



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im
österreichischen Bildungssystem“

verfasst von

Nicole Mößlang

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie/Philosophie

Betreut von:

Univ.- Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

„Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.“

Wien, im April 2015

Unterschrift der Verfasserin

*„Ich kann nicht denken,
was ich nicht sprechen kann,
und ich kann nicht sprechen,
was ich nicht denken kann.
Denken ist sprachliches Tun.
Um denken zu können,
muss man Sprache haben.“*

Ludwig Wittgenstein

DANKSAGUNG

Ich möchte an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen, mich bei einigen Personen zu bedanken, die mich während meiner gesamten Studienzzeit und bei der Erstellung dieser Diplomarbeit begleitet und unterstützt haben.

Mein erster großer Dank gilt meiner gesamten Familie. Im Besonderen meinen Eltern, die mir mein Studium und eine wunderschöne Studienzzeit in Wien überhaupt erst ermöglicht haben, mir stets großes Vertrauen entgegen gebracht haben und mich nach allen Möglichkeiten unterstützt, motiviert und wertgeschätzt haben. Ein großes Dankeschön außerdem an meine Schwester Claudia, die mich während meines ganzen Studiums mit ihren aufmunternden und motivierenden Worten und Gesten stets unterstützt und aufgemuntert hat und schließlich an Tobias, der mir mit Rat und Tat zur Seite stand, geduldig meinen Diplomarbeitstwurf mit ansah und mir in dieser Zeit vor allem durch seine Zuneigung eine unverzichtbare Stütze war und mich immer wieder motiviert hat, dank ihm blieben große Schaffenskrisen aus. Danke!

Des Weiteren möchte ich all meinen Freunden danken, die mir die Zeit in Wien auch abseits des Hörsaals versüßt haben, allen voran Elisa und Lena, die mich stets unterstützt und motiviert haben, immer ein offenes Ohr für mich hatten und mich mit Diskussionen, kritischen Fragen und Hinweisen weitergebracht und neue Denkprozesse angeregt haben.

Ein besonderer und großer Dank gilt außerdem meiner überaus kompetenten Betreuungsprofessorin, Frau Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A., die mich stets mit anregenden Tipps, Hinweisen und Literaturhinweisen versorgt und bestens unterstützt hat. Ich habe mich bei ihr bestens betreut gefühlt.

Herzlichen Dank auch allen, die mich durch ihre Teilnahme an meinem Online-Fragebogen unterstützt haben und damit den empirischen Teil dieser Arbeit ermöglicht haben.

Vielen lieben Dank Euch allen!

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	1
1.1. Vorwort.....	1
1.2. Forschungsfrage	3
1.3. Aufbau der Arbeit	4
2. Theoretischer Teil	6
2.1. Bezeichnungsproblematik	6
2.2. Sprachregister.....	6
2.2.1. Bildungssprache	8
2.2.2. Alltagssprache	8
2.2.3. Fachsprache	8
2.3. Österreich als Einwanderungsland.....	9
2.4. Problem der Chancengerechtigkeit	14
2.5. PISA.....	16
2.6. Schülerinnen und Schüler mit Nicht-Deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2014/15	21
2.7. Migration und Mehrsprachigkeit als pädagogische Herausforderung	24
2.7.1. Mehrsprachigkeit	26
2.7.2. Curriculum Mehrsprachigkeit	28
2.7.3. Interkulturelles Lernen	31
2.7.3.1. Kritik an der ‚Interkulturellen Pädagogik‘	33
2.7.3.2. Verankerung im Lehrplan.....	36
2.7.4. Konsequenz.....	39
2.8. Fördermodelle.....	42
2.8.1. FörMig.....	44
2.8.2. Durchgängige Sprachbildung.....	46
2.8.2.1. Bildungssprache	47

2.8.2.2. Charakteristika der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘	48
2.8.3. Anforderungen an ein Sprachfördermodell in Österreich	54
2.8.3.1. Qualitätsmerkmale	57
2.8.4. Umfassende Sprachförderung	59
2.8.5. Gegenüberstellung der beiden Modelle	64
2.8.6. Fazit	66
3. Empirischer Teil	67
3.1. Methodische Vorgehensweise	67
3.2. Fragestellung im Zentrum der empirischen Forschung	67
3.3. Forschungsdesign	70
3.4. Forschungsmethode	71
3.4.1. Qualitative Forschung	74
3.5. Befragung – Fragebogen	76
3.6. Datenanalyse	78
4. Analyse	80
4.1. Zusammensetzung der Befragten	81
4.2. Schulen im Umgang mit Mehrsprachigkeit	81
4.3. Unterrichtserfahrung in multilingualen Klassen	81
4.4. Gewünschte Unterstützung	82
4.5. Unterrichtsmethoden und Sozialformen	83
4.6. Übereinstimmungen mit dem Konzept der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ .	84
4.7. Konzept ‚Umfassende Sprachförderung‘	88
4.8. Wünsche/Anregungen/Kritik am und an das Konzept ‚Umfassende Sprachförderung‘	89
4.9. Theoretische Umsetzung des Konzepts	89
5. Interpretation der erhobenen Daten	91
6. Resümee und Zusammenführung theoretischer und empirischer Ergebnisse	97
6.1. FörMig-Erfahrungen: Vom Programm ins System	97

6.2. Herausforderungen aus Sicht der Lehrpersonen	99
7. Conclusio	105
8. Literaturverzeichnis	108
9. Anhang.....	114
9.1. Fragebogen.....	114
9.2. Abstract (Deutsch)	126
9.3. Abstract (Englisch)	127
9.4. Curriculum Vitae.....	128

1. EINLEITUNG

1.1. VORWORT

Die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im österreichischen Bildungssystem“ beschäftigt sich mit dem Umgang migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im österreichischen Bildungssystem unter besonderer Berücksichtigung der Umsetzung des Konzepts der ‚Umfassenden Sprachförderung‘. Thematisiert wird dabei die Problematik der Bildungs- und Chancengerechtigkeit im österreichischen Schulsystem, aufgrund von Sprachbarrieren und kulturellen Differenzen, welche unter anderem infolge von Migration entstehen. Die Arbeit bezieht sich auf die aktuellen Herausforderungen, die an Pädagoginnen und Pädagogen in der täglichen Praxis gestellt werden und thematisiert, wie diese bestmöglich gemeistert werden könnten. Auf Basis dieser Herausforderungen an ein möglichst erfolgreiches Sprachförderkonzept, zur Förderung der Bildungssprache Deutsch, wird ein Blick in die Vergangenheit und damit die bisherigen Errungenschaften und Entwicklungen im Bereich ‚Bildung und Migration‘ geworfen, bevor im Anschluss im Speziellen zwei Modelle diskutiert und auf Stärken und Schwächen untersucht werden. Mithilfe eines Online-Fragebogens werden zusätzlich zur theoretischen Bearbeitung die Meinungen, Wünsche Anregungen und Kritiken von Lehrpersonen zu einem der beiden Modelle erhoben und zu Maßnahmen zur Sprachförderung generell. Zum Schluss werden die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Bearbeitung und die Ergebnisse der empirischen Studie zusammengefasst und mit einem Sprachfördermodell, nämlich dem der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ abgeglichen. Dabei sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie eventuell in Zukunft zu mehr Chancengerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Erstsprachen beigetragen werden kann. Die vorliegende Diplomarbeit ist also mitten im Arbeits- und Forschungsfeld von Deutsch als Zweitsprache¹ zu verorten.

Den ersten Kontakt mit dem Fachbereich DaZ habe ich im Wintersemester 2010 gemacht, in dem ich eine Vorlesung mit dem Titel „Sprache, Migration und Bildung“ bei Frau Prof. Dirim besucht habe. In dieser Vorlesung, welche sich unter anderem

¹ Deutsch als Zweitsprache - im weiteren Verlauf nur noch DaZ.

mit Themen wie ‚Interkulturelles Lernen‘, ‚Spracherwerbstheorien‘ und ‚Rassismuskritik‘ auseinandersetzte, erhielt ich erste Einblicke in das Forschungsfeld und lernte erste Anwendungsfelder kennen. Mein persönliches Interesse wurde besonders durch die Tatsache geweckt, dass immer noch zu viele Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch im österreichischen Schul- und Bildungssystem mit unfairen Bedingungen, unnötigen bürokratischen Hürden und den Auswirkungen politischer Fehleinschätzungen konfrontiert werden, dadurch ihr Bildungs- und Schulerfolg negativ beeinflusst wird und sie somit weit hinter ihren Möglichkeiten bleiben. Ich habe daher im Anschluss an diese Vorlesung die meisten meiner Wahlfächer, welche ich im Rahmen meines Studiums zu absolvieren hatte, aus dem Bereich DaZ gewählt. Mein großes Interesse liegt vor allem darin begründet, welche Möglichkeiten Lehrpersonen und speziell Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in der Praxis haben, zu einer Verbesserung dieser Situation beizutragen und wie es ermöglicht werden kann, ihren Handlungsspielraum optimal zu nutzen.

Nachdem ich im Wintersemester 2013 eine weitere Lehrveranstaltung bei Frau Prof. Dirim besucht habe, nämlich ein Seminar mit dem Titel „Bildungssprache und ihre Förderung in der Schule“ stand für mich fest, dass ich meine Diplomarbeit zum Thema Förderung der Bildungssprache, in Verbindung mit Fördermodellen, schreiben möchte. In diesem Seminar habe ich auch den ersten Kontakt mit einem Konzept zur Sprachförderung gemacht, nämlich dem der ‚Durchgängige Sprachbildung‘² gemacht, welches von der Arbeitsgruppe FörMig³, 2009 in Hamburg ins Leben gerufen und ab dem Schuljahr 2007/08 an Modellschulen durchgeführt wurde. Dieses Konzept entspricht dem aktuellsten Forschungsstand und wird daher auch in dieser Arbeit Gegenstand der Analyse sein. Es ist außerdem wahrscheinlich das Vorbild für das Pendant aus Österreich, welches das zentrale Analysematerial dieser Arbeit darstellen wird. Das Konzept der ‚Umfassenden Sprachförderung‘⁴, ist ein Mehrstufen-Programm für Kinder mit sprachlichem Förderbedarf, welches vom

² Lange u. Gogolin: Durchgängige Sprachbildung (2010)

³ Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

⁴ BMUKK: Konzept für eine umfassende Sprachförderung (2013)

BMUKK in Kooperation mit zahlreichen Expertinnen und Experten entwickelt wurde und ab dem Schuljahr 2013/14 umgesetzt werden sollte.⁵

Mein Bestreben war es, für meine Diplomarbeit ein Thema zu finden, das für mich als angehende Deutschlehrerin einen direkten Bezug zur Praxis hat. Genau das glaube ich mit der folgenden Forschungsfrage gefunden zu haben. Meine Absicht war es, ein Thema bzw. eine Problematik aus der Praxis aufzugreifen, es theoretisch und empirisch zu untersuchen und schließlich in Form einer verbesserten Version wieder zurück in den Kontext Praxis zu stellen.

1.2. FORSCHUNGSFRAGE

Im Zentrum der vorliegenden Diplomarbeit wird primär die Beschäftigung mit folgender Frage stehen: „Wie ist der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im österreichischen Bildungssystem konzeptionalisiert und wie kann das neue Konzept der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ umgesetzt werden?“

Diese Frage wird zum einen in einer vorangehenden, theoretischen Bearbeitung untersucht werden und die mögliche bzw. ideale Umsetzung diskutiert. Zum anderen wird dann im Anschluss, durch eine kleine empirische Studie, die in Form eines Online- Fragebogens mit Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern durchgeführt wird, die Beurteilung der momentanen Unterrichtssituation, sowie eine Einschätzung zu diesem Modell erhoben werden. Zuletzt wird dann auf Basis dieser beiden Erkenntnisgewinne ein Fazit gezogen, welches Vorschläge für eine mögliche Umsetzung und Anwendung dieses (verbesserten) Modells beinhalten wird.

Außerdem sollen im Rahmen dieser Diplomarbeit und parallel zur vorangehenden Forschungsfrage folgende Fragen bearbeitet werden:

- Welchen Praxisanforderungen sollte ein Sprachfördermodell gewachsen sein?
- Mit welchen politischen, schulorganisatorischen Hürden wäre ein neues und innovatives Sprachförderkonzept in der Umsetzung konfrontiert?

⁵ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523.xml> (Zugriff am 21.11.2014)

- Wie könnte die Umsetzung in der Praxis im Idealfall aussehen und welche Schritte müssen eingeleitet werden, damit dies ermöglicht wird?
- Kann und soll das Konzept der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ aus Hamburg als Vorbild für ein Konzept in Österreich dienen, beziehungsweise kann und sollte es für die Umsetzung im österreichischen Schulsystem adaptiert werden?
- Wie äußern sich Lehrpersonen dazu? Welche Wünsche, Anregungen, Meinungen und Bedenken bestehen?

Von besonderem Interesse ist für mich in dieser Arbeit einen ständigen Bezug zur Praxis herzustellen. Es ist mir wichtig den Blick auf die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern im Klassenzimmer immer in Auge zu behalten und dabei gleichzeitig aufzuzeigen, wo Möglichkeiten bestehen, die Bildungssprache Deutsch zu fördern und weiterentwickeln zu können und damit hoffentlich der Bildungungerechtigkeit aufgrund von Sprachbarrieren entgegenzuwirken.

1.3. AUFBAU DER ARBEIT

Diese Diplomarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil und endet schließlich mit einer zusammenführenden Conclusio.

Der erste theoretische Teil der Arbeit wird das Grundgerüst bilden für die darauf folgende empirische Untersuchung, wo wichtige Punkte, wie beispielsweise Gütekriterien wieder aufgegriffen werden.

Der theoretische Teil wird mit einer begrifflichen Bestimmung von den für diese Arbeit notwendigen Termini wie Bildungssprache, Alltagssprache und Fachsprache beginnen und sich dann anschließend mit dem Problem der Chancengerechtigkeit in Österreich auseinandersetzen, wobei ein Blick auf die Migrationsgeschichte des Landes geworfen wird und Erhebungen der Statistik Austria und des BMBF diskutiert werden, die Aufschluss über die Situation von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Erstsprache geben sollen. In Folge dessen werden die Auswirkungen von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität auf das Schulwesen thematisiert, es werden dabei einige, sich daraus ergebende pädagogische Herausforderungen an Lehrpersonen diskutiert und im selben Zug das ‚Curriculum

Mehrsprachigkeit‘ von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich vorgestellt. Anschließend wird ein weiteres Unterrichtsprinzip, nämlich das des ‚Interkulturellen Lernens‘ aufgezeigt und dessen Auswirkungen und Verdienst für die pädagogische Entwicklung der letzten Jahre hervorgehoben, sowie auf Kritiken und Weiterentwicklungen aufmerksam gemacht.

Ein nächster und zugleich zentraler Aspekt der Arbeit bildet die Darstellung von Fördermodellen, wobei in einem ersten Zug die Arbeitsgemeinschaft FörMig und deren Produkt, das Modelle der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ vorgestellt wird, dann wird auf das Konzept der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ eingegangen. Es werden deren wesentliche Merkmale aufgelistet, verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt. Die Beschäftigung mit diesen beiden Modellen wird zudem der Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung bilden.

Der empirische Teil beinhaltet eine Darlegung und Begründung der methodischen Vorgehensweise und positioniert die Fragestellung im Zentrum empirischer Forschung, außerdem werden Forschungsmethode und Forschungsdesign beschrieben. Es wird dann besonders auf die qualitative Forschung eingegangen und die Methode der Befragung, bzw. insbesondere des Online-Fragebogens dargestellt. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Datenerhebung im Zuge einer Datenanalyse präsentiert und zum theoretischen Teil in Beziehung gesetzt. In einem letzten Schritt werden in einem Resümee die gewonnenen Erkenntnisse dargestellt und reflektiert und zudem wird ein Ausblick gegeben, der sich auf Basis der Ergebnisse begründet.

In der Conclusio werden die wesentlichen Erkenntnisse dargestellt und reflektiert.

2. THEORETISCHER TEIL

2.1. BEZEICHNUNGSPROBLEMATIK

Bevor ich mit der Bearbeitung der Forschungsfrage beginne, ist es mir ein persönliches Anliegen auf ein Thema bzw. eine Schwierigkeit einzugehen, die sich eventuell in Verbindung mit der Arbeit im Fachbereich Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache ergibt, nämlich das der Bezeichnungsproblematik. Ich möchte hiermit deutlich machen, dass ich bei der Erstellung dieser Arbeit und der Wahl des Vokabulars bzw. von Fachtermini teilweise der gängigen Praxis und Routine gefolgt bin und aber vor allem Begrifflichkeiten stets nach bestem Wissen und Gewissen gewählt habe. Ich spreche mich ausdrücklich gegen diskriminierende, exkludierende, inadäquate und unsachliche Bezeichnungen aus. Sollten beim Lesen der Arbeit an manchen Stellen, bei dem einen oder anderen doch Missstimmungen und Unmut entstehen, möchte ich noch einmal betonen, dass diese Wahl wahrscheinlich einfach der Einfachheit halber getroffen wurde, weil meines Erachtens zu umständliche Umschreibungen wiederum unpassend sind. Mir sind und waren diese Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dieser Thematik aber stets gegenwärtig und präsent.

2.2. SPRACHREGISTER

Es werden hier die, für die Bearbeitung des Forschungsthemas nötigen und verwendeten Begriffe vorab erläutert, erklärt und so gut wie möglich zueinander in Beziehung gesetzt.

Auf Basis der Frage, welche Rolle der Herkunftssprache im Bildungsprozess zukommen soll, weist Jim Cummins auf die unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen, die an Schülerinnen und Schüler in Bildungsprozessen und im Gegensatz dazu in Alltagssituationen gestellt werden, hin. Cummins macht in diesem Zug auf die Notwendigkeit aufmerksam, zwischen ‚Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)‘, womit die sprachlichen Fähigkeiten verstanden werden, die für alltägliche sprachliche Handlungen notwendig sind und ‚Cognitive

Academic Language Proficiency (CALP)‘, also die Sprachfähigkeiten, die für die Kommunikation in Bildungsprozessen benötigt werden, zu unterscheiden.⁶

Nach Cummins Theorie haben Schülerinnen und Schüler erst nach etwa zwei Jahren das Sprachniveau BICS erreicht, mit welchem sie in der Lage sind in Alltagssituationen flüssig zu sprechen, sprachliche Defizite seien mit dem Erreichen dieses Niveaus überwunden, dennoch würden sie im Vergleich zu autochthonen Gleichaltrigen nicht denselben Schulerfolg erreichen. Als Ursache dafür nennt er dieser Theorie gemäß, Defizite in der ‚academic proficiency‘. Dieses Sprachniveau wird erst nach fünf bis sieben Jahren erreicht und erst dann verfügen Lernende über ausreichend ausgebildete Sprachkompetenzen, um adäquat zu autochthonen Schülerinnen und Schülern, leistungsentsprechende Arbeiten aufzubringen.⁷

„Cummins argumentiert, dass anspruchsvolle (Fach-) Leistungen von den Schülerinnen und Schülern nur dann erfolgreich erbracht (bzw. zum Ausdruck gebracht) werden können, wenn sie nicht nur über BICS, sondern auch über CALP verfügen. Nicht eine ‚allgemeine‘ auf Alltagskommunikation hin ausgerichtete Sprachkompetenz sei für den Lernerfolg im Fach entscheiden, sondern das Verfügen über eine spezifische Form der Sprachkompetenz, die für eine aktive Beteiligung am Unterrichtsdiskurs benötigt wird.“⁸

Cummins‘ Entwurf geht auf die Divergenz unterschiedlicher sprachlicher Register zurück. CALP wird als die Ausweitung der Fähigkeiten eines Individuums bis zu dem Niveau definiert, auf dem es sowohl mündliche als auch schriftliche Sprachregister der Schule beherrscht. Im deutschen Diskurs wurde für den Begriff des ‚academic registers‘ der Terminus ‚Bildungssprache‘ und für die bezeichnete sprachliche Kompetenz (CALP) der Begriff der ‚bildungssprachlichen Kompetenz‘ eingeführt.⁹

⁶ Vgl Gogolin (2013), S.10

⁷ Vgl. Obermayer (2013), S. 32

⁸ Riebling (2013), S. 35

⁹ Vgl. Riebling (2013),S. 36

2.2.1. BILDUNGSSPRACHE

Der Begriff Bildungssprache etablierte sich vor allem ab dem Jahr 2004 im Zusammenhang mit dem FörMig Programm. Darauf wird in späterer Folge, in nachfolgenden Kapiteln noch genauer eingegangen.¹⁰ Grob umrissen bezeichnet der Begriff zum einen, eine besondere Ausprägung des Deutschen. Ein Sprachregister, welches typisch ist für die Verwendung und den Gebrauch in der Institution Schule und zum anderen ist es die Sprachvariante, in der Bildung, in Einrichtungen und Institutionen gestaltet wird.¹¹ „Bildungssprache zeigt im Unterschied zur Alltagssprache Merkmale so genannter ‚konzeptioneller Schriftlichkeit‘ auf.“¹² Das bedeutet, dass dieses Register sowohl mündlich als auch schriftlich durch eine raumzeitliche Distanz geprägt ist.¹³

2.2.2. ALLTAGSSPRACHE

Das Konzept Alltagssprache steht konträr zu dem der Bildungssprache. Es bezeichnet das sprachliche Register, dessen wir uns in alltäglichen Situationen bedienen. Darin können sich Sprecherinnen und Sprecher meist auf einen geteilten Kontext, auf das hier und jetzt beziehen. Außerdem ist es für die Alltagssprache typisch, dass sie die Verwendung von deiktischen Mitteln (Zeigegesten, z.B. das da) oder streng betrachtet, grammatisch nicht normgerechten Sätzen aufzeigt.¹⁴

2.2.3. FACHSPRACHE

Als Fachsprache wird eine Teilmenge der Bildungssprache verstanden, nämlich jener Teil, der von Fachleuten und Experten auf einem bestimmten Gebiet zur Präzisierung und expliziten Kommunikation in einem bestimmten Fachgebiet verwendet wird (z.B. Physik, Chemie). Es gibt folglich daher nicht nur eine Fachsprache, sondern viele verschiedene, in jedem Fachgebiet einen eigens verwendeten Jargon. Fachsprachen

¹⁰ Siehe Kapitel: 2.8.2.1

¹¹ Vgl. Lange und Gogolin (2010), S.9

¹² Lange und Gogolin (2010), S. 12

¹³ Vgl. Lange und Gogolin (2010), S. 12

¹⁴ Vgl. Lange und Gogolin (2010). S. 12

zeichnen sich zudem durch das mehrfache Auftreten von Fachbegriffen, beispielsweise in Definitionen oder Merksätzen aus.¹⁵

2.3. ÖSTERREICH ALS EINWANDERUNGSLAND

„Dass Österreich und Deutschland keine Einwanderungsländer seien, galt politisch bis in die jüngste Zeit hinein als Dogma – mit fatalen Konsequenzen für das Bildungswesen, die Universitäten und ihre Forschung eingeschlossen: Obwohl seit ca. 1970 alle west- und mitteleuropäischen Länder de facto zu Einwanderungsländern geworden sind, wurde zu wenig in Forschung, in Lehrerausbildung und in Sprachförderung investiert.“¹⁶

„Moderne Gesellschaften, die von Einwanderung geprägt sind, sind mehrsprachig und weisen eine Vielfalt von Kompetenzen und Fähigkeiten auf, die nicht im Aufnahmeland erworben wurden.“¹⁷ Dass Österreich de facto, also praktisch und objektiv gesehen ein solches Land ist, also ein klassisches Einwanderungsland, wird heute wohl kaum mehr bestritten werden, dennoch hat es sich im Gegensatz zu Deutschland offiziell noch nicht als solches definiert.¹⁸ Wie dem ‚ÖIF – Forschungsbericht: Integration in Österreich‘ zu entnehmen ist, scheint die Stimmung zum Thema Migration und Integration hierzulande leider immer noch gedämpft zu sein. Ein immer noch großer, wenn auch inzwischen schrumpfender Teil der Bevölkerung steht, diesem Thema, seit der Arbeitsmigration in den 60er und 70er Jahren sehr kritisch bis negativ gegenüber.¹⁹

Im Folgenden soll anhand von Ergebnissen der Statistik Austria aus dem Jahrbuch ‚Migration und Integration‘ und Statistiken des BMBF deutlich gemacht werden, in welchem Ausmaß und woher Menschen nach Österreich wandern und gewandert sind und welche Erstsprache(n) Schülerinnen und Schüler eines Klassenzimmers infolgedessen sprechen. Interessant für den Verlauf dieser Arbeit ist außerdem, aus welchen Ländern diese Menschen kommen und welche Sprachen sie mitbringen.

¹⁵ Vgl. Eckhardt (2008), S. 69

¹⁶ Krumm u. Portmann – Tselikas (2009), S. 9

¹⁷ Biffi (2010), S. 125

¹⁸ Vgl. <https://www.deutschland.de/de/topic/leben/gesellschaft-integration/deutschland-wird-immer-vielfaeltiger> (Zugriff am 2.4.2015)

¹⁹ Vgl. Migration und Integration, S. 16f

<http://www.integrationsfonds.at/forschungsberichte/umfrage-integration-in-oesterreich/> (Zugriff am 2.4.2015)

Warum Themen wie Migration und Integration und infolgedessen Sprachförderung für ein Land wie Österreich und grundsätzlich für jedes moderne Land von großer Bedeutung sind, soll im Anschluss deutlich gemacht werden. Es soll dann vor allem erörtert werden, welche Auswirkungen und damit zusammenhängend auch welche Herausforderungen die damit verbundenen verschiedenen Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler an unser Bildungssystem stellen und welche Veränderungen sich in Bezug auf Sprache vollziehen und in den letzten Jahren bereits vollzogen haben.

„Im Jahr 2013 wanderten beinahe 151.300 Personen nach Österreich zu, während zugleich knapp 96.600 das Land verließen.“²⁰ Während die Abwanderung im Vergleich zu 2012 gleich blieb, nahm die Zuwanderung aber um 7,8% zu und der Wanderungsgewinn erhöhte sich um 24,9%.²¹ Als Gründe für die Zuwanderung werden folgende Faktoren angeführt:

„[...] das vergleichsweise hohe Lohnniveau und die weiterhin beobachtbare Nachfrage nach Arbeitskräften, die Zunahme der Zahl der Studierenden an Österreichs Hochschulen, der Anstieg der Asylanträge sowie die immer stärker voranschreitende Integration Österreichs in einen gemeinsamen europäischen Wanderungsraum [...]“²²

Von diesen ca. 151.300 Personen, welche nach Österreich zogen, fallen 16.100 auf zurückkehrende österreichische Staatsangehörige und weitere knapp 86.600 auf EU-/EWR-Bürgerinnen und Bürger (inklusive der Schweiz). Den größten Anteil davon, machen mit über 17.700 Zuzügen deutsche Bürgerinnen und Bürger aus, welche von ungarischen und rumänischen Staatsangehörigen, mit 14.900 bzw. 13.500 Zuzügen gefolgt werden.

Das bedeutet also, dass ein Großteil derer, die im Jahr 2013 ihren Lebensmittelpunkt nach Österreich verlegt haben, die deutsche Sprache in Wort und Schrift beherrschen. Natürlich ist dennoch nicht auszuschließen, dass diese trotzdem eine andere Erstsprache als Deutsch erworben haben.

²⁰ Migration und Integration (2013), S. 8

²¹ Vgl. Migration und Integration (2013), S. 8

²² Migration und Integration (2013), S. 8

Hervorzuheben ist, dass nur mehr rund ein Drittel der Zugewanderten, nämlich 48.600 Personen aus Drittstaaten stammen und die Tendenz abnehmend ist.²³ Es waren dies rund 15.300 Bürgerinnen und Bürger des ehemaligen Jugoslawiens, etwa 4.500 türkische Staatsangehörige, sowie 5.400 Staatsbürgerinnen und Staatsbürger der übrigen süd- und osteuropäischen Staaten.²⁴

Daneben dürfen jene Personen nicht vergessen werden, die zusätzlich zu den eben genannten, als Asylwerberinnen und Asylwerber nach Österreich kommen. Diese sind wiederum mit Blick auf die Schule von großer Bedeutung und verlangen besondere Aufmerksamkeit, da sie meist keinerlei Kenntnisse der deutschen Sprache haben und die Kinder als Quereinsteiger in die Klasse kommen.

Die Zahl der Asylanträge hat in den letzten Jahren zugenommen, lag der Wert der Asylanträge 2011 noch bei rund 14.100, steigerte er sich im Jahr 2013 auf 17.500 Anträge. Im Jahr 2013 wurde davon 4.133 Personen Asyl gewährt. Die meisten Asylwerberinnen und Asylwerber kommen aus Russischen Föderationen, insbesondere Tschetschenien, daneben sind Afghanistan, Syrien, Pakistan und Algerien weitere wichtige Herkunftsstaaten.²⁵

„Der Bestand der ausländischen Wohnbevölkerung lag Anfang 2014 bei 1,066 Millionen Personen (12,5% der Bevölkerung) und damit um rund 62.000 Personen höher als Anfang 2013.“²⁶ Um diese Zahl in eine Relation zu bringen: Laut dem Statistik Portal *Statista*²⁷ lebten 7,63 Millionen Ausländer im Jahr 2013 in Deutschland, das macht 8,58% der Gesamtbevölkerung aus, in Luxemburg sind es 44.3% und in der Schweiz machte der Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung im Jahr 2013 22,8% aus.²⁸

Österreich liegt also verhältnismäßig etwa gleichauf mit Deutschland. Der Anteil an ausländischer Wohnbevölkerung im Vergleich zur Schweiz oder Luxemburg beträgt aber nur etwa die Hälfte bzw. ein Viertel.

²³ Vgl. Migration und Integration (2013), S. 8

²⁴ Vgl. Migration und Integration (2013), S. 8

²⁵ Vgl. Migration und Integration (2013), S. 8

²⁶ Migration und Integration (2013), S.9

²⁷ <http://de.statista.com/> (Zugriff am 3.12.2014)

²⁸ <http://de.statista.com/themen/44/auslaender/> (Zugriff am 3.12.2014)

Unter dem Terminus Ausländer werden in dieser Statistik jene 1,066 Millionen Bürgerinnen und Bürger verstanden, welche im Jahr 2013 mit ausländischem, also nicht österreichischem Pass, in der Republik Österreich lebten.²⁹

Neben den Kindern, welche aus Familien kommen, wie den eben genannten, also mit ausländischem Pass und jenen, welche als Asylwerber gelten, gibt es noch eine weitere Gruppe, in welcher häufig Zuhause eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, bzw. welche Deutsch als zweite (oder dritte etc.) Sprache lernen, nämlich Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Damit die eben dargestellten Zahlen also überhaupt aussagekräftig sind und man dadurch auf den Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Klassenzimmer schließen kann, muss auch der Teil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund berücksichtigt werden.

„Im Durchschnitt des Jahres 2013 lebten rund 1,625 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich (19,4% der Gesamtbevölkerung).“³⁰ Von diesen rund 1,6 Millionen Menschen gehören etwa 1,197 Millionen Menschen der ‚ersten Generation‘ an. Das bedeutet, dass sie selbst im Ausland geboren wurden und dann nach Österreich zugezogen sind. Die verbleibenden rund 428.000 Personen gehören der ‚zweiten Generation‘ an, sie sind in Österreich geborene Nachkommen von Eltern mit ausländischem Geburtsort.³¹

Mit Stichtag 1. Jänner 2013 war die größte Gruppe an in Österreich lebenden ausländischen Staatsangehörigen, jene mit deutschem Pass (157.800), gefolgt von Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern der Türkei (113.700), Bosnien und Herzegowinas (89.900), Kroatiens (58.600), Rumäniens (53.300) Afghanistans (12.400) und 10.200 chinesischen Bürgerinnen und Bürger.³²

Bei 17.500 Asylwerberinnen und Asylwerbern, 1,066 Millionen ausländischen Staatsangehörigen und 1,625 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich wird deutlich, dass ein Großteil der Kinder in einem Klassenzimmer eine andere Erstsprache als Deutsch spricht und dass sich eine Klasse aus Kindern unterschiedlichster Herkunft zusammensetzt.

²⁹ Migration und Integration (2013), S. 22

³⁰ Migration und Integration (2013), S. 9

³¹ Vgl. Migration und Integration (2013), S. 9

³² Vgl. Migration und Integration (2013), S. 9

Diese Zahlen sind auch für das Bildungssystem und den Handlungsraum Schule nicht irrelevant, denn davon lässt sich ableiten, woher der größte Anteil der Kinder und Jugendlichen kommt, welche sich Deutsch als zweite (oder dritte etc.) Sprache aneignen und welche Sprachen sie zu Hause und in ihrem privaten Umfeld sprechen. Es sollte bereits jetzt deutlich geworden sein, dass nicht von einer homogen deutschsprachigen Schülerschaft ausgegangen werden kann.

Laut statistischen Erhebungen des BMBF, welche in Form eines Informationsblattes des Referats für Migration und Schule veröffentlicht wurden, besuchten insgesamt 87.127 Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch, im Schuljahr 2013/14, eine Schule in Österreich. Im Verhältnis zur gesamten Schüleranzahl in Österreich in dem genannten Schuljahr macht das einen Anteil von 26,6% aus. Der Anteil an Kindern und Jugendlichen anderer Erstsprachen als Deutsch ist in Wien mit 55,7% mit Abstand am größten, mit 30,1% ist Vorarlberg das Bundesland mit dem zweitgrößten Anteil und Kärnten mit 13,4% jenes mit dem geringsten Anteil an Schülerinnen und Schülern anderer Erstsprachen als Deutsch.³³ Leider gibt diese Erhebung keine Informationen darüber, welche anderen Erstsprachen als Deutsch von diesen Schülerinnen und Schülern gesprochen werden und welche Sprachen zusätzlich vertreten sind.

Wie bereits im internationalen Vergleich gezeigt wurde, gehört Österreich zwar nicht zu den Ländern mit den meisten Zuzügen, doch das kann sich in den nächsten Jahren rasch ändern. Denn wie schon erwähnt wurde, zeichnet sich eine moderne Gesellschaft durch funktionierende Migrationsprozesse aus und dazu gehört auch eine gelungene Integration von Migrantinnen und Migranten, welche in weiterer Folge zu einer erfolgreichen Zukunft Österreichs beiträgt und damit bedeutsam für das Zusammenleben und die internationale Wettbewerbsfähigkeit ist.

³³ BMBF: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2014-15 SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info2-14-15.pdf (Zugriff am 7.4.2015)

2.4. PROBLEM DER CHANCENGERECHTIGKEIT

Wie bereits aufgezeigt und erläutert wurde, gehört sprachliche Heterogenität in Gruppen im Kindergarten oder in Schulklassen heute zu den täglichen Grundbedingungen pädagogischen Handelns.³⁴ Unterschiedliche Sprachkenntnisse bzw. Fähigkeiten im Umgang mit der Bildungssprache Deutsch bedeuten im Schulalltag oft unterschiedliche Startvoraussetzungen und Lernbedingungen. Welche Herausforderungen sich daraus ergeben, dass alle Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Erstsprachen dieselben Bildungsziele, mit denselben Methoden erreichen sollen und wie Lehrpersonen ihren Lehrauftrag erfüllen und vor allem, wie erfolgreich bis weniger erfolgreich mit eben diesen Herausforderungen bisher im österreichischen Schulsystem umgegangen wurde, soll im folgenden Kapitel thematisiert werden.

In verschiedenen Publikationen wird als Ziel formuliert, dass es die Aufgabe des Kindergartens, der Schule bzw. der Lehrperson ist, also in Summe der Bildungseinrichtung, unabhängig ihres Sprachniveaus Kinder und Jugendlichen, sie auf der Stufe ihres momentanen Sprachstandes abzuholen und bestmöglich zu fördern, um ihnen eine erfolgreiche und vor allem gerechte Bildungskarriere zu ermöglichen.

„Es ist die Aufgabe der Bildungseinrichtungen – des Kindergartens ebenso wie der Schule -, diese Ausgangslage bestmöglich zu nutzen und alle Kinder und Jugendliche, unabhängig von den Zufällen ihrer Herkunft und Lebenslage, so gut wie möglich mit den sprachlichen Fähigkeiten vertraut zu machen, die nötig sind, um bildungserfolgreich zu sein.“³⁵

Auch im österreichischen AHS-Lehrplan des Bundesministeriums für Bildung und Frauen ist nachzulesen, dass der gesetzliche Bildungsauftrag unter anderem darin besteht, Chancengleichheit zu gewährleisten, auch in Bezug auf unterschiedliche Herkunftsländer und Erstsprachen:

³⁴ Vgl. Lange u. Gogolin (2010), S. 7

³⁵ Lange u. Gogolin (2010), S.7

„Der europäische Integrationsprozess ist im Gange, die Internationalisierung der Wirtschaft schreitet voran, zunehmend stellen sich Fragen der interkulturellen Begegnung und Herausforderung im Bereich der Chancengleichheit [...] In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens [...] Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – zB unterschiedlichen Muttersprachen - gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen.“³⁶

In diesem kurzen Ausschnitt des allgemeinen Teils des AHS Lehrplans der Unterstufe geht hervor, dass sich durch die Internationalisierung Europas neue Herausforderungen im Bildungswesen ergeben, wie unter anderem die Chancengleichheit. Allerdings lässt sich leider noch kein Ansatz finden, wie diese Chancengleichheit gewährleistet werden kann, welche unterschiedlichen Voraussetzungen gemeint sind, wie darauf eingegangen werden sollte und wie zu mehr Bildungsgerechtigkeit beigetragen werden kann.

Es wird einzig auf die Aufgabe der Lehrpersonen hingewiesen, Chancengleichheit im Bildungswesen herzustellen. Dies ist in den letzten Jahren leider nur wenig erfolgreich gelungen. Besonders seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2009 ist, auch der breiten Öffentlichkeit bewusst, dass das österreichische Bildungssystem nur bedingt auf unterschiedliche Ausgangs- und Startsituationen der Schülerinnen und Schüler eingeht, die damit verbundenen Bedürfnisse zu wenig berücksichtigt werden und zu viele Schülerinnen und Schüler dabei auf der Strecke bleiben.

Hans H. Reich geht auf die Geschichte der Sprachbildungskonzepte im Einwanderungsland Deutschland ein. Er geht bis in die 60er Jahre zurück, in welchen die „Einwanderung in den Schulen begonnen habe“, thematisiert das Ende der 70er Jahre, in welchen die Gestaltung der Zukunft als Problem wahrgenommen

³⁶ Lehrplan AHS Unterstufe, S. 1
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2 (Zugriff am 9.12.2014)

wurde und die Phase vorher als „verlorene Generation“ abgeschrieben wurde bis hin zur Gegenwart:³⁷

„Heute gehören die gemeinten Schüler und Schülerinnen – jetzt ‚Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte‘ geheißen – ganz überwiegend der zweiten und dritten Migrationsgeneration an, besitzen qua Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit, bringen Deutschkenntnisse zur Schule mit, kennen die deutsche Lebenswelt und entwickeln Strategien, die es ihnen erlauben, mit ihrer Sprachsituation im Alltag zurecht zu kommen. Trotz dieser so viel günstiger gewordenen Voraussetzungen ist Chancengleichheit noch nicht erreicht: Die internationalen Schulleistungsvergleiche – IGLU, PISA, DESI – haben weiterbestehende Rückstände nachgewiesen – im Leseverstehen, in Mathematik, in den Naturwissenschaften – und die Funktion des Herkunftssprachenunterrichts ist nach wie vor umstritten. Wahrgenommen wird diese Situation als unvollendete Integration.“³⁸

Reich thematisiert die Situation in Deutschland. Ohne eine Bewertung vornehmen zu wollen, ob die Handlungsfähigkeit und Anerkennung in Österreich gelungen ist und wie diese Situation in Österreich im Gegensatz zu Deutschland wahrgenommen wird, soll nun im folgenden Teil, durch die Erarbeitung der Ergebnisse der österreichischen Schülerinnen und Schüler bei den PISA-Vergleichstests gezeigt werden, dass die angesprochene Problematik der Chancengleichheit beinahe genauso auch für Österreich gilt.

2.5. PISA

Mitte der neunziger Jahre begann die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) an Pisa zu arbeiten. Im Fokus stand dabei, den Bedarf der Mitgliedsländer gerecht zu werden, diese mit regelmäßigen und verlässlichen Informationen über das Wissen und die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler und die Leistung ihres Bildungssystems zu versorgen. Im

³⁷ Vgl. Reich (2013), S. 56ff

³⁸ Reich (2013), S. 56f

Jahr 1997 wurde PISA schließlich offiziell etabliert und die ersten drei Studien wurden in den Jahren 2000, 2003 und 2006 durchgeführt.³⁹

PISA-Studien werden seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt. Dabei werden die Leistungen von 15-16 jährigen Schülerinnen und Schülern sowie deren Lernmotivation, ihre Selbsteinschätzung und ihre Lernstrategien untersucht. Es geht dabei mehr um die Fähigkeit und Kompetenz, das eigene Wissen in die Praxis umzusetzen, als um die Beherrschung von Lehrplaninhalten. Zudem wird der Einfluss von sozialer Herkunft, Geschlecht oder Migrationshintergrund auf das Leistungsniveau erfasst. Damit verspricht sich die PISA-Studie, zusätzlich Orientierungspunkte zur Verwirklichung von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu bieten.⁴⁰

Ingrid Gogolin hebt in einem Beitrag zu ‚Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge‘ genau diesen Aspekt als ein positives Qualitätsmerkmal der PISA – Untersuchung hervor:

„Eine besonders eindringliche Illustration dieses Befundes ergibt sich aus der Auswertung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien bzw., in der Terminologie der PISA-Studie, ‚mit Migrationshintergrund‘. Dazu sei nebenbei bemerkt, dass es ein Verdienst der Untersuchung ist, bei ihrer methodischen Anlage davon abzusehen, die Lebenslage ‚Migrationshintergrund‘ über das dafür weitgehend untaugliche Kriterium der Staatsangehörigkeit ermitteln zu wollen. Gefragt wurde nach dem Geburtstort der Getesteten und ihren Eltern sowie nach dem Sprachgebrauch in der Familie. Damit kommt man den bildungsrelevanten Merkmalen eines Migrantenlebens schon ein gutes Stück mehr auf die Spur als mit dem Staatsangehörigkeitskriterium.“⁴¹

³⁹ Vgl. OECD: <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-entstehung-und-merkmale.htm> (Zugriff am 11.12.2014)

⁴⁰ Vgl. OECD: <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-hintergrund.htm> (Zugriff am 11.12.2014)

⁴¹ Gogolin (2013), S. 37

Seit der PISA-Untersuchung 2003 werden Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von ihrem Geburtsland und jenem der Eltern in vier Gruppen eingeteilt.

- Jugendliche ohne Migrationshintergrund: Beide Elternteile des Jugendlichen sind im Inland geboren.
- Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil: Ein Elternteil ist im Ausland, der andere im Inland geboren.
- Jugendliche der Zweiten Generation: Die Jugendlichen selbst sind im Inland, beide Elternteile aber im Ausland geboren.
- Jugendliche der Ersten Generation: Beide Elternteile und der bzw. die Jugendliche sind im Ausland geboren.⁴²

Wenn man bedenkt, dass der Geburtsort in Zeiten von Bürgerkriegen und Flucht recht wenig darüber aussagt, welche Sprache(n) in einer Familie gesprochen wird/werden, ist diese Einteilung bzw. überhaupt die Erhebung des Geburtsortes sehr heikel. Sogar wenn man von Flucht absieht, ist es in der heutigen Zeit, im Zeitalter der Globalisierung, nichts Ungewöhnliches beispielsweise Wohnorte aufgrund von Berufsveränderungen zu wechseln und daher ist die Aussagekraft dieser Einteilung mit Vorsicht zu genießen.

Im Jahr 2009 wurde der zweite Teil, der in neunjährigen Zyklen stattfindenden PISA-Studien mit dem Schwerpunkt Lesen, wie zuvor schon im Jahr 2000 durchgeführt. Dieser Schulleistungsvergleichstest wurde neben Österreich in weiteren 65 Ländern durchgeführt. Weltweit nahmen insgesamt 470.000 Schülerinnen und Schüler an dem standardisierten PISA-Test teil und beantworteten neben den Leistungstests zudem einen Hintergrundfragebogen.⁴³ Folgende Hintergrundmerkmale werden erfasst, die in Zusammenhang mit den gemessenen Leistungen stehen, z. B. das Geschlecht, der Beruf und die Ausbildung der Eltern, das Geburtsland und die Muttersprache der Schüler/innen aber auch Fragen zu Einstellungen, Motivation und Unterricht in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft.⁴⁴

⁴² Walter u. Taskinen (2007), S.345

⁴³ Vgl. BIFIE: <https://www.bifie.at/node/91> (Zugriff am 11.12.2014)

⁴⁴ Vgl. BIFIE: <https://www.bifie.at/pisa> (Zugriff am 11.12.2014)

„Etwa 510 000 Schülerinnen und Schüler wurden nach dem Zufallsprinzip für PISA 2012 ausgewählt. Sie sind repräsentativ für die rund 28 Millionen 15-Jährigen in den 65 Teilnehmerländern.“⁴⁵

6590 Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 1993, aus 282 Schulen aller Schultypen im gesamten österreichischen Schulsystem wurden zufällig ausgewählt, die österreichische Schülerschaft zu repräsentieren. Nachdem die Ergebnisse öffentlich gemacht wurden und bekannt wurde, dass Österreich nur den 31. Rang belegte, folgte der bekannte große Aufschrei der Bevölkerung und große Empörung machte sich in der Gesellschaft breit. Um das Ergebnis noch etwas deutlicher auszudrücken, österreichische Schülerinnen und Schüler „[...] erreichen bei PISA 2009 auf der Lese-Gesamtskala einen Mittelwert von 470 Punkten und liegen damit 23 Punkte und statistisch signifikant unter dem OECD-Schnitt von 493.“⁴⁶

Mit diesem Ergebnis liegt Österreich mit einem Abstand von 69 bzw. 66 Punkten hinter den besten OECD-Ländern Korea (539) und Finnland (536).

Erwähnenswert ist außerdem, dass laut der Ergebnisse 28% der österreichischen Schülerinnen und Schüler zu einer Risikogruppe gehören, da sie nur unzureichend Sinn erfassend lesen können. Für ihren weiteren Bildungsweg und den Einstieg in den Arbeitsmarkt, sowie das private und gesellschaftliche Leben kann das erhebliche Beeinträchtigungen bedeuten. „Im Vergleich zu Korea (6%) hat Österreich fast fünfmal so viele Risikoschüler/innen. Im Schnitt der OECD-Länder gehört jede/r fünfte Jugendliche (19%) zu Lese-Risikogruppe.“⁴⁷

Für den Inhalt dieser Arbeit hat außerdem das Ergebnis von Jugendlichen mit Migrationshintergrund besondere Aufmerksamkeit verdient. Laut den Ergebnissen der PISA-Tests haben diese in Österreich große Leseprobleme.

⁴⁵ OECD: <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-hintergrund.htm> (Zugriff am 11.12.2014)

⁴⁶ <https://www.bifie.at/node/91> (Zugriff am 11.12.2014)

⁴⁷ BIFIE: <https://www.bifie.at/node/91> (Zugriff am 11.2.2014)

„ [...] Mit einer Differenz von 68 Punkten zu den Einheimischen gehört Österreich zu den drei OECD-Ländern mit den größten Leistungsunterschieden (Italien 72 Punkte, Belgien 68 Punkte). Am relativ schlechtesten schneidet die 1. Migrantengeneration ab (Mittelwerte: 1. Generation 384, 2. Generation 427, Einheimische 481).“⁴⁸

Diese Ergebnisse zeigen eine Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund auf. Die PISA-Studie stellt einen direkten Zusammenhang zwischen der Beherrschung der deutschen Sprache und dem Schulerfolg her.⁴⁹

Diese Ergebnisse geben Anlass zu vermuten, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. anderen Erstsprachen als Deutsch, im österreichischen Bildungssystem zu wenig Zuwendung, Förderung und Aufmerksamkeit bekommen und oftmals durch einen Raster fallen, beziehungsweise dass unzureichend auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird. Sie werden und vor allem wurden sie offensichtlich lange Zeit unter anderen Voraussetzungen durch das gleiche Bildungssystem geschleust, genauso wie Kinder und Jugendliche deren Erstsprache Deutsch ist. Die besonderen Bedürfnisse, die speziellen Anforderungen an den Lehrkörper und der spezielle Förderbedarf wurden scheinbar zu lange kaum berücksichtigt. Sie in das österreichische Bildungssystem einzugliedern und ihnen somit einen gerechten Aufstieg bzw. Einstieg in die Arbeitswelt zu ermöglichen konnte lange Zeit nicht gewährleistet werden. Um Chancengerechtigkeit im Bildungserwerb für alle Schülerinnen und Schüler sicherstellen zu können, muss auf besondere Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen eingegangen werden. Darunter werden Lese- und/oder Rechtschreibschwächen, Legasthenie, Dyskalkulie, Seh- oder Hörschwächen oder eben ein besonderer Förderbedarf in verschiedenen Sprachen verstanden, darin inbegriffen Deutsch, um allen Schülerinnen und Schüler nach Beendigung ihrer Schulzeit faire Chancen für den Einstieg in die Berufswelt zu ermöglichen.

⁴⁸ BIFIE: <https://www.bifie.at/node/91> (Zugriff am 11.2.2014)

⁴⁹ Vgl. Jeuk (2010), S. 20

2.6. SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT NICHT-DEUTSCHER UMGANGSSPRACHE IM SCHULJAHR 2014/15

Wie in der Einleitung bereits deutlich gemacht wurde, könnte Österreich rein theoretisch als klassisches Einwanderungsland bezeichnet werden, auch wenn es sich noch nicht offiziell dazu bekannt hat. Die eben dargestellten Ergebnisse der PISA-Vergleichsstudie zeigen allerdings, dass diese Tatsache und die damit verbundenen Folgen für den Schulalltag, wie beispielsweise die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler, vor allem im Bildungswesen und der österreichischen Bildungspolitik lange Zeit zu wenig bis keine Beachtung gefunden hat bzw. nicht angemessen darauf reagiert wurde.

Dem Lehrkörper ist diese Tatsache mit ziemlicher Sicherheit nicht verborgen geblieben, denn diese befinden sich ja in der täglichen Praxis im Austausch mit Kindern anderer Erstsprachen als Deutsch (DAZ) und sind mit den sich daraus resultierenden Schwierigkeiten und Sprachbarrieren direkt konfrontiert.

Scheinbar hat das Bundesministerium für Bildung und Frauen in Österreich (BMBF) diese Tatsache aber lange Zeit zu wenig ernst genommen und es sehr lange versäumt die nötigen Schritte in die Wege zu leiten. Schritte die allen Schülerinnen und Schüler, egal welcher Herkunft, Erstsprachen, sozialer Hintergründe und finanzieller Ressourcen ermöglicht hätten, einem gerechten und fordernden wie fördernden Schulsystem zu begegnen. Das, obwohl die aktuellen Zahlen der Statistik Austria, aus einer Erhebung vom 9.12.2014 eigentlich eine klare Sprache sprechen.

Betrachtet man die Ergebnisse der Statistik Austria⁵⁰, ist ersichtlich, dass sich derzeit, also im Schuljahr 2014/2015, in allen österreichischen Schulen 1.142.863 Schülerinnen und Schüler befinden und davon 234.499 Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache sind, der Anteil an DAZ-Kindern macht also 21,1% aus. Im Bundesländervergleich ist in Wien der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Umgangssprache mit 46% am größten. Das bedeutet also, dass fast jedes zweite Kind eine andere Erstsprache spricht als Deutsch. Im Vergleich

⁵⁰ Statistik Austria: http://www.statistik.at/web_de/ (Zugriff am 12.12.2014)

dazu ist das Bundesland mit dem geringsten Anteil an Kindern mit anderer Umgangssprache Kärnten, mit 11,3%.⁵¹

„Die kritische Prüfung, ob bestimmte Bevölkerungsgruppen im Bildungssystem systematisch benachteiligt sind, ist eine wichtige Aufgabe für die Wissenschaft in einem demokratisch verfassten Land.“⁵²

Was unter diesem eben genannten Aspekt außerdem sehr auffällig ist, ist die Überrepräsentation an DAZ-Kindern in Schulformen, wie der Neuen Mittelschule, Polytechnischen Schulen und vor allem den Sonderschulen. Bei einem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Umgangssprache in Österreich, in allen Schultypen zusammen von 21,1% beträgt der Anteil in Polytechnischen Schulen 27,9%, in der Neuen Mittelschulen 28,2% und in der Sonderschule sogar ganze 31,2%.⁵³

Diese Überrepräsentation stützt die vorangehende Hypothese des Problems der Chancengerechtigkeit in Österreich, da in vielen Fällen Sprach- und Verständigungsprobleme offensichtlich Anlass geben, Schülerinnen und Schüler nach der Volksschule auf ‚niedrigere‘ Ausbildungswege zu verweisen. Diese Problematik besteht nicht nur in Österreich, sondern ist auch in Deutschland bekannt.

„Mehrsprachige Kinder besuchen in Deutschland signifikant häufiger eine Sonderschule oder eine Hauptschule als einsprachig deutsche Kinder, dafür besuchen nur wenige mehrsprachige Jugendliche ein Gymnasium. Die Gründe für die Bildungsbenachteiligung sind nicht immer auf individuelle Lernschwierigkeiten zurückzuführen, sondern auch auf Defizite auf Seiten der Bildungseinrichtungen.“⁵⁴

Es darf natürlich nicht vergessen werden, dass eine andere Erstsprache als Deutsch nicht zwingend als singulärer Grund und logische Schlussfolgerung für eine Benachteiligung der Bildungskarriere genannt werden kann.

⁵¹ Vgl. Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2013/14: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html (Zugriff am 12.12.2014)

⁵² Kornmann (2006), S. 71

⁵³ Vgl. Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2013/14: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html (Zugriff am 12.12.2014)

⁵⁴ Jeuk (2010), S. 11

Eine weitere oft genannte Ursache für eine Bildungsbenachteiligung ist beispielsweise die soziale Herkunft der Familie. Sabine Schmölder-Eibinger fasst zusammen, dass:

„[...] ein enger Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und der sozialen Herkunft bzw. dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler besteht und Kinder mit Migrationshintergrund von den negativen Auswirkungen dieser Korrelation überproportional stark betroffen sind.“⁵⁵

Die meisten Kinder und Jugendlichen verbringen zumeist einen Großteil ihrer Zeit in Bildungseinrichtungen (auch in Form von Nachmittagsbetreuungen) und gerade deswegen, sollten wir uns die Frage stellen, wie beispielsweise die Schule diese ungleichen Startbedingungen bestmöglich ausgleichen kann.

„Kinder mit Migrationshintergrund bzw. mit nicht-deutscher Erstsprache haben es in Österreich oft schwerer, mit dem Durchschnitt der Kinder ohne Migrationshintergrund bzw. mit Deutsch als Erstsprache in schulischen Kompetenzen und erzielten Schulabschlüssen Schritt zu halten. Das Schulsystem ist nur eingeschränkt in der Lage, unterschiedliche Startbedingungen auszugleichen. Ganz im Gegenteil: Die Erfahrung lehrt, dass sich milieu- und herkunftsbedingte Differenzen in weiterer Folge noch verstärken. Dies ist für eine Einwanderungsgesellschaft, die gleichzeitig auch eine Wissensgesellschaft sein will, kontraproduktiv. Sprachförderung nimmt bei der Integrationspolitik einen besonderen Stellenwert ein und soll grundsätzlich dazu beitragen, die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu erhöhen.“⁵⁶

⁵⁵ Schmölder-Eibinger (2008), S. 42

⁵⁶ Integrationsbericht (2014), S. 34

2.7. MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT ALS PÄDAGOGISCHE HERAUSFORDERUNG

„Aufgrund historischer, wirtschaftlicher und politischer Veränderungen stellen Kinder mit Migrationshintergrund die Schule und die in ihr tätigen Lehrerinnen und Lehrer schon seit den 80er-Jahren vor neue Aufgaben.“⁵⁷ Es wurde nun mit Blick auf die Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem das Verhältnis von Herkunft bzw. Erstsprache und dem Bildungsverlauf bzw. dem Schulerfolg, in Form einer Betrachtung der Ergebnisse der PISA-Studie einerseits und der Erhebungen der Statistik Austria andererseits aufgezeigt, dass das österreichische Bildungssystem anfänglich unterschiedliche Startsituationen bisher eher verstärkt hat, als diese auszugleichen.

„Da mehrsprachige und kulturell heterogene Klassen schon längst zum schulischen Regelfall geworden sind, sind gezielte und verbindliche Antworten auf diese gesellschaftliche Realität gefragt. Es ist Aufgabe der Bildungspolitik, in ständiger Rückkoppelung mit den AkteurInnen vor Ort und unter Einbeziehung (sprach)wissenschaftlicher Erkenntnisse geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, damit alle am Bildungsprozess Beteiligten ihr Potenzial bestmöglich entfalten können.“⁵⁸

Welche Veränderungen sich in den letzten Jahren vollzogen haben, welche Herausforderungen und Folgen sich im Zuge dessen ergeben haben und wie auf diese von Biffi angesprochene Realität bisher reagiert wurde, soll nun aufgezeigt werden.

Biffi hebt mit dieser Aussage noch einmal hervor, dass es inzwischen kein Geheimnis mehr ist, sondern langsam in den Köpfen der Menschen verankert sein sollte, dass man in einer Schulklasse auf eine sprachlich heterogene Gruppe trifft. Außerdem macht sie auf die Verantwortlichen aufmerksam. Im Idealfall sollte also eine Zusammenarbeit zwischen Sprachwissenschaftlern, Bildungspolitikern und Lehrkräften herrschen. Erstere sollten dabei direkte Einblicke in das Schulgeschehen und die momentanen Schwierigkeiten haben, mit Erkenntnissen und Verbesserungsvorschlägen aus Studien und Forschungen in Form von

⁵⁷ Furch (2008), S. 67

⁵⁸ Biffi (2010), S. 156

Lösungsvoraussetzungen darauf reagieren. Bildungspolitiker sollten darauf mit Lehrplananpassungen, entsprechenden Anpassungen von Lehramtsstudien und Lehrerfortbildungen darauf antworten und damit die Weichen stellen, dass schlussendlich die Lehrkräfte nach bestem Wissen, ihren Unterricht verbessern können und auf die Bedürfnisse ihrer Schülerschaft eingehen können.

Seit dem Zweiten Weltkrieg und der damit verbundenen Einwanderung steht das Thema ‚Sprache‘ im Zentrum pädagogischer Diskurse und bildungspolitischer Maßnahmen zur Förderung der Migrantenkinder in der Schule. Am Beginn stand vor allem die rasche Vermittlung des Deutschen im Vordergrund, eine möglichst schnelle „sprachliche Germanisierung“. Zusätzlich dazu stand in manchen Regionen ein Herkunftssprachenunterricht zur Diskussion, welcher dann teilweise auch etabliert wurde. Vorerst geschah dies allerdings primär zum Zweck des „Erhalts der Rückkehrfähigkeit“, dies wurde von der Idee getragen, dass ein temporärer Aufenthalt im Land der Zuwanderung der ‚Normalfall‘ sei. Es wurde allerdings bald in der interdisziplinären Debatte über Migration und Bildung darauf aufmerksam gemacht, dass dieses offiziell-politische Sicht auf das Migrationskonzept nicht mit der Perspektive der Migrantinnen und Migranten selbst konform geht und daraus resultierend, die Beschäftigung mit den Folgen sprachlicher Vielfalt für Bildung und Erziehung nötig sei.⁵⁹

„Berücksichtigt werden müsse ferner, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als individuelle Bildungsvoraussetzung auf die Art und Weise Einfluss nimmt, wie gelernt wird. Nicht nur die Wahrnehmung, Bewertung und Aneignung von Sprache im engeren Sinne der Laute, Wörter, Sätze ist beeinflusst vom Leben in zwei oder mehr Sprachen, sondern darüber hinaus die Lebens- und Welterfahrung, mit der ein junger Mensch an Lerngegenstände herantritt.“⁶⁰

Es lässt sich also nach dem anfänglich bewussten Ignorieren der Problematik und der Schwierigkeiten, welche das Resultat von Kindern einer anderen Erstsprache als Deutsch im deutschsprachigen Schulsystem sind, ein neues Bewusstsein feststellen. Das Thema Mehrsprachigkeit rückt ins Zentrum der Forschung im Bereich Sprachwissenschaft und wird gleichzeitig Debatte in bildungspolitischen Sektoren.

⁵⁹ Vgl. Gogolin u. Krüger-Pongratz (2012), S. 12f

⁶⁰ Gogolin u. Krüger-Pongratz (2012), S. 13

2.7.1. MEHRSPRACHIGKEIT

Die Tagung ‚Nachhaltige Sprachförderung‘ im Februar 2008 in Wien, an welcher rund 500 Personen teilnahmen, war für Verena Plutzar und Nadja Kerschhofer-Puhalo Anlass das Buch ‚*Nachhaltige Sprachförderung*‘ herauszugeben. Darin wird, als einer von vier Grundsätzen folgender Mindeststandard zur nachhaltigen Sprachförderung in Österreich formuliert:

„Zuwanderung bedeutet, dass die Gesellschaft kulturell und sprachlich bereichert wird. Integration ist nicht als einseitiger Prozess der Anpassung von MigrantInnen, sondern als offener und gegenseitiger Lern- und Entwicklungsprozess auch der Mehrheitsgesellschaft anzusehen, der sprachliche und kulturelle Vielfalt zulässt. In diesem Sinne ist die Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel anzustreben.“⁶¹

Dieser Ansatz, Zuwanderung und die Veränderung, die durch Migration entsteht, als Bereicherung zu sehen, ist eine wichtige Voraussetzung für gelingende Integration, nicht nur in der Schule. Integration zudem als einen Prozess zu beschreiben, der Einsatz von beiden Seiten, also sowohl der Migrantinnen und Migranten, als auch, und auf diesen Teil wird wohl gerne vergessen, der Gesellschaft fordert, ist unumgänglich für einen gelingenden Integrationsprozess und eine funktionierende multikulturelle, sprachlich vielseitige Gesellschaft. In dieser Folge Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel anzustreben, scheint rein oberflächlich betrachtet, als logische und klare Schlussfolgerung.

Damit das funktioniert, würde aber eine nachhaltige Sprachenpolitik benötigt werden, die sich unter anderem auch und vor allem in Form von aktiven Maßnahmen und der Veränderungen von vorhandenen Strukturen zur Mehrsprachigkeit bekennt. Leider wird meist noch immer von einer einsprachigen Norm, nämlich der deutschen Sprache, ausgegangen. Um dieser Norm gerecht zu werden, zielten bisherige Fördermaßnahmen daher weitestgehend auf das Bildungsziel ‚Deutschkompetenz‘ ab.⁶²

⁶¹ Plutzar u. Kerschhofer-Puhalo (2009), S. 14

⁶² Vgl. Plutzar u. Kerschhofer-Puhalo (2009), S. 15

Neben der Fokussierung auf die Deutschförderung mit dem Ziel der angesprochenen einsprachigen Norm zu entsprechen, erfolgte dies wahrscheinlich zudem unter dem Gesichtspunkt, allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, an den deutschsprachigen Bildungsangeboten teilzunehmen.

Daraus müsste sich also ein Hauptaugenmerk des Beschäftigungsfelds der letzten Jahre, sowohl in der Sprachenpolitik, des Schul- und Bildungswesens als auch der weitläufigen Einstellung der Bevölkerung ableiten lassen. Nämlich die allgemeine und weitläufige Anerkennung von Mehrsprachigkeit.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit wurde von der europäischen Sprachenpolitik zunächst auf die europäischen Nationalsprachen begrenzt, während die durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit vorerst außen vor gelassen wurde. Erst mit dem sprachpolitischen Konzept von 2008 und der damit verbundenen Kommissionsmitteilung ‚Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung‘ wurde begonnen, dieser Benachteiligung aktiv entgegenzuwirken. Von einer Überwindung kann bis dato noch nicht gesprochen werden. Nicht nur im sozialen, gesellschaftlichen Zusammenleben, sondern auch im Bildungswesen, fordert die Kommission mit folgendem Absatz einen erweiterten Begriff von Mehrsprachigkeit:⁶³

„Jeder der in Europa gesprochenen Landes-, Regional-, Minderheiten- und Zuwanderersprachen fügt unserem gemeinsamen kulturellen Hintergrund eine Facette hinzu. Alle sollten daran teilhaben, da so Dialog und gegenseitiger Respekt gefördert werden. Es gibt in der EU Gebiete, in denen es den Bürgern problemlos gelingt, eine Regional- oder Minderheitensprache mit der Landessprache zu kombinieren und auch noch erfolgreich Fremdsprachen zu erlernen. Mehrsprachige Menschen spielen eine besonders wichtige Rolle, weil sie als Bindeglieder zwischen verschiedenen Kulturen wirken.“⁶⁴

Seit dem Ende der 1990er Jahre lässt sich auch in der Forschung und Sprachdidaktik eine Tendenz beobachten, die sich zunehmend mit der Mehrsprachigkeit beschäftigt. Es wird einerseits geprüft, inwieweit Erfahrungen und

⁶³ Vgl. Krumm u. Portmann-Tselikas (2011), S. 14

⁶⁴ Kommission (2008), S.6

Kenntnisse in einer anderen Sprache lernökonomisch genutzt werden können und andererseits auch der Profit, für die Ausbildung von Sprachbewusstheit und die kognitive Entwicklung von Lernenden überprüft, der eventuell daraus gezogen werden kann, wenn auf alle vorhandenen Sprachen in einem Klassenraum eingegangen wird.⁶⁵

Der Mehrsprachigkeitsaspekt ist in Deutschland und den deutschsprachigen Anrainerstaaten, wie unter anderem Österreich, nun schon seit mehr als zehn Jahren wieder mehr in den Fokus gerückt, vor allem im Zuge internationaler Schulleistungsvergleichsstudien, wie beispielsweise PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study oder IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)).⁶⁶ Wie bereits mehrfach erwähnt, hält auch Hornberg in ihrem Beitrag fest, dass die empirisch gewonnenen Befunde, der meisten dieser Studien belegen, dass „[...] das deutsche wie das luxemburgische Schulsystem gravierende Bildungsbenachteiligung von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund und darunter von mehrsprachig Aufwachsenden [...] dokumentieren.“⁶⁷ Wie schon in vorangehenden Kapiteln gezeigt wurde, gilt diese Problematik der Bildungsbenachteiligung bzw. Chancengerechtigkeit genauso auch für Österreich.

2.7.2. CURRICULUM MEHRSPRACHIGKEIT

Mit dem ‚Curriculum Mehrsprachigkeit‘ von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich gibt es einen relativ aktuellen Beitrag aus und für Österreich, der sich mit der Thematik bzw. im Schulsystem oft der Problematik Mehrsprachigkeit auseinandersetzt.

Das ‚Curriculum Mehrsprachigkeit‘ wurde im Jahr 2011 veröffentlicht und richtet sich an all jene Personen, die an der Planung und Organisation des Bildungssystems beteiligt sind. Darunter werden unter anderem Autorinnen und Autoren künftiger Lehrpläne, Produzenten didaktischer Materialien, Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung und ganz spezifisch auch Schulleitungen und Lehrerinnen und Lehrer verstanden. Als Ziel dieses Curriculums, welches der Integration sprachlicher Bildung

⁶⁵ Vgl. Krumm u. Portmann-Tselikas (2011), S. 14

⁶⁶ Vgl. Hornberg (2010), S. 119f

⁶⁷ Hornberg (2010), S. 120

dienen soll, wird von Reich und Krumm formuliert, dass es Schülerinnen und Schüler dazu befähigen soll, neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sie dabei unterstützen soll, persönliche Sprachenprofile auszubilden. Das soll funktionieren, indem einzelsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten miteinander verknüpft werden und im Idealfall infolgedessen eine sprachliche Einsicht entsteht.⁶⁸

Diese Einsicht soll durch die Vermittlung folgender Kompetenzen geschehen:

„Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation zur Analyse anderer sprachlicher Situationen, Orientierungswissen über Sprachen und ihre Bedeutungen für Gruppen von Menschen, linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen, ein Repertoire von Sprachlernstrategien sowie sprachliches Selbstbewusstsein [...]“⁶⁹

Zentral bei diesem Curriculum Mehrsprachigkeit ist, wie der Name schon sagt, der Fokus auf die Vielsprachigkeit und gleichzeitig weg von der Dualität Muttersprache und Fremdsprache. Es sollen im Unterricht durch „ [...] Kommunikation und Austausch, durch Analyse und Vergleich [...] Gemeinsamkeiten von Sprache und Sprachlernprozessen herausgearbeitet [...]“⁷⁰ werden und dadurch sollen die Unterschiede stärkere Konturen erhalten. Zudem sollen sprachenübergreifende Charaktere der Ziele und Inhalte, welche gemeinsame Bezugspunkte schaffen, den fächerübergreifenden Unterricht erleichtern.⁷¹

Reich und Krumm halten außerdem fest, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in Form von durchgehendem Sprachenlernen, bereits ab einem möglichst frühen Zeitpunkt, das Lehren von Deutsch als Erst- und Zweitsprache, sowie von Minderheitssprachen und Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler aber auch der Unterricht in klassischen Sprachen und zugleich einer Auswahl an lebenden Fremdsprachen neben der Qualifizierung und Ausbildung der Lehrkräfte, schon lange ein Bereich der österreichischen Mehrsprachigkeitspolitik sei.⁷²

⁶⁸ Vgl. Curriculum Mehrsprachigkeit, S. 2ff

⁶⁹ Curriculum Mehrsprachigkeit, S. 2

⁷⁰ Curriculum Mehrsprachigkeit, S. 3

⁷¹ Vgl. Curriculum Mehrsprachigkeit, S. 3

⁷² Vgl. Curriculum Mehrsprachigkeit, S. 4

In der Vorgehensweise orientiert sich das Curriculum an der Stufengliederung des österreichischen Bildungssystems und beschreibt nacheinander die verschiedenen Schulstufen, geht auf den Entwicklungsverlauf der Kinder und dem damit verbundenen, dem Alter entsprechenden Sprachbewusstsein ein. Bevor die einzelnen Schulstufen von Primarstufe bis Sekundarstufe II genau bearbeitet werden, werden die charakteristischen Merkmale der jeweiligen Schulstufe kurz und überblicksmäßig herausgearbeitet. Dargestellt wird außerdem die „Aneignung des Registers Bildungssprache“⁷³, welche als eigene Sprachlernerfahrung anerkannt wird. Diese Aufgabe funktioniert am besten in Kooperation mit einem Sachfach. Für die Umsetzung des Curriculums in die Praxis, empfehlen Reich und Krumm die Bereitstellung von zwei Wochenstunden, wichtig sei zu beachten, dass das Thema Mehrsprachigkeit zur allgemeinen Bildung gehöre und daher für alle Schülerinnen und Schüler bestimmt sei.⁷⁴

Bei der Umsetzung lässt das Curriculum Mehrsprachigkeit viel Freiraum. Mehrsprachigkeit kann unter anderem als eigenes Fach unterrichtet werden, es ist aber auch möglich, den einzelnen Fächern eine vorher beschlossene Verantwortung zuzuschreiben. Die Entscheidung ist dabei individuell bei den jeweiligen Schulleitungen zu verorten.

Im letzten und wesentlichen Teil des Curriculums Mehrsprachigkeit wird für jede Schulstufe nach dem gleichen Schema vorgegangen und die Ziele und Aufgaben werden in einem ‚lehrplanähnlichen‘ Vorgehen aufgearbeitet. Es werden die Ziele für die jeweilige Schulstufe, didaktische Grundsätze, sowie die Ziele und der Lehrstoff der einzelnen Bereiche behandelt.

Beim Curriculum Mehrsprachigkeit geht es im Speziellen besonders darum, ein Bewusstsein für Mehrsprachigkeit zu schaffen und mehrere Sprachen anzuerkennen. Also weg von der Monolingualität und hin zur Vielsprachigkeit, dies soll ab einem möglichst frühen Alter und als durchgehendes Prinzip stattfinden. Beim Curriculum von Krumm und Reich steht die Erziehung zur Mehrsprachigkeit im Zentrum, welche

⁷³ Curriculum Mehrsprachigkeit, S 9

⁷⁴ Vgl. Curriculum Mehrsprachigkeit, S. 6ff.

sich auch als additiver Unterricht, in beispielsweise zwei weiteren Wochenstunden umsetzen lassen würde.⁷⁵

2.7.3. INTERKULTURELLES LERNEN

„Ingrid Gogolin hat in ihren erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen unermüdlich und überzeugend Praktiken im Schulalltag aufgedeckt, die einen monolingualen Habitus manifestieren (Gogolin, 1994)⁷⁶. Gogolin sowie mehrere Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes einschließlich des Herausgeberteams haben zudem die Geburt, den Aufstieg und die Professionalisierung der Interkulturellen Pädagogik in den vergangenen dreißig Jahren nicht nur miterlebt, sondern selber aktiv unterstützt.“⁷⁷

Wenn man einen Blick auf die Pädagogik der Vergangenheit wirft, standen die neunziger Jahre ganz unter dem Begriff des ‚Interkulturellen Lernens‘. Es handelt sich dabei um ein Unterrichtsprinzip, welches sich nicht allein auf einen Unterrichtsgegenstand bezieht, sondern sich als leitender Gedanke durch alle Gegenstände ziehen soll. Im Fokus des ‚Interkulturellen Lernens‘ welches in Österreich zu Beginn der neunziger Jahre als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen verankert wurde, wird gefordert einen Beitrag zu gegenseitigem Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen zu leisten.⁷⁸

Der Ansatz des ‚Interkulturellen Lernens‘ ist inzwischen sehr umstritten, gilt als überholt und ist sehr stark kritisiert worden. Dieses Unterrichtsprinzip soll dennoch kurz erläutert werden, da es als Beginn bzw. Anstoß für die Beschäftigung mit Ungleichbehandlungen aufgrund von unterschiedlichen Sprachen und unterschiedlicher Herkunft gilt und vielleicht sogar den Boden für weitere Disziplinen geebnet hat. Aufgrund des inzwischen weiterentwickelten und fortgeschrittenen Forschungsstandes in diesem Bereich wird die Kritik am ‚Interkulturellen Lernen‘ ebenfalls aufgezeigt und einbezogen.

⁷⁵ Vgl. Curriculum Mehrsprachigkeit, S. 9f

⁷⁶ Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann Verlag, 1994

⁷⁷ Steiner-Khamsi (2010), S. 24

⁷⁸ Vgl. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html (Zugriff am 3.02.2015)

Dieser erste Ansatz, in welchem das Bundesministerium für Bildung und Frauen das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ kurz charakterisiert, zeigt, dass es sich dabei ähnlich wie beim Curriculum Mehrsprachigkeit in erster Linie um ein Konzept handelt, bei dem die Anerkennung und die Bewusstmachung der schulischen Realität, nämlich die von Schülerinnen und Schüler verschiedener kultureller und sprachlicher Herkunft, im Vordergrund steht.

In einem Beitrag mit dem Titel: ‚Wie viel Heterogenität erträgt eine Lehrperson‘ äußert sich Gita Steiner-Khamsi zur Professionalisierung interkulturellen Handelns. Sie hält darin fest, dass die Entwicklung die sich innerhalb der letzten dreißig Jahre vollzogen hat, also die Professionalisierung interkulturellen Handelns, grundsätzlich als Erfolg zu vermerken ist, da beispielsweise Fachverbände, Zeitschriften, Studienlehrgänge etc. entstanden sind, die unter anderem festlegen, wie mit sprachlicher Vielfalt, mit Rassismus oder mit struktureller Diskriminierung umzugehen ist. Außerdem hebt sie die geradezu vorbildliche Reflexionsfähigkeit dieser pädagogischen Profession, zu welcher sich die Interkulturelle Pädagogik entwickelt hat, positiv hervor. Sie entwickle ständig neue Erklärungen und berufliche Handlungsweisen für Lehrerinnen und Lehrer und adaptiert Vorgehensweisen an die sich verändernde Umgebung, im Speziellen an der Schnittstelle Migration und Schule.⁷⁹

„Die Interkulturelle Pädagogik der ersten Stunde forderte, Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt positiv zu besetzen und Ursachen für Chancenungleichheiten kompensatorisch anzugehen. Die Institution Schule sollte den Assimilations- und Integrationsdruck der Umwelt gewissermaßen entgegenwirken, indem sie Maßnahmen zur Förderung bzw. zum Erhalt muttersprachlicher Kompetenz aktiv unterstütze und vorzugsweise finanzierte. Zudem sollte sie eine Reihe von kompensatorischen Maßnahmen [...] einleiten, um Chancengleichheit zwischen Einheimischen und Eingewanderten herzustellen. Letzteres sollte die Einweisung von Kindern aus Zuwandererfamilien in wenig anspruchsvolle Schulformen oder gar in getrennt geführte Sonderklassen verhindern.“⁸⁰

⁷⁹ Vgl. Steiner-Khamsi (2010), S. 25

⁸⁰ Steiner-Khamsi (2010), S. 25

Dieser eben dargestellte Ansatz der ‚Interkulturellen Pädagogik‘, diese Maßnahmensetzung, welche der momentanen Chancengerechtigkeit und der daraus resultierenden Benachteiligung in Sachen Bildungserfolg für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, entgegenwirken soll, sieht auf den ersten Blick, wie die Antwort auf die eingangs gestellte Frage, bzw. die Suche nach einem Konzept aus, welches dieser Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem entgegenwirken soll und sieht gleichzeitig wie die Lösungsformel aus, gegen die herrschenden Ungerechtigkeiten, die bereits durch die PISA-Ergebnisse und die Erhebungen der Statistik Austria aufgezeigt wurden. Ob das in der Realität wirklich so gut funktioniert, wie Expertinnen und Experten die Entwicklung der letzten Jahre beurteilen und inwiefern dieses Konzept im österreichischen Lehrplan berücksichtigt wurde, soll, nachdem die Kritik an diesem Unterrichtsprinzip thematisiert wurde, kurz zusammengefasst werden.

2.7.3.1. KRITIK AN DER ‚INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK‘

„Zweifelsohne ist es der Interkulturellen Pädagogik gelungen, ihre Zuständigkeit sowie ihre Klientel ständig zu expandieren und sich somit als legitimes Fachgebiet innerhalb der Erziehungswissenschaften zu etablieren. Damals wie heute leidet die Interkulturelle Pädagogik jedoch an einem Mangel von *kritischer Selbstreflexion* und an einer Überdosis von selbstaufgelegter Tabus, die sich darin erschöpfen, wie das ‚Objekt‘ am besten benannt werden soll (Ausländer, Eingewanderte, Leute mit Migrationshintergrund etc.) und wie genau die professionelle Beschäftigung damit umrissen werden soll (angefangen mit ‚Ausländerpädagogik‘ bis hin zu ‚Umgang mit Differenz‘).“⁸¹

Daraus lässt sich für die zentrale Beschäftigung dieser Diplomarbeit, die Untersuchung eines Sprachförderkonzepts, ein wichtiger Punkt bzw. ein zentrales Qualitätskriterium ableiten, nämlich die kritische Selbstreflexion, die bei einem erfolgreichen Konzept, bzw. innerhalb einer Disziplin regelmäßig stattfinden sollte. Außerdem und zusätzlich soll bei der Untersuchung und Durchleuchtung des primären Konzepts dieser Arbeit, die Bezeichnungsproblematik kritisch betrachtet werden.

⁸¹ Steiner-Khamsi (2010), S.27

Norbert Wenning äußert sich wie folgt:

„Die weitere Entwicklung der Interkulturellen Bildung erklärt möglicherweise das Scheitern der ursprünglichen Intention, die Fragen und Anliegen, die zur Gründung dieser Interkulturellen Bildung geführt haben, in andere erziehungswissenschaftliche Disziplinen hinein zu tragen und dort dauerhaft zu verankern. Dafür spricht, dass die Vertretung von Fragen Interkultureller Bildung an Hochschulen in Form der Einrichtung von (Wieder-)Besetzung entsprechender Professuren seit kurzer Zeit einen regelrechten Boom erlebt.“⁸²

Die Prognose die Wenning damit macht, lässt weitgehend offen, ob es sich bei der Bewertung des Entwicklungsprozesses um ein Misslingen handelt oder ob die Entwicklung und der Verdienst der Interkulturelle Bildung hauptsächlich darin besteht, den Boden für neue Beschäftigungs- und Forschungsfelder zu ebnet, wie beispielsweise die Arbeitsgruppe, welche das Konzept der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ entworfen hat, auf das im Hauptteil der Arbeit eingegangen wird.

Misslingen ist in dem Sinn gemeint, ob es eine Niederlage ist, dass sich schlussendlich doch eine, an Migration als gesellschaftsverändernder Verlauf und damit an Migrantinnen und Migranten als primäre Zielgruppe gebundene Teildisziplin mit entsprechenden Vertreterinnen und Vertretern durchsetzt.⁸³

Es haben inzwischen verschiedene Experten auf die Problematik der Verwendung des Begriffs ‚Interkulturell‘ aufmerksam gemacht und es entwickeln sich ständig neue Bezeichnungen für das Beschäftigungsfeld von Migration und Interkulturalität, wie z.B.: Bildung in der Migrationsgesellschaft, Diversity Pädagogik, Globales Lernen, Transkulturelle Bildung, Rassismuskritische Bildungsarbeit u.a. Abgesehen von den speziellen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen kann der Großteil dieser Bezeichnungen auch als eine kritische und reflektierte Abkehr vom Paradigma der Interkulturalität verstanden werden.⁸⁴

⁸² Wenning (2010), S. 156

⁸³ Vgl. Wenning (2010), S. 156

⁸⁴ Vgl. Sprung (2008)

http://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/interkulturelle_paedagogik.php (Zugriff am 9.4.2015)

Vor allem der Terminus ‚Kultur‘ wird stark kritisiert. Susanne Arens und Paul Mecheril machen u.a. darauf aufmerksam, dass im gängigen pädagogischen Diskurs ‚interkulturelles Vermögen und Reflexion‘ gefordert seien, weil infolge von Migration „eine kulturelle Diversifikation gesellschaftlicher und auch pädagogischer Realität stattgefunden habe“.⁸⁵ Sie betonen des Weiteren, dass dieser Wandel nicht bezweifelt werden soll, er aber nicht als „Import fremder Kulturen“ verstanden werden darf, es sich im Gegensatz um eine „von Migrationsphänomenen fundierte Entstehung und Entwicklung ‚einheimischer Kulturen‘“ handelt.⁸⁶

„Dieses Problem wird als *Kulturalisierung des Sozialen* bezeichnet: Die Komplexität der Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes, in dem Einzelne sich verorten und verortet werden, wird simplifiziert und leistet dadurch dem Eindruck Vorschub, ‚Kultur‘ könne alle migrationsbezogenen Unterschiede, die sich nicht selten als Unterscheidung in der Möglichkeit politischer Teilhabe, des Rechtsstatus, der Kapitalverhältnisse darstellen, aufklären.“⁸⁷

Sie machen also klar deutlich, dass die Bezeichnungen ‚Interkulturell‘ bzw. der sich darin befindende ‚Kulturbegriff‘ erhebliche Schwierigkeiten mit sich bringen und im vergangenen Diskurs zu wenig reflektiert angewandt worden sind. Sie stellen außerdem noch einen direkten Bezug zur Praxis, zum Handlungsfeld Schule her und machen auf die damit verbundenen Schwierigkeiten aufmerksam, womit ein wesentlicher Bezug zum Thema dieser Arbeit bearbeitet wird.

„Wo der Rückgriff auf das Deutungsmuster ‚Kultur‘ und ‚kulturelle Differenz‘ durch beispielsweise Lehrerinnen Handlungs- und Bildungsräume der Schule verengt, dort ist dieser Rückgriff problematisch. Wenn beispielsweise durch die Nutzung der Kulturbrille Schüler und Schülerinnen auf eine ethnisch-kulturelle Rolle oder gar ein ethnisch-kulturelles Wesen festgelegt werden, wenn beispielsweise ethnisch kulturelle Deutungen zur Entscheidung über Schulverläufe [...] beitragen, wenn Lehrer und Lehrerinnen sich mit dem Hinweis auf die ‚kulturelle Identität‘ der ‚Anderen‘ der pädagogischen Verantwortung entziehen, Schülern und Schülerinnen einen ihren Vermögen entsprechenden Entwicklungs- und Bildungsrahmen

⁸⁵ Arens und Mecheril (2009), S. 7

⁸⁶ Vgl. Arens und Mecheril (2009), S.7

⁸⁷ Arens und Mecheril (2009), S.8

zur Verfügung zu stellen, dann beispielsweise haben wir es mit in der Regel gravierenden negativen Effekten mit massiven (bildungs-)biographischen Wirkungen zu tun, die aus der Verwendung des Deutungsmuster ‚Kultur‘ resultieren.“⁸⁸

Mit dieser Ausführung sollte die Problematik und Kritik am Terminus ‚Interkulturelle Pädagogik‘ und dessen Beschäftigung deutlich sein. Der Grund für die Auseinandersetzung mit dem eben genannten Forschungsbereich in dieser Arbeit liegt wie bereits erwähnt darin begründet, dass die ‚Interkulturelle Pädagogik‘ noch immer im österreichischen Lehrplan verankert ist, auch wenn das nach Erkenntnis des eben Bearbeiteten wohl als überholt gilt. Des Weiteren war sie Anstoß für viele weitere Forschungsdisziplinen und gab den Anlass für fortführende Beschäftigungen. Es würde allerdings den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen, neben der Kritik noch weitere Verläufe in der aktuellen Forschung zu diskutieren und zu präsentieren und beispielsweise resultierende Arbeitsfelder, wie jenes der Migrationspädagogik zu behandeln. Es soll Folgendes dennoch erneut und noch einmal deutlich gemacht werden:

„Sobald Kultur als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft von Menschen und im Zusammenhang größerer sozialer Einheiten, etwa als Nationalkultur und dadurch eher statistisch gedacht wird, liegt der Rede und dem Gebrauch von ‚Kultur‘ ein Verständnis zugrunde, das äquivalent zu Rassenkonstruktionen ist.“⁸⁹

2.7.3.2. VERANKERUNG IM LEHRPLAN

Vom Referat für Migration und Schule werden Informationsblätter herausgegeben, wobei sich Nummer sechs neben den ‚*Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*‘, mit den ‚*Fachlehrplänen für den muttersprachlichen Unterricht dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“*‘ beschäftigt.

Seit dem Schuljahr 1991/92 ist dieses Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen der allgemein bildenden Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnischen Schulen) in Österreich verankert. An den weiterführenden Schulen fand die Entwicklung erst mit Verzögerung statt. Im Schuljahr 2000/01 wurde

⁸⁸ Arens und Mecheril (2009), S. 7f

⁸⁹ Kalpaka und Mecheril (2010), S. 87

erstmals auch für die AHS-Unterstufe besondere didaktische Grundsätze verordnet, wenn Deutsch die Zweitsprache ist.⁹⁰

„Damit wurde endlich die Tatsache anerkannt, dass Kinder mit einem sogenannten Migrationshintergrund ihre Schulkarriere nach den ersten vier Schuljahren nicht zwangsläufig an der Hauptschule fortsetzen und dass daher auch die allgemein bildenden höheren Schulen entsprechende Vorkehrungen treffen müssen, um dieser Zielgruppe gerecht zu werden.“⁹¹

Die Autorin bzw. der Autor dieser Aussage legt mit diesem Statement sein bzw. ihr Gefühl klar offen, dass es mit dem Schuljahr 2000/01 höchste Zeit wurde, auf die mehrsprachige Schülerschaft zu reagieren und auch Änderungen und Anpassungen im Lehrplan vorzunehmen. Außerdem offenbart es, dass lange Zeit selbstverständlich davon ausgegangen wurde, dass Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch, nach der Volksschule als logischen weiteren Bildungsweg die Hauptschule wählen und ihnen der Zugang zu einem Gymnasium eher verschränkt blieb. Da dieser Wandel im Lehrplan erst circa 15 Jahre her ist, sind nun die vorher bereits präsentierten Ergebnisse der Statistik Austria nachvollziehbar, dass immer noch die Tendenz besteht, Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch auf ‚niedrigere‘ Ausbildungswege zu verweisen und gleichzeitig wird der große Handlungsbedarf deutlich, damit sich das endlich ändert.

Die Interkulturelle Bildung im Lehrplan zu verankern ist sicherlich kein Fehler und schien um die Jahrtausendwende wahrscheinlich als Fortschritt. Doch fünfzehn Jahre später scheint der Ansatz schon ziemlich überholt. In diesem Mitteilungsblatt ist von der „besonderen Berücksichtigung des Kulturgutes der entsprechenden Volksgruppen“⁹² die Rede, wobei sich für mich die Frage stellt, ob Volksschulkindern ihr Kulturgut bewusst ist und diese Konzentration auf unterschiedliche Traditionen, oder „Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.“⁹³ wie im Mitteilungsblatt erwähnt wird, nicht eher kontraproduktiv ist und Unterscheidungen herstellt, die den Kindern vorher gar nicht bewusst waren, bzw. wo vorher Gemeinsamkeiten im Vordergrund standen. Wenn durch verschiedene Anlässe, wie

⁹⁰ Vgl. Informationsblatt des Referats für Migration und Schule Nr.6/2013, S. 5

⁹¹ Informationsblatt des Referats für Migration und Schule Nr.6/2013, S. 5

⁹² Informationsblatt des Referats für Migration und Schule Nr.6/2013, S. 36

⁹³ Informationsblatt des Referats für Migration und Schule Nr.6/2013, S. 36

beispielsweise wenn das Weihnachtsfest ansteht, Unterschiede in der Handhabung bei verschiedenen Kindern deutlich und bewusst werden, sollten diese natürlich aufgegriffen und thematisiert werden, um den gegenseitigen Respekt zu fördern und die Schülerinnen und Schüler zu weltoffenen und toleranten jungen Menschen zu erziehen. Eine grundsätzliche Fokussierung von Verschiedenheit bezüglich der Herkunft erscheint eher kritisch. Außerdem stammen Kinder oft aus gemischten Familien, der Vater kann beispielsweise österreichischer Staatsbürger sein, während die Mutter aus der Türkei stammt, oder der eine Elternteil stammt aus Serbien und der andere aus England, wobei die Kinder in Österreich geboren und aufgewachsen sind, was dann wahrscheinlich zur Folge hat, dass die Kinder mit verschiedenen Traditionen und einer Mischung unterschiedlicher Bräuche groß geworden sind. In einem solchen Fall Zuschreibungen von bestimmten Traditionen zu den entsprechenden Religionen, Kulturen oder Ländern vorzunehmen, ist mit äußerster Vorsicht anzugehen, da dies die Gefahr birgt, eine gegensätzliche Wirkung bzw. negative Folgen zu provozieren.

Dass Kapitel über das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ ist im Mitteilungsblatt den Schultypen entsprechend in Unterpunkten sortiert. Unter dem Abschnitt, welcher die Volksschulen betrifft, ist folgender Absatz zu finden: „Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten.“⁹⁴ Dass hierbei offensichtlich davon ausgegangen wird, dass bereits Volksschulkinder Vorurteile haben, erscheint als sehr problematisch, bzw. als den falschen Ansatz, vor allem dann, wenn man die sozialpsychologische Definition von Vorurteilen betrachtet:

„Obwohl wir menschlichen Wesen biologische Tendenzen geerbt haben mögen, die uns für Vorurteilsverhalten prädestinieren, ist es grundsätzlich so, dass keiner genau weiß, ob Vorurteile ein lebenswichtiger und notwendiger Teil unserer biologischen Ausstattung sind oder nicht. Auf jeden Fall würden die meisten Sozialpsychologen zustimmen, dass die Besonderheiten von Vorurteil gelernt werden müssen.“⁹⁵

⁹⁴ Informationsblatt des Referats für Migration und Schule Nr.6/2013, S. 36

⁹⁵ Aronson, Wilson und Akert (2004), S. 490

Demnach wäre es wahrscheinlich sinnvoller, erst gar nicht von dem Ansatz einer von Vorurteilen behafteten Schülerschaft auszugehen, sondern als Lehrperson einen aktiven und bewussten Beitrag dazu zu leisten, Vorurteilen erst gar nicht zu lehren und dadurch entstehen zu lassen.

In dem angesprochenen Mitteilungsblatt wird neben dem Unterrichtsprinzip außerdem der große Wert von Sprache in einer von Globalisierung und von sprachlich-kultureller Vielfalt geprägten Welt festgehalten. Durch einen angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung sollen die Kompetenzen mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden verbreitet und vertieft werden. Mehrsprachigkeit soll als wertvolle Ressource anerkannt werden und Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen sollen thematisiert werden, damit ein Sprachbewusstsein („Language Awareness“) elaboriert werden kann.⁹⁶

2.7.4. KONSEQUENZ

Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip ist sicher nicht per se schlecht, es hat einen wesentlichen Beitrag zu den Entwicklungen der letzten Jahre geleistet und bereits dadurch seine Berechtigung. Dennoch verlangt der Schulalltag aktuell nach weiteren Veränderungen und Verbesserungen und es bedarf neuer Konzepte, Mittel und Wege.

„Der Hang des nationalen Schulsystems zur Homogenität und zum Monolingualismus ist historisch nachvollziehbar, jedoch insbesondere angesichts der Migrationsbewegung der letzten Jahrzehnte schon längst überholt. [...] Die Unsicherheit von Lehrpersonen, die mit Sprachen konfrontiert werden, die sie nicht beherrschen, ist verständlich, aber überwindbar. Die Beschäftigung mit diesen Idiomen könnte Ängste abbauen und den Schüler/innen vermitteln, dass ihre Sprachen lernenswert sind.“⁹⁷

Krumm und Portmann-Tselikas sprechen hier einerseits die bestehende Unsicherheit von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit anderen Sprachen als Deutsch an und

⁹⁶ Vgl. Informationsblatt des Referats für Migration und Schule Nr.6/2013, S. 37f

⁹⁷ Krumm u. Portmann-Tselikas (2011), S. 55

bewerten diese andererseits ziemlich optimistisch als „überwindbar“. Es bleibt nämlich offen, wie eine Lehrkraft beispielsweise in der Sekundarstufe II mithilfe einsprachig deutschen Unterrichtsmaterialien und Prüfungsmodalitäten den u.a. Physikunterricht auf Arabisch, Tschetschenisch etc. anbieten soll. Denn eine Anerkennung auf der Ebene der Feststellung, dass die Sprachen ‚lernenswert‘ sind, ändert nichts an der grundsätzlichen Monolingualität des Deutschen. Dennoch wird darauf aufmerksam gemacht, dass Lehrpersonen nach Neuerungen und Verbesserungen verlangen. Dieser Unsicherheit im Umgang mit verschiedenen Sprachen muss entgegengewirkt werden und gleichzeitig sollten Lehrpersonen ihre Selbstsicherheit im Klassenzimmer wieder erlangen und mit entsprechenden Kompetenzen ihrer Lehrtätigkeit professionell und wirksam nachgehen können. Wie es dazu kommen kann und soll und mithilfe welcher Konzepte, dies eventuell erreicht werden kann, soll im nächsten Kapitel erörtert werden.

„Die frühe Selektion im österreichischen Schulsystem benachteiligt Kinder, die die Unterrichtssprache Deutsch auf Grund einer anderen Familiensprache nicht auf dem geforderten Niveau beherrschen. Der überproportionale Anteil von Kindern mit anderer Erstsprache in den Sonderschulen deutet darauf hin, dass diese Schüler/innen nicht wegen mangelnder Intelligenz, sondern offensichtlich wegen Defiziten in der Unterrichtssprache Deutsch an diese Schulform verwiesen werden. [...] Gerade Schulen mit hohem Anteil an Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund könnten solchen mit anderen Erstsprachen eine für den Lernerfolg wichtige deutschsprachige Umgebung bieten und selbst an Diversität gewinnen. Ein Umdenken in diesem Schulzweig ist dringend gefragt.“⁹⁸

Der Ruf nach Veränderungen, auch für das gesamte Schulsystem ist demnach ebenfalls groß, wie die PISA-Ergebnisse und die Erhebungen der Statistik Austria schon gezeigt haben und diese Aussage noch einmal deutlich macht.

Die Stimmen, die für ein integratives Schulsystem plädieren und sich gegen eine frühe Schullaufbahnentscheidung aussprechen, wie sie in Österreich noch immer gegeben ist, häufen sich. Georg Auernheimer nennt folgende Argumente, die für ein integratives Schulsystem sprechen.

⁹⁸ Krumm u. Port-Tselikas (2011), S. 56

Eine spätere Entscheidung des Bildungswegs würde es Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen Startvoraussetzungen ermöglichen den Nachteil gegenüber den altersgleichen Mitschülern aufzuholen. Als weiteren Grund nennt er den Pygmalion-Effekt, der besagt, dass eine frühe Trennung nach Schulform sich negativ auf das Lernverhalten im unteren Bereich der Hierarchie auswirke. Des Weiteren würde ein integratives Schulsystem zu mehr Individualisierung beitragen und das Verantwortungsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler wecken. Als viertes und letztes Argument erwähnt Auernheimer die verfestigte soziale Zuschreibung (von beispielsweise ‚Ausländerschulen‘), die sich durch die Trennung der Schülerinnen und Schüler nach Schulform vollzieht.⁹⁹

Auch Ingrid Gogolin äußert sich zur frühen Schullaufbahnentscheidung, dies zwar mit Bezug auf Deutschland, aufgrund der ähnlichen Schulsysteme gilt das aber genauso für Österreich.

„Deutschland nimmt in Sachen sozialer Selektion, so belehrt uns PISA, die Spitzenposition ein. Selbst die Vereinigten Staaten und das Vereinigte Königreich [...], Negativbeispiele für nach Herkunft selektive Schulsysteme [...] weisen signifikant niedrigere sozial bedingte Leistungsunterschiede auf. Aber dies spricht keineswegs für die These vom Ausgleich von Benachteiligung durch ökonomisch gesteuerte Schulen. Es spricht lediglich gegen die in Deutschland praktizierte zu frühe Sortierung von Kindern in quasi-leistungshomogene, voneinander separierte Schulformen, die sich im Anschluss an den Akt der Zuweisung als Räume der Leistungshomogenisierung erweisen – unter anderem weil sie die soziale Segregation manifestieren.“¹⁰⁰

Gogolin weist dann noch einmal darauf hin, dass die Zuteilung zu Schulformen nach Ende des vierten Schuljahres nicht nach Leistungsvermögen vollzogen wird, sondern oft das Herkunftsmilieu widerspiegelt.¹⁰¹

Selbstverständlich reichen Strukturreformen des Bildungssystems, mit der Tendenz in Richtung eines integrativen Schulsystems oder Konzepte wie die des Interkulturellen Lernens oder das Curriculum Mehrsprachigkeit alleine nicht aus, die

⁹⁹ Vgl. Auernheimer (2006), S. 12f

¹⁰⁰ Gogolin (2006), S. 47

¹⁰¹ Vgl. Gogolin (2006), S. 47

angepriesene Leistungssteigerung und mehr Chancengerechtigkeit zu erreichen, mindestens so relevant sind curriculare Aspekte.

Der Idealfall wäre wohl ein Konglomerat aus entsprechenden Änderungen und Anpassungen des Bildungssystems, verknüpft mit nachhaltigen Fördermodellen, die zur Förderung der Bildungssprache Deutsch bei allen Schülerinnen und Schülern beitragen. Da uns die Erfahrung allerdings lehrt, dass das Bildungssystem in Österreich sehr resistent gegen Veränderungen ist, wird schnellstmöglich die Einführung eines neuen Konzepts benötigt. Ein Konzept oder Fördermodell, das mehr auf die Plurilingualität der Schülerinnen und Schüler eingeht, und grundsätzlich den Fokus eher auf die verschiedenen Sprachen und das übergeordnete Bildungsziel, die Bildungssprache Deutsch zu fördern legt, um damit allen Kindern und Jugendlichen alle Bildungswege offenzuhalten, denn „wenn die tatsächliche Sprachenvielfalt berücksichtigt werden [soll], so muss wohl über die Formen der Organisation und Förderung neu nachgedacht werden.“¹⁰²

Mit der bisherigen Bearbeitung wurde bereits ein Einblick bzw. eine Antwort auf den erste Teil der eingangs gestellten Forschungsfrage, nämlich: „Wie ist der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im österreichischen Bildungssystem konzeptionalisiert und wie kann das neue Konzept der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ umgesetzt werden?“ gegeben.

2.8. FÖRDERMODELLE

Als sinnvoll werden laut Plutzar und Kerschhofer-Puhalo Modelle erachtet, die Sprachförderung in einer von Migration gekennzeichneten Gesellschaft, als etwas die Lebensdauer und das Lebensfeld Umspannendes verstanden werden und gleichzeitig auch bestehende Sprachkompetenzen in unterschiedlichsten Sprachen miteinbeziehen. Dies anstelle eines begrenzten Blickes auf ‚Sprache und ‚Förderung‘ im Sinne von Deutschförderung, verstanden und vollzogen als eine Maßnahme mit begrenzter Wochenstundenanzahl.¹⁰³

„Die Situation erfordert daher ein weit differenzierteres Vorgehen als das bisher gewählte. Punktuelle Maßnahmen reichen nicht aus, um in einer

¹⁰² Auernheimer (2001), S. 47

¹⁰³ Vgl. Plutzar u. Kerschhofer-Puhalo (2009), S. 11

vielsprachigen Zuwanderungsgesellschaft die erfolgreiche Beteiligung aller Kinder und aller Erwachsener am österreichischen Bildungssystem zu ermöglichen. Doch genau das muss das Ziel sein, denn nur dadurch kann Chancengleichheit hergestellt und Integration und sozialer Zusammenhalt erreicht werden.“¹⁰⁴

Das macht noch einmal deutlich, dass sich erfolgreiche Fördermaßnahmen an alle Schülerinnen und Schüler richten sollten, ganz unabhängig von deren Erstsprachen. Alle Kinder und Jugendliche sollten die Möglichkeit haben ihre eigenen Sprachkenntnisse weiterzuentwickeln und gleichzeitig sollte ein Angebot bestehen, welches es ermöglicht, alle bei dieser Entwicklung zu fördern.

Plutzer und Kerschhofer-Puhalo nehmen folgende Charakterisierung vor:

„*Nachhaltige Sprachförderung* bedeutet für uns die Förderung *aller in einer Gesellschaft gesprochener Sprachen* und nicht nur die Förderung des Deutschen. Sprachförderung muss das gesamte Sprachvermögen der Lernenden im Blick haben, und das schließt bei *allen*, nicht nur bei MigrantInnen, die Förderung von *Mehrsprachigkeit* mit ein.“¹⁰⁵

Drei Punkte werden hierbei in den Fokus gerückt. Sprachförderung soll sich an

- Alle gesprochenen Sprachen richten und dabei
- bei allen Lernenden
- Mehrsprachigkeit fördern.

Und zudem bedeutet ‚*Nachhaltige Sprachförderung*‘ des Weiteren: „[...] dass Sprachförderung in allen Bildungsstufen stattfindet und sich Bildungsangebote aufeinander beziehen und ergänzen sollen.“¹⁰⁶

Auf Basis der bisher gewonnenen Erkenntnisse, also den Anforderungen an ein Konzept aufgrund der PISA-Ergebnisse, die Herausforderungen, die sich durch Migration und infolgedessen eine plurilinguale Schülerschaft ergeben und die eben dargestellten Charakteristiken bzw. Kriterien für oder Ansprüche an ein

¹⁰⁴ Plutzer u. Kerschhofer-Puhalo (2009), S. 11

¹⁰⁵ Plutzer u. Kerschhofer-Puhalo (2009), S. 11

¹⁰⁶ Plutzer u. Kerschhofer-Puhalo (2009), S. 11

Sprachfördermodell, sollen nun zwei Konzepte untersucht werden. Zum einen ein innovatives Modell aus Deutschland, nämlich das der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘, welches eventuell sogar als Vorbildmodell für das zweite Modell gedient hat, nämlich das der ‚Umfassenden Sprachförderung‘, aus Österreich.

2.8.1. FÖRMIG

Im Januar 2010 wurde an der Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft das FörMig Kompetenzzentrum eingerichtet. Dabei handelt es sich um ein Forschungstransferzentrum, welchem in den Jahren 2004 bis 2009 das Modellprogramm ‚Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ vorausging, welches erfolgreich in zehn Bundesländern Deutschlands durchgeführt wurde. Wissenschaftlich begleitet wurde das Programm von dem Institut für Internation und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Im Fokus dieser Arbeit stehen Themen zum Leben, Lernen und Lehren in zwei- und mehrsprachigen Konstellationen, wobei es das Bestreben des Programms war und ist, wissenschaftlich begründetes Wissen über die Auswirkungen von Migration für Bildung und Erziehung für die Praxis, Politik und Öffentlichkeit aufzubereiten.¹⁰⁷ Durch das Modellprogramm FörMig wurden viele neue Erkenntnisse herbeigeführt, die in der einschlägigen Fachliteratur stark beachtet und berücksichtigt wurden und heute in Deutschland vielerorts implementiert sind.

„Zu den Hauptaufgaben des FörMig Kompetenzzentrums gehören:

- die Aufbereitung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Bildungspraxis;
- die Information der Öffentlichkeit über den nationalen und internationalen Forschungsstand;
- die Erstellung wissenschaftlicher Expertisen zur Grundlegung von sprachlicher Bildung in kulturell und sprachlich heterogenen Konstellationen;

¹⁰⁷ Vgl. FörMig Kompetenzzentrum: http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/home/Flyer_Kompetenzzentrum_EV.pdf (Zugriff am 18. Februar 2015)

- die Unterstützung des Transfers von Forschungsergebnissen in die Bildungspraxis;
- die wissenschaftliche Beratung und Begleitung von Praxisprojekten zur Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung in kulturell und sprachlich vielfältigen Konstellationen;
- die Gestaltung von Vorträgen, Workshops, Tagungen;
- die Durchführung von Forschungsprojekten und Evaluationen.“¹⁰⁸

Im Jahr 2004 wurde also das Modellprogramm FörMig ‚Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ gegründet, welchem eine Expertise vorausging, in welcher hauptsächlich die Frage bearbeitet wurde, welche Stellschrauben gedreht werden sollten und auch können, damit sich die Situation von Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem verbessert.¹⁰⁹ Bei FörMig handelt es sich um ein:

„[...] heterogenes Programm. Es vereinigt Projekte aus zehn Bundesländern, die mit sehr unterschiedlichen Zugriffsweisen versuchen, eine systematische Sprachbildung von Kindern mit Migrationshintergrund zu etablieren, dass sie nachhaltig wirksam werden kann.“¹¹⁰

Es wurde mit einer Laufzeit von fünf Jahren im Zuge der Bildungsanstrengungen von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung als letztes Modellprogramm entwickelt. Im Zentrum des Modellprogramms FörMig steht der Anspruch das Konzept der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ umzusetzen, bzw. begleitet es die bundesländerübergreifende Arbeitsgruppe (AG) ‚Durchgängige Sprachbildung‘¹¹¹

„Ziel ist die Entwicklung und Erprobung von vorbildlichem kooperativem, fächer-, jahrgangs- und bildungsstufenübergreifenden bildungssprachförderlichen Unterricht. Dokumentationen dieser guten

¹⁰⁸ FörMig Kompetenzzentrum: http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/home/Flyer_Kompetenzzentrum_EV.pdf (Zugriff am 18. Februar 2015)

¹⁰⁹ Vgl. Gogolin (2013), S. 7

¹¹⁰ Gogolin & Saalman (2012), S.191

¹¹¹ Vgl. Gogolin & Saalman (2012), S.191

Praxis werden für die Information und Qualifikation von Schulen und Lehrkräften zur Verfügung stehen.“¹¹²

2.8.2. DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG

Die grundsätzliche Idee des Konzepts der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ fußt auf der Ansicht, dass Gruppen in Kindergärten und Schulklassen sehr heterogen sind, heterogen in Bezug auf die gesprochenen Sprachen. Kinder und Jugendliche kommen aus bildungsfernen Familien oder einem sprachlich reichen Elternhaus, aus Familien, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden oder aus Familien mit nur einer Umgebungssprache. Das bedeutet also, dass diese Kinder und Jugendliche unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mitbringen. Diese sprachliche Heterogenität ist heutzutage eine Grundbedingung pädagogischen Handelns und birgt besondere Herausforderungen für das Lehren und Lernen. Leitgedanke der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ ist, dass man die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen wertschätzt und das besondere Potenzial der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erkennt, nämlich ihre Zweisprachigkeit.¹¹³

„Neben der besonderen Berücksichtigung der Übergänge im Bildungssystem und der Entwicklung sprachsensiblen Fachunterrichts ist dabei vor allem die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit bedeutsam.“¹¹⁴

Reich hebt hervor, dass ‚Durchgängige Sprachbildung‘ nicht mit Sprachförderung gleichzusetzen ist, wie dies teilweise gängige Praxis sei, weil das die Gefahr birgt, dass die sprachlich schwächeren Schülerinnen und Schüler zu wenig Aufmerksamkeit bekommen und ihnen dabei zu wenig „gangbare Wege zur Aneignung der sprachlichen Fähigkeiten gewiesen würden, die Unterrichtsthema und Bildungsstufe von ihnen erfordern.“¹¹⁵ Sprachförderung sei daher als wesentlicher Bestandteil der Sprachbildung zu verstehen, und zwar als eine unter vielen Funktionen die jederzeit und allerorts ihre Berechtigung findet, wo Schülerinnen und Schüler eines unterschiedlichen Sprachstandes aufeinandertreffen und gemeinsam

¹¹² FörMig Kompetenzzentrum: http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/home/Flyer_Kompetenzzentrum_EV.pdf (Zugriff am 18. Februar 2015)

¹¹³ Vgl. Lange und Gogolin (2010), S. 7

¹¹⁴ Honka (2013), S. 69

¹¹⁵ Reich (2013), S. 58

lernen. Zentral ist dabei außerdem, dass im Leitbegriff der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ Sprache nicht mehr als freistehender Unterrichtsgegenstand, beispielsweise eines spezifischen Fachunterrichts verstanden wird, sondern als „Medium des Lernens“. ¹¹⁶

2.8.2.1. BILDUNGSSPRACHE

Ziel der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ ist es, die Bildungssprache Deutsch der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Unter Bildungssprache wird eine besondere Ausprägung des Deutschen verstanden, die sich je weiter ausgeprägt, desto mehr von der alltäglich mündlichen Sprache unterscheidet und kennzeichnend ist außerdem, dass es die Sprache ist, die in Bildungseinrichtungen und Institutionen gestaltet wird. ¹¹⁷

Bildungssprache ist das sprachliche Register, in welchem sowohl fachliches Wissen vermittelt und angeeignet wird, als auch das Register, in dem Schülerinnen und Schüler das gelernte Wissen nachweisen. Deshalb hat die Beherrschung der Bildungssprache eine wichtige Funktion für den Bildungserfolg. ¹¹⁸

Der Terminus Bildungssprache bezeichnet zum einen, die Sprache, welche in Bildungseinrichtungen bewusst gewählt, also gesprochen, vermittelt und gelernt wird und zum anderen eine besondere Variante des Deutschen. Zudem zeigt die Bildungssprache im Unterschied zur Alltagssprache Merkmale sogenannter ‚konzeptioneller Schriftlichkeit‘ auf und kann anhand diskursiver, lexikalisch-semanticischer und syntaktischer Merkmale festgemacht werden, die sich beispielsweise anhand von Eigenarten bezüglich Wortschatz oder auch durch einzelne Bezeichnungen deutlich machen. ¹¹⁹

Hans Reich definiert Bildungssprache wie folgt, sie sei:

„ [...] eine Art, Sprache zu verwenden, die durch die Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtung geprägt ist. Sie dient der Vermittlung fachlicher

¹¹⁶ Vgl. Reich (2013), S. 59

¹¹⁷ Vgl. Lange und Gogolin (2010), S. 9

¹¹⁸ Vgl. Dubowitsch, Neumann, Michel und Salem (2013), S. 12

¹¹⁹ Vgl. Lange und Gogolin (2010), S. 12f

Kenntnisse und Fähigkeiten und zugleich der Einübung anerkannter Formen der beruflichen und staatsbürgerlichen Kommunikation.“¹²⁰

Gründe dafür, dass sich das Konzept Bildungssprache per Definition auf den schulischen Kontext bezieht, sind unter anderem darin begründet, dass der Institution Schule die Bildungsfunktion zukommt, damit verbunden ist nun mal die Tatsache, dass dieser die Aufgabe zu zertifizieren und zu selektieren zukommt und damit inbegriffen ist die Eröffnung bzw. der Verschluss von Bildungszertifikaten und gesellschaftlichen Teilhabechancen.¹²¹

In der Praxis sieht es allerdings ein bisschen anders aus, denn die Kinder kommen mit unterschiedlichen Sprachniveaus in verschiedenen Sprachen in die Schule. Sie wurden von den Eltern unterschiedlich vorbereitet, haben sich in den Peer Groups und auch in Kindergärten, Sportvereinen und anderen Tageseinrichtungen und Betreuungsstätten schon Wissen im Umgang und im Gebrauch mit Sprachregistern angeeignet und befinden sich daher schon mitten im Aneignungsprozess der Bildungssprache Deutsch. Doch der erste gemeinsame, für alle zugängliche und offene Kontext ist die Schule.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass es sich bei der Bildungssprache um ein eigenständiges Register handelt, welches auch eigens erlernt werden muss und sich im Verlauf der Bildungsbiografie immer weiter ausdifferenziert. Die Eigenheiten dieses Registers haben sich, adäquat den Anforderungen und Traditionen des Situationstyps Unterricht entwickelt und angepasst. Da die Institution Schule die erste für alle zugängliche Möglichkeit ist, sich dieses Register anzueignen, ist die Herausforderung für Lehrpersonen groß, diesem Anspruch gerecht zu werden.

2.8.2.2. CHARAKTERISTIKA DER ‚DURCHGÄNGIGEN SPRACHBILDUNG‘

Wie die Förderung, (Weiter-) Entwicklung und Ausbildung dieser eben erläuterten Bildungssprache Deutsch aussehen soll und welche Schwerpunkte das Modell der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ dabei setzt, soll nun anhand von einigen Merkmalen erläutert werden.

¹²⁰ Reich (2008)

¹²¹ Vgl. Salem, Neumann, Michel und Dobutowitsch (2013), S. 16

FörMig zielt mit dem Modellversuch der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ darauf ab „[...] über Grenzen zwischen Bildungsstufen, Unterrichtsfächern und Zielgruppen hinwegzusehen [...]“¹²² und Sprachförderung damit als Teil der Sprachbildung zu sehen, die immer und überall Berechtigung hat und alle Schülerinnen und Schüler anspricht.¹²³

Bei der Umsetzung der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ ist die Aufmerksamkeit vor allem darauf gerichtet, dass das Lehren und Lernen von bildungsspezifischen sprachlichen Mitteln nicht autonom betrachtet und verstanden wird, sondern als wesentlicher Teil der Bildungsaufgabe gesamt. Unter diesem Verständnis und dieser speziellen Betrachtungsweise sind nun drei wesentliche Dimensionen innerhalb der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ festzustellen und hervorzuheben.

Einerseits bezieht sich die ‚Durchgängige Sprachbildung‘ auf die bildungsbiografischen Übergänge, man kann es daher als die **bildungsbiografische Dimension** bezeichnen. Die bildungssprachlichen Fähigkeiten sollen allmählich aufgebaut und aufeinander aufbauend entwickelt werden, also von der Familie über den Kindergarten und die Schule bis hin zur Berufs- oder Hochschulausbildung. Dabei sollen Brüche an den bildungsbiografischen Übergängen von Elementar- zu Primarbereich, von Primar- in den Sekundarbereich und von Sekundarbereich in die berufliche oder akademische Bildung vermieden werden. Bei diesen Übergängen spricht man auch von den vertikalen Verbindungsstellen.¹²⁴

Die horizontalen Verbindungsstellen beziehen sich auf den systematischen Zugang zu bildungssprachlichem Wissen und Können in allen Bildungsbereichen, Lernfeldern, Themenbereichen und Unterrichtsfächern über die Gegenstandsbereiche und Fächer hinweg und nicht nur im speziell dafür konzipierten Fach, dem Deutschunterricht. Diese horizontalen Verbindungsstellen werden daher als die **thematische Dimension** der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ bezeichnet.¹²⁵

Bei der Dritten und Letzten handelt es sich um die **Mehrsprachigkeitsdimension**. Diese macht explizit auf die Notwendigkeit aufmerksam, die gesellschaftliche

¹²² Reich (2013), S. 55

¹²³ Vgl. Reich (2013), S. 55f

¹²⁴ Vgl. Salem (2013), S. 16

¹²⁵ Vgl. Salem (2013), S. 16f

Mehrsprachigkeit und somit die Lebensbedingungen und Lernausgangslagen der Kinder und Jugendlichen zu akzeptieren. Außerdem verdeutlicht sie, dass die Sprache(n) über die Schülerinnen und Schüler verfügen, das Erlernen der Bildungssprache (positiv) beeinflussen kann. Sehr wichtig ist es dabei, Mehrsprachigkeit grundsätzlich als Ressource anzuerkennen.¹²⁶

Das Modell der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ soll nun auf das Wesentliche beschränkt und zusammengefasst werden und durch die Darstellung von Eckpunkten umrissen werden. Dadurch soll im Anschluss ein Vergleich mit dem Modell bzw. Konzept aus Österreich ermöglicht werden.

Eckpunkte der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘:

- Sie ist an alle Schulen und alle Schülerinnen und Schüler gerichtet. Das bedeutet sowohl an Kinder deren Erstsprache Deutsch ist, als auch an Kinder und Jugendliche, welche Deutsch als Zweit- oder Drittsprache erlernen.¹²⁷

Das soll heißen, dass beispielsweise einem Kind, welches aus einem Elternhaus stammt, wo nicht schon auf entsprechende Sprachkonventionen Wert gelegt wurde, der Zugang zur Bildungssprache erschwert wurde. Weil dieses Nebenbeilernen nicht ausreichend gelungen ist, soll durch eine gezielte Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeit verhindert werden, dass eine Barriere bei der Aneignung der Fachinhalte entsteht.

- Sie strebt eine Vernetzung aller an Bildungsprozessen beteiligten Institutionen und Personen an, diese Vernetzung soll auch außerschulisch stattfinden, inkludiert sind also beispielsweise Schulen, Bibliotheken, Vereine, Eltern, etc.¹²⁸

Damit wird ein wesentlicher Bestandteil der Durchgängigkeit verstanden. Prozesse des Spracherwerbs sollen nämlich in unterschiedlichsten Lebensbereichen stattfinden und außerdem sollen Verbindungen zwischen Instanzen und Institutionen, wie Schule – Bibliothek – Vereine hergestellt werden.

¹²⁶ Vgl. Salem (2013), S. 17

¹²⁷ Vgl. Lange und Gogolin (2010)

¹²⁸ Vgl. Lange und Gogolin (2010)

- Es soll ein schrittweiser Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten stattfinden. Im Sinne von Scaffolding, dabei wird den Lernenden ein Gerüst angeboten, das es ihnen ermöglicht, die nächste Stufe in ihrem sprachlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess zu erklimmen und wenn nötig Schritte zurück zu gehen.¹²⁹

Damit soll Schülerinnen und Schülern eine individuelle Lerngeschwindigkeit ermöglicht werden.

- Das Aufzeigen und Bewusstmachen des Unterschieds von Alltags- und Bildungssprache und deren bewusster Einsatz.¹³⁰

Es geht dabei vor allem um ein Bewusstsein über die Vielfalt von Sprachen und Sprachregistern und in weiterer Folge sollen Schülerinnen und Schüler ihre Mehrsprachigkeit strategisch und situationsangemessen nutzen können.

- Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen der Schüler/innen. Es soll individuell vom Sprachstand der Kinder und Jugendlichen ausgegangen werden. Dazu nötig sind verschiedene Verfahren der Sprachstanddiagnostik.¹³¹

Damit wird eine große Anforderung an die Schulen, das Bildungssystem insgesamt und die Organisation dessen gestellt. Um diesen Punkt in der Praxis in Österreich umzusetzen, sind außerdem Experten gefragt, die in die Schule kommen, zudem müssen Diagnosemaßnahmen entwickelt bzw. zugelassen und genehmigt werden. Außerdem stellt sich dann die Frage, ob es für eine Lehrperson in einer Klasse mit knapp 30 Schülerinnen und Schülern überhaupt möglich ist, auf den individuellen Sprachstand einzugehen und darauf reagieren zu können. Mehr Kommunikation bzw. ein überhaupt existierender Kontakt zwischen den zuständigen Lehrpersonen bei Schulübertritten und Übergängen wäre dabei auch erstrebenswert.

- Vertikale Schnittstellen: Es soll zu einer Erleichterung der Übergänge zwischen den Schulstufen kommen, dies soll durch Kooperation der beteiligten Institutionen und Vernetzung der Schnittstellen in der Bildungsbiografie gelingen.¹³²

¹²⁹ Vgl. Lange und Gogolin (2010)

¹³⁰ Vgl. Lange und Gogolin (2010)

¹³¹ Vgl. Lange und Gogolin (2010)

¹³² Vgl. Lange und Gogolin (2010)

Dieser Punkt wurde bereits im Zuge der bildungsbiografischen Dimension angesprochen. Brüche an Schnittstellen bei Übertritten beispielsweise vom Primar- in den Sekundarbereich sollen verhindert werden und stattdessen soll der Übergang durch die gemeinsame Kommunikation und Beteiligung aller an der Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler Mitwirkenden erleichtert werden und vor allem ohne Beeinträchtigungen gestaltet werden.

- Horizontale Schnittstellen: In dem Sinn, dass Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern stattfinden soll. In jedem Fall soll die Bildungssprache gefördert werden, unter dem Verständnis – jede Stunde ist eine Deutschstunde. Es sollen möglichst alle Fächer und Lernbereiche verbunden werden.¹³³

Damit sind alle Lehrpersonen gefragt, sich mit dem Thema Sprache und Sprachförderung auseinander zu setzen. Die Verantwortung liegt nicht mehr allein und ausschließlich bei den Deutschlehrerinnen und –lehrern. Außerdem ergeben sich daraus in weiterer Folge neue Anforderungen an die LehrerInnenausbildung.

„Das Anliegen der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ ist der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten. Eine planvolle und bewusste Förderung dieser sprachlichen Fähigkeiten soll für die Kinder und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, Grundlagen für eine erfolgreiche Bildungsbiografie schaffen.“¹³⁴

Es hat sich nun herauskristallisiert, dass es bei der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ vor allem darum geht, ein neues Bewusstsein zu schaffen, ein Bewusstsein im Umgang mit Sprache(n) und deren Förderung, welches sich bei einer möglichst breiten Palette an Personen verankern sollte. Personen, die an Erziehungs- und Bildungsprozessen beteiligt sind. Das bedeutet sowohl in allen Unterrichtsfächern als auch möglichst vielen Freizeitangeboten sollten Sprachen und ihre verschiedenen Register thematisiert und in weiterer Folge bestmöglich gefördert werden. Sprache bzw. ausreichende und expandierende Kompetenzen in Bezug auf die Bildungssprache sind eine Grundvoraussetzung um Fachinhalte verschiedener Fächer überhaupt vermitteln und lehren zu können. Sprache ist allgegenwärtig,

¹³³ Vgl. Lange und Gogolin (2010)

¹³⁴ Lange und Gogolin (2010), S. 14

ständig genutztes und benötigtes Medium in allen Lebenslagen und –bereichen und daher sollten bestenfalls bereits in der Familie entsprechende Reize und Angebote zur Entwicklung gesetzt werden und eine bewusste Förderung dann vor allem ab dem Kindergarten für alle Kinder zugänglich gemacht werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt bei diesem Modell ist, dass mehr Kommunikation zwischen den Institutionen und an den Übergängen von Bildungseinrichtungen herrscht, denn dass bestimmte Fördermaßnahmen und die gemeinsame Arbeit von Schülerinnen bzw. Schüler mit der Lehrperson an bestimmten Lerninhalten genau mit Ende des Schuljahres, oder Ende der Primarstufe abgeschlossen ist, ist wahrscheinlich unrealistisch. Daher ist es notwendig, dass eine Interaktion und ein Informationsaustausch zwischen den wechselnden Schulen und damit verantwortlichen Lehrpersonen stattfindet, um die Arbeit fortsetzen zu können. Als Voraussetzung für eine funktionierende und nachhaltige Sprachförderung werden außerdem Sprachstandsdiagnosen notwendig sein, die Auskunft über den individuellen und momentanen Sprachstand bzw. das Niveau der Schülerinnen und Schüler geben, um die adäquaten und angemessenen Fördermaßnahmen zu setzen.

Das Modell wurde im Schuljahr 2007/2008 umgesetzt und es wurde begonnen die ‚Durchgängige Sprachbildung‘ an Modellschulen in allen Unterrichtsfächern umzusetzen.

„Als die Arbeit aufgenommen wurde, gab es keine ausgearbeiteten Programme oder Modelle, wie eine Durchgängige Sprachbildung im Alltag einer gesamten Schule erfolgreich umgesetzt werden kann. Es ging vielmehr darum, die gemeinsame Zielvorstellung im Rahmen der jeweiligen didaktischen Ausrichtungen und der spezifischen pädagogischen Ziele der beteiligten Schulen zu entwickeln und erproben.“¹³⁵

Nachdem nun das Modell der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ ausreichend erläutert und umrissen wurde, soll nun geklärt werden, inwiefern es sich dazu eignet, auch in Österreich umgesetzt zu werden bzw. zumindest als Vorbild zu fungieren.

Damit das möglich und sinnvoll ist, wird im Vorfeld noch versucht zu erörtern, welchen Anforderungen ein Modell in Österreich gerecht werden muss, wo eventuell

¹³⁵ Gogolin Ingrid, Imke Lange, Britta Hawighorst & all (2011), S.7

Unterschiede zu Deutschland bestehen und welchen schulorganisatorischen Hürden eine solche Umsetzung entgegentreten müsste.

2.8.3. ANFORDERUNGEN AN EIN SPRACHFÖRDERMODELL IN ÖSTERREICH

Im Kapitel ‚Fördermodelle‘ wurde bereits grundlegend auf die Anforderungen an ein erfolgreiches Sprachfördermodell eingegangen und das Verständnis von nachhaltiger Sprachförderung definiert. Nun soll zusätzlich noch der Blick auf Anforderungen in der Praxis geworfen werden, deutlich gemacht werden, wo Schwierigkeiten bestehen, die ein solches ‚ideales‘ und noch illusorisches Modell aufgreifen sollte und wann und wie eine konkrete Umsetzung in die Praxis, in Österreich realistisch wäre.

In erster Linie sollte ein neues und innovatives Konzept in Österreich, wie bereits in früheren Teilen dieser Arbeit aufgezeigt wurde, zu mehr Chancengerechtigkeit und zur Deutschförderung beitragen und dabei den Schatz der Mehrsprachigkeit anerkennen und nutzen. Außerdem sollte es dem mangelnden Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch entgegenwirken, was in der Literatur¹³⁶ unter anderem unter dem Aspekt der „institutionellen Diskriminierung“, den „nachteiligen sozialen Voraussetzungen“ und „sprachlichen Problemen“ diskutiert wird. Das bedeutet, dass es sich an alle Schülerinnen und Schüler richten sollte, bestmöglich auf die gegebenen Ressourcen reagieren sollte und alle Kinder und Jugendlichen auf ihrem momentanen und individuellen Sprachstand sowohl in der Bildungssprache Deutsch als auch in unterschiedlichen Erstsprachen abholen und weiterentwickeln und voranbringen sollte.

Sabine Schmölder-Eibinger thematisiert in ihrer Arbeit Unterrichtsprobleme, die sich in der Praxis mit mehrsprachigen Klassen verhäuft ergeben und wie darauf reagiert werden kann. Darauf basierend sollen Ansatzpunkte für ein neues Sprachfördermodell gefunden werden, bzw. Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie ein solches dem entgegenwirken kann.

¹³⁶ Vgl. Krumm u. Portmann-Tselikas (2011), S. 55

Als große Schwierigkeit für Lernende führt Schmölzer-Eibinger den Umgang mit Texten an. Auch für Schülerinnen und Schüler mit guten mündlichen Sprachfähigkeiten in der Zweitsprache wäre der Umgang mit Texten nicht vertraut, weil sie nicht über die nötigen literalen Praktiken und Strategien verfügen würden, die es ihnen ermöglichen würden Texte für den Wissenserwerb im Unterricht zu nutzen und sie wären außerdem nur unzureichend in der Lage, Bedeutungen im jeweiligen Kontext zu verstehen oder Sinnzusammenhänge zu erkennen.¹³⁷

Eine weitere Problematik stellt laut Schmölzer-Eibinger die Tatsache dar, dass im Sprachunterricht zu wenig aktiv sprachlich gehandelt werden würde. Es würde Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache oft nicht gelingen, ihre vorhanden sprachlichen Kompetenzen und Kenntnisse einzusetzen und sich an Interaktionen zu beteiligen. Als möglichen Grund dafür schlägt Schmölzer-Eibinger die Tatsache vor, dass der Frontalunterricht immer noch eine vorherrschende Stellung unter den Unterrichtsmethoden einnimmt. Damit haben „unter diesen Bedingung [...] sprachlernfördernde Aktivitäten wie etwa bestätigende, verständnissichernde oder klärende Rückfragen, die Reflexion eigener oder fremder Äußerungen oder die Diskussion eines Themas oder Textes kaum Platz.“¹³⁸ Es fehle demnach an aktiven Sprachhandlungen, sodass Möglichkeiten zu Lernen, die sich aus solchen Unterrichtssituationen ergeben würden, oft ausbleiben würden.¹³⁹

Der Sachverhalt, dass sprachliches und inhaltliches Lernen nicht koordiniert sind, wird als weitere Problematik angeführt. Es sei gängiger Duktus, dass Fachwissen allein im Sachunterricht vermittelt wird und Sprachförderung Aufgabe der Sprachfächer sei. Es fehle die Thematisierung von nötigen sprachlichen Mitteln und Handlungen im Sachunterricht, die für das Sachlernen von Nöten seien.

„Das betrifft etwa das Benennen, Identifizieren, Beschreiben, Fragestellen, Erklären, Schlussfolgern, Begründen, Definieren, Hypothesenbilden, das Klassifizieren, das Versprachlichen von Diagrammen und Graphiken oder das Erkennen und Ausdrücken von Beziehungen zwischen Ursache – Wirkung, Teil – Ganzes oder Mittel und Zweck.“¹⁴⁰

¹³⁷ Vgl. Schmölzer-Eibinger (2008), S. 154

¹³⁸ Schmölzer-Eibinger (2008), S. 155

¹³⁹ Vgl. Schmölzer-Eibinger (2008), S. 154f

¹⁴⁰ Zydatiř (2007), S.22

Es fehlt also folglich bei vielen Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit Text bildende Operationen im Sachunterricht durchführen zu können, bzw. im Sprachunterricht Sachkenntnisse anzuwenden.¹⁴¹

Damit eine Umsetzung eines neuen Modells in Österreich überhaupt realistisch und im Bereich des Möglichen ist, sollte zudem ein strukturanalytischer Aspekt, bezogen auf das politische System berücksichtigt werden, denn:

„Ähnlich wie bei der brisanten Strukturfrage neigt man auch in der Frage des Zusammenhangs zwischen Sprachkompetenz und Bildungserfolg seitens der Politik zu einer Auslegung der Schulleistungsvergleiche, die möglichst wenig nach einem Umbau des Systems verlangt und in der Konsequenz möglichst kostenneutral ist. Am meisten entlastet wird das System durch die kurzschlüssige Annahme einer Kausalität zwischen fremder Familiensprache und Schulmisserfolg [...] Die Konsequenz besteht in Sprachstandserhebungen vor Schuleintritt, nicht zum Zweck der gezielten Förderung, sondern zum Zweck der Exklusion bis zur Erreichung der gewünschten Eingangsvoraussetzungen.“¹⁴²

Der Text von Auernheimer gilt inzwischen nicht mehr als brandaktuell und es kann davon ausgegangen werden, dass sich in den letzten Jahren diesbezüglich einiges geändert und verbessert hat. Besonders durch die Fortschritte im Zuge des großen FörMig-Projekts werden sprachstandsdiagnostische Verfahren heute nicht mehr zum Zweck der Selektion durchgeführt.

Zusammenfassend und auf Basis der bisherigen Erkenntnisse lässt sich also sagen, dass sich ein neuartiges, ‚ideales‘ und innovatives Modell zur sprachlichen Förderung und gleichzeitig zur Aus- und Weiterbildung der bildungssprachlichen Fähigkeiten zum einen auf Sprachstandserhebungen basierend, an alle Schülerinnen und Schüler richten sollte. Zudem sollte vermehrt die Arbeit an und mit Texten trainiert werden und außerdem sollte sich ein Wandel vollziehen, der mehr in Richtung Methodenvielfalt geht, anstatt der vorrangigen Position des Frontalunterrichts. Was nicht heißen soll, dass Frontalunterricht grundsätzlich als schlecht und verwerflich anzusehen ist, doch mit dem Einsatz verschiedenen Unterrichtsmethoden werden die

¹⁴¹ Vgl. Schmölder-Eibinger (2008), S. 155f

¹⁴² Auernheimer (2006), S.14

Schülerinnen und Schüler eher dazu animiert, aktiv am Unterricht teilzunehmen und zu aktiven Sprachhandlungen motiviert und angeleitet. Ein Modell zur sprachlichen Förderung und gleichzeitig zur Aus- und Weiterbildung der bildungssprachlichen Fähigkeiten sollte zudem eine Verbindung von Sprach- und Fachunterricht vornehmen und der bisherigen strikten Trennung der beiden Beschäftigungs- und Themenfelder entgegenwirken.

2.8.3.1. QUALITÄTSMERKMALE

Bezüglich Qualitätsmerkmalen sind aufgrund des Themas der Arbeit, jenen besondere Beachtung zu schenken, welche im Zuge der FörMig Materialien in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG, ‚Durchgängige Sprachbildung‘, entstanden sind. „Die Qualitätsmerkmale benennen Eigenschaften, die bei der Umsetzung eines bildungssprachförderlichen Unterrichts sinnvoll und notwendig sind. Sie sind als Ziele formuliert.“¹⁴³

Im Folgenden werden diese sechs Qualitätsmerkmale kurz und prägnant zusammengefasst.

„Allen sechs Qualitätsmerkmalen liegen die zwei folgenden Voraussetzungen zugrunde. Die Bereitschaft, Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen und die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler – verbunden mit der Bereitschaft, Mehrsprachigkeit zu fördern, wo es möglich ist.“¹⁴⁴

1. Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her: Zentral dabei ist, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ausdrücklich zwischen Allgemein- und Bildungssprache zu unterscheiden.
2. Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse: Für eine bewusste Unterstützung bei der Aneignung der Bildungssprache ist es wichtig, dass klar ist, welche Ressourcen die Schülerinnen und Schüler mitbringen und dass prozessbegleitend dokumentiert wird, welche Lernaufgaben anstehen und außerdem, dass die Kommunikation

¹⁴³ Gogolin, Lange & all (2011), S. 8

¹⁴⁴ Gogolin, Lange & all (2011), S. 8

der Lehrkräfte untereinander stimmt. Diagnostik der familiensprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten kann ebenso dazugehören, wie Gespräche mit Schülerinnen und Schüler.

3. Die Lehrpersonen stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese: was bedeutet, dass die Lehrkräfte die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben nicht als gegeben voraussetzen, sondern sie beim Erwerb verschiedener sprachlicher Mittel unterstützen.
4. Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln: Die Lehrkräfte sollen ein Unterrichtsklima schaffen, indem die Herkunftssprachen ihren selbstverständlichen Raum erhalten und die Schülerinnen und Schüler sich als fähige Sprachlernende erfahren können.
5. Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen: Hierbei geht es darum, dass Lehrkräfte differenzierte Aufgabenstellungen für die Schülerinnen und Schüler bereitstellen oder aber ihnen bei gleicher Aufgabenstellung unterschiedliche Hilfen zur Verfügung stellen.
6. Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung: Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler arbeiten gemeinsam an einer konstruktiven Haltung gegenüber Fehlern, dazu soll das Korrekturverhalten aufbauend und konstruktiv sein und es sollen förderliche Rückmeldungen erfolgen.¹⁴⁵

Somit bleibt nur noch die Frage offen, wie revolutionär und neuartig ein solches Modell überhaupt sein darf, um in einem Land mit relativ veränderungsresistentem Schulsystem, wie Österreich, überhaupt Zuspruch zu finden. Es bleibt zu hoffen, dass die Erfahrungen der letzten Jahre, die PISA-Ergebnisse und die Erfahrungsberichte der Modellschulen aus Deutschland, welche die ‚Durchgängige Sprachbildung‘ umgesetzt haben dazu beigetragen haben, dass die Verantwortlichen

¹⁴⁵ Vgl. Gogolin, Lange & all (2011), S. 8ff

offen sind für Neuerungen und Verbesserungen der bisherigen und inzwischen veralteten Schulpraxis.

Es soll nun basierend auf diesen eben genannten Anforderungen an ein Modell und den Eckdaten des Konzepts der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ aus Hamburg ein Modell aus Österreich, jenes der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ untersucht und erläutert werden. Im Anschluss sollen eventuell vorhandene Schwachstellen aufgezeigt werden und das Konzept entsprechend angepasst und verbessert werden.

2.8.4. UMFASSENDE SPRACHFÖRDERUNG

Leider ist über die Entstehung und die geplante Umsetzung des Konzepts der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ sehr wenig bekannt. Es wurde am 23. Mai 2013 in Form einer Presseinformation¹⁴⁶ veröffentlicht. Auf welchen Studien es basiert, ob das Modell der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ aus Hamburg dabei eventuell als Vorbild fungierte und auch, an welchen Schulen es wie umgesetzt werden soll, ist ziemlich ungenau formuliert.

Ausschlaggebend für die Initiierung dieses Konzepts der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ waren einerseits Studien und Vergleichstests. Diese belegen: „dass zu viele Schülerinnen und Schüler hinter ihren Möglichkeiten der Entwicklung der altersgemäßen Bildungssprache Deutsch zurückbleiben.“¹⁴⁷ Dies gilt sowohl für Kinder mit anderen Erstsprachen als auch für Kinder mit deutscher Muttersprache, mit gering entwickelten Sprachkompetenzen. Zusätzlich maßgeblich für dieses Konzept ist ein Ministerratsbeschluss vom 4. Dezember 2012, der Schülerinnen und Schülern mit besonderem sprachlichem Förderbedarf eine spezielle Förderung zuerkennt.¹⁴⁸ Das österreichische Unterrichtsministerium, das BMUKK¹⁴⁹ hat ein Mehrstufen-Programm für Kinder mit sprachlichem Förderbedarf entwickelt, welches ursprünglich ab dem Schuljahr 2013/14 umgesetzt werden sollte. Laut der

¹⁴⁶ Presseinformation: Konzept für eine umfassende Sprachförderung: Mehr Sprachkompetenz – mehr Zukunft (2013).

¹⁴⁷ Konzept für eine umfassende Sprachförderung, S. 2

¹⁴⁸ Vgl. Bifie: <https://www.bifie.at/node/2774> (Zugriff am (25.2.2015))

¹⁴⁹ Anmerkung: BMUKK steht für Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur, das seit März 2014 nicht mehr existiert und aus welchem stattdessen das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) hervorging.

Presseinformation des BMUKK wurden im Entstehungsprozess dieses Konzepts Expertinnen und Experten konsultiert und in Form eines Workshops miteinbezogen.¹⁵⁰

Das Vorhaben dieses Konzepts ist die optimale und individuelle Sprachförderung als frühes und ständiges Prinzip, welche generell für alle Kinder gedacht ist, speziell aber für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen. Die Förderung der Bildungssprache Deutsch soll durch die Sprachförderung in allen Unterrichtsbereichen stattfinden, dazu sollen standortgerechte Lösungen entwickelt werden und bei der Förderung soll zudem vom Sprachstand der Kinder und Jugendlichen ausgegangen werden. Zentral ist außerdem zum einen die Zusammenarbeit zwischen Institutionen und Experten und zum anderen der begleitete Übergang von Kindergarten zu Sekundarstufe I. Die Durchführung soll dadurch erreicht werden, dass eine Professionalisierung der Lehrenden stattfindet und zudem soll sowohl ein schulisches, als auch ein außerschulisches Unterstützungsangebot erstellt werden. Die Förderung der Kinder soll sie befähigen, adäquat am Unterricht teilzunehmen und dadurch zu einer Erhöhung des Bildungsniveaus und zu einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit beitragen.¹⁵¹

Es wurde ein Stufenplan entwickelt, mit dessen Durchführung die Ziele des Konzepts erreicht werden sollen. Dazu zählen folgende Absichten: Kinder sollen bereits ab Schuleintritt individuelle Fördermaßnahmen für den Erwerb der Sprache erhalten, zudem sollten Schülerinnen und Schüler so früh wie möglich, eine altersgerechte, gesicherte Bildungssprache des Deutschen, gute Bildungsfundamente in Lesen, Schreiben und Rechnen und zusätzlich eine entsprechende emotionale Reife und Gruppenfähigkeit erlangen.¹⁵²

Das Mehrstufenprogramm beinhaltet insgesamt zehn Punkte, wovon sechs Sofortmaßnahmen betreffen, welche schon ab dem Schuljahr 2013/14 Schritt für Schritt und in kooperativen Clustern zwischen Pädagogischen Hochschulen, Praxisvolksschulen und Volksschulstandorten der Region, umgesetzt werden sollten,

¹⁵⁰ Vgl. <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523.html> (Zugriff am 25.2.2015)

¹⁵¹ Vgl. <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523.html> (Zugriff am 25.2.2015)

¹⁵² Vgl. Presseinformation: Konzepte für eine umfassende Sprachförderung: Mehr Sprachkompetenz mehr Zukunft (2013), S. 4f

wobei die Koordination der Umsetzung die Schulaufsicht innehaben soll und die Gesamtkoordination des Projekts dem BMBF¹⁵³ obliegt, welches auch die Evaluation durchführen soll.¹⁵⁴

Am 4.12.2012 wurde folgender Beitrag unter der Betitelung „Umfassende Sprachförderung bei sprachlichem Förderbedarf“ vor dem Ministerrat vorgetragen:

„Kinder mit sprachlichem Förderbedarf sollen eine besondere Förderung erhalten. Die deutsche Sprache ist der Schlüssel zum Bildungserfolg in Österreich. Aus diesem Grund werden durch das BMUKK bis März 2013 auf Basis bestehender Fördermaßnahmen unter wissenschaftlicher Begleitung umfassende Modelle der Sprachförderung weiterentwickelt, um ab dem Schuljahr 2013/14 mit Pilotversuchen zu starten, die an Schulstandorten mit vielen Kindern mit hohem sprachlichem Förderbedarf in allen Bundesländern für ein Schuljahr erprobt werden sollen. Diese Pilotversuche sollen sich vor allem der optimalen Förderung von (Vor-)Schulkindern und QuereinsteigerInnen widmen, auch in Form von mehrmonatigen Intensivkursen (z.B. Sprachcoaching) zusätzlich zum Schulbesuch (Schulpflicht). Diese gezielten Förderangebote sollen die Grundlage zum Erlernen der Bildungssprache Deutsch legen, und in Form von individueller Förderung die Kinder befähigen, dem Unterricht adäquat folgen zu können. Damit soll eine aktive Teilnahme am Unterricht und eine bessere Integration im Klassenverband ermöglicht werden.“¹⁵⁵

Dieser Plan sieht auf den ersten Blick sehr optimistisch und ambitioniert aus und der Ansatz ist auf jeden Fall positiv wertzuschätzen. Doch auf den zweiten Blick wirkt er etwas undurchsichtig bzw. unpräzise, vielleicht sogar wie eine reduzierte Version der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ vor allem, weil es viele Überschneidungen gibt, aber ohne Erklärungen wie diese umgesetzt werden sollen.

Es wird versprochen, Kindern mit sprachlichem Fördermaß eine besondere Förderung zukommen zu lassen. Allerdings bleibt offen, wie und mit welchen Diagnosemitteln dieser Bedarf gemessen werden soll und von wem und in welcher Form dann die Förderung durchgeführt werden soll. Es sollten ab März 2013 durch

¹⁵³ Bundesministerium für Bildung und Frauen

¹⁵⁴ Vgl. BIFIE: <https://www.bifie.at/node/2774> (Zugriff am 26.2.2015)

¹⁵⁵ BMUKK: Konzept für eine umfassende Sprachförderung, S. 3

das BMUKK auf Basis bestehender Fördermaßnahmen, Modelle unter wissenschaftlicher Begleitung erstellt werden. Es wurden allerdings bis heute keine Ergebnisse dazu veröffentlicht, noch ist bekannt auf Basis welcher bestehenden Maßnahmen, was weiterentwickelt werden sollte und von wem die wissenschaftliche Begleitung vollzogen wird. Was zudem noch als problematisch einzustufen ist, ist das Verständnis, welches vom Terminus Bildungssprache vorausgesetzt wird. Man kann nur annehmen, dass von der FörMig-Definition ausgegangen wird, da der Begriff im gesamten Konzept nicht weiter erläutert wird.

Aus dem eben zitierten Vortrag werden folgende Eckpunkte abgeleitet, die im Zuge der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ umgesetzt werden sollen. Sprachförderung soll im Sinne einer „gemeinsamen Anstrengung“, durch „sprachliche Bildung in allen Unterrichtsfächern“ zu einer nachhaltigen Sprachkultur beitragen. Dabei soll „von der Sprache der Kinder“ ausgegangen werden und eine „frühe, individuelle, strukturierte und nachhaltige Sprachförderung“ soll die Kompetenzen im Umgang mit Sprache allgemein und im Besonderen im Unterricht festigen. Außerdem sollen „standortgerechte autonome Lösungen“ gefunden werden und auf die unterschiedlichen regionalen Besonderheiten reagiert werden und zuletzt soll bei der Umsetzung dieses Modells eine Zusammenarbeit zwischen Institutionen wie Pädagogischer Hochschulen, Kindergärten, Schulen etc. herrschen.¹⁵⁶

Der Mehrstufenplan, welcher zu Beginn des Kapitels bereits angesprochen wurde, beinhaltet folgende zehn Maßnahmen:

1. Die gesetzlichen Aufnahmebestimmungen sollen durch einen verbindlichen Erlass geregelt werden. Zusätzlich zu bestehenden Bestimmungen, nämlich kognitiven, motorischen, emotionalen, sozialen und physischen Aspekten soll bei der Bestimmung der Schulreife in Zukunft auch die unterrichtssprachliche Kompetenz Berücksichtigung finden.
2. Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule soll durch ein gemeinsames Diagnoseverfahren geregelt und bei Bedarf durch die Unterstützung eines Übergangsteams, bestehend aus SchulpsychologInnen, SonderpädagogInnen, KindergartenpädagogInnen,

¹⁵⁶ Vgl. BMUKK: Konzept für eine umfassende Sprachförderung, S. 4

MuttersprachenlehrerInnen und individuelle Sprachförderpläne begleitet werden. Durch diese Maßnahmen soll ein begleiteter Übergang vom Kindergarten in die Sekundarstufe I gestaltet werden.

3. Es sollen standortgerechte Modelle entwickelt und dadurch eine flexible Grundstufe I gestaltet werden. Abhängig vom Übergangsbefund kann die Sprachförderung dann integrativ, mit Vorschulklasse oder unter Einräumung zusätzlicher Lernzeit erfolgen.
4. Das Verständnis von Sprachförderung soll als frühes und ständiges Prinzip erfolgen, das sowohl alle Schülerinnen und Schüler, als auch alle Lehrkräfte in allen Fächern und auf allen Schulstufen inkludiert.
5. An alle Schülerinnen und Schüler soll sich das Prinzip Sprachförderung wenden, besonders aber an Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache, Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger und solche mit Sprachentwicklungsstörungen. Unter Berücksichtigung des Leitgedankens, des gemeinsamen Lernens in heterogenen Gruppen, sollen individuell auf den Standort angepasste Angebote, integrativer Sprachförderung entwickelt werden.
6. Die Förderung der Lesekompetenz wird als wichtiger Bestandteil der sprachlichen Bildung für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch erachtet, deshalb soll eine Leseförderung basierend auf der jeweiligen Lebenssituation der Kinder umgesetzt werden.
7. Die LehrerInnenausbildung soll revolutioniert und verbessert werden. Ziel ist es, dass alle Pädagoginnen und Pädagogen dazu qualifiziert werden, Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern durchzuführen. Zudem sollen Aus- und Fortbildungen für Spezialistinnen und Spezialisten angeboten werden und die neuen kompetenzbasierten Lehrpläne, auch jene von Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen, umgesetzt werden.
8. Es soll außerdem die Verknüpfung von schulischen und außerschulischen Angeboten verstärkt werden. Es soll zu einer vermehrten Nutzung einer Zusammenarbeit von Beratungslehrpersonen, Schulpsychologie, Sozialarbeit

und Sprachförderkräften durch die Schulaufsicht und die Schulleitung kommen.

9. Ab dem Schuljahr 2013/14 soll eine standortspezifische Erprobung der Ansätze der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ in Form von Modellprojekten durchgeführt werden. Diese sollen in wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation, welche in Cluster, zusammengesetzt aus Pädagogischen Hochschulen (PH) und deren Praxisschulen, Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP) und deren Übungskindergärten sowie weiteren Kindergärten und Volksschulen realisiert werden.
10. Seiteneinsteiger bzw. Quereinsteiger sollen durch die Entwicklung besonderer Modelle speziell gefördert werden, auch durch den Österreichischen Integrationsfond.¹⁵⁷

2.8.5. GEGENÜBERSTELLUNG DER BEIDEN MODELLE

Somit wurde das Konzept, mit seinen Eckpunkten und Sofortmaßnahmen nun grob umrissen und dargestellt. Dabei fällt auf, dass es große Übereinstimmungen und Überschneidungen mit dem Konzept der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ aus Deutschland gibt.

Beide Konzepte gehen von einer Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern aus, die alle Schülerinnen und Schüler ansprechen soll. Bei der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ liegt daneben noch der Fokus auf Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache und Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, die eine besondere, eventuell auch vom Unterricht gesonderte Förderung, in Form von Intensivkursen, erhalten sollen. Wichtiger Punkt bei beiden Konzepten ist das Thema Übergang von Kindergarten in Sekundarstufe I, es sollen dabei Brüche vermieden werden. Die ‚Umfassende Sprachförderung‘ strebt zusätzlich die Initiierung von begleiteten Übergängen an. Als Ziel formulieren beide Modelle die Bildungssprache Deutsch zu fördern, wobei die ‚Durchgängige Sprachbildung‘ das noch präzisiert und ein Registerbewusstsein schaffen will und den Schülerinnen und Schülern die Verwendung und den Einsatz der Bildungssprache im Gegensatz beispielsweise zur

¹⁵⁷ Vgl. BMBF: Mehr Sprachkompetenz mehr Zukunft:
https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523_pu_24686.pdf?4dtiae (Zugriff am 27.02.2014)

Alltagssprache bewusst machen und Unterschiede aufzeigen will. Weitere Übereinstimmungen gibt es in puncto Voraussetzungen. Beide Sprachfördermodelle gehen vom Sprachstand der Kinder aus und fokussieren bei der Förderung die mitgebrachten sprachlichen Voraussetzungen. Die ‚Durchgängige Sprachbildung‘ geht darauf aber genauer ein und erläutert auch, dass dies durch die Durchführung von Sprachstanddiagnosen funktionieren und umgesetzt werden soll. Der letzte Punkt in dem die beiden Modelle sehr konform gehen ist, dass beide eine Vernetzung bzw. eine Zusammenarbeit von Institutionen anstreben.

Charakteristische für die ‚Durchgängige Sprachbildung‘ im Gegensatz zur ‚Umfassend Sprachförderung‘ ist, dass sie auf der Ansicht basiert, bzw. diese explizit macht, dass man in einem Klassenzimmer auf eine sprachlich heterogene Gruppe an Schülerinnen und Schüler trifft, alle Sprachen wertzuschätzen sind und Mehrsprachigkeit grundsätzlich als Potenzial wahrgenommen werden soll. Wahrscheinlich geht auch die das Modell aus Österreich davon aus, es wird jedoch nicht so explizit erwähnt. Ein weiterer Aspekt der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘, welcher in dessen Pendant nicht vorkommt und dieses Mal dort wirklich auch gar nicht erwähnt wird, ist der schrittweise Aufbau der bildungssprachlichen Kompetenzen bzw. die Sprachförderung in Etappen. Es wird dabei vom Prinzip des Scaffolding ausgegangen. Ein Begriff aus dem Englischen, den man mit Gerüst übersetzen kann. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler durch die Bereitstellung von Gedankenanstößen, Anleitungen oder anderen Hilfestellungen zu neuen Schwierigkeitsniveaus und –aufgaben hingeführt werden und das Gerüst dann Schritt für Schritt abgebaut wird und die nächste Stufe erklommen wird.

Dieser Ansatz ist im Modell der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ nicht zu finden, dafür wird dort die Motivation deutlich gemacht, mit standortgerechten Lösungen auf unterschiedlichste und individuelle Hürden zu reagieren. Ein weiterer wichtiger Punkt im zweiten Modell ist die geplante Revolutionierung der LehrerInnenausbildung und eine Professionalisierung der Lehrenden, darunter werden natürlich Lehrpersonen aller Unterrichtsgegenstände verstanden.

2.8.6. FAZIT

Nach dieser Gegenüberstellung der beiden Fördermodelle wurden bereits einige Übereinstimmungen aufgezeigt, auch die Formulierung bzw. Darbietung in Form des Mehrstufenplans bei der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ und den Eckpunkten der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ sehen sich sehr ähnlich. Es gibt also Anlass zur Vermutung, dass das Modell der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ aus Hamburg bei der Erstellung dessen aus Österreich, als Vorbild gedient hat. Präzise und explizite Erwähnungen dazu gibt es allerdings keine.

Die Umsetzung der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ in deutschen Modellschulen erfolgte bereits im Schuljahr 2004, während die Umsetzung des Konzepts der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ in Österreich erst mit dem Schuljahr 2013/14 anvisiert wurde.

Die Frage danach, ob das von der Arbeitsgruppe FörMig entwickelte Modell nun bei der Erstellung dessen aus und für Österreich als Vorbild galt, oder inwiefern es sich vielleicht sogar dazu eignen würde, eins zu eins in österreichischen Schulen umgesetzt zu werden, ist tendenziell eher nicht so wichtig. Dass überhaupt auf diesem Gebiet Fortschritte und Veränderungen vollzogen werden, ist dagegen unverzichtbar. Als einen weiteren guten Ansatz des Modells der ‚Umfassenden Sprachbildung‘ ist die Absicht einzustufen, die LehrerInnenausbildung zu revolutionieren. Denn nur wenn erstens, alle Lehrerinnen und Lehrer mit dem Konzept vertraut sind und zweitens, ihnen die Notwendigkeit bewusst und Mittel bekannt sind, ist Sprachförderung in allen Fächern realistisch.

Wie das Modell angepasst und verbessert werden kann und sollte, welche Wünsche und Anforderungen Lehrpersonen an ein solches Fördermodell haben und mit welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen sie in der Praxis zu kämpfen haben, soll durch eine empirische Datenerhebung in Form von Online-Fragebögen erfasst werden und in Form einer Conclusio am Ende, in welcher die bereits gewonnen Erkenntnissen zusammengefasst werden, abschließen.

3. EMPIRISCHER TEIL

3.1. METHODISCHE VORGEHENSWEISE

In die vorangehende theoretische Fundierung soll sich der nun folgende empirische Teil dieser Arbeit, die Erhebung von Daten einbetten. Durch die Darstellung und Analyse der Ergebnisse im Anschluss sollte es möglich sein, die Forschungsergebnisse in einem größeren Kontext und mit dem Bezug zum österreichischen Bildungssystem, bzw. dem Unterricht von, in Österreich unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern, zu denken. Deshalb folgen zunächst Einblicke in die Ziele und Absichten dieser Erhebung, Überlegungen und Begründungen, wie es zur entscheidenden Methode kam und schließlich eine Darlegung der Vorgehensweise und damit eine Offenlegung und Beschreibung der gewählten Forschungsmethode.

3.2. FRAGESTELLUNG IM ZENTRUM DER EMPIRISCHEN FORSCHUNG

Nachdem im theoretischen Teil bereits eine Grundlage gelegt wurde, soll nun in einem empirischen Teil weiter der zentralen Fragestellung nach der Umsetzbarkeit des Konzepts der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ in Österreich nachgegangen werden. Hierbei werden additiv zu den bereits erarbeiteten Eckpunkten und Charakteristiken erfolgreicher und zukunftsversprechender Sprachförderung die Meinungen von Experten auf diesem Gebiet, welche sich Tag ein Tag aus mit den Schwierigkeiten, Problemen und Herausforderungen im Unterricht damit konfrontiert sehen, nämlich der Lehrerinnen und Lehrer aufgezeigt. Ich möchte hierbei die Meinungen, Einstellungen, Erfahrungen, Bedenken, Anforderungen und Einschätzungen des Lehrkörpers zum und an das Modell der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ greifbar machen, um dann in einem weiteren Schritt mithilfe der erhobenen Daten das Modell, nicht nur wie bisher auf seine theoretischen Schwächen und Stärken zu prüfen, sondern auch die Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit einer möglichen Umsetzung in die Praxis kritisch hinterfragen.

Die Daten werden durch eine Befragung in Form eines schriftlichen Online-Fragebogens gewonnen. Ohne schon jetzt auf die Vor- und Nachteile, bzw. die Einsatzgebiete verschiedener Forschungsmethoden einzugehen bzw. ohne eine Vorwegnahme der methodisch methodologischen Reflexion möchte ich nun

darlegen, welche Überlegungen im Vorfeld stattgefunden haben, die dazu geführt haben mich für diese Methode zu entscheiden und wie die Durchführung und Organisation dabei aussah.

Befragt wurden Lehrpersonen im AHS-Bereich, da dies auch die Schulstufe ist, für welche das Modell der ‚Umfassende Sprachförderung‘ ursprünglich vor allem entworfen wurde, dessen Ziel unter anderem die Verbesserung der Schulübergänge ist.¹⁵⁸ Ich habe mich für eine Befragung in Form von schriftlichen Fragebögen und gegen mündliche Interviews entschieden, weil ich die Einschätzungen von Lehrpersonen zu einem Sprachfördermodell erfassen möchte. Ich gehe dabei davon aus, dass viele Lehrpersonen, vor allem Deutschlehrerinnen und -lehrer in ihrer täglichen Arbeit mit sprachlichen Problemen, Hindernissen und Hürden in Bezug auf die Aufbereitung des Unterrichtstoffes, Verständnis und Kommunikation im Allgemeinen konfrontiert sind. Ich schätze die momentane Situation der Lehrpersonen so ein, dass sie sich regelmäßig in verschiedenen Unterrichtssituationen, mit der Sprachenvielfalt und vielleicht den unzureichenden Deutschkenntnissen ihrer Schülerinnen und Schüler überfordert fühlen. Obwohl ich von dieser Situation ausgehe, vertrete ich folgende Hypothese, ich nehme nämlich an, dass trotz dieser Überforderung nur ein geringer Anteil der Lehrpersonen Modelle zum Umgang mit Mehrsprachigkeit kennt, mit speziell dafür approbierten Deutsch als Zweitsprache Lehrwerken arbeitet oder die von mir vorgestellten Fördermodelle kennt, obwohl sie, wie schon erwähnt, die Tatsache des Unterrichtens in multilingualen Klassen wahrscheinlich als belastend und schwierig einstufen würden. Aus diesem Grund erschien mir die Methodenentscheidung, die theoretischen Hintergründe, Vor- und Nachteile noch nicht inkludiert, für die anonymen Online-Fragebögen am sinnvollsten. Dabei können die Lehrpersonen für sich alleine, in privater Atmosphäre die Fragen beantworten und werden nicht aufgefordert Fragen direkt einem Interviewpartner zu beantworten. Ich erhoffe mir dadurch, dass die Befragten bei einem Online-Fragebogen ihre eventuelle Unkenntnis über passende Fördermodelle, im Gegensatz zu einem Interview mit einer jungen, praxisunerfahrenen Studentin nicht offenlegen müssen, eher die tatsächlichen Meinungen und Einstellungen sowie Erfahrungsberichte zu generieren.

¹⁵⁸ Vgl. BMUKK (2013), S. 8

Eine weitere Überlegung die eine Rolle bei der Entscheidung der Methodenwahl gespielt hat war der zeitliche Faktor. Der Beginn der Befragung fiel bei meiner Diplomarbeitsplanung nämlich semesterbedingt in die Sommerferien. Ich hatte Bedenken in den Sommerferien Lehrpersonen zu finden, die die Zeit finden und Bereitschaft aufbringen können und wollen, mir ein Interview zu geben, daher erschien mir die Befragung in Form eines Online-Fragebogens als praktischer, zeitsparender und unkomplizierter.

Die Vorgehensweise und Organisation der Befragung hat folgendermaßen ausgesehen. Nachdem ich die Genehmigung durch den Stadtschulrat Wien erhalten habe, den Online-Fragebogen an vier Wiener Gymnasien durchzuführen, habe ich den Link für den Online-Fragebogen an die entsprechenden Gymnasien, in verschiedensten Wiener Gemeindebezirken geschickt. Für die Online-Fragebögen habe ich mich für das Tool bzw. die Plattform ‚soscisurvey‘¹⁵⁹ entschieden, da es weder besondere technische Fähigkeiten erfordert einen Fragebogen zu erstellen, große Freiheiten beim Design bietet, kostenlos ist und speziell für wissenschaftliche Befragungen konzipiert ist. Außerdem entspricht das Tool meinen Anforderungen in Bezug auf Design, Darstellung und Layout der Fragestellungen.

Mein Erkenntnisinteresse liegt also folglich darin begründet, die momentane Situation von Lehrpersonen in multilingualen Klassen zu erfassen und greifbar zu machen und im Anschluss, diese mit dem Konzept der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ in einen Kontext zu bringen. Ich erwarte mir beim Ergebnis der Befragung, dass die Lehrpersonen in der Praxis mit den vielen Erstsprachen oftmals überfordert sind und sich vom Unterrichtsministerium in dieser Situation vernachlässigt, beziehungsweise alleingelassen fühlen. Es soll sich im Idealfall herauskristalisieren, wie ihre Situation verbessert werden kann und welche Ressourcen/ Materialien/ Kompetenzen entwickelt werden müssten, damit sie sich den Herausforderungen wieder gewachsen fühlen würden. Zusätzlich erhoffe ich mir durch die Meinungen von Experten aus der Praxis das Konzept der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ besser einschätzen zu können und schlussendlich eventuelle Verbesserungen vornehmen zu können. Aus einem zeitlichen Faktor und weil ich mir durch die anonymisierte und

¹⁵⁹ <https://www.soscisurvey.de/?l=eng> (Zugriff am 25.02.2015)

private Beantwortungssituation der Lehrpersonen ein valideres Ergebnis erhoffe, habe ich mich für einen Online-Fragebogen entschieden.

Weshalb ich mich aus theoretischer Sicht für Online-Fragebögen entschieden habe, soll im folgenden Kapitel begründet und erläutert werden. Die gewählte Methode wird außerdem kurz erklärt und es soll erläutert werden, wie es zur Datengewinnung, -auswertung und -analyse kommt.

3.3. FORSCHUNGSDESIGN

„Empirische Forschung – also Forschung, die datengeleitet und dabei systematisch und methodisch kontrolliert Erkenntnisse über die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens sowie der Lerngegenstände von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gewinnt – ist im vergleichsweise jungen akademischen Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache inzwischen anerkannter Kern der Weiterentwicklung des Fachs. [...] Für das Fach DaF/DaZ gilt, wie für andere Wissenschaftsdisziplinen im Fächerkanon empirisch orientierter Geistes- und Sozialwissenschaften, dass Erkenntnisgewinnung auf der Basis wissenschaftlich kontrollierter Erfahrung und Beobachtung erfolgt. [...] Als wissenschaftliche Erkenntnis wird akzeptiert, was auf der Basis einer gegenstandsbezogenen, geplanten und methodengeleiteten wissenschaftlichen Erfahrung – also durch systematische Befragung, Beobachtung im Feld, Messung und durch systematische Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten – den jeweils vorhandenen Kenntnisstand bereichert, sei es durch die Generierung neuer Hypothesen, sei es durch die Bestätigung bzw. Widerlegung getesteter Hypothesen.“¹⁶⁰

Bei Riemer heißt es weiter, dass empirische Forschung im Fachbereich DaF/DaZ ein Teil der nationalen und internationalen Forschung sei und Ziele verfolge, welche Prozesse und Gegenstände des Fremd- und Zweitsprachenlernens und –lehrens im Unterricht sowie in anderen Lehr- und Lernkontexten im Zentrum stehen haben.¹⁶¹

„Ziel dabei ist neben dem allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn stets

¹⁶⁰ Riemer (2014), S. 15

¹⁶¹ Vgl. Riemer (2014), S. 16

auch die theorie- und datengeleitete Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen bzw. Spracherwerbsprozessen.“¹⁶²

Somit ist mein Vorhaben nach den Ausführungen Riemers als prädestiniertes und typisches Forschungsprojekt im Forschungsfeld DaF/DaZ zu bezeichnen. Ich greife nämlich ein Problem aus der Praxis auf, und zwar die Schwierigkeiten und Hindernisse im Umgang mit verschiedenen Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler in einem größtenteils monolingualen Unterricht, dies sind im Besonderen Kommunikations- und Verständnisprobleme, welche im Weiteren zu Lern- und Lehrproblemen führen. Im Anschluss mache ich diese Problematik in Form eines Sprachfördermodells in der Theorie, welches zur Förderung der Bildungssprache Deutsch entworfen wurde, zum Gegenstand empirischer Forschung, indem es auf dessen Umsetzbarkeit und Qualität in der Schul- und Unterrichtspraxis untersucht und kritisch analysiert wird, und bringe es schlussendlich in Form einer verbesserten Version wieder in die Praxis, in das Lehr-Lern-Umfeld zurück.

Auch bei Schmelter ist nachzulesen, dass empirisch Forschung in DaF/DaZ es ermöglichen soll, Prozesse und Produkte des Erwerbs sowie des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu beschreiben, zu ordnen und deren Zusammenhänge und Abhängigkeiten zu erklären. Dabei stünden stets Fragestellungen im Mittelpunkt, die aus der Praxis an die Forschung herangetragen werden.¹⁶³

3.4. FORSCHUNGSMETHODE

Am Anfang einer empirischen Studie steht die Wahl des Forschungsdesigns. Nachdem ich die Fragestellung und die praktischen und persönlichen Bedingungen bei der Wahl der Forschungsmethode schon am Anfang des Kapitels offengelegt habe, folgt nun der theoretische Hintergrund, welcher bei der Methodenwahl in Bezug auf Forschungsfrage und Forschungsinteresse, sowie dem gezielten Erkenntnisgewinn zu berücksichtigen war.

„Im Fach DaF/DaZ hat sich wie in anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen die Auffassung durchgesetzt, dass die

¹⁶² Riemer (2014), S. 16

¹⁶³ Vgl. Schmelter (2014), S.34

Wahl eines Forschungsansatzes von den zu untersuchenden Gegenständen, Fragestellungen und damit verbundenen Erkenntnisinteressen und Zielen abhängt.“¹⁶⁴

Bei meiner Diplomarbeit steht die Meinung von Lehrpersonen im Zentrum. Lehrerinnen und Lehrer sollen, aufgrund ihrer Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mehrerer und verschiedener Erstsprachen und deren Förderung in der Bildungssprache Deutsch, ein Konzept beurteilen und bewerten, welches genau zu dieser Förderung der Bildungssprache entwickelt wurde. Auf Basis der Wünsche, Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge der Lehrpersonen soll dieses Konzept im Anschluss verbessert und für die Umsetzung in die Praxis optimiert werden.

Als einer unter vielen nennt auch Dörnyei als die zwei der meistbekanntesten und weit verbreitetsten Methoden, die qualitative und die quantitative Forschung. Zu unterscheiden sind diese nicht nur darin, dass bei einem Zahlenwerte und bei der anderen nicht messbare Daten, wie Interviews im Zentrum stehen, sondern sie unterscheiden sich schon in der Art und Weise der Datenerhebungsverfahren, der Art der Daten und der Datenanalyse. Er legt folgende grundsätzliche Unterscheidung fest.

Quantitative Forschung: im Fokus stehen Datenerhebungsverfahren und Ergebnisse, welche sich primär in Zahlen- und Messwerte ausdrücken lassen und nachfolgend hauptsächlich mithilfe statistischer Verfahren analysiert werden.

Qualitative Forschung: Beinhalten meist Datenerhebungsverfahren, welche hauptsächlich in offene, nicht numerische Datensätze resultieren, welche dann nicht mit statistischen Verfahren analysiert werden, wie beispielsweise Interviews, welche denn transkribiert und mithilfe qualitativer Analyseverfahren ausgewertet werden.¹⁶⁵

„Ziele quantitativer Forschungsansätze in der Fremdsprachenforschung sind die Beschreibung und vor allem die möglichst allgemeingültige Erklärung von Phänomenen des Lehrens und Lernens, z.B. indem Zusammenhänge zwischen beobachteten Phänomenen rechnerisch überprüft bzw. aufgedeckt werden. Zu diesem Zweck nähern sich

¹⁶⁴ Riemer (2014), S. 20

¹⁶⁵ Vgl. Dörnyei (2007), S. 242

quantitative Forschungsansätze dem Untersuchungsfeld und definieren den Untersuchungsgegenstand aus einer möglichst nicht involvierten Außenperspektive.“¹⁶⁶

Schmelter charakterisiert den quantitativen Forschungsansatz weiter dadurch, dass dieser auf beobachteten bzw. theoretisch identifizierten Problemen basiert und diese durch theoretisch hergeleitete Hypothesen versuchsweise erklärt werden.¹⁶⁷ Im Gegensatz dazu wird als Charakteristikum und Stärke des qualitativen Forschungsansatzes der explorative Charakter dieser Erkenntnisgewinnung, welcher zu unerwarteten Erkenntnissen führen kann, hervorgehoben.¹⁶⁸

„Qualitative Forschungsansätze verfolgen das Ziel, das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d.h. aus einer Innenperspektive, beschreibend möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdecken und in begrenztem Maße erklären zu können. [...] Entsprechend bemühen sich qualitative Forschungsansätze, das Untersuchungsfeld möglichst natürlich zu belassen und die Akteure selbst zu Wort kommen zu lassen.“¹⁶⁹

Aus dieser kurzen Gegenüberstellung der beiden Forschungsansätze qualitativer und quantitativer Methode, Innenperspektive bei Erster versus Außenperspektive, bei zweiter Methode, theoretisch analytischem Verfahren versus kommunikativen Charakter, wird deutlich, dass es sich bei meinem Forschungsvorhaben um einen qualitativen Forschungsansatz handelt. Der erste Schritt, also die Wahl des Forschungsdesigns, wobei die Entscheidung folglich zwischen quantitativer, qualitativer oder auch einer gemischten Methode zu treffen ist, wäre damit genommen.

¹⁶⁶ Schmelter (2014), S. 37

¹⁶⁷ Vgl. Schmelter (2014), S.37

¹⁶⁸ Vgl. Schmelter (2014), S. 41

¹⁶⁹ Schmelter (2014), S. 41

3.4.1. QUALITATIVE FORSCHUNG

Wie bereits geschildert, steht bei einem qualitativen Forschungsansatz die handelnde Person im Zentrum des Interesses und es wird versucht, ihr Agieren aus einer Innenperspektive möglichst detailgetreu zu erfassen. Flick geht damit konform und charakterisiert die qualitative Forschung folgendermaßen:

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“¹⁷⁰

Außerdem betont Flick die starke Anwendungsorientierung der qualitativen Forschung in ihren Fragestellungen und Vorgehensweisen.¹⁷¹ Aufgrund dieses Fokus auf die Innenperspektive eignet sich die qualitative Forschung, bei welcher die Innensicht, die Meinungen und Einstellungen von Lehrpersonen im Zentrum stehen, meines Erachtens besonders gut für mein Forschungsinteresse und deshalb habe ich mich auch gegen eine quantitative Studie entschieden, bei welcher

„[...] die Beschreibung und vor allem die möglichst allgemeingültige Erklärung von Phänomenen des Lehrens und Lernens [...] überprüft und aufgedeckt werden. Zu diesem Zweck nähern sich quantitative Forschungsansätze dem Untersuchungsfeld und definieren den Untersuchungsgegenstand aus einer möglichst nicht involvierten Außenperspektive.“¹⁷²

Flick hebt außerdem die besondere Attraktivität und Aktualität der qualitativen Forschung hervor, die in ihren

„[...] Zugangsweisen zu den untersuchten Phänomenen nämlich häufig offener und dadurch ‚näher dran‘ als anderer Forschungsstrategien, die eher mit großen Zahlen und stark standardisierten, dadurch auch stärker objektivistischen Methoden und Konzepten arbeiten.“¹⁷³

¹⁷⁰ Flick (2009), S. 14

¹⁷¹ Vgl. Flick (2009), S. 13

¹⁷² Schmelter (2014), S.37

¹⁷³ Flick (2009), S. 17

Qualitative Forschungsansätze haben das Ziel soziale Lebenswelten, Lebensstile und Lebensformen zu beschreiben, wobei die Sichtweise der beteiligten Subjekte, sowie die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt berücksichtigt werden sollten. Dieser Forschungsansatz soll das Neue im Untersuchten und das Unbekannte im scheinbar Bekannten offenlegen.¹⁷⁴

„Gerade diese Offenheit für Erfahrungswelten, ihre innere Verfasstheit und ihre Konstruktionsprinzipien sind für die qualitative Forschung nicht nur Selbstzweck für ein Panorama von ‚Sittenbildern‘ kleiner Lebenswelten, sondern zentraler Ausgangspunkt für gegenstandsbegründete Theoriebildung.“¹⁷⁵

Die qualitative Forschung lässt sich laut Flick nicht auf Verfahren der Erhebung und Auswertung, sowie methodologische Prinzipien oder auf detaillierte und exotische Beschreibungen von Lebenswelten reduzieren. Vielmehr beruht sie auf theoretischen Überlegungen und solle ihrerseits der Theoriebildung dienen. Durch eine möglichst genaue Beschreibung der Lebenswelten soll es ermöglicht werden ein besseres Verständnis von kulturellen Selbstverständlichkeiten, Handlungsformen und –strategien zu erlangen. Ausgangspunkt dieser Untersuchungen ist das alltägliche Handeln und Agieren von Subjekten in unterschiedlichen Situationen und unter verschiedenen kulturellen Bedingungen. Es geht beim Charakter der qualitativen Forschung aber nicht um eine Verdoppelung oder um ein ‚Abbild‘ der Wirklichkeit, vielmehr steht der Charakter selbst im Mittelpunkt und ist zentrales Thema theoretischer Bemühungen in der qualitativen Forschung.¹⁷⁶

„Um soziale Wirklichkeit(en) theoretische zu fassen, ist zunächst eine Re-Konstruktion und Analyse der mit Hilfe unterschiedlicher ethnographischer Verfahren, aus Interviews und Dokumenten gewonnenen Daten erforderlich. Zweitens geht es darum, die daraus gewonnenen Erkenntnisse in übergreifende theoretische Bezüge – etwa, als Beitrag zu den Grundlagen einer Konstitution von Sozialitäten, als Beitrag zu einer

¹⁷⁴ Vgl. Flick (2009), S. 17

¹⁷⁵ Flick (2009), S. 17

¹⁷⁶ Vgl. Flick (2007), S. 106

Theorie sozialer Ordnung oder als Beitrag einer Theorie der Kultur oder regionaler Kulturen – einzubetten.“¹⁷⁷

Im Zentrum meiner Studie, welche in Form von Fragebögen durchgeführt wird, steht die Frage nach der Umsetzbarkeit eines Förderkonzepts. Lehrerinnen und Lehrer werden nach deren Einschätzung und Erfahrungen befragt. Auf diese Art und Weise der Einschätzung aus der Perspektive der Lehrpersonen ist eine Beschreibung der Wirklichkeit, bzw. Rekonstruktion und folglich Analyse, wie Flick sie vorschlägt, in meinem Fall der Unterrichtsrealität, möglich.

3.5. BEFRAGUNG – FRAGEBOGEN

Bei der Befragung handelt es sich um eine Methode, bei der die Daten durch Fragebögen, Interviews oder Gruppendiskussionen gewonnen werden, wobei im Gegensatz zu Beobachtungen die Befragung auf die Innensicht einzelner Individuen abzielt. Es ist als erster Schritt zwischen mündlichen und schriftlichen Befragungen zu unterscheiden, also Interviews und Fragebögen und bei Letzteren wird des Weiteren zwischen ‚Paper-and-pencil-Versionen‘ oder elektrischen Verfahrensweisen unterschieden.¹⁷⁸

Weil ich mir erhoffe, durch eine anonyme Befragungsmethode eher die tatsächlichen und ehrlichen Meinungen und Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer, inklusive schlechter Erfahrungen und Unwissen über Fördermodelle zu gewinnen, habe ich mich für mein Forschungsvorhaben für die schriftliche Befragung, also in Form von Fragebögen entschieden und aus zeitlichen und organisatorischen Gründen für die elektronische Variante.

Ein weiterer Klassifizierungsaspekt ist der Grad der Offenheit der Fragen, bei offenen Fragen gibt es keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten und die Befragten antworten in eigenen Worten, während bei geschlossenen Fragen die Befragten sich für eine (Einfachnennung) oder mehrere (Mehrfachnennung) entscheiden müssen.

„Bei offenen Fragen bleibt der Befragte in seinem eigenen Bezugssystem, was Antwortverzerrung minimiert. Darüber hinaus wird keine Antwortmöglichkeit ausgeschlossen, was zur Tiefgründigkeit der Daten

¹⁷⁷ Flick (2007), S. 106

¹⁷⁸ Vgl. Daase, Hinrichs, Settinieri (2014), S. 103

beiträgt. Geschlossene Fragen hingegen bergen immer die Gefahr in sich, dass sich der Befragte in den vorgegebenen Kategorien nicht wiederfindet und in der Folge entweder nicht auf ihn zutreffende oder gar keine Antworten gibt.“¹⁷⁹

Da ich bei meiner Erhebung Fragen nach Wissen, Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen stelle besteht mein Fragebogen hauptsächlich aus offenen Fragen, alles andere erschien mir nicht zweckmäßig für mein Forschungsinteresse.

„Schriftliche Befragungen mittels Fragebogen können einerseits testähnlich zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Sprachlerneignung) oder Einstellungen (z.B. zur Zielsprachenkultur), andererseits aber auch beschreibend (z.B. hinsichtlich des eigenen Lernverhaltens) oder bewertend (z.B. bezüglich des Fremdsprachenangebots einer Hochschule) eingesetzt werden.“¹⁸⁰

Bei der Formulierung der Fragen habe ich mich an die Richtlinien von Dörnyei gehalten, Fragen kurz und einfach zu stellen, konkrete Fragen allgemeinen zu bevorzugen, Mehrdeutigkeit zu vermeiden, keine doppelten Negationen zu verwenden und extreme Wörter (z.B. alle) und Modifikatoren (z.B. nur) zu vermeiden.¹⁸¹

Als weitere Fragealternative gibt es halb geschlossene Fragen, welche auf vorgegebene Antwortmöglichkeiten abzielen. Es wird hier bei Skalenantworten bzw. bei Ratingskalen zwischen fünf und neun Skalenpunkten empfohlen, wobei auch die Wahl zwischen einer ungeraden Anzahl, mit der Möglichkeit sich in Mitte zu positionieren und einer ungeraden Anzahl von Antwortmöglichkeiten ohne diese Option zu treffen ist.¹⁸²

Für meinen Fragebogen verwende ich verschiedene Formen von Fragen unter anderem auch Skalenantworten. Ich habe mich für sechs Antwortmöglichkeiten entschieden und somit gegen einen Mittelpunkt. Ich möchte damit willkürliches Ankreuzen sowie eine Antwortverweigerung vermeiden und auch eine Meinungslosigkeit ausschließen.

¹⁷⁹ Daase, Hinrichs, Settineri (2014), S. 104

¹⁸⁰ Daase, Hinrichs, Settineri (2014), S. 105

¹⁸¹ Vgl. Daase, Hinrichs, Settineri (2014), S. 105

¹⁸² Vgl. Daase, Hinrichs, Settineri (2014), S. 106

Weiter Punkte, welche bei der Erstellung von Fragebögen zu bedenken sind, ist ein stimmiges Gesamtbild des Bogens, Hinweise zum Ausfüllen, Einstiegsfragen, Informationen zu Verwertungsziel und Interesse der Befragten, Appelle an die Ehrlichkeit, eine genaue Abstimmung auf die Zielgruppe sowie die Anordnung der Fragen zu gleichen Unterthemen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Gewährleistung von Anonymität.¹⁸³ Da ich meine Befragung in Form eines Online-Fragebogens durchführe, den Link dazu an verschiedene Schulen in Wien aussende und dadurch keinen Einfluss darauf habe wer genau, aus welchen Schulen, in welchen Bezirken diesen Bogen ausfüllt, kann die Anonymität der Befragten in meinem Fall gewährleistet werden.

3.6. DATENANALYSE

Für die Auswertung meiner durch online Fragebögen erhobenen Daten verwende ich die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. „Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial [...].“¹⁸⁴

„Das Anliegen dieser Arbeit ist, eine Methodik systematischer Interpretation zu entwickeln, die an den in jeder Inhaltsanalyse notwendigen enthaltenen qualitativen Bestandteilen ansetzt, sie durch Analyseschritte und Analyseregeln systematisiert und überprüfbar macht.“¹⁸⁵

Dabei sind nach Mayring unter anderen folgende Punkte zu beachten:

- Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang: Das Besondere ist die kommunikationswissenschaftliche Verankerung, das zu analysierende Material wird immer in seinem Kommunikationszusammenhang verstanden, der Text wird also immer innerhalb seines Kontextes interpretiert.
- Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen: Zentral sind dabei die Orientierung an festgelegten Regeln, ein zergliederndes Vorgehen, also Teile nacheinander zu analysieren und Kategorienbildung, wobei diese theoretisch begründet und festgelegt werden müssen.

¹⁸³ Vgl. Daase, Hinrichs, Settinieri (2014), S. 107f

¹⁸⁴ Flick (2007), S. 468

¹⁸⁵ Mayring (2003), S. 42

- Einbezug quantitativer Analyseschritte: Es wird eine Integration von qualitativen und quantitativen Verfahrensweisen angestrebt. Der Einbezug von quantitativen Analyseschritten kann dann von besonderer Bedeutung sein, wenn es um Verallgemeinerungen von Ergebnissen geht, auf jeden Fall sollte der Einsatz sorgfältig begründet sein.
- Gütekriterien: Die Einschätzung der Ergebnisse nach Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität sind zu beachten.¹⁸⁶

Als Grundformen des Interpretierens von Daten nennt Mayring folgende drei Techniken: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Bei der Zusammenfassung soll das Material reduziert werden, wobei darauf zu achten ist die wesentlichen Inhalte zu behalten, aber dennoch durch Abstraktion einen überschaubaren Korpus zu schaffen. Die Exploration versteht sich als Technik, bei der durch zusätzliches Material das Verständnis erweitert und Textstellen erläutert, erklärt und ausgedeutet werden. Das Ziel der Strukturierung ist das Herausfiltern besonderer Aspekte oder das Einschätzen des Materials aufgrund bestimmter Kriterien.¹⁸⁷

¹⁸⁶ Vgl. Mayring (2003), S. 42ff

¹⁸⁷ Vgl. Mayring (2003), S. 58

4. ANALYSE

Wie bereits an früherer Stelle erwähnt wurde, beschränkt sich meine Zielgruppe an Befragten auf die Sekundarstufe I, da dies der Bereich ist, in dem es meist erstmals einen speziellen und eigenen Sprachunterricht gibt, mit eigens dafür ausgebildeten Lehrpersonen und es zudem auch der Schulabschnitt ist, der meist über den Verlauf der weiteren Bildungskarriere entscheidet. Außerdem wurde der Online-Fragebogen nur an Wiener Schulen durchgeführt, die Anonymität der Lehrerinnen und Lehrer soll aber gewahrt werden, daher werden die teilnehmenden Schulen nicht angegeben.

Trotz der ambitionierten Absicht eine möglichst repräsentative Studie auf die Beine zu stellen und damit verbunden, den vielen Anfragen, welche an verschiedenste Schulen ausgesandt wurden, hielt sich die Bereitschaft leider in Grenzen. Dies bereits seitens der Schulleitung, den Fragebogen überhaupt an ihre Lehrpersonen weiterzuleiten und dann auch von den Pädagoginnen selbst, den Fragebogen auszufüllen. Der Online-Fragebogen wurde insgesamt zwölf Mal aufgerufen, davon haben acht Lehrpersonen mit der Bearbeitung begonnen, zwei davon bereits nach Beantwortung der ersten sechs Fragen abgebrochen, womit diese beiden Bögen unbrauchbar sind. Zwei weitere Personen haben den Fragebogen bis zur Hälfte bearbeitet, aber leider wiederum vor Beendigung abgebrochen bzw. teilweise unvollständige Antworten gegeben. Also haben den Online-Fragebogen schlussendlich nur vier Personen vollständig durchgeführt und alle Fragen beantwortet. Bei der Analyse werden also grundsätzlich nur diese vier vollständigen Antwortbögen herangezogen. Bei den offenen Fragen gaben die beiden Personen, die den Online-Fragebogen nicht bis zum Ende ausgefüllt haben, teilweise anregende Antworten, bei denen es schade gewesen wäre, sie zu verwerfen, deshalb werden diese auch Erwähnung finden, in diesem Fall wird aber ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht.

Es wird an dieser Stelle ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass der Online-Fragebogen angesichts der niedrigen Beteiligung keine aussagekräftigen Ergebnisse liefern kann, denn dazu wären mindestens doppelt bis dreimal so viele Bögen notwendig, er kann daher nur einen kleinen Einblick liefern und wird daher auch allerhöchstens eine minimale Tendenz aufzeigen können.

4.1. ZUSAMMENSETZUNG DER BEFRAGTEN

Die Personen, die am Online-Fragebogen teilgenommen haben, sind alles Lehrerinnen und Lehrer des Faches Deutsch. Drei davon unterrichten derzeit an einer AHS und eine Person ist in einer Neuen Mittelschule als Lehrperson tätig. Die Lehrperson mit der längsten Unterrichtserfahrung, unterrichtet bereits seit 31 Jahren, jene mit der kürzesten Praxiserfahrung erst seit zwei Jahren. Es ergibt sich bei allen Befragten eine durchschnittliche Lehrtätigkeit von 17 Jahren.

4.2. SCHULEN IM UMGANG MIT MEHRSPRACHIGKEIT

In der ersten Frage wurden die Lehrpersonen gefragt, ob es an ihrer Schule integrativen oder additiven Sprachförderunterricht gibt und wenn ja, in welcher Form und welchen Sprachen. Eine Person antwortete mit Nein, in einer Schule wird integrativer Sprachförderunterricht durchgeführt, eine Person gab „DaZ“ als Antwort und an, in einer anderen Schule werden Lesetraining und DaZ-Förderung angeboten.

Die zweite Frage bezog sich auf Verfahren zur Sprachstanddiagnose. Die Lehrpersonen wurden gefragt, ob ihnen solche Verfahren bekannt sind und wenn ja, welche. Drei von vier Lehrpersonen kennen keine Verfahren, den Sprachstand bei Schülerinnen und Schülern festzustellen. Eine Person antwortet mit Ja und gab als Antwort „schulintern“ an.

Die dritte Frage lautete: „Arbeiten Sie in Ihrem Unterricht mit speziell für den Zweitsprachenunterricht konzipierten Materialien? Wenn ja, mit welchen?“ Drei Lehrpersonen antworteten mit Nein. Eine Person arbeitet mit „diversen Übungsbüchern v.a. Deutsch als Fremdsprache (Grammatik, Sprachspiele)“.

4.3. UNTERRICHTSERFAHRUNG IN MULTILINGUALEN KLASSEN

Bei der nächsten Frage wurden die Lehrpersonen gebeten, ihre Unterrichtstätigkeit in multilingualen Klassen zu beschreiben und von Erfahrungen zu berichten. Die Lehrpersonen beschrieben ihre Lehrtätigkeit als herausfordernd und aufgrund sprachlicher und grammatikalischer Defizite von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache teilweise als überfordernd, in manchen Fällen sogar als frustrierend,

bedingt durch familiäre Situationen. Oftmals müsse man das Niveau stark senken und es fordere großen Kraftaufwand, den Kindern die Sprache Deutsch zu vermitteln.

Bei dieser Frage wurden die Lehrpersonen nach konkreten Schwierigkeiten und Herausforderungen gefragt, denen sie in ihrer täglichen Praxis in mehrsprachigen Klassen begegnen. Als Schwierigkeit wurde genannt, dass viele Kinder aufgrund ihrer anderen Erstsprachen Mängel in der deutschen Sprache aufweisen, die eine besondere und individuelle Förderung verlangen würde, man dies aber im normalen Klassenunterricht aufgreifen müsse und somit einen großen Teil der Klasse wiederum unterfordere. Es wird mehr Unterstützung seitens der Eltern von den Lehrpersonen gewünscht, denn die Unterrichtszeit sei oft die einzige Zeit, in der Deutsch gesprochen werden würde. Die Nichtkenntnis des ‚klassischen‘ literarischen Kulturraums wurde zusätzlich als neuartiges und gleichzeitig problematisches Phänomen genannt, da nicht mehr auf die Kenntnis von klassischen Märchen (Gebrüder Grimm, Frau Holle, etc.), Gedichten und Kinder- und Jugendliteratur (Robinson Crusoe, Münchhausen usw.) aufgebaut werden kann. Außerdem sei der oft kleine Wortschatz der Schülerinnen und Schüler problematisch.

Die Personen die den Fragebogen frühzeitig abgebrochen haben, beschrieben die Unterrichtstätigkeit ebenfalls als herausfordernd. Als Grund wurde genannt, dass von der Schule keinerlei Materialien für den DaZ-Unterricht bereitgestellt werde und der Unterricht für Kinder mit anderen Erstsprachen somit wenig zielführend sei. Außerdem wurde der Wunsch geäußert, dass zusätzliche Stunden, für eine spezielle DaZ-Förderung bereitgestellt werden sollen. Fehlende Kenntnisse in der Erstsprache wurden als Schwierigkeit beim Erlernen einer Zweitsprache genannt, man könne auf keine vorhandenen Strukturen zurückreifen. Problematisch sei außerdem, dass die Kinder nach der Volksschule kein Bewusstsein über ihre Stärken und Schwächen hätten und die Eltern ihre Kinder teilweise planlos und ohne dies vorher mit den Fachlehrkräften abgesprochen zu haben, bei Nachhilfeinstituten anmelden würden.

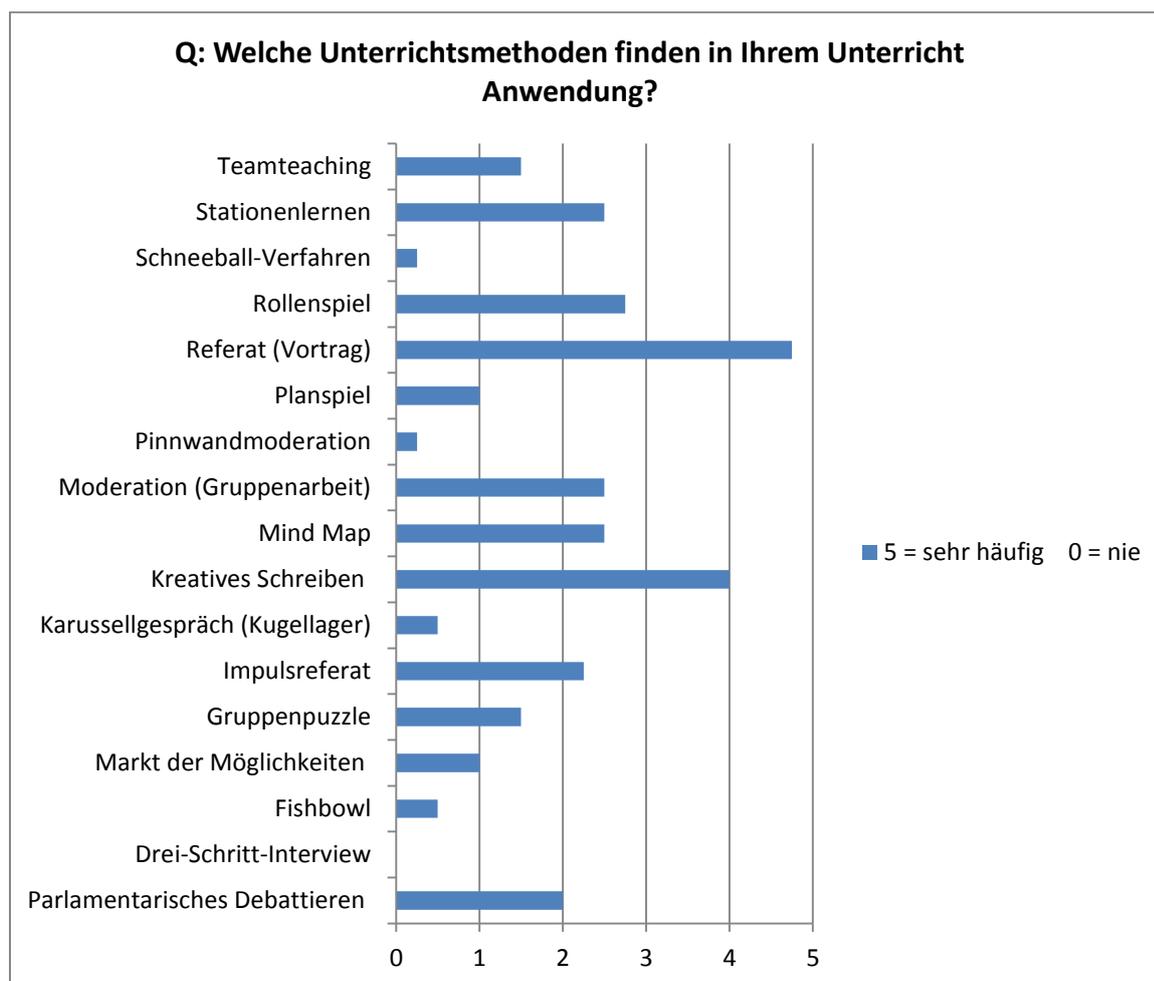
4.4. GEWÜNSCHTE UNTERSTÜTZUNG

Hier wurden die Lehrpersonen danach gefragt, welche Form von Unterstützung sie als hilfreich, produktiv oder entlastend empfinden würden. Teamteaching wurde dabei mehrfach als Antwort genannt, weil somit individuelle Sprachförderung im Regelunterricht stattfinden könne. Die Antwort „Lehrplanänderung“ wurde ebenfalls

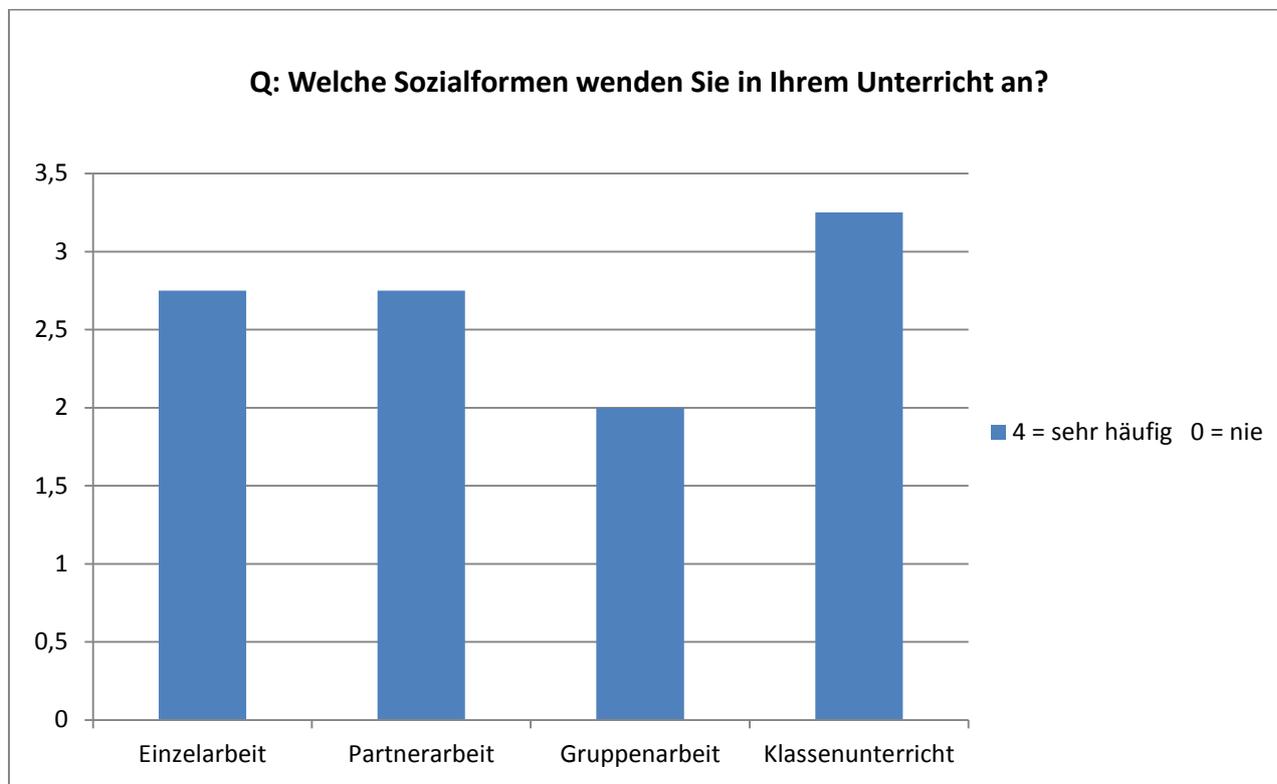
doppelt genannt. Der lebendigen Sprache solle mehr Wertschätzung zukommen und der Fokus soll vor allem in der Unterstufe auf ein Sprachbewusstsein gelegt werden, anstatt möglichst viele Inhalte zu vermitteln, dadurch versprechen sich die Lehrkräfte einen systematischeren Spracherwerb. Zudem wünschen sie sich Unterstützung von den Eltern, diese sollen mehr einbezogen und involviert werden und dadurch auch einen besseren Einblick in die Notengebung, Anforderungen etc. bekommen. Grundsätzlich mehr Deutschstunden, Doppelstunden oder Blockunterricht wurden als Verbesserungsvorschläge genannt.

4.5. UNTERRICHTSMETHODEN UND SOZIALFORMEN

Die Frage lautete: „Welche Unterrichtsmethoden finden in Ihrem Unterricht Anwendung?“ die Lehrpersonen mussten sich dabei für einen Skalenwert zwischen 0 bis 5 entscheiden, wobei 0 dem Wert „nie“ und 5 „sehr häufig“ entspricht. Es ergaben sich folgende Durchschnittswerte:



Die nächste Frage lautete: „Welche Sozialformen wenden Sie in Ihrem Unterricht an?“ die Lehrpersonen waren aufgefordert sich für einen Skalenwert zwischen 0 und 4 zu entscheiden, 0 entsprach dem Wert „nie“ und 4 dem Wert „sehr häufig“, es ergaben sich folgende Durchschnittswerte:



4.6. ÜBEREINSTIMMUNGEN MIT DEM KONZEPT DER ‚UMFASSENDE SPRACHFÖRDERUNG‘

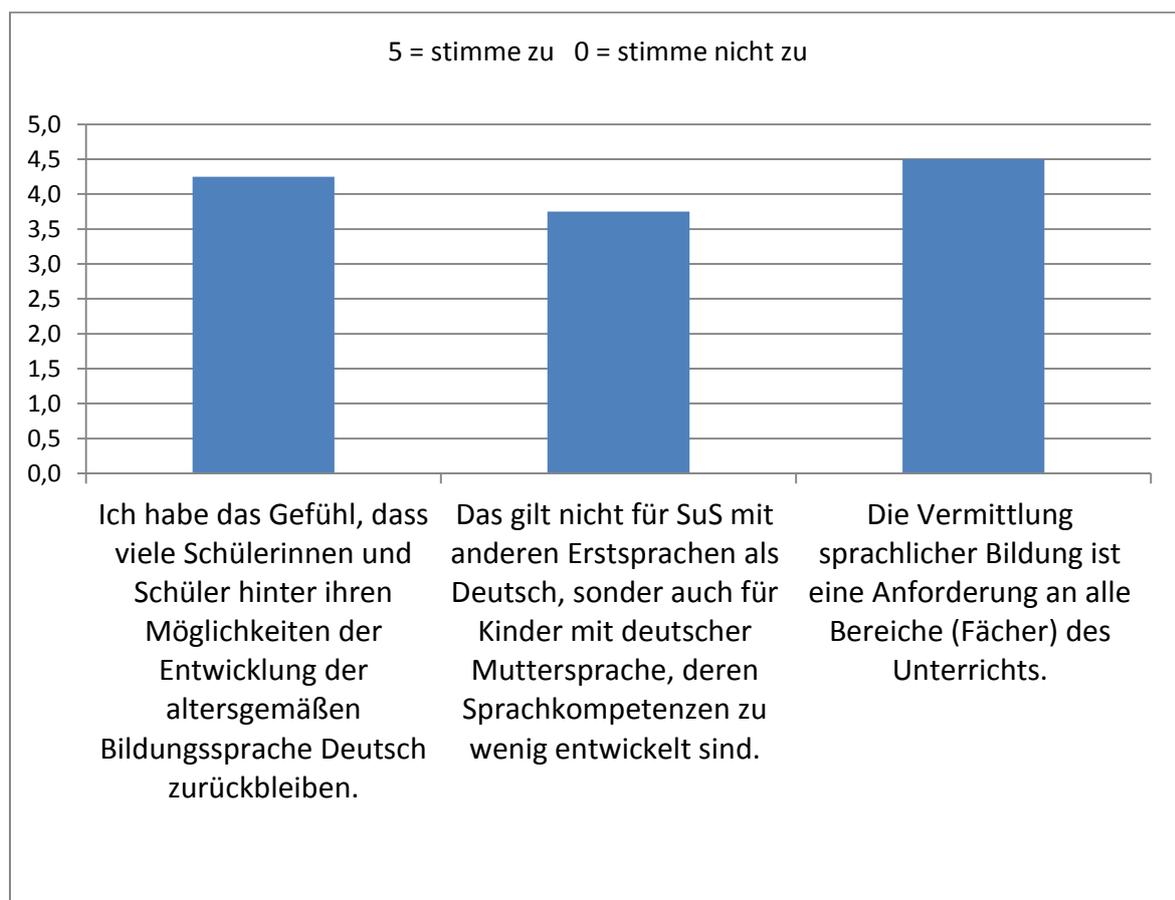
Die Frage in diesem Abschnitt lautete: „Bitte geben Sie an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen würden.“ Bei den Aussagen handelte es sich um Eckpunkte des Konzepts der ‚Umfassenden Sprachförderung‘. „Stimme zu“ entspricht dem Skalenwert 5 und „stimme nicht zu“ dem Wert 0.

Die erste Aussage lautete: „Ich habe das Gefühl, dass viele Schülerinnen und Schüler hinter ihren Möglichkeiten der Entwicklung der altersgemäßen Bildungssprache Deutsch zurückbleiben.“ Die durchschnittliche Bewertung der Skala liegt bei 4,25. Zwei von vier Personen stimmen der Aussage zu und haben somit den äußersten Skalenwert gewählt.

Die nächste Aussage lautete: „Das gilt nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen, sondern auch für Kinder mit deutscher Muttersprache, deren

Sprachkompetenzen zu wenig entwickelt sind.“ Eine der vier Personen konnte dieser Aussage vollständig zustimmen. Es ergibt sich ein Durchschnittswert von 3,75.

Drei von vier Personen stimmen dem zu, dass sprachliche Bildung zum Aufgabenbereich aller Bereiche (Fächer) des Unterrichts gehört, eine Person siedelt ihre Übereinstimmung mit der Aussage im Bereich „stimme eher zu“ an, daraus ergibt sich folgender Durchschnittswert: 4,5.

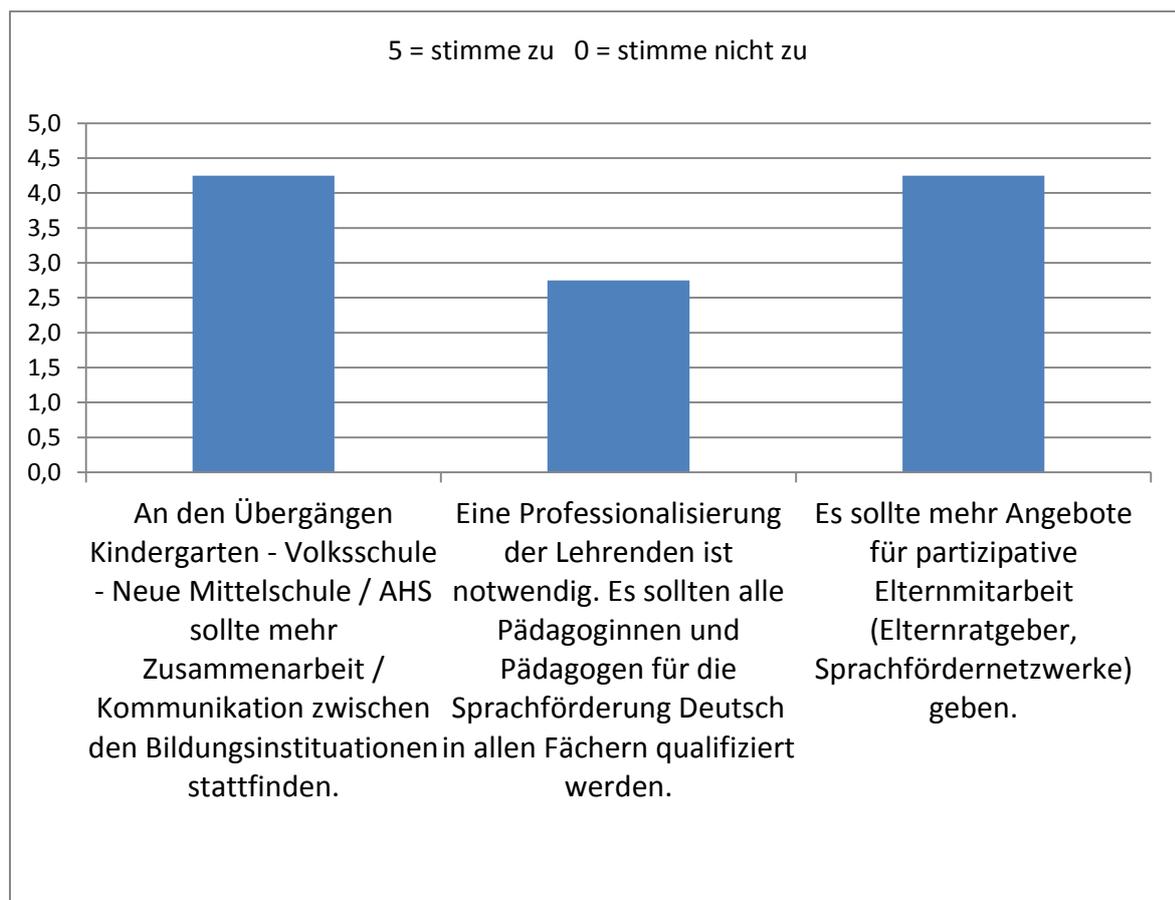


Die nächste Aussage, bei der die Pädagoginnen und Pädagogen aufgefordert waren Stellung zu beziehen war: „An den Übergängen Kindergarten – Volksschule – Neue Mittelschule/AHS sollte mehr Zusammenarbeit/Kommunikation zwischen den Bildungsinstitutionen stattfinden.“ Zwei von vier Personen gingen mit diesem Statement komplett konform, zwei siedelten sich eher neutral an, deshalb kommt man zu einem Durchschnittswert von 4,25.

Das Statement, das darauf folgte war: „Eine Professionalisierung der Lehrenden ist notwendig. Es sollten alle Pädagoginnen und Pädagogen für die Sprachförderung Deutsch, in allen Fächern, qualifiziert werden.“ Nur eine von vier Personen konnte

dieser Aussage vollkommen zustimmen, drei positionierten sich im Mittelfeld, das hat einen Durchschnittswert von 2,75 zur Folge.

Zwei von vier Personen stimmen dem gänzlich zu, dass es mehr Angebote für partizipative Elternarbeit geben sollte, wie beispielsweise Elternratgeber oder Sprachfördernetzwerke. Zwei weitere Personen stimmen der Aussage nicht vollkommen zu, tendieren aber auch in diese Richtung und deshalb ergibt sich daraus folgender Wert: 4,25

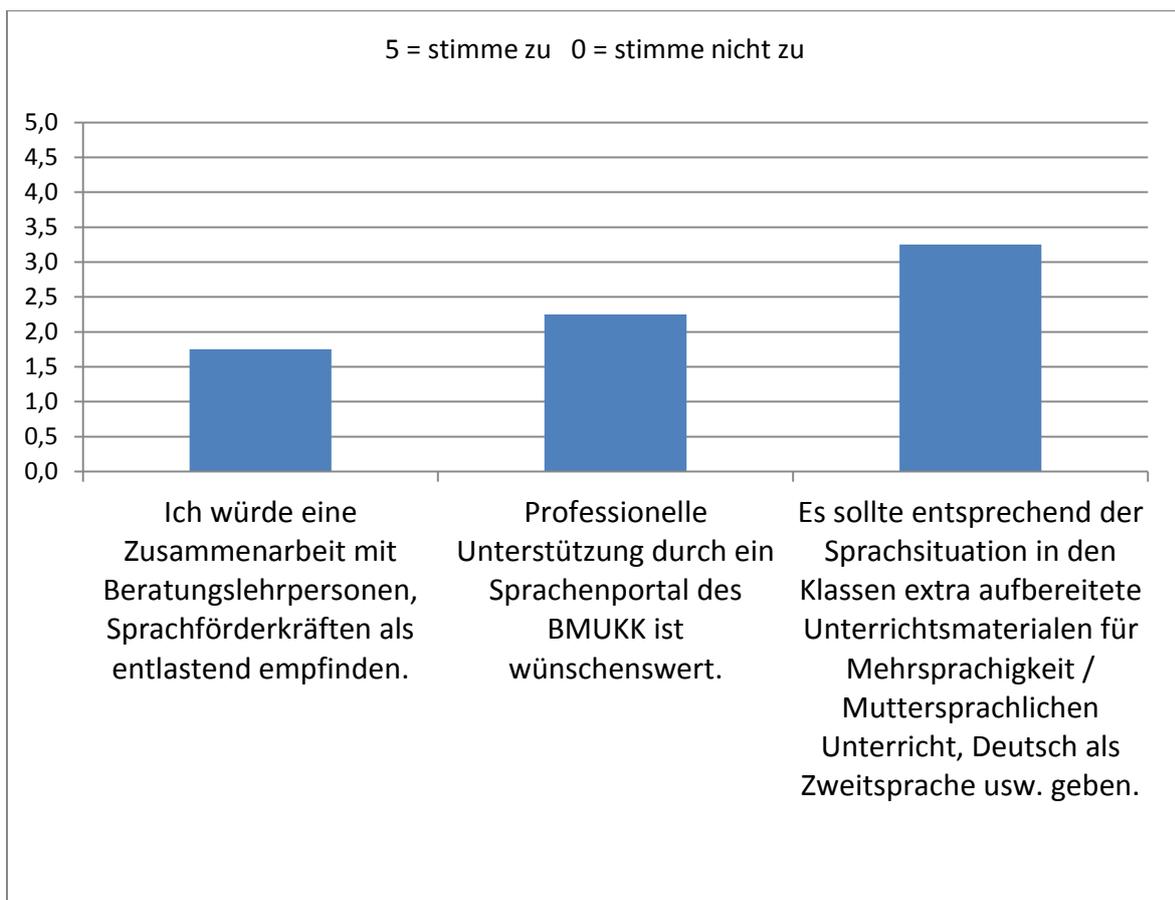


Das nächste Statement lautete: „Ich würde eine Zusammenarbeit mit Beratungslehrpersonen, Sprachförderkräften als entlastend empfinden.“ Eine Person konnte dieser Aussage vollständig zustimmen, zwei Personen positionierten sich im Bereich „stimme eher nicht zu“ und eine weitere Person stimmt der Aussage gar nicht zu, was somit einen Durchschnittswert von 1,75 zur Folge hat.

Bei der nächsten Aussage ging es darum, ob Lehrpersonen die Unterstützung durch ein Sprachenportal des BMUKK als wünschenswert erachten würden. Zwei von vier Personen können dem gar nicht zustimmen, dass ein solches Angebot

wünschenswert wäre, eine Person eher schon und eine Person stimmte mit „ stimme zu“ ab, womit sich ein Durchschnittswert von 2,25 ergibt.

Die letzte Aussage lautete: „Es sollte entsprechend der Sprachsituation in den Klassen extra aufbereitete Unterrichtsmaterialien für Mehrsprachigkeit/Muttersprachlichen Unterricht, Deutsch als Zweitsprache usw. geben.“ Zwei Personen positionierten sich jeweilig auf den sich entgegengesetzt Endpunkten der Skala, zwei weitere Personen konnten der Aussage eher schon zustimmen. Es ergibt sich daraus einen Durchschnittswert von 3,25.



4.7. KONZEPT ‚UMFASSENDE SPRACHFÖRDERUNG‘

Bei der nächsten Frage wurde den Lehrerinnen und Lehrer eine kurze Zusammenfassung des Konzepts der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ präsentiert, welches die wichtigsten Informationen und Eckdaten enthält. Sie wurden dann gefragt, ob sie die Umsetzung eines solchen Konzeptes begrüßen würden.

Alle Lehrpersonen waren sich hier einig, vier von vier Personen antworteten mit Ja und gaben somit an, dass sie die Umsetzung eines solchen Konzeptes begrüßen würden.

1. Im Jahr 2103 wurde ein Konzept für umfassende Sprachförderung bei sprachlichem Förderbedarf erstellt. Kinder mit sprachlichem Förderbedarf sollen eine besondere Förderung erhalten. Die deutsche Sprache ist der Schlüssel zum Bildungserfolg in Österreich, deshalb wurden auf Basis bestehender Fördermaßnahmen Modelle der Sprachförderung weiterentwickelt, um ab dem Schuljahr 2013/2014 mit Pilotversuchen zu starten. Diese Pilotversuche sollen sich vor allem der optimalen Förderung von (Vor-) Schulkindern und Quereinsteigern widmen, auch in Form von mehrmonatigen Intensivkursen (z.B. Sprachcoaching) zusätzlich zum Schulbesuch. Dadurch wird erhofft, die Kinder zu befähigen dem Unterricht adäquat zu folgen und somit eine aktive Teilnahme am Unterricht und eine bessere Integration im Klassenverbund zu ermöglichen.

Eckpunkte dieses Konzepts sind:

- **Gemeinsame Anstrengung für sprachliche Bildung.**
- **Sprachliche Bildung in allen Unterrichtsbereichen**
- **Von der Sprache der Kinder ausgehend frühe, individuelle, strukturierte und nachhaltige Sprachförderung.**
- **Sprachförderung als frühes und ständiges Prinzip. Generell für alle Kinder, speziell für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, für SeiteneinsteigerInnen und für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen.**
- **Leseförderung als Teil der sprachlichen Bildung.**
- **Professionelle Abstimmung von schulischen und außerschulischen Unterstützungsangeboten: Beratungslehrpersonen, Schulpsychologie, Sozialarbeit, Sprachförderkräfte.**
- **Professionalisierung der Lehrenden: Qualifizierung aller PädagogInnen für Sprachförderung Deutsch in allen Fächern und Aus- bzw. Fortbildung von SpezialistInnen.**
- **Begleiteter Übergang Kindergarten – Volksschule**
- **Schnittstellenmanagement zwischen regionalen Unterstützungssystemen und Schulaufsicht, Kindergartenaufsicht, PH.**

4.8. WÜNSCHE/ANREGUNGEN/KRITIK AM UND AN DAS KONZEPT ,UMFASSENDE SPRACHFÖRDERUNG‘

Die nächste Frage lautete: „Welche zusätzlichen Wünsche oder Anregungen haben Sie an ein solches Konzept?“ Zwei Lehrpersonen hatten dem nichts mehr hinzuzufügen und antworteten unisono mit „keine“. Die zwei anderen Personen gaben an, dass sie sich mehr Praxisorientierung bei einem solchem Konzept wünschen würden, statt administrativer Änderungen. Konzepte des Unterrichtsministeriums seien meist mit einem hohen administrativen Aufwand verbunden. Es wurde außerdem geschrieben, dass solche Konzepte oft von einer Institutionalisierung der Verantwortung spreche und dies die Gefahr bergen würde, dass Kinder und Jugendliche die Eigenverantwortung für ihr eigenes Leben und Lernen dadurch verlernen würden. Deshalb wäre die Wertschätzung des ‚Du‘ und eine persönliche Förderung (z.B durch persönliche Nachhilfe) viel wichtiger. Zudem äußerten die Lehrpersonen, dass durch das in Kontakt treten mit anderen Experten und Institutionen und die regelmäßige Kommunikation Mehrarbeit entstehen würde und es momentan dafür keine Werteinheiten gebe, bzw. wird schon jetzt der damit verbundene Mehraufwand befürchtet.

4.9. THEORETISCHE UMSETZUNG DES KONZEPTS

Hierbei wurden die Lehrerinnen und Lehrer gefragt, wie sie die Arbeit mit Beratungslehrpersonen, Sprachförderkräften und anderen Expertinnen und Experten empfinden würden. Die Antworten dazu waren sehr unterschiedlich. Eine Zusammenarbeit würde einerseits als toll, lehrreich und anregend, teilweise auch als entlastend empfunden werden. Vor allem wenn es sich um schulfremde Personen handelnd würde, erwarten sich die befragten Lehrpersonen aber einen Mehraufwand, weil ein größerer Zeitaufwand entstehen würde, deshalb wird eine mögliche Zusammenarbeit auch als mühsam eingeschätzt. Zusätzlich stellen sich die Lehrpersonen wiederum die Frage der Entlohnung.

Die letzte Frage des Online-Fragebogens lautete: „Würden Sie die Umsetzung eines solchen Konzeptes unter den momentanen (politischen, finanziellen, institutionellen) Umständen als realistisch empfinden?“ Hier waren sich die Lehrpersonen einig, derzeit sei die Umsetzung eines solchen Konzeptes nicht realistisch, zumindest nicht

in dieser Form, da es als wenig zielführend und gewinnbringend eingestuft wird. Es wäre mit der Umsetzung ein hoher Kosten- und Personenaufwand verbunden, dazu fehle es an Zeit und Geld, deshalb wird eine Realisierung des Konzepts von den befragten Lehrerinnen und Lehrern als eher unrealistisch eingestuft.

5. INTERPRETATION DER ERHOBENEN DATEN

In der theoretischen Erarbeitung wurde mehrmals darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Schülerschaft in den letzten ca. 50 Jahren stark verändert hat, nämlich hin zu einer multikulturellen und mehrsprachigen Gemeinschaft, sich das auch auf den Unterricht auswirkt, bzw. auf die Unterrichtsmethoden auswirken sollte und Lehrpersonen heute mit einer neuen Realität und damit verbunden, neuen Herausforderungen konfrontiert sind. Die Schulleitungen haben auf die neue Realität von multilingualen Klassen und den wachsenden Anteil von Schülerinnen und Schülern deren Erstsprache nicht Deutsch ist, reagiert und verschiedene Schritte eingeleitet. Es wird bereits Sprachförderung in unterschiedlichen Formen angewandt. Lehrpersonen haben angegeben, dass in Ihren Schulen DaZ-Unterricht angeboten wird, es speziellen Förderunterricht oder Lesetraining gibt oder Sprachförderung integrativ stattfindet. Konkrete Verfahren zur Sprachstandsdiagnose waren aber keiner Lehrperson bekannt, außerdem gab die große Mehrheit an, nicht mit speziell für den Zweitspracherwerb konzipierten Materialien zu arbeiten. Somit ist auch nachvollziehbar, dass sie ihre Unterrichtstätigkeit in multilingualen Klassen als „herausfordernd“ und teilweise „überfordernd“ beschreiben, wenn der Unterricht so geführt wird, als würde man in einer sprachlich homogenen Gruppe unterrichten und nicht mit entsprechenden Materialien auf die besondere Lernsituation der Schülerinnen und Schüler eingeht, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Eine Lehrperson schrieb, man müsse daher das Niveau stark senken. Das mag auf den ersten Blick vielleicht als logische Konsequenz erscheinen, dabei bleiben aber leistungsstarke Schüler auf der Strecke. Das Ergebnis, welches sich hieraus ergibt ist, dass mehr Individualisierung im Unterricht ermöglicht werden muss und die Lehrerinnen und Lehrer über entsprechende Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien informiert werden müssen.

Außerdem muss eine Lösung bzw. eine Methode gefunden werden, wie erfolgreich Wortschatzarbeit betrieben werden kann. Mehrere Lehrpersonen gaben an, dass vor allem der fehlende oder zu kleine Wortschatz der DaZ-Kinder im Unterricht große Schwierigkeiten bereite. Es stellt eine große Herausforderung dar, die Unkenntnis der Kinder über „klassische Märchen, Gedichte oder Kinder- und Jugendliteratur“ in der Schule aufzuholen, wie eine Lehrperson im Online-Fragebogen angab und dass man in der Folge nicht darauf zurückgreifen könne.

In der nächsten Frage wurden die Lehrerinnen und Lehrer danach gefragt, welche Form von Unterstützung sie als hilfreich, entlastend, produktiv oder grundsätzlich wünschenswert erachten würden. Hier fielen die Antworten sehr umfangreich und vielseitig aus, was bereits einen wichtigen Schluss zur Folge hat. Nämlich der, dass sich Lehrpersonen ganz grundsätzlich mehr Unterstützung wünschen und diese auch brauchen und auch schon konkrete Ideen und Vorstellungen haben, wie diese aussehen sollte. Lehrpersonen würden die Unterstützung von Eltern als hilfreich erachten, außerdem ist ihrer Ansicht nach die Schülerzahl pro Klasse zu hoch, um produktiv arbeiten zu können. Als anregend einzustufen ist der Vorschlag mehr Deutschstunden zur Verfügung zu stellen, was eine Umstellung des Lehrplans erfordern würde. Hingegen mehr Doppelstunden zu gestalten, damit die produktive Arbeitszeit erhöht werden könnte, wäre nur eine administrative Sache, die leicht umzusetzen sein müsste. Was mehrfach genannt wurde, ist die Methode des Teamteachings, was bedeutet, dass zwei Lehrkräfte gleichzeitig in einer Klasse aktiv sind.

Bei der nächsten Frage wurden die Lehrpersonen nach den meist verwendeten Unterrichtsmethoden gefragt. Wie im Kapitel „2.8.3. Anforderungen an ein Sprachfördermodell in Österreich“ bereits thematisiert wurde, plädiert Schmölder-Eibinger dafür, den Anteil aktiver Sprachhandlungen von Schülerinnen und Schülern zu erhöhen, weil es Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache oft nicht gelingen würde, ihre vorhandenen sprachlichen Kompetenzen und Kenntnisse einzusetzen und sich damit an Interaktionen zu beteiligen. Als möglichen Grund dafür nennt Sie die Vormachtstellung des Frontalunterrichts, infolgedessen könnte der Anteil aktiver Sprachhandlungen erhöht werden, indem weniger Frontalunterricht in Österreichs Klassenzimmer angewandt wird und stattdessen unterschiedliche und verschiedene Unterrichtsmethoden nebeneinander zum Einsatz kommen, Methodenvielfalt also aktiv und bewusst im Unterricht gelebt wird.

Das Referat war bei dieser Frage erfreulicherweise, mit einem Durchschnittswert von 4,75, absoluter Spitzenreiter. Dies ist durchaus positiv zu bewerten, denn:

„Beim eigenen Referat weisen die Schüler nach ihren Angaben die höchste Aktivität im Vergleich zu allen anderen Methoden auf [...] Schüler gaben an, dass sie beim eigenen Referat oft *filtern/Wichtiges heraussuchen*, dass sie *aktiv sind*, sich *vorbereiten*, *Informationen suchen* und *Ideen sammeln*,

*selbstorganisiert, eigenaktiv und kreativ lernen. Beim Referat formulieren die Schüler, definieren, fassen zusammen. Natürlich weisen sie auch die Aktivitäten Vortragen, selber vermitteln/etwas veranschaulichen auf.*¹⁸⁸

Es darf allerdings nicht vergessen werden, dass dies nur im Fall eines Einzelreferats gilt und auch in diesem Fall nur ein Schüler aktiv ist, während der Rest der Klasse eine sehr passive Rolle hat.

„Kreatives Schreiben“ gilt der Befragung zufolge ebenfalls als sehr beliebt und wird oft angewandt. Im Mittelfeld befinden sich Methoden wie „Mind-Map“, „Stationenlernen“, „Rollenspiel“ oder „Parlamentarisches Debattieren“, alles ziemlich bekannte und ‚altbewährte‘ Methoden. Von den neueren, kreativeren Methoden wie „Schneeball-Verfahren“, „Pinnwandmoderation“ oder „Drei-Schritt-Interview“ wurde keine oft angewandt, was vielleicht auch daran liegen könnte, dass sie den Lehrpersonen gar nicht bekannt sind, was aus dem Online-Fragebogen leider nicht hervorgeht.

Mit einem Durchschnittswert von 3,25 (von 4) liegt der altbewährte Klassenunterricht, oder auch Frontalunterricht bei den Sozialformen immer noch ganz vorne, gefolgt von Einzelarbeit (2,75) und Partnerarbeit (2,75), am wenigsten wird die Gruppenarbeit (2) angewandt. Das liegt vielleicht daran, dass in Gruppenprozessen meist nicht alle Schülerinnen und Schüler aktiv mitarbeiten und eine individuelle Bewertung kaum möglich ist, da es nur eine Gruppenleistung gibt.

Im nächsten Abschnitt ging es darum, dass die befragten Lehrpersonen angeben sollten, inwiefern sie bestimmten Aussagen zustimmen würden. Bei den Statements handelt es sich um Eckpunkte des Konzepts der ‚Umfassenden Sprachförderung‘.

Mit dem Großteil der Aussagen konnten sich die Lehrkräfte offensichtlich identifizieren, denn sechs von neuen Aussagen wurden mit Durchschnittswerten von mindestens 3,25 bis 4,5 (von 5) eingestuft. Mit einem Wert von 1,75 fand die Aussage „Ich würde eine Zusammenarbeit mit Beratungslehrpersonen, Sprachförderkräften als entlastend empfinden“ am wenigsten Zuspruch. Das lässt sich vielleicht dadurch erklären, dass die befragten Lehrpersonen davon ausgehen, dass durch die Zusammenarbeit mit einer „schulfernen“ Person ein großer

¹⁸⁸ Arend (2010), S.108

Mehraufwand entstehen könnte, da es viel Zeit in Anspruch nimmt einer externen Person, auch wenn es sich um eine Fachkraft handelt, in den Schulalltag einzuführen und ihnen Berichte über die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu geben. Einen ebenfalls vergleichsweise niedrigen Durchschnittswert erreichten folgende beiden Aussagen: „Professionelle Unterstützung durch ein Sprachenportal des BMUKK ist wünschenswert“ (2,25) und „Eine Professionalisierung der Lehrenden ist notwendig. Es sollten alle Pädagoginnen und Pädagogen für die Sprachförderung Deutsch in allen Fächern qualifiziert werden“ (2,75). Dass die Begeisterung für die Unterstützung durch ein Sprachenportal des BMUKK relativ gering ausfiel, lässt sich vielleicht dadurch erklären, dass sich die befragten Lehrerinnen und Lehrer darunter nichts Konkretes vorstellen konnten. Außerdem wurde in offenen Fragen deutlich, dass sie Projekten des BMUKK eher kritisch gegenüberstehen, da diese oftmals mit einem hohen administrativen Aufwand verbunden seien, dagegen aber wenig praxisorientiert. Warum der Zuspruch für die Professionalisierung der Lehrenden gering ausfiel, ist kritisch zu betrachten. Vielleicht befürchten die befragten Deutschlehrkräfte ihren Status als Sprachspezialisten bedroht, wenn durch eine Ausbildung alle Lehrkräfte zur Sprachförderung in allen Fächern befähigt werden würden. Das wäre allerdings nicht im Interesse der Schülerinnen und Schüler. Ein weiterer Grund ist vielleicht auch die Unkenntnis von Prinzipien und Ergebnissen aus Untersuchungen zu sprachsensiblen Fachunterricht und es fehlt folglich nur an Informationen.

Im Anschluss wurden die Lehrpersonen gefragt, welche zusätzlichen Wünsche und Anregungen sie an ein solches Konzept hätten. Zwei Personen schienen mit der Ausarbeitung des BMUKK schon sehr zufrieden und hatten dem nichts hinzuzufügen. Die anderen gaben an, dass es Werteinheiten braucht, sollte ein solches Konzept umgesetzt werden, da dies oftmals mit einem großen administrativen Aufwand verbunden sei und einen Mehraufwand bedeuten würde. Außerdem befürchten die befragten Lehrpersonen eine Institutionalisierung der Verantwortlichkeit und glauben damit die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Lernen bedroht. Sie schlagen vor, Nachhilfeprojekte zu initiieren, bei denen Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig Nachhilfe geben. Um das umsetzen zu können, wäre aber wahrscheinlich eine Nachmittagsbetreuung an der Schule notwendig, dann wären die Schülerinnen und Schüler beaufsichtigt und in

einem sicheren lernorientierten Umfeld. Außerdem müsste die Organisation und Administration von einer Lehrperson übernommen werden.

Bei der nächsten Frage wurden die Lehrpersonen gefragt, wie sie eine Zusammenarbeit mit Beratungslehrpersonen, Sprachförderkräften und anderen Expertinnen und Experten empfinden würden. Aus den Antworten war herauszulesen, dass die Befragten diesem Vorschlag grundsätzlich offen und interessiert gegenüberstehen, aber wiederum einen Mehraufwand befürchten und dem ganzen bezüglich Zeitmanagement kritisch gegenüberstehen. Damit begründet sich auch das eher schlechte Abschneiden des Statements, welches sich auf die Unterstützung durch Sprachförderkräfte bezog. Es begründet sich also nicht darin, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer diesen Ansatz grundsätzlich ablehnen und nicht mit Expertinnen und Experten zusammenarbeiten wollen, sondern befürchten, für die damit verbundene Arbeit nicht entlohnt zu werden.

Die wiederholten Antworten, die sich auf einen befürchteten nicht entlohnten Mehraufwand beziehen, machen den Unmut der Lehrpersonen bezüglich Gehalt deutlich und zeigt zudem dass sie mit den momentanen Unterrichtseinheiten genug ausgelastet bis überlastet sind. Damit eine produktive und zielführende Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten möglich ist, müsste man also die Wochenstundenzahlen senken, sodass den Lehrpersonen Zeit bleibt, sich mit Expertinnen und Experten, Beratungslehrpersonen und Sprachförderkräften im Sinne der Schülerinnen und Schüler zu beraten und auszutauschen. Damit das möglich ist, müsste natürlich ein Budget dafür bereitgestellt werden, denn es wären im gleichen Zug mehr Lehrpersonen notwendig.

In einer letzten Frage wurden die Lehrpersonen um eine Einschätzung gebeten, ob sie glauben, dass die Umsetzung des Konzepts der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ unter den momentanen (politischen, finanziellen und institutionellen) Umständen als realistisch einzustufen ist. Die Antworten waren ziemlich eindeutig, sie glauben eher nicht, dass es möglich wäre. Ein solches Konzept wäre derzeit nicht realistisch, da es nicht zielführend und gewinnbringend sei, es fehle an Zeit und Geld und außerdem sei ein hoher Personalaufwand notwendig. Aus den Antworten geht hervor, dass den Lehrpersonen erstens nicht bekannt war, dass ein solches Konzept des

Unterrichtsministeriums existiert und zweitens war ihnen nicht bewusst, dass es bereits an Modellschulen durchgeführt werden sollte.¹⁸⁹ Was außerdem deutlich herauszulesen war, ist dass die befragten Lehrkräfte wenig Vertrauen in die Vorhaben und Absichten des Unterrichtsministeriums haben und diesem inklusive dessen Veränderungen kritisch gegenüberstehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die befragten Lehrpersonen den Unterricht in multilingualen Klassen durchaus als herausfordernd empfinden und wenige Antworten kennen, wie auf damit verbundene Schwierigkeiten reagiert werden kann und soll. Damit hat sich auch die eingangs gestellte Hypothese bestätigt, dass die befragten Lehrpersonen, trotz der Tatsache, dass sie den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen als teilweise sogar frustrierend und belastend empfinden, keine Auswege kennen und sich in der Vergangenheit nicht über Möglichkeit oder Konzepte informiert haben, damit umzugehen. Es hat sich also gezeigt, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer diese Schwierigkeiten nicht als Anlass genommen haben, sich über Fortschritte zu informieren, in Fachliteratur Antworten zu suchen oder eigens dafür entwickelte Unterrichtsmaterialien und Lehrwerke zu verwenden, aber dennoch nach bestem Wissen und Gewissen unterrichten. Sie scheinen außerdem zeitlich ziemlich ausgelastet zu sein und brauchen dringend Unterstützung die ihnen Arbeit abnimmt, anstatt mehr Arbeit aufzuhalsen. Sie glauben nicht daran durch die Umsetzung eines Konzept, wie dem der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ eine spürbare Verbesserung in der Praxis zu erfahren, sondern befürchten eher administrativen Aufwand.

¹⁸⁹ Laut BMUKK werden erste Modellversuche ab dem Schuljahr durchgeführt, es ist allerdings nirgend ersichtlich wo und an welchen Schulen dies passiert.

6. RESÜMEE UND ZUSAMMENFÜHRUNG THEORETISCHER UND EMPIRISCHER ERGEBNISSE

Es sollen nun die Erkenntnisse der theoretischen Bearbeitung und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammengetragen werden und eine Antwort, auf vor allem den zweiten Teil der eingangs gestellte Forschungsfrage, gefunden werden: „Wie ist der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im österreichischen Bildungssystem konzeptionalisiert und wie kann das neue Konzept der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ umgesetzt werden?“. Es geht also nun primär darum, am Beispiel von FörMig und unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Interviews darzustellen, was die Aspekte und Herausforderungen einer Implementierung des Konzepts sind.

Basierend auf den bisherigen theoretisch erarbeiteten Erkenntnissen lässt sich grundlegend sagen, dass ein erfolgreiches Sprachfördermodell zur Förderung der Bildungssprache Deutsch auf Sprachstanderhebungen basieren soll und sich infolgedessen an alle Schülerinnen und Schüler richten sollte. Es wurde außerdem festgestellt, dass vermehrt die Arbeit an und mit Texten trainiert werden soll und die Lehrpersonen künftig neben dem Frontalunterricht mehrere und unterschiedliche Unterrichtsmethoden in den Blick nehmen sollten, um damit den Anteil der aktiven Unterrichtsbeteiligung und Mitgestaltung des Unterrichts der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Eine strikte Trennung von Sprach- und Fachunterricht soll zudem in Zukunft vermieden werden, es soll genau das Gegenteil angestrebt werden, denn jede Stunde soll eine Deutschstunde sein.

6.1. FÖRMIG-ERFAHRUNGEN: VOM PROGRAMM INS SYSTEM

Es werden nun Aspekte und Herausforderungen aufgezeigt, welche auf Erfahrungen der Implementierung des FörMig-Konzepts beruhen und auf Basis der Umsetzung des Konzepts in Deutschland gemacht wurden. Dafür werden zunächst noch einmal die Eckpunkte des Vorhabens dargelegt:

„Das Kernanliegen von FörMig war es, Ansätze für einen kumulativen Aufbau schul- und bildungssprachlicher Fähigkeiten zu entwickeln, und somit Kompetenzen zu fördern, die für den schulischen Erfolg entscheidend sind. Hierfür steht das FörMig-Konzept der durchgängigen

Sprachbildung. Ein kumulativer Aufbau erfordert es, dass möglichst alle an der Sprachbildung von Kindern und Jugendlichen Beteiligten zusammenwirken. Daher gehören zu den zentralen Inhalten des Programms auch strukturelle Aspekte: die Verzahnung des außerschulischen und schulischen Bildungsbereichs und die Gestaltung der Übergänge an den bildungsbiographischen Schnittstellen sowie die lokale und regionale Vernetzung der mit dem Thema befassten Akteure. Nicht zuletzt gehörten die Qualifizierung des pädagogischen Personals, Evaluation und Qualitätsmanagement, aber auch Nachhaltigkeit und Transfer zu den zentralen Aufgaben im Modellprogramm.¹⁹⁰

Es wurde von der FörMig-Transfer-AG eine zweibändige Handreichung ‚Netzwerk für durchgängige Sprachbildung‘ entwickelt in welcher im Band 5 ‚Grundlagen und Fallbeispiele‘ präsentiert werden.¹⁹¹ Ziel dabei war es: „Erkenntnisse, die in FörMig zum Aufbau und zur Etablierung von Sprachbildungsnetzwerken gewonnen wurden, aufzubereiten und der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.“¹⁹²

Es werden darin zuerst Bedingungen und strukturelle Voraussetzungen genannt, die nötig waren, um FörMig überhaupt umsetzen zu können. Darunter zum Beispiel, dass es in Deutschland kein einheitliches Vorgehen in allen Bundesländern gab, sondern unterschiedliche Länderprojekte, die sich an den Bedarfen und Ressourcen der jeweiligen Standorte orientierten, um die Programmziele zu erreichen.¹⁹³ Daraus lässt sich für Österreich ableiten, dass auch hierzulande ein flexibles Programm entwickelt benötigt wird, welches Offenheit gewährleistet und Freiheiten in der Anwendung und Umsetzung lässt, um den standortbedingten Ansprüchen und Anforderungen zu entsprechen.

Weitere Grundvoraussetzungen für die Implementierung waren die Entwicklung eines organisatorischen Rahmens, die Entwicklung von sogenannten Basiseinheiten, um Bildungseinrichtungen zu Verbänden organisieren zu können und viele andere mehr.

Nachdem die Bedingungen und Voraussetzungen für die Implementierung eines Sprachfördernetzwerkes bearbeitet wurden, werden in einem weiteren Schritt,

¹⁹⁰ Salem, Neumann & all (2013), S.9

¹⁹¹ Vgl. Salem, Neumann &all (2013), S. 5

¹⁹² Salem, Neumann & all (2013), S. 5

¹⁹³ Vgl. Salem, Neumann & all (2013), S. 9f

anhand der Präsentation von Fallbeispielen, von Erfahrung aus der Praxis, bei der Umsetzung von Netzwerken sprachlicher Bildung, berichtet, welche wie folgt zusammengefasst und auf den Punkt gebracht werden können¹⁹⁴:

„Es hat sich gezeigt, dass man Zeit und Unterstützungssysteme braucht, bis stabile Bildungsnetzwerke entstehen (Beispiel Berlin). Das Beispiel Hamburg verdeutlicht die Bedeutung von Kooperation und gemeinsamer Weiterqualifizierung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Dass eine formative Evaluation Motor für die Etablierung der Kooperation von Bildungseinrichtungen sein kann, veranschaulicht das Beispiel aus Nordrhein-Westfalen. Welche Bedeutung einer bildungspolitischen Leitidee- nämlich der Verankerung durchgängiger Sprachbildung im Regelsystem – für die Etablierung von Sprachbildungsnetzwerken zukommt, macht das Beispiel Sachsen deutlich. Niedersachsen schließlich zeigt, wie Erfahrungen aus einem Modellprogramm in die Praxis transferiert werden können und dabei die verschiedenen Systemebenen in Wechselbeziehung zueinander stehen.“¹⁹⁵

6.2. HERAUSFORDERUNGEN AUS SICHT DER LEHRPERSONEN

Durch die Durchführung der empirischen Untersuchung wurde nicht nur die Einschätzung von einigen Lehrpersonen zum Modell der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ erhoben, es konnten gleichzeitig auch Wünsche und Anforderungen an ein Modell und im selben Zug Verbesserungsvorschläge von den befragten Lehrpersonen, die auf Basis direkter Erfahrungen aus der Praxis beurteilten, ermittelt werden. Die Bewertung für das Modell der ‚Umfassenden Sprachförderung‘, die in Form von Eckpunkten dargestellt wurden, fiel durchwegs positiv aus. Es gibt allerdings einige Punkte, die laut den befragten Lehrkräften zusätzlich berücksichtigt werden sollten. Um Schülerinnen und Schüler sowohl im Sprachunterricht, als auch im Fachunterricht optimal fördern zu können und zur Aus- und Weiterbildung der Bildungssprache Deutsch beitragen zu können, sollte als erste Maßnahmen die Schülerhöchstzahl pro Klasse gesenkt werden. Erst durch eine Senkung ist eine Individualisierung im Klassenunterricht möglich und realistisch. Was mehrfach genannt wurde und dem Online-Fragebogen deutlich zu entnehmen ist, ist

¹⁹⁴ Vgl. Salem, Neumann & all (2013), S. 11

¹⁹⁵ Salem, Neumann & all (2013), S.84

das starke Bedürfnis und der große Bedarf nach und an eigens konzipierten DaZ-Materialien. Die befragten Lehrpersonen berichteten mit DaF-Materialien (!) zu arbeiten und gaben zudem an, dass ihnen keine Schulbücher und kein Übungsmaterial für den Einsatz zur Förderung der Bildungssprache Deutsch mit Kindern deren Erstsprache nicht Deutsch ist, bekannt sind. Dies muss dringend geändert werden, es muss Weiterbildung auf diesem Gebiet geben, es müssen ‚Experten‘ und/oder Betreuungslehrpersonen, nach dem Vorbild von FörMig, qualifiziert werden und Lehrerinnen und Lehrer brauchen zudem den Zugang zu adäquatem Unterrichtsmaterial. Einen weiteren Punkt, den die befragten Lehrerinnen und Lehrer hervorgehoben haben, ist, dass sie sich einerseits mehr Doppelstunden bzw. Blockunterricht wünschen, um die aktive Übungszeit zu erhöhen und andererseits grundsätzlich mehr Deutschstunden gutheißen würden. Dazu wäre eine Umstellung des Lehrplans nötig, was sich in der Umsetzung als schwer herausstellen könnte. Ein Ansatz, der dem entgegenkommen könnte, wäre der, dass jede Unterrichtsstunde eine Deutschstunde ist, also Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern stattfindet. Dazu wäre es nötig alle Lehrer dazu auszubilden, dass sie in der Lage sind, sensibel und reflektiert mit dem Thema Sprache in ihrem Unterricht umzugehen.

„Lehrkräfte naturwissenschaftlicher Fächer fühlen sich häufig sprachlich nicht kompetent genug, um dem Thema Sprache und Sprachförderung in ihrem Fachunterricht auch Platz einzuräumen [...] Trotzdem sind auch diese Lehrkräfte angehalten, Sprachförderung in ihren Unterricht zu implementieren. Durch Fortbildungsveranstaltungen wird versucht, diesem Anspruch Rechnung zu tragen. Es ist anzunehmen, dass eine eintägige Fortbildung als Intervention nicht ausreicht, um in Bezug auf Sprachförderung unerfahrene Lehrkräfte zu motivieren, ihren Unterricht neu zu konzipieren. Eine Sensibilisierung für die Unterrichtssprache Deutsch und für die damit verbundenen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ist jedoch möglich und stellt daher ein realistisches Ziel einer Lehrerfortbildungsveranstaltung dar.“¹⁹⁶

¹⁹⁶ Tajmel (2012), S.1

Zum Thema ‚sprachsensibler Fachunterricht‘ sind vor allem den Arbeiten von Tanja Tajmel Beachtung zu schenken. Dieses Thema sollte dringend zum einen in die LehrerInnenausbildung aufgenommen werden und zum anderen in Form von Weiterbildungen angeboten werden.

Bis diese Ausbildung aller Lehrkräfte erreicht ist und sich ein Sprachbewusstsein unter den Lehrkräften aller Fächer verbreitet hat, wäre es eine Möglichkeit Deutschlehrkräfte als zweite Lehrpersonen in Form von Teamteaching in die naturwissenschaftlichen Fächer und Sachfächer zu schicken. Sie könnten dann als ‚Sprach-Experten‘ und zur Beratung eingesetzt werden, dies würde allerdings ein großer Bedarf an Personal bedeuten und damit wären natürlich zusätzlichen Kosten verbunden. Ganz grundsätzlich sollte zudem mehr fächerübergreifender Unterricht angewendet und durchgeführt werden. So könnten beispielsweise nach der Thematisierung von Konditionalsätzen im Deutschunterricht, in Mathematik entsprechende Textaufgaben gelöst werden oder aber nach dem Erstellen von Berichten und Exzerpten, dies direkt und praktisch im Biologie oder Chemie Unterricht angewandt und erprobt werden.

Ein weiterer Punkt ist die Einbringung von Eltern. Bereits im Modell aus Hamburg, der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ wird neben der Zusammenarbeit zwischen Schulen und verschiedenen Institutionen, wie Bibliotheken, Vereinen usw. auch das Einbeziehen der Eltern in schulische (Lern-) Prozesse als wesentlicher Bestandteil des Konzepts angestrebt. Nun hat auch die Befragung der Lehrkräfte im Zuge der empirischen Untersuchung gezeigt, dass sich Lehrkräfte die Unterstützung der Eltern wünschen würden und sich dadurch eine Entlastung erhoffen. Eltern könnten sich nicht nur sozial in den Schulalltag einbringen, sondern sich idealerweise auch als Kommunikationspartner in den jeweiligen Erstsprachen zur Verfügung stellen. Das zeigt also, dass eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule, oder zumindest der regelmäßige Austausch, nicht nur auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse angestrebt wird, sondern Lehrpersonen dies auch begrüßen und als entlastend empfinden würden.

Eltern als Sprachexperten einzubringen wäre eine Möglichkeit muttersprachlichen Unterricht anbieten zu können. Denn genau das ist ein weiterer Punkt, der im Online-Fragebogen zur Sprache kam.

„Die zentrale Rolle der Erstsprache(n) in der Aktualisierung der Spracherwerbsfähigkeit ist hinlänglich anerkannt. Die Förderung der Sprachfähigkeit durch die Erstsprache(n) bildet die Basis für den Erwerb von weiteren Sprachen und sollte möglichst früh einsetzen. Die Akzeptanz und die Unterstützung durch die gesamte Schule sind massgeblich [sic!] für den Erfolg. Am besten schneiden dabei offensichtlich Modelle ab, die einen kontinuierlichen, miteinander koordinierten Unterricht in beiden Sprachen anbieten.“¹⁹⁷

Es ist nur zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler den zusätzlichen Unterricht in ihren Erstsprachen nicht als Zusatzbelastung und damit vielleicht als Bestrafung empfinden. Es wäre äußerst wichtig, ihr Bewusstsein darin zu stärken, dass in ihrer Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit großes Potenzial steckt. Umzusetzen wäre das wahrscheinlich am ehesten und sinnvollsten in Ganztagschulen. Bereits Georg Auernheimer sieht Ganztagschulen als möglichen Weg in die Richtung eines Schulsystems, in dem mehr Chancengleichheit herrscht, denn er betont, dass das deutsche Schulsystem (genauso wie das österreichische) gegenüber einigen europäischen Nachbarländern eher schlecht abschneidet, weil:

„Solange die Schule eine reine Unterrichtsanstalt ist, sind die Möglichkeiten, Kooperation, Konfliktaustragung und Umgang mit Differenzen zu lernen, gering. Wo Schulen dagegen im Regelfall Ganztagschulen sind wie in England, können sie zum Lebensraum mit einer Vielfalt außerunterrichtlicher Aktivitäten werden, wo Differenzen, aber auch Gemeinsamkeiten erfahrbar werden, die dann allerdings aufgegriffen und bearbeitet werden müssen.“¹⁹⁸

An dieser Stelle sei außerdem noch einmal auf eine Maßnahme aufmerksam gemacht, der bereits in der theoretischen Bearbeitung Erwähnung fand. Es wurde dort bereits auf die positiven Vorzüge eines integrativen Schulsystems eingegangen und das sei auch hier noch einmal erwähnt. Denn eine spätere Schullaufbahnentscheidung wäre neben der Umstellung auf Ganztagschulen eine Möglichkeit zu mehr Chancengerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler beizutragen. Es geht also folglich darum, sowohl Strukturreformen des Bildungssystems

¹⁹⁷ Bollhalder (2015), S. 283

¹⁹⁸ Auernheimer (2001), S. 47

vorzunehmen und, mit der Tendenz in Richtung integrativer Ganztagschulen, also auch curriculare Aspekte zu berücksichtigen.

Aus den Erhebungen ging außerdem hervor, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer durch die Umsetzung eines Konzepts, wie jenem der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ befürchten, dass das Lernen zu sehr institutionalisiert werde und die Schülerinnen und Schüler ihre Eigenverantwortung verlernen bzw. vergessen. Sie wünschen sich daher einen persönlicheren Ansatz. Hierzu folgen nun zwei Vorschläge, wie dieser Institutionalisierung entgegengewirkt werden könnte. Es könnte einerseits ganz im Sinne der Zusammenarbeit und Verknüpfung verschiedener Institutionen, wie sie bereits angesprochen wurde, eine Kooperation zwischen Altersheimen, Schulen und Bibliotheken hergestellt werden. Es könnten beispielsweise sogenannte Lese-Omas und Lese-Opas ‚ausgebildet‘ werden, die am Nachmittag, nach der Schule, an Wochenenden oder ganz einfach in der Freizeit mit Schülerinnen und Schülern in die Bibliothek gehen, um gemeinsam Bücher auszuleihen, um diese dann gemeinsam lesen und sich darüber austauschen. Diese Verbindung der Generationen würde bestimmt beiden Altersgruppen zugutekommen und außerdem ganz spielerisch den Kindern ohne Zwang und Beurteilung die Freude am Lesen vermitteln. Außerdem wäre es eine Möglichkeit, die von den befragten Lehrpersonen dringend geforderte Wortschatzarbeit zu betreiben und gleichzeitig, wie von anderen Lehrkräften angesprochen, die Kinder aus unterschiedlichsten Ländern und Kulturkreisen mit dem ‚klassischen, europäischen Kulturgut, wie beispielsweise Märchen der Gebrüder Grimm, bekannt zu machen. Gerade das sollte aber nicht zwanghaft geschehen, sondern eventuell in einem gesunden Gleichgewicht zu herkunftsbezogenen Geschichten umgesetzt werden. Es könnten zum Beispiel Schelmengeschichten sowohl anhand von Till Eulenspiegel als auch mit Hilfe dessen türkischen Pendant Nasreddin Hoca behandelt und thematisiert werden. Dieser Einsatz von Lese-Omas und Lese-Opas könnte auch in den Ferien in Form einer Ferienbetreuung umgesetzt werden. Der zweite Vorschlag, der zu mehr Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler beitragen könnte, wäre die Einrichtung von Nachhilfeangeboten innerhalb der Schule, z.B. in Form von ‚Schüler für Schüler‘. Es könnten beispielsweise Schülerinnen und Schüler der Oberstufe in Fächern, die sie besonders interessieren oder in denen sie sich sehr kompetent fühlen, Nachhilfe für jüngere Schülerinnen und Schüler anbieten, wodurch eine Art Nachhilfe-Börse entstehen würde. Dies könnte online mithilfe einer Plattform

organisiert werden. Es würde also nur mehr eine Aufsichtslehrperson benötigt werden und von der Schule sollte ein Raum bzw. ein Klassenzimmer zur Verfügung gestellt werden. Dies ließe sich bestimmt mit einem geringen organisatorischen Aufwand umsetzen und würde dennoch eine große Chance für Schülerinnen und Schüler aller Erstsprachen bedeuten, selbst organisiert und nach eigenem Ermessen zu lernen.

Mit der Bearbeitung der Erfahrungen aus der Umsetzung des FörMig-Programms in das System und den Ergebnissen bzw. der Analyse der Antworten von befragten Lehrpersonen aus dem Online-Fragebogen, sollte auf einige Aspekte und Hindernisse bei der Implementierung eines Konzept aufmerksam gemacht worden sein. Im selben Zug wird damit eine Antwort auf den zweiten Teil der Forschungsfrage: „Wie ist der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im österreichischen Bildungssystem konzeptionalisiert und wie kann das neue Konzept der Umfassenden Sprachförderung umgesetzt werden?“ gegeben.

7. CONCLUSIO

Migrationsphänomene sind schon lange Zeit von grundlegender Bedeutung und stoßen inzwischen auf großes Forschungsinteresse, was sich in dem breiten Spektrum an aktueller Literatur zeigt. Allerdings wird erst seit etwa zwanzig Jahren systematische Migrationsforschung im deutschsprachigen Raum betrieben. Das gilt auch und besonders für den Zusammenhang von Migration und Bildung.

„Nicht zuletzt auf Grund der Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik genannten erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin ab Mitte der 1990er Jahre hat sich der pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Bezug auf das Themenfeld ‚Migration und Bildung‘ verschoben.“¹⁹⁹

Generell weg von dem Gedanken, dass unter dem Begriff Sprache zwingend nur Deutsch gemeint ist und infolgedessen unter Sprachförderung singularär nur Deutschförderung verstanden wird, sollte sich die Entwicklung hin zu dem Gedanken bewegen, dass nachhaltige Sprachförderung, Förderung in allen, in einer von Migration geprägten Gesellschaft gesprochenen Sprachen, gefördert werden sollte. Außerdem sollte sich grundsätzlich ein neues Sprachbewusstsein entwickeln, die Mehrsprachigkeit mehr Wertschätzung erlangen und dieses Potenzial gefördert werden.

Im Zuge dieser Arbeit wurden einerseits Missstände im österreichischen Schulsystem aufgezeigt, wie beispielsweise die Überrepräsentation von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in Haupt- und Sonderschulen. Es wurde thematisiert wie sich der Verweis auf ‚niedrigerer und weniger angesehene‘ Ausbildungswege aufgrund von Sprachdefiziten auf die Schullaufbahn von Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch auswirkt und was das somit für die Chancengerechtigkeit bzw. –ungerechtigkeit im österreichischen Schulsystem bedeutet. Infolgedessen wurden einige Bestrebungen und Errungenschaften der vergangenen Jahre aufgezeigt und zwei aktuelle Modelle diskutiert. Nämlich das der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ und das österreichische Pendant ‚Umfassende Sprachförderung‘. Das Konzept der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ wurde darauf untersucht, ob es in der Praxis den Anforderungen an ein erfolgreiches Modell zur

¹⁹⁹ Mecheril, Dirim, Gomolla, Hornberg, Stojanov (2010), S. 7

Förderung der Bildungssprache Deutsch entspricht, welche sich im Zuge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ergaben. Es wurden Stärken und Schwächen des Konzepts aufgezeigt, welche unter anderem durch die Erhebung von Einschätzungen von Deutschlehrkräften gewonnen wurden und im Anschluss auf Basis dessen, Verbesserungsvorschläge gemacht.

Lange Zeit wurde der Anschluss verpasst im Bildungssektor auf die Veränderungen der Gesellschaft zu reagieren und die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch, Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und Kinder mit speziellem Förderbedarf eine besondere Zuwendung benötigen ignoriert, bzw. wurden sie hingehalten und es wurde scheinbar darauf gewartet, dass der Migrationsprozess stoppt und das Problem von selbst verschwindet. Infolgedessen hatten mehrere Generationen im österreichischen Bildungssystem nicht die Möglichkeit ihr volles Potenzial zu entfalten und sind hinter ihren Möglichkeiten zurückgeblieben. Die Entwicklungen der letzten Jahre zeigen, dass man sich nun endlich auf dem richtigen Weg befindet, es gibt zahlreiche Forschungsergebnisse, die Ansätze und Möglichkeiten aufzeigen, wie mit dieser inzwischen nicht mehr neuen Realität umgegangen werden kann und soll und welche Möglichkeiten der Sprachförderung bestehen. Im Moment besteht nun endlich und wirklich Handlungsbedarf seitens des Unterrichtsministeriums. Lehrpläne müssen angepasst werden, Strukturreformen des Bildungssystems sind vorzunehmen, die Lehrerinnenausbildung muss endlich revolutioniert werden, damit nach Abschluss des Studiums die Lehrkräfte aller Fächer in der Lage sind ihre Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der Bildungssprache Deutsch zu fördern und es so zu einer umfassenden und durchgängigen Sprachbildung, also in allen Fächern, kommen kann. Der Ansatz des Modells der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ ist bestimmt ein Schritt in die richtige Richtung und Teile davon ließen sich auch sicher so im Deutschunterricht schon jetzt umsetzen, doch fehlt es meines Erachtens an praktischen Elementen. Es müssen Materialien für den Unterricht entwickelt werden, es braucht qualifiziertes Personal, die Lehrpersonen müssen über Forschungsfortschritte, Instrumente zur Sprachstandsdiagnose und Konzepte informiert werden und vor allem sollten endlich und dringend seitens des Unterrichtsministeriums konkrete Schritte eingeleitet werden. Es ist höchste Zeit, dass aktiv gehandelt wird, um Chancengerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler zu gewähren. Es muss also dem Bereich Bildung in Österreich in erster Linie

eine größere Wertschätzung zukommen und das Budget dafür sollte dringend erhöht werden, dem Thema Mehrsprachigkeit mehr Bedeutung zukommen, Sprachförderung (im Sinne ‚jede Stunde ist eine Deutschstunde‘) initiiert werden und ein positives Sprachbewusstsein unter der Schülerschaft entwickelt werden, denn schließlich sind Sprachkompetenzen wichtige Schlüsselqualifikationen im gesamten Lebenslauf und der kompletten Bildungskarriere und Sprache somit der Schlüssel zum Erfolg.

8. LITERATURVERZEICHNIS

Arend, Cornelia: Lernkompetenz und Pädagogisches Handeln. Lerneraktivitäten und pädagogische Handlungsformen beim Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden. Kempten: Julius Klinkhardt 2010.

Arens, Susanne und Paul Mecheril: ‚Interkulturell‘ in der Migrationsgesellschaft in: forum Schule heute, Jahrgang 23, Heft 2, 2009.

Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D. und Robin M. Akert: Sozialpsychologie, 4. Aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium 2004.

Auernheimer, Georg (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich 2001.

Auernheimer, Georg (Hg.): Schiefelage im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

Biffi, Gudrun: Sprache und Bildung im Migrationskontext. In: Rudolf Mohr und Gudrun Biffi (Hg.): Sprache-Bildung-Bildungsstandards-Migration. Dokumentation und Diskussion. Wien: Peter Lang Verlag 2010.

BIFIE: Evaluation der Netzwerke Sprachförderung: <https://www.bifie.at/node/2774> (Zugriff am 26.2.2015)

Bollhalder, Silvia: Erstsprachenförderung: Die Förderung der Herkunftssprachen und ein Modell integrierter Herkunftssprachenförderung: Die Sprach- und Kulturbrücke in Basel-Stadt. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2015.

Bundesministerium für Bildung und Frauen: Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html (Zugriff am 03.02.2015)

Bundesministerium für Bildung und Frauen: Informationsblatt des Referats für Migration und Schule Nr. 6/2013. 9.aktualisierte Auflage.

Bundesministerium für Bildung und Frauen: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2014-15 SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info2-14-15.pdf (Zugriff am 7.4.2015)

Bundesministerium für Bildung und Frauen: Mehr Sprachkompetenz mehr Zukunft: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523_pu_24686.pdf?4dtiae (Zugriff am 26.2.2015)

Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur: Konzept für eine umfassende Sprachförderung: Mehr Sprachkompetenz – mehr Zukunft. Erstellt unter der Leitung von SC Kurt Nekula mit Mag. Siegi Stemer als Berater. Pressemitteilung vom 23.5.2013, Wien.

Deutschland Info: <https://www.deutschland.de/de/topic/leben/gesellschaft-integration/deutschland-wird-immer-vielfaeltiger> (Zugriff am 2.4.2015)

Daase, Andrea, Beatrix Hinrichs und Julia Settinieri: Befragung. In: Julia Settinieri; Demirkaya; Feldmeier und Gültekin-Karakoç (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung. Paderborn: Schöningh 2014.

Dörnyei, Zoltán: Research methods in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press 2007.

Dubowitsch, Frederike, Ursula Neumann, Ute Michel und Tanja Salem: Netzwerk für durchgängige Sprachbildung 2. Qualitätsmerkmale für Sprachbildungsnetzwerke. FörMig Material Band 6. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann 2013.

Eckhardt, Andrea G.: Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potenzielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann 2008.

Flick, Uwe, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2007.

FörMig Kompetenzzentrum: Für eine neue Kultur der Sprachbildung in Deutschland:
http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/home/Flyer_Kompetenzzentrum_EV.pdf (Zugriff am 18. Februar 2015)

Gogolin Ingrid: Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Georg Auernheimer (Hrsg.): Schiefelage im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

Gogolin, Ingrid: Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. In: Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel, Hans H. Reich (Hg.): Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann 2013.

Gogolin, Ingrid und Marianne Krüger-Pongratz: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. 5. Jg Heft 2: Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund 2012.

Gogolin, Ingrid und Wiebke Saalman: Das Modell FörMig: Konzepte und Beispiele aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2012.

Gogolin Ingrid, Imke Lange, Britta Hawighorst & all: Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. In Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann 2011.

Hornberg, Sabine: Mehrsprachigkeit. Kulturelles Kapital oder Bürde in der Schule in: Mecheril, Paul, Inci Dirim & all: Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann 2010.

Jeuk, Stefan: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2010.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Brüssel 2008.

Kornmann, Reimer: Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen in: Georg Auernheimer (Hg.): Schieflage im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

Krumm, Hans-Jürgen u. Hans H. Reich: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann 2013.

Krumm, Hans-Jürgen und Paul R. Portmann – Tselikas (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration. Wien: Studien Verlag 2009.

Krumm, Hans-Jürgen und Paul R. Portmann – Tselikas (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14/2010. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Wien: Studien Verlag 2011

Lange, Imke und Ingrid Gogolin: Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann 2010

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2003

Kalpaka, Annita und Paul Mecheril: ‚Interkulturell‘. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven in: Mecheril Paul u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010.

Mecheril, Paul und Inci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg, Krassimir Stojanov (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann 2010.

Obermayer, Annika: Bildungssprache im grafisch designten Schulbuch. Eine Analyse von Schulbüchern des Heimat- und Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt KG 2013.

Österreichischer Integrations Fonds: Migration und Integration: http://www.integrationsfonds.at/forschungsberichte/umfrage_integration_in_oesterreich/ (Zugriff am 2.4.2015).

Plutzer, Verena und Nadja Kerschhofer-Puhalo: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag 2009.

Walter, Oliver und Päivi Taskinen: Kompetenzen und Bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten in: Prenzel, Manfred (Hg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann 2007.

Reich, Hans H.: Materialien zum Workshop „Bildungssprache“. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FörMig-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“. Hamburg: Universität Hamburg 2008.

Reich, H. Hans: Durchgängige Sprachbildung in: Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel u. Hans H. Reich (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann Verlag 2013.

Riebling, Linda: Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster: Waxmann 2013.

Riemer, Claudia: Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in: Julia Settinieri; Demirkaya; Feldmeier und Gültekin-Karakoç (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : eine Einführung. Paderborn: Schöningh 2014.

Salem Tanja: Voraussetzungen für den Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken. In: Salem, Tanja, Ursula Neumann, Ute Michel und Frederike Dobutowitsch (Hg.): Netzwerk für durchgängige Sprachbildung. Grundlagen und Fallbeispiele. FörMig Material Band 5. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2013.

Schmelter, Lars: Gütekriterien. In: Julia Settinieri; Demirkaya; Feldmeier und Gültekin-Karakoç (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung. Paderborn: Schöningh 2014.

Schmölzer-Eibinger, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG 2008.

Sprung, Annette: Interkulturelle Pädagogik - Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft, 2008.

http://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/interkulturelle_paedagogik.php (Zugriff am 9.4.2015)

Steiner-Khamsi, Gita: Wie viel Heterogenität erträgt eine Lehrperson. In: Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann und Hans H. Reich (Hg.): Bei Vielfalt Chancengerechtigkeit. Münster: Waxmann 2010.

Tajmel, Tanja: Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In: Röhner, Charlotte und Britta Hövelbrinks (Hg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Juventa 2012.

Wenning, Norbert: Die Institutionalisierung der Interkulturellen Bildung in: Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann und Hans H. Reich (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengerechtigkeit. Münster: Waxmann 2010.

Lehrplan AHS Unterstufe:

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzqm2 (Zugriff am 9.12.2014)

Zydatiss, Wolfgang: Bilingualer Fachunterricht in Deutschland: eine Bilanz. In: FluL – Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fremdsprache als Arbeitssprache in Schule und Studium, 36. Jg. 2007.

9. ANHANG

9.1. FRAGEBOGEN



0% ausgefüllt

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien untersuche ich ein **Konzept zur Sprachförderung** der Bildungssprache Deutsch, wobei sich die vorliegende Befragung auf die momentane Situation von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern bezieht. Deshalb wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie sich kurz Zeit nehmen und die folgenden Fragen nach bestem Wissen und Gewissen beantworten würden. Der Fragebogen ist **anonym** und die erhobenen Daten werden vertraulich behandelt und nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung.

Weiter

[Nicole Mößlang](#), Universität Wien – 2014

1. In welcher Schulform (VS, AHS, HAK,...) unterrichten Sie?

2. Wie viele Jahre sind Sie schon als Deutschlehrerin bzw. als Deutschlehrer tätig?

3. Gibt es an Ihrer Schule integrativen oder additiven Sprachförderunterricht? Wenn ja, in welcher Form und in welchen Sprachen?

Ja

Nein

Weiter



4. Sind Ihnen Verfahren zur Sprachstandsdiagnose bekannt? Wenn ja, welche?

Ja

Nein

5. Arbeiten Sie in Ihrem Unterricht mit speziell für den Zweitsprachenunterricht konzipierten Materialien? Wenn ja, mit welchen?

Ja

Nein

6. Bitte beschreiben Sie, wie Sie Ihre Unterrichtstätigkeit in multilingualen Klassen empfinden.

...herausfordernd, überfordernd, angemessen, erfolgreich. Gerne können Sie auch Erfahrungen schildern.



7. Mit welchen Herausforderungen/Schwierigkeiten sehen Sie sich im Unterricht mit multilingualen Klassen konfrontiert?

Gerne auch konkrete Beispiele.

8. Welche Form von Unterstützung würden Sie sich wünschen bzw. würden Sie als hilfreich/ produktiv/ entlastend empfinden?

9. Welche Unterrichtsmethoden finden in Ihrem Unterricht Anwendung?

						
	5	4	3	2	1	0
Parlamentarisches Debattieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drei-Schritt-Interview	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fishbowl	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Markt der Möglichkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gruppenpuzzle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impulsreferat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Karussellgespräch (Kugellager)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kreatives Schreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mind Map	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moderation (Gruppenarbeit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pinnwandmoderation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planspiel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Referat (Vortrag)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rollenspiel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schneeball-Verfahren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stationenlernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teamteaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Welche Sozialformen wenden Sie in Ihrem Unterricht an?

	sehr häufig	nie			
Einzelarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partnerarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gruppenarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klassenunterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen würden.

	stimme nicht zu	stimme zu				
Ich habe das Gefühl, dass viele Schülerinnen und Schüler hinter ihren Möglichkeiten der Entwicklung der altersgemäßen Bildungssprache Deutsch zurückbleiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das gilt nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch, sondern auch für Kinder mit deutscher Muttersprache, deren Sprachkompetenzen zu wenig entwickelt sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Vermittlung sprachlicher Bildung ist eine Anforderung an alle Bereiche (Fächer) des Unterrichts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An den Übergängen Kindergarten – Volksschule – Neue Mittelschule/AHS sollte mehr Zusammenarbeit/Kommunikation zwischen den Bildungsinstitutionen stattfinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen würden.

	stimme nicht zu	stimme zu				
Ich habe das Gefühl, dass viele Schülerinnen und Schüler hinter ihren Möglichkeiten der Entwicklung der altersgemäßen Bildungssprache Deutsch zurückbleiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das gilt nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch, sondern auch für Kinder mit deutscher Muttersprache, deren Sprachkompetenzen zu wenig entwickelt sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Vermittlung sprachlicher Bildung ist eine Anforderung an alle Bereiche (Fächer) des Unterrichts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An den Übergängen Kindergarten – Volksschule – Neue Mittelschule/AHS sollte mehr Zusammenarbeit/Kommunikation zwischen den Bildungsinstitutionen stattfinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine Professionalisierung der Lehrenden ist notwendig. Es sollten alle Pädagoginnen und Pädagogen für die Sprachförderung Deutsch in allen Fächern qualifiziert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es sollte mehr Angebote für partizipative Elternmitarbeit (Elternratgeber, Sprachfördernetzwerke) geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde eine Zusammenarbeit mit Beratungslehrpersonen, Sprachförderkräften als entlastend empfinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professionelle Unterstützung durch ein Sprachenportal des BMUKK ist wünschenswert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es sollte entsprechend der Sprachsituation in den Klassen extra aufbereitete Unterrichtsmaterialien für Mehrsprachigkeit/muttersprachlichen Unterricht, Deutsch als Zweitsprache usw. geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Im Jahr 2103 wurde ein Konzept für umfassende Sprachförderung bei sprachlichem Förderbedarf erstellt. Kinder mit sprachlichem Förderbedarf sollen eine besondere Förderung erhalten. Die deutsche Sprache ist der Schlüssel zum Bildungserfolg in Österreich, deshalb wurden auf Basis bestehender Fördermaßnahmen Modelle der Sprachförderung weiterentwickelt, um ab dem Schuljahr 2013/2014 mit Pilotversuchen zu starten. Diese Pilotversuche sollen sich vor allem der optimalen Förderung von (Vor-) Schulkindern und Quereinsteigern widmen, auch in Form von mehrmonatigen Intensivkursen (z.B. Sprachcoaching) zusätzlich zum Schulbesuch. Dadurch wird erhofft, die Kinder zu befähigen dem Unterricht adäquat zu folgen und somit eine aktive Teilnahme am Unterricht und eine bessere Integration im Klassenverbund zu ermöglichen.

Eckpunkte dieses Konzeptes sind:

- Gemeinsame Anstrengung für sprachliche Bildung.
- Sprachliche Bildung in allen Unterrichtsbereichen
- Von der Sprache der Kinder ausgehend frühe, individuelle, strukturierte und nachhaltige Sprachförderung.
- Sprachförderung als frühes und ständiges Prinzip. Generell für alle Kinder, speziell für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, für SeiteneinsteigerInnen und für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen.
- Leseförderung als Teil der sprachlichen Bildung.
- Professionelle Abstimmung von schulischen und außerschulischen Unterstützungsangeboten: Beratungslehrpersonen, Schulpsychologie, Sozialarbeit, Sprachförderkräfte.
- Professionalisierung der Lehrenden: Qualifizierung aller PädagogInnen für Sprachförderung Deutsch in allen Fächern und Aus- bzw. Fortbildung von SpezialistInnen.
- Begleiteter Übergang Kindergarten – Volksschule
- Schnittstellenmanagement zwischen regionalen Unterstützungssystemen und Schulaufsicht, Kindergartenaufsicht, PH.

ja nein

Würden Sie die Umsetzung eines solchen Konzeptes begrüßen?

Weiter



13. Welche zusätzlichen Wünsche/Anregungen haben Sie an ein solches Konzept?

Gerne auch umfangreiche und ausführliche Antworten.

Weiter

14. Wie würden Sie eine Zusammenarbeit mit Beratungslehrpersonen, Sprachförderkräften und anderen Expertinnen und Experten empfinden?

Gerne auch umfangreiche und ausführliche Antworten.

Weiter

15. Würden Sie die Umsetzung eines solchen Konzeptes unter den momentanen (politischen, finanziellen, institutionellen) Umständen als realistisch empfinden?

Bitte begründen Sie ihre Antwort umfangreich.

Weiter

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

[Nicole Mößlang](#), Universität Wien – 2014

9.2. ABSTRACT (DEUTSCH)

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Entwicklungen und Veränderung des österreichischen Bildungssystems infolge von migrationsbedingten Prozessen. Es werden einige Ursachen für die bestehende Chancenungerechtigkeit im österreichischen Schulsystem aufgezeigt und als Antwort darauf werden Möglichkeiten in Form von Sprachfördermodellen präsentiert, mit welchen auf Herausforderungen reagiert werden kann, die sich aus sprachlich heterogenen Klassen ergeben.

Im Zentrum des theoretischen Teils steht die Beschäftigung mit Sprachfördermodellen. Zum einen mit dem, im Rahmen des FörMig-Programms entwickelten Konzept der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ und zum anderen mit dem Konzept der ‚Umfassenden Sprachförderung‘. Es wird folgender Forschungsfrage nachgegangen: „Wie ist der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im österreichischen Bildungssystem konzeptionalisiert und wie kann das neue Konzept der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ umgesetzt werden“

Im empirischen Teil wird die gewählte Forschungsmethode erläutert und deren Wahl begründet. Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden Fragbögen durchgeführt, bei denen Deutschlehrkräfte das Modell der ‚Umfassenden Sprachförderung‘ einschätzten und beurteilten und in Form von Wünschen, Anregungen und Vorschlägen einen Einblick in die Praxis und die Umsetzbarkeit des Konzepts gaben. Im letzten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der empirischen Forschung präsentiert und analysiert und in Form eines Resümees mit den theoretischen Erkenntnissen zusammengeführt.

9.3. ABSTRACT (ENGLISCH)

The thesis at hand deals with the developments and changes in the Austrian education system as a result of migration-related processes. Some of the reasons for the existing injustice of equal opportunities in the Austrian school system are presented. In response to challenges that rise in linguistically heterogeneous classrooms, current potential methods are shown.

The central point of the theoretical section reviews language support models. On the one hand a concept developed by the FörMig-consortium, called 'Durchgängige Sprachbildung' (~ integrated language education), is discussed. On the other hand the concept of 'Umfassende Sprachförderung' (~ comprehensive language support) is examined. The research question that makes up the central point of the thesis is: "How does the Austrian school system handle multiculturalism and multilingualism and to what extent is the concept 'Umfassende Sprachförderung' realisable?"

In the empirical section of the paper, the selected research method will be explained followed by a justification for the certain choice. In order to answer the research question, a questionnaire was distributed, in which German class teachers were asked to evaluate and assess the concept of 'Umfassende Sprachförderung'.

By delivering an insight into their daily work, expressing desires, ideas and suggestions regarding language support models, the feasibility of the aforementioned concept was surveyed. In the final section of the thesis the results of the empirical research are presented, analysed and merged with the theoretical findings

9.4. CURRICULUM VITAE

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Nicole Mößlang
Geburtsdatum: Oktober 1989
Geburtsort: Altstätten, Schweiz
Staatsangehörigkeit: Österreich
Familienstand: ledig

AUSBILDUNG

2009-2015 **Universität Wien**
Lehramtsausbildung:

- Deutsch
- Psychologie und Philosophie

2008 Reifeprüfung, Abschluss mit gutem Erfolg

2004/05 - 2008 Oberstufenrealgymnasium mit besonderer Berücksichtigung der sportlichen Ausbildung, Dornbirn

2000/01 – 2004 Bundesrealgymnasium Dornbirn-Schoren

1996/97 – 2000 Volksschule Wallenmahd, Dornbirn