



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Konzeptionalisierung des Herkunftssprachenunterrichts
in Hamburg und Wien

Verfasserin

Katrin Theresa Peck

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 456

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch und UF Geographie

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der hier angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt angegebenen Erkenntnisse sind als solche gekennzeichnet.

Datum, Unterschrift

Danksagung:

Der größte Dank gebührt meinen *Eltern* und *Großeltern*, die mit viel Geduld meinen Weg durch das Studium verfolgten. Vor allem durch ihre finanzielle Unterstützung haben sie es mir ermöglicht, diesen Weg zu gehen. Ohne deren Beistand wäre es mir wahrscheinlich nicht möglich gewesen, mein Studium in dieser Art und Weise zu absolvieren.

Ein besonderes Dankeschön gilt *Gernot*, der in dieser stressigen Zeit mit allen Höhen und Tiefen an meiner Seite stand, mich mental unterstützte und mir Motivation schenkte.

Weiters möchte ich auch meiner Betreuerin *Prof. Mag. Dr. İnci Dirim* für ihre Unterstützung danken. Sie ermöglichte es mit regem Schaffen, die Endphase meines Studiums schnell zu gestalten.

Ich danke auch allen *Studienkolleg/innen* und *Freund/innen*, die mir eine heitere und fröhliche Studienzeit beschert haben. Besonders für euere Unterstützung, Hilfe und Tipps bzgl. des Studiums möchte ich mich bedanken. Namentlich möchte ich hier *Judith* erwähnen, die mir stets eine treue Freundin im Studium war und hoffentlich auch in der zukünftigen Arbeitswelt sein wird.

Ein herzliches Dankeschön!

1. EINLEITUNG	9
1.1. Struktur der Arbeit.....	11
1.2. Methodische Vorgehensweise	12
2. BEGRIFFLICHKEITEN	13
2.1. Erstsprache	13
2.2. Muttersprache	13
2.3. Zweitsprache.....	13
2.4. Fremdsprache vs. Zweitsprache	14
2.5. Mehrsprachigkeit.....	15
2.6. Bilingualismus	15
2.7. Semilingualismus	16
3. SPRACHERWERB.....	16
3.1. Erstspracherwerb	17
3.1.1. Theorien zum Erstspracherwerb	17
3.1.1.1. Behaviorismus	18
3.1.1.2. Nativistismus.....	19
3.1.1.3. Kognitivismus.....	21
3.1.1.4. Interaktionismus.....	22
3.2. Zweitspracherwerb	23
3.2.1. Theorien zum Zweitspracherwerb	24
3.2.1.1. Kontrastivhypothese	24
3.2.1.2. Identitäts-Hypothese	25
3.2.1.3. Interlanguage-Hypothese.....	25
3.2.1.4. Monitor-Hypothese.....	26
3.2.1.5. Pidginisierungstheorie.....	26
3.3. Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache	26
3.4. Schwellenniveauhypothese.....	29
3.5. Interdependenz-Hypothese	29
4. MIGRATION	30
4.1. Migration im geschichtlichen Kontext (1950 bis 1990)	31
4.1.1. Deutschland	31
4.1.2. Österreich.....	33
4.2. Entwicklung der Migration im aktuellen, statistischen Kontext	35
4.2.1. Deutschland / Hamburg.....	35
4.2.2. Österreich / Wien.....	37
4.3. Entwicklung der Migration im schulischen, statistischen Kontext	40
4.3.1. Deutschland / Hamburg.....	40
4.3.2. Österreich / Wien.....	40

5. SCHULSYSTEME IM VERGLEICH	42
5.1. Deutschland	42
5.1.1. Hamburg	43
5.2. Österreich	45
5.2.1. Wien	45
6. HERKUNFTSSPRACHENUNTERRICHT / MUTTERSPRACHLICHER UNTERRICHT	47
6.1. Einführung in die Thematik	47
6.2. Hamburg	49
6.3. Wien	50
7. BILDUNGSSTANDARDS UND KOMPETENZEN IM HERKUNFTSSPRACHENUNTERRICHT	52
7.1. Einführung in die Thematik	52
7.2. Hamburg	54
7.2.1. Stadteilschule Sekundarstufe 1	55
7.2.2. Gymnasium Sekundarstufe 1	57
7.3. Wien	59
7.3.1. Neue Mittelschule	59
7.3.2. Gymnasium Sekundarstufe 1	61
8. BILDUNGSSTANDARDS IM UNTERRICHTSFACH DEUTSCH	62
8.1. Einführung in die Thematik	62
8.2. Hamburg	62
8.3. Wien	64
9. ZUSAMMENFASSENDE GEGENÜBERSTELLUNG	66
9.1. Form und Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts	67
9.2. Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts	68
9.3. Eingliederung der Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts in die Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch	72
10. SCHLUSSWORT	75
11. LITERATURVERZEICHNIS	77
12. ANHANG	86
12.1. Abstract	86
12.2. Lebenslauf	87

1. Einleitung

Charakterisierend für das Konglomerat Gesellschaft ist Multikulturalität und Sprachenvielfalt. Besonders zu betrachten ist hier der Aspekt der Migration und deren Ausläufer. Durch sie ergeben sich unendliche Chancen und Möglichkeiten, aber sie wirft auch durch die mächtige Diversifikation auch Probleme auf verschiedenen Ebenen auf. Eine dieser Ebenen – die Bildungspolitik – wird in dieser Diplomarbeit aufgegriffen. Vor allem der Bereich Schule birgt ein konfliktreiches Potential. Die Migration beeinflusst das Schulwesen der Einwanderungsländer in ganz Europa und reflektiert auch auf gesellschaftliche Entwicklungen. Kinder mit Migrationshintergrund¹, auch wenn sie bereits der zweiten oder dritten Generation von Einwanderern zugehörig sind, weisen schlechtere Leistungen in der Schule auf als Kinder ohne Migrationshintergrund.² Dies zeigen auch die Pisastudien, deren Durchführung seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre stattfindet. In diesen Studien werden 15-jährige Schüler/innen in den Bereichen Naturwissenschaften, Leseverständnis und Mathematik getestet. Neben ihren Leistungen spielen auch Lernmotivation, Selbsteinschätzung und Lernstrategien eine wesentliche Rolle. Unter anderem wird hier auch der Einfluss des Migrationshintergrundes der Schüler/innen bei den Untersuchungen mit einbezogen.³ Nach den ersten Pisa-Studien ergaben Berichte, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund wesentlich schlechter in den getesteten Bereichen abschnitten als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund. Dies ist vor allem in den deutschsprachigen Ländern – Deutschland, Österreich und der Schweiz, aber auch in Dänemark, Frankreich, etc. zu beobachten. Hier nahm der Unterschied bei der Testung 2003 sehr starke Ausmaße an. Dem gegenübergestellt gab es in typischen Einwanderungsländern wie Australien und Kanada kaum signifikante Unterschiede. Jugendliche und Kinder mit Migrationshintergrund scheitern nach Bericht jedoch nicht an mangelnder Leistungsbereitschaft bzw. Motivation.⁴ Im letzten Jahrzehnt konnte man hier jedoch eine Verbesserung erkennen, z.B. stiegen die Leistungen in Deutschland von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (1. und 2. Generation) bis zu den Testungen im Bereich Lesen im Jahr 2009 signifikant an. Der verbleibende Unterschied ist zwar generell noch groß, jedoch tendiert er dazu, sich zu verringern.⁵ In Österreich verschlechterte sich diese Situation sogar bei der Testung im Jahr 2009. Das Land wurde zu den drei OECD-Ländern mit den größten Leistungsdifferenzen zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gezählt.⁶ Auch 2012 blieb dieser Unterschied am gleichen Niveau.⁷

¹ „Als Personen mit Migrationshintergrund werden Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden.“ Husa/Wisbauer/Wohlschlägl (2012), S. 81. Nähere Angaben zur Definition siehe Kapitel 4.

² Vgl. Brizic (2007), S. 15-16.

³ Vgl. <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-hintergrund.htm> (21.4.2014).

⁴ Vgl. Christensen/Stanat (2006), S. 3.

⁵ Vgl. Baumert/Jude/Klieme/Prenzel (2010), S. 281.

⁶ Vgl. <http://derstandard.at/1291454356171/Analyse-Migranten-nicht-schuld-an-Pisa-Absturz> (22.4.2014).

In den 1990er Jahren machten Trends zur Globalisierung auch vor den Schulen keinen Halt.⁸ Beer wirft hier auf, dass in dieser Zeit „[d]ie Verwertbarkeit von Bildung im Wirtschaftsprozess [...] stärker als bisher ins Zentrum bildungspolitischer Überlegungen [rückte]. Bildung [wurde] zur Ware.“⁹ Hier knüpfte auch die Debatte um bildungspolitische Instrumente wie z.B. PISA an. In Deutschland richtete man die Aufmerksamkeit um die Jahrtausendwende auf Entwicklung von Leistungsstandards – Bildungsstandards. Auch Österreich folgte dieser Überlegung.¹⁰ Wesentlich ist es, hier folgende Entwicklung anzumerken: Die Schule soll nicht mehr input-orientiert arbeiten, also stark auf Lehr- und Lerninhalte bezogen, sondern output-orientiert. Dies bedeutet, dass das Ergebnis einen sehr hohen Stellenwert einnimmt und somit prozessorientiert gearbeitet werden muss. Die Vergleichbarkeit durch internationale Bildungstests wird mit einer Input-Steuerung nicht gewährleistet. Dies begründet die Entwicklung bzw. Einführung von Bildungsstandards.¹¹

Hamburg und Wien sind Städte, die durch Migration gekennzeichnet sind und dies wirkt sich somit auch auf die schulische Situation aus. In dieser Arbeit möchte ich mich auf den Herkunftssprachenunterricht in Hamburg und Wien beziehen und folgende Forschungsfragen beantworten:

Welchen Rahmenbedingungen unterliegt der Herkunftssprachenunterricht in der Sekundarstufe 1 in Hamburg und Wien in Bezug auf das schulische Angebot und Kompetenzen der Bildungspläne/Lehrpläne und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich feststellen?

- In welcher Form und unter welchen Bedingungen wird der Herkunftssprachenunterricht in Hamburg und Wien angeboten?
- Welche Kompetenzen sollen im Herkunftssprachenunterricht laut Bildungsplänen/Lehrplänen am Ende der Sekundarstufe 1 in Bezug auf die sprachlichen Aspekte in Hamburg und Wien von den Schüler/innen erreicht werden?
- Wie lassen sich die Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts in die Bildungsstandards der Sekundarstufe 1 für das Unterrichtsfach Deutsch eingliedern?

Ein in Betracht ziehen dieser Städte erscheint mir als sinnvoll, da in beiden Städten Herkunftssprachenunterricht angeboten wird und die bildungspolitische Debatte in den deutschsprachigen Ländern und demnach auch in den Städten ähnlich verläuft.

⁷ Vgl. <http://derstandard.at/1385169668903/Die-wichtigsten-Ergebnisse-im-Ueberblick> (22.4.2014).

⁸ Vgl. Beer (2007), S. 61.

⁹ Beer (2007), S. 61.

¹⁰ Vgl. Beer (2007), S. 62.

¹¹ Vgl. Beer (2007), S. 32.

1.1. Struktur der Arbeit

Nach einer Einführung in das Thema, dem aktuellen Forschungsstand und der Beschreibung der Struktur im 1. Kapitel wird im 1.2. Kapitel die methodische Vorgehensweise zur Beantwortung der Forschungsfragen näher erläutert.

Kapitel 2 bedient sich an den theoretischen Definitionen wie z.B. Erstsprache, Zweitsprache, etc. und im Kapitel 3 wird mit einer theoretischen Abhandlung des Spracherwerbs fortgesetzt. Das Kapitel soll einen Einblick in die wichtigsten spracherwerbstheoretischen Ansätze bzgl. des Erstspracherwerbs geben. Weiters wird noch kurz der Zweitspracherwerb umrissen, damit zur Vollständigkeit ein Verständnis dafür aufgebaut wird. Weiters ist es wesentlich zu erkennen, dass der Zweitspracherwerb mit dem Erstspracherwerb miteinander verwoben ist.

Weiters widmet sich das Kapitel auch der vieldiskutierten Bedeutung der Erstsprache für den weiteren Spracherwerb (v.a. dem Erwerb der Zweitsprache). Hier werden zwei Hypothesen von Cummins vorgestellt.

Kapitel 4 beinhaltet die Migrationsgeschichte nach 1950 in Deutschland und Österreich mit besonderem Fokus auf den Aspekt der Gastarbeiter, da hier der Ursprung des Muttersprachlichen Unterrichts bzw. Herkunftssprachenunterrichts liegt. Ich werde hier die Bundesebene fokussieren, da die Migrationsgeschichte durch die nationalstaatliche Ebene verständlicher näher gebracht werden kann. Außerdem können bei der Betrachtung aus diesem Blickwinkel Zusammenhänge sehr gut hergestellt werden. Weiters wird noch ein aktueller Abriss der statistischen Situation bzw. der jüngsten Entwicklung mit Hilfe von Daten der letzten zwei Jahrzehnte vorgestellt. Dies erfolgt auch für den schulischen Bereich. Hier werden jeweils Daten bundesweit und spezifisch von Hamburg und Wien ausgewertet und gegenübergestellt.

Einen Einblick in das Schulsystem von Hamburg und Wien wird im Kapitel 5 gegeben. Dies ist vor allem in Hinblick auf die Inhaltsanalyse relevant, die sich auf die Lehrpläne der Sekundarstufe 1 in Hamburg und Wien bezieht. Außerdem wird kurz der Unterschied des Schulsystems zwischen Deutschland und Österreich erläutert.

Mit Kapitel 6 beginnt die qualitative Inhaltsanalyse nach Meyring, mit dieser die inhaltliche Strukturierung der bildungspolitischen Dokumente erfolgt. Hier wird kurz eine Einführung zum Herkunftssprachenunterricht in Hamburg und Wien gegeben. Soweit es die Informationen zulassen, wird über den geschichtlichen Aspekt geschrieben und danach zur Erläuterung der Form und Durchführung des Unterrichts in Hamburg und Wien übergegangen.

Kapitel 7 stellt den theoretischen Aspekt der Bildungsstandards und Kompetenzmodelle vor und entwirft eine Sammlung der Kompetenzen, die die Schüler/innen im Rahmen der Sekundarstufe 1 laut Bildungspläne/Lehrpläne erreichen sollen.

In Kapitel 8 werden die Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch der Sekundarstufe 1 in Hamburg und in Wien erläutert und Kapitel 9 widmet sich dem Forschungsergebnis, dem eigentlichen Vergleich der Situation zwischen den beiden Städten in Bezug auf die Forschungsfragen.

1.2. Methodische Vorgehensweise

Zur Anknüpfung an den aktuellen Forschungsstand und der Forschungsfragen soll der Untersuchungsrahmen eingeschränkt werden und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse von Textmaterial (bildungspolitische Dokumente, Gesetze, Lehrpläne, etc.) dargestellt werden. Grob formuliert Mayring: Das „Ziel der Inhaltsanalyse ist [...] die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt.“¹²

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird die inhaltliche Strukturierung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet, die das Ziel verfolgt, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern.“¹³ Durch die Analyse sollen markante Gesichtspunkte aus dem vorhandenen Datenmaterial ausgewählt und auf einen vorher definierten Kategorienkatalog gelegt werden.¹⁴ Nach diesem ersten Durchgang, indem bestimmte Themen den Kategorien zugeordnet werden, werden die Aspekte paraphrasiert und pro Kategorie zusammengefasst.¹⁵ Dabei ist wichtig, dass die essentiellen Elemente bestehen bleiben, um einen kompakten Überblick des Datenmaterials zu gewährleisten.¹⁶

Nach Mayring verfolgt die Strukturierung folgende Regeln:

1. Kategorien werden bestimmt: Konkret wird festgehalten, welche Textelemente zu welcher Kategorie zuzuordnen sind.
2. Ankerbeispiele: Spezifische Textstellen werden als Beispiel für die Kategorie festgelegt.
3. Kodierregeln: Bei Textstellen, die nicht eindeutig einer Kategorie zuzuordnen sind, werden Regeln erstellt, um die jeweilige Textstelle eindeutig in eine Kategorie einzugliedern zu können.¹⁷

¹² Mayring (2007), S. 11.

¹³ Mayring (2007), S. 82.

¹⁴ Vgl. Mayring (2007), S. 58.

¹⁵ Vgl. Mayring (2007), S. 89.

¹⁶ Vgl. Mayring (2007), S. 58.

¹⁷ Vgl. Mayring (2007), S. 83.

Folgendes Categoriesystem wird zur Analyse des Datenmaterials in dieser Arbeit verwendet:

1. Form und Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in der Sekundarstufe 1
2. Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts in der Sekundarstufe 1
3. Einbettung der Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts in die Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch

2. Begrifflichkeiten

2.1. Erstsprache

Vereinfacht erwähnt Günther/Günther: „Erstsprache ist die erste Sprache, die ein Mensch erwirbt.“¹⁸ Nach Rösch „[beginnt] Erstspracherwerb [...] mit der Geburt, verläuft also parallel zur allgemeinen Entwicklung des Kindes und kann sich durchaus auf mehrere Sprachen beziehen, wenn Kinder etwa in bilingualen Familien aufwachsen.“¹⁹ Die Erstsprache ist somit die Sprache der unmittelbaren Umgebung, die sich „jedes Kind, das unter normalen Bedingungen aufwächst, [...] im Verlaufe weniger Jahre [...] an[eignet].“²⁰

2.2. Muttersprache

Formal betrachtet ist die Muttersprache die Sprache, die die Mutter spricht und das Kind als erste Sprache erwirbt.²¹

Wesentlich ist hier, dass die Muttersprache nicht mit der Erstsprache gleichzusetzen ist.²²

Der Begriff Muttersprache ist ein etwas wage. Jespersen (1921) wirft auf, dass „[d]ie Sprache, die ein Kind auf natürliche Weise erwirbt, [...] nicht immer die Sprache seiner Mutter [ist].“²³ Dies ist zum Beispiel an dem dialektalen Gesichtspunkt erkennbar. Spricht eine Mutter eine Sprache mit Akzent, wird das Kind jedoch trotzdem die reine Standardsprache ohne jeglichen Akzent erwerben.²⁴

2.3. Zweitsprache

Merten definiert Zweitsprache folgendermaßen:

¹⁸ Günther/Günther (2004), S. 32.

¹⁹ Rösch (2011), S. 11.

²⁰ Apeltauer (1997), S. 10.

²¹ Günther/Günther (2004), S. 32.

²² Vgl. Günther/Günther (2004), S. 33.

²³ Jespersen (1921) nach Apeltauer (1997), S. 10.

²⁴ Jespersen (1921) nach Apeltauer (1997), S. 10.

Unter ‚Zweitsprache‘ verstehen wir diejenige Sprache, die ein Individuum als zweite Sprache – nach der ersten oder auch parallel zu ihr – erwirbt.²⁵

Diese Definition basiert auf einer rein theoretischen Annahme. Aufgrund dessen kann man sie nicht in der Form übernehmen, da im Zuge des Zweitspracherwerbs andere Faktoren, wie z.B. kulturelles oder gesellschaftliches Umfeld, eine wesentliche Rolle spielen. Für eine konkrete wissenschaftliche Definition ist der Ansatz von Merten nicht maßgeblich. Eine weitere Definition findet man bei Günther/Günther:

[Unter Zweitsprache versteht man] jede Sprache, die nach der Erstsprache erlernt wird. Oft wird damit auf eine Alternativsprache – also auf eine zweite Sprache – verwiesen, die einfach zum Überleben in einer neuen Gesellschaft und Kultur notwendig ist. Diese Zweitsprache wird wegen der existenziellen Notwendigkeit von den Angehörigen der Minderheiten häufig dann so gut gesprochen wie die Erstsprache.²⁶

Die Zweitsprache hat eine wichtige Rolle in der Kommunikation im Alltag, da sie eine lebensbedeutende Funktion einnimmt.²⁷ Rösch zeigt auf, dass „[man] [v]on Zweitspracherwerb spricht, wenn Kinder ab dem dritten Lebensjahr mit einer oder mehreren weiteren Sprachen konfrontiert werden.“²⁸

2.4. Fremdsprache vs. Zweitsprache

Eine Zweitsprache ist lebensbedeutsam und existenziell notwendig. Sie ist ein Mittel der Verständigung und des täglichen Überlebens in einer fremden Gesellschaft und Kultur. Die Fremdsprache hingegen ist meistens nur ein eingeschränktes und selten benutztes Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation. In vielen Fällen ist die Fremdsprache lediglich ein Vehikel für die berufliche Tätigkeit und Karriere.²⁹

Weiters wird die Fremdsprache im Unterricht systematisch erlernt und dient nicht zur Kommunikation im Alltag. Die Zweitsprache hingegen erwirbt man in einem sozialem Umfeld, oft auch in einer Institution wie z.B. im Kindergarten oder in der Schule.³⁰ Rösler definiert den Unterschied folgendermaßen: „Spielt die neue Sprache bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden eine wichtige Rolle und ist sie unmittelbar kommunikativ relevant, dann bezeichnet man sie als ‚Zweitsprache‘ ansonsten eher als ‚Fremdsprache‘.“³¹ In der Literatur wird teilweise zwischen den beiden Begriffen differenziert, aber sie werden auch oft synonym verwendet. Ich bevorzuge in dieser Arbeit eine differenzierte Sichtweise der Begriffe Fremd- und Zweitsprache.

²⁵ Merten (1997), S. 65.

²⁶ Günther/Günther (2004) S. 33.

²⁷ Vgl. Günther/Günther (2004), S. 33-34.

²⁸ Rösch (2011), S. 11.

²⁹ Günther/Günther (2004), S. 34.

³⁰ Vgl. Günther/Günther (2004), S. 100.

³¹ Rösler (1994), S. 8.

2.5. Mehrsprachigkeit

Günther und Günther erwähnen: „Ein Kind ist dann mehrsprachig, wenn es zwei oder mehr Sprachen täglich als Mittel der sprachlichen Kommunikation einsetzt. Dabei wird erwartet, dass der Wechsel von einer Sprache in die andere ohne Probleme gelingt.“³²

2.6. Bilingualismus

Eine weit ausgelegte Definition bestimmt MacNamara (1969) indem er behauptet, dass bereits Personen, die eine geringe Kenntnis in einem der Bereiche Lesen, Schreiben, Sprechen oder Verstehen über eine zweite Sprache verfügen, bilingual sind.³³ Hall (1952) geht davon aus, dass des weiteren eine Person über grammatikalische Kenntnisse der jeweiligen Sprachen verfügen soll.³⁴ Weiss (1959) betont den Begriff Bilingualismus präziser und deutet darauf hin, dass ein Sprechen der Zweitsprache, ohne die Hilfestellung einer Translation aus der Muttersprache zu benötigen, beherrscht werden soll.³⁵ Bloomfield (1933) geht mit seiner Behauptung soweit, dass das bilinguale Individuum beide Sprachen so gut wie die Muttersprache zu sprechen vermag.³⁶

Günther/Günther fassen zusammen, dass „Bilingualismus [...] Zweisprachigkeit bzw. Gebrauch zweier Sprachen (bi=zwei; lingua= Sprache) [bedeutet]. Vielfach wird der Begriff aber auch als Synonym für Mehrsprachigkeit benutzt (eigentlich Plurilingualismus).“³⁷

Wesentlich ist, dass der Erwerb von zwei Sprachen gleichzeitig von statten geht und sich der Bilinguale Spracherwerb vom Zweitspracherwerb im Faktor Alter sehr stark unterscheidet. Der Beginn des Spracherwerbs tritt im bilingualen Erstspracherwerb früher auf als im L2- oder Fremdspracherwerb.³⁸

Kielhöfer und Jonekeit werfen die Frage auf, in welchem Ausmaß die jeweiligen Sprachen gesprochen werden müssen, wenn jemand als zweisprachig bezeichnet wird. Zum einen könnte man von Zweisprachigkeit sprechen, wenn beide Sprachen sehr gut und im gleichen Ausmaß gesprochen werden. Wenn dies jedoch geltend gemacht würde, würde Zweisprachigkeit nicht existent sein. Zum anderen wäre es möglich, von Zweisprachigkeit zu sprechen, wenn es reicht, beide Sprachen ein wenig zu sprechen bzw. zu verstehen. Würde diese Position eintreffen, so wären alle Personen zweisprachig. Beantwortet wird diese Frage nun durch einen Standpunkt in der Mitte dieser beider Extreme. Die Wahrnehmung von

³² Günther/Günther (2004), S. 35.

³³ Vgl. MacNamara (1969) nach Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbinger (1985), S. 15.

³⁴ Vgl. Hall (1952) nach Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbinger (1985), S. 15.

³⁵ Vgl. Weiss (1959) nach Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbinger (1985), S. 15.

³⁶ Vgl. Bloomfield (1933) nach Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbinger (1985), S. 15.

³⁷ Günther/Günther (2004), S. 36.

³⁸ Vgl. Müller (2011), S. 209.

Zweisprachigkeit erfolgt subjektiv im Bewusstsein des Individuums. Kiehlhöfer und Jonekeit beschreiben das Ungleichgewicht beider erworbener Sprachen mittels einer starken Sprache, die einer schwachen Sprache überlegen ist. Die Zweisprachigkeit definiert sich nun „durch das Miteinander einer starken und einer schwachen Sprache.“³⁹ Dieses Miteinander und der Ausbau der starken und schwachen Sprache ist individuell bestimmt und hängt großteils von Form und Zeitpunkt des Erwerbs, Ausmaß des Sprachgebrauchs, aber auch von emotionalen, sozialen und subjektiven Aspekten ab. Jedoch muss hier beachtet werden, dass der Sprachgebrauch beider Sprachen meist fremd gesteuert und an die jeweilige Situation angepasst wird um eine Verständigung zu gewährleisten.⁴⁰

2.7. Semilingualismus

Das Phänomen des Semilingualismus ist [...] die Kehrseite des Bilingualismus. Er besteht in unzulänglicher Kenntnis der Muttersprache und der Zweitsprache.⁴¹

Semilingualismus ist oft erst dann erkennbar, „wenn ein Kind abstrakte Begriffe verstehen und gebrauchen soll.“⁴² Folglich ist dieser verbunden mit schulischem Scheitern oder das Verfehlen von gesellschaftlichen Normen. Man kann davon ausgehen, dass dies keine Problematik darstellt, die auf das Individuum zugeschnitten ist, sondern eine gesamtgesellschaftliche Bedeutung der jeweiligen Persönlichkeit aufzeigt.⁴³

3. Spracherwerb

Nach Klein „erscheint der Spracherwerb als ein Prozeß, der bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterliegt[,] in Verlauf, Tempo und erreichbarem Endzustand von verschiedenen Faktoren bestimmt wird und bis zu einem gewissen Grade durch planmäßige Eingriffe – Unterricht – beeinflusst werden kann.“⁴⁴ Es wird weiters zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb unterschieden. Daneben erwähnt Klein auch noch den Wiedererwerb, der statt findet, wenn eine bereits erworbene Sprache vergessen wurde oder anderen Gründen (z.B. Krankheit) wieder erworben werden muss.⁴⁵

³⁹ Kiehlhöfer/Jonekeit (1998), S. 12.

⁴⁰ Kiehlhöfer/Jonekeit (1998), S. 11-12.

⁴¹ Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbinger (1985), S. 19.

⁴² Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbinger (1985), S. 19.

⁴³ Vgl. Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbinger (1985), S. 19.

⁴⁴ Klein (1992), S. 13.

⁴⁵ Klein (1992), S. 15.

3.1. Erstspracherwerb

Klein bemerkt, dass Erstspracherwerb dann vorliegt, „wenn der Lerner, gewöhnlich ein Kind, zuvor noch keine Sprache erworben hat. Je nachdem, ob er dann eine – dies ist sicher der häufigste Fall- oder aber zwei Sprachen erlernt, kann man zwischen monolingualem und bilinguaalem [Erstspracherwerb] unterscheiden.“⁴⁶ Rösch betont, dass „der Erstspracherwerb [...] mit der Geburt [beginnt], [er] verläuft also parallel zur allgemeinen Entwicklung des Kindes und kann sich durchaus auf mehrere Sprachen beziehen, wenn Kinder etwa in bilingualen Familien aufwachsen.“⁴⁷

Der Erwerb der Sprache ist für ein Kind eine schwierige Entwicklungsaufgabe. Die Komplexität zeichnet sich durch das Erarbeiten von Wissen und Fähigkeiten hinsichtlich unterschiedlicher Sprachebenen, aber auch Kenntnisse, die zum Erwerb der Schriftsprache essentiell sind.⁴⁸ Der frühe Spracherwerb (1. Lebensjahr) teilt sich in die Produktion und Wahrnehmung von Sprache ein. Die Produktion umfasst die Äußerung von nicht erkenntlichen Lauten bis hin zum Sprechen erster Wörter. Die Wahrnehmung von Sprache bedeutet hier vor allem eine universale bis hin zur spezifischen Wahrnehmung: Laute und Lautfolgen, die der Muttersprache zugehörig sind, werden erkannt.⁴⁹ Ab dem 1. Lebensjahr steigt der Wortschatz eines Kindes rasant an und bis zum 6. Lebensjahr sind die fundamentalen Aspekte der Syntax bereits erlernt worden.⁵⁰

Drei Voraussetzungen sind für den Spracherwerb von Bedeutung: Er basiert auf „(a) einer speziellen Veranlagung, (b) leistungsfähigen Verarbeitungsstrategien, die das Erkennen und Speichern von Ähnlichkeiten und Kontrasten ermöglichen, und (c) einer anregungsreichen sprachlichen Umgebung, dem sogenannten Input.“⁵¹

3.1.1. Theorien zum Erstspracherwerb

Es ist festzuhalten, dass „in keiner aktuellen Spracherwerbtheorie [...] angenommen [wird], dass Sprache voraussetzungslos gelernt wird. So müssen zum einen Lernvoraussetzungen gegeben sein, zum anderen Informationen aus der Umwelt vorliegen, die auch genutzt werden können.“⁵² Wichtig ist hierbei, dass die folgenden Ansätze auch nicht gänzlich isoliert gesehen werden, aber auch nicht zusammenhängend, vor allem weil sich die Ansätze unterschiedlichen Elementen widmen⁵³ bzw. „welchen Beitrag sie dem Sprachvermögen, dem

⁴⁶ Klein (1992), S. 16.

⁴⁷ Rösch (2011), S. 11.

⁴⁸ Vgl. Kany/Schöler (2010) nach Kany/Schöler (2014), S. 470

⁴⁹ Vgl. Kuhl (2004), http://www.nature.com/nrn/journal/v5/n11/fig_tab/nrn1533_F1.html#figure-title (13.3.2014).

⁵⁰ Vgl. Kany Schöler (2014), S. 472.

⁵¹ Tracy (2007), S. 69.

⁵² Kany/Schöler (2014), S. 473.

⁵³ Vgl. Günther/Günther (2004), S. 50.

Sprachzugang, dem Sprachkontext, der Sprachmotivation und dem Sprachprozess [...] bemessen.⁵⁴

3.1.1.1. Behaviorismus

Nach Skinner sind Wörter und Sätze einer Sprache Werkzeuge zum Ausdruck von Meinungen, Gefühlen, Ideen, Vorhaben, Wünsche, Emotionen, etc., die im Geist des Sprechers zu finden sind. Sozusagen sieht Skinner Sprache als Verhaltensweise, die Teil des gesamten menschlichen Verhaltens ist. Dies bedeutet, dass die Herabsetzung auf die Untersuchung von ausschließlich sprachlichen Äußerungen unzulänglich ist und hier auch andere Aspekte mit einfließen, die es zu beachten gilt.⁵⁵ Aufgrund dessen würde eine Theorie, die nur dazu dient, den Spracherwerb zu erläutern, nach Skinner als nutzlos gelten, da hier dieselben Effekte wie beim Erwerb weiterer Verhaltensweisen eintreten, diese somit in Verbindung zum Spracherwerb stehen und übertragen werden können. Skinner nimmt an, dass sich Sprechen, also die Produktion von Sprache, und das Zuhören bzw. das Wahrnehmen von Sprache auf verschiedenen Verhaltenskategorien befinden.⁵⁶

Wie eine Person spricht, hängt davon ab, welcher Sprachgemeinschaft sie angehört ist. Ein Sprecher kann jedoch auch in verschiedenen Sprachgemeinschaften beheimatet sein. Dies bedeutet, dass er mehrere Arten zu sprechen vermag und diese an die Hörer anpassen kann. Derselbe verbale Ausdruck kann folglich für verschiedene Hörer denselben Effekt darstellen. Diese Sprachgemeinschaften sind für einen Spracherwerb notwendig.⁵⁷ Der Spracherwerb erfolgt beim Kind durch Vorgaben bzw. bestimmte Reize, die diesem von Erwachsenen dargebracht werden und basiert auf ein gegenseitiges Zusammenspiel zwischen Reaktion und die Antwort darauf. Erwachsene erkennen das Gesprochene des Kindes und sprechen das gemeinte Wort oder die gemeinte Phrase wiederholend vor. Dies bewirkt, dass der Lernende und die Lernende auf Sachverhalte bzw. Handlungen und Objekte mit der richtigen Bezeichnung reagiert. Es werden durch die Wiederholung ähnliche Eigenschaften, die durch die Reaktion des Gesprochenen hervorgerufen werden, gefestigt. Es erfolgt also ein Lernen durch Verstärkung.⁵⁸ Skinner ist der Annahme, dass Sprache wie jedes andere Verhalten auch mit einer funktionierenden Lernfähigkeit erworben werden kann. Sprache muss nicht dekodiert werden und die komplexe Zusammensetzung einer Sprache kann außer Acht gelassen werden.⁵⁹

⁵⁴ Kany/Schöler (2014), S. 475.

⁵⁵ Vgl. Skinner (1976), S. 98-100.

⁵⁶ Vgl. Skinner (1957) nach Kany/Schöler (2014), S. 489.

⁵⁷ Vgl. Skinner (1976), S. 99.

⁵⁸ Vgl. Skinner (1957), S. 29.

⁵⁹ Vgl. Skinner (1957) nach Kany/Schöler (2014), S. 492.

Diese Vorstellung ist laut Merten sehr beschränkt, da sich Skinners Theorie zum Spracherwerb nur auf das Reiz-Reaktion-Schema⁶⁰ des Behaviorismus reduziert. Wesentliche Aspekte werden außer Acht gelassen und diese Form des Spracherwerbsprozesses ist von völliger Anpassung des Kindes an den Erwachsenen gekennzeichnet.⁶¹

3.1.1.2. Nativismus

Günther fasst zusammen: „Der nativistische Ansatz betrachtet den Erwerb der Sprache als Reifungsprozess, der weitgehend biologisch bestimmt und angeboren ist. Sprache wird als eine humanspezifische Fähigkeit betrachtet.“⁶²

Im strukturellen Ansatz von Chomsky (1957, 1965, 1986) wird Sprache als ein hierarchisch aufgebautes System betrachtet, dessen Erwerb einer begrenzten Zahl von Regeln folgt und genetisch prädisponiert ist. Aus dieser Perspektive sind Inhalt und Ziel des Spracherwerbs vorgegeben. Das Ziel ist die Sprachbeherrschung, wie sie Erwachsene vorgeben und in Grammatiken formalisiert ist.⁶³

Weiters schreibt Merten: „[Der Mentalismus, dem Nativismus zugehörig,] geht von einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus aus, der die Basis von Spracherwerb und Sprachgebrauch sein soll. Ein Hauptvertreter mentalistischer Sprachwissenschaft ist Noam Chomsky.“⁶⁴ Dieser richtet sich in seiner Abhandlung „A Review of B. F. Skinner’s Verbal Behavior“ stark gegen den Behaviorismus und Skinners Theorie.⁶⁵ Nach der Veröffentlichung dieser Abhandlung „galt der funktions- und verhaltensanalytische Erklärungsansatz lange Zeit als untauglich zur Erklärung des kindlichen Spracherwerbs.“⁶⁶

Chomsky weist die Komplexität der Sprachen auf und betont, dass das Kind in einem bestimmten Zeitrahmen seine Muttersprache erlernt, obwohl es im Alltag nur wenig, also einen kleinen Teil vom gesamten Sprachfundus hört. Weiters entsprechen einige Wörter bzw. Sätze, die das Kind akustisch aufnimmt, nicht der formalen Richtigkeit und sind oft fehlerhaft. Dabei sind Auskünfte über die Richtigkeit von Sprachäußerungen in der Verständigung des Kindes mit seinem Umfeld nicht vorhanden. Das Kind lernt die Sprache also allein und schnell ohne grammatikalische Hilfestellung, somit kommt Chomsky zu dem Entschluss, dass die Fertigkeit, eine Sprache zu erlernen, angeboren ist.⁶⁷

⁶⁰ „Der Behaviorismus als verhaltenswissenschaftliche Forschungsrichtung besteht darauf, dass alle Erklärungen für das menschliche Verhalten unmittelbar und ausschließlich auf die Beobachtung von Reizen und Reaktionen aufzubauen sind. Das Verhalten eines Individuums wird hierbei nur aufgrund des erfassbaren Stimulus und der entsprechenden Reaktion erklärt[.]“ <http://www.wirtschaftslexikon24.com/d/s-r-modell/s-r-modell.htm> (28.3.2014).

⁶¹ Vgl. Merten (1997), S. 52-54.

⁶² Günther/Günther (2004), S. 48.

⁶³ Vgl. Chomsky (1957, 1965, 1986) nach Kany/Schöler (2014), S. 492.

⁶⁴ Merten (1997), S. 54.

⁶⁵ Vgl. Chomsky (1959), <http://cogprints.org/1148/1/chomsky.htm> (11.3.2014).

⁶⁶ Kany/Schöler (2014), S. 486-487.

⁶⁷ Vgl. Chomsky (1959), <http://cogprints.org/1148/1/chomsky.htm> (10.3.2014).

Den angeborene Spracherwerbsmechanismus bezeichnet Chomsky als „ein[...] Modell[...] der Spracherlernung („acquisition model’ for language)“⁶⁸, das auch LAD (Language Acquisition Device) genannt wird.⁶⁹ Mit Hilfe dieses Modells erwirbt das Kind ein System von Regeln. Mit diesem System kann es Sätze formen, Aussagen tätigen und somit auch verstehen.⁷⁰ Während des Prozesses des Spracherwerbs konstruiert ein Kind eine „interne Repräsentation eines Regelsystems [...], das bestimmt, wie Sätze gebildet, benutzt und verstanden werden.“⁷¹ Basis dieses Systems bilden „primäre sprachliche Daten – primary linguistic data“⁷² mit Hilfe diesen dieses Regelwerk hergestellt werden kann.⁷³

1. Als Vorbedingung für die Spracherlernung muß [das Kind] eine linguistische Theorie besitzen, die die Form der Grammatik [s.o. Regelsystem] einer möglichen menschlichen Sprache spezifiziert,
2. eine Strategie ausbilden, um eine Grammatik [s.o.: Regelsystem] der passenden Form auszuwählen, die sich mit den primären sprachlichen Daten verträgt.⁷⁴

Eine wichtige Rolle nimmt beim Spracherwerb die Hypothesenbildung seitens des Kindes bzw. die Überprüfung der gebildeten Hypothesen, aber auch sogenannte sprachliche Universalien, die in jeder natürlichen Sprache zu finden sind, ein.⁷⁵ Diese Universalien sind eingebettet in einer Universalgrammatik, die alle Menschen innehaben, egal welche Sprache sie sprechen.⁷⁶ Der eigentliche Lernvorgang ist gekennzeichnet durch die Hypothesenbildung bzw. Hypothesenbewertung. Das konstruierte Regelsystem, das dem Kind als Lernbasis dient, nähert sich im Laufe des Spracherwerbs der Sprache der Erwachsenen an.⁷⁷

Alle Kinder erlernen ihre Muttersprache, obwohl jedem Kind verschiedenartiges Datenmaterial offenbart wird. Nach Chomsky hat jede Person „Spracherwerbsvermögen in seinem genetischen Potential verankert[.]“⁷⁸

Problematisch an diesem Ansatz ist, dass das linguistische Interesse und kognitive Leistungen für Chomsky im Vordergrund stehen. Wichtig ist jedoch auch, dass der soziale Bezug und der kulturelle Aspekt im Spracherwerb miteinbezogen werden.⁷⁹

⁶⁸ Chomsky (1970), S. 40.

⁶⁹ Vgl. Chomsky (1972) nach Merten (1997), S. 58.

⁷⁰ Vgl. Chomsky (1970), S. 40.

⁷¹ Chomsky (1970), S. 40.

⁷² Chomsky (1970), S. 40.

⁷³ Vgl. Chomsky (1970), S. 40.

⁷⁴ Chomsky (1970), S. 40.

⁷⁵ Vgl. Chomsky (1970), S. 41-45.

⁷⁶ Vgl. Chomsky (1977) nach Kainhofer/Haider (2011), S. 7.

⁷⁷ Vgl. Chomsky (1959, 1965) nach Kany/Schöler (2014), S. 494.

⁷⁸ Vgl. Chomsky (1972) nach Merten (1997), S. 59.

⁷⁹ Vgl. Merten (1997), S. 64.

3.1.1.3. Kognitivismus

Der Kognitivismus geht auf Jean Piaget zurück. Dieser unterscheidet zwischen *Assimilation* und *Akkommodation*, die in Interaktion zueinander stehen. Piaget bezeichnet rein biologisch die „Assimilation [als] die Integration externer Elemente in die sich entwickelnden oder abgeschlossenen Strukturen eines Organismus“⁸⁰ Wenn dies auf das Verhalten eines Kindes übertragen wird, kommt Piaget zum Entschluss, dass Reize aus der Umwelt aufgenommen und in ein bereits vorhandenes Schema eingefügt werden, um ein Problem zu lösen. Durch die Struktur bzw. das Schema, das schon vorhanden ist, können neue Reize eingegliedert werden. Ein weiterer Aspekt ist die Akkommodation, die eine Abänderung bzw. Umformung der Assimilation darstellt. Durch die Akkommodation werden Strukturen soweit erweitert, dass das Kind die Problembewältigung meistern kann. Die Akkommodation ist von Nöten, da allein durch die Assimilation eine Situation nicht bewältigt werden kann. Assimilation und Akkommodation stehen im Gleichgewicht, dies bedeutet dass Adaption (also eine Anpassung) vorherrscht.⁸¹

Nach Piaget bildet die Sprache ihre Basis „in der Repräsentations- bzw. Symbolfunktion“⁸². Dies bedeutet, dass ein Kind in der Lage ist, sich ein Objekt, das gerade absent ist, vorzustellen, dh. es existiert bereits ein inneres Abbild dafür. Mit dieser Funktion ist nun ein Kind in der Lage, sich die Sprache anzueignen. Piaget bezieht sich bei der Sprachentwicklung auf die 6 Stadien der *Nachahmungsentwicklung*. Im ersten Stadium wird die Nachahmung angelehrt. Dies geschieht durch funktionelle Assimilation, die danach allmählich zu einer reproduktive Assimilation wird, da hier externe Aspekte in ein Reflexschemata eingeordnet werden. Danach kommt das Stadium der sporadischen Nachahmung. Hier veranlasst der Eindruck eine Reaktion, also ein Kind reagiert auf einen Laut und ahmt diesen nach. Wichtig ist hierbei, dass das Kind keine spezifische Imitation vornimmt, sondern es versucht den Laut, den es selbst erzeugt, aufrechtzuerhalten. Hier spielt die Interaktion mit einem Erwachsenen eine wesentliche Rolle, da er die Laute vorgibt, die vom Kind entnommen werden. Wenn der Erwachsenen darauf eingeht, begünstigt er die „Akkomodation der Lautgebung des Kindes.“⁸³ Im dritten Stadium, der Intentionalität, imitiert das Kind bereits Bekanntes, aber dieses wird öfters und besser ausgedrückt. Im 4. Stadium „beginnt [das Kind] [...] neue visuelle und akustische Modelle nachzuahmen.“⁸⁴ Weiters werden im 5. Stadium unbekannte Modelle systematisch nachgeahmt. Dies wird im 6. Stadium ausgeweitet, indem das Kind sich an bestimmte Wörter erinnern und diese auch wiedergeben kann.⁸⁵

⁸⁰ Piaget (2003), S. 53.

⁸¹ Piaget (2003), S. 53-60.

⁸² Piaget (1969) nach Klann-Delius (2008), S. 108.

⁸³ Piaget (1969) nach Klann-Delius (2008), S. 109.

⁸⁴ Piaget (1969) nach Klann-Delius (2008), S. 109.

⁸⁵ Vgl. Piaget (1969) nach Klann-Delius (2008), S. 108-110.

3.1.1.4. Interaktionismus

Günther/Günther zeigen auf, dass „[d]ie Interaktionisten [...] davon aus[gehen], dass sprachliche Strukturen, Strategien und auch Regeln existieren. Doch der eigentliche Erwerb der Erstsprache vollzieht sich in einer sehr engen und dynamisch-aktiven Wechselbeziehung zwischen dem Kind und seinem Umfeld.“⁸⁶

Als Basis der Sprachentwicklung bzw. als vorsprachliche Fertigkeiten zum Lösen eines Problems nennt Bruner Aktivitäten, die ein Kind einsetzt, um sich Gesetzmäßigkeiten in seinem weltlichen Umfeld anzueignen. Diese Aktivitäten bezeichnet Bruner als „außerordentlich sozial und kommunikativ“⁸⁷ und dienen als Mittel zur Erfüllung eines Zwecks. Dieses soziale und kommunikative Handeln steht in Verbindung zu einer Bezugsperson, z.B. der Mutter. In diesem Umfeld werden bestimmte Regeln verfolgt. Weiters erfolgt die Aneignung der Welt, zu der auch die Sprache gehört, durch das Kleinkind mit System und Struktur. Bruner zeigt hier auf, dass „[d]as Kind und seine Bezugsperson [...] in [...] Situationen ständig Elemente [kombinieren], um Bedeutungen zu gewinnen, Interpretationen zuzuordnen und Absichten zu erschliessen [sic].“ Dieser Vorgang bewirkt, dass ein Kind befähigt ist zu kommunizieren. Bruner weist darauf hin, dass Kinder zum Erwerb einer Sprache ein „funktionierendes Wissen über die Welt“⁸⁸, eine Art Begriffsanordnung brauchen. Wesentlich ist auch, dass der Spracherwerb nicht isoliert als Einprägen einer Grammatik gesehen werden kann. Er ist auch stark vom menschlichen Umfeld abhängig und dies nimmt ebenfalls eine wichtige Funktion im Spracherwerb des Kindes ein. Bruner bezeichnet den Erwachsenen als „willige[n] Sprechpartner“⁸⁹. Durch diese Sprechdialoge, die zwischen Erwachsenen und Kind entstehen, sollen Bestrebungen dargelegt werden und die Sprache findet durch sie ihren Ausdruck. Somit lehnt sich der nativistische Ansatz an das Modell des angeborenen Spracherwerbssystems (LAD) von Chomsky, jedoch nimmt das Weltwissen einen größeren Stellenwert ein und der Gesprächssituation wird eine aktivere Rolle beigemessen. Bruner spricht von einem Hilffsystem zum Spracherwerb („Unterstützungssystem für den Spracherwerb–Language Acquisition Support System“⁹⁰) Die Sprache des Erwachsenen und des Kindes wird aufeinander abgestimmt, das heißt, der Erwachsene senkt sein Sprachniveau. Diese Abstimmung erfolgt laut Bruner in gewohnter Umgebung, in routinierten Gegebenheiten. Aufgrund dieser vertrauten Muster kann der Erwachsene auf jene Charakteristika genau eingehen, welche dem Kind bekannt sind.⁹¹

⁸⁶ Günther/Günther (2004), S. 49.

⁸⁷ Bruner (1987), S. 20.

⁸⁸ Bruner (1987), S. 27.

⁸⁹ Bruner (1987), S. 31.

⁹⁰ Bruner (1987), S. 32.

⁹¹ Vgl. Bruner (1987), S. 17-33.

3.2. Zweitspracherwerb

Der Zweitspracherwerb, auch L2-Erwerb genannt, steht im Zusammenhang mit einer weiteren Sprache, die zur Erstsprache hinzukommt. Zum Großteil meint man hier den Erwerb einer Zweitsprache in einem anderssprachigen Zielland, das aufgrund von Migration bewohnt wird.⁹² Eine Person kann nur einen einzigen Zweitspracherwerb vollziehen, dh. „nur eine Sprache, die man erwirbt, kann die zweite sein. Weitere Sprachen, die hinzukommen, sind Dritt-, Viert- und Mehrsprachen.“⁹³

Beim Erwerb der zweiten Sprache versimplifizieren und verallgemeinern Lernende die Regeln der anderen Sprache in ähnlichen Praktiken wie beim Erstspracherwerb.⁹⁴ Aufgrund dessen gibt es auch keine konkrete Unterscheidung zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb. Der Übergang kann fließend erfolgen. Man sollte sich vor Augen halten, dass eine Zweitsprache unter unterschiedlichen Aspekten erworben werden kann, z.B. Alter, Art und Weise, in welchem Ausmaß wird die Sprache erlernt, usw. Klein unterteilt den Zweitspracherwerb in einen ungesteuerten und einen gesteuerten Zweitspracherwerb. Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb erwirbt die Person die Sprache in der alltäglichen Kommunikation bzw. in ihrem sozialen Umfeld und ohne jeglichen systematischen Steuerungsversuch (z.B. mittels Unterricht) des Spracherwerbs. Der gesteuerte Zweitspracherwerb tritt insofern in Kraft, wenn der Erwerb systematisch erfolgt und intentionalisiert wird. Hier herrscht in der Literatur auch Diskussion über die Begriffe Fremdsprache vs. Zweitsprache und Erlernen vs. Erwerben. In diesem Fall könnte man hier nach Klein eine Differenzierung vornehmen, indem ein gesteuerter Zweitspracherwerb beim *Erlernen* einer *Fremdsprache* erfolgt und ein ungesteuerter Zweitspracherwerb beim *Erwerben* einer *Zweitsprache*.⁹⁵

Man muss sich aber auch vor Augen halten, dass es in der Literatur unterschiedliche Positionen zu dieser strikten Trennung gibt. Merten betont, dass „die ursprünglich vorgenommene Trennung von gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb kaum beizubehalten [ist].“⁹⁶ Im Erst- und im Zweitspracherwerb existieren Steuerungsmechanismen wie z.B. Verbesserungen bzw. das Hinweisen auf grammatikalische Gesetzmäßigkeiten oder auch das Vorsprechen der richtigen Lautfolge. Dies passiert auch im privaten, familiären Umfeld. Im Fremdsprachenunterricht gibt es wiederum ungesteuerte bzw. natürliche Phasen, wie z.B. eine Diskussion oder ein Gespräch zwischen den Schüler/innen.⁹⁷

Folglich werden zur Vollständigkeit die Theorien zum Zweitspracherwerb dargestellt. Diese sind jedoch zum Überblick und besseren Verständnis gedacht, da in dieser Arbeit primär die Erstsprache behandelt wird.

⁹² Vgl. Sevinç (2011), S. 245.

⁹³ Merten (1997), S. 65.

⁹⁴ Vgl. Sevinç (2011), S. 255.

⁹⁵ Vgl. Klein (1992), S. 27-32.

⁹⁶ Merten (1997), S. 66.

⁹⁷ Vgl. Merten (1997), S. 66.

3.2.1. Theorien zum Zweitspracherwerb

Merten weist kritisch darauf hin, dass die Zweitsprachtheorien meist „aufgrund theoretischer Annahmen oder laborhafter Untersuchungen entwickelt worden sind.“⁹⁸ Weiters werden soziale und sprachliche Aspekte, die das fremde Land betreffen, außer Acht gelassen. Ansätze der Erstspracherwerbsforschung werden auf den Zweitspracherwerb umgemünzt, jedoch muss hier auch gesagt werden, dass beim Erstspracherwerb eine sprachliche und kulturelle Identität angeeignet wird. Beim Zweitspracherwerb ist diese Identität meist schon vorhanden, d.h. der/die Lernende muss sich mit dieser jedoch wieder neu auseinandersetzen.⁹⁹

3.2.1.1. Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese entspringt dem Behaviorismus, die auf Fries (1947) und Lado (1957) zurückzuführen ist.¹⁰⁰ Zwischen zwei Sprachsystemen wird eine Parallele gezogen und sie werden miteinander verglichen. Regeln und Schemata bzw. Strukturen, die in Erstsprache und Zweitsprache kongruent sind, werden vom Lernenden leichter erworben. Sind die Regeln und Strukturen jedoch nicht gleichartig, sind sie beim Erwerb mit Lernerschwerenissen verbunden. Sprachmuster, die sich ähneln spielen hier eine wesentliche Rolle.¹⁰¹ Der Lernende selbst steht im Hintergrund, die zwei Sprachen im Vordergrund, Merten nennt sie „Grund- und Zielsprache“. ¹⁰² Die Hypothese ist somit nur in Bezug auf formale Gesichtspunkte ausdrucksstark, psycho- und soziolinguistische Aspekte können nicht berücksichtigt werden. Ganz unproblematisch ist dieser Zugang nicht, da Sprachvergleiche nur unter gewissen Umständen, z.B. in grammatikalischer Hinsicht, möglich sind.¹⁰³

Es wird unterschieden zwischen positivem und negativem Transfer. Ein positiver Transfer bedeutet, dass eine Affinität zwischen Erst- und Zweitsprache leicht von der einen zur anderen Sprache übernommen werden kann. Wenn diese Ähnlichkeit nicht besteht, passieren laut Kontrastivhypothese leichte Fehler. Einen negativen Transfer, auch Interferenz genannt, würde man in diesem Beispiel erkennen, das Merten anführt: „Dieses Buch lese ich heute“¹⁰⁴. Dies kann nicht Wort für Wort ins Englische transferiert werden, somit entsteht dieser Fehler: „This book read I today.“¹⁰⁵ Die Kontrastivhypothese hat jedoch starke Schwächen. Es kann nicht von strukturellen Sprachunterschiede auf Lernschwierigkeiten geschlossen

⁹⁸ Merten (1997), S. 66.

⁹⁹ Vgl. Merten (1997), S. 66-67.

¹⁰⁰ Vgl. Fries (1947), Lado (1957) nach Merten (1997), S. 73.

¹⁰¹ Vgl. Günther/Günther (2004), S. 105.

¹⁰² Merten (1997), S. 73.

¹⁰³ Vgl. Hüllen, Jung (1979) nach Merten (1997), S. 73.

¹⁰⁴ Merten (1997), S. 74.

¹⁰⁵ Merten (1997), S. 74.

werden.¹⁰⁶ Dies kann aber auch nicht verallgemeinert werden. Es existiert sicher eine Lernerschwerbnis bzw. ist die Chance einen Fehler zu machen höher, wenn Strukturen mit großen Unterschieden vorherrschen. Jedoch werden diese Strukturen oft auch schnell angeeignet und stellen kein Problem mehr dar. Andererseits kommen Schwierigkeiten beim Lernen und Fehler auch bei ähnlichen Strukturen vor.¹⁰⁷

3.2.1.2. Identitäts-Hypothese

Radikal ausgelegt zeigt diese Hypothese auf, „daß es für den [Spracherwerb] keine Rolle spielt, ob bereits eine Sprache gelernt wurde oder nicht: [Erstspracherwerb] und [Zweitspracherwerb] folgen den gleichen Gesetzmäßigkeiten.“¹⁰⁸ Dies bedeutet, dass der Erwerb der Erstsprache und der Zweitsprache nach identen Strukturen erfolgen. In dieser Haltung hat sie jedoch keinen Vertreter.¹⁰⁹ Basis der Hypothese bildet Chomskys Annahme, dass eine Sprache mittels einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus¹¹⁰ zu jedem Zeitpunkt erlernt werden kann.¹¹¹ Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb können jedoch nicht ident sein, da beim Erwerb der Erstsprache kognitive und soziale Entwicklungskomponenten die Hauptrolle spielen und beim Erwerb der Zweitsprache ist diese Entwicklung oft schon weiter fortgeschritten oder sogar schon vollendet.¹¹²

3.2.1.3. Interlanguage-Hypothese

Selinker führte den Begriff der Interlanguage ein. Diese Sprache beinhaltet Aspekte der Erst- und Zweitsprache, aber auch Elemente, die nicht in Bezug zu den beiden Sprachen stehen. Diese Interlanguage passt sich der Lernende/die Lernende spezifisch an und dient ihm/ihr als individueller Übergang zur richtigen Sprachbeherrschung.¹¹³ Es wird auch oft von Lernvarietäten gesprochen. Das Ausdrucksmittel, das die Person zum jeweiligen Zeitpunkt des Spracherwerbsprozesses zur Verfügung hat, ist ihre Lernvarietät. Da der Erwerbsprozess in Stufen verläuft, werden verschiedene Lernvarietäten konstruiert. Ein wesentlicher Aspekt ist, dass „[d]er Zweitspracherwerb [...] einen Prozess aufeinander folgender Lernphasen dar[stellt], indem eine [Interlanguage] das jeweils erreichte Niveau repräsentiert.“¹¹⁴

¹⁰⁶ Vgl. Merten (1997), S. 74-75.

¹⁰⁷ Vgl. Klein (1992), S. 38.

¹⁰⁸ Klein (1992), S. 36.

¹⁰⁹ Vgl. Merten (1997), S. 77.

¹¹⁰ Vgl. Chomsky (1970), S. 40.

¹¹¹ Vgl. Merten (1997), S. 77.

¹¹² Vgl. Klein (1992), S. 36.

¹¹³ Vgl. Selinker (1972) nach Merten (1997), S. 81.

¹¹⁴ Vgl. Günther/Günther (2004), S. 106.

3.2.1.4. Monitor-Hypothese

Krashen zeigt mit Hilfe der Monitor-Hypothese oder auch Monitor-Theory die Beziehung zwischen gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb auf. Er bezieht sich dabei auf erwachsene Personen und unterscheidet hier zwei Methoden eine Zweitsprache zu erwerben, mit *unbewusstem Spracherwerb* und mit *bewusstem Sprachlernen*. Beim Spracherwerb steht Kommunikation im Vordergrund. Hier rückt Formalität, Struktur und Regelwerk der Sprache zur Seite und wird unbewusst wahrgenommen. Wesentlich ist für den Erwerber der Sprache das Verstehen und das Verstanden werden. Das bewusste Sprachlernen bezeichnet die Verinnerlichung von Regeln der Sprache. Wenn man eine Verbindung zwischen diesen beiden Komponenten herstellt, wird klar, dass der Lernende/die Lernende auf auffallende Fehler während der Kommunikation intuitiv reagiert, da nach Krashen der unbewusste Spracherwerb vor dem Sprachlernen gereiht wird. Basis bildet nun ein Monitor, der als Kontroll- und Informationsinstanz fungiert und mit Hilfe diesem eine Sprache bewusst erworben wird. Damit der Monitor verwendbar ist, müssen folgende Voraussetzungen gegeben sein: Für die Verarbeitung der Sprache soll genügend Zeit vorhanden sein. Weiters soll der Sprecher um richtige Aussagen bemüht sein. Außerdem soll der Sprecher die richtige Regel kennen. Ein Kritikpunkt ist hier, dass in der realen Verwendung der Sprache diese drei Bedingungen nur selten erfüllt sind, somit ist es zeitlich schwer für den Lernenden den sogenannten Monitor einzuschalten. Krashen deutet darauf hin, dass dies bei vielen Personen oft nur passiert, wenn sie einen Grammatiktest ausfüllen. Er bezeichnet den Monitor zwar als schwach, aber trotzdem als sehr nützlich.¹¹⁵

3.2.1.5. Pidginisierungstheorie

Klein weist auf folgendes hin: „Pidgins sind Zweitsprachen, die sich bilden, wenn Sprecher einer politisch, sozial oder kulturell unterlegenen Sprache sich zu bestimmten Zwecken (z.B. für den Handel) Kenntnisse einer dominanten Sprache aneignen.“¹¹⁶ Charakterisieren lassen sich Pidgins folgendermaßen: Zum einen haben sie die Aufgabe konkrete kommunikative Bestrebungen zu verfolgen und zum anderen haben Pidgins Merkmale beider involvierter Sprachen, aber auch Charakteristika, die keine von beiden Sprachen beinhaltet.¹¹⁷

3.3. Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache

Wie bereits erwähnt, stehen Erstsprach- und Zweitspracherwerb eng miteinander in Verbindung. Es kann keine klare Trennung erfolgen. Ervin-Tripp zeigt in Folge einer Studie, in der

¹¹⁵ Vgl. Krashen (2003), S. 2-3.

¹¹⁶ Klein (1992), S. 41.

¹¹⁷ Vgl. Klein (1992), S. 41.

Kinder bzgl. ihres Spracherwerbs untersucht wurden, dass frühe Sprachversuche in einer Zweitsprache in verschiedenen Punkten, wie z.B. ihrem Zweck, ihrer Form, ihres Gebrauchs im Kurzzeitgedächtnis und auch in der Versimplifizierung von grammatikalischen Aspekten sehr ähnlich sind.¹¹⁸

Ich frage mich nun, welche besondere Rolle die Erstsprache im Spracherwerb hat, wie sie z.B. den Zweitspracherwerb beeinflusst und welche Interaktionen zwischen Erstsprach- und Zweitspracherwerb vorherrschen. Dies wird im Folgenden näher erläutert.

De Cillia zeigt auf, dass „die Förderung der für den Menschen spezifischen Spracherwerbsfähigkeit im Erstspracherwerb, das gleichzeitige Hineinwachsen in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt [...] den Grundstein für den Erwerb von weiteren Zweit/Fremdsprachen [legt].“¹¹⁹ Der Erstspracherwerb ist jedoch beim Eintritt in die Schule noch lange nicht vollendet, da noch spezifische Charakteristika der Sprache wie z.B. Orthographie, Grammatik, Wortschatz, etc. erlernt und vertieft werden. Dieser Prozess darf nicht abgebrochen werden, da nicht nur der Spracherwerb darunter leidet, sondern auch die Entwicklung von kognitiven Fertigkeiten. Oft tritt der Fall ein, dass Kinder mit Migrationshintergrund durch den Schuleintritt die weitere Entwicklung der Erstsprache verwehrt bleibt und sie in der Zweitsprache alphabetisiert und dergleichen werden. Problematisch ist hierbei, dass keine der beiden Sprachen richtig erworben wird und der sogenannte Semilingualismus¹²⁰ (Halbsprachigkeit) auftreten kann.¹²¹ Fthenakis u. a. kommen aufgrund der Analyse empirischer Untersuchungen zum Entschluss, dass „die Interpendenz von Mutter- und Zweitsprache [...] durch eine Vielfalt von Untersuchungen aus aller Welt bestätigt“¹²² wird. In den meisten Untersuchungen spielt das Lesen eine wesentliche Rolle. Es wird aufgezeigt, dass die Alphabetisierung, das Lesen Lernen immer in der Muttersprache bei bilingualen Schulprogrammen oder Muttersprachenförderung erfolgt.¹²³ Dies ist jedoch kein Garant dafür, dass es immer zu Erfolgen führt. Natürlich ist es abhängig von Qualität und Art des Unterrichts, der Lehrpersonen und anderen Faktoren.¹²⁴ Fthenakis u. a. stellen jedoch allgemein fest, dass eine fehlende Förderung der Muttersprache eine mangelhafte Zweitsprachenbeherrschung zur Folge hat. Weiters ist nicht nur die Zweitsprache davon betroffen, es besteht auch ein Zusammenhang zu anderen Leistungsbereichen.¹²⁵

Cummins (1982) schreibt „der Wechselwirkung zwischen soziokulturellen, linguistischen und Unterrichtsfaktoren eine zentrale Rolle in der schulischen und kognitiven Entwicklung bilin-

¹¹⁸ Vgl. Ervin-Tripp (1974), S. 111-127.

¹¹⁹ de Cillia (1998), S. 238.

¹²⁰ Vgl. Skutnab-Kangas (1983) nach de Cillia (1998), S. 238. Erläuterung siehe Kapitel 2.7.

¹²¹ de Cillia (1998), S. 238.

¹²² Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner (1985), S. 59.

¹²³ Vgl. Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner (1985), S. 59-61.

¹²⁴ Vgl. Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner (1985), S. 75.

¹²⁵ Vgl. Fthenakis/Sonne/Thrul/Walbiner (1985), S. 83-89.

gualer Kinder¹²⁶ zu. Cummins betont, dass frühere Ansätze mangelhafte Leistungen auf ein Durcheinander der beiden Sprachen bzw. einer gewissen Sprachhemmnis zurückführten.¹²⁷ Weiters greift er „Macnamaras Hypothese (1966) eines ‚Schaukeleffektes‘ (‚balance effect‘) [auf]: ein zweisprachiges Kind muß für seine zusätzlichen Gewinne in der S2 durch eine Verminderung seiner Fertigkeiten in der S1 bezahlen.“¹²⁸ Es wurde auch von einer sprachlichen Fehlanpassung gesprochen. Dies bedeutet, dass der permanente Wechsel zwischen Muttersprache und der Sprache, die in der Schule gesprochen wird, den schulischen Erfolg verlangsamt.¹²⁹ Die UNESCO schreibt dazu: „It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue.“¹³⁰ In neueren Abhandlungen werden diese Ansätze jedoch wieder revidiert und Cummins zeigt auf, dass „die Zweisprachigkeit [...] sowohl die kognitive wie auch die sprachliche Entwicklung positiv beeinflussen kann.“¹³¹ Der positive Effekt von Immersionsprogrammen¹³² steht im Widerspruch zu der vorher genannten linguistischen Fehlanpassung und das Augenmerk lag aufgrund dessen sehr stark auf soziokulturelle Aspekte.¹³³ Tucker (1977) schlägt vor, Kinder, deren Muttersprache einer sozialen Diskriminierung unterliegt, oder diese in ihrem sozialen Umfeld nicht wertgeschätzt wird bzw. keine Sprachförderung erfolgt, in ihrer Muttersprache zu unterrichten. Wenn das Gegenteil der Fall ist, also die Muttersprache des jeweiligen Kindes wird sehr hoch geschätzt, sei es auf schulischer Seite oder im familiären Umfeld und die Eltern beteiligen sich aktiv am Bildungsprozess des Kindes, soll das Kind in der Zweitsprache unterrichtet werden.¹³⁴ Neben der schulischen Immersion gibt es auch das Verfahren der Submersion¹³⁵. Hier treten im Gegensatz zur Immersion einige Probleme auf, da das unzureichende Können oft auf einen begrenzten Intellekt oder einer begrenzten Begabung zurückgeführt wird. Weiters wird das Kind durch Kommunikationsprobleme mit Klassenkolleg/innen oder Lehrer/innen womöglich demotiviert. Die Muttersprache und die Kultur ist hier im Gegensatz zur Immersion der Lehrkraft nicht vertraut. Cummins ist der Meinung, dass diese beiden Ansätze zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen führen. Um dies zu veranschaulichen wurden die folgenden Hypothesen entwickelt.¹³⁶

¹²⁶ Vgl. Cummins (1982), S. 34.

¹²⁷ Vgl. Darcy (1953) und Peale/Lambert (1962) nach Cummins (1982), S. 35.

¹²⁸ Macnamara (1966) nach Cummins (1982), S. 35.

¹²⁹ Cummins (1982), S. 35.

¹³⁰ UNESCO (1953), S. 11.

¹³¹ Cummins (1976, 1978) nach Cummins (1982), S. 35.

¹³² Unter Immersion „versteht man, dass die sachlichen Inhalte des Unterrichts (ganz oder teilweise) in der fremden Sprache vermittelt werden. Damit ist diese nicht, wie im eigentlichen Fremdsprachenunterricht, Objekt des Lernens, sondern Medium für die Vermittlung anderer, außersprachlicher Gegenstände.“ Doyé (2009), S. 23.

¹³³ Vgl. Cummins (1982), S. 35.

¹³⁴ Vgl. Tucker (1977) nach Cummins (1982), S. 36.

¹³⁵ Submersion bedeutet, dass Kinder mit anderer Erstsprache „mit anderen Kindern unterrichtet, deren [Erstsprache] die der Schule ist.“ Cummins (1982), S. 36.

¹³⁶ Vgl. Cummins (1982), S. 37.

3.4. Schwellenniveauhypothese

Die Schwellenniveau-Hypothese nimmt an, daß jene Aspekte von Zweisprachigkeit, die die kognitive Entwicklung positiv beeinflussen könnten, erst dann zur Wirkung kommen, wenn das Kind ein gewisses Minimum bzw. ein [sic!] bestimmte Schwelle an Kompetenz in einer zweiten Sprache erworben hat.¹³⁷

Genau genommen existieren nach Cummins zwei Schwellen. Wenn ein „niedrige[s] Schwellenniveau zweisprachiger Kompetenz“¹³⁸ erreicht wird, ist annehmbar, dass negative kognitive Folgen ausbleiben. Wenn ein „zweite[s] – höhere[s] – Niveau[...] der bilingualen Kompetenz“¹³⁹ erreicht wird, kann die kognitive Entwicklung intensiviert werden und geht somit schneller voran.¹⁴⁰

Die Hypothese lässt jedoch die Wechselwirkung zwischen den Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache außer Acht. Dieser Problemstellung widmet sich die Interdependenz-Hypothese.¹⁴¹

3.5. Interdependenz-Hypothese

Die Interdependenz-Hypothese [...] geht davon aus, daß das Kompetenzniveau in der [Zweitsprache], das vom zweisprachigen Kind erworben wird, zum Teil davon abhängig ist, welches Kompetenzniveau es in der [Erstsprache] zu dem Zeitpunkt hat, an dem es mit der [Zweitsprache] intensiv konfrontiert wird.¹⁴²

Wenn ein Kind ein hohes Sprachniveau in der Erstsprache erwirbt, wird es befähigt, ähnlich hohe Kompetenzen in der Zweitsprache zu erreichen, ohne die Kompetenzen der Erstsprache zu verlieren. Falls die Erstsprache jedoch nicht so gut entwickelt ist, aber die Konfrontation mit der Zweitsprache in den ersten Schuljahren sehr intensiv ist, erschwert dies die Entwicklung der Zweitsprache.¹⁴³ Cummins betont, „daß eine Wechselwirkung zwischen der Unterrichtssprache und der Kompetenz, die das Kind in seiner Muttersprache vor seiner Einschulung entwickelt hat, besteht.“¹⁴⁴

Widersprüchlich zeigt sich diese Hypothese im Bereich der Immersion, da hier die Zweitsprache eine Unterrichtssprache ist. Da jedoch die Entwicklung der Erstsprache einen hohen Stellenwert einnimmt, stellt dies laut Cummins kein Problem dar. Untersuchungen ergeben, dass mit Hilfe eines Unterrichts in der Muttersprache in den ersten Schuljahren größere Er-

¹³⁷ Cummins (1982), S. 38.

¹³⁸ Cummins (1982), S. 38.

¹³⁹ Cummins (1982), S. 38.

¹⁴⁰ Vgl. Cummins (1982), S. 38.

¹⁴¹ Vgl. Cummins (1982), S. 39.

¹⁴² Cummins (1982), S. 39.

¹⁴³ Vgl. Cummins (1982), S. 39.

¹⁴⁴ Cummins (1982), S. 39.

folge bei der Weiterentwicklung dieser, aber auch im Erwerb der Zweitsprache erzielt werden können.¹⁴⁵

4. Migration

Einfach ausgedrückt wird „die biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingu-
al und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen [...] als Migration bezeichnet [...]“¹⁴⁶

In den Sozialwissenschaften bezeichnet der Begriff der Migrati-
on die dauerhafte oder vorübergehende Verlegung des Wohn-
sitzes von Personen.¹⁴⁷

Vorerst muss geklärt werden, in welchem Maße Migration genau abgegrenzt wird bzw. ab wann eine Migration vorherrscht. Die UNO unterscheidet zwischen „Long-Term-Migrants“¹⁴⁸ und „Short-Therm Migrants“¹⁴⁹. Hier bezieht sich die UNO auf die Dauer des Verbleibens in dem jeweiligen Land. Generell zählen zur Wohnbevölkerung jene Menschen, die „eine Min-
destaufenthaltsdauer von 90 Tagen im Zielland aufweisen.“¹⁵⁰ Als Long-Term-Migrants be-
zeichnet man Zuwanderer, deren Dauer des Verbleibs mindestens 1 Jahr im jeweiligen Ziel-
land beträgt und Short-Term-Migrants verbleiben mindestens 3 Monate bis zu einem Jahr im
Land.¹⁵¹

Folgende Definition zur Bestimmung und Differenzierung der Personen mit Migrationshinter-
grund wird von der Statistik Austria und vom statistischen Bundesamt Deutschland herange-
zogen:

Als Personen mit Migrationshintergrund werden Menschen be-
zeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden.
Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge untergliedern in:

- Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (De-
finition: eigener Geburtsort und Geburtsort beider Eltern-
teile im Ausland) und in
- Zuwanderer der zweiten Generation (Definition: eigener
Geburtsort in Österreich und Geburtsort beider Elternteile
im Ausland) [...].¹⁵²

Bei der Spezifizierung der Migration berücksichtigt Treiber bestimmte Klassifikationen. Zum
einen wird auf die *räumlichen Gesichtspunkte*, also auf die überwundene Distanz, Bezug
genommen. Hier differenziert man zwischen „*Binnenwanderung* oder *interner* Wanderung
(meist vom Land in die Stadt) und *internationaler* oder *externer* Wanderung“¹⁵³. Weiters wird

¹⁴⁵ Vgl. Cummins (1982), S. 41.

¹⁴⁶ do Mar Castro Varela/Mecheril (2010), S. 35.

¹⁴⁷ Lebhart/Marik-Lebeck (2007), S. 145.

¹⁴⁸ <http://unstats.un.org/unsd/demographic/sconcerns/migration/migrmethods.htm#C> (20.3.2014).

¹⁴⁹ <http://unstats.un.org/unsd/demographic/sconcerns/migration/migrmethods.htm#C> (20.3.2014).

¹⁵⁰ Husa/Wisbauer/Wohlschlägl (2012), S. 157.

¹⁵¹ <http://unstats.un.org/unsd/demographic/sconcerns/migration/migrmethods.htm#C> (20.3.2014).

¹⁵² Husa/Wisbauer/Wohlschlägl (2012), S. 81.

¹⁵³ Treibel (2011), S. 20.

auf den *zeitlichen* Blickwinkel hingewiesen. Hier unterscheidet man zwischen „*begrenzter* oder *temporärer* Wanderung (etwa der Saisonarbeiter) und *dauerhafter* oder *permanenter* Wanderung (der Aus- bzw. Einwanderung bzw. Niederlassung)“¹⁵⁴. Daneben gibt es noch die *Wanderungsentscheidung* bzw. die *Wanderungsursache*. Hier spricht man von einer „*freiwilligen* Wanderung (Arbeitsmigration) [...] [oder] der *erzwungenen* Wanderung (Fluchtmigration, Vertreibung)“¹⁵⁵. Als letzten Aspekt wird der *Umfang* der Migration angeführt. Hier gibt es die Typen *Individualwanderung*, *Kollektivwanderung* und *Massenwanderung*.¹⁵⁶

Der folgende Abschnitt bezieht sich nicht nur auf Hamburg und Wien, sondern auch auf Deutschland und Österreich allgemein, da in Bezug auf die Migration der staatliche Aspekt, vor allem wenn man den geschichtlichen Hintergrund betrachtet, eine entscheidende Rolle spielt.

4.1. Migration im geschichtlichen Kontext (1950 bis 1990)

4.1.1. Deutschland

Durch das enorme Wirtschaftswachstum nach dem 2. Weltkrieg kam es in den 1950er Jahren zu einem Arbeitskräftemangel. Deutschland wirkte dem durch ein Anwerben ausländischer Arbeitskräfte entgegen und vereinbarte 1955 das deutsch-italienische Anwerbeabkommen. Diese Einholung von Arbeitskräften aus dem Ausland wurde jedoch anfangs ziemlich gering gehalten, da Zurückkehrer aus dem Krieg und Flüchtlinge aus der ehemaligen DDR noch genug Reserven anboten. Anfang der 1960er kehrte sich dies jedoch durch das anhaltende Wirtschaftswachstum und den Bau der Mauer 1961, durch diesen der Flüchtlingsansturm gedämmt wurde, um. Auch erlangten zu dieser Zeit die geburtenschwachen Jahrgänge aus dem Krieg das erwerbsfähige Alter. Es wurden Anwerbeabkommen mit Griechenland, Spanien, Türkei, Portugal und dem ehemaligen Jugoslawien abgeschlossen. Aus dem damaligen Blickfeld gesehen trugen die Gastarbeiter nicht nur dazu bei, die Wirtschaft anzukurbeln, sondern auch durch ihre geringe Kaufkraft bzw. hohe Sparquote die Preise stabil zu halten. Weiters gab es, aus damaliger Sicht, auch positive Auswirkungen gegenüber den Heimatländern der Gastarbeiter, da hier die Arbeitslosenzahlen ebenfalls gesenkt werden und die Arbeitskräfte in Deutschland qualifiziert wurden – man nannte dies damals „Entwicklungshilfe für die südeuropäischen Länder“¹⁵⁷. In der frühen Phase der Gastarbeitermigration galt eine Aufenthaltsdauer von einem Jahr, verlängert wurde diese kaum. Eine Verlängerung wurde auch nicht von den Migrant*innen, die vor allem Männer zwischen 20 bis 40 waren, in Betracht gezogen, somit galt ihr Aufenthaltsstatus in den frühen 60er Jahren als

¹⁵⁴ Treibel (2011), S. 20.

¹⁵⁵ Treibel (2011), S. 20.

¹⁵⁶ Vgl. Treibel (2011), S. 20.

¹⁵⁷ Herbert (2001), S. 210.

vorübergehend. Diese Gruppe arbeitete unter sehr schweren Bedingungen. Sie waren meist nicht angelernt, arbeiteten in der Industrie und weitgehend im Akkord am Fließband und im Schichtsystem. Deutsche Arbeitnehmer waren für diese Art von Arbeit nur spärlich zu finden. Unterschlupf fanden die Gastarbeiter in Gemeinschaftsunterkünften, die von den jeweiligen Betrieben zur Verfügung gestellt wurden und prekäre, primitive Wohnverhältnisse darstellten. Als dies die Öffentlichkeit erreichte, wurde dem entgegen gesteuert und gefördert Wohnungen für Gastarbeiter gebaut, jedoch blieb die benachteiligte Wohnsituation weiterhin bestehen. Aufgrund des immensen Wachstums an Gastarbeitern, die Beschäftigtenzahl erreichte den damaligen Höhepunkt bei fast 2,2 Millionen Arbeitern, kam es 1973 zu einem Anwerbestopp durch diesen man sich die Reduktion von ausländischen Arbeitnehmern erhoffte, um der Problematik, die sich dadurch schuf, aus dem Weg zu gehen. Genau das Gegenteil trat auf und zwar stieg die ausländische Wohnbevölkerung immens, da nun auch Frauen und Kinder in Deutschland lebten und bestimmte Aspekte, wie z.B. die Ghettoisierung, Schule, Verhältnis zwischen Deutschen und Ausländern mit sich brachte. Mitte der 70er wurde aus den Gastarbeitern Einwanderer mit Familiennachzug und permanentem Aufenthalt. In einer besonders prekären Situation befanden sich Kinder und Jugendliche, also die zweite Generation der Gastarbeiter, die in das deutsche Schulsystem eingegliedert werden, weiters aber die Kultur ihrer Eltern bewahren sollten, um eine eventuelle Rückkehr leichter zu machen. Dies hatte zur Folge, dass Kinder und Jugendliche weder die Sprache ihrer Eltern beherrschten, noch die deutsche Sprache und somit teilweise unter sozialer Isolation standen, da dies auch eine zukünftige Berufstätigkeit verhinderte. Vor allem hatten es Jugendliche, die bereits mit abgeschlossener Schulbildung nach Deutschland kamen, besonders schwer. Die Problematik rund um die Einwanderer schürte eine gewisse Radikalisierung in der Debatte bzgl. der Ausländerpolitik. Es kam Anfang der 1970er zu diversen Regelungen wie z.B. das Warten für Familienmitglieder auf eine Arbeitserlaubnis, etc. Danach wurde die Situation etwas gelockert und nach einem erneuten Anstieg der Einwandererzahlen bis zu den 1980ern zu neuerlichen Restriktionen, die vor allem den Nachzug der Familienmitglieder betrafen. Weiters gab es Förderungen für die Rückkehr in das Heimatland. Eine Integration der Einwanderer war im Regierungsplan nicht vorgesehen.¹⁵⁸ Man kann beobachten, dass sich die Problematik der Gastarbeiter bzw. die Einwanderungsproblematik verschoben hatte und seit den 1980ern die Asylbewerber, darunter vor allem Armutsflüchtlinge, stark anstiegen.¹⁵⁹ Bis Mitte der 1990er war die Immigration von Spätaussiedlern¹⁶⁰ und bis 1995 auch die Personen, die

¹⁵⁸ Vgl. Herbert (2001), S. 203-254.

¹⁵⁹ Vgl. Herbert (2001), S. 287.

¹⁶⁰ „Spätaussiedler sind deutsche Volkszugehörige aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion und anderen osteuropäischen Staaten, die im Wege eines speziellen Aufnahmeverfahrens ihren Aufenthalt in Deutschland begründet haben.“ <http://www.bamf.de/DE/Migration/Spaetaussiedler/spaetaussiedler-node.html> (26.3.2014).

Asyl¹⁶¹ beantragten, wesentlich. Anfang der 1990er nahm auch der Zuzug der Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien einen großen Anteil der Migration ein und die Arbeitsmigration aus Drittstaaten, die jedoch zeitlich begrenzt war. Der Migrationsablauf begrenzte sich Anfang der 1990er sehr stark auf die Öffnung des Eisernen Vorhangs.¹⁶²

4.1.2. Österreich

In Österreich verlief die Entwicklung ähnlich wie in Deutschland. Vor der Gastarbeiteranwerbung, also ab 1945 und vor allem in den 1950er Jahren diente Österreich als Drehscheibe für Flüchtlinge aus dem Osten, v.a. vertriebene deutsche Minderheiten aus den östlichen Regionen Europas und ungarischen Flüchtlingen im Zuge des Volksaufstandes im Jahr 1956.¹⁶³ Dies galt als Massenflucht, doch Tschechoslowaken und Polen kamen im Prinzip nicht als Flüchtlinge, sondern als Touristen, warteten oft die Lage im Heimatland ab und gingen dann teilweise auch wieder zurück. Dies war bis zur Schließung der Grenze 1969 möglich. Im Zeitraum von 1955 bis 1989 waren 4 große Ostflüchtlingsgruppen erkennbar: Ungarn, Tschechoslowaken, Polen und Juden aus der Sowjetunion.¹⁶⁴ Anfang der 60er des 20. Jahrhunderts begann nun die Anwerbung von Gastarbeitern aus dem Ausland, vor allem aus dem Osten Mitteleuropas.¹⁶⁵

Diese Wanderung folgte nach der Logik von höheren Löhnen und der ungedeckten Nachfrage nach Arbeitskräften in den entwickelteren Industriestaaten. Sie erfolgte nicht spontan, sondern war das Ergebnis einer staatlich geregelten Anwerbungs- bzw. Kontingentierungspolitik.¹⁶⁶

Begonnen hat sie mit dem OLAH-RAAB-Abkommen im Jahr 1961, das die Anwerbung von *Fremdarbeitern* vorsah, um die Deckung der damals fehlenden Arbeitskräfte zu gewährleisten.¹⁶⁷ In Österreich startete die Anwerbung von Gastarbeitern später als in Deutschland. 1962 wurde das erste Anwerbeabkommen mit Spanien vereinbart, 1964 eines mit der Türkei und 1966 mit Jugoslawien. Anfangs wurde darauf gesetzt, dass die Gastarbeiter nach geraumer Zeit wieder in ihre Heimat zurückkehrten.¹⁶⁸ Anfang der 1960er kamen großteils junge, ledige Männer ohne Familienangehörige.¹⁶⁹ Es wurde festgelegt, dass Gastarbeiter befristet für ein Jahr einer Beschäftigung in Österreich nachgehen können. Es herrschte kurzweilig, so wie in Deutschland, ein Rotationsprinzip, das sich jedoch nicht bewährte.¹⁷⁰ Danach entwickelten sich die Beschäftigungsverhältnisse von kurz- auf langfristig. Mitte der 1960er

¹⁶¹ „Artikel 16a (1) Politisch Verfolgte genießen Asylrecht.“ Vgl. http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html (3.4.2014).

¹⁶² Vgl. Bundesministerium des Innern (2012), S. 13.

¹⁶³ Vgl. Fassmann/Münz (1995), S. 34.

¹⁶⁴ Vgl. Bauböck (1996), S. 9.

¹⁶⁵ Vgl. Fassmann/Münz (1995), S. 41.

¹⁶⁶ Fassmann/Münz (1995), S. 41.

¹⁶⁷ Vgl. Wimmer (1986a), S. 6-7.

¹⁶⁸ Vgl. Fassmann/Münz (1995), S. 41.

¹⁶⁹ Vgl. Biffi (1986), S. 36.

¹⁷⁰ Vgl. Bauböck (1996), S. 12-13.

kamen 10.000 bis 15.000 Arbeitsmigranten pro Jahr dazu. Gegen Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er waren es bereits 20.000 bis 40.000. Der überwiegende Teil stammte zu dieser Zeit aus Jugoslawien. 1973 erlangte die österreichische *Gastarbeiterbewegung* ihre Spitze mit 230.000 Arbeitskräften.¹⁷¹ Auch in Österreich wurden dieselben Argumente für das Ausländeranwerben wie in Deutschland propagiert. Die Preise werden durch die geringe Kaufkraft der Gastarbeiter stabil gehalten. Die Gütermenge steigt, jedoch bleibt die Nachfrage auf demselben Niveau. Dadurch dass die Exporte gesteigert werden konnten, spielte auch der Geldtransfer in das Heimatland kaum eine Rolle in der Zahlungsbilanz. Auch der positive Aspekt für die Heimatländer (bessere Qualifikation der Arbeitnehmer, niedrigere Arbeitslosenquote) wurde erwähnt.¹⁷² Durch die Rezession Anfang der 1970er und der geburtenstarken Nachkriegsjahrgänge, die in die Arbeitswelt eintraten, wurden die Kontingente für Gastarbeiter abgebaut.¹⁷³ Dies erfolgte durch ein radikales Ausländerbeschäftigungsgesetz, das 1975 verabschiedet worden ist – nach Wimmer eines der restriktivsten Gesetze in Bezug auf Ausländerbeschäftigung auf internationaler Ebene.¹⁷⁴ Innerhalb von 10 Jahren reduzierte sich der Anteil an ausländischen Arbeitnehmern um rund 40 %.¹⁷⁵ Die Struktur der Gastarbeiter veränderte sich nicht nur der jeweiligen Konjunkturlage entsprechend, sondern auch aufgrund der steigenden Aufenthaltsdauer der Gastarbeiter. Durch die Jahre kristallisierten sich immer mehr stereotypische Arten von Arbeitsplätzen für Gastarbeiter heraus, die nicht mehr mit Inländern besetzt werden konnten. Weiters näherte sich die Kaufkraft an der der Inländer und Familien wurden nachgeholt bzw. gegründet.¹⁷⁶ Das Ausländerbeschäftigungsgesetz verfolgte weiterhin eine Benachteiligung der Immigranten – sie wurden nicht als richtige Einwanderer angesehen. Somit verschob sich die Struktur des Arbeitsmarktes und es kam zu einer ethnischen Segmentierung bzgl. der Branchen, die ein Sinken der Löhne und schlechte Arbeitsbedingungen (schwere körperliche Arbeit, Schichtarbeit, Wochenendarbeit, ...) ¹⁷⁷ in der jeweiligen Branche zur Folge hatte.¹⁷⁸ Meist stellten Gastarbeiter Hilfs- und Anlernkräfte im Dienstleistungssektor, der Metallindustrie, der Textilindustrie und auch im Baugewerbe.¹⁷⁹ Gastarbeiter wohnten größtenteils in Unterkünften, die große Mängel aufwiesen, z.B. Mängel an der Bausubstanz oder an der Wohnqualität bzw. lebten viele Menschen auf engstem Raum.¹⁸⁰ Auch die Institution Schule hatte im Zuge des Gastarbeiteranwerbens unter immensen Problemen zu leiden. Ähnlich wie in Deutschland wurde auch in Österreich gleichzeitig auf eine Förderung der deutschen Sprache und auf eine Bewahrung der Mutter-

¹⁷¹ Vgl. Fassmann/Münz (1995), S. 41-42.

¹⁷² Vgl. Wimmer (1986a), S. 10-11.

¹⁷³ Vgl. Fassmann/Münz (1995), S. 42.

¹⁷⁴ Vgl. Wimmer (1986a), S. 13.

¹⁷⁵ Vgl. Fassmann (1995), S. 42.

¹⁷⁶ Vgl. Biffi (1986), S. 34-36.

¹⁷⁷ Vgl. Wimmer (1986b), S. 251.

¹⁷⁸ Vgl. Gächter (1995) nach Bauböck (1996), S. 15.

¹⁷⁹ Vgl. Wimmer (1986b), S. 241.

¹⁸⁰ Vgl. Wimmer (1986c), S. 282.

sprache und Kultur der Gastarbeiterkinder gesetzt für den Fall einer Rückkehr in das Heimatland. Kritisiert wird hier vor allem, dass kein exaktes Umsetzen von statten ging bzw. betont Fischer, dass „die schulischen Maßnahmen [...] [einen] (provisorischen) Schulversuchscharakter“¹⁸¹ einnahmen.¹⁸² Im Laufe der 1980er und Anfang der 1990er nahm die ausländische Bevölkerung beträchtlich zu. Grund dafür waren die steigende Zahl von Asylwerber in Europa, aber auch der Krieg in Ex-Jugoslawien.¹⁸³

4.2. Entwicklung der Migration im aktuellen, statistischen Kontext

4.2.1. Deutschland / Hamburg

Wenn man die letzten zwei Jahrzehnte betrachtet, wurden in Deutschland von 1991 bis 2012 20 Millionen Zuzüge erfasst.¹⁸⁴

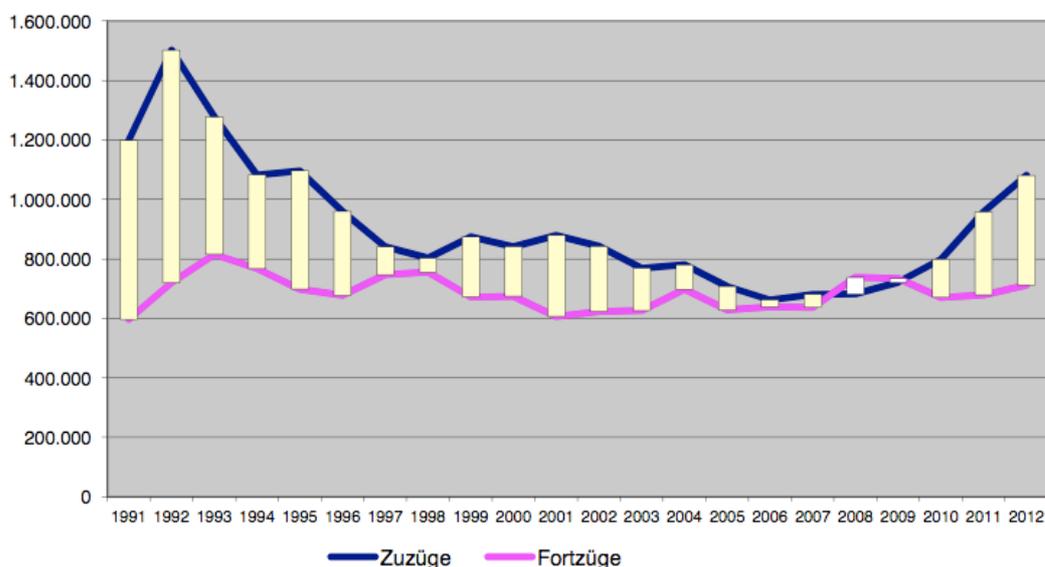


Abbildung 1: Zuzüge in und Wegzüge aus Deutschland von 1991 bis 2012¹⁸⁵

Auf Abbildung 1 ist sehr gut zu erkennen, dass die Zahl der Zuzüge Anfang der 1990er bis zur Jahrtausendwende stetig gesunken sind. Sei des durch das Abfallen der Einbürgerungen der Aussiedler der ehemaligen Ostblockstaaten, oder aber auch durch die Rückkehr der Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien nach dem Krieg. Vor allem als die Regierung das neue Asylrecht im Jahr 1992 verabschiedete, wurde der Andrang der Asylbewerber gedrosselt.¹⁸⁶ Die Zuwanderung pendelte sich um die Jahrtausendwende auf ein niedriges, konstantes Niveau ein. Seit 2006 ist wieder ein Anstieg zu erkennen. 2012 wurden ca.

¹⁸¹ Fischer (1986), S. 308.

¹⁸² Vgl. Fischer (1986), S. 307-308.

¹⁸³ Vgl. Löschnak (1993), S. 6-7.

¹⁸⁴ Vgl. Statistisches Bundesamt (2012) nach Bundesministerium des Innern (2012), S. 13.

¹⁸⁵ Statistisches Bundesamt (2012) nach Bundesministerium des Innern (2012), S. 13.

¹⁸⁶ http://www.focus.de/wissen/mensch/geschichte/tid-7163/geschichte-der-einwanderung_aid_70436.html (26.3.2014).

1.081.000 Zuzüge nach Deutschland erfasst. Dies bedeutete einen Anstieg von 13 % gegenüber 2011 (958.000 Zuzüge). Eine derartig hohe Zuwanderungszahl wurde letztens im Jahr 1995 registriert. Unter den Zuzügen, die 2012 vermerkt wurden, waren 89,4 % von ausländischen Staatsangehörigen. Seit Mitte der 1990er hat der Anteil von Personen mit anderer Staatsangehörigkeit als Deutschland stark zugenommen, da die Rückkehr von Aussiedlern mitsamt Familienangehörigen kontinuierlich bis zu einem Minimum stark gesunken ist und sie demnach ab einem bestimmten Zeitpunkt auch als deutsche Zuwanderer galten. Wenn man das Wanderungssaldo betrachtet ist zu vermerken, dass in den Jahren 2008 und 2009 ein negativer Gesamtwanderungssaldo (beinhaltet Deutsche Staatsangehörige und Personen mit anderer Staatsangehörigkeit) zu beobachten war. 2010 und 2011 kam es zu einem Wanderungsgewinn von +368.945.¹⁸⁷

Die folgende Abbildung 2 zeigt die Einwohnerzahl nach Staatsangehörigkeit im Verlauf von 2003 bis 2011 in Hamburg. Visualisiert wird die Entwicklung der Gesamtzahl der Nicht-Deutschen Staatsbürger, sowie der 6 stärksten Staatsangehörigkeiten. Die Gesamtzahl der nicht-deutschen Staatsangehörigen befindet sich von 2003 bis 2007 auf einem konstant gleichbleibenden Niveau. 2003 zählte man 262.532 Einwohner mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft und 2007 waren es 257.825. In den Jahren 2007 bis 2009 verzeichnete man einen leichten Rückgang, jedoch nahm die Zahl der Einwohner mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft ab 2009 wieder gering zu. 2009 waren 235.918 Personen in Hamburg gemeldet und 2011 waren es 241.788. Differenziert man hier nach Staaten, ist erkennbar, dass der Türkei die meisten Personen zuzuordnen sind. Die Zahl der Einwohner mit türkischer Staatsbürgerschaft betrug den ganzen Zeitraum über 50.000, jedoch ist ein stetiger Rückgang erkennbar. 2003 waren es noch 60.255 und 2011 nur mehr 50.261. Bei der drittstärksten Bevölkerungsgruppe, der Polen, kann man einen stetigen Anstieg von 2003 mit 20.220 gemeldeten Personen bis 2011 mit 22.401 gemeldeten Personen erkennen. Bei den weiteren Bevölkerungsgruppen Serbien-Montenegro, Portugal und Afghanistan sind leichte Rückgänge im abgebildeten Zeitraum erkennbar. Die schwächste in Abbildung 2 dargestellte Gruppe, die der Russischen Föderation, nahm ein klein wenig zu.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Vgl. Statistisches Bundesamt (2012) nach Bundesministerium des Innern (2012), S. 13-15.

¹⁸⁸ Vgl. http://www.statistik-nord.de/daten/bevoelkerung-und-gebiet-1/?tx_standocuments_pi_list%5Buid%5D=694&cHash=d58a7f3175660e16e4c376998314ecaa (26.3.2014).

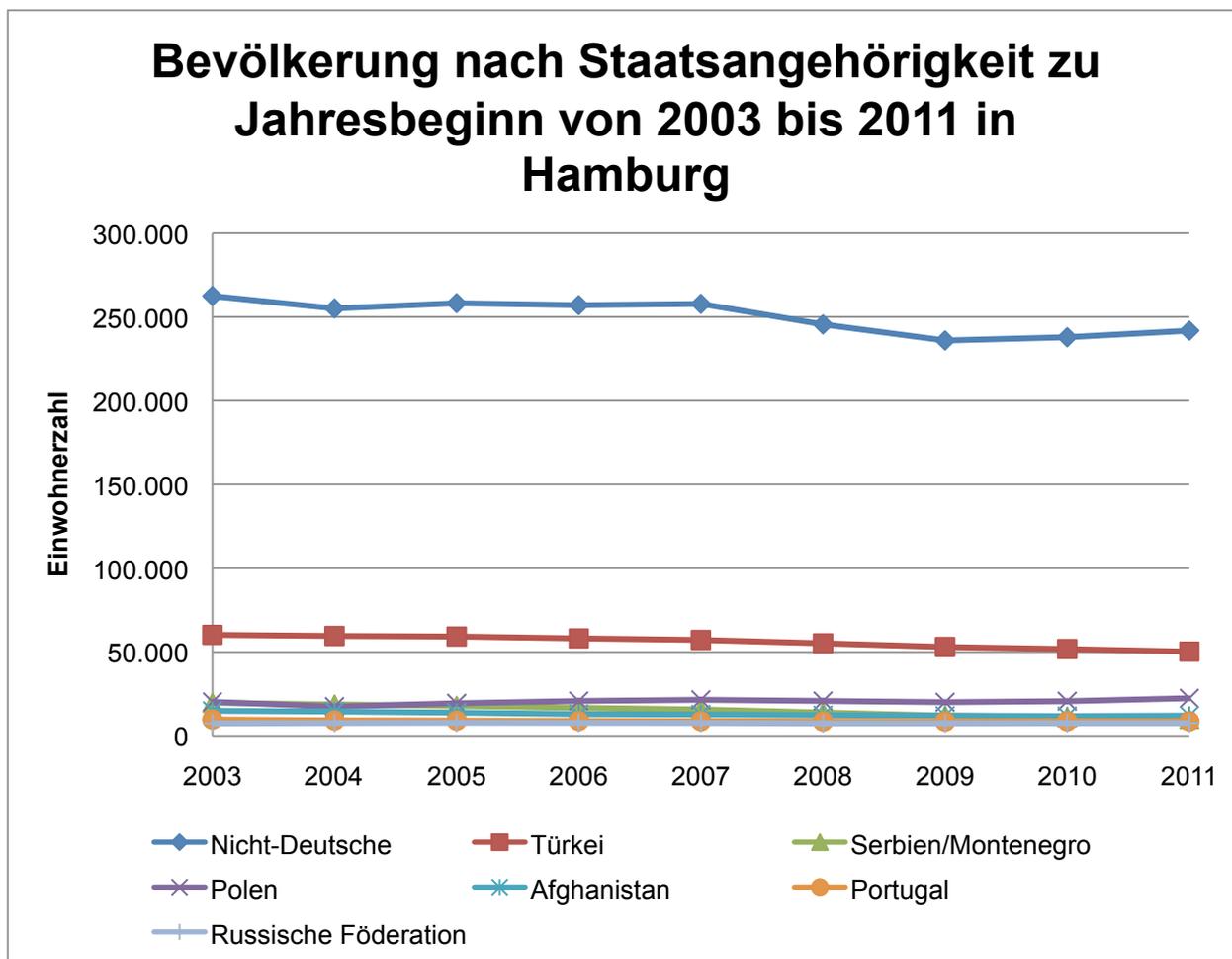


Abbildung 2: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit in Hamburg¹⁸⁹

4.2.2. Österreich / Wien

Wenn man die Jahre 2011 und 2012 gegenüberstellt, ist festzustellen, dass die Zuwanderung in Österreich um ca. 40% anstieg. 2011 beträgt der Wanderungssaldo +30.705 und 2012 bereits +43.797. Die Anzahl der Zuzüge aus dem Ausland nahm stärker zu als die Zahl der Wegzüge in das Ausland. 2012 gab es 140.358 Zuzüge aus dem Ausland (im Vergleich: 2011 betrug die Anzahl der Zuzüge aus dem Ausland 124.619) und 96.561 Wegzüge (2011 waren dies 93.914) in das Ausland. Wien war 2012, ebenso wie in den vorigen Jahren, ein Hauptziel der internationalen Zuwanderung. Ca. 44 %, also ein Plus von 19.121 Personen, des österreichischen Außenwanderungssaldos fließen Wien zu. Wenn man die Bezirke in Wien betrachtet, haben alle einen positiven Außenwanderungssaldo.¹⁹⁰ 40 % der Menschen mit Migrationshintergrund, die in Österreich wohnen, leben 2012 in Wien. Dort befinden sich, im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung 23 % der Bewohner Wiens eine ausländische Herkunft

¹⁸⁹ Eigene Darstellung, Daten Vgl. http://www.statistik-nord.de/daten/bevoelkerung-und-gebiet-1/?tx_standdocuments_pi_list%5Buid%5D=694&cHash=d58a7f3175660e16e4c376998314ecaa (26.3.2014).

¹⁹⁰ Vgl. Statistik Austria (2013), S. 23-25.

besitzen. Wenn man dies mit Österreich vergleicht, kommt man hier auf 11,9 %.¹⁹¹ 2013 zählt die Statistik Austria in Wien insgesamt 546.761 Nicht-Österreicher, also aus dem Ausland stammende Personen.¹⁹²

Auf Abbildung 3 ist ersichtlich, dass das Wanderungssaldo, also die Netto-Zuwanderung 42.000 Personen von 2002 bis 2005 und 28.000 von 2006 bis 2010 erfasst. Seit 2002 wanderten insgesamt rund 345.000 Personen mit nicht-österreichischer Staatsangehörigkeit mehr nach Österreich, als Personen wegzogen. Ein Großteil davon stammt aus den restlichen Ländern der Europäischen Union.¹⁹³ Weiters ist ersichtlich, dass in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre der Wanderungssaldo relativ gering ausfällt. Dies lag an den „[s]trengere[n] Regulierungen der Ausländerbeschäftigungs- und Aufenthaltsgesetze (z.B. Einführung einer Quotenregelung für Zuwanderer pro Jahr)[.]“¹⁹⁴

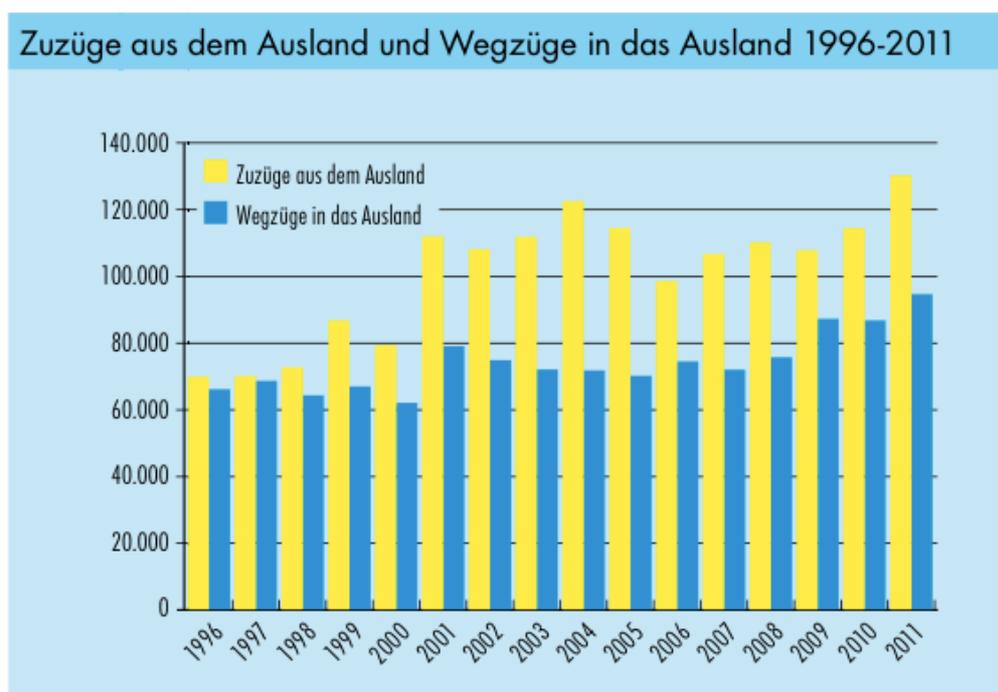


Abbildung 3: Anzahl der Zuzüge aus dem Ausland nach Österreich und der Zuzüge in das Ausland von 1996 bis 2011¹⁹⁵

Abbildung 4 zeigt die Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit von 2002 bis 2013 in Wien. Hier ist gut erkennbar, dass die Zahl der Personen, die keine österreichische Staatsangehörigkeit haben, im betrachteten Zeitraum kontinuierlich stark gestiegen ist. 2002 waren 257.537 dieser Personen in Wien gemeldet und 2013 waren es bereits rund 400.000. Dies bedeutet ei-

¹⁹¹ Vgl. <http://derstandard.at/1373512624693/Zuwanderung-nach-Oesterreich-2012-deutlich-gestiegen> (25.3.2014).

¹⁹² Vgl.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/023841.html (25.3.2014).

¹⁹³ Vgl. Statistik Austria (2012), S. 34.

¹⁹⁴ Vgl. Husa/Wisbauer/Wohlschlägl (2012), S. 169.

¹⁹⁵ Statistik Austria (2012), S. 35.

nen Anstieg von 150.000. Wenn man nach Bevölkerungsgruppen nach Staatsangehörigkeit differenziert, ist zu vermerken, dass die Personen, die der Schweiz, dem Europäischen Wirtschaftsraum und der Europäischen Union angehörig sind, seit 2002 ebenfalls einen starken Zuwachs zu verzeichnen haben. Sie bilden mit 149.149 Personen die stärkste Bevölkerungsgruppe gefolgt von Bürgern des ehemaligen Jugoslawiens, die von 2002 bis 2013 eine konstant gleichbleibende Anzahl um die 120.000 aufwiesen. Staatsangehörige der Türkei blieben ebenfalls im gesamten Zeitraum auf ungefähr demselben Niveau und man zählte hier um die 40.000 Personen. Die Großräume Asien und Afrika bilden das Schlusslicht. Asien hatte im analysierten Zeitraum einen beachtlichen Anstieg von 22.882 auf 42.084 zu verzeichnen. Die Zahl Personen, die einem Staat aus Afrika angehören, betrug 2003 rund 8.000 und 2013 etwa 13.000. Erkennbar ist außerdem ein Anstieg, der in fast allen dargestellten Staatsangehörigkeiten vorherrscht.¹⁹⁶

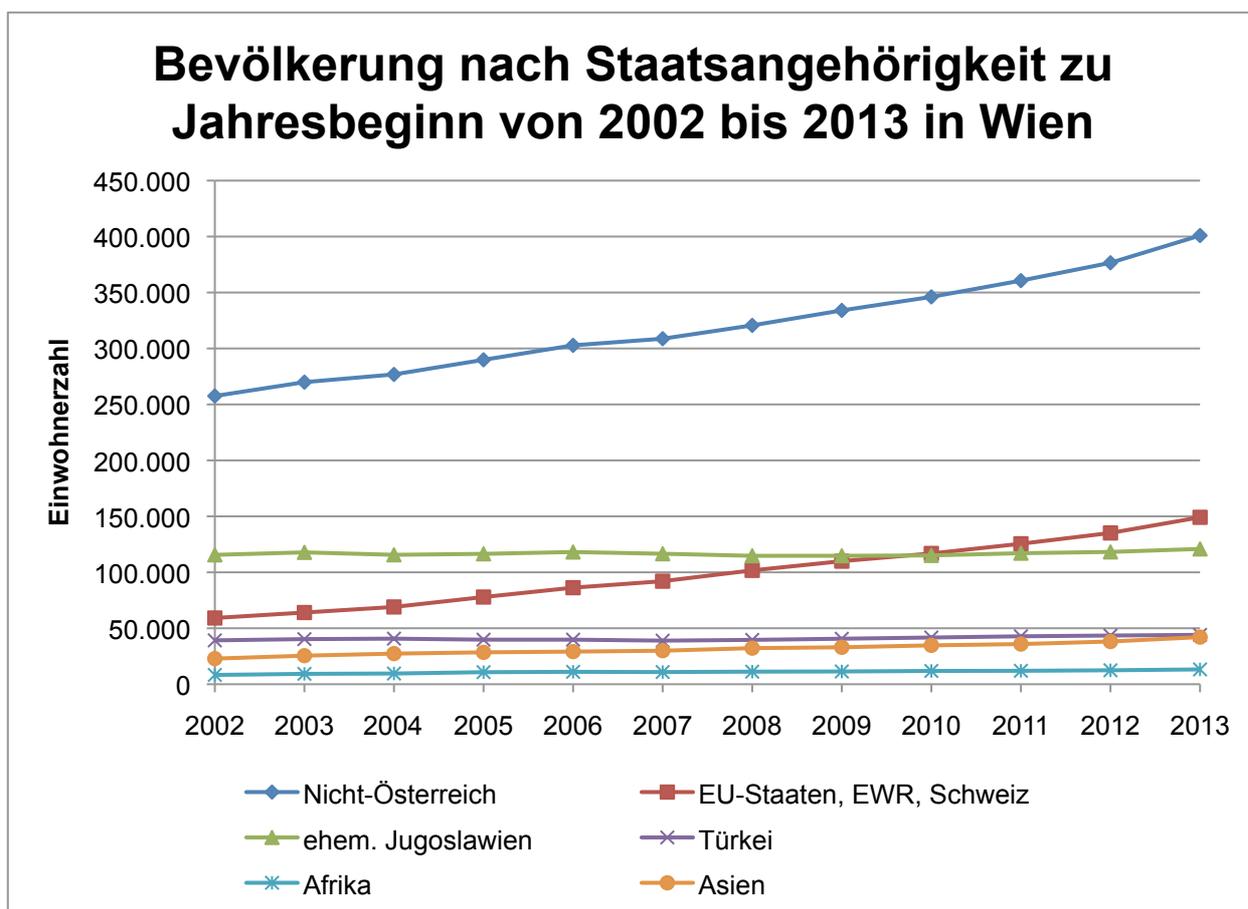


Abbildung 4: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit in Wien¹⁹⁷

¹⁹⁶ Vgl.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/023841.html (25.3.2014).

¹⁹⁷ Eigene Darstellung, Daten Vgl.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/023841.html (25.3.2014).

4.3. Entwicklung der Migration im schulischen, statistischen Kontext

4.3.1. Deutschland / Hamburg

Es muss vorweg genommen werden, dass die deutsche Schulstatistik auf Ebene des Bundes nur Daten zu Schüler/innen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft zur Verfügung stellt. Jugendliche mit Doppelstaatsbürgerschaft werden als Deutsche mit eingerechnet.¹⁹⁸ Dies gilt auch für Hamburg, was man dem Bildungsbericht 2011 entnehmen kann. Schüler/innen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation bzw. mit deutscher Staatsbürgerschaft, die jedoch auch eine Migrationsgeschichte aufweisen, werden nicht mit einbezogen.¹⁹⁹ Die Situation ist somit in Hinblick auf die schulische Situation und der Fördermaßnahmen hinsichtlich Mehrsprachigkeit etwas verzerrt.

In Deutschland gesamt ist zu vermerken, dass im Jahr 2010 die Sekundarstufe 1 von Schüler/innen mit Migrationshintergrund hauptsächlich in Form einer Hauptschule oder einer integrierten Gesamtschule besucht worden sind. In Gymnasien, vor allem in der Oberstufe, sind Kinder bzw. Jugendliche mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft deutlich unterrepräsentiert. In den letzten 10 Jahren verbesserte sich der Anteil an Gymnasien (Sekundarstufe 1 und 2) kaum, es ist nur ein sehr niedriger Anstieg erkennbar.²⁰⁰ Hamburg ist jenes Bundesland, in dem der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund am höchsten ist.²⁰¹ Im Schuljahr 2010/11 besuchten 9,9 % der Schüler/innen ohne deutsche Staatsbürgerschaft die Grundschule und 17,8 % die Stadtteilschule. Der Anteil der Kinder bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Stufen 5 und 6 der Sekundarstufe 1 der Stadtteilschule macht rund 14 % aus und in den Stufen 7 bis 10 rund 21 %. Im Gymnasium liegt der Anteil weit darunter, ungefähr bei 8 % in der Sekundarstufe 1 und 2. Die Sonderschule verzeichnet mit einem Anteil von rund 25 % die meisten Schüler/innen mit Migrationshintergrund.²⁰²

4.3.2. Österreich / Wien

In Abbildung 5 sind die Schüler/innenzahlen von Österreich und Wien, die eine andere Erstsprache als Deutsch besitzen, erkenntlich. Sowie in Österreich, als auch in Wien ist in allen Schulformen eine steigende Tendenz erkennbar. Wenn man Österreich betrachtet, ist ersichtlich, dass sich die Zahlen der Volksschule, Hauptschule und der Polytechnische Schule

¹⁹⁸ Vgl. Statistisches Bundesamt (2012), S. 18.

¹⁹⁹ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung/Institut für Bildungsmonitoring (2011), S. 113.

²⁰⁰ Vgl. Statistisches Bundesamt (2012), S. 19.

²⁰¹ Vgl. http://www.demographiekonkret.de/Vom_multikulturellen_Klassen-zum_multikulturellen_Lehrerzimmer.986.0.html (1.4.2014).

²⁰² Vgl. <http://www.hamburg.de/contentblob/2189862/data/schueler-nicht-deutsch-schulstufen.pdf> (1.4.2014).

ungefähr auf demselben Niveau bewegen. 2006/07 besuchten 20,3 % Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch die Volksschule, 18,7 % die Hauptschule und 20,4 % das Polytechnikum. 2010/11 waren dies in der Volksschule 24 %, in den Hauptschulen rund 21 % und in der Polytechnischen Schule rund 25 %. Aktuellsten Daten zufolge besuchten im Schuljahr 2012/13 rund 25 % Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch die Volksschule, rund 22 % die Hauptschule bzw. jeweils rund 28 % die Neue Mittelschule und das Polytechnikum. Man kann hier einen Anstieg von rund 5 % in den Volksschulen, 3 % in den Hauptschulen und rund 8 % in den Polytechnischen Schulen erkennen. Die Schüler/innenanzahl mit anderen Erstsprachen als Deutsch ist in der AHS-Unterstufe in Österreich am niedrigsten. 2006/07 macht diese rund 12 % Schüler/innen aus und im Jahr 2012/13 waren es rund 17 %. Hier kann man auch einen Anstieg um rund 5 % verzeichnen. Am höchsten liegt der Anteil an den Sonderschulen. Die Gesamtanzahl der Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch liegt in Österreich bei 20,3 %, in Wien sind es mehr als doppelt so viel, rund 45 %. In Wien ist der Anteil der Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Hauptschule und im Polytechnikum am höchsten. 2006/07 betrug hier der Wert in den Hauptschulen rund 57 % und stieg bis 2012/13 um rund 10% an. In den Polytechnischen Schulen kann man hier mit leichten Schwankungen ungefähr dieselbe Entwicklung erkennen. In den Volksschulen lag der Anteil der Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch im Schuljahr 2006/07 bei 48 % und stieg bis 2010/11 auf ca. 53 %. Die Sonderschule zeigt hier auch ungefähr dieselben Werte. Die AHS-Unterstufen weisen in Wien, sowie auch in Österreich, den geringsten Anteil auf, mit ungefähr 26 % im Schuljahr 2006/07 und ca. 5 % mehr im Jahr 2010/11. Die folgende Abbildung zeigt den Trend zum Zuwachs von Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch sehr gut auf. Vor allem die Landeshauptstadt Wien nimmt eine Sonderstellung ein.²⁰³

²⁰³ Vgl. BMBF (2013/14), S. 23-24.

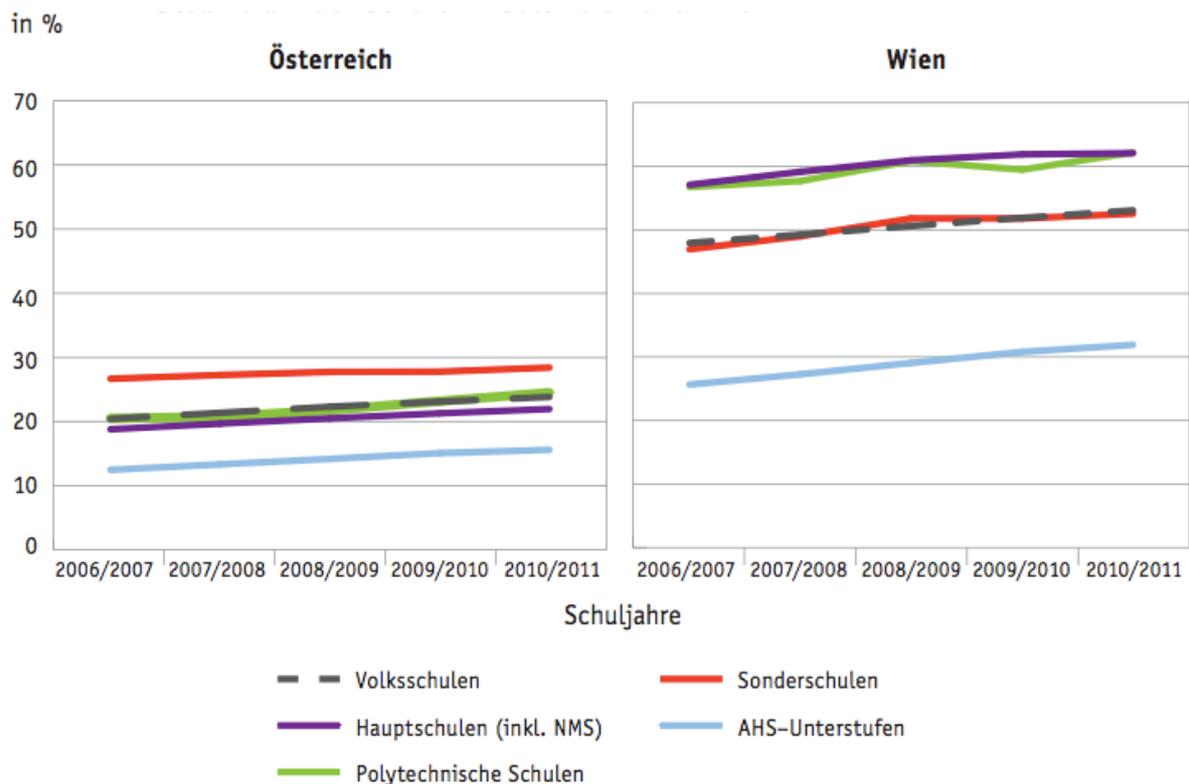


Abbildung 5: Anteil der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Schuljahren 2006/07 bis 2010/11²⁰⁴

5. Schulsysteme im Vergleich

Vorerst ist hinwegzunehmen, dass sich die Bildungssysteme von Deutschland und Österreich in bestimmten steuerungstechnischen Faktoren auf staatlicher Ebene grundlegend unterscheiden.²⁰⁵ In Folge werden die zwei Schulsysteme näher erläutert, um ein besseres Verständnis für den empirischen Teil zu gewährleisten.

5.1. Deutschland

Die Herausbildung und die aktuelle Entwicklung des deutschen Schulsystems war und ist geprägt von der *Kulturhoheit der Länder*.²⁰⁶

Dieser Aspekt geht zurück auf die Entwicklung „eines deutschen Nationalstaates im 19. Jahrhundert.“²⁰⁷ Es gibt nur sehr wenige gesetzliche Auflagen, die die Autonomie der einzelnen Länder bzgl. ihres Schulsystems eingrenzt.²⁰⁸ Hier sagt z.B. Artikel 7 des Grundgesetz-

²⁰⁴ Bericht des Rechnungshofes (2013), S. 272.

²⁰⁵ Vgl. Ackeren/Klemm (2011), S. 103-107 und Seel (2010), S. 201.

²⁰⁶ Ackeren/Klemm (2011), S. 103

²⁰⁷ Ackeren/Klemm (2011), S. 104.

²⁰⁸ Ackeren/Klemm (2011), S. 105.

zes: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“²⁰⁹ Dies bedeutet nach Jarass/Pieroth, dass der Staat für die gesamte Planung, Organisation und Leitung zuständig ist.²¹⁰ Die Länder sind für äußere (z.B. Instandhaltung und Errichtung von Schulgebäuden, Schulentwicklung, ...) und innere Schulangelegenheiten (z.B. Ziele und Unterrichtskontexte – Lehrplan, Schulbücher, Prüfungen / Gestaltung der Schulform und Schuldauer, etc.)²¹¹

5.1.1. Hamburg

Die Schulpflicht in Hamburg beginnt mit dem 6. Lebensjahr und dauert 11 Jahre an, dies bedeutet, dass das schulpflichtige Alter mit 18 Jahren endet.²¹² Abbildung 6 zeigt eine grafische Darstellung des Schulsystems von Hamburg. Hier ist zu erkennen, dass ein schulpflichtiges Kind in die Grundschule eintritt, die gleichzeitig die Primarstufe darstellt. Die Grundschule umfasst die Jahrgangsstufen 1 bis 4. Entweder ist diese an eine Stadtteilschule eingegliedert, oder sie kann auch unabhängig davon geführt werden. In der Grundschule werden elementare Kompetenzen und Kenntnisse vermittelt, die den Übertritt in die Sekundarstufe 1 gewährleisten. Mit der Sekundarstufe 1 beginnt die Gliederung des Schulsystems in eine Stadtteilschule und ein Gymnasium, die beide in eine Unterstufe und eine Oberstufe unterteilt sind. Die Stadtteilschule beinhaltet die Jahrgangsstufen 5 bis 13, wobei mit dem 11. Jahrgang eine Vorstufe eingerichtet wurde, die eine Vorbereitung auf die Oberstufe darstellt und 12 und 13 zur Oberstufe gezählt werden. Die Sekundarstufe 1 beläuft sich auf die Jahrgangsstufen 5 bis 10.²¹³

Die Stadtteilschule vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern eine grundlegende und vertiefte allgemeine Bildung und ermöglicht ihnen entsprechend ihren Leistungen und Neigungen eine Schwerpunktbildung, die sie befähigt, nach Maßgabe der Abschlüsse ihren Bildungsweg an einer Hochschule oder in berufsqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen.²¹⁴

In der Stadtteilschule wird nach der Sekundarstufe 1 der erste allgemeinbildende Schulabschluss erworben, wenn man sich zu diesem Zeitpunkt für die Beendigung der Schule entscheidet. Nach der 10. Schulstufe kann der mittlere allgemeine Schulabschluss absolviert werden bzw. kann man in die Vorstufe eintreten, die zum Besuchen der Oberstufe (Studienstufe) berechtigt. In dieser hat man die Möglichkeit, das Abitur zu absolvieren.²¹⁵ In der Stadtteilschule wird eine frühzeitige Festlegung auf einen bestimmten Abschluss gemieden. Es soll möglichst frei sein, welcher Abschluss angestrebt wird. Weiters steht die Förderung

²⁰⁹ Artikel 7 (1) GG, http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html (17.3.2014).

²¹⁰ Vgl. Jarass/Pieroth (1992), S. 195.

²¹¹ Vgl. Ackeren/Klemm (2011), S. 106-107.

²¹² Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2014), 36-37.

²¹³ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2014), S. 18-23.

²¹⁴ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2014), S. 21.

²¹⁵ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2014), S. 21.

des Erlangens des bestmöglichen Abschlusses im Vordergrund.²¹⁶ In der Studienstufe haben die Schüler/innen die Möglichkeit Schwerpunkte zu setzen, indem sie innerhalb bestimmter Profilbereiche auswählen können. Die Oberstufe der Stadtteilschule hört mit der 13. Schulstufe auf.²¹⁷

Das Gymnasium stellt die zweite Schulform nach der Grundschule dar. Sie gliedert sich ebenfalls in die Sekundarstufe 1 und die Sekundarstufe 2. Die Sekundarstufe 1 unterteilt sich wiederum in eine Beobachtungsstufe, die den Jahrgang 5 und 6 umfassen. Danach folgt die Mittelstufe, die die Jahrgangsstufen 7 bis 10 umfassen, wobei in der Jahrgangsstufe 10 eine Vorbereitung auf die Oberstufe, also die Sekundarstufe 2, erfolgt.²¹⁸

Das Gymnasium vermittelt seinen Schülerinnen und Schülern eine vertiefte allgemeine Bildung und ermöglicht ihnen entsprechend ihren Leistungen und Neigungen eine Schwerpunktbildung, die sie befähigt, nach Maßgabe der Abschlüsse ihren Bildungsweg an einer Hochschule oder in berufsqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen.²¹⁹

Auch hier werden die Schüler/innen in den Jahrgängen 7 bis 10, durch das Wählen eines individuellen Schwerpunktes, auf die Oberstufe vorbereitet. Es gibt Möglichkeiten der „Schwerpunktbildung nach Leistung und Neigung durch [...] Wahlmöglichkeiten in den Sprachen, Naturwissenschaften und den ästhetischen Fächern“.²²⁰ Die Schulform Gymnasium legt das Augenmerk auf äußerst leistungsfähige Schüler/innen.²²¹

²¹⁶ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2012), S. 8.

²¹⁷ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2014), S. 21.

²¹⁸ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2014), S. 22.

²¹⁹ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2014), S. 22.

²²⁰ Behörde für Schule und Berufsbildung (2012), S. 10.

²²¹ Behörde für Schule und Berufsbildung (2012), S. 10.

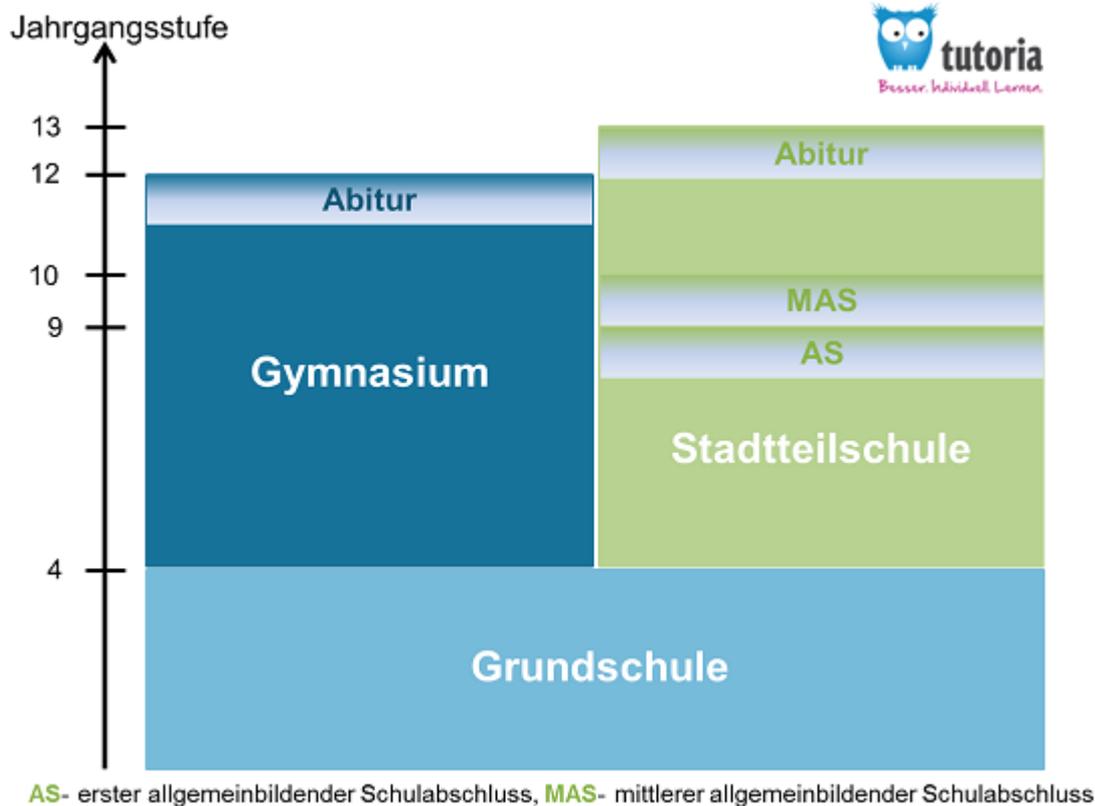


Abbildung 6: Schulsystem in Hamburg²²²

5.2. Österreich

Auch in Österreich hat die derzeitige Form des Schulsystems einen historisch nicht unbedeutenden Hintergrund. Staatlich bildet das Schulsystem, wenn man die Schulformen betrachtet, im Gegensatz zu Deutschland eine Einheit, jedoch haben Bund und Land hier auch unterschiedliche Kompetenzen und Rechte, die eine hohe Komplexität aufweisen. Wenn man z.B. auf die Erhaltung der Schulen hinweist, tritt folgende Regelung zu Tage: Die Erhaltung der Pflichtschulen untersteht der jeweiligen Gemeinde, die wiederum unter der Landesregierung steht. Berufsschulen aber werden von den Bundesländern erhalten. Der Staat stellt in der gesetzgebenden Gewalt die Rahmenbedingungen, die Bundesländer erstellen konkrete Ausführungsgesetze.²²³

5.2.1. Wien

Schulpflichtig ist ein Kind ab dem Alter von 6 Jahren und tritt in die Volksschule, die dem Primarbereich angehört, ein. Die Schulpflicht erstreckt sich über einen Zeitraum von 9 Jahren. Ein Schuljahr beinhaltet 10 Monate im Zeitraum von September bis Juni. Neben den

²²² <http://www.tutoria.de/schule-ratgeber/schulsysteme/schulsystem-hamburg> (14.3.2014).

²²³ Seel (2010), S. 201.

kostenlosen staatlichen Schulen gibt es auch private Schulträger, die für den Schulbesuch eine Gebühr einholen. Die Volksschule dauert 4 Jahre und darauf schließt die Sekundarstufe 1. Derzeit ist es für „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“²²⁴ noch²²⁵ möglich statt der Volksschule eine Sonderschule zu besuchen, (die sich über die gesamte Pflichtschulzeit erstreckt. Die Sekundarstufe 1 stellt zugleich die erste Abstufung des Schulsystem dar. Sie wird gegliedert in Hauptschule (HS), Neue Mittelschule (NMS) und in eine allgemein bildenden höhere Schule (AHS-Unterstufe).²²⁶ In Wien laufen parallel Hauptschulen (HS), Koope- rative Mittelschulen (KMS) und Neue Mittelschulen (NMS, wobei spätestens im Schuljahr 2015/16 alle HS und KMS in Neue Mittelschulen umgestellt werden.²²⁷ Aufgrund dieser Tat- sache werde ich in der Empirie dieser Arbeit neben der AHS-Unterstufe nur die Neue Mittel- schule berücksichtigen, da die anderen Schulformen Auslaufmodelle sind. Wenn man die Sekundarstufe 1 näher betrachtet, ist zu vermerken, dass die Hauptschule „eine grundlegen- de Allgemeinbildung“²²⁸ vermittelt und die AHS-Unterstufe „eine umfassende und erweiterte Allgemeinbildung“²²⁹. Die AHS-Unterstufe teilt sich wiederum in drei Zweige mit verschiede- nen Schwerpunkten, die wie folgt aussehen: „klassisches Gymnasium mit Latein und Real- gymnasium mit naturwissenschaftlichem oder wirtschaftskundlichem Fokus.“²³⁰ Die Sekun- darstufe 2 teilt sich in einen berufsbildenden Abschnitt und in einen allgemeinbildenden Ab- schnitt. Das erste Schuljahr der Sekundarstufe 2 stellt gleichzeitig das letzte Pflichtschuljahr der Schüler/innen dar. Eine berufsbildende Ausbildung kann in einem Polytechnikum mit anschließender Lehre, in einer Berufsbildenden Mittleren Schule (BMS) oder in einer Berufs- bildenden Höheren Schule (BHS, inkl. Matura) absolvieren. Daneben gibt es eine allgemein bildende Ausbildung in Form der AHS-Oberstufe, also eine allgemeinbildende höhere Schu- le, die auf die universitäre Ausbildung vorbereitet.²³¹ Abbildung 7 zeigt eine visuelle Darstel- lung des Bildungssystems in Österreich.

²²⁴ http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf (18.3.2014).

²²⁵ Anmerkung: Die UNO (United Nations Organisation) bezeichnet Sonderschulen als menschenrechtsunwürdig und fordert die Abschaffung dieses Schultyps. Vgl. http://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/680306/UNO-rugt-Osterreich_Sonderschulen-mussen-abgeschafft-werden (18.3.2014).

²²⁶ Vgl. http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf (18.3.2014).

²²⁷ Vgl. <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/neue-mittelschule.html> (18.3.2014).

²²⁸ http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf (18.3.2014).

²²⁹ http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf (18.3.2014).

²³⁰ http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf (18.3.2014).

²³¹ Vgl. http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf (18.3.2014).

das militärisch angehaucht war. Dies geschah hauptsächlich im Türkischunterricht und wurde heftig kritisiert.²³⁴

In Hamburg, wie die Praxis zeigte, wendete man sich Anfang der 1990er von der ursprünglichen Idee (Remigration und -integration) des Herkunftssprachenunterrichts ab und verfolgte neue Ziele aufgrund der veränderten Entwicklung der Migrationsgesellschaft.²³⁵

In Österreich gibt es seit Mitte der 1970er vorerst für Kinder aus der Türkei (in Wien 1975/76)²³⁶ und dem ehemaligen Jugoslawien (in Wien 1976/77)²³⁷ den *muttersprachlichen Zusatzunterricht*. Er basierte auf Kooperationsverhandlungen mit dem Entsendeland (also Türkei und Jugoslawien). Die Situation war in didaktischer Hinsicht katastrophal. Der Unterricht wurde didaktisch nicht aufbereitet und eine Schülerorientierung existierte ebenfalls nicht – die Lehrpläne wurden teilweise von Jugoslawien oder der Türkei eins zu eins übertragen und waren demnach sehr realitätsfremd für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, vor allem für jene, die bereits in Österreich geboren wurden. Ziel des Unterrichts war eine Erhaltung der Muttersprache und Kultur, um die Remigration und Reintegration in das Herkunftsland zu gewährleisten. Dieses Lehrziel ist nicht zurechtfertigen, da die Rückwanderungsbereitschaft der Gastarbeiterfamilien immer geringer wurde. Die damaligen Ersteller dieser Lehrpläne berücksichtigten in keinster Weise die Bilingualismusforschung oder die Sprachdidaktik. Viele Kinder konnten am Unterricht nicht teilnehmen, da sie eine andere Herkunftssprache besitzen als im Unterricht angeboten wird. Auch die Lehrkräfte waren mit der Didaktik hier nicht vertraut, sprachen kaum Deutsch, arbeiteten auf Basis von Jahresverträgen und wurden im schulischen Alltag nicht mit einbezogen (z.B. Konferenzen, etc.). Auch das Lehrmaterial wurde an die Kinder nicht angepasst und ist oft auf einem zu hohen Niveau.²³⁸ Die bilateralen Kooperationen zwischen Österreich und der Türkei bzw. Jugoslawien bzgl. des Muttersprachlichen Zusatzunterrichtes wurden Anfang der 1990er abgebrochen. Das ursprüngliche Ziel des Unterrichts war nicht mehr zeitgemäß und widerspricht sich mit den Entwicklungen. Der Aspekt der Reintegration und Remigration in das Herkunftsland war nur in den 1970er Jahren aktuell. In den 1990ern wurde demnach der Muttersprachliche Unterricht neu entwickelt, da auch die Forderung zur Verknüpfung zu anderen Fächern, wie z.B. Deutsch, bestand.²³⁹

Erklärungen, warum ein Unterricht in der jeweiligen Muttersprache durchgeführt werden soll gibt es viele, einige davon wurden im Kapitel 4 eingehend behandelt. Wiederholend kann man vermerken, dass der Erwerb der Erstsprache eine signifikante Bedeutung für den Er-

²³⁴ Vgl. <http://pdfarchiv.zeit.de/1972/45/lehrer-an-die-leine.pdf> (14.5.2014).

²³⁵ Vgl. Reich (1998), S. 11.

²³⁶ Vgl. Çınar /Davy (1998), S. 31.

²³⁷ Vgl. Çınar /Davy (1998), S. 31.

²³⁸ Vgl. Fischer (1986), S. 322-327.

²³⁹ Vgl. Çınar /Davy (1998), S. 37-38.

werb der Zweitsprache und weiteren Fremdsprachen hat. Die weiteren Sprachen werden leichter erlernt. Die Fertigkeit zur Analyse der Sprache und weiters „die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien“²⁴⁰ sind besser ausgeprägt als bei monolingualen Sprechern. Aber nicht nur die sprachliche Ebene spielt eine Rolle. Es werden auch „positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen [...] festgestellt“²⁴¹. Aber man kann auch eine größere Toleranz bei bilingualen Menschen und eine weniger starke Empfänglichkeit in Bezug auf Ethnozentrismus erkennen.²⁴² Ein bedeutender Aspekt betrifft auch die Schule bzw. den schulischen Erfolg von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Es besteht eine Notwendigkeit einer Förderung der Muttersprache, um eine Verbesserung der schulischen Leistungen der Schüler/innen zu erzielen. Dabei ist es wichtig, die Muttersprache als Unterrichtsmedium zu gebrauchen.²⁴³

6.2. Hamburg

In der Sekundarstufe 1 (Stadtteilschule und Gymnasium) wird der Unterricht in der Herkunftssprache in zwei Formen durchgeführt. Die Herkunftssprache wird zum einen als zusätzliches Fach unterrichtet und des weiteren kann sie aber auch an die Stelle der zweiten oder dritten lebenden Fremdsprache treten. Wenn der Herkunftssprachenunterricht als zusätzliches Fach besucht wird, ist die Teilnahme freiwillig. Hier ist es möglich, den Unterricht vormittags, aber auch nachmittags außerhalb der normalen Unterrichtszeit durchzuführen. Wenn der Unterricht als zweite oder dritte Fremdsprache besucht wird, gelten die Regelungen der Fremdsprache.²⁴⁴ Diese zwei Formen sind seit der Schulreform 2010/11 möglich. Weiters wird er jahres- und schulübergreifend abgehalten. Der Unterricht ist bedeutend für das Zeugnis und die Versetzung, das bedeutet, dass es entweder eine verbale Beurteilung oder eine Beurteilung durch eine Ziffernote in Halbjahres- und Jahreszeugnissen gibt. Welche Fremdsprachen bzw. welche Herkunftssprachen an welchen Schulen angeboten werden wird regional entschieden. Die Herkunftssprache kann auch als Fremdsprache für Schüler/innen, die nicht diese Muttersprache besitzen, gewählt werden.²⁴⁵ Wenn alle Schulformen betrachtet werden, wird an 50 Schulstandorten der Herkunftssprachenunterricht integriert in der Unterrichtszeit durchgeführt. Die Lehrer/innen dafür haben eine Fixanstellung. Weiters wird an 20 Schulstandorten Herkunftssprachenunterricht am Nachmittag erteilt. Wieder auf alle Schulformen bezogen werden die Sprachen Albanisch, Bosnisch, Dari, Farsi, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes und Türkisch un-

²⁴⁰ de Cillia (1998), S. 241.

²⁴¹ de Cillia (1998), S. 241.

²⁴² Vgl. de Cillia (1998), S. 241.

²⁴³ Vgl. Fthenakis/Sonner/Thurl/Walbiner (1985), S. 108.

²⁴⁴ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 12 und (2011b), S. 11.

²⁴⁵ Vgl. <http://li.hamburg.de/contentblob/3850332/data/download-pdf-neues-aufgabenprofil-fuer-herkunftssprachliche-lehrkraefte.pdf> (29.4.2014).

terrichtet. Wenn der Herkunftssprachenunterricht als Unterricht in der 2. oder 3. Fremdsprache herangezogen wird, gibt es Angebote in folgenden Sprachen: Polnisch, Russisch, Farsi und Türkisch.²⁴⁶ Im Bildungsplan des Herkunftssprachenunterrichts der Stadtteilschulen und Gymnasien (Sekundarstufe 1) sind Lerninhalte der folgenden Basisgrammatiken bzgl. des Sprachangebots enthalten: Bosnisch, Chinesisch, Farsi, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch.²⁴⁷ Eine Möglichkeit für Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch, die in der Sekundarstufe 1 zum ersten Mal eine deutsche Schule besuchen, ist das Belegen einer Sprachfeststellungsprüfung, die an die erste lebende Fremdsprache Englisch gekoppelt ist. Schüler/innen können die Prüfung in Englisch in ihrer Herkunftssprache ablegen. Das bedeutet, dass Englisch durch die Herkunftssprache ersetzt werden kann. Wesentlich ist, dass die Schüler/innen bis jetzt weniger als drei Jahre am Englischunterricht teilgenommen haben und eine gleich qualifizierte Lehrkraft für die Herkunftssprache die Prüfung abhalten kann. Die Note der Sprachfeststellungsprüfung stellt die Note in Englisch dar.²⁴⁸

6.3. Wien

Den muttersprachlichen Unterricht in seiner jetzigen Form gibt es seit dem Schuljahr 1992/1993 durch die Einführung neuer Lehrpläne.²⁴⁹ Das BMBF legt die Zielgruppe wie folgt fest:

Teilnahmeberechtigt sind alle SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sowie SchülerInnen, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen, ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, ihrer Aufenthaltsdauer in Österreich und ihrer Deutschkompetenz.²⁵⁰

Der muttersprachliche Unterricht verfolgt in der Sekundarstufe 1 das Ziel, durch den Erwerb der Muttersprache die Zweisprachigkeit auszubilden und zu fördern, eine Beihilfe zur Integration zu leisten, zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung beizutragen, sowie eine Bilingualität herzustellen.²⁵¹ In den Neuen Mittelschulen, sowie in der AHS Unterstufe wird der muttersprachliche Unterricht als unverbindliche Übung oder als Freigegegenstand „klassen-, schulstufen-, schul- und schulartenübergreifend“²⁵² in einem Ausmaß von jeweils 2-6 bzw. 2-12 Wochenstunden angeboten. Eine Absolvierung der unverbindlichen Übung wird im Jahreszeugnis mit dem Vermerk *teilgenommen* versehen und eine Teilnahme am Freigegegen-

²⁴⁶ Vgl. <http://li.hamburg.de/contentblob/3850334/data/download-pdf-regelungen-im-herkunftssprachlichen-unterricht.pdf> (29.4.2014).

²⁴⁷ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 49-62 und (2011b), S. 38-52.

²⁴⁸ Vgl. http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psm1?nid=u&showdoccase=1&doc.id=jl-Grd_StTSchulGymAPOHApP23&st=lr (29.4.2014).

²⁴⁹ Vgl. Çinar/Davy (1998), S. 46.

²⁵⁰ http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2010_11.xml (28.4.2014).

²⁵¹ Vgl. <http://www.bmbf.gv.at/medienpool/795/ahs20.pdf>, S. 5 (28.4.2014).

²⁵² Vgl. Bericht des Rechnungshofes (2013), S. 308.

stand wird benotet.²⁵³ Für das Zustandekommen des muttersprachlichen Unterrichts gilt die Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung. Dies bedeutet, dass ein Freigegegenstand bzw. eine unverbindliche Übung bei einer Anmeldezahl von in der Regel 15 Schüler/innen²⁵⁴ zustande kommt.²⁵⁵

In Wien gibt es folgende Organisationsformen des muttersprachlichen Unterrichts: Der Unterricht kann *integrativ* bzw. *unterrichtsparallel* erfolgen. Das bedeutet, dass ein muttersprachlicher Lehrer als Begleitlehrer fungiert. Diese Form hat ein Ausmaß von 3 Wochenstunden. Weiters gibt es *Sternkurse*. Hier werden Schüler/innen einer bestimmten Sprachgruppe zusammen an einem spezifischen Schulstandort unterrichtet. Der Unterricht findet jeweils 3 Stunden in der Woche und nachmittags statt. Als letzte Form wird die *zweisprachige Alphabetisierung* genannt, bei der bestimmte Teile des Unterrichts in der Muttersprache durchgeführt werden. Dies nimmt ein Ausmaß von 5 Stunden in der Woche ein. Die erste und die letzte Form betrifft jedoch vorwiegend die Volksschule. In der Sekundarstufe 1 findet der muttersprachliche Unterricht meist als unverbindliche Übung in Form von Sternkursen am Nachmittag statt.²⁵⁶

Folgende Tabelle zeigt das Angebot der Sprachen und die Teilnehmeranzahl der Schüler/innen.

Sprachen	Schüler/innen
Albanisch	395
Arabisch	682
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	7.298
Bulgarisch	101
Dari	73
Kurdisch/Kurmanci	49
Kurdisch/Zazaki	10
Paschtu	114
Persisch	180
Polnisch	521
Portugiesisch	37
Romanes	141
Rumänisch	48
Russisch	34
Slowakisch	23
Tschechisch	18
Tschetschenisch	126
Türkisch	7.692
Ungarisch	152
Gesamt	17.694

²⁵³ Vgl. Bericht des Rechnungshofes (2013), S. 308.

²⁵⁴ Ausnahmen gibt es hier beim Unterricht einer Muttersprache für Volksgruppenangehörige Vgl. <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009511&ShowPrintPreview=True> (28.4.2014).

²⁵⁵ Vgl.

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009511&ShowPrintPreview=True> (28.4.2014).

²⁵⁶ Vgl. Bericht des Rechnungshofes (2013), S. 313.

Tabelle 1: Sprachenangebot Wien Schuljahr 2010/11²⁵⁷

Es ist ersichtlich, dass 17.694 Schüler/innen am muttersprachlichen Unterricht in 19 Sprachen teilgenommen haben. 236 Lehrkräfte waren für den Unterricht zuständig – ca. 60 % der Lehrkräfte, die muttersprachlichen Unterricht durchführen, waren im Schuljahr 2010/2011 in Wien tätig.²⁵⁸ Im Schuljahr 2012/13 werden im Bereich der AHS folgende Sternkurse angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Bulgarisch, Chinesisch, Persisch (Farsi-Dari), Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Türkisch, Ungarisch.²⁵⁹

7. Bildungsstandards und Kompetenzen im Herkunftssprachenunterricht

7.1. Einführung in die Thematik

Ich beziehe mich im Zuge der theoretischen Abhandlung auf die deutsche Expertengruppe rund um Klieme u.a. (2007)²⁶⁰, die ein Konzept für Bildungsstandards entwickelten. Allgemein betrachtet stellen „Bildungsstandards [...] Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule“²⁶¹ dar. Weiters bestimmen sie Ziele, die die zu erreichenden Lernergebnisse von Schüler/innen benennen.²⁶² Wesentlich ist, dass sich Bildungsstandards an allgemeine Bildungsziele festhalten und diese in spezifische Anforderungen, die das Lehren und Lernen zu leisten hat, umgeformt werden. Bildungsziele sind allgemeine Aspekte, die festlegen welche²⁶³ „Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motive“²⁶⁴ die Schule weitergeben soll. Sie benennen sehr oberflächlich die Möglichkeiten, die den Schüler/innen gegeben werden, um ihre Persönlichkeit zu entfalten, kulturelle und wissenschaftliche Aspekte zu erwerben, wie man aktiv das gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben mitbestimmt. Aus diesem Grund, schreibt Klieme, sollen Bildungsziele die lebenslange Lernfähigkeit und den Ansprüchen in den Feldern Beruf, Gesellschaft und Alltag entsprechen und die Schüler/innen befähigen, dies zu bewältigen. Bildungsziele setzen die Orientierung der Entwicklung des Schulsystems, der Gestaltung von Unterricht von Lehrer/innen und weiters die didaktische Entwicklung und Umsetzung von

²⁵⁷ Eigene Darstellung, Vgl. Bericht des Rechnungshofes (2013), S. 314.

²⁵⁸ Vgl. Bericht des Rechnungshofes (2013), S. 314.

²⁵⁹ Vgl. BM:UKK (2013), S. 23.

²⁶⁰ Da in Deutschland Bildungsstandards, Kompetenzen etc. früher konkretisiert und eingeführt wurden als in Österreich, wird in dieser Arbeit die Expertise von Klieme u. a. (2007) angeführt. In Österreich fand die Entwicklung der Bildungsstandards, Kompetenzen, etc. unter denselben Rahmenbedingungen statt. Internationale Leistungstests wie PISA rollen eine Diskussion rund um Bildungsqualität auf. Vgl. Beer (2007), S. 62.

²⁶¹ Klieme u. a. (2007), S. 19.

²⁶² Vgl. Klieme u. a. (2007), S. 19

²⁶³ Vgl. Klieme u. a. (2007), S. 20.

²⁶⁴ Klieme u. a. (2007), S. 20.

Lehr- und Lerninhalte in einen verbindlichen Rahmen. Dieser Aspekt macht deutlich, dass hier gesellschaftliche Ansprüche eine große Rolle spielen. Weiters gründet in den Bildungszielen die gesellschaftliche Funktion der Lehr- und Lernziele, es ist also der Kerninhalt des Unterrichtsfaches von großer Bedeutung. Da Bildungsziele nur Erwartungen über verschiedenste Tatsachen – wie z.B. Wissensinhalte oder Werthaltungen – widerspiegeln, ist es notwendig, ein Medium einzuschalten, das spezifische Ziele formuliert. Hier nennt Klieme die Lehrpläne und Kompetenzmodelle der jeweiligen Unterrichtsfächer. Man findet auch genau hier die Anknüpfung der Bildungsstandards zu den Kompetenzanforderungen. Wenn Ziele erreicht werden, müssen Schüler/innen über Kompetenzen verfügen. Diese sind wiederum festgelegt in Kompetenzmodellen²⁶⁵, „die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen.“²⁶⁶

Kompetenzen versteht man nach Weinert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“²⁶⁷ In den einzelnen Fächern gibt es Teilkompetenzen, die alle Lernbereiche abdecken. Diese Teilkompetenzen werden nun in Kompetenzmodellen zusammengefasst, die bestimmte Niveaustufen nach kognitiven Prozessen und Qualität differenzieren. Diese verschiedenen Niveaus, also „Dimensionen und Stufen von Kompetenzen“²⁶⁸ können mit darauf zugeschnittenen Aufgaben empirisch verifiziert werden. Weiters zielen Kompetenzmodelle darauf ab, auszusagen, dass beim Erreichen einer Kompetenzstufe bestimmte Handlungen und Operationen durchgeführt werden können. Zuletzt muss noch erwähnt werden, dass sich Bildungsstandards empirisch überprüfen lassen können, da das Erreichen eines Standards das Resultat von Lernprozessen ist, die durch spezifische Aufgabenstellungen messbar sind.²⁶⁹

Alle drei Komponenten – Bildungsziele, Kompetenzmodelle und Aufgabenstellungen bzw. Testverfahren – werden benötigt, um Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung an Schulen zu nutzen.²⁷⁰

Wenn die allgemein gehaltenen Bildungsziele fehlen würden, wären die Kompetenzerwartungen völlig sinnfrei, da diese Ziele Ausgangsbasis für die Festlegung der Niveaustufen und den daraus folgenden Aufgabenstellungen bzw. Testverfahren sind. Die Kompetenzmodelle mit den spezifischen Abstufungen dienen als Verbindungsstück zwischen Bildungszielen und Aufgabenstellungen. Mit Hilfe der Abstufungen der Kompetenzen sollen sinnvolle Aufgaben

²⁶⁵ Vgl. Klieme u. a. (2007), S. 20-21.

²⁶⁶ Klieme u. a. (2007), S. 21.

²⁶⁷ Weinert (2001), S. 27-28.

²⁶⁸ Klieme u. a. (2007), S. 22.

²⁶⁹ Vgl. Klieme u. a. (2007), S. 21-23.

²⁷⁰ Klieme u. a. (2007), S. 23.

kreiert werden, die auch alle kognitiven Leistungen mit jeglichen Schwierigkeitsgrad berücksichtigen. Das Testen der Ergebnisse ist deshalb notwendig, damit die Basis für eine zukünftige Qualitätsentwicklung gelegt wird.²⁷¹

Gute Bildungsstandards zeichnen sich durch folgende Merkmale aus:

- *Fachlichkeit*: Sie sind immer auf einen spezifischen Fachbereich zugeschnitten und bilden die Grundsätze des Unterrichtsfaches.
- *Fokussierung*: Standards fokussieren sich auf einen Kernbereich des Unterrichtsfaches.
- *Kumulativität*: Bildungsstandards entwickeln sich im Laufe der Zeit. Das bedeutet, dass Schüler/innen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt eine spezifische Kompetenz erworben haben sollen. Kompetenzen werden somit schrittweise aufgebaut und sollen dem/der Schüler/in erhalten bleiben. Sie greifen weiter nach vor und bleiben nicht nur in der einzelnen Unterrichtsstunde, bei der Leistungsfeststellung oder in einem Schuljahr.
- *Verbindlichkeit für alle*: Jeder/jede Schüler/in soll die festgelegten Kompetenzen erworben haben. Sie sind bundesweit geltend und gleich für alle.
- *Differenzierung*: Es existieren differenzierte Kompetenzstufen, die „über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen.“²⁷² Dies bedeutet, dass eine spezifische Lernentwicklung des einzelnen/der einzelnen Schülers/Schülerin sichtbar wird.
- *Verständlichkeit*: Bildungsstandards sind in ihrer Formulierung genau, klar und präzise. Weiters müssen sie von Lehrkräften und der Bevölkerung angenommen und verstanden werden.
- *Realisierbarkeit*: Die Kompetenzen, die durch die Bildungsstandards erreicht werden, müssen für Schüler/innen ein realistisches Ziel darstellen. Auch für Lehrer/innen sollte der Umgang mit Kompetenzen im Unterricht gut möglich sein.²⁷³

7.2. Hamburg

In Deutschland werden Kompetenzen bundesweit von der Kultusministerkonferenz wie folgt definiert: Schüler/innen haben fachliche Kompetenzen erworben, wenn sie eine Situation mit vorhandenen Fertigkeiten bewerkstelligen, sich dabei auf vorhandenes Wissen beziehen oder sich Wissen, das für die Bewältigung der Situation von Nöten ist, hinzufügen. Wesentlich ist, dass Schüler/innen die Kernzusammenhänge eines Lerngebiets begriffen haben und zur Problemlösung angemessene Wege auswählen. Weiters können sie sich bei ihrem Han-

²⁷¹ Vgl. Klieme u. a. (2007), S. 23-24.

²⁷² Klieme (2007), S. 25.

²⁷³ Vgl. Klieme (2007), S. 24-30.

deln auf die erworbenen Fähigkeiten berufen und ihre Erfahrungen in diese Handlungen einbetten.²⁷⁴ Es gilt die theoretische Abhandlung in Kapitel 7.1.

7.2.1. Stadtteilschule Sekundarstufe 1

Im Bildungsplan der Stadtteilschulen wird der Begriff Kompetenzorientierung betont. Dieser besagt, dass das Lernen jenes Ziel verfolgt, Schüler/innen zum Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zu verhelfen. Um dies zu gewährleisten setzt der Bildungsplan voraus, je nach Alter und Entwicklungsstand der Schüler/innen verschiedene inhaltliche und methodische Schwerpunkte zu wählen. Der Bildungsplan bestimmt, welche Kompetenzen von den Schüler/innen zu bestimmten Zeitpunkten erworben werden sollen bzw. welche Kompetenzen für die Schulform Stadtteilschule im Herkunftssprachenunterricht verpflichtend sind. Dies alles sind Mindestanforderungen, die Schüler/innen können müssen, um abzuschließen oder in die Gymnasialstufe überzutreten.²⁷⁵

Die Kompetenzen sind in überfachliche, die jahrgangsübergreifend gelten und alle Unterrichtsfächer betreffen und fachliche Kompetenzen, die spezifisch auf das Unterrichtsfach zugeschnitten werden, gegliedert. Schüler/innen sollen in der Sekundarstufe 1 der Stadtteilschule folgende überfachliche Kompetenzen erreichen: Selbstkompetenz, Sozialkommunikative Kompetenz und Lernmethodische Kompetenz.²⁷⁶

Die *Selbstkompetenz* beschreibt die „Wahrnehmung der eigenen Person und die motivationale Einstellung im Mittelpunkt“²⁷⁷. Der/die Schüler/in soll lernen, selbstkritisch zu denken, einen eigenen Standpunkt einzunehmen und ein Selbstvertrauen in die eigenen Fertigkeiten hervorbringen.

Die *soziale Kompetenz* beinhaltet den Umgang mit Mitmenschen aus dem schulischen und privaten Umfeld, aber auch die Fertigkeit zu kommunizieren und zu kooperieren und sich in Konflikten dementsprechend zu verhalten.

Die *lernmethodischen Kompetenzen* beziehen sich auf das systematische Lernen (z.B. „[Der/die Schüler/in] erfasst und stellt Zusammenhänge her[.]“²⁷⁸, aber auch auf die Verwendung von verschiedenen Medien und Strategien zur Heranziehung von Lerninformationen.²⁷⁹

Die fachlichen Kompetenzen gliedern sich in funktionale kommunikative Kompetenzen, Interkulturelle Kompetenzen und Methodische Kompetenzen.²⁸⁰

Die *funktional kommunikativen Kompetenzen* halten fest, dass Schüler/innen bestimmte Fertigkeiten im Bereich Kommunikation erlangen. Diese Fertigkeiten sind Hör- und Sehverste-

²⁷⁴ Vgl. Kultusministerkonferenz (2005), S. 16.

²⁷⁵ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 8-9.

²⁷⁶ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 13.

²⁷⁷ Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 13.

²⁷⁸ Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 13.

²⁷⁹ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 13.

²⁸⁰ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S.14.

hen, Leseverstehen, Sprechen – also die Teilnahme an Gesprächen und das Zusammenhängende Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung²⁸¹. Weiters ist es von Bedeutung, dass Schüler/innen über sprachliche Mittel verfügen und diese anwenden können. Dazu zählen Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation, Rechtschreibung und Reflexion über Sprache.²⁸²

Die *Interkulturellen Kompetenzen* umfassen eine Annäherung an die Lebenswelt des jeweiligen Herkunftslandes des/der Schülers/Schülerin und dient auch dazu ihre eigene Position in ihrer Familie bzw. auch Sprachgemeinschaft in Bezug auf ihr Herkunftsland und auf Deutschland zu reflektieren. Wesentlich ist hier, dass diese Position in kommunikativen Gegebenheiten eingesetzt werden kann.²⁸³

Zuletzt werden die *Methodischen Kompetenzen* genannt, unter anderem das Sprachenlernen und der Umgang mit Medien und Texten. Schüler/innen verwenden verschiedene Lern-, Lese- und Erschließungsstrategien.²⁸⁴ Die Mindestanforderungen, die Schüler/innen im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenz erreichen müssen sind je nach erstrebtem Schulabschluss und Jahrgang verschieden angesetzt. Sie bewegen sich von A1 (Anfänger²⁸⁵ wird erreicht Ende der Klasse 6) bis B1+ (Fortgeschrittene Sprachverwendung²⁸⁶ wird erreicht Ende der Klasse 11) in allen Kompetenzbereichen. Diese Niveaustufen sind an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER)²⁸⁷ angelehnt. Auf diesen sind die Mindestanforderungen angepasst.²⁸⁸

Die folgende Auflistung zeigt spezifische Mindestanforderungen, die die Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe 1 der Stadtteilschule in Bezug auf das sprachliche Können (funktional kommunikative Kompetenzen) erreichen sollen. Berücksichtigt wird hier das Niveau B1-²⁸⁹, das den Schüler/innen den Übertritt in die Sekundarstufe 2 Gymnasialstufe bzw. zum Abschluss des Mittleren Schulabschlusses befähigt.

²⁸¹ „Sprachmittlung umfasst die zusammenfassende Übermittlung von Inhalten bis hin zur situativ bedingten Übersetzung von der Herkunftssprache in die deutsche Sprache und umgekehrt, z.B. die Zusammenfassung eines deutschsprachigen Zeitungs- oder Internetartikels in der Herkunftssprache.“ (Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 15.

²⁸² Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 14-15.

²⁸³ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 16.

²⁸⁴ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 14-15.

²⁸⁵ Vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (16.4.2014).

²⁸⁶ Vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (16.4.2014).

²⁸⁷ „A: Elementare Sprachverwendung[,] B: Selbstständige Sprachverwendung[,] C: Kompetente Sprachverwendung[,] Diese sind nochmals in insgesamt 6 Stufen des Sprachniveaus unterteilt[.]“ Vgl.

<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (16.4.2014).

²⁸⁸ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 19.

²⁸⁹ Aufgrund der differenzierten Schulabschlüsse in der Hamburger Stadtteilschule existieren im Bildungsplan mehrere Sprachniveaus. Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 19.

Um einen Vergleich zur Neuen Mittelschule zu gewährleisten wird bei den Kompetenzen der Stadtteilschule das Niveau B1- ausgewählt, das einen Übertritt in die Gymnasiale Oberstufe ermöglicht, da nach einem Besuch der Neuen Mittelschule auch ein Übergang in eine Schule mit Matura gewährleistet wird. Vgl. http://www.ausbildungskompass.at/info6_2 (16.4.2014).

Hör-Seh-Verstehen (rezeptiv): Schüler/innen können Informationen aus Konversationen zu ihnen bekannten Inhalten bei einem klaren und normal langsamen Sprechtempo verstehen. Unbekannte Ausdrücke können von ihnen aus dem Kontext gedeutet werden.

Leseverstehen (rezeptiv): Schüler/innen können eigenständig einfache authentische Texte über ihnen aus dem Alltag bekannte Gegenstände und Themen verstehen.

An Gesprächen teilnehmen (produktiv): Schüler/innen können an Konversationen über ihnen bekannte Themen ohne spezifische Vorbereitung darauf teilnehmen. Ihren Standpunkt können Schüler/innen in simplen Sätzen formulieren und sind im Stande einen Informationsaustausch zu einer Thematik ihres Interesses zu tätigen.

Zusammenhängendes Sprechen (produktiv): Schüler/innen können weitgehend beim Sprechen den Redefluss halten, wenn sie zu einer begrenzten Palette von bekannten Themen sprechen.

Schreiben (produktiv): Schüler/innen können simple geschlossene Texte zu ihnen bekannten Themen verfassen.

Sprachmittlung: Schüler/innen können sprachliche Ausdrücke in bestimmten Situationen von der deutschen in die Herkunftssprache transferieren und die fremden Wörter aus dem Kontext herauslesen und umschreiben.

Wortschatz: Schüler/innen besitzen einen Wortschatz, der ausreicht, um Umschreibungen zu bekannten Themen zu äußern.

Grammatik: Schüler/innen besitzen ein Inventar an Grammatik, das sie in bekannten Fällen und Themen richtig einsetzen können. Fehler sind noch vorhanden, aber die Äußerung wird verstanden.

Aussprache und Intonation: Schüler/innen können Aussprache und Intonation, die der Standardsprache ähnelt, richtig einsetzen.

Rechtschreibung: Schüler/innen besitzen innerhalb des Wortschatzes, den sie haben, ein gefestigtes Wissen in der Rechtschreibung.²⁹⁰

7.2.2. Gymnasium Sekundarstufe 1

Dem kompetenzorientierten Bildungsplan entnommen, sind spezifische Mindestanforderungen angeführt, die Kompetenzen darstellen, die die Schüler/innen zu bestimmten Zeitpunkten erreichen müssen. Nun gliedern sich die Kompetenzen in überfachliche, die jahrgangsübergreifend sind, und fachliche Kompetenzen, die spezifisch auf das Fach ausgerichtet sind. Die überfachlichen Kompetenzen²⁹¹ umfassen die Selbstkompetenz, Sozialkommunikative Kompetenz und Lernmethodische Kompetenz. Bei den fachlichen Kompe-

²⁹⁰ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 21-41.

²⁹¹ Auf die Bedeutung dieser und der noch folgenden Kompetenzen wurde schon in Kapitel 7.2.1 eingegangen, aufgrund dessen wird hier auf eine Erläuterung verzichtet.

tenzen findet man die funktionale kommunikative Kompetenz, die interkulturelle Kompetenz und die methodische Kompetenz. Die funktional Kommunikative Kompetenz wird aufgesplittet in Kommunikative Fertigkeiten, die Schüler/innen besitzen sollen und sie sollen weiters über bestimmte sprachliche Mittel verfügen. Dies bedeutet, dass Schüler/innen im kommunikativen Bereich folgende Fertigkeiten erlangen sollen: Hör-Seh-Verstehen, Leseverstehen, Sprechen (Teilnahme an Gesprächen, zusammenhängendes Sprechen), Schreiben und Sprachmittlung. Weiters sollen sie folgende sprachliche Mittel erlangen: Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation, Rechtschreibung, Reflexion über Sprache.²⁹² Im Bildungsplan des Gymnasiums der Sekundarstufe 1 richten sich die Mindestanforderungen, die unter die funktionale kommunikative Kompetenz fallen, die Schüler/innen erreichen sollen, an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Im Bildungsplan werden die Sprachniveaus A2 (Grundlegende Kenntnisse²⁹³ in der Jahrgangsstufe 6²⁹⁴) bis B1+ (wird gegen Ende der Sekundarstufe 1 erreicht).²⁹⁵

Die folgende Auflistung zeigt spezifische Mindestanforderungen, die die Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe 1 in Bezug auf das sprachliche Können erreichen sollen. Berücksichtigt wird hier das Niveau B1+, das den Schüler/innen den Übertritt in die Sekundarstufe 2 des Gymnasiums befähigt.

Hör-Sehverstehen (rezeptiv): Schüler/innen können einfache Sachtexte, Konversationen, Vorträge, Hör- und Sehtexte verstehen, wenn die Sprache dieser klar und deutlich ist. Weiters verstehen sie die relevanten Aussagen und spezifische Informationen.

Leseverstehen (rezeptiv): Schüler/innen können ihrem Alter entsprechend ausgedehnte literarische Texte, aber auch Informationstexte zu bestimmten Themen selbstständig allgemein und detailliert verstehen, wenn die Thematik aus einem ihnen bekannten Themenfeld stammt.

An Gesprächen teilnehmen (produktiv): Schüler/innen können an Konversationen teilnehmen über bereits bekannte oder weitere Themen, die von gesellschaftlicher Relevanz sind. Die Konversation kann trotz vereinzelter Ausdrucksprobleme weiter geführt werden.

Zusammenhängendes Sprechen (produktiv): Schüler/innen können weitgehend beim Sprechen den Redefluss halten.

Schreiben (produktiv): Schüler/innen können geschlossene Texte weitgehend selbst schreiben.

Sprachmittlung: Schüler/innen können zwischen deutschen Redner/innen und Redner/innen ihrer Herkunftssprache vermitteln bzw. schriftliche und mündliche Äußerungen übersetzen, sodass ein Verständnis herrscht.

²⁹² Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011b), S. 6-13.

²⁹³ Vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (16.4.2014).

²⁹⁴ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011b), S. 19.

²⁹⁵ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011b), S. 13.

Wortschatz: Schüler/innen besitzen einen Wortschatz, mit dem sie auch Umschreibungen tätigen können zu persönlichen Themen oder gesellschaftlich relevanten Themen. Wortwiederholungen können sie somit verhindern.

Grammatik: Schüler/innen besitzen ein derartiges grammatisches Repertoire und sprachliches Bewusstsein, sodass es zu keinen Fehldeutungen beim Verständnis kommt. Fehler sind noch vorhanden.

Aussprache und Intonation: Schüler/innen besitzen eine sichere Aussprache und Intonation und können diese Aspekte realistisch der Situation angemessen einsetzen.

Rechtschreibung: Schüler/innen besitzen ein gefestigtes Wissen in der Rechtschreibung.²⁹⁶

7.3. Wien

Der Österreichische Kompetenzbegriff lehnt sich so wie in Deutschland an die Definition an Weinert an (siehe Kapitel 7.1).²⁹⁷ Kompetenzen, die in den Bildungsstandards eingebettet sind, beschreiben „Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es dem Kind ermöglichen, handelnd Probleme zu lösen“²⁹⁸. Es wird darauf hingewiesen, dass Kompetenzen das Resultat von Lernprozessen sind. Ein wesentliches Element ist die Lebenswelt der Schüler/innen, da dieser Lernprozess durch das Auseinandersetzen mit sich selbst und der Umwelt erfolgt.

Der/die Schüler/in wird durch den Kompetenzerwerb befähigt, verschiedene Situationen (auch zukünftig gesehen außerhalb der Schule) zu bewältigen, indem er/sie sein/ihr Wissen zielgerecht auf die Situation passend einsetzt, um durch sein/ihr Handeln eine Lösung zu finden. Es wird differenziert zwischen den allgemeinen Kompetenzen, die in jedem Unterrichtsfach geltend sind und fachlichen Kompetenzen, die spezifisch auf das jeweilige Unterrichtsfach zugeschnitten sind.²⁹⁹

7.3.1. Neue Mittelschule

Die Bildungs- und Lehraufgabe des Muttersprachlichen Unterrichts der Neuen Mittelschule ist laut Lehrplan „die Erreichung eines hohen Grades der Zweisprachigkeit (Muttersprache und Deutsch).“³⁰⁰ Da zwei primäre Sprachen ausgebildet werden, verweist der Lehrplan für muttersprachlichen Unterricht auf den des Unterrichtsfaches Deutsch und nennt darüber hinausgehende Aspekte, die im Lehrplan für Deutsch nicht angeführt sind.³⁰¹

Die Lehrpläne der Neuen Mittelschule sind kompetenzorientiert. Das bedeutet, dass hier eine auf das Fach bezogene Kompetenzerstellung festgehalten wird. Wesentlich ist hierbei, dass

²⁹⁶ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011b), S. 19-27.

²⁹⁷ Beer (2007), S. 71.

²⁹⁸ Vgl. Beer (2007), S. 67.

²⁹⁹ Vgl. <https://www.bifie.at/node/49> (15.4.2014).

³⁰⁰ http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S. 105 (16.4.2014).

³⁰¹ Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S. 105 (16.4.2014).

neben dem Erwerb von Wissen auch einen kritischen, eigenständigen aktiven Umgang mit diesem im Vordergrund steht. Im Rahmen der überfachlichen Kompetenzen sollen Schüler/innen Fertigkeiten in *Sachkompetenz*, *Selbstkompetenz* und *Sozialkompetenz* erlangen. Die *Sachkompetenz* zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler/innen altersgerecht eine Problemstellung situationsgerecht auflösen, sich mit diversen Sachverhalten kritisch auseinandersetzen und ihr eigenes Handeln diesbezüglich kritisch beleuchten.

Die *Selbstkompetenz* befähigt Schüler/innen dazu, ihre Begabungen zu erkennen und zu entfalten. Sie fördert aber auch das Bewusstwerden von den jeweiligen eigenen Stärken und Schwächen.

Die *Sozialkompetenz* besagt, dass Schüler/innen dazu in der Lage sind mit Menschen aus ihrem Umfeld zu kooperieren, Verantwortung zu tragen und das soziale Leben gemeinsam mit anderen zu prägen.³⁰²

Folgende Kompetenzen sollen Schüler/innen am Ende der Neuen Mittelschule laut Lehrplan des muttersprachlichen Unterrichts in Hinblick auf den sprachlichen Aspekt erreicht haben:

Allgemeines:

Schüler/innen entwickeln eine schriftliche und mündliche Zweisprachigkeit, die sie situationsbedingt anwenden können.

Schüler/innen können ihren Fachwortwortschatz erweitern und ihre Sprachentwicklung verläuft ausgeglichen.

Schüler/innen können bestimmte Sprachstrukturen (Zeitform, Verlauf der Handlung, Rektion, Phraseologie) erkennen. Schüler/innen können bestimmte Sprachstrukturen bewusst einsetzen und sich gewählt ausdrücken.

Schriftliche Kommunikation: Schüler/innen können ihre eigenen Erfahrungen, Gefühle und Standpunkte artikulieren und sachbezogene Texte schreiben. Weiters können sich die Schüler/innen mit diesen Ausdrucksformen in der deutschen Sprache auseinandersetzen.

Weiters können Schüler/innen Sicherheit in der Rechtschreibung aufweisen. Hier können sie auch auf bestimmte Interferenzen mit dem Deutschen hinweisen.

Mündliche Kommunikation: Die Schüler/innen bauen ihr Inventar des sprachlichen Handelns und die Sprechfähigkeit aus, sodass sie sich auf eine Reihe von sozioökonomischen Situationen beziehen können. Schüler/innen werden für verschiedene muttersprachliche Sprachregister sensibilisiert und diese können von ihnen dem Deutschen gegenübergestellt werden.

Leseferdigkeit: Schüler/innen sollen Lust am Lesen entdecken und in Bezug auf den literarischen Aspekt Bezugspunkte zu der deutschen Sprache finden. Weiters können Schüler/innen muttersprachliche Originale mit der deutschen Übersetzung gegenüber stellen und eine Verbindung herstellen.

³⁰² Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_an1.pdf, S. 2-3 (16.4.2014).

Sprachbetrachtung: Durch die Beschäftigung mit Sprache (Muttersprache und Deutsch) wird das Sprachbewusstsein und der sichere Gebrauch der Sprache gestärkt.³⁰³

7.3.2. Gymnasium Sekundarstufe 1

Für das Bildungsziel des Lehrplans des Muttersprachlichen Unterrichts der Unterstufe des Gymnasiums gilt derselbe Aspekt wie für den der NMS nämlich „ die Erreichung eines hohen Grades der Zweisprachigkeit (Muttersprache und Deutsch).“³⁰⁴ Auch die Kompetenzen gleichen sich vollständig. Als überfachliche Kompetenzen erreichen Schüler/innen Selbstkompetenz und Sozialkompetenz.³⁰⁵

Folgende Kompetenzen sollen Schüler/innen am Ende der Unterstufe der AHS laut Lehrplan des muttersprachlichen Unterrichts in Hinblick auf den sprachlichen Aspekt erreicht haben: Schüler/innen entwickeln eine schriftliche und mündliche Zweisprachigkeit, die sie situationsbedingt anwenden können.

Allgemeines: Schüler/innen können ihren Fachwortschatz erweitern und ihre Sprachentwicklung verläuft ausgeglichen.

Schüler/innen können bestimmte Sprachstrukturen (Zeitform, Verlauf der Handlung, Rektion, Phraseologie) erkennen. Schüler/innen können bestimmte Sprachstrukturen (bewusst einsetzen und sich gewählt ausdrücken).

Schriftliche Kommunikation: Schüler/innen können ihre eigenen Erfahrungen, Gefühle und Standpunkte artikulieren und sachbezogene Texte schreiben. Weiters können sich die Schüler/innen mit diesen Ausdrucksformen in der deutschen Sprache auseinandersetzen.

Weiters können Schüler/innen Sicherheit in der Rechtschreibung aufweisen. Hier können sie auch auf bestimmte Interferenzen mit dem Deutschen hinweisen.

Mündliche Kommunikation: Die Schüler/innen bauen ihr Inventar des sprachlichen Handelns und die Sprechfähigkeit aus, sodass sie sich auf eine Reihe von sozioökonomischen Situationen beziehen können. Schüler/innen werden für verschiedene muttersprachliche Sprachregister sensibilisiert und diese können von ihnen dem Deutschen gegenübergestellt werden.

Lesefertigkeit: Schüler/innen sollen Lust am Lesen entdecken und in Bezug auf den literarischen Aspekt Bezugspunkte zu der deutschen Sprache finden. Weiters können Schüler/innen muttersprachliche Originale mit der deutschen Übersetzung gegenüber stellen und eine Verbindung herstellen.

Sprachbetrachtung: Durch die Beschäftigung mit Sprache (Muttersprache und Deutsch) wird das Sprachbewusstsein und der sichere Gebrauch der Sprache gestärkt.³⁰⁶

³⁰³ Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S. 107 (17.4.2014).

³⁰⁴ <http://www.bmbf.gv.at/medienpool/795/ahs20.pdf>, S. 5 (17.4.2014).

³⁰⁵ Vgl. <http://www.bmbf.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, S. 2-3 (17.4.2014).

³⁰⁶ Vgl. <http://www.bmbf.gv.at/medienpool/795/ahs20.pdf>, S. 107 (17.4.2014).

8. Bildungsstandards im Unterrichtsfach Deutsch

8.1. Einführung in die Thematik

Um die richtige Einordnung in die Kategorie „Einbettung der Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts in die Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch“³⁰⁷ zu ermöglichen, werden in diesem Kapitel die Bildungsstandards der Schnittstelle der Sekundarstufe 1 / Sekundarstufe 2 des Unterrichtsfaches Deutsch dargestellt.

8.2. Hamburg

Vorerst ist hinwegzunehmen, dass für die Analyse in Hamburg das Gymnasium außer Acht gelassen wird, da in dieser Schulform keine Bildungsstandards für die Sekundarstufe 1 existieren und die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife, also die am Ende der Studierstufe (Sekundarstufe 2) erreicht werden sollen, nicht mit den Kompetenzen der Sekundarstufe 1 kompatibel sind. Die Bildungsstandards, die von der Kultusministerkonferenz entwickelt worden sind, „sind als Regelstandards definiert. [...] Mit den Regelstandards ist zunächst ein mittleres Anforderungsniveau definiert worden.“³⁰⁸

Folgend werden die Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, also im Rahmen der Stadtteilschule, strukturierend dargestellt.

Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss sind als „abschlussbezogene Regelstandards“³⁰⁹ definiert, die das Fundament des jeweiligen Unterrichtsfaches umschließen und die Leistungen, die erwartet werden, in Form von Kompetenzen beschreiben. Basierend auf Kompetenzmodelle, die jeweils auf das Unterrichtsfach zugeschnitten sind, stellen die Standards eine Verflechtung zu internationalen Standardmodellen, wie z.B. die PISA-Studie und den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, dar.³¹⁰

Die folgende Abbildung 8 zeigt die Bildungsstandards bzw. Kompetenzbereiche des Unterrichtsfaches Deutsch, die nach der Sekundarstufe 1 der Stadtteilschule zu erreichen sind.

³⁰⁷ Vgl. Forschungsfrage siehe Kapitel 1.

³⁰⁸ Kultusministerkonferenz (2004), S. 14.

³⁰⁹ Kultusministerkonferenz (2004), S. 3.

³¹⁰ Vgl. Kultusministerkonferenz (2004), S. 3-4.

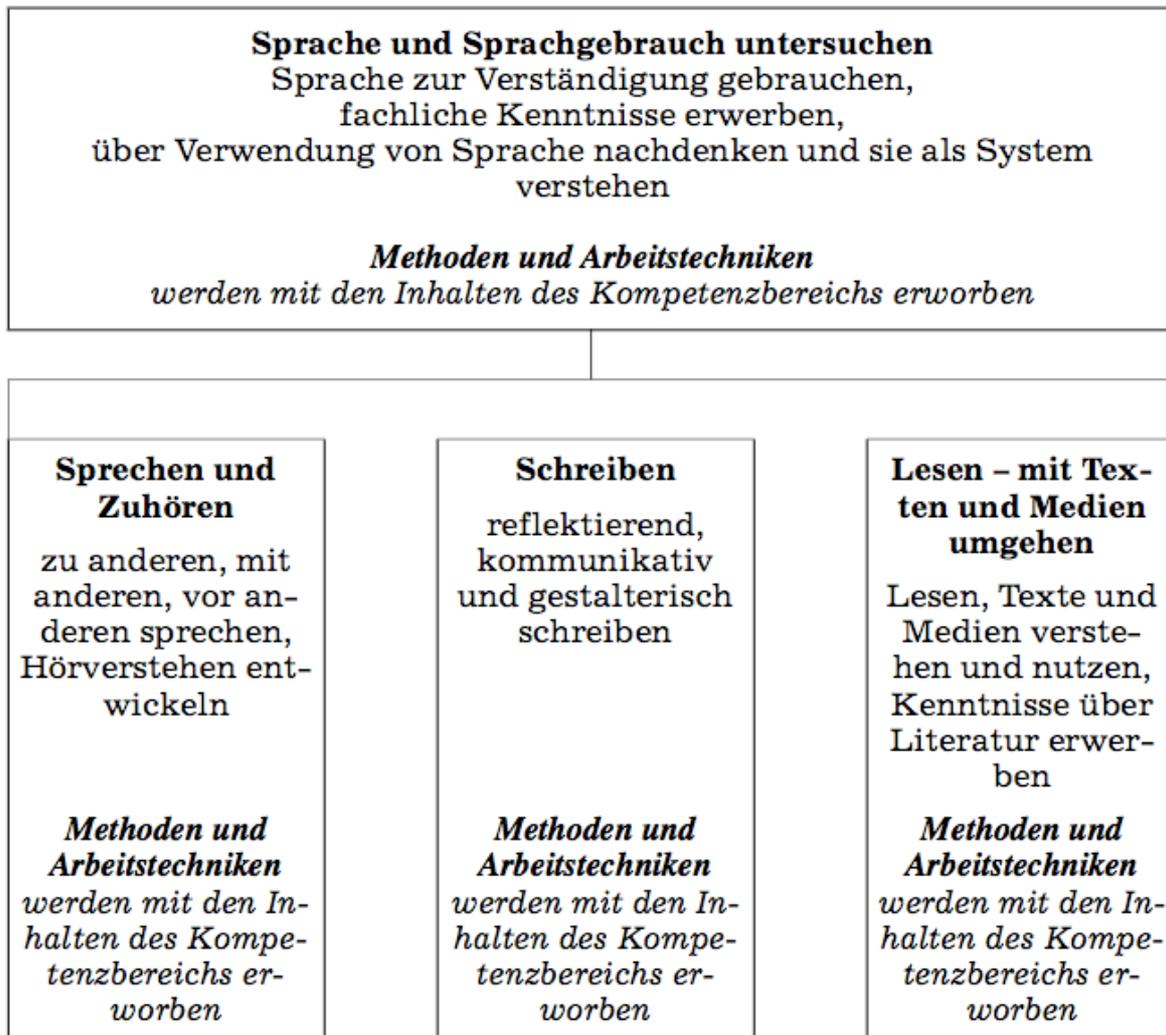


Abbildung 8: Kompetenzbereiche des Unterrichtsfaches Deutsch zum Erreichen des Mittleren Schulabschlusses (Stadtteilschule Hamburg)³¹¹

Im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* können Schüler/innen sich in diversen Sprechsituationen, die sich auf persönlicher, beruflicher und öffentlicher Ebene befinden, der Situation und des Adressaten gerecht verhalten und diese bewerkstelligen. Schüler/innen sprechen in Standardsprache, wissen diese auf die jeweilige Situation hin wirkungsgerecht einzusetzen. Sie sind sich somit über die Wirkung ihres sprachlichen Handelns bewusst. Die Gesprächskultur der Schüler/innen hat sich insofern entwickelt, dass ein respektvolles Verhalten und Zuhören gegenüber dem Gesprächspartner zu einer Selbstverständlichkeit wird. Aus der Abbildung ist zu entnehmen, dass die Aspekte ‚zu anderen sprechen‘, ‚mit anderen sprechen‘, ‚vor anderen sprechen‘, ‚verstehend zuhören‘ und ‚szenisch spielen‘ eine essentielle Rolle spielen.

Der Bereich des *Schreibens* besagt, dass Schüler/innen diverse Möglichkeiten des Schreibens beherrschen, um zu kommunizieren, etwas darzustellen und zu reflektieren. Die Schü-

³¹¹ Kultusministerkonferenz (2004), S. 8.

ler/innen verfassen die Texte selbstständig, dem Schreibanlass bzw. der Aufgabenstellung folgend, der Situation und dem Adressaten gerecht und können diesbezüglich unterschiedliche sprachliche Gestaltungsmittel einsetzen. Schüler/innen können einen angemessenen Schreibstil vorweisen und können mit Hilfe von Strategien und dem Hilfsmittel Wörterbuch Fehler vermeiden, dh. sie können ihre Texte weitgehend fehlerfrei verfassen. Im Bereich des Schreibens sind die Aspekte ‚über Schreibfertigkeiten besitzen‘, ‚den Schreibprozess gestalten‘ – also Texte vorplanen und mit bestimmten Mitteln gestalten, aber auch Texte überarbeiten wesentlich.

Ein weiteres Feld ist das *Lesen* und der *Umgang mit Texte und Medien*. Hier können Schüler/innen Methoden, die zum Verstehen der Texte notwendig sind, zu ihrem Vorteil einsetzen. Die Informationen bzw. der Inhalt des Textes wird von ihnen selbstständig erkannt und mit ihrem Vorwissen verbunden. Durch bestimmte Lesetechniken und Lesestrategien können Schüler/innen gezielt Informationen aus dem Text herausholen. Außerdem ist es ihnen mit vorhandenem Basiswissen möglich, Texte nach bestimmten Kriterien einzuordnen und sich in sprachlichen und literarischen Aspekten zu orientieren. Schüler/innen besitzen außerdem ein Orientierungswissen um Informationen aus unterschiedlichen Medien herauszufiltern und kritisch zu betrachten. Schüler/innen sind weiterhin fähig literarische Texte, sowie Sachtexte zu verstehen und sinnvoll einzusetzen.

Im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch* können Schüler/innen diverse Aspekte bezüglich des eigenen und des fremden sprachlichen Handelns verstehen und für ihre eigene Entwicklung der Sprache verwenden. Texte können von den Schüler/innen unter funktionalen, normativen und ästhetischen Aspekten analysiert werden. Sie wissen über den Gebrauch der Sprache in bestimmten Situationen Bescheid und können für die eigene Herstellung und Überarbeitung von Texten grammatikalische Erscheinungsbilder einsetzen. Beim mündlichen Sprachgebrauch können Schüler/innen wesentliche Aspekte der Aussprache und beim schriftlichen Sprachgebrauch Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung anwenden. Schüler/innen sind sich in der Verwendung der Texte bewusst und können Zusammenhänge herstellen.³¹²

8.3. Wien

Bildungsstandards sind in Österreich als Regelstandards konzipiert. Sie beschreiben grundlegende Erwartungen an die Ergebnisse schulischer Lehr- und Lernprozesse in Form spezifischer Könnenserwartungen und legen in einem Pflichtgegenstand konkrete, von Schülerinnen und Schülern zu erbringende Leistungen fest.³¹³

³¹² Vgl. Kultusministerkonferenz (2004), S. 8-16.

³¹³ <https://www.bifie.at/node/49> (24.4.2014).

Regelstandards richten sich in Österreich nach einer Mitte. Es existiert also eine mittlere Streubreite, die eine Grenze zwischen Erreichen und Nicht-Erreichen der Standards darstellt.³¹⁴

Im Unterrichtsfach Deutsch liegt folgendes Kompetenzmodell der Bildungsstandards zu Grunde und umfasst die Kompetenzen, die nach der Sekundarstufe 1 der AHS und auch nach der NMS in der 8. Schulstufe von den Schüler/innen erreicht worden sind:

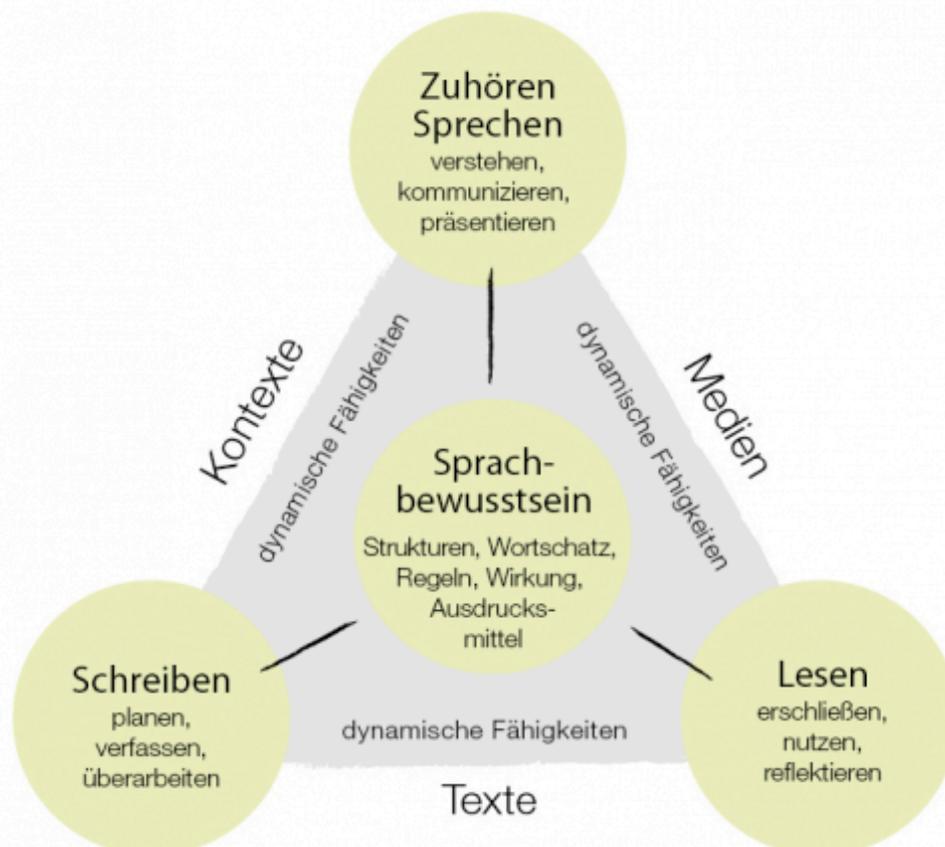


Abbildung 9: Kompetenzmodell der Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe (Ende der Sekundarstufe 1)³¹⁵

Wie man auch Abbildung 9 entnehmen kann, umfasst das Kompetenzmodell die Bereiche Zuhören und Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachbewusstsein. Inhalte, Medien und Texte fließen in alle Kompetenzbereiche mit ein.³¹⁶

Im Bereich des *Zuhörens und Sprechens* können Schüler/innen gesprochene Aufzeichnungen, sei es durch persönliche oder mediale Vermittlung, verstehend wahrnehmen, aber auch persönliche und offizielle Kommunikationssituationen bewältigen. Weiters sind sie fähig, eine mündliche Präsentation zu halten.

Beim *Lesen* können Schüler/innen nach der 8. Schulstufe durch Basis-Lesefertigkeiten unterschiedliche Textarten (wie z.B. literarische Texte, Sachtexte, Diagramme, Tabellen, und Bild-Text-Kombinationen, etc.) aus verschiedensten Quellen inhaltlich erschließen und sich

³¹⁴ Vgl. Beer (2007), S. 66.

³¹⁵ Vgl. <https://www.bifie.at/node/49> (24.4.2014).

³¹⁶ Vgl. <https://www.bifie.at/node/49> (24.4.2014).

ein Bewusstsein darüber zu verschaffen. Schüler/innen haben ein allgemeines Textverständnis, dass sie befähigt, Formalitäten und Merkmale des Textes zu erkennen. Darüber hinaus wissen Schüler/innen wie sie bestimmte Informationen aus Texten herausfiltern können. Unterschiedliche Texte aus verschiedenen medialen Formen können miteinander verglichen, aber auch reflektiert werden.

Der Kompetenzbereich *Schreiben* ist dadurch gekennzeichnet, dass Schüler/innen verschiedene Textarten korrekt schreiben können hinsichtlich ihrer Formalität und dem Inhalt. Alle Gesichtspunkte, die gehört, gelesen und erfahren wurden, können Schüler/innen in Form eines Textes oder Notizen schriftlich darbringen. Wesentlich ist, dass Schüler/innen Texte planen, verfassen und überarbeiten können. Beim Planen der Texte können sie den Inhaltstoff, den sie zum Verfassen des Textes brauchen, sammeln und die Struktur des Textes bzgl. der Textsorte auswählen. Weiters sind sie in der Lage anhand bestimmter Kriterien und grundlegenden Mitteln den Text aufzubauen, zu verfassen und durch Überarbeitung zur orthographischen, sprachlichen und inhaltlichen Richtigkeit beizutragen.

Der Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein* verbindet sich in alle anderen Kompetenzbereiche des Kompetenzmodells. Dies kann man auch in Abbildung 9 erkennen. Das Sprachbewusstsein beeinflusst somit auch das Zuhören und Sprechen, Schreiben und Lesen. Schüler/innen bekommen einen Einblick in die Strukturen, Normen und Funktionen von Sprache, damit ein Verstehen von unterschiedlichen Texten gewährleistet ist und sie den Auswirkungen des eigenen und fremden Sprachgebrauchs bei mündlichen und schriftlichen Abhandlungen bewusst wahrnehmen können. Schüler/innen verstehen Text- und Satzstrukturen, Wortarten und Wortstrukturen und wissen, wie sie einsetzbar sind. Sprachliche Ausdrucksmittel können je nach Situation gebraucht werden.³¹⁷

9. Zusammenfassende Gegenüberstellung

Folglich werden die gesammelten Informationen in die Kategorien eingeordnet und dadurch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Hamburg und Wien herausgefiltert und aufgezeigt. Zuerst wird beantwortet, welchen Rahmenbedingungen der Herkunftssprachenunterricht in den beiden Städten obliegt – also wie Durchführung und Form aussehen.

Weiters werden die jeweiligen Kompetenzen der Lehrpläne verglichen, um etwaige Anregungen herauszulesen. Hier ist vor allem interessant, in welcher Art und Weise die Lehrpläne miteinander korrelieren.

Zuletzt wird versucht, die Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts in die Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch einzuordnen. Dies erscheint deswegen von gro-

³¹⁷ Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf, S. 1-4. (24.4.2014).

ßem Interesse, da das Unterrichtsfach Deutsch im Prinzip auch eine Art Herkunftssprachenunterricht darstellt. Man kann ihn eigentlich als Herkunftssprachenunterricht für *deutsche Erstsprachler* bezeichnen.

9.1. Form und Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts

In beiden Städten wird der Herkunftssprachenunterricht als freiwilliges Fach angeboten, genauer gesagt in Wien als Freigegegenstand oder als unverbindliche Übung³¹⁸ und in Hamburg als Zusatzfach³¹⁹. Wenn der Unterricht als Freigegegenstand in Wien bzw. als Zusatzfach in Hamburg besucht wird, ist dieser zeugnis- und versetzungsrelevant – das bedeutet, dass eine Beurteilung mittels Ziffernnoten oder verbal erfolgt und weiters ein positives Abschließen für den Aufstieg in die darauffolgende Schulstufe notwendig ist.³²⁰ Die Form des Herkunftssprachenunterrichts unterscheidet sich jedoch auch voneinander. In Wien gibt es das Angebot neben dem Freigegegenstand auch als unverbindliche Übung – hier gibt es keine Ziffernnoten und auch keine verbale Benotung. Die Beurteilung erfolgt hier mit einem Vermerk, der besagt, dass der/die Schüler/in am Unterricht teilgenommen hat.³²¹ Gemeinsam haben die beiden Städte, dass der Unterricht schul- und klassenübergreifend durchgeführt wird, am Vormittag und auch am Nachmittag.³²² Wer darf nun am Unterricht teilnehmen? In erster Linie Schüler/innen, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist und zum jeweiligen Sprachenangebot passt. In Wien wird dies dezidiert angegeben³²³, in Hamburg jedoch nicht. Eine Besonderheit des Herkunftssprachenunterrichts in Hamburg ist, dass Schüler/innen anderer Erstsprachen den Unterricht als 2. oder 3. Fremdsprache besuchen können.³²⁴ Dies bedeutet, dass der hamburgische Herkunftssprachenunterricht sein Angebot auch an Schüler/innen mit anderer Erstsprache richtet.

Die Auflistung der Sprachen, die in beiden Städten angeboten werden, hat ergeben, dass Wien ein größeres Angebot an verschiedenen Sprachen hat als Hamburg. Wenn man alle Schulformen in Betracht zieht, zählt man in Wien 19 Sprachen³²⁵ und in Hamburg 12³²⁶. Es gibt Unterricht in Albanisch, Bosnisch, Kroatisch, Dari, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Portu-

³¹⁸ Vgl. Bericht des Rechnungshofes (2013), S. 308.

³¹⁹ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 12 und (2011b), S. 11.

³²⁰ Vgl. <http://li.hamburg.de/contentblob/3850332/data/download-pdf-neues-aufgabenprofil-fuer-herkunftssprachliche-lehrkraefte.pdf> (29.4.2014).

³²¹ Vgl. Bericht des Rechnungshofes (2013), S. 308.

³²² Vgl. Bericht des Rechnungshofes (2013), S. 313 und Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 12 und (2011b), S. 11.

³²³ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2010_11.xml (28.4.2014).

³²⁴ Vgl. <http://li.hamburg.de/contentblob/3850332/data/download-pdf-neues-aufgabenprofil-fuer-herkunftssprachliche-lehrkraefte.pdf> (29.4.2014).

³²⁵ Vgl. Bericht des Rechnungshofes (2013), S. 313.

³²⁶ Vgl. <http://li.hamburg.de/contentblob/3850334/data/download-pdf-regelungen-im-herkunftssprachlichen-unterricht.pdf> (29.4.2014).

griesisch, Romanes, Türkisch in Hamburg³²⁷ und Wien³²⁸. Hamburg bietet weiters noch Griechisch und Italienisch an.³²⁹ Diese Sprachen sind in Wien nicht zu finden. In Wien wird darüber hinaus noch muttersprachlicher Unterricht in Arabisch, Serbisch, Bulgarisch, Paschtu, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Tschechisch, Tschetschenisch und Ungarisch erteilt.³³⁰ Als zweite oder dritte Fremdsprache können in Hamburg folgende Sprachen von Muttersprachler belegt werden: Polnisch, Russisch, Farsi und Türkisch.³³¹ Dieses Angebot besteht in Wien im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts nicht. Wenn man spezifisch die Sekundarstufe 1 genauer betrachtet, kann beobachtet werden, dass hier das Angebot in Wien mit 12 Sprachen (Albanisch, Arabisch, BKS, Bulgarisch, Chinesisch, Persisch (Farsi, Dari), Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Türkisch und Ungarisch)³³² auch höher ist als in Hamburg mit 9 Sprachen (Bosnisch, Chinesisch, Farsi, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch)³³³, die im Bildungsplan der Stadtteilschulen und Gymnasien festgelegt sind. Wenn man die höchsten Einwohnerzahlen anderer Nationen in den beiden Städten mit dem Sprachenangebot vergleicht, kann man vermerken, dass das Angebot durch die Nachfrage entsteht.

Eine Besonderheit in Hamburg ist die Sprachfeststellungsprüfung, bei der die Muttersprache für einen gewissen Zeitraum verwendet wird, um eine Prüfung in der ersten Fremdsprache Englisch abzulegen³³⁴. Diese Sprachfeststellungsprüfung gibt es in Wien in dieser Form nicht.

9.2. Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts

Die Bildungspläne der Sekundarstufe 1 des Herkunftssprachenunterrichts der Stadtschule und des Gymnasiums in Hamburg und die Lehrpläne des muttersprachlichen Unterrichts der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe sind kompetenzorientiert. In beiden Städten wird in den Bildungs- bzw. Lehrplänen zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen unterschieden.³³⁵ Um einen sinnvollen Vergleich zu gewährleisten, wird die Sekundarstufe 1 der beiden Schultypen Stadtteilschule und Gymnasium in Hamburg der Sekundarstufe 1 der beiden Schultypen Neue Mittelschule und AHS gegenüber gestellt. Da die Kompetenzen des

³²⁷ Vgl. <http://li.hamburg.de/contentblob/3850334/data/download-pdf-regelungen-im-herkunftssprachlichen-unterricht.pdf> (29.4.2014).

³²⁸ Vgl. Bericht des Rechnungshofes (2013), S. 313.

³²⁹ Vgl. <http://li.hamburg.de/contentblob/3850334/data/download-pdf-regelungen-im-herkunftssprachlichen-unterricht.pdf> (29.4.2014).

³³⁰ Vgl. Bericht des Rechnungshofes (2013), S. 313.

³³¹ Vgl. <http://li.hamburg.de/contentblob/3850334/data/download-pdf-regelungen-im-herkunftssprachlichen-unterricht.pdf> (29.4.2014).

³³² Vgl. BM:Ukk (2013), S. 23.

³³³ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 49-62 und (2011b), S. 38-52.

³³⁴ Vgl. http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?nid=u&showdoccase=1&doc.id=jlr-Grd_StTSchulGymAPOHApP23&st=lr (29.4.2014).

³³⁵ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 8 und (2011b), S. 6;
http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S. 2 (16.4.2014);
<http://www.bmbf.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, S. 2-3 (17.4.2014).

Herkunftssprachenunterrichts der Stadtteilschule und des Gymnasiums und genauso des muttersprachlichen Unterrichts der NMS und der AHS-Unterstufe keiner gravierenden Unterscheidung unterliegen ist ein derartiger Vergleich am sinnvollsten.

Bei den überfachlichen Kompetenzen sollen in Hamburg in der Stadtteilschule bzw. im Gymnasium die Selbstkompetenz, die soziale Kompetenz und die lernmethodische Kompetenz von Schüler/innen erreicht werden.³³⁶ In der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe sind es ebenfalls die Selbstkompetenz und Sozialkompetenz.³³⁷ Bei näherer Betrachtung der Beschreibung der beiden gemeinsamen Kompetenzen fällt auf, dass die Sozialkompetenz in allen Lehrplänen ungefähr dasselbe aussagt. Die Selbstkompetenz der NMS/AHS-Untertufe und der/des Stadtteilschule/Gymnasiums jedoch unterscheiden sich inhaltlich. Das selbstkritische Denken und das Einnehmen eines eigenen Standpunktes, das in der Selbstkompetenz der Stadtteilschule verankert ist³³⁸, befindet sich in der NMS bzw. in der AHS in der dritten überfachlichen Kompetenz, der Sachkompetenz³³⁹. Weiters lässt sich herauslesen, dass sich die lernmethodische Kompetenz, die im Bildungsplan der Stadtteilschule und des Gymnasiums vermerkt ist, mehr auf das Umgehen und die Verwendung von Material und bestimmten Lerntechniken, um Lerninhalte zu festigen, bezieht.³⁴⁰ Diese Kompetenz oder Teile davon sind in der Sekundarstufe 1 in Wien bei den überfachlichen Kompetenzen nicht zu finden.

Wenn man nun zu den fachlichen Kompetenzen blickt, ist folgendes zu vermerken: Der Bildungsplan der Stadtteilschule und der des Gymnasiums umfasst grob gegliederte Kompetenzen, nämlich die funktionale kommunikative Kompetenz, die Interkulturelle Kompetenz und die Methodische Kompetenz.³⁴¹ Dies stellt eine grobe Übersicht dar, in der die spezifischen Kompetenzen, die Schüler/innen erreichen sollen, eingegliedert werden. Ich beziehe mich hier vor allem auf die funktional-kommunikativen Kompetenzen, da diese die sprachlichen Aspekte vereinen. Zusammenfassend sollen Schüler/innen der Stadtteilschule und des Gymnasiums im Herkunftssprachenunterricht folgende Kompetenzen in Bezug auf den sprachlichen Aspekt erlangen: Hör-Seh-Verstehen, Leseverstehen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung, Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation und Rechtschreibung.³⁴² In der Sekundarstufe 1 in Wien sollen Schüler/innen im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts allgemeine Kompetenzen erlangen, die folgendes mit einschließen: eine schriftliche und mündliche Zweisprachigkeit ausbauen, den Fachwortschatz erweitern und eine ausgeglichene Sprachentwicklung ausweisen, Sprachstrukturen erkennen und einsetzen. Weiters werden Kompetenzen in schriftli-

³³⁶ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 13.

³³⁷ Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S. 2 (16.4.2014).

³³⁸ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 13.

³³⁹ Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S. 2 (16.4.2014).

³⁴⁰ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 13.

³⁴¹ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 14.

³⁴² Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 21-41.

cher Kommunikation, mündlicher Kommunikation, Lesefertigkeit und Sprachbetrachtung erreicht.³⁴³ Gegenüberstellend kann vermerkt werden, dass das Hör-Sehverstehen, das in der Sekundarstufe 1 in Hamburg eine Kompetenz darstellt, in der NMS/AHS nicht wirklich konkret angeführt wird. Indirekt könnte man es teilweise mit der Lesefertigkeit vergleichen – dies betrifft jedoch dann nur den Aspekt des Verstehens und Sehens, aber nicht den des Hörens. Die Lesefertigkeit ist in der Stadtteilschule bzw. im Gymnasium und in der Neuen Mittelschule bzw. in der AHS angeführt, wenn auch anders formuliert. Die Kompetenz Leseverstehen im Herkunftssprachenunterricht in Hamburg bezieht sich darauf, dass Schüler/innen authentische Texte lesen und inhaltlich verstehen können und dieses vor allem auf die Praxis bezogen wird. Hier bezieht man sich auf Themen, die aus dem Alltag der Schüler/innen stammen.³⁴⁴ In Wien wird diese Kompetenz als Lesefertigkeit bezeichnet. Hier wird nicht auf den alltäglichen Aspekt hingewiesen, sondern auf das Lesen von entsprechender Literatur bzw. auch die Verbindung zur deutschen Literatur. Weiters soll der/die Schülerin einen Bezug vom muttersprachlichen Original zur deutschen Übersetzung herstellen.³⁴⁵ In den Stadtteilschulen und im Gymnasium, sowie in der NMS und AHS können sich Schüler/innen im Rahmen der Kompetenz Teilnahme an Gesprächen, bzw. Mündliche Kommunikation in alltagsbezogenen Situationen verständigen und kommunizieren, über alltägliche Themen sprechen und sich gewählt der Situation entsprechend ausdrücken.³⁴⁶ Wenn man den Bereich der Schriftlichkeit näher betrachtet, wird in der Stadtteilschule die Kompetenz Schreiben in der Art formuliert, dass Schüler/innen im Stande sind Texte zu verfassen.³⁴⁷ Im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in Wien wird dieser Aspekt durch die Kompetenz Schriftliche Kommunikation von den Schüler/innen erreicht. Hier spielt jedoch auch der sprachliche Ausdruck und das Verwenden der korrekten Rechtschreibung eine wesentliche Rolle. Weiters wird wieder eine Verbindung zur deutschen Sprache hergestellt.³⁴⁸ Die Rechtschreibung wird im Bildungsplan der/des Stadtteilschule/Gymnasiums als eigene Kompetenz angeführt. Auch der Wortschatz bildet eine eigene Kompetenz.³⁴⁹ Dieser wird im Lehrplan der NMS/AHS in den allgemeinen Kompetenzen erwähnt.³⁵⁰ Unterschiede sind bei folgenden Aspekten zu erkennen: In der Stadtteilschule bzw. im Gymnasium wird von den Schüler/innen die Kompetenz Sprachmittlung erreicht. Hier spielt vor allem der sprachliche Transfer von der deutschen Sprache in die Herkunftssprache oder umgekehrt eine Rolle.³⁵¹ Dies wird im Lehrplan der Neuen Mittelschule bzw. der AHS nicht dezidiert angeführt, ist jedoch indirekt verankert, z.B. in der Kompe-

³⁴³ Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S.107 (17.4.2014).

³⁴⁴ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 21-41.

³⁴⁵ Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S. 107 (17.4.2014).

³⁴⁶ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 21-41 und http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S. 107 (17.4.2014).

³⁴⁷ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 21-41.

³⁴⁸ Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S. 107 (17.4.2014).

³⁴⁹ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 21-41.

³⁵⁰ Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S. 107 (17.4.2014).

³⁵¹ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 21-41.

tenz Sprachbetrachtung, die besagt, dass Schüler/innen nach der Sekundarstufe 1 ein Bewusstsein für beide Sprachen, der Muttersprache und der deutschen Sprache haben und der Gebrauch dieser gestärkt wird.³⁵² In der Sekundarstufe 1 in Hamburg erreichen Schüler/innen des weiteren noch die grammatikalische Kompetenz und die Kompetenz Aussprache und Intonation.³⁵³ Diese beiden Gesichtspunkte werden im Lehrplan der Neuen Mittelschule bzw. der AHS nicht angeführt.

Ein weiterer und letzter wichtiger Unterschied, der sich bei der Analyse ergeben hat, ist die Koppelung der Bildungspläne des Herkunftssprachenunterrichts der Stadtteilschule und des Gymnasiums auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Schüler/innen erreichen nach der Sekundarstufe 1 die Kompetenzen des jeweilig erforderlichen Niveaus, das der GER festlegt.³⁵⁴ Ein Grund dafür kann sein, dass in Hamburg der Herkunftssprachenunterricht auch als zweite und dritte Fremdsprache besucht werden kann.³⁵⁵ Diese Verbindung zwischen Kompetenzen und GER ist in den Lehrplänen in Wien nicht gegeben.

Zusammenfassend kann man vermerken, dass die Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts der Sekundarstufe 1 in Hamburg sehr genau und spezifisch auf das Können der Schüler/innen formuliert werden. Ein Interpretationsspielraum ist hier kaum bis gar nicht vorhanden. Im Gegensatz dazu sind die Kompetenzen des muttersprachlichen Unterrichts in Wien sehr allgemein formuliert und lassen mehr Freiraum zur Interpretation seitens der Lehrkraft zu. Diese Aspekte können sowohl im positiven, als auch im negativen Licht stehen. Von Vorteil ist, dass sich die Lehrkraft durch die genaue Formulierung besser orientieren kann, sei es bei der methodisch-didaktischen Aufbereitung des Unterrichts oder bei der Leistungsbewertung. Es wird genau darauf hingewiesen, welche Fähigkeiten ein/e Schüler/in besitzen muss, um die Mindestanforderungen zu erreichen. Ein Nachteil wäre hier der geringe Interpretationsspielraum, den beide Bildungspläne aus Hamburg zulassen.

Bei einer eher allgemeinen Formulierung, wie sie bei den Lehrplänen der AHS-Unterstufe und Neuen Mittelschule vorliegt, ist die Orientierung an den Lehrplan schwieriger, jedoch liegt hier das Interpretationspotential wiederum höher. Der Nachteil an den Wiener Lehrplänen ist jedoch, dass die Kompetenzen so wirken, dass sie in ihrer Formulierung ein etwas zu hohes Niveau annehmen. Dies kann man sehr gut an diesem Aspekt festhalten: „Lesefertigkeit: [...] Vergleich von muttersprachlichem Original und deutscher Übersetzung“³⁵⁶ Dies wird in Bezug auf das Lesen von Literatur im Lehrplan festgehalten und erscheint in Anbetracht der Studententafel des muttersprachlichen Unterrichts, sowie im Rahmen der Sekundarstufe 1

³⁵² Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_an1.pdf, S. 107 (17.4.2014).

³⁵³ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 21-41.

³⁵⁴ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 19 und (2011b), S. 13.

³⁵⁵ Vgl. <http://li.hamburg.de/contentblob/3850332/data/download-pdf-neues-aufgabenprofil-fuer-herkunftssprachliche-lehrkraefte.pdf> (29.4.2014).

³⁵⁶ Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_an1.pdf, S. 107 (4.5.2014).

als etwas zu hoch angesetzt. Besser wäre hier, sich wie in den hamburgischen Bildungsplänen auf authentische Texte und aktuelle Medien zu beziehen.

Ein essentieller Aspekt, der hier auffällt, ist der Bezug zum Unterrichtsfach oder zur Sprache Deutsch. In den Lehrplänen der AHS-Unterstufe und der NMS wird auf das Unterrichtsfach Deutsch (Lehrplan, Unterrichtsinhalte) Bezug genommen. Dies fehlt in den Bildungsplänen der Sekundarstufe 1 in Hamburg vollständig. Diesen Aspekt sehe ich als sehr fortschrittlich für die Lehrpläne des BMBF, da fächerübergreifend agiert wird. Weiters wird auch innerhalb der Kompetenzen Bezug auf die deutsche Sprache genommen – der Vergleich und die Bewusstseinsbildung beider Sprachen nimmt einen sehr hohen Stellenwert ein.³⁵⁷ In Hamburg wird, wenn man den sprachlichen Aspekt, also die funktional kommunikativen Kompetenzen, nur im Rahmen der Kompetenz Sprachmittlung die deutsche Sprache erwähnt.³⁵⁸

9.3. Eingliederung der Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts in die Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch

Da der Deutschunterricht im Prinzip auch als Herkunftssprachenunterricht bezeichnet werden kann, wird in diesem Kapitel untersucht, ob die Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts in die Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch eingegliedert werden können. Es folgt eine Einordnung der Kompetenzen der hamburgischen Sekundarstufe 1 in die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (2004) und eine Einordnung der Kompetenzen der Sekundarstufe 1 in Wien in die Bildungsstandards des Bundesinstituts für Bildungsforschung Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.

In Hamburg lassen sich die Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts in die Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch wie folgt eingliedern:

Die Kompetenzen *An Gesprächen teilnehmen*, *Zusammenhängend Sprechen* und *Aussprache und Intonation*, *Wortschatz und Grammatik* lassen sich in den Kompetenzbereich der Bildungsstandards *Sprechen und Zuhören* eingliedern, da dieser sich auf Sprechsituationen, das Sprechen einer Standardsprache und das situationsgerechte Einsetzen dieser, bezieht.³⁵⁹ Die Kompetenz *Schreiben* lässt sich natürlich in den gleichnamigen Bereich eingliedern, jedoch muss dieser Aspekt mit Vorsicht betrachtet werden, da der Kompetenzbereich *Schreiben* des Unterrichtsfaches Deutsch ein höheres Niveau widerspiegelt³⁶⁰ als die Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts selbst. Weiters liegt im Kompetenzbereich *Schreiben der Wortschatz, die Grammatik und die Rechtschreibung*.

³⁵⁷ Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_an1.pdf, S. 105-107. (4.5.2014).

³⁵⁸ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 21-41 und (2011b), S. 19-27.

³⁵⁹ Vgl. Kultusministerkonferenz (2004), S. 8-16.

³⁶⁰ Vgl. Kultusministerkonferenz (2004), S. 8-16.

Auch bei der Einordnung der Kompetenz *Leseverstehen* in den Bereich *Lesen und Umgang mit Texten und Medien* muss wieder der Aspekt des Niveaus beachtet werden. In der Kompetenz *Leseverstehen* des Herkunftssprachlichen Unterrichts wird auf die Einfachheit der Texte hingewiesen und die Literatur außer Acht gelassen. Es wird sich hier auf alltagstaugliche Themen berufen.³⁶¹ Im Gegensatz dazu umfasst der Bereich, in der die Kompetenz eingegliedert wird, auch literarische Texte.³⁶²

Es ist weiters zu erkennen, dass alle Kompetenzen in dem Bereich *Sprache und Sprachgebrauch* einwirken, da dieser das sprachliche Handeln, das analysieren von Texten, den Gebrauch der Sprache in bestimmten Situationen und auch teilweise den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch mit einbezieht.³⁶³ Weiters sind konkret die Kompetenzen *Grammatik, Wortschatz, Hör-Sehverstehen, Sprachmittlung, Rechtschreibung* in den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch* einzuordnen. Diese Aspekte werden anhand von Abbildung 10 visualisiert:

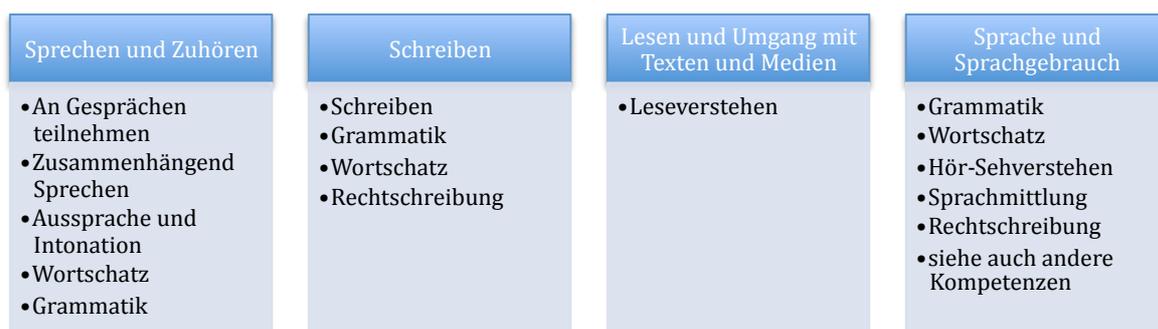


Abbildung 10: Eingliederung der Kompetenzen Sekundarstufe 1 Hamburg³⁶⁴

In Abbildung 10 ist zu erkennen, dass die Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts der Sekundarstufe 1 in Hamburg sehr gut in die Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch eingegliedert werden können. Dies liegt vor allem an ihrer präzisen Formulierung. Es muss jedoch beachtet werden, dass hier zwei unterschiedliche Niveaus vorherrschen. Weiters ist zu erkennen, dass Überschneidungen vorhanden sind, dh. ein paar Kompetenzen lassen sich zu mehreren Kompetenzbereichen zugleich einordnen.

In der Sekundarstufe 1 in Wien lassen sich die Kompetenzen des muttersprachlichen Unterrichts in die Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch wie folgt eingliedern:

³⁶¹ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 21-41.

³⁶² Vgl. Kultusministerkonferenz (2004), S. 8-16.

³⁶³ Vgl. Kultusministerkonferenz (2004), S. 8-16.

³⁶⁴ Vgl. Eigene Darstellung, Vgl. Kultusministerkonferenz (2004), S. 8 und Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a), S. 21-41.

Die *Mündliche Kommunikation* lässt sich dem Bereich des *Zuhören und Sprechens* zuordnen, da das Sprechen bzw. die Sprachfähigkeit in diversen Situationen beherrscht werden muss³⁶⁵, wenn diese Mindestanforderung seitens des Schülers/der Schülerin erreicht wird. Weiters spielen hier noch die Allgemeinen Kompetenzen, wie *Fachwortschatz, mündliche Zweisprachigkeit, Erkennen bestimmter Sprachstrukturen* und *gewählter Ausdruck* eine wesentliche Rolle.

Beim Aspekt Schreiben ergibt sich ein ähnliches Bild. Die Kompetenz im muttersprachlichen Unterricht wird *Schriftliche Kommunikation* und der Kompetenzbereich im Unterrichtsfach Deutsch *Schreiben* genannt. Diese Kompetenz lässt sich gut eingliedern, da die Schüler/innen weitgehend ähnliche Mindestanforderungen erlangen. Die Allgemeinen Kompetenzen (*Fachwortschatz, schriftliche Zweisprachigkeit, Erkennen bestimmter Sprachstrukturen* und *gewählter Ausdruck*) sind hier ebenfalls einzuordnen.

Der Kompetenzbereich *Lesen* umfasst *die Lesefertigkeit*. Jedoch ist hier zu vermerken, dass die Kompetenz Lesefertigkeit des muttersprachlichen Unterrichts nur sehr oberflächlich formuliert wird und dadurch spezifische Mindestanforderungen, die Schüler/innen im Unterrichtsfach Deutsch, sowie im muttersprachlichen Unterricht erreichen, nicht genau herauszulesen sind.

Dem *Sprachbewusstsein* sind die Allgemeinen Kompetenzen (*Fachwortschatz, schriftliche und mündliche Zweisprachigkeit, Erkennen bestimmter Sprachstrukturen* und *gewählter Ausdruck*) einordenbar, aber auch die *Sprachbetrachtung*. Letztere deutet auf die Beschäftigung mit beiden Sprachen hin, um ein Sprachbewusstsein zu bilden und den Sprachgebrauch zu festigen.³⁶⁶

³⁶⁵ Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S. 107 (17.4.2014).

³⁶⁶ Vgl. http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S. 107 (17.4.2014).



Abbildung 11: Eingliederung der Kompetenzen Sekundarstufe 1 Wien³⁶⁷

In Wien ergibt sich ein anderes Bild. Abbildung 11 zeigt gut, dass die Eingliederung zwar funktioniert, dh. die Kompetenzen sind den Bildungsstandards zuordenbar, jedoch nur wage. Es ergibt sich genau genommen nur ein Vergleich, da die Formulierung der Kompetenzen Synonyme darstellen. Auffallend ist hier, dass sich die Einordnung der Kompetenzen, genauso wie in Hamburg, überschneidet, dh. einige Kompetenzen sind mehreren Kompetenzbereichen mehrmals zuordenbar. Dies zeigt, dass diese ineinander verwoben sind.

10. Schlusswort

Zusammenfassend kann anhand dieser theoretischen Analyse festgehalten werden, dass der Herkunftssprachenunterricht in seiner Form und Durchführung in Hamburg und in Wien einer positiven Entwicklung untersteht. Wesentlich ist, dass in beiden Städten Konzepte und Regelungen zur Form und Durchführung vorhanden sind. Weiters besteht zwischen den beiden Städten eine Ähnlichkeit, z.B. im zeitlichen Angebot oder im Aspekt der Unterricht als Freigegegenstand. Es ergaben sich aber auch grundlegende Differenzen. Hier ist zu erwähnen, dass der Herkunftssprachenunterricht in Hamburg auch als zweite und dritte Fremdsprache zu belegen ist und dieses auch Schüler/innen ansprechen, die nicht die jeweilige Erstsprache sprechen. Wenig Unterschied ist im Sprachangebot zu erkennen, jedoch werden die Hauptsprachen in beiden Städten angeboten.

Wenn man einen Blick auf die Bildungspläne bzw. Lehrpläne blickt und die Kompetenzen in Betracht zieht, kann vermerkt werden, dass diese kompetenzorientiert sind. Die Kompeten-

³⁶⁷ Eigene Darstellung, Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf, S. 1-4. (24.4.2014) und http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf, S. 107 (17.4.2014).

zen sind in Hamburg und Wien sehr ähnlich, hier ergeben sich nur geringe Unterschiede, die hauptsächlich in der Formulierung liegen. Angemerkt werden soll hier vor allem, dass die Kompetenzen der Bildungspläne in Hamburg einer sehr genauen Formulierung unterliegen. Dieser Aspekt trifft auf Wien nicht zu. Hier wird im Gegensatz zu Hamburg sehr viel indirekt erwähnt und nicht präzise ausformuliert. Ein sehr großer Unterschied besteht darin, dass die Kompetenzen der Hamburger Sekundarstufe 1 an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen angekoppelt sind. Dies ist in Wien nicht der Fall. Weiters sind die Wiener Lehrpläne von einem ziemlich hohen Niveau gekennzeichnet. Mir stellt sich hier die Frage, ob dieses auch wirklich in der Praxis erreicht werden kann.

Die Analyse der Eingliederung der Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts in die Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Deutsch hat ergeben, dass sie sich im Falle von Hamburg sehr gut und klar einordnen lassen. Dies bedeutet, dass die Kompetenzen mit dem Unterrichtsfach Deutsch in Verbindung stehen. In Wien ist durch die oberflächliche Formulierung die Eingliederung nicht so einfach. Die Kompetenzen lassen sich zwar zuordnen, jedoch ergeben sie meiner Meinung nach kein klares Bild, wenn man sie in Beziehung zu den Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch setzt.

Im Großen und Ganzen ist der Herkunftssprachenunterricht in beiden Städten gut verortet. Seine Entwicklung birgt jedoch noch ein großes Potential, das meiner Meinung nach in Zukunft ausgebaut werden sollte. Dies öffnet weitere Türen in der Weiterentwicklung verschiedenster schulischer Aspekte in Anbetracht der wachsenden multikulturellen Gesellschaft.

11. Literaturverzeichnis

Ackeren Isabell van / Klemm, Klaus: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011.

Ahnert Lieselotte (Hg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer 2014.

Apeltauer Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Kassel: Universität Gesamthochschule 1997.

Bauböck Rainer: Nach Rasse und Sprache verschieden. Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute. In: Reihe Politikwissenschaft 31 (1996), S. 1-29;
http://www.ihs.ac.at/publications/pol/pw_31.pdf (20.5.2014).

Baumert Jürgen, Jude Nina, Klieme Eckhard, Prenzel Manfred: Pisa 2000-2009. Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In: Klieme Eckhard u.a. (Hg.): Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann 2010, S. 277-300;
http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3526/pdf/DIPF_PISA_ISBN_2450_PDFX_1b_D_A.pdf (22.4.2014).

Beer Rudolf: Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. Wien: Lit 2007. (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie 1)

Behörde für Schule und Berufsbildung, Institut für Bildungsmonitoring: Bildungsbericht. Hamburg 2011. Hamburg: 2011;
<http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1606> (1.4.2014).

Behörde für Schule und Berufsbildung: Bildungsplan. Stadtteilschule. (Jahrgangsstufen 5 bis 11). Herkunftssprachen. Hamburg: 2011 a;
<http://www.hamburg.de/contentblob/2395112/data/hks-sts.pdf> (15.4.2014).

Behörde für Schule und Berufsbildung: Bildungsplan. Gymnasium Sekundarstufe 1. Herkunftssprachen. Hamburg 2011 b;
<http://www.hamburg.de/contentblob/2376238/data/herkunftssprachen-gym-seki.pdf> (16.4.2014).

Behörde für Schule und Berufsbildung: Den richtigen Weg wählen. Hamburgs weiterführende Schulen im Schuljahr 2013/2014. Hamburg: nettpoint 2012;
<http://www.hamburg.de/contentblob/2036990/data/broschuere-weiterfuehrende-schulen.pdf> (1.4.2014).

Behörde für Schule und Berufsbildung: Hamburgisches Schulgesetz. (HmbSG). Hamburg: 2014; <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf> (19.3.2014).

Bericht des Rechnungshofes: Schüler mit Migrationshintergrund, Antworten des Schulsystems. Wien: 2013;
http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2013/berichte/teilberichte/bund/Bund_2013_06/Bund_2013_06_4.pdf (27.3.2014).

Biffi Gudrun: Der Strukturwandel der Ausländerbeschäftigung in Österreich. In: Wimmer (1986), S. 33-87.

BMBF: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2006/07 bis 2012/13. In: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2 (2013/14);
http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info2-13-14.pdf (27.3.2014).

BM:UKK (Hg.): Informationsblätter für Migration und Schule Nr. 6/2013: Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Wien: 2013;
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr1_10.pdf (28.4.2014).

Brizić Katharina: Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann 2007. (Internationale Hochschulschriften 456)

Bundesministerium des Innern: Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. o.O.: 2012;
http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2012.pdf?__blob=publicationFile (26.3.2014).

Bruner Jerome: Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber 1987.

Buttaroni Susanna (Hg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Baltmannsweiler: Schneider 2011.

Chomsky Noam: A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: Language 35 (1959), S. 26-58; <http://cogprints.org/1148/1/chomsky.htm> (10.3.2014).

Chomsky Noam: Aspekte der Synthax-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1970.

Christensen Gayle, Stanat Petra: Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Bonn, Berlin: 2006.

de Cillia Rudolf: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çınar (1998), S. 229-287.

Çınar Dilek (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck: Studienverlag 1998.

Çınar Dilek, Davy Ulrike: Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In: Çınar (1998), S. 23-80.

Cummins James: Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: James Swift (Hg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen und Neumann 1982, S. 34-43.

do Mar Castro Varela Maria / Mecheril Paul: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril Paul u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz 2010, S. 23-53.

Doyé Peter: Didaktik der bilingualen Vorschulerziehung. Dargestellt am Beispiel der vorschulischen Einrichtungen in Berlin und Wolfsburg. Tübingen: Gunter Narr 2009. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

Ervin-Tripp Susan: Is Second Language Learning Like the First. In: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. 2 (1974), S. 111-127;
<http://www.jstor.org/stable/3585535?seq=1> (17.3.2014).

Fassmann Heinz / Münz Rainer: Einwanderungsland Österreich? Historische Migrationsmuster, aktuelle Trends und politische Maßnahmen. Berlin: Jugend & Volk 1995.

Fischer Gero: Aspekte der Beschulungspolitik der Gastarbeiterkinder in Österreich. In: Wimmer (1986), S. 307-330.

Fthenakis Wassilios / Sonner Adelheid / Thrul Rosemarie / Walbinger Waltraud: Bilingualbikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Max Hueber 1985.

Günther Britta / Günther Herbert: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim, Basel: Beltz 2004.

Herbert Ulrich: Geschichte der Ausländerpädagogik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. München: C.H. Beck 2001.

Husa Karl / Wisbauer Alexander / Wohlschlägl Helmut: Grundzüge der Bevölkerungsgeographie. Lehrbehelf zur Lehrveranstaltung. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien 2012.

Jarass Hans D. / Pieroth Bodo: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Kommentar. München: C.H. Beck 1992.

Kainhofer Judith / Haider Hubert: Einführung in die allgemeine Linguistik. In: Buttaroni Susanna (Hg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Baltmannsweiler: Schneider 2011, S. 1-56.

Kany Werner / Schöler Hermann: Theorien zum Spracherwerb. In: Ahnert (2014), S. 468-485.

Kany Werner / Schöler Hermann: Skinner und Chomsky: zwei Protagonisten der Spracherwerbsforschung. In: Ahnert (2014), S. 486-501.

Klann-Delius Gisela: Spracherwerb. Stuttgart: J.B. Metzler 2008.

Klein Wolfgang: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Anton Hain. ³1992. (Athenäums Studienbuch Linguistik)

Klieme Eckhard u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin, Bonn: 2007;

http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (11.4.2014).

Kiehlhöfer Bernd / Jonekeit Sylvie: Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenburg ¹⁰1998.

Krashen Stephen D.: Explorations in Language Acquisition and Use. The Tapei Lectures. Portsmouth: Heinemann 2003.

Kuhl Patricia K.: Early language acquisition: Cracking the speech code. In: *Natura Reviews Neuroscience* 5 (2004), S. 831-843;

<http://www.nature.com/nrn/journal/v5/n11/full/nrn1533.html> (13.3.2014).

Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München, Neuwied: Luchterhand 2005;

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (21.4.2014).

Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand 2004;

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (21.4.2014).

Lebhart Gustav / Marik-Lebeck Stephan: Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Trends. In: Fassmann Heinz (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt: Drava 2007.

Löschnak Franz: Menschen aus der Fremde. Flüchtlinge, Vertriebene, Gastarbeiter. Wien: Holzhausen 1993.

Mayring Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz 2007. UTB.

Merten Stephan: Wie man Sprachen lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Frankfurt am Main: Peter Lang 1997.

Müller Natascha: Der bilinguale Erstspracherwerb. In: Buttaroni (2011), S. 209-243.

Piaget Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz 2003.

Reich Hans H.: Veränderte Anforderungen an den muttersprachlichen Unterricht und Perspektiven einer interkulturellen Neuorientierung. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik: Interkulturelle Neuorientierung des muttersprachlichen Unterrichts. Probleme, Modelle, Konzepte. Bad Nenndorf: nli-Drucksache 1998, S. 10-18;
<http://nibis.ni.schule.de/nli1/ikb/forummat/fachtagungmu98.pdf>

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

Rösler Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Weimar: Metzler 1994.

Seel Helmut: Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck: Studienverlag 2010. (Erfolgreich im Lehrerberuf 6)

Sevinç Muzeyyen: Zweitspracherwerb. In: Buttaroni (2011), S. 245-278.

Skinner B. F.: Verbal Behavior. New York: Apleton-Century-Crofts 1957.

Skinner B. F.: About Behaviorism. New York: Vintage Books 1976.

Statistik Austria: Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren. Wien: 2012;
http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Service/Integration_2012/migration_integrations_2012_72dpi.pdf (26.3.2014).

Statistik Austria: Volkszählung. Hauptergebnisse I. Wien: 2003.

Statistik Austria: Wanderungsstatistik 2012. Wien: 2013; http://www.statistik-austria.com/web_de/services/publikationen/2/index.html (20.3.2014).

Statistisches Bundesamt: Schulen auf einen Blick. Wiesbaden: 2012, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile (1.4.2014).

Tracy Rosemarie: Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt Tanja (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb Formen Förderung. Wien: Attempto 2007, S. 69-91.

Treibel Annette: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim, München: Juventa ⁵2011. (Grundlagentexte Soziologie)

UNESCO: The use of vernacular languages in education. Paris: Monographs on fundamental education 1953; <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf> (24.3.2014).

Weinert Franz: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert Franz (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz 2001.

Wimmer Hannes (Hg.): Ausländische Arbeitskräfte in Österreich. Frankfurt am Main, New York: Campus 1986.

Wimmer Hannes: Zur Ausländerbeschäftigung in Österreich. In: Wimmer (1986 a), S. 5-32.

Wimmer Hannes: Die Arbeitswelt der ausländischen Arbeitnehmer. In: Wimmer (1986 b), S. 241-280.

Wimmer Hannes: Wohnverhältnisse der ausländischen Arbeiter in Österreich. In: Wimmer (1986 c), S. 281-306.

Internetquellen:

AMS Ausbildungskompass:

<http://www.ausbildungskompass.at/images/bildungssystem.png> (18.3.2014).

http://www.ausbildungskompass.at/info6_2 (16.4.2014).

Behörde für Schule und Berufsbildung:

<http://li.hamburg.de/contentblob/3850332/data/download-pdf-neues-aufgabenprofil-fuer-herkunftssprachliche-lehrkraefte.pdf> (29.4.2014).

<http://li.hamburg.de/contentblob/3850334/data/download-pdf-regelungen-im-herkunftssprachlichen-unterricht.pdf> (29.4.2014).

BIFIE:

<https://www.bifie.at/node/49> (24.4.2014).

https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf
(24.4.2014).

Bildungssystem Österreich:

http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf (18.3.2014)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF):

<http://www.bamf.de/DE/Migration/Spaetaussiedler/spaetaussiedler-node.html> (26.3.2014).

BMBF:

http://www.bmbf.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf (17.4.2014).

<http://www.bmbf.gv.at/medienpool/795/ahs20.pdf> (28.4.2014).

<http://www.bmbf.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (17.4.2014).

http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2010_11.xml (28.4.2014).

Demographie Konkret:

http://www.demographiekonkret.de/Vom_multikulturellen_Klassen-zum_multikulturellen_Lehrerzimmer.986.0.html (1.4.2014).

Der Standard:

<http://derstandard.at/1373512624693/Zuwanderung-nach-Oesterreich-2012-deutlich-gestiegen> (25.3.2014).

<http://derstandard.at/1291454356171/Analyse-Migranten-nicht-schuld-an-Pisa-Absturz>
(22.4.2014).

<http://derstandard.at/1385169668903/Die-wichtigsten-Ergebnisse-im-Ueberblick> (22.4.2014).

Die Presse:

http://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/680306/UNO-rugt-Osterreich_Sonderschulen-mussen-abgeschafft-werden (18.3.2014).

Die Zeit Nr. 17, 1971: <http://pdfarchiv.zeit.de/1971/18/asyl-nicht-gefragt.pdf> (14.5.2014).

Die Zeit Nr. 45, 1972: <http://pdfarchiv.zeit.de/1972/45/lehrer-an-die-leine.pdf> (14.5.2014).

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>
(16.4.2014).

Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009511&ShowPrintPreview=True> (28.4.2014).

Focus: http://www.focus.de/wissen/mensch/geschichte/tid-7163/geschichte-der-einwanderung_aid_70436.html (26.3.2014).

Grundgesetz des deutschen Bundestags:

http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html
(3.4.2014).

Landesrecht Hamburg: http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?nid=u&showdoccase=1&doc.id=jlr-Grd_StTSchulGymAPOHApP23&st=lr (29.4.2014).

OECD: <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-hintergrund.htm> (21.4.2014).

Schulstatistiken Hamburg: <http://www.hamburg.de/contentblob/2189862/data/schueler-nicht-deutsch-schulstufen.pdf> (1.4.2014).

Schulsystem Hamburg: <http://www.tutoria.de/schule-ratgeber/schulsysteme/schulsystem-hamburg> (14.3.2014).

Statistik Austria:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/023841.html (25.3.2014).

Statistikamt Nord: http://www.statistik-nord.de/daten/bevoelkerung-und-gebiet-1/?tx_standdocuments_pi_list%5Buid%5D=694&cHash=d58a7f3175660e16e4c376998314ecaa (26.3.2014).

UN: <http://unstats.un.org/unsd/demographic/sconcerns/migration/migrmethods.htm#C>
(20.3.2014).

Wien Stadtschulrat:

<http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/neue-mittelschule.html> (18.3.2014).

Wirtschaftslexikon:

<http://www.wirtschaftslexikon24.com/d/s-r-modell/s-r-modell.htm> (28.3.2014).

Abbildungen:

Abbildung 1: Zuzüge in und Wegzüge aus Deutschland von 1991 bis 2012.....	35
Abbildung 2: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit in Hamburg.....	37
Abbildung 3: Anzahl der Zuzüge aus dem Ausland nach Österreich und der Zuzüge in das Ausland von 1996 bis 2011.....	38
Abbildung 4: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit in Wien	39
Abbildung 5: Anteil der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Schuljahren 2006/07 bis 2010/11	42
Abbildung 6: Schulsystem in Hamburg.....	45
Abbildung 7: Schulsystem in Wien (und Gesamt-Österreich).....	47
Abbildung 8: Kompetenzbereiche des Unterrichtsfaches Deutsch zum Erreichen des Mittleren Schulabschlusses (Stadtteilschule Hamburg).....	63
Abbildung 9: Kompetenzmodell der Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe (Ende der Sekundarstufe 1).....	65
Abbildung 10: Eingliederung der Kompetenzen Sekundarstufe 1 Hamburg	73
Abbildung 11: Eingliederung der Kompetenzen Sekundarstufe 1 Wien	75

Tabellen:

Tabelle 1: Sprachenangebot Wien Schuljahr 2010/11	52
---	----

12. Anhang

12.1. Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt die Thematik des Herkunftssprachenunterrichts in Hamburg und Wien. Ausgehend von bildungspolitischen Debatten bezüglich Migration und Schule bzw. Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, etc. wird in dieser Arbeit das Ziel gesetzt eine Konzeptionalisierung des Unterrichts, bei der das Hauptaugenmerk auf bildungspolitische Dokumente bzw. Lehrpläne liegt, durchzuführen.

Die theoretische Abhandlung beschäftigt sich eingehend mit dem Spracherwerb und der Bedeutung der Erstsprache für den Spracherwerb. Um eine Sensibilisierung für das Thema zu erreichen, werden auch Aspekte der Migration umrissen.

Analysiert wird im Forschungsteil die Form und Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in Hamburg und Wien. Weiters widmet sich die Empirie auch den Kompetenzen der Sekundarstufe 1 des Herkunftssprachenunterrichts der beiden Städten. Die Lehrpläne vier unterschiedlicher Schultypen werden herangezogen, untersucht und verglichen, um etwaige Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Zum Abschluss werden die Kompetenzen des Herkunftssprachenunterrichts in die Bildungsstandards des Unterrichtsfaches Deutsch der Sekundarstufe 1 eingegliedert, um eine Verbindung des Herkunftssprachenunterrichts zum Deutschunterricht herzustellen.

12.2. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Peck Katrin Theresa
Geburtsdatum: 16.03.1988
Geburtsort: Eisenstadt

Schul- und Universitätsausbildung

2008 bis 2014 Studium Lehramt Germanistik / Geographie und Wirtschaftskunde (Hauptuniversität)
2007 bis 2008 Studium der Landschaftsplanung / Landschaftsarchitektur (Universität für Bodenkultur)
2002 bis 2007 Matura an der BHAK Frauenkirchen
Hauptfächer: Rechnungswesen, Betriebswirtschaft, Deutsch, Englisch, Ungarisch, Mathematik
Ausbildungsschwerpunkt: Kommunikations- und Informationstechnologie
1998 bis 2001 röm.-kath. HS der Schwestern des göttlichen Erlösers Neusiedl/See
1994 bis 1998 VS Andau

Berufliche Erfahrung und Tätigkeit

Ferialpraxis: Lange Nacht der Museen, 2011, 2012, 2013: Museumsguide
Pioneer Saaten GmbH, Juli 2012
Aufgaben: Kontrolle, Kontakt mit Kunden
Pioneer Saaten GmbH, Juli 2011
Pioneer Saaten GmbH, Juli 2010
Pioneer Saaten GmbH, Juli 2009
Pioneer Saaten GmbH, Juli 2008
Erntehelfer Weinlese, August-September 2007
WKO Wifi Netzwerk, August 2006
Aufgaben: allgemeine Bürotätigkeiten, Datenverwaltung/Dateneingabe

Fähigkeiten und Kompetenzen

Fremdsprachen: Englisch: ausgezeichnet
Ungarisch: Grundkenntnisse