert in einer durchgeführten soziolinguistischen Begleitstudie zu einer psycholinguistischen Langzeitstudie damit, dass neben dem ökonomischen Status auch der gesellschaftliche Kontext – Akzeptanz, Sprachprestige, Assimilationsdruck, Diskriminierung - als relevantes Kriterium für den Sprach- und Bildungserfolg beachtet werden muss. Ein niedriger sozioökonomischer Status und ein hoher Assimilationsdruck erschweren den Ausbau einer erstsprachlichen Basis, an der bei der Zweitsprachaneignung Deutsch angeknüpft werden könnte. Der schulische Verzicht auf den Erstsprachenunterricht der Kinder hat sich in Bezug auf ihren Deutscherwerb nicht bewährt. (vgl. Brizić 2006: 268f)

Folgendermaßen wurden die außersprachlichen Faktoren, die entscheidenden Einfluss auf den Zweitspracherwerb von Kindern haben, im Rahmen dieser Studie zusammengefasst:

- „1) Selbstvertrauen und schulische Erfolgserlebnisse unterstützen die Sprachaneignung, wohingegen Angst und mangelndes Selbstbewusstsein ihn behindern.
 - 2) Eine wesentliche Voraussetzung für die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache ist eine gute Kompetenz in der Erstsprache, wobei eine positive Einstellung zur Erstsprache deutlich wirksamer ist, als der Motivationsfaktor, die Zweitsprache Deutsch zu lernen.
 - 3) Auch der gesellschaftliche Status einer Sprache, also welches Sprachprestige Minderheitensprachen in der Mehrheitsgesellschaft genießen, spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle beim Spracherwerb.“
- (BMBWF 2006)

Interessant ist, dass die sprachliche Zusammensetzung einer Klasse, der Zeitpunkt des Erstkontakts mit der Unterrichtssprache Deutsch, sowie der familiäre Hintergrund als Einflussfaktoren deutlich überschätzt werden. (vgl. ebd.)

Die Einflussfaktoren auf die Zweitsprachaneignung sind sehr vielfältig und allgemeine Aussagen über deren Wirkung und Zusammenhänge können aus der aktuellen Forschungsliteratur nicht ausgemacht werden. (vgl. Bickes/Paul 2009: 98)

Abgeleitet werden kann, dass Sprachaneignungsprozesse durch eine Reihe von sprachbezogenen und nichtsprachlichen Aspekten beeinflusst werden, die den Aneignungsverlauf sehr individuell machen. Daher ist es von enormer Wichtigkeit, die individuellen Sprachaneignungsverläufe bei der Erstellung von Sprachbildungsmaßnahmen zu berücksichtigen.

Wichtig ist die natürliche Motivation der Kinder bei der Zweitsprachaneignung zu unterstützen. Dabei scheint entscheidend zu sein, wie in der Umwelt mit den mitgebrachten Sprachen umgegangen wird und wie sie beim Erwerb der Zweitsprache unterstützt werden können.

3.4 Aktuelles über die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache

Die Erforschung kindlicher Sprachaneignungsprozesse wird kontrovers diskutiert. Es existieren verschiedene Begriffe, die unter Bezugnahme unterschiedlicher Theorien versuchen, den Aufbau von sprachlicher Kompetenz zu beschreiben.

So gehen nativistische Konzeptionen von der Annahme aus, dass Kinder eine angeborene Sprachfähigkeit besitzen. (vgl. Klann-Delius 2016: 49) Kognitivistische Erklärungskonzepte hingegen sehen die Sprachentwicklung an die kognitive Entwicklung des Kindes gebunden. (vgl. Klann-Delius 2016: 93) Interaktionistische Erklärungsmodelle nehmen an, dass der Spracherwerb durch den Austausch mit der sozialen Umwelt ausgelöst und bestimmt wird. (vgl. Klann-Delius 2016:134)

Obwohl es scheinbar keine Einigkeit darüber gibt, wie Anlage, Kognition und Umwelt an Sprachaneignungsprozessen im Detail beteiligt sind, kristallisiert sich in der aktuellen Sprachaneignungsforschung zunehmend die Annahme heraus, dass kindliche Sprachaneignung ein Zusammenspiel aus genetischen, kognitiven und interaktiven Ressourcen ist. Die isolierten Auffassungen von Sprachaneignung werden dem komplexen Aneignungsprozess nicht gerecht, daher bevorzugt man eine kombinatorische Auffassung. Außerdem rückt die Eigenaktivität des Kindes bei Aneignungsprozessen in den Fokus, daher wird auch zunehmend der Begriff „Sprachaneignung“ verwendet, weil der die aktive Rolle des Kindes und seiner Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner in den Vordergrund rückt. Darüber hinaus wird Bezug genommen darauf, dass Sprache eine wichtige Handlungsressource für die soziale Interaktion des Kindes ist, die es sich durch den Sprachaneignungsprozess zu eigen macht. (vgl. Ehlich 2009: 15)

Folgendermaßen fasst Bredel die aktuellen Annahmen zusammen:

„Die Aneignung der (Mutter-) Sprache ist ein eigenaktiver Prozess, in den genetische, kognitive und interaktive Ressourcen kumulativ eingespannt sind: Kinder gewinnen aus der Struktur des ‚Inputs‘ aus der Umgebung (einzelsprachliche Eigenschaften) geeignete Parametrisierungen der Universalgrammatik (genetisch). Sie extrahieren aus dem aktiven Umgang mit der gegenständlichen Umwelt semantische und konzeptuelle Relationen zwischen Gegenständen und Sachverhalten, die den ‚Rohstoff‘ für den Aufbau semantischer Konzepte bilden (kognitiv). Sie filtern aus den Interaktionsverläufen, in die sie als Handelnde eingespannt sind, die Funktionalität sprachlicher Mittel, kommunikative Ablaufstrukturen sprachlichen Handelns sowie zentrale Rollenkonfigurationen aus (interaktiv).“ (Bredel 2007: 83)

Auch für die Aneignung einer Zweitsprache ist das Zusammenspiel von genetischen, kognitiven und interaktiven Ressourcen von enormer Wichtigkeit. (vgl. Döll 2012: 29)

In einem vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben Projekt „Altersspezifische Sprachaneignung – ein Referenzrahmen“ wurden aktuelle Erkenntnisse über sprachliche Aneignungsprozesse erfasst. Die theoretische Grundlage der Forschungen bildet die bereits vorgestellte Interlanguage-Hypothese (Selinker), die von der Annahme ausgeht, dass Lerner eine dynamische Zwischensprache zwischen Erst- und Zweitsprache bilden. Durch das Bilden von Hypothesen und deren ständige Überprüfung und Korrektur erfolgt der stufenweise Aufbau der Zielsprache. Der Referenzrahmen bietet „eine Übersicht zu den analytisch identifizierbaren Teilbereichen von Sprache [...] und ihrer Aneignung sowie Hinweise aus linguistischer Sicht zur ihrer Diagnose“ (Ehlich/Bredel/Reich 2008: 13). Die einzelnen sprachlichen Teilbereiche werden als „Basisqualifikationen“ bezeichnet und sind als Qualifikationsfächer zu verstehen, den sich das Kind aneignet, „wenn es Sprechen und Verstehen lernt, wenn es lernt, sprachlich kompetent zu handeln“ (Ehlich 2009: 19).

- Die *phonische Qualifikation* betrifft die Fähigkeit zur Unterscheidung und Produktion der einzelnen Laute, sowie der prosodischen Strukturen und paralinguistischen Merkmale.
- Die *pragmatische Qualifikation I* umfasst die Fähigkeit sprachliche Handlungsziele anderer zu erkennen und darauf angemessen zu reagieren, sowie den angemessenen Einsatz von Sprache, um eigene Handlungsziele zu erreichen.
- Die *semantische Qualifikation* besteht in der Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeits- und Vorstellungselementen und umfasst die rezeptive und produktive Herstellung der sprachlichen Ausdrücke.
- Die *morphologisch-syntaktische Qualifikation* umfasst die Fähigkeit zunehmend schwierigere Form- Wort und Satzkombinationen zu verstehen und zu produzieren.
- Die *diskursive Qualifikation* umfasst den Erwerb grundlegender Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation (Sprecherwechsel) sowie die Fähigkeit zum komplexen, zweckgerichteten sprachlichen Handeln mit anderen, wie beispielsweise die Erzählfähigkeit.
- Die *pragmatische Qualifikation II* bedeutet die zielführende Einbindung der sprachlichen Handlungsziele durch das Verwenden angemessener sprachlicher Mittel in den jeweiligen Kontext.
- Die *literale Qualifikation* umfasst das Erkennen und die Produktion von Schriftzeichen, sowie die Umsetzung mündlicher in schriftlicher und schriftlicher in mündlicher

Sprachproduktion, sowie die Entwicklung des Lesevermögens, den Orthographieerwerb, die schriftliche Textualität und den Auf- und Ausbau von Sprechbewusstheit. Also die rezeptiven und produktiven Fähigkeiten in Umgang mit (bildungssprachlicher) Schrift und Sprache.

(vgl. Ehlich 2007:12)

Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Basisqualifikationen und eine ausführliche Dokumentation zum aktuellen Forschungsstand befinden sich in den Veröffentlichungen rund um das Projekt. Aus Platzgründen kann in der vorliegenden Arbeit nicht detailliert auf die einzelnen Basisqualifikationen eingegangen werden. Sie werden aber bei der Betrachtung des Beobachtungsverfahrens „USB DaZ“ noch einmal aufgegriffen und dargestellt, wie sie dort realisiert worden sind.

Eine weitere wichtige Erkenntnis betrifft den Verlauf der Sprachaneignung. Aktuell geht man davon aus, dass die Aneignung zum Teil einen diskontinuierlichen Prozess abbildet. Dafür ist die von Karmiloff-Smith (zit. n. Ehlich/Bredel/Reich 2008: 24) gewonnene Einsicht relevant, dass Sprachaneignung in u-förmigen Entwicklungskurven verläuft. Beobachtungen zeigen, dass Kinder zunächst grammatische Strukturen zielsprachlich korrekt verwenden, die dann in einer späteren Phase durch andere Formen ersetzt werden. Zunächst erscheint diese Beobachtung wie ein Rückschritt in der Sprachentwicklung zu sein. Aber dem ist nicht so, wenn man annimmt, dass Kinder die korrekte Form in der ersten Phase aus einem unanalysierten Input übernommen haben, die dann in einer zweiten Phase durch Einsichten in die Regelmäßigkeit verändert wird ohne Ausnahmen zu berücksichtigen. Erst in der dritten Phase werden Ausnahmen, also „irreguläre Regularitäten“ erkannt und die sprachlichen Äußerungen nähern sich wieder den zielsprachlich korrekten Formen an. (vgl. Bredel 2007: 86) Vor allem im Falle der phonischen und morphologisch-syntaktischen Qualifikationen wurden diskontinuierliche Aneignungsverläufe beobachtet, wohingegen die Aneignungsprozesse der diskursiven, pragmatischen und semantischen Qualifikation kontinuierliche Verläufe abbilden.

Die Betrachtung der Basisqualifikationen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit braucht zuerst die Veränderung der Denkweise des einsprachigen Menschen. Gerade viele Kinder wachsen in einer mehrsprachigen Umwelt auf. Für sie bedeutet ihre Mehrsprachigkeit eine Differenzierung ihres Aneignungsprozesses und der kann unterschiedlichste Formen annehmen (Kapitel 3.1.2). Gerade in der Schule sind neue Denk- und Arbeitsmodelle gefordert, um der faktischen Mehrsprachigkeit professionell zu begegnen. Sprachaneignungsprozesse im Kontext von Mehrsprachigkeit sind von vielfältigen Einflussgrößen (Kapitel 3.3) bestimmt, die sich bei jedem Menschen sehr individuell gestalten, daher ist die Formulierung von Normalitätserwartungen hinsichtlich zeitlicher Abläufe im Aneignungsprozess sehr schwierig. (vgl. Döll 2012: 30)

Prinzipiell wird in der Sprachaneignungsforschung davon ausgegangen, dass die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache nicht chaotisch, sondern in Aneignungsstufen verläuft. Diese Theorie besagt:

„dass bestimmte Erscheinungen der Zielsprache in einer bestimmten Reihenfolge, ggf. auf dem Weg über bestimmte Zwischenformen, angeeignet werden und dass diese Reihenfolge unabhängig von den Lernumständen sei. Ausschlaggebend seien allein die Strukturen der Zielsprache, denen sich die Lernenden annähern; darum seien die Stufenfolgen für Mutterspracherwerb, Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb einander weitgehend ähnlich.“ (Reich 2007:137)

Die sprachlichen Basisqualifikationen und die damit verbundene Sichtweise über Sprache, sowie die Theorie der Aneignungsstufen und die Theorie der Interlanguae-Hypothese liefern besonders wichtige Hinweise zur Unterrichtsgestaltung für Lerner des Deutschen als Zweitsprache. Aus dem bisherigen Abschnitt kristallisieren sich für den Unterricht wichtige Erkenntnisse heraus, die im nächsten Abschnitt als Zwischenfazit dargestellt werden.

3.5 Schlussfolgerungen für den Unterricht – ein Zwischenresümee

Im österreichischen Lehrplan der Volksschule wird mit dem ersten allgemeinen didaktischen Grundsatz „*Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen*“ festgeschrieben, dass sich die Gestaltung des Unterrichts am aktuellen Lernstand und an den bisher gemachten Lernerfahrungen des Kindes orientieren muss. (vgl. BMBWF 2012: 25) Also die Lehrerin und der Lehrer haben, die Aufgabe die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen. Dieser Grundsatz ist wenig überraschend auch entscheidend für einen erfolgreichen DaZ-Unterricht.

In Bezug auf die Deutschförderung mehrsprachiger Kinder bedeutet es zuerst in Erfahrung zu bringen, auf welcher Stufe sich die Kinder in ihren Sprachaneignungsprozessen befinden. Aufbauend auf diesem Wissen sollen sprachfördernde Aktivitäten anknüpfen. Dann wird von einer diagnosegestützten Sprachförderung oder einer aufbauenden Sprachförderung gesprochen.

Mit geeigneten Verfahren der Sprachstandsdiagnose wird eine „diagnosegestützte Sprachförderung“ möglich gemacht. Die Verknüpfung von Sprachdiagnose und Sprachförderung liegt der Überzeugung zu Grunde,

„dass die Kenntnis des individuellen Sprachstands Möglichkeiten einer differenzierten, individuell passenden Förderung eröffnet, der mehr Erfolgchancen zugetraut werden als einem allgemeinen Vorgehen, das keine Unterschiede macht.“ (Reich 2009: 25)

Nach Ehlich geht es bei der diagnosegestützten Sprachförderung darum,

„eine individuelle Sprachförderung zu ermöglichen. Es geht also nicht um Leistungsvergleiche zwischen Schüler und Schülerinnen, und es geht schon gar nicht um ein sprachliches Selektionssinstrument. Im Gegenteil, für jede einzelne Schülerin, für je-

den einzelnen Schüler sollen möglichst aussagekräftige Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die Sprachaneignung so verläuft, dass eine angemessene kommunikative Befähigung erreicht ist. Für sie ist ein frühes Einsetzen entsprechende Diagnose und ein frühes Einsetzen von Förderung dort, wo sie erforderlich ist, nötig.“ (Ehlich 2005: 36)

Für die Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Deutschständen und unterschiedlichen Erstsprachen ist von großer Relevanz, die sprachlichen Abweichungen im Deutschen, die sie in ihren mündlichen und schriftlichen Äußerungen machen, als notwendigen Bestandteil ihres Aneignungsprozesses zu deuten. Diese Haltung und Einstellung gegenüber den sprachlichen Äußerungen von Lernern des Deutschen als Zweitsprache, ist nicht selbstverständlich. Im österreichischen Schulsystem wird nach zwei Jahren, also sehr rasch von mehrsprachigen Kindern erwartet und verlangt, dass sich ihre schulischen Leistungen mit denen der einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern vergleichen lässt. Wie bereits im zweiten Kapitel dargelegt, liegt möglicherweise eine Ursache für den mangelnden Schulerfolg mehrsprachiger Kinder und Jugendliche, dass auf ihre Interlanguages in der Planung des Unterrichts zu wenig Rücksicht genommen werden und zu früh sehr hohe sprachliche Kompetenzen erwartet werden. (vgl. Jeuk 2013: 35) Für den sprachlichen Unterricht bedeutet das Konzept der Interlanguages (Kapitel 3.2.4):

„ein differenziertes lernendenorientiertes Vorgehen, das Lernersprachen als Zwischenstadien nicht nur zulässt, sondern daraus resultierende Normabweichungen als Lernleistung betrachtet und den kreativen Prozess der Hypothesenbildung und –überprüfung zu nutzen versucht.“ (Rösch 2011: 24)

Normabweichungen als Lernleistungen zu betrachten und die Lernersprachen der Schülerinnen und Schüler für den Unterricht zu nutzen, setzt voraus, den Fokus auf die Aneignungsprozesse zu richten und nicht auf den Abweichungen der zielsprachlichen Äußerungen „herumzureiten“. Mit anderen Worten: Weg von einer defizitären hin zu einer stärkenorientierten Sichtweise. Für den Unterricht lässt sich ableiten, dass es wichtig ist zu wissen, wo die Schülerin und der Schüler in seinem Aneignungsprozess „steht“, das bedeutet, welche Aneignungsstufen bereits erworben worden sind und worauf in der Deutschförderung angeknüpft werden kann. Nachdem die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache verschiedenen Einflussgrößen unterliegt und die Aneignungsverläufe sehr individuell ausfallen, ist es schwierig, Normen, wie beispielsweise Altersspannen, zu formulieren. Dennoch verläuft die Aneignung von DaZ laut Ehlich et al (2008) nicht chaotisch, sondern größtenteils von der Erstsprache unabhängiger Aneignungsstufen. Die sieben vorgestellten sprachlichen Basisqualifikationen entwickeln sich anhand dieser erforschten Aneignungsstufen. Aufgrund dieser Erkenntnisse ist es möglich anhand sprachlicher Äußerung zu beobachten, auf welcher Aneignungsstufen sich Kinder in ihrem Aneignungsprozess „befinden. In diesem Zusammenhang ist das Feld der Sprachdiagnose und dessen Verfahren angesprochen.

Sprachdiagnose als eigene Säule im Umgang mit Kindern, deren Deutschniveau unterschiedlich ist, wird sehr großer Bedeutung beigemessen. Man geht davon aus, dass der Aneignungsprozess in der zweiten Sprache am effizientesten und am nachhaltigsten unterstützt werden kann, wenn die zu lernenden sprachlichen Mittel dem Sprachstand der Kinder entsprechen.

Döll weist daraufhin, dass auch für die Feststellung sprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache, also für die Sprachdiagnose, der Ansatz der Aneignungsstufen sehr interessant ist, denn *„gerade zielsprachliche Abweichungen kommen vor diesem Hintergrund als den ‚Standpunkt‘ eines Individuums im Sprachaneignungsprozess markierende Indikatoren in Frage.“* (2012: 27) Außerdem weist Döll darauf hin, dass für die Planung von Unterricht individualdiagnostische Instrumente immer mehr an Bedeutung gewinnen, um auf die individuellen (sprachlichen) Unterschiede der Kinder einzugehen und um die Bildungsprozesse zu individualisieren. (vgl. ebd.: 24) Gerade, wenn es sich um eine individuelle Förderdiagnose handeln soll, sind dafür neben den Profilanalysen, vor allem Beobachtungsverfahren besonders geeignet. Die Erstellung eines umfassenden Kompetenzprofils und der wiederholten Einsetzbarkeit dieses Verfahrenstyps sind wichtige Vorteile der Beobachtungsverfahren. (Döll/Hägi 2014: 217)

Mit der Abhandlung von möglichen Einflussfaktoren auf die Zweitsprachaneignung liegt auf der Hand, dass die schulische Antwort auf die Frage, „Wie unterrichte ich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache am besten?“, keine Arbeitsblättermappe sein kann, sondern es braucht die genau Beobachtung der jeweils individuellen Sprachaneignungsprozesse und daran anknüpfend durchdachte und langjährige Sprachbildungsmaßnahmen.

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass die österreichische Volksschule ein Gesamtkonzept für die sprachliche Bildung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler benötigt. Die Erstsprachen und faktische Mehrsprachigkeit muss berücksichtigt und wertgeschätzt werden. Der alleinige Fokus auf Deutsch ist nicht zielführend, und wäre angesichts des verlorenen Sprachenschatzes fatal. Im Gesamtkonzept muss ein differenziertes lernendenorientiertes Vorgehen möglich gemacht werden, dass aufgrund der Beobachtung von sprachlichen Äußerungen ein passgenaues Förderkonzept erstellt wird. Das bedeutet, Sprachdiagnose ist die Voraussetzung für jegliche Sprachbildungsmaßnahmen. Darüber hinaus muss systematisch mit geeigneten Methoden an der Ausbildung bildungssprachlicher Fähigkeiten gearbeitet werden. Im nächsten Kapitel soll genau auf diese Punkte des Zwischenfazit eingegangen werden. Indirekt soll es auch oft der vertretenen Sichtweise von Lehrkräften „die Theorie hilft mir in der Praxis nichts“ entgegengewirkt werden, indem ganz konkrete Methoden und Konzepte zur Umsetzung einer diagnosegestützten Sprachbildung vorgestellt werden. Im Rahmen des folgenden Kapitels wird auch das Beobachtungsinstrument „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich“, kurz „USB DaZ in Ö“ ausführlich dargestellt.

Wird bei der Erstellung von Methodik, Didaktik und Maßstäben die mehrsprachige Schülerinnen- und Schülerschaft negiert, hat das fatale Folgen: Die im Kapitel 2.2 beschriebenen Benachteiligungen und die Chancenungerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem werden durch Formen der Gleichbehandlung bei gegebenen Unterschieden und ungleichen Startbedingungen fortgeschrieben. (vgl. Dirim/Mecheril 2010a: 130)

4 Sprachbildung und Sprachförderung im Volksschulunterricht im Kontext sprachlicher Vielfalt

Wie sieht ein Unterricht aus, der Bildungssprache von Kindern mit unterschiedlichen Deutschständen zu entwickeln hilft? Das ist unter anderem eine Frage, die in diesem Kapitel beantwortet werden soll. Mit dem Begriff „Sprachbildung“ ist die Möglichkeit der Vermittlung der Bildungssprache in der Schule und im Unterricht angezeigt. Der Begriff der „Sprachbildung“ wurde durch das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) geprägt. Deshalb liegt ein Schwerpunkt in diesem Kapitel auf dem in FÖRMIG entwickeltem Gesamtkonzept der sprachlichen Bildung, welches die Bezeichnung „Durchgängige Sprachbildung“ trägt. Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit, sowie die Darstellung spezieller Methoden für mehrsprachige Lerngruppen sind Inhalte weitere Abschnitte auf die eingegangen werden. Eine wichtige Voraussetzung, um einen effektiven sprachförderlichen Unterricht für Kinder mit unterschiedlichen Deutschständen zu gestalten, ist die Sprachdiagnose. Das Beobachtungsverfahren „USB DaZ in Ö“ steht im Mittelpunkt der Sprachdiagnose, weil es in und für Österreich entwickelt wurde, und es den Brückenschlag zum empirischen Teil dieser Arbeit schlägt. Am Ende des Kapitels wird ein kritischer Blick auf die bestehenden Sprachbildungsmaßnahmen an österreichischen Volksschulen geworfen.

4.1 Konzepte und Befunde für einen sprachbildenden Unterricht

Konzepte zur Reduzierung der Ungleichstellung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund konzentrieren sich vorwiegend auf die Sprachförderung im Sinne einer additiven Deutschförderung. Im ersten Teil der Arbeit wurde auf das Konzept „Bildungssprache“ und dessen Komplexität hingewiesen. Damit liegt auf der Hand, dass die Schule bei der Frage, wie sie die Leistungsunterschiede zwischen Kindern reduzieren kann, nicht primär mit Maßnahmen reagieren darf, die einer erfolglosen Aufholjagd von fehlenden Deutschkenntnissen gleicht. Sie muss vielmehr die Vielfalt der Sprachen und Sprachausgangslagen der Kinder und Jugendlichen in ihren Maßnahmen und Konzepten berücksichtigen. Zudem auch festgestellt werden konnte, dass der Erwerb des bildungssprachlichen Registers allen Schülerinnen und Schülern Probleme bereiten kann. (vgl. Eckhardt 2008) Demnach handelt es sich um eine herkunftsunabhängige Herausforderung (vgl. Wildemann/Fornol 2016: 227), deren Lösung keine additive Maßnahme sein kann.

Das belegen auch Evaluationsergebnisse von entwickelten Fördermaßnahmen des Modellprogramms FÖRMIG. Die verschiedenen Fördermaßnahmen wurden hinsichtlich des Einflusses

struktureller und inhaltlicher Merkmale auf die sprachliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen untersucht. Es konnte mehrfach festgestellt werden, dass in den Unterrichtsalltag integrierte Sprachbildungsmaßnahmen einen größeren Lernzuwachs der Kinder und Jugendlichen hervorrufen als additive Sprachfördermaßnahmen. (vgl. Gogolin et al. 2011a: 135-146)

Ansätze, die das sprachliche und sachliche Lernen verbinden, gewinnen immer mehr an Bedeutung. Vor allem jene Konzepte, die den Übergang von der Alltags- in die Bildungssprache explizit machen, werden immer bedeutsamer. Ferner werden die Berücksichtigung und die Wertschätzung der mitgebrachten Sprachen der Schülerinnen und Schüler als Voraussetzung für die Entwicklung von Unterricht gesehen. Sprachdiagnose wird als Grundlage für die Entwicklung eines sprachförderlichen Unterrichts unumgänglich. Ausgereifte Konzepte, wie beispielsweise Scaffolding oder Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik, erobern den Markt für didaktische Zugänge für Deutsch als Zweitsprache, nicht zuletzt durch die erhöhte Aufmerksamkeit von Migration und Mehrsprachigkeit. Bei all dieser Innovation darf nicht auf die Aus- und Fortbildungssituation für Lehrkräfte vergessen werden. Es ist nicht davon auszugehen, dass sich Lehrkräfte um die selbstständige Aneignung diverser sprachdiagnostischer Verfahren bemühen.

4.1.1 Durchgängige Sprachbildung - FÖRMIG

Der Begriff der „Sprachbildung“ wurde durch das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) geprägt. Die Laufzeit des Modellprogramms betrug 5 Jahre, von 2004 – 2009. Das Modellversuchsprogramm trägt die Bezeichnung „Durchgängige Sprachbildung“. Der Fokus dieses Programms liegt auf der Förderung jener sprachlichen Fähigkeiten, die benötigt werden, damit sich ein Kind oder Jugendlicher Bildung aneignen kann. Anders gesagt: Gegenstand des Programms ist die „Bildungssprache“ (vgl Kapitel 2.4.1).

„Das Anliegen Durchgängiger Sprachbildung ist der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten. Eine planvolle und bewusste Förderung dieser sprachlichen Förderung soll für die Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, Grundlage für eine erfolgreiche Bildungsbiographie schaffen.“ (Lange/Gogolin 2010: 14)

Am Programm beteiligten sich mehrere deutsche Bundesländer. Sie wurden durch FÖRMIG bei der Entwicklung und Evaluierung neuer Ansätze zur sprachlichen Bildung für Kinder und Jugendlichen begleitet und unterstützt. Das bedeutet, Ansätze zur Sprachbildung wurden modellhaft in der Praxis erprobt und evaluiert (Klinger/Swippert/Leiblein 2008). Für Reich avanciert „Durchgängige Sprachbildung“ zum Leitbegriff

„für ein neues Verständnis sprachlichen Lehrens und Lernens [...], das darauf zielt, über Grenzen zwischen Bildungsstufen, Unterrichtsfächern und Zielgruppen hinwegzusehen, um zu einer souveräneren Nutzung der vielen und vielfältigen Ressourcen zu gelangen.“ (Reich 2013: 55)

Mit der Einführung des Terminus „Sprachbildung“ passiert eine bewusste und begriffliche Absetzung gegenüber dem Begriff „Sprachförderung“. So ist an den Begriff „Sprachförderung“ im deutschen Sprachraum vorwiegend das Verständnis einer additiven Deutschförderung geknüpft. Wohingegen dem Konzept „Sprachbildung“ ein anderes Verständnis zugrunde liegt, nämlich eines, das auf „Durchgängigkeit“ und den Lerngegenstand „Bildungssprache“ ausgerichtet ist. Laut Gogolin bezieht sich die „Durchgängigkeit“ der Sprachbildung auf 3 Dimensionen (vgl. 2013: 14f):

- eine „vertikale Dimension“, in der es um den kumulativen Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten und um die Kontinuität der Sprachbildung über die Schnittstellen (Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule, von der Grundschule in die Sekundarstufe und von der Sekundarstufe in den Beruf) hinweggeht; und
- -eine „horizontale Dimension“, in der es um die Zusammenarbeit verschiedener Instanzen, die an der Sprachbildung beteiligt sind, geht. Alle Lehrkräfte, die an der Sprachbildung des Kindes beteiligt sind, sollen ihre Anstrengungen aufeinander abstimmen. Die Eltern der Kinder und Jugendlichen sind dafür wichtige Bildungspartnerinnen und -partner.
- -eine „übergreifende Dimension“, in der es um die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen in der Gestaltung der sprachlichen Bildung geht.

Besonders an den Übergängen von einer Bildungsinstitution in die nächste kann es zu Brüchen in der Sprachbildung kommen. Schwierigkeiten ergeben sich für Schülerinnen und Schüler insbesondere an den Übergängen vom Elementar- in den Primarbereich, von der Primarstufe in die Sekundarstufe und von der Sekundarstufe in den Beruf. (vgl. Lange/Gogolin 2010: 22) Die Schwierigkeiten sind damit zu erklären, dass mit dem Wechsel in eine andere Institution die sprachlichen Anforderungen steigen und neue Anforderungen dazukommen. Kinder im Kindergarten werden bereits an pädagogische Diskurse herangeführt und eine Wortschatzerweiterung findet statt. Eine schultypische Diskurserweiterung findet auf der Primarstufe statt. Man denkt zum Beispiel an die Heranführung von Gruppenarbeiten, das Aushandeln von Problemen oder Ideen im Klassenrat, das Arbeiten in Schulbüchern, die erste Buchpräsentation vor der Klasse, das Beschreiben eines Experiments, oder das Lesen von Fachtexten. Mit der Ausdifferenzierung der Fächer in der Sekundarstufe wird das Repertoire der fachspezifischen Textsorten mit den spezifischen Fachtermini erweitert. Je nach Bildungsverlauf findet zum Beispiel in der

Sekundarstufe II die Anbahnung an die Wissenssprache statt, und am Übergang zur Berufsbildung die Anbahnung an die spezifischen berufstypischen Redemittel. (vgl. Gogolin/Lange 2011: 118f) Mit den steigenden fachlichen Anforderungen steigt auch die sprachliche Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler.

Problematisch ist, dass die steigenden und neuen Anforderungen in der neuen Institution nicht wahrgenommen, sondern vorausgesetzt werden. Findet hingegen an den Übergängen eine Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure der jeweiligen Bildungsinstitution durch regelmäßige Treffen statt, so können die Übergänge in Form von gemeinsam festgelegten Projekten und Zielen fließend gestaltet werden.

So wurden in den FÖRMIG-Modellversuchen Fortbildungsangebote, Materialproduktionen, sprachdiagnostische Instrumente und didaktische Vorschläge entwickelt, die stufenübergreifend gedacht sind und eben an den Schnittstellen ansetzen. (vgl. Reich 2013: 60f)

Im Zuge von „FÖRMIG-Transfer“ ergaben sich so genannte Entwicklungspartnerschaften zwischen den Bildungsinstitutionen. An einem Projektbeispiel soll „Durchgängige Sprachbildung“ am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich kurz dargestellt werden:

Eine Kindertageseinrichtung und eine Grundschule in Hamburg haben es sich zur Aufgabe gemacht, die Sprachbildung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zu gestalten. Die Kinder sollten über die sprachlichen Mittel verfügen, die mit mathematischen Basiskompetenzen unlösbar verknüpft sind. Die Projektpartner verständigten sich auf 3 mathematische Basiskompetenzen und den damit verbundenen Wortschatz. Die mathematische Wortschatzerweiterung sollte vorwiegend durch handelndes Lernen und durch Bewegung passieren. Die Institutionen tauschten sich intensiv über entsprechende Aktivitäten, Übungen, Spiele und Lieder aus. Außerdem überlegte man sich ein mögliches Ablaufschema einer Stunde, das Kindern die Möglichkeit zu aktiven Sprechhandlungen bietet. Beides wurde schriftlich festgehalten. Die Einrichtungen wählten ein Thema aus und erarbeiteten eine Stunde. In regelmäßigen Abständen fand ein Austausch der Projektparteien statt, um mögliche Nachjustierungen zu treffen.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die ausgehandelten Bereiche der zwei Projektpartner (LI Hamburg 2013: 32):

Mathematische Basiskompetenz	Wortschatz/Kernbegriffe
Raum-Lage-Beziehung	oben/unten; rechts/links; seitlich; vor/hinter; in/am/auf/unter/neben; vorwärts/rückwärts
Klassifizieren/ Vergleichen	hell/dunkel; klein/groß; Formen: rund, eckig, dreieckig, quadratisch, rechteckig, Farben: rot/blau/gelb/grün/orange/braun/violett
Relation und Mengenkonstanz	größer/kleiner; kurz/lang; mehr/weniger/gleich viel

Tab. 3: Zusammenführung mathematischer Basiskompetenzen und sprachlicher Mittel

Auf die Verständigung mathematischer Basiskompetenzen in Zusammenhang mit sprachlichen Mittel verknüpft durch ein Stundenmodell und entsprechenden Aktivitäten der beiden Einrichtungen kann davon ausgegangen werden, dass den Kindern unabhängig ihrer sozialen oder sprachlichen Herkunft der Übergang erleichtert wird. Zum einen wurden in der Kindertageseinrichtung systematisch und zielgerichtet an den Basiskompetenzen der Kinder für den Schuleintritt im mathematischen Bereich gearbeitet und zum anderen konnte die Grundschule die den Kindern vertrauten Strukturen (wie Gliederung einer Einheit, Aktivitäten, Spiele und Lieder) aufgreifen, um die Basiskompetenzen mathematisch und sprachlich auszubauen. (LI Hamburg 2013: 30ff)⁴

Im Rahmen eines anderen Projekts, FÖRMIG Berlin, wurden aufeinander abgestimmte Materialien entwickelt, die zum einen die sprachliche Entwicklung in der Kita abbildet und in weiterer Folge als Lerndokumentation in der Schulanfangsphase fungiert. (vgl. Lange/Gogolin 2010: 26)

Für den Übergang aus dem Primarbereich in den Sekundarbereich ist die Ausdifferenzierung der Fächer charakteristisch. Zum Beispiel spaltet sich nach der Primarstufe der Sachunterricht in mehrere Fächer (wie etwa Geographie, Physik, Geschichte, Biologie, Chemie etc.) auf. In der Sekundarstufe sind die Kinder plötzlich mit einer Fülle von Fächern und einer Fülle an Lehrkräften konfrontiert. Die Auseinandersetzung mit fachlichen Texten gewinnt immer mehr an Bedeutung. Die Textarbeit nimmt für den Wissenserwerb einen zentralen Stellenwert ein. Die Vorerfahrungen von Kindern im sachlichen und sprachlichen Lernen im Sachunterricht der Volksschule nimmt daher eine bedeutende Rolle für den Fächerunterricht in der Sekundarstufe ein, denn:

„[e]s ist diese Schnittstelle von schulischer, kognitiver und sprachlicher Entwicklung, die den Sachunterricht zu einem der zentralen Bereiche der Grundschule macht. Gerade in diesem Fach muss sich jene Entwicklung zur ‚Sprache der Schule‘ vollziehen, die von entscheidender Bedeutung für den Bildungserfolg in der Sekundarstufe ist.“ (Quehl/Scheffler 2008: 66)

Die angeführten Beispiele machen zum einen die gegenseitige Abhängigkeit der jeweilig aufeinanderfolgenden Bildungseinrichtungen für den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler deutlich, und zum anderen die Dringlichkeit und Relevanz zur Aufforderung der Kooperation. Außerdem sorgt die Verständigung und Abstimmung zwischen den Schnittstellen auch dafür, dass die entsprechenden bildungssprachlichen Fähigkeiten zu ihrer Zeit, also dann,

⁴ An FÖRMIG beteiligen sich die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein. Die Bildungsinstitutionen der Bundesländer werden durch FÖRMIG bei der Entwicklung und Evaluierung neuer Ansätze zur sprachlichen Bildung und zur Verbesserung von Förderkonzepten begleitet bzw. unterstützt (vgl. Klinger et al., 2008: 7) Daher gibt es zahlreiche Projekte, die im Rahmen dieser Arbeit aber nicht alle beschrieben werden können.

wenn sie im Bildungskontext gefordert sind, auch bei den Schülerinnen und Schülern gefördert werden. (vgl. Lange/Gogolin 2010: 18)

Sprachbildung horizontal gedacht, verbindet alle Lernbereiche und die damit einhergehenden unterschiedlichen Lehrkräfte. Sie verständigen sich auf ein gemeinsames sprachbildendes Gesamtkonzept. Das Konzept wird gestaltet unter der Prämisse „*in jedem Fach wird Bildungssprache gefördert*“ (Lange/Gogolin 2010: 31). Im Kapitel 2 wurde bereits auf die Komplexität des Konzepts „Bildungssprache“ hingewiesen. Dazu gehört die Erweiterung des Wortschatzes genauso, wie das Üben von Sprachhandlungen wie das Erzählen, Beschreiben und Argumentieren. Dazu verständigt man sich auf geeignete Lehr- und Lernmaterialien, sowie entsprechende methodische Zugänge. Mit dem Blick auf die Bildungssprache sind methodische Zugänge und Arbeits- und Lernformen besonders wichtig, die den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu komplexen sprachlichen Äußerungen überhaupt geben. In diesem Zusammenhang wird gerne auf das Konzept „Scaffolding“ (vgl. Kapitel 4.2.1) Bezug genommen. Aber auch Partner- und Gruppenarbeiten mit bewusst verteilten Rollen führen zu unterschiedlichen Sprachanteilen und –handlungen. Bestehende Arbeitsmaterialien werden sprachförderlich, wenn man sie entsprechend den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen anpasst, indem man sie mit Wort- oder Formulierungsbausteinen ergänzt. (vgl. Lange/Gogolin 2010: 34f)

Schon alleine die Komplexität des Konzepts Bildungssprache legt die Abstimmung und die Kooperation innerhalb einer Institution nahe. An mehreren Projekten wurde der Versuch unternommen, die zusätzlichen (DaZ)-Förderstunden in die jeweiligen Fächer zu integrieren, das bedeutet, die zuständige Förderlehrkraft oder Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache und die Fachlehrkraft entwickeln in Hinblick ihrer Perspektive – also eine fachliche oder sprachlichen Unterricht gemeinsam. (vgl. Reich 2013: 64f)

Genauso wichtig wie die Abstimmung innerhalb des Lehrkörpers ist der Einbezug der Eltern. Sie sind die nächstliegenden Partner, wenn es um die Sprachbildung der Kinder geht. Beispiele zur Einbindung der Eltern reichen von Sprachkursen für Eltern am Schulstandort über Projekte zur Stärkung der elterlichen Kompetenzen, den Schriftspracherwerb ihrer Kinder zu unterstützen, bis hin zur Ausbildung von Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern. Diese fungieren als Vermittler zwischen Eltern, die aufgrund sprachlicher Barrieren schwer einen Zugang zur Schule finden und den jeweiligen Bildungseinrichtungen. (vgl. Lange/Gogolin 2010: 44f) Die Breite der Beispiele zur Einbindung von Eltern ist vielfältig. Dafür gibt es kein Patentrezept, vielmehr muss der jeweilige Standort mit Blick auf sein Einzugsgebiet eine entsprechende individuelle Lösung finden. Die Elternarbeit ist eine tragende Rolle bei der (sprachlichen) Ausbildung der Kinder und Jugendlichen.

Unter der horizontalen Schnittstelle wird auch die Einbindung außerschulischer Partnerorganisationen, wie zum Beispiel den städtischen Büchereien, Museen, Lesepatinnen und Lesepaten, verstanden. Leitragender Gedanken für schulische und außerschulische Verbindungen ist es, Schülerinnen und Schülern auch außerschulische Möglichkeiten und Zugänge zu bildungssprachlichen Kommunikationssituationen zu verschaffen. (vgl. Reich 2013: 66)

Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit wird als Querschnittsaufgabe aller Schnittstellen gesehen. Die Erstsprachen der Kinder sind sprachliche Ressourcen, die für die sprachliche Bildung ausnahmslos wichtig sind. Das Spektrum reicht von bilingualen Schulmodellen über eine koordinierte Alphabetisierung bis hin zu einzelnen mehrsprachigen Projekten. Die grundsätzliche Akzeptanz und Wertschätzung der mitgebrachten Erstsprachen der Kinder ist eine unabdingbare Voraussetzung und bildet die Basis jeglicher schulischen Arbeit.

Transparenz, Kooperation und pädagogische Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten werden von den Programmträgern als Voraussetzungen gesehen, um eine „Durchgängige Sprachbildung“ vertikal sowie horizontal zu bewerkstelligen. Vor allem die pädagogische Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten wird als eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit gesehen. Es geht dabei um das systematische, prozessbegleitende Beobachten und Analysieren der sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden, damit sie ihre unterschiedlichen Lernaufgaben in der Schule erfüllen können. Tests, die punktuell eingesetzt werden, sind damit nicht gemeint. (vgl. Lange/Gogolin 2010: 18) Eine Sprachbildung, die auf Diagnose basiert, stellt hohe Ansprüche an die pädagogischen Fachkräfte und an das Schulsystem. So wurde die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte eine zentrale Dimension im FÖRMIG-Programm.

Zusammenfassend lässt sich festhalten,

„dass sprachliche Bildung umso besser gelingt, je mehr die Ressourcen des sprachlichen Könnens miteinander verbunden sind und sich gegenseitig stimulieren. Das betrifft die Verbindung von mündlicher und schriftlicher Sprache, von Sprachen der Primär- und der Sekundärsozialisation, von außerschulischen Sprachvorbildern und schulischen Erwartungen.“ (Reich 2013:59).

Die schulischen Institutionen sind von der Umwelt, also auch von der sprachlichen Umwelt abhängig. Die Akteurinnen und Akteure der Schulen sind als Bildungseinrichtung maßgeblich daran beteiligt, also verantwortlich, wie die Gestaltung und die Koordination der Lernprozesse ablaufen. Nicht zuletzt hängt es aber davon ab, ob sie in einer kooperativen oder einer selbstbezogenen Haltung bzw. in einer anerkennenden oder in einer abweisenden Weise auf die sprachlich heterogenen Schülerinnen und Schüler reagieren. Das liegt in ihrer Verantwortung. (vgl. Reich 2013: 60) Die schulischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen spielen in diesem Zusammenhang selbstverständlich auch eine zentrale Rolle bei der Umsetzung einer „Durch-

gängigen Sprachbildung“ und dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Die zahlreichen Beispiele aus der Praxis im Rahmen des FÖRMIG-Programms belegen aber den Handlungsspielraum der Lehrkräfte bei der Gestaltung des Unterrichts. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Masterarbeit ist der Fokus vor allem auf die Lehrkraft und ihren Unterricht im Kontext sprachlicher Heterogenität gerichtet. Deshalb sind jene Ansätze und Konzepte für die pädagogische Praxis von besonderem Interesse, die zum Gelingen eines bildungssprachförderlichen Unterrichts beitragen.

4.1.2 Qualitätsmerkmale für bildungssprachförderlichen Unterricht

Wie bereits erwähnt waren mehrere Schulen in unterschiedlichen deutschen Bundesländern an der Erprobung einer „Durchgängigen Sprachbildung“ mit unterschiedlichen Projekten und Schwerpunktsetzungen im Rahmen von FÖRMIG beteiligt. Die Unterschiedlichkeit ist nicht nur in den Projekten zu finden, sondern auch in den Schulstrukturen, Rahmenbedingungen und in der Zusammensetzung der Schülerinnen- und Schülerschaft. Demnach war es nicht Ziel, ein gültiges Modell zur „Durchgängigen Sprachbildung“ herauszubilden, sondern viel mehr nach den Gemeinsamkeiten in den unterschiedlichen Projekten zu fragen, die einen gelungenen, sinnvollen bildungssprachförderlichen Unterricht versuchen zu beschreiben. Aus diesen Erfahrungen sind 6 Qualitätsmerkmale für die Umsetzung einer Durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin et al. 2011b: 7) entstanden.

Zwei Voraussetzungen liegen ihnen zugrunde:

„die Bereitschaft, Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen, und die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler – verbunden mit der Bereitschaft, Mehrsprachigkeit zu fördern, wo es möglich ist.“
(Gogolin et al. 2011b: 8)

Die Qualitätsmerkmale (ebd.: 13) lauten:

„Q1: Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.

Q2: Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.

Q3: Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.

Q4: Die Schülerinnen und Schüler haben viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

Q5: Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.

Q6: Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.“

Jedes der 6 Qualitätsmerkmale wird konkretisiert, indem zielführende Lehrerhandlungen ausgewiesen werden. Die Konkretisierung dient auch zur Überprüfung, ob ein Qualitätsmerkmal Eingang in den Unterrichtsalltag gefunden hat. Außerdem werden die Konkretisierungen mit konkreten Beispielen für den Unterricht dargestellt. Wie aus der Aufzählung ersichtlich ist, sind die Qualitätsmerkmale als Ziele formuliert. So können sie auch als Raster verwendet werden, um den eigenen Unterricht bzw. das Konzept der Schule auf bildungssprachförderliche Elemente hin zu untersuchen und zu reflektieren, um daran anschließend einen Plan für eine „Durchgängige Sprachbildung“ am Schulstandort zu entwickeln. So dienten die Qualitätsmerkmale in der FÖRMIG-Transferphase (2010-2013) auch als Grundlage für die Entwicklung und Erprobung sprachförderlichen Unterrichts.

Welche Ansätze für den schulischen Unterricht tragen zum Gelingen der Qualitätsmerkmale im Unterricht bei? Vor allem das didaktische Konzept des „Scaffolding“ zeigt auf, wie der Übergang von der Alltags- zur Bildungssprache im Unterrichtsalltag hergestellt werden kann.

4.2 Spezielle Methoden für die Sprachbildung und Sprachförderung

Wie unterrichte ich am besten? Das ist eine Frage, die sich jede Lehrkraft im Laufe der Unterrichtstätigkeit viele Male stellen muss. Letztendlich geht es bei der Frage auch um die Methodenauswahl. Die Wahl der Methode ist von mehreren Faktoren abhängig. Lernstoffauswahl und Gliederung, aber auch die Adressaten und die Kompetenzen, die erreicht werden sollen, spielen bei der Frage, wie unterrichtet werden soll eine entscheidende Rolle. (vgl. Decker/Oomen-Welke 2010: 324) Die Wahl der Unterrichtsmethode hängt im erheblichen Maße von den konkreten Personen ab, die unterrichtet werden sollen. Im Zusammenhang mit Deutsch als Zweitsprache in der Schule hängt es auch davon ab, im welchen Kontext die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die während des Schuljahres in die Schule aufgenommen werden, sogenannte Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger haben in der Regel einen Sprachförderkurs in Deutsch. Diese Kurse finden parallel oder integrativ zum Regelunterricht statt. In manchen Städten gibt es auch die Form der Vorbereitungsklassen. Dann besteht eine ganze Klasse nur aus Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, die eine intensive Sprachförderung erhalten, um sie im Laufe der Zeit in das Regelschulwesen einzugliedern. In Wien werden derzeit solche Klassen als „Neu-in-Wien-Kurse“ betitelt. Diese Form der schulischen DaZ-Bemühungen haben zum Ziel die Lernenden mit den sprachlichen Mitteln auszustatten, um aktiv am Regelunterricht teilnehmen zu können. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 72) Wie bereits im zweiten Kapitel dieser Arbeit ausgeführt, gibt es vor allem im städtischen Ballungsräumen Klassen mit einem hohen Anteil an mehrspra-

chigen Kindern. Klassen mit einer sprachlich sehr heterogenen Schülerinnen- und Schülerschaft und unterschiedlichen Deutschständen erfordert einen anderen Unterricht. Hier bedarf es sprachbewusstseinsfördernder und sprachsensibler Methoden. Es liegt auf der Hand, dass die Entscheidung der Methode von der Sprachförderlehrerin für einen Deutschkurs eine andere sein wird, als von einer Klassenlehrerin einer mehrsprachigen Klasse, die alle Kinder mit unterschiedlichsten Erstsprachen und unterschiedlichsten Deutschständen gemeinsam in vielen Fächern unterrichtet. Gemeinsam ist aber in beiden Fällen, die Orientierung an den Lernenden und deren (sprachlichen) Bedürfnisse in den Mittelpunkt zu stellen. (vgl. Jeuk 2013: 133)

Wie im Kapitel 2 und 3 herausgearbeitet wurde, sind, neben den Methoden zwei Säulen für eine effektive Sprachbildung, die zur Ausbildung der Bildungssprache beiträgt, tragend, die Mehrsprachigkeit und die Sprachdiagnose.

Eine Auswahl an methodischen Konzepten für einen sprachbildenden Unterricht für sprachlich heterogene Gruppen werden im Folgenden näher betrachtet, um einen Einblick in die veränderten Anforderungen beim Unterrichten von mehrsprachigen Klassen zu bekommen.

4.2.1 Das Konzept des Scaffolding

Zur Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten hat sich in der Zweitsprachendidaktik das Konzept „Scaffolding“ etabliert. „Scaffolding“ kann übersetzt werden mit „Baugerüst“ und stammt ursprünglich aus der Erstspracherwerbsforschung. Diese Methode zur sprachlichen Bildung für die Zweitsprachaneignung wurde von der australischen Sprachpädagogin Pauline Gibbons entwickelt.

Folgendermaßen definiert Gibbons „Scaffolding“:

„This sociocultural approach to learning recognizes that with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles. [...] This assisted performance is encapsulated in Vygotsky's notion of the zone of proximal development, or ZPD, which describes the 'gap' between what learners can do alone and what they can do with help from someone more skilled. This situated help is often known as 'scaffolding'". (Gibbons 2009: 15)

Bei der Erschließung neuer Inhalte und Fähigkeiten sollen Lernende unterstützt werden. Grundlegend dafür ist, dass Lehrende zu Beginn des Unterstützungsprozesses sowohl das sprachliche als auch fachliche Können ihrer Schülerinnen und Schüler diagnostizieren, um schließlich die Lernenden dazu zu bringen, anspruchsvollere Aufgaben zu lösen, als jene, die sie alleine bewältigen könnten.

Wie in dieser Auffassung von Gibbons bereits hervorgeht, überschneidet sich das „Scaffolding-Konzept“ mit der „Zone der nächsten Entwicklung“ nach Vygotsky (1987). Darunter ist ge-

meint, dass erfolgreiches Lernen dann stattfindet, wenn die Lernaufgabe leicht über dem aktuellen Leistungsniveau des Lernenden liegt. Für die Bewältigung der Aufgabe benötigt der Lernende eine kompetente Partnerin oder einen kompetenten Partner, der oder die in der Interaktion die Hilfsmittel flexibel einzusetzen weiß und die Eigentätigkeit der Lernenden nicht einschränkt. (vgl. Fürstenau 2009: 70) Um dem Unterricht hinsichtlich dieser Perspektive planen zu können, ist die Diagnose der sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Voraussetzung. *„Scaffolding bedeutet, dann dass die Lücke, die zwischen dem, was ein(e) Lerner(in) bereits kann, und dem, was mit Unterstützung möglich ist, durch eine entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion überbrückt wird.“* (Kniffka 2010:1)

Grundlegend für Gibbons Konzept war die Beobachtung, dass Lehrende im Unterricht mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ihr sprachlichen Äußerungen vereinfachen. Dabei besteht die Gefahr die konzeptionell mündliche Variante zu bevorzugen. Die Sprache wird oft vereinfacht, indem jede lexikalische oder grammatikalische Komplexität vermieden wird, dadurch entsteht ein „vereinfachter Text“. Diese Strategie führt dazu, dass den Lernenden die Sprache im Moment verständlich wird, jedoch der Erwerb neuer sprachlicher Mittel vollständig in den Hintergrund rückt. Laut Gibbons kann eine *„solche Herangehensweise [...] in ihrer Wirkung zu einem simplifizierten, reduzierten und ‚anderen‘ Curriculum führen, das umgekehrt in manchen Klassen geringere schulische Erwartungen schafft.“* (Gibbons 2006: 270)

Die Notwendigkeit der Beherrschung des Registers Bildungssprache, also dem Erwerb der konzeptionell schriftlichen Zielsprache, wurde bereits im Kapitel 2 ausführlich besprochen. In dieser Notwendigkeit liegt auch der Grund für Konzepte wie Scaffolding. Sprachliches Handeln in authentischen Kontexten ist ein effektiver Weg die Zweitsprache zu erwerben, so ein Argument aus der Zweitspracherwerbsforschung. Anders formuliert: Wenn mit sprachlichem Handeln fachliches Handeln einhergeht, kann eine Zweitsprache effektiver erworben werden. (vgl. Kniffka 2012: 215)

Darüber hinaus ist der Scaffolding-Ansatz nicht nur dienlich für Lerner des Deutschen als Zweitsprache, sondern bietet insgesamt allen Kindern, die eine Unterstützung bei der Ausbildung ihrer bildungssprachlichen Fähigkeiten benötigen, einen effektiven Weg zum Übergang von der Alltagssprache der Kinder zur Bildungssprache an.

Scaffolding nach Gibbons (Kniffka 2012) setzt sich aus vier verschiedenen Bausteinen zusammen, 1) Bedarfsanalyse; 2) Lernstandsanalyse; 3) Unterrichtsplanung und 4) Unterrichtsinteraktion. Die ersten drei Bausteine werden als Makroscaffolding bezeichnet und betreffen die Modellierung des Unterrichts und der letzte Baustein wird als Mikroscaffolding bezeichnet und betrifft die mündliche Interaktion im Unterricht selbst.

Makro-Scaffolding

Das Makro-Scaffolding beginnt mit einer (1) Bedarfsanalyse. Dieser Baustein beinhaltet die Ermittlung des Sprachbedarfs für ein bestimmtes Unterrichtsthema. Die Unterrichtsmittel (Seiten aus Lehrbüchern, Sachtexte aus Kinderlexika etc.) für dieses Thema werden hinsichtlich ihrer sprachlichen Anforderungen untersucht und auf Schwierigkeiten überprüft. Ferner trägt der Baustein der (2) Lernstandsanalyse zur Erfassung des Lernstandes der Lernenden bei. Der Lernstand der Lernenden wird untersucht und diagnostiziert. Die Ergebnisse des individuellen Lernstands der einzelnen Lernenden werden mit der Bedarfsanalyse verglichen. Aus einem Abgleich der Bedarfsanalyse des Lerngegenstandes und der des individuellen Sprachstands des Kindes können weitere Schlüsse für die Unterrichtsplanung gezogen werden, beispielsweise zusätzliches Unterstützungsmaterial für bestimmte Lernende. Auf Grundlage der ersten beiden Bausteine wird die (3) Unterrichtsplanung durchgeführt. Die Planung einer Scaffolding-Einheit bedarf die Berücksichtigung einiger Aspekte, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- Einbeziehung des fachlichen Vorwissens und deren Vorerfahrungen bezüglich des Lerngegenstandes, sowie die Berücksichtigung des aktuellen Sprachstandes der Lernenden.
- Auswahl eines Zusatzmaterials entsprechend des Kenntnisstandes und der individuellen Sprachstände der Lernenden. Das bedeutet auch die Einbindung von Unterrichtsphasen, in denen sich die Lernenden konkret mit dem Lerngegenstand (Anschauungsmaterial, Experimente, etc.) auseinandersetzen können.
- Sequenzierung einer Lernaufgabe, so dass die Entwicklung von einer alltagssprachlichen hin zu einer bildungssprachlichen Gebrauchsweise möglich ist. Das ist stark verbunden mit der Arbeit am konkreten Material, beispielsweise die Durchführung eines Experiments bis hin zu einer abstrakteren Ebene, nämlich die Präsentation oder der Bericht über das Experiment und seinen Ergebnissen.
- Festlegung von kooperativen Lern- und Arbeitsformen, wie Partner- und Gruppenarbeiten mit dem Ziel den Sprechanteil und die Sprechaktivität seitens der Schüler und Schülerinnen zu erhöhen.
- Auswahl von geeigneten Darstellungsformen für die Präsentation der Inhalte. Diese dienen auch als Überbrückungshilfe von der konkreten zur abstrakten Ebene.
- Erstellung von Brückentexten, die eingesetzt werden, wenn der Lehrbuchtext zu anspruchsvoll für die Lerngruppe oder einzelne Lernende ist.

- Fokussierung auf einen sprachlichen Input, der über den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden liegt und ihnen so die Erweiterung ihrer sprachlichen Fähigkeiten möglich gemacht wird.
- Die Rücksichtnahme im Unterricht auf Phasen, in denen ein metasprachlicher und metakognitiver Austausch stattfinden kann, weil diese Art der Reflexion zum Lernfortschritt beiträgt.

(vgl. Kniffka 2012: 216ff)

Mit diesen Bausteinen des Makro-Scaffolding wird das Ziel verfolgt, den Lernenden im Unterricht ihre sprachlichen Entwicklungen sichtbar zu machen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die didaktische Frage, wie der Unterrichtskontext gestaltet werden kann, damit der Registerwechsel von der Alltags- hin zur Bildungssprache unterstützt werden kann. Demnach werden die Lehr- und Lernaktivitäten in eine Reihenfolge gebracht, wonach die Lernenden das sprachliche Register bewusst verändern müssen. (vgl. Quehl 2010: 30) Für die naturwissenschaftlichen Fächer schlägt Gibbons ein dreiphasiges Modell (vgl. 2006: 276f) vor:

Phase 1: „Arbeit in kleinen Gruppen“

Kleingruppen führen unterschiedliche Experimente zu einem Thema durch. Die Experimente sind zwar unterschiedlich, beschäftigen sich aber mit demselben Phänomen, um beim anschließend Unterrichtsgespräch eine reale Unterrichtskommunikation zu provozieren. Hierin liegt ein wesentlicher Unterschied gegenüber dem Stationslernen, wo für gewöhnlich alle Kinder alle Experimente durchlaufen. Die Aktivitäten in dieser Phase sind gekennzeichnet durch das umgangssprachliche Begleiten der Kinder während ihres Handelns. Vor der Gruppenarbeit wissen die Kinder, dass sie von ihren getätigten Beobachtungen während des Experiments anschließend in der Großgruppe berichten sollen.

Phase 2: „angeleitetes Berichten“

Diese Unterrichtsphase ist so gestaltet, dass die Schüler und Schülerinnen beim Berichten nicht Bezug auf das unmittelbar Geschehene nehmen können. Das „angeleitete Berichten“ ist so angelegt, dass sie ihre Beobachtungen sprachlich möglichst präzise und explizit machen müssen, damit sie von den anderen Gruppenmitgliedern verstanden werden. Den Schüler und Schülerinnen wird der Fokus auf die Sprache durch die Bemerkung „Wir sprechen wie Forscher und Forscherinnen“ bewusstgemacht. Vor dem Berichten ist aber ein geleitetes Gespräch durch die Lehrkraft vorgeschaltet. In diesem Gespräch werden spezifische Wörter und ihre Bedeutungen, die von den Kindern möglicherweise gebraucht werden, geklärt. Die Lehrkraft hat in der Interaktion die Rolle, den Kindern bei der Rekonstruktion ihrer Versuche sprachlich zur Seite zu stehen und die Präzisierung der sprachlichen Äußerungen voranzutreiben.

Phase 3: Lerntagebuch schreiben

Nachdem alle Gruppen berichtet haben und alle Kinder aufgefordert waren, dabei aufmerksam zuzuhören, erfolgt die dritte Phase. In dieser Phase schreiben die Schüler und Schülerinnen einen Text über das Gelernte in ihre Tagebücher. „Schreiben um zu lernen“ beschreibt den Zweck für diese Aktivität am besten, denn das Schreiben wird als Werkzeug zum Lernen verstanden. Das Schriftstück als Produkt ist dem untergeordnet.

Quehl macht im Kontext des Grundschulunterrichts noch darauf aufmerksam, dass es vom Thema und der Schulstufe abhängt, ob in der dritten Phase ein schriftlicher Eintrag in Einzelarbeit erfolgt, oder ob beispielsweise gemeinsam ein Tafelbild erarbeitet wird, das nach dem Übertrag ins Heft in Partnerarbeit noch einmal mündlich präsentiert wird. (vgl. Quehl 2010: 28)

Aus dieser Abfolge wird ersichtlich, dass die Kinder in ihrem Lernprozess stetig begleitet werden, schon bei der Unterrichtsplanung sind die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zentrale Bedingungen für das Erstellen von zusätzlichen Hilfsmitteln (Brückentexte, Darstellungsformen etc.), um die Lernaufgabe angemessen bewältigen zu können. Die aktive Beteiligung der Lernenden in allen Phasen ist neben der Lernbegleitung eine wichtige Säule im Scaffolding-Prozess.

Mikro-Scaffolding

Das Mikro-Scaffolding besteht aus dem vierten Baustein der (4) Unterrichtsinteraktion und ist das zentrale Kernstück des Konzepts Scaffolding. Das Gelingen einer Einheit nach dem Scaffoldingkonzept hängt im hohen Maße von der Qualität der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden ab.

„It could therefore be argued that the interactional level constitutes the ‘true’ level of scaffolding. However, we would argue that the designed-in features, described earlier, provided the context by which such interactional scaffolding could occur.“ (Hammond/Gibbons 2005: 20)

Im Gegensatz zum Makro-Scaffolding ist die Unterrichtsinteraktion nicht so planbar und entsteht spontan in der Unterrichtsdurchführung. (vgl. Kniffka 2012: 218) Vor allem die zweite Phase „angeleitetes Berichten“ ist für die Realisierung eines Mikro-Scaffolding wichtig. (vgl. Quehl 2010: 30)

Es gibt mehrere Merkmale, die eine erfolgreiche Unterrichtsinteraktion beschreiben (vgl. Kniffka 2012: 218f):

Grundsätzlich ist das Ziel eine reichhaltige und echte Kommunikationssituation zu schaffen. Die ist gekennzeichnet durch eine deutliche Verlangsamung der Interaktion zwischen der Lehrenden und den Lernenden. Das Sprachtempo der Lehrenden ist langsam, so dass die Lernenden

zur Verarbeitungen des Gesagten mehr Zeit haben. Besonders wichtig ist den Lernenden mehr Zeit zum Planen von sprachlichen Äußerungen einzuräumen. Das beinhaltet beispielsweise das längere Warten der Lehrkraft auf eine Antwort, das Einräumen von vielen Gelegenheiten zum Sprechen für die Lernenden. Die Ermutigung Das gängige Schema von „Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerkommentar“ ist zu Gunsten einer authentischen Kommunikationssituation aufzulösen. Die Lehrkraft wird angehalten den Lernenden aktiv zuzuhören, echte Fragen zu stellen und entsprechend inhaltlich zu reagieren. Äußerungen von Lernenden sollten von der Lehrperson durch passende Fachbegriffe direkt unterstützt werden. Auch die Strategie des Nachfragens ist eine wichtige Strategie, um den Registerwechsel bewusst zu machen.

Das Ziel im Micro-Scaffolding ist, dass die Lehrkraft in der Unterrichtsinteraktion durch ihr sprachliches und kommunikatives Handeln ein Lerngerüst entstehen lässt, welches zur Erweiterung des sprachlichen und sachlichen Lernens der Schülerinnen und Schüler führt. Inwiefern der Scaffoldingprozess erfolgreich war, zeigt sich in der Übernahme der neuen eingeführten bildungssprachlichen Mittel in die jeweilige mündliche oder schriftliche Sprachproduktion der Lernenden.

„Es geht darum, das sprachliche Repertoire des einzelnen Lernalters vor Ort, im Zuge des dynamisch ablaufenden Klassenraumdiskurses, aufzugreifen, zu erweitern und durch interaktive Rückmeldungen zu verbessern und dafür zu sorgen, dass der Lerner mit solchen Angeboten möglichst unmittelbar verarbeitend und erfolgreich umgeht“ (Vollmer 2010: 137).

Sowohl das Makro-Scaffolding, als auch das Mikro-Scaffolding stellen an Lehrkräfte hohe Anforderungen, denn *„Scaffolding ist nur dann zielführend, wenn der aktuelle Kompetenzstand der SchülerInnen richtig eingeschätzt und Unterstützungsbehandlungen so gewählt werden, dass die SchülerInnen herausgefordert, aber nicht überfordert werden“* (Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 42). Mit Scaffolding liegt eine konkrete Realisierungsform vor, wie im Unterricht auf die mehrsprachige Lerngruppe eingegangen werden kann. Mit der Skizzierung der einzelnen Bausteine des Micro- und Macro-Scaffolding werden auch die veränderten Anforderungen an Lehrkräfte ersichtlich. Lernstandsanalysen sowohl im sprachlichen als auch im fachlichen Bereich sind Voraussetzungen, um einen erfolgreichen Scaffoldingprozess zu ermöglichen. Auch hier nehmen diagnostische Fähigkeiten einen relevanten Stellenwert ein.

Quehl und Trapp heben außerdem hervor, dass die Umsetzung einer Sprachbildung in der Grundschule vor allem dann gelingen kann, wenn Lehrkräfte mit ihren bisher gemachten Erfahrungen (Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsmethoden, herausgebildete Routinen) in einen Dialog mit Ansätzen und Perspektiven eines bildungssprachlichen Unterrichts (z.B. Scaffolding) treten. (vgl. 2015: 13) Daher eröffnet die Auseinandersetzung mit Scaffolding auch die eigene Sensibilisierung für den Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen. Der

Abgleich mit den Zielsetzungen des bisher durchgeführten Unterrichts und den Zielsetzungen eines bildungssprachförderlichen Unterrichts bedarf neben einer sprachdiagnostischen Kompetenz auch einer hohen Versiertheit in Methodik und Didaktik des (Grund-)Schulunterrichts und einer kritischen Auseinandersetzung mit den Lehrplänen. (vgl. Döll/Hägi 2014: 215)

4.2.2 Lernszenarien nach Hölscher

Ausreichender Sprachkontakt zur Zielsprache ist nach Hölscher die wesentliche Größe zur Aneignung der zweiten Sprache. Kinder brauchen keine grammatischen Erklärungen, um sprechen und schreiben zu lernen. Vielmehr lernen Kinder die Zweitsprache, indem ihnen die Gelegenheit gegeben wird, Hypothesen zu bilden, selbsttätig zu sein und handelnd zu lernen. Das Ausprobieren konkreter Sprechhandlungen, die naturgemäß Fehler enthalten, ist für das Wachsen von sprachlichen Mitteln sehr bedeutsam. Dafür werden sogenannte Lernszenarien entwickelt. Ein Kernthema, ein Sachtext oder auch ein literarischer Text aus der Erfahrungswelt der Kinder ist Mittelpunkt eines Lernszenarios. Anhand verschiedener Aufgaben oder Arbeitsaufträgen wird das zentrale Thema von den Kindern bearbeitet. Der Erwerb expliziten grammatischen Wissens ist nach Hölscher für die Aneignung einer zweiten Sprache unwesentlich. (vgl. Hölscher 2007: 1f)

Die folgende Abbildung zeigt die Gestaltung eines Lernszenarios mit Texten:

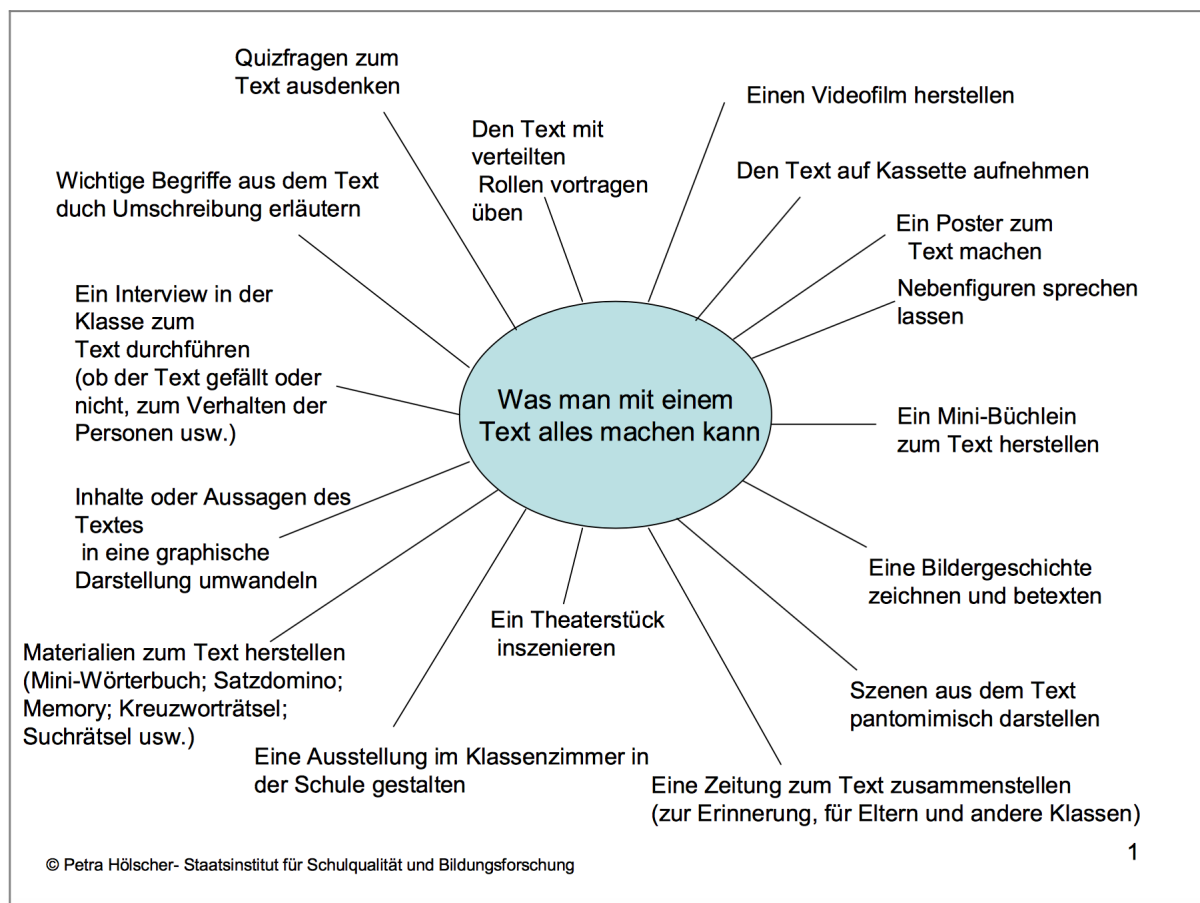


ABB. 4: LERNSENARIOS MIT TEXTEN (HÖLSCHER 2007: 4)

In einer Erarbeitungsphase erarbeiten die Kinder in unterschiedlichen Sozialformen die verschiedenen Aufgaben. Die Aufgabenstellungen sind so gewählt, dass die Kinder unterschiedliche Quellen zur Bewältigung heranziehen müssen. Die Kinder lernen das Strukturieren und Gestalten der gefundenen Materialien genauso, wie verschiedene Vortragstechniken. Außerdem lernen sie ihre Zusammenarbeit zu organisieren und Spielregeln zu vereinbaren, damit alle Lernenden beim Bearbeiten der Aufgabe beteiligt sein können. In der ersten Vorstellungsrunde werden die ersten Ergebnisse durch die Gruppen vorgestellt. Dabei werden inhaltliche und sprachliche Überarbeitungen durch die gesamte Klasse vorgenommen. Die Verbesserungsvorschläge der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden werden aufgenommen. Jedes Szenario wird mit einer Präsentation der Ergebnisse durch die einzelnen Gruppen abgeschlossen. (vgl. Hölscher 2007: 4f)

Der Lernszenarienansatz bietet für Schülerinnen und Schüler zweifelsohne ein lustbetontes Auseinandersetzen mit einem Thema. Die Kinder können Aufgaben nach ihren Interessen und nach ihren Stärken auswählen. Die Bearbeitung im Team, sowie der Austausch in der Großgruppe beinhaltet viele Gelegenheiten, um komplexe sprachliche Handlungen zu tätigen. Es ist vorstellbar, dass der Redeanteil höher ist bei den Kindern, als bei der Lehrkraft im Unterschied zu einem herkömmlichen lehrwerkkonzentrierten Unterricht. Dadurch wird Kindern die Möglichkeit zu unterschiedlichen Sprachhandlungen geboten. Die Erhöhung des Redeanteils der Lernenden durch methodische Zugänge ist, wie bereits erwähnt, auch Ziel der FÖRMIG-Untersuchungen.

Nach Jeuk kann der Lernszenarienansatz für die Förderung des Wortschatzerwerbs, sowie für den Erwerb konzeptionell mündlicher Strukturen sinnvoll sein. Jeuk weist aber auch daraufhin, dass beim Lernen von Lesen und Schreiben von Beginn an die bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen geschehen muss und es ist nicht klar, ob durch Lernszenarien auch komplexe bildungssprachliche Strukturen erworben werden können. (vgl. 2013: 144)

Unklar bleibt, ob durch Lernszenarien – so wie beim Scaffolding-Konzept- auch der Übergang von der Alltagssprache zur Bildungssprache gelingen kann. Jedoch bietet der Zugang zu Sprache in Form von Lernszenarien ein lustbetontes und kindgerechtes Lernen an, der gerade in der Volksschule sehr wichtig ist. Durch die vorgegebene Struktur ist der Redeanteil der Schülerinnen und Schüler sehr hoch.

4.2.3 Generatives Schreiben

Ein anderer Weg wird mit dem „Generativen Schreiben“ eingeschlagen. Das „Generative Schreiben“ in mehrsprachigen Klassen hat sich vor allem durch die Arbeiten von Gerlind Belke etabliert. Ausgangspunkt der Überlegung von Belke ist, dass die Textproduktion mit dem

Rechtschreib- und Grammatikunterricht verknüpft werden soll. Der klassische „Aufsatzunterricht“ konzentriert sich vor allem auf die Konzipierung des Textes, dass dabei die trainierten Schreibfertigkeiten aus dem Rechtschreib- und Grammatikunterricht eingesetzt werden, ist nicht gewährleistet. Für DAZ-Kinder und monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder mit geringem Zugang zur Schriftlichkeit ist diese Trennung nicht sinnvoll. Durch das „Generative Schreiben“ wird *„der Prozess der Textherstellung auch zur systematischen Vermittlung grammatischer und orthographischer Normen und zur Reflexion über sprachliche Richtigkeit genutzt“* (Belke 2014:12).

Beim „Generativen Schreiben“ werden Texte auf Grundlage vorhandener Texte und Textmuster verfasst. Als Textvorlage dienen Sprachspiele, Lieder und kurze ästhetische Texte. Neue Texte entstehen, indem Teile des Originaltextes, beispielsweise die Satzstruktur, übernommen werden und andere einzelne Elemente oder Textteile ausgetauscht werden.

Durch die Übungen des „Generativen Schreibens“ werden sprachliche Strukturen gelernt, ohne dass diese in einer klassischen Grammatikunterrichtseinheit expliziert werden müssen. Hierzu werden bewusst jene sprachlichen Strukturen eines Originaltextes bestehen lassen, die von den Schülerinnen und Schülern gelernt und geübt werden sollen. Ersetzt werden jene sprachlichen Strukturen, die von den Lernenden bereits erworben worden sind. In diesem Punkt unterscheiden sich Übungen zum „Generativen Schreiben“ zur traditionellen Lückentextübung. Beim Lückentext werden in der Regel jene sprachlichen Phänomene eingesetzt, die gerade geübt werden. Belke spricht in diesem Fall von einem Test, um zu sehen, ob Schülerinnen und Schüler das betroffene sprachliche Phänomen bereits verinnerlicht haben. Für jene Kinder, die das bereits können, ist der Lückentext eine nicht mehr notwendige Schreibübung und jene Kinder, die in ihrem Aneignungsprozess noch nicht so weit fortgeschritten sind, stehen vor einer schier unlösbaren Aufgabe.

Entscheidend für die Auswahl von Texten für das „Generative Schreiben“ ist, dass den Lehrpersonen das Potential des Originaltextes in Bezug auf sprachliche Phänomene bewusst ist und sie im Hinblick auf das sprachliche Können der Schülerinnen und Schüler ausgewählt werden. Durch die Wiederholung und die Variation der Schülerinnen- und Schülertexte prägen sich die zu üben sprachlichen Phänomene ein. Die Auswahl eines gezielten Inputs in Verbindung mit dem Prinzip der Wiederholung wird das „implizite Lernen“ von grammatischen Strukturen ermöglicht. Mit der Nutzung einfacher und einprägsamer Strukturen von poetischen Texten für Kinder werden die ersten Schritte auf dem Weg in Richtung konzeptioneller Schriftlichkeit bestritten.

Durch die Nutzung sprachlicher Strukturen von authentischen Texten lassen sich die Übungen des „Generativen Schreiben“ sehr gut mit dem Beobachtungsverfahren USB DaZ verbinden. In der Masterarbeit *„Förderung von Deutsch als Zweitsprache durch generatives Schreiben auf*

Basis einer Sprachstandsdiagnose nach USB DaZ in Ö im morphologisch-syntaktischen Bereich“ von Ursula Scharinger (2013) konnte die Verbindung von Sprachdiagnose und Sprachförderung exemplarisch für die Aneignungsstufen im morphologisch-syntaktischen Bereich gezeigt werden.

4.3 Berücksichtigung und Förderung der Mehrsprachigkeit

Obwohl die Anzahl der gesprochenen alltäglichen Sprachen nicht genau bestimmt werden kann, ist die vorhandenen Sprachenvielfalt in österreichischen Klassenzimmern durch die Ausführungen im zweiten Kapitel deutlich geworden. Eine Grundvoraussetzung für die 6 Qualitätsmerkmale eines sprachbildenden Unterrichts ist die Berücksichtigung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit, auch für das Rahmenprogramm „Durchgängige Sprachbildung“ ist die übergreifende Dimension auf die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler bezogen. Zusammenfassend bedeutet, dass Sprachbildung nicht losgelöst von Mehrsprachigkeit betrachtet werden kann. In diesem Abschnitt soll noch einmal auf Erkenntnisse im Kontext von Mehrsprachigkeit und Lernen Bezug genommen werden. Wie kann Mehrsprachigkeit in der Schule und im Unterricht begegnet werden?

4.3.1 Qualität Mehrsprachigkeit

Aus spracherwerbstheoretischer Sicht ist das Aufwachsen in mehr als einer Sprache keine Überforderung für Kinder. Sie sind bestens imstande, sich zwei oder mehrere Sprachen anzueignen, vorausgesetzt, den Kindern steht ein ausreichender qualitätsvoller sprachlicher Input zur Verfügung. (vgl. Tracy 2009: 184) Ferner hält Tracy fest, dass hinsichtlich des Erwerbs zentraler grammatischer Eigenschaften mehrsprachige Kinder, den Spracherwerbsläufen einsprachiger Kinder um nichts nachstehen. Wohingegen nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Kenntnisse im Bereich des Wortschatzes in jeder der Sprachen eines mehrsprachigen Kindes gleichermaßen differenziert ausgebaut sind. Zwei oder mehrsprachigen Kindern stehen zwar nicht insgesamt weniger Ausdrucksmittel zur Verfügung, aber sie verteilen sich eben auf zwei oder mehr Sprachen. Die Verteilung der Ausdrucksmittel hängt stark mit den Bereichen, die im Umfeld des Kindes kommuniziert werden, zusammen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein zwei oder mehrsprachiges Kind sämtliche Ressourcen zwei oder mehrerer monolingualer Kinder vereint. (vgl. Tracy 2009: 178) Die Verteilung ist abhängig von den Kontexten, in denen die Sprachen angewandt werden. Benutzt eine Familie für die Bereiche des Familienlebens (Zubereitung von Essen, Organisation des Tagesablaufs, sportbegeisterte Familie etc.) bevorzugt die Herkunftssprache, so besitzt das Kind in diesem Bereich einen großen Umfang an Sprachmittel. Geht das Kind in einem monolingualen Schulsystem zur Schule,

in der bevorzugt die Mehrheitssprache gebraucht wird, so besitzt das Kind im Bereich der Schule einen großen Umfang an Sprachmittel in der Mehrheitssprache. Von besonderer Relevanz ist daher, dass auf diese Unterschiede in der Wortschatzentwicklung im Unterricht eingegangen wird. Ein Unterricht, der die Kinder entsprechend ihrer sprachlichen Entwicklung abholt, ist für eine gute schulische Laufbahn sehr bedeutsam. De Cillia hebt in seinen Überlegungen zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit die Wichtigkeit der Erstsprachen und deren Förderung hervor. Obwohl der Einfluss der Erstsprache auf die Zweisprache noch nicht restlos geklärt ist, ist die Förderung der Erstsprache bedeutsam für die Entwicklung eines positiven Selbstverständnisses der eigenen sprachlichen Gruppe. Akkuş, Brizić und de Cillia (2005) zeigten in einer Wiener Pilotstudie die positiven Effekte eines muttersprachlichen Unterrichts, der eine besondere Form der sprachlichen Selbstvertrauensstärkung fokussierte, nicht nur auf die Beherrschung der Erstsprache, sondern auch in den Leistungen die anderen Fächer und der Motivation im Allgemeinen. (vgl. zit n. de Cillia 2013: 5)

Forschungen aus der Entwicklungspsychologie konnten die positiven Auswirkungen einer frühen Mehrsprachigkeit auf die kognitive Entwicklung der Kinder nachweisen. (vgl. Bialystok 2009: 63) Mehrsprachige Kinder zeichnen sich dadurch aus, dass sie bereits sehr früh eine hohe Sprachaufmerksamkeit erwerben, die sich insbesondere als sehr günstig für das Erlernen weiterer Sprachen erweist. (vgl. Lasagabaster 1998: 77).

Mehrere wissenschaftliche Perspektiven gelangen zur Erkenntnis, dass die mitgebrachten Sprachen der Schülerinnen und Schüler sehr wichtig sind für die individuelle, schulische und gesellschaftliche Entwicklung.

4.3.2 Zwei- und mehrsprachige Modelle

Wie kann der Mehrsprachigkeit in der Schule begegnet werden?

Belke (2012) unterscheidet vier Grundtypen, wie in der Schule mit der zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen- und Schülerschaft umgegangen werden kann:

Segregation beschreibt die Beschulung von sprachlich heterogenen Kindern in getrennten Klassen oder Schulen nach den Richtlinien des Herkunftslandes. Das Ziel solcher Modelle ist, die Rückkehr und die Eingliederung in das Schulsystem des Herkunftslandes offenzuhalten. Die Zweitsprache wird lediglich als Schulfach angeboten. Diese Separierung führt dazu, dass die Kinder die kommunikativen Fähigkeiten (BICS) nicht ausreichend erwerben können, weil der natürliche Kontakt zu gleichaltrigen Sprecher und Sprecherinnen der Zweitsprache fehlt. Schulische Konzepte zur Integration von Kindern mit anderen Erstsprachen sind in dieser Unterrichtsform nicht vorhanden.

Maintenance hat im Gegensatz zu Segregationsprogrammen ganz klar die Zweisprachigkeit zum Ziel. Wichtiges Ziel ist auch die Erhaltung und den Schutz der Erstsprachen der Kinder. Obwohl es ebenfalls den Unterricht in der Erstsprache der Kinder vorsieht, wird auch die Zweitsprache als Unterrichtsfach angeboten mit dem Ziel sie später als Unterrichtssprache zu nutzen. Der Übergang in die Regelklassen kann jederzeit stattfinden, im Idealfall nach Abschluss der Alphabetisierungsphase, die eben in der jeweiligen Erstsprache erfolgen soll. Die Erstsprache der Kinder bleibt dann als Unterrichtsfach erhalten. Die gezielte Aus- und Weiterbildung aller beteiligten Lehrkräfte ist unumgängliche Voraussetzung für das Gelingen eines Maintenance-Programms. So müssen Lehrkräfte lernen den Erstsprachenunterricht nach Maßstäben des vorhandenen Schulsystems zu gestalten, wohingegen Lehrkräfte der Regelklassen lernen müssen ihre Erstsprache als Zweitsprache zu unterrichten. Unter diesen Voraussetzungen, so meint Belke, bieten Maintenance-Modelle eine ideale Möglichkeit für Kinder sowohl in ihrer Erstsprache, als auch in der Zweitsprache ein hohes Niveau von kommunikativ-mündlichen, als auch bildungssprachlich- schriftlichen Kompetenzen zu erwerben.

Submersion beschreibt das Ziel der Einsprachigkeit aller Kinder in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft. Der gesamte Unterricht wird in der Zweitsprache abgehalten und die Lehrkräfte sprechen die Erstsprachen der Kinder nicht. Die Mehrheitssprache wirkt dadurch wie eine Bedrohung für die Kinder mit einer Minderheitensprache, weil sie ihre Erstsprache in keiner Weise anwenden können. Daraus ergibt sich eine ungünstige Sprachlernsituation, weil die Kinder ihre Erstsprache schneller vergessen, als sie in der Lage sind, die Erstsprache zu erwerben. Das führt dazu, dass die Kinder wahrscheinlich weder in ihrer Erstsprache, noch in der Zweitsprache ausreichend bildungssprachliche Fähigkeiten entwickeln können. Da im Laufe der Schulkarriere, wie im Kapitel 2 dargestellt wurde, die bildungssprachlichen Fähigkeiten aber immer bedeutsamer werden, stehen die Kinder bereits in der Sekundarstufe vor der Situation dem Unterricht gar nicht mehr folgen zu können. So lässt man diese Kinder scheitern. Für Kinder mit Erstsprachen, die keinen hohen Status in der Mehrheitsgesellschaft haben, ist Submersion die häufigste Schulform.

Immersion hingegen bedeutet, dass sich Kinder, dessen Erstsprache die der Mehrheitsgesellschaft gleicht, sich freiwillig dazu entschließen, in einer Minderheitensprache unterrichten zu werden. Die Lehrkräfte sprechen beide Sprachen, dadurch können die Schülerinnen und Schüler ihre Anliegen mit den Lehrkräften besprechen und die Entwicklung ihrer Erstsprache ist nicht gefährdet zu stoppen oder ersetzt zu werden. Hier wird von einer additiven Sprachlernsituation gesprochen, die den Erwerb von bildungssprachlichen Fähigkeiten (CALP) in beiden Sprachen ermöglichen. Meist werden die kommunikativen Fähigkeiten (BICS) langsamer erworben, im Unterschied zu Minderheitenkindern, die unter Submersionsbedingungen eine

Zweitsprache erwerben müssen. Durch ein frühes und durchdacht durchgängiges Bildungsangebot kann aber diesem Umstand entgegengewirkt werden.

Als eine weitere Möglichkeit nennt Belke die Kombination von Maintenance und Immersion. Dabei werden Kinder der Mehrheitssprache mit Kindern der Minderheitensprache gemeinsam unterrichtet. Ein Teil des Unterrichts wird in der Mehrheitssprache und ein anderer Teil wird in der jeweiligen Herkunftssprache durchgeführt. So wird sowohl die Mehrheitssprache durch den Sprachkontakt mit Native Speaker, als auch der Erhalt der Herkunftssprachen unterstützt. Gleichzeitig werden die Herkunftssprachen auch für die Kinder der Mehrheitssprache zugänglich gemacht und fungieren als „Begegnungssprachen“.

Aus Belkes Darstellung der vier Grundtypen werden die Unterschiede deutlich: Während durch Immersion und Maintenance die schriftsprachlichen und bildungssprachlichen Kompetenzen in beiden Sprachen gefördert werden können, besteht bei Segregation und Submersion die Gefahr, dass in keiner der Sprachen die bildungssprachlichen Fähigkeiten ausgebaut oder gar erworben werden können. (vgl. Belke 2012: 23ff) Damit Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nicht aufgrund mangelnder bildungssprachlicher Fähigkeiten im Schulsystem scheitern, stellt das Nutzen ihrer Erstsprache eine wichtige Ressource für einen erfolgreichen Bildungsverlauf dar. Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn sind Lehrerinnen und Lehrer, die sich an der mehrsprachigen Realität der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Didaktik orientieren. Darüber hinaus ist es unabdingbar institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen, damit Modelle wie Immersion und Maintenance auch umgesetzt werden können.

Selbst wenn die Umsetzung des Erstsprachenunterrichts an Schulen fehlt, kann die Mehrsprachigkeit gefördert werden. De Cillia (2013) schlägt für diesen Fall folgende Möglichkeiten vor: Lehrkräfte sollen Eltern über die Wichtigkeit des Gebrauchs der Erstsprachen informieren. Mehrsprachige Elternbriefe und Einladungen zum Elternabend sorgen für eine möglichst große Präsenz der tatsächlich gesprochenen Sprachen. Die Erstsprachen sollen während des Unterrichts auch bewusst eingesetzt und gefördert werden, beispielsweise bei einer Partner- oder Gruppenarbeit. Lehrkräfte, die zum Beispiel Begrüßungsformeln in den verschiedenen Erstsprachen der Kinder kennen, tragen dazu bei, das Prestige der Sprachen zu heben. Durch mehrsprachige Lektüre in der Schul- und Klassenbibliothek, durch das Lernen von mehrsprachigen Liedern und Versen, durch das Aufhängen von mehrsprachigen Willkommensplakaten, durch Übungen zum Sprachvergleich, durch das Verfassen und Vortragen von Texten in der Erstsprache kann die mehrsprachige Realität sichtbar gemacht und unterstützt werden. (vgl. De Cillia 2013: 8f)

4.3.3 Curriculum Mehrsprachigkeit

Für weitere Vorschläge um die lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in den täglichen Unterrichtsalltag einzubeziehen, dient als Rahmenlehrplan das „Curriculum Mehrsprachigkeit“. Es wurde von Hans H. Reich und Hans-Jürgen Krumm (2011) entwickelt und es macht Mehrsprachigkeit explizit zum Unterrichtsgegenstand. Mit sehr konkreten Unterrichtsvorschlägen für die einzelnen Schulstufen wird gezeigt, wie die sprachliche Vielfalt als Ressource in Schulen implementiert werden kann. Die Orientierung in einer Welt sprachlicher Vielfalt und eine selbstbestimmte und zielbewusste Aneignung sprachlicher Qualifikation in vielsprachigen Situationen geben Krumm und Reich als Zielsetzung an. (vgl. Reich/Krumm 2013: 10) Die traditionelle Denkweise in den Kategorien „Muttersprache“ und „Fremdsprache“ kann damit überwunden werden, weil es Spracherfahrungen aller Kindern in den Mittelpunkt stellt. Das Curriculum Mehrsprachigkeit leistet einen wichtigen und konkreten Beitrag für die sprachliche Bildung einer mehrsprachigen Schülerinnen- und Schülerschaft.

4.4 Sprachstandsdiagnostik als Säule der Sprachbildung

Um Lernenden des Deutschen als Zweitsprache in der Schule optimal bei der Aneignung der Zielsprache Deutsch zu unterstützen, ist es sinnvoll, mit Hilfe von Sprachstandsdiagnostik am sprachlichen Können der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, um sie anzuregen die nächste Aneignungsstufe zu erreichen. Aufbauend auf einer Sprachstandserhebung sollen sprachfördernde Aktivitäten anknüpfen, dann kann von einer „diagnosegestützten Sprachförderung“ oder diagnosegestützten Sprachbildung“ gesprochen werden. Im Vordergrund steht dabei ein lernendenorientiertes Vorgehen, um für die individuellen sprachlichen Bedürfnisse, sinnvolle Interventionen für das weitere (sprachliche) Lernen zu finden. Anhand von verschiedenen Verfahren können Informationen über den sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes erfasst werden (vgl. Döll/Dirim 2011: 158):

- Beobachtungsverfahren sind dazu geeignet einen breiten Überblick über das sprachliche Können zu ermitteln. In der alltäglichen Situation kann systematisch und kriteriengeleitet der sprachliche Aneignungsstand beobachtet werden.
- Auch mit Profilanalysen lassen sich mithilfe von Sprachproben umfassende Kompetenzprofile erstellen.
- Tests hingegen sind standardisierte Verfahren, die geeignet sind, die Kompetenzen in spezifischen Sprachbereichen zu erheben.
- Bei Schätzverfahren wird der Sprachstand durch Selbst- und/ oder Fremdeinschätzung festgestellt.

Die verschiedenen Verfahrenstypen decken unterschiedliche Zwecke ab, prinzipiell wird zwischen Förderdiagnostik und Auslese- bzw. Zuweisungsdiagnostik differenziert. (vgl. ebd.) Im Zusammenhang mit dieser Arbeit, in der es um die Professionalisierung von Lehrkräften für eine diagnosegestützte Sprachbildung geht, sind vor allem jene Verfahren interessant, die zur Förderdiagnostik herangezogen werden können. Die Prozesshaftigkeit und die Ressourcenorientierung stehen bei der Unterstützung der Sprachaneignung bei Lernern des Deutschen als Zweitsprache im Vordergrund. Gerade wenn es sich um eine individuelle Förderdiagnose handeln soll, sind dafür, neben den Profilanalysen, vor allem Beobachtungsverfahren besonders geeignet. Die Erstellung eines umfassenden Kompetenzprofils und der wiederholten Einsetzbarkeit dieses Verfahrenstyps sind wichtige Vorteile der Beobachtungsverfahren. (Döll/Hägi 2014: 217)

Für das österreichische Pflichtschulsystem wurde das Beobachtungsinstrument „Unterrichtsbeobachtende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich“, kurz „USB DaZ in Ö“ im Auftrag des BMUKK entwickelt. Mit diesem Verfahren kann ein Ausschnitt der Sprachkompetenz von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen, nämlich die Deutschkompetenz, genau beobachtet werden. Mit einem Rundschreiben an alle Landesschulräte bzw. dem Stadtschulrat Wien wurde im Oktober 2014 zur Sprachstandsdiagnostik als Voraussetzung für eine gezielte sprachliche Förderung mithilfe von USB DaZ vom Bundesministerium für Bildung und Frauen aufgerufen. (vgl. BMBF 2014) USB DaZ ist seither für jede Lehrkraft auf der Homepage www.schule-mehrsprachig.at im Downloadbereich zugänglich. Beim Referat für Migration und Schule können die Unterlagen problemlos und kostenlos bestellt werden. Mit dem pädagogischen Erlass am 5. September 2016 zur „*Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse und Sprachstartergruppen*“ werden mehrere Vorgaben gemacht. Neben den Vorgaben zur Organisation und Umsetzung der Sprachfördergruppen werden wichtige Vorgaben bezüglich der Qualifizierung von Lehrkräften und dem Einsatz von sprachdiagnostischen Verfahren erläutert. Lehrkräfte, die einen Sprachförderkurs oder Sprachstartgruppe leiten, müssen eine nachweisliche Qualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache absolvieren oder absolviert haben. (vgl. BMB 2016a: 2f) Das ist ein wünschenswertes Ziel, jedoch ist die Auslegung über die Intensität dieser zu absolvierenden Fortbildung sehr unterschiedlich. Ein Beispiel aus einer Wiener Volksschule im 20. Bezirk (an der ich selbst unterrichte) zeigt, dass bereits eine dreitägige Fortbildung zum Thema „Sprachförderung“ am Sprachförderzentrum ausreicht, um als Sprachförderlehrerin tätig zu sein. Eine einschlägige Qualifizierung für Lehrkräfte, die Lerner des Deutschen als Zweitsprache unterrichten, ist wünschenswert, jedoch ist es wichtig zu spezifizieren, welche Qualifizierungsmaßnahmen auch die gewünschte Qualifizierung bringen. Außerdem müssen laut §8e des Schulunterrichtsgesetzes

Diagnose- und Förderinstrumente verpflichtend eingesetzt werden, um den Kompetenzzuwachs zu dokumentieren und Förderentscheidungen zielgerichtet zu treffen. Von offizieller Seite wird für diesen Zweck das Instrument „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ empfohlen. (vgl. BMB 2016a: 2f) Positiv ist, dass sich von offizieller Seite um eine diagnosegestützte Sprachbildung bemüht wird. Damit verbunden ist die Empfehlung eines sprachdiagnostischen Verfahrens, welches ein umfassendes sprachliches Kompetenzprofil eines Kindes ermöglicht und im Vordergrund die Förderdiagnostik und nicht eine Auslese- oder Zuweisungsdiagnostik steht.

Da es im direkten Zusammenhang mit dieser Arbeit steht, wird dieses Verfahren näher betrachtet und aufgrund des Platzmangels von der Darstellung anderer Sprachstandsfeststellungsverfahren abgesehen.

4.4.1 Entwicklung und Konzept von USB DaZ in Ö

Zur Feststellung von Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache liegen in Österreich im Grunde zwei Diagnoseverfahren vor: Zum einen findet der „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache“ in Kindergärten bzw. Kinderbetreuungseinrichtungen (BESK DaZ, BIFIE 2011) seine Anwendung und zum anderen liegt mit der USB DaZ in Ö, „Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich“ (Fröhlich/Döll/Dirim 2014a) zum ersten Mal ein wissenschaftlich fundiertes Diagnoseinstrument für das österreichische Schulsystem vor. USB DaZ in Ö entstand unter der Leitung von Dr. Marion Döll und Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim unter der Mitarbeit von Mag. Lisanne Fröhlich mit dem Ziel, die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache von Kindern und Jugendlichen während ihrer Pflichtschulzeit (Primarstufe und Sekundarstufe 1) individualdiagnostisch zu begleiten. Die individualdiagnostische Begleitung des Sprachstandes im Deutschen durch USB DaZ in Ö leistet einen wichtigen Beitrag zur Ermöglichung und Umsetzung einer „diagnosegestützten Sprachförderung“ und einer „diagnosegestützten Sprachbildung“. Ausgewiesenes Ziel der Projektleitung ist „(...)ein besseres Passungsverhältnis zwischen Bedarf und Angebot in der Deutschförderung und Sprachbildung zu ermöglichen“ (Fröhlich/Döll/Dirim 2014a: 7)

Die Feststellung der Deutschkompetenzprofile anhand von USB DaZ sollen als Grundlage für weitere Förderentscheidungen herangezogen werden. Der immer wiederkehrende Einsatz ermöglicht die Überprüfung der gesetzten Fördermaßnahmen, sowie das Beobachten weiterer Fortschritte im Aneignungsprozess des Deutschen bei den Schülerinnen und Schülern. (vgl. ebd.)

Bei USB DaZ geht es ganz bewusst um die Feststellung der mündlichen und schriftlichen Handlungsfähigkeit in der deutschen Sprache von Kindern. Zentrale Frage ist: „Welche sprachlichen

Phänomene werden beim freien Sprechen und Schreiben aktiv von den Beobachteten verwendet?“ Bewusst geht es darum, festzustellen, was die Kinder bereits können und es handelt sich um kein Abprüfen über das metasprachliche Wissen in der deutschen Sprache.

Charakteristisch für USB DaZ ist sicherlich auch, dass auf eine Normierung im Sinne einer sozialen Bezugsnorm verzichtet wurde. Döll und Heller weisen auf Probleme und Nachteile hin bei einer sozialen Bezugsnorm für die Sprachkompetenz. Eine Bezugsnorm, die sich an der Sprachkompetenz von monolingual deutsch aufwachsenden Kindern orientiert, erzeugt eine defizitorientierte Perspektive auf mehrsprachige Kinder. Eine Orientierung an eigenen Standards nur für Mehrsprachige birgt die Gefahr einer Sonderstellung. Auch der Richtwert an Durchschnittswerten bei einer angenommenen gemischten Personengruppe von ein- und mehrsprachigen ist keine zufriedenstellende Lösung, weil dann Erst- und Zweitspracherwerb gleichgesetzt werden würde. (vgl. Döll/Heller 2013: 25)

USB DaZ in Ö wurde auch einer Praktikabilitätsprüfung unterzogen. Praktikerinnen und Praktiker, vorwiegend Lehrkräfte, aus ganz Österreich wurden im Entwicklungsprozess miteinbezogen. Sie erprobten die einzelnen Beobachtungsbereiche und die verschiedenen Entwurfsfassungen von USB DaZ. Das Projektteam wurde von ihnen über Erfolge und Probleme beim Einsatz in der Praxis informiert. Optimierungen an den Beobachtungsbereichen und Skalen konnten so durchgeführt werden. Im Jänner 2012 fand die erste Praktikabilitätsprüfung statt bei der die prinzipielle Handbarkeit von USB DaZ bestätigt wurde, wobei drei Bereiche von Praktikerinnen und Praktiker als herausfordernd bezeichnet wurden. Zwei von diesen beschriebenen Herausforderungen stehen im direkten Zusammenhang mit dem Beobachtungsinstrument. Als herausfordernd wurde das Beobachten während des Unterrichts empfunden, da die Anzahl der zu beobachtenden Aspekte sehr groß sei. Durch die häufigere Anwendung und die dabei entstehende Routine wird die Herausforderung aber immer geringer. Die linguistische Terminologie stellt für einige Lehrkräfte einen Problembereich dar, da sie mit den Begriffen nicht gut vertraut sind. Darüber hinaus ist besonders das Erkennen von sprachlichen Strukturen in den freien Sprech- und Schreibproben der Kinder und Jugendlichen eine Hürde für die Lehrkräfte. So hilft das beigelegte Glossar mit Erklärungen der linguistischen Fachbegriffe nur bedingt. Die Frage, wie nach der Erhebung des Sprachstands weiter vorzugehen ist, wird auch immer wieder von Lehrkräften gestellt. So entwickelte sich der Wunsch nach einem Materialpaket, welches für alle möglichen Kompetenzprofile Lösungen in Form von Arbeitsblättern bereithält. (vgl. Döll/Heller 2013: 25f) Döll und Heller weisen darauf hin, dass es nicht die eine Arbeitsblattsammlung gibt, deren Einsatz bei allen Kindern die Deutschaneignung gleichermaßen gewährleistet. Sprachbildung und Sprachförderung umfassen eine Vielzahl von Aspekten, denen nicht mit einem Einsatz von einem Materialpaket begegnet werden kann. So wird die Herausforderung bei Lehrkräften bei der Integration von bildungssprachförderlichen Aktivitäten in

ihren Unterricht und bei der Bereitstellung von Material und Aufgaben für unterschiedliche Kompetenzprofile der Lernenden gesehen. (vgl. Döll/Hägi/Aigner 2012: 118)

Sogenannte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sollen die Verbreitung von USB DaZ in Ö und die Einschulung von Beobachterinnen und Beobachtern in Zukunft übernehmen. Jene Fortbildungen, die dafür konzipiert wurden, haben neben der Verwendung von USB DaZ in Ö, auch Themen wie Migration, Mehrsprachigkeit, Sprach(en)aneignung, interkulturelle Kompetenz, Othering und den Umgang mit Vorurteilen und Rassismus zum Inhalt. (vgl. Döll/Heller 2013: 26)

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass der Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, um sie nicht nur fit für die Anwendung von USB DaZ, sondern auch für die mehrsprachige Schülerinnen- und Schülerschaft zu machen. An diesem Punkt setzt auch der empirische Teil dieser Masterarbeit an. Lehrkräfte, die an einer Fortbildungsreihe zu USB DaZ teilnehmen, wurden befragt.

4.4.2 Beobachtungsbereiche in USB DaZ für die Volksschule

Der „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ von Ehlich/Bredel/Reich (2008) dient als Grundlage für die Erstellung der Skalen bei USB DaZ. Durch die Skalen werden die Aneignungsstufen im USB DaZ- Bogen veranschaulicht und es handelt sich dabei um Implikationsskalen:

„Die Skalen (...) sind, wenn nicht anderes angegeben, als Implikationsskalen zu verstehen, das heißt wenn ein fortgeschrittenes Phänomen beobachtet wird, ist davon auszugehen, dass die in der Aneignungsfolge voranstehenden sprachlichen Phänomene bereits angeeignet sind, auch wenn sie von den Beobachteten im Beobachtungszeitraum nicht aktiv verwendet werden.“ (Fröhlich/Döll/Dirim 2014a: 10)

Als Grundlage für die Strukturmodellierung von Sprachkompetenz im Instrument USB DaZ in Ö dienen die sprachlichen Basisqualifikationen nach Ehlich (2005). Es bietet für die meisten Qualifikationsbereiche Indikatoren zur Feststellung des Aneignungsstandes. Folgende Tabelle (vgl. Döll/Heller 2013: 23) zeigt, welche Basisqualifikationen in welchem Beobachtungsbereich von USB DaZ vorkommen.

Basisqualifikationen nach Ehlich	Beobachtungsbereich von USB DaZ
Pragmatische Qualifikation I und II Diskursive Qualifikation	Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit, Strategien
Semantische Qualifikation	Wortschatz
Morphologisch-syntaktische Qualifikation	Verbformen, Verbstellung in Aussagesätzen, Realisierung von Subjekten und Objekten, Aussageverbindungen
Literale Qualifikation I und II	Orthographie, Textkompetenz

Tab. 4: Gegenüberstellung: Basisqualifikationen und Beobachtungsbereiche von USB DaZ

Im nächsten Abschnitt werden die einzelnen Beobachtungsbereiche von USB DaZ näher beschrieben, um einen Einblick in die Details und Indikatoren zu erhalten. Die Reihenfolge der Darstellung folgt der Reihenfolge des Bogens:

Verbformen (vgl. Fröhlich/Döll/Dirim 2014a: 12f)

Mit den Skalen im Beobachtungsbereich „Verbformen“ kann der Aneignungsstand der Verbflexion bezüglich der Kategorien „Person und Numerus“, „Tempus“ und „Genus verbi“ festgestellt werden. In diesem Bereich werden die Lernenden sehr genau beobachtet, um festzustellen, welchen Aneignungsstand sie die Verben nach Person, Numerus, Tempus und Genus verbi in ihren freien mündlichen und schriftlichen Äußerungen bedienen.

Verbstellung im Aussagesatz (vgl. Fröhlich/Döll/Dirim 2014a: 14f)

Gesondert von der Realisierung der Verbflexion wird die Verbstellung im Aussagesatz beachtet. Die Indikatoren erfassen Fragmente, die Verbzweitstellung im Hauptsatz, die Verbendstellung im Nebensatz, diverse Formen der Verbklammer, sowie erweiterte Partizipialattribute.

Realisierung von Subjekten und Objekten (vgl. Fröhlich/Döll/Dirim 2014a: 16f)

Sechs Hauptstufen bilden den Bereich „Realisierung von Subjekten und Objekten“ ab. Zu Beginn der Aneignung im Umgang mit Nomen ist die Realisierung der Subjekte vorherrschend. Bevor die zielsprachlich korrekte Verwendung von Artikeln im Nominativ beobachtet werden kann, verwenden Schülerinnen und Schüler zuerst Sätze ohne Artikelverwendung und danach die undifferenzierte Verwendung von Subjekten und Objekten. Erst nach der korrekten Realisierung von Subjekten kann die Realisierung von Objekten beobachtet werden. Die Aneignungsfolge läuft vom Akkusativobjekt über das Dativobjekt hin zum Genitivobjekt.

Aussageverbindungen (vgl. Fröhlich/Döll/Dirim 2014a: 18f)

Wenn man Schülerinnen und Schüler bezüglich ihres Umgangs mit Satzverbindungen beobachtet, kann festgestellt werden, dass am Anfang keine oder Satzverbindungen wie „und“ „(und) dann“ verwendet werden. Erst mit wachsenden Niveau werden koordinierende Satzverbindungen, wie „aber“ verwendet. Daraufhin folgt die Unterscheidung zwischen „einfach subordinierenden Satzverbindungen“, wie „dass“ oder „weil“, und „weitere subordinierende Satzverbindungen“, wie „damit“, „wenn“ oder „bevor“.

Wortschatz⁵ (vgl. Fröhlich/Döll/Dirim 2014a: 20f)

Der Beobachtungsbereich „Wortschatz“ umfasst fünf Stufen, die von „erste Wörter“, zu „Alltagsgrundwortschatz“, hin zu „Grundwortschatz“ und „Aufbauwortschatz“ reichen. Typisch für den „Aufbauwortschatz“ sind Wörter um sich im Unterricht neue Inhalte erschließen zu können. Die fünfte Stufe bildet den „Bildungswortschatz“ ab. Dieser Beobachtungsbereich dient zur Einschätzung der verwendeten Wörter. Im Bogen selbst wird auch noch auf weitere Verfahren hingewiesen.

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit (vgl. Fröhlich/Döll/Dirim 2014a: 24f)

Mit diesem Beobachtungsbereich kann festgehalten werden, welche mündlichen Kommunikationssituationen die Beobachteten bewältigen. Mit steigendem Sprachniveau werden auch komplexere Sprachhandlungen vollbracht. Das Kommunizieren mit Mimik und Gestik bildet den Beginn der Aneignung. Danach erweitert sich das Kommunizieren über die Körpersprache zum Verstehen einfacher Aufforderung, sowie das Erteilen einfacher Auskünfte über sich selbst. Danach beginnen schwierigere Gespräche, die komplexere Sprachhandlungen erfordern, wie zum Beispiel das Erzählen, das Erklären und das Argumentieren.

Strategien (vgl. Fröhlich/Döll/Dirim 2014a: 26f)

Mit dem Wachsen der Sprachkompetenz werden auch gewisse Strategien erworben. Der Einsatz von Paraphrasen oder Wortneuschöpfungen, sowie das Nachfragen nach Wörtern während einer Kommunikationssituation oder das Vornehmen von Selbstkorrekturen zählen zu Strategien, die mit dem Sprachkompetenzerwerb gekoppelt sind. Die Grundlagen dieses Bereiches liegen einer Untersuchung von Jeuk zu Grunde, der herausgefunden hat, dass türkischsprechende Kinder, die bei der DaZ-Aneignung erfolgreich waren, auf Neologismen und Paraphrasen zurückgegriffen haben. Wohingegen Kinder mit weniger Erfolg in der DaZ-Aneignung das Gespräch durch Gestik oder Pausenfüller die Kommunikation aufrecht hielten.

⁵ Für den Beobachtungsbereich „Wortschatz“ wird getrennt in Primar- und Sekundarstufe.

Textkompetenz⁶ (vgl. Fröhlich/Döll/Dirim 2014a: 28f)

Die Erfassung der Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern sollte über frei geschriebene Texte passieren. Aus den Texten kann analysiert werden, wie strukturiert und komplex die Texte verfasst wurden. Es lässt sich beobachten, dass zu Beginn der Sprachaneignung die Texte „assoziativen Charakter“ haben, so werden Elemente lose aneinandergereiht. Später beginnen Lernende die Inhaltselemente eines Textes und die Sätze vorwiegend mit Hilfe von Bindewörtern miteinander zu „verketteten“. In weiterer Folge nehmen „textsortenspezifische“ Elemente zu und die Texte werden zunehmend nach „textsortentypischen“ Merkmalen gegliedert. Auf der höchsten zu beobachtenden Stufe erfüllen Schülertexte eine Funktion. So ist es den Schüler und Schülerinnen möglich, mit ihrem Text das dahinterliegende Ziel entsprechend zum Ausdruck zu bringen. Anschließend kann eine gewisse Verknüpfung der Inhaltselemente im Text festgestellt werden. In weiterer Folge können Texte analysiert werden, die eine textsortenspezifische Gliederung bzw. textsortenspezifische Textteile enthalten. Die höchste Stufe beinhaltet textfunktionale Texte. Die Verfasserin oder der Verfasser plant den Text ausgehend von einem Ziel und beachtet die Funktion der Textsorte.

Orthographie (vgl. Fröhlich/Döll/Dirim 2014a: 32f)

Mit zunehmender Schreiberfahrung wachsen auch die Möglichkeiten an Strategien, die zur Verständlichkeit und Korrektheit der Texte beitragen. Texte können auf das Vorhandensein von vier Strategien analysiert werden. Zu Beginn lässt sich die „alphabetische Strategie“, d.h. die Lernenden schreiben so wie man spricht. Weist ein Text die „orthographische Strategie“ auf, so kennt die Schülerin oder der Schüler bereits erste Regelemente, wie die Konsonantendopplung nach kurzen Vokalen oder Merkelemente, wie die Schreibung von „F“ und „V“. Beginnt die Schreiberin/der Schreiber Wörter aus dem Wortstamm herzuleiten, dann bedient sie/er sich bereits der „morphematische Strategie“. Die komplexeste Strategie nennt sich „Wortübergreifende Strategie“ und es werden bereits satz- und textgrammatische Aspekte beachtet. Wer sich dieser Strategie bedient, ist zum Beispiel in der Lage die Groß- und Kleinschreibung aus den Wortarten abzuleiten.

Die Erfassung der Lesekompetenz und der Bereich der Aussprache befinden sich im Beobachtungsbogen USB DaZ nicht. Zum einen lassen sich diese Bereiche bei einer Beobachtung schwer feststellen und zum anderen existieren bereits entsprechende Verfahren dafür. Im Instrument wird an den entsprechenden Stellen auf geeignete Verfahren hingewiesen, die zusätzlich gemacht werden können, aber nicht eigentlicher Bestandteil der Erhebung durch USB DaZ in Ö sind.

⁶ Auch dieser Beobachtungsbereich wird unterschieden zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe.

4.4.3 Durchführung und Auswertung einer Beobachtung

USB DaZ besteht aus zwei Teilen, der Teil 1 beschreibt die Beobachtungsbereiche (Fröhlich/Döll/Dirim 2014a) und der zweite Teil ist die dazugehörige Ergebnisdokumentation (Fröhlich/Döll/Dirim 2014b), in dem die Ergebnisse der Beobachtung festgehalten werden. Für jedes Kind muss ein eigener Ergebnisdokumentationsbogen verwendet werden. Die Lehrkraft beobachtet ein Kind beim freien Sprechen und Schreiben. Für ungeübte Beobachterinnen und Beobachter ist es sinnvoll, das zu beobachtende Kind beim Sprechen aufzunehmen. Dazu dienen einfache Aufnahmegeräte, sowie die Aufnahmefunktion eines herkömmlichen Handys oder aber auch eine Videokamera. Das beinhaltet die Möglichkeit die Sprechproben mehrmals anzuhören und das erleichtert das Ankreuzen der Beobachtungsbereiche. Das Kind sollte natürlich in unterschiedlichen Kommunikationssituationen beobachtet werden, damit das sprachliche Können umfassend abgebildet werden kann.

Hier eine kurze transkribierte Sprechprobe eines Jungen, der zwei Schulwechsel im österreichischen Schulsystem hinter sich hat und seit dem Schuljahr 2015/16 in meiner Klasse ist.

Schüler 9 Jahre alt

Die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache betrug zu diesem Zeitpunkt 3 1/2 Jahre.

L: Was hast du in den Ferien gemacht? Wo warst du? Erzähl mir doch von deinen Weihnachtsferien.

O: Also die Ferien waren gut. Ich bin in der Türkei geflogen. Also ich, meine Schwester, meine Mama und meine Papa, also mein Papa waren auch dabei. Ich glaube, dass wir 4 Wochen so waren. Ich habe gespielt mit Cousin. Das war so lustig, weil er so viel Spaß macht. Einmal hat er, also meine Oma hat gekocht, und dann hat mein Cousin die Löffel genommen und einfach so Zucker rein gegeben. Wir haben so viel gelacht. Und dann hat meine Oma Suppe gegessen und gleich gespuckt, ähm warte, also raus, ähm....Wie heißt das?

L: ausgespuckt

O: Ah ja genau ausgespuckt. Der Suppe war so süß. Mein Cousin und ich haben so viel gelacht.

Analyse des Gesprächsausschnitts zusammengefasst in einer Tabelle:

PERSON UND NUMERUS	Die erste Person Plural wird durchgehend korrekt gebildet. „Also ich, meine Schwester, meine Mama und meine Papa, also mein Papa waren auch dabei.“ „Wir haben so viel gelacht.“
2. Person Plural	
2. Person Singular/3. Person Plural/ 1. Person Plural	
3. Person Singular	
1. Person Singular	
Undifferenzierte Zuweisung	
TEMPUS	Das Präteritum von „sein“ ist zu beobachten. „[...] waren auch dabei.“ Zu beobachten ist, dass das Perfekt nicht immer korrekt gebildet wird. „[...]hat[...] gegeben“; „[...] hat [...] gegessen“
Präteritum	
Futur	
Präteritum von „sein“	
Perfekt	
Partizip ohne Hilfsverben	
Präsens	
GENUS VERBI	Aktive Verbformen werden realisiert.
Vorgangspassiv	
Zustandspassiv	
Aktive Verbform	

VERBSTELLUNG IN AUSSAGESÄTZEN	Die Verbendstellung im Nebensatz wird korrekt realisiert. „[...] <i>dass wir 4 Wochen so waren.</i> “; „[...] <i>weil er so viel Spaß macht.</i> “
Erweitertes Partizipialattribut	
Verbkammer II	
Verbendstellung im Nebensatz	
Verbkammer I	
Zweitstellung im Hauptsatz	
Fragmente	
REALISIERUNG VON SUBJEKTEN UND OBJEKTEN	Der Schüler verwendet die beiden bestimmten Artikel „der“ und „die“, aber sehr undifferenziert: „ <i>Der Suppe war süß.</i> “ Außerdem fällt auf, dass er auch gerne den Artikel weglässt: „ <i>Und dann hat meine Oma Suppe gegesst[...].</i> “
Genitivobjekt	
Zwischenstufe	
Dativobjekt	
Zwischenstufe	
Akkusativobjekt	
Zwischenstufe	
Subjekt	
Zwischenstufe	
der/die für Subjekt und Objekt	
Zwischenstufe	
Keine Artikelwendung	
AUSSAGEVERBINDUNGEN	Der Schüler verwendet bereits einfache subordinierende Satzverbindungen, vor allem „weil“ und „dass“. Die Verbendstellung im Nebensatz ist zu beobachten. „[...] <i>dass wir 4 Wochen so waren.</i> “; „[...] <i>weil er so viel Spaß macht.</i> “
weitere subordinierende Satzverbindungen	
einfache subordinierende Satzverbindungen	
weitere koordinierende Satzverbindungen und einige subordinierende, die koordinierend verwendet werden	
(und) dann	
und	
Keine Verbindungen	
WORTSCHATZ	Der Schüler verwendet vorwiegend Ausdrücke des Alltagswortschatzes, also Wörter aus seinem direkten Umfeld. <i>Schwester, gespielt, lustig, gekocht, Cousin, Zucker, Löffel,</i>
Bildungswortschatz	
Zwischenstufe	
Aufbauwortschatz	
Zwischenstufe	
Grundwortschatz	
Zwischenstufe	
Alltagsgrundwortschatz	
Zwischenstufe	
erste Wörter	
MÜNDLICHE SPRACHHANDLUNGSFÄHIGKEIT	Vor allem in Zweiergesprächen realisiert der Schüler Gespräche vor allem mit erzählendem Charakter. Dies zeigt sich an den verwendeten Satzverbindungen und der chronologischen Abfolge der Geschichte. Man kann seinen Geschichten gut folgen.
Gespräche mit argumentativem & sachlichem Charakter	
Zwischenstufe	
Gespräche mit erklärendem & instruktivem Charakter	
Zwischenstufe	
Gespräche mit erzählendem & beschreibendem Charakter	
Zwischenstufe	
basale Verständigung	
Zwischenstufe	
Mimik und Gestik	
STRATEGIEN	Der Schüler verwendet eine Kombination aus Selbstkorrektur und Frageverhalten. So fragt er nach, „ <i>Wie heißt das?</i> “, weil er annimmt für „ <i>gespuckt raus</i> “ gibt es einen treffenden Ausdruck.
Einsatz von Paraphrasen	
Einsatz von Wortneuschöpfungen	
Differenziertes Fragverhalten	
Selbstkorrektur	

Zu diesem Zeitpunkt befand der Schüler sich in der dritten Schulstufe und er war seit dreieinhalb Jahren in Österreich. Für ihn war es bereits das vierte Schuljahr, weil er ein Jahr in der Vorschulstufe verbracht hat. Der Schüler kam mit 6 Jahren nach Österreich. Zuvor lebte er mit seiner Familie in der Türkei. Zu Beginn seiner Schulkarriere wurde er in die Vorschulklasse

eingestuft. Die Eltern erzählten mir im Erstgespräch, dass die damalige Klassenlehrerin eine Testung bezüglich eines SPF für Deutsch nach der zweiten Klasse machen wollte. Daraufhin haben die Eltern eine andere Schule gesucht, weil sie dem nicht zustimmen wollten. Nach einem Wohnortswechsel gelangte er im Halbjahr der dritten Klasse in meine Klasse. Seine Erstsprache ist Türkisch und laut seinen Angaben liebt er das Fach Mathematik. An seinen sprachlichen Äußerungen war auffällig, dass er auf Fragen mit sehr knappen Äußerungen antwortet, deshalb war es schwierig Beobachtungen während des Unterrichtsgeschehen zu machen. Bei ihm fand die Beobachtung vor allem in Einzelgesprächen statt. Der oben angeführte Dialog ist nur ein Ausschnitt von vielen geführten Gesprächen, um die Handhabung von USB DaZ zu demonstrieren. Jedoch ist es jenes Gespräch, welches am aussagekräftigsten seinen Sprachstand in Deutsch aufzeigt. Es soll nun näher auf die Auswertung dieser Sprechprobe eingegangen werden. Nach jedem Beobachtungsbereich wird beschrieben, welche Maßnahmen getroffen wurden, um seine sprachlichen Fähigkeiten auszubauen.

Die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit des Schülers ist sehr durchwachsen. Der Schüler ist sehr aufmerksam und meldet sich sehr oft zu Wort. An seinen sprachlichen Äußerungen im Unterrichtsgeschehen ist jedoch auffällig, dass er oft viele Fehler macht und die Sätze nicht beendet, beides beeinträchtigt das Öfteren das Verständnis. Es wirkt so, als ob er unbedingt zeigen möchte was er schon gelernt hat, jedoch die vielen Zuhörerinnen und Zuhörer ihn nervös machen. Im Einzelkontakt hingegen führt er bereits gerne Gespräche mit erzählendem Charakter, wie auch aus dem gezeigten Ausschnitt hervorgeht. Dies zeigt sich an den verwendeten Satzverbindungen und der chronologischen Abfolge der Geschichte. Die Verständnisschwierigkeiten für die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner sind dabei viel geringer als bei Redebeiträgen von ihm in der Großgruppe.

Was die rezeptiven Fähigkeiten betrifft, ist zu beobachten, dass er sich Hilfe holt bei Mitschülerinnen und Mitschülern, sowie der Lehrkraft, Arbeitsaufträge zu verstehen. Besonders positiv ist, dass er eben nachfragt, wenn er nicht weiß, was zu tun ist. Bei offeneren Arbeitsformen, wie Gruppenarbeiten beispielsweise zu Experimenten, ist ein nachahmendes Verhalten zu beobachten. Das könnte daran liegen, dass er mit Anleitungen mit instruktivem Charakter, wie Experimenten- und Bastelanleitungen noch nicht sehr vertraut ist. Zu beobachten ist aber auch, dass er trotzdem mit besonders viel Engagement und Freude dabei ist. Sogar in den Pausen beschäftigt er sich mit seinen Freunden mit den bereits durchgeführten Experimenten. Auf Türkisch und auf Deutsch werden die Experimente auch in den Pausen zum Gesprächsthema. Der Sachunterricht und Mathematikunterricht wird vor allem nach dem Scaffoldingkonzept (siehe Kapitel 4.2.1) durchgeführt bzw. sprachsensibel aufbereitet. Diese Vorgehensweise kommt dem Schüler sehr entgegen, weil er zur Sprachproduktion aufgefordert wird. So werden zum

Beispiel die neu erlernten mathematischen Fachbegriffe auf Plakaten festgehalten und im Klassenzimmer aufgehängt. Eine Phase des Mathematikunterrichts wird bewusst dazu verwendet, dass die Schülerinnen und Schüler die neu erlernten Begriffe anwenden. So wird auch hier ein Angebot zur kontextbezogenen Wortschatzarbeit im Fachunterricht geschaffen. (vgl. Brandt/Gogolin 2016: 42f)

Der Schüler verwendet vorwiegend Ausdrücke des Alltagswortschatzes, also Wörter aus seinem täglichen Umfeld. Es fällt ihm schwer, sich neue Wörter einzuprägen und zu verwenden. Für die Förderentscheidungen spielt die Erweiterungen des Wortschatzes eine besonders wichtige Rolle. Unabdingbar wurde das Arbeiten mit Bild- und Wortkarten. Jede Woche bekam der Junge 12 Wörter, wobei darauf geachtet wurde, dass es einen Ausgleich gab zwischen den verschiedenen Wortarten. Zu diesen Wörtern musste er immer bestimmte Übungsreihen und Aktivitäten durchführen. Dazu wurde ein Wortschatzheft mit türkischer Übersetzung angefertigt. Eine Sammlung von Lesetexten, die den zu lernenden Wortschatz immer wieder aufgriff, wurde ebenfalls angelegt. So wurde gewährleistet, wie es in der DaZ-Didaktik auch vorgeschlagen wird, dass der Wortschatzaufbau aus situativen Kontexten bzw. aus Texten gewonnen wurde. (vgl. Rösch 2003: 89)

Auffällig ist das auch beim Lesen, Schriftbilder einfacher Wörter noch nicht vollständig gesichert sind. Eine Blitzlesekartei mit den zu übenden Wörtern aus dem Grundwortschatz wurde angelegt, die er jeden Tag 10 Minuten mit einer Lesepartnerin oder einem Lesepartner üben musste. Die Eltern wurden genau instruiert, was und wie sie die Wörter des Grundwortschatzes mit ihrem Sohn zu Hause üben sollten. Alle drei Wochen wurde mit den Eltern die Leselernfortschritte besprochen und neue Übungsideen für zu Hause demonstriert.

Sachtexte, die im Sachunterricht, zum Beispiel bei Experimenten oder Themenarbeiten zum Einsatz kamen, wurden für den Schüler mit Glossaren und türkischen Übersetzungen versehen. Die Zusammenarbeit mit der Lehrerin, die den Türkischunterricht an unserer Schule durchführt, nahm hier einen wesentlichen Stellenwert ein. Vor allem wurden die Texte durch die äußere Gestalt entlastet: also größere Schrift, Hervorhebung der Schlüsselbegriffe, visuelle Ergänzung zur Veranschaulichung komplexer Inhalte. (vgl. Wildemann/Fornol 2016: 306)

Bei der Verwendung der Verbformen zeigt er eine relativ gesicherte Anwendung bis zur 3. Stufe, also die 3. Person Singular. Aber auch Formen der 4. Stufe, wie 1. Person Plural und 2. Person Singular mischen sich unter seine Aussagen. Vorwiegend verwendet der Schüler das Perfekt und das Präteritum von „sein“ in seinen Erzählungen. Zu beobachten ist, dass er verstanden hat, dass das Perfekt aus einem Hilfsverb und einem Partizip II gebildet wird. Er weiß auch für die Bildung des Partizips II gibt es zwei Möglichkeiten, nämlich das Suffix –en oder –(e)t. Jedoch realisiert er das Partizip II nicht immer durchgehend korrekt, wie die Beispiele „er hat das rein gegeben“ oder „bin gegangen“ zeigen. In der späteren Förderung spielt das Thema

„Bildung des Perfekts“ eine wichtige Rolle. Dieses Phänomen war zu diesem Zeitpunkt bei mehreren Schülerinnen und Schülern der Klasse zu beobachten. Diese Kinder wurden im Deutschunterricht in eine Gruppe zusammengefasst und anhand verschiedener Methoden wurde dieses Grammatikthema bearbeitet. Auch das Generative Sprechen/Schreiben (vgl. Kapitel 4.2.3) kam zum Einsatz.

Er verwendet ausschließlich die aktive Verbform. Die Verbstellung in Aussagesätzen beherrscht der Schüler bereits auf der Stufe 4. Er verwendet sehr aktiv die Wörter „weil“ und „dass“ in seinen Äußerungen und dabei steht das finite Verb am Ende.

Bei der Realisierung von Subjekten und Objekten fällt auf, dass er *der* und *die* undifferenziert verwendet und auch gerne einmal den Artikel weglässt, daher wird die Zwischenstufe angekreuzt.

Der Schüler verwendet bereits einfach subordinierende Satzverbindungen, wie zum Beispiel „weil“ und befindet sich im Bereich der Aussageverbindungen auf der fünften Stufe von sechs Stufen, wie folgender Ausschnitt zeigt: *„Das war so lustig, weil er so viel Spaß macht.“*

Der Schüler verwendet von den angeführten Strategien eine Kombination aus Selbstkorrektur und differenziertes Frageverhalten. So fragt er nach, „Wie heißt das?“, weil er annimmt für „gespuckt raus“ gibt es einen treffenderen Ausdruck und in seiner weiteren Erzählung nimmt er das angebotene Wort „ausgespuckt“ der Gesprächspartnerin auf.

4.5 Kritischer Blick auf bestehende Sprachbildungsmaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache

Im österreichischen Bildungssystem wird den mehrsprachigen Kindern mit einem 3-Säulen-Programm begegnet. Sie bestehen aus der Förderung der Erstsprache (muttersprachlicher Unterricht), aus der Förderung der Landessprache (Deutsch als Zweitsprachenunterricht) und der Interkulturellen Erziehung (Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“). (vgl. Fleck 2009: 56) Laut Fleck sind in Österreich mit diesen 3 Säulen die Voraussetzungen für *„eine ertragreiche Arbeit in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen geschaffen“*, wobei die Umsetzung an „unqualifiziertem Lehrpersonal“ und „unzureichenden Ressourcen“ scheitert. (vgl. ebd.)

4.5.1 Außerordentlicher Status und Sprachförderung

Schulkinder, die aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht folgen können, bekommen einen außerordentlichen Status. Seit dem Schuljahr 2016/17 gibt es dafür eine Gesetzesnovelle und eine genaue Begriffsbestimmung. Es wird unterschieden zwischen Sprach-

startgruppen, die in Kursform abgehalten werden müssen und Sprachförderkursen, die eine integrative Unterrichtsform bezeichnen. Ein Sprachförderkurs bzw. eine Sprachstartgruppe orientiert sich am Lehrplan-Zusatz „Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache“. Beide Formen finden im Ausmaß von 11 Wochenstunden und ab einer Gruppe von 8 Kindern statt. Dieser Status darf höchstens zwei Unterrichtsjahre dauern. Der vorzeitige Wechsel in den ordentlichen Status ist jederzeit möglich und bringt die Beurteilung in allen Fächern mit sich. Pflichtgegenstände, die gewisse Deutschkenntnisse verlangen, sollen dann nicht beurteilt werden, wohingegen im Fach Bewegung und Sport und Werken die Benotung empfohlen wird. Hervor zu streichen ist, dass unzureichende Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch weder die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, noch die Einstufung in die Vorschulstufe rechtfertigen. (vgl. BMB 2016b: 9ff) Inwiefern im österreichischen Schulsystem mangelnde Deutschkenntnisse als Begründung für die Einstufung in die Vorschulstufe oder für die Verhängung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gedient haben und nach wie vor dienen, sind aufgrund fehlender Studien nicht eindeutig belegbar. Vor allem die Analysen des Nationalen Bildungsberichts nehmen diesen Zusammenhang sehr stark an. Aus spracherwerbstheoretischer Sicht ist diese additive Maßnahme mit der Länge von nur zwei Jahren höchst umstritten, sofern auch keine verpflichtende Sprachdiagnose diesem Urteil vorausgeht. Es obliegt dem individuellen Ermessen des Lehrpersonals, die oft in diesem Bereich keine einschlägige Ausbildung aufweisen. Zudem ist dieser Status mit Personalressourcen verbunden und es ist vorstellbar, dass hier nicht so sehr die mangelnden Deutschkenntnisse der Kinder beim Verteilen des a.o.-Status im Vordergrund stehen, sondern der Wunsch nach personeller Unterstützung.

4.5.2 Muttersprachlicher Unterricht

Die hohe Relevanz für die Förderung der Erstsprachen zu sorgen, wurde bereits in mehreren Abschnitten ausführlich dargestellt. Hauptaugenmerk für dieses Angebot an österreichischen Schulen ist die Annahme, dass die Förderung der Erstsprache in der Schule einen positiven Effekt auf das Lernen der Unterrichtssprache Deutsch und weiterer Sprachen hat.

Im Schuljahr 2014/15 erteilten in Österreich 400 Lehrkräfte muttersprachlichen Unterricht in 27 Sprachen, 33.016 Schülerinnen und Schüler nahmen am Unterricht teil.

Der muttersprachliche Unterricht findet regulär an den allgemein bildenden Pflichtschulen seit dem Schuljahr 1992/93 statt. Zielgruppe sind alle Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch, oder Schülerinnen und Schüler, die zweisprachig erzogen werden. Die Teilnahme ist nicht an die Staatsbürgerschaft oder an die bereits erworbenen Deutschkenntnisse gebunden. Die Festigung der Zweisprachigkeit und Bilingualität, sowie die Persönlichkeits-

bildung und Identitätsbildung der Zielgruppe sind die vorangegangenen Unterrichtsziele. Aus Gründen der frühen sprachlichen Förderung wird der muttersprachliche Unterricht im Ausmaß von 3 Wochenstunden bereits für die Vorschulstufe empfohlen. In der Volksschule kann der muttersprachliche Unterricht im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden als unverbindliche Übung, also ohne Benotung, angeboten werden. Der muttersprachliche Unterricht darf integrativ oder zusätzlich zum Unterricht am Nachmittag angeboten werden. Parallel Unterrichtsführung ist nur erlaubt, wenn die gleichen Unterrichtsinhalte, wie im allgemeinen Unterricht bearbeitet werden. Dann spricht man von Team Teaching und diese Form wird vor allem an Wiener Volksschulen in den beiden Sprachen Türkisch und Bosnisch/Serbisch/Kroatisch (BKS) praktiziert. Sofern die personellen Ressourcen vorhanden sind, kann grundsätzlich in jeder Sprache ein muttersprachlicher Unterricht abgehalten werden. Die größte Gruppe an Muttersprachenlehrkräfte stellen die Sprachen Türkisch und Bosnisch, Serbisch, Kroatisch. Der Albanisch- und Arabischunterricht gewinnen immer mehr an Bedeutung. Die Eröffnungszahlen für einen Unterricht variieren von Bundesland zu Bundesland. (vgl. BMB 2016b: 23ff)

Mit der Möglichkeit zum muttersprachlichen Unterricht und dem Vorhandensein eines Lehrplanes wird er als Teil des österreichischen Regelschulwesens gesehen, dennoch gibt es eine Reihe an problematischen Aspekten vor allem im Zusammenhang mit der Frage, ob Stunden überhaupt angeboten werden. Nach Fleck (2011: 6f), siehe auch Garnitschnig (2016: 39f) sind das folgende Aspekte:

- In vielen Schulen wird noch immer die Auffassung vertreten, dass die Förderung der Erstsprache den raschen Deutschwerb behindern würde. Das ist ein Zeichen für den nach wie vor bestehenden Aufklärungsbedarf bei Direktorinnen und Direktoren und Lehrerinnen und Lehrern. Schließlich sind sie es, die Informationen an die Eltern zur Anmeldung weitergeben. Es ist anzunehmen, dass die An- oder Abmeldung zum jeweiligen muttersprachlichen Unterricht stark von der Bedeutung, die dem muttersprachlichen Unterricht beigemessen wird, abhängt.
- Auch die Sprachkenntnisse von Kindern mit derselben Erstsprache sind im Mutterspracheunterricht sehr unterschiedlich. Das stellt hohe Anforderungen an die Unterrichtenden. Die hochgesteckten Lehrplanziele werden nur in Ausnahmefällen erreicht.
- Die Bundesländer verfügen über eine Autonomie, was Stundenausmaß und Eröffnungszahlen betrifft, d.h., ob ein Kind Rahmenbedingungen für den Muttersprachenunterricht vorfinden, hängt stark vom Wohnort des Kindes ab.
- Oft finden Nachmittagskurse an anderen Schulstandorten statt. Besonders für berufstätige Eltern ist das eine logistische Herausforderung, die nicht immer bewältigt werden kann.

- Sind Muttersprachenlehrerinnen an mehreren Standorten tätig und/oder findet ihr Unterricht vorwiegend am Nachmittag statt, wird die Eingliederung in den Lehrkörper erschwert. Ein koordinierter Ablauf mit dem Regelunterricht ist kaum möglich.
- Muttersprachenlehrkräfte verfügen meistens über einen jährlich befristeten Vertrag, weil ihre meistens im Ausland erworbenen Studienabschlüsse nicht vollständig anerkannt werden. Nachvollziehbar ist das eine unbefriedigende und problematische Situation für die Betroffenen.

Außerdem wird in diesem Zusammenhang kritisiert, dass es nach wie vor keine Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer für den Muttersprachlichen Unterricht gibt. Weder an österreichischen Universitäten, noch an den Pädagogischen Hochschulen existieren entsprechende Lehramtsstudien für die vielen angebotenen Sprachen. (vgl. Dannerer/Knappik/Springsits 2013: 31)

4.5.3 Deutsch als Zweitsprachenunterricht

Der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache“ dient in der Volksschule als Grundlage für den besonderen Förderunterricht in Deutsch. Dieser Zusatz ist eine Hilfestellung zur Differenzierung im allgemeinen Deutschunterricht. Es ist ein mehrjähriges Lernkonzept ohne Gliederung in Schulstufen. Dieser Deutschförderunterricht ist als Maßnahme vorgesehen für Kinder, die vom außerordentlichen Status zum ordentlichen Status wechseln und trotzdem noch eine besondere Unterstützung beim Deutscherwerb benötigen. Der besondere Förderunterricht kann parallel oder integrativ zum allgemeinen Unterricht stattfinden. In der Volksschule können bis zu fünf Stunden für diesen Unterricht verwendet werden. Für diesen Unterricht wird im Schulunterrichtsgesetz ausdrücklich auf eine Zusatzausbildung hingewiesen: *„Für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, welche die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen, kann ein entsprechend ausgebildeter Lehrer zusätzliche eingesetzt werden (313 Abs. 1 SchOG), da die Bewältigung der besonderen Erziehungsbedürfnisse dieser Kinder von einem Lehrer mit Normalausbildung nicht erwartet werden kann.“* (BMB 2016b: 21) Die Realität in den Schulen ist aber eine andere.

4.5.4 Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen

„Interkulturelles Lernen“ ist im Lehrplan der Volksschule als Unterrichtsprinzip verankert. Demnach ist es kein eigenständiger Lerngegenstand, sondern eine Querschnittsaufgabe für alle Fächer. Es soll einen Beitrag zum besseren Verständnis und zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Es

geht nicht nur darum andere Kulturen kennenzulernen, sondern auch darum Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Viele Lehrkräfte haben aber nur eine vage Vorstellung davon, was Interkulturelles Lernen sein soll und beschränken die Querschnittsaufgabe auf ein Schulprojekt am Ende des Schuljahres. (vgl. Fleck 2009: 61)

4.6 Resümee

Um die Bildungsdisparitäten zwischen Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und monolingual deutsch aufwachsenden Kindern bzw. Kindern mit wenig Zugang zur Schriftlichkeit und Kindern mit vermehrtem Zugang zur Schriftlichkeit in der österreichischen Volksschule auszugleichen, braucht es langfristige Sprachbildungsmaßnahmen im Sinne der „Durchgängigen Sprachbildung“. Kurzfristige angelegte Sprachfördermaßnahmen sind ein Teil eines Gesamtkonzepts zur Sprachbildung für jene Kinder, die zusätzliche Unterstützung benötigen. Sprachfördernden Angebote, die über einen kurzen Zeitraum hinweg angelegt sind, so zeigen Studien, zeigen keine nachhaltige Wirkung auf die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern. Sie können die Bildungsdisparitäten nicht ausgleichen. Um bildungssprachliche Fähigkeiten zu entwickeln, braucht es ein langfristig angelegtes Gesamtkonzept. Die Anbahnung an bildungssprachliche Kompetenzen werden bereits in der Volksschule gelegt und methodische Konzepte wie etwa „Scaffolding“ können bereits umgesetzt werden. Mit dem Modellprogramm Förmig und der „Durchgängige Sprachbildung“ liegt ein solches Gesamtkonzept vor. Es meint, dass jeder Unterricht Sprachunterricht ist und sich nicht nur – in der Volksschule – auf den Deutschunterricht bezieht. Es bedarf den Zusammenschluss aller Lehrkräfte, die mit dem Kind arbeiten, um einen schlüssigen sprachbildenden Unterricht zu gestalten. Eine verstärkte und koordinierte Zusammenarbeit an den Übergängen von einer Institution in die nächste Institution ist darüber hinaus im Sinne einer effektiven Sprachbildung für Kinder. Eine weitere wichtige Säule in diesem Gesamtkonzept ist die Berücksichtigung und Wertschätzung der mitgebrachten Sprachen der Kinder. Sprachbildenden Maßnahmen müssen auch immer alle für das Kind relevanten Sprachen im Blick haben. Voraussetzung für einen passgenauen sprachbildenden Unterricht für Lerner des Deutschen als Zweitsprache ist die Erhebung des Sprachstands der einzelnen Kinder. Mit dem Beobachtungsverfahren USB DaZ in Ö liegt das erste wissenschaftlich fundierte Instrument in Österreich vor, um den Sprachstand der Kinder zu erheben. Daraufhin können methodische und didaktische Entscheidungen getroffen werden. Im Grunde ist es nicht möglich, Rezepte oder klare methodische Entscheidungsgrundlagen zu verteilen, denn die Auswahl der Unterrichtsmethode ist abhängig von der jeweiligen Lerngruppen und den Kompetenzen der Kinder.

Die Anwendung von USB DaZ stellt hohe Anforderungen an Lehrkräfte, die nicht einfach so vorausgesetzt werden können. Die Erhebung des Sprachstands des Kindes, Konzepte aus der Deutsch als Zweitsprachendidaktik, wie etwa Scaffolding oder das „Generative Schreiben“ haben eines gemeinsam: Sie stellen veränderte Anforderungen an Lehrkräfte, die ernst genommen werden müssen.

Das österreichische Schulsystem kennzeichnet sich vor allem durch kurzfristig angelegte Sprachfördermaßnahmen, wie beispielsweise die Verhängung des außerordentlichen Status und den damit verbunden Sprachförderkurs, sowie den Muttersprachenunterricht und dem Prinzip des interkulturellen Lernens. Die mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Migration und Sprachdiagnose und die fehlenden gesetzlichen Grundlagen für diese Stunden lassen zu wünschen übrig. Von einem Gesamtkonzept, im Sinne der Durchgängigen Sprachbildung, kann im österreichischen Schulsystem nicht gesprochen werden.

„Guter Unterricht muss es sich zum Ziel setzen, die Benachteiligung bestimmter Gruppen von SchülerInnen zu vermeiden. Um die Qualität des Unterrichts an österreichischen Bildungseinrichtungen zu steigern und Chancengerechtigkeit zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund herzustellen, ist u.a. die Erhöhung der Professionalität der PädagogInnen im Umgang mit (nicht nur, aber auch sprachlich) heterogenen Lerngruppen notwendig.“ (Danner/Knappik/Springsits 2013: 30)

5 Lehrkompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Im zweiten Kapitel wurden die veränderten Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts in der Volksschule im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit diskutiert. Um der Bildungsbenachteiligung von bestimmten Gruppen im österreichischen Bildungssystem entgegenzuwirken, bedarf es einen bildungssprachförderlichen Unterricht und die Qualifizierung von Lehrkräften dafür. Im dritten Kapitel ging es um die theoretische Auseinandersetzung mit Sprachaneignungsprozessen für Deutsch als Zweitsprache. Nachdem im vierten Kapitel die konzeptionellen Aspekte von einer diagnosegestützten Sprachbildung im Vordergrund standen, geht es nun im fünften Kapitel um jene Lehrkompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache, die notwendig sind um sprachlich heterogenen Lerngruppen einen adäquaten und sinnvollen Unterricht zu gestalten, der sie befähigt, in der Amts- und Schulsprache Deutsch zu handeln und gleichzeitig ihre mitgebrachten sprachlichen Ressourcen wahrzunehmen, wertzuschätzen und zu fördern.

Da im empirischen Teil eine Professionalisierungsmaßnahme zu Sprachdiagnose und Deutsch als Zweitsprache genauer unter die Lupe genommen wird, ist dieses Kapitel als Übergang vom theoretischen zum empirischen Teil dieser Arbeit zu verstehen, weil die Lehrkompetenzen als theoretische Grundlage zur Systematisierung der Datenanalyse dienen. Vorwiegend auch deshalb, weil es den theoretischen Rahmen für die deduktiv-induktiv Vorgehensweise der Kategorienbildung zur Auswertung der leitfadengestützten Interviews (problemzentriert) bildet.

Damit Schülerinnen und Schüler eine professionelle diagnosegestützte Sprachbildung erhalten können, sind Lehrkräfte notwendig, die es verstehen, Sprachbildung systematisch in den Regelunterricht zu integrieren. Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen sind dafür notwendig? In jüngster Zeit beschäftigen sich immer mehr Forschungsprojekte mit dieser Frage. (siehe EUCIM-TE Consortium 2010; Hopp et al. 2010, Michalak 2010) Eine umfassende Antwort auf diese Frage erfolgt im Rahmen des EU-Comenius-Projekts European Core Curriculum für Inclusive Academic Language Teaching (IALT-Curriculum). Im Rahmen dieses Projekts (Laufzeit 2008-2010) wurde ein kompetenzbasiertes, europäisches Kerncurriculum für die Lehraus- und Weiterbildung ausgearbeitet. Daran nahmen 8 EU-Mitgliedstaaten teil. Hintergrund dieses Curriculums ist:

„Statt des Ansatzes des gesonderten, additiven Zweitsprachenunterrichts wird ein ‚inklusiver‘ Unterricht angestrebt, der nicht nur die sprachlichen Fächer, sondern insbesondere auch die Sachfächer einbeziehen soll. Der Fokus liegt dabei auf der spezifischen Bildungssprache der Schule (‘academic language’).“ (Roth 2010:93)

Es liegt auf der Hand, dass eine durchgängige Sprachbildung in der Bildungssprache eine Veränderung in der Lehrendenausbildung und -fortbildung erfordert. Mit diesem Projekt wurde erstmals der Versuch unternommen, jene Lehrkompetenzen unabhängig des Faches oder der Schulart, zu bestimmen, die für das Unterrichten einer sprachlich heterogenen Lerngruppe notwendig sind. Eine empirische Überprüfung des Modells wurde bislang noch nicht vorgenommen. Die folgende Darstellung bezieht sich vorrangig auf die Darstellung des EUCIM-TE-Konsortiums. Es werden aber auch Darstellungen aus anderen Forschungsprojekten zu diesem Thema herangezogen.

Ausgehend von den Anforderungen an das Unterrichtshandeln in mehrsprachigen Lerngruppen wurden durch das EUCIM-TE-Konsortium (2010: 20) drei inhaltliche Dimensionen festgelegt:

- „1. Sprache, (Zweit-)Spracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung;
2. Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens;
3. Bildungssprache und Schulorganisation“

Den drei inhaltlichen Modulen werden drei Dimensionen zugeordnet: Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Das hier vorliegende Konzept von „Kompetenz“ liegt dem Verständnis zugrunde, dass theoretisch und empirisch fundiertes Wissen die Basis der Kompetenz bildet. Auf diesem Wissen aufbauend ergeben sich Handlungsmöglichkeiten. Voraussetzung dafür sind angemessene Methoden, die wiederum bestimmte Fähigkeiten verlangen. Diese Fähigkeiten müssen, sowie das Wissen, erworben werden. Auch die Einstellung, also die dritte Dimension, kann nicht von Lehrkräften vorausgesetzt werden, sondern muss erworben werden. (vgl. Roth: 2010: 101)

Lehrkompetenzen für den gesamten Themenkomplex „Deutsch als Zweitsprache“, im Sinne einer diagnosegestützten und fachintegrierten Sprachbildung beziehen sich sowohl auf „Fähigkeiten“, als auch auf die Dimensionen „Wissen“ und „Einstellungen“.

5.1 Einstellungen

Unter dem Begriff „Einstellungen“ meint das EUCIM-TE-Konsortium eine „*theoretisch und ethisch fundierte habitualisierte Reflexion*“ (Brandenburg et al 2011: 23), als Voraussetzung für die Handlungsmöglichkeit von Lehrkräften. Das Interesse des Curriculums mit seinem Aufbau liegt

„an der Verbesserung der Bildungs- und Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern [...], deren mitgebrachtes kulturelles Kapital nicht für einen selbstständigen Aufbau der für den Schulerfolg notwendigen bildungssprachlichen Fähigkeiten ausreicht.“ (ebd.)

Diese Einstellung kann nicht einfach so von Lehrkräften vorausgesetzt werden, sondern soll zentrales Element in der Lehrendenaus- und -weiterbildung sein. Damit soll gewährleistet werden, dass es nicht auf den guten Willen einer einzelnen Lehrkraft abhängt, inwiefern auf die Situation mehrsprachiger Kinder eingegangen wird. Daher setzt das EUCIM-TE-Konsortium auch auf Impulse für die Praxis reflektierender Lehrkräfte. (vgl. ebd.: 22) Der zentrale Fokus liegt auf dem Register der Bildungssprache und seiner Vermittlung im Regelunterricht. Folgende Einstellung braucht eine kompetente Lehrkraft für Sprachbildung und wird in allen drei Modulen gefordert: „*In principle, all teachers need to be sensitive to the demands of genres and registers appropriate to the various subject areas of the curriculum*“ (EUCIM-TE –Konsortium 2010: 21)

Im Modul „*Sprache, Zweitspracherwerb und Sprachaneignung*“ geht es um das Verständnis von Sprache als Werkzeug. Bedeutungen werden durch die Sprache hergestellt. Das heißt Sprache wird primär von ihrer Seite des Funktionierens und Wirkens verstanden und sekundär von ihrer Seite der Form (Grammatik und Wortschatz). In dieser Ansicht findet sich auch, ähnlich wie bei den sprachlichen Basisqualifikationen, eine umfassendere Auffassung darüber, wenn jemand lernt, sprachlich kompetent zu lernen. Es geht weit über das bloße Verstehen und Anwenden von grammatischen Regeln und Lexik. Dafür braucht es Veränderungen im unterrichtlichen Handeln der Lehrperson. Für eine sprachbildungsrelevante Einstellung wird Sensibilität, Offenheit und eine wertschätzende Haltung gegenüber den sprachlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler in die Bildungseinrichtung mitbringen, gefordert. Das bedeutet zum einen die herkunftssprachlichen Kompetenzen von Zweitsprachlernern als Ressource für den Ausbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten zu verstehen und mit einzubeziehen und, zum anderen besondere Bedürfnisse, die sich aus der Situation von Anhängern einer Minderheitensprache ergeben, zu erkennen und bereit zu sein, sie beim Überwinden von daraus resultierenden Schwierigkeiten zu unterstützen. (vgl. Brandenburger et al. 2011: 24) Für Volksschullehrkräfte bedeutet das, dass mehrsprachige Kinder in einer Volksschulklasse kein Sonderfall sind, sondern den Normalfall darstellen. Der professionelle Umgang mit Mehrsprachigkeit gehört zum Anforderungsprofil einer Volksschullehrkraft als Selbstverständlichkeit dazu. Dementsprechend ist ein Verantwortungsgefühl zu entwickeln, den Kindern beim Deutschspracherwerb mit besonderer Rücksicht ihrer Erwerbssituation und Blick auf die Bildungssprache zu unterstützen. Michalak (2010) formuliert das folgendermaßen: „[...]die Lehrkräfte sind für die Schulerfolge der Zweitsprachenlernerinnen- und lerner vor allem dadurch mitverantwortlich, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sprachlich adäquat fördern sollen.“ (ebd.: 211)

Eine adäquate Sprachförderung findet dann statt, wenn auch die herkunftssprachlichen Kompetenzen der Kinder miteinbezogen werden. Daher zählt auch die Bereitschaft die herkunftssprachlichen Voraussetzungen der Kinder im Unterrichtsalltag mitzudenken und einzubeziehen zu einer adäquaten Lehrereinstellung. Die Entwicklung einer Lehrverantwortung für die adäquate Sprachvermittlung im Kontext der Mehrsprachigkeit ist demnach eine notwendige Einstellung einer Lehrkraft. Auch der Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung, im Sinne von FRÖMIG liegen 2 Voraussetzungen zu Grunde, die sehr eng mit dem Merkmal der ‚Einstellung‘ von Lehrkräften verbunden sind:

„die Bereitschaft, Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen, und
die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler – verbunden mit der Bereitschaft, Mehrsprachigkeit zu fördern, wo es möglich ist.“ (Gogolin et. al 2011b: 8)

Mit dem ersten Punkt *„Bereitschaft zur Umsetzung einer Sprachbildung“* wird auch hier die bereits erwähnte Lehrverantwortung zur Sprachvermittlung angesprochen. Das bedeutet auch gewohnte didaktische und methodische Wege zu verlassen und sich auf die zu unterrichtende Gruppe einzustellen. Mit dem zweiten Punkt wird der Fokus sehr stark auf die mitgebrachten sprachlichen Voraussetzungen und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler gelegt. Eine wertschätzende Haltung von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit wird als sprachbildungsrelevantes Einstellungsmerkmal gesehen.

Hopp et al. (2010) fassen in ihrer Forschung unter den sprachförderrelevanten Einstellungen *„alle mehr oder weniger expliziten Meinungen der PFK [pädagogischen Fachkraft] zu Sprachförderung, den sprachgeförderten Kindern, deren Lernbereitschaft, ihren Familien und ihrem kulturellen Hintergrund (...), sowie Ansichten über Vorteile und Nachteile der Mehrsprachigkeit“* (ebd.: 622) zusammen. Als Voraussetzungen einer sprachförderkompetenten Person nennen die Autoren im Bereich der Einstellungen, die kritische Auseinandersetzung mit negativen Stereotypen zu Mehrsprachigkeit, die Anerkennung von Sprachförderung als Teilbereich der eigenen beruflichen Aufgabe und die Einschätzung der eigenen Qualifizierung für diesen Teilbereich. (vgl. ebd.: 623)

Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte im Hinblick auf den pädagogischen Umgang mit migrationsgesellschaftlichen Differenzen betonen die Wichtigkeit einer reflexiven Haltung (vgl. EUCIM-TE –Consortium 2010: 21) bzw. die kritische Auseinandersetzung mit negativen Stereotypen (vgl. Hopp et al 2010). Die Wichtigkeit der reflexiven Haltung wird auch in der Migrationspädagogik betont:

„Die Reflexion auf die impliziten oder expliziten migrationswissenschaftlichen Vor- und Einstellungen ist deshalb wichtig, weil aus diesen unterschiedlichen Konzepten und Blickwinkeln unterschiedliche Aufgaben erwachsen, die als bedeutend für pädagogisches Handeln unter migrationsbedingter Pluralität angesehen werden.“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 43)

Im Zusammenhang mit dem empirischen Teil der Arbeit drängt sich die Frage auf, auf welche Aspekte bezogen diese Reflexion geschehen soll. Da für den Forschungsprozess auch von besonderem Interesse war, Informationen darüber zu gewinnen, welche Entwicklungsprozesse im Bereich „Einstellungen“ in Bezug auf den Themenkomplex „Deutsch als Zweitsprache“ bei den Lehrkräften nach Absolvierung der Fortbildung stattgefunden haben, dienen die Merkmale der pädagogischen Reaktionen auf migrationsgesellschaftlichen Unterschiede als Grundlage für die Analyse der gewonnenen Interviewdaten.

Für den Umgang mit migrationsbedingter Pluralität haben sich im Laufe der Jahrzehnte verschiedene migrationswissenschaftliche Perspektiven herausgebildet. Castro Varela und Mecheril differenzieren zwischen 3 migrationswissenschaftlichen Perspektiven, der „Immigration“, der „Multikulturellen Gesellschaft“ und der „Transmigration“, die sich jeweils auf phänomenaler, explorativer und normativer Ebene unterscheiden, wie aus der folgenden Tabelle hervorgeht:

Tab. 1: Drei migrationswissenschaftliche Perspektiven			
Perspektiven	»Immigration«	»Multikulturelle Gesellschaft«	»Transmigration«
Ebenen			
Phänomenale Ebene	Aus- und Einwanderung	kulturell-ethnische Minderheiten	Pendelmigration, Mehrfachzugehörigkeit
Explanative Ebene	Stufen der Eingliederung	Kulturelle Identität	transnationale Räume, hybride Identität
Normative Ebene	Assimilation	Anerkennung von Differenz	Anerkennung des Mehrwertigen

ABB. 5: DREI MIGRATIONSWISSENSCHAFTLICHE PERSPEKTIVEN (CASTRO VARELA/MECHERIL 2010: 43)

Jene 3 migrationswissenschaftlichen Perspektiven bilden sich im Wesentlichen in den pädagogischen Reaktionen auf migrationsgesellschaftliche Unterschiede ab. (vgl. Mecheril 2010b: 61ff)

Für den pädagogischen Diskurs über migrationsgesellschaftlicher Differenz unterscheidet Mecheril zwei Paradigmen, die „Ausländerpädagogik“ und die „Interkulturelle Pädagogik“. Für die zukünftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung schlägt Mecheril aber eine dritte Ausrichtung vor, nämlich die „Migrationspädagogik“:

„Ausländerpädagogik“ im Sinne der Immigrationspädagogik unterscheidet zwischen „den Ausländerinnen bzw. den Ausländern“ und „Inländerinnen bzw. Inländern“. Wesentliches Unterscheidungsmerkmal ist der Pass bzw. die Herkunft der spezifisch „Anderen“, also der ausländischen Personen. Die thematische Fokussierung liegt vorwiegend auf den sprachlichen Fähigkeiten „der Ausländerinnen und Ausländer“, wobei eine starke Defizitorientierung charakteristisch ist. So wird versucht die sprachlichen Defizite in der Mehrheitssprache durch eine Art

„sonderpädagogische Förderung“ und durch Kompensation von Mängel zu beheben. Es geht um eine assimilative Angleichung „der Ausländerinnen bzw. der Ausländer“ an „die Inländerinnen bzw. die Inländer“. (vgl. Mecheril 2010c: 8ff: Zusatzmaterialien Kapitel 3)

In der „Interkulturelle Pädagogik“ unter der Perspektive einer multikulturellen Gesellschaft hingegen wird nicht von „spezifisch Anderen“ gesprochen, sondern „die Anderen“ werden universalisiert. Die „Interkulturelle Pädagogik“ sieht das Anderssein immer im Verhältnis zueinander. Sie bezieht sich auf alle Gesellschaftsmitglieder und Handlungsbereiche. Als Unterscheidungsmerkmal wird die Kultur der einzelnen Personen herangezogen und rückt sehr stark die Identität der Anderen in den Mittelpunkt. So werden Unterschiede nicht als Defizite, sondern als Differenzen anerkannt. Die Sichtweise der Unterschiede macht einen erheblichen Unterschied aus. Der Differenzansatz versteht Unterschiede als allgemeine Phänomene und nicht als problematische Defizite, die ausgeglichen werden müssen. Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik im Sinne der Assimilation der Anderen, lautet in der „Interkulturellen Pädagogik“ die grundlegende Idee „die Anerkennung der Vielfalt“. Das pädagogische Handlungskonzept der Interkulturellen Pädagogik setzt auf Begegnung, Prozesse des Verstehens und Reflexion von Differenzerfahrungen. (vgl. ebd.)

Ein Grundproblem der „Interkulturellen Pädagogik“ ist, dass bereits der Versuch Differenzen anzuerkennen, spezifische Verschiedenheiten schon voraussetzt. „Kultur“ als Differenzierungsdimension ist für die Beschäftigung mit von Migrationsprozessen hervorgebrachter Pluralität nicht zufriedenstellend, denn dadurch werden politische, ökonomische und rechtliche Dimensionen völlig ausgeklammert.

So betont die „Migrationspädagogik“ unter der Perspektive der Transmigration die Möglichkeit der Mehrfachzugehörigkeiten und Anerkennung der Hybridität.

„Das transnationale Paradigma betont die (Möglichkeit der) Gleichzeitigkeit von Verbundenheiten zu mehreren national-kulturellen Kontexten, in der neue, transnationale Räume entstehen. Das Entstehen solcher Räume wird von legalen Bestimmungen, die das Überschreiten von nationalen Grenzen einfacher ermöglichen (z. B. durch die Bestimmung der EU), und durch neue Kommunikationsmedien und Verkehrsmöglichkeiten, schließlich aber auch durch die Normalisierung des Migrierens erleichtert.“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 51)

Im Zusammenhang mit einer professionellen Lehrendeneinstellung im migrationspädagogischen Sinne ist *„der anerkennende Umgang mit sprachlicher Pluralität [...] bedeutsam“* (Dirim/Mecheril 2010c: 119), aus dieser Haltung heraus sollen notwendige Schritte für Methodik und Didaktik gesetzt werden.

Neben der Einstellung, das Sach- und Fachlernen als gemeinsamen Prozess aufzufassen, wird im Modul *„Didaktik und Methodik des bildungssprachlichen Lernens und Lehrens“* gefordert,

auf gelungene und sprachliche Schüleräußerungen zu achten. Die effektive Teilnahme an wissensorientierter und schulrelevanter Kommunikation steht dabei im Vordergrund und nicht die Wissensvermittlung an sprachlichen Strukturen. Voraussetzung dafür ist eine Perspektive auf Sprache einzunehmen, die Bedeutungen mit passenden sprachlichen Strukturen in systematischer Weise in Verbindung bringt. Sprache bzw. Bildungssprache und ihre Gestaltung wird explizit gemacht. Dafür sollen im Team gemeinsame Entscheidungen bezüglich der Methodenauswahl getroffen werden. Eine kooperative Haltung zur Zusammenarbeit mit allen Kolleginnen und Kollegen wird als eine entscheidende sprachbildungsrelevante Kompetenz gesehen. (Brandenburg et al. 2011: 25f)

Angehende Lehramtsstudierende für die Volksschule müssen sich nicht, so wie in Deutschland für Fächer entscheiden, sondern sie sind nach dem Studium berechtigt alle Fächer zu unterrichten. Auch für die Sprachförderung braucht es kaum eine spezifische verbindliche Ausbildung. In der Regel ist die Klassenlehrerin für alle Fächer des Regelunterrichts zuständig. Der Sprachförderunterricht und der Muttersprachenunterricht werden aber meistens von anderen Lehrkräften gehalten, d.h. auf der Ebene der Volksschule in Österreich ist vor allem auch die Kooperation zwischen der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer und der Sprachförderlehrerin/dem Sprachförderlehrer und der Muttersprachenlehrerin/dem Muttersprachenlehrer entscheidend für die gelungene Umsetzung einer Sprachbildung. Nur so können die Kräfte gebündelt werden. Die Bereitschaft zur Kooperation wird im dritten Modul *„Bildungssprache und Schulorganisation“* besonders hervorgehoben. *„Such teachers are ready to cooperate in the planning of inclusive academic language teaching, to mutually evaluate, and to offer to counsel and support“* (EUCIM-TE-Consortium 2010: 26) Für die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung mit Fokus auf Bildungssprache braucht es die Bereitschaft der Lehrkräfte und allen beteiligten Verantwortlichen (Direktoren, Schulinspektoren etc.) zur Zusammenarbeit und Vernetzung. Gemeinsam fühlt man sich verantwortlich für die Umsetzung einer Sprachbildung am jeweiligen Schulstandort.

5.2 Wissen (Kenntnisse)

Theoretisch und empirisch fundiertes Wissen ist die Basis für handlungsfähige Lehrkräfte und nimmt einen breiten Raum in der Diskussion über sprachbildungsrelevante Lehrkompetenzen ein. Im Modul *„Sprache, Zweitspracherwerb und Sprachaneignung“* geht es vorwiegend um theoretische Kenntnisse, die benötigt werden, um sprachliche Handlungen von Schülerinnen und Schülern zu analysieren. Ein grundlegendes Wissen über Sprachaneignung unter Mehrsprachigkeitsbedingungen ist dafür unabdingbar. Dies umfasst nicht nur Kenntnisse zu Entwicklungsverläufen bei der Aneignung der deutschen Sprache, sondern auch Kenntnisse über

den Verlauf der Zweitsprachaneignung in Abhängigkeit zur jeweiligen Herkunftssprache. Außerdem zählen im Verständnis des Konsortiums Kenntnisse der unterschiedlichen Register und Genres des Unterrichts und deren Merkmale zur sprachbildungsrelevanten Lehrerkompetenz. (vgl. Brandenburger et al. 2011: 24f) Die Unterscheidung zwischen Bildungssprache und Alltagssprache, sowie die Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind damit ebenso gemeint, wie das Wissen über die spezifischen Elemente und Strukturen der fachsprachlichen Register der Unterrichtsfächer. Voraussetzung dafür ist ein breites Wissen an sprachwissenschaftlichen Fachbegriffen, die unter anderem auch notwendig sind, für den Umgang mit sprachdiagnostischen Verfahren. Auch das Wissen über unterschiedliche sprachdiagnostischer Verfahren und den jeweiligen Zweck der damit verfolgt wird, sollte wesentlicher Bestandteil der Lehrendenbildung sein. (vgl. ebd.)

„*Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens*“, der zweite Kompetenzbereich, soll dazu beitragen, dass Lehrende ein fundiertes Wissen erlangen über wissenschaftliche Erkenntnisse bezüglich eines gut organisierten und geplanten Unterrichts in mehrsprachigen Kontexten. Dazu zählt u.a. ein fundiertes Wissen über erfolgreiche Methoden und didaktische Arrangements zur Förderung des (bildungs-) sprachlichen Lernens in den Bereichen Lesen, Textproduktion und Reflexion über Sprache. Das Alter der Schülerinnen und Schüler, sowie der sprachliche Entwicklungsstand sind jene Kriterien, die ausschlaggebend sind für die Auswahl und Entwicklung von Aufgaben und Übungen. Auch nationale und internationale Best-Practice-Beispiele sollen bekannt sein. (vgl. ebd.: 26)

Die Orientierung an den individuellen Sprachlernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler setzt sprachdiagnostisches Wissen voraus, das im Kompetenzbereich „*Bildungssprache und Schulorganisation*“ als zentraler Bestandteil genannt wird. Außerdem werden Kenntnisse in den Bereichen Sprachenplanung, Schulsprachenpolitik, Elternpartizipation und die Teilnahme an sprachbezogene Fortbildungen angeführt, um eine Sprachbildung am Schulstandort entwickeln zu können. (vgl. ebd.: 28)

5.3 Fähigkeiten

Als dritte Dimension der drei Kompetenzbereiche werden die praktischen Fähigkeiten beschrieben, welche eine Lehrkraft braucht, um sprachliche Bildung in ihrem Unterricht zu verankern. Im Kompetenzbereich „*Sprache, Zweitspracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung*“ wird die Fähigkeit zur Differenzierung zwischen den unterschiedlichen Registern während des Unterrichts angeführt. Darunter wird auch die Fähigkeit verstanden, die sprachlichen Register unter Berücksichtigung der Kommunikationssituation angemessen zu verwenden. Zentral ist auch die Fähigkeit, den individuellen Entwicklungsstand der jeweiligen

Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und daraus Schlussfolgerungen für den eigenen Unterricht zu entwickeln. (vgl. ebd.: 24) Zum einen ist die Anwendung sprachdiagnostischer Verfahren gemeint, und zum anderen die Fähigkeit zwischen den sprachlichen Registern je nach Gesprächssituation bewusst zu wechseln.

Auch im Kompetenzbereich „*Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens*“ wird die Fähigkeit angeführt, auf Grund des Entwicklungsstandes und der Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler Methoden auszuwählen, um die Kinder auf dem Weg zur Beherrschung der Bildungssprache effektiv zu unterstützen. Methoden werden aufgrund einer Bedarfsanalyse ausgewählt und im Rahmen eines Gesamtarrangements systematisch angeordnet. Auch der geschickte Umgang mit der Zeit ist eine Fähigkeit, die in diesem Kompetenzbereich beschrieben wird. Den Schülerinnen und Schülern soll die nötige Lernzeit zur Verfügung gestellt werden ohne das fachliche Ziel aus den Augen zu verlieren. Des Weiteren wird die Fähigkeit der Lehrkräfte angeführt, die sprachlichen Schülerinnen- und Schüleräußerungen von einer kommunikativen auf eine fachliche Ebene zu führen. Zu diesem Zwecke verstehen es Lehrkräfte auch, Lernstrategien und die dafür notwendigen Hilfsmittel ihren Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, um den fachlichen Gegenstand auch sprachlich zu gestalten. (vgl. ebd.: 26)

Im Kompetenzbereich der „*Bildungssprache und Schulorganisation*“ wird die Fähigkeit angeführt, einen Schulsprachenplan zu erstellen, der die Unterrichtssprache, die Minderheitensprachen und die Fremdsprachen einbindet, aber auch die verschiedenen sprachlichen Register miteinbezieht. Damit verbunden ist auch die Fähigkeit zur Kooperation zwischen den verschiedenen Fächern. Unverzichtbar ist die Fähigkeit Verfahren der Sprachstandsdiagnostik sinnvoll einzusetzen und auszuwerten. Des Weiteren wird die Fähigkeit angeführt, aus den sprachdiagnostischen Auswertungen individuelle, als auch gruppenbezogene, sinnvolle Bildungsmaßnahmen zu setzen. (vgl. ebd.: 28).

Dem präsentierten IALT-Curriculum, so kann zusammenfassend festgehalten werden, liegt ein Verständnis von Sprache im Unterricht zu Grunde, das eine funktionale Perspektive auf Sprache aufweist. Sprache wird nicht nur als Bausatzkasten aus Lexik und Grammatik gesehen, sondern primär als Ressource von Bedeutungen betrachtet, damit Menschen in sozialen Kontexten sinnstiftend und bedeutungsvoll kommunikativ handeln können. Sprachaneignung bedeutet demnach Zugang zu Weltwissen und Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen Menschen. (vgl. Roth 2010. 96) Daher ist es Ziel des IALT-Curriculums Lehrkräfte zu befähigen, den Zugang zum bildungssprachlichen Lernen in allen Fächern auf Basis sprachdiagnostischer Ergebnisse mit angemessener Methodik und Didaktik allen Kindern unabhängig ihrer sprachlichen oder sozialen Herkunft zu ermöglichen. Die Ausbildung der Bildungssprache Deutsch

ist vorrangiges Ziel, wobei die Anerkennung der Mehrsprachigkeit einen wichtigen Platz einnimmt. Impulse für die Praxis reflektierender Lehrkräfte im Besonderen für die Themenfelder Mehrsprachigkeit und Migration ist eine wichtige Forderung für die Lehrendenaus- und weiterbildung, weil es die Voraussetzung für die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung in der Bildungssprache Deutsch für sprachlich heterogene Lerngruppen darstellt, ebenso die Anerkennung der Lehrverantwortung zur Deutschvermittlung für alle Kinder unabhängig ihrer sozialen, sprachlichen, religiösen oder kulturellen Herkunft.

5.4 Aktuelle Ausbildungssituation für Volksschullehrkräfte in Österreich

In diesem Abschnitt sollen überblicksmäßig das Ausbildungsangebot und Qualifikationsmaßnahmen für Volksschullehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in Österreich aufgearbeitet werden, wobei schon zu Beginn erwähnt werden muss, dass der Anspruch auf Vollständigkeit nicht gewährleistet werden kann, weil sich durch die Unübersichtlichkeit und Fülle des Datenmaterials Fehler ergeben können. Die Bestandsaufnahme stützt sich auf das Ausbildungsangebot für das Schuljahr 2017/18 für Volksschullehrkräfte. Zuvor werden noch einige allgemeine Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besprochen.

Bis 2007 wurden Volksschullehrkräfte in Österreich an sogenannten Pädagogischen Akademien (PÄDAK) ausgebildet. Danach kam es zur Neugründung der Pädagogischen Hochschulen (PH) mit neuen Curricula, die der europäischen Studienarchitektur, im Sinne der Bologna-Architektur entsprechen. Ab dem Jahr 2008 schlossen alle Studierenden für das Lehramt Volksschule nach einem sechssemestrigen Studium mit einem „Bachelor of Education“ ab. Insgesamt gibt es 13 Pädagogische Hochschulen für das Lehramt Volksschule, davon sind 8 öffentlich und 5 sind privat geführte Hochschulen.

Für das Jahr 2008 erfasste Boeckmann das gemachte Qualifizierungsangebot für die Bereiche Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität an den 13 Ausbildungsstätten für Lehrkräfte. Im Volksschulbereich gab es zu diesem Zeitpunkt, abgesehen von der Pädagogischen Hochschule Wien und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein, an allen anderen Pädagogischen Hochschulen ein Pflichtangebot für Deutsch als Zweitsprache. Eine rein quantitative Betrachtung zeigt aber die marginale Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache, im Ausmaß von 1,7% - 3.3% des Gesamtstudiums konnten sich Studierenden mit diesem Themenkomplex beschäftigen. Eine Auflistung von Weiterbildungsangeboten zu Deutsch als Zweitsprache zeigen gute und weniger gute Möglichkeiten an, wobei sich das Angebot, vor allem an Lehrkräfte der Sekundarstufe richtet oder in der frühen sprachlichen Bildung angesiedelt ist. (vgl. Boeckmann 2009: 66-72)

Für das Studienjahr 2010/11 wurde eine ähnliche Analyse von Dannerer, Knappik und Springsits durchgeführt und im Vergleich zu 2001 sprechen sie von einem „*Prozess der Öffnung gegenüber der mehrsprachigen migrationsgesellschaftlichen Realität*“ (2013: 37). Es zeigt ein ähnliches Bild, wie 2008, wobei mehr Weiterbildungslehrgänge für Volksschullehrkräfte zu verzeichnen sind. Ein genauer Vergleich kann aus der unterschiedlichen Herangehensweise nicht gezogen werden, jedoch zeigt es die Tendenzen an, den Themenkomplex Deutsch als Zweitsprache verpflichtend in der Ausbildung für alle (Volksschul-)Lehrkräfte zu verankern. Nachdem sich die Pädagogische Hochschule im Zuge der „PädagogInnenbildung Neu“ wieder verändert hat, wird der Versuch unternommen die aktuelle Ausbildungssituation hinsichtlich Deutsch als Zweitsprache und die damit verbundenen zentralen Inhalte, wie etwa Mehrsprachigkeit und Migration, Sprachaneignung, Sprachdiagnose, Sprachbildung etc. zu analysieren. Auch wenn durch die neue Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auch Deutsch als Zweitsprache flächendeckend verankert wurde, zeigen die Analysen von 2008 (vgl. Boeckmann 2009) und 2010/11 (vgl. Danner/Knappik/Springsits 2013) den Weiterbildungsbedarf für jene Volksschullehrkräfte an, die noch die alten Curricula durchlaufen haben.

5.4.1 PädagogInnenbildung Neu – Primarstufe

Das neue Lehramtsstudium mit dem Titel „Primarstufe“ ersetzt die bisherigen Studien zur Erlangung eines Lehramts an Volksschulen und Sonderschulen. Mit 1. Oktober 2015 tritt das dafür geänderte Hochschulgesetz für die Primarstufe in Kraft. (vgl. BMB 2017)

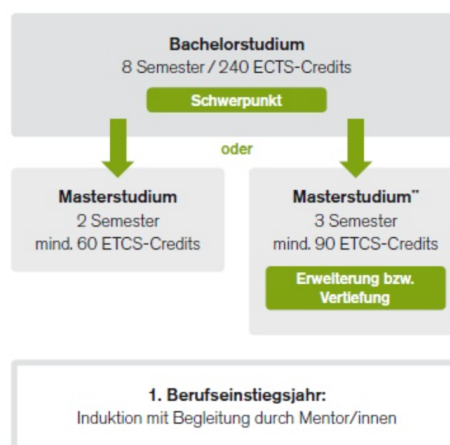


ABB. 6: AUFBAU DES NEUEN LEHRAMTSSTUDIUMS „PRIMARSTUFE“ (BMB 2017)

Das Studium setzt sich aus einem achtsemestrigen Bachelorstudium mit einem daran anschließendem zwei- oder dreisemestrigen Masterstudium zusammen. Daran anschließend erfolgt eine Induktionsphase in den Berufsalltag, welcher durch eine Mentorin oder einen Mentor begleitet wird. Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen, Primarstufenpädagogik, Primarstufendidaktik und pädagogisch-praktische Studien sind die Studienfachbereiche des neuen

Studiums. Obwohl in Österreich Volksschullehrkräfte zu Generalistinnen und Generalisten ausgebildet werden, muss bzw. müssen im neuen Bachelorstudium ein großer Schwerpunkt oder zwei kleine Schwerpunkte von den Studierenden gewählt werden. (vgl. BMB 2017) In der Anlage zum § 74a Absatz 1 Z4 des Hochschulgesetzes für die Bachelorstudien im Bereich der Primarstufe wird „Mehrsprachigkeit“ neben vielen anderen wichtigen Themen explizit als Schwerpunktsetzung genannt. (vgl. BKA 2018)

Im Folgenden wird der Versuch unternommen darzustellen, welche verpflichtenden Anteile und welche Schwerpunktsetzungen für den Themenkomplex Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in den einzelnen Curricula des Bachelorstudiums der Primarstufe zu finden sind. Dazu wurden die Curricula für das Bachelorstudium, die mit Stand September 2017 auf den Homepages der einzelnen Pädagogischen Hochschulen zu finden waren, nach Begriffen wie „Zweitsprache“, „DaZ“, „mehrsprach“, „migrat“, „interkult“, „Sprachbildung“, „Sprachförd-“, „sprachsensib“, „bildungsspr“, „Sprachdiagnos“, „Spracherwerb“ und „USB DaZ“ mit Hilfe der Analysesoftware MACQDA durchforstet. Da zum Zeitpunkt der Analyse im Rahmen dieser Masterarbeit die Curricula der einzelnen Masterstudien an den verschiedenen PH's noch nicht vollständig waren, beschloss ich, die Analyse auf das Bachelorstudium zu richten. Zuerst wurden alle Curricula codiert und im Anschluss wurden die markierten Stellen näher betrachtet, ob es sich tatsächlich um die „DaZ-Thematik“ handelt, weil verschiedene Themenbereiche auch in anderen pädagogischen Zusammenhängen wichtige Teilbereiche darstellen. So ist „Sprachdiagnose“ nicht nur ein Thema, das im Zuge der Sprachaneignung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache interessant ist, sondern zum Beispiel auch bei Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen. Selbstverständlich können auch Lerner des Deutschen als Zweitsprache Sprachbeeinträchtigungen haben und das ist auch durchaus ein spannendes und interessantes Feld. Wird jedoch in der Lehrveranstaltungsbeschreibung der explizite Bezug zu Lernern des Deutschen als Zweitsprache nicht hergestellt, wird angenommen, dass es auch nicht Inhalt der zukünftigen Lehrveranstaltung sein wird. In die Darstellung kommen nur jene Lehrveranstaltungen, die im Lehrveranstaltungstitel oder in der Beschreibung ihrer Inhalte explizit erwähnen, dass sie den Bezug zu Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch herstellen.

	DaZ als Querschnittsthema		Verpflichtende LVen zu DaZ ohne Schwerpunktsetzung	„Sprachsensibler Unterricht“ außerhalb des Bildungsbereichs „Deutsch“	Möglichkeit eines großen Schwerpunkts im Bereich der sprachlichen Bildung mit eindeutigem DaZ-Bezug	Möglichkeit eines kleinen Schwerpunkts im Bereich der sprachlichen Bildung mit eindeutigem DaZ-Bezug	DaZ wird im geringen Ausmaß auch Thema in anderen Schwerpunkten
	Sprachdiagnose wird explizit erwähnt						
	Sprachdiagnose wird erwähnt, aber der DaZ-Bezug ist unklar						
PH OÖ	6 ECTS		✓	✓		✓	
PHDL	2 ECTS			✓		✓	
PH Salzburg	7 ECTS					✓	
PH NÖ	20 ECTS + 2 ECTS	USB DaZ		✓✓		✓	
PHSt	2 ECTS		5 ECTS	✓	✓	✓	
KPH Graz	6 ECTS		✓			✓	
PHB	2 ECTS + 9 ECTS			✓		✓	
PHK	2 ECTS		✓	✓		✓	
KPHES	2 ECTS					✓	
PHT & PHV	2 ECTS + 5 ECTS		✓		✓	✓	
PHW	2,5 ECTS			✓		✓	
KPH Wien/Krems	3 ECTS		✓		✓	✓	

Tab. 5: Auswertung der Curricula

Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PHOÖ) (vgl. PHOÖ 2015)

Im Bachelorstudium „Primarstufe“ an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich gibt es den Bildungsbereich „Sprachliche Bildung“ im Umfang von 30 ECTS. Innerhalb dieses Bereichs gibt es einen verpflichtenden Studienanteil von 6 ECTS explizit zum Thema „Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit“. Eine Einführung in die Methoden der Beobachtung und pädagogischer Diagnostik sprachlicher Handlungsfelder ist ausgewiesenes inhaltliches Ziel dieser 6 ECTS. Bei der Beschreibung der Lehrinhalte fällt darüber hinaus auf, dass Mehrsprachigkeit und die damit verbunden unterschiedlichen Ausgangslagen von Schülerinnen und Schülern, innerhalb des Bildungsbereichs „Sprachliche Bildung“ in anderen Modulen, wie etwa „Schreibdidaktik“, „Schriftspracherwerb und Lesedidaktik“ und „Sprachliche Bildung Englisch“, immer wieder aufgegriffen wird. Im Modul „Kommunikation und Medienpädagogik“ wird bei der Beschreibung der Lehrinhalte explizit auf die sprachlichen Register (Alltagssprache und Bildungssprache) verwiesen. (vgl. ebd.: 139-150). Die sprachlichen Register und das sprachensible Unterrichten im Sachunterricht wird im Bildungsbereich „Natur-Raum-Zeit-Gesellschaft-Technik-Politische Bildung“ auch Platz eingeräumt, wobei das ECTS-Ausmaß nicht eindeutig ist, da es nicht das einzige Thema in diesem Modul ist. (vgl. ebd.: 162)

Insgesamt werden 5 große Schwerpunkte und 8 kleine Schwerpunkte angeboten.

Mit dem Titel „Sprachliche Bildung“ widmet sich ein großer Schwerpunkt verschiedener Aspekte der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext und ist als Vertiefung des verpflichtenden Basismoduls „Sprachliche Bildung“ zu sehen. Im Schwerpunkt soll ein umfassendes Paket an fachwissenschaftlichen, methodischen und didaktischen Kompetenzen vermittelt werden. Sprachaneignung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit, sowie das Kennenlernen und Anwenden sprachdiagnostischer Verfahren, als auch das Einnehmen psycholinguistischer und sozialwissenschaftlicher Perspektiven sind Themenbereiche die in Lehrveranstaltungen vermittelt werden sollen. (vgl. ebd.: 217).

Auch im großen Schwerpunkt „Elementarpädagogik“ widmet sich das Modul „Sprachentwicklung und Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit“ mit 6 ECTS dem Thema „Deutsch als Zweitsprache“. (vgl. ebd.: 188)

Insgesamt 3 der 8 kleinen Schwerpunkte greifen unterschiedliche Aspekte des Themenkomplexes Deutsch als Zweitsprache in unterschiedlichem Umfang auf, so wird in den kleinen Schwerpunkten „Sozial und kulturwissenschaftliche Bildung“ (vgl. ebd.: 260) und „Schulsozialpädagogik“ (ebd. 276) das Thema „Migration“ mit jeweils 6 ECTS aufgegriffen. Der kleine Schwerpunkt „Darstellendes Spiel“ nimmt Bezug auf mehrsprachiges und fremdsprachiges Theater im Ausmaß von 1,5 ECTS. (vgl. ebd.: 322)

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL) (vgl. PHDL 2015)

An der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz gibt es unabhängig der Schwerpunktwahl eine verpflichtende Lehrveranstaltung im 3. Semester zum Thema „Unterricht mit Kindern anderer Erstsprachen“ mit dem Ausmaß von 2 ECTS. Die Beschreibung der Lehrveranstaltung ist sehr unkonkret und ist im Grunde ident mit dem Lehrveranstaltungstitel, wobei darin auch das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ auftaucht. (vgl. ebd.:71)

Insgesamt werden 6 große und 8 kleine Schwerpunkte angeboten. Im Schwerpunkt „Sprachliche Bildung“ erhalten die Studierenden eine umfassende fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung zur Umsetzung einer durchgängigen Förderung der Bildungssprache Deutsch für alle Kinder und die notwendigen Kompetenzen für den Deutschunterricht, den „DaZ-Unterricht“ und den Englischunterricht. (vgl. ebd.: 149) „Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung“ ist ein Modul, indem auch der Themenbereich „Sprachdiagnostik“ angesprochen wird, wobei unklar bleibt, ob sich die Sprachdiagnostik auch auf Kindern mit anderen Erstsprachen bezieht oder nur die Diagnose sprachlicher Auffälligkeiten im Zuge von Sprachbeeinträchtigungen behandelt werden. (vgl. ebd.: 156)

Der Schwerpunkt „Elementarpädagogik“ stellt in einer Lehrveranstaltung „Kinderkulturen und Kindheitsforschung“ mit dem Ausmaß von 3 ECTS auch die Analyse der mehrsprachigen Lebensrealität in den Mittelpunkt. (vgl. ebd.: 85) Im Schwerpunkt „Inklusion“ wird im Ausmaß von 2 ECTS die Sprachenvielfalt in Verbindung mit Sprachbeeinträchtigungen besprochen. (vgl. ebd.: 103). Im Schwerpunkt „Soziale Vielfalt“ wird eine reflektierte Sicht auf das Thema „Vielfalt“ angestrebt und im Ausmaß von 6 ECTS wird das „Pädagogische Handeln in der Migrationsgesellschaft“ zum Thema. (vgl. ebd.: 141) Im kleinen Schwerpunkt „Schulsozialpädagogik“ wird im Ausmaß von 2,5 ECTS die Migrations- und Flüchtlingsarbeit in Oberösterreich und der EU fokussiert. (vgl. ebd.: 212) Der kleine Schwerpunkt „Theaterpädagogik“ greift auch die Theaterarbeit für sprachlich heterogene Kinder im Ausmaß von 2,5 ECTS auf. (vgl. ebd.: 218)

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig (PH Salzburg) (vgl. PH Salzburg 2015)

An der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig wird Mehrsprachigkeit als Querschnittsbereich gesehen und wird daher in mehreren Modulen bzw. Lehrveranstaltungen unabhängig der Schwerpunktsetzung in jeweils geringerem Ausmaß berücksichtigt. (vgl. ebd.: 22) In der Studieneingangsphase wird in der Lehrveranstaltung „Sprache als Grundlage des Unterrichts“ die Bedeutung bildungssprachlicher Kompetenz im Ausmaß von einem ECTS thematisiert. (vgl. ebd.: 102) Linguistische Grundlagen für den Spracherwerb werden im Ausmaß von 3 ECTS im Rahmen einer Vorlesung vermittelt. Sprachstandsbeobachtungen und Sprachförderung wird in einer eigenen Lehrveranstaltung mit einem ECTS als Thema behandelt. (vgl. ebd.

108) Zwei Lehrveranstaltungen mit insgesamt 4 ECTS im Rahmen des Moduls „Diversität/Inklusion/Gesellschaft“ widmet sich dem Thema „Diversität“, dabei werden unterschiedliche Differenzierungsmerkmale besprochen, wobei auch Mehrsprachigkeit bei der Auflistung dabei ist. (vgl. ebd.: 127) Im Rahmen von 2 ECTS sind Studierende verpflichtet sich mit Themen wie Migrationspädagogik, Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit im Kontext von Medien und Fremdsprachenunterricht auseinanderzusetzen. (vgl. ebd.: 140)

An der Pädagogischen Hochschule in Salzburg werden insgesamt 6 große Schwerpunkte angeboten. Im Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik mit Vertiefung Sonderpädagogik“ wird im Rahmen von 3 ECTS Interkulturelle Kommunikation zum Thema gemacht. (vgl. ebd. 73) Im Schwerpunkt „Gesellschaftliches Lernen“ werden Migrationspädagogik, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit im Modul „Diversity Studies“ als Thema behandelt, einmal mit 3 ECTS zu einer verpflichtenden Vorlesung und einmal mit 1 ECTS zu einer verpflichtenden Übung. (vgl. ebd.: 78) Im Schwerpunkt „Naturwissenschaft und Technik“ wird die fachintegrierte Sprachförderung und Sprachbildung in zwei Lehrveranstaltungen mit jeweils einem ECTS behandelt. (vgl. ebd.: 85)

Pädagogische Hochschule Niederösterreich PHNÖ (vgl. PHNÖ 2015)

Im Studium „Primarstufe“ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich wird im Bildungsbereich „Sprachliche Bildung“ im Ausmaß von 20 ECTS unterschiedliche Aspekte des Themas besprochen. Davon bezieht sich jedes einzelne Modul auch auf das Thema „Deutsch als Zweitsprache“. Zu Beginn liegen die Schwerpunkte auf der Vermittlung sprachwissenschaftlicher Grundlagen, die Auseinandersetzung mit Spracherwerb im mehrsprachigen Kontext und Englisch als Lingua Franca. Im zweiten Semester wird die Lese- und Rechtschreibdidaktik auch im Kontext von Deutsch als Zweitsprache vermittelt und explizit auf Förderdiagnostische Verfahren, wie USB DaZ verwiesen. Im dritten Semester werden philologische Grundlagen und Englisch im mehrsprachigen Kontext zum Inhalt. Auf Grundlage dieser sprach- und literaturwissenschaftlichen Kenntnissen sollen Unterrichtsprozesse in der Erst- und Zweitsprache und der Fremdsprache Englisch in heterogenen Lerngruppen initiiert werden. Das Modul zur „Sprachlichen Bildung“ im vierten Semester ist als Vertiefung der vorangegangenen Module gedacht und greift immer wieder das Thema Deutsch als Zweitsprache auf. Der Bildungsbereich „Sprachliche Bildung“ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich setzt inhaltlich auf die Sprachbildung für Kinder, die Deutsch als Erst- oder Zweitsprache lernen und Englisch als Fremdsprache. (vgl. ebd.: 84) Mehrsprachigkeit wird im Ausmaß von jeweils einem ECTS im Modul „Unter Europäischer Dimension“ (vgl. ebd.: 101) und im Modul „Sprachhandeln“ (vgl. ebd. 91) gesondert noch einmal zum Thema gemacht.

An der PH NÖ gibt es insgesamt 8 große Schwerpunkte, wobei das Curriculum zum Schwerpunkt „Elementarpädagogik“ noch in der Entwicklungsphase ist. Von diesen 8 Schwerpunkten wird vor allem im Schwerpunkt „Lerncoaching“ das Thema „Deutsch als Zweitsprache“ aufgegriffen. Dafür erlangen die Studierenden eine umfassende Sprachförderungskompetenz, die auch das Beherrschen von sprachdiagnostischen Verfahren verfolgt. (vgl. ebd. 235) Im Schwerpunkt „Sprachliche Bildung und Europa“ liegt der Fokus auf Mehrsprachigkeit und die Studierenden werden zu Expertinnen und Experten für Mehrsprachigkeitsdidaktik ausgebildet. Im Schwerpunkt „Pädagogik der Natur und Technik“ liegt der Fokus auf den naturwissenschaftlichen Bezugswissenschaften des Sachunterrichts, wobei inhaltlich im Curriculum auf die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen Rücksicht genommen wurde. (vgl. ebd.: 43) In Form eines Wahlpflichtmoduls im Ausmaß von 5 ECTS haben Studierende die Möglichkeit in einer „DaZ-Werkstatt“ sich mit der Didaktik und Methodik des DaZ-Unterrichts auseinanderzusetzen. (vgl. ebd.: 148)

Pädagogische Hochschule Steiermark (PHSt) (vgl. Entwicklungsverbund Süd-Ost 2015)

Unabhängig welcher Schwerpunkt gewählt wird, gibt es an der PH Steiermark im Modul „Grundlagen fachlichen und fachdidaktischen Denkens und Handelns im sprachlich-literalen und interkulturellen Bereich“ einen verpflichtenden Studienanteil zu Deutsch als Zweitsprache mit 2 ECTS. Bei der näheren Betrachtung der Lehrinhaltsbeschreibung nehmen auch hier Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache einen wichtigen Stellenwert im gesamten Modul ein, welches ein Ausmaß von 13 ECTS hat. (vgl. ebd.: 65-67)

Themen „Deutsch als Zweitsprache“ und „sprachsensibler Fachunterricht“ wurden in diesem Curriculum in den Modulbeschreibungen zu Primarpädagogik- und didaktik (vgl. ebd.: 68-92 und 94-96) gefunden, jedoch kann kein ECTS-Ausmaß ausgemacht werden, da die Begriffe in den Veranstaltungstiteln nicht aufscheinen. Im 8. Semester gibt es jedoch einen gesonderten und verpflichtenden Studienanteil mit 5 ECTS zum Thema „Sprachsensibler Unterricht in Mathematik und Sachunterricht“. (vgl. ebd.: 93)

6 große Schwerpunkte werden angeboten. Im Schwerpunkt „Sprachliche Bildung und Diversität“ sollen die Studierenden befähigt werden Mehrsprachigkeit im Unterricht zu integrieren und einen DaF- und DaZ-Unterricht zu gestalten. Sprachdiagnostische Verfahren spielen auch hier eine wichtige Rolle. Neben dieser fachdidaktischen Ausbildung im Bereich DaZ spielt auch die Schulentwicklungskompetenz eine Rolle um an sprachlich heterogenen Schulstandorten die Schule dahingehend weiterzuentwickeln. (vgl. ebd.: 17) An der PH Steiermark gibt es auch die Möglichkeit, sich im Rahmen eines kleinen Schwerpunktes das Fachwissen und die Fachdidaktik für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache anzueignen. Auch hier sind sprachdiagnostische Verfahren ein Themenbereich einer Lehrveranstaltung. (vgl. ebd.: 19, 58)

Im Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung“ wird im 8. Semester im Ausmaß von 2 ECTS das Thema „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit“ aufgegriffen. (vgl. ebd.: 108).

Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau (KPH Graz) (vgl. KPH Graz 2015)

Unabhängig der Schwerpunktwahl gibt es an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau mehrere verpflichtende Lehrveranstaltungen rund um den DaZ-Themenkomplex: Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch steht in einer Lehrveranstaltung mit 2-ECTS im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. (vgl. ebd.: 76). Mit weiteren 2-ECTS wird in einer anderen Lehrveranstaltung „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit“ behandelt. „CLIL-Content and Language Integrated Learning“ ist eine Lehrveranstaltung bei der Studierende u.a. lernen sollen, wie Prinzipien der Fremdsprachendidaktik im Kontext von Mehrsprachigkeit auch im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache angewendet werden können und wird im Ausmaß von 2ECTS angeboten. (vgl. ebd.: 86)

In anderen Lehrveranstaltungen wird auf den Themenbereich Deutsch als Zweitsprache bei der Modulbeschreibung verwiesen, jedoch kann der ECTS-Anteil nicht eruiert werden:

So wird zum Beispiel im Modul „Sprache und Kommunikation“ in der Inhaltsbeschreibung sowohl auf die Wissensinhalte des Erst- als auch auf des Zweitspracherwerbs verwiesen. Im gesamten Modul mit einem Umfang von 14 ECTS wird u.a. mehrmals Bezug auf DaZ-Kinder genommen. (vgl. ebd.: 48-50) Sprachensible Unterrichtsgestaltung ist ein Unterthema im Modul „Unterrichtsplanung und CO-Teaching, wobei auch hier keine explizite Lehrveranstaltung zugewiesen werden kann. (vgl. ebd.: 62-64)

Insgesamt werden 4 große Schwerpunkte angeboten, wobei es keinen Schwerpunkt gibt, der sich ausschließlich der „Sprachlichen Bildung“ widmet. Im Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik Fokus auf Behinderung“ im Ausmaß von 2 ECTS das Thema „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit“ aufgegriffen. (vgl. ebd.: 95) In den anderen angebotenen Schwerpunkten konnten keine zusätzlichen Lehrveranstaltungen zum Themenkomplex DaZ gefunden werden.

Pädagogische Hochschule Burgenland (PHB) (vgl. Entwicklungsverbund Süd-Ost 2015):

Unabhängig der Schwerpunktsetzung gibt es an der Pädagogischen Hochschule Burgenland (PHB) einen verpflichtenden Studienanteil mit 2 ECTS zu Deutsch als Zweitsprache und einen verpflichtenden Studienanteil mit 9 ECTS mit dem Titel „Lebende Fremdsprache und Mehrsprachigkeit“. (vgl. ebd.: 166) Es konnten auch Bezeichnung einzelner Lehrveranstaltungen gefunden werden, die mit „Sprache und Spracherwerb“ betitelt werden. Die Beschreibung dieser Lehrveranstaltungen ergab aber keine eindeutige Referenz auf die Zweitsprachaneignung,

eher auf die Sprachheilpädagogik und das Lernen von Fremdsprachen, wobei hier meist Englisch gemeint ist. (vgl. ebd.: 139-234) Im Bildungsbereich Deutsch wird in der Beschreibung der Lehrinhalte immer wieder Bezug genommen auf das Unterrichten in mehrsprachigen Lerngruppen, wobei kein spezifisches ECTS-Ausmaß ausfindig gemacht werden kann.

An der PHB werden insgesamt 5 große Schwerpunkte angeboten. Im Schwerpunkt „Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung“ (vgl. ebd.: 9) werden Studierende umfassend ausgebildet, um für mehrsprachige Kinder einen adäquaten Unterricht zu gestalten. Umsetzung des Curriculums Mehrsprachigkeit und des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“, sowie die Umsetzung eines DaZ-Unterrichts. Dabei kann auf den im Burgenland wichtigen Minderheitensprachen wie Ungarisch und Kroatisch innerhalb des Schwerpunkts ein Schwerpunkt gesetzt werden. Sowie bei der PH Steiermark wird auch im Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik“ das Thema „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit“ gesondert im Ausmaß von 2 ECTS behandelt.

Pädagogische Hochschule Kärnten (PHK) (vgl. Entwicklungsverbund Süd-Ost 2015):

An der Pädagogischen Hochschule Kärnten gibt es einen expliziten verpflichtenden Studienanteil mit 2 ECTS zu Deutsch als Zweitsprache. In mehreren Modulen wurde unterschiedliche Begriffe gefunden, jedoch war die Zuordnung von ECTS nicht möglich: Im Modul „Schule als Ort individueller Förderung und Potenzialentwicklung“ sollten im Bildungsbereich „Deutsch“ die Thematik rund um die Bildungssprache, als auch die Verfahren des Sprachvergleichs von den Studierenden nach Absolvierung des Moduls beherrscht werden und im Bildungsbereich „Sachunterricht“ ist das sprachensible Unterrichten eingebaut. (vgl. ebd.: 324) Im Modul „Schule – ein Ort professionellen Handelns“ spielt Deutsch als Zweitsprache bei der kriterienorientierten Beurteilung von Texten auch noch einmal eine Rolle.

Von den drei angebotenen Schwerpunkten gibt es einen Schwerpunkt mit dem Titel „Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung: Die Alpen-Adria-Region im Fokus“. Hierbei werden die Studierenden mit grundlegenden Kenntnisse hinsichtlich einer pluralen Gesellschaft ausgestattet und erwerben Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität mit Fokus auf die Alpen-Adria-Region. Dabei steht laut der Schwerpunktbeschreibung sowohl die reflektierende Haltung hinsichtlich der eigenen Lehrerrolle in Bezug auf interkulturelle Themen und Fragestellungen, als auch der Erwerb fachdidaktischer Kenntnisse im Bereich des Sprachenlehrens und –lernens im Mittelpunkt. (vgl. ebd.: 18)

Auch hier wird im Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung“ das Thema „Mehrsprachigkeit und Interkulturalität“ in Ausmaß von 2 ECTS gesondert behandelt.

Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein (KPH Edith Stein) (vgl. KPHES 2015)

An der KPH Edith Stein werden unabhängig der Schwerpunktsetzung im Rahmen des Moduls „Lernen, Lehren und Forschen im Diversitätskontext“ im Ausmaß von 2 ECTS die theoretischen Grundlagen des Zweitspracherwerbs und Fördermöglichkeiten von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch vermittelt. (vgl. ebd.: 66-68) Außerhalb der Schwerpunkte konnte sonst keine verpflichtenden Lehrveranstaltungen für den Themenkomplex Deutsch als Zweitsprache zugeordnet werden.

Die KPH Edith Stein bietet drei Schwerpunkte an, wobei keiner dieser Schwerpunkte sich ausschließlich mit der sprachlichen Bildung sprachlich heterogenen Schülerinnen- und Schülerschaft beschäftigt. Im Rahmen des Schwerpunkts „Inklusive Pädagogik“ wird jeweils im Ausmaß von einem ECTS der Themenkomplex „Migration und Geschlecht“, und „Sprachentwicklung und Sprachförderung“ sowie „Mehrsprachigkeit“ behandelt. (vgl. ebd. 43)

Pädagogische Hochschule Tirol (PHT) und Pädagogische Hochschule Vorarlberg (PHV) (vgl. PHT und PHV 2015):

An der PHT und der PHV gibt es unabhängig der Schwerpunktsetzung mehrere Module, die sich inhaltlich mit dem DaZ-Themenkomplex auseinandersetzen, wobei das ECTS Ausmaß nicht immer eindeutig bestimmt werden kann, da es ein Themenbereich von vielen innerhalb diverser Module ist. Mit einem verpflichtenden Anteil von 2,5 ECTS wird unter mehreren Themen auch die Entwicklung in Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund behandelt und lautet „Von der Ausländerpädagogik zur Migrationspädagogik“. (vgl. ebd.: 31) Ein Unterthema in einem anderen Modul ist die „Sprachliche Bildung“ und der „Sprachsensible Fachunterricht“ und das „Fachwissen über Mehrsprachigkeit“ (vgl. ebd.: 39) ist ebenfalls ein Themenbereich in einem wiederum anderen Modul. (vgl. ebd.: 41) Bei beiden Modulen kann das ECTS-Ausmaß nicht festgestellt werden. Im Fachunterricht für Deutsch mit dem Modultitel „Sprache als System kennenlernen und vermitteln“ werden im Ausmaß von 5 ECTS sprachwissenschaftliche Grundlagen, Sprache als System, Erwerb mehrerer Sprachen, Erwerb der Bildungssprache und Grundlagen einer nachhaltigen Sprachförderung vermittelt. (vgl. ebd.: 46) Im Modul „Grundlagen der Mathematikdidaktik“ ist ein Thema von vielen die „Sprachförderung im Mathematikunterricht“, wobei das keine eigene Lehrveranstaltung darstellt und somit das ECTS-Ausmaß unklar bleibt. (vgl. ebd.: 50) Inhalte des Wahlpflichtmoduls mit dem Namen „Sprache als Schlüssel zur Welt“ vermittelt u. a. das Basiswissen hinsichtlich Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs, Typen von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Darüber hinaus sollen elementare Kenntnisse in einer Migrationssprache erlernt werden. (vgl. ebd.: 90) Aus dem Curriculum konnte nicht herausgefunden werden, ob dieses Wahlpflichtmodul Pflicht ist oder unter der großen Anzahl von Wahlpflichtmodulen gewählt werden kann.

Zur Auswahl gibt es einen großen Schwerpunkt, „Inklusive Pädagogik“, der im Ausmaß von 5 ECTS Migrationsprozesse und Mehrsprachigkeit zum Thema macht. (vgl. ebd.: 119-131) In Kombination mit einem weiteren kleinen Schwerpunkt kann „Inklusive Pädagogik“ auch als kleine Schwerpunktsetzung geltend gemacht werden kann und dann wird im Ausmaß von 5-ECTS Grundlegende Kenntnisse zum Themenbereich Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache vermittelt. (vgl. ebd. 198) Darüber hinaus gibt es 15 kleine wählbare Schwerpunkte, die sich thematisch vorwiegend an den Fächerkanon der Volksschule orientieren. (vgl. ebd.: 18)

Im Schwerpunkt für das Fach „Deutsch“ beinhalten drei der fünf Modulbeschreibungen das Thema „Sprachstandsbeobachtung“ bzw. „Sprachstandsfeststellung“. Also eine Fokussierung auf sprachdiagnostische Deutschförderung. Für „Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit“ und das „Fächerübergreifende Sprachenlernen“ gibt es jeweils ein Modul im Ausmaß von 5 ECTS. (vgl. ebd.: 114-119)

„Mehrsprachigkeit“ kann auch als kleine Schwerpunktsetzung gewählt werden. 4 Module werden dazu angeboten und thematisieren Methoden zur Ergründung von Sprachbiographie und grundlegende Kenntnisse und vertiefende Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeitsforschung, genauso wie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und die Gestaltung des Unterrichts mit Fokus auf Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Erweiterung bzw. Grundkenntnisse in einer für Österreich wichtigen Migrationssprache, als auch Methoden zur Ausbildung bildungssprachlicher Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. (vgl. ebd.: 224-228)

Pädagogische Hochschule Wien (PHW) (vgl. PHW 2015)

An der Pädagogischen Hochschule Wien gibt es unabhängig der Schwerpunktsetzung ein Modul zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Insgesamt werden dazu zwei Lehrveranstaltungen angeboten, wobei nur eine Lehrveranstaltung auf die sprachliche Heterogenität verweist und den Deutschunterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit im Ausmaß von einem verpflichtenden Studienanteil von 2,5 ECTS behandelt, wobei diese erst im 7. und 8. Semester stattfinden. (vgl. ebd.: 116). Im Modul „Diversität – Intersektionalität – Inklusion in der Primarstufenpädagogik“ werden zu 8 verschiedenen Diversitätsdimensionen unterschiedliche Lehrveranstaltungen angeboten, wobei die Studierenden 3 davon auswählen müssen. „Migration“ oder „Mehrsprachigkeit“ finden sich unter der Liste der Diversitätsdimensionen. (vgl. ebd.: 114-115)

In anderen Modulen wurde bei den Lernergebnissen und Kompetenzbeschreibungen, welche Auskunft darüber geben, was Studierende nach Absolvierung der Lehrveranstaltung können müssen, zu den einzelnen Modulen Hinweise darauf gefunden, dass auf Kinder mit einer ande-

ren Erstsprache eingegangen wird, jedoch geben die angegebenen Lehrveranstaltungen und Inhaltsbeschreibungen keinen Hinweis auf den mehrsprachigen Kontext. Mit einem Beispiel soll das näher erläutert werden: Ein Modul mit dem Namen „Vertiefung Primarstufenpädagogik und –didaktik“, hat die Inhaltsbeschreibung „Bereichsspezifische Vertiefung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen im Fachbereich Deutsch und Mathematik“ und folgende zwei Lehrveranstaltungen „Deutsch: Sprachanwendung – Lesen und Umgang mit Text“ und „Mathematik: Arithmetik 2“. Eine Kompetenzbeschreibung lautet dazu: „*Studierende können das zu Diversität erworbene Wissen, die Fähigkeiten und Haltungen im Fachbereich und in der Fachdidaktik ausführen und anwenden, Schwerpunkt Kinder mit anderen Erstsprachen.*“ Nachdem in den anderen Curricula der anderen Hochschulen die Inhaltsbeschreibung, die Lehrveranstaltungstitel und die Kompetenzbeschreibungen fast immer sehr eindeutig waren, fällt im Curriculum der PHW auf, dass vor allem die Kompetenzbeschreibungen immer sehr ähnlich formuliert und vor allem sehr unspezifisch formuliert sind.

Insgesamt werden 5 große Schwerpunkte angeboten. Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit werden u.a. im Schwerpunkt „Sprachliche Bildung“ (vgl. ebd.: 60-63) fokussiert. Es erfolgt auch eine Verknüpfung der Sprachlichen Bildung mit den einzelnen Fächern und die Auseinandersetzung mit lernprozessunterstützender Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung. (vgl. ebd.: 8, 229)

Im Schwerpunkt „Science & Health“ wird mit 2 ECTS auf die Thematik Sprachunterricht im Fachunterricht eingegangen mit dem Lehrveranstaltungstitel „Sprachförderung im naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht“. (vgl. ebd.: 36) Auch im Schwerpunkt „Inklusion/Sonderpädagogik“ sind sprachwissenschaftliche Grundlagen der Mehrsprachigkeit und Sprachbeeinträchtigungen mehrsprachige Kinder Inhalte einzelner Lehrveranstaltungen, im Ausmaß von 2,5 ECTS. (vgl. ebd.: 158f)

Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH Wien/Krems) (vgl. KPH Wien/Krems 2015)

An der KPH Wien/Krems werden unabhängig der Schwerpunktsetzung die Grundlagen des Faches Deutsch als Zweitsprache mit einem verpflichtenden Studienanteil von 3 ECTS vermittelt. (vgl. ebd 58) Außerdem wird bei der Lehrinhaltsbeschreibungen im Bildungsbereich Deutsch ersichtlich, dass der Spracherwerb und der Orthographie- und Schriftspracherwerb ebenfalls unter dem Aspekt sprachlicher Heterogenität diskutiert wird, wobei das ECTS-Ausmaß nicht ausfindig gemacht werden kann, weil es als Unterthema behandelt wird. (vgl. ebd. 99/113) Innerhalb des Wahlangebots gibt es die Möglichkeit für Studierende zur Auseinandersetzung mit Themen, wie zum Beispiel der „Durchgängigen Sprachbildung“, dem „(Schrift)-

Spracherwerb in der Schuleingangsphase unter dem Aspekt der Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit“, dem „Sprachsensiblen Fachunterricht für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ oder „Diagnose und Förderung im Deutschunterricht: Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben“ immer im Ausmaß von 2,5 ECTS. (vgl. ebd. 59)

Insgesamt werden 4 große Schwerpunkte und 9 kleine Schwerpunkte angeboten. In 2 der 4 großen Schwerpunkte konnten Lehrveranstaltungen gefunden werden, die sich dem DaZ-Themenkomplex widmen. So wird im Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung“ im Ausmaß von 2 ECTS das „Lehren und Lernen im Kontext von Sprachstörungen und Mehrsprachigkeit“ aufgegriffen und im Schwerpunkt „Elementarpädagogik“ wird im Ausmaß von 2 ECTS der „Spracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit“ behandelt. Die 9 kleinen Schwerpunkte spiegeln vor allem die Fachbereiche, also Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften und Technik, Sozial- und kulturwissenschaftlicher Bereich, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Kreatives Gestalten, Musik und Bewegung und Gesundheit wider. Vor allem der kleine Schwerpunkt „DaF/DaZ“ verspricht Studierenden das Wissen und Können für eine nachhaltige Sprachförderung im Kontext von Mehrsprachigkeit zu erlangen. (vgl. ebd.: 33) Auch im Fachbereich „Deutsch“ wird im Ausmaß von insgesamt 5 ECTS mit zwei unterschiedlichen Lehrveranstaltungen der Deutschunterricht in sprachlichen heterogenen Klassen aufgegriffen. (vgl. ebd.: 81) In den anderen kleinen Schwerpunkten konnte keine Inhalte bezüglich Deutsch als Zweitsprache oder dem in den Fächern so wichtigen methodischen Zugang zum sprachsensiblen Unterrichten gefunden werden.

5.5 Resümee

Mit den neuen Curricula der Primarstufe für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung Neu kann festgehalten werden, dass Inhalte rund um den Themenkomplex „Deutsch als Zweitsprache“ nun fester Bestandteil der Ausbildung von Volksschullehrkräften geworden sind. Das ECTS-Ausmaß für verpflichtende Lehrveranstaltungen unabhängig der Schwerpunktsetzung an den verschiedenen PH's variiert sehr stark von 2 ECTS bis hin zu 22 ECTS. Am Curriculum der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ist sehr auffällig, dass im Bildungsbereich „Deutsch“ in jeder Lehrveranstaltung der Bezug zu Lernen des Deutschen als Zweitsprache hergestellt wird. So wird DaZ zu einer Querschnittsaufgabe. Das konnte auch in den Curricula der PH OÖ, PHSt, KPH Graz, PHB, PHK und KPH Wien/Krems beobachtet werden. Sprachliche Bildung als Schwerpunkt mit eindeutigen DaZ-Bezug gibt es an 7 Pädagogischen Hochschulen des Landes, wobei hier die öffentlich geführten PH's in der Mehrzahl sind. Unabhängig der Schwerpunktsetzung wird Sprachdiagnose für Lerner des Deutsch als Zweitsprache in den

verpflichtenden Studienanteilen an der PH OÖ, der PH Salzburg und der PH NÖ explizit erwähnt. Die PH NÖ wird in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen sehr konkret und vermittelt Kenntnisse zu USB DaZ. In Rahmen der großen Schwerpunktsetzungen werden sprachdiagnostische Fähigkeiten und Kenntnisse ebenfalls an der PH OÖ, der PH NÖ, der PHSt und der PH Wien vermittelt. Auch an der PHDL konnte das Themenfeld Sprachdiagnose gefunden werden, jedoch fehlt der eindeutige Bezug zu Deutsch als Zweitsprache. In den kleinen Schwerpunkten mit DaZ-Bezug wird Sprachdiagnose sowohl im Curriculum der PHSt, als auch im Curriculum der PHT und PHV ausgewiesen werden.

Empirischer Teil der Arbeit

6 Forschungsdesign zur formativen Evaluation des Lehrgangs USB DaZ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Im deutschsprachigen Raum gibt es aktuell kaum mehr Bereiche, die nicht in irgendeiner Form an eine systematische Evaluation gebunden sind. Das Spektrum der Anwendungsfelder ist enorm, es reicht von der Lehre von Hochschulen und Universitäten, zur international vergleichenden Evaluation der Bildungssysteme, zu Auswirkungen bestimmter Umweltfaktoren oder zu vergleichende Analysen der Wirkung pharmazeutischer Produkte uvm.. (vgl. Bortz/Döring 2006: 96) Gegenstände einer Evaluation, so wird aus dieser Auflistung ersichtlich, können Personen, Organisationen, Produkte, Reformen, Gesetze, Maßnahmen, Projekte, Programme oder sogar Evaluationen selbst sein. Diese Vielfalt an Evaluationsgegenständen bedeutet auch eine Vielzahl an unterschiedlich verfolgten Zielen und Erkenntnisinteressen. Dementsprechend groß ist auch die Anzahl an Definition des Begriffs „Evaluationsforschung“.

Böriz und Döring (ebd.) bieten folgende Definition nach Rossi und Freeman (1993) an:

„Evaluationsforschung beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme.“

In dieser Definition wird auch indirekt die Unterscheidung einer summativen Evaluation, die an den Ergebnissen einer Intervention ansetzt und einer formativen Evaluation, die eher den Prozess der Durchführung der Intervention erforscht, angesprochen. Während formative Evaluationen Ergebnisse umfasst, die zur schrittweisen Verbesserung des Evaluationsgegenstandes dienen soll und eine Optimierungsfunktion erfüllt, ist das Ziel bei einer summativen Evaluationsstudie eine abschließende Beurteilung und erfüllt eher eine Legitimationsfunktion des Untersuchungsgegenstandes. Formative Evaluationen greifen eher auf qualitative Forschungsmethoden zurück, dagegen bedienen sich summative Evaluationen eher den quantitativen Methoden. (vgl. Döring 2014: 172)

Bei der vorliegenden Evaluation handelt es sich um eine formative Evaluation, weil es zur schrittweisen Verbesserung von Lehrgängen zu USB DaZ im Allgemeinen einen Beitrag leisten will und hier die Optimierungsfunktion im Vordergrund steht. Bisher wurde der Lehrgang an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich jährlich angeboten, folglich kann, sofern man möchte, Veränderungen an den Lehrgangsinhalten jährlich erneut vornehmen.

Evaluationsexperten teilen die Ansicht, dass die Evaluationsforschung keine eigenständige Disziplin ist, „sondern eine Anwendungsvariante empirischer Forschungsmethoden auf eine spezielle Gruppe von Fragestellungen“ (Bortz/Döring 2006: 96). Für Evaluationen steht daher das ganze Spektrum von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden zur Auswahl. Für die vorliegende Evaluation des Lehrgangs ist die Sichtweise der Lehrgangsteilnehmerinnen und –teilnehmer bedeutsam, weil u. a. in Erfahrung gebracht werden soll, ob die Lehrgangsinhalte mit dem formulierten Qualifizierungsbedarf der Teilnehmerinnen und Teilnehmer übereinstimmen. So soll am Beispiel des USB DaZ-Lehrgangs ermittelt werden, wie das Angebot, das im Rahmen des USB DaZ-Lehrgangs gemacht wird, von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern evaluiert wird. Da für dieses Forschungsvorhaben die Perspektive der Beteiligten relevant ist, wird, für diese Evaluationsforschung auf qualitative Vorgehensweisen und die damit verbundenen Methoden zur Erhebung und Auswertung zurückgegriffen.

Im Folgenden wird zunächst näher der Evaluationsgegenstand, nämlich die Ziele und die Konzeption des Lehrgangs „USB DaZ“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich beschrieben. Anschließend werden die konkreten Fragestellungen der Evaluationsstudie, die verwendete Methode und das Auswertungsverfahren dargestellt. Wesentliche Ergebnisse der Studie werden im Einzelnen beschrieben, zusammenfassend interpretiert und diskutiert. Als Abschluss der Masterarbeit dient ein Fazit, welches Empfehlungen für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für die diagnosegestützte Sprachbildung am Beispiel von USB DaZ an Volksschulen bereithält.

6.1 Evaluationsgegenstand

Evaluationsgegenstand ist der Lehrgang „USB DaZ – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“, veranstaltet von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Folgende Ausführungen stammen aus dem Curriculum zum Lehrgang (PH NÖ 2013: 1-12) Der Umfang des Lehrgangs beträgt 10 ECTS und dauert 2 Semester. Insgesamt 2 Module sollen bereits in der Praxis stehende Lehrkräfte auf die Arbeit mit dem Sprachdiagnoseinstrument „USB DaZ“ vorbereiten und mit den dafür benötigten Kenntnissen und Fähigkeiten ausstatten. Diese Wissens- und Kompetenzerweiterung findet im Rahmen von 2 Modulen zu folgenden Themen statt:

Modul 1: USB DaZ Grundlagen

Mit der Absolvierung des Basismoduls, welches in 4 Bereiche (Repetitorium Sprachwissenschaft und Grammatik, Mehrsprachigkeit und Spracherwerb, Diagnostik und Förderung, USB DaZ1) gegliedert ist, sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Grundkonzepte der Migrati-

onspädagogik kennen, Kenntnisse über den Spracherwerb unter Mehrsprachigkeitsbedingungen erwerben, die Folgen von gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit im Bildungswesen, inkl. aktueller Sprachbildungskonzepte kennenlernen, Kenntnisse über Verfahrensarten und kontroverse Diskussionen der Sprachkompetenzdiagnose haben und die Grundlagen des Verfahrens USB DaZ kennen.

Modul 2: USB DaZ Aufbau

Mit dem anschließenden Aufbaumodul, bestehend aus 4 Bereichen (Migrations- und Migrationspädagogik, USB DaZ 2, USB DaZ 3, Dokumentation von Sprachentwicklung – Erstellung von Fördermaterialien) erwerben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Kenntnisse über die Grundlagen zu den Themen Migration und Migrationspädagogik, reflektieren auf Grundlage ihres migrationspädagogischen Wissens ihre eigene Rolle als Lehrkraft, erwerben weiterführende Kenntnisse bezüglich des individuellen Einsatzes von USB DaZ, kennen Strategien zur Adaption von Unterrichts- und Fördermaterial für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Sprachkompetenzniveaus, kennen das Konzept Scaffolding als Beispiel sprachsensiblen Unterrichts und sind in der Lage kompetenzorientiert zu korrigieren.

Ziel ist „die kompetente Beherrschung des Diagnoseinstruments USB DaZ zur Feststellung des Sprachstandes von Deutschlernenden im Rahmen des Regelunterrichts.“ (PH NÖ 2013: 3) Ferner wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erwartet, dass sie das Diagnoseinstrument im eigenen Unterricht kompetent einsetzen und damit die optimale Förderung und Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler entwickelt werden kann und sich dadurch der Unterricht für die einzelnen Schülerinnen und Schüler verbessert. Impliziert ist damit auch die Entwicklung von eigenen Unterrichtsmaterialien bzw. die kritische Prüfung bestehender Materialien und die sich daraus gegebenenfalls notwendige Änderung oder Erweiterung von Materialien. (vgl. ebd.)

Mit 10 ECTS liegt ein umfangreicher Lehrgang vor. Im Fokus steht die Befähigung das Diagnoseinstrument USB DaZ zur Feststellung des Sprachstandes von Deutschlernenden. Die Basis bildet das Modul 1, das sehr stark auf die Vermittlung von Kenntnissen im Bereich Sprachwissenschaft, Sprachdiagnose, Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit setzt. Das zweite Modul beschäftigt sich intensiv mit dem Diagnoseinstrument USB DaZ und lässt auch eine migrationspädagogische Ausrichtung mit einem eigenen Modul zu Migrationspädagogik erkennen. Explizit wird hier die Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte angesprochen, um sich mit der eigenen Lehrendenrolle im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration auseinanderzusetzen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit diesem vorliegenden Lehrgang alle 3 Dimensionen des IALT-Curriculum, nämlich Wissen, Fähigkeit und Einstellung, angesprochen werden.

6.2 Fragestellungen für die Evaluation des Evaluationsgegenstandes

Aus den Zieldefinitionen wird deutlich, dass der kompetente Umgang mit USB DaZ für die Lehrkräfte nicht nur bedeutet das Instrument zu beherrschen, sondern an eine durchgeführte Sprachdiagnose einen passgenauen Sprachförderunterricht und den Regelunterricht mit Bezug zur Bildungssprache zu entwickeln. Demzufolge wird hier gezielt die Unterrichtsentwicklung durch die Lehrkraft angesprochen. Neben der Unterrichtsentwicklung wird auch ganz explizit die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Lehrendenrolle angesprochen, also der Bereich der Einstellung. Durch Wissensvermittlung im Bereich der Migrationspädagogik setzt der Lehrgang auf die Reflexion der eigenen Profession in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache und Migration. Nachdem Deutsch als Zweitsprache und die damit verbundenen Qualifizierungsbereiche wie Migration, Mehrsprachigkeit und Sprachdiagnose in der bisherigen Grundausbildung von Lehrpersonen nicht verankert waren (vgl. Kapitel 5), ist anzunehmen, dass für den Großteil der Lehrgangsteilnehmerinnen und Lehrgangsteilnehmer Inhalte dazu völlig neu sind. Daher ist es wichtig in Erfahrung zu bringen, an welchem Vorwissen bei Lehrkräften in Fortbildungsmaßnahmen angeknüpft werden kann und mit welchen Einstellungen über Deutsch als Zweitsprache Lehrkräfte den Lehrgang beginnen. Nachdem USB DaZ vom Bundesministerium Bildung und Frauen (damals Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) in Auftrag gegeben wurde, ist es ein Instrument, welches allen Lehrkräften der Allgemeinen Pflichtschulen zur Verfügung steht (BMBF 2014). Da bei diesem Instrument nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich Lehrkräfte in Eigeninitiative um die Aneignung bemühen, sind Evaluationsergebnisse für Gestaltung weiterer Fortbildungen, auch an anderen Pädagogischen Hochschulen des Landes von besonderer Wichtigkeit. Dazu möchte diese Masterarbeit einen Beitrag leisten. Für die Evaluation bzw. Weiterentwicklung dieses Lehrgangs im Rahmen dieser Masterarbeit sind daher folgende Forschungsfragen maßgebend:

- Welche Erwartungen stellen Lehrgangsteilnehmerinnen und –teilnehmer an den Lehrgang und inwiefern stimmen die Erwartungen mit den Lehrgangsinhalten überein?
- Welche Einstellungen, Kenntnisse (Wissen) und Fähigkeiten im Bereich einer diagnostegestützten Sprachbildung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben die Lehrgangsteilnehmerinnen und –teilnehmer zu Beginn des Lehrgangs?
- Wie verändern bzw. erweitern sich diese nach Absolvierung des Lehrgangs?
- Wie kann der USB DaZ-Lehrgang aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer weiterentwickelt werden?

Aufgrund dieser Forschungsfragen stehen folgende Evaluationsziele im Vordergrund:

Ziel ist die Weiterentwicklung der Veranstaltungen, und zwar dadurch, dass die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Lehrgang vor Beginn der Module gesammelt, systematisiert und gebündelt werden. Am Ende des Lehrgangs, im zweiten Interview wird erfragt, inwiefern sich die Erwartungen erfüllt bzw. nicht erfüllt haben. So soll die Zufriedenheit mit dem Lehrgang der teilnehmenden Personen an inhaltlichen Aspekten festgemacht werden. Ein wichtiger Teilbereich, der mit diesem Ziel einhergeht, ist zu ermitteln, mit welchen persönlichen Herausforderungen Lehrkräfte in der Praxis konfrontiert sind, und inwiefern die Lehrgangsinhalte dabei unterstützend wirken, diese Herausforderungen besser bewältigen zu können. Daran anschließend will die vorliegende Evaluationsstudie jene Qualifizierungsbereiche, die für den Unterricht mit mehrsprachigen Kindern erforderlich sind, aus Sicht der Volksschullehrkräfte ermitteln. Infolgedessen geht es darum, den Qualifizierungsbedarf aus Sicht der Wissenschaft und Forschung mit den individuellen Bedarfen der Lehrkräfte abzugleichen. Aus den Ergebnissen sollen, so erhofft sich die Autorin, Empfehlungen für die Konzeption bzw. Weiterentwicklung von Lehrgängen im Bereich der diagnosegestützten Sprachbildung in mehrsprachigen Klassen erstellt werden.

6.3 Problemzentriertes Interview zur Datenerhebung

Da es um die Perspektive auf den Lehrgang durch Lehrkräfte und die individuelle Weiterentwicklung von Einstellungen, Kenntnissen und Fähigkeiten ging, war es wichtig, qualitative Daten zu erheben. Als Erhebungsinstrument diente daher an beiden Messpunkten ein problemzentriertes Interview, welches unter Zuhilfenahme eines Interviewleitfadens geführt, mittels Diktiergerät aufgenommen und im Anschluss transkribiert wurde.

Die Wahl fiel auf die Form des problemzentrierten Interviews, weil es als weitgehend offene Befragungsformen der interviewten Person viel Raum zum freien Erzählen lässt. Es ist aber auch leitfadengestützt und daher auf bestimmte Themenbereiche fokussiert.

Beim problemzentrierten Interview geht der bzw. die Forschende mit Vorwissen über das untersuchte Thema ins Feld und erstellt damit die Fragen für den Leitfaden. Der Leitfaden wiederum dient zum einen als Grundlage für das Interview und zum anderen als Anregung zur Narration für die Schwerpunktsetzungen der Befragten. Durch dieses „induktiv- deduktive Wechselspiel“ wird versucht, den scheinbaren Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit aufzulösen. Entscheidend dabei ist, dass den Befragten die Problemsicht der Forscherin bzw. des Forschers nicht übergestülpt wird. (vgl. Witzel 2000:1f)

Diese Interviewform ist nach Witzel durch drei Kriterien gekennzeichnet:

Unter „Problemzentrierung“, dem ersten Kriterium, versteht man die Nutzung des Vorwissens über ein gesellschaftliches relevantes Thema um „*die Explikationen der Interviewten verstehend nachzuvollziehen und am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen zu stellen*“ (Witzel 2000:2) „Gegenstandsorientierung“, das zweite Kriterium, streicht den flexiblen Einsatz von Methode und Gesprächstechniken hervor. Die Interviewerin bzw. der Interviewer bedient sich der breiten Palette von Befragungstechniken, abhängig von der „*unterschiedlich ausgeprägten Reflexivität und Eloquenz der Befragten*“ (ebd.: 3) und changiert zwischen Erzählaufforderungen und unterstützendem Nachfragen im Dialogverfahren. Das dritte Kriterium, „die Prozessorientierung“ bezieht sich auf das Gegenstandsverständnis und den gesamten Forschungsprozess. Durch einen sensiblen Umgang mit dem Kommunikationsprozess soll eine vertrauensvolle und offene Beziehung entstehen, um sich „*auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen*“ (ebd.) zu fokussieren. Dieses Vertrauensverhältnis fördert die Erinnerungsfähigkeit und Selbstreflexion der Befragten.

Der Ablauf eines problemzentrierten Interviews wird durch folgende Phasen bestimmt: In einer Einleitungsphase wird der Problembereich, welches Thema des Interviews ist, festgelegt. Daran schließt sich eine allgemeine und eine spezifische Sondierung an, welche mehrere Techniken zur aktiven Verständniserzeugung während des Gesprächs aufweisen kann. (vgl. Lamnek 2005: 365f).

Mit der erzählgenerierenden Einleitungsfrage soll das Gespräch auf das zu untersuchende Problem lenken, wobei die Frage möglichst offen formuliert sein soll, „*dass sie für den Interviewten ‚wie eine leere Seite‘ wirkt*“ (Witzel 2000: 5).

Folgende Erzählaufforderung habe ich gewählt, um seitens der Lehrgangsteilnehmerinnen⁷ eine Narration vor dem Beginn des Lehrgangs anzuregen: „Ich interessiere mich für Ihren Unterricht in einer Klasse oder Gruppe mit mehrsprachigen Kindern. Erzählen Sie mir bitte ganz allgemein über Ihren Unterrichtsalltag und Ihre Schülerinnen und Schüler. Mich interessiert vor allem, wie sie den Unterricht für eine mehrsprachige Gruppe vorbereiten und gestalten. Was sind ihre persönlichen Herausforderungen? Was bereitet Ihnen Freude? Erzählen Sie mir bitte einfach, was Ihnen alles dazu einfällt.“ Nach dem Lehrgang wählte ich folgende Erzählaufforderung: „Nun haben Sie einen sehr intensiven Lehrgang abgeschlossen. Mich interessiert nun sehr, was sie über den Lehrgang und seine Inhalte denken. Was haben Sie alles gelernt? Was war für Sie hinsichtlich ihres Unterrichts in einer mehrsprachigen Gruppe hilfreich? Was konnten Sie im Unterricht umsetzen? Was fehlt Ihnen? Also mich interessiert alles, was Sie über den Lehrgang und ihren Unterricht zu sagen haben.“

⁷ Nur weibliche Teilnehmer

In den konkreten Befragungssituationen variierte die Formulierung der Erzählaufforderung, weil mir eine authentische Gesprächsatmosphäre wichtig war, dennoch ermöglichten auch die Variationen angeregte Narrationen der Teilnehmerinnen. So wie auch die vorgeschlagene Vorgehensweise von Witzel, ermittelte ich im Anschluss weitere bestimmte Themenbereiche durch entsprechenden Erzählaufforderungen und Fragen. Folgende Themenbereiche umfasste der Leitfaden (siehe Anhang) für die zwei Messpunkte:

Vor der Maßnahme

Im Interview wollte detailliert und gezielt vor allem das Vorwissen von Volksschullehrkräften in Bezug zum Deutsch als Zweitspracherwerb eruiert werden, sowie Erwartungen, Meinungen, Einstellungen und Einschätzungen zu einzelnen Aspekten der Lehrerfortbildung erfasst werden.

Zur Erfassung unterrichtsnaher Vorstellungen zum Lernen und Lehren um Deutsch als Zweitsprachenunterricht wurden die Lehrkräfte zu ihrer Rolle als Lehrkraft und nach ihrer Unterrichtsgestaltung befragt. Jede interviewte Lehrkraft wurde gebeten, ihre derzeitige Klassenzusammensetzung bzw. Gruppenzusammensetzungen zu beschreiben. Ergänzend sollten die Lehrkräfte ihren Unterricht in einer sprachlich heterogenen Gruppe möglichst genau beschreiben. In dieser Interviewphase war wichtig in Erfahrung zu bringen, auf welcher Grundlage Unterrichtsinhalte ausgewählt werden, welche Methoden und Unterrichtsmaterialien verwendet werden. Außerdem wurden die Lehrkräfte gebeten ihre persönlichen Herausforderungen und Freuden zu beschreiben. Ein Schwerpunkt des Interviews vor Fortbildungsbeginn bezog sich darauf zu erfassen, welche Rolle die Lehrkraft beim Deutscherwerb von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache einnimmt.

Außerdem wurden die Lehrkräfte befragt, welche Erwartungen sie in Bezug auf ihre Teilnahme am Lehrgang formulieren können, was sie konkret durch die Lehrgangsinhalte erlernen möchten. Dadurch wird zum einen die jeweils individuelle Motivation der befragten Personen deutlich und zum anderen kann nach Abschluss der Fortbildung eine Überprüfung erfolgen, inwieweit die persönlichen Lernziele erreicht wurden.

Weiterhin wurden die Lehrkräfte im ersten Interview danach befragt, welche Herausforderungen sie beim Gestalten und Durchführen für eine Gruppe von Kindern mit unterschiedlichen Deutschständen nennen und, welche Unterstützung in Form von Kompetenz- und Wissenserwerb sie sich durch die aktive Teilnahme am Lehrgang wünschen.

Nach der Fortbildungsmaßnahme

Nach Abschluss der Fortbildungsmaßnahme wurden die Lehrkräfte zur Erfassung ihrer Bewertung über den Lehrgang aufgefordert, ihre individuellen Lernerfolge einzuschätzen und ihre

Meinung über die einzelnen Module der Fortbildung zu äußern. Die Lehrkräfte wurden gebeten zu beschreiben, inwiefern sie bei sich selbst Wissenszuwachs und eine Kompetenzerweiterung wahrnehmen und worauf sie das zurückführen. Weiteres wurden sie gezielt gefragt, inwiefern sich ihre Erwartungen erfüllt haben, inwieweit sie das neu Gelernte in den Unterrichtsalltag einbauen können, welche Ideen entstanden sind, welche Lücken gegeben falls noch geschlossen werden müssen.

Die Lehrkräfte sollten auf die gestellten Fragen so ausführlich wie möglich antworten. Der Leitfaden diente als Orientierung für die Interviewerin. Während des Interviews wurden die Fragen nicht strikt nach dem Leitfaden gestellt. Es wurde darauf geachtet, ganz im Sinne des problemzentrierten Interviews, mit Flexibilität das Interview zu führen, um differenzierte Informationen aus dem Gespräch mit den Lehrenden beziehen zu können. Dem Gespräch ist ein Kurzfragebogen vorangegangen, um die statistischen Daten der Lehrkräfte aufzunehmen und die Erzählsequenzen nicht mit „Ja-Nein“-Fragen zu stören.

Im Anschluss transkribierte ich die Interviews, um sie für die Auswertung aufzubereiten. Für die Auswertung standen die semantischen Inhalte und nicht etwa Konventionen für linguistische Analysen im Vordergrund. Daher entschied ich mich für ein einfaches Transkriptionssystem, dass von Kuckartz et al (2008: 27f) für qualitative Evaluationsprojekte vorgeschlagen wird. Sowohl die Namen der Interviewpartnerinnen, als auch jegliche Informationen, die zur Identitätsfindung beitragen könnten, wurden selbstverständlich anonymisiert. Das war den befragten Personen auch sehr wichtig. Die Interviewpartnerinnen wurden nach der Reihenfolge der Durchführung der Interviews nummeriert. Jene Interviews vor Beginn des Lehrgangs wurden zusätzlich mit einem „V“ für „Vor“ markiert und jene Interviews nach Abschluss des Lehrgangs wurden mit einem „N“ für „Nach“ markiert.

6.3.1 Probandinnengruppe

Die Stichprobe umfasst 4 Teilnehmerinnen des Lehrgangs, die in einer Volksschule tätig sind. An den Interviews haben nur weibliche Lehrkräfte teilgenommen, weil im Lehrgang in diesem Durchführungsjahr nur weibliche Volksschullehrkräfte angemeldet waren. Davon hat 1 Lehrkraft 5 Dienstjahre und ist 28 Jahre alt. Eine weitere Lehrkraft gibt an über 10 Berufsjahre zu haben und sie ist 33 Jahre alt. Die anderen 2 Lehrkräfte haben über 20 Jahre Berufserfahrung und sind zwischen 45 und 55 Jahre alt. Bis auf die jüngste Teilnehmerin, die ihre Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule absolviert hat, haben alle anderen ihre Ausbildung zur Volksschullehrerin an den Pädagogischen Akademien absolviert. Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl der Probandinnen war, dass sie keine spezielle Ausbildung im Bereich Deutsch

als Zweitsprache besitzen, weil das eher die Ausnahme als die Regel wäre und der Einblick in das Regelschulwesen war wichtig. Zu Beginn des Forschungsprozesses wäre geplant gewesen, dass zwei Probandinnengruppen befragt werden, zum einen klassenführende Lehrkräfte und zum anderen Lehrkräfte, die ausschließlich in der Deutschförderung tätig sind. Hier wäre der Vergleich am Ende der Studie spannend gewesen, ob für die eine Gruppe die einen Themen bzw. für die andere Gruppe andere Themen des Lehrgangs im Vordergrund stehen. Dieses Vorhaben scheiterte aber an der ohnehin schon sehr geringen Teilnahmemotivation der Lehrgangsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Um diesen Aspekt dennoch nicht außer Acht zu lassen, entschied ich mich dafür, als Auswahlkriterium Lehrpersonen zu wählen, die sowohl Berufserfahrung aufweisen als klassenführende Lehrkraft als auch als Sprachförderlehrerin.

Nun haben alle 4 Probandinnen gemeinsam, dass sie lange Zeit als klassenführende Lehrerinnen tätig waren, die eine Klasse führten mit mindestens 50% von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Zwei der Befragten führen nach wie vor eine Klasse und halten neben ihrer Tätigkeit als klassenführende Lehrerin mindestens 3 Stunden in der Sprachförderung bzw. im Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Die zwei anderen Befragten halten ihrer Stunden ausschließlich im Rahmen des Deutsch als Zweitsprachenunterrichts und waren davor aber sehr lange Zeit als klassenführende Lehrerin tätig. Die Volksschulen befinden sich allesamt in größeren niederösterreichischen Städten und Ballungszentren. Aufgrund der freiwilligen Teilnahme an dieser Evaluation und der Tatsache, freiwillig an zwei Interviewterminen teilzunehmen, ist vorwiegend von interessierten und engagierten Lehrkräften auszugehen. Die nachstehende Tabelle zeigt eine Übersicht über die Stichprobe der Probandinnengruppe vor Lehrgangsbeginn.

Interviewpartnerin (IP)	Alter	Berufserfahrung in Jahren	Derzeitige Funktion	Jahrgangsstufe zum Durchführungszeitpunkt	Ausbildung
IP A	46	viele	Klassenlehrerin Deutschförderung	Vorschulstufe 2. Klasse	Pädagogische Akademie Wien
IP B	33	10 Jahre	DaZ-Unterricht	Vorschulstufe & 1. Klasse	Pädagogische Akademie Niederösterreich
IP C	28	5 Jahre	Klassenlehrerin Deutschförderung	1. Klasse 1. & 3. Klasse	Pädagogische Hochschule Krems
IP D	51	31 Jahre	DaZ-Unterricht	alle Schulstufen	Pädagogische Akademie Niederösterreich

Tab. 6: Übersicht über die Probandinnengruppe

6.3.2 Durchführung der Interviews

Um die Evaluationsfragen (siehe Kapitel 6.2) zu beantworten, erfolgte die Befragung an zwei Messpunkten, nämlich vor Beginn des Lehrgangs und nach Abschluss des Lehrgangs. Nachfolgende Übersicht zeigt die Verzahnung des Lehrgangs mit dem Evaluationsdesign und damit die Zeitpunkte der Datenerhebung.

Suche nach Lehrkräften Probeinterviews	Präinterview		Postinterview																																																
	Modul 1 <table><tr><td colspan="4">1. Semester</td></tr><tr><td colspan="4"></td></tr><tr><td></td><td>USB1</td><td colspan="2"></td></tr><tr><td colspan="4">USB DaZ Grundlagen</td></tr><tr><td colspan="2">4 EC</td><td colspan="2">4 SWSt.</td></tr><tr><td></td><td>3 FW</td><td>1 SP</td><td></td></tr></table>	1. Semester									USB1			USB DaZ Grundlagen				4 EC		4 SWSt.			3 FW	1 SP		Modul 2 <table><tr><td colspan="4">2. Semester</td></tr><tr><td colspan="4"></td></tr><tr><td></td><td>USB2</td><td colspan="2"></td></tr><tr><td colspan="4">USB DaZ Aufbau</td></tr><tr><td colspan="2">6 EC</td><td colspan="2">6 SWSt.</td></tr><tr><td>1 HW</td><td></td><td>5 SP</td><td></td></tr></table>	2. Semester									USB2			USB DaZ Aufbau				6 EC		6 SWSt.		1 HW		5 SP		
1. Semester																																																			
	USB1																																																		
USB DaZ Grundlagen																																																			
4 EC		4 SWSt.																																																	
	3 FW	1 SP																																																	
2. Semester																																																			
	USB2																																																		
USB DaZ Aufbau																																																			
6 EC		6 SWSt.																																																	
1 HW		5 SP																																																	
Oktober 2013	Dezember 2013 bis März 2014		November 2014																																																
Herbst 2013- Herbst 2014																																																			

Tab. 7: Zeitpunkte der Datenerhebung

Die Akquise der Teilnehmerinnen erfolgte zum einen über die Verteilung der schriftlichen Ausschreibung der Lehrgangsleitung und zum anderen über die Vorstellung der Masterarbeit vor der Gruppe zu Beginn des Lehrgangs. Die Vorstellung vor der Gruppe im Rahmen des Lehrgangs war notwendig, weil sich über die schriftliche Ausschreibung nur eine Teilnehmerin gemeldet hat. So verzögerte sich die Durchführung der Interviews etwas und fand schließlich im Zeitraum während des erstens Moduls, also von Dezember 2013 – März 2014 statt. Im engen Austausch mit zwei Referentinnen des Lehrgangs, Ursula Scharinger und Ulrike Leitner, konnte aber dennoch sichergestellt werden, dass es sich bei den Befragten um wirkliche „USB DaZ-Anfängerinnen“ handelte.

Die Interviews wurden zum Teil in den Klassenräumen der Lehrkräfte und zum Teil am Veranstaltungsort des Lehrgangs von mir durchgeführt. Die Interviews, sowohl vor und nach der Fortbildung, dauerten jeweils zwischen 20 und 40 Minuten und war abhängig vom Mitteilungsbedürfnis der Befragten. Sie wurden mithilfe eines Diktiergerätes vollständig aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Der mündlichen Befragung ist ein Kurzfragebogen (vgl. Anhang) vorausgegangen, der die wichtigsten statistischen persönlichen Daten erhob, damit die Erzählungen der Teilnehmerinnen nicht durch geschlossene Fragen gestört wurden, so wie es Witzel (2000) auch vorschlägt.

6.4 Auswertungsverfahren

Ausgewertet wurden die transkribierten Interviews der 4 Lehrgangsteilnehmerinnen mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2016: 97-11) mithilfe der Analysesoftware MAXQDA. Ziel der inhaltlichen Strukturierung qualitativer Daten ist die Zusammenfassung der Themen oder inhaltlicher Aspekte. (vgl. Kuckartz 2010: 150). Mittels Kategorien und Subkategorien wird eine inhaltliche Strukturierung der erhobenen Daten vorgenommen. (Kuckartz 2016: 101) Gerade für leitfadengestützte Interviews (problemzentriert) ist das Ablaufmodell für die inhaltlich strukturierende Analyse ein geeignetes Auswertungsverfahren. (ebd. vgl. 98)

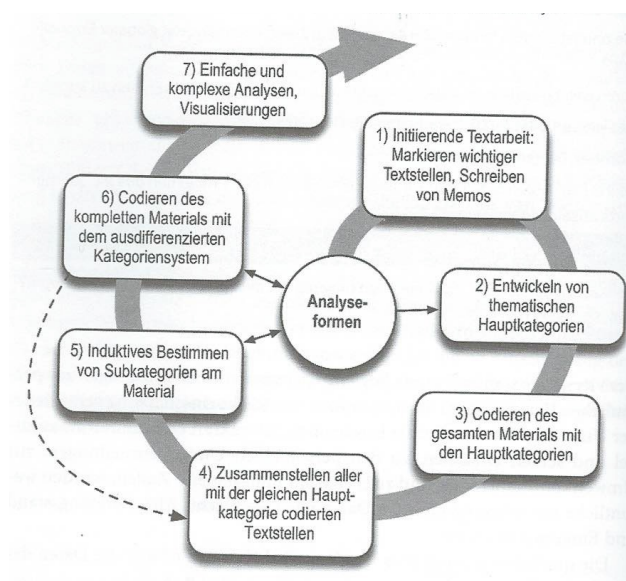


ABB. 7: ABLAUSCHEMA EINER INHALTLICH STRUKTURIERENDEN INHALTSANALYSE (KUCKARTZ 2016: 100)

Wie bei allen Formen qualitative Inhaltsanalyse geht es im ersten Auswertungsschritt um die initiierende Textarbeit. Das sorgfältige Lesen der erhobenen Daten und das Markieren von besonders wichtig erscheinenden Textteilen steht im Vordergrund. Mithilfe der MAXQDA Software wurden Bemerkungen, Anmerkungen, Besonderheiten und Auswertungsideen in Form von Memos festgehalten. In der zweiten Phase geht es um die Entwicklung von thematischen Hauptkategorien. Für die Entwicklung von Kategorien bestehen zwei Möglichkeiten: die deduktive und die induktive Vorgehensweise. Bei der deduktiven Vorgehensweise stammen die Kategorien nicht aus dem Untersuchungsmaterial selbst, während bei der induktiven Vorgehensweise die Kategorien aus dem Untersuchungsmaterial extrahiert werden. Deduktive Kategorien können aus der Theorie abgeleitet sein, aus anderen Untersuchungen stammen oder auch direkt aus dem Interviewleitfaden übernommen worden sein. In der Forschungspraxis können die beiden Vorgehensweisen nicht immer so scharf voneinander getrennt werden und gerade bei Leitfadeninterviews finden sich eine Kombination beider Vorgehensweisen. So werden die

Hauptkategorien durch die Struktur des Leitfadens festgelegt, wobei die Subkategorien auf Basis des Untersuchungsmaterials in induktiver Vorgehensweise erstellt werden. (vgl. Kuckartz 2010: 201-205). Für die vorliegende Auswertung der erhobenen qualitativen Daten wurde eine Kombination aus induktiven und deduktiven Kategorien verwendet. Das war notwendig um Antworten auf die konkreten Fragestellungen zu erhalten. Die deduktiven Kategorien ergeben sich aus der Theorie. Zur Systematisierung der Kategorien diente das IALT- Curriculum, wobei diese natürlich mit dem Curriculum des Evaluationsgegenstandes abgeglichen wurden. Durch diese Vorgehensweise soll ermittelt werden, mit welchen Einstellungen, Kenntnissen und Fähigkeiten die Teilnehmer den Lehrgang beginnen und wie sich diese dann entwickelt haben. Für diese Fragestellung wird mit deduktiven Kategorien gearbeitet, während für die Fragestellung in Bezug auf Erwartungen an den Lehrgängen und Vorschläge für die Weiterentwicklung mit induktiven Kategorien gearbeitet wird, d.h. die formulierten Erwartungen und Vorschläge der Befragten werden aus dem Textmaterial selbst entwickelt, wobei die thematischen Hauptkategorien aus dem Leitfaden entnommen werden. Im dritten Schritt beginnt der erste Codierprozess, indem das gesamte Material anhand der Hauptkategorien codiert wird. Im Anschluss daran beginnt Phase 4, das Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen und Phase 5, das induktive Bestimmen von Subkategorien am Material. Das bedeutet, dass nach dem ersten Codierprozess eine Ausdifferenzierung der noch sehr allgemeinen Kategorien in Form von Subkategorien vorgenommen wird. Das Formulieren von Definitionen für die Subkategorien und die Illustration dieser durch Zitate aus dem Material ist für diese Phasen bestimmend. Mit diesem ausdifferenzierten Categoriesystem beginnt der zweite Codierprozess des gesamten Datenmaterials. Phase 7 schließt an dem zweiten Codierprozess an und anhand unterschiedlicher Analyseformen, wie zum Beispiel die kategoriebasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien, wird die Präsentation der Analyse vorbereitet. (vgl. Kuckartz 2016: 100-121)

7 Ergebnisse der Datenanalyse

7.1 Erwartungen an den USB DaZ-Lehrgang

Im Rahmen dieses Unterkapitels wird die Antwort auf die folgende Forschungsfrage präsentiert: *Welche Erwartungen stellen Lehrgangsteilnehmerinnen und –teilnehmer an den Lehrgang und inwiefern stimmen die Erwartungen mit den Lehrgangsinhalten überein?*

Im Interview vor Beginn des Lehrgangs wurde gezielt danach gefragt, welche Erwartungen die Teilnehmerinnen an diesem Lehrgang haben. Mithilfe der Analysesoftware MAXQDA konnte zur thematischen Hauptkategorie „Erwartungen“ 4 Subkategorien aus dem Datenmaterial extrahiert werden:

- Wissen über Deutsch als Zweitsprache
- Fähigkeit USB DaZ anzuwenden
- Konkrete Methoden und Materialien
- Austausch mit Kolleginnen

Aus den Kategorien wird ersichtlich, dass die befragten Lehrkräfte unter anderem die Dimensionen „Wissen/Kenntnisse“ und „Fähigkeiten“ der Lehrkompetenzen, wie sie im Rahmen des IALT-Curriculums vorgestellt wurden, ansprechen. Neben dem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ist der Wunsch nach dem Praxisbezug sehr hoch.

7.1.1 Wissen über Deutsch als Zweitsprache

Alle befragten Teilnehmerinnen geben an, sich durch die Teilnahme insbesondere eine Wissenserweiterung in Bezug auf Sprachaneignung und Sprachdiagnose hinsichtlich des Deutschen als Zweitsprache zu erhoffen. Damit verbunden ist der Wunsch, dass sich das vorwiegend durch Unterrichtserfahrung aufgebaute Wissen über Deutsch als Zweitsprache „ordnet“, um daraus Anhaltspunkte für die Unterrichtsgestaltung zu bekommen.

„Ich möchte gezielter helfen können. [...] Durch das Beobachtungsverfahren erhoffe ich mir mein Wissen, welches ich bereits über Sprache habe, dass sich das in konkrete Bahnen lenkt.“ (IVA)

„Ja, meine Erwartungen sind eigentlich, dass ich ein besseres Gespür bekomme für das ganze Sprachliche: „Wo sind die Kinder gerade?“ (ICV)

„Also ich möchte mein Know-how über Deutsch als Zweitsprache auf den neuesten Stand bringen und das erhoffe ich mir hier sehr stark.“ (IDV)

Zwei Teilnehmerinnen erwarten sich auf Grundlage der Wissensvertiefung im Bereich Sprachaneignung und Sprachdiagnose ihren eigenen Unterricht reflektieren zu können.

„Mir geht es um einen Gesamtüberblick für die Bereiche Spracherwerb, Sprachförderung und Sprachdiagnose und diese Informationen mit meinem Unterricht abzugleichen, also was kann ich beibehalten und was sollte ich ändern.“ (IBV)

„Und halt auch wie ich noch besser auf die einzelnen Kinder eingehen kann. Weil ich halt sehr viel ausprobieren und ich erhoffe mir halt durch den Lehrgang, indem das ich mehr über die Sprachentwicklung erfahre, damit ich hier besser anknüpfen kann. Oft mache ich etwas mit den Kindern, sei es ein Spiel oder bestimmte Leseaufgaben und dann merke ich, oh ja das hat funktioniert, aber das ist halt ein Gefühl, ich möchte dann im Austausch mit anderen Kollegen konkret darüber sprechen können, an was liegt das, dass diese Methode jetzt funktioniert hat.“ (IDV)

7.1.2 Fähigkeit USB DaZ anzuwenden

Eine weitere Erwartung betrifft nicht sehr überraschend natürlich das Beobachtungsverfahren USB DaZ selbst, wobei hier unterschiedliche Aspekte im Vordergrund stehen.

So ist eine Teilnehmerin gespannt auf das Beobachtungsverfahren USB DaZ, wobei sie keine konkrete Vorstellung dazu hat:

„Also ich habe nicht wirklich eine Vorstellung zu USB DaZ“ (IDV)

„Der USB DAZ-Bogen sowieso darauf bin ich gespannt, was uns da erwartet“ (IDV)

Die Fähigkeit Sprachbeobachtungen durchzuführen ist für eine andere Teilnehmerin besonders wichtig, weil sie sich dadurch erhofft, ihren Unterricht gezielter auf die sprachlichen Bedürfnisse der Kinder ausrichten zu können.

„Also für mich ist es ganz wichtig, dass ich den Kindern konkreter helfen kann. Sie müssen nach der Vorschulklasse in die erste Klasse gehen und müssen dort in Deutsch alphabetisiert werden. Und dafür fehlen ihnen die Grundlagen, auch wenn ich mit ihnen ein Jahr trainiere. [...] Also ich möchte sie einfach bestmöglich fördern können, und die Kinder dort abholen, wo sie sind. Bewusst hinschauen können, was gewisse Sprachkriterien betrifft und da erwarte ich mehr sehr viel.“ (IAV)

Dass es sich bei USB DaZ um ein Verfahren handelt, das das Sprachkönnen und nicht die Sprachdefizite der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund stellt, ist für eine Befragte maßgebend für die Teilnahme an dem Lehrgang gewesen.

„Ich nehme daran teil, weil es einfach einmal ein anderes Überprüfungssystem bietet und es sich einfach einmal an dem orientiert, was das Kind kann und das finde ich einen irrsinnig schönen Ansatz. So wie es beschrieben wurde, ist es fachlich sehr interessant und etwas Neues mit einem anderen Standpunkt und das sind die Gründe, warum ich mich dafür gemeldet habe.“ (IBV)

Neben der Fähigkeit, USB DaZ am Ende des Lehrgangs anzuwenden zu können, ist für die Teilnehmerinnen insbesondere die Verknüpfung von Sprachdiagnose und Sprachförderung ein Anliegen und dazu formulieren sie konkrete Erwartungshaltungen:

„Ich möchte wissen, wie ich USB-DaZ anwende und in der Praxis umsetze und neue Fördermethoden kennenlernen, das ist immer sehr interessant für einen Lehrer. Man bekommt neue Ideen und das ist wichtig für den Unterricht. Mir ist sehr wichtig die Vernetzung von Wissen und der praktischen Umsetzung.“ (IBV)

„Dass es eben dann wirklich auch so ist, zu schauen, ja, die Kinder stehen da und ich kann dann das machen, also wirklich konkrete Fördersituationen, die ich dann machen kann und diese eben kennenlernen.“ (ICV)

„Und ich freue mich auf jede praktische Übung, die ich dann mit den Kindern durchführen kann. Ich brauche Praxis und ich brauche eine Diagnose, damit ich ihnen besser weiterhelfen kann, denn viele müssen den Bildungsweg alleine schaffen, weil viele von zu Hause gar keine Unterstützung haben.“ (IAV)

7.1.3 Konkrete Methoden und Materialien

Die Verknüpfung von Sprachdiagnose und Sprachförderung ist ein zentrales Anliegen der Teilnehmerinnen, insbesondere das Kennenlernen von konkretem Unterrichtsmaterial zur Sprachförderung und in der Praxis bewährter Methoden wird gewünscht.

„Ich hoffe, dass ich ein paar Methoden kennenlernen, wie ich differenziert arbeiten kann, wie ich die Kinder fördern kann, ohne sich ein Bein ausreißen zu müssen, weil man manchmal irgendwelche Methoden hört, die hören sich schön an, aber ich habe 20 Kinder in der Klasse und das ist nicht ganz so möglich, wie sie sich das vorstellen. Also ich hoffe wirklich darauf Sachen zu lernen, die man wirklich umsetzen kann im Unterricht.“ (ICV)

„Naja und ich hoffe schon methodische Kniffe zu bekommen, was das Sprachenlernen allgemein betrifft.“ (IDV)

„Ich hoffe auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht, die sich halt so allgemein bewährt haben.“ (IDV)

Eine Teilnehmerin formulierten den konkreten Wunsch Übungen kennenzulernen, die sich auf die Wortschatzerweiterung beziehen.

„Ich möchte meinen Fokus noch mehr auf die Wortschatzerweiterungen legen. Und da hoffe ich im Lehrgang viele Ideen zu bekommen.“ (IAV)

7.1.4 Austausch mit Kolleginnen/Kollegen

An mehreren Stellen in den Interviews wird der „Austausch mit anderen Lehrkräften“ betont, wobei einer Kollegin der konstruktive Austausch besonders wichtig ist:

„Ja und ich hoffe, dass der Austausch in der Gruppe ein konstruktiver ist und nicht ins Jammern abdriftet.“ (IDV)

Sehr deutlich wird die Hoffnung auf konkrete Hilfe für die Bewältigung der Herausforderungen des Unterrichtsalltags. Dabei steht das Bedürfnis nach Weiterentwicklung bzw. Ausbildung der eigenen Wissensbasis im Bereich Deutsch als Zweitsprache im Vordergrund, die Fähigkeit USB DaZ anzuwenden und das Kennenlernen von methodischen Umsetzungsmöglichkeiten im

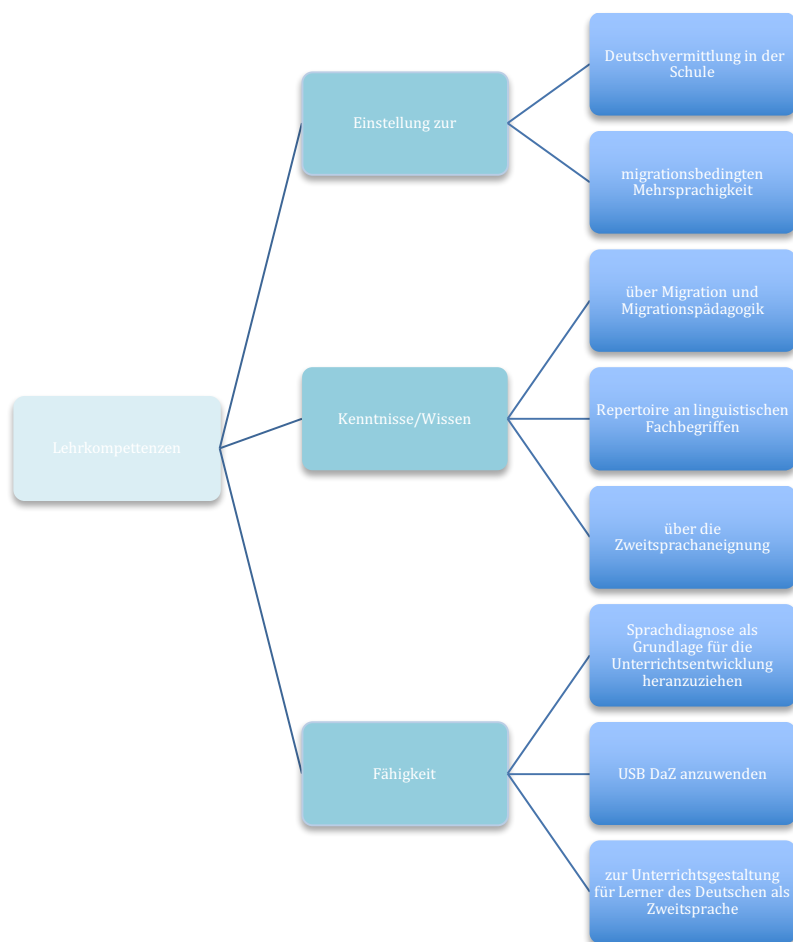
Unterricht. Dabei steht bei allen befragten Lehrkräften der Wunsch im Vordergrund, den Kindern bei der Deutschaneignung konkreter helfen zu können. Zusammengefasst können die formulierten Erwartungen der Lehrkräfte als Ausdruck zur Professionalisierung für Deutsch als Zweitsprache gewertet werden.

7.2 Reflexionsprozesse über individuellen Lernzuwachs

Im Rahmen der Evaluation war von besonderem Interesse, Informationen darüber zu gewinnen, welche Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich einer diagnosegestützten Sprachbildung für Lerner des Deutschen als Zweitsprache Lehrgangsteilnehmerinnen zu Beginn des Lehrgangs haben und wie verändern sich diese nach Abschluss des Lehrgangs. Konkret beantwortet dieser Abschnitt die Forschungsfragen: *Welche Einstellungen, Kenntnisse (Wissen) und Fähigkeiten im Bereich einer diagnosegestützten Sprachbildung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben die Lehrgangsteilnehmerinnen und –teilnehmer zu Beginn des Lehrgangs? Wie verändern bzw. erweitern sich diese nach Absolvierung des Lehrgangs?*

Dazu wurde an die gewonnenen Daten deduktive Kategorien herangetragen. Diese deduktiven Kategorien ergeben sich aus dem theoretischen Rahmen der Arbeit. Als Grundlage dienen dafür die Ergebnisse aus der Darstellung des IALT-Curriculums (vgl. Kapitel 5) in Abgleich und Abstimmung mit dem Curriculum zum vorliegenden Lehrgang (vgl. Kapitel 6.1).

Daraus ergeben sich folgende Kategorien (dunkelblau):



7.2.1 Einstellung zur Deutschvermittlung in der Schule

Im Kapitel 5.1 Einstellungen kristallisierten sich zwei maßgebende Einstellungsmerkmale heraus, die ausschlaggebend sind, um Sprachbildung systematisch in den Regelunterricht zu integrieren. Zum einen die Bereitschaft dazu, allen Kindern unabhängig ihrer mitgebrachten sprachlichen Ressourcen einen adäquaten Unterricht für die Bildungssprache Deutsch zu ermöglichen, die dazu gemachten Ausführungen in den Interviews werden unter der Kategorie „Einstellungen zur Deutschvermittlung in den Schulen“ gesammelt und systematisiert. Zur Systematisierungen der Interviewpassagen dienten als Grundlage die 3 migrationswissenschaftlichen Paradigmen nach Mecheril (2010), die auch im Zuge des Kapitel 5.1 vorgestellt wurden. Zum anderen ihre sprachlichen Erfahrungen in allen Sprachen anzuerkennen und auch diese in den Unterricht einzubinden, die dazu gemachten Ausführungen wurden unter der Kategorie „Einstellung zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit“ gesammelt. Im vorliegenden Lehr- gang werden auch diese zwei Einstellungsmerkmale explizit angesprochen.

In den Interviews zum ersten Messpunkt erwähnen alle Lehrkräfte, dass sie sich ihrer Verant- wortung bezüglich der Deutschvermittlung im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

bewusst sind und diese auch versuchen wahrzunehmen, wobei sich jede Lehrkraft, unabhängig ihrer Funktion in der Schule mehr Unterstützung wünscht seitens des gesamten Schulteam, aber auch der Eltern. Eine Ausführung einer Deutschförderlehrerin bringt das auf den Punkt:

„Naja also, als DaZ-Beauftragte an meiner Schule fühle ich mich sehr dafür verantwortlich. Ich wünsche mir zwar oft mehr Unterstützung durch die Eltern, also einfach, dass sie schauen, dass vielleicht, die Kinder auch mal das ORF-Kinderprogramm schauen oder ein Buch kaufen, statt einem Videospiel, man muss es ja nicht gleich kaufen, man kann auch eins holen von der Bücherei, die ist direkt im Ort. Aber auch von den Klassenlehrerinnen, also ich habe oft das Gefühl, die erwarten, dass die Deutschkenntnisse nur in meinem Kurs erweitert werden können und das finde ich wirklich arg. Oft beobachte ich, dass halt im Unterricht so strikt nach Buch vorgegangen wird und da frage ich mich, für wen ist das wirklich sinnvoll. Das ärgert mich. Und dann muss ich halt auch wieder sagen, dass ich mich zwar sehr für die Kinder verantwortlich fühle, aber alleine geht da nicht so viel weiter. Das ist echt schade.“ (IDV)

Den interviewten Lehrkräften ist ihr Auftrag zur Deutschvermittlung in der Schule bewusst, wobei sie an unterschiedliche Grenzen und Herausforderungen stoßen, für die es eine schulische Gesamtlösung braucht, die vom ganzen Kollegium und Schulführung mitgetragen werden müssen. Bei den Interviewpartnerinnen handelt es sich um Lehrkräfte, die immer wieder großes Interesse an Inhalten zu Deutsch als Zweitsprache bekunden, jedoch merkt man in ihren Aussagen (siehe oben), dass sie im schulischen Alltag mit vielen Kolleginnen und Kollegen konfrontiert sind, die der migrationsbedingten mehrsprachigen Schülerinnen- und Schülerschaft nicht das Interesse entgegenbringen, wie sie selbst.

Wie bereits bei der Datenanalyse zum Thema „Erwartungen“ ersichtlich wurde, sind die individuellen Herausforderungen im Unterrichtsalltag groß und mit der Teilnahme am Lehrgang erhoffen sich die Lehrkräfte, diesen Herausforderungen durch Qualifizierung für das Themengebiet Deutsch als Zweitsprache und Sprachdiagnose besser bewältigen zu können. Die freiwillige Teilnahme am Lehrgang bekräftigt auch das Verantwortungsbewusstsein zur Deutschvermittlung, wobei den Lehrkräften ihr persönlicher Qualifizierungsbedarf für diesen spezifischen Bereich bewusst ist.

In den ausgewählten Ausführungen aller Interviews vor Beginn des Lehrgangs zeigt sich die Dominanz des ausländerpädagogischen Paradigmas, das zeigt sich vorwiegend darin, dass es den Lehrkräften darum geht, die Kinder in ihrem Deutschprozess soweit zu stärken, dass sie nach Ablauf des zweijährigen a.-o.-Statutes im herkömmlichen Regelunterricht mit den monolingual deutschaufwachsenden Kindern mithalten können. Im Mittelpunkt steht die eigene Qualifizierung für Deutsch als Zweitsprache, um den Kindern effizienter helfen zu können, damit eben diese Angleichung im Unterricht zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache nach Ablauf der zwei Jahre gut gelingt. Kompensatorische Sprachfördermaßnahmen stehen im Vordergrund, sowohl bei den Deutschförderkräften, als auch bei den klassenführenden Lehrkräften. Folgendermaßen formuliert beispielsweise eine Deutschförderkraft ihren Zugang:

„Eine Sprache lernt man ja nicht in einem Jahr, sondern das ist ein langwieriger Prozess und man muss ja auf lange Sicht arbeiten, dass der in zwei Jahren, also so lange hat er Zeit, dass er ohne Noten durch das Schulsystem geschleust werden kann und dann muss er dem Unterricht folgen können. Das bedeutet für mich, ich habe zwei Jahre Zeit ihn dort hinzubringen und daher ist es für mich wichtig zu wissen, wie ich ihn dorthin bringen kann.“ (IBV)

Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews kommt die Deutschförderkraft noch einmal darauf zu sprechen und meint:

[...]es ist so, man steht so unter einem Druck, dem Kind Deutsch so schnell wie möglich beizubringen, weiß aber die wissenschaftlich belegten Fakten, dass das länger dauert und das ist einem dann oft egal, weil man es so schnell wie möglich schaffen möchte, weil ich weiß, ab einem gewissen Zeitpunkt sind diese Kinder auf sich alleine gestellt.“ (IBV)

Obwohl die Lehrkraft auf die wissenschaftlichen Fakten zum Spracherwerb im Kontext von Migration referiert und damit vermutlich auch die sprachlichen Bedürfnisse und Lernbedürfnisse mehrsprachiger Kinder kennt, werden nicht die vorherrschenden Sprachfördersituationen angedacht zu ändern oder überdacht, sondern das Kinder schafft es entweder mit dem geschaffenen „Angebot“ oder nicht. Vor dem Lehrgang zeugt das nach wie vor von einem vorherrschenden monolingualen Habitus.

Der unterrichtliche Blick der Lehrkräfte vor Beginn des Lehrgangs ist vor allem darauf ausgerichtet, Abweichungen von der sprachlichen Norm auszugleichen, das zeugt von einer defizitorientierten Perspektive, was wiederum auch für eine ausländerpädagogische Perspektive spricht. Jedoch zeichnet sich eine Perspektivenänderung hinsichtlich des defizitorientierten Perspektive hin zu einer stärkenorientierten Perspektive ab, wie eine Aussage einer klassenführenden Lehrkraft nach Abschluss des Lehrgangs auf den Punkt bringt:

„Ja was noch (...) vielleicht habe ich oft nicht so wirklich erkannt, was Kinder eigentlich schon können, da habe ich mir eher oft gedacht, die sind eigentlich schlechter, als sie laut Beobachtungsbogen eigentlich sind, was natürlich für den Unterricht sehr gut ist und für meine Einstellung gegenüber dem Kind sehr gut ist.“ (ICN)

Das bedeutet, die Auseinandersetzung mit Beobachtungsverfahren, die das sprachliche Können von Zweitsprachenlernenden abbildet, scheint ein guter Zugang für Lehrkräfte zu sein, eine stärkenorientierte Perspektive gegenüber dem sprachlichen Können der Kinder zu entwickeln. Im Zusammenhang mit der Abkehr eines defizitorientierten Blicks und in der Auseinandersetzung mit den Beobachtungsbereichen aus dem USB DaZ Bogen erweitert eine klassenführende Lehrkraft ihren Blick auf Sprache:

„Die Informationen bezüglich der Sprachentwicklung sind sehr wichtig, das ist etwas Konkretes, auch schärft der USB DaZ - Bogen den Blick auf andere sprachliche Phänomene als sich nur auf die Begleiter zu konzentrieren. Das sprachliche Können der Kinder zu beobachten, das war für mich eine zentrale Aussage, die immer wichtiger geworden ist und dieser Ansatz, das hört sich jetzt vielleicht ein wenig eigenartig an, aber das entspannt mich in der Schule. Ich sehe, also höre darauf, was da eigentlich schon alles da ist.“ (IAN)

Diese Interviewstelle zeichnet die Anbahnung einer funktionalen Perspektive, so wie es auch im IALT-Curriculum als Ziel verankert ist, ab.

7.2.2 Einstellung zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird von den Lehrkräften hin und wieder zum Thema gemacht, wobei es unter unterschiedlichen Gesichtspunkten diskutiert wird.

Auffällig war, – obwohl hier natürlich eine sehr kleine Stichprobe vorliegt, die keinesfalls repräsentativ sein kann – dass jene Lehrkräfte, die derzeit klassenführend tätig sind, die Erstsprachen ihrer Schulkinder vorwiegend in Form von Liedern in den Unterrichtsalltag miteinbeziehen und sich wertschätzend und positiv gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den jeweiligen Interviews äußern. Bei den Deutschförderkräften hingegen zeichnet sich der Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Unterrichtseinheiten nicht ab. Natürlich bleibt fraglich, inwiefern ausschließlich mit Liedern eine tatsächliche Anerkennung und Wertschätzung der Migrationssprachen geschaffen werden kann, jedoch ist es ein Anfang. Zumindest werden andere Sprachen als Deutsch im Unterricht zugelassen und es wird kein Sprachverbot gegenüber den Migrationssprachen verhängt oder gar bei Verstoß sanktioniert. (vgl. Dirim/Mecheril 2010a: 132)

Eine klassenführende Lehrkraft, die bei der Wortschatzerarbeitung mit Übersetzungen der jeweiligen Erstsprachen durch die Eltern arbeitet, tut diese vorwiegend darum, weil sie sich neben der Wertschätzung positive Effekte auf die Deutschaneignung erhofft:

„Und der Hintergedanke ist der, den Sprachen eine Wertschätzung entgegenzubringen und es soll eine Vokabelanregung für die deutsche Sprache sein. Wir wollen, dass die Eltern daheim diskutieren können, z.B. den Unterschied zwischen Kuchen, Kecks und Torte. Das sind alles süße Sachen zum Essen, aber wir wollen, dass sie Vokabel dafür finden und eindeutige Zuordnungen und dafür braucht man die Muttersprachen und da versuchen wir die Eltern miteinzubinden.“ (IAY)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Mehrsprachigkeit vorwiegend in den Unterricht einbezogen wird, um der sprachlichen Vielfalt eine Anerkennung entgegen zu bringen und/oder weil man sich positive Effekte auf die Deutschaneignung erwartet. Damit aber Schülerinnen und Schüler – so wie es Krumm und Reich mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit (vgl. Reich/Krumm 2013) verfolgen – ein Angebot geschaffen werden kann, bei dem Spracherfahrungen aller Kinder in den Mittelpunkt gestellt werden, und der Machtkampf zwischen Erst-Zweit- und Fremdsprachen überwunden wird, braucht es noch weitere unterrichtliche Maßnahmen im Schulalltag. Daher wäre noch wichtig zu prüfen, inwieweit die Einbindung von Erst-

sprachen in den Bildungsprozess aufgrund mangelnder Ideen, mangelndem Interesse, mangelndem Verständnis an der Sinnhaftigkeit oder aufgrund eines monolingualen Habitus der Lehrkräfte nicht gelingt? Wahrscheinlich ist auch ein Zusammenspiel dieser Aufzählung.

Es kann eine Ausbaufähigkeit bezüglich Ideen zur Umsetzung im Sinne eines mehrsprachigen Gesamtcurriculums festgehalten werden. Für zukünftige Professionalisierungsmaßnahmen in Aus- bzw. Weiterbildung ist es dringend notwendig, darauf zu reagieren.

Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass sich die Teilnehmerinnen unter dem Modul „Mehrsprachigkeit und Spracherwerb“ etwas völlig anderes erwartet haben und daher auch im abschließenden Interview sich nur sehr selten über Mehrsprachigkeit äußern. Reflexionsprozesse bzw. Lernprozesse für den Bereich Mehrsprachigkeit blieben daher laut den Ausführungen aus. Zumindest konnten die Lehrkräfte formulieren, was sie sich unter diesem Modul eigentlich vorgestellt hätten (vgl. Kapitel 7.3.).

7.2.3 Kenntnisse über Migration und Migrationspädagogik

Reflexionsprozesse in Bezug auf die eigene Lehrendenrolle im Zusammenhang mit einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit konnte hingegen die Wissensvermittlung im Modul „Migration und Migrationspädagogik“ in Gang setzen. So betonten alle Befragten in ihren Antworten auf die Frage, „Was schlagen Sie vor, dass zukünftige Volksschullehrkräfte im Umgang mit mehrsprachigen Lernern wissen und können sollten?“, die Wichtigkeit des Grundlagenwissens zu Migration und Migrationspädagogik. Dieses Wissen wurde für sie ebenso ein zentrales Wissensselement, wie beispielsweise das Wissen rund um die Zweitsprachenerwerb, wobei es besonders wichtig erscheint im Zusammenhang mit der Elternarbeit. Eine klassenführende Lehrkraft beschreibt das als besonders interessant und lobt auch sehr den Vortragenden des Moduls:

„Also der Vortragende Thomas Olalde war im Modul Migration und Migrationspädagogik ausgezeichnet. Der ragt da wirklich heraus in seiner Art die Teilnehmer zu berühren und zum Nachdenken zu bringen. Das war wirklich ein unglaublich guter und hervorragender Vortragender. Das kann jede Lehrerin brauchen, die mit Migration oder vielleicht auch Diskriminierung und auch (...) Wertungen, mit denen man konfrontiert wird als Lehrer, umgehen muss. Das kann wirklich jeder brauchen. In meiner Ausbildung damals gab es so etwas überhaupt nicht, gut meine Ausbildung ist etwas länger her (lacht), daher ist es für mich auch sehr interessant und würde ich sofort jedem anderen Lehrer empfehlen.“

I: Können Sie die Inhalte, die sie so berührt haben, näher beschreiben? Was war für Sie da so wichtig?

AN: Herr Thomas Olalde war selber ein Migrant und hat dadurch auch von der anderen Seite berichten können oder erlebbar machen können (...) wie das (...) ankommt. Also wir haben die Sprachfähigkeit unseres Gegenübers einfach nicht zu bewerten, indem wir zu Ihnen sagen: „Ach Sie sprechen aber schon sehr gut Deutsch!“, das impliziert ersten, dass ich angenommen habe, er spricht gar kein Deutsch und zweitens habe ich ihn nicht zu bewerten, in seiner Sprachfähigkeit, weil ich habe eigentlich sein Kind in der Sprachfähigkeit zu bewerten und zu unterstützen, aber nicht den Elternteil. Das ist eigentlich (...) also obwohl

ich es nicht so meine, kommt es[Aussage] bewertend und diskriminierend an. Dieses Beispiel habe ich neu überdacht, wo ich dann meine Sprache ändere und ich sage jetzt: „Sie können sich sehr gut ausdrücken und ich freue mich, dass ich sie so gut verstehe und ich spüre, Sie verstehen mich gut!“ Dann bringe ich das besser herüber und ich bewerte nicht die Sprachfähigkeit, sondern ich vermittele, dass wir kommunizieren können und unsere Kommunikation klappt. Das ist zum Beispiel so ein Beispiel, an dem konkret wird, (...) also er macht das sehr gut und stellt das sehr gut dar, wie sehr wir eigentlich an Kultur und Religion einen Menschen oder eine Menschengruppe festmachen (...) auch wenn wir gefragt werden, was ist uns wichtig oder wo verbringen wir die meiste Zeit oder wo investieren wir am meisten, dann ist Familie und Arbeit ein wichtiger Punkt und Freizeit ein wichtiger Punkt, aber Kultur und Religion ein sekundärer Punkt und wir machen alle islamisch Gläubigen daran fest und das ist einfach unfair.“ (IAN)

7.2.4 Kenntnisse über linguistische Fachbegriffe

Zu Beginn des Lehrgangs äußerten alle befragten Teilnehmerinnen den Wunsch an mehr „DaZ-Inhalten“, nach dem Lehrgang konkretisiert sich dieses Wissen zunehmend und eine unumgängliche Notwendigkeit stellt das „Linguistische Wissen“ und das „Wissen über die Sprachaneignung“ dar.

„Ja, also was für mich sehr wichtig war eigentlich, ist dieser ganze sprachwissenschaftliche Hintergrund überhaupt und die Sprachentwicklung.“ (IDN)

Auf der einen Seite wird das linguistische Wissen als langweilige Last und auf der anderen Seite als notwendige Voraussetzung um mit dem USB DaZ- Bogen überhaupt umzugehen, gesehen. Nachdem der USB DaZ- Bogen sehr geschätzt wird von den befragten Lehrkräften, kristallisiert sich das linguistische Wissen als unabdingbar heraus. Eine Erzählaufforderung während des Interviews lautete „Welche Stärken und welche Schwächen sind Ihnen/dir bei der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex des Lehrgangs bewusst geworden?“ Auf diese Frage wurde immer wieder sehr stark Bezug genommen auf linguistische Fachbegriffe, die der Beobachtungsbogen erfordert, aber auch auf grundlegendes Grammatikwissen.

„(...) und ich war über den Grammatikkurs sehr froh, weil ich komme noch von der Pädak, also einer zweijährigen Volksschullehrerausbildung, also wir haben in Deutsch in der Grammatik nichts gemacht und ich glaube, ehemalige Hauptschullehrer oder heutige NMS-Lehrer, die lernen natürlich schon mehr und können auch mehr die Grammatik und dadurch bin ich froh, weil ich so den USB DaZ-Teilen besser folgen konnte und da waren für mich wirklich viele neue Sachen dabei.“ (IDN)

Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews nimmt sie noch einmal Bezug „auf die vielen neuen Sachen“ und meint damit zum Beispiel:

„Oder immer, wenn ich mich bewege, nehme ich „bin“ und nicht „habe“ und das sind so kleine Dinge, die man auch den Kindern mitgeben kann, also vielen Kindern hilft das, nicht allen, aber vielen und so ein Modul über Kniffe, das würde mir gefallen, weil mir das hilft zu wissen, wie ich anfangen kann oder soll. Da weiß ich bestimmt vieles nicht, weil ich vieles nicht gelernt habe oder gehört habe und das hätte ich gerne genauer gehabt. Außerdem kann ich dann auch, also meine Übungsreihe, oder dass zu Übende kindgerecht aufbereiten mit Bildern, Spielen usw., aufzeichnen, aber da muss ich halt vorher selber wissen, wie sich das alles zueinander verhält.“ (IDN)

So betont diese Interviewpartnerin, die hier sehr ehrlich geantwortet hat, den bei ihr stattgefundenen Entwicklungsprozess:

„Also am Anfang des Lehrgangs war ich ein wenig überfordert, weil ich noch nichts damit anfangen konnte, ich war von der Grammatik her überfordert und habe mir oft gedacht „Was wird denn da gemeint sein?“, also im Unterricht habe ich sofort versucht auf alles zu hören, das war ein gewisser Entwicklungsprozess und [...]im Laufe der Zeit ist mir da vieles bewusstgeworden, und ich habe vieles wiederholt zu Hause, um da echt sattelfest zu werden. Es gibt Lieblingsbereiche, die höre ich sofort und es gibt auch Dinge, die bei mir selber nicht sitzen, also wie ich schon gesagt habe, ich weiß nicht, ob ich die Grammatik jemals gelernt habe, die sind sehr schwammig, da höre ich auch gleich darüber, das ist dann gar nicht so wichtig, aber manches höre ich auch beim Fernsehen, auch Fernsehsprecher sprechen falsch, besonders den Genitiv, ja das höre ich jetzt alles, auch im Gespräch und das finde ich sehr lustig. (lacht). (IDN)

Eine andere fasst ihren Entwicklungsprozess so zusammen und betont, dass sie dabei viele neue Erkenntnisse erlangt hat:

„Da muss ich kurz überlegen und mir den Bogen vorstellen. (...) Ok, also wenn ich den Bogen jetzt durchgehe (...) das mit den Verben erkenne ich, das ist kein Problem, auch den Wortschatzbereich und die Orthographie und die Strategien. Wobei das waren schon sehr viele neue Inhalte für mich dabei, also zum Beispiel „Paraphrasen“. Oder auch bei den Textsorten, dieses Aufdröseln mit den verschiedenen Textabsichten. Gut, da habe ich jetzt in der Vorschule nicht so viel zu tun, aber es hilft auch, um verschiedene Situationen im Unterricht zu schaffen, bei denen verschiedene Textelemente verlangt werden. Ja! Probleme oder Bereiche, bei denen ich gerne eine Grammatik zur Hand nehme oder halt öfters hinschaue als einmal, sind zum Beispiel die Verbstellung und schon auch die Fälle. Das höre ich nicht immer gleich beim ersten Mal anhören.“ (IAN)

Im Rahmen dieser Masterarbeit ist die Stichprobenanzahl sehr gering und keinesfalls sind die Ergebnisse repräsentativ, dennoch illustrieren diese Beispiele einen konkreten Qualifizierungsbedarf bei Volksschullehrkräften hinsichtlich grundlegender Kenntnisse über Grammatik und Sprachwissenschaft unabhängig der Durchführung einer Sprachstandsbeobachtung mit USB DaZ. Auf die Frage, was müssen Volksschullehrkräfte können und wissen bezüglich Kindern mit unterschiedlichen Deutschständen, antwortet eine Lehrgangsteilnehmerin so:

„[...]ich glaube auch, dass die Sprachfähigkeit in der eigenen Muttersprache bezüglich Grammatik und Sprachwissenschaft einen Schwerpunkt bekommen muss, weil nur dann kann ich diesen Kindern auch helfen, wenn mir meine eigenen Strukturen in der Sprache bewusst sind und ich weiß, dass es in jeder Sprache eigene Strukturen gibt, dann kann ich diese Brücken bauen und das kann ich nur, wenn ich mir dessen bewusst bin.“ (IAN)

7.2.5 Kenntnisse über die Zweitsprachaneignung für Deutsch

Keine der interviewten Lehrkräfte hat eine zusätzlich bzw. spezielle Ausbildung im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“. Vorwiegend aufgrund eigener Unterrichtserfahrung wird der Unterricht für Kinder mit anderen Erstsprachen gestaltet. So konnte in Bezug auf diese Kategorie in den Präinterviews keine Äußerungen zugeordnet werden. Vorwiegend wird auf Schilderungen der Lehrkräfte im Postinterview verwiesen.

Ein zentrales Wissensselement, welches völlig neu war für die befragten Teilnehmerinnen, ist das Wissen über Aneignungsstufen für Deutsch als Zweitsprache. Dieses Fachwissen wird sogar als Schlüsselerlebnis bezeichnet. Das bedeutet, dass das Wissen über deutsche Sprachaneignungsprozesse bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein völlig neues Terrain für die teilnehmenden Lehrkräfte darstellt.

„Aja und das Modul zu Sprachdiagnose war sehr hilfreich für mich, weil da für mich dieser ganze Ablauf über die Entwicklung von Sprache sehr gut sichtbar wurde und da hatte ich wirklich sehr viele Schlüsselerlebnisse, also das finde ich auch sehr wichtig.“ (IAN)

„Und was auch noch sehr wichtig ist, was schon in der Ausbildung ein Thema sein sollte und zwar der Sprachstand des Kindes oder bzw. (...) wie entwickelt sich Sprache eigentlich, also was wird eigentlich als erstes beherrscht und was sollte darauffolgen und wie entwickelt sich der Sprachlernprozess (...) also das ist so wichtig, dass man sich bewusst wird, das ist kein Zufall, sondern das folgt einem Schema und über dieses Schema sollte man Bescheid wissen.“ (ICN)

Folgende Interviewpassagen zweier Lehrkräfte illustrieren exemplarisch ihre individuellen Lernprozesse durch das Erlangen des Fachwissens.

„Also wenn ich zurückdenke, war für mich völlig neu die Sprachentwicklung nach einem bestimmten Schema, das war mir wirklich nicht bewusst vorher (...) völlig neu (...) ja und auch die Methoden waren auch neu für mich, sicher hat man schon einiges verwendet, aber nicht mit so vielen Gedanken daran, was bringt das für die Sprachentwicklung oder was mache ich jetzt genau, damit ich die Sprache fördere, also das war schon sehr neu für mich.“ (ICN)

„[...]wenn ich einen Schüler oder eine Schülerin bekomme, kann ich meinen Unterricht aufbauen, weil ich weiß, wie sich Sprache entwickelt und das habe ich vorher nie so gelernt, da waren viele Sachen dabei, die ich vielleicht vom Gefühl her oder intuitiv gemacht habe, aber es waren Fehler, nicht böswillig und dadurch kann ich auch das Material ganz anders ansehen.“ (IDN)

Dieses Wissen, so betonen die Befragten, liefert den nötigen Input in Form eines roten Fadens für die sprachförderliche Unterrichtsgestaltung. In den abschließenden Interviews kristallisiert sich heraus, dass die Aneignungsstufen im USB DaZ-Beobachtungsbogen die wichtige Progression für den Deutschunterricht liefern, und nicht die so oft gewünschte Arbeitsblättermappe oder DaZ-Lehrwerk, dass zur sicheren Deutschaneignung führt.

7.2.6 Fähigkeit Sprachdiagnose als Grundlage für die Unterrichtsentwicklung heranzuziehen

Im Interview zu Beginn der Professionalisierungsmaßnahme gaben alle Interviewpartnerinnen an, dass bisher keine sprachdiagnostischen Verfahren im jeweiligen Unterricht eingesetzt werden. Entscheidungen, welche sprachlichen Bereiche unterrichtet werden, entscheidet größtenteils das Gefühl der Lehrkräfte, wie folgendes Beispiel aus einem Interview illustriert:

„Sonst mache ich und andere Kollegen das mehr so nach Gefühl, aber notieren, das nicht gesondert. Wir schreiben natürlich schon Förderpläne, das machen wir schon alle, aber das ist gerade am Schulanfang, dass man halt ein bisschen genauer zuhört, aber nicht nach einem bestimmten Schema oder Instrument, also das man sich einfach notiert: „aha der gehört der Artikel gefördert oder mehr der Wortschatz gefördert.“ Also solche Sachen halt.“ (ICV)

Eine Lehrkraft spricht davon, dass sie hin- und wieder zur Überprüfung die angebotenen Tests aus verschiedenen Lehrwerken heranzieht, obwohl sie diese selbst sehr fragwürdig findet, weil sie die dadurch entstehende Prüfungssituation anzweifelt. Dieselbe Lehrkraft verwendet einen Sprachdiagnosebogen (eine Recherche bezüglich des Namens ergab keine konkreten Ergebnisse), den sie bei einem Besuch im Sprachförderzentrum Wien bekommen hat, wobei es dafür keine Vorgaben seitens der niederösterreichischen Schulbehörde gibt, sondern eine individuelle Entscheidung ihrerseits ist:

„Naja es gibt teilweise in den Lehrbüchern, die für Deutsch als Zweitsprache ausgelegt sind, so kleine Überprüfungen, manche halte ich persönlich für fragwürdig, andere wiederum, z.B. aus dem Buch „Der die das“, das finde ich ganz gut, aber es ist halt immer eine Momentaufnahme des Kindes und das liegt mir halt nicht so, denn es ist dann eine Prüfungssituation und das bekommt das Kind mit. [...] Grundsätzlich möchte ich halt auch festhalten, dass es in Niederösterreich dafür überhaupt nichts Verpflichtendes gibt, woran sich die Lehrer halten müssen.“ (IBV)

Grundsätzlich kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der Sprachförderunterricht in Deutsch nicht auf Grundlage von sprachdiagnostischen Ergebnissen weder von den Sprachförderlehrkräften noch von den klassenführenden Lehrkräften gestaltet wird. Verwunderlich ist das aus zwei Gründen nicht, zum einen, wie bereits eine Lehrkraft kritisiert, gab es zu diesem Zeitpunkt keine verpflichtenden Leitlinien für ein sprachdiagnostisches Vorgehen und zum anderen wurde bisher in der Grundausbildung für Volksschullehrkräfte der Themenkomplex „Deutsch als Zweitsprache“ und daher eben auch der Themenbereich „Sprachdiagnose“ kaum beachtet. Wie bereits im Kapitel 6.1 erläutert wurde, erhoffen sich aber die Teilnehmerinnen das Handwerkszeug für sprachdiagnostisches Vorgehen mittels USB DaZ zu lernen. Welche Lernzuwächse mit der Fähigkeit eine Sprachstandsbeobachtung durchzuführen noch einhergehen und Lernzuwächse nach Abschluss des Lehrgangs bei den Teilnehmerinnen stattgefunden haben, verrät die Datenanalyse der folgenden deduktiven Kategorie.

7.2.7 Fähigkeit USB DaZ anzuwenden

Im Zentrum des Lehrgangs steht selbstverständlich das Beobachtungsverfahren USB DaZ, daher ist es nicht sehr überraschend, dass die damit verbundene Fähigkeit „USB DaZ“ im Unterricht einzusetzen und als Grundlage für Förderentscheidungen heranzuziehen auch bei den befragten Teilnehmerinnen in den Interviews fokussiert wurde.

Insgesamt wird von allen befragten Lehrkräften betont, dass sie im Rahmen des Lehrgangs gelernt haben, unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtungen bei Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch anhand des USB DaZ-Bogens durchzuführen. Eine Interviewpartnerin bringt das auf den Punkt:

„Also der USB-DaZ-Bogen ist ein sehr gutes Instrument, wenn Menschen schon in der Sprache Deutsch sprechen. Und das habe ich gelernt, also wie funktioniert das Beobachten und wie werte ich diesen Bogen aus. Darin hat sich meine Erwartung bestimmt erfüllt.“ (IAN)

Dieser Lernerfolg, so sind sich die Befragten einig, ist vor allem auch auf die Vorgehensweise der Vortragenden zurückzuführen, die in Form von Videos Sprechproben von Kindern mit den Teilnehmerinnen durchanalysiert haben. Die Verknüpfung zur Sprachförderung in diesen Modulen wurde immer wieder aufgegriffen. Dieses praxisnahe Vorgehen wird sehr geschätzt, so wie eine Aussage das illustriert:

„Die Analyse von den Kindern, die uns vorgespielt wurden. Die konkreten Beispiele, weil das echt hilft beim Aneignen des Instruments.“ (IBN)

Die Umsetzung einer diagnosegestützten Sprachbildung anhand von USB DaZ nimmt bereits konkrete Formen im eigenen Unterricht der Teilnehmerinnen an, wobei von unterschiedlichem Ausmaß berichtet wird. Das Ausmaß reicht von einer umfassenden Sprachstandsbeobachtung aller Kinder an zwei Messpunkten während des Schuljahres bis hin zu Einzelbeobachtungen im Rahmen des DaZ-Unterrichts. Ausschlaggebend für einen stärkeren Einsatz von USB DaZ scheint die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften an den unterschiedlichen Schulstandorten zu sein. Jene Kollegin, die für alle Kinder einen Beobachtungsbogen angelegt hat, berichtet von einer zweiten Kollegin (Sprachförderlehrerin), die bereits einen „USB DaZ-Kurs“ abgeschlossen hat. In diesem Team ist die gegenseitige Unterstützung sehr groß und sie berichtete im ersten Interview von einer integrativen Durchführung der Sprachförderstunden.

„Wir verwenden es jetzt konkret, indem wir die Kinder aufnehmen jetzt zum Schulanfang und dann versuchen wir sie zwischen Weihnachten und den Semesterferien einmal aufzunehmen und dann, wenn wir es schaffen, zwischen Ostern und Schulschluss aufzunehmen, um dann Vergleiche zu ziehen.“ (IAN)

Wohingegen jene befragte Lehrkraft, die vorwiegend additiv angelegte DaZ-Kurse durchführt, die unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung vor allem bei den Vorschulkindern und den Kindern mit außerordentlichen Status einsetzt. Eine Sprachstandsbeobachtung für alle Kinder, die den Unterricht bei ihr besuchen, durchzuführen, ist als Einzelperson nicht machbar und wäre auch nicht immer sinnvoll, weil sie als DaZ-Lehrerin oft auch eher Wünsche der Klassenlehrerinnen zu erfüllen hat, als dass sie dann auf den Sprachstand der Kinder eingehen könnte:

„Also ich habe ungefähr 50 Schüler, also ich kann nicht alle so beobachten, aber ich setze es ein bei der Vorschulklasse und bei den außerordentlichen Schülern und wenn ich zum Beispiel in einer Gruppe höre, dass der vierte Fall oft falsch verwendet wird, dann üben wir den vierten Fall oder wenn zum Beispiel viele „und, dann, und dann und dann“, dann übe ich das mit dieser Gruppe, weil ich jede Gruppe nur einmal in der Woche habe und es geht vor allem um das Sprechen und Kommunizieren, um Wortschatzarbeit und um Wünsche von Kolleginnen zu erfüllen, kann ich nicht wirklich so darauf eingehen, aber ich kann auf das, was ich höre, eingehen. Wie gesagt, wenn ich höre, dass in einer Gruppe von 7 Kindern den vierten Fall falsch hören, dann übe ich das mit ihnen, also so kann ich das machen, so verwende ich das schon.“ (IDN)

Erfreulich ist, dass die konkrete Umsetzung einer unterrichtsbegleitenden Sprachstandbeobachtung in die Schulhäuser durch die dafür ausgebildeten Lehrkräfte Eingang findet, wobei sich auch abzeichnet, dass die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, die für eine diagnosegestützte Sprachbildung ebenfalls notwendig sind, in manchen Schulen noch am Anfang stehen.

Gelingensbedingungen für eine diagnosegestützte Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration bedarf nicht nur die Qualifizierung der Lehrkräfte, sondern braucht ein Gesamtkonzept, sonst bringen die besten Weiterbildungskonzepte bzw. Professionalisierungsmaßnahmen nichts. Auch Rüesch (2001) betont die Wichtigkeit einer Gesamtstrategie der verschiedenen schulischen Handlungsebenen, denn

„[e]ine noch so ideale Zusammenarbeit im Lehrerkollegium, noch so optimale Fortbildungskurse für Lehrkräfte nützen wenig, wenn sie sich nicht auf den konkreten Unterricht der Lehrperson auswirken. Umgekehrt sind aber auch dem besten Unterricht Grenzen gesetzt, wenn er nicht durch ein entsprechendes ‚pädagogisches Klima‘ im Schulhaus gestützt wird“ (Rüesch 2001: 15 zit. n. Riebling 2013: 77)

Auf der persönlichen Weiterentwicklung hingegen hat die Auseinandersetzung mit USB DaZ eine Perspektivenänderung bei den Teilnehmerinnen bewirkt und zwar hinsichtlich dessen, dass nun der Fokus auf dem sprachlichen Können der Schülerinnen und Schüler liegt und das ist auch ausgewiesenes Ziel von USB DaZ (siehe Kapitel 6.1).

„Das sprachliche Können der Kinder zu beobachten, das war für mich eine zentrale Aussage, die immer wichtiger geworden ist und dieser Ansatz, das hört sich jetzt vielleicht ein wenig eigenartig an, aber das entspannt mich in der Schule. Ich sehe, also höre darauf, was da eigentlich schon alles da ist.“ (IAN)

Das Sprachkönnen der Schülerinnen und Schüler zu beobachten wird für eine Teilnehmerin bewusst, wie wichtig das aktive Zuhören für eine gelungene Kommunikation ist:

„Was ich auch wieder gemerkt habe, ist wie wichtig das aktive Zuhören ist, also dieser Ansatz das war auch ganz spannend für mich, weil mit der Zeit also im schulischen Alltag hört man zwar, aber man merkt es sich nicht mehr und mit diesem Bogen ist es aber wichtig, dass du zuhörst.“ (IBN)

Eine Teilnehmerin berichtet auch davon, dass die Auseinandersetzung mit USB DaZ und das stärkenorientierte Vorgehen hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes ihre Elternarbeit verändert hat.

„Ja, also, es haben sich auch unsere Elterngespräche geändert, weil sie viel genauer geworden sind, es war eigentlich vorher so, dass wir gesagt haben: „Also das Kind kann das nicht, kann das nicht, kann das nicht!“ Jetzt sagen wir den Eltern, das Kind kann das, es steht da, wir wollen aber dorthin und es ergibt ein ganz ein anderes Bild vom Kind, es ist leichter geworden und es wirkt wesentlich professioneller (lacht) als vorher.“ (IBN)

7.2.8 Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung für Lerner des Deutschen als Zweitsprache

In den ersten Interviews ist der durchgehende Tenor der Lehrkräfte, dass sie keine bestimmte Methodik bezüglich der Lerner des Deutsch als Zweitsprache verfolgen. Aus der Erfahrung der täglichen Unterrichtsarbeit haben sich bestimmte methodische Kniffe, Spiele und Vorgehensweise herauskristallisiert, die je nach Erfolg beibehalten oder verworfen wurden. In den Schilderungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Frage, wie ihre Unterrichtsgestaltung aussieht, ist auffällig, dass der Einsatz von Spielen, bei denen die Kinder angeregt werden zu sprechen und der Wortschatzaufbau, welcher vor allem mit der Zuordnung von Bild und Wort erreicht werden soll, vorherrschend ist.

An den Äußerungen, die dieser Kategorie entsprochen haben, ist zu beobachten, dass im Unterricht in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Erstsprachen sehr undifferenziert vorgegangen wird. Beispielsweise berichtet eine Lehrkraft davon, dass sie gerne in der Sprachförderung mit Gedichten arbeitet. Auf die Frage, welches Ziel sie mit den Gedichten verfolgt, antwortet sie:

„Ziele (...) also nachdem ich mich sehr nach dem Jahreskreis orientiere, sind halt Gedichte ideal, weil es zu verschiedenen Themen dann viele Gedichte gibt. Ja ich erhoffe mir halt, wenn die Kinder dann die Gedichte und Lieder auswendig lernen, dass das halt dann Sätze hängen bleiben. Das klappt bei manchen gut und bei manchen eh nicht. Aber ich denke mir, es ist eine gute Möglichkeit einen gewissen Umfang an Wortschatz zu erarbeiten.“ (ICV)

Nach Absolvierung des Lehrgangs fasst dieselbe Lehrkraft ihren Lernzuwachs in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung folgendermaßen zusammen:

„Eine Schwäche von mir war sicher, dass ich ein bisschen planlos gefördert habe, natürlich habe ich für mich einen Plan gehabt, aber jetzt nicht nach einem Schema eben, also aufbauend, sondern es war eher so, dass ich ein nettes Gedicht entdeckt habe und ich mir gedacht habe, das mache ich als nächstes. Das ist sicher auch gut und schadet nicht, hat aber nicht diese Struktur, was können die Kinder schon und was sollte ich jetzt machen. Das ist jetzt nach dem Lehrgang anders, das probiere ich jetzt anders.“ (ICN)

Also dieser individuelle Lernzuwachs zeugt davon, dass die Vortragenden mit ihrer Vorgehensweise hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung in Bezug auf die Zweitsprachendidaktik im Lehrgang den Transfer in die Klassenzimmer gemeistert haben.

Eine Lehrkraft, welcher in der Vorschule unterrichtet, schilderte bereits im ersten Interview wesentlicher differenzierter und betont, dass in jeder Unterrichtsstunde Sprache in den Mittelpunkt gestellt wird und für sie der Einbezug der verschiedenen Sprachen eine wichtige Rolle spielt:

„Wir versuchen auch im Turnunterricht Sprachförderung zu machen, so haben wir zum Beispiel bunte Matten, da üben wir: „Das ist die blaue Matte, die rote Matte, die grüne Matte und was ist sonst noch grün und wer hat ein grünes Auto, der geht auf die grüne Matte oder welcher Papa hat ein rotes Auto, der geht auf die rote Matte.“ Also so Alltagssituationen auch herzustellen und im Turnsaal damit zu arbeiten. „Was ist die Ecke? Was ist oben? Was

ist unten?“, und das versuchen wir in jeder Einheit des Schullebens (lacht), also Sprachstrukturen zu finden. (...) Wir haben ein Heft, wo wir Vokabel lernen, (...) eigentlich ist es ein Vokabelheft. Wir sagen den Kindern, wir lernen die Laute und die Buchstaben. Also wir lernen A wie Apfel. Dazu haben wir ein Material, das nennt sich „Wort- und Laut-Detektiv“ und da arbeiten wir die wichtigsten, nicht alle, nur die wichtigsten Laute durch mit Anschauungsmaterial, mit Bildkarten und dann mit den Lautkärtchen zum Anmalen auf Deutsch. Zu jedem, in der Doppelseite, werden die selben Bilder angeboten auf Türkisch, auf Albanisch, (...) die füllen wir dann aus.“ (IAV)

Wobei von allen - auch von dieser Lehrkraft - betont wird, dass sie sich mit der Teilnahme am Lehrgang erhoffen, dass sich diese vorwiegend durch die Praxis aufgebaute Wissen in konkrete Bahnen lenkt, damit man im Austausch mit anderen Lehrkräften konkret darüber diskutieren kann, warum etwas hilft bei der Deutschaneignung und warum nicht. Um den unterschiedlichen sprachlichen Bedürfnissen der einzelnen Kinder professionell im Unterricht begegnen zu können, sind sich auch alle einig, dass sie die neuesten Methoden aus der Zweisprachendidaktik kennenlernen möchten.

Im Laufe der Interviews nach Abschluss des Lehrgangs betonen die Lehrkräfte, dass sie grundsätzlich zufrieden sind mit dem Input an Methoden und sprachförderlichen Übungen während des Lehrgangs, wobei auch immer wieder durchdringt, dass die Verknüpfung zwischen Sprachstanderhebung und dem tatsächlichen Sprachförderunterricht noch Schwierigkeiten bereitet.

„Zum Teil hat sich auch erfüllt, inwiefern ich dann die Sprachförderung ansetzen kann. Da haben wir verschiedene Methoden kennengelernt und das war gut. Da waren schon viele Anregungen dabei.“ (IAN)

„Es freut mich auch sehr, dass wir auch etwas bekommen haben, was wir auch wirklich machen können, jetzt nicht nur was das Ausfüllen des Beobachtungsbogens betrifft, sondern was kann ich machen. Es ist für mich zwar immer noch nicht ganz klar oder schwierig, wie ich das jetzt wirklich umsetzen kann, damit ich gezielt ansetze, wo das Kind die Förderung braucht. Das wird sehr schwer, aber ich glaube es ist einfach schon gut, wenn mir das alles einfach bewusster geworden ist, Ja das bringt sicher schon etwas einfach bewusster an die Planung heran zu gehen.“ (ICN)

In der Auseinandersetzung mit den neuen Methoden aus der Zweisprachendidaktik während des Lehrgangs ist ein Theorie-Praxis-Bezug gelungen:

„Grundsätzlich ist es eine Wechselwirkung zwischen dem Kurs und der Reflexion auf den eigenen Unterricht“ (IAN)

In der Auseinandersetzung, vor allem mit dem Scaffoldingkonzept, berichten die befragten Lehrkräfte, dass sie eine Veränderung in ihrem eigenen Unterrichtsverhalten beobachten konnten. Das zeugt zum einen davon, dass die neuen Methoden im eigenen Unterricht ausprobiert werden und zum anderen, dass dadurch Veränderungen passieren, die positiv für eine sprachfördernde Umgebung sind.

„Worauf ich nun auch noch sehr achte, ist, dass ich den Kindern mehr Muster vorgebe, das finde ich auch sehr gut, das heißt, wenn wir von dem Wochenende sprechen, dass ich nicht mehr nur sage: „Erzähle von deinem Wochenende!“, sondern ich gebe Muster vor, und ich

merke, wie es den Kindern hilft beim Erzählen und Sprechen. Dabei üben die Kinder gleichzeitig die Wort- und Satzstellung und je nach dem, was ich üben möchte, gebe ich die Muster vor.“ (ICN)

„Es hat sich verändert, die Pausen, also ich gebe den Kindern wesentlich länger die Möglichkeit auf eine Frage zu antworten. (...) Man wird mit der Zeit ungeduldig und dann, also dank des Kurses, fällt mir schon wieder ein, ah ok, also eine Stufe zurück, wir geben den Kindern noch einmal mehr Zeit, also das hat sich auf jeden Fall geändert.“ (IBN)

Als sehr hilfreich empfanden die Teilnehmerinnen das Video zu einer Scaffoldingeinheit, unter anderem war es auch ausschlaggebend dafür, eine eigene Scaffoldingeinheit auszuprobieren, denn durch das alleinige Lesen der Texte waren die Vorstellungen darüber sehr unterschiedlich:

„Solche Beispiele, also Videosequenzen für die einzelnen methodischen Anleitungen würde ich sehr gut finden. Wir haben zwar das Video von Scaffolding gesehen, aber es wäre halt auch gut für die anderen Themen gewesen, weil ich ganz ehrlich sagen muss, als ich die Artikel über Scaffolding gelesen habe, hatte ich eine ganz andere Vorstellung davon und als wir das Video gesehen haben, war das echt gut.“ (IBN)

7.3 Offengebliebenes und Verbesserungsmöglichkeiten

Nach Absolvierung des Lehrgangs wurden die Lehrkräfte gebeten den Lehrgang aus ihrer Sicht zu evaluieren. Zur Erfassung ihrer Bewertung über den Lehrgang wurde sie aufgefordert zu reflektieren, inwiefern der Lehrgang ihren Erwartungen entsprochen hat, ihre persönlichen Zielsetzungen erreicht wurden, und welche thematischen Bereiche bzw. Inhalte gegebenenfalls auf der Strecke geblieben sind und welche möglichen Verbesserungsvorschläge zur inhaltlichen Weiterentwicklung der Maßnahmen aus ihrer Sicht zu nennen sind, wobei auch wichtig war zu eruieren, welche Maßnahmen im Lehrgang positiv bewertet werden, weil sie zur eigenen Professionalisierung beigetragen haben. Dieser Abschnitt beantworten die Forschungsfrage: *„Wie kann der USB DaZ-Lehrgang aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer weiterentwickelt werden?“*.

Aus der bisherigen Darstellung geht hervor, dass die befragten Lehrkräfte ihre Teilnahme an dem Lehrgang mit einem hohen Maß an Zufriedenheit resümieren und der Lehrgang sogar an Kolleginnen weiterempfohlen wird. Die Erwartungen haben sich zum größtenteils erfüllt, wobei sich in der Reflexion Wünsche bzw. Vorschläge für zukünftige Professionalisierungsmaßnahmen herauskristallisiert haben. Für die Weiterentwicklung ist es bedeutsam, die bisherigen Erfahrungen der Lehrkräfte und die Reflexion ihres Lernprozesses zusätzlich für Hinweise zur Weiterentwicklung der Maßnahme zu nutzen.

Thematische Bereiche, die offengeblieben sind und Verbesserungsmöglichkeiten wurden thematisch zu folgende Hauptbefunde zusammengefasst:

Inhaltlich wünschen sich die Teilnehmerinnen ein eigenes Modul, dass sich nur mit der Thematik „**Umgang mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger**“ beschäftigt. Das stellt offenbar eine hohe Herausforderung für die Lehrkräfte dar, bei der sich Lehrkräfte in Form eines weiteren Moduls (oder einer eigenen Fortbildung) Unterstützung wünschen würden. Methodisch-didaktische Aspekte in Bezug auf den Deutscherwerb bei Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern werden hier ebenso gefordert, sowie das Kennenlernen von Best-Practice-Beispielen aus Schulen, wo bereits ein Gesamtkonzept erfolgreich umgesetzt worden ist. Folgende Aussage einer klassenführenden Lehrkraft illustriert diesen Wunsch:

„Wo wir das Problem haben, ist, dass wir sehr viele Kinder, die in irgendeinem Alter, plötzlich nach Österreich kommen, also Asylanten, Flüchtlinge und die haben gar keine Sprachmöglichkeit und wir bräuchten da die Möglichkeit unterhalb des Bogens, also bevor der Bogen greift noch Instrumente, also wo muss ich hin, wo kann ich ansetzen damit wir überhaupt zu dem Bogen kommen, also (...) in den Bewertungsbereich des Bogens kommen, weil das fehlt dem Bogen, also der Unterbau, sozusagen, also wenn jemand ganz frisch von Somalia da her kommt oder aus Syrien, weil diese Kinder kriegen wir, die Seiteneinsteiger, die wirklich mit null Sprachkenntnissen in einer Klasse sitzen. Die dann schon auch eine Art Kulturschock haben, das muss man sagen, weil die aus ihrer Umgebung herausgerissen wurden, aus welchen Gründen auch immer und jetzt in einer fremden Umgebung sind mit einer fremden Sprache sitzen und dann nichts verstehen. Wie begegnet man ihnen und wo setzt man an?“

I: Für Sie wären das noch Inhalte, die zu diesem Lehrgang dazu gehören würden?

AN: Ja genau, also das hat mir gefehlt, also was mache ich mit diesen wirklichen Quereinsteigern, weil die erreichen vielleicht den USB-DaZ-Bogen vielleicht nach einem oder zwei Jahren, aber was mache ich in diesen zwei Jahren, diese Kinder sitzen in unseren Klassen und das wäre für mich auch ein wichtiger Bereich. [...]Das gehört besprochen und für mich zu diesem Lehrgang dazu.“ (IAN)

In diesem Zusammenhang steht noch ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt, der den Teilnehmerinnen zu kurz gekommen ist und zwar **die Auseinandersetzung mit verschiedenen Erstsprachen**. Dabei steht der Grundlagenerwerb und der Sprachvergleich im Vordergrund, aber auch Anregungen zur Einbindung der Mehrsprachigkeit im Unterricht:

„Also ich habe mir unter dem Titel „Mehrsprachigkeit und Spracherwerb“ auch etwas anderes vorgestellt, eben die Aufarbeitung der Besonderheiten unterschiedlicher Sprachen und auch wie man Mehrsprachigkeit im Unterricht einbauen kann also solche Sachen halt und das war nicht wirklich der Fall und ich kann mich eigentlich nicht mehr wirklich erinnern, was da so war in diesem Seminar, ich weiß eigentlich nur noch, das sehr viele Begriffsdefinitionen vorgestellt wurden [...].“

Vor allem das Wissen um Sprachaneignungsprozesse, vorwiegend die Sprachaneignung des **Deutschen als Zweitsprache in Form der Aneignungsstufen** war für alle befragten Teilnehmerinnen ein besonders prägendes Erlebnis und vor allem eine Teilnehmerin, die vorwiegend DaZ-Kurse hält, betont den Wunsch nach mehr linguistischem Wissen, wobei die anderen Interviewpartnerinnen das als ausreichend empfanden:

„Ja also Grammatikwissen, die Besonderheiten der deutschen Grammatik noch einmal komprimiert, also nicht die ganze deutsche Grammatik, sondern das spezielle Wissen, welches wichtig ist für diejenigen, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Also zum Beispiel, wie verhält sich das mit dem bestimmten Artikel und wie verhält sich das mit dem unbestimmten

Artikel oder zum Beispiel hat das die Frau Döll einmal angesprochen, in welcher Reihenfolge sich Präpositionen entwickeln also diese spezifische Deutschgrammatik, die Entwicklung, also jetzt nicht um stur zu sagen: „Nur so geht der Weg und das darf jetzt nicht anders sein!“ also es ist mir egal, mit was ich beginne, aber wenn ich jetzt weiß, dass das die Präposition „in“ kommt vor „auf“, also ich weiß das jetzt nicht mehr genau, ich sage das jetzt als Beispiel, ja dann beginne ich nicht mit „auf“, wenn das so leichter ist, ja dann mache ich das halt anders, das hätte ich persönlich noch gerne mehr gehabt. Oder immer, wenn ich mich bewege, nehme ich „bin“ und nicht „habe“ und das sind so kleine Dinge, die man auch den Kindern mitgeben kann, also vielen Kindern hilft das, nicht allen, aber vielen und so ein Modul über Kniffe, das würde mir gefallen, weil mir das hilft zu wissen, wie ich anfangen kann oder soll. Da weiß ich bestimmt vieles nicht, weil ich vieles nicht gelernt habe oder gehört habe und das hätte ich gerne genauer gehabt. Außerdem kann ich dann auch, also meine Übungsreihe, oder das zu Übende kindgerecht aufbereiten mit Bildern, Spielen usw., aufzeichnen, aber da muss ich halt vorher selber wissen, wie sich das alles zueinander verhält. (IDN)

Auf Wissenslücken in Bezug auf **schulrechtliches Grundlagenwissen hinsichtlich Deutsch als Zweitsprache in der Schule** verweist die Beobachtung einer Teilnehmerin, wobei sie selbst darüber sehr gut informiert ist. Das wäre zu überlegen dieses Wissen in Form eines Crashkurses oder einer Recherchearbeit in den Lehrgang aufzunehmen.

„Also was mir auch im Kurs aufgefallen ist, dass sehr wenig Bescheid wissen, dass sie eigentlich ein eigenes Budget haben als DaZ-Lehrer, das gehört genauso besprochen, wie auch der rechtliche Rahmen, also das sind Sachen, die nicht einmal angesprochen werden, in Wahrheit.“ (IAN)

Ein besonders prägendes Erlebnis war das Video von Thomas Quehl zu einer Scaffoldingeinheit. Zum einen war es eine Hilfestellung, um sich den Unterschied bewusst zu machen zwischen einer herkömmlichen Sachunterrichtsstunde und einer Sachunterrichtsstunde aufgebaut nach dem Scaffoldingkonzept. Zum anderen betonen die Lehrkräfte, dass es hilfreich ist Lehrkräfte beim Unterrichten in mehrsprachigen Klassen zu beobachten. In der Datenanalyse hat sich nämlich unter anderem gezeigt, dass die Bewusstmachung von eigenem unterrichtlichen Handeln wichtig ist für die Lehrkräfte. Im Sinne der Frage: „Was ist guter Unterricht in einer sprachlich heterogenen Lerngruppe?“. **Unterrichtsbeispiele aus dem Unterrichtsalltag in Form von Videoaufnahmen zur Analyse von gelungenen oder nicht gelungen sprachfördernden Übungen oder zur Analyse eines sprachfördernden Verhaltens seitens der Lehrkraft** wäre eine Möglichkeit diesem Wunsch entgegenzukommen.

8 Interpretation und Diskussion der qualitativen Evaluation

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der USB DaZ-Lehrgang der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich von den befragten Teilnehmerinnen insgesamt sehr positiv evaluiert wird:

„Bis auf wenige kleine Ausnahmen waren es hervorragende Vortragende und hat sich für mich als Lehrerin ohne weiteres ausgezahlt hat und ich habe auch schon andere Lehrerinnen hierher empfohlen. Ich habe gesagt: ‚Schaut, dass ihr das machen könnt, das zahlt sich aus!‘“ (IAN)

Dieses positive Ergebnis ist zum Teil daran festzumachen, dass die Erwartungen mit denen die Lehrkräfte an den Lehrgang herantreten, sich auch erfüllen. Das Interesse, sich im Bereich Deutsch als Zweitsprache fortzubilden, ist bei den befragten Lehrkräften sehr hoch.

Außerdem gelingt es den Vortragenden des Lehrgangs mit ihrer Vorgehensweise insgesamt den so intensiv gewünschten Theorie-Praxis-Bezug herzustellen und dabei die Lehrkompetenzen der Teilnehmerinnen in unterschiedlichem Ausmaß auszubauen. Obwohl der Wunsch nach dem praktischen Bezug immer wieder von den Befragten betont wird, wird das Fachwissen in den Postinterviews rund um den Themenkomplex Deutsch als Zweitsprache als besonders bedeutsam für die Unterrichtsgestaltung erachtet. Nach Abschluss des Lehrgangs dominiert der Wunsch nach Vermittlung von Fachwissen für eine diagnosegestützte Sprachbildung gegenüber der Vermittlung von Ideen zur praktischen Umsetzung.

Positiv ist auch festzuhalten, dass das Lehrgangskonzept kompatibel ist mit dem aktuellen Wissen und Fähigkeiten der Lehrkräfte in Bezug einer diagnosegestützten Sprachbildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache. In den Präinterviews wird sehr deutlich, dass die Lehrkräfte die Unterrichtsgestaltung für Lerner des Deutschen als Zweitsprache vorwiegend auf Basis ihrer gesammelten praktischen Erfahrungen gestalten, jedoch kein reflektiertes und differenziertes Vorgehen zu erkennen ist. Die Vortragenden mit ihren angebotenen Inhalten haben es geschafft, den individuellen spezifischen Qualifizierungsbedarf der Lehrkräfte bewusst zu machen und auch auszugleichen. Das Bewusstmachen des eigenen Handelns, der eigenen Stärken und Schwächen für diesen spezifischen Bereich ist ein guter Zugang für Professionalisierungsmaßnahmen. Bei der bloßen Aufklärung über individuelle Defizite im Umgang mit Lernern des Deutschen als Zweitsprache darf es aber nicht belassen werden. Im Rahmen einer Weiterbildung muss die Möglichkeit zur Kompetenzerweiterung gegeben werden.

Darüber hinaus scheint Sprachdiagnose im Allgemeinen ein guter Zugang für die Sensibilisierung hinsichtlich der sprachlichen Lernbedürfnisse einer mehrsprachigen Schülerinnen- und Schülerschaft für die Zweitsprachaneignung zu sein. Schließlich ist deutlich geworden, dass durch das Fachwissen über die Aneignungsstufen der Zweitsprache Deutsch in Zusammenhang

mit dem Beobachtungsverfahren USB DaZ eine Perspektivenänderung von einer defizitorientierten hinzu einer stärkenorientierten Perspektive auf das sprachliche Können in der Unterrichtssprache Deutsch gelingt. Auch wenn wahrscheinlich nicht jede Volksschullehrkraft in der Praxis einen USB DaZ-Beobachtungsbogen anwenden wird, scheint die Auseinandersetzung damit ein guter Weg zu sein für die Entwicklung eines stärkenorientierten Blicks, der gerade im Zusammenhang mit Kindern anderer Erstsprachen nicht zu gelingen scheint. Die Auseinandersetzung mit sprachdiagnostischen Verfahren sollte daher schon in die Erstausbildung integriert werden.

Mit dem Lehrgang gelingt nicht nur die Qualifizierung für das sprachdiagnostische Verfahren USB DaZ, sondern auch die Anbahnung zur Reflexion der eigenen Lehrendenrolle im Kontext von Migration. Leider konnte mit der vorliegenden Evaluation nicht genauer eruiert werden, welche methodisch – didaktischen Schritte aus dem Lehrgang zu welchen Reflexionsprozessen geführt haben. Diese Lücke wird daher an dieser Stelle mit Überlegungen aus der aktuellen Forschungsliteratur ergänzt:

Tanja Tajmel entwickelte u.a. aus migrationspädagogischer Perspektive ein Konzept für „Kritisch-reflexive Sprachbewusstheit“ von Fachlehrkräften im migrationswissenschaftlichen Kontext. Ausgehend von der Tatsache, dass Lehrkräfte diejenigen Akteure sind, welche hegemoniale Strukturen reproduzieren und Selektionsentscheidungen über fachlichen und sprachliche Normen legitimieren, ist die Entwicklung einer entsprechenden Haltung von hoher Relevanz, um eine diskriminierungsfreie Bildung zu ermöglichen. Mit der „Kritisch- reflexiven Sprachbewusstheit“ liegt ein Rahmen vor, der es ermöglicht Sprache auf vier unterschiedlichen Ebenen zu reflektieren:

- „(i) Affektive Ebene: sich auseinandersetzen wollen
- (ii) Kognitiv-linguistische Ebene: über Sprache zu wissen
- (iii): Rechtlich-soziale Ebene: sich als Lehrer_in zuständig fühlen
- (iv): Macht- und hegemoniekritische Ebene: über Hegemonie, Exklusions- und Selektionsprozesse Bescheid wissen.“ (Tajmel 2017: 255)

Damit eine reflexive und kritische- sprachbewusste Haltung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gelingen kann, schlägt sie Übungen, die dem „*Prinzip Seitenwechsel*“ folgen, vor. So erhalten Lehrkräfte eine typische Aufgabe aus dem Unterricht, die sie unter Verwendung ihrer zweitbesten Sprache lösen sollen. Dieses Aufgabenformat simuliert eine Situation, in der die Unterrichtssprache nicht der eigenen besten Sprache entspricht. Ziel ist es, auf der Seite der Lehrkräfte ein Bewusstsein für die Situation von Lernern des Deutschen als Zweitsprache im Unterricht zu schaffen. Dadurch sollen Reflexionsprozesse auf allen vier Ebenen bei den Lehrkräften losgelöst werden. (vgl. ebd.: 266f)

Obwohl sich schon im ersten Interview abzeichnet, dass die mitgebrachten Sprachen der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich anerkannt werden, zeichnet sich nach Abschluss des Lehrgangs auch keine aktive und wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit ab. Im Fokus steht nach wie vor, den Lernenden in ihrer Aneignung des Deutschen optimal unterstützen zu wollen, wobei Mehrsprachigkeit hier eine marginale Rolle spielt. Es scheint so, als ob die Sinnhaftigkeit bezüglich der Einbindung anderer Erstsprachen im Unterricht hinsichtlich eines Gesamtkonzepts nach wie vor hinterfragt wird. Die Datenanalyse hat den Bedarf an einem Modulkonzept zum Thema Mehrsprachigkeit angezeigt, der den Grundlagenwerb verschiedener Sprachen, den Sprachenvergleich und Anregungen zur Umsetzung in den Unterrichtsalltag, die über das Singen von mehrsprachigen Liedern hinausgeht, zum Inhalt hat. Alle Lehrkräfte gaben an, dass sie aus dem angebotene Modul zu Mehrsprachigkeit für ihren Unterricht nichts mitnehmen konnten. In diesem Zusammenhang empfiehlt sich, die Modulinhalt in Bezug auf Mehrsprachigkeit kritisch zu überprüfen und zu adaptieren.

Neben dem Umgang mit Mehrsprachigkeit ist für die befragten Lehrkräfte noch der Umgang mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern offengeblieben. Der adäquate Umgang im Sinne eines Gesamtkonzepts, sowie der methodisch- didaktische Aufbau scheint im Schulalltag nach wie vor eine besondere Herausforderung zu sein. Ein eigenes Modul dafür würden sich alle Befragten wünschen.

9 Abschließendes Resümee

In Österreichs Schulen hat sich in den vergangenen Dekaden eine Heterogenisierung der Schülerinnen- und Schülerschaft entlang verschiedener Differenzlinien, wie Staatsangehörigkeit, Religion, Ethnizität, soziale Herkunft und Sprache ergeben. (vgl. Döll/Hägi 2014: 2010). Internationale, vergleichende Leistungsstudien zeigen vielfach das Scheitern von Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im österreichischen Schulsystem an. Vor allem scheitern diese Kinder daran, dass bildungssprachliche Fähigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch in der Schule nicht vermittelt, sondern vorausgesetzt werden. Darüber hinaus werden ihre mitgebrachten Sprachen und sprachlichen Ressourcen im Schulsystem nicht wertgeschätzt und anerkannt. Vermittlungsfunktion an Schulen besitzen Lehrkräfte, jedoch wurden die bisher nicht für eine mobile Schülerinnen- und Schülerschaft ausgebildet. (vgl. Herzog-Punzenberger 2009: 31) Das ist besonders dramatisch, denn die Verantwortung, damit Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer sprachlichen oder sozialen Herkunft im Schulsystem erfolgreich sind, trägt aktuell nicht das Schulsystem mit seinen Akteurinnen und Akteuren, sondern das jeweils einzelne Kind. Volksschulkinder können meiner Meinung nach nicht dafür verantwortlich gemacht werden, ob sie in ihrem Lernprozess scheitern oder vorankommen. Vielmehr, und das ist eine wesentliche Argumentationslinie der vorliegenden Arbeit, braucht es gut qualifizierte Lehrkräfte, die es verstehen einen Unterricht im Rahmen eines Gesamtkonzepts zu gestalten, der die Deutschaneignung von Lernern des Deutschen als Zweitsprache adäquat zu entwickeln hilft und die es verstehen, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit mit all ihren Facetten anzuerkennen und wertzuschätzen. Wiederum brauchen Lehrkräfte für diesen spezifischen Bereich gut durchdachte Professionalisierungsmaßnahmen, denn es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich pädagogische Fachkräfte um die alleinige Aneignung für Deutsch als Zweitsprache und Sprachdiagnose bemühen.

Zweitsprachaneignung unterliegt aber immer auch unterschiedlichsten sprachlichen und nichtsprachlichen Faktoren und ist somit eine sehr individuelle Angelegenheit. Daher sind der alleinige Einsatz eines Lehrwerks oder vorgefertigten Arbeitsblättermappe nicht die Antwort auf einen adäquaten Unterricht. Stattdessen braucht es eine sprachensible und diagnosegestützte Sprachbildung. Daher wurde in der Masterarbeit auch ein Fokus auf die konzeptionellen Aspekte einer solchen Sprachbildung gelegt. In diesem Kapitel standen die „Durchgängige Sprachbildung“, verschiedene methodische und didaktische Konzepte, wie Scaffolding, Generative Schreiben/Sprechen, Curriculum Mehrsprachigkeit sowie Sprachdiagnose mit dem Verfahren Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ) als eigene Säule im Zentrum. Zum einem, um zu präsentieren, dass es auch in der aktuellen

Fachliteratur bereits Antworten auf den richtigen Umgang mit sprachlich heterogenen Schülerinnen und Schülern gibt und zum anderen, um zu demonstrieren, dass ein solches - diagnosegestütztes und sprachsensibles- Vorgehen hohe Anforderungen an pädagogische Fachkräfte stellt.

Um die Leistungsdisparitäten zwischen monolingual deutsch aufwachsenden Kindern und mehrsprachigen Kinder auszugleichen, ist meines Erachtens die Aus- und Weiterbildung aller Lehrkräfte entscheidend. Daher liegt ein weiterer Fokus auf den Lehrkompetenzen für Deutsch als Zweitsprache. Im Zuge dieses Kapitels findet sich die Beschreibung eines Curriculums, welches die veränderten Anforderungen eines mehrsprachigen Klassenzimmers an Lehrkräfte unabhängig der Schulstufe berücksichtigt: das IALT-Curriculum. Inhaltlich zeigt das Curriculum, dass Professionalisierungsmaßnahmen sowohl Kenntnisse und Fähigkeiten für diesen spezifischen Bereich vermitteln müssen, als auch Impulse setzen muss für die Praxis reflektierender Lehrkräfte, da erst die Dimension der Einstellung die Lehrkompetenzen für Deutsch als Zweitsprache komplett macht. Das zeigt wiederum die hohen Anforderungen bei der Umsetzung einer adäquaten Sprachbildung an.

Während des Entstehens dieser Arbeit hat sich die Ausbildungssituation der Volksschullehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen verändert. Im Zuge der neuen Curricula für das Lehramtsstudium Primarstufe war im Zusammenhang mit dieser Arbeit von besonderem Interesse, inwieweit im neuen Ausbildungssystem auf die veränderten Anforderungen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit Rücksicht genommen worden ist. Obwohl das Ausmaß an Inhalten rund um den Themenkomplex Deutsch als Zweitsprache zwischen den Pädagogischen Hochschule sehr unterschiedlich ist, kann mit den Worten von Danner et al (2013): „*ein Prozess der Öffnung gegenüber der mehrsprachigen migrationsgesellschaftlichen Realität*“ im Ausbildungssystem von Volksschullehrkräften konstatiert werden. Das ist natürlich eine erfreuliche Entwicklung, denn - und das ist auch Tenor dieser Arbeit – es ist besonders wichtig, das starre Schulsystem mit klugen Köpfen auszustatten, damit sich vielleicht das System von innen heraus positiv für unsere Schülerinnen und Schüler verändert. Aktuelle bildungspolitische Debatten (Bsp. Segregation in Form von reinen Deutschklassen) bieten nämlich Anlass zur Befürchtung, dass der gerade stattfindende Prozess der Öffnung gegenüber der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit bald wieder geschlossen wird.

Neben der Darstellung der aktuellen wissenschaftlichen Literatur war es mir auch ein Anliegen, jene Personen zu Wort kommen zu lassen, die tagtäglich den Unterricht für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gestalten und die sich für diesen Bereich qualifizieren wollen. Die befragten Lehrkräfte absolvierten einen Lehrgang an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, um den richtigen Umgang mit dem sprachdiagnostischen Verfahren USB DaZ zu lernen. Im Zuge dieser Arbeit wurde diese Professionalisierungsmaßnahme aus Sicht der

Lehrkräfte evaluiert. Diese Evaluation hat verdeutlicht, dass Lehrkräfte unabhängig ihrer schulischen Funktion deutlichen und nachhaltigen Qualifizierungsbedarf aufweisen, um die Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch überhaupt adäquat vermitteln zu können. Massive Wissenslücken zeigen sich im Bereich sprachwissenschaftlichem Wissen, welches nicht nur notwendig ist, um mit dem Beobachtungsverfahren USB DaZ umgehen zu können, sondern auch um überhaupt grammatikalisches Wissen an die Lernenden weiterzugeben. Wissen rund um Sprachaneignung Deutsch als Zweitsprache, Sprachdiagnose, Mehrsprachigkeit und Migration sind wenig überraschend völlig neue Inhalte für die Lehrkräfte, wobei Lehrkräfte vor Beginn des Lehrgangs den Wunsch äußern, dass sie endlich das richtige Handwerkszeug lernen wollen, damit sie professionell in der Schule agieren können. Die Evaluation zeigt aber auch, dass ein gutes Lehrgangskonzept – so wie es hier auch aus Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte – vorliegt. Durch den Aufbau von Fachwissen, die Entwicklung von Fähigkeiten und Anregungen zur Überdenkung bestimmter Einstellungen beginnen erfahrene Lehrkräfte ihren bisher geführten Unterricht zu reflektieren. Aufbauend auf dieser Reflexion passieren Veränderungen im Schulalltag, die sich positiv auf mehrsprachige Kinder und Jugendliche auswirken könnten.

Meines Erachtens, und das bestätigt auch die Sichtweise der befragten Lehrkräfte, liegt mit diesem Lehrgang ein Konzept vor, das die veränderten Anforderungen an Lehrkräfte für die Umsetzung einer diagnosegestützten Sprachbildung ernst genommen hat und durch großartige Vortragende, die es verstehen, einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen, den Lehrkräften die Chance bietet, sich in diesem Bereich weiterzubilden.

Noch etwas Persönliches zum Schluss: Ich bin auch Volksschullehrerin und nach meinem ersten Dienstjahr an einer Wiener Volksschule in Wien mit einem Anteil von 90% an Kindern mit einer anderen Erstsprache an Deutsch wusste ich, ich muss mich für diesen Bereich so schnell wie möglich weiterbilden, weil ich sonst diesen Kindern und ihrer Situationen nicht gerecht werden könne. Daher entschied ich mich für die Absolvierung des Masterstudiums Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien, und diese Ausbildung möchte ich nicht mehr missen. Erst eine umfassende Ausbildung macht es möglich, den täglichen „Herausforderungen“ professionell zu begegnen und das Können und Wollen der Kinder im Blick zu haben. Und eines merke ich mit voller Überzeugung an: Es ist nicht die Aufgabe der Kinder sich an ein starres monolinguales Schulsystem anzupassen, sondern es ist die Aufgabe aller Lehrerinnen, Lehrer, Direktorinnen und Direktoren ihre jeweiligen Schulen an Schülerinnen und Schüler anzupassen, damit sie gleiche Chancen für alle, unabhängig irgendwelcher Merkmale, garantieren können. Denn eines ist sicher: Kinder können und wollen immer lernen, vorausgesetzt, sie können das in einem wertschätzenden und wohlwollenden Umfeld tun.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2010): Interlanguage-Hypothese, die. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen u.a.: A. Francke Verlag, S. 142.

Ahrenholz, Bernt (2010a): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Verlag, S. 15-36.

Ahrenholz, Bernt (2010b): Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-16.

Ahrenholz, Bernt (2010c): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 64-80.

Ahrenholz, Bernt (2013): Sprache im Fachunterricht. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 87-98.

Barkowski, Hans (2010): LAD. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen u.a.: A. Francke Verlag, S. 179-180.

Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Belke, Gerlind (2014): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Berendes, Karin/Dragon, Nina/Weinert Sabine/Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 17-41.

Bergmüller, Silvia (2012): Veränderung der Mathematikkompetenz 2011 im Vergleich zu 1995 und 2007. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Bergmüller, Silvia/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PIRLS und TIMSS 2011, Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, S. 28-29.

Bergmüller, Silvia/Filzmoser, Sandra (2012): Veränderungen der Naturwissenschaftskompetenz: 2011 im Vergleich zu 1995 und 2007. In: Suchan Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Bergmüller, Silvia/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PIRLS und TIMSS 2011, Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, S. 40-41.

Bergmüller, Silvia/Herzog-Punzenberger, Barbara (2012): Kontextfaktoren und Leistungen. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Bergmüller, Silvia/Schreiner, Claudia (Hrsg.):

- PIRLS und TIMSS 2011, Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, S. 48-57.
- Bialystock, Ellen (2009): Effects of bilingualism on cognitive and linguistic performance across the lifespan. In: In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-67.
- Bickes, Hans/Paul, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Stuttgart: UTB.
- BKA (2015): Artikel 14 Absatz 5a. In: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes –Verfassungsgesetz, Fassung vom 05.08.2015. Wien: BKA (Bundeskanzleramt). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>. [letzter Zugriff 05.08.2015].
- BKA (2018): Anlage §74 a Absatz 1Z4. In: Gesamte Rechtsvorschrift für Hochschulgesetz 2005, Fassung vom 05.01.2018. Wien: BKA (Bundeskanzleramt). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626&ShowPrintPreview=True>. [letzter Zugriff 05.01.2018].
- BMB (2016a): Pädagogischer Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/Sprachstartgruppe. Wien: BMB (Bundesministerium für Bildung). Online unter: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2016/01/erlass.pdf> [letzter Zugriff 01.08.2016].
- BMB (2016b): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr.1/2016/17. Wien: BMB (Bundesministerium für Bildung).
- BMB (2017): Struktur der neuen Lehramtsausbildung. Wien: BMB (Bundesministerium für Bildung). Online unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/struktur/struktur.html> [letzter Zugriff 01.08.2017].
- BMBF (2014): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ). Wien: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen). Online unter: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2016/01/1usbdazerlasserledning.pdf>. [letzter Zugriff 05.08.2017]
- BMBF (2015): Österreichisches Bildungssystem. Wien: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen). Online unter: http://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungssystemgrafik_2015.pdf [letzter Zugriff 01.08.2016].
- BMBWF (2006): A kući spremam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Wien: BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/sprachstandserhebung_15807.pdf?5te6qh [letzter Zugriff 01.04.2018].
- BMBWF (2012): Lehrplan der Volksschule. BGBl.Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl.II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Wien: BMBFW (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf [letzter Zugriff 01.04.2018].
- BMUKK (2014): SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahr 2005/06 bis 2013/14. Informationsblätter des Referats für Migration und

Schule 2/2014-15. Wien: BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). Online unter: www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info2-14-15.pdf [letzter Zugriff 01.08.2015].

Boeckman, Klaus-Börge (2009): Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Innsbruck. u.a.: Studien Verlag, S.64-74.

Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Kontrastivhypothese, die. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen u.a.: A. Francke Verlag, S. 169.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicole (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler: mit 87 Tabellen. 4. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.

Brandenburger, Anja/Bainksi, Christiane/Hochherz, Wolf/Roth, Hans-Joachim (2011): European core curriculum for inclusive academic language teaching. National Adaption of the European Core Curriculum für Inclusive Academic Language Teaching North Rhine Westphalia. Online unter: <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> [letzter Zugriff 01.08.2016].

Brandt, Hanne/Gogolin, Ingrid (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele. Münster u.a.: Waxmann.

Bredel, Ursula (2007): Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderung an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bonn, Berlin: BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 77-119.

Breit, Simone/Schreiner, Claudia (2007): Familiäre sowie individuelle Kontextfaktoren und Leistungen. In: Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2006 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, S. 56-67.

Brizić, Katharina (2006): Teil II. Sozilinguistische Begleitstudie. In: BMUKK Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): A kući sprečam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. 2. unveränderte Auflage 2011. Online unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/20965.pdf [letzter Zugriff 01.06.2017].

Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster u.a.: Waxmann.

Brizić, Katharina/Hufnagel Claudia Lo (2011): Multilingual Cities Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Wien: ÖAW.

Brunforth Michael/Weber, Christoph/Bacher Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 189-228.

Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, María/Dirim, İnci/Kalpaka Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 23-53.

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.

Dannerer, Monika/Knappik, Magdalena/Springsits, Birgit (2013): PädagogInnenbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft – Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und Kindergarten-PädagogInnen in Österreich. In: De Cillia, Rudolf/Vetter, Eva (Hrsg.): Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lange Verlag, S. 29-47.

De Cillia (2008): Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2008, S.16-27.

De Cillia (2013): Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 3/2013. Wien: BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur).

Decker, Yvonne/Oomen-Welke, Ingelore (2010): Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 324-342.

Dirim, İnci (2017): Bildungsbenachteiligung von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Bildungssystem. Sprachdidaktische Wege aus der Misere. In: die – information zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 17 (1): Flucht und Ankommen, S. 109-119.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010a): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, María/Dirim, İnci/Kalpaka Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 121-149.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010b): Zusatzmaterialien zum Kapitel 5. Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, María/Dirim, İnci/Kalpaka Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 16-21.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010c): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, María/Dirim, İnci/Kalpaka Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 99-120.

Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen: Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster: Waxmann.

Döll, Marion (2013): Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans. H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster u.a.: Waxmann, S. 170-180.

Döll, Marion/Dirim, İnci (2011): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und Schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 153-168.

Döll, Marion/Hägi, Sara (2014): Sprachkompetenzdiagnose und Sprachbildung: Anforderungen an Lehrkräfte. In: Wegner, Anke/Vetter, Eva (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Opladen u.a.: Budrich, S. 209-228.

Döll, Marion/Hägi, Sara/Aigner, Maximilian (2012): Diagnosegestützte Sprachförderung in der Sekundarstufe: Profilanalyse und generatives Schreiben mit Slam poetry. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2012, S. 115-129.

Döll, Marion/Heller, Lisanne (2013): Unterrichtsbegleitende Beobachtung der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (nicht nur) in Österreich. In: Bredel, Ursula/Ezhova-Heer, Irina/Schlickau, Stephan (Hrsg.): Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. MatDaF Band 89. Göttingen: Universitätsverlag, S. 17-30.

Döring, Nicole (2014): Evaluationsforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 167-182.

Drach, Erich (1928): Bildungssprache. In: Schwarz, Hermann (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Band XII. Bielefeld: Velhagen und Klasing, Sp. 665-673.

Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potenzielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann Verlag.

Edmondson, Willis James/House, Juliane (2014): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. überarbeitete Auflage. Tübingen u.a.: A. Francke Verlag.

Ehlich, Konrad (2005): Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2014 in Hamburg. Münster u.a.: Waxmann, S. 31-50.

Ehlich, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderung an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bonn, Berlin: BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 11-75.

Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans – Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung, S. 15-24.

Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung 29/I. Bonn, Berlin: BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 9-34.

Entwicklungsverbund Süd-Ost (2015): Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe. Graz u.a.: PHSt (Pädagogische Hochschule Steiermark), PHB (Pädagogische Hochschule Burgenland), Pädagogische Hochschule Kärnten (PHK). Online unter: http://www.phst.at/fileadmin/user_upload/09072015_Bachelor_Verbund_final.pdf. [letzter Zugriff 01.07.2017].

EUCIM-TE Consortium (2010): European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (IALT): an instrument for training pre- and in-service teachers and educators. Online unter: http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/2008_3349_FR_EUCIM_TE_Annex_Confidential%20Part_Product%2049.1_European%20Core%20Curriculum.pdf [letzter Zugriff 01.08.2016].

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch. 29, 233. Seelze: Friedrich Verlag, S.4-13.

Fleck, Elfie (2009): Sprachförderung in Österreich: Angebote im schulischen Bereich. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur Veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandaufnahme und Perspektiven. Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 52-63.

Fleck, Elfie (2011): Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum und Landes-schulrat für das Burgenland. (Hrsg.): Der Weg zur Mehrsprachigkeit, S. 37-44.

Fröhlich, Lisane/Döll, Marion/Dirim, İnci (2014a): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen. Wien: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen).

Fröhlich, Lisane/Döll, Marion/Dirim, İnci (2014b): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 3: Ergebnisdokumentation. Wien: bmbf (Bundesministerium für Bildung und Frauen).

Fürstenau, Sara (2009): Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-84.

Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-50.

Fürstenau, Sara/Gomolla Mechthild (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Vorwort. In: Fürstenau, Sara/Gomolla Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-11.

Fürstenau, Sara/Lange, Imke (2011): Schulerfolg und sprachliche Bildung. Perspektiven für eine Unterrichtsstudie. In: Hüttis-Graff, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S.37-54.

Garnitschnig, Ines (2016): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2015/16. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 5/2016/17. Wien: BMB (Bundesministerium für Bildung).

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, S. 269-290.

Gibbons, Pauline (2009): English Learners, Academic Literacy und Thinking. Portsmouth: Heinemann.

Götze, Lutz (1997): Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnphysiologie zum Fremdspracherwerb. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2, (2). Online unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/718/695> [letzter Zugriff 01.06.2017].

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 55-61.

Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans. H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster u.a.: Waxmann, S. 7-18.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2007): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Hamburg: Universität Hamburg und Universität Köln. Online unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-2007-0.pdf> [letzter Zugriff 01.07.2017].

Gogolin, Ingrid/Dirim, İnci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyl, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Swippert, Knut (2011a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Hawighorst, Britta/Bainski, Christiane/Heintze, Andreas/Rutten, Sabine/Saalmann, Wiebke (2011b): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. In Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG Durchgängige Sprachbildung. Münster u.a.: Waxmann.

Gomolla, Mechtild/ Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration gesellschaftlicher Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 321-341.

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

Haider, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit, die. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen u.a.: A. Francke Verlag, S. 207-208.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1987): Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold.

Hammond, Jenny/Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: the contribution of scaffolding in articulating ESL education. Prospect, 20 (1), S. 6-30.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2009): Die zweifache Chancengerechtigkeit – nachhaltige Bildung im Einwanderungsland Österreich. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Innsbruck u.a.: StudienVerlag, S. 29-42.

Herzog-Punzenberger, Barbara/Schnell, Philipp (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 229-267.

Herzog-Punzenberger, Barbara/Unterwurzacher, Anne (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 161-182.

Hölscher, Petra (2007): Sprachen lernen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. Online unter: http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/56_sprachen_lernen_in_szenarien.pdf [letzter Zugriff 01.07.2017].

Hövelbrinks, Britta (2013): Die Bedeutung der Bildungssprache für Zweitsprachenlernende im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 75-86.

Hopp, Holger/Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (4), S. 609-629.

Jeuk, Stefan (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Klann-Delius, Gisela (2016): Spracherwerb. Eine Einführung. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

Klinger, Thorsten/Swippert, Knut/Leiblein, Birgit (2008): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster u.a.: Waxmann.

Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. In: Universität Duisburg (Hrsg.): proDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Online unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [letzter Zugriff 01.07.2017].

Kniffka, Gabriele (2012): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena/Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 208-225.

Kniffka, Garbiele/Sieber-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3. aktualisierte Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Koch, Peter/Österreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf/König, Bernhard/Kruse, Margot/Papst, Walter/Stempel, Wolf-Dieter (Hrsg.): Romanistisches Jahrbuch. Band. 36. Berlin: Walter de Gruyter, S. 15-43.

KPHES (2015): Curriculum Bachelor- und Masterstudium. Lehramt im Bereich der Primarstufe. Innsbruck: Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein (KPHES). Online unter: http://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/pdf/Curriculum_Primarstufe_2015-05-11_-final.pdf. [letzter Zugriff 01.07.2017]

KPH Graz (2015): Entwicklungsverbund Süd-Ost. Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe. Curriculum. Graz: Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz Seckau (KPHGraz). Online unter: http://www.kphgraz.at/fileadmin/Ausbildung/Primarstufe/Studienplaene/Curriculum_Primar_Bachelor_KPH_Graz_28_04_2015_ohne_Markierung.pdf. [letzter Zugriff 01.07.2017].

KPH Wien/Krems (2015): Curriculum Bachelorstudium als Voraussetzung für ein Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Primarstufe. Krems: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (KPH Wien/Krems). Online unter: http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Ausbildung_Allgemein/curricula/2017/KPH-2017_MB132_Curriculum_Primarstufe_062017.pdf. [letzter Zugriff 01.07.2017].

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Lange, Imke/Gogolin, Ingrid (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster u.a.: Waxmann.

Lasagabaster, David (1998): Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3. In: Atlantis 29 (2), S. 69-79.

Lengyel, Drorit (2013): Pädagogische Sprachdiagnostik als Grundlage für die durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans. H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster u.a.: Waxmann, S. 154- 169.

LI Hamburg Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.) (2013): FÖRMIG-Transfer Hamburg Kita-Grundschule. Beispiele für eine durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich. Hamburg.

Mecheril, Paul (2010a): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, María/Dirim, İnci/Kalpaka Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 7-22.

Mecheril, Paul (2010b): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, María/Dirim, İnci/Kalpaka Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 54-76.

Mecheril, Paul (2010c): Zusatzmaterialien zum Kapitel 3. „Interkulturelle Pädagogik“ und „Ausländerpädagogik“. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, María/Dirim, İnci/Kalpaka Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 8-11.

Michalak, Magdalena (2013): Entwicklung von Lehrkompetenzen im Kontext multikultureller Klassen. In: Vetter, Eva (Hrsg.): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 210-237.

Ortner, Hanspeter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik: ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung Halbband 2. Berlin u.a.: deGruyter, S. 2227-2240.

Paradis, Johanne (2007): Second Language Acquisition in Childhood. In: Hoff, Erika/Shatz, Marilyn (Hrsg.): Blackwell Handbook of Language Development. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., S. 387-405.

Pareiss, Manuela/Schwantner, Ursula (2013): Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Schwantner, Ursula/Toferer, Bettina/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2012 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften. Graz: Leykam, S. 48-49.

PHDL (2015): Curriculum Bachelor- und Masterstudium Primarstufe. Linz: PHDL (Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz). Online unter: https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/1_Studium/1_Ausbildung/Lehramt_Primarstufe/Lehrveranstaltungen/Curriculum.pdf. [letzter Zugriff 01.07.2017].

PHNÖ (2013): Curriculum Lehrgang USB DaZ – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Baden: PHNÖ (Pädagogische Hochschule Niederösterreich). Online unter: http://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/USB_DaZ.pdf. [letzter Zugriff 01.04.2018].

PHNÖ (2015): Curriculum im Rahmen der PädagogInnenbildung. Baden: PHNÖ (Pädagogische Hochschule Niederösterreich). Online unter: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHNÖ/Mitteilungsblatt/verordnungen/primarstufe/PHNOE_Curriculum_Primarstufe_20170626.pdf. [letzter Zugriff 01.07.2017].

PHOÖ (2015): Curriculum Bachelor- und Masterstudium Primarstufe. Linz: PHOÖ (Pädagogische Hochschule Oberösterreich). Online unter: http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOÖ/Ausbildung_APS/Unterlagen_ab_Juli15/CurriculumPrimarstufe_PHOÖ_08.07.2015.pdf. [letzter Zugriff 01.07.2017].

PH Salzburg (2015): Curriculum Bachelor- und Masterstudium Primarstufe. Salzburg: PH Salzburg (Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig). Online unter: http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Curr_Primar/Curriculum_Primarstufe_PHS_30-10-2015.pdf. [letzter Zugriff 01.07.2017].

PHT und PHV (2015): Curriculum und Prüfungsordnung für das Bachelorstudium „Lehramt Primarstufe“. Innsbruck u.a.: PHT (Pädagogische Hochschule Tirol) und PHV (Pädagogische Hochschule Vorarlberg). Online unter: https://ph-tirol.ac.at/sites/pht-web/files/upload_ill/phv_pht_bachelorstudium_primarstufe_-_urriculum_0.pdf. [letzter Zugriff 01.07.2017].

PHW (2015): Curriculum Primarstufe Bachelorstudium. Wien: PHW (Pädagogische Hochschule Wien). Online unter: https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_4/Curriculum_Primarstufe_genehmigt_Mai2015.pdf. [letzter Zugriff 01.07.2017].

Portmann- Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (2002): Textkompetenz: neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.

Quehl, Thomas (2010): Die Möglichkeiten des Scaffolding. Zur Gestaltung des Übergangs an der Alltagssprache der Kinder zur Fach- und Bildungssprache. In: Grundschriftunterricht Deutsch 57 (4), S. 28-32.

Quehl, Thomas/Scheffler, Ute (2008): Möglichkeiten fortlaufender Sprachförderung im Sachunterricht. In: Bainski, Christiane/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlag, S. 66-79.

Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster u.a.: Waxmann.

Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2015): Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster u.a.: Waxmann.

Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster u.a.: Waxmann.

Reich, Hans H. (2007): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderung an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bonn, Berlin: BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 121-169.

Reich, Hans H. (2009): Aufbauende sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans – Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann, S. 25-33.

Reich, Hans H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans. H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster u.a.: Waxmann, S. 55-70.

Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Riebling, Linda (2013): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster: Waxmann.

Rösch, Heidi (2003): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel.

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

Rohrhofer, Markus (2016, 22. September): FPÖ Oberösterreich sieht „Schulsprache Deutsch“ rechtlich gedeckt. Online unter: <http://derstandard.at/2000044787197/FPOe-Oberoesterreich-sieht-Schulsprache-Deutsch-rechtlich-gedeckt> [letzter Zugriff 14.06.2017].

Roth, Hans-Joachim (2010): Inclusive Academic Language Training. Das europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In Zusammenarbeit mit Bainski, Christiane, Brandburger, Anja und Duarte Joana. In: Winters-Ohle, Elmar/Seipp, Bettina/Ralle, Bernd (Hrsg.): Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 93-114.

Salchegger, Silvia/Herzog-Punzenberger, Barbara/Filzmoser, Sandra (2015): Migrationshintergrund und Lesekompetenz: Entwicklung seit dem Jahr 2000. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia (Hrsg.): Die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, S. 67-84.

Scharinger, Ursula (2013): Förderung von Deutsch als Zweitsprache durch generatives Schreiben auf Basis einer Sprachstandsdiagnose nach USB DaZ in Ö im morphologisch-syntaktischen Bereich. Universität Wien: Masterarbeit.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2002): Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht. In: Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz: neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag, S. 91-125.

Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena/Langer, Elisabeth/Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Statistik Austria (2014): Ergebnisse im Überblick: Wanderungen mit dem Ausland (Außenwanderung). 2014. Wien: Verlag Österreich. Online unter: www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/wanderungen/wanderungen_mit_dem_ausland_aussenwanderungen/index.html [letzter Zugriff 01.08.2016].

Statistik Austria (2015a): migration & integration. zahlen.daten. indikationen. 2015. Wien: Verlag Österreich. Online unter: http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/Statistisches_Jahrbuch_migration_integration_2015_.pdf [letzter Zugriff 01.08.2016].

Statistik Austria (2015b): Wanderungen mit dem Ausland (Außenwanderungen) 2014 nach Alter, Geschlecht und Staatsangehörigkeit. 2015. Wien: Verlag Österreich. Online unter: www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/wanderungen_mit_dem_ausland_aussenwanderungen/index.html [letzter Zugriff 01.08.2016].

Suchàn, Birgit (2012a): Lesekompetenz im Ländervergleich In: Suchàn, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Bergmüller, Silvia/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PIRLS & TIMSS 2011 Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, S.12-13.

Suchàn, Birgit (2012b): Mathematik im internationalen Vergleich. In: Suchàn, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Bergmüller, Silvia/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PIRLS und TIMSS 2011, Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, S. 24-25.

Suchàn, Birgit/Wintersteller Anna (2012): Mathematik: Verteilung der SchülerInnen auf Kompetenzstufen. In: Suchàn, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Bergmüller, Silvia/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PIRLS und TIMSS 2011, Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, S. 26-27.

Tajmel, Tanja (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und Ansätze für eine kritisch-sprachbewusste Praxis. Humboldt-Universität zu Berlin: Dissertation.

Tajmel, Tanja/Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster: Waxmann.

Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (2013): Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 212-233.

Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.

Tracy, Rosemarie (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula(Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-196.

Vetter, Eva (2013): Sprachliche Bildung macht den Unterschied. Sprachen in schulischen Lernkontexten. In: Vetter, Eva (Hrsg.): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 238-258.

Vollmer, Helmut Johannes (2010): Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis und Perspektiven. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 131-150.

Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Verlag, S. 107-132.

Vogtenhuber, Stefan/Lassnigg, Lorenz/Bruneforth, Michael/Edelhofer-Lielacher, Edith/Siegle, Thilo (2016a): B: Inputs-Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Schreiner, Claudia/Breit, Simone (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2015 Band 1, Graz: Leykam, S. 37-71.

Vogtenhuber, Stefan/Siegle, Thilo/Lassnigg, Lorenz (2016b): A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Schreiner, Claudia/Breit, Simone (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2015 Band 1, Graz: Leykam, S. 21-32.

Wallner-Paschon, Christina (2012): Leseleistungen in den Teilbereichen „Leseintention“ In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Bergmüller, Silvia/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PIRLS & TIMSS 2011 Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, S.20-21.

Weisgerber, Leo (1966). Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort*, 16 (2), S. 273-289.

Wildemann, Anja/Fornol, Sara (2016): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag.

Winkler-Hermaden, Rosa (2012, 23. August): Türkische Wörter im Unterricht: „Das ist die Zukunft“. Online unter: <http://derstandard.at/1345164817026/Tuerkische-Woerter-im-Unterricht-Das-ist-die-Zukunft> [letzter Zugriff 14.06.2017].

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1(1): Art. 22. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [letzter Zugriff 14.06.2017].

Wohlhart, David/Böhm, Jan/Grillitsch, Maria/Oberwimmer, Konrad/Soukup-Altrichter, Katharina/Stanzel-Tischler, Elisabeth (2016): Die österreichische Volksschule. In: Bruneforth, Michael/ Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 Band 2, Graz: Leykam, S. 17-58.

Anhang

Zusammenfassung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit den Anforderungen an Volksschullehrkräfte bei der Umsetzung einer diagnosegestützten Sprachbildung für Lerner des Deutschen als Zweitsprache. Theoretisch wird im Rahmen dieser Arbeit herausgearbeitet, dass die vorhandenen Leistungsdisparitäten zwischen monolingual deutsch aufwachsenden Kindern und mehrsprachigen Kindern im aktuellen österreichischen Schulsystem nur dann ausgeglichen werden können, wenn der Unterricht durchgängig sprachsensibel und diagnosegestützt gestaltet wird.

Eine Analyse der Curricula der PädagogInnenbildung Neu, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, zeigt, dass zukünftige Volksschullehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache besser ausgebildet werden, als es bisher in Österreich der Fall war.

Im Rahmen des empirischen Teils der Arbeit wurden Interviews mit vier Lehrkräften, die sich im Rahmen eines Lehrgangs das Handwerkszeug für die Umsetzung einer diagnosegestützten Sprachbildung mithilfe des Beobachtungsverfahrens USB DaZ aneigneten, geführt. Die Erhebung der qualitativen Daten an zwei Messpunkten (vor Beginn und nach Absolvierung des Lehrgangs) führte zu einer qualitativen Evaluation des Lehrgangs.

Die Datenanalyse der vorliegenden qualitativen Evaluation des Lehrgangs ergab u.a. folgende Ergebnisse:

- Insgesamt wird der Lehrgang sehr positiv bewertet. Die Erwartungen der Teilnehmerinnen an den Lehrgang stimmen mit den inhaltlichen Aspekten des Lehrgangs überein.
- Den Referentinnen und Referenten gelingt es, den Lehrkräften ihre Qualifizierungsbedarfe hinsichtlich des optimalen Umgangs mit Lernern des Deutschen als Zweitsprache bewusst zu machen und auszugleichen.
- Nach Abschluss des Lehrgangs dominiert der Wunsch nach Vermittlung von Fachwissen für eine diagnosegestützte Sprachbildung gegenüber der Vermittlung von Ideen zur praktischen Umsetzung.
- In Zusammenhang mit der Auseinandersetzung des Beobachtungsverfahrens USB DaZ gelingt eine Perspektivenänderung der Teilnehmerinnen von einer defizitorientierten hin zu einer stärkenorientierten Perspektive auf das sprachliche Können in der Unterrichtssprache Deutsch.
- Hinsichtlich der Einstellung von Lehrkräften gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit konnte der Lehrgang keine nennenswerten Reflexionsprozesse in Gang setzen.
- Auch die Thematik „Umgang mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern“ wird für die Lehrkräfte im Lehrgang zu wenig aufgegriffen.

Interviewleitfaden

INTERVIEWLEITFADEN FÜR DAS INTERVIEW VOR BEGINN DES LEHRGANGS

Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft an diesem Interview teilzunehmen. Das Thema meiner Masterarbeit ist die Umsetzung einer diagnosegestützten Sprachbildung in mehrsprachigen Volksschulklassen. Im Rahmen dieses Interviews möchte ich Ihnen dazu ein paar Fragen stellen.

ERZÄHLAUFFORDERUNG

„Ich interessiere mich für Ihren Unterricht in einer Klasse oder Gruppe mit mehrsprachigen Kindern. Erzählen Sie mir bitte ganz allgemein über Ihren Unterrichtsalltag und Ihre Schülerinnen und Schüler. Mich interessiert vor allem, wie sie den Unterricht für eine mehrsprachige Gruppe vorbereiten und gestalten. Was sind ihre persönlichen Herausforderungen? Was bereitet Ihnen Freude? Erzählen Sie mir bitte einfach, was Ihnen alles dazu einfällt.“

INFORMATIONEN ÜBER DIE DERZEITIGE KLASSENZUSAMMENSETZUNG

✓ *Beschreiben Sie bitte die Kinder Ihrer Klasse hinsichtlich ihrer Erstsprachen?*

INHALTLICHE ASPEKTE:	NACHFRAGEN
- Quantität von „DaZ- Kindern“	Wie viele Kinder gibt es in ihrer Klasse, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen?
- Sprachenvielfalt	Welche Sprachen sprechen Ihre Schülerinnen und Schüler außer Deutsch? Welche sind die größten Sprachgruppen?
- Unterschiede der (Deutsch)-Sprachkenntnisse	Welche Unterschiede gibt es bezüglich der Sprachkenntnisse im Deutschen zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache? Was fällt Ihnen da auf?

ERHEBUNG ZU SPEZIFISCHEN ERFAHRUNGEN MIT SPRACHFÖRDERUNG UND SPRACHBILDUNG

✓ *Ich interessiere mich für Ihre schulische Arbeit. Erzählen Sie mir doch einmal, wie sie Ihren Unterricht für die soeben beschriebene heterogene Gruppe gestalten?*

INHALTLICHE ASPEKTE:	NACHFRAGEN
- Herausforderungen	Was empfinden Sie persönlich als Herausforderung beim Unterrichten bzw. beim Gestalten von Unterricht für eine sprachlich heterogene Gruppe?
- Freude	Was bereitet Ihnen besonders viel Freude beim Unterrichten in diesem Kontext?
- spezifische Maßnahmen zur Sprachförderung	Welche Maßnahmen zur Sprachbildung/Sprachförderung werden in Ihrer Klasse durchgeführt? Mit welchen Maßnahmen sind Sie besonders erfolgreich?
- Durchführung dieser Maßnahmen	Wie werden die Maßnahmen durchgeführt? (parallel-integrativ)
- Methoden, Material	Welche Methoden/Materialien bevorzugen Sie für die Vermittlung von Deutsch?
- Sprachdiagnose/ Berücksichtigung des Sprachstands	Auf welche Weise ermitteln Sie den Sprachstand dieser Kinder?
- Umgang mit den unterschiedlichen Erstsprachen	Inwiefern beziehen Sie die Erstsprachen der Kinder in den Unterricht mit ein? Was ist

	Ihnen dabei wichtig oder eher nicht so wichtig?
- Verantwortungsgefühl	○ Wer ist Ihrer Meinung nach für die Entwicklung der Deutschkenntnisse der „DaZ-Kinder“ verantwortlich?

ERWARTUNGEN AN DEN LEHRGANG UND MOTIVATION FÜR DIE TEILNAHME

- ✓ Welche Erwartungen haben Sie an den Lehrgang „USB-DaZ“? oder Warum nehmen Sie an diesem Lehrgang teil?

INHALTLICHE ASPEKTE:	NACHFRAGEN
Wissenszuwachs	Welches Wissen wollen Sie im Rahmen des Lehrgangs erlangen?
Fähigkeiten	Welche spezifischen Fähigkeiten möchten Sie im Rahmen des Lehrgangs aufbauen bzw. erweitern?
Ideen	Welche Ideen haben Sie bereits für die zukünftige Arbeit in Ihrer Klasse, wodurch Sie hoffen, in diesem Lehrgang das nötige Handwerkszeug für die Umsetzung zu erlangen?
Herausforderungen des Themenblocks 2 aufgreifen	Wie kann der Lehrgang Sie bei der Bewältigung Ihrer Herausforderungen unterstützen?

AUSBILDUNG UND QUALIFIKATION

- ✓ Welche Gelegenheiten hatten Sie im Rahmen Ihrer Ausbildung sich mit den Themen wie Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung, Sprachförderung, Sprachdiagnose Migration und Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen?

INHALTLICHE ASPEKTE:	NACHFRAGEN
Ausbildung	Inwiefern wurde während Ihrer Ausbildung auf die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Bezug genommen?
Zusatzqualifikationen	Welchen anderen Fort- und Weiterbildungsangeboten zu diesen Themen haben Sie besucht?

Abschließende Frage: Schätzen Sie sich auf einer Skala von 1-10 ein, wie kompetent Sie sich fühlen, um den Aneignungsprozess des Deutschen bei „DaZ-Kinder“ zu unterstützen? Was müssten Sie im Lehrgang lernen, damit Sie 10 erreichen?

FRAGEN ZUR PERSON UND ZUM AKTUELLEN BERUFSFELD

In welchem Bundesland (und Bezirk) befindet sich Ihr derzeitiger Schulstandort?	
Welche Funktion (Klassenlehrerin, Sprachförderlehrerin, Teamlehrerin) haben Sie derzeit in Ihrer Klasse?	
Arbeiten Sie in einer jahrgangsübergreifenden oder jahrgangshomogenen Schulklasse?	
Wie groß ist Ihr Arbeitsumfang (Voll- oder Teilzeit)?	
Wie lange sind Sie schon als Volksschullehrerin/Sprachförderlehrerin tätig?	
Wo haben Sie Ihre Ausbildung zur Volksschullehrerin absolviert?	
Alter:	
Geschlecht:	
Erstsprache(n):	
Zweitsprache(n):	
Fremdsprache(n):	
Lieblingsunterrichtsfach:	
Codename:	

INTERVIEWLEITFADEN NACH ABSOLVIERUNG DES LEHRGANGS

Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft auch bei diesem Interview teilzunehmen.

ERZÄHLAUFFORDERUNG

„Nun haben Sie einen sehr intensiven Lehrgang abgeschlossen. Mich interessiert nun sehr, was sie über den Lehrgang und seine Inhalte denken. Was haben Sie alles gelernt? Was war für Sie hinsichtlich ihres Unterrichts in einer mehrsprachigen Gruppe hilfreich? Was konnten Sie im Unterricht umsetzen? Was fehlt Ihnen? Also mich interessiert alles, was Sie über den Lehrgang und ihren Unterricht zu sagen haben.“

INHALTLICHE ASPEKTE DES LEHRGANGS

- ✓ *Was müssen Lehrkräfte können und wissen in Bezug auf Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen? Was haben Sie alles im Lehrgang gelernt? Was erscheint Ihnen sehr wichtig?*

Module: INHALTLICHE ASPEKTE DES LEHRGANGS
Bildungssprache
Spracherwerb und Mehrsprachigkeit
Diagnostik und Förderung
Diagnoseinstrument: USB DaZ
Migrations- und Migrationspädagogik
Dokumentieren von Sprachentwicklung – Erstellung von Fördermaterialien

ERWARTUNGEN AN DEN LEHRGANG

- ✓ *Welche Erwartungen hatten Sie an den Lehrgang? Welche haben sich erfüllt und welche haben sich nicht erfüllt?*

INDIVIDUELLE LERNZUWÄCHSE I: KENNTNISSE; FÄHIGKEITEN; EINSTELLUNG

- ✓ *Sie haben jetzt einen intensiven Lehrgang abgeschlossen. Können Sie mir beschreiben, wie sich Ihr Unterricht verändert hat?*

INHALTLICHE ASPEKTE:	NACHFRAGEN
Sprachverwendung der Lehrperson	○ Inwiefern hat sich Ihre eigene Sprachverwendung verändert? (Aussprache, Verringerung der Redezeit.)
Register: Alltags- und Bildungssprache	○ Inwiefern beachten Sie das Register der Bildungssprache im Unterricht?
Sprachdiagnose	○ Beschreiben Sie bitte, wie Sie das Diagnoseinstrument USB DaZ verwenden und einsetzen?
Mehrsprachigkeit	○ In welcher Weise gehen Sie auf die Mehrsprachigkeit Ihrer Schülerinnen und Schüler im Unterricht nun ein? Hat sich da etwas verändert?
Unterrichtsmaterialien	○ Auf was achten Sie bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien?
Ideen	○ Welche Ideen konnten Sie, was die Sprachbildung im Deutschen betrifft, entwickeln?

INDIVIDUELLE LERNZUWÄCHSE II: KENNTNISSE; FÄHIGKEITEN; EINSTELLUNG

- ✓ *Erzählen Sie mir bitte, welche Stärken und welche Schwächen Ihnen bewusst geworden sind bei der Auseinandersetzung mit USB DaZ?*

Wissensbereiche	○ Welche Wissensinhalte waren völlig neu für Sie?
Kompetenzaufbau	○ Welche Fähigkeiten konnten Sie aufbauen bzw. erweitern?
Lehr- und Lernsituationen	○ Welche Lehr- und Lernsituationen konnten Sie besonders gut nutzen, um ihre Kompetenzen zu erweitern?

Instrument USB DaZ	○ Warum fühlen Sie sich kompetent im Umgang mit dem Instrument USB DaZ? Warum fühlen Sie sich nicht kompetent?
Berufsprofil	○ Wie würden Sie ein Anforderungsprofil für zukünftige Volksschullehrkräfte beschreiben?
Bewertung des Lehrgangs	○ Was hat Ihnen besonders gut an diesem Lehrgang gefallen? Was hat Ihnen nicht gefallen? Was ist offengeblieben?

Abschließende Frage: Schätzen Sie sich auf einer Skala von 1-10 ein, wie kompetent Sie sich jetzt fühlen, um den Aneignungsprozess des Deutschen bei „DaZ-Kinder“ zu unterstützen?

Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN

Name

Elisabeth Argentero

Geburtsdatum/ -ort

27.05.1987 in Kirchdorf/Krems

UNIVERSITÄRE AUSBILDUNG

2011 – 2018

Master-Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
an der Universität Wien

2007 – 2010

Bachelor-Studium Lehramt für Volksschulen an der
Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

2006 – 2007

Theater- Film und Medienwissenschaften an der Uni-
versität Wien

BERUFLICHE TÄTIGKEIT

Schuljahr 2015/16

- Fortbildungsreferentin für PflichtschullehrerInnen
(Sprachstandsdiagnose nach USB DaZ, Sprachförde-
rung, Mehrsprachigkeit, Schulischer Umgang mit
Flüchtlingskindern) an der Pädagogischen Hoch-
schule Niederösterreich

seit 2014

- Volksschullehrerin im 20. Bezirk in Wien

Schuljahr 2010/11

- Volksschullehrerin im 1. und 3. Bezirk in Wien

AUSLANDSERFAHRUNGEN

2009/2010

Erasmussemester an der Universität Umeå, Schweden
Volontariat an einer Naturskolån in Umeå, Schweden

2008

Erasmus Intensive Programm an der Universität
Padras, Griechenland

2006

Zweimonatiges Volontariat an einem Biobauernhof in
Südschweden