

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„der Kulturbegriff im mehrsprachigen Literaturunterricht“

verfasst von / submitted by

Carmen Weber, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 199 506 510 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geographie und
Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Masterarbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet beziehungsweise mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, Oktober 2023

Carmen Weber

Danksagung

Die vorliegende Masterarbeit wurde im Zuge meines Studiums an der Universität Wien verfasst. Gerne möchte ich mich bei allen Personen, die mich im Schreibprozess unterstützt haben, bedanken.

Besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. İnci Dirim, die mich von der Themenfindung anfangend bis zur Fertigstellung immer mit Rat und Tat bestens unterstützt hat und mich ermutigt hat, mich intensiv mit diesem Fachgebiet zu beschäftigen.

Weiters möchte ich Frau Mag. Petra Festi, Lehrerin an der Praxismittelschule Baden, dafür danken, dass ich ein sehr lehrreiches Praxissemester bei ihr absolvieren durfte. Inmitten der Corona-Pandemie hat sie immer versucht, mir trotz hoher Hygienestandards und teilweise geschlossenen Schulen einen guten Einblick in den Lehrberuf zu geben.

Selbstverständlich möchte ich mich auch bei meinen Eltern bedanken, die mir in meiner schulischen Laufbahn sowie im Studium immer großartig zur Seite gestanden haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1. Sprachaneignung und Ausbildung der Lesekompetenz	9
1.1. Der Erwerb der Lesekompetenz: Lesesozialisation und Motivationsmöglichkeiten	20
1.2. Muttersprachlicher Unterricht in Österreich	23
1.3. Fremdsprachenunterricht in Österreich	27
2. Kulturbegriff	30
2.1. Kulturelle Identität	33
2.2. Kultur, Sprache und Rassismus	34
3. Rassismuskritische Arbeit im Unterricht	40
4. Stellenwert von Sprache im (österreichischen) Schulsystem	45
5. Forschungsdesign	55
5.1. Methodisches Vorgehen	55
5.1.1. Datengewinnung	56
5.1.2. Der Fragebogen	58
5.1.3. Datenauswertung	61
5.2. Gütekriterien	63
5.3. Ethische Überlegungen	65
6. Ergebnisse und Diskussion	67
7. Das Projekt „Classi bilingui“: ein Schulbeispiel	81
8. Reflexion der Studie und Methodenkritik	84
9. Fazit und Ausblick	86
Literaturverzeichnis	90
Abbildungsverzeichnis	99
Diagrammverzeichnis	99
Tabellenverzeichnis	99
Anhang	100

Einleitung

Durch das Anwerben von ArbeitsmigrantInnen in den 1970er Jahren, das mit vermehrtem Familiennachzug einherging und der Flüchtlingswelle im Jahr 2015, ist die Anzahl der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im österreichischen und deutschen Schulsystem angestiegen (siehe BJEGAČ 2020; siehe KLIMONT ET AL. 2018; siehe LEIPRECHT/STEINBACH 2015:14; siehe SCHADER 2012:16; siehe STATISTIK AUSTRIA 2023). „Mit der steigenden Zahl erfuhren diese SchülerInnen eine stärkere Berücksichtigung in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte“ (vgl. AUERNHEIMER 2003; zit. n. BJEGAČ 2020:69). Anstatt Forschungen, die Ende der 70er Jahre angestellt wurden, zu berücksichtigen, wonach „die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozialschwachen Schichten [nicht] mit ihrem Sprachgebrauch begründet [werden kann]“ (vgl. LÖFFLER 2010; zit. n. BJEGAČ 2020:69) liegt der Hauptaugenmerk in bildungspolitischen Diskussionen auch noch heute auf den Sprachkenntnissen der Kinder (vgl. BJEGAČ 2020:69; vgl. MECHERIL/QUEHL 2015:155; siehe JEUK 2015:11).

Diese starke Fokussierung auf den Sprachgebrauch der SchülerInnen unterstreichen auch ARENS/MECHERIL. Die AutorInnen erläutern, dass das Bildungssystem an „einem fiktiven Einheitsideal orientiert ist und Vielfalt so letztlich ausschließt bzw. als Störung wahrnimmt“ (ARENS/MECHERIL 2009: o. S.). In Österreich ist der Anteil an Jugendlichen, die im privaten Kreis nicht hauptsächlich die offizielle Amtssprache als Umgangssprache sprechen, im Vergleich zu anderen europäischen Ländern höher. Auffallend ist auch, dass sich in den übrigen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union dieser Indikator von der Elterngeneration zu den Kindern von circa 60 % auf etwa 40 % verkleinert. In Österreich ist dies nicht zu beobachten, da der Anteil von 77 % auf 73 % um nur vier Prozentpunkte sank (vgl. EXPERTENRAT FÜR INTEGRATION 2019:32). Dies bedeutet, dass Personen in Österreich mit anderen Familiensprachen als Deutsch diese über Generationen hinweg als familiäre Umgangssprache aufrechterhalten, während in den übrigen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union die jeweilige Amtssprache in den privaten Kommunikationsbereich stärker vordringt.

ARENS/MECHERIL (2009: o. S.) erläutern daher, dass die Tatsache, dass in Österreich meist nur in der Mehrheitssprache unterrichtet wird, diskutiert werden muss. Diese Überlegungen sollten mit einem ansprechenden mehrsprachigen Unterricht in Zusammenhang stehen, von dem alle Kinder, unabhängig von deren Erstsprache, profitieren können.

„Nur die Literatur macht den Sprachunterricht erträglich“
(Harald Weinrich, 1988, deutscher Linguist)

Auch die einschlägige Fachliteratur spricht sich für den Einsatz mehrsprachiger Literatur im Deutschunterricht aus. Diese bringt viel Potenzial mit sich. Beispielsweise kann es auf diese Art zu einem Denkanstoß hinsichtlich spielerischer und kreativer Beschäftigung mit einer oder mehreren Sprachen kommen. Somit wirkt der Einsatz der Literatur unterstützend in der Sprachvermittlung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Doch auch bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache kann durch die Beschäftigung mit anderen Sprachen das Interesse am Sprachenlernen geweckt werden (vgl. EICHHORN ET AL. 2014:45). Die Fähigkeit, unterschiedliche Sprachen zu beherrschen, stellt angesichts der fortschreitenden Internationalisierung der Gesellschaft und der Wirtschaft einen beruflichen Vorteil dar. Interessant ist jedoch, dass „bilinguale Schulen wie französische Gymnasien oder deutsch-amerikanische Schulen [...] vielerorts überlaufen“ (FÜRSTENAU/GOMOLLA 2011:13) sind, während die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund negativ konnotiert ist (vgl. FÜRSTENAU/GOMOLLA 2011:13). Besonders aber für Kinder mit einer prestigeschwachen Erstsprache kann die Thematisierung dieser im Unterricht mit „einer Stärkung ihres Selbstbewusstseins“ einhergehen (vgl. EDER 2009; zit. n. EICHHORN ET AL. 2014:46).

Anzumerken ist, dass SchülerInnen nie als StellvertreterInnen ihrer Sprache, ihrer ursprünglichen Heimat oder einer Kultur gesehen werden dürfen (vgl. EICHHORN ET AL. 2014:46). Hiermit können Diskriminierungen einhergehen, wenn Kinder sich deren (fremd)zugeschriebenen Kulturen oder Sprachen nicht zugehörig fühlen. So kann beispielsweise die Aussage, dass zweisprachige Literatur den betroffenen SchülerInnen helfen kann, sich besser mit den ProtagonistInnen zu identifizieren, da diese an deren persönliche Lebenswelt anschließen und damit die Motivation am Lesen fördern kann (vgl. WINTERSTEINER 1988; zit. n. vgl. EDER 2009), als diskriminierende Zuschreibung verstanden werden. „Man sollte die Jugendlichen nicht als RepräsentantInnen eines Landes sehen und deren Familiengeschichte nicht als Eigenschaften der Nation/Nationalität und einer vorgestellten Kultur sehen [...]. Kulturalisierend dargestellte Personen sind das Gegenteil von rassismuskritischer Arbeit“ (F. MELTER 2017:262). Aufgrund dessen wird in dieser Masterarbeit analysiert, inwiefern

mehrsprachige Literatur im Deutschunterricht behandelt werden kann, ohne den Kulturbegriff im Fokus zu haben.

Bei zahlreichen Unterrichtsplanungen, die mehrsprachige Literatur behandeln, wird wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass die Kinder die Fähigkeit besitzen, die Literatur lesen zu können. Hierzu widmet sich die vorliegende Arbeit eingangs der Sprachaneignung, denn, nur weil ein Kind im Elternhaus eine andere Erstsprache als Deutsch spricht, bedeutet dies im Umkehrschluss nicht, dass diese auch schriftlich verstanden werden kann (siehe FEITL 2012). Wird hier beispielsweise an das Russische oder das Arabische gedacht, so muss das Kind das Alphabet dieser Sprache beherrschen, um an einem mehrsprachigen Unterricht teilnehmen zu können.

Daher wird überprüft, wie Mehrsprachigkeit sinnvoll in den Unterricht integriert werden kann, sodass alle SchülerInnen zu handlungsfähigen Personen in einer mehrsprachigen Welt erzogen werden, in der sie von ihren Sprachkenntnissen profitieren können. Hierzu erforscht die Verfasserin der Masterarbeit, in welcher Sprache die Kinder überhaupt lesen möchten, welche Sprachen sie erlernen beziehungsweise intensivieren wollen und wie ihre Wünsche für einen ansprechenden, mehrsprachigen Unterricht aussehen.

Über all diesen Anknüpfungspunkten steht die zentrale Fragestellung: Inwiefern kann mehrsprachige Literatur im Deutschunterricht eingesetzt werden, ohne einen diskriminierenden Kulturbegriff in den Vordergrund zu stellen?

Die vorliegende Masterarbeit behandelt demnach den Einsatz von mehrsprachiger Literatur in der Migrationsgesellschaft. Es geht nicht nur darum, die vorhandenen Erstsprachen der Jugendlichen in den Unterricht einzubinden, sondern auch darum, welche Sprachen Kinder mit Deutsch als Erstsprache gerne in den Unterricht einfügen möchten. Demnach ist die Abschlussarbeit im Forschungsfeld der Schulbegleit- und Schulentwicklungsforschung, der Lernerforschung sowie im Gebiet der Zweitspracherwerbsforschung angesiedelt (siehe CASPARI 2016:15).

Um die Fragestellung adäquat beantworten zu können, wurde eine dritte Klasse einer Neuen Mittelschule in Niederösterreich, Österreich, mittels standardisierter Fragebögen zu ihrer Meinung befragt. Die zur Zeit der Studie vorherrschende Ausnahmesituation durch das Coronavirus hat persönliche Interviews verhindert, weswegen auf die schriftliche, allgemeinere Form der Befragung zurückgegriffen wurde.

Die gewonnenen Erkenntnisse werden mit der Theorie, die zu Beginn der Arbeit erläutert wird, in Verbindung gesetzt.

Einleitend beschäftigt sich die vorliegende Arbeit in den Theoriekapiteln mit Erkenntnissen aus der Forschung rund um die Sprachaneignung. Hier wird darauf eingegangen, wie Kinder eine oder mehrere Sprachen entwickeln. Dies ist für die Beantwortung der Forschungsfrage essenziell, da Sprachenlernen nur auf Basis dieses Wissens funktioniert.

Anschließend widmet sich der theoretische Abschnitt dieser Masterarbeit der Lesesozialisation und der Lesemotivation von Kindern im Alter der Sekundarstufe 1. Wenn Zusammenhänge zwischen der Lesemotivation, -sozialisation und der Sprachaneignung verstanden werden, können Unterrichtsplanungen zum Einsatz von mehrsprachiger Literatur im Unterricht individueller gestaltet werden. Anregungen aus dem herkunftssprachlichen Unterricht und dem Fremdsprachenunterricht sollen hierbei unterstützen.

Als zweites Kapitel folgt die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff, der kulturellen Identität und dem Rassismusbegriff. Der Kulturbegriff kann eine diskriminierende Rolle einnehmen, wenn Kinder im Unterricht als VertreterInnen einer Kultur angesehen werden, der sie sich nicht zugehörig fühlen. Es gilt demnach zu erarbeiten, wie mehrsprachige Literatur sinnvoll eingesetzt werden kann, ohne einen diskriminierenden Kulturbegriff mitzutransportieren. Daher beschäftigt sich der dritte Teil des Theorieabschnitts mit rassismuskritischer Arbeit im Literaturunterricht und dem aktuell vorherrschenden monolingualen Habitus an österreichischen Schulen.

Für das Forschungsinteresse in dieser Thematik war folgendes Zitat von MELTER prägend, der beschreibt, dass Kinder zwar ermutigt werden sollen, Mehrsprachigkeit als Fähigkeit anzusehen, die Lehrpersonen aber nicht auf deren Erst- oder Zweitsprachen beharren sollen.

Eine Alternative wäre es, die Jugendlichen nach ihrer Lieblingssprache oder der Sprache, die sie gerne sprechen würden, zu fragen und sie zu ermutigen, mit Sprachen zu experimentieren. Damit kann vermieden werden, Jugendliche auf die Sprache(n) des Herkunftslandes der Eltern festzulegen und zu erwarten, dass die Jugendlichen diese Sprachen unbedingt sprechen können oder sprechen wollen (F. MELTER 2017:257).

Am Schluss dieser Masterarbeit werden beispielhafte Methoden vorgestellt, die Lehrpersonen in ihren mehrsprachigen Unterrichtssituationen unterstützen sollen. Die Masterarbeit enthält kein finales didaktisches Konzept, sondern stellt eine Ausgangsbasis dar, auf deren Grundlage Unterrichtsentwürfe entworfen werden können.

1. Sprachaneignung und Ausbildung der Lesekompetenz¹

Der Spracherwerb, ob ein- oder mehrsprachig, ist komplex und verläuft immer in Beziehung zur allgemeinen Entwicklung des Kindes. Im Laufe der Zeit entwickelt das Kind eine „sozial-zwischenmenschliche Funktion“ und eine „erkenntnisleitende, kognitive Funktion“ von Sprache. Während erstere die Sprache als Kommunikationsmittel beschreibt, erläutert der zweite Begriff die „Sprache als Mittel des Denkens“ (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT 2021:19).

In der Spracherwerbsforschung wird zwischen vier Formen unterschieden: dem monolingualen und dem mehrsprachigen Erstspracherwerb, dem natürlichen Zweitspracherwerb sowie dem Fremdsprachenunterricht. Ausschlaggebend für die Einteilung sind die Lernsituationen und das Alter der Personen, in dem sie mit den jeweiligen Sprachen in Berührung kommen. KLEIN (1987; zit. n. ECKER 2015:19) hat folgende Abgrenzung geprägt:

Alter	Erwerb von Sprache A	Erwerb von Sprache B	Bezeichnung
1-3 Jahre	✓		Monolingualer Erstspracherwerb
1-3 Jahre	✓	✓	Bilingualer Erstspracherwerb
3-4 J. – Pubertät	✓	✓	Zweitspracherwerb des Kindes
Nach Pubertät		✓	Zweitspracherwerb des Erwachsenen

Tabelle 1: Abgrenzung von Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb (Klein 1987), eigene Darstellung

„Die Sprache(n), die ein Kind von Geburt an erwirbt, nennt man Erstsprache(n)“ (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT 2021:18). Im gesellschaftlichen Sprachalltag ist diese unter dem Begriff der *Muttersprache* geläufig.

Im wissenschaftlichen Kontext jedoch wird der Begriff vermieden, da er nicht geklärte Vorannahmen suggeriert. Die Sprache, mit der ein Neugeborenes aufwächst, muss nicht

¹ Teile dieses Kapitels wurden bereits in meiner Bachelorarbeit (April 2019, betreut von Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.) verfasst.

zwingend die Sprache der Mutter sein. Es kann auch mit der Sprache des Vaters oder eines anderen Familienmitgliedes aufwachsen. Daher wird in Fachkreisen von der *Familiensprache* gesprochen (vgl. KRUMM 2008:7).

Die Trennung zwischen mehrsprachigem Erstsprachen- und frühkindlichem Zweitsprachenerwerb ist besonders komplex. Das Kind kann demnach monolingual, mit nur einer Erstsprache, oder bilingual beziehungsweise mehrsprachig, mit mehreren Erstsprachen, aufwachsen.

Im Alter zwischen vier und acht Jahren lässt die Fähigkeit nach, Sprachen spontan und ohne Unterstützung zu erwerben, daher ist die Qualität der Einflussfaktoren von WegbegleiterInnen wie Lehrpersonen oder ErzieherInnen beim Zweitsprachenerwerb im höheren Alter bedeutsam (vgl. DUBE/GÜRSOY 2018:133).

Der Spracherwerb von Babys beginnt auf der phonischen Ebene. Auf das Aussprechen erster akustischer Laute folgt das Produzieren erster Ausdrücke, die auf der Beziehung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen basieren. Das Kind lernt, sprachliche Ausdrücke mit Gegenständen oder Situationen zu verknüpfen, sodass der aktive Wortschatz im Alter von 18 Monaten circa 50 Wörter umfasst. Hieran knüpfen Meldungen von zwei oder drei aufeinanderfolgenden Worten an, bis der Sprachschatz eines Kindes im Alter von zwei Jahren auf ungefähr 200 bis 300 Wörter anwächst. Diese natürliche Gabe nicht auf das Erlernen einer einzigen Sprache beschränkt, sodass es grundsätzlich möglich ist, gleichzeitig zwei oder mehr Sprachen altersadäquat vollständig zu erlernen (vgl. BRABAND 2019:60 ff). Hierbei ist, wie erwähnt, ausschlaggebend, in welchem Alter das Kind mit der Zweitsprache in Kontakt kommt. Ist dies schon in einem frühen Lebensalter der Fall, kann auch bei zweisprachig aufwachsenden Kindern eine normentsprechende, altersgerechte Ausbildung der angesprochenen phonischen Fertigkeiten geschehen. Sollte der Kontakt mit der deutschen Sprache erst im Kindergarten erfolgen, so sind die Kenntnisse üblicherweise nach zweijährigem Besuch der Institution ausgereift (vgl. TRAUTMANN ET AL. 2008:37).

Der Erstsprachenerwerb unterscheidet sich vom Zweitsprachenerwerb durch seine Spontaneität. Strukturen, Ausdrucksweisen und Grammatiken werden „intuitiv, vergleichsweise schnell und effizient“ erworben (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT 2021:20). Frühkindlicher Zweitsprachenerwerb knüpft jedoch ebenfalls an dieses intuitive Sprachenlernen an, wie BRABAND (vgl. 2019:67 f) in ihren Ausführungen erläutert. Die Autorin zeigt auf, dass Kinder, die früh eine zweite Sprache lernen, den Wortschatz in dieser sehr schnell aufbauen können.

Häufig entspricht ihr Wortschatz in der Erstsprache im Kindergarten- und Vorschulalter monolingualen Normen, während er in der Zweitsprache noch dahinter zurückliegt. Im Schulalter kommen sie bereits an monolinguale Werte in der Zweitsprache heran, während die Wortschatzleistungen in der Erstsprache dann häufig unter einsprachige Normen fallen, wenn die Erstsprache in der Schule nicht Unterrichtssprache ist (BRABAND 2019:67 f).

Diesen Anmerkungen ist zu entnehmen, dass es einer Regelmäßigkeit in der Auseinandersetzung mit einer Sprache bedarf, um deren Kenntnisse zu behalten beziehungsweise auszubauen. Hieran schließt auch GRAF (1998; zit. n. vgl. JEUK 2015:41) an. Häufig erhalten die Kinder zu wenig Zeit, um die Zweitsprache adäquat ausbilden zu können. Vor dem Eintritt in die Schule oder den Kindergarten bleibt den Kindern, je nach bisheriger Aufenthaltsdauer in der neuen Heimat, oftmals weniger als die Hälfte der Zeit, die monolingual aufwachsende Kinder zum Erwerb erhalten. Im späteren Schul- und Kindergartenalltag bleiben ebenfalls wenige Stunden des Tages, um mit der Zweitsprache in Kontakt zu treten. Der Autor ist sich sicher, dass eine Regelmäßigkeit beziehungsweise häufige Berührungspunkte mit der neuen Sprache signifikant mit den Fähigkeiten, die erlernt werden, korrelieren. Erwachsene Kontaktpersonen wie LehrerInnen und PrimarpädagogInnen sind ebenso wie einsprachige KlassenkameradInnen elementar, um häufig in der Zweitsprache zu kommunizieren, denn „auch gute Erstsprachkenntnisse [...] sind] kein Garant für hohe Kompetenzen in der Zweitsprache“, wie AHRENHOLZ (2017; zit. n. CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT 2021:37) feststellt.

Die vorherrschende Meinung in der Bevölkerung ist allerdings, dass ohne ausgereifte Erstsprachenkompetenz keine Zweit- oder Fremdsprachenkompetenz aufgebaut werden kann. Diese Auffassung vertritt auch CUMMINS (1984; zit. n. vgl. RICART BREDE 2019:2) in seiner Interdependenzhypothese. Der Pädagoge formuliert in seinen Publikationen die These, dass die sprachlichen Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache miteinander verschmolzen sind. Dabei unterscheidet er zwischen *basis interpersonal communicative skills* (BICS) und *cognitive academic language proficiency* (CALP). Unter BICS versteht der Autor, dass sich ein/e Sprachenlernende/r mit Mitmenschen mündlich unterhalten kann, während er mit CALP die Bildungssprache gleichsetzt (vgl. SAUERBORN 2017:44). Im Bereich der Bildungssprache können die Kompetenzen aus der Erst- auf die Zweitsprache projiziert werden, sofern die Erstsprache entsprechend ausgebildet ist (CUMMINS 1984, zit. n. vgl. RICART BREDE 2019:2).

Wie angedeutet, ist die Theorie von CUMMINS auch in der Gesellschaft verbreitet. Die Hypothese, dass die Kinder entweder eine Sprache perfekt beherrschen oder in mehreren Sprachen unterentwickelt sind, wird man oft (sogar auf LehrerInnenfortbildungen) konfrontiert (vgl. SPRINGSITS 2015:90).

Es gibt Lehrpersonen, die der Ansicht sind, dass Jugendliche mit Mehrsprachigkeit überfordert sind (siehe BERLINER INTERDISZIPLINÄRER VERBUND UND FÜR MEHRSPRACHIGKEIT o. J.; siehe BUDANCAMANAK 2021; siehe KEIM/TRACY. o. J.). Diese Vorurteile können widerlegt werden, denn einerseits ist die Definition von *perfekt* beziehungsweise *unvollkommen* nicht geklärt. Zudem können auch Personen mit Deutsch als Erstsprache Defizite in der Sprache beziehungsweise unterschiedlich große Wortschätze aufweisen. So kann beim Schuleintritt beobachtet werden, dass die sprachlichen Vorkenntnisse (auch von Kindern mit deutscher Erstsprache), die bis zum Alter von sechs Jahren spontan erlernt wurden, verschieden entwickelt sein können (vgl. SIEMS/WEIS 2014:108).

Der Hintergrund dessen kann mit der Kontrastivhypothese nach FRIES und LADO aus den 1940er Jahren erklärt werden. Ausgangspunkt dieser ist, dass sich Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2) beeinflussen. Als L1 wird in Fachkreisen die zuerst erworbene Sprache und unter L2 die danach erworbene Zweit- oder Fremdsprache bezeichnet. Dieses Konzept kann auch weitere Sprachen, die fortlaufend nummeriert werden, umfassen (L3, L4, ...).

Sind sich diese Sprachen auf bestimmten Ebenen wie der Wortstellung im Satz ähnlich, so ist der Transfer positiv. Sollten die Sprachen unterschiedlich sein, so sind langsamere Ergebnisse in der Aneignung zu erwarten (vgl. JEUK 2015:31). Elementar ist daher, dass nicht alle Sprachen im gleichen Tempo erlernt werden können, da es Sprachen gibt, die große Ähnlichkeiten zu Anderen aufweisen, und solche, die sich durch große Unterschiede zueinander definieren. KERSTEN beschreibt einen Vergleich aus einer dreisprachigen Schule in Magdeburg, Deutschland, an der erforscht wurde, dass Kinder aus dem Englisch-Zweig nach einem Schuljahr höhere Kenntnisse in dieser L2 aufweisen als die Jugendlichen aus der Französisch-Klasse. Dieses Phänomen konnte in der untersuchten Volksschulklasse und in der Kindergartengruppe festgestellt werden. Dies lässt sich durch die typologische Ähnlichkeit in Wortschatz und Grammatik von Deutsch und Englisch erklären (vgl. KERSTEN 2010:74).

Demnach kann der These von CUMMINS teilweise zugestimmt werden. Auch in vorliegender Masterarbeit wurde erwähnt, dass es von Vorteil ist, die Herkunftssprachen ebenfalls zu fördern. Diese können eine Basis für jede weitere Sprache sein und helfen, das allgemeine Sprachbewusstsein einer Person zu stärken.

Das Sprachbewusstsein kann sich in der Lernphase anhand von drei Transfervarianten, die nur stattfinden können, wenn sich die beiden Sprachen strukturell ähnlich sind, weiterentwickeln. MÜLLER (2007; zit. n. vgl. JEUK 2015:44) unterscheidet hierbei *Interferenz*, *code-mixing* und *code-switching*. Bei der ersten Variante werden die bekannten Grammatikstrukturen der L1 im System der L2 verwendet. Beim *code-mixing* werden einzelne Wörter aus L1 eingesetzt, die im Wortschatz der L2 noch nicht bekannt sind. Beim *code-switching* hingegen werden nicht nur einzelne Wörter aus der anderen Sprache verwendet, sondern es wird situationsabhängig zwischen den Sprachkenntnissen gewechselt. In der Gesellschaft sind diese Varianten verpönt und gelten als Fehler im Sprachlernprozess. *Code-switching* zeigt jedoch ein hohes Sprachbewusstsein der SprecherInnen, die in der Lage sind, die beiden Sprachen zu trennen und es in bestimmten Kontexten oder mit besonderen GesprächspartnerInnen schaffen, die Ausdrucksweise situationsangemessen zu wählen.

Bei diesen mündlichen Gesprächen ist die Akzeptanz von Fehlern höher als im schriftlichen Rahmen. In geschriebenen Texten gewichten Lehrpersonen Grammatikfehler stärker als in mündlichen Äußerungen. Demnach wird bei mehrsprachigen Unterrichtssettings zwischen einem rezeptiven und einem expressiven Einsatz der jeweiligen Sprachen unterschieden. Hierdurch wird differenziert, ob die Kinder mit den Sprachen beim Lesen und Hören oder beim Schreiben und Sprechen in Berührung kommen (vgl. BREDTHAUER ET AL. 2021:1). Im Literaturunterricht spielen alle vier Kompetenzen eine Rolle. REICH/ROTH (vgl. 2002; zit. n. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2012:181) belegen in ihren Forschungen, dass im Gegensatz zu Kindern aus einsprachigen Unterrichtssettings in der Landessprache, höhere Lernerfolge von Kindern zu erwarten sind, die herkunftssprachliche Programme besuchen und in deren Unterricht deren Erstsprache einbezogen wurde.

Dies lässt sich damit begründen, dass es sich bei mehrsprachigen Unterrichtssequenzen gleich wie bei anderen Lernsituationen verhält. Beim Lernen ist es immer hilfreich, wenn

der/die Lernende an Vorwissen anknüpfen kann. Daher ist es ein Vorteil für SchülerInnen mit weiteren Sprachkenntnissen, in mehrsprachigen Unterrichtssequenzen unterrichtet zu werden, da sie leichter Verbindungen zu bereits Bekanntem erzeugen können. Wie bereits erläutert, steigert dies auch die Motivation der Lernenden, da sich schneller Erfolge zeigen (vgl. BREDTHAUER ET AL. 2021:2). Diese Ansicht unterstützt HAWKINS, der in den 80er Jahren in Großbritannien den Begriff *Language Awareness* entwickelt hat. Der Terminus umfasst neben unterschiedlichen „Ansätze[n] zur Sensibilisierung für Sprache, ihre Form, Struktur und ihren Gebrauch“ auch „die sprachliche Förderung und Integration sprachlicher Minderheiten im Regelunterricht“ (BUDDE ET AL. 2012:153). HAWKINS befürwortet den Grundsatz, dass die Kenntnisse, die ein Mensch in einer Sprache besitzt, förderlich für den Erwerb einer weiteren Sprache sind. Ziel seiner Theorie ist, neben der sprachlichen Verbesserung in Erst- und/oder Zweit- sowie Fremdsprache, das Entwickeln des vorhin angesprochenen Sprachbewusstseins. Er spricht hierbei von einem „grundsätzliche[n] Interesse für Sprachen, sprachliche Phänomene und eine Sensibilisierung für Erscheinungen in der eigenen und der fremden Sprache“ (BUDDE ET AL. 2012:154).

Allgemein assoziiert man mit dem Begriff *Sprachbewusstsein*, was eine Person über die eigene Sprache weiß beziehungsweise welche Einstellung die Person der Sprache gegenüber hat und wie viel Aufmerksamkeit sie ihr schenkt.

Wissenschaftlich unterscheiden ExpertInnen in diesem Themenfeld zwischen den Bezeichnungen *Sprachreflexion* und *Sprachbewusstsein*:

Als „Sprachreflexion wird [...] ein Handeln bezeichnet, das sich auf Sprache bezieht und in dem über Sprache oder einzelne ihrer Teilaspekte nachgedacht wird. Zu diesem Zweck müssen wir sprachliche Erscheinungen isolieren, sie aus der Distanz und bewusst betrachten und gegebenenfalls in einen anderen oder größeren Zusammenhang stellen“ (BUDDE ET AL. 2012:32).

Sprachbewusstsein hingegen ist ein theoretisches Handwerk, dass benötigt wird, um Sprachreflexion beschreiben zu können. „Als Sprachbewusstheit wird die Bereitschaft und Fähigkeit bezeichnet, sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten“ (ANDRESEN/FUNKE 2003; zit. n. BUDDE ET AL. 2012:32).

Aktuell stellen sich ExpertInnen in der Sprachdidaktik der Frage, inwieweit sich Sprachbewusstsein auf das sprachliche Handeln einer Person auswirkt. Klar ist, dass die einzelnen Sprachen, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt, situationsbedingt ausgebaut werden. Das heißt, dass sich die Fähigkeiten unterschiedlich ausbilden, denn es macht einen Unterschied, wie oft und in welchen Situationen die Sprachen gesprochen werden. Dies ist bei bilingual aufwachsenden Kindern zu beobachten, die teilweise Begriffe aus dem schulischen Alltag nur in der L1 und Ausdrücke aus dem Haushalt nur in der L2 beherrschen. Dennoch hilft das verbesserte Sprachbewusstsein zweifellos beim Erlernen von weiteren sprachlichen Varietäten (vgl. SAUERBORN 2017:51; vgl. TRACY 2014:17 ff). Dies ist auch wissenschaftlich belegt, da im Zuge einer Forschungsarbeit aufgenommene „computer-tomographische Aufnahmen [aufzeigten], dass die Sprachregionen bei multilingualen Menschen häufig anders ausgebildet sind“ (ELSNER 2018:31). Diese Regionen im Gehirn sind für Entscheidungsprozesse zuständig und bei mehrsprachigen Personen ausgeprägter, da diese öfter und schneller entscheiden müssen, welche Sprache in der jeweiligen Situation angebracht ist (vgl. ELSNER 2018:31).

Allerdings sind neben der phonischen Ebene auch das Erlernen der Lese- und Schreibfertigkeit Faktoren im Sprachaneignungsprozess. Die beiden Kompetenzen knüpfen an frühkindliche, präliterale Wahrnehmungen an, wobei das eigentliche Ausbilden dieser Fähigkeiten erst mit Schuleintritt geschieht (vgl. BREDEL/REICH 2008:95). Dieses Faktum ist für die vorliegende Masterarbeit von Bedeutung, denn die Arbeit mit (mehrsprachiger) Literatur basiert auf der Annahme, dass die Kinder die jeweiligen Sprachen automatisch, also auch ohne entsprechende schulische Hinführung, verschriftlicht verstehen. Beispielsweise muss in der Unterrichtsplanung beim Arabischen bedacht werden, dass das mündliche Verstehen einer Sprache noch keine Kenntnis über die Alphabetisierung voraussetzt. Im umgekehrten Fall, wenn die deutsche Sprache die Zweitsprache darstellt und die Kinder mit einer Erstsprache aufgewachsen sind, die nicht auf dem lateinischen Alphabet basiert, erläutern BREDEL/REICH (2008:99), dass circa ein halbes Jahr für das Erlernen eingerechnet werden muss. Wenn die Kinder in allen ihren Sprachen auch Lesen und Schreiben können, spricht die Fachliteratur von *Biliteracy* (vgl. SAUERBORN 2017:114).

Ausgangsbasis für einen erfolgreichen Schriftsprachenerwerb stellen somit die sprachlichen Vorkenntnisse dar, die Kinder intuitiv bis zum Schulalter erwerben. Anschließend müssen Verbindungen zwischen Phonemen (den gehörten Lauten) und Graphemen (den geschriebenen Zeichen) hergestellt werden, da die deutsche Sprache

eine Alphabetschrift ist. Dies bedeutet, dass spezielle Laute durch bestimmte Zeichen abgebildet werden (vgl. SIEMS/WEIS 2014:107 f).

Um mehrsprachige Literatur sinnvoll in den Unterricht einzubauen, gilt es, sich mit dem Erwerb der Lesekompetenz zu beschäftigen und mit den Lehrkräften des muttersprachlichen Unterrichts sowie den FremdsprachenlehrerInnen in Kontakt zu treten, um fächerübergreifend arbeiten zu können. Der Erwerb der Lesekompetenz in der L2 baut, wie FRISCH (2013; zit. n. STEINLEN/PISKE 2018:53) ausführt, auf den Lesefähigkeiten in der L1 auf. Demnach greifen die LeserInnen bei Verständnisschwierigkeiten auf bekannte sprachliche Phänomene in der Erstsprache zurück, was oftmals zu Fehlern führen kann. Daher sind für ein erfolgreiches Lesen in der Zweit- oder Fremdsprache neben ausgebauten Lesefähigkeiten in der L1 auch erste Sprachkenntnisse der L2 notwendig. Hierzu zählen Kenntnisse in der Grammatik und dem Vokabular sowie die Spontanität in der Worterkennung.

Gleichzeitig bedarf es für ein erfolgreiches Erlernen der Schreibfähigkeiten einer Einbeziehung des Elternhauses der Kinder, denn eine gelungene Förderung sollte die außerschulische Beschäftigung mit der Schriftlichkeit beinhalten. Wie stark diese ausfällt, ist von den Gewohnheiten in der Familie abhängig, die BOURDIEU (1983:185; zit. n. SAUERBORN 2017:118) als das kulturelle Kapital bezeichnet. Kinder haben ihre Eltern zum Vorbild und beobachten diese ständig. Wenn Kinder ihren Eltern beim Lesen zusehen, hegen sie eher Bedürfnisse, ebenfalls Bücher zu besitzen und das Lesen erlernen zu wollen. Aus Gesprächen mit Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund hat KUYUMCU (2006; zit. n. vgl. PLAUTZ 2016:13) allerdings erfahren, dass ein Großteil der Familien diese Aufgabe der Schule überlässt und wenig innerfamiliäre Lesesituationen passieren. Durch das Beobachten der Eltern beim Schreiben von E-Mails und Lesen von Zeitungen oder Flyern lernen Kinder, die Schriftlichkeit als Quelle für Informationen zu sehen. Umso einfacher der Umgang der Eltern mit schriftlichen Medien ist, desto eher beschäftigen sich auch die Kinder damit (vgl. SPECK-HAMDAN 2016:28).

In der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus muss beachtet werden, dass die Eltern der Kinder oftmals zwar alphabetisiert sind, aber nicht in der deutschen Sprache, was auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonal große Auswirkungen hat. Daher gibt es unterschiedliche Ansätze wie das ORIM-Framework, das die Lesekompetenz der Kinder unter Inbezugnahme der Eltern fördern möchte.

Das O in ORIM-Framework steht für *opportunities* und bezieht sich darauf, dass Kindern der Zugang zu Schriftlichkeit so einfach wie möglich gestaltet werden sollte. Am Elternabend kann den Erziehungsberechtigten daher die Schulbibliothek gezeigt und über die öffentliche Bibliothek in der Umgebung informiert werden. Zentral ist auch, dass die Eltern die Fortschritte der Kinder erkennen und wertschätzen (*recognition*). Um dies zu gewährleisten, müssen die LehrerInnen die Eltern über den Leselernprozess informieren und kommende Schritte erläutern. Durch ein gemeinsames Lesen mit Eltern und Kindern, beispielsweise im Zuge einer Lesenacht (*interaction*), können die Erziehungsberechtigten zu Vorbildern (*model*) für deren Kinder werden. Es lässt sich erkennen, dass das Ziel dieses Projektes ist, einen niederschweligen und persönlichen Zugang zu Schriftlichkeit zu formen, um die Lesefähigkeiten der Kinder und deren Eltern auszubauen (vgl. SAUERBORN 2017:118 f).

Oft widmet sich die Schule beim Unterricht mit neu zugewanderten Kindern einerseits der Förderung der Mündlichkeit und auf der Ebene der Schriftsprachlichkeit den grammatischen Phänomenen der deutschen Sprache. Selten wird das Lesen altersadäquater Literatur und noch seltener der Einsatz mehrsprachiger Literatur im Unterricht behandelt. KritikerInnen erläutern, dass die Jugendlichen von der sprachlichen Komplexität und dem Umfang der Texte überfordert sein könnten und – wie mehrfach in dieser Masterarbeit beleuchtet – die Organisation eines solchen Unterrichtssettings viel Aufwand bedarf. Doch wie auch im weiteren Verlauf der Arbeit erläutert werden wird, ist eine mehrsprachige Schule nicht nur durch die Teilhabe von mehrsprachigen Kindern am Unterricht vielsprachig, sondern erst durch die zielführende Förderung und Nutzung dieser Ressource (vgl. DUBE/GÜRSOY 2018:134). Beispielsweise kann (mehrsprachiger) Literaturunterricht Redeanlässe bieten, die neben der Lesefähigkeit auch die mündliche Ausdrucksweise schulen (vgl. BREDELLA; zit. n. KOPPENSTEINER/SCHWARZ 2012:9). Hieran schließt auch WEBER (1984; zit. n. KOPPENSTEINER/SCHWARZ 2012:9) an, denn Literatur muss nicht primär Wissen vermitteln, sondern sollte „Anlass zum eigenen Sprechen geben“ und damit „die Ausbildung einer neuen Kommunikationsfähigkeit“ fördern.

Wenn allgemein von mehrsprachiger Literatur die Rede ist, wird, kann zwischen vier Varianten, jeweils zwei Texttypen mit zwei Versionen, unterschieden werden (vgl. ELSNER 2018:35):

	Variante A	Variante B
Texttyp 1: Der ursprüngliche Text wurde nachträglich in eine andere Sprache übersetzt.	Die einzelnen Übersetzungen liegen als eigenständige Ausgaben vor und können wechselseitig oder hintereinander gelesen werden.	Der Text beinhaltet beide Sprachen parallel bzw. bei Filmen gibt es Untertitel in einer anderen Sprache.
Texttyp 2: Die Sprachen werden innerhalb eines Textes satzübergreifend oder auf der Wortebene gewechselt.	verschriftlichtes <i>code-switching</i> als Stillmittel	Die Sprachen wechseln nach Abschnitten und nicht auf der Satz- oder Wortebene.

Tabelle 2: Mehrsprachige Texttypen (Elsner 2018:35), eigene Darstellung

Der Vorteil an einem mehrsprachigen Lernsetting und dem Einbezug mehrsprachiger Texttypen ist, dass Verständnisprobleme, die in einer der Sprachen auftreten, durch die andere Sprache beseitigt werden können (vgl. ROSEBROCK 2018:17). Für den Leseprozess der gewählten Lektüre unterscheidet WALDMANN (vgl. 1989; zit. n. DOHRN 2014:139) zwischen vier Verfahren. Klar ist, dass diese Verfahren (siehe Tabelle 3) nicht nur für mehrsprachige Literatur Gültigkeit besitzen und allgemein – unabhängig von der Sprache und der Lesekompetenz – zu einem besseren Leseverständnis führen. So dient beispielsweise das Verändern eines Textabschnittes einem detaillierten und konkreten Lesen, wodurch der/die LeserIn Informationen, die im normalisierten Lesefluss missachtet werden, erhält. Durch das Transferieren eines Textabschnittes in ein anderes Medium wird die eigene Fantasie angeregt und der/die LeserIn kann den Text an die eigene Erlebniswelt anknüpfen (vgl. DOHRN 2014:140).

Aktive und produktive Rezeption eines Textes	
Methoden: textgenaues Lesen; eigene Erfahrungen können auf den Text bezogen werden und umgekehrt	Ziele: Lesen führt zu aktivem und produktivem Umgehen mit dem Text
Aktives Hören von Texten	
Methoden: Hören und Gespräche darüber; kritisches Hören von Texten, bei denen zentrale Stellen ausgelassen werden, neu dazugekommen sind, oder Aussagen falschen Personen zugeordnet wurden; Vergleich zwischen verschiedenen Fassungen und dem Original etc.	Ziele: Sensibilisierung für den Text über den auditiven Sinnkanal; Schulung des produktiven Hörens
Aktives Lesen von Texten	
Methoden: Vorlesen mit verteilten Rollen, in Abschnitten etc.; Unterstreichen von zentralen Textstellen; Herausschreiben zentraler Textstellen; Plakaterstellung; Transportierung in andere Gattungsformen (z. B.: Comic mit Sprechblasen o. Ä.); Aushang; Gespräche über die Produktion und Vergleich mit dem Original	Ziele: weitgehendes Interesse am Text sowie kognitives und affektives Textverständnis
Visuelle Darstellung gelesener Texte	
Methoden: Herstellung von Umschlagbildern, Werbeplakaten, Illustrationen; Umsetzen eines Textabschnittes in eine Bildfrequenz oder einen Comic	Ziele: besseres affektives Textverständnis; Spiel mit dem Text; Anregung der Kreativität und Fantasie

Tabelle 3: Formen produktionsorientierten Umgangs mit literarischen Texten (Waldmann 1989; zit. n. Dohrn 2014:139), eigene Darstellung

Die vier Verfahren verhelfen zu höherem Textverstehen, motivieren zum Weiterlesen, und schulen die Lesekompetenz der Kinder.

1.1. Der Erwerb der Lesekompetenz: Lesesozialisation und Motivationsmöglichkeiten²

Lesekompetenz kann als Fähigkeit definiert werden, Texte sinnerfassend zu begreifen und den entnommenen Sinn für sich nutzbar zu machen. Konkret bedeutet dies, dass der Begriff im engeren Sinn der Bedeutung das Verstehen kontinuierlicher, schriftsprachlicher Texte meint, im weiteren Sinn aber auch das Verstehen multimedialer (Bild-Text-Kombinationen) und diskontinuierlicher Texte (Diagramme, Grafiken, Tabellen etc.) umfasst (SILLER 2016:6).

Mit einer hohen Lesekompetenz gehen oftmals bessere Jobchancen einher. Jugendliche, die gerne und regelmäßig lesen, erreichen höhere Bildungsabschlüsse und bauen mehr Vertrauen in sich selbst und ihre Kompetenzen auf. Durch das Lesen werden unter anderem zudem die Empathie und Reflexionsfähigkeit geschult. Dies geht auch aus der *PIAAC-Datenanalyse zu Literacy und Lernstrategien* des Österreichischen Arbeitsmarktservice hervor (siehe ZIEGLER 2017).

Die Fertigkeit des Lesens baut auf Wiederholungen auf: Wer regelmäßig liest, wird besser darin (vgl. LEHRNER-TE LINDERT 2020:15), denn der Kompetenz liegt ein „physiologische[r] und psychologische[r] Prozess“ (LEHRNER-TE LINDERT 2020:42) zugrunde, der mit jedem Übungsprozess geschult wird. Hierauf baut das in der Praxis vorkommende Vielleseverfahren auf, bei dem es weniger um das anschließende gemeinsame Besprechen des Inhaltes geht als um die Quantität, also die Menge an gelesenen Seiten. Da schwache LeserInnen meist nicht gerne lesen, sollte die Lesezeit zu Beginn des Unterrichts in der Schule passieren und erst nach einiger Zeit in die Hausarbeit verlegt werden. In diesem Fall muss mit Belohnungen oder Überprüfungen sichergestellt werden, dass die Lektüren auch wirklich gelesen wurden (vgl. ROSEBROCK 2018:17).

Ein weiterer Punkt in der Stärkung der Lesefähigkeit ist die Verbesserung der Leseflüssigkeit. Diese Fähigkeiten beeinflussen sich gegenseitig und können beispielsweise durch wiederholtes lautes Lesen geschult werden, da der/die Lesende den Text gleichzeitig auf zwei Reizstufen dem Hören und dem Lesen, erfasst (vgl. KUTZELMANN, ET AL. 2018:66).

² Teile dieses Kapitels wurden bereits in der Abschlussarbeit der Lehrveranstaltung 2019W 100063-1 Masterseminar FD: Buchferne Kids im Deutschunterricht unter der Leitung von Mag. Dr. Sabine Zelger verfasst.

In der Abbildung 1 wird visualisiert, dass der Erwerb der Lesefähigkeit von äußeren Einflussfaktoren wie Bibliotheken, DeutschlehrerInnen oder der Schule im Allgemeinen sowie vom Entwicklungsstadium einer Person abhängig ist. GARBE ET AL. (2009:227) weisen darauf hin, dass es der Grafik geschuldet ist, dass die erwerbbaren Lesemodi „als Endpunkte im Erwachsenenalter dargestellt“ sind. Sie können in der Realität bereits in frühen Entwicklungsschritten entstehen.

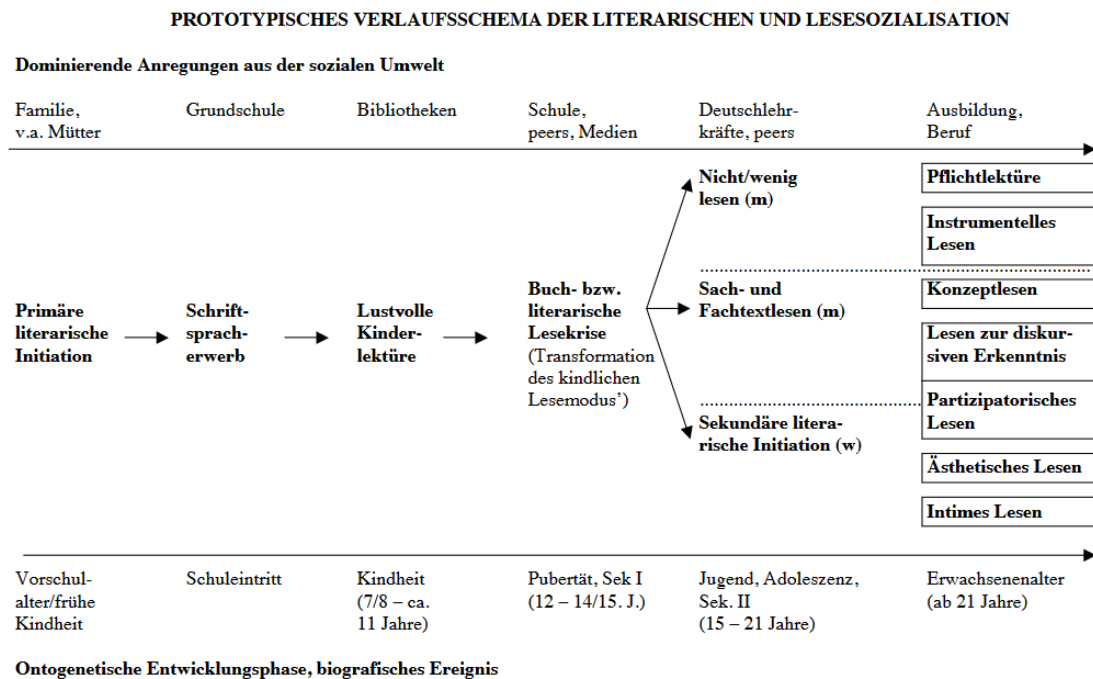


Abbildung 1: Prototypisches Verlaufsschema der literarischen und Lesesozialisation (Garbe et al. 2009:227)

Für diese Masterarbeit ist die Phase der Sekundarstufe 1 relevant, weswegen sich diesem Alter im Folgenden gewidmet wird.

GARBE ET AL. (2009:229 f) verorten das Stadium der Lesekrise bei Kindern in der Sekundarstufe 1. Der Begriff nimmt Bezug darauf, dass sich die Lebenswelt der Kinder verändert, weswegen „kindlicher Lesestoff plötzlich seine Attraktivität“ (zit. n. GRAF 1995) verliert. Es ist zu beobachten, dass das Leseverhalten der Kinder in dieser Phase stark kontrastiert: „Zwischen Leseabstinenz und Lesesucht, zwischen Schwelgen im Trivialen und hochversierten ästhetischen Ambitionen ist alles möglich“ (zit. n. GRAF 2002). Es liegt an der Schule, den FreundInnen und Medien, die Kinder zum Lesen zu motivieren, indem den Kindern adäquate Leseangebote aufgezeigt werden. Das Leseverhalten muss an die neue Lebenswelt der Jugendlichen angepasst werden, denn in

diesem Alter entscheidet sich, wie sich die weitere Lesesozialisation entwickeln wird. Welche Lesemodi schlussendlich erreicht werden, hängt neben der Lesemotivation auch mit dem Ausbau der Fertigkeit an sich zusammen. Während die Lehrpläne in Österreich das *Lesen lernen* vor allem in der Volksschule verorten, wird in der Fachdidaktik betont, dass es zentral ist, auch in der Unterstufe an der „Festigung und Herausbildung einer sinnerfassenden, texterschließenden Lesefertigkeit“ zu arbeiten (SILLER 2016:21). Hieran schließt auch WEINRICH (vgl. zit. n. KOPPENSTEINER 2001:12) an. Der deutsche Linguist statuiert, dass es oftmals zu einem Literaturschock und dem Ende einer Lesekarriere kommt, wenn auf einen Anfängersprachunterricht ohne jeglichen Literaturbezug ein Literaturunterricht in der weiterführenden Schule folgt. Dieser Schock lässt sich vermeiden, wenn von Anbeginn an, die Literatur in den Sprachunterricht integriert wird. Diese Tatsache ist auch kein Nachteil für den Sprachunterricht, da Literatur diesen für gewöhnlich auflockert und affektive Lernziele wie Werte und Gefühlsäußerungen schult. Durch den Einsatz von Literatur sind die SchülerInnen oft auch motivierter im Sprachunterricht (vgl. KOPPENSTEINER/SCHWARZ 2012:9).

Um die Leselust der SchülerInnen zu steigern, müssen PädagogInnen sich im Klaren sein, dass die Motivation intrinsisch oder extrinsisch gesteuert sein kann. STREBLOW UND SCHÖNING (2013:183) erläutern, dass „extrinsische Formen der Lesemotivation [...] durch äußere Anreize beziehungsweise antizipierte Folgen des Lesens determiniert [sind], zum Beispiel, wenn ein Text gelesen wird, um Anerkennung zu erhalten“. Dem gegenüber steht die intrinsische Motivation, deren Ursprung „in der Tätigkeit des Lesens selbst lieg[t]. Man liest, weil das Lesen an sich Spaß macht oder man sich aus inhaltlichem Interesse mit einem Text beschäftigt“ (STREBLOW/SCHÖNING 2013:183).

Hierauf aufbauend ist es zentral, die Lesemotivation in den Literatur- und Deutschunterricht mit einzubeziehen, beispielsweise bei der Literatúrauswahl, wo es die Interessengebiete der LeserInnen zu berücksichtigen gilt. Um die intrinsische Lesemotivation zu fördern, muss fachübergreifend auf die Wahl der Lektüre Acht gegeben werden. Wenn die SchülerInnen Interesse am Fachgebiet haben, lesen sie den Text lieber und fördern damit unbewusst im Fachunterricht die Lesekompetenz (vgl. STREBLOW/SCHÖNING 2013:191 f). Auf die Thematik der vorliegenden Masterarbeit bezogen, bedeutet dies, dass auch die Sprache, in der gelesen wird, eine intrinsische Motivation hervorrufen könnte. Gleichzeitig könnte sich die Sprache auch negativ auf die Motivation auswirken. Demnach ist zentral, zu wissen, in welchen Sprachen die Kinder lesen wollen, um deren Lesemotivation beziehungsweise damit einhergehend deren

Lesekompetenz zu schulen. Dies unterstreicht auch LEHRNER-TE LINDERT (2020:50), denn sobald „das schulische Leseangebot die Interessen von Jugendlichen berücksichtigt“ steigt deren Motivation, zu lesen, und somit auch deren Lesekompetenz. In der Sekundarstufe 1 entscheidet sich auch, ob ein Kind in Zukunft zum/zur LeserIn wird. Dies ist davon abhängig, welche Erkenntnisse ein Kind aus den ersten Leseerfahrungen zieht und ob dessen Bedürfnisse und Vorstellungen dadurch gestillt werden konnten (vgl. DOHRN 2014:136).

1.2. Muttersprachlicher Unterricht in Österreich

Wie bereits erläutert kann nicht von Vorhinein davon ausgegangen werden, dass alle Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch diese auch schriftlich verstehen, da nicht alle auch eine Schulausbildung in den jeweiligen Sprachen genossen haben. Viele der Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache sind in Österreich eingeschult worden, weshalb der Besuch eines muttersprachlichen Unterrichts diese Barriere schließen kann, indem er den Kindern schriftsprachliche Kenntnisse vermittelt.

Seinen Ursprung hat der muttersprachliche beziehungsweise herkunftssprachliche Unterricht in Österreich in der Annahme, ArbeitsmigrantInnen würden das Land zu einem späteren Zeitpunkt wieder verlassen und in ihre frühere Heimat zurückkehren, auf die sie vorbereitet werden sollten. Doch spätestens in der Mitte der 80er-Jahre war klar, dass diese Erwartungen nicht aktuell waren. Zu diesem Zeitpunkt wurden circa „70 % der Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien und 42 % der Kinder aus der Türkei, die in Österreich lebten, auch hier geboren“ (ÇINAR/DAVY 1998:38), was eine *Rückkehr* faktisch ausschloss. Daher wurde damit begonnen, Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache in das Regelschulsystem zu integrieren (vgl. ÇINAR/DAVY 1998:25 ff; vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2012:160) und gleichzeitig einen *muttersprachlichen Zusatzunterricht* einzuführen. Dieser fand in Vorarlberg 1972 erstmals in der türkischen und slowenischen Sprache sowie auf Serbokroatisch statt. Die anderen Bundesländer folgten in den darauffolgenden Jahren (vgl. AKKAS 2016:33).

Heute ist im Lehrplan des muttersprachlichen Unterrichtes (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016:35) zu lesen, dass dieser der Persönlichkeitsentwicklung dienen soll. Persönlichkeit ist laut dem Lehrplan, durch die „Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern“ geprägt. Ziel des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich ist

die Förderung einer positiven Haltung gegenüber der Erstsprache sowie gegenüber der „Zweisprachigkeit und der Bikulturalität“, denen die Kinder im Alltag ausgesetzt sind. Im Lehrplan wird hierbei von der „Auseinandersetzung mit dem bikulturellen Prozess“ gesprochen, worunter die VerfasserInnen folgende Schlagwörter verstehen: „Migrantenkultur, neue Sozialisationsbedingungen, neues kulturelles Umfeld, soziokulturelle und psychosoziale Konfliktfelder“.

Im Gegensatz zu den bisherigen Ausführungen betreffend der Sprachaneignung geht das BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG davon aus, dass es einer Festigung der Erstsprache bedarf, um die Zweitsprache zu erlernen. Als Bestrebung des muttersprachlichen Unterrichts wird schlussendlich die „Festigung der Muttersprache/Primärsprache als Grundlage für den Bildungsprozess überhaupt sowie für den Erwerb weiterer Sprachenvermittlung“ gesehen. Zudem soll sich der Unterricht mit „Kenntnissen über das Herkunftsland“ auseinandersetzen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016:35).

Bei den genannten Zielen unterstützen soll auch das Unterrichtsprinzip *interkulturelles Lernen*, das 1991 in den Lehrplan der Volksschulen und damaligen Hauptschulen aufgenommen wurde. Es „soll einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis und zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten“ (ÇINAR/DAVY 1998:44) und zielt darauf ab, dass es Unterschiede zwischen Personen mit verschiedenen Erstsprachen gibt, die abgebaut werden müssen, und erläutert, dass jedes Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sich zugehörig zum offenbar vorhandenen Kulturkreis dieser Sprache fühlt.

Es muss aber deutlich gesagt werden, dass es, wie im Kapitel 2 erläutert werden wird, keine spezielle Kultur einer Sprache beziehungsweise eines Landes gibt. Der Kulturbegriff einer Person umfasst mehr Faktoren, die sich im Laufe der Jahre individuell formen. Demnach arbeitet der herkunftssprachliche Unterricht mit einem Lehrplan, der nach heutigen Forschungsergebnissen nicht mehr aktuell ist und überarbeitet werden müsste. Es lässt sich auch die Interdependenzhypothese von CUMMINS, wonach gute Kenntnisse der Erstsprache notwendig sind, um Fähigkeiten in der Zeitsprache zu erwerben, ablesen. Dies erklärt, warum dieses Denken, wie im vorherigen Kapitel erläutert, in der Gesellschaft verbreitet ist. Wie bereits analysiert, ist diese These in der angesprochenen Härte, dass perfekte Kenntnisse in der Erstsprache unabdingbar sind, nicht tragbar. Wissenschaftlich belegt ist jedoch, dass Kenntnisse einer Sprache eine gute Basis für das Lernen weiterer Sprachen sind. Der herkunftssprachliche Unterricht kann Kindern daher, abgesehen vom Erlernen spezifischer Sprachkenntnisse in der

Erstsprache, helfen, ein besseres Sprachbewusstsein aufzubauen. Wie JEUK (vgl. 2015:25) in seinen Ausführungen festhält, belegen eine Vielzahl von internationalen Forschungsergebnissen, dass die beste Milderung migrationsbedingter Defizite im Bildungssystem die zweisprachige Ausbildung darstellt. Die Kinder sollten demnach neben der Mehrheitssprache auch ihre Fähigkeiten in der Familiensprache erweitern.

Argumente gegen den herkunftssprachlichen Unterricht beziehen sich meist auf die Relation von Lernerfolg und aufgewendeter Zeit. Die vorherrschende Meinung ist, dass die Zeit für Kinder mit schwächeren Kenntnissen in der Zweitsprache in einem Zweitsprachenunterricht sinnvoller genutzt wäre. Übungsstunden in der zweiten Sprache verhelfen zu höheren Kenntnissen in dieser, doch wie erläutert, profitieren Kinder von allen angeeigneten Sprachfähigkeiten (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2012:181 f).

Obwohl die Lehrpläne aller österreichischer Schultypen die Gleichwertigkeit aller Sprachen verdeutlichen, zeigt der reale Schulalltag Widersprüchliches. Sollte es genügend Anmeldungen geben, damit der muttersprachliche Unterricht stattfinden darf, so findet dieser ausschließlich am Nachmittag statt, was den SchülerInnen das Bild vermittelt, „dass ihre Sprache den Rang einer unverbindlichen Übung (eines Freigegenstandes) einnimmt“ (ÇINAR/DAVY 1998:47). Vor dem Hintergrund, dass es – laut dem Curriculum – unerlässlich scheint, dass die Kinder Fähigkeiten in der Erstsprache erwerben, erscheint diese Vorgehensweise noch kontraproduktiver. Hiermit wird nämlich das Bild, die eigene Erstsprache sei von geringerem Prestige, verstärkt. Dieser Eindruck wird zusätzlich durch den öffentlichen Diskurs geprägt. So geht beispielsweise aus einem Bericht über das Fremdsprachenlernen des ÖSTERREICHISCHEN SPRACHENKOMPETENZZENTRUMS (2007:6) hervor, dass „traditionelle Fremdsprachen [...] stark angeboten [werden] und mit fortschreitender Schullaufbahn [...] immer mehr SchülerInnen Französisch, Italienisch und Spanisch [lernen]“. Das Adjektiv *traditionell* impliziert eine Machtposition dieser Sprachen.

Zusammengefasst kann dieses Phänomen auch an den Anmeldungen zum muttersprachlichen Unterricht aufgezeigt werden (siehe Tabellen 4 und 5), wonach beispielsweise von den 32,5 % der Kinder an österreichischen Neuen Mittelschulen im Schuljahr 2018/19, die mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufwachsen, nur 7,3 % einen muttersprachlichen Unterricht besuchen.

	VS	NMS	SO	PTS	AHS	gesamt
Burgenland	14,7 %	7,0 %				9,0 %
Kärnten	9,8 %	4,3 %				5,9 %
Niederösterreich	12,4 %	2,1 %	1,4 %	0,3 %	0,5 %	7,0 %
Oberösterreich	15,1 %	4,8 %	1,4 %		0,5 %	9,4 %
Salzburg	21,7 %	5,3 %	3,2 %	0,6 %	0,3 %	11,8 %
Steiermark	23,5 %	9,6 %		0,3 %	2,9 %	14,5 %
Tirol	21,1 %	6,4 %	0,3 %	0,3 %	7,8 %	13,2 %
Vorarlberg	28,2 %	12,0 %	7,0 %	0,2 %	3,4 %	17,9 %
Wien	30,4 %	9,9 %	19,0 %	3,4 %	4,0 %	17,6 %
Österreich	22,8 %	7,3 %	8,9 %	1,4 %	3,0 %	13,7 %

Legende: VS = Volksschule, NMS = Neue Mittelschule, SO = Sonderschule, PTS = Polytechnische Schule, AHS = allgemein bildende höhere Schule (inkl. Modellversuch „Neue Mittelschule“ an AHS)

Tabelle 4: Prozentuelle Anteile der Schüler/innen im muttersprachlichen Unterricht an allen Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2018/19 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020:6)

	VS	NMS	SO	PTS	AHS	gesamt
Burgenland	19,5 %	21,3 %	20,3 %	22,5 %	13,3 %	18,5 %
Kärnten	18,2 %	18,3 %	15,5 %	23,8 %	11,9 %	16,5 %
Niederösterreich	21,5 %	22,1 %	24,7 %	21,6 %	9,4 %	18,7 %
Oberösterreich	27,5 %	28,9 %	33,5 %	33,9 %	13,7 %	25,2 %
Salzburg	26,1 %	27,9 %	37,7 %	33,6 %	13,4 %	23,7 %
Steiermark	20,8 %	20,4 %	26,0 %	19,8 %	14,6 %	19,0 %
Tirol	21,6 %	22,9 %	29,5 %	24,3 %	11,2 %	20,0 %
Vorarlberg	32,3 %	34,0 %	48,8 %	42,3 %	14,1 %	30,3 %
Wien	58,9 %	75,6 %	61,1 %	77,0 %	39,6 %	55,4 %
Österreich	31,0 %	32,5 %	38,8 %	36,0 %	20,4 %	28,8 %

Quelle: Statistik Austria – Bildungsdokumentation, eigene Berechnungen

Legende: VS = Volksschule, SO = Sonderschule, PTS = Polytechnische Schule, NMS = Neue Mittelschule, AHS = allgemein bildende höhere Schule – ohne Modellversuch „Neue Mittelschule“ an AHS.

Tabelle 5: Anteile der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an allen Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2018/19 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020:6)

1.3. Fremdsprachenunterricht in Österreich

Der Fremdsprachenerwerb unterscheidet sich vom Zweitsprachenerwerb dahingehend, dass dieser mit Hilfe von schulischen Lehrmitteln erfolgt, während der Zweitsprachenerwerb ohne institutionelle Anleitung stattfindet (vgl. ECKER 2015:16). Die Aufgabe des schulischen Fremdsprachenunterrichtes umfasst neben der Sprachaneignung vor allem die Vermittlung von Methoden und Lernstrategien, die die Kinder beim lebenslangen Sprachenlernen unterstützen sollen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2021:56). Das bedeutet, dass die Schule auch Methoden lehren soll, die die Kinder eigenständig anwenden können, um die Sprachkenntnisse auch im außerschulischen Bereich weiterzuentwickeln. Es lässt sich erkennen, dass der Fremdsprachenerwerb angeleitet und institutionell strukturiert passiert, wohingegen der Zweitsprachenerwerb intuitiver geschieht.

Oft wird gewünscht, dass Menschen mit Migrationshintergrund perfekt in der deutschen (Zweit-)Sprache kommunizieren, wobei Sprachrichtigkeit im Fremdsprachenerwerb nicht das grundlegende Kriterium darstellt. Dem Bildungsplanentwurf des Landesinstituts für Schulentwicklung aus Baden-Württemberg kann beispielsweise entnommen werden, dass die Kinder ermutigt werden sollen, in der fremden Sprache zu sprechen und Fehler als Zwischenstufe des Lernprozesses angesehen werden sollten. Es wird also mit zweierlei Maß gemessen, denn zweisprachige Kinder befinden sich in einer ähnlichen Situation wie einsprachige Kinder, die eine Fremdsprache erlernen (vgl. TRACY 2020). Aktuellen Forschungserkenntnissen zufolge ist auch die Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nicht mehr zeitgemäß. Einerseits schränkt ein einsprachiger Unterricht, der nur in der Fremdsprache geführt wird, gerade zu Beginn des Lernprozesses stark ein, da die Kinder ohne Einsatz der gängigen Unterrichts- und/oder Erstsprache wenig verstehen werden, da ihnen die Vokabel fehlen. Andererseits wird die Spontanität, situationsadäquat die richtige Sprache zu wählen, nicht geschult. Kinder im Zweitsprachenerwerb haben, wie bereits erwähnt, ein erwiesenermaßen höheres Geschick dafür, zwischen unterschiedlichen Sprachsettings zu wechseln, wenn ihnen bestimmte Vokabeln nicht bekannt sind. Es ist demnach zentral, dass die anderen Sprachen nicht nur eine Helferposition einnehmen, sondern als bewusstes Mittel zur Unterstützung von Sprachbewusstsein in den Unterricht einfließen (vgl. ELSNER 2018:33). Hierzu wird im weiteren Verlauf der Masterarbeit auf unterschiedliche bilinguale Unterrichtssettings eingegangen.

Das aktuelle Fremdsprachenangebot in Österreich geht auf die Amtssprachen der Alliierten zurück, die das Land bis 1955 besetzten und in vier Zonen teilten (vgl. DE CILLIA 2002:116). Der Fremdsprachenlehrplan legt die Sprache, die SchülerInnen lernen müssen, allerdings nicht fest. In der Primarstufe können die Schulen aus acht (Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch oder Ungarisch) und in der Sekundarstufe aus zwölf (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch, Polnisch) Sprachen wählen, die als erste Fremdsprache angeboten werden.

Im Alltag hat sich Englisch als weitverbreitetste Sprache in den Schulen herauskristallisiert (vgl. CHRIST 2016:59). Dies hat ebenfalls einen historischen Hintergrund und geht auf die Renaissance zurück, als die Menschheit erstmals auf der Suche nach einer übergreifenden Verkehrssprache war, um Handelsbeziehungen zu fördern. Diese *lingua franca* setzte sich aus der venezianischen Sprache, Portugiesisch und der arabischen Sprache zusammen.

Zur Zeit der Kolonialisierung ‚mussten‘ dann die eroberten Gebiete auch sprachlich eingenommen werden, um deren individuelle Weiterentwicklung zu stören, weswegen diesen Gebieten die Sprachen der Kolonialmächte aufgezwungen wurden. Englisch war daher ab sofort die weitverbreitete Sprache und galt als das Symbol der Einheit. Hieraus resultiert, dass Englisch heute in vielen Staaten die Amtssprache ist. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde Englisch auch die Hauptsprache der Wissenschaft, was bis heute einen Druck auf Kinder ausübt. Um sich in der globalisierten Welt zurecht zu finden, müssen Erwachsene Englischkenntnisse vorweisen. Dieses Phänomen ist weltweit zu beobachten, weshalb sich beispielsweise 2006 fast 20 000 koreanische Kinder im Sekundarbereich und sogar im Volksschulalter für ein Visum in den Vereinten Staaten bewarben, um dort eine Schule besuchen zu können. Dies wird vom britischen Sprachwissenschaftler Robert PHILLIPSON (2013) als *Linguistic Imperialism* bezeichnet (vgl. FRITZ 2021:06–3).

Die Wahlmöglichkeit für Kinder ist somit begrenzt, da einerseits lediglich das vom Gesetzgeber vorgegebene Angebot zur Verfügung steht und andererseits Abhängigkeit darin besteht, welche Sprachen die jeweilige Schule aus dem Angebot gewählt hat.

Wird der Erwerb von Sprachen im schulischen Kontext analysiert, so zeigt sich, dass der Kulturbegriff meist unreflektiert mittransportiert wird. So kann im Lehrplan für Mittelschulen unter dem Punkt der ersten beziehungsweise zweiten lebenden Fremdsprache gelesen werden, dass sich der Unterricht gezielt mit *kulturellen Verschiedenheiten* auseinandersetzen soll (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR, 2022: O. S.). Es wird demnach von einer bestimmten Kultur eines Landes ausgegangen, mit der sich die Kinder im Unterricht beschäftigen sollen. Die angegebene Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden impliziert die Gegenüberstellung zweier oder mehr Kulturen. Das dies allerdings zugeschriebene Verhältnisse sind und bestimmt nicht auf jede/n BürgerIn der betreffenden Regionen zutreffen, fließt meist nicht in den Unterricht mit ein. Allerdings bedarf es, wie folgendes Kapitel aufzeigt, einer Analyse des Themenfeldes, bevor beispielsweise mehrsprachige Literatur im Unterricht eingesetzt werden kann.

2. Kulturbegriff

Der Kulturbegriff bezeichnet ein vielschichtiges Themenfeld, das zunächst näher erläutert werden muss, „um zu einer reflektierten Verwendung und Weiterentwicklung zu kommen“ (RÖMHILD 2018:17), denn er findet in zahlreichen gesellschaftlichen Diskursen Verwendung. Ursprünglich stammt der Begriff Kultur von *colere* (lat. für hegen oder pflegen) und dessen Partizip Perfekt *cultus* oder *cultura* ab (vgl. STRAUB 2007:11).

Seinen Ausgangspunkt hat der Begriff in der englischen Sozial- und Kulturwissenschaft, in der KROEBER und KLUCKHOHN 1952 drei Definitionskategorien festgelegt haben, die den zukünftigen wissenschaftlichen Diskurs des Kulturbegriffs beeinflussten:

1. „einen definitorischen Bereich der materiellen Kultur, der Mensch-Umwelt-Beziehungen und technologische Entwicklungen adressiert,
2. einen Bereich der sozialen Kultur, der zwischenmenschliche Beziehungen zum Gegenstand hat, und
3. einen Bereich der geistigen Kultur, der sich auf Wissen, Ideen und Symbole, Werte und Normen bezieht“ (KROEBER ET AL. 1952; zit. n. RÖMHILD 2018:18).

So umfasst der Kulturbegriff auch noch heute eine komplexe Materie. Die Bezeichnung hat sich, neben zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen, auch in der gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit angesiedelt, wo der Begriff stark diskutiert wird (vgl. RÖMHILD 2018:17). Hier knüpfen SPITZMÜLLER UND WARNKE (2011:5) an und erläutern das „Schicksal transdisziplinärer Polysemie, welche das Resultat einer Perspektivenverschiebung zwischen Disziplinen und Teildisziplinen ist“. Die Autoren warnen davor, dass der Begriff durch die Vielzahl der unterschiedlichen Anwendungsbereiche zum Modewort verkümmert (vgl. SPITZMÜLLER/WARNKE 2011:5).

Kultur wird im Alltag „zu einem machtvollen Merkmal, das Menschen nach bestimmten Gruppenzugehörigkeiten und Identitäten, spezifischen Orientierungen, Mentalitäten und Wissensbeständen zu kategorisieren erlaubt“ (RÖMHILD 2018:22). Dies können zeitweise Zuschreibungen sein, wie die Angehörigkeit zu Gemeinschaften im Sport oder die dauerhafte Zuschreibungen, beispielsweise zu gesellschaftlichen Minder- oder Mehrheiten (vgl. RÖMHILD 2018:22). Dem schließt sich MECHERIL (2003: o. S.) an, denn „über den Rückgriff auf das Differenzschema Kultur [wird] die Vorstellung von der sozusagen ‚natürlichen‘, wesenhaften, unveränderbaren Zugehörigkeit der und des Einzelnen zu kulturellen Gruppen stark gemacht“. Aus dem Forschungsfeld der *gender*

studies ist bekannt, wie problematisch eine solche Einteilung sein kann, denn es ist erkennbar, dass

sobald [...] das Wort Identität im Zusammenhang mit Themen wie Migration, multikulturelle Gesellschaft, Einwanderung, ethnische Minderheiten etc. auftaucht, [...] eine Veränderung der Perspektive [passiert]. In erster Linie ist nicht mehr von der Identität des und der Einzelnen die Rede. Vielmehr wird die Vokabel Identität hier mit Blick auf die Identität von Gruppen benutzt. (MECHERIL 2003: o. S.)

Der Autor beschreibt eine Situation, die mit der Individualität der heutigen Zeit aufgekommen ist. In konservativen Ständegesellschaften war der eigene Lebensweg vorgegeben. Es gab soziale und geschlechtsspezifische Unterschiede, denen nicht entkommen werden konnte. Dies hat sich im Laufe der Zeit verändert, sodass die Planung der eigenen Zukunft heute beim Individuum selbst liegt, weshalb Kultur immer auch eine biographische Komponente aufweist (vgl. MENZ 2008:80). „Die Biographie als soziale Konstruktion und als Vermittlungs- und Integrationsmoment zwischen und von Subjekt und Gesellschaft ist daher weit mehr als ‚nur‘ die persönliche Lebensgeschichte eines Individuums“ (MENZ 2008:88). Dies bestätigt ROSA (2007:50), der sich mit der Bildung der eigenen Identität beschäftigt hat und schreibt, dass die Identität eines Individuums heutzutage weniger vorgegeben scheint und vielmehr als Summe „reflexiver Überlegungen und bewusster Entscheidung[en]“ gesehen werden kann.

Um sich auch auf der Definitionsebene von der diskriminierenden Kulturalisierung zu entfernen, hat MATTHES schon 1992 den Kulturbegriff als „wechselseitige[n] Prozess der Fremd- und Selbstbestimmung mit Folgen für alle an ihm beteiligten Seiten“ beschrieben (MATTHES 1992; zit. n. MENZ 2008:106). Dies verdeutlicht auch TYLER (2005; zit. n. LISZKA 2010:17), der in seiner Definition von Kultur darauf besteht, diese „als komplexes Ganzes zu verstehen, welches Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Recht, Sitte und Brauch und alle anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten einschließt, welche der Mensch als Mitglied der Gesellschaft erworben hat“. Demnach ist der Kulturbegriff heute als Prozess zu sehen (vgl. LISZKA 2010:17). KHAN-SVIK (1998:205) sieht Kultur gleichfalls als „das Verhalten des Individuums, dessen Werte und Normen, nach denen es sich orientiert, und dessen Art des Denkens und der Kognition. Diese Kultur wird im Laufe des Sozialisationsprozesses erworben und kann während des gesamten Lebens Modifikationen unterzogen werden“.

Es kann demnach zusammengefasst werden, dass auch andere Kriterien als die Herkunft in den Kulturbegriff einzugliedern sind. MECHERIL (2003; zit. n. MENZ 2008:107) zählt das „soziale[...] Geschlecht, Bildung, [den] sozioökonomische[n] Status oder [die] Klassenzugehörigkeit“ zu diesen Kategorien. Der Autor prägte damit den Begriff der natio-ethno-kulturellen (Mehrfach)Zugehörigkeit, der „Phänomene der sozialen Platzierung, des Selbstverständnisses und der sozialen Einbezogenheit als Prozesse des Verhältnisses zwischen einzelnen Personen und Gruppen mit Bezug auf Verhältnisse der Legitimität und Macht“ beschreibt (MECHERIL 2000; zit. n. MENZ 2008:108).

MENZ (vgl. 2008:108) erläutert, dass die Begriffsdefinition von MECHERIL beschreibt, dass Ethnizität, Nation und Kultur nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. „Das heißt, dass die Staatsangehörigkeit nicht automatisch etwas über die Erstsprache oder Ethnie eines Menschen aussagt“ (PETERSON 2016:19). Demnach müssen traditionelle Denkmuster, die der Vorstellung folgen, ein Land – eine Sprache – eine Ethnie ist gleich eine Kultur, kritisch untersucht werden.

Diese geläufigen Perspektiven gehen auf das Aufkommen von Nationalstaaten und der Ernennung von Nationalsprachen während des 19. Jahrhunderts zurück. Diese sollten perfekt beherrscht werden, weswegen Mehrsprachigkeit als Verstoß gegenüber der Loyalität der Heimat angesehen wurde (vgl. KNAPPIK/AYTEN 2020:247 f). Dies kann als Ursprung nicht geklärter Zugehörigkeitsfragen gesehen werden. Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden sich oft in der Zwickmühle, weder im Einwanderungs- noch im Herkunftsland als Einheimische anerkannt zu werden (vgl. F. MELTER 2017:257). Diese Erfahrungen prägen die eigene Identitätsauffassung, mit der sich das folgende Unterkapitel beschäftigt, denn es ist erkennbar, dass sich durch alle wissenschaftlichen Definitionsversuche des Kulturbegriffs zieht, dass dieser als veränderbarer Prozess angesehen wird. Kategorien, wie das soziale Geschlecht oder der Bildungsstand müssen ebenso in den Kulturbegriff inkludiert werden wie die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse. Die eigene Lebensgeschichte und persönlichen Erfahrungen können die eigene kulturelle Identität verändern (vgl. KHAN-SVIK 1998; vgl. MENZ 2008).

2.1. Kulturelle Identität

Obwohl der Begriff der eigenen Identität im gesellschaftlichen Alltagssprachgebrauch weitverbreitet ist, geht seine wissenschaftliche Verwendung nur bis in die 1960er Jahre zurück. Wenn Menschen heute „von der eigenen Identität, von Identitätsproblemen oder Identitätskrisen sprechen“ bezeichnet dies ein Phänomen, in dem Personen, „in ein Verhältnis zu sich selbst treten“ und Antworten „auf die Frage ‚Wer bin ich und wer will ich sein‘“ suchen. Diese Verhältnisse sind „prekär, bedroht und unsicher“, da sie stets modifiziert werden können (MECHERIL 2003: o.S.).

Um die Konstruktion des Selbstverhältnisses zur eigenen Identität vorzunehmen, wird das eigene Selbst mit anderen Personen verglichen, um anschließend Zugehörigkeit oder Ablehnung zu definieren. Dieser Prozess nimmt einen hohen Stellenwert in der Kreation der eigenen Identität ein und durch die Abgrenzung der eigenen Persönlichkeit von anderen wird das Selbstbild geprägt (vgl. PASEKA 1998:234 f).

Wie eingangs bereits erwähnt, ist es spannend zu beobachten, dass sich der Begriff der Identität, sobald er im Themenfeld der Migration verwendet wird, weg von der eigenen Identität und hin zur „kollektiven Identität“ einer Gruppe bewegt (MECHERIL 2003: o.S.). Dies knüpft an die vorhin aufgegriffenen Denkmuster, wonach eine Nation eine fixe Sprache und eine feste Kultur besitzt, an. „Auch dabei werden die Nicht-Identität zwischen den Mitgliedern, ihre Differenz und Heterogenität, zugunsten der Herstellung einer sozialen Ordnung, ignoriert“ (PROBST 2015:13):

Nur wer in der Lage ist, kulturelle (und persönliche) Differenzen nicht als *Bedrohung* der eigenen Identität zu erfahren, die nahezu reflexhaft zur Abwertung des Fremden zwingt, ist dazu fähig, kulturelle Differenzen relativ wertfrei zu registrieren und kommunikative Brücken zu bauen. Nur vor dem Hintergrund einer gefestigten eigenen Identität wird es möglich, sich auf das Fremde des Anderen wirklich einzulassen (ROSA 2007:49).

Letzteres Phänomen, die Abwertung des Fremden, um die eigene Identität nicht zu bedrohen, wird Xenophobie genannt. Welche Faktoren als *anders* und *fremd* eingestuft werden, ist abhängig von der eigenen Identität. So kann die Hautfarbe, ebenso wie das Geschlecht oder der Glaube der anderen Personen, Ursprung einer diskriminierenden Ablehnung sein (vgl. ROSA 2007:50).

2.2. Kultur, Sprache und Rassismus

Der Rassismus-Begriff wird ab dem Beginn des 20. Jahrhunderts benutzt, um die Kolonisationspolitik Europas zu legitimieren. Er beruht auf der Auffassung vom Vorhandensein von ‚Rassen‘ (siehe AYGÜN-SAGDIC ET AL. 2015:111; vgl. MIKURA 2013:11). Beim Begriff der Rasse wird angenommen, dass es bestimmte Typen gibt, die Gemeinsamkeiten in physischer wie sozialer Weise aufweisen. Zu den physischen Faktoren wird beispielsweise das Aussehen (Größe, Statur, Haarfarbe usw.) gezählt. Das soziale Erscheinungsbild betrifft die Herkunft der Personengruppen. Diese Unterstellungen ermöglichen ein Abspalten von den ‚Anderen‘ und der eigenen Zugehörigkeit (vgl. PASEKA 1998:234 f). Es wurde und wird beim Begriff des Rassismus demnach eine „Klassifizierung der Menschheit durchgeführt und somit der markierten Gruppe auch eine bestimmte Wesensart zugeschrieben“, wodurch „soziale Differenzen naturalisiert“ werden (vgl. ROMMELSPACHER 2011 und vgl. MECHERIL/SCHERSCHEL 2011; zit. n. MIKURA 2013:11).

Da der Terminus der Rassen im heutigen Sprachgebrauch negativ konnotiert ist, wird häufig auf den Kulturbegriff als Klassifizierungsmerkmal zurückgegriffen. So beschreibt GÜRSSES (1998; zit. n. MESSERSCHMIDT 2010:49), dass

aktuelle Gegensätze [...] entlang der Kulturachse angeordnet [werden]. Die Kulturkategorie bietet ein Instrumentarium zur Distanzierung von ‚Anderen‘, die als nicht zur Gesellschaft dazu gehörend betrachtet werden. Mit dem Hinweis auf eine kulturell bedingte Fremdheit kann die Distanzierung auf ‚anständige‘ Weise erfolgen, da sie den diffamierenden Rassebegriff nicht mehr benötigt.

Es muss klargestellt werden, dass Diskriminierungen nicht unbedingt wesentlich erfolgen. ROMMELSPACHER (2011; zit. n. MIKURA 2013:16) verwendet hierzu den Ausdruck der „unsichtbaren Mauern“, mit denen Personen konfrontiert sein können. Die Autorin unterscheidet zwischen „implizitem und explizitem Rassismus“, also zwischen unbewusster und bewusster Diskriminierung (vgl. ROMMELSPACHER 2011; zit. n. MIKURA 2013:16). Festgehalten werden muss, dass erst von Rassismus gesprochen werden kann, wenn die Konstruktionen mit Machtverhältnissen verbunden sind und dadurch eine Gruppe weniger Ressourcen erhält als eine andere. Wenn ´nur´ Vorurteile gegenüber einer anderen Gruppe bestehen, die aber keine weiteren Konsequenzen für deren Zugehörigkeit und Teilhabe haben, kann nicht von Rassismus in dessen voller Ausprägung gesprochen werden (vgl. SPRINGSITS 2015:91).

Dieses Phänomen wird als persönlicher Rassismus als Gegenpol zum institutionellen Rassismus bezeichnet. Während Ersterer „Vorurteile, Anfeindungen oder Vorbehalte von einzelnen gegen konkrete Andere“ beschreibt, definiert institutioneller Rassismus „jene bürokratischen, administrativen und gesellschaftlichen Mechanismen [...], die über die Einbindung bzw. den Ausschluß [sic!] von Menschen in bzw. aus einer Gruppe entscheiden“ (PASEKA 1998:237). Bei letzterem Ansatz wird versucht, gewisse Bereiche nur für *Privilegierte* zugänglich zu machen, weshalb nicht nur auf persönlicher Ebene, sondern auch im institutionellen Bereich diskriminiert wird (vgl. GOMOLLA 2009; zit. n. vgl. BAKHSHANDEH 2016:8). Dieses Vorgehen wird als *othering* bezeichnet und bedeutet, dass „die menschliche Eigenschaft der Individualisierung entzogen wird“ (DAL NEGRO 2015:29). Beispielhaft hierfür fungiert die Unterscheidung zwischen *Autochthonen* (Personen, die aus einer niederländischen Familie stammen) und *Allochthonen* (alle anderen Personen, die wiederum in westliche und nicht westliche Allochthonen unterteilt werden) in den Niederlanden oder die Bezeichnung *extracomunitario* (Nicht-EU-Bürger) in Italien, die (unerwünschte) EinwanderInnen beschreibt. Das Wort umfasst zudem EU-Bürger aus dem Osten, aber keine westlichen Nicht-EU-Bürger wie SchweizerInnen oder KanadierInnen (vgl. DAL NEGRO 2015:29). Diese Form des „Rassismus ohne Rassen“, wie ihn BALIBAR (1990; zit. n. VELHO 2010:114) treffend bezeichnet, beschreibt die Diskriminierung auf Basis des Kulturbegriffes. Wie erwähnt, wird im heutigen Sprachgebrauch häufig auf diesen Begriff als Kategorisierungsmerkmal zurückgegriffen, da der Wortlaut *Rasse* sehr negativ konnotiert ist.

Die Bezeichnung einer Gesellschaftsgruppe als *Andere* geht mit einer ständigen Sichtbarkeit der diskriminierten Personen einher. Unsichtbar bleibt die Gruppe des *Wir*, die sich als die Normalität bezeichnet. Beispielhaft hierfür ist die Forschung von FANON aus dem Jahr 1980:

Wenn man mich liebt, dann sagt man mir, dass man mich trotz meiner Hautfarbe liebt. Verabscheut man mich, dann fügt man hinzu, dass dies nichts mit meiner Hautfarbe zu tun habe. [...] Hinzugefügt werden könnte noch: Oder man sagt mir, man liebt mich gerade wegen meiner Hautfarbe (1980; zit. n. VELHO 2010:116).

Zusammengefasst lässt sich erkennen, dass *othering* keine direkte Gewalt ausübt, sondern mit Standards und Regeln Macht erhält. Dieses Phänomen geht auf die von FOUCAULT formulierte *Disziplinarmacht* zurück (vgl. VELHO 2010:119). Der Autor bilanzierte, dass

sich Bestrafung nicht mehr körperlich durch Foltermethoden, sondern in Form von Normen zeigt. In Schulen und am Arbeitsplatz, aber auch in Gefängnissen, existiert ein System von Lob und Tadel. Die Menschheit ist demnach situationsabhängig Subjekt und Objekt von Machtbeziehungen zugleich (vgl. METZLER LEXIKON PHILOSOPHIE 2008: o. S.)

Zurückkehrend auf das Faktum, dass im Diskriminierungsprozess zwischen Kategorien unterschieden wird, muss erläutert werden, dass dies auch im Bereich der Sprachen passiert, mit denen sich vorliegende Masterarbeit unter anderem vorrangig beschäftigt.

Bereits 3000 bis 2800 vor Christus war die gemeinsame Identität eines Volkes über die gleiche Sprache geprägt. So wurden beispielsweise in Griechenland alle Personen, die der griechischen Sprache nicht mächtig waren, als Barbaren bezeichnet. Später stellte der Dichter Sophokles die These auf, dass alle Fremden sprachlos seien, da sie keine Kenntnisse in Griechisch aufweisen konnten. Auch in der Bibel findet sich am Beispiel des Krieges der Efraimiten gegen Jiftach eine Szene wieder, in der durch Sprache selektiert wurde, wer zu den Fremden und wer zum eigenen Volk gehört. Diese Vorgehensweise endete dramatisch (nachzulesen in Kapitel 12, Buch der Richter), als 240 000 Menschen ihr Leben lassen mussten, da sie *Schiboleth* nicht korrekt aussprechen konnten (vgl. DAL NEGRO 2015:28).

Zur Zeit der Renaissance war Latein die Sprache, die in der Wissenschaft und der Kirche gesprochen wurde. Zunächst sollten damit Verständnisprobleme zwischen unterschiedlichen Ländern beseitigt werden, allerdings fand hiermit auch eine Abgrenzung zur restlichen Bevölkerung statt, woraus das Konzept der Nationalsprachen resultiert. Da Latein mit der Zeit auch auf andere Sprachen Einfluss nahm, bezeichneten SprecherInnen der Kirche oder der Wissenschaft diese Variation abwertend als Küchenlatein (vgl. FRITZ 2021:06–2).

Im 18. und 19. Jahrhundert wurde in der linguistischen Forschung damit begonnen, angelehnt an die Biologie, Sprachen in Gruppen zu kategorisieren. Die Disziplin der Biologie unterteilte beispielsweise in Lebewesen und Menschen und stellte somit eine Hierarchie auf. In der Linguistik wurde zwischen prestigeschwachen und prestigeträchtigen Sprachen unterschieden. Über diese Kategorien folgten Rückschlüsse auf deren SprecherInnen hinsichtlich deren Eigenschaften. Diese hierarchische Einteilung

hatte ebenfalls die Legitimation der Machtübernahme über Kolonien zum Ziel (vgl. KNAPPIK/AYTEN 2020:234 f). Es etablierten sich demnach ‚Sprachen der Macht‘, die über Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu einer Gruppe entschieden. Diese prestigeträchtigen Sprachen werden in den Schulen heute noch als Fremdsprachen gelehrt und Kenntnisse in diesen Sprachen sind mit einer hohen Wertschätzung verbunden (vgl. AYGÜN-SAGDIC ET. AL. 2015:112).

Nicht nur die Frage, welche Sprachen beherrscht werden, sondern auch die Art, wie kommuniziert wird, bestimmt über die Möglichkeit zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. So geht es auch darum, die eigenen Kommunikationsfähigkeiten an die gesellschaftliche Norm anzupassen (vgl. LARCHER 1988:9). Dies zeigt sich in den aktuell diskutierten Sprachtests zum Erhalt einer Staatsbürgerschaft. Für MCNAMARA (2005; zit. n. DAL NEGRO 2015:29) sind diese „eine (mehr oder weniger) versteckte Wiederaufnahme sprachlicher Barrieren, im Sinne von modernen *Schiboleths*“.

BUSCH (2013; zit. n. GOUMA 2020b:67) nennt dieses Phänomen *Sprachenregime*: „Je nach lokalem Regime werden sprachliche Ressourcen unterschiedlich bewertet: Während spezifisches, vereinfachtes Niederländisch in der Bäckerei als adäquat empfunden wird, ist es in der Volksschule verpönt“. Hiermit knüpft die ehemalige Professorin für Sprachwissenschaft an der Universität Wien an die Forschungsarbeit von BOURDIEU an. Welche Varietät als positive Eigenschaft angesehen wird, hängt vom vorherrschenden *Feld* ab, welche der französische Soziologe als „Arena des Kampfes“ beschreibt. Felder können beispielsweise auch Bildungseinrichtungen sein, die mit ihren Strukturen festlegen, welche Sprache gewünscht ist. Aus diesem Grund ist Mehrsprachigkeit nicht immer positiv belegt, obwohl hierbei von einer Ressource in der globalisierten Welt gesprochen werden kann. Mehrsprachigkeit aus Migrationshintergründen ist ebenfalls den Regeln des jeweiligen Ortes beziehungsweise Feldes unterlegen und wird daher in manchen Kontexten positiv und in anderen Situationen als negativ angesehen. Felder sind allerdings nicht statisch und unterliegen einer ständigen Anpassung an ihre SprecherInnen, was bedeutet, dass diese Gegebenheiten in Zukunft veränderbar sind (vgl. GOUMA 2020b:67).

Die Art des Rassismus, die die Sprache als Abgrenzungsmerkmal verwendet, wird *Linguizismus* genannt und beschreibt

eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt (DIRIM 2010:91).

Hierunter fallen nicht nur die klassischen Standardsprachen, sondern auch Varietäten wie Dialekte, Sprachmischungen oder die Jugendsprache einer Standardsprache, die als Ausgrenzungsmerkmal herangezogen werden (vgl. SPRINGSITS 2015:94). DIRIM (2021: o. S.) weist darauf hin, dass heute von einem *Neo-Linguizismus* gesprochen werden muss, da im Kolonialismus direktere Argumente für den Ausschluss einer Personengruppe angeführt wurden. Dennoch gibt es auch heute Situationen, in denen eine Ausgrenzung oder Teilhabe anhand von sprachlichen Kenntnissen gemessen wird. So berichtet KNAPPIK (2013; zit. n. SPRINGSITS 2015:95) von Vorfällen an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich. Während grammatikalische Fallfehler von Studierenden mit Migrationshintergrund als problematisch für ihren zukünftigen Berufswunsch als Lehrperson galten, wurden die gleichen Fehler bei KommilitonInnen ohne Migrationshintergrund als vorübergehende Leistung eingestuft, die mit einer gewissen Förderung kein Hindernis in der weiteren Ausbildung zur Lehrperson darstellte.

Im Zusammenhang mit *Linguizismus* betrachtet, sind die wissenschaftlich geläufigen Bezeichnungen ‚Deutsch als Zweitsprache‘ beziehungsweise ‚Deutsch als Erstsprache‘ problematisch. Diese Attribute implizieren neben einer Rangfolge Zugehörigkeiten beziehungsweise Nicht-Zugehörigkeiten. Um diese Konnotationen zu vermeiden, wird in der Sprachwissenschaft auf L1, L2, L3, ... zurückgegriffen (vgl. OOMEN-WELKE/DIRIM 2013:12). Doch die Autorinnen erläutern, dass

es in unserem Arbeits- und Forschungsgebiet gar nicht möglich [ist], gesellschaftlich hierarisierende Begriffe wegzulassen, weil sie didaktisch Sinn machen, wie an der Unterscheidung zwischen ‚Deutsch als Muttersprache‘ und ‚Deutsch als Zweitsprache‘ deutlich wird. Die Unterscheidung ist didaktisch sehr wichtig, damit Förderung passgenau gestaltet werden kann (OOMEN-WELKE/DIRIM 2013:14).

Daher muss eine linguizismuskritische Haltung eingenommen werden, um sprachlichem Rassismus vorzubeugen, aber auch anzuerkennen, dass beispielsweise die Einordnung in L1 und L2 von didaktischem Vorteil ist und keine rassistische Benachteiligung einer

Personengruppe darstellt. Linguizismuskritik leitet sich von der allgemeinen Rassismuskritik ab, der sich das folgende Kapitel hinsichtlich Schule widmet.

Linguizismus- und Rassismuskritik unterscheiden sich von einer antirassistischen Perspektive dadurch, dass antirassistische Theorien die Rassenkonstruktion durch ihr Streben, bestimmte Diskriminierungen von Gruppierungen zu unterbinden, als gegeben ansehen, mit dem Ziel, diese Herangehensweise in Zukunft zu verhindern. Beispielsweise geht ihnen zufolge eine dunkle Hautfarbe oft mit einer Opferrolle einher. Durch die Wiederholung der Sachlage bestärken sie die Denkweise in der Gesellschaft. So besteht eine weitere Kritik an der antirassistischen Auffassung darin, dass antirassistische Theorien versuchen, Diskriminierungen nur anhand von Rassezugehörigkeiten zu erklären. Andere Diskriminierungskategorien, wie Alter, Geschlecht oder Klasse werden ausgegrenzt (vgl. SPRINGSITS 2015:96).

3. Rassismuskritische Arbeit im Unterricht

Unter Rassismuskritik wird der Wille verstanden, die Menschenrechte und die damit verbundene Gleichheit der Personen sowie die Freiheiten derer in allen Lebensbereichen umzusetzen. Erkannt werden muss, dass rassismuskritisch denkende Menschen sich aber nicht ausschließen dürfen, sondern auch ihr eigenes Handeln dieser Kritik anpassen müssen. Dies bedarf einer beständigen Auseinandersetzung mit der Thematik, um wirklich alle Diskriminierungsfelder zu erfassen (vgl. WARRACH/SENG 2020:39 f). In der Interkulturellen Pädagogik wird es als unumgänglich angesehen, Differenzen aufzuzeigen und anzuerkennen. Würden alle SchülerInnen identisch behandelt werden, würde dies ebenfalls zu Benachteiligungen führen. Im Blickfeld der Migrationspädagogik wiederum wird die Anerkennung von Differenzen als Verfestigung dieser gesehen. Es besteht demnach eine problematische Situation, da das Hervorheben und die Handlungsfähigkeit eng miteinander verbunden sind (vgl. MINEVA/SALGADO. 2015:248).

Im Laufe der Jahre haben sich unterschiedliche pädagogische Konzepte zur Aufarbeitung von Rassismus etabliert. Hierzu zählen – neben den bereits erwähnten – auch die Menschenrechtspädagogik, die Antirassistische Pädagogik, die Diversity-Pädagogik und die historisch-politische Bildung. An der Vielzahl der Konzepte lässt sich das umfassende Sachgebiet der rassismuskritischen Arbeit erkennen. Alle Maßnahmen haben eine Antidiskriminierungsperspektive gemein, unterscheiden sich aber in den Werten, die vermittelt werden (siehe HORMEL/SCHERR 2004:14 f). Hieran knüpfen KNIFFKA/SIEBERT-OTT (2012:162 f) an und erläutern die Unterschiede und Schwerpunkte der Ausländerpädagogik, der interkulturellen Pädagogik, der Pädagogik der sozio-kulturellen Vielfalt und der integrativen Pädagogik (siehe Tabelle 6).

Ausländer- pädagogik	• Geringe Akzeptanz für sprachliche und kulturelle Diversität • Schwerpunkt der Förderung: Deutsch als Zweitsprache • Kritisiert wird die Ausländerpädagogik als assimilationistisch, kompensatorisch und defizitorientiert
Interkulturelle Pädagogik	• Hohe Akzeptanz für sprachliche und kulturelle Diversität • Schwerpunkt: Förderung der interkulturellen Kompetenz; Unterstützung von Entwicklung und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit • Kritisiert wird die interkulturelle Pädagogik für ihre Ausrichtung auf kulturelle Unterschiede und die Vernachlässigung anderer Dimensionen von Diversität, speziell der sozio-ökonomischen
Pädagogik der sozio- kulturellen Vielfalt	• Akzeptanz der Vielfalt der Lebenswelten und Standpunkte • Schwerpunkt: Förderung des Umgangs mit verschiedenen Formen von Diversität (sprachlich, kulturell, sozio-ökonomisch, geschlechtsspezifisch usw.) • Kritisiert werden die segregativen Effekte des Konzepts
Integrative Pädagogik	• Respektieren der Vielfalt der Lebenswelten und Sichtweisen, sofern sie nicht im Widerspruch zu verbindlichen gemeinsamen Grundwerten stehen • Entwicklung verbindlicher gemeinsamer ‚Standards‘ • Förderung der sprachlichen und kulturellen Kompetenz, orientiert an den entwickelten Standards im Rahmen dieser Werteorientierung

Tabelle 6: Von der Ausländerpädagogik zur integrativen Pädagogik (Kniffka/Siebert-Ott 2012:162 f); eigene Darstellung

Bezogen auf Linguizismus stellt SPRINGSITS (vgl. THOMA/KNAPPIK 2015:17) klar, dass es drei Ebenen der Bearbeitung benötigt, um diesen zu erfassen und zu schwächen. Die linguizismuskritische Analyse beinhaltet das Aufzeigen von diskriminierenden Momenten, die kritische Auseinandersetzung mit Kategorisierungsbildungen aufgrund von Sprache und das Hinterfragen des eigenen Standpunktes in Bezug auf sprachbezogene Diskriminierung.

Empirische Studien über rassismuskritischen Unterricht sind in der Forschung noch nicht vorhanden, allerdings haben Praxiserfahrungen erste Ansätze zum Umgang mit Rassismus aufgezeigt, die – in Übereinstimmung mit der erwähnten linguizismuskritischen Analyse nach SPRINGSITS – ebenfalls drei Ebenen umfassen: Wissenserwerb, Sensibilisierung und Dekonstruktion.

Diese Ansätze können sich überschneiden und unterliegen keiner fixen Reihenfolge, in der sie im Unterricht behandelt werden sollten: Unter Wissenserwerb wird verstanden, dass die SchülerInnen Wissen über die Thematik erhalten. Im besten Fall werden im Zuge dieser Wissensaufnahme auch „Stereotypen kritisch hinterfragt oder argumentativ widerlegt“ (OUESLATI ET AL. 2016:19 f). Hieran anknüpfend wird an der Sensibilisierung für die Thematik mit den SchülerInnen gearbeitet. Die Kinder lernen, sich in die Situationen von Personen mit einer Migrationsgeschichte hineinzusetzen. Dies kann beispielsweise durch Rollenspiele geschehen und führt zur dritten Ebene der rassismuskritischen Arbeit, dem Dekonstruktionsansatz. In der Forschung stellt sich hierbei die Frage, ob der Ansatz der Rekonstruktion ebenfalls in den Unterricht miteinfließen sollte. Der dritte Punkt soll die Kinder darin lehren, dass Rassismus nicht als gegeben hingenommen werden muss, sondern dass die Gesellschaft verändert werden kann (vgl. OUESLATI ET AL. 2016:19f).

Zentral ist, dass bei Rollenspielen Vorsicht geboten ist, wie MELTER (vgl. 2017:265) zusammenfasst, da rassismuskritische Arbeit nicht bedeutet, Diskriminierungssituationen (beispielsweise in Theaterstücken, aber auch in der Literatur) unreflektiert wiederzugeben. Kinder, die Erfahrungen auf diesem Gebiet machen mussten, werden durch das Abbilden solcher Situationen wiederholt verletzt.

Privilegien der Mehrheitsgesellschaft sollen ebenfalls angesprochen und aufgezeigt werden, um diese zu erfassen. Kindern muss deren Macht und die damit einhergehende Verantwortung klargemacht werden, damit Vorurteile und Diskriminierungen nicht unreflektiert an nächste Generationen weitergegeben werden. Diese Meinung vertritt

auch MESSERSCHMIDT (2010:44), die darauf aufmerksam macht, dass sich diesen Privilegien erst bewusst gemacht werden muss, um hierfür Verantwortung übernehmen zu können.

Demnach ist die Behandlung der Thematik rund um Rassismus auch für SchülerInnen bedeutsam, die in ihrer Umgebung aktiv mit rassistischen Aussagen gegenüber anderen Personen konfrontiert werden, allerdings keinen „Raum haben, ihre Gedanken reflektiert auszutauschen“. Oft resultiert dies in diskriminierenden Gedankenmustern, von denen die Kinder auch während dem Unterricht nicht abweichen. QUESLATI ET AL. (2016:21) verweisen in weiteren Ausführungen darauf, dass dies „manchmal auch nur [geschieht], weil sie ihr Gesicht vor der Klasse nicht verlieren wollen“. In diesem Fall ist pädagogische Professionalität gefordert, denn aus Angst vor Konflikten die Thematik nicht anzusprechen, lässt die SchülerInnen nicht in eine reflektierende Haltung kommen. Wenn die Jugendlichen merken, dass sie mit ihren Äußerungen auf Widerspruch bei KlassenkameradInnen und Lehrpersonen stoßen, kann eine Reflexion und eine Veränderung der Denkmuster geschehen (vgl. QUESLATI ET AL. 2016:21).

Aus Sicht der Kinder mit Migrationsgeschichte ist es von Bedeutung, die Herkunftsländer der Kinder nicht nur mit Begriffen wie Krieg und Armut in Verbindung zu bringen, sondern auch „positive Aspekte [und] positive Identifikationsmöglichkeiten“ aufzuzeigen (F. MELTER 2017:264). Die SchülerInnen sollen dazu ermutigt werden, „ihr gesamtes Sprachrepertoire im Unterricht als Werkzeug des Denkens, Lernens und Kommunizierens einzusetzen“ (KNAPPIK/AYTEN 2020:251). Dies könnte behindert werden, wenn ihre Sprache im Unterricht negativ besetzt wird.

Lehrpersonen sollten sich bewusst sein und darüber reflektieren, welche Gedanken eine Fragestellung bei den SchülerInnen auslösen kann. So spiegelt beispielsweise die Frage nach der ursprünglichen Herkunft der Familie (Woher kommst du denn wirklich?) den alltäglichen Rassismus wider (siehe C. MELTER 2017:591).

Im Alltag zeigt sich dies beispielsweise auch in der Vielzahl von Unterrichtsbeispielen zum Besuch einer Moschee, die den Zweck verfolgen, die ‚islamische Kultur‘ besser kennenzulernen. Jedoch gibt es keine der Autorin bekannten didaktischen Planungen zu einer Exkursion in eine Kirche, um den Kindern die deutsche oder österreichische Kultur näherzubringen (vgl. HAMBURGER 2005:10). Doch auch bei nicht religiösen

Unterrichtsthemen kann diese Entwicklung beobachtet werden, denn wenn sich eine Unterrichtssequenz beispielsweise mit Waldtieren beschäftigt, so werden gewöhnlich die im jeweiligen Land lebenden Tiere behandelt (vgl. SCHADER 2012:20). Lehrpersonen sollten daher ihren Unterricht multiperspektivisch organisieren, sodass verschiedene Auffassungen zu einem Themenschwerpunkt diskutiert werden können, um nicht die eigene Weltanschauung als gegeben zu sehen. Bilder- und Kinderbücher eignen sich dazu, mit den Kindern über Haustiere, das Familienleben oder beispielsweise Ernährungsgewohnheiten zu sprechen (vgl. RÖSCH 2014:34).

4. Stellenwert von Sprache im (österreichischen) Schulsystem

Durch die Existenz eines natio-ethno-kulturellen Wir und dem gegenüberstehenden natio-ethno-kulturellen Nicht-Wir ergeben sich Umstände, die zum Handeln auffordern. In der Schule betrifft dies besonders den erwähnten Bereich der Sprache, der in Österreich monolingual geprägt ist (vgl. LOBMEYR 2020:14).

In den meisten Fällen sind Schulen seit der Verstaatlichung des Lehrwesens im Absolutismus des 17. und 18. Jahrhunderts staatliche Einrichtungen, die historisch bedingt, mit dem Nationalstaat eng verknüpft sind: eine österreichische Schule in Österreich für österreichische Kinder. Hieraus ergibt sich die Assoziation und Erwartung, dass an diesen Bildungseinrichtungen Deutsch gesprochen wird. BUTLER (2014; zit. n. vgl. MECHERIL/SHURE 2018:66) fasst zusammen, dass dieses System, Kinder „deutlich abstrafft, die nicht mit ihren Idealen konform gehen“, also beispielsweise keine weitreichenden Kenntnisse der deutschen Sprache aufweisen (vgl. MECHERIL/SHURE 2018:66). Das österreichische Bildungssystem in seiner derzeitigen Form „kann als Institution verstanden werden, dem eine zentrale Rolle in der Absicherung des Natiolekts zukommt“ (DIRIM/MECHERIL 2017:450). So werden neue SchülerInnen mit wenig Deutschkenntnissen als außerordentliche SchülerInnen geführt. Dies ist ein Status, der den Zugang zu Deutschförderprogrammen regelt (vgl. THOMA/KNAPPIK 2015:18).

Diese monolingualen Strukturen wurden erstmals seit der Gründung des Deutschen Reiches in den 1870er Jahren in den Schulen praktiziert. Ab diesem Zeitpunkt galt die Bildungseinrichtung als „Mutter der Staatsbürger[Innen]“ (DEAN 2020:85). Wie WENNING (1996; zit. n. MECHERIL/SHURE 2018:66) festhält, gab es zudem ‚Nationalerziehungspläne‘ und eine

‚Nationalstaats-These‘ [...]. Sie besagt, dass das entstehende Prinzip des Nationalstaats die Einführung der allgemeinen Schulpflicht an die Unterscheidung von Volksbildung und Elitenbildung bindet und das Bildungssystem beauftragt, durch kulturelle Vereinheitlichung zur nationalen Kohärenz beizutragen (REICH 1994; zit. n. MECHERIL/SHURE 2018:66 f).

Schulen sollten Kindern unter anderem die ‚richtige Muttersprache‘ näherbringen. Minderheitsschulvorschriften des 19. Jahrhunderts, die vor der Reichsgründung eingesetzt worden waren, sahen einen Religions- und Schreib- beziehungsweise Leseunterricht in der jeweiligen Minderheitensprache vor (vgl. DEAN 2020:85).

Wie erläutert wird nicht nur die Sprache im Allgemeinen als Faktor der Zugehörigkeit oder des Ausschließens gesehen, zentral ist ebenso, wie diese verwendet wird. Diese Aufgabe blieb in den letzten Jahrzehnten unverändert und BOURDIEU sagte bereits 1990, dass „die ‚richtige Sprache‘ im Gegensatz zur implizit als minderwertig angesehenen gesprochenen Sprache (conversational language), [...] im Bildungssystem und durch das Bildungssystem Gesetzeskraft“ bekommt (BOURDIEU 1990; zit. n. IMO 2013:102). Es wird also, wie in Kapitel 2.2. erläutert, auch innerhalb einer SprecherInnengruppe zwischen Personen mit bildungssprachlichen Kenntnissen und solchen mit schwächeren Fähigkeiten unterschieden.

Die Bildungssprache ist das oberste Bildungsziel der schulischen Ausbildung und der Lehrmittel, um die gestellten Aufgaben in allen Unterrichtsfächern lösen zu können. Es wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung der Bildungssprache im Laufe der Schulzeit durch den umfangreichen Lehrplan und das familiäre Umfeld automatisch ausgebildet wird und es keiner speziellen Förderung zum Erlernen dieser Fähigkeit bedarf. Dies bedeutet, dass Kinder, die im Familienverband nicht die Chance erhalten, sich diese sprachlichen Kompetenzen anzueignen, im Unterricht einen Nachteil haben. Der Unterricht muss demnach so gestaltet werden, dass das Erlernen der Bildungssprache für alle Kinder möglich ist und nachvollziehbar erläutert wird, welche sprachlichen Mittel benötigt werden (vgl. MECHERIL/QUEHL 2015:154 f).

Es gibt seit ungefähr 25 Jahren Forschungsarbeiten, die sich mit der Frage beschäftigen, wie das System Schule dahingehend verbessert werden kann, dass Kinder mit Migrationshintergrund keinen Nachteil aufgrund ihrer Sprachkenntnisse haben (siehe MECHERIL/QUEHL 2015:155). Um Personen mit Migrationshintergrund Zugang zum österreichischen Bildungssystem zu gewähren, gibt es zahlreiche Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Deutschkompetenz. Doch sollte es nicht eher zur Norm werden, die Mehrsprachigkeit als Kompetenz anzuerkennen und sich vom monolingualen Habitus zu entfernen?

Die Schule ist immer ein Abbild des Aufbaus der Gesellschaft im kleinen Bereich, denn alle Personen, sei es als Elternteil, als Kind oder als Lehrperson, haben im Laufe der Zeit mit ihr zu tun. So würde man denken, dass dadurch auch die Vielsprachigkeit direkt Einzug in das Schulsystem bekommen würde, doch die Schule muss darauf achten, den Anschluss zur Gegenwart nicht zu verlieren, da die Traditionen und Normen im

Schulsystem sehr tief verankert sind. Spannend ist auch, dass neue Technologien im Computerwesen direkt in den Lehrplan aufgenommen werden (siehe Informatikunterricht beziehungsweise Medienbildung), im Bereich der Sprache die Umsetzung allerdings auf sich warten lässt (vgl. SCHADER 2012:17 f).

Dieses Phänomen spiegelt sich in Bezug auf NeulehrerInnen wider. Um die Gesellschaft im LehrerInnenzimmer adäquat wiederzugeben, sollte mehr Lehrpersonal mit Migrationshintergrund an den Schulen arbeiten. Diese werden jedoch meist 'nur' für die Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen eingesetzt, wodurch ihnen ihre allgemeine Kompetenz im Lehrberuf abgesprochen wird (vgl. LEIPRECHT/STEINBACH 2015:15).

Dabei ist zentral, dass eine mehrsprachige Schule die vorhandenen Sprachen nicht inszenierend sichtbar machen sollte, „sondern eine konsequente und durchgängige Beschäftigung“ (NAGY 2018:3) mit der Sprachenvielfalt verwirklicht. So ist auch TRACY (2020) der Meinung, dass „jeder Spracherwerb [...] Zeit, Intensität [und ein] verlässliches, systematisches Angebot [benötigt], damit ein breites Repertoire erworben werden kann“. Die SchülerInnen sollen nicht nur umgangssprachlich in ihren Sprachen sprechen können, sondern später auch ein bildungssprachliches Niveau erreichen. Hierzu bedarf es ausgebildetem Lehrpersonal, das Wissen über den Spracherwerb mitbringt und „Spaß an Sprache und Kommunikation“ vermittelt (vgl. TRACY 2020).

Hier ist der Deutschunterricht gefordert, der in seiner historischen Form die Aufgabe hatte, Jugendlichen die deutsche Sprache näherzubringen. Heutzutage ist die Bestimmung des Deutschunterrichts, die SchülerInnen zu fördern, damit sie zu teilhabenden BürgerInnen in einer globalisierten, mehrsprachigen Welt werden (vgl. NAGY 2018:3). Lehrende dieser Fachrichtung müssen Möglichkeiten, die Mehrsprachigkeit im Unterricht zu leben, erschließen. In Europa sollte jeder Jugendliche die Chance bekommen, Bildung in den jeweiligen beherrschten Sprachen zu genießen (vgl. OOMEN-WELKE/DIRIM 2013:15). Dies sieht auch der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) vor, der einen Sprachunterricht präferiert, in dem die Sprachen nicht neben- oder hintereinander, sondern gleichzeitig, aufeinander aufbauend, erlernt werden. Darüber hinaus wünscht der GER einen kulturellen Input, der den SchülerInnen Perspektiven aufzeigen soll, um auf die mehrsprachige, globalisierte Welt vorbereitet zu sein (vgl. DELANOY 2014:64).

Aus dem Bereich der Schule ist zu vernehmen, dass es zu expliziter Diskriminierung kommt. Nachteilig wirkende Momente sind bekannt, werden aber selten aufgehoben (vgl. ROMMELSPACHER 2011; zit. n. MIKURA 2013:16). Ein Beispiel hierfür ist der monolinguale Habitus, der im österreichischen Bildungssystem vorherrschend ist. Dieser Überzeugung schließt sich PETERSEN (2016:15) an. Der Autor beschreibt die Einsprachigkeit in Nationalstaaten als „fast allgemein akzeptierte[n] Mythos“. Viele Menschen glauben, dass nur die Einsprachigkeit den schulischen Erfolg garantiert. Doch rund die Hälfte der Bevölkerung wächst zwei- oder mehrsprachig auf und kann ebenso ausgezeichnete Bildungsabschlüsse vorweisen. So kann aufgezeigt werden, dass die Einsprachigkeit alleine nicht ausschlaggebend für schulischen Erfolg ist. Dennoch fügt der Autor hinzu, dass alle Menschen in einem Land „Zugang zur Amtssprache bekommen“ sollten (vgl. PETERSON 2016:17). Dies bedeutet nicht, dass die anderen Sprachen nicht weiter ausgebildet und gefördert werden dürfen. Im Gegenteil, wie in Kapitel 1 ausgeführt, profitieren Jugendliche beim Erwerb einer zweiten Sprache von ihren Kenntnissen in der Erstsprache.

Für Verunsicherung sorgt wohl auch die Tatsache, dass der Terminus *mehrsprachig* nicht klar definiert ist. Der Großteil der Bevölkerung denkt bei mehrsprachigen Menschen an Personen, die mehr als eine Sprache perfekt beherrschen. Diese Gruppe definiert MAAS (vgl. 2008; zit. n. PETERSON 2016:14) als „virtuose Mehrsprachigkeit“. Da es selten ist, dass Personen die erlernten Sprachen fehler- und akzentfrei sprechen, werden die meisten mehrsprachigen Personen nach MAAS (vgl. 2008; zit. n. PETERSON 2016:14) als „arbeitsteilig mehrsprachig“ benannt. Dies bedeutet, dass die Personengruppen „bei einigen Themenbereichen eher in einer Sprache ‚zuhaus‘ [sind], während sie in anderen Bereichen wie z.B. Schule oder Arbeit eher eine andere Sprache verwenden“ (MAAS 2008; zit. n. PETERSON 2016:14). Wie gut diese Sprachen ausgebildet werden müssen, um als zwei- oder mehrsprachig zu gelten, ist ebenfalls problematisch zu definieren. Die Meinungen reichen von wenigen Wörtern, die gekannt werden müssen, bis hin zu ganzen Gesprächen und Situationen, denen problemlos gefolgt werden können soll. Letzterer Definitionsversuch wird von PETERSEN angeführt und dient als Grundlage für die Forschung der vorliegenden Masterarbeit: „Es geht um die Fähigkeit, sich in mindestens zwei Sprachen verständlich auszudrücken und Äußerungen in beiden Sprachen ohne größere Schwierigkeiten zu verstehen“ (PETERSON 2016:14 f).

Angenommen, es würden nur wenige Wörter, die in einer anderen Sprache gekannt werden, als Ausgangspunkt herangezogen werden, so würden alle Personen, die in der

Schule eine Fremdsprache gelernt haben, als mehrsprachig gelten. Würde diese Definition um Varietäten erweitert werden, so würden auch Personen, die eine Dialektform des Deutschen beherrschen, zweisprachig sein. TRACY (2020) fasst in ihrem Vortrag an der Volkshochschule Tübingen zusammen, dass Mehrsprachigkeit auch nicht bedeutet, dass perfekte Kenntnisse in den jeweiligen Sprachen vorherrschen müssen und der/die Sprechende auch keine dieser präferiert. Oft gibt es nämlich auch keinen perfekt gedoppelten Wortschatz, da manche Worte in der zweiten Sprache nicht existieren. So sieht es auch der EUROPÄISCHE RAT (vgl. COUNCIL OF EUROPE, o. J.), der das Konzept des Sprachrepertoires beschreibt. Dieses bezieht sich nicht nur auf Personen mit Migrationshintergrund, sondern auf alle BürgerInnen. Das Forschungsblatt *Language repertoire* sieht alle Menschen als potenziell oder tatsächlich mehrsprachig an und unterscheidet, anders als bereits erläutert, zusätzlich zwei weitere Unterkategorien von Mehrsprachigkeit: Mehrsprachigkeit als Kompetenz für SprecherInnen, die Kenntnisse in mehr als einer Sprache besitzen und lokale Mehrsprachigkeit, die sich auf das Vorhandensein mehrerer Sprachen in einem bestimmten Territorium bezieht.

Erstere Kategorie ist jene, mit der sich die vorherigen Ausführungen zur Mehrsprachigkeit und auch diese Masterarbeit vorrangig beschäftigt. Es geht um das individuelle Repertoire an Sprachen, die sich Personen in den jeweiligen Lebensjahren angeeignet haben. Hierzu zählen neben Erst- und Zweitsprachen auch Dialekte oder anderweitige Varietäten. Diese Sprachen können in unterschiedlichen Settings erworben worden sein und müssen nicht auf dem gleichen Level ausgebildet sein (Pendant zu Terminus „arbeitsteilig mehrsprachig“ nach MAAS).

Es lässt sich demnach erkennen, dass Monolingualität nur eine aktuelle Annahme ist, allerdings nie in dem Sinne vorgeherrscht hat, wie es in der Gesellschaft oft angenommen wird.

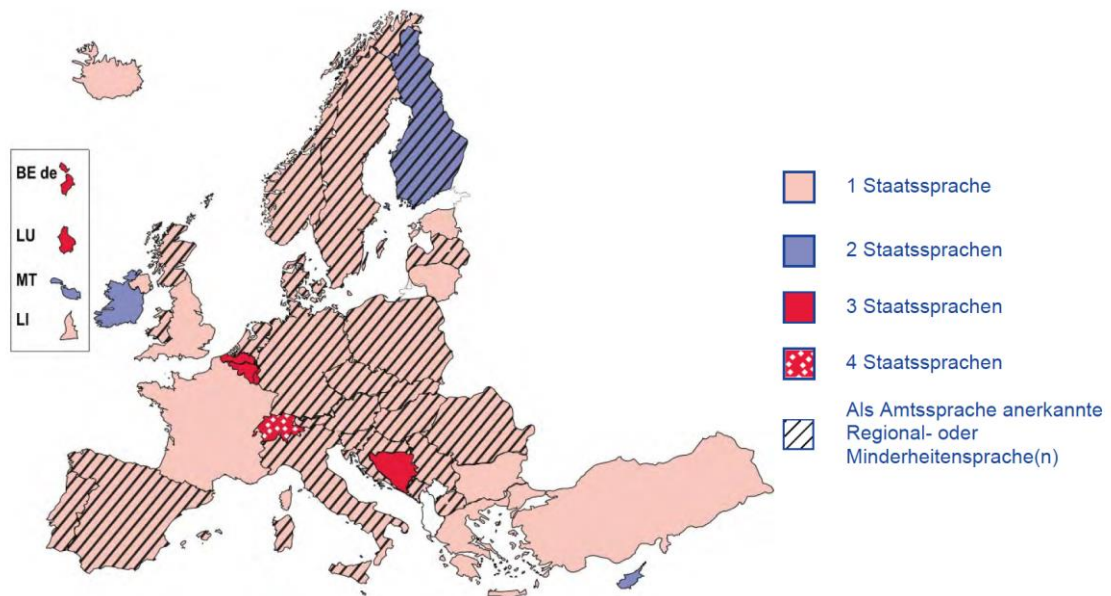


Abbildung 2: Staatssprachen und als Amtssprachen anerkannte Regionalsprachen, Minderheitensprachen oder nicht territorial gebundene Sprachen, 2015/2016 (Europäische Kommission/Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur 2017:20).

Heute wird zwischen Amtssprachen, Staatssprachen und einheimischen, sogenannten autochthonen Sprachen differenziert. Letztere werden in der Abbildung 2 im Punkt *Regional- oder Minderheitensprache(n)* zusammengefasst.

Dies wären beispielsweise Walisisch oder Bretonisch, also Sprachen, die seit Jahrhunderten hinweg in den jeweiligen Ländern gesprochen werden. Hiervon abgrenzend gibt es allochthone Sprachen wie das Arabische. Diese Sprachen haben erst durch Migration in den letzten Jahrzehnten Einzug in die Länder erhalten (vgl. PETERSON 2016:15 f). Staatssprachen sind hingegen Sprachen, die in einem gesamten Land für offizielle Zwecke eingesetzt werden. So hat die Schweiz mit Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch vier und Belgien mit Niederländisch, Französisch und Deutsch drei Staatssprachen. Man spricht in diesen Fällen von einer territorialen Mehrsprachigkeit.

Alle Staatssprachen sind auch Amtssprachen, allerdings können diese auch lediglich in einem bestimmten Territorium für offizielle Anlässe zulässig sein, weshalb umgekehrt nicht jede Amtssprache auch eine Staatssprache ist. Deutschland ist beispielsweise offiziell ein einsprachiges Land, hat aber durch dänische, friesische und sorbische Gemeinschaften drei autochthone Sprachen, die fest in der Bevölkerung verankert sind. Die dänische und die friesische Sprache sind allerdings lediglich in Schleswig-Holstein

offizielle Amtssprachen (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION/EXEKUTIVAGENTUR BILDUNG, AUDIOVISUELLES UND KULTUR 2017:141 ff; vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2012:14 f).

Die sprachliche Vielfalt ist auch in Österreich Tatsache, denn hierzulande gibt es neben der deutschen Sprache auch weitere regionale Amtssprachen. Die sprachliche Entwicklung des Landes findet ihren Ursprung im 19. Jahrhundert in der österreich-ungarischen Monarchie. Die Habsburger notierten „elf anerkannte ‚Volksstämme‘, elf Sprachen und rund ein Dutzend ethnischer ‚Splittergruppen‘ sowie 17 Kategorien in der Religionsstatistik“ (HERZOG-PUNZENBERGER 2016:3). Die beiden Weltkriege und das aggressive Vorgehen zur sprachlichen Homogenisierung im Nationalsozialismus etablierten die Vorstellung der Monolingualität. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wurden bereits in den 1960er Jahren Arbeitskräfte aus dem Ausland benötigt, um das Wirtschaftswachstum voranzutreiben. In den nachkommenden Jahren folgten diesen Arbeitskräften auch deren Familien und damit die Familiensprachen nach (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER 2016:3). Die meisten Personen kamen damals aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Österreich. Diese Sachlage ist bis dato erkennbar, denn auch heutzutage stammen die meisten EinwanderInnen aus Ländern des ehemaligen Jugoslawiens (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER 2016:4).

Heute gelten in Österreich neben der Gebärdensprache auch Burgenlandkroatisch und Romanes sowie die slowakische, slowenische, tschechische und die ungarische Sprache als offizielle Minderheitensprachen (vgl. ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZ-ZENTRUM 2012:10). Obwohl Österreich demnach offiziell als mehrsprachiges Land gilt, ist der monolinguale Habitus auch außerhalb der Schule weitverbreitet. Dies kann beispielsweise an den Diskussionen rund um zweisprachige Verkehrsschilder in Kärnten beobachtet werden (vgl. DIRIM/MECHERIL 2017:448 f).

Interessant ist, dass Mehrsprachigkeit aber nicht immer negativ gesehen wird. Während Fähigkeiten der englischen, spanischen oder französischen Sprache bewunderte Kompetenzen darstellen, sozusagen als „bildungsideale Form von Mehrsprachigkeit“ gesehen werden, sind Fertigkeiten in weniger prestigeträchtigen Sprachen „missachtet, systematisch ignoriert und zum Teil auch verboten“ (KNAPPIK/AYTEN 2020:249; siehe auch GOUMA 2020b:66 f).

Es stellt sich die Frage, wieso überhaupt zwischen Fremdsprachen und Migrationssprachen unterschieden wird. DIRIM ET AL. (2017:451) sehen den Grund darin, dass den Fremdsprachen „keine den Natiolekt bedrohende Bedeutung beigemessen [wird], da davon ausgegangen wird, dass deren Identifikationsangebot nicht dem eines Natiolekts gleichkommt“. Ähnliche Kategorisierungen können auch innerhalb der Migrationssprachen beobachtet werden, denn Bosnisch, Kroatisch und Serbisch können beispielsweise als Maturafach gewählt werden – eine Option, die Jugendlichen, die Unterricht in Türkisch genossen haben, verwehrt bleibt (vgl. DIRIM/MECHERIL 2017:451). Es stellt sich demnach die Frage, ob den klassischen Fremdsprachen weiterhin die Bedeutung und Sonderstellung zugeschrieben werden sollte, die sie derzeit innehaben. Eine interessante Überlegung, die ebenfalls in die Forschungsarbeit, die dieser Masterarbeit zugrunde liegt, eingeflossen ist.

Das Aufgreifen aller im Klassenverband vorhandenen Sprachenkenntnisse geht auf ein ganzheitliches Mehrsprachigkeitskonzept von CUMMINS (2006) zurück. Jener bezeichnet diesen Ansatz, alle sprachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubauen, als *Multiliteracies pedagogy*. Diese Herangehensweise vertreten auch CENOZ und GORTER (2011), die dafür eintreten, alle sprachlichen Fähigkeiten, die im Klassenzimmer vorhanden sind, zu verknüpfen. Die Autoren präferieren ein *translanguaging* (vgl. MAYR 2014:82). TRACY (2020) erläutert, dass darunter ein „wechselseitiges Erklären“ verstanden wird. Durch das Umformulieren von Gehörtem kann eine Person, die den anderen Kindern das Gelernte in einer zweiten Sprache erläutert, ihr Wissen durch die Wiederholung nochmals vertiefen. Hiervon profitieren auch Kinder, die keinen Migrationshintergrund aufweisen, denn die Methode kann auch mit den Fremdsprachen, die in der Schule erlernt werden, durchgeführt werden. Mehrsprachiger Unterricht darf nicht als Problem gesehen werden, sondern sollte zur Normalität werden und als Chance gesehen werden, um allen Kindern die Teilhabe an der mehrsprachigen Gemeinschaft zu ermöglichen (vgl. NAGY 2018:4). Dieser Umschwung im allgemeinen Denken muss nun endlich auch passieren. Dass Mehrsprachigkeit als Problem angesehen wird, kommt daher, dass „Migration lange Zeit ‚bildungspolitisch als ein gruppenspezifisch eingrenzbares pädagogisches Sonderproblem konstruiert wurde““ (EMMERICH/HORMEL 2013; zit. n. LEIPRECHT/STEINBACH 2015). Um hier einen Wandel zu erreichen, beschreibt JEUK (vgl. 2015:116 f) in seinen Ausführungen mögliche Unterrichtsformen in mehrsprachigen Klassen.

Wie bereits erwähnt, wird im österreichischen Schulsystem meist ein Submersionsunterricht durchgeführt, der die sprachlichen Barrieren von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache überwinden soll. Ziel ist, dass sich die Deutschkenntnisse von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nicht unterscheiden. In diesem Fall besteht das im Schulalltag vorherrschende Problem, dass die Kinder in ihren Erstsprachen nicht alphabetisiert sind, was den Einsatz mehrsprachiger Literatur im Unterricht praktisch ausschließt. Das Gegenstück zu dieser Unterrichtform ist die Segregation. Wie in der Einleitung erläutert, war das ursprüngliche Ziel des mehrsprachigen Unterrichtes, die Kinder von GastarbeiterInnen auf die Rückkehr in die ursprüngliche Heimat vorzubereiten. Hieran knüpft dieses Unterrichtsmodell an: Die allgemeine Unterrichtssprache ist die Erstsprache und die Zweitsprache wird nur in einem Unterrichtsfach gelehrt. Heutzutage ist dieses Setting vorrangig in Auslandsschulen zu finden, wo Kinder von Eltern unterrichtet werden, die für einen kurzen Zeitraum im Ausland arbeiten. Möchten die Eltern in einem anderen Land bleiben und deren Erstsprache genießt nur ein geringes Prestige, so wird häufig auf Sprachschutzprogramme zurückgegriffen. Hierbei wird der Unterricht ebenfalls zu Beginn in der Erstsprache durchgeführt und die Mehrheitssprache nur als Unterrichtsfach vermittelt. Fließend geschieht mit der Zeit der Übergang, sodass der Lehrstoff in der Zweitsprache unterrichtet wird und die Erstsprache zum Einzelfach wird.

Ähnlich verhält es sich beim Immersionsunterricht, der vorrangig in zweisprachigen Ländern abgehalten wird. Je nach Schulstandort wird eine Sprache zu Beginn der Schullaufbahn als Unterrichtssprache festgelegt. Die zweite Sprache fließt später in den Unterricht ein. Beide Sprachen genießen Ansehen und werden auch von den Lehrpersonen beherrscht, sodass die Kommunikation mit allen Kindern funktioniert. Ziel dieses Unterrichtssettings ist die Förderung beider Sprachen. Hier fügt KERSTEN (vgl. 2010:71 f) hinzu, dass dieses Konzept ursprünglich aus Kanada stammt und auf dem Prinzip des inhaltsbasierten Zweitspracherwerbs beruht. Wenn mindestens die Hälfte des Fachunterrichtes in der zweiten Sprache unterrichtet wird, darf ein Unterricht nach diesem ursprünglichen Konzept als *immersiv* bezeichnet werden. An diesen Sprachunterricht schließt ein transitorischer bilingualer Unterricht an, in dem die Jugendlichen von zweisprachigem Lehrpersonal bilingual unterrichtet werden. Ziel ist die Heranführung an die Unterrichtssprache, die Herkunftssprache fungiert als unterstützendes Hilfsangebot, die mit der Zeit nicht mehr gebraucht wird. Unterschieden wird zwischen einem *early exit* aus dem bilingualen Unterricht hin zur Mehrheitssprache

nach zwei Jahren und einem *late exit* nach sechs Jahren Ausbildungszeit. Die beiden Szenarien variieren auch im Anteil, den die L1 am Unterricht erhält. Während beim früheren Austritt schon zu Beginn nur rund ein Drittel der Ausbildungszeit in der L1 unterrichtet wird, sind es am Anfang der längeren bilingualen Phase 40% bis 90% der Unterrichtszeit (vgl. AKKAS 2016:14 f).

Gleich aufgeteilt ist der Sprachanteil im Two-way-Immersionsunterricht, bei dem SchülerInnen zweier Sprachgruppen gemeinsam unterrichtet werden. Hier ist das Ziel nicht, den Unterricht im Laufe der Zeit auf eine dieser Sprachen zu reduzieren, sondern, dass alle Jugendlichen in beiden Sprachen ein bildungssprachliches Niveau erlernen (vgl. AKKAS 2016:15).

Wird das Vorgehen in Österreich mit dem übrigen Europa verglichen, so fällt auf, dass hier ähnlich gehandelt wird. Laut der Europäischen Kommission testet ein Drittel der Länder die sprachlichen Fähigkeiten in der Unterrichtssprache aller neu eintretenden SchülerInnen. Bei anderen Ländern (, zu denen Österreich gehört,) werden alle Kinder bestimmter Jahrgänge auf deren Kenntnisse getestet, um etwaigen Förderbedarf zu evaluieren. Unterstützende Maßnahmen sind ein intensiver Sprachunterricht, ein angepasster Lehrplan für bestimmte Unterrichtsfächer oder in wenigen Ländern auch Vorbereitungsklassen. Letztere sind auf maximal zwei Jahre beschränkt. Das Ziel aller Länder ist das möglichst schnelle Integrieren in die Regelklassen. Neben Österreich bieten nur Deutschland, Slowenien, Finnland, Schweden, die Schweiz, Norwegen und Türkei herkunftssprachlichen Unterricht an. Sieht man sich die Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte auf diese Situation an, so gibt es lediglich in Österreich und Dänemark Seminare im Ausbildungsverlauf, die auf die zukünftige Aufgabe vorbereiten sollen. Es zeigt sich daher, dass in dieser Thematik im gesamten europäischen Raum Nachholbedarf besteht (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION/EXEKUTIVAGENTUR BILDUNG, AUDIOVISUELLES UND KULTUR 2017:16).

5. Forschungsdesign

Innerhalb der Germanistik wird das Lesen einerseits der Literaturdidaktik zugeschrieben, andererseits beinhaltet der Themenbereich auch das Aufbauen einer Lesekompetenz, was der Sprachdidaktik zuzuordnen ist. Es handelt sich daher um eine klassische Schnittstellendidaktik (vgl. BUDDE ET AL. 2012:11).

Die Forschung der vorliegenden Masterarbeit ist im Feld der Schulbegleit- und Schulentwicklungsforschung, der LernerInnenforschung sowie im Gebiet der Zweitsprachenerwerbsforschung angesiedelt (siehe CASPARI 2016:15).

Ziel der Schulbegleit- und Schulentwicklungsforschung ist, die Handlungsfähigkeit aller am Sprachenlernen beteiligten Personen zu erhöhen. Der Forschungszweig beschäftigt sich mit dem Erlernen von Sprachen im schulischen Umfeld.

Mit der lernenden Person im Speziellen setzt sich die Lernerforschung auseinander. Hier stehen die Vorerfahrungen und Fähigkeiten des sprachenlernenden Menschen im Vordergrund.

Da sich diese Abschlussarbeit auch mit dem Zweitsprachenerwerb beschäftigt, darf die dazugehörige Zweitsprachenerwerbsforschung nicht ungeklärt bleiben. Das Forschungsfeld analysiert den Sprachlernprozess sowie das Verhältnis zwischen dem Erstsprachenerwerb und dem Erwerb einer Zweitsprache (vgl. CASPARI 2016:15).

5.1. Methodisches Vorgehen

Um die Fragestellung *Inwiefern kann mehrsprachige Literatur im Deutschunterricht eingesetzt werden, ohne einen diskriminierenden Kulturbegriff in den Vordergrund zu stellen?* zu bearbeiten, wurde der derzeitige Forschungsstand in den einleitenden Theoriekapiteln dargelegt.

Zu Beginn dieser Masterarbeit wurde erläutert, wie Menschen sich Sprachen aneignen und wie Lesekompetenz entwickelt wird. Die dahingehende Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage zeigt sich in der Notwendigkeit, dass die Kinder in den jeweiligen Sprachen, die in den Unterricht eingebaut werden, auch schriftsprachliche Fähigkeiten aufweisen sollten, um die Texte lesen zu können.

Im weiteren Verlauf wurde der Frage nachgegangen, ob die klassischen Fremdsprachen, wie Englisch oder Französisch, die in den Schulen angeboten werden, Aktualität besitzen oder ob es hier einer Adaptierung bedarf. Migrationssprachen, zum Beispiel die türkische Sprache, werden in österreichischen Schulen nur im herkunftssprachlichen Unterricht angeboten, sind jedoch nicht für alle SchülerInnen zugänglich.

Hierdurch rückt der Kulturbegriff in den Fokus der Masterarbeit, der im zweiten Theoriekapitel behandelt wurde. Stellen Lehrpersonen die Herkunft eines Kindes mit der Kultur, der Nation und der Sprache gleich, ohne zu wissen, wozu sich das Kind zugehörig fühlt, so kann dies diskriminierende Auswirkungen haben. Es wurde daher im darauffolgenden Kapitel auf rassismuskritischen Literaturunterricht aufmerksam gemacht. Man erkennt, dass benachteiligende Zuschreibungen im österreichischen Schulsystem meist auf Basis der Sprache gemacht werden. Es stellt sich somit im weiteren Verlauf der Masterarbeit die Frage, welchen Stellenwert die deutsche Sprache im österreichischen Schulsystem einnimmt und wie mit Mehrsprachigkeit in der Praxis umgegangen wird.

Diese theoretischen Beiträge sind Ausgangspunkt für die empirische Forschung, die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wurde. Umgesetzt wurde eine schriftliche Befragung der dritten Klasse einer niederösterreichischen Mittelschule. Diese Klasse wurde im Zuge der Masterpraxisphase kennengelernt und für die Befragung herangezogen.

5.1.1. Datengewinnung

In der Literatur wird unter einer schriftlichen Befragung ein „postalischer Versand und Rücklauf eines Fragebogens verstanden“. Hiervon abgegrenzt wird „die kombinierte Verwendung von schriftlich ausgearbeiteten Fragebögen im persönlichen Interview und der Verteilung von Fragebögen bei Gruppeninterviews, die unter Aufsicht auszufüllen sind“. Der Vorteil liegt darin, dass „die Aufsichtsperson für eventuelle Verständnisfragen zur Verfügung steht“ (ATTESLANDER/CROMM 2008:147).

Bei vorliegender Masterarbeit wurde eine adaptierte Form der kombinierten Verwendung durchgeführt. Die Kinder füllten den Fragebogen zwar unter Aufsicht aus, ein zusätzliches mündliches Interview wurde jedoch nicht geführt. Dies könnte Ausgangspunkt für weitere Forschungsarbeiten sein, da durch mündliches, detailliertes

Nachfragen sicherlich weitere spannende Erkenntnisse gewonnen werden könnten. Ein schriftlicher Fragebogen ist hingegen durch „einen sehr hohen Grad an Strukturiertheit“ (RAAB-STEINER ET AL. 2021:45) gekennzeichnet. Da aufgrund der zum Zeitpunkt der Durchführung vorherrschenden Situation rund um das Coronavirus keine persönlichen Interviews möglich waren, wurde auf die schriftliche Untersuchung zurückgegriffen.

Neben einer motivierenden Einleitung, die bei den TeilnehmerInnen Interesse wecken sollte (vgl. RAAB-STEINER ET AL. 2021:50), ist ein adäquat gestaltetes Layout von Bedeutung. Ein vollständiger Fragebogen enthält ein Titelblatt, Hinweise zum Ausfüllen, allgemeine Einstiegsfragen und einen passenden Schluss. Letzterer sollte auch eine kurze Danksagung an die TeilnehmerInnen enthalten (vgl. DAASE ET AL. 2014:105 ff).

Dementsprechend wurde bei dieser Untersuchung auf ein wirksames und übersichtliches Layout geachtet und sowohl ein Titelblatt als auch ein wertschätzender Text am Ende eingefügt. Um schülerInnenorientiert zu arbeiten, wurden die Fragen in der persönlichen Anrede formuliert. Die Kinder sind diese Anredeform in dieser Schule gewöhnt. Eine Verwendung der höflichen Anrede könnte zu Verwirrungen und Verständnisfragen führen, da die Kinder diese noch nicht erlernt haben. Es ist von Bedeutung, dass die Fragen für alle TeilnehmerInnen verständlich formuliert werden, da die Forschenden die Ergebnisse erst in der Auswertung einsehen und somit keine Gegenfragen mehr gestellt werden können. Sichergestellt werden muss auch, dass außenstehende Personen die Befragten nicht beeinflussen können (vgl. ATTESLANDER/CROMM 2008:147).

Vor der allgemeinen Durchführung der Umfrage wurde der Fragebogen in einem Pretest-Verfahren im Rahmen einer schulinternen Förderstunde an vier SchülerInnen erprobt. Zur Aufsicht waren an diesem Setting die Deutschlehrerin der Klasse und die Autorin anwesend. Es stellte sich heraus, dass alle Fragen inhaltlich verständlich formuliert wurden und keine Änderungen vorgenommen werden mussten. Die Kinder benötigten circa zwanzig Minuten zum Ausfüllen.

Im anschließenden, allgemeinen Durchlauf wurde ebenfalls sichergestellt, dass die Kinder ihre Fragebögen selbstständig bearbeiten, indem sie diese unter Aufsicht im Klassenraum ausfüllten. Während der Durchführung waren zwei Klassenlehrerinnen und die Autorin anwesend, um die Kinder zu beaufsichtigen und um für Verständnisfragen der SchülerInnen zur Verfügung zu stehen.

5.1.2. Der Fragebogen

Der Fragebogen, der dieser Masterarbeit zugrunde liegt, besteht aus neun Fragen. Zu Beginn wird das Alter der SchülerInnen abgefragt. Dies soll Aufschlüsse darauf geben, ob alle SchülerInnen im klassischen Alter für eine dritte Klasse sind oder ob ein oder mehrere Jugendliche diese Stufe wiederholen. Dies könnte Unterschiede im Ergebnis erklären, da diese Kinder älter wären und daher länger mit einer anderen Sprache konfrontiert sein könnten. Ansonsten sind aber keine weiteren demographischen Daten anzugeben, da diese für die Auswertung nicht relevant sind.

Sechs Fragen sind offen gestaltet, sodass die TeilnehmerInnen keine Einschränkungen in ihrer Antwort haben. Um keine Zuschreibungen zu erzeugen, werden bei den geschlossenen Fragen ebenfalls keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben, allerdings ist graphisch definiert, dass eine Ein-Wort-Antwort gegeben werden soll.

Eine Untersuchung, die qualitative und quantitative Fragestellungen enthält, handelt im Sinne der Triangulation.

Bei Triangulation handelt es sich um eine begründete und systematische Herangehensweise unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven. Streng gesehen darf Forschung nur dann als Triangulation bezeichnet werden, wenn sie sich auf denselben Untersuchungsgegenstand bezieht. Triangulation ermöglicht eine umfassendere Abbildung des Forschungsgegenstandes. Dies kann sich positiv auf die Studienergebnisse auswirken (AGUADO 2014; zit. n. KUMMENECKER 2019:78).

Diese Herangehensweise wurde gewählt, da persönliche Statements aussagekräftiger für die Forschung sind als vorgefertigte Meinungen, die die Befragten auswählen und ankreuzen müssen. Hierdurch könnten zusätzliche, nicht genannte Anmerkungen verloren gehen. Wie bereits erläutert, würde sich für weitere Forschungsarbeiten eine mündliche Befragung in diesem Themengebiet anbieten, um detaillierter auf einzelne Standpunkte einzugehen.

Im Folgenden werden die im Rahmen der Untersuchung gestellten Fragen erläutert. Der vollständige Fragebogen ist im Anhang dieser Masterarbeit einsehbar.

Zunächst wurde der Sprachgebrauch in der Familie erhoben (Fragestellungen 1 und 2: *Welche Sprachen werden in deiner Familie gesprochen? Beschreibe, wie gut du die Sprachen, die in deiner Familie gesprochen werden, beherrscht. Unterscheide dabei zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.*). Diese Daten bieten die Grundlage dafür, welche Sprachen auf welchem Niveau im TeilnehmerInnenfeld beherrscht werden.

In der dritten Fragestellung (*Würdest du gerne in einer dieser Sprachen unterrichtet werden? Wenn ja, in welcher und warum?* Unterfragen: *In diesen Sprachen würde ich gerne unterrichtet werden; In diesen Sprachen werde ich bereits unterrichtet.*) wurde in Erfahrung gebracht, ob die Kinder bereits in einer dieser Sprachen unterrichtet werden (beispielsweise im herkunftssprachlichen Unterricht oder im Fremdsprachenunterricht) beziehungsweise ob sie sich einen Unterricht in einer der Sprachen wünschen würden, in der sie derzeit noch keinen erhalten.

Im darauffolgenden Themenblock wurde sich dem Zugehörigkeitsgefühl der Kinder gewidmet. Wie bereits angesprochen, werden in diesem Block keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben, um die TeilnehmerInnen in keine Richtung zu lenken und offene Antworten zu erhalten.

Mit der vierten Fragestellung wurde erhoben, zu welchen Sprachen und Ländern sich die Kinder zugehörig fühlen. In einer offenen Unterfrage wurde nach einer Begründung für diese Entscheidung gefragt (*Beschreibe deine persönliche Situation? Zu welchen Sprachen und Ländern fühlst du dich zugehörig? Warum fühlst du dich diesen Sprachen und Ländern zugehörig?*).

Im dritten Teilbereich behandelt der Fragebogen die Lesevorlieben der TeilnehmerInnen. Hier wurden ebenfalls keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben, um die Kinder nicht einzuschränken. Zunächst wurde gefragt, in welcher Sprache die Kinder gerne lesen (Frage 5: *In welcher Sprache liest du gerne?*), um anschließend zu eruieren, in welchen Sprachen die SchülerInnen diese Fähigkeit gerne hätten (Frage 6: *In welcher Sprache würdest du gerne lesen können? Welche Sprache würdest du gerne erlernen oder fördern wollen?*).

Diese letzte Fragestellung stellt bereits eine Anknüpfung an den letzten Themenblock dar. In diesem wurde der mehrsprachige Unterricht untersucht (Fragestellungen 7 und 8: *Wie stellst du dir einen mehrsprachigen Unterricht vor? Siehst du einen Vorteil darin, mehrere Sprachen zu beherrschen? Nenne Vorteile, die du darin siehst.*). Die Frage 9 ist fakultativ (*Folgendes möchte ich noch mitteilen*). In dieser offenen Fragestellung konnten die Kinder etwas mitteilen, sofern sie dies wünschten.

Vor der Durchführung der Umfrage wurde festgehalten, welche Erkenntnisse aus der Befragung gewonnen werden sollten, um zu überprüfen, ob die gestellten Fragen Antworten auf die gewünschten Blickpunkte ergeben (Tabelle 7):

Fragestellung	Ziel
Frage 1: Welche Sprachen werden in deiner Familie gesprochen?	Die Situation beziehungsweise der sprachliche Raum, in welchem die Umfrage durchgeführt wird, soll erfasst werden.
Frage 2: Beschreibe, wie gut du die Sprachen, die in deiner Familie gesprochen werden, beherrscht. Unterscheide dabei zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.	Um einem Literaturunterricht in einer bestimmten Sprache folgen zu können, muss diese auch schriftlich verstanden werden. Ansonsten ist ein Lesen in der Sprache nicht möglich.
Frage 3: Würdest du gerne in einer dieser Sprachen unterrichtet werden? Wenn ja, in welcher und warum?	Es soll eruiert werden, ob die Kinder in ihrer Erstsprache unterrichtet werden wollen.
Frage 4: Beschreibe deine persönliche Situation? Zu welchen Sprachen und Ländern fühlst du dich zugehörig?	Zu welchen Sprachen und Ländern fühlen sich die Kinder zugehörig. Um im Unterricht nicht zu diskriminieren, darf nicht von der Erstsprache oder dem Herkunftsland der Eltern auf das Zugehörigkeitsgefühl der SchülerInnen geschlossen werden.

Frage 5: In welcher Sprache liest du gerne?	Lesen die Kinder lieber in der deutschen Sprache, einer Fremdsprache oder in ihrer Erstsprache?
Frage 6: In welcher Sprache würdest du gerne lesen können? Welche Sprache würdest du gerne erlernen oder fördern wollen?	Es soll erhoben werden, ob die Kinder lieber eine Sprache lernen wollen, die sich von den traditionellen schulischen Fremdsprachen oder der Familiensprache abhebt.
Frage 7: Wie stellst du dir einen mehrsprachigen Unterricht vor?	Welche Assoziationen haben die Kinder, wenn sie an einen mehrsprachigen Unterricht denken?
Frage 8: Siehst du einen Vorteil darin, mehrere Sprachen zu beherrschen? Nenne Vorteile, die du darin siehst.	Es soll analysiert werden, ob die SchülerInnen sich bereits mit den Vorteilen beschäftigt haben, mehrere Sprachen sprechen zu können, da im Alltag migrationsbedingte Mehrsprachigkeit oft negativ konnotiert ist.

Tabelle 7: Fragestellungen und Ziele der Umfrage

5.1.3. Datenauswertung

Die Auswertung der Befragung erfolgte auf zwei Arten, da in der Umfrage qualitative und quantitative Fragen kombiniert wurden. Während die quantitativen Fragen statistisch im Programm *Excel* aufbereitet wurden, wurden die offenen Antworten kategorisiert und interpretativ ausgewertet. Dies geschah mit Hilfe inhaltsanalytischer Verfahren, bei denen zentral ist, Textauszüge stets in Beziehung zum Erzählkontext auszuwerten (vgl. MAYRING 2015:50). Da es sich bei vorliegender Befragung um einen kleinen Teilnehmerkreis handelt, wurde bevorzugt die Häufigkeitsanalyse (auch Frequenzanalyse genannt) angewendet. Bei diesem Verfahren geht es darum, „bestimmte Elemente des

Materials auszuzählen und in ihrer Häufigkeit mit dem Auftreten anderer Elemente zu vergleichen“ (MAYRING 2015:13). Hierdurch können die quantitativen Ergebnisse auch direkt in Beziehung mit den qualitativen Auswertungen dargestellt werden.

Eine Auflistung der Vorgehensweise im Ablauf der Frequenz- beziehungsweise Häufigkeitsanalyse ist in Abbildung 3 dargestellt (MAYRING 2015:15).

Ablaufschritte von Frequenzanalysen

- Formulierung der *Fragestellung*
- Bestimmung der *Materialstichprobe*
- Aufstellen des *Kategoriensystems* (in Abhängigkeit von der Fragestellung), d. h. Bestimmung der Textelemente, deren Häufigkeit untersucht werden soll
- *Definition* der Kategorien, eventuell Anführen von Beispielen
- Bestimmung der *Analyseeinheiten*, d. h. Festlegung, was als minimaler Textbestandteil unter eine Kategorie fallen kann (Kodiereinheit), was als maximaler Textbestandteil unter eine Kategorie fallen kann (Kontexteinheit) und welche Textbestandteile jeweils nacheinander kodiert werden (Auswertungseinheit); solche Textbestandteile können Silben, Wörter, Sätze, Abschnitte usw. sein
- *Kodierung*, d. h. Durcharbeiten des Materials mithilfe des Kategoriensystems, um das Auftreten der Kategorien aufzuzeichnen
- *Verrechnung*, d. h. Feststellen und Vergleichen der Häufigkeiten
- Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Abbildung 3: Vorgehensweise in der Frequenzanalyse (Mayring 2015:15)

5.2. Gütekriterien

Höchstes Gebot der Wissenschaft ist es, Untersuchungen „in methodisch kontrollierter und systematischer“ Art durchzuführen und Erkenntnisse nicht aus individuellen Erfahrungen zu gewinnen. Anhand der Gütekriterien kann festgestellt werden, ob die Untersuchungen „den fachspezifischen Ansprüchen und Zielsetzungen genügen“. Unabhängig davon, ob qualitativ oder quantitativ gearbeitet wird, muss das Gütekriterium der Transparenz immer eingehalten werden. Diese ist gegeben, wenn das Forschungsergebnis nicht nur als Endprodukt präsentiert wird, sondern der Forschungsprozess nachvollziehbar dargelegt wird (vgl. SCHMELTER 2014:33 ff). Daher wurde in Kapitel 5.1 das methodische Vorgehen, das dieser Masterarbeit zugrunde liegt, detailliert beschrieben. In diesem Unterkapitel ist auch die Datenerhebungsgrundlage, der schriftliche Fragebogen, erwähnt worden.

Unabhängig von der Forschungsmethode ist zentral, die Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeit einzuhalten. CASPARI (2016:16) zählt die Objektivität, die Reliabilität und die Validität als die Gütekriterien quantitativer Forschung auf.

Auf diese drei Punkte wird nun im Detail eingegangen:

Objektivität

„Unter Objektivität versteht man die Intersubjektivität einer Methode, d. h. die Unabhängigkeit der Ergebnisse von den Forscher_innen, die die Untersuchung durchgeführt haben“ (CASPARI 2016:16). Dies bedeutet, dass einerseits die TeilnehmerInnen in ihren Antworten nicht beeinflusst werden und andererseits, dass auch andere ForscherInnen zu den gleichen Ergebnissen kämen, würden sie die Untersuchung durchführen. Um diesem Gütekriterium Folge zu leisten und darüber hinaus Nachvollziehbarkeit herstellen zu können, wird das methodische Vorgehen transparent dargestellt. Die Leserschaft und andere ForscherInnen bekommen dadurch eine schrittweise Anleitung präsentiert, wie die Befragung abgelaufen ist.

Reliabilität

„Eng mit dem Kriterium der Objektivität zusammen hängt das Kriterium der Zuverlässigkeit (Reliabilität). Es misst die Genauigkeit des Datenerhebungs- bzw. Messvorgangs und gibt den Grad der Verlässlichkeit der Ergebnisse an“ (CASPARI 2016:16). Die Untersuchung sollte bei einer Wiederholung zu denselben Resultaten wie bei der Erstdurchführung führen.

Validität

Die Validität gibt an, „ob ein anderes Messinstrument für das gleiche Merkmal zu dem gleichen Ergebnis kommt“ (SCHMELTER 2014:40). Leider hätte eine zweite Untersuchung den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschritten. Dennoch muss dargelegt werden, dass die Verfasserin nicht der Meinung ist, dass ein anderes Messinstrument zu exakt dem gleichen Ergebnis führen würde. Beispielsweise könnte ein persönliches Interview durch detaillierte Rückfragen weitere Details aufdecken. Wie bereits erläutert, wäre dies eine Überlegung für eine weiterführende Forschungsarbeit.

Da sich die „qualitative Forschung das Ziel [hat], die Untersuchungsgegenstände, soweit es geht aus der Innenperspektive der Beteiligten zu erforschen [...], verlangt [sie] daher [auch] andere Gütekriterien“ (CASPARI 2016:17). Einerseits werden die zuvor angeführten Gütekriterien der quantitativen Forschung anderweitig aufgefasst. Andererseits hat die qualitative Forschung auch Offenheit, Flexibilität, die Darlegung des Vorverständnisses, die Reflexion der Rolle der ForscherInnen, die Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien sowie die empirische Verankerung der Theoriebildung zusätzlich als Basis (vgl. CASPARI 2016:18).

Wie beschrieben, bedarf es im Falle qualitativer Forschung einer neuen Definition der quantitativen Gütekriterien, wie der Objektivität. Diese ist mit der „Subjektivität der Forschungsbeteiligten, der Notwendigkeit ihrer Interaktion und der Anwendung interpretativer Auswertungsverfahren“ nicht vereinbar. STEINKE (1999; zit. n. CASPARI 2016:17) ersetzt die Objektivität daher durch „das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“. Die Reliabilität ist durch die nicht vorhandene Standardisierung der Untersuchung in der grundsätzlichen Form nicht übertragbar. FLICK (1995; zit. n. CASPARI 2016:18) ersetzt dieses Gütekriterium jedoch durch „die Prüfung der Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweisen“. Die Validität wurde als Gütekriterium

auch in der qualitativen Forschung übernommen und um die Auswertung und Interpretation der Resultate erweitert (vgl. CASPARI 2016:18).

Zusätzlich wird in der qualitativen Untersuchung auf die folgenden Kriterien geachtet (siehe CASPARI 2016:18):

- Offenheit (Forschungsfeld, unerwartete Ergebnisse)
- Flexibilität (Reaktion auf Unerwartetes)
- Darlegung des Vorverständnisses
- Reflexion der Rolle des/der ForscherIn
- Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien (Ist das methodische Vorgehen angemessen?)
- Empirische Verankerung der Theoriebildung (, d. h. die Theoriebildung erfolgt dicht an den Daten).

Zusammengefasst kann erläutert werden, dass „die Kriterien in qualitativen Forschungsansätzen weniger auf Kontrolle, sondern auf Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit“ abzielen (CASPARI 2016:18).

5.3. Ethische Überlegungen

Ebenso großen Stellenwert wie den allgemeinen Gütekriterien muss auch den ethischen Anforderungen eingeräumt werden.

Da vor der Durchführung der Untersuchung alle TeilnehmerInnen über das Forschungsvorhaben informiert werden müssen und die Befragung nicht ohne deren Zustimmung ausgeführt werden darf (vgl. ALTRICHTER ET AL. 2018:109), wurde zur Einhaltung der ethischen Gütekriterien im Vorhinein die Zustimmung der Klassenlehrerin eingeholt, die am Sprechtag alle Eltern über die Untersuchung in Kenntnis setzte.

Zu Beginn der Befragung wurden alle SchülerInnen über das Thema der Masterarbeit und das Forschungsvorhaben informiert. Da die Kinder bereits aus der Masterpraxisphase mit der Autorin bekannt waren, herrschte während der Befragung eine vertraute Stimmung. Dies konnte konstruktiv genutzt werden, da die Kinder durch das aufgebaute Vertrauen offen Verständnisfragen kommunizierten.

ALTRICHTER ET AL. (2018:110) verdeutlichen, dass die erhobenen „Daten Eigentum jener Personen sind, die sie zur Verfügung gestellt haben. Daher müssen sie vertraulich behandelt werden und dürfen nicht ohne deren Einverständnis an Dritte weitergegeben werden“.

Damit keine Rückschlüsse auf die Identität der SchülerInnen gezogen werden können, werden die Kinder in den Ergebnissen kodiert mit S1–S21 benannt. Da es für diese Untersuchung unerheblich ist und zur Wahrung der Anonymität beiträgt, wurde das Geschlecht im Fragebogen nicht abgefragt.

6. Ergebnisse und Diskussion

Die befragten 21 SchülerInnen einer niederösterreichischen Mittelschule waren im Durchschnitt 13,23 Jahre alt. Der Wert liegt knapp über dem Median, der 13 Jahre ergibt. Es waren keine Kinder in der Klasse, die diese wiederholen mussten und daher älter gewesen wären als der übliche Durchschnitt in diesem Jahrgang.

Zu Beginn der Befragung wurde erhoben, welche Sprachen im Familienverband der Kinder gesprochen werden. Hier wurde festgestellt, dass bis auf zwei SchülerInnen alle die deutsche Sprache auch im familiären Umfeld benutzen und sieben Kinder mehr als nur eine Sprache im Alltag verwenden. Letzteres Phänomen umfasste 33 % der Befragten. Diese Zahl deckt sich auch fast mit aktuellen Erhebungen der Statistik Austria, die besagen, dass im Schuljahr 2019/20 22,7 % der SchülerInnen in den Mittelschulen im Bundesland Niederösterreich nicht nur die deutsche Sprache als Umgangssprache benutzen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2021:1).

Vierzehn Kinder sprachen nur Deutsch im Alltag. Die erwähnten sieben Jugendlichen, die mit einer weiteren Sprache im familiären Umfeld aufwachsen, hatten Kenntnisse in Albanisch, Englisch, Italienisch, Russisch, Rumänisch, Spanisch oder Türkisch. Diese Fähigkeiten beziehen sich hauptsächlich auf mündliche Kenntnisse. Viermal wurde geantwortet, dass die jeweiligen Sprachen (bezogen auf Italienisch, Rumänisch und Russisch) schriftlich nicht verwendet werden können. Dies zeigt, dass die Kinder ihre Erstsprachen durch die mündliche Kommunikation in der Familie zwar verstehen, aber keine schulische Ausbildung in den Sprachen genossen haben, um diese auf der schriftlichen Ebene zu erlernen.

Somit bestätigt sich, was eingangs in dieser Masterarbeit formuliert wurde. Das Sprechen der Erstsprache im familiären Verbund geht nicht immer mit Fähigkeiten in der schriftlichen Verwendung der Sprache einher. Dies erschwert den Einsatz unterschiedlicher Erstsprachen in den allgemeinen Unterricht enorm, da die Kinder keine Texte in der jeweiligen Sprache lesen können. Es bedarf hierbei einer engen Kooperation mit dem herkunftssprachlichen Unterricht.

So wäre es beispielsweise eine Möglichkeit, in der deutschen Sprache zu lesen und in einer anderen Sprache darüber zu sprechen. Hierzu muss allerdings das Lehrpersonal die andere Sprache ebenfalls beherrschen oder sich eine zweite Lehrperson des

herkunftssprachlichen Unterrichts im Raum befinden, da die Antwort des Kindes ansonsten nicht verstanden werden kann. Die Vorbereitung auf eine solche Diskussionsrunde ist um ein Vielfaches aufwändiger, als mit schriftlichen Texten zu arbeiten, da sich die Lehrperson nicht auf das Gesagte vorbereiten kann. Weiterhin können unmöglich so viele Lehrpersonen wie Erstsprachen im Klassenzimmer anwesend sein. Eine Idee für zukünftige mehrsprachige Settings wäre daher, entweder gleich ganze bilinguale Klassen oder einzelne Gruppenstunden einzuführen, sodass in manchen Stunden Kinder aus unterschiedlichen Altersklassen, aber mit den gleichen Erstsprachen miteinander lernen. Dies erfordert zwar ein hohes Maß an Organisation, fördert die Kinder aber zugleich auf einer sprachlichen wie auch sozialen Ebene. Dies unterstreicht auch ELSNER (2018:31) in ihrem Aufsatz, denn ein bilinguales Unterrichtssetting führt einerseits zu höheren Kompetenzen im Fachunterricht und wirkt sich andererseits auch positiv auf die Lesefähigkeit in allen Sprachen aus.

Der Frage, welche Lehrkräfte für einen solchen Unterricht geeignet sind, geht auch KERSTEN (vgl. 2010:77) in ihren Ausführungen nach. Die Autorin stellt sich die Frage, ob die Lehrperson *native speaker* in der L1 oder L2 sein sollte. Es ist klar, dass die meisten SprachenlehrerInnen die L2 ebenfalls in ihrer Schullaufbahn erlernt haben. Dadurch ist es schwierig, den akustisch korrekten Akzent aufzubauen, den Personen mit dieser L2 als L1 von Haus aus mitbringen und an ihre SchülerInnen weitergeben können. Entscheidet man sich daher für Lehrpersonen mit dieser Erstsprache, so besteht das umgekehrte Problem mit der deutschen Sprache. Die Forschung der Autorin kommt demnach zu dem Schluss, dass am Beginn des Sprachenlernens eher *native speaker* der L2 eingesetzt werden sollten, damit gleich zu Beginn ein akzentfreies Lernen ermöglicht wird, und später auf Lehrpersonen mit Deutsch als Erstsprache zurückzugreifen. Dies immer vor dem Hintergrund, dass eine Person alleine den bilingualen Unterricht hält.

Doch es muss nicht immer eine gesamte Unterrichtsstunde sein, auch in kleine Sequenzen können mehrsprachige Elemente sinnvoll einfließen. Dies könnte Ressourcen sparen und *native speaker* der L2 könnten auch im späteren Ausbildungsverlauf noch ‚ihre‘ Sprache korrekt vermitteln, ohne, dass es ständig zweier Lehrpersonen im Klassenraum bedarf.

Diese kurzen Sequenzen könnten beispielsweise bei Recherchetätigkeiten herangezogen werden, denn mehrsprachige Quellen weiten die Perspektive auf einen Themenbereich enorm aus. Zudem sollte den Kindern erlaubt sein, sich bei der Bearbeitung einer Aufgabe

auch Notizen in einer anderen Sprache machen zu dürfen. Dies hilft manchen Kindern, die noch keine hohen Deutschkenntnisse vorweisen beim Anknüpfen auf ihr Vorwissen und verhindert das Stören von Gedankengängen durch die sprachliche Barriere des Übersetzens (vgl. BREDTHAUER, ET AL. 2021: o. S.).

Es kann den Antworten der SchülerInnen entnommen werden, dass ein herkunftssprachlicher Unterricht angenommen werden würde, um die Erstsprachen zu fördern. So würden zwei Kinder gerne in Kurdisch (S19) und Tschechisch (S15) unterrichtet werden. Wie bereits erwähnt, kommt ein herkunftssprachlicher Unterricht nur selten zustande, da die Anmeldungen hierfür sehr gering sind. Zudem findet der Unterricht meist nur im Rahmen einer unverbindlichen Übung statt. Das bedeutet, dass die Stunden am Nachmittag nach dem regulären Unterricht stattfinden und nicht mit Noten beurteilt werden. Dies nimmt zwar den Druck aus der Lernsituation, hemmt aber auch die Bedeutsamkeit, die diesen Stunden zugeschrieben wird.

Allerdings besagen die Antworten der Umfrage auch, dass prestigeträchtige Sprachen wie Englisch (S12, S16), Französisch (S17) oder Italienisch (S8) öfters genannt werden als prestigeschwache Sprachen. Als Begründungen wurde einerseits angegeben, dass die Sprachen „schön“ und „cool“ sind. Auch Zukunftspläne spielten bei der Entscheidung eine Rolle. So antwortete ein Kind, dass es sich mehr Unterricht in Englisch wünscht, da es später einmal nach Hawaii reisen möchte (S12). Ebenso wurden Latein (S9), allerdings ohne weitere Begründung und die chinesische Sprache (S5), weil es eine Weltsprache ist, angegeben.

Zudem haben Filme Einfluss auf die Kinder: ein Kind wünschte sich Unterricht in einer Sprache aus dem Film „Avatar“ (S10). Hier wäre eine Untersuchung in einer kommenden Forschungsarbeit sicherlich spannend, ob Filme in anderen Sprachen positive Einflüsse auf die Motivation, eine Fremdsprache zu erlernen, haben.

Ein Beispiel hierfür könnten die skandinavischen Länder darstellen (siehe Abbildung 4), deren Bevölkerung gute Englischkenntnisse aufweist. Eine verbreitete Hypothese, warum die sprachlichen Fähigkeiten höher als in anderen Ländern sind, ist, dass die meisten Filme nicht in die jeweiligen Landessprachen übersetzt werden und nur in Englisch verfügbar sind.

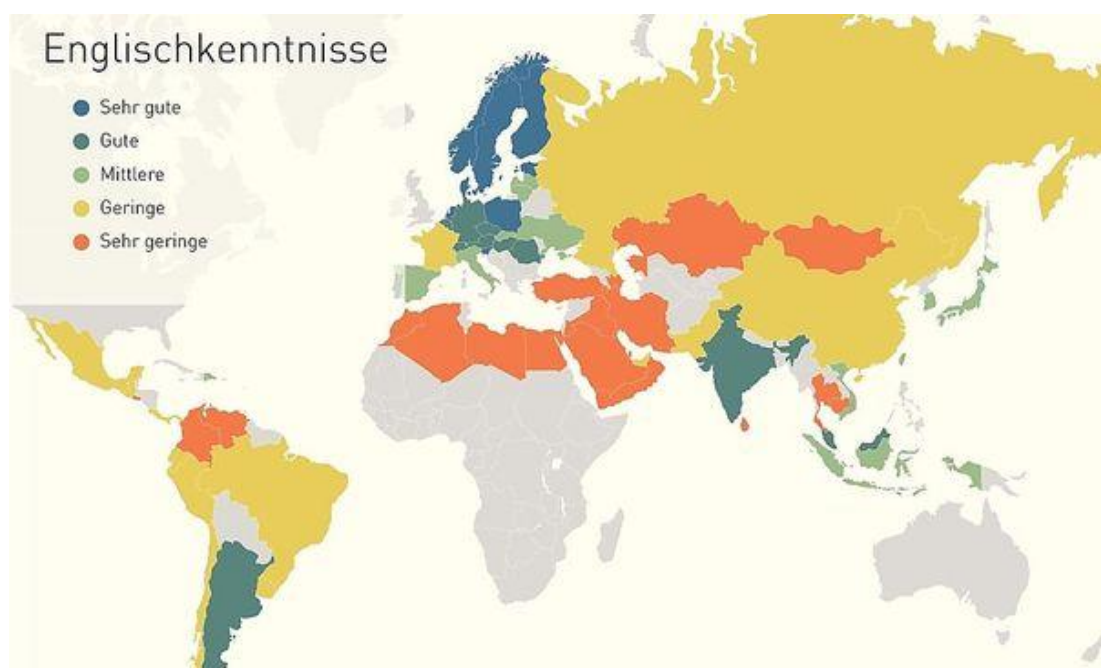


Abbildung 4: Englischkenntnisse (Education First 2015)

Wie eingangs erwähnt, ist die ständige Konfrontation mit einer Sprache notwendig, um die Kenntnisse zu behalten und auszubauen (vgl. DIE KLEINE ZEITUNG 2015).

Zu dieser Thematik passend hat sich BUENDGENS-KOSTEN mit mehrsprachiger Leseförderung durch vielsprachige Computerspiele beschäftigt. Die Forschung belegt, dass digitale Texte, zu denen neben Computerspielen und Untertiteln bei Filmen auch soziale Netzwerke oder Chatnachrichten zählen, die Texte sind, die Jugendliche am häufigsten lesen. Um schülerInnenorientiert zu arbeiten, muss demnach hier angesetzt werden. Die meisten Spiele haben zwar kurze Textsequenzen in Dialogen oder als einführende Worte, sind aber nur beschränkt für den Unterricht geeignet. Demnach ist

auch die Forschungsliteratur zu diesem Thema sehr gering. BUENDGENS-KOSTEN hat sich in ihren Ausführungen mit dem mehrsprachigen Spiel *MElang-E* beschäftigt, in dem der/die Spielende/r die Rolle eines jugendlichen Briten mit pakistanischen Wurzeln einnimmt. Er spricht Englisch als Erstsprache und Urdu mit seinen Großeltern. Durch den schulischen Unterricht hat er Kompetenzen in Deutsch und Französisch erworben. Im Spiel reist der Junge durch Europa, um seine frühere Musikgruppe wieder aufleben zu lassen. In den bereisten Ländern erlernt er Grußformeln in den jeweiligen Landessprachen.

Es lässt sich in dieser Spielbeschreibung erkennen, dass dieses Spiel für den schulischen Alltag kreiert wurde, allerdings ist das bloße Spielen oder Lesen eines Textes ohne begleitende Thematisierung des Inhalts im Unterricht ungenügend. Begleitend zu diesem Spiel wurden daher Arbeitsblätter entworfen, die die weitere schulische Bearbeitung unterstützen sollen. Anschließend an das Spiel kann diskutiert werden, wann welche Sprache eingesetzt wurde und warum die Kinder so entschieden haben. Dies kann Aufschlüsse auf das Sprachbewusstsein der Kinder geben (vgl. BUENDGENS-KOSTEN 2018:100 ff).

Um die Kinder für fremde Sprachen zu motivieren, haben auch ZIERAU und KOFLER (o. J.:1) einen Unterrichtsentwurf zur Mehrsprachigkeit im deutschen Literaturunterricht gestaltet, indem nicht der Kulturbegriff, sondern die Identitätsbildung der SprecherInnen im Vordergrund steht (siehe Tabellen 8–10). Wie der Themenbeschreibung dieses umfangreichen Unterrichtsbeispiels entnommen werden kann, wird keine Person mit der Türkei oder der türkischen Sprache in Verbindung gebracht. Es gibt somit keine unreflektierten Zuschreibungen oder Annahmen, die SchülerInnen mit einem Näheverhältnis zu dieser Sprache oder dem Land verletzen könnten. Diese SchülerInnen könnten jedoch als ExpertInnen fungieren, womit deren sprachlichen Fähigkeiten ebenso wie deren Selbstwertgefühl geschult werden.

Thema	Das Kinderbuch „Geheimnisvolle Nachrichten“ von Aygen-Sibel Çelik verarbeitet Elemente der türkischen Sprache so funktional, dass die Lesenden in die Auseinandersetzung mit dieser Sprache hineingezogen werden: Der Protagonist Erik findet auf dem Heimweg kleine Zettel mit kurzen Notizen auf Türkisch, die er aber wegen seiner Leseschwäche nicht als ‚fremde‘ Wörter erkennt, sondern versucht, sie in der deutschen Sprache zu semantisieren. <u>Ein Beispiel:</u> Eriks Defizit – die Leseschwäche – in Verbindung mit einer deutschen Aussprache der Notiz bewirken eine fantasievolle Decodierung der türkischen Wörter: Aus „belle kaynı karpuzin an“ (dt. „das Gedächtnis eine Melone“), wird so „Belle keine Kapuzen an“ ein kurzer Befehl, den Erik als direkte Aufforderung an sich versteht.
--------------	--

Tabelle 8: Thema des Unterrichtsbeispiels von Zierau/Kofler (O. J.:1), eigene Darstellung

Curriculare Verortung und unterrichtspraktische Überlegungen	
Die Einarbeitung der Nachrichtenzettel auf Türkisch regt vielfältige Unterrichtsmöglichkeiten zur Entwicklung von Sprachbewusstsein an. Die auf kleinen Zetteln abgedruckten Nachrichten im Buch können isoliert im Unterricht eingesetzt werden. SchülerInnen diskutieren, was die Nachrichten bedeuten könnten. Türkischsprechende SchülerInnen, die den eigentlichen Sinn der Nachricht verstehen, halten sich zunächst zurück. Ihnen kann vermittelt werden, dass sie das Geheimnis hüten müssen und es ggf. später auflösen dürfen. Mehrsprachigkeit wird als Bonus empfunden. Die SchülerInnen kontrastieren Eriks deutsche lautmalerische Interpretation mit der schriftlichen türkischen Version an der Tafel. Dabei sollten die Nachrichten in beiden Sprachen so visualisiert werden, dass sie die Unterschiede sehen und analysieren können: Bsp.: Belle kaynı karpuzin an / Belle keine Kapuzen an Übungen/Wiederholungen zu grammatikalischen und orthographischen Phänomenen: • auf morphologischer Ebene: Wiederholung der Imperativform • Wiederholung Pluralbildung: Erik überträgt die Lautstruktur „karpuzin“ als ‚Kapuzen‘, Eine Pluralbildung mit „in“ am Ende gibt es im Deutschen jedoch nicht, weshalb hier keine regelkonforme Bildung vorliegen kann. • Orthografie/Phonologie: Die gleiche Aussprache mit unterschiedlicher Semantisierung im Türkischen und Deutschen wird verglichen: <i>ei–ay</i>. Die SchülerInnen erkennen, dass es ein <i>ay</i> in der deutschen Schriftsprache so nicht gibt. • Wiederholung der Großschreibung von Nomen Mit Hilfe der einmal entwickelten Systematik können die SchülerInnen die Nachrichten analysieren bzw. entschlüsseln. Jede Nachricht hat dabei neues orthografisches bzw. grammatikalisches Potential.	

Tabelle 9: Didaktische Überlegungen hinter dem Unterrichtsbeispiel von Zierau/Kofler. (O. J.:1), eigene Darstellung

Die didaktischen Überlegungen zeigen, dass das Ziel dieser Unterrichtseinheit, Themenbereiche der Grammatik und der Orthografie zu wiederholen, spielerisch mit mehrsprachigem Literaturunterricht verbunden wird. Umgekehrt kann entnommen werden, dass die Mehrsprachigkeit und die Identität von zweisprachigen Personen nicht im Vordergrund dieses Unterrichts stehen. Zudem profitieren nicht nur vielsprachige SchülerInnen, sondern der gesamte Klassenverband von diesem Unterricht, denn am Beispiel dieses Buches können Botschaften in anderen Sprachen analysiert werden, um weitere Erstsprachen in den Unterricht zu integrieren. So fassen ZIERAU/KOFLER (o. J.:1) zusammen, dass vielschichtige didaktisch-methodische Überlegungen die Basis des Unterrichtsbeispiels ausmachen (siehe Tabelle 10).

Didaktisch-methodische Überlegungen	Leseangebote, die mit Mehrsprachigkeit operieren, laden auf der linguistischen Ebene zur Sprachreflexion ein. Durch Sprachvergleiche nehmen SchülerInnen die Besonderheiten des Deutschen wie der anderen Sprachen klarer wahr. „Sie stolpern über Missverständnisse oder falsch verwendete Begriffe, werden aufmerksam auf Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen [...] und entwickeln Hypothesen über Sprachen und Sprachenlernen [...]“ (Budde et al. 2012:33). Auf der Persönlichkeitsebene werden Anstöße zur Identitätsbildung und -stärkung gegeben. Insbesondere SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte können dabei in ihrem Selbstbewusstsein so gestärkt werden, dass sie ihre Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität als Gewinn für ihre Persönlichkeitsentwicklung sehen und nicht als Hindernis im Zweitspracherwerb.
--	---

Tabelle 10: Didaktisch-methodische Überlegungen des Unterrichtsbeispiels von Zierau/Kofler (o. J.:1), eigene Darstellung

Es lässt sich im Verlauf dieser Masterarbeit und in Bezug auf dieses Unterrichtsbeispiel erkennen, dass zentral ist, dass die Kinder ihre Mehrsprachigkeit als positive Ressource und nicht als Hinderung wahrnehmen. Das erwähnte Unterrichtsbeispiel ist eine Möglichkeit der Umsetzung. Das Selbstbewusstsein, einerseits der türkischsprachigen Kinder und andererseits jenes der MitschülerInnen, die als *Detektive* versuchen, die Sätze zu analysieren, wird gestärkt. Es steht kein unreflektierter Kulturbegriff von türkischsprachigen Personen, sondern das Selbstwertgefühl der Kinder im Vordergrund.

Hieran schließt eine weitere Möglichkeit, Mehrsprachigkeit in den Literaturunterricht einzubeziehen, an. Diese geht „auf Teilbereiche der Interkomprehensionsdidaktik und der

Mehrsprachigkeitsdidaktik nach Franz-Joseph MEIßNER (u. a. 1995)“ (MAYR 2014:82) zurück und wurde in einer Studie zur Tagung der Fachdidaktik im Jahr 2013 vorgestellt. In dieser Untersuchung wurden Gedichte aus der Chicano/a-Literatur behandelt. Es wurden mehrsprachige Wortschatztabelle erstellt, mit deren Hilfe in Kooperation mit den Vorkenntnissen aus dem Fremdsprachenunterricht unbekannte lexikalische Elemente erschlossen werden konnten. Zusätzlich wurden in einem zweiten Teil aktiv zweisprachige Gedichte verfasst. Hierbei fand ein dynamischer Austausch zwischen den Kindern über ihre vorhandenen Sprachenpotenziale statt (vgl. MAYR 2014:82 f). Ein Literaturunterricht in diesem Sinne baut auf einen „rezeptionsästhetischen Ansatz [...], der den/die individuellen/n Leser/in als konstitutive/n Akteur/in in den Mittelpunkt des Rezeptionsprozesses“ stellt, auf (MAYR 2014:83).

Durch diesen Ansatz wird Literatur mit dem alltäglichen Leben der Kinder in Verbindung gebracht. Texte, die in mehreren Sprachen verfasst sind oder Schriftzeichen einer anderen Sprachkultur verwenden, können den LeserInnen lehren, „durch ein (selbst)kritisches Lesen, [...] `bei dem es darum geht, Fremdheitserfahrungen auszuhalten, zu beobachten und zu reflektieren` (WINTERSTEINER 2006:136 f) und mit dem, was unverständlich und fremd bleibt, umzugehen“ (NAGY 2018:2).

Ein Zusammenhang, der auch in der vorliegenden Untersuchung erkennbar ist. An Diagramm 1 lässt sich herauslesen, dass die Motivation, eine Sprache zu beherrschen, Einflüsse auf das Zugehörigkeitsgefühl zur jeweiligen Sprachkultur hat. Neben Deutsch wurden die englische und die spanische Sprache am häufigsten angegeben. Diese beiden Sprachen werden an der befragten Mittelschule unterrichtet.

Dass diese Tatsache eine Rolle spielt, beweisen die Erläuterungen der TeilnehmerInnen zu ihren Angaben:

„Ich habe Englisch schon mit 8 Jahren gelernt und bevorzuge es einfach zu Deutsch“ (S6),

„weil ich in der Schule Deutsch und Englisch“ (S21),

„weil ich kann diese Sprachen sprechen“ (S8).

Weiters spielt aber auch die Herkunft der eigenen Familie eine Rolle in der Verbundenheit zu manchen Sprachen:

„weil ich von Wurzeln her aus Rumänien bin“ (S7),

„Deutsch ist meine Muttersprache“ (S11).

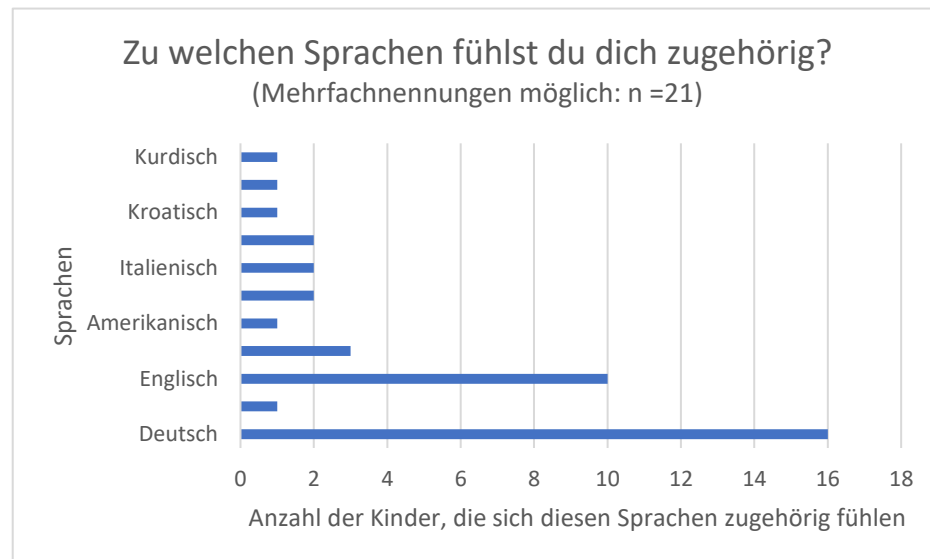


Diagramm 1: Zugehörigkeitsgefühl zu Sprachen

Es lässt sich erkennen, dass sich nicht alle Kinder der Klasse der deutschen Sprache zugehörig fühlen und es eine Vielzahl an Mehrfachzugehörigkeiten gibt. Spannend ist auch, dass ein Kind explizit die amerikanische Varietät der englischen Sprache genannt hat. Hieran ist erkennbar, dass mit dieser Thematik feinfühlig umgegangen werden muss.

Es könnte angenommen werden, dass das Zugehörigkeitsgefühl zu Sprachen mit den jeweiligen Ländern übereinstimmt, in denen diese gesprochen werden. In der Befragung ist allerdings zu erkennen, dass weit mehr Länder genannt wurden als Sprachen beziehungsweise, dass sich beispielsweise mehr Personen mit Deutschland und/oder Österreich identifizieren können als mit der deutschen Sprache. Dies könnte daran liegen, dass die Jugendlichen Deutschland und/oder Österreich zwar als Heimat ansehen, durch Verständnisprobleme in der deutschen Sprache hierzu allerdings noch kein Zugehörigkeitsgefühl aufbauen konnten.

In Diagramm 2 und den schriftlichen Ausführungen lässt sich erkennen, dass sich die Kinder einerseits einem Land zugehörig fühlten, weil sie oder ihre Eltern in diesen geboren wurden:

„weil meine Eltern dort geboren sind und ich auch“ (S20),

„weil viele Familienmitglieder dort geboren sind“ (S17).

Ebenso basierte das Zugehörigkeitsgefühl darauf, dass Teile der Familie in den Ländern leben:

„weil meine Familie dort lebt“ (S10).

Regelmäßige Urlaubsbesuche können die Verbindung zu bestimmten Ländern ebenfalls verstärken:

„weil wir jedes Jahr nach Spanien fliegen“ (S13),

„weil wir dort sehr oft auf Urlaub fahren“ (S21).



Diagramm 2: Zugehörigkeit zu Ländern

Es gilt zu prüfen, ob sich die Angaben in der Fragestellung 4 (*Zu welchen Sprachen fühlst du dich zugehörig?*) mit den Antworten in den Fragestellungen 5 (*In welcher Sprache liest du gerne?*) und 6 (*In welcher Sprache würdest du gerne lesen können?*) widerspiegeln.

Bei der Auswertung der Befragung wurde festgestellt, dass sich dies zum größten Teil deckt. Lediglich bei sechs Fragebögen unterschieden sich die Antworten (vor allem bei Fragestellung 6). Dies zeigt, dass die Kinder interessiert darin waren, neue Sprachen zu lernen, auch wenn zu ihnen keine besondere Verbindung besteht. Dies kann MELTER (2017:257), dessen Zitat, wie in der Einleitung zu dieser Masterarbeit beschrieben, ausschlaggebend für das Forschungsinteresse war, bestätigen. Der Autor erläutert, dass Kinder dazu ermutigt werden sollen, neue Sprachen zu erlernen beziehungsweise neue Sprachen auszuprobieren. Im Sinne eines rassismuskritischen und antidiskriminierenden Unterrichts dürfen die Kinder nicht immer als VertreterInnen ihrer Erst- und Zweitsprache angesehen werden. In Tabelle 11 wird dies bestätigt. Es wird gezeigt, dass die Kinder gerne Sprachen erlernen würden, zu denen keine familiären Beziehungen bestehen.

SchülerIn	Fragestellung 4:	Fragestellung 5	Fragestellung 6
S6	Englisch	Englisch	Niederländisch, Russisch, Spanisch, Französisch, Polnisch, Schwedisch, Norwegisch, Italienisch, Filipino
S7	Deutsch, Rumänisch	Englisch	Spanisch, Russisch, Italienisch
S9	Deutsch	Deutsch	Latein
S10	Deutsch	liest nicht gerne	Sprache aus dem Film „Avatar“
S11	Deutsch, Englisch	Deutsch, Englisch	Französisch, Spanisch
S18	Deutsch	Deutsch	Englisch, Chinesisch

Tabelle 11: Auswertung der Fragestellungen 4 bis 6

Interessant ist auch, dass einige SchülerInnen lieber in der englischen als in der deutschen Sprache lasen. Im Theoriekapitel 1.1 wurde erläutert, dass vermehrtes Lesen die Lesekompetenz im Lauf der Zeit erhöht. Demnach ist zentral, die richtige Lektüre für die Kinder zu finden. Die Motivation, ein bestimmtes Buch zu lesen, kann durch das Thema

oder den Titel, aber auch durch die Sprache hervorgerufen werden. Eine mehrsprachige Lesecke in der Schulbibliothek stellt ein niederschwelliges Angebot dar und erleichtert den Kindern den Zugang zu Literatur. Angemerkt werden muss, dass die Qualität der ausgewählten Bücher durch seriöse Rezensionen oder das Vorablesen im Lehrkörper gesichert werden sollte (siehe SCHADER 2012:237 ff). An das aktive Lesen von Büchern aus der Bibliothek oder dem eigenen Bestand knüpft das Vorstellen des Lieblingsbuches im Klassenverband an. Jugendliche, die in einer anderen Sprache als Deutsch gelesen haben, können ihre MitschülerInnen motivieren, dies ebenfalls auszuprobieren und erhalten zusätzlich die Möglichkeit, ihre (gegebenenfalls vorhandene) bikulturelle Identität durch diese positive Erfahrung zu stärken (vgl. SCHADER 2012:240). Sollte kein Budget für eine mehrsprachige Bibliothek vorhanden sein, so gibt es ein ehrenamtliches Projekt aus Deutschland, das kostenlos mehrsprachige Literatur zur Verfügung stellt: Die Bücherpiraten, ein ehrenamtlicher Verein aus Norddeutschland, haben das Projekt *1001 Sprache auf bilingual-picturbooks.org* mit der Intention, allen Kindern Literatur zugänglich zu machen, gegründet. Viele Kinder mit Migrationshintergrund kommen erstmals mit Büchern in Kontakt, wenn sie in Deutschland oder Österreich sind. Daher ist für diese Jugendlichen das Lesen nicht mit Familie, Wärme und Geborgenheit, sondern mit Fremdsein und Verständnisschwierigkeiten verbunden. Alle Kinder können mit Hilfe dieses Projektes Geschichten in der Sprache ihrer Wahl schreiben und hochladen. Ehrenamtliche MitarbeiterInnen übersetzen diese und stellen sie der Community zur Verfügung. Im Unterricht kann dieses Projekt unterschiedlich eingesetzt werden, da auf Wunsch während dem Lesevorgang zwischen zwei Sprachen gewechselt werden kann, um Verständnisprobleme zu beheben (vgl. BÜCHERPIRATEN, o. J.).

Eine weitere Möglichkeit, mehrsprachige Literatur in den Unterricht einzubeziehen, ist das *Mehrsprachige Lesetheater*. Bei dieser Methode werden die einzelnen Szenen eines altersadäquaten Dramas in der Klasse aufgeteilt und dem Plenum anschließend vorgelesen. Die Texte sind dem mehrsprachigen Texttyp 2, Version A zuzuordnen (siehe Kapitel 1), denn bei jeder neuen Sprechrolle ändert sich die Sprache (vgl. KUTZELMANN ET AL. 2018:68 f). Ähnlich verhält es sich bei der Methode des *mehrsprachigen Vorlesens* durch die Lehrperson, bei der diese einen Text vorträgt, der abschnittsweise in zwei unterschiedlichen Sprachen verfasst ist. Diese Vorlesesequenzen sind in vorbereitende, einleitende Aufgaben im Plenum und Zusammenfassungen zur Verständnissicherung eingebettet. Durch das Vorlesen stellt die Lehrperson eine angemessene Lesegeschwindigkeit sicher. Die Leseflüssigkeit steht in unmittelbarem Zusammenhang

mit dem Textverstehen. Zusätzlich kann die Methode schwachen LeserInnen, die beim selbstständigen Lesen durch die Anstrengung wenig Freude haben, helfen, ein positives Gefühl im Umgang mit Büchern zu erleben (vgl. THEINERT ET AL. 2018:87 ff).

Im zweiten Teil der Befragung wurde erhoben, wie sich die Kinder einen mehrsprachigen Unterricht vorstellen. Hier gingen die Meinungen stark auseinander. Während zwei Kinder mit dem Begriff des mehrsprachigen Unterrichts noch wenig assoziierten (S9 und S18), hatten vier SchülerInnen eine negative Einstellung gegenüber dem Thema:

„stressig“ (S6),

„Ich stelle mir es schwer vor, weil ich die Sprachen erst lerne“ (S7).

„dumm“ (S10).

„Es wäre komisch“ (S19).

Neben neutralen Antworten ohne Wertungen, dass in so einem Unterrichtsformat mehrere Sprachen gesprochen werden (S2), bezogen fünf TeilnehmerInnen eine positive Einstellung zur Thematik:

„Ich stelle es mir gut vor“ (S3),

„Das man sich in mehreren Sprachen konzentriert und in unterschiedlichen Möglichkeiten sich miteinander kommuniziert“ (S4),

„Würde ich ok finden, wenn Deutsch und Englisch“ (S12),

„Es soll Spaß machen, wir sollen viel sprechen und auch Sprechspiele machen. Dadurch lernen Kinder mehr, weil sie dabei auch Spaß haben“ (S13),

„Ich stelle ihn mir sehr effizient vor“ (S15).

Die Antworten zeigen, dass es bedeutsam für die Jugendlichen war, dass der Spaß beim Lernen nicht zu kurz kommt. Hier bietet sich beispielsweise die Arbeit mit Zungenbrechern an, da diese perfekt sind, um die richtige Aussprache zu üben und gleichzeitig einen hohen Unterhaltungsfaktor mitbringen. Die folgende Unterrichtsidee ist im Zuge eines Kurzprojektes in Griechenland entstanden: als die SchülerInnen anhand des berühmten Zungenbrechers ‚Fischers Fritz‘ die korrekte Aussprache des ‚sch‘ üben, kam die Idee auf, verschiedene griechische und deutsche Zungenbrecher zu übersetzen und im Klassenraum aufzusagen. Dieses Projekt kann auf jede andere Sprache umgelegt werden beziehungsweise kann jedes Kind in einer beliebigen Lieblingssprache einen

Zungenbrecher recherchieren. Diese Unterrichtssequenz ermutigt die SchülerInnen zum Sprechen und stärkt die Kinder in ihrer sprachlichen Vielfalt, da diese einen hohen Stellenwert in diesem Unterricht einnimmt (vgl. KOSMIDOU 2016:208).

Um schülerInnenorientiert zu arbeiten, bietet sich auch das Lesen von internationalen Comics an. Neben der höheren Lesemotivation erleichtern vertraute Figuren wie Mickey Mouse das Lesen in unterschiedlichen Sprachen, da die Figurenkonstellationen den Kindern bekannt sind. Hierauf aufbauend kann auf Unterschiede in den Grammatiken oder der Aussprache der Sprachen eingegangen werden (vgl. AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG o. J.:21 ff; siehe SCHADER 2012:251).

Ähnlich verhält es sich mit der Analyse von internationalen Werbeplakaten, die durch die bildliche Unterstützung meist ebenfalls leicht verständlich sind. Durch ihren Wiedererkennungswert sind internationale Kampagnen weltweit agierender Großkonzerne auch in anderen Sprachen bekannt. Hierbei muss darauf geachtet werden, dass keine Vorurteile unreflektiert in die Analyse eingebracht werden. Diese Methode kann SchülerInnen in ihrem Sprachbewusstsein und der Ausdrucksweise, wie über eine Thematik gesprochen wird, sensibilisieren (vgl. SCHADER 2012:253).

Da nicht alle Kinder die gleichen Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen aufweisen, ist für mehrsprachige Settings die Durchführung eines sprachsensiblen Unterrichts empfehlenswert. Mit Hilfe des Scaffoldings können individuelle Hilfestellungen gegeben werden (vgl. BREDTHAUER ET AL. 2021: o. S.). Unter Scaffolding versteht man eine Art Baugerüst, welches mit der Zeit abgebaut werden kann. Es sind Unterstützungsmethoden darunter zu verstehen, die den Kindern bei Schwierigkeiten helfen sollen und mit fortschreitendem Lernerfolg wieder entfernt werden.

Bei der letzten Fragestellung der Befragung waren sich alle Kinder einig, dass es Vorteile hat, wenn Menschen mehrere Sprachen beherrschen. Neben höheren Chancen im Berufsleben (S3, S5, S13) wurde vor allem die Erleichterung in der Kommunikation mit Einheimischen bei Urlaubsreisen genannt (S1, S2, S4, S6 bis S14, S16, S17, S18, S21).

7. Das Projekt „Classi bilingui“: ein Schulbeispiel

Die jahrelange gute Nachbarschaftsbeziehung zwischen Norditalien und Westösterreich führt dazu, dass mehr Ehen zwischen italienischen und österreichischen StaatsbürgerInnen geschlossen werden, wodurch die Anzahl der zweisprachigen Kinder mit jedem Jahr zunimmt. Dieser Entwicklung folgend wird in den meisten Tiroler Mittelschulen und weiterführenden Schulen Italienisch nach Englisch als zweite Fremdsprache unterrichtet. Als im Jahr 1998 die *Europäische Region Tirol-Südtirol-Trentino* gegründet wurde, um die wirtschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit zu stärken, wurde auch auf der Bildungsebene eine Kooperation angestrebt. Diese Partnerschaft brachte 2005 das Projekt *Classi bilingui – bilinguale Volksschule Deutsch – Italienisch – Innsbruck – Trient* hervor. Für die Volksschule Innere Stadt in Innsbruck und eine Schule in Trient wurde ein Lehrplan, der Teile des österreichischen und des italienischen Lehrplans beinhaltet, geschaffen (vgl. HOSP ET AL. 2015:14 ff).

Im vorliegenden Kapitel soll anschließend an die theoretischen Überlegungen dieser Masterarbeit und der Präsentation der Ergebnisse der Befragung ein funktionierendes zweisprachiges Unterrichtssetting beispielhaft vorgestellt werden, um die gewonnenen Erkenntnisse mit der Praxis vergleichen zu können.

Der alltägliche Unterricht an der Beispielschule in Innsbruck orientiert sich am Konzept des differenzierten Unterrichts, des immersiven Sprachunterrichts sowie an den didaktischen Überlegungen der Montessori-Pädagogik (vgl. HOSP ET AL. 2015:23; vgl. VOLKSSCHULE INNERE STADT 2023: o. S.). In den meisten Stunden befinden sich zwei Lehrpersonen im Klassenraum, wobei die Arbeitssprache der österreichischen Lehrperson Deutsch ist und die italienische Lehrkraft ausschließlich italienisch spricht. Es handelt sich demnach nicht um einen ergänzenden Fremdsprachen- oder herkunftssprachlichen Unterricht, sondern um einen bilingual geprägten Schulalltag. Zunächst werden die Kinder nur auf Deutsch alphabetisiert. Individuell differenziert, je nach Leistungsstand der Kinder, kommt im Verlauf der zweiten Klasse der Alphabetisierungsprozess in der italienischen Sprache hinzu (vgl. HOSP ET AL. 2015:22).

Wie im vierten Kapitel dieser Masterarbeit erläutert, wird dieses Konzept als Immersionsunterricht bezeichnet. Die zweisprachige Alphabetisierung bedeutet, dass mehrsprachige Literatur problemlos im Unterricht eingesetzt werden kann. Dieser Vorteil wird an der Volksschule in Innsbruck genutzt. Neue Inhalte erarbeiten sich die Kinder meist selbstständig in Kleingruppen, mit deutschen Unterrichtsmaterialien aus der

Montessori-Pädagogik oder italienischem Arbeitsmaterial. Durch Freiarbeit haben die Kinder die Chance, in ihrem individuellen Lerntempo zu arbeiten, und die Lehrpersonen können sich gezielt in einer 1:1- oder Kleingruppensituation mit den Kindern beschäftigen. Die Kopräsenz der Lehrpersonen und beider Sprachen ist demnach nicht auf ein direktes Übersetzen aller Inhalte in beide Sprachen begrenzt, sondern bedeutet, dass der Unterricht in beiden Sprachen gestaltet werden kann. Während eine Person beginnt, über eine Thematik zu sprechen, ergänzt die zweite Lehrperson in der anderen Sprache, wodurch sich ein ständiger Sprachwechsel ergibt. Durch die Wiederholungen und das Aufgreifen von Gesagtem in der zweiten Sprache lernen die SchülerInnen, die Sprachen miteinander zu verknüpfen und können – trotz möglicher Verständnisprobleme – dem Unterricht folgen. Sie werden auch nicht gezwungen, in einer vorgegebenen Sprache zu antworten, aber dazu ermutigt, spontan sowohl auf Italienisch als auch in der deutschen Sprache zu reagieren (vgl. HOSP ET AL. 2015:23 ff).

Da der Migrationsanteil an der Schule hoch und Deutsch nicht die Erstsprache aller Kinder ist, sind es alle Beteiligten gewohnt, unterschiedliche Sprachen zu hören und zu sprechen. Die Schule in Innsbruck wurde daher nicht zufällig für diesen Schulversuch ausgewählt. Interkulturalität wird an diesem Standort großgeschrieben und in den Schulalltag integriert. Wie bereits in dieser Masterarbeit erwähnt, darf eine mehrsprachige Schule die vorhandenen Sprachen nicht nur inszenierend sichtbar machen, „sondern [muss] eine konsequente und durchgängige Beschäftigung“ (NAGY 2018:3) mit der Sprachenvielfalt zelebrieren. An der Volksschule Innere Stadt gibt es regelmäßig religionsübergreifende Feiern, ein Fest der Sprachen und zum Schulende ein Fest der Nationen. Bei diesen Feierlichkeiten darf nicht, wie mehrfach erwähnt, der Fehler gemacht werden, Vorurteile über andere Länder unreflektiert zu transportieren. Zwar werden im Rahmen dieser Zusammenkünfte kulinarische Eindrücke der jeweiligen Länder verspeist, dennoch liegt der Fokus auf den Sprachen. Die SchülerInnen verfassen fremdsprachige Texte, die sie sich gegenseitig vorlesen und zu übersetzen versuchen (vgl. HOSP ET AL. 2015:34 f).

Dieses Vorzeigebispiel im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulalltag bringt allerdings auch Probleme mit sich und erfordert pädagogische Höchstleistung und eine hohe Arbeitsbereitschaft von Seiten der Lehrpersonen. Wie aus der Literatur hervorgeht, waren die ersten zehn Jahre dieser Kooperation von einem hohen Personalwechsel geprägt. Die längste italienische Lehrerin blieb drei Jahre und nur zwei österreichische Lehrerinnen sind seit Anbeginn im Job. KollegInnen an dieser Schule müssen team- und anpassungsfähig sein sowie flexibel agieren. Es gibt zudem ein höheres Arbeitspensum als an den anderen Volksschulen. Eine weitere Problematik stellten die Formalitäten des Schulorganisationsgesetzes dar. Es war nicht möglich, eine weiterführende Mittelschule oder ein Gymnasium mit diesem Schulversuch aufzubauen, welches die Kinder nach der Volksschule besuchen könnten, um deren Bilingualität in Italienisch und Deutsch weiter zu fördern. Mehrsprachige Schulangebote stellen die Ausnahme in der Bildungslandschaft des Landes dar (vgl. HOSP ET AL. 2015:77 ff).

8. Reflexion der Studie und Methodenkritik

Um die Studie abzuschließen, wird deren Ablauf im vorliegenden Kapitel rekapituliert. Es wird festgehalten, welche Probleme auftraten, wie damit umgegangen wurde und welche Erkenntnisse daraus gezogen wurden.

Um sicherzugehen, dass die Umfrage verständlich formuliert wurde und die Fragestellungen die gewünschten Informationen der Masterarbeit abdecken, wurde vor der breiten Durchführung ein Pretest mit vier SchülerInnen vollzogen. Da bei einem solchen Pretest immer nur eine kleine Stichprobe herangezogen wird, muss beachtet werden, dass die Ergebnisse nicht immer 1:1 auf die spätere Befragungsgruppe umgelegt werden dürfen. In der Überprüfungssituation kam es zu keinen Verständnisfragen, wodurch die Autorin als Resümee zog, dass die Umfrage deutlich formuliert ist. Als Stichprobe fungierten vier SchülerInnen der befragten Klasse, die von der Praxislehrerin der Autorin, unabhängig von der Befragung, für eine Förderstunde ausgewählt wurden. Im Rahmen dieses Förderunterrichts fand auch die Durchführung des Pretests statt.

In der späteren Abwicklung der Befragung im Klassenverband führte allerdings der Begriff *zugehörig* zu Unklarheiten und ebenso musste mehrmals erläutert werden, was unter einem mehrsprachigen Unterricht verstanden wird. Demnach war es sicherlich von Vorteil, dass die Umfrage unter Aufsicht der Lehrpersonen realisiert wurde. Hierdurch trauten sich die SchülerInnen, zu fragen und die Verständnisschwierigkeiten konnten beseitigt werden.

Eine weitere Problematik, die sich während der Studienphase ergab und welche die Ausdehnung der Befragung auf einen höheren TeilnehmerInnenkreis verhinderte, waren die Sicherheitsbestimmungen zur Eindämmung von Covid-19 an den österreichischen Schulen zur Zeit der Befragung. Die Kinder waren teilweise im Home-Schooling und die Hygienemaßnahmen der Schule hoch, weswegen die Parallelklasse nicht in den ProbandInnenkreis involviert werden konnte. Selbstverständlich wäre es möglich gewesen, den Fragebogen den Kindern der Parallelklasse im Home-Schooling zur Verfügung zu stellen. Aus den Erfahrungen der Durchführung in der Hauptklasse stand allerdings fest, dass die Befragung nicht selbstständig, ohne Anwesenheit eines Erwachsenen, bearbeitet werden sollte. Andernfalls hätten die Fragen umformuliert werden müssen, was ebenfalls zu einer Verfälschung des Ergebnisses geführt hätte.

Bei der Auswertung der Ergebnisse war zunächst etwas unklar, wie diese zu erfolgen hat, da qualitative und quantitative Fragestellungen erhoben wurden. Der Blick in die Literatur konnte das Problem allerdings beseitigen und die Autorin wendete das inhaltsanalytische Verfahren nach MAYRING an. Die quantitativen Fragen wurden unter Zuhilfenahme des Programms Excel statistisch ausgewertet. Die Wahl fiel hierbei auf dieses Computerprogramm, da es der Verfasserin der vorliegenden Arbeit durch zahlreiche Lehrveranstaltungen und der eigenen schulischen Laufbahn bekannt war.

Im Nachhinein betrachtet, funktionierten die Auswertung und die Durchführung unter den Herausforderungen, die die Hygienemaßnahmen an den Schulen zur Eindämmung des Coronavirus mit sich brachten, gut. Unter anderen Umständen wären Einzelinterviews sinnvoll gewesen, um im Gespräch Unklarheiten zu klären und nähere Hintergrundinformationen zu den Gründen der Zugehörigkeit oder der Lesemotivation zu erfahren. Wie mehrfach erwähnt wäre dies ein spannender Ansatzpunkt für eine weiterführende wissenschaftliche Arbeit in diesem Themenfeld.

Damit die gewonnen Ergebnisse nun im Schulalltag umgesetzt werden können, muss kompetenz- und schülerInnenorientiert gearbeitet werden. Dies bedarf einer langen und genauen Vorbereitungsphase jeder einzelnen Unterrichtssituation. Dies zeigt auch das abschließende Beispiel des Schulversuches in Tirol und Südtirol.

Um die Suche nach möglichen Methoden zum Einsatz von mehrsprachiger Literatur im Deutschunterricht zu erleichtern und die gewonnen Ergebnisse praktisch zu erfassen, wurde in Kapitel 6 eine Methodenübersicht eingearbeitet. Diese beantwortet einerseits die Fragestellung dieser Masterarbeit, wie mehrsprachige Literatur in den Unterrichtsalltag eingesetzt werden kann, und soll andererseits als Anregung und Unterstützung für Lehrpersonen und UnterrichtspraktikantInnen gesehen werden.

9. Fazit und Ausblick

Bevor es möglich ist, zu erheben, wie Mehrsprachigkeit den Literaturunterricht bereichern kann, muss geklärt werden, wie die Sprachaneignung des Menschen funktioniert. Der Spracherwerb von Kleinkindern startet mit dem Hören einzelner Laute, worauf das eigenständige Produzieren solcher folgt. Mit der Zeit lernt das Baby, die Laute mit Gegenständen zu verbinden. Wächst das Kind mit nur einer Sprache auf, so spricht man bis zu einem Alter von drei Jahren von einem monolingualen Erstspracherwerb. Wird das Kleinkind in diesem frühen Alter mit mehreren Sprachen konfrontiert, so wird diese Situation als bilingualer Erstspracherwerb bezeichnet (siehe Kapitel 1). Die Aneignung einer Erstsprache ist „intuitiv, vergleichsweise schnell und effizient“ (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT 2021:20).

Um die Sprachkenntnisse weiterhin zu behalten, bedarf es einer regelmäßigen Auseinandersetzung mit diesen. Demnach ist das Sprechen aller bekannten Sprachen auch im späteren Alter elementar, um die sprachlichen Fähigkeiten zu schulen.

Im Literaturunterricht kann dies beispielsweise durch das Sprechen über gelesene Literatur oder das Aufführen eines Theaterstückes passieren. Hierbei ist elementar, dass die gelesenen Bücher an die Interessen der SchülerInnen anknüpfen. Die Motivation der Kinder, eine bestimmte Literatur lesen zu wollen, kann thematisch oder auch anhand der verwendeten Sprache begründet werden. Hierzu müssen die SchülerInnen die Fähigkeit besitzen, eine Sprache auch schriftlich zu verstehen. In einer heterogenen Gruppe, wie es eine Schulklasse zumeist ist, ist es daher ratsam, eher an der Motivation, neue Sprachen zu erlernen zu arbeiten, als eine explizite Sprache zu fördern. Sprachvergleiche und Sprachspiele können erste Berührungspunkte mit einer fremden Sprache darstellen und die Kinder motivieren, diese erlernen zu wollen.

In der Studie, die im Rahmen der Masterarbeit durchgeführt wurde, konnte erhoben werden, dass sich die Erstsprachenkenntnisse von vier der sieben befragten Kinder mit nicht deutscher Erstsprache auf die mündliche Kommunikation beschränken. Es kann angenommen werden, dass die Sprachen im Familienverbund zwar gesprochen werden, aber kein schulischer Unterricht in diesen stattgefunden hat. Hier könnte der herkunftssprachliche Unterricht eine Lücke schließen beziehungsweise müsste sich das Schulsystem mehr zu bilingualen Schulen entwickeln, da der mehrsprachige Unterricht

in solchen Klassen einfacher umgesetzt werden kann, da alle SchülerInnen Kenntnisse über die eingesetzten Sprachen haben. Bei einer monolingualen Schule, in der hin und wieder mehrsprachige Sequenzen durchgeführt werden, sollten mehrere Lehrpersonen mit Kenntnissen in den jeweiligen Sprachen der Kinder anwesend sein, um die SchülerInnen im Lernprozess adäquat begleiten zu können. Eine weitere Möglichkeit wäre, in bestimmten Stunden jahrgangsstufenübergreifend SchülerInnengruppen mit den gleichen Erstsprachen zu formen. Dies fördert neben den Sprachkenntnissen auch das soziale Miteinander.

Dennoch ist wichtig, dass die Kinder nicht auf ihre Herkunft reduziert werden. Im Sprachunterricht darf kein unreflektierter Kulturbegriff mittransportiert werden. Der Kulturbegriff umfasst nicht nur die Herkunft eines Menschen, es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass eine Person sich mit ihrem Herkunftsland oder der Heimat der Eltern identifizieren möchte, weshalb Unterrichtsbeispiele, die unreflektiert Vorurteile oder nicht überprüfbare, zugeschriebene Annahmen über Bevölkerungsgruppen beinhalten, nicht unkommentiert verwendet werden dürfen. Die kulturelle Identität eines Menschen beschreibt auch dessen Denkmuster oder die Werte, an denen sich eine Person orientiert (siehe KHAN-SVIK 1998:205). Diese Identitätsauffassung ist nicht starr, sondern Anpassungen ausgesetzt und somit auch nicht von Geburt an vorgegeben.

Durch den Aufbau einer Lesekompetenz öffnet sich der Zugang zu Schriftlichkeit und daher die Möglichkeit eines Wissenszuwachses. Darüber hinaus hat das Lesen einen Unterhaltungswert und regt die Fantasie an, sodass eigene und fremde Lebenswelten kennengelernt werden können. Durch diese Auseinandersetzung trägt das Lesen zur Entwicklung der eigenen Identität bei (vgl. BUDDE ET AL. 2012:85).

Es bedarf eines Einsatzes von mehrsprachiger Literatur, der einen diskriminierenden Kulturbegriff ausschließt. Es müssen dabei nicht zwingend die Erstsprachen der SchülerInnen im Unterricht eingesetzt werden. Alternativ können die Lieblingssprachen der Kinder aufgegriffen werden, denn auch Kinder mit Erstsprache Deutsch sollten von diesem Unterricht profitieren können.

Eine weitere Möglichkeit stellt das regelmäßige Herausgreifen unterschiedlicher Sprachen dar. SprecherInnen dieser Sprache können als ExpertInnen fungieren, wodurch deren Selbstwertgefühl gestärkt wird. Der Vorteil für den Klassenverband ist, dass alle Kinder ein sprachliches Repertoire und ein Sprachgefühl erlernen, auf das sie im Alltag zurückgreifen können.

Es lässt sich erkennen, dass die erwähnten Beispiele möglicher Unterrichtssettings den Fokus auf der Sprache und deren SprecherInnen gemein haben, nicht aber auf den Herkunftsländern oder auf den Ländern, deren Amtssprache die jeweilige Sprache ist. Hierdurch wird vermieden, dass die Kinder als VertreterInnen der Länder gesehen werden. Da es von außen nicht erkennbar ist, ob sich eine Person dem bestimmten Land zugehörig fühlt, dürfen derartige Zuschreibungen nicht pauschal geschehen.

Als Konsequenz auf diese Forschungsergebnisse können Unterrichtsbeispiele unter dem Gesichtspunkt der Vermeidung von diskriminierenden Momenten aufgrund der kulturellen Zugehörigkeit neu bewertet und aktualisiert werden. Lehrpersonen können aus der Masterarbeit das Wissen ziehen, ihre Unterrichtsplanungen hierauf eingehend anzupassen. Sie erlernen durch das Lesen der vorliegenden Arbeit das kritische Hinterfragen gegebener Unterrichtsbeispiele. Somit wird für die tägliche Arbeit an den Schulen durch diese Masterarbeit ein höheres Bewusstsein für das Vorhandensein von Mehrsprachigkeit geschult. Hierdurch profitieren das Lehrpersonal und die SchülerInnen, denn durch einen Unterricht, der die Mehrsprachigkeit der Kinder aufgreift, wird deren Selbstbewusstsein im Umgang mit ihrer Vielsprachigkeit gestärkt.

Für weitere wissenschaftliche Untersuchungen ist denkbar, dass sich eine nachfolgende Forschungsarbeit im Rahmen einer Schulbuchanalyse damit beschäftigt, aktuelle Deutschlehrwerke auf die gewonnenen Erkenntnisse hin zu analysieren. Die Mehrsprachigkeit an den österreichischen Schulen wird steigen, denn aus den aktuellen Bevölkerungsprognosen der STATISTIK AUSTRIA (vgl. 2020) geht hervor, dass die Anzahl der EinwohnerInnen des Landes Österreich bis 2080 auf 9,93 Mio. anwachsen wird. Diese Wachstumsrate ist nicht auf die steigenden Geburten, sondern auf ansteigende Zuwanderungsraten zurückzuführen. Demnach sind diese Masterarbeit und die darin behandelte Thematik aktuell und zukunftsrelevant.

In Zukunft ist zu überdenken, ob das Angebot der klassischen Fremdsprachen, aus denen die österreichischen Schulen wählen können, noch aktuell ist. Es besteht ein System aus Angebot und Nachfrage, denn solange dieser Kanon angeboten wird, können und werden die SchülerInnen auch nur diese Sprachen erlernen, da der herkunftssprachliche Unterricht nicht für jeden Jugendlichen (wie beispielsweise für Kinder mit Erstsprache Deutsch) zugänglich und durch das Abhalten in den Randstunden unattraktiv ist. Zudem darf bisher nicht in allen Sprachen maturiert werden, was ebenfalls eine Benachteiligung für die SprecherInnen von Migrationssprachen darstellt. Auch wenn die Menge an bisherigen Forschungsarbeiten zur bilingualen Ausbildungen gering ist, da diese über

einen längerfristigen Zeitraum beobachtet werden müssen, um deren Wirksamkeit zu überprüfen (zum Vergleich benötigt ein/e SchülerIn ohne Vorkenntnisse in der englischen Sprache zwölf Schuljahre, um zur Matura auf einem B2/C1-Niveau zu sein), kann nach den ersten Evaluierungen festgestellt werden, dass bilingualer Unterricht erfolgreich sein kann und entgegen der Ängste der Gesellschaft (wie im Laufe der Masterarbeit erläutert) keine negativen Rückschlüsse auf die gängige Mehrheitssprache zeigt (vgl. CUMMINS 2008; zit. n. PROBST 2015:10).

Dies zeigen auch die Ausführungen über den deutsch-italienischen Schulversuch in Tirol und Südtirol. Allerdings würde es auch hier einer weiterführenden Schule bedürfen, um den SchülerInnen eine adäquate Ausbildung zuteilwerden zu lassen. Es lässt sich demnach zusammenfassen, dass es einer grundlegenden Umstrukturierung des Bildungssystems bedarf, die Mehrsprachigkeit als Ressource für die MitschülerInnen, das Lehrpersonal und die Schule als Institution sieht und bei der die SprecherInnen als ExpertInnen und nicht als Problemfälle statuiert werden.

Literaturverzeichnis

- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. o.J. *Manchmal nervt es mich ganz schön, dass die Dinge, in denen ich wirklich gut bin, in der Schule keine Rolle spielen!* Dillingen.
- Akkas, Mehtap. 2016. „Der Unterricht in Migrationssprachen an österreichischen Schulen. Eine Analyse der Rahmenbedingungen und subjektiven Perspektiven an Sprachlehrkräften.“ Universität Wien, Wien.
- Altrichter, Herbert, Peter Posch, und Harald Spann. 2018. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5., grundlegend überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Arens, Susanne, und Paul Mecheril. 2009. „„Interkulturell“ in der Migrationsgesellschaft“. *forum schule heute. Jahrgang 23, Heft 2.*, 7–9.
- Atteslander, Peter, und Jürgen Cromm. 2008. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 12., durchges. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Aygün-Sagdic, Gülden, Oana Bajenaru, und Claus Melter. 2015. „Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus“. S. 109–29 in *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Kultur und soziale Praxis*, herausgegeben von N. Thoma und M. Knappik. Bielefeld: Transcript.
- Bakhshandeh, Parya. 2016. *Rassismuskritische Bildungsarbeit an Schulen*. Wien: Universität Wien.
- Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit, Hrsg. o. J. „So geht Mehrsprachigkeit. Vorurteile überwinden & Vorteile nutzen“.
- Bjegač, Vesna. 2020. *Sprache und (Subjekt-)Bildung Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Braband, Janne. 2019. *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*.
- Bredel, Ursula, und Hans Reich. 2008. „Literale Basisqualifikationen I und II“. S. 95–106 in *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung*, herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bredthauer, Stefanie, Marco Triulzi, und Magdalena Kaleta. 2021. *Mehrsprachige Unterrichtselemente*. herausgegeben von Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln.
- Bücherpiraten. o.J. *1001 Sprache auf bilingual-picturbooks.org*. Lübeck.
- Budancamanak, Aesa. 2021. „Mehrsprachigkeit - Bürde oder Vorteil?“ Abgerufen 12. Februar 2022 (<https://www.koelncampus.com/sendung/fruehrausch/blog/14088-mehrsprachigkeit-buerde-oder-vorteil/>).

- Budde, Monika, Susanne Riegler, und Maja Wiprächtiger-Geppert. 2012. *Sprachdidaktik*. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- Buendgens-Kosten, Judith. 2018. „Mehrsprachige Leseförderung durch mehrsprachige Computerspiele?. Das Beispiel MELand-E“. S. 99–113 in *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte, Narr Studienbücher*, herausgegeben von S. Kutzelmann und U. Massler. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bundesministerium für Bildung. 2016. „Muttersprachlicher Unterricht. Volksschule und Allgemeine Sonderschule (Grundstufe)“. S. 53 in *Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, Informationsblätter zum Thema Migration und Schule*. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur,. 2022. „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen“.
- Caspari, Daniela. 2016. „Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung“. S. 7–22 in *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*, herausgegeben von D. Caspari, M. Legutke, K. Schramm, und Klippel. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Charlotte Bühler Institut. 2021. *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule*. Bd. 3. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Christ, Ingeborg. 2016. „Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne“. S. 56–60 in *Handbuch Fremdsprachenunterricht, UTB*, herausgegeben von E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, und H.-J. Krumm. Tübingen: A. Francke Verlag.
- de Cillia, Rudolf. 2002. „Fremdsprachenunterricht in Österreich nach 1945“. S. 115–28 in *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts, Bildungsgeschichte und europäische Identität*, herausgegeben von E. Lechner. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Çinar, Dilek, und Ulrike Davy. 1998. „Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts“. S. 23–80 in *Gleichwertige Sprachen? muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern, Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten*, herausgegeben von D. Çinar. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Council of Europe. o.J. *Language repertoire*. Strasbourg.
- Dal Negro, Silvia. 2015. „Sprache und Nation in Italien“. S. 27–43 in *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis, Kultur und soziale Praxis*, herausgegeben von N. Thoma und M. Knappik. Bielefeld: Transcript.
- Dean, Isabel. 2020. *Bildung – Heterogenität – Sprache: Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Delanoy, Wener. 2014. „Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur(unterricht)“. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht(Jahrgang 19, Nummer 1):63–76.

- die Kleine Zeitung. 2015. „Schweden sprechen am besten Englisch“. Abgerufen 12. Februar 2022 (https://www.kleinezeitung.at/oesterreich/4857679/Umfrage_Schweden-sprechen-am-besten-Englisch).
- Dirim, Inci. 2010. „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ S. 91–114 in *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*, herausgegeben von P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, und K. Stojanov. Münster München Berlin: Waxmann.
- Dirim, Inci. 2021. „(Neo-)Linguizismus“, Oktober 1, Wien.
- Dirim, Inci, und Paul Mecheril. 2017. „Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen.“ in *Rassismuskritik und widerstandsformen, Research*, herausgegeben von K. Fereidooni und M. El. Wiesbaden: Springer VS.
- Dohrn, Antje. 2014. „Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht“. S. 135–50 in *Ästhetisches Lernen im DaF-/ DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film, Materialien Deutsch als Fremdsprache*, herausgegeben von N. Bernstein und C. Lerchner. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Dube, Juliane, und Erkan Gürsoy. 2018. „Mehrsprachige Bilderbücher und audio-digitale Hörstifte. Sprachintegrative Leseförderung im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler/innen“. S. 131–45 in *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte, Narr Studienbücher*, herausgegeben von S. Kutzelmann und U. Massler. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ecker, Maria. 2015. „Bilingualer Spracherwerb Katalanisch-Spanisch in Barcelona“. doi: 10.25365/THESIS.38057.
- Eder, Ulrike. 2009. *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens.
- Eichhorn, Tobias, Elena Menger, Jessica Munter, und Susanne Reif. 2014. „Mehrsprachigkeit im Unterricht abbilden: Anregungen für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Grundstufe“. *ÖDaF-Mitteilungen* 30(2):43–59. doi: 10.14220/odaf.2014.30.2.43.
- Elsner, Daniela. 2018. „Mehrsprachige (Lese-)texte aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik“. S. 29–40 in *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte, Narr Studienbücher*, herausgegeben von S. Kutzelmann und U. Massler. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Europäische Kommission und Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. 2017. *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa: Ausgabe 2017*. LU: Publications Office.
- Expertenrat für Integration. 2019. *Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich. Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte*. Wien.
- Feitl, Reinhilde. 2012. „Warum mehrsprachiges Lesen in der Schule?“ *Literacy.at des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Abgerufen 11. Mai 2021 (<http://www.literacy.at/unterricht/eine-woche-viele-sprachen/warum-mehrsprachiges-lesen-in-der-schule>).

- Fritz, Thomas. 2021. „Globalisierung: Mehrsprachigkeit oder ‚English only‘.“ S. 06-1-06-08 in *Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft, Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, herausgegeben von L. Lassnig und K. Schmid. Wien: BOOKS ON DEMAND.
- Fürstenau, Sara, und Mechtild Gomolla, Hrsg. 2011. *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Garbe, Christine, Maik Philipp, und Nele Ohlsen, Hrsg. 2009. *Lesesozialisation: ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Paderborn: Schöningh.
- Gouma, Assimina. 2020a. *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Gouma, Assimina. 2020b. *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit: Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Hamburger, Franz. 2005. „Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung.“ S. 7–25 in *Migration und Bildung: über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Schule und Gesellschaft*, herausgegeben von F. Hamburger, T. Badawia, und M. Hummrich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog-Punzenberger, Barbara. 2016. *Migration und Mehrsprachigkeit - Wie fit sind wir für die Vielfalt?. Die Vielfalt der Herkunftsländer*. 1. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien,.
- Hormel, Ulrike, und Albert Scherr. 2004. *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hosp, Eva Nora, Saverio Carpentieri, und Siegfried Winkler, Hrsg. 2015. *Eine Klasse - zwei Sprachen: zehn Jahre bilingualer Unterricht an der Volksschule Innere Stadt in Innsbruck = Una classe - due lingue: dieci anni di insegnamento bilingue alla scuola primaria Innere Stadt di Innsbruck*. Innsbruck Wien Bozen: Studienverlag.
- Imo, Wolfgang. 2013. *Sprache in Interaktion: Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin ; Boston: Walter de Gruyter.
- Jeuk, Stefan. 2015. *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Keim, Inken, und Rosemarie Tracy. o. J. „Mehrsprachigkeit und andere Mythen“.
- Kersten, Kristin. 2010. „Dos and DON'Ts bei der Einrichtung immersiver Schulprogramme“. S. 71–92 in *Languages across the curriculum: ein multiperspektivischer Zugang, Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert*, herausgegeben von C. Bongartz und J. Rymarczyk. Frankfurt am Main ; New York: Peter Lang.

- Khan-Svik, Gabriele. 1998. „Über die Lebendigkeit von Kultur“. S. 205–18 in *Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter)-Kulturalität*, herausgegeben von H. Eichelberger. Innsbruck: Studien-Verl.
- Klimont, Jeannette, Käthe Knittler, Josef Kytir, Stephan Marik-Lebeck, und Alexander Wisbauer. 2018. *migration & integration. zahlen. daten. indikatoren 2018*. Wien.
- Knappik, Magdalena, und Asli Can Ayten. 2020. „Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen.“ S. 233–66 in *Rassismuskritische Fachdidaktiken: theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kniffka, Gabriele, und Gesa Siebert-Ott. 2012. *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen*. 3., aktualisierte Aufl. Paderborn München Wien Zürich: Schöningh.
- Koppensteiner, Jürgen. 2001. *Literatur im DaF-Unterricht: eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. 1. Aufl. Wien: Öbv & hpt.
- Koppensteiner, Jürgen, und Eveline Schwarz. 2012. *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: eine Einführung in Theorie und Praxis*. Komplette überarbeitete und aktualisierte Neuauflage. Wien: Praesens Verlag.
- Kosmidou, Stefania. 2016. „Deutsch als Zweitsprache in der Frühförderung“. S. 208–10 in *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch: international erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht*, herausgegeben von B. Widlok, L. Ciepielewska-Kaczmarek, E. Endt, A. Kubanek, B. Müller-Karpe, H. Wendlandt, L. Ciepielewska, und Goethe-Institut. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2008. „Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich“. (2).
- Kummenecker, Gabriel. 2019. „„German is important later in life“ - Fremdsprachenwahl und -lernmotivation am Beispiel eines norwegischen Oberstufengymnasiums“. Universität Wien, Wien.
- Kutzelnann, Sabine, Ute Massler, und Angelika Ilg. 2018. „Mehrsprachiges Lesetheater. Ein sprach- und fachübergreifendes Lautleseverfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit und Lesemotivation“. S. 63–78 in *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte, Narr Studienbücher*, herausgegeben von S. Kutzelnann und U. Massler. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Larcher, Dietmar. 1988. „Sprache, Macht und Identität. Eine Einleitung“. S. 9–14 in *Zweitsprachigkeit und Identität, Disertacije in razprave = Dissertationen und Abhandlungen*, herausgegeben von K.-B. Boeckmann. Klagenfurt: Drava.
- Lehrner-te Lindert, Elisabeth. 2020. „Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten: Zur Entwicklung von Leseverstehen und literarischer Kompetenz im DaF-Unterricht der niederländischen Sekundarstufe I“.
- Leiprecht, Rudolf, und Anja Steinbach. 2015. „Einleitung Schule in der Migrationsgesellschaft“. S. 7–24 in *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. I: Grundlagen - Differenzlinien - Fachdidaktiken*, herausgegeben von R. Leiprecht und A. Steinbach. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik.

- Liszka, Karolina. 2010. „Identität - andere Kultur - Sprache“. Universität Wien, Wien.
- Lobmeyr, Marie-Louise. 2020. „Migrationspädagogische Analyse von Positionierungen in Deutsch-Lehrwerken“. Universität Wien, Wien.
- Mayr, Maria Magdalena. 2014. „Session 3 - Unterricht, Unterrichtsaspekte. Speaking in Two Voices - Zur Rezeption von mehrsprachigen Gedichten im Fremdsprachenunterricht“. in *Tagung der Fachdidaktik 2013*, herausgegeben von S. Kapelari.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul. 2003. „Kulturelle Identität - Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive“. *SchulVerwaltung. Spezial*(3):11–13.
- Mecheril, Paul, und Thomas Quehl. 2015. „Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache“. S. 151–77 in *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis, Kultur und soziale Praxis*, herausgegeben von N. Thoma und M. Knappik. Bielefeld: Transcript.
- Mecheril, Paul, und Saphira Shure. 2018. „Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum“. in *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung, UTB Schulpädagogik*, herausgegeben von İ. Dirim und P. Mecheril. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Melter, Claus. 2017. „Koloniale, nationalsozialistische und aktuelle rassistische Kontinuitäten in Gesetzgebung und der Polizei am Beispiel von Schwarzen Deutschen, Roma und Sinti“. in *Rassismuskritik und widerstandsformen, Research*, herausgegeben von K. Fereidooni und M. El. Wiesbaden: Springer VS.
- Melter, Farah. 2017. „„Das Gegenteil von gut ist gut gemeint“. Rassismuskritische Sensibilität in Medien- und Theaterpädagogik“. S. 255–68 in *Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit: intersektional praxeologische Perspektiven*, herausgegeben von J. Gebrande, C. Melter, und S. Bliemetsrieder. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Menz, Margarete. 2008. „Die Forschungsperspektive: Biographie, gender und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“. S. 79–114 in *Biographische Wechselwirkungen*. transcript Verlag.
- Messerschmidt, Astrid. 2010. „Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus“. S. 41–58 in *Rassismus bildet*, herausgegeben von A. Broden und P. Mecheril. transcript Verlag.
- Metzler Lexikon Philosophie. 2008. „Disziplinargesellschaft“. *Spektrum.de*.
- Mikura, Raphaela. 2013. „Mehrsprachigkeit ohne Othering?“ Universität Wien, Wien.
- Mineva, Gergana, und Rubia Salgado. 2015. „Mehrsprachigkeit: Relevant, aber kulturalisierend?“ S. 245–62 in *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis, Kultur und soziale Praxis*, herausgegeben von N. Thoma und M. Knappik. Bielefeld: Transcript.

- Nagy, Hajnalka. 2018. „Literarität und Literarizität in der Migrationsgesellschaft. Mehrsprachige (Kinder- und Jugend-) Literatur für einen sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Unterricht“. *leseforum.ch* (2/2018).
- Oomen-Welke, Ingelore, und Inci Dirim. 2013. „Mehrsprachigkeit in der Klasse: wahrnehmen - aufgreifen - fördern. Einleitung zu diesem Band“. S. 7–24 in *Mehrsprachigkeit in der Klasse: wahrnehmen - aufgreifen - fördern*, herausgegeben von I. Oomen-Welke und I. Dirim. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. 2007. *Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich. Erste Ergebnisse einer Studie zum Schuljahr 2004/2005*. Wien.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Hrsg. 2012. „Dober dias! Buenos dan! Sprachliche und kulturelle Vielfalt entdecken und feiern. Praxisvorschläge für Sprachenworkshops und Sprachenaktionen für die Grundschule und die Sekundarstufe I“.
- Oueslati, Ramses Michael, Marcin Michalski, Arnad Ibrahim, Annette Kübler, Hauke Morisse, und Christian Schütze. 2016. »standhalten« – *Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer mit Kurzfilm*. herausgegeben von M. Michalski und R. M. Oueslati. Hamburg: Gewerkschaft. Erziehung und Wissenschaft.
- Paseka, Angelika. 1998. „Rassismus und Sexismus als gesellschaftliche Phänomene - ‚Interkulturelle‘ und ‚geschlechtssensible‘ Pädagogik als Antworten?“ S. 233–47 in *Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter)-Kulturalität*, herausgegeben von H. Eichelberger. Innsbruck: Studien-Verl.
- Peterson, John. 2016. *Sprache und Migration*. Universitätsverlag Winter.
- Plautz, Kathrin. 2016. „Deutsch als Zweitsprache in der Frühförderung“. S. 12–15 in *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch: international erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht*, herausgegeben von B. Widlok, L. Ciepielewska-Kaczmarek, E. Endt, A. Kubanek, B. Müller-Karpe, H. Wendlandt, L. Ciepielewska, und Goethe-Institut. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Probst, Johanna. 2015. „Sprachliche Zugehörigkeiten von Kindern im Kontext mehrsprachiger Alphabetisierung“. doi: 10.25365/THESIS.40047.
- Raab-Steiner, Elisabeth, Michael Benesch, und Uni-Taschenbücher GmbH. 2021. *Der Fragebogen von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*.
- Ricart Brede, Julia. 2019. „BICS und CALP“. doi: 10.5282/UBM/EPUB.61966.
- Römhild, Regina. 2018. „Kultur“. S. 17–23 in *Handbuch interkulturelle Pädagogik, Uni-Taschenbücher*, herausgegeben von I. Gogolin. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rosa, Hartmunt. 2007. „Identität“. S. 47–56 in *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder ; mit Tabellen*, herausgegeben von J. Straub. Stuttgart: Metzler.
- Rösch, Heidi. 2014. „Prinzipiender DaZ-Förderung“. S. 34–40 in *Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen, Unterrichtspraxis Grundschule Deutsch*, herausgegeben von H. Rösch. Braunschweig: Schroedel.

- Rosebrock, Cornelia. 2018. „Leseförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Deutschdidaktik“. S. 15–28 in *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte, Narr Studienbücher*, herausgegeben von S. Kutzelnann und U. Massler. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sauerborn, Hanna. 2017. *Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer: Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter*. 1. Auflage. Seelze: Klett I Kallmeyer.
- Schader, Basil. 2012. *Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Nachdr. der Ausg. 2004. Zürich: Orell Füssli.
- Schmelter, Lars. 2014. „Gütekriterien“. S. 33–46 in *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung, UTB Sprachwissenschaft*, herausgegeben von J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, und C. Riemer. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Siems, Maren, und Ingrid Weis. 2014. „Lesen- und Schreibenlernen in mehrsprachigen Lerngruppen“. *Lernen und Lernstörungen* 3(2):107–16. doi: 10.1024/2235-0977/a000064.
- Siller, Waltraud. 2016. „Lesekompetenz“. doi: 10.25365/THESIS.41169.
- Speck-Hamdan, Angelika. 2016. „Deutsch als Zweitsprache in der Frühförderung“. S. 28–31 in *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch: international erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht*, herausgegeben von B. Widlok, L. Ciepielewska-Kaczmarek, E. Endt, A. Kubanek, B. Müller-Karpe, H. Wendlandt, L. Ciepielewska, und Goethe-Institut. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Spitzmüller, Jürgen, und Ingo Hans Oskar Warnke. 2011. *Diskurslinguistik: Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin: DE GRUYTER.
- Springsits, Birgit. 2015. „Nein, das kann nur die Muttersprache sein. Spracherwerbsmythen und Linguizismus“. S. 89–108 in *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis, Kultur und soziale Praxis*, herausgegeben von N. Thoma und M. Knappik. Bielefeld: Transcript.
- Statistik Austria. 2020. „Bevölkerungsprognose 2020: ab 2021 mehr ältere Menschen als Kinder und Jugendliche“. Abgerufen 12. Februar 2022 (https://statistik.at/web_de/presse/124763.html).
- Statistik Austria. 2021. *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2019/20*.
- Statistik Austria. 2023. „Volkszählung, Zeitreihen 1971 bis 2001: Zeit nach Umgangssprache und Schultyp“.
- Steinlen, Anja, und Thorsten Piske. 2018. „Die Entwicklung des englischen und deutschen Lesens bei ein- und mehrsprachigen Kindern in Grundschulen mit bilingualen Angeboten“. S. 51–62 in *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte, Narr Studienbücher*, herausgegeben von S. Kutzelnann und U. Massler. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Straub, Jürgen. 2007. „Kultur“. S. 7–24 in *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder ; mit Tabellen*, herausgegeben von J. Straub. Stuttgart: Metzler.
- Streblow, Lilian, und Anke Schöning. 2013. „Lesemotivation. Dimensionen, Befunde, Förderung“. S. 181–96 in *Sinn und Unsinn des Lesens: Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart*, herausgegeben von A. Kuhn und S. Rühr. Göttingen: V&R Unipress.
- Theinert, Kerstin, Klaus Peter, und Robert Hilbe. 2018. „Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson“. S. 85–98 in *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte, Narr Studienbücher*, herausgegeben von S. Kutzelnann und U. Massler. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Thoma, Nadja, und Magdalena Knappik. 2015. „Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften“. S. 9–23 in *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis, Kultur und soziale Praxis*, herausgegeben von N. Thoma und M. Knappik. Bielefeld: Transcript.
- Tracy, Rosemarie. 2014. „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall“. S. 13–33 in *Das mehrsprachige Klassenzimmer: über die Muttersprachen unserer Schüler*, herausgegeben von M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, und H. Truckenbrodt. Berlin Heidelberg: Springer VS.
- Tracy, Rosemarie. 2020. „Kinder und Mehrsprachigkeit - viele Sprachen eine Welt“, Volkshochschule Tübingen.
- Trautmann, Caroline, Ursula Bredel, und Hans Reich. 2008. „Phonische Basisqualifikation“. S. 35–40 in *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung*, herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Velho, Astride. 2010. „(Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft“. S. 113–38 in *Rassismus bildet*, herausgegeben von A. Broden und P. Mecheril. transcript Verlag.
- Volksschule Innere Stadt. 2023. *Bilinguale Klassen. Projekt „Classi bilingui“*. Innsbruck.
- Warrach, Nora, und Sebastian Seng. 2020. „Rassismuskritik & Rassismuskritische Öffnung“. S. 39–41 in *Kontinuitäten und neue Perspektiven. 30 Jahre IDA: Von der Antirassismuserfahrung zur Rassismuskritischen Bildungsarbeit*, herausgegeben von A. Drücker. Düsseldorf.
- Ziegler, Petra. 2017. *Arbeitsmarktorientierte PIAAC-Datenanalyse zu Literacy und Lernstrategien. Initiativen & Good Practices für Geringqualifizierte im Anschluss an PIAAC. Österreich im internationalen Vergleich. AMS info. 372/373*. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich (AMS).
- Zierau, Cornelia, und Martina Kofler. o.J. „Vielfalt stärken“.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prototypisches Verlaufsschema der literarischen und Lesesozialisation (Garbe et al. 2009:227)	21
Abbildung 2: Staatssprachen und als Amtssprachen anerkannte Regionalsprachen, Minderheitensprachen oder nicht territorial gebundene Sprachen, 2015/2016 (Europäische Kommission/Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur 2017:20).	50
Abbildung 3: Vorgehensweise in der Frequenzanalyse (Mayring 2015:15).....	62
Abbildung 4: Englischkenntnisse (Education First 2015)	70

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Zugehörigkeitsgefühl zu Sprachen	75
Diagramm 2: Zugehörigkeit zu Ländern.....	76

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Abgrenzung von Erstsprachenerwerb und Zweitsprachenerwerb (Klein 1987), eigene Darstellung.....	9
Tabelle 2: Mehrsprachige Texttypen (Elsner 2018:35), eigene Darstellung	18
Tabelle 3: Formen produktionsorientierten Umgangs mit literarischen Texten (Waldmann 1989; zit. n. Dohrn 2014:139), eigene Darstellung.....	19
Tabelle 4: Prozentuelle Anteile der Schüler/innen im muttersprachlichen Unterricht an allen Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2018/19 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020:6)	26
Tabelle 5: Anteile der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an allen Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2018/19 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020:6)	26
Tabelle 6: Von der Ausländerpädagogik zur integrativen Pädagogik (Kniffka/Siebert-Ott 2012:162 f); eigene Darstellung.....	41
<i>Tabelle 7: Fragestellungen und Ziele der Umfrage.....</i>	<i>61</i>
Tabelle 8: Thema des Unterrichtsbeispiels von Zierau/Kofler (o. J.:1), eigene Darstellung	72
Tabelle 9: Didaktische Überlegungen hinter dem Unterrichtsbeispiel von Zierau/Kofler. (o. J.:1), eigene Darstellung.....	72
Tabelle 10: Didaktisch-methodische Überlegungen des Unterrichtsbeispiels von Zierau/Kofler (o. J.:1), eigene Darstellung	73
Tabelle 11: Auswertung der Fragestellungen 4 bis 6.....	77

Anhang



Fragebogen-Nr:
(wird vom Forschenden ausgefüllt)

Fragebogen

Liebe SchülerInnen,

im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien untersuche ich, inwiefern mehrsprachige Literatur im Unterricht eingesetzt werden kann. Bitte beantworte die folgenden Fragen ehrlich. Die Befragung erfolgt anonym.

Vielen Dank für deine Unterstützung,

Carmen Weber, BEd.

persönliche Angaben:

Wie alt bist du?

Frage 1: Sprachgebrauch in der Familie

Welche Sprachen werden in deiner Familie gesprochen?

Frage 2: Sprachgebrauch in der Familie

Beschreibe, wie gut du die Sprachen, die in deiner Familie gesprochen werden, beherrscht. Unterscheide dabei zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.
<i>Diese Sprachen beherrsche ich mündlich:</i> <i>Diese Sprachen beherrsche ich schriftlich:</i>

Frage 3: Mehrsprachigkeit in der Schule

Würdest du gerne in einer dieser Sprachen unterrichtet werden? Wenn ja, in welcher und warum?

In diesen Sprachen würde ich gerne unterrichtet werden:

In diesen Sprachen werde ich bereits unterrichtet:

Frage 4: Zugehörigkeit

Beschreibe deine persönliche Situation? Zu welchen Sprachen und Ländern fühlst du dich zugehörig?

Sprachen:

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

Länder:

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

Hinweis: Schreibe auf, was auf dich zutrifft; Mehrfachnennungen sind möglich.

Warum fühlst du dich diesen Sprachen und Ländern zugehörig?

Frage 5: Lesevorlieben

In welcher Sprache liest du gerne?

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

Frage 6: Lesevorlieben

In welcher Sprache würdest du gerne lesen können?
Welche Sprache würdest du gerne erlernen oder fördern wollen?

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

Hinweis: Schreibe auf, was auf dich zutrifft; Mehrfachnennungen sind möglich.

Frage 7: mehrsprachiger Unterricht

Wie stellst du dir einen mehrsprachigen Unterricht vor?

Frage 8: Mehrsprachigkeit

Siehst du einen Vorteil darin, mehrere Sprachen zu beherrschen? Nenne Vorteile, die du darin siehst.

Frage 9: sonstiges

Folgendes möchte ich noch mitteilen:

Datenschutzmitteilung

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir bei dieser Befragung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden daher ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet.

Diese Befragung wird im Zuge der Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien erstellt. Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Carmen Weber (a01363689@unet.univie.ac.at), Student/in der Studienrichtung Germanistik an der Universität Wien, Eggersdorf 58, 2126 Eggersdorf.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

**Vielen herzlichen Dank für die Bearbeitung meines Fragebogens und
die Unterstützung bei meinem Forschungsvorhaben!**

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit wurde verfasst, um zu eruieren, wie Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem gelebt wird und wie ein Einsatz dieser im Literaturunterricht passieren kann, ohne einen diskriminierenden Kulturbegriff in den Vordergrund zu stellen. Im Alltag wird das Herkunftsland der Eltern oder das Geburtsland einer Person oft mit dem Kulturbegriff gleichgesetzt. In einem ausführlichen Theoriekapitel wurde allerdings belegt, dass der Begriff weit umfassender auszulegen ist.

In einer darauf aufbauenden, schriftlichen Befragung gab eine 3. Klasse einer niederösterreichischen Mittelschule Auskunft darüber, welche Sprachen in ihrem familiären Umfeld gesprochen werden und wie weit diese Fähigkeiten bei ihnen fortgeschritten sind. Weiters wurde analysiert, in welchen Sprachen die Kinder gerne lesen können wollen und wie sie sich einen mehrsprachigen Unterricht vorstellen würden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder nicht mehrheitlich den Wunsch hegen, ihre Familiensprache zu fördern, sondern gerne in anderen Sprachen lesen können würden. Die Kinder sind interessiert daran, neue Sprachkenntnisse aufzubauen, zu denen bisher noch keine Verbindung bestand. Diese Information hilft Lehrpersonen dabei, ansprechende mehrsprachige Literatur zu finden, um die Lesemotivation der Jugendlichen zu erhöhen.